

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 42/2

Refleksja w uczeniu się języków obcych

pod redakcją

Anny Czury
Małgorzaty Jedynak

Poznań – Wrocław 2014

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA CIEŚLIĆKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań; Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROŚLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

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

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

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

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Anna Czura, Małgorzata Jedynak 139

ARTYKUŁY

1. Iwona Janowska – *Refleksyjność w świetle tekstów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* 143
2. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa – *Refleksyjna praktyka w nauczaniu języka specjalistycznego* 155
3. Jolanta Łącka-Badura, Magdalena Łęska – *Współodpowiedzialność za efekty kształcenia jako wyznacznik postępu autonomizacji studentów w nauczaniu języka specjalistycznego* 167
4. Maciej Mackiewicz – *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego* 181
5. Iwona Mokwa-Tarnowska – *Aktywności stymulujące refleksję w nauczaniu języka pisanego w wirtualnej klasie* 201
6. Marzanna Karolczuk – *Rola refleksji w przygotowaniu ucznia do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego jako obcego* 215
7. Dorota Pudo – *Rola refleksji w nauczaniu dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych* 227
8. Ewa Piechurska-Kuciel – *Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku angielskim* 241

RECENZJE 255

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 263

WPROWADZENIE

Numer drugi *Neofilologa* 42 kontynuuje rozważania dotyczące roli refleksji w procesie uczenia się języka obcego. Zawarte w nich artykuły przywołują dokumenty i działania promujące postawy refleksyjne oraz prezentują wyniki badań dotyczących refleksji osób uczących się języków obcych w różnym wieku i w różnych kontekstach edukacyjnych. Wnioski wyciągnięte z przeprowadzonych badań pozwoliły autorom na sformułowanie szeregu praktycznych wskazówek, które mogą pomóc nauczycielom i edukatorom nauczycieli w planowaniu działań mających na celu rozwijanie postaw refleksyjnych wśród uczniów języków obcych.

Numer otwiera artykuł Iwony Janowskiej poświęcony *Europejskiemu systemowi opisu kształcenia językowego*, którego postulaty podkreślają potrzebę rozwijania refleksyjności zarówno wśród nauczycieli, jak i osób uczących się języków obcych. Obok podania definicji refleksyjności oraz refleksyjnego użytkownika, artykuł odnosi się także do takich pojęć jak kompetencje, strategie, zadania, poziomy biegłości i ich roli w nauczaniu/uczeniu się języków. Autorka zauważa, iż wdrażanie w praktyce promujących odnowę metodologiczną zaleceń tego dokumentu Rady Europy wymaga umiejętności krytycznej analizy oraz podejścia refleksyjnego.

Dwa następne artykuły odnoszą się do nauczania języków specjalistycznych. Przedmiotem rozważań artykułu Elżbiety Gajewskiej i Magdaleny Sowy jest refleksyjne planowanie kursu języka specjalistycznego. Autorki przedstawiają etapy planowania kursu oraz narzędzia pomagające w określeniu potrzeb grupy szkoleniowej. Zasugerowane w artykule parametry określające profil kursu zawodowego stanowią listę wskazówek dla nauczycieli pragnących określić jasne cele nauczania oraz dobrać treści odpowiadające potrzebom uczących się.

Z kolei artykuł Magdaleny Łęskiej i Jolanty Łąckiej-Badury skupia się na autonomizacji studentów w nauczaniu języka specjalistycznego. W celu ustalenia w jakim stopniu studenci są współodpowiedzialni za efekty kształcenia

językowego, autorki przeprowadziły badanie ankietowe wśród studentów studiów I i II stopnia oraz absolwentów. Zauważono zależność między wiekiem i rosnącym doświadczeniem, a przyjęciem postawy współodpowiedzialności za proces kształcenia i jego efekty.

Następne artykuły odnoszą się do technik rozwijania postaw refleksyjnych. Maciej Mackiewicz w swoim artykule pokazuje w jaki sposób biografia językowa może przyczynić się do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego. Wyniki badania jakościowego przeprowadzonego przez Autora wśród studentów uczących się języka niemieckiego wskazują na dynamiczny charakter motywacji. Co więcej, metarefleksje badanych świadczą o rosnącej z wiekiem refleksyjności na temat dotychczasowej nauki języka niemieckiego i jej uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Autor stwierdza, iż u polskich studentów uczących się tego języka przeważają motywy instrumentalne, a motywy interkulturowe nie odgrywają większej roli.

Iwona Mokwa-Tarnowska przybliżyła nam w swoim artykule zagadnienie refleksji w kontekście nauczania języka pisanego w środowisku e-learningowym. Jak zauważa Autorka, studenci w klasie wirtualnej ćwiczą nie tylko kompetencje językowe, ale także rozwijają umiejętność oceniania, myślenia analitycznego i krytycznego, postrzegania problemów z wielu punktów widzenia oraz doskonałą umiejętność pracy w zespole. Autorka prezentuje szereg ciekawych sposobów stymulujących refleksję studentów, wykorzystujących materiały informacyjne oraz interaktywne, takie jak warsztaty czy blogi.

Ciekawe spojrzenie na refleksję w komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego przedstawiła Marzanna Karolczuk. Autorka odnosi się do jakościowych wyników swojego wcześniejszego badania, w którym przeanalizowała postawy afektywne uczniów wobec Rosji i Rosjan. Zidentyfikowane postawy uczniów determinują według autorki skuteczność werbalnego porozumienia. Artykuł prezentuje również metody pracy i techniki, które rozwijają umiejętność zrozumienia zjawisk kulturowych.

Warto także zastanowić się nad znaczeniem refleksji w różnych kontekstach edukacyjnych. Artykuł Doroty Pudo koncentruje się na roli refleksji w nauczaniu dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych. Jego autorka stwierdza, że refleksja rozumiana jako zwrot ku własnej wypowiedzi obcojęzycznej bardzo często występuje u dorosłych, co nie zawsze jest korzystne z punktu widzenia opanowywania języka, gdyż wiąże się z przesadnym perfekcjonizmem i tendencją do hiperpoprawności. Autorka zauważa, że ta grupa uczniów charakteryzuje się również refleksyjnym zwrotem ku systemowi językowemu, co może utrudniać pracę nad kształceniem kompetencji komunikacyjnej.

Artykuł Ewy Piechurskiej-Kuciel przybliży zagadnienie gotowości komunikacyjnej w języku obcym. W swoim badaniu opartym o refleksje uczniów na

temat procesu uczenia się języka, autorka dokonuje próby przedstawienia profilu uczniów ze skrajnymi poziomami gotowości komunikacyjnej. Autorka zauważa, że proces refleksji poświęconej nauce języka obcego wzmacnia motywację ucznia do dalszej nauki, dzięki możliwości odnajdowania pozytywnych doświadczeń związanych z uczeniem się owego języka. Z kolei pozytywne nastawienie do języka łączy się z poczuciem bezpieczeństwa i przyczynia się do wysokiej gotowości komunikacyjnej.

Mamy nadzieję, że wszystkie teksty zamieszczone w obecnym numerze przyczynią się do lepszego rozumienia roli i znaczenia refleksji i rozwijania postaw refleksyjnych u osób uczących się języków obcych.

*Anna Czura
Małgorzata Jedynak*

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński

REFLEKSYJNOŚĆ W ŚWIETLE TEKSTÓW EUROPEJSKIEGO SYSTEMU OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Reflexivity in the light of the *Common European Framework of Reference for Languages*

The Common European Framework of Reference for Languages is a document characterized by a high level of generality, addressed to a wide range of readers. The conceptual paradigm included in the document could constitute the basis for a new trend in language didactics; however, a lot of further work and research should be carried out for the new approach to achieve the status of independent and efficient methodology. The first prerequisite for introducing necessary modifications is a reflexive approach to the recommendations of CEFR, especially those which are methodological in character. The lack of any rules or procedures showing how to facilitate the achievement of learning objectives is the most frequent objection made against the CEFR. The focus on *what* has to be taught should go along with *how* to teach and *why*. Reflexivity which occupies a marginal position in the CEFR has to become a priority for its users if the methodology outlined there is to constitute the new era in language didactics.

Keywords: reflexivity, *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), action-oriented approach, general competences, communicative language competences, strategies, language activities, tasks

Słowa kluczowe: refleksyjność, *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), podejście ukierunkowane na działanie, kompetencje ogólne, językowe kompetencje komunikacyjne, strategie, działania językowe, zadania

1. Wprowadzenie

Problem refleksyjności znalazł się w ostatnich latach w centrum uwagi glottodydaktyków. Mówi się o refleksyjności w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, o podejściu refleksyjnym do nauczania i uczenia się języków obcych, o refleksji w praktycznym użyciu języka, o refleksyjnych postawach uczniów i nauczycieli itp. Wymienione kwestie, do których proponuje się podejście refleksyjne stanowią trzon procesu nauczania/uczenia się języka. Zagadnienia te podejmowane są również w opublikowanym przez Radę Europy *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*¹. Minęło już 12 lat od publikacji tego dokumentu i z całą stanowczością należy stwierdzić, że wdrażanie jego zaleceń powinno być refleksyjne.

Okres przygotowywania *ESOKJ*, jego opublikowania i rozpowszechniania, a następnie wdrażania do praktyki postulatów Rady Europy przyczynił się do zwrotu w kierunku refleksyjności w glottodydaktyce w szerokim słowa tego znaczeniu. Chronologicznie rzecz ujmując, refleksyjność jest podstawą i równocześnie wymogiem *Europejskiego systemu*. Dokument powstał w wyniku refleksji i analiz ekspertów Rady Europy którzy, dostrzegając słabości metodologii komunikacyjnej, podjęli próbę udoskonalenia systemu kształcenia językowego i dostosowania go do nowych potrzeb jednoczącej się Europy. Jest on owocem naukowej refleksji prowadzonej przez dziesięć lat, refleksji systematycznie podtrzymywanej chęcią uzyskania przejrzystości i koherencji językowej, zagubionej w olbrzymiej różnorodności systemów ewaluacji i certyfikacji w Europie (Rosen, 2006: 11).

ESOKJ, który sam w sobie jest dziełem refleksji ekspertów Rady Europy, po upowszechnieniu wymaga od swoich użytkowników refleksyjnego odbioru zamieszczonych w nim treści. Jednym z celów *Europejskiego systemu opisu* jest pobudzenie do refleksji osób odpowiedzialnych za kształcenie językowe oraz nauczycieli praktyków. Posługując się tą samą terminologią, nauczyciele różnych języków i kultur, pochodzący z różnych krajów, mogą się porozumieć i porównywać swoje decyzje pedagogiczne. Ten wspólny język nauczycieli i osób odpowiedzialnych za ich przygotowanie zawodowe ułatwia wzajemne zrozumienie i wzbogacenie doświadczeń.

W niniejszym artykule rozważymy pokrótce, czym jest refleksyjność i postaramy się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego teksty *ESOKJ* wymagają refleksyjnego odbioru, szczegółowej analizy, krytycznego czytania, zdystan-

¹ Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN; używane skróty w artykule to: *ESOKJ*, *Europejski system opisu*, *Europejski system*, *System opisu*.

sowania się wobec proponowanych rozwiązań. Nie analizujemy szczegółowo całego dokumentu, lecz wskazujemy na kilka problemów, które najczęściej budzą wątpliwości użytkowników i wymagają przemyśleń i refleksyjnego spojrzenia. Mówiąc o potrzebie refleksji w czytaniu tekstów *Systemu opisu* oraz w realizacji jego postulatów w kształceniu językowym, mamy na uwadze dwie podstawowe kwestie: radzenie sobie z nowościami tu i teraz, wdrażanie do praktyki jego zaleceń oraz wspomaganie procesu zmierzającego do ukonstytuowania się nowej metodologii.

2. Pojęcie refleksyjności

Refleksyjność jest pojęciem trudnym do zdefiniowania, a jej definicja zależy bezpośrednio od dziedziny, w zakresie której działa dana jednostka. Z definicji zamieszczonych w literaturze (np. Le Boterf, 2010) wynika, iż refleksyjność jest najczęściej rozumiana jako zdystansowanie się wobec danej rzeczywistości, czy problemów, przyjęcie krytycznej postawy i gotowość do wszechstronnej analizy zagadnień lub sytuacji. Postawa refleksyjna to szukanie kompromisu, doskonalszych rozwiązań, nieakceptowanie faktów i decyzji, zastanej sytuacji itd. bez zastanowienia się nad ich racją bytu, bez rozważenia mocnych i słabych stron własnej lub czyjejs propozycji.

Refleksja nad wykonanymi działaniami, zdolność krytycznego zdystansowania się do swego działania, są traktowane w świecie pracy jako oznaki profesjonalizmu i wysokich kompetencji pracownika. Umiejętność analizowania czerpiemy z umiejętności praktycznych (*savoir-faire*) i uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*), które to stale wzbogacają nasze kompetencje i przyczyniają się do ich rozwoju. Stąd też możemy usytuować pojęcie refleksyjności w kontekście kompetencji.

Według G. Le Boterfa (2010: 168), „kompetentny profesjonalista to nie tylko ten, który potrafi kompetentnie działać, ale również ten, który potrafi opisać dlaczego i w jaki sposób działa oraz dlaczego działa w taki, a nie inny sposób, aby działanie stało się skuteczne. Refleksyjność to podstawa w tworzeniu profesjonalizmu”. Profesjonalny pracownik umie przekształcić swoje działanie na doświadczenie oraz wyciągać lekcję z doświadczenia. Nie zadawała się samym działaniem lub wykonaniem czegoś. Czyni ze swej praktyki zawodowej sposobność do tworzenia nowej wiedzy i nowych umiejętności. Wychodząc z założenia, iż wymiar refleksyjny leży w samym sercu kompetencji zawodowych oraz jest elementem niezbędnym do ich funkcjonowania i rozwoju, refleksyjność może być pojmowana jako niezależna kompetencja złożona z wiedzy, umiejętności i postaw. Kompetencja, która

powinna być bezsprzecznie kształtowana u przyszłych i już czynnych zawodowo nauczycieli, chociażby po to, aby potrafili interpretować kluczowe pojęcia z zakresu glottodydaktyki.

3. Ogólny charakter *ESOKJ*

Europejski system opisu to narzędzie ogólne w swej koncepcji i adresowane do szerokiego kręgu odbiorców. Jednym z podstawowych założeń twórców dokumentu był jego uniwersalny charakter. Skoro jest ogólny, przeznaczony do stosowania w różnych kontekstach i systemach edukacyjnych, oznacza to, iż wymaga refleksyjnego i krytycznego podejścia: właściwego zrozumienia i selekcji treści, uzupełnienia luk itd. w perspektywie zastosowania w każdym z obszarów kształcenia językowego.

W podrozdziale 1.6. *Systemu opisu* twórcy dokumentu informują, że jest on wszechstronny, przejrzysty i spójny, a więc nie może narzucać „jedynych, powszechnie obowiązujących reguł”, lecz powinien „być na tyle otwarty i elastyczny, by w razie potrzeby mógł ulec modyfikacji podyktowanej konkretną sytuacją” (ESOKJ, 2003: 19). Wszechstronny, znaczy również: uniwersalny – czyli możliwy do wykorzystania w planowaniu i organizowaniu kształcenia językowego; elastyczny – dający się zastosować w różnych okolicznościach; otwarty – dopuszczający możliwość dalszego udoskonalania i modyfikacji; dynamiczny – uwzględniający zmiany zaistniałe w systemie kształcenia w trakcie jego użytkowania; przyjazny dla użytkownika – czytelny i zrozumiały; niedogmatyczny – niezwiązany z żadnym konkretnym podejściem teoretycznym (ESOKJ, 2003: 19).

Wnikając w szczegóły powyższej charakterystyki trudno nie zauważyć, iż dokument pozostawia swoim odbiorcom nie tylko szeroki margines swobody, ale równocześnie czyni ich odpowiedzialnymi za prawidłową interpretację i stosowanie jego zaleceń w zależności od potrzeb edukacyjnych i warunków kształcenia. Powtarzająca się formuła *...możliwy do...* jest potwierdzeniem jego niedogmatycznego podejścia do nauczania języka: proponuje takie czy inne rozwiązanie, ale go nie narzuca.

Z jednej strony ogólny charakter *ESOKJ* stanowi niezaprzeczną wartość dokumentu: to pierwszy w historii dydaktyki system opisu dla wszystkich języków, stąd jego szeroki zasięg i zastosowanie w różnych systemach edukacyjnych. Z drugiej zaś, w tej pozornie urzekającej swobodzie zawiera się ogromna trudność, ryzyko nieprawidłowego odbioru, interpretacji i zastosowania jego dyrektyw. Narzuca się więc wniosek, iż im większy stopień ogólności, tym większy wymóg refleksyjności, krytycznego podejścia do zawartych w nim zaleceń.

4. Refleksyjni użytkownicy

Kontynuując rozważania na temat uniwersalnego i otwartego charakteru rozwiązań zaproponowanych przez *Europejski system*, warto wskazać na inny aspekt dokumentu, na fragmenty, gdzie autorzy w sposób eksplicytny zwracają się do użytkowników, przenosząc na nich ciężar odpowiedzialności za podejmowane decyzje, apelując niejako o podejście refleksyjne. Twórcy zachęcają uczących się/użytkowników języka do określania celów indywidualnych, do których dążą, na podstawie opisów zawartych w dokumencie. Aby osoby zainteresowane mogły prawidłowo dokonywać wyborów, począwszy od rozdziału 4., po każdej partii nowego materiału umieszczono w *Systemie opisu* zestawy pytań w szarych tabelkach. Pozwalają one zorientować się „w jakim stopniu ta część odnosi się do potrzeb i zagadnień nurtujących danego czytelnika” (ESOKJ, 2003: 8). Jeżeli dana część materiału nie jest dla niego istotna, tzn. nie odnosi się do sytuacji, w której się znalazł, może ją pominąć. Autorzy podkreślają, „że ani zestaw kategorii opisu, ani ich przykładowe rozwinięcia nie stanowią zamkniętej, skończonej całości [...]. Podawane przez nas przykłady są tylko pewną sugestią. Można je przyjąć lub odrzucić, można uzupełnić własnymi. Czytelnik ma tu wszelką swobodę, gdyż to on wie najlepiej, jakie są jego cele i o jaki produkt mu chodzi” (ESOKJ, 2003: 8-9).

W całym dokumencie znajdują się aż 62 szare ramki, a w nich uwagi typu: „Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić...”. Dla przykładu, na stronie 59. twórcy dokumentu apelują do osób (użytkowników) podejmujących decyzje odnośnie treści nauczania (do autorów programów i podręczników, do nauczycieli), którzy, po zbadaniu potrzeb uczących się, zaplanują serie zadań różnego typu, w zakresie czterech wymienionych sfer życia i przygotowują uczących się do ich wykonania.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- zadania komunikacyjne w sferze prywatnej, publicznej, zawodowej i/lub edukacyjnej, które uczący się będą wykonywać / do których wykonywania powinni zostać przygotowani / które powinni umieć wykonywać;
- sposób oceny potrzeb uczących się, na podstawie których dokonuje się wyboru zadań.

(ESOKJ, 2003: 59)

Krytyczna analiza potrzeb staje się kluczem, według którego dobiera się treści nauczania i proponuje odpowiednie typy zadań w poszczególnych sferach życia. Brak recept i gotowych rozwiązań to dla użytkowników trudna

droga selekcji materiałów i doboru tematów odpowiadających konkretnej grupie uczących się. Nie może być jednak inaczej, skoro dokument nie dotyczy żadnego konkretnego języka, lecz jest systemem opisu wszystkich języków. Taką koncepcję przyjęli jego twórcy, taka jest jego filozofia.

5. Nowy paradygmat pojęciowy

Europejski system opisu można traktować jako kontynuację podejścia komunikacyjnego lub jako zapowiedź nowego kierunku w dydaktyce językowej: podejścia ukierunkowanego na działanie (zob. Janowska, 2011). Jednak, aby tak się stało musi on zostać poddany szczegółowej analizie, która pozwoli wyeliminować wszelkie wahania, niepewności, nieścisłości. Mimo przekonania o rodzącej się nowej metodologii, J.-J. Richer stwierdza, że dotychczas „nie weszliśmy jeszcze w nową erę metodologiczną, tzn. w „perspektywę działaniową”, następującą po podejściu komunikacyjnym, ale znajdujemy się w okresie wahań, niepewności i niejasności, który poprzedza ewentualne pojawienie się nowej konfiguracji metodologicznej” (2012: 5). Zwłaszcza na planie metodologicznym pozostajemy w zawieszeniu pomiędzy nowym typem podejścia komunikacyjnego o wyraźnych tendencjach eklektycznych a kształtowaniem się perspektywy ukierunkowanej na działanie, która pozostaje wciąż na etapie programowym. *Europejski system opisu* zawiera zespół pojęć, który może z powodzeniem stanowić podstawę nowej metodologii. Niezbędne są jednak badania wyjaśniające i prostujące niedoskonałości *ESOKJ*, aby nowe podejście ukierunkowane na działanie mogło się w pełni ukonstytuować i by nie pozostawało tylko etykietką służącą do promowania nowych podręczników do nauki języka (Richer, 2012: 5). Główne zarzuty pod adresem systemu opisu to: nieprecyzyjność w definiowaniu wielu podstawowych pojęć, takich jak np. kompetencja, zadanie, strategie czy traktowanie rodzącej się perspektywy jako zwykłej kontynuacji podejścia komunikacyjnego.

6. Kompetencja – brak konsensusu

Wiele dyskusji toczy się wokół pojęcia kompetencji, a autorzy opracowań (Beacco, 2007; Castellotti, 2002; Perrnaud, 2011) i uczestnicy debat stwierdzają jednogłośnie brak jasnej i powszechnie przyjętej definicji kompetencji. Pojęcie to jest postrzegane jako niestabilne, niewyraźne, polisemiczne; widoczny jest brak konsensusu odnośnie jego znaczenia. Jest ono często używane na wszystkich poziomach refleksji na temat nauczania i uczenia się języków, mimo iż nigdy nie zostało w sposób jednoznaczny zdefiniowane.

Perrenoud (2011: 11) słusznie zauważa, iż jak długo pojęcie kompetencji będzie nieprecyzyjne, labilne, zdefiniowane przez każdego z dydaktyków na własny sposób, tak długo nie będzie wiadomo, czy szkoła rozwija kompetencje. Nic też dziwnego, iż dydaktycy (np. Bronckart i Buela, 2005) postulują pilną potrzebę wyjaśnienia statusu pojęcia kompetencji.

Pojęcie „kompetencji” zajmuje centralną pozycję w *ESOKJ* i pomimo tego, że pojawia się tu (w różnych formach) 343 razy, nie zostało precyzyjnie zdefiniowane: „Postugiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne” (*ESOKJ*, 2003: 20). Językowa kompetencja komunikacyjna to kompetencja lingwistyczna, socjolingwistyczna i pragmatyczna. Na kompetencje ogólne użytkownika/uczącego się składają się: wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się.

I właśnie pojęcie kompetencji ogólnych budzi największe kontrowersje. Grupując wewnątrz tej samej kategorii, określanej jako „kompetencje ogólne użytkownika”, różne rodzaje podkategorii, na których opiera się kompetencja komunikacyjna, *ESOKJ* umieszcza postugiwanie się językiem w szerszym kontekście niż to czyniło podejście komunikacyjne, co zmusza nauczycieli do zajmowania się nie tylko wymiarem językowym i socjokulturowym, ale do włączenia w swoją praktykę pedagogiczną tych parametrów kognitywnych, proceduralnych, psychologicznych i praktycznych (wynikających z doświadczenia), które odgrywają ważną rolę w akwizycji języka obcego (Richer, 2012: 54). Problem jednak w tym, w jaki sposób należy to robić w codziennej praktyce pedagogicznej.

Za problematyczne można również uznać składowe kompetencje ogólnych i ich rozumienie. Wystarczy wspomnieć kompetencję nazywaną *savoir-être* (uwarunkowania osobowościowe), które jest pojęciem bardzo nieprecyzyjnym. Trudno odgadnąć, na czym opierają się kompetencje wchodzące w skład *savoir-être*, na podstawie czego zostały ukonstytuowane, jaka jest ich racja bytu. Jest to pojęcie mętne, nieprzejrzyste, ponieważ *savoir-être*, które obejmuje wartości moralne, cechy charakterologiczne, uzdolnienia, cechy osobowości, zainteresowania, zachowania etc., odsyła do różnorodnych dziedzin wiedzy.

Jak już wspomniano, jeśli definicja kompetencji będzie niejasna, jak określić, co nasz uczeń powinien umieć? Tak więc widzimy tu konieczność głębokiej refleksji i analizy tego podstawowego pojęcia używanego w *ESOKJ*, a budzącego wątpliwości.

7. Luki metodologiczne: koncentracja na rezultatach, brak metod osiągnięcia celów

W powszechnej opinii, *ESOKJ* to przede wszystkim narzędzie ewaluacji, co odnotowano już w jego podtytule: *uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Jednym z jego zasadniczych celów jest ułatwienie określania stopnia znajomości języka. Funkcję tę spełniają wskaźniki biegłości językowej opracowane dla sześciu poziomów (A1-C2). Drugi aspekt tej funkcji to uznawalność certyfikacji i dyplomów. „Przyjęcie wspólnej podstawy opisu celów, treści i metod kształcenia pozwoli zapewnić przejrzystość oceny kursów, planów i programów nauczania, a także świadectw i dyplomów. [...] Określenie obiektywnych kryteriów opisu poziomów biegłości językowej, ułatwi porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji uzyskiwanych w ramach różnych systemów edukacyjnych” (*ESOKJ*, 2003: 13).

Wskaźniki biegłości językowej to niezaprzeczalnie zasadnicza wartość i główna oś dokumentu. To one zostały zaakceptowane w pierwszej kolejności przez odbiorców i zastosowane w praktyce. Stanowią wspólną płaszczyznę odniesienia w procesie ewaluacji dokonywanej według różnych kryteriów w różnych systemach edukacyjnych. Jednakże, poza pełnym uznaniem ich przydatności, drugi aspekt tego bogatego repertuaru deskryptorów wydaje się mniej korzystny dla dydaktyki językowej. Zbytня koncentracja na tym, co uczeń powinien umieć na danym poziomie może przyczynić się do ukierunkowania całego procesu nauczania na osiągnięcia i wyniki ze szkodą dla jakości tego procesu. Poziomy biegłości sugerują zmierzanie prosto do celu z pominięciem wielu etapów właściwych przyswajaniu języka. Wyeksponowanie osiągnięć na poszczególnych poziomach łączy się z konstatacją zaniedbań aspektów metodologicznych procesu. Nadmierna koncentracja na wskaźnikach biegłości nie tylko nie ułatwia rozwijania, doskonalenia zabiegów metodycznych, lecz je wręcz hamuje. Deskryptory opracowane dla poszczególnych kompetencji i poziomów są z pewnością bardzo przydatne jako punkty odniesienia, jako słupki graniczne na drodze, którą należy przebyć, ale nie mówią nic na temat przebiegu procesu nauczania, na temat sposobów osiągnięcia zakładanych celów. Podsumowując, w dokumencie nie został dopracowany aspekt metodologiczny; nie mówi się w jaki sposób należy nauczać/uczyć się, by skutecznie pokonywać trudności i piąć się w górę po skali wyznaczonych poziomów biegłości w zakresie podstawowych działań językowych (repcji, produkcji, interakcji i mediacji).

W kontekście aspektu metodologicznego pojawia się jeszcze jeden problem. Nieobecność wyraźnie nakreślonej metodologii w *ESOKJ* sprawia, iż

największe zagrożenie dla dydaktyki językowej stanowi eklektyzm. Teoretycy i praktycy przestrzegają przed destruktywnym oddziaływaniem tej tendencji czy mody, polegającym na braku koherencji w kształceniu językowym. Bez krytyczny eklektyzm praktykowany w imię rzekomej skuteczności i dostosowania nauczania do potrzeb uczących się, uwzględnienia ich zainteresowań i priorytetów, stanowi duże zagrożenie dla dydaktyki językowej. Każda metoda, w tym również eklektyczna, musi być spójna i dostosowana do celów, które stawiają sobie jej autorzy. Z punktu widzenia nauczyciela, wypracowanie właściwej postawy i umiejętności niezbędnych do praktykowania w klasie eklektyzmu jest skomplikowanym i długotrwałym procesem, opartym na wiedzy i doświadczeniu pedagogicznym. Jedynie wnikliwa analiza i refleksja użytkowników dokumentu stanowiąc będą barierę bezpieczeństwa, pozwalającą na pełne wykorzystanie zasobów proponowanych przez *ESOKJ* bez ryzyka popadania w niebezpieczne skrajności.

8. O strategiach nauczania i uczenia się

ESOKJ promuje nauczanie oparte na realizacji zadań ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów społecznych w przyszłej pracy zawodowej w krajach posługujących się danym językiem. Działania uczenia się przygotowują uczniów do radzenia sobie w różnych sytuacjach życia codziennego. Realizacja zadań, zarówno tych o charakterze językowym, jak i zadań autentycznych, wymaga użycia strategii. Pojęcie strategii zajmuje ważną pozycję w dokumencie w perspektywie uczenia się przez całe życie. Strategie traktowane są nie jako składowa kompetencji komunikacyjnej, lecz jako odrębna właściwość, połączona tym razem z działaniami językowymi. Rozwijanie kompetencji strategicznej to kolejny obszar, który bez dużej dozy refleksyjności nie znajdzie właściwego zastosowania w procesie kształcenia językowego. Jakie strategie stosować i dlaczego? W jaki sposób ich nauczać realizując program? Te i podobne kwestie wymagają głębszej refleksji i indywidualnego podejścia do ucznia.

Językowa kompetencja komunikacyjna przejawia się w działaniach językowych produkcji, recepcji, interakcji i mediacji. „Działanie językowe to zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (*ESOKJ*, 2003: 20). To uaktywnienie się kompetencji w działaniach językowych odbywa się poprzez mobilizację strategii, już nie w ich funkcji kompensacyjnej, jak to miało miejsce w modelu M. Canale i M. Swain (1983). W dokumencie sformułowano to w następujący sposób: „Strategie to środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobi-

lizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ, 2003: 61).

Mimo odejścia od traktowania strategii jako składowej kompetencji komunikacyjnej, twórcy *Systemu opisu* nie nadali jej odrębnego statusu, nie nazwali jej wprost „kompetencją strategiczną”, ale połączyli z działaniami językowymi (4.4.1. Działania i strategie produktywne; 4.4.2. Działania i strategie receptywne; 4.4.3. Działania i strategie interakcyjne, 4.4.4. Działania i strategie mediacyjne). W *ESOKJ* podzielono strategie komunikacyjne na 4 kategorie: „Korzystanie ze strategii komunikacyjnych można postrzegać jako stosowanie wobec różnych rodzajów działań komunikacyjnych – odbioru, interakcji, produkcji własnej i mediacji – czterech zasad metakognitywnych: *planowania, wykonania, oceny oraz korekty*” (ESOKJ, 2003: 61).

W opinii J.-J. Richera (2012: 116) takie pogrupowanie jest nieodpowiednie, wręcz niebezpieczne, ponieważ, po pierwsze, może doprowadzić do zredukowania różnorodnych typów strategii tylko do wymienionych tutaj czterech klas; po drugie, strategie zostały przedstawione tak, jak gdyby oddziaływały w sposób linearny, podczas gdy tak naprawdę występują w sposób nieuporządkowany i mają charakter iteratywny.

Pod wpływem *ESOKJ* zaczęto włączać strategie do podręczników języków obcych, ale tradycyjnie znajdujemy w nich przemieszanie strategii językowych i strategii uczenia się. Autorzy jednak w większości przypadków dają pierwszeństwo strategiom uczenia się, rzadziej przywołują strategie kognitywne, natomiast prawie zupełnie pomijają temat strategii metakognitywnych działania językowego w fazie realizacji zadań. A to wydaje się niestosowne, dlatego że, po pierwsze, zadanie zajmuje centralne miejsce w podejściu ukierunkowanym na działanie, po drugie, zadanie charakteryzuje się tym, że może być wykonane przy zastosowaniu różnych strategii.

9. Zadania i ich realizacja

Pojęcie kompetencji w *ESOKJ* jest nierozzerwalnie związane z działaniem przebiegającym w pewnym kontekście (językowym, intelektualnym czy fizycznym), bardziej lub mniej złożonym, bardziej lub mniej kolektywnym. Przywołując definicję użycia języka należy podkreślić, że językowa kompetencja komunikacyjna pozostaje w związku z realizacją zadań, które są działaniami intencjonalnymi, indywidualnymi lub kolektywnymi, wpisanymi w określoną sferę życia, ukierunkowanymi na realizację jednego lub więcej

celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem; mogą łączyć w sobie język i działanie oraz, w celu realizacji, wymagają uaktywnienia wraz ze strategiami licznych kompetencji (zob. ESOKJ 2003: 20).

Odnowa metodologiczna zaproponowana w *ESOKJ* powinna opierać się na dostrzeganiu ścisłej więzi między kompetencjami użytkownika języka a zadaniami, a tak nie jest. Propozycja zadań w wymiarze zaproponowanym przez autorów *Systemu opisu* jest jeszcze wciąż niewystraszająco powszechna we współczesnych materiałach do nauczania/uczenia się języków obcych. „Jeśli nie dostrzega się tej więzi, przechodzi się obok potencjału odnowy metodologicznej zaproponowanej przez *ESOKJ*, który wysuwa na plan pierwszy zadania” (Richer, 2012: 98).

Jak już wspomniano, praktykowanie refleksji jest siłą napędową procesu nauczania i uczenia się, pozwala ewoluować działaniom praktycznym poprzez wyłączenie odpowiedzi automatycznych, rutynowych. Refleksja to spojrzenie wstecz, odwołanie się do posiadanej wiedzy i umiejętności w celu konstruowania doskonalszych narzędzi, pozwalających zwiększyć skuteczność działań nauczycielskich.

Perspektywa ukierunkowana na działanie zaproponowana w *Europejskim systemie opisu* narzuca konieczność przeorientowania roli nauczyciela zdefiniowanej w podejściu komunikacyjnym. Nauczyciel refleksyjny w świetle tekstów *ESOKJ* doskonale rozpoznaje swój teren pracy, potrafi właściwie interpretować wytyczne dokumentu promującego współczesne tendencje w nauczaniu języków i kultur. Refleksyjność nie ogranicza się do analizy własnego działania po to, aby móc je uczynić bardziej efektywnym, aby wyprowadzić je poza ograniczenia rutyny. Wychodząc poza prostą akumulację, nakładanie się doświadczeń, refleksyjność ułatwia tworzenie świadomości i tożsamości zawodowej.

Reasumując, *ESOKJ* wymaga nauczyciela kompetentnego, zdolnego do przekazywania wiedzy i wyrabiania umiejętności w kontekstach, wyposażonego w *savoir-faire* i *savoir-être* oraz refleksyjność i etykę. Nadszedł czas na nauczyciela fachowca, który potrafi zmobilizować całokształt zasobów, którymi dysponuje jego osobowość w celu rozwiązania problemu lub stawienia czoła trudnościom.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. 2005. „Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières)” (w:) *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (red. J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot). Lille: Presses Universitaires du Septentrion: 193-222.

- Castellotti, V. 2002. „Qui a peur de la notion de compétence?” (w:) *La notion de compétence en langue – Notions en questions 6* (red. V. Castellotti, B. Py). Lyon: E. N. S. Editions: 9-16.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Le Boterf, G. 2010. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Perrenoud, Ph. 2011. *Quand l'école prétend préparer à la vie... – Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. Paris: ESF Editeur.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Richer, J.-J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont: E. M. E. & InterCommunications.
- Rosen, E. 2006. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.

Elżbieta Gajewska

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

REFLEKSYJNA PRAKTYKA W NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

Reflective practice in teaching Language for Specific Purposes (LSP)

Compared to colleagues teaching foreign languages for general purposes, who can use ready-made syllabuses or programs, the LSP teacher has to reflect on methodology at the level of course planning. The scope and nature of the proposed course content is tailored to the specific needs of a student. The analysis of these needs is based on interviews and questionnaires. There are many examples of such tools, but none of them are universal or exhaustive, nor can they be. The purpose of this article is to propose a set of parameters to facilitate investigation of the educational context, which could be a starting point for the development of questionnaires tailored to specific education needs.

Keywords: language for specific purposes, syllabus, language needs, needs analysis, needs analysis tools

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, program nauczania, potrzeby językowe, analiza potrzeb, narzędzia identyfikacji potrzeb

1. Wstęp

Praktyka nauczania pokazuje, że nauczyciel języka specjalistycznego (JS) częściej niż jego koledzy uczący języka obcego (JO) pod kątem ogólnym wykazuje refleksyjną postawę w wykonywaniu swojego zawodu. W przypadku istnienia gotowego programu nauczania oraz pomagających w jego realizacji materia-

łów (podręczników, dodatkowych ćwiczeń itp.) nauczyciel może po prostu realizować ten program. Kiedy takich pomocy brak, nauczyciel sam musi podejmować istotne decyzje w zakresie kształtu kursu, jego celów i treści. Kontekst dydaktyczny wymusza zatem, aby stał się on nauczycielem refleksyjnym.

Samodzielne zidentyfikowanie potrzeb edukacyjnych uczących się oraz opracowanie operacyjnych działań i materiałów nauczania, adekwatnych do określonych uprzednio potrzeb, nie jest rzeczą łatwą. Warto się zatem zastanowić, czy i w jaki sposób można przyjść z pomocą nauczycielowi JS, stojącemu przed koniecznością przygotowania oferty nauczania dla grupy o profilu zawodowym. W niniejszym artykule podejmiemy próbę ułatwienia pracy tej grupie nauczycieli, skupiając się zasadniczo na wstępnej fazie opracowania kursu dla potrzeb zawodowych, tj. na analizie potrzeb. W pierwszej kolejności przyjrzymy się istniejącym narzędziom w zakresie identyfikacji potrzeb, opracowanym przez różnych autorów. Następnie, zastanowimy się, czy i na ile te gotowe narzędzia są uniwersalne i wyczerpujące dla wszelkich specjalistycznych kontekstów edukacyjnych, aby wreszcie, w ostatniej części, zaproponować własne udoskonalenia w tym zakresie.

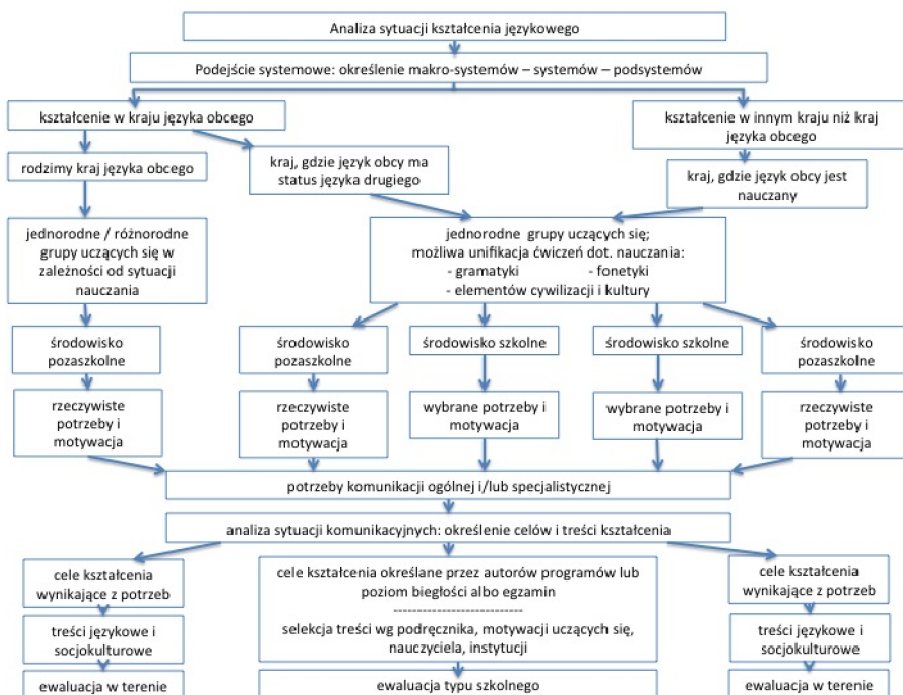
2. Programowanie kursu JS

Planowanie kursu JS zaczyna się każdorazowo od stworzenia obrazu odbiorcy kształcenia oraz jego potrzeb komunikacyjnych w poznawanym języku. W przypadku JS można wyodrębnić dwa typy sytuacji, w których uczący się rozpoczyna naukę JO: uczenie się dla celów zawodowych oraz uczenie się dla potrzeb zawodowych (Gajewska i Sowa, 2014). W pierwszym przypadku chodzi o naukę języków zawodowych lub branżowych do wykorzystania ich w późniejszej karierze, zaś kursy tego typu adresowane są do szerszej profilowanych grup docelowych. W drugim przypadku nauka dokonuje się pod kątem potrzeb konkretnej grupy odbiorców (a nawet pojedynczego odbiorcy) i mamy do czynienia z typowymi kursami „szytymi na miarę”. Klasyczne kursy dla pojedynczego odbiorcy są typowe dla glottodydaktyki specjalistycznej, nie są bynajmniej jedyną formą kształcenia językowego do celów zawodowych.

Niektóre z czynników wpływających na profil kursu JS są na tyle typowe, że pozwalają tworzyć ofertę adresowaną do szerszego kręgu zainteresowanych. Zaliczyć do nich można m.in. dziedzinę, do której odnosi się dany dyskurs specjalistyczny, kontekst korzystania z danego języka (specjalistycznego lub ogólnego), stopień profesjonalizacji odbiorców kształcenia oraz sposób poświadczenia zdobytych umiejętności.

Powyższą listę można byłoby uzupełnić jeszcze o kilka aspektów – takich jak czas trwania kursu, dobrowolność lub przymusowość podjętego

kształcenia bądź też (nie)jednorodność grupy – choć zawierają się one pośrednio w omówionych kryteriach. Wymienione parametry krzyżują się ze sobą, w mniejszy lub większy sposób definiując ostateczny profil zaproponowanego kształcenia. Kompleksowość czynników wpływających na planowanie kursu JS obrazuje poniższy schemat.



Schemat 1: Opis planowania kursu językowego dla odbiorców o specyficznych potrzebach komunikacyjnych (wg Eurin Balmet i Henao de Legge, 1992: 76).

Chcąc znaleźć odbiorców dla projektowanego przez siebie szkolenia, nauczyciel zatrudniony w komercyjnej szkole językowej będzie musiał dokonać innych wyborów niż lektor kształcący studentów politechniki lub nauczyciel w szkole profilowanej zawodowo. Oznacza to, że nauczanie JS nie zawsze obowiązkowo musi rozpoczynać się od szczegółowej analizy potrzeb. Pewne parametry pomagają scharakteryzować większe kręgi uczących się, określając zarazem specyficzne aspekty ich kształcenia. Kombinacja wielu ogólnych czynników daje w rezultacie opis zawężonego, ale ciągle dość szerokiego grona adresatów, pozwalając przygotować dla nich odpowiednio sprofilowany kurs. Przynależność do takiej czy innej grupy nie tylko determinuje potrzeby językowe, ale także rzutuje na sposób ich zaspokajania, czyli decyduje o formach

podejmowanej nauki. Warto zatem dokonać przeglądu narzędzi stosowanych do określania profilu grupy specjalistycznej w celu dopasowania odpowiedniego programu specjalistycznego kształcenia językowego.

3. Narzędzia pomagające w określeniu profilu grupy specjalistycznej

Jednym z instrumentów, jakim można posłużyć się do określenia profilu odbiorców kształcenia jest analiza systemiczna. Polega ona na spisaniu wszystkich parametrów odnoszących się do określonej sytuacji edukacyjnej, które mogą odegrać rolę w programowaniu kursu. Lista czternastu takich parametrów została opracowana przez Eurin Balmet i Henao de Legge (1992: 11). Zdefiniowanie treści kształcenia powinno być poprzedzone rozpatrzeniem i uwzględnieniem takich elementów, jak zapotrzebowanie instytucjonalne i społeczne uczących się, społeczno-kulturowy profil uczących się i nauczyciela, językowe oraz pozajęzykowe potrzeby uczących się, sytuacje komunikacyjne do opanowania w języku docelowym, dziedziny naukowe, zasoby i ograniczenia finansowe, czasowe, ludzkie, otoczenie edukacyjne i społeczno-kulturowe.

Refleksja nad motywami powstawania kursu dowodzi, że niezwykle istotna w jego opracowaniu jest osoba uczącego się (rzeczywistego odbiorcy kursu), który jednak z reguły nie jest zleceniodawcą. Przed określeniem szczegółowego programu kształcenia warto zastanowić się, do kogo kierowana jest oferta edukacyjna w zakresie JS. W celu określenia profilu odbiorców można posłużyć się gotowymi zestawami pytań, których dużą ilość dostarcza literatura przedmiotu (dla języka francuskiego m.in. Carras et al., 2007: 25-26; Lehmann, 1993: 47-48). Korzystanie z nich wymaga jednak krytycznej oceny.

Analiza profilu uczących się w ścisłym tego słowa znaczeniu odbywa się zasadniczo w oparciu o dwa główne parametry. Po pierwsze, bierze pod uwagę poziom znajomości języka obcego, najczęściej badany skalą biegłości proponowaną przez *ESOKJ*. Na ogół towarzyszą mu pytania o przeszłość edukacyjną uczących się. Po drugie, uwzględnia stopień profesjonalizacji uczących się, który pozwala ocenić poziom umiejętności zawodowych i odróżnia początkujących w zawodzie od doświadczonych specjalistów.

4. Narzędzia przydatne w identyfikacji specjalistycznych potrzeb językowych

Poza określeniem profilu odbiorcy kształcenia, nauczyciel JS powinien zidentyfikować potrzeby językowe docelowych odbiorców kursu, którzy posługiwać się będą językiem na różne sposoby, w różnych okolicznościach i w różnych sytuacjach komunikacyjnych (cf. Delhaye, 2006). Przydatna mu w tym

będzie analiza potrzeb, którą traktuje się jako główną pomoc przy określaniu programu kursu dla potrzeb zawodowych.

Analiza potrzeb polega na dokładnym określeniu sytuacji komunikacyjnych, w których uczący się będzie posługiwał się językiem obcym w swojej działalności zawodowej, jak również na określeniu wiedzy i umiejętności językowych oraz zawodowych, które będzie musiał zdobyć w ciągu zaplanowanego kształcenia (Mangiante i Parpette, 2004). Biorąc pod uwagę, że kurs powstaje na zamówienie i odpowiada pilnej potrzebie uczącego się, nie może być mowy o zajmowaniu się szeroką gamą tematów, różnicowaniem kompetencji i sprawności, lecz należy skupić się wyłącznie na tych zagadnieniach i umiejętnościach, które w pierwszej kolejności będą przydatne uczącemu się w jego życiu zawodowym. Oznacza to znalezienie odpowiedzi na szereg pytań typu: *Gdzie i w jakich sytuacjach uczący się będzie posługiwał się językiem obcym w sferze zawodowej? Z kim będzie miał do czynienia? O czym będzie mówił/pisał? W jaki sposób będzie się komunikował? Czy i co będzie czytał/pisał? Jakie zadania w języku obcym będzie musiał wykonywać?* itp.

W pewnych sytuacjach nauczyciel będzie sam mógł udzielić odpowiedzi na te pytania, opierając się na własnym doświadczeniu lub doświadczeniu grup, z którymi wcześniej zdarzyło mu się pracować. Czasami jednak, gdy zlecenia dotyczą obszarów mało znanych bądź zupełnie mu nieznanymi, konieczny będzie kontakt ze środowiskiem zawodowym, czyli z samymi uczącymi się lub ze zleceniodawcą. Szczegółowy wywiad lub ankieta pomoże nauczycielowi JS określić m.in. ogólny kontekst komunikacji (środowisko, sektor, branża, rodzaj stanowiska itp.), rolę i rangę komunikacji oraz parametry interakcji (stosunki symetryczne i/lub asymetryczne), rodzaje kontaktów (twarzą w twarz, przed dużą publicznością, przewodniczenie zebraniom, udział w konferencjach itp.), rodzaje użytych środków komunikacji (rozmowa twarzą w twarz, przez telefon, na piśmie, przez internet itp.), rodzaj wariantu języka dominującego w komunikacji (potoczny, staranny, akademicki, regionalny itp.) czy wreszcie rodzaj kodu języka (mowa czy pismo).

Określenie językowych potrzeb uczących się będzie dużo prostsze w chwili opracowywania kursu na konkretne zlecenie niż w ramach zinstytucjonalizowanej oferty kształcenia. W tym drugim przypadku, nie mogąc precyzyjnie określić sytuacji komunikacyjnych, nauczyciel bardziej skupi się na doborze tematów właściwych danej dyscyplinie i zróżnicuje zakres zagadnień, wzbogacając tym samym program kursu.

Mówiąc o analizie potrzeb, należy pamiętać, że nie może być ona dokonana przez nauczyciela raz na zawsze. Według Mangiante i Parpette (2004: 24) istnieją przynajmniej dwa powody, dla których powinna być ona traktowana w sposób rozwojowy i ewolucyjny. Pierwszy dotyczy czasu trwa-

nia kursu, który przeważnie jest bardzo krótki w stosunku do zidentyfikowanych potrzeb. Ograniczony czas zmusza nauczyciela do nieustannego korygowania wyborów odnośnie tego, co powinno pojawić się w trakcie szkolenia. Wybory te mogą być zarazem kwestionowane przez uczących się, którzy będą mieć inny pogląd na tę kwestię i będą woleli pracować nad czymś innym. Dodatkowo, niektóre omawiane zagadnienia mogą być przyczyną pojawienia się nowych potrzeb czy oczekiwań ze strony uczących się.

Druga przyczyna jest natury technicznej. Ponieważ kurs JS jest przygotowywany przez instytucję kształcącą, rzadkie są przypadki, kiedy nauczyciel spotyka i poznaje swoich uczniów przed rozpoczęciem kursu. Program tego ostatniego zostanie przygotowany głównie w oparciu o mniej lub bardziej trafne założenia, a uczniowie będą mogli wypowiedzieć się na jego temat dopiero po pierwszych zajęciach. Może się więc zdarzyć, że oczekiwania odbiorców nie będą w pełni odpowiadały założeniom autora kursu, a to wymagać będzie reorganizacji pewnych założeń kształcenia.

Można wreszcie wyobrazić sobie sytuację, kiedy w ramach jednorodnej na pierwszy rzut oka grupy będą uwidaczniały się różne potrzeby poszczególnych jej członków. Wśród uczęszczających na ten sam kurs inżynierów mechaników mogą pojawić się tacy, którzy będą chcieli opanować język w celu czytania literatury fachowej; tacy, których interesować będzie czynny udział w międzynarodowym projekcie mającym na celu budowę instalacji termicznego przekształcania odpadów komunalnych, lub wreszcie tacy, których celem będzie zatrudnienie się w muzeum techniki i opowiadanie zwiedzającym o wynalazkach inżynieryjnych. Nauczyciel JS będzie tu mieć do czynienia z osobami o identycznym profilu, reprezentujących tę samą dyscyplinę, jednak każda z nich będzie chciała opanować odmienne kompetencje docelowe. Potrzeby pierwszej grupy odbiorców dotyczyć będą rozwijania kompetencji czytania pism specjalistycznych, z pominięciem sprawności mówienia czy pisania. W drugim przypadku akcent zostanie położony na interakcję słowną (rozumienie i wykonywanie poleceń, formułowanie pytań, wymiana poglądów, koleżeńskie stosunki w pracy). Praca w muzeum techniki wymaga natomiast umiejętności jasnej prezentacji i opisu, a więc kompetencji związanych z wypowiedzią ustną, co dodatkowo może być poszerzone o umiejętność zrozumiałego przekładu języka technicznego na język bardziej potoczny. Widać więc, że każdy z przedstawionych powyżej przypadków potrzebuje odmiennego scenariusza działań ze strony nauczyciela JS.

W celu zdobycia informacji na temat potrzeb odbiorców kursu nauczyciel może posłużyć się różnymi narzędziami, takimi jak kwestionariusze, kontakty ze środowiskiem zawodowym (w tym obserwacje, nagrania, wywiady), podręczniki itp.

Najprostszym sposobem określenia językowych potrzeb odbiorców kursu jest stworzenie listy pytań w formie kwestionariuszy lub ankiet (patrz np. formularz opracowany na potrzeby kursu języka hiszpańskiego prowadzonego w niemieckim przedsiębiorstwie branży elektronicznej; cf. Velásquez-Bellot, 2004; Mangiante, 2007: 139). Takie narzędzia są przydatne również w sytuacji bezpośredniego wywiadu z potencjalnym uczącym się. Pytania dotyczące kontekstu komunikacji, jej roli, natury kontaktów, środków komunikacji itp. można uzupełnić o kolejne, np. *Czy uczący się będą posługiwali się językiem obcym w kraju języka obcego czy w ich rodzimym kraju? Jakie mogą być przewidywalne różnice kulturowe?* itp.

Podstawową zaletą kwestionariuszy jest dostarczenie nauczycielowi informacji na temat edukacyjnej przeszłości uczących się, a także poznanie ich poglądów na własną kompetencję w języku obcym i oczekiwań wobec kursu.

5. Kryteria pomagające w opracowaniu własnych narzędzi identyfikacji potrzeb

Jak łatwo można zauważyć, wielorakość parametrów, które należy wziąć pod uwagę w ocenie potrzeb uczącego się, powoduje, że istniejące narzędzia będą różnić się od siebie, mniej lub bardziej uwypuklając takie czy inne elementy profilu. Ze względu na wieloaspektowy charakter analizy potrzeb nie jest możliwe stworzenie uniwersalnego formularza, uwzględniającego wszelkie potencjalne parametry tej analizy. W trakcie pozyskiwania danych na temat odbiorców kształcenia należy także mieć na uwadze, aby badania nie były uciążliwe dla ankietowanych. Dlatego kwestionariusz najczęściej uwzględnia jedynie aspekty najbardziej interesujące dla organizatorów kursu.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, celem niniejszego artykułu jest zaproponowanie listy parametrów użytecznych do stworzenia narzędzia odpowiedniego dla pojedynczych sytuacji kształcenia, które mogłoby zastąpić miejsce uniwersalnej, ale bardzo obszernej ankiety. Jak już powiedziano wcześniej, istniejące narzędzia nie zawsze wyczerpująco uwzględniają wszystkie czynniki warunkujące profil kursu. W tym celu można zatem, na podstawie własnych kryteriów, opracować ankiety zawierające mniej lub bardziej rozbudowane kategorie tematyczne dostarczające potrzebnych informacji.

Przedstawiona niżej tabela zestawia najistotniejsze parametry, mające wpływ na ostateczny kształt kursu. Dotyczą one przede wszystkim: sytuacji edukacyjnej, ogólnej charakterystyki uczących się, potrzeb językowych, potrzeb dotyczących sposobu uczenia się, aspektów kulturowych oraz interkulturowych.

Aspekty organizacji kursu JS	Parametry kształcenia, na które mają wpływ
Sytuacja edukacyjna	
Kontekst kształcenia: nauczanie JS do celów zawodowych (nauczanie języków branżowych i zawodowych) a nauczanie JS dla potrzeb zawodowych	Mniej lub bardziej precyzyjne dopasowanie treści do profilu odbiorców kształcenia (potrzeby i motywacje przewidywane lub rzeczywiste)
Istniejące programy	Dobór celów i treści kształcenia
Istniejące podręczniki (materiały)	Opracowanie materiałów oraz ćwiczeń
Środki techniczne dostępne w trakcie kursu (w tym dostęp do internetu)	Dobór metod oraz technik (praca w klasie, e-learning)
Środki techniczne dostępne dla uczących się (w tym dostęp do internetu)	Dobór metod oraz technik (praca własna, e-learning)
Ogólna charakterystyka uczących się	
Liczebność grupy	Dobór metod oraz technik
Kontakt ze środowiskiem zawodowym	Dostęp do materiałów autentycznych, możliwość prowadzenia ćwiczeń oraz dokonywania ewaluacji w terenie
Wiek i płeć uczącego się	Style zachowań oraz interakcji (nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń)
Stanowisko w firmie	Style zachowań oraz interakcji
Wykształcenie i doświadczenie zawodowe	Stopień profesjonalizacji (możliwość odwołania się do wiedzy zawodowej posiadanej przez uczących się)
Biegłość w zakresie danego języka obcego (bazowego dla poznawanego JS)	Indywidualizacja nauczania (konieczność przygotowania dodatkowych ćwiczeń)
Znajomość innych języków obcych	Transfer pozytywny i negatywny
Biegłość w zakresie języka ojczystego	Ewentualna konieczność działań naprawczych w obrębie stwierdzonych deficytów
Dyspozycyjność oraz stopień obciążenia obowiązkami (zawodowymi, rodzinnymi itd.)	Forma kształcenia (konieczność wprowadzania elementów nauczania zdalnego i pracy autonomicznej); tempo kształcenia (częstotliwość zajęć, realistyczne oczekiwania wobec uczących się)
Kształcenie podjęte dobrowolnie lub przymusowo	Konieczność budzenia lub wzmacniania motywacji w trakcie kształcenia
Sposób i zakres wspierania kształcenia przez instytucję zamawiającą kurs	Formy kształcenia; mniejsza lub większa konieczność wzmacniania motywacji; oczekiwania wobec uczących się
Potrzeby dotyczące sposobu uczenia się	
Modalność i inne cechy osobowościowe	Dobór metod oraz technik odpowiadających preferencjom uczących się
Style i strategie dotyczące sposobu uczenia się	Dobór metod oraz technik odpowiadających stylom i strategiom oraz preferencjom uczących się
Wyobrażenia na temat siebie samego jako ucznia (zdolny/niezdolny) i w konsekwencji stopnia trudności podjętych zamierzeń	Ewentualna korekta postaw i wyobrażeń

Refleksyjna praktyka w nauczaniu języka specjalistycznego

Doświadczenia edukacyjne (w tym samokształcenie)	Preferencje dotyczące sposobu uczenia się; możliwość pracy autonomicznej lub semi-autonomicznej
Sposób poświadczania efektów kształcenia (ewaluacja w terenie, egzamin wewnętrzny, certyfikacja zewnętrzna)	Dobór celów, treści oraz technik kształcenia
Potrzeby językowe	
Potrzeby deklarowane przez instytucję zamawiającą	Szeroki zakres parametrów warunkujących dobór celów oraz treści kształcenia: wskazana weryfikacja w toku dalszej analizy potrzeb rzeczywistych
Potrzeby deklarowane przez podmiot kształcenia (uczestników kursu)	Wyodrębnienie oraz precyzyjne sformułowanie tych potrzeb może niekiedy wymagać pomocy ze strony organizatorów kursu (zasadnicze kryterium warunkujące dobór celów oraz treści kształcenia)
Dziedzina odniesienia	Ogólny dobór celów i treści kształcenia (językowych oraz zawodowych)
Sytuacje zawodowe, w których uczący się posługuje się (lub będzie się posługiwał) JO	Dobór celów i treści kształcenia (niezbędne umiejętności językowe i zawodowe: skrypty i scenariusze komunikacyjne)
Zadania zawodowe wiążące się z daną profesją, stanowiskiem lub miejscem pracy	Dobór celów i treści kształcenia (niezbędne umiejętności językowe i zawodowe: scenariusze komunikacyjne zgodne z daną logiką zawodową)
Tematyka kontaktów zawodowych z użytkownikami JO	Dobór celów i treści kształcenia (jednostki leksykalne, morfologiczne i syntaktyczne); niezbędna wiedza zawodowa
Funkcje językowe	Dobór celów i treści kształcenia
Sprawności zawodowe	Dobór celów i treści kształcenia
Status rozmówców	Dobór celów i treści kształcenia
Używane rejestry języka	Dobór celów i treści kształcenia
Kanał komunikacji (rozmowy twarzą w twarz, zapośredniczone elektronicznie, korespondencja tradycyjna)	Typy dyskursu oraz preferowane gatunki; niekiedy dobór treści (rozmowy <i>de visu</i> sprzyjające rozszerzeniu tematyki komunikacji o kwestie nieformalne – <i>small talk</i>); specyficzna wiedza zawodowa (związana np. z umiejętnością skutecznego prowadzenia negocjacji telefonicznych)
Miejsce wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności (w kraju ojczystym lub kraju języka docelowego)	Dobór celów i treści kształcenia (zakres uwzględniania treści ogólnych dotyczących życia codziennego)
Miejsce kształcenia (w kraju ojczystym lub kraju języka docelowego)	Dobór celów i treści kształcenia (zakres uwzględniania treści ogólnych dotyczących życia codziennego); tempo kształcenia (ekspozycja na JO ułatwiająca akwizycję); dostęp do danych autentycznych
Potrzeby językowe związane z komunikacją w klasie	Dobór celów i treści kształcenia

Aspekty kulturowe oraz interkulturowe	
Znajomość kultury ogólnej i zawodowej	Dobór celów i treści kształcenia
Pobyt w kraju docelowego JO	Ewaluacja umiejętności językowych w terenie; bezpośrednie doświadczenie kultury obcej
Praca w kraju docelowego JO (JS)	Ewaluacja zawodowych umiejętności językowych w terenie; bezpośrednie doświadczenie obcej kultury organizacyjnej i logiki zawodu/stanowiska
Kontakty zawodowe i/lub prywatne z rodzimymi użytkownikami języka	Zakres niezbędnej wiedzy socjokulturowej oraz kompetencji socjolingwistycznej
Kontakty zawodowe i/lub prywatne z nierodzimi użytkownikami języka	Kształtowanie wrażliwości i umiejętności interkulturowych
Uwarunkowania kulturowe edukacji	Style zachowań oraz interakcji (nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń)

Tabela 1: Parametry przydatne w określaniu profilu kursu zawodowego (opracowanie własne).

Chociaż każdy ze wskazanych w tabeli parametrów rzutuje w pewien sposób na kształt i profil kursu, dopiero kombinacja kilku z nich precyzyjniej określa potrzeby kształcenia. Pracownik branży ubezpieczeniowej (dziedzina odniesienia) może mieć wpisane w zakres swoich obowiązków służbowych dokumentowanie szkody (zadania zawodowe) pocztą elektroniczną lub tradycyjną (cechy formalne dyskursów oraz gatunków), przy czym korespondencja w języku obcym obejmuje zasadniczo likwidowanie szkód powypadkowych (tematyka).

Niektóre z parametrów dostarczają zbliżonej wiedzy, różniąc się jednak perspektywą i zastosowanym aparatem pojęciowym (patrz np. sytuacje komunikacyjne oraz zadania zawodowe). Konstruując ankietę, organizator kursu może zatem wybrać parametry dostarczające przydatnych mu danych, zaś pominąć te, których nie będzie potrafił przełożyć na praktykę dydaktyczną.

Zaproponowane przez nas zestawienie aspektów kursu i/lub grupy docelowej oraz powiązanych z nimi parametrów kształcenia może być rozszerzane. Wybrane zagadnienia muszą zostać następnie przekształcone na operacyjne pytania. Inspirację w tym względzie mogą stanowić m.in. ankiety przedstawione w niniejszym artykule.

5. Podsumowanie

Jak wielokrotnie okazuje się w praktyce nauczania, nawet najlepiej pomyślane i doskonałe na pierwszy rzut oka narzędzia zawodzą lub mają swoje ograniczenia. Różnorodność odbiorców kształcenia oraz ich potrzeb nie pozwala nauczycielowi JS zadowalać się mniej lub bardziej uniwersalnymi i gotowymi rozwiązaniami, ale zmusza do poszukiwania sposobów działań adekwatnych do pojedynczych sytuacji i osób. W kontekście podjętego przez nas tematu łatwo wysnuć

wniosek, że w skutecznym i pomyślnym wykonywaniu zawodu nauczyciela JS niezmiernie ważna jest umiejętność samodzielnego tworzenia operacyjnych narzędzi, dostosowanych do konkretnych odbiorców kształcenia oraz jednostkowych sytuacji edukacyjnych. Zaprojektowanie i wdrożenie w praktyce własnych rozwiązań nie jest możliwe bez dogłębnej analizy sytuacji edukacyjnej, dokonanej chociażby w oparciu o zaproponowane kryteria (patrz Tabela 1).

Należy jednak zauważyć, że informacje dostarczane przez poszczególne parametry nie dla każdego autora kursu będą miały takie samo znaczenie i będą w równym stopniu przydatne. Warto tutaj podkreślić, że refleksja na wstępnym etapie planowania kursu, tj. analizy potrzeb, odnosi się także do umiejętności oceny użyteczności i operatywności informacji pozyskiwanych na temat nauczanej grupy. Refleksyjny wywiad powinien odnosić się nie do wszystkich cech uczących się, lecz raczej tych z nich, które nauczyciel JS potrafi rzeczywiście uwzględnić w planowanym kształceniu: jeżeli nie będzie potrafił właściwie posłużyć się informacjami na temat preferowanych przez uczących się reprezentacji zmysłowych czy stylów nauki, lepiej, aby pomiął pytania o te aspekty, a skupił się wyłącznie na tych, które potrafi w sposób operacyjny wykorzystać na potrzeby tworzonego przez siebie kursu JS.

BIBLIOGRAFIA

- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagyi, E. 2007. *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Delhaye, P. 2006. „De l'analyse de besoins à l'évaluation: le Diplôme de Compétence en Langue”. *Synergies Pays riverains de la Baltique* 3: 127-140.
- Gajewska, E., Sowa, M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Glottodydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werszet.
- Eurin Balmét, S., Henao de Legge, M. 1992. *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en cours*. Paris: Hachette.
- Mangiante, J.-M. 2007. „Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat université – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 42: 129-144.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. 2004. *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Velásquez-Bellot, A. 2004. „Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/200402/2004redELE216Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67> DW 21.10.2013.

Jolanta Łączka-Badura

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Magdalena Łęska

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

WSPÓŁODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA EFEKTY KSZTAŁCENIA JAKO WYZNACZNIK POSTĘPU AUTONOMIZACJI STUDENTÓW W NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

Co-responsibility for learning outcomes as a determinant of the development of student autonomy in LSP teaching

Building learner autonomy requires effective communication and cooperation between teachers and students with regard to teaching/learning goals and methods. In addition, critical reflection on the progress being made is needed. This paper aims to represent the voices on one side of this dialogue, by investigating the perceptions that Business English students at the University of Economics in Katowice have of the roles which ESP teachers should take. This study into learner autonomy sees the co-responsibility of learners for the outcomes of the teaching/learning process as a significant determinant of the development of autonomy. Besides providing an interesting insight into the needs and expectations of Business English students, the results may contribute to the discussion on the benefits of and problems related to the development of autonomy among young adults in tertiary education.

Keywords: ESP, ESP teacher, adult education, learner autonomy, learner's co-responsibility

Słowa kluczowe: języki specjalistyczne, nauczyciel języka specjalistycznego, kształcenie dorosłych, autonomia ucznia, współodpowiedzialność ucznia

1. Wstęp

Pojęcie autonomii cieszy się rosnącym zainteresowaniem wśród badaczy i praktyków z zakresu nauczania języków obcych (Wilczyńska, 1999, 2002; Benson, 1997; Benson, 2001; Michońska-Stadnik, 2004). Choć sama zasadność kształtowania autonomii nie budzi wątpliwości wśród nauczycieli i edukatorów, praktyka pokazuje, że przekonanie o konieczności promowania postaw autonomicznych często nie znajduje odzwierciedlenia w rzeczywistości. Wynikać to może między innymi z pewnych sprzeczności między dążeniem do autonomii ucznia a oczekiwaniami samych studentów oraz ich przyzwyczajeniami nabytymi na wcześniejszych etapach nauki.

Z problemem tym borykają się nauczyciele wszystkich szczebli edukacji w Polsce, również wykładowcy języków specjalistycznych na uczelniach wyższych. Kształtowanie postaw autonomicznych wymaga między innymi współpracy i komunikacji między nauczycielem a uczniem w zakresie celów i sposobów kształcenia oraz krytycznej refleksji nad czynionymi postępami. W artykule podejmujemy próbę przedstawienia opinii jednej ze stron tego dialogu i prezentujemy wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach na temat ich wyobrażeń o roli nauczyciela języka specjalistycznego na tle koncepcji autonomicznego ucznia języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii współodpowiedzialności studentów za proces i efekty kształcenia rozumianej jako istotny wyznacznik autonomizacji. Wnioski mogą posłużyć w dyskusji na temat relacji między dążeniem do autonomiczności oraz potrzebami językowymi naszych studentów.

2. Postawa autonomiczna w dydaktyce języków obcych

W odniesieniu do całokształtu ludzkiej egzystencji *autonomia* oznacza „rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swojego życia” (Wilczyńska, 2002: 54). Stanowi, obok *podmiotowości*, jedną z dwóch centralnych, wzajemnie warunkujących się typów postaw (ibid.).

W kontekście dydaktyki języków obcych, autonomia rozumiana jest nie tyle jako określony sposób czy też styl nauczania i uczenia się, co raczej jako *podejście* do procesu nauczania i uczenia się (Benson, 2001: 1), a nawet szerzej – jako *postawa wobec życia* (Michońska-Stadnik, 2004: 18). Nieco bardziej szczegółowo można zdefiniować autonomię jako rodzaj zdolności/umiejętności, które pozwalają osobie uczącej się języka na samodzielne *konstruowanie* wiedzy, sprawowanie *kontroli* nad własnym procesem uczenia się oraz wzięcie *odpowiedzialności* za ten proces (Benson, 2001: 2; Little, 1991: 4).

Na podstawie opisu cech autonomicznego ucznia przedstawionych w pracach badaczy zajmujących się zjawiskiem autonomii, takich jak Little (1991), Dickinson (1995), Holec (1981), Komorowska (2002), można przyjąć, że uczeń autonomiczny to osoba, która:

- w procesie kształcenia przyjmuje postawę aktywną i samodzielną,
- potrafi identyfikować i formułować cele oraz samodzielnie kierować ich realizacją,
- potrafi modyfikować wcześniej wytyczone (np. przez nauczyciela) cele tak, aby odpowiadały jego własnym potrzebom i zainteresowaniom,
- potrafi wybrać i zastosować odpowiednie dla siebie strategie uczenia się,
- potrafi samodzielnie kierować własnym procesem uczenia się oraz sprawować kontrolę nad tym procesem,
- regularnie ocenia swoje postępy, wykorzystując przy tym zdolność krytycznej refleksji,
- bierze odpowiedzialność za własną naukę.

Ten ostatni czynnik jest często podkreślany przez badaczy zajmujących się autonomią ucznia. Michońska-Stadnik (2004: 18) twierdzi, że *odpowiedzialność* stanowi podstawowy warunek *zmiany* w postawie ucznia prowadzącej do rozwoju autonomii.

Autonomia ucznia pozostaje w ścisłym związku z *autonomią nauczyciela*. Little (1995) sugeruje, że nauczyciel, który sam nie prezentuje postawy autonomicznej w procesie przyswajania wiedzy nie jest w stanie rozwijać takiej postawy wśród uczniów. Podobnie Michońska-Stadnik (2004: 18) uważa, że " bez autonomii nauczyciela nigdy nie będzie autonomicznego ucznia i należy zacząć od kształtowania postaw autonomicznych wśród członków tej grupy zawodowej".

Pawlak (2004: 175) wyodrębnia szereg atrybutów autonomicznego nauczyciela, obejmujących przede wszystkim świadomość samego siebie jako osoby uczącej się, umiejętność refleksyjnego spojrzenia na własne działania, wiarę w to, że każdy uczeń posiada zdolność uczenia się oraz umiejętność podejmowania działań o charakterze autonomicznym, chęć rozwijania autonomii ucznia i gotowość do zaakceptowania konsekwencji tego faktu dla własnej pracy dydaktycznej.¹

Badacze wymieniają liczne korzyści jakie przynieść może autonomiczne podejście do procesu nauczania i uczenia się języka obcego. Benson (2001: 2) jest zdania, że autonomiczne nauczanie/uczenie się jest bardziej efektywne; rozwijanie autonomii ucznia prowadzi zatem do uzyskania lepszych efektów kształcenia językowego. Autonomiczne uczenie się daje uczniowi poczucie

¹ Por. też Voller, 1997.

celu, a możliwość samodzielnego podejmowania decyzji zwiększa motywację i entuzjazm do nauki (Chan, 2001; Littlejohn, 1985; Little, 1991).

Z wprowadzaniem autonomii wiążą się jednak również różnorakie problemy i wątpliwości. Badacze zauważają, że stosunkowo duża liczba uczniów (w różnych grupach wiekowych) raczej niechętnie bierze odpowiedzialność za własny proces uczenia się; oczekują oni raczej, że zostaną *nauczani* przez nauczyciela (Michońska-Stadnik, 2004: 16; Pawlak, 2004: 174; Turula, 2004: 287). Stopień autonomii samych nauczycieli, a co za tym idzie ich umiejętności związane z rozwijaniem autonomii uczniów, również nie są wystarczające i wymagają zmiany długofalowej polityki kształcenia przyszłych pedagogów (Pawlak, 2004: 190). Fakt, iż przekonanie o konieczności rozwijania zachowań autonomicznych znajduje raczej niewielkie odzwierciedlenie w praktyce dydaktycznej, wynika także z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nauczycieli i uczniów (utrwalających tradycyjne pojmowanie relacji uczeń-nauczyciel), jak również z różnego rodzaju ograniczeń organizacyjno-instytucjonalnych (Kierczak i Sitko, 2004; Pawlak, 2004; Turula, 2004).

Jak wynika z powyższych rozważań, istotnym wyznacznikiem procesu autonomizacji jest gotowość osoby uczącej się do podjęcia współodpowiedzialności za proces kształcenia językowego i przejęcie przynajmniej częściowej kontroli nad tym procesem (Chan, 2001; Nunan, 1996; Pawlak, 2004; Surdyk, 2005; Wilczyńska, 2002). Te właśnie aspekty stanowią główny obszar badania przeprowadzonego dla celów niniejszego artykułu.

3. Autonomia w nauczaniu języka specjalistycznego

Nauczanie języka specjalistycznego ma na celu rozwijanie kompetencji słuchaczy w taki sposób, aby mogli oni przyswoić całość wiedzy fachowej i nauczyć się „praktyk dyskursywnych” typowych dla danej dziedziny (Bhatia, 2004: xii). Kursy języka specjalistycznego różnią się od kursów języka ‘ogólnego’ w kilku obszarach:

- planowane są dla konkretnych grup odbiorców (przeważnie dla osób dorosłych),
- są nastawione na realizację konkretnych celów i zadań,
- wykorzystują treści i rodzaje zadań typowe dla danej dziedziny,
- kładą nacisk na komunikację, umiejętności, dyskurs fachowy, gatunki charakterystyczne dla tego dyskursu,
- interakcja nauczyciel-uczeń jest tu inna niż na zajęciach języka ‘ogólnego’.

(na podst. Dudley-Evans i St John, 1998: 13-14)

Wykładowca prowadzący kurs języka specjalistycznego (LSP, tzn. Languages for Specific/Special Purposes) to raczej *praktyk LSP* niż *nauczyciel* w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, który nie tyle *naucza*, co raczej *pomaga* studentom w przyswojeniu całokształtu wiedzy i profesjonalnych umiejętności potrzebnych w danej dziedzinie (ibid.). Jest to zatem osoba pełniąca funkcję konsultanta/mediatora, elastycznego, otwartego, gotowego do przyjęcia pozycji uczącego się. Modelowy praktyk LSP nie występuje z pozycji tego, który 'wie najlepiej', a czerpanie z wiedzy fachowej słuchaczy nie budzi w nim dyskomfortu; analizuje potrzeby słuchaczy, dostosowując program kursu i dostarczane materiały do tych potrzeb, w kształceniu studentów często współpracuje z lub uczy w duecie z nauczycielem przedmiotu kierunkowego, na bieżąco ocenia zarówno wyniki pracy słuchaczy, jak również efektywność samego kursu (Dudley-Evans i St John, 1998; Hutchinson i Waters, 1987). Taka, nieco odmienna od tradycyjnej, rola nauczyciela determinuje charakter roli ucznia/słuchacza, który nie może pozostać biernym odbiorcą treści *nauczanych* przez nauczyciela, ale powinien przyjąć postawę *aktywną* i *autonomiczną* aby osiągnąć cele kursu.

Eksperti w dziedzinie dydaktyki języków specjalistycznych podkreślają większą efektywność procesu nauczania promującego autonomię ucznia, oraz – co za tym idzie – potrzebę rozwijania postaw autonomicznych wśród słuchaczy kursów LSP (np. Li, 2012; Sobkowiak, 2003, 2008). Charakteryzując relację nauczyciel-uczeń na kursach języka specjalistycznego, Sobkowiak (2003: 9) zauważa, że „[w] centrum zainteresowania znajduje się uczeń, on sam bierze w znacznej mierze odpowiedzialność za to, co dzieje się w klasie”.

Słuchacz kursu LSP powinien m.in. wykazywać wysoki stopień samoświadomości, dojrzałe podejście do relacji z nauczycielem, pewność siebie, pozytywny stosunek do samokształcenia, umiejętność logicznego i krytycznego myślenia, jak również samodzielnego kierowania procesem uczenia się (Waters i Waters, 1995, cyt. w: Sobkowiak, 2008: 84).

Jak już wspomniano, na kursie języka specjalistycznego to słuchacz występuje często w roli eksperta (na przykład w określonej dziedzinie biznesu), nauczyciel pełni natomiast rolę doradcy w kwestiach języka i komunikacji. Przy takim układzie ról trudno wyobrazić sobie efektywny proces kształcenia przy zachowaniu tradycyjnych relacji nauczyciel-uczeń; promowanie – przynajmniej w pewnym stopniu – postaw autonomicznych wydaje się zatem niezbędne w nauczaniu języka specjalistycznego. Zasadność rozwijania autonomii na takich kursach wydaje się być również determinowana faktem, iż są one skierowane przede wszystkim do *dorośli*ch słuchaczy (studentów lub/i osób czynnych zawodowo). Ponieważ autonomia idzie w parze z wysoką samoświadomością, dojrzałością i odpowiedzialnością, w sposób natural-

ny można – teoretycznie – przypisać ją osobom dorosłym, jako, że „człowiek dorosły jest z definicji jednostką autonomiczną” (Holster, 1986, cyt w: Turula, 2004: 286). Badania nad optymalnymi warunkami nauczania osób dorosłych potwierdzają, że dorośli uczą się skuteczniej w środowisku sprzyjającym autonomii (Billington, 2000). Co więcej, psychologiczny obraz człowieka *dorosłego* w dużej mierze pokrywa się z obrazem ucznia *autonomicznego* (jak również ucznia *dobrego*) (Turula, 2004: 286). Podejście autonomiczne wydaje się być zatem idealnym rozwiązaniem w dydaktyce języków specjalistycznych. Za takim podejściem przemawia jeszcze jeden czynnik: kształcenie dorosłych jest nieodłącznie związane z procesem uczenia się przez całe życie, w którym autonomia uczącego się jest warunkiem koniecznym (Michońska-Stadnik, 2004: 18).

4. Badanie ankietowe „Business English w programie studiów wyższych”

Rola nauczyciela języka specjalistycznego i postawa studenta w procesie kształcenia stały się punktem wyjścia do ankiety przeprowadzonej w 2012 r. wśród studentów i absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Jej celem było zbadanie, czy i w jakim stopniu studenci – uczestnicy kursów języka specjalistycznego prowadzonych w ramach programu studiów uniwersyteckich – wyrażają gotowość przyjęcia współodpowiedzialności za efekty kształcenia. Mając na uwadze dynamiczny charakter autonomii, ankietę skierowano do trzech grup respondentów: studentów studiów I i II stopnia oraz absolwentów. Podział ten miał pokazać, czy i jak zmienia się postawa studenta języka specjalistycznego pod wpływem rosnącego stażu akademickiego i zawodowego oraz nabywanych doświadczeń i wiedzy. W badaniu wzięły udział 233 osoby, w tym 118 studentów studiów I stopnia, 48 studentów studiów II stopnia oraz 67 absolwentów, którzy ukończyli Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach w ciągu ostatnich 10 lat.

W ankiecie przeanalizowano dwa obszary związane z kursami języka specjalistycznego na uczelni wyższej. Pierwszy obejmował zagadnienia dotyczące sposobu postrzegania roli nauczyciela LSP przez studentów, a drugi – stopień autonomizacji ich zachowań.

4.1. Rola nauczyciela języka specjalistycznego – perspektywa studenta

Część ankiety, która dotyczyła roli nauczyciela LSP, zawierała pytania na temat kompetencji, umiejętności i zadań nauczyciela oraz koncentrowała się na wymiarze formalnym kursu i związanymi z nim obowiązkami wykładowcy.

4.1.1. Kompetencje, umiejętności i zadania nauczyciela

Pytania na temat kompetencji, umiejętności oraz zadań nauczyciela obejmowały następujące obszary jego pracy dydaktycznej:

- wiedzę z zakresu terminologii i tematyki ekonomicznej i biznesowej,
- przygotowanie, prowadzenie i ocenę symulacji i zadań o tematyce ekonomicznej i biznesowej,
- przygotowanie, prowadzenie i ocenę treningu kompetencji miękkich (komunikacja interpersonalna, prezentacje, negocjacje, niewerbalne elementy komunikacji itp.),
- funkcje nauczyciela języka specjalistycznego sprawowane podczas zajęć,
- opracowywanie materiałów dydaktycznych.

Respondentów poproszono o wybór jednego z trzech wariantów opisujących powyższe obszary, w ich opinii najtrafniej odzwierciedlającego zadania nauczyciela języka specjalistycznego:

- nauczanie treści przedmiotowych powinno pozostawać nadrzędnym celem procesu dydaktycznego,
- nauczanie treści przedmiotowych powinno być powiązane z nauczaniem treści językowych,
- nauczanie powinno koncentrować się na treściach językowych.

Metodyka nauczania LSP przykładą ogromną wagę do kompetencji przedmiotowych nauczyciela, podkreślając przy tym, że jego obowiązkiem jest stałe pogłębianie wiedzy i wykazywanie zainteresowania nauczaniem treściami. Odpowiedzi uzyskane w pierwszej części ankiety wskazują, że studenci i absolwenci w dużej mierze podzielają ten pogląd (Tabela 1). Wyniki dotyczące wyboru opcji 1 („Treści przedmiotowe jako cel nadrzędny”) i opcji 2 („Połączenie treści przedmiotowych z treściami językowymi”) pokazują również, że wraz ze wzrostem poziomu wiedzy i doświadczenia nieznacznie maleje potrzeba pozyskiwania wiedzy przedmiotowej, rośnie natomiast uznanie dla sposobu, w jaki nauczyciel może przyczynić się do poprawy kompetencji językowych i komunikacyjnych studenta. We wszystkich trzech grupach respondentów zdecydowana mniejszość uznaje treści językowe za cel nadrzędny.

Opcja	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Treści przedmiotowe jako cel nadrzędny	46%	45%	39%
Połączenie treści przedmiotowych z treściami językowymi	35%	38%	43%
Treści językowe jako cel nadrzędny	18%	13%	17%

Tabela 1: Rola treści przedmiotowych i językowych w nauczaniu języka specjalistycznego.

4.1.2. Stosunek studentów do formalnego wymiaru zajęć

Pytania dotyczące sprawowania kontroli nad procesem nauczania/uczenia się w jego formalnym wymiarze odnosiły się do takich kwestii jak rejestracja obecności na zajęciach czy odnotowywanie faktu odrobienia zadania domowego (Tabela 2). Dokumentacja zapewnia nauczycielowi kontrolę nad postępami i zaangażowaniem studentów, powstaje jednak pytanie, czy studenci również mogą postrzegać ten czynnik jako istotny. We wszystkich grupach znaczący odsetek respondentów deklaruje, że formalny wymiar kursu jest dla nich ważny lub bardzo ważny. Wiek i doświadczenie nie wpływają na obniżenie oczekiwań wobec nauczyciela w kwestii sprawowania kontroli formalnej nad przebiegiem kursu – w grupie studentów II stopnia i absolwentów odsetek ten jest nieco wyższy niż w grupie studentów I stopnia.

Pytanie	Opcja	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
1. Nauczyciel prowadzi szczegółowy zapis dotyczący uczestnictwa studentów w zajęciach, wywiązywania się z powierzonych zadań, przygotowania do ćwiczeń i aktywnego w nich udziału.	zupełnie nieważne / nieważne	27,8%	17,4%	26,6%
	nie mam zdania	28,7%	10,9%	18,8%
	ważne / bardzo ważne	40,2%	67,4%	51,6%
2. Nauczyciel zawsze odnotowuje nieprzygotowanie do zajęć i brak zadania domowego.	zupełnie nieważne / nieważne	46,1%	28,3%	37,5%
	nie mam zdania	23,5%	19,6%	25,0%
	ważne / bardzo ważne	29,6%	50,0%	36,0%

Tabela 2: Stosunek do kontroli nad formalnym wymiarem procesu nauczania.

Odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące wykładowcy języka specjalistycznego sugerują, że studenci są świadomi jego nieco odmiennej roli i oczekują włączania treści przedmiotowych do programu kształcenia. Respondenci zwracają również uwagę na konieczność prowadzenia dokumentacji przebiegu kursu i osiągnięć poszczególnych studentów.

4.2. Współodpowiedzialność studenta za proces i efekty kształcenia

Druga część ankiety miała na celu sprawdzenie, czy świadomość odmiennych ról nauczyciela przekłada się na zmianę postawy studenta jako osoby współodpowiedzialnej za przebieg procesu nauczania/uczenia się. Pytania dotyczyły praktycznych i formalnych aspektów udziału w kursie języka specjalistycznego na wyższej uczelni. Zdefiniowano dwa podstawowe obszary, które pozwalają odnieść się do autonomizacji i współodpowiedzialności studenta: pracę własną oraz zaangażowanie i aktywne uczestnictwo w zajęciach.

4.2.1. Praca własna studenta

Dane procentowe przedstawione w Tabeli 3 obrazują stosunek studentów do samodzielnej pracy w domu.

Treść pytania:	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Odrabiam zadanie domowe, ...			
nawet jeśli wiem, że nauczyciel nie karze za jego brak.	42,4%	45,8%	64,2%
jeśli mam czas.	39,0%	29,2%	23,9%
bo to ważna część kursu.	23,7%	20,8%	31,3%
bo to konieczne, jeśli chcę robić postępy.	43,2%	45,8%	52,2%
jeśli wiem, że nauczyciel sprawdza i komentuje zadane ćwiczenia.	39,8%	33,3%	25,4%
jeśli nauczyciel odnotowuje jego brak.	31,4%	16,7%	9,0%
bo nie chcę rozczarować nauczyciela.	14,4%	12,5%	13,4%
jeśli jest naprawdę ciekawe.	22,9%	20,8%	11,9%
tylko jeśli ma sens i przyczyni się do mojego postępu w nauce języka.	33,9%	22,9%	19,4%

Tabela 3: Stosunek do zadania domowego.

Pytania 2, 3 i 4 odzwierciedlają (najogólniej rzecz ujmując) stopień poczucia odpowiedzialności studenta za proces kształcenia. Wyniki pokazują, że wraz z wiekiem i zdobywanym doświadczeniem maleje liczba osób, dla których brak czasu stanowi ważną przyczynę rezygnacji z odrabiania zadań domowych, rośnie natomiast odsetek respondentów deklarujących gotowość do pracy własnej motywowaną zrozumieniem jej roli w rozwoju kompetencji językowych. Pytania 1, 5 i 6 dotyczą stosunku studentów do kontroli prac domowych przez nauczyciela, jak również ewentualnych sankcji, jakie mogą być stosowane w przypadku, gdy uczestnik kursu nie wywiązuje się z zadań przeznaczonych do samodzielnego wykonania w domu. Dane procentowe wskazują, że studenci (szczególnie I stopnia) w znacznie większym stopniu niż absolwenci

uzależniają pracę własną od kontroli sprawowanej przez wykładowcę. Z pewnością istotną rolę odgrywają tu wymogi formalne związane z zaliczeniem przedmiotu, jednak odpowiedzi na pytanie 1 (dotyczące odrabiania zadania domowego nawet jeśli wiadomo, że nauczyciel nie karze za jego brak) wydają się potwierdzać dynamiczny charakter autonomii jako postawy rozwijającej się pod wpływem doświadczeń i wieku. Wyższą świadomość, motywację i współodpowiedzialność za proces kształcenia wśród absolwentów sugerują także wyniki uzyskane w pytaniach 8 i 9: osoby, które już ukończyły studia w mniejszym stopniu niż studenci uzależniają samodzielną pracę w domu od subiektywnego poczucia przydatności i atrakcyjności przydzielonych zadań.

Zmianę w czasie na korzyść postawy autonomicznej obrazują również odpowiedzi na pytanie o stosunek studentów do regularnych powtórek w czasie własnym (Tabela 4).

Treść pytania:	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Powtarzam materiał w domu przed zapowiedzianym przez nauczyciela powtórzeniem lub testem.	79,7%	75,0%	58,2%
regularnie, by w jak największym stopniu korzystać z zajęć.	17,8%	25,0%	34,3%
bo tak się uczę na wszystkie przedmioty.	17,8%	12,5%	11,9%

Tabela 4: Stosunek do regularnych powtórek w ramach pracy własnej.

Grupy objęte badaniem różnią się co do liczby respondentów, którzy deklarują powtarzanie materiału w domu przed zapowiedzianym przez nauczyciela testem. Odsetek ten najwyższy jest w grupie studentów studiów I stopnia (79,7%). Wśród studentów studiów II stopnia wynosi już tylko 75,0%, natomiast najniższą wartość osiąga w grupie absolwentów (58,2%). Z drugiej strony, wraz ze wzrostem doświadczenia rośnie liczba osób deklarujących regularną pracę własną, która nie zawsze podlega weryfikacji nauczyciela; otrzymane wartości wynoszą tu odpowiednio: 17,8%, 25,0% i 34,3%, co zdaje się potwierdzać wzrost poczucia odpowiedzialności za efekty kształcenia.

4.2.2. Zaangażowanie studenta w proces nauczania/uczenia się

Drugim aspektem pozwalającym odnieść się do kwestii autonomii jest zaangażowanie studentów w proces nauczania/uczenia się (Tabela 5). W tej części ankiety respondenci chętnie korzystali z możliwości dodania komentarza do wybranej odpowiedzi, co wzbogaciło obraz studenta języka specjalistycznego o dodatkowy wymiar.

Współodpowiedzialność za efekty kształcenia jako wyznacznik postępu...

Treść pytania:	Odpowiedź: „Zgadzam się”		
	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Zadania i ćwiczenia muszą <u>zawsze</u> być ciekawe i absorbujące, bym się w nie zaangażował/a.	67,0%	58,7%	56,3%
Projekty wymagające dużego wkładu własnej pracy i inicjatywy to wartościowa i szybka forma nauki.	53,0%	54,3%	64,1%
Postęp bierze się z mojej systematycznej pracy i poświęconego nauce czasu.	53,0%	67,4%	65,6%

Tabela 5: Zaangażowanie studentów w proces nauczania/uczenia się.

Jak wynika z Tabeli 5, dla większości respondentów w każdej grupie podstawowym warunkiem zaangażowania się w zajęcia jest ich atrakcyjność (Pytanie 1). Jednak w dołączonych komentarzach uczestnicy ankiety formułują również inne wymagania – przydatność w przyszłej pracy to kryterium wskazane przede wszystkim przez studentów studiów I stopnia. Studenci studiów II stopnia podkreślają rolę nauczyciela w motywowaniu ich do pracy na zajęciach, natomiast absolwenci oczekują poczucia celowości swoich wysiłków.

Projekty zespołowe jako forma zajęć wymagająca największego zaangażowania i odpowiedzialnej postawy (Pytanie 2) znajdują uznanie u większości studentów. We wszystkich badanych grupach większość respondentów udzieliła pozytywnych odpowiedzi, a stopień akceptacji nieznacznie wzrastał wraz z nabywanym doświadczeniem. Jednak ciekawsze wydają się tu opinie wyrażane w komentarzach własnych, które uzależniają wartość edukacyjną projektu od różnych czynników. Studenci studiów I stopnia wymieniają element rozrywki jako cechę pożądaną. Z drugiej strony zwracają oni uwagę na problemy wynikające z nieobecności na zajęciach innych uczestników projektu, która wskazywać może na niechęć do podjęcia współodpowiedzialności za proces nauczania/uczenia się. Kolejne zastrzeżenie pojawia się w opiniach studentów studiów II stopnia, którzy podkreślają czasochłonność i duży nakład pracy konieczne przy realizacji projektu. Natomiast postawę autonomiczną potwierdzają komentarze dodatkowe wyrażane przez absolwentów, wśród których sama praca zespołowa uznawana jest za wartość.

W odpowiedzi na pytanie o źródła postępu w rozwijaniu kompetencji językowych (Pytanie 3) respondenci w bezwzględnej większości deklarują, że wkład pracy własnej jest warunkiem podstawowym osiągnięcia zamierzonych celów. Z drugiej strony komentarze w równie zgodny i jednoznaczny sposób wskazują na inny istotny czynnik – nauczyciela, jego zaangażowanie, umiejętność motywacji oraz wsparcie, jakiego udzielać będzie studentowi.

5. Wnioski

Opinie uzyskane w ankiecie przeprowadzonej dla potrzeb niniejszego artykułu wskazują, że studenci rozwijają zachowania autonomiczne wraz z nabywaniem nowych doświadczeń. Postęp autonomii przejawia się zarówno w zrozumieniu konieczności podjęcia współodpowiedzialności za postępy w nauce, jak również w bardzo konkretnych oczekiwaniach wobec nauczyciela.

Wyniki potwierdzają, że w opinii studentów istotnym aspektem roli wykładowcy języka specjalistycznego jest wiedza przedmiotowa i umiejętność jej przekazania. Z drugiej strony, wraz ze wzrostem poziomu kompetencji i doświadczeń respondentów, potrzeba pozyskiwania takiej wiedzy w ramach kursu języka specjalistycznego na wyższej uczelni maleje na rzecz rozwijania kompetencji komunikacyjnych i językowych.

Przedmiotem badania było również sprawowanie kontroli przez nauczyciela nad formalnym wymiarem kursu. Odpowiedzi respondentów wydadają się wskazywać na przekonanie większości o dużym znaczeniu takiej kontroli. Wykładowca powinien również angażować się w tworzenie warunków, w których student będzie miał świadomość celowości i przydatności podejmowanych działań.

Porównanie wyników w trzech badanych grupach – studentów studiów I i II stopnia oraz absolwentów – pozwala dostrzec zależność między wiekiem i rosnącym doświadczeniem a przyjęciem postawy współodpowiedzialności za proces kształcenia i jego efekty. Starsi i bardziej doświadczeni respondenci w wyraźnie większym stopniu wyrażają gotowość do samodzielnej pracy w domu, regularnego powtarzania materiału i angażowania się w zajęcia, nie uzależniając swojego zachowania od takich czynników jak czas wolny, ewentualne sankcje nauczyciela czy subiektywne poczucie atrakcyjności przydzielonych zadań.

W szerszej perspektywie, autonomizacja postawy studenta nie oznacza osłabienia relacji między nim a nauczycielem, pozwala natomiast tworzyć nowe formy współpracy i wymaga od obu stron skutecznego porozumiewania się, precyzyjnego definiowania celów i metod kształcenia oraz wspólnych wysiłków zmierzających w kierunku rozwijania autonomii i współodpowiedzialności studenta.

BIBLIOGRAFIA

- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of Written Discourse*. London/New York: Continuum.
- Benson, P. 1997. „The philosophy and politics of learner autonomy” (w:) *Autonomy and Independence in Language Learning*. (red. P. Benson, P. Voller). London: Longman: 18-27.

- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Billington, D. D. 2000. *Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. New Horizons for Learning*. Seattle: New Horizons. www.newhorizons.org.
- Chan, V. 2001. „Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us?” *Teaching in Higher Education* 6(4): 505-519.
- Dickinson, L. 1995. „Autonomy and motivation: A literature review”. *System* 23(2): 165-174.
- Dudley-Evans, T., St John, M. J. 1998. *Developments in ESP. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hutchinson, T., Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kierczak A. W., Sitko, A. 2004. „Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli czy wprowadzać autonomię na lektoratach?” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 149-159.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. 1995. „Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy”. *System* 23(5): 175-182.
- Littlejohn, A. 1985. „Learner choice in language study”. *ELT Journal* 39(4): 253-261.
- Li, X. 2012. „The application of learner autonomy theory and model into ESP technology-assisted curriculum construction”. *International Journal of English Linguistics* 2(5): 94-100.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 11-18.
- Nunan, D. 1996. „Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues” (w:) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (red. R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or, H. Pierson). Hong Kong: Hong Kong University Press: 13-26.
- Pawlak, M. 2004. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 173-191.
- Sobkowiak, P. 2003. „Studium przypadku w dydaktyce języków obcych dla celów specjalnych”. *Języki Obce w Szkole* 4: 7-12.
- Sobkowiak, P. 2008. *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk, A. 2005. „Postawy uczących się w dydaktyce języków obcych w ujęciu autonomizującym” (w:) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. (red. K. Karpińska-Szaj). Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM: 299-311.

- Turula, A. 2004. „Czy warto siać? – autonomia na kursach językowych dla dorosłych” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 285-289.
- Voller, P. 1997. „Does the teacher have a role in autonomous language learning?” (w:) *Autonomy and Independence in Language Learning*. (red. P. Benson, P. Voller). London: Longman: 98-113.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej” (w:) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 51-67.

Maciej Mackiewicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BIOGRAFIA JĘZYKOWA JAKO PRZYCZYNEK DO REFLEKSJI NAD MOTYWACJĄ DO NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Language biography – Considerations on the motivation of German language learning

A language biography is most often a reflection on one's own linguistic development and therefore can be termed "language autobiography". In its a broad sense, a language biography may include mother tongue acquisition, yet this article focuses solely on foreign language learning, with a special emphasis on the German language. The article provides insights into factors that motivate learners of German and into changes in these factors over a period of time, including the role of intercultural motivators. A theoretical and methodological introduction is followed by the results of a qualitative study conducted in five Polish institutions of tertiary education on a group of 73 students learning German. The excerpts of biographies quoted provide a picture of motivation as a dynamic process and moreover indicate that as present-day students get older, they are increasingly more thoughtful about their learning.

Keywords: German as foreign language, history of German teaching, German teaching in Poland, Polish-German cultural relations

Słowa kluczowe: niemiecki jako język obcy, historia nauczania języka niemieckiego, nauczanie języka niemieckiego w Polsce, polsko-niemieckie relacje kulturowe

1. Wprowadzenie

Motywy stanowią fundament motywacji w procesie uczenia się języków obcych. W badaniu motywacji uwzględnia się poza identyfikacją motywów także

inne czynniki, takie jak intensywność wysiłków, czy różne nastawienia wobec języka obcego i kontekstu edukacyjnego. Wg Edmonsona (1997: 89) motywację można rozumieć jako gotowość poświęcania czasu, energii oraz innych osobistych zasobów w celu osiągnięcia określonego celu, w tym przypadku opanowania języka obcego. Gardner (1985: 10) ujmuje z kolei motywację jako kombinację wysiłków (intensywność motywacyjna), pragnienia osiągnięcia celu i pozytywnych nastawień do nauki języka obcego. Jednocześnie w rozważaniach teoretycznych coraz mocniej podkreśla się dynamiczny i procesowy charakter motywacji (por. Dörnyei i Ottó, 1998; Pawlak, 2012). W określaniu stopnia dynamiki motywacji szczególnie efektywne są badania longitudinalne (podłużne). W przypadku badań poprzecznych, ilościowych czy jakościowych, to refleksyjność uczących się języka obcego może stanowić podstawę do pozyskania danych na temat procesów motywacyjnych w ujęciu retrospektywnym.

Niniejszy artykuł poświęcony jest motywacji polskich studentów do nauki języka niemieckiego w świetle sporządzonych na potrzeby badania jakościowego biografii językowych. Refleksje osób badanych stanowią przyczynek do analizy motywacji, jej wewnętrznego i zewnętrznego charakteru oraz zmian w perspektywie długoterminowej. Biografie językowe pozwoliły, dzięki odpowiedniej strukturze formularza, uwzględnić znaczenie nie tylko motywacji instrumentalnej, ale także ewentualnej motywacji interkulturowej. Koncepcja motywacji interkulturowej wyrasta po części z propozycji Gardnera i Lamberta (1972) oraz Gardnera (1985) i modelu socjopedagogicznego przewidującego m.in. tzw. „orientację integracyjną” uczących się języka obcego. Dla naszej koncepcji ważne było jednak także uwzględnienie innych aspektów socjokulturowych uczenia się języków obcych, przede wszystkim tych związanych z postulatami podejścia interkulturowego w dydaktyce języków obcych. Za szczególnie istotny uznano przy tym postulat kształtowania kompetencji interkulturowej. Motywy interkulturowe mogą mieć więc charakter kognitywny, afektywny lub konatywny i nawiązywać do jednego z trzech głównych zakresów kompetencji interkulturowej: wiedzy, postaw i nastawień oraz umiejętności. Biografie językowe wydają się być odpowiednim narzędziem dla wychwycenia takich motywów lub stwierdzenia ich braku.

2. Biografia językowa jako instrument badań jakościowych

Biografia językowa (autobiografia) jako narzędzie badań empirycznych w glottodydaktyce pozwala uchwycić te aspekty akwizycji języka obcego, które mogą podlegać zmianom w dłuższej perspektywie. Oprócz dokumentowania rozwoju poszczególnych sprawności językowych, sporządzane przez

uczących się języka obcego biografie rejestrują np. zmiany w sferze świadomości językowej (*language awarenes*), świadomości kulturowej (*culture awareness*), ilustrują ewentualne zmiany w nastawieniu do języka i jego uczenia się, czy stopień satysfakcji (samoocenę) w różnych fazach procesu uczenia się języka. Dla niniejszych rozważań nie bez znaczenia jest fakt, iż biografia językowa, rozumiana jako instrument badania jakościowego, pozwala także uchwycić procesowy, dynamiczny charakter motywacji.

Pojęcie „biografii językowej” obejmuje w istocie różne, związane ze sobą koncepcje dotyczące zarówno akwizycji języka pierwszego, jak i języka drugiego czy języka obcego. Dla naszych badań istotne jest spostrzeżenie, iż konstrukcja biografii językowej w pamięci jest warunkiem dla opisu biograficznego (Tophinke, 2002: 7). Biografie językowe są nade wszystko refleksją nad „przeżyciem sfery językowej” (Franceschini, 2002: 20) i można je określić jako „językowe autobiografie” (ibidem). Rekonstrukcja biografii językowej nie jest powiązana z żadną specyficzną formą tekstu, tak więc może ona stanowić zarówno dłuższy tekst narracyjny na temat własnej historii akwizycji języka lub jego uczenia się, jak też krótsze sekwencje tekstowe, które są formułowane pisemnie lub ustnie (Tophinke, 2002: 8). W tym ostatnim przypadku wypowiedzi mogą się koncentrować na stosunku i nastawieniu do języka, opanowaniu języka mówionego i pisanego, kompetencjach językowych, itp. (ibidem). W niniejszym badaniu pozyskiwano właśnie takie krótsze wypowiedzi, które skupiały się na określonych, przede wszystkim motywacyjnych aspektach uczenia się języka niemieckiego, oraz na postrzeganiu kultury języka docelowego.

Biografie językowe, które wykorzystywane są w sposób nieco ograniczony i służą do gromadzenia danych odnoszących się do uczenia się języka obcego (wraz z wątkiem motywacyjnym) określa się także „biografiami motywacji w nauce języka” (*Sprachlernmotivationsbiographien* – por. Riemer, 2003: 79). W. J. Edmondson, który badał m.in. świadomość językową i motywację wśród uczących się języka angielskiego, nazywa swój instrument badań jakościowych „autobiografią uczenia się języka obcego” (*Fremdsprachenlernautobiographie* – por. Edmondson, 1997: 92). C. Riemer, bardzo zasłużona na niemieckim polu badań motywacji i nadająca kierunek kolejnym studiom empirycznym (m.in. poprzez szczegółowe wskazówki metodologiczne, por. Riemer, 2010), wykorzystwała w szeregu swoich badań (Riemer, 2003; 2004; 2005; 2006) format ankietowy oparty na propozycjach Edmondsona (1996; 1997; 2000) i odpowiednio zmodyfikowany. Biografie, które skupiały się na akwizycji zarówno języka angielskiego, jak i niemieckiego, sporządzane były pisemnie

i miały formę otwartą. Badani otrzymywali jedynie impuls¹, który wprawdzie kładł nacisk na istotne dla badacza aspekty i werbalizował jego oczekiwania, jednakże taka forma pozostawiała nadal duże pole manewru.

Riemer (2004: 55) w swoich rozważaniach metodologicznych wskazuje na ryzyko, iż poprzez zbyt otwarte formy badań otrzymuje się zbyt mało wymowne dane, a poprzez podkreślanie różnych aspektów dane te są trudno porównywalne. Także jakość pozyskanych danych nie może być zagwarantowana przez wykorzystanie instrumentu pisemnej biografii (ibidem). Przewidywalne słabości tego formatu leżą paradoksalnie w jego dużej otwartości, która dopiero wtedy przyczynia się do wysokiej jakości wyników, jeżeli jest przez badanych traktowana poważnie i prowadzi do głębszych refleksji, a nie tylko do powierzchownych i nieprzemyślanych odpowiedzi. Jednocześnie ta otwartość w badaniach jakościowych musi być rozumiana jako otwartość „naukowo obudowana i kontrolowana” (Fuhs, 2007: 49). Przy możliwie największej otwartości na „nowe i nieoczekiwane”, proces badawczy musi być ciągle strukturyzowany, zrozumiały i zorientowany na pytania badawcze (por. ibidem). Proponowany tutaj format biografii językowej kieruje się tą zasadą.

3. Opis badania

Badanie motywów i motywacji uczących się języka niemieckiego z uwzględnieniem refleksji badanych nad całym okresem, począwszy od decyzji podjęcia nauki po aktualny lektorat na uczelni, miało na celu prześledzenie zarówno możliwych zmian w samej motywacji, jak i sprawdzenie poziomu refleksyjności studentów w odniesieniu do poszczególnych etapów nauki. W formularzu biograficznym szczególny nacisk położono na tzw. „motywy interkulturowe”, które należy rozumieć jako potencjalną część kompleksu motywacyjnego, czerpiącą z szerzej rozumianych kulturowych, a nie tylko językowych, różnic pomiędzy kulturą rodzimą (kultura J1) a kulturą kraju języka docelowego (kultura J2). Istotną rolę w motywacji interkulturowej odgrywają: kulturowe „zaprogramowanie” uczącego się, jego własne środowisko socjokulturowe, kulturowa specyfika (początkowo) obcej kultury i jej postrzeżenie przez uczącego

¹ I tak np. badani studenci germanistyki otrzymali następujący impuls: „Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und Gebrauch von Fremdsprachen und dabei insbesondere über die damit verbundenen Motive (Warum lernen Sie Deutsch? Warum haben Sie Deutsch gelernt?) und Motivationen, Ängste und (Miss-)Erfolgererlebnisse. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Fremdsprachen Englisch und Deutsch – ohne andere Fremdsprachen dabei zu vergessen. Schreiben Sie alles, was Sie wichtig finden. Vorgeschlagener Umfang: 1-3 Seiten.“ (Riemer 2005: 61)

się (por. Mackiewicz, 2013: 161). Wzajemne oddziaływanie kultury J1 i kultury J2 (i uświadomienie sobie tej relacji przez uczącego się) jest tym samym fundamentalne dla motywacji interkulturowej. Tzw. świadomość kulturowa jawi się w tym kontekście jako niezbędny czynnik motywacji interkulturowej. Dla pełniejszego zrozumienia kulturowego komponentu motywacji istotne jest także ujęcie w badaniach empirycznych obrazu grupy etnicznej języka docelowego, jak i nastawienia do niej. Biografie sporządzone na potrzeby niniejszego badania poruszają także ten wątek, jednak z racji ograniczonego miejsca nie zostanie on w artykule uwzględniony.

Lista pytań badawczych została na potrzeby artykułu także ograniczona i obejmuje następujące kwestie:

- Czy i jak formuła biografii językowej pobudza refleksyjność polskich studentów uczących się języka niemieckiego?
- Jak dynamiczna jest motywacja w dłuższej perspektywie czasowej?
- Czy i ewentualnie jakie motywy interkulturowe odgrywają istotną rolę w poszczególnych fazach nauki języka niemieckiego?
- Jaką rolę odgrywa orientacja instrumentalna? (por. Gardner, 1985)
- Czy silniejsza motywacja interkulturowa wpływa pozytywnie na uzyskiwane wyniki?

Jak każde badanie jakościowe, biografie językowe nie służyły do określenia parametrów liczbowych. Pytania badawcze prowadzić miały do pogłębionej analizy motywacji uczących się języka niemieckiego w oparciu o mniejszą, niż w przypadku badań ilościowych, grupę badawczą. Badania ilościowe na dużej próbie (1009 osób) poprzedziły niniejsze badania jakościowe (por. częściowe wyniki badań ilościowych w: Mackiewicz, 2013), tym samym posłużono się w przebiegu całego procesu empirycznego tzw. „Mixed Method Design” (por. Brake, 2011: 47; Flick, 2011: 20). Kombinacja metod ilościowych i jakościowych, jako jeden z wariantów triangulacji (por. Kelle, 2008: 40), daje możliwość wielowymiarowego ujęcia problemu. W kontekście triangulacji mówi się o tzw. „słabym” i „silnym” programie (Flick, 2011: 22-23). Uwzględnienie biografii jako instrumentu badania jakościowego rozumieć tutaj należy jako „silny program”, ponieważ poprzez to badanie nie weryfikuje się wyników badań ilościowych, lecz poszerza możliwości poznawcze (ibidem: 23). Dzięki takiemu podejściu, nieuwzględnienie wyników badań ilościowych w niniejszym artykule nie wpływa negatywnie na możliwość odpowiedzi na powyżej postawione pytania badawcze.

3.1. Uczestnicy badania

Badanie przeprowadzono w trakcie semestru letniego 2011/2012. W badaniu wzięło udział 73 studentów i studentek z pięciu polskich uczelni²:

1. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa – Zamość (PWSZ³) – n=10
2. Politechnika Śląska – Gliwice (PS) – n=13
3. Szkoła Główna Handlowa – Warszawa (SGH) – n=27
4. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Poznań (UAM) – n=15
5. Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu – Poznań (WSB) – n=8

Badanymi, a więc „biografami”, byli studenci uczestniczący aktualnie w lektoratach języka niemieckiego i reprezentujący różne kierunki studiów: ekonomia, geografia, turystyka i rekreacja, kierunki techniczne, matematyka, stosunki międzynarodowe, zarządzanie, filologia angielska, administracja, logistyka.

Wśród badanych było 41 kobiet i 32 mężczyzn, których wiek wahał się w przedziale 19-25 lat (średnia wieku ok. 21,5 lat). Pierwszym językiem wszystkich badanych jest język polski. Dla 33 biografów pierwszym językiem obcym był język niemiecki, natomiast dla 40 – język angielski. Inne języki obce, których badani się uczyli, bądź nadal się uczą, to: hiszpański (3), rosyjski (3), francuski, włoski oraz szwedzki. Ponad połowa badanych (41) deklaruowała znajomość języka niemieckiego na poziomie A2, pozostałe poziomy to odpowiednio: A1 – 4, B1 – 8, B2 – 20.

3.2. Narzędzie badawcze i przebieg badania

Ryzyko małej kooperatywności badanych, a w skrajnych przypadkach nawet niechęć wobec metod ankietowych, dotyczy szczególnie badań jakościowych. Pewna gotowość do współpracy jest niezbędna, jeżeli jednak jest ona niewielka, to wydaje się, że otwarty format biografii i jej narracyjna forma, mogą działać dodatkowo demotywująco i skutkować nieprzemysłanymi i bardzo krótkimi odpowiedziami. Istotne dla badania kwestie mogą w ten sposób nie zostać uwzględnione. Z tego powodu, do niniejszego badania wykorzystano ustrukturyzowaną biografię, która ma półotwartą formę i uwzględnia tym samym wszystkie istotne dla badania aspekty. Taki format

² Za pomoc w przeprowadzeniu badania bardzo dziękuję Agnieszce Szarzyńskiej (PWSZ Zamość), Gabrieli Szewioli (Politechnika Śląska), Sylwii Bochenek-Roik (SGH), oraz Ewie Stroik (UAM).

³ Skróty nazw uczelni posłużą do kodowania wypowiedzi przytaczanych w dalszej części artykułu.

gwarantuje z jednej strony uzyskanie danych jakościowych, z drugiej zaś, tok myślowy biografów jest do pewnego stopnia sterowany, tak, aby istotne dla badania kwestie nie zostały pominięte. Skrajnie ustrukturyzowaną formę wykazuje np. biografia językowa, którą uwzględniono w „Europejskim Portfolio Językowym” (CODN, 2005). Wysoki stopień ustrukturyzowania formatu zawartego w „Portfolio”, jak też uwzględnienie ilościowych instrumentów ankietowych (pytania wielokrotnego wyboru), ma na celu wspieranie samo-refleksji ucznia i uzyskanie wieloaspektowego obrazu procesu uczenia się języka obcego. Nasz format jest w tym porównaniu bardziej otwarty. Zaproponowany tutaj format biografii językowej nie podaje, zgodnie z metodyką jakościową, gotowych odpowiedzi do wyboru, lecz zadaje biografom jedynie liczne pytania. Z „Portfolio” została zaadaptowana do naszych potrzeb wyłącznie rubryka „Moje doświadczenia” (ibidem: 16-18), dotycząca dotychczasowej nauki języków obcych i kontaktów z osobami obcojęzycznymi.

Impulsem do refleksji nad motywacją i nastawieniami do nauki języka niemieckiego był krótki wstęp do arkusza biograficznego:

Proszę spojrzeć wstecz na cały okres, w którym uczyliście się Państwo języka niemieckiego i skoncentrować się na trzech momentach: początku Państwa nauki, jej środkowej fazie i na stanie obecnym. Proszę zwrócić uwagę na pytania pomocnicze!

Zasadnicza część arkusza obejmowała następujące punkty:

- I. Dane osobowe
- II. Podstawowe informacje – (1) nauka języków obcych; (2) Pana/Pani dotychczasowe kontakty z krajami niemieckojęzycznymi i/lub z Niemcami, Austriakami, Szwajcarami
- III. Motywacja interkulturowa kiedyś i obecnie
 1. *Początek*
 - 1.1. Decyzja podjęcia nauki j. niemieckiego
 - 1.2. Motywacja
 - 1.3. Motywowanie
 - 1.4. Wiedza i doświadczenia kulturowe
 - 1.5. Znaczenie kultury krajów niemieckojęzycznych i kompetencja interkulturowa
 - 1.6. Obraz Niemiec
 - 1.7. Pierwsze osiągnięcia/oceny
 2. *Faza środkowa*
 - 2.1. Motywacja
 - 2.2. Motywowanie
 - 2.3. Wiedza i doświadczenia kulturowe

- 2.4. Znaczenie kultury krajów niemieckojęzycznych i kompetencja interkulturowa
- 2.5. Obraz Niemiec
- 2.6. Osiągnięcia/oceny
3. *Stan obecny*
 - 3.1. Cele uczenia się j. niemieckiego
 - 3.2. Motywacja – ogólne refleksje
 - 3.3. Motywowanie
 - 3.4. Świadomość kulturowa a motywacja i cele uczenia się
 - 3.5. Wiedza kulturowa i kompetencja interkulturowa
 - 3.6. Doświadczenia z krajami niemieckojęzycznymi i ich mieszkańcami a nauka j. niemieckiego
 - 3.7. Komunikacja w j. niemieckim a motywacja
 - 3.8. Obraz Niemiec
 - 3.9. Nastawienie do Niemiec i Niemców a motywacja i umiejętności językowe
 - 3.10. Osiągnięcia/oceny

Niniejsza struktura dotyczy całej biografii, która każdorazowo sporządzana była przez badanych studentów. Jak zaznaczono wcześniej, poniższa analiza obejmuje jedynie fragmenty odnoszące się do aspektów ściśle motywacyjnych, oraz ilustrujące znaczenie kultury krajów niemieckojęzycznych i miejsce kompetencji interkulturowej w procesie uczenia się JO.

4. Analiza biografii

Bezpośrednie doświadczenia z kulturą i społeczeństwem języka docelowego zadeklarowało 47 badanych. Przede wszystkim była to wymiana szkolna z Niemcami, rzadziej zaś wizyty u znajomych i krewnych w Niemczech. 26 studentów nie miało żadnych bezpośrednich kontaktów z osobami niemieckojęzycznymi.

4.1. Motywacja w fazie początkowej

Najczęściej decyzja związana była ściśle z obowiązkiem podjęcia nauki języka obcego w szkole podstawowej lub gimnazjum, preferencje dziecka były na tym etapie rzadko brane pod uwagę.

Ze względu na fakt, że języka niemieckiego zaczęłam się uczyć w piątej klasie szkoły podstawowej, decyzja o rozpoczęciu nauki nie była moją własną. Podjęli ją za mnie moi rodzice. Myślę, że wówczas nie byłam do końca świadoma celów uczenia się języka niemieckiego. (SGH/01)

W przypadku studenta, który naukę j. niemieckiego podjął świadomie dopiero w liceum, sytuacja wygląda zgoła inaczej:

Na początku nauki moja motywacja była bardzo silna i wkładałem bardzo dużo pracy w naukę. Motywacją była chęć zdawania matury z tego języka. Na początku silnie motywowały mnie ciekawe zajęcia oraz zaangażowanie nauczycieli. (PWSZ/01)

Sporadyczne pojawiają się refleksje wskazujące na bardziej wewnętrzne motywy podjęcia decyzji, nawet przez gimnazjalistów (przede wszystkim motyw komunikacyjny). I tak, w biografii PS/06 mowa jest o własnej decyzji, gdzie najważniejszym celem było spełnienie zawodowe i komunikacja z innymi w przyszłości. Co w tym przypadku istotne, motywy takie nie miały przełożenia na motywację, która w trakcie nauki bardzo szybko osłabła.

Biografowie wspominają także o słabej motywacji lub o braku motywacji. Język niemiecki jawi się wówczas jako „przymus” a biografowie, z dzisiejszej perspektywy, piszą o słabej refleksji nad przydatnością języka obcego u młodszych uczniów [*Byłem za młody żeby zrozumieć istotę nauki języków obcych* (PS/06)].

U starszych uczniów, rozpoczynających naukę np. w liceum, refleksja nad czynnikami demotywacyjnymi była bardziej świadoma:

Można powiedzieć, że gdy zaczynałem naukę w liceum, nie było żadnego czynnika, który szczególnie motywował mnie do nauki. Podręczniki to seria „Alles klar – poziom rozszerzony”, ale przez bardzo powolne tempo z jakim pracowaliśmy i przerwa w nauce, spowodowana brakiem lektorki przez 6 miesięcy, doszliśmy zaledwie do poziomu 2a. Zajęcia zwykle przebiegały schematycznie. Mianowicie, polegały na przerabianiu kolejnych rozdziałów. Dodatkowo nastawienie uczniów sprawiało, że miało się wrażenie, że jest to rzeczywiście język dodatkowy. W moim odczuciu język niemiecki w liceum jest traktowany po macoszemu, jako ten gorszy (być może wynika to też z gloryfikacji języka angielskiego jako tego międzynarodowego oraz po części z wciąż istniejących uprzedzeń Polaków wobec Niemców). Jest to niewątpliwie błąd, że młodzi Polacy faworyzują angielski, zamiast traktować te języki równorzędnie. (SGH/13)

Czynniki negatywnie wpływające na motywację w tej fazie to w świetle biografii: duża rotacja nauczycieli, zbyt schematyczne zajęcia, postrzeganie niemieckiego jako mniej wartościowego i nieprzydatnego języka, hegemonia (także mentalna) j. angielskiego wypierającego inne języki.

Szereg biografii potwierdza istotną rolę motywacji zewnętrznej w początkowej fazie szkolnej, gdzie to oceny są głównym czynnikiem motywacyjnym.

Przede wszystkim świadectwo [motywowało mnie]. Zajęcia i nauczyciele na początku mojej drogi w kształceniu z języka nie byli zainteresowani przekazaniem wiedzy i zmotywowaniem. Przychodzili, „zrobili swoje”, zarobili swoje, a uczeń był na planie drugim, o ile nie na jeszcze dalszym. (WSB/05)

Motywowała jedynie możliwość uzyskania dobrej oceny, nie miało znaczenia rzeczywiste opanowanie języka. Nauka nie wymagała dużego wysiłku, gdyż materiał był mało obszerny, a podstawy języka łatwo przyswajalne. (SGH/24)

Na początku nauki języka niemieckiego w szkole głównym czynnikiem motywującym były oceny z różnego rodzaju kartkówek, klasówek itp. Ze względu na fakt, że rozpoczęłam naukę będąc jeszcze dzieckiem, nie musiałam wkładać specjalnie dużo wysiłku w przyswajanie nowych treści (nauka odbywała się w znacznej mierze przez zabawę np. poprzez zapamiętywanie piosenek itd.). (SGH/01)

Motywacja zewnętrzna związana z ocenami mogła być jednak wsparta innymi motywami, np. motywem „rodzicielskim” czy „nauczycielskim”, jak w poniższych dwóch przykładach:

Na początku nauki motywacja była dość duża. Ważnymi czynnikami były: zaliczenie poszczególnych sprawdzianów z dobrym wynikiem, pochwały ze strony nauczyciela i innych, chęć zdobycia wiedzy. (PS/08)

Motywacja była duża. Chęć zdobycia dobrych stopni. Udowodnienia rodzicom, że potrafię. (PS/10)

W przypadku, gdy początek nauki j. niemieckiego przypadł na okres studiów, oceny stawały się mniej istotne, natomiast motywacja wewnętrzna wzmacniała się:

Nie było motywacji w postaci oceny liczonej do średniej, był to przedmiot dodatkowy, była automotywacja plus motywująca do nauki nauczycielka. (PS/04)

Duża motywacja początkowa wśród uczniów wynikała z przeżycia czegoś „nowego” i przez to atrakcyjnego. Motywy takie z samej swojej natury były bardzo nietrwałe a ogólna motywacja malała w związku z pojawieniem się czynników demotyujących:

Na początku motywacja była duża z powodu poznania nowego języka, lecz po dalszym kontynuowaniu nauki stopniowo opadała. (UAM/08)

Jak każdy uczeń początkowo byłem bardzo zainteresowany nauką nowego języka. Jednakże niewłaściwa motywacja ze strony nauczycieli (a właściwie jej brak), monotonne zajęcia, a może przede wszystkim brak perspektyw do zastosowania nauki w życiu, sprawiły, że zlekceważyłem ten język i nie włożyłem dostatecznego wysiłku w jego naukę. Teraz dopiero zauważam jak wielki

to był błąd i jak wiele mogłaby zmienić praca nad językiem od podstaw, przy odpowiedniej motywacji. (SGH/13)

Zarejestrowano także przypadki odwrotne: motywująca nowość języka zostaje z czasem zastąpiona innymi czynnikami motywującymi (np. oceny albo chęć wyróżnienia się wśród uczniów):

Uczyłem się chętnie. Przychodziło mi to łatwo. Początkowo miałem dużą motywację, w końcu nauczyłem się czegoś innego niż angielskiego (podobnie rzecz się miała z łaciną). Poziom był podstawowy więc miałem dobre stopnie co motywowało mnie do dalszej nauki. Nie poświęcałem dużo czasu, na pewno więcej j angielskiemu, na którym miałem wyższy poziom i który zdawałem na maturze na poziomie rozszerzonym. (PS/11)

Byłam dzieckiem ciekawym świata i chętnym do nauki, naukę języka traktowałam jako zabawę. W gimnazjum niewiele osób uczyło się niemieckiego, głównie angielskiego, dlatego miałam ambicję, żeby się wyróżnić i być jak najlepsza. Spędzałam dużo czasu nad nauką niemieckiego, rzetelnie odrabiałam wszystkie prace domowe, chętnie uczestniczyłam w zajęciach, często uczyłam się dodatkowych słówek w domu. (SGH/12)

Generalny wniosek wynikający z analizy pierwszych części biografii językowej wskazuje na fakt, iż żaden biograf nie podkreśla kulturowych, interkulturowych, czy integracyjnych aspektów początkowej motywacji do nauki j. niemieckiego. Także refleksje w reakcji na pytanie o znaczenie kultury języka docelowego i/lub kompetencji interkulturowej w tej fazie potwierdzają najczęściej dominację motywów instrumentalnych i mało znaczącą rolę motywów interkulturowych.

4.2. Motywacja w fazie środkowej

Stała motywacja w kolejnej fazie dotyczy przede wszystkim uczniów od początku słabo zmotywowanych, lub zmotywowanych wyłącznie ocenami:

Szczególnie motywowało mnie to, aby przechodzić z klasy do klasy. (UAM/06)
2-3 klasa liceum weźmy pod uwagę. Wątpię, że cokolwiek uległo zmianie. Materiał był z pewnością trochę trudniejszy ale nie na tyle żeby nie dało się 'ogarnąć', więc uważam że motywacja nie uległa zmianie. Możliwe że trochę entuzjazm opadł, gdyż poziom jak zaznaczam nie był wysoki, nauczyciel nie wymagał od nas cudów nie trzeba było się zbytnio przygotowywać żeby zaliczać wszystko. Myślę, że wchodził automatyzm 'byle zaliczyć ten niemiecki na 5 i mieć spokój'. (PS/11)

Biografowie deklarujący większą motywację w tej fazie, wskazują przede wszystkim na wzrost znaczenia motywów pragmatycznych, np. komunikacyjnych i związanych z przyszłą pracą zawodową:

Szczególnie ważnym czynnikiem motywującym był szybki postęp w komunikowaniu się w języku niemieckim, na który ogromny wpływ miała lektorka z SGH. Motywujący był również wysoki poziom nauczania i ciągły kontakt z językiem, możliwość rozwoju. (SGH/14)

Ze względu na fakt, że podczas środkowej fazy mojej nauki języka niemieckiego byłem w dalszym ciągu uczniem, motywacją były dla mnie głównie oceny. Zmieniła się także moja świadomość, gdyż zdałam sobie sprawę, że nauka języka niemieckiego może przynieść profity w przyszłości. Z każdym rokiem wkładałam coraz więcej wysiłku w naukę języka obcego. (SGH/01)

Zacząłem myśleć praktyczniej- że język może mi się przydać nie tylko do czerwonego paska na świadectwie, ale też być może do przyszłej pracy, zacząłem też być w pewnym sensie dumny, że znam ten język dosyć dobrze. Zacząłem również myśleć o maturze z tego języka, i to najpewniej właśnie motywowało mnie do nauki j. niemieckiego. (UAM/11)

Niektóre biografie, które także wskazują na motywację rosnącą w tej fazie, nie wysuwają motywów pragmatycznych na pierwszy plan, lecz podkreślają czynniki ambicjonalne:

Trafiłem do znacznie lepszej szkoły i do nowego miasta (Szczecin), więc samo to było ważną motywacją do nauki właściwie wszystkiego, pomogło na pewno to, że okazałem się lepszy z niemieckiego niż moi przeciętni koledzy ze szkoły (SGH/10)

Środkowa faza nauki przypada w moim przypadku na czas liceum, kiedy świadomie wybrałam klasę z obowiązkowym językiem niemieckim i zdecydowałam się przyłożyć do jego nauki. Włożyłam dużo wysiłku w nadrobienie zaległości z gimnazjum, kiedy zaniedbałam naukę niemieckiego. Moja motywacja zdecydowanie wzrosła. (SGH/11)

Motywacją w tym okresie (uważam go za 1 rok studiów) kiedy trafiłem na uczelni na wymagającą lektorkę, aczkolwiek też bardzo dobrą motywatorkę. Niebywały wzrost poziomu językowego (właściwie przepaść między liceum a studiami) przełożyły się na motywację, jako że zawsze lubiłem wyzwania. (SGH/13)

Motywacja malejąca w środkowej fazie związana jest m.in. z konkurencyjną pozycją zajęć języka angielskiego:

Moja motywacja do nauki się zmniejszyła w porównaniu do fazy początkowej mojej nauki. W naukę wkładałam mniej wysiłku, gdyż więcej czasu spędzałam na nauce języka angielskiego. (PS/08)

Uczyłam się mniej pilnie, bardziej fascynował mnie angielski – był łagodniejszy i łatwiejszy. Choć dzięki niemieckiemu mogłam się wyróżnić. (SGH/12)

Inną przyczyną malejącej motywacji są, paradoksalnie, początkowe sukcesy prowadzące do „spoczęcia na laurach”. Kolejny przykład ilustruje taki właśnie przypadek, choć jednocześnie wskazuje na możliwość przełamania stagnacji motywacyjnej:

Na tym etapie już się wydawało, że się dużo wie i przychodzi takie rozleniwienie. Tak było w moim przypadku. Pierwsze zdania które wypowiadałem budziło zadowolenie wokół w rodzinie. No i w tym momencie trochę mniej się przykładalem ale pokonałem ten kryzys i już lepiej mi idzie. (WSB/03)

Szczególne miejsce, zgodnie z oczekiwaniami, zajmuje w analizowanych biografiach motywująca lub demotywująca rola nauczyciela i materiałów dydaktycznych. Te dwa istotne czynniki jawią się w refleksjach biografów jako raczej demotywujące:

Nowy nauczyciel nie potrafił wpłynąć na mnie tak bym zwiększyła motywację do nauki. Moje oceny się pogorszyły. (PS/08)

Motywował jedynie wyścig o dobre stopnie i średnią. Same zajęcia, nauczyciel, podręczniki działały demotywująco. Rodzice nie wpływali na motywację. (SGH/24)

Motywowała mnie własna wiedza i rozsądek. Nauczyciele i podręczniki to główne podmioty demotywujące. (WSB/05)

Z drugiej strony pojawia się jednak szereg wspomnień wskazujących na motywującą rolę nauczyciela i materiałów dydaktycznych:

Osobą, która motywowała mnie w największym stopniu podczas tej fazy była moja nauczycielka niemieckiego z liceum, która wkładała ogromną energię i zaangażowanie w nauczanie języka niemieckiego. Była bardzo wymagająca, ale doskonale zorganizowana. Ponadto stosowała interesujący zestaw podręczników i pomocy naukowych. (SGH/11)

Tutaj motywowały mnie każde zajęcia (bardzo wymagające), lektorka, która kładła duży nacisk na pokazanie nam jak ważny jest język niemiecki, jak wiele płynie korzyści z jego nauki. Podręcznik to „Blickpunkt Wirtschaft” oraz różne filmy o treści ekonomicznej, wiadomości po niemiecku itd. To sprawiło, że zacząłem więcej uwagi poświęcać niemieckiemu. (SGH/13)

Motywował mnie dostęp do ekonomicznej prasy niemieckiej, lektorki, multimedial. (SGH/14)

Miły nauczyciel, chęć uzyskiwania dobrych ocen, rozumienia ze słuchu, oglądanie filmów niemieckich. (SGH/26)

Każdy kontakt z każdym innym nauczycielem języka niemieckiego czy to w podstawówce czy gimnazjum/liceum stawał nowe zadania do wykonania, nowe podręczniki, oferujące nowe słownictwo itp. (UAM/05)

Podobnie jak na początku, także w tej fazie (inter)kulturowe czynniki raczej nie wspierają motywacji. Tylko jedna biografia wskazuje na związek pomiędzy zainteresowaniami kulturowymi a motywacją. Biografem jest tutaj student, który jeszcze jako nastoletni uczeń w pełni uświadomił sobie niemieckie dziedzictwo swojego rodzinnego miasta:

Szkoła była pierwszym punktem motywacji, ale powoli pojawiał się następny. Historia mojego regionu, miasta była historią Niemców i rosła we mnie chęć jej poznania w źródłach niemieckich. Nawet w domu babci czekała skrzynia odnalezionych, porzuconych w 1945 r. dokumentów, które czekały na tłumacza. (SGH/10)

Motywacja nie jest wspierana przez motywy interkulturowe, a wg typowej refleksji wielu studentów, nie przywiązywali oni wagi „do takiego zagadnienia” (PS/11). U niektórych biografów aspekty kulturowe zyskują wprawdzie na znaczeniu, ale tylko w ograniczonym zakresie:

Przed wszystkim miała znaczenie znajomość obyczajów niemieckich. (SGH/12)
W trakcie nauki niemieckiego zaciekałam się kulturą niemiecką i wzrosło jej znaczenie. (SGH/14)

Same zagadnienia na temat kultury krajów niemieckojęzycznych nabrały znaczenia, wydawały się być interesujące, ale nie na tyle, aby samemu zgłębiać ich tajniki. Traktowało się je jako ciekawszą część podstawy programowej, która wtedy nie wydawała się mieć praktycznego zastosowania. (SGH/24)

Zdobycie tej wiedzy i umiejętności były zdecydowanie ważniejsze niż na początku. Mogłem porównać kulturę niemiecką i polską. (WSB/06)

4.3. Motywacja – stan obecny

Analizując refleksje na temat aktualnej motywacji i bieżącej nauki j. niemieckiego w ramach lektoratów, zauważa się generalnie większą świadomość celów uczenia się (lub ich braku) i bardziej świadomą refleksję nad własną motywacją lub demotywacją.

Brak celów i całkowita demotywacja manifestowane są np. w przypadku, gdy inne, bardziej istotne z perspektywy studenta wyzwania, dewaluuja zasadność uczenia się j. niemieckiego:

Brak celów. Kompletny brak czasu związany z pracą mgr. Język niemiecki męczarnią. Obecnie nie mam motywacji. Nic mnie nie motywuje. (PS/06)

W kolejnym przykładzie cele nadal są klarowne a motywacja wewnętrzna, lecz także tutaj lektorat w ramach studiów nie jest priorytetem:

Moim celem jest płynna, swobodna komunikacja z mieszkańcami krajów niemieckojęzycznych. Motywacja nie jest już taka silna z powodu natłoku nauki. Mimo to, uczę się z wewnętrznej potrzeby, staram się na tyle, na ile mogę. (PWSZ/01)

Inna biografia wskazuje na nieco mniejszą motywację ze względu na rozczarowujące efekty dużego wysiłku włożonego w naukę języka. W poniższym przykładzie wyraźny jest negatywny wpływ słabszych niż oczekiwano efektów, które kontrastują z deklarowaną wewnętrzną motywacją i sporym wysiłkiem włożonym w naukę j. niemieckiego. Nadal obecne motywy wewnętrzne oraz motywowanie ze strony lektorów nie dopuszczają jednak tendencji do całkowitej demotywacji.

Celem jest nauczyć się języka niemieckiego jak najlepiej i posługiwać się nim bez problemów. Najważniejsze jest aby mówić bezbłędnie po niemiecku. Uczę się oczywiście z wewnętrznej potrzeby ale oczywiście miło jest zawsze być nagrodzonym. Przygotowania na zajęcia pochłaniają sporo czasu i są dość intensywne. Aktualna motywacja jest ciut mniejsza ze względu na małe przełożenie nakładu pracy na ogólne umiejętności. Motywują mnie perspektywy w przyszłości, lektorki. (SGH/07)

U generalnie mocno zmotywowanych studentów, pewien spadek poziomu motywacji w porównaniu z wcześniejszą fazą związany jest z obiektywnymi czynnikami zmniejszającymi intensywność motywacji, przede wszystkim z hierarchią obowiązków i zadań na uczelni.

Bezpośrednim celem jest w chwili obecnej pomyślne zdanie egzaminu. W fazie długofalowej, wykorzystanie w życiu zawodowym i prywatnym (np. za cel stawiam sobie oglądanie filmów w języku niemieckim). Motywacja silna, aczkolwiek odrobinę słabsza niż w środkowej fazie. Uczę się z wewnętrznej potrzeby, ale niestety z braku czasu nie poświęcam nauce tyle czasu, co kiedyś (kiedy to, np. regularnie powtarzałam słówka za pośrednictwem programu komputerowego). (SGH/15)

Szereg biografów, którzy stwierdzają w ostatnim czasie motywację rosnącą, wskazuje na coraz ważniejsze cele i motywy komunikacyjne:

Cel: aby nauczyć się swobodnie komunikować w języku niemieckim, przełamać pewną barierę związaną z mówieniem. Najważniejsza jest dla mnie zdolność łatwego wypowiedziania się. Moja motywacja jest obecnie dosyć duża. Języka niemieckiego uczę się z własnej potrzeby. Uczęszczam na dobrowolne zajęcia z tego języka na studiach. Moje starania są intensywne, gdyż zdaje sobie sprawę, że znajomość niemieckiego może być w przyszłości atutem na rynku pracy. (SGH/01)

Obecnie nauka j. niemieckiego jest dla mnie ważna w kontekście przyszłego poszukiwania pracy, dobra jego znajomość może mi w tym pomóc. Myślę, że najważniejsza dla mnie jest przede wszystkim komunikatywność w tym języku oraz znajomość jak największego zasobu słownictwa. Obecnie moja motywacja jest dość duża, staram się korzystać z każdej okazji aby poprawić swoją znajomość języka. Oceny są ważnym czynnikiem dla mnie, ponieważ pokazują w pewnym stopniu poziom opanowania materiału podczas zajęć. Ważniejsze jest jednak aby potrafić swobodnie porozumiewać się w języku, nie opierając się tylko na teorii. Najbardziej motywuje mnie to, że bez znajomości języków obcych trudno jest obecnie o znalezienie dobrej pracy i perspektyw na przyszłość. (WSB/06)

W kilku innych biografiach wyraźny jest niewielki wpływ ocen na aktualną motywację, podkreślana jest przy tym silna motywacja wewnętrzna. Jednocześnie, przede wszystkim w drugim poniżej cytowanym fragmencie, symptomatyczny jest wysoki stopień refleksyjności biografą.

Dalej jest to możliwość porozumiewania się w języku niemieckim. Oprócz tego uczę się niemieckiego, aby wykorzystywać go w życiu zawodowym. System uczenia się języka niemieckiego na mojej uczelni skutecznie zniechęca do nauki. Uczę się zdecydowanie dla siebie, aby poszerzyć własną wiedzę. Ocena nie jest czynnikiem motywującym. Starania są niestety coraz mniejsze. (SGH/18)

Motywację obecnie mam dużą. Myślę zresztą, że z czasem każdy młody człowiek zauważa, że „Człowiek uczy się nie dla szkoły, lecz dla siebie”, co w przypadku języków jest w 100% prawdą. Myślę, że już bardziej niż oceny na moją motywację wpływa też nazywana w psychologii „chęć odwzajemnienia poświęcenia i zaufania”. Kiedy nauczyciele traktują uczniów właściwie (dbają o ich motywację, czasem chwalą, czasem wskazują nad czym popracować, w trudnych momentach, których w trakcie długoletniej nauki języka nie brakuje, pokazują, jak wiele już się przeszło i jak dobrze już władamy językiem), z czasem uczniowie starają się spłacić ten dług swoją pracą i zaangażowaniem. Być może gdybym spotkał w liceum nauczycieli takich jak tu, byłbym teraz dwa razy lepszy, jeśli chodzi o stopień zaawansowania. (SGH/13)

W teorii motywacji poczesną rolę zajmuje tzw. „motyw niepowodzenia” (por. Rudolph, 2007: 96; Weiner, 1994: 154). W jednej z biografii obawy związane z doświadczeniem swoistego „wstydu” spowodowanego ewentualną porażką, są głównym motorem napędzającym zaangażowanie się

w naukę j. niemieckiego. „Tendencja do uniknięcia niepowodzenia” (Rudolph, 2007: 94) jest w następującym przykładzie aż nadto widoczna:

Celem jest chęć przypomnienia, zapomnianego już przez mnie języka i ew. podwyższenie poziomu na którym byłem w liceum. Chęć zrozumienia chociażby w piśmie niemieckiego w stopniu podstawowym, żebym wiedział chociaż o co chodzi. Motywuje raczej chęć nieskompromitowania się na całej linii na tle grupy, która jest na dużo, dużo wyższym poziomie niż ja. Mimo tego, iż wiem że nie mam szans dogonić ich poziomu. Perspektywa na przyszłość też po części, lecz motywacja motywacją a wychodzi co innego. (PS/11)

Biografie potwierdzają zarówno możliwość istnienia, jak i braku świadomości kulturowej uczących się j. niemieckiego, przy czym jedno i drugie nie musi wpływać na motywację. Szereg przykładów potwierdza natomiast, iż deklarowana świadomość kulturowa może wzmacniać motywację.

Studenci, którzy nie dostrzegają powiązań kulturowych i językowych nie widzą także, wg poniższych refleksji, związku pomiędzy kulturowym uczeniem się a motywacją do nauki języka niemieckiego:

Uważam, że kulturowe uczenie nie wspiera nauki. (UAM/07)

Raczej nie mam większej świadomości powiązań językowych i kulturowych. Kulturowe uczenie się jest teraz dla mnie minimalnie ważniejsze niż kiedyś, choć wciąż mało ważne. Raczej nie wspiera ono nauki języka. (UAM/09)

Na pewno wiem więcej o kulturze Niemiec niż miało to miejsce w liceum. Wiedzę tę czerpię jedynie z zajęć języka niemieckiego, na których pani prowadząca często opowiada o tym kraju. Jednakże nie mogę powiedzieć, że wywarło to na mnie jakiś wpływ, traktuje to raczej jako ciekawostkę. (PS/11)

Z kolei część badanych deklarujących świadomość kulturową, nie widzi jej wpływu na ogólną motywację do uczenia się j. niemieckiego. U innych natomiast, w ich subiektywnej opinii, rosnąca świadomość kulturowa wpływa pozytywnie na motywację. We fragmencie przytoczonym poniżej zwraca także uwagę szczególnie wysoki poziom refleksyjności:

Dzi śmiało mogę powiedzieć, że mam taką świadomość. Mogę również stwierdzić, że zajęcia mają na nią duży wpływ, co z kolei przekłada się na ogólną motywację do języków. Na moją motywację duży wpływ ma świadomość, że w niedalekiej przyszłości będę się nim (być może) regularnie posługiwał. To kulturowe uczenie jest bardzo ciekawe i zabawne. Zabawne jest to jak bardzo, mimo niewielkiej odległości), różnią się zwyczaje Niemców. Oczywiście jest to w pewnym stopniu motywatorem. Jednak jak już wspominałem, najważniejsi są nauczyciele i własna motywacja. Nauczyciele muszą

„zarazić” ucznia językiem i pokazać, że: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt” (cyt. Wittgenstein). Większą świadomość kulturową można przypisać lekcjom jak również jest związana z samodzielnym śledzeniem prasy niemieckiej na bieżąco. Świadomość ta na pewno zwiększa motywację i kulturowe uczenie wspiera naukę j. niemieckiego. (SGH/14)

5. Wnioski

Nawiązując do pytań badawczych wyłącznie w odniesieniu do biografii językowych jako instrumentu badań jakościowych, należy sformułować następujące podstawowe wnioski:

- Sporządzenie biografii wyzwoliło u wielu studentów silną refleksyjność na temat dotychczasowej nauki j. niemieckiego i jej uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych.
- Tworzenie biografii skłoniło badanych do (ewentualnie retrospektywnych) przemyśleń nad swoimi motywami, nastawieniami czy priorytetami w różnych fazach nauki j. niemieckiego. Te swoiste metarefleksje biografów świadczą o rosnącej z wiekiem refleksyjności dotyczącej tychże aspektów uczenia się języków obcych. Wyraźne jest wskazanie na raczej bezrefleksyjne uczenie się j. niemieckiego w okresie szkolnym, szczególnie w szkole podstawowej.
- Biografie potwierdzają u wielu badanych dynamiczny charakter motywacji w dłuższej perspektywie – kierunki zmian, ich intensywność i uwarunkowania mają charakter bardzo indywidualny.

Badania jakościowe nie pozwalają z reguły na zbyt uogólniające wnioski, mają one na celu przede wszystkim eksplorowanie problemu i pozwalają naświetlić go z wielu, czasem nieoczekiwanych stron. Analiza biografii w zestawieniu z wynikami szeroko zakrojonych badań ilościowych (Mackiewicz, 2013) pozwala jednak na pewną generalizację. Należy więc stwierdzić, że motywy interkulturowe nie odgrywają większej roli u polskich studentów uczących się j. niemieckiego. W ich przypadku przeważają motywy instrumentalne. Jednocześnie nie można jednoznacznie stwierdzić, iż studenci silniej zmotywowani interkulturowo osiągają lepsze wyniki, choć można w tej grupie mówić o większej satysfakcji z nauki j. niemieckiego.

BIBLIOGRAFIA

- Brake, A. 2011. „Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge” (w:) *Methodentriangulation in der*

- qualitativen Bildungsforschung* (red. J. Ecarius, I. Miethe). Opladen: Verlag Barbara Budrich: 41-63.
- CODN 2005. *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: CODN.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. 1998. „Motivation in action: A process model of L2 motivation”. *Working Papers in Applied Linguistics* 4: 43–69.
- Edmondson, W. J. 1996. „Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten” (w:) *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg* (red. J. House). Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut: 68-82.
- Edmondson, W. J. 1997. „Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL) 26: 88-110.
- Edmondson, W. J. 2000. „Grammatik und Kommunikation bei Auslandsaufenthalten” (w:) *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl -Richard Bausch zum 60. Geburtstag* (red. B. Helbig, K. Kleppin, F.G. Königs). Tübingen: Stauffenburg: 363-382.
- Flick, U. 2011. „Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation” (w:) *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (red. J. Ecarius, I. Miethe). Opladen: Verlag Barbara Budrich: 19-39.
- Franceschini, R. 2002. „Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit”. *Bulletin VALS-ASLA* 76: 19-33.
- Fuhs, B. 2007. *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Kelle, U. 2008. *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mackiewicz, M. 2013. „Fremdbilder und Einstellungen vs. Motivation zum Fremdsprachen- und Kulturlernen. Zur interkulturellen Motivation der polnischen DaF-Lernenden” (w:) *Wissenschaftsmobilität und interkulturelle Kommunikation im deutsch-polnisch-tschechischen akademischen Kontext* (red. A. Moosmüller, I. Waibel). Marburg: Tectum Verlag: 158-177.
- Pawlak, M. 2012. „The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2): 249-278.
- Riemer, C. 2003. „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung” (w:) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (red. N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, J. Probst) 8(2/3): 72-96, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm> DW 16.11.2012.

- Rierner, C. 2004. „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung“ (w:) *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (red. W. Börner, K. Vogel). Tübingen: Gunter Narr Verlag: 35-65.
- Rierner, C. 2005. „L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen)“ (w:) *Sprache lehren – Sprache lernen* (red. A. Wolff, C. Rierner, F. Neubauer). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache: 51-72.
- Rierner, C. 2006. „DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache“ (w:) *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht* (red. H.-J. Krumm, P. Portmann-Tselikas). Innsbruck: Studienverlag: 43-58.
- Rierner, C. 2010. „Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodische Entscheidungen“ (w:) *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008* (red. C. Chlosta, M. Jung). Göttingen: Universitätsverlag: 423–434.
- Rudolph, U. 2007. *Motivationspsychologie*. Workbook Weinheim/Basel: Beltz.
- Tophinke, D. 2002. „Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht“. *Bulletin VALS-ASLA* 76: 1-14.
- Weiner, B. 1994. *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Iwona Mokwa-Tarnowska

Politechnika Gdańska

AKTYWNOŚCI STYMULUJĄCE REFLEKSJĘ W NAUCZANIU JĘZYKA PISANEGO W WIRTUALNEJ KLASIE

Activities stimulating reflection in teaching writing in a virtual learning environment

The paper aims to show how to engage students attending an online language course in various activities which by stimulating reflection enhance the learning process and result in better learning outcomes. By blending cognitivist, constructivist, constructionist and behavioural ideas, course developers and tutors can produce materials and use methods which satisfy the varied needs of adults who want to improve their writing skills. Such a blend leads to a unique design, which can be achieved by tools available in a virtual learning environment. Course participants will be more adequately prepared for writing genuine texts in the future through use of such activities as working with authentic resources integrated with different tasks and assignments to stimulate reflection; studying under the supervision and guidance of the tutor; participating in collaborative projects to promote learner autonomy; developing new knowledge through meaning-making discussions; doing peer review as well as summative, formative assessment, and self-assessment. Experience of these ways of working will help the participants to eventually become self-regulated, lifelong learners.

Keywords: VLE, reflection, constructivism, FLT, writing skill

Słowa kluczowe: VLE, refleksja, konstruktywizm, nauczanie języków obcych, język pisany

1. Wprowadzenie

Istotnym aspektem uczenia się języka obcego przez osoby dorosłe jest dostosowywanie nowej wiedzy do już posiadanej, wytworzonej w wyniku kumulacji doświadczeń życiowych. Większość studentów, szczególnie starszych lat, na ogół dobrze rozumie swoje przyszłe zawodowe potrzeby i życiowe pragnienia, które już w czasie studiów stymulują ich zainteresowania. Posiadają oni także własne nawyki uczenia się, co może powodować, że będą odnosić się z rezerwą do nieznanych im wcześniej metod uczenia się języka obcego. Ponadto w życiu codziennym otaczają się różnymi technologiami, które wykorzystują między innymi do komunikacji, zdobywania informacji, autoprezentacji, wymiany poglądów, zawierania znajomości i uprzyjemnienia sobie czasu wolnego. Wiele narzędzi internetowych i aplikacji wciąga młodych ludzi w wirtualny świat pełen atrakcji, w którym potrafią lepiej funkcjonować niż w rzeczywistości realnej (Castronova, 2010; Bartle, 2010; Boellstorff, 2010). Sposoby zdobywania wiedzy i polepszania umiejętności, które preferują młodzi ludzie, oraz narzędzia wykorzystywane przez nich w tym celu, powinny więc być wzięte pod uwagę przy opracowywaniu efektywnego kursu nauki pisania tekstów w języku obcym, a szczególnie w języku angielskim, bowiem jest on głównym medium komunikacyjnym pozwalającym na sprawne wykorzystywanie zasobów internetowych.

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie, jak przy pomocy różnorodnych aktywności pobudzić studentów do refleksji na kursie internetowym, dzięki której będą w stanie efektywniej uczyć się języka obcego i zdobyć umiejętności dalszego samokształcenia. Analiza możliwości stworzonych przez strukturę kursów online i narzędzia dostępne w oprogramowaniach do zarządzania nimi została dokonana na podstawie rozważań teoretycznych zawartych w literaturze przedmiotu oraz na bazie doświadczeń zebranych przez autorkę w czasie prowadzenia semestralnych internetowych kursów nauki języka angielskiego pisanego w latach 2008-2013.

2. Podstawy teoretyczne tworzenia kursu e-learningowego dla dorosłych

Trzy teorie – andragogika, uczenie transformacyjne oraz teoria krytycznego myślenia – pozwalają na zrozumienie tego, jak uczą się dorośli. Pierwsza z nich podkreśla istotną rolę samoświadomości, doświadczenia, gotowości, motywacji i chęci do nauki oraz do rozwiązywania problemów. Według drugiej, dorośli ucząc się restrukturyzują swoją dotychczasową wiedzę. Dochodzą do nowych znaczeń analizując swoje doświadczenia i przetwarzając je w celu zaadapto-

wania nowych treści. Krytyczne myślenie pozwala dorosłym samodzielnie rozwijać swoje umiejętności i kierować procesem edukacyjnym. Materiały kursowe powinny więc promować i ułatwiać samoregulację (Schraw, Crippen i Hartley, 2006: 111-139; Shuy, OVAE i TEAL, 2010), to znaczy umożliwiać i stymulować samorefleksję, samouczenie się, zwiększać motywację i zachęcać do refleksji, zarówno nad stroną merytoryczną, jak i językową, oraz aktywizować uczniów poprzez kooperację i kolaborację (Donelan, Kear i Ramage, 2010). Ważnym celem kursu językowego powinno być wyposażenie ucznia w narzędzia pozwalające mu uczyć się przez całe życie. Programy szkoleniowe stworzone w środowisku e-learningowym, wykorzystujące myślenie dialektyczne, logikę praktyczną, rozumienie posiadanej wiedzy i krytyczną refleksję, czyli zdolności, które posiada dorosły i przygotowane w oparciu o autentyczne źródła, będą bardziej skuteczne w rozwijaniu umiejętności językowych, a szczególnie umiejętności pisania tekstów. Ponadto umożliwią uczniowi zdobycie wiedzy przydatnej w późniejszym życiu zawodowym.

W nauczaniu dorosłych języka obcego, w tym języka pisanego, w środowisku e-learningowym widać zarówno wpływ konstruktywizmu (Piaget, 1969; Vygotsky, 1978) i konstrukcjonizmu (Papert i Harel, 1991), jak i kognitywizmu, czy nawet behawioryzmu. Wykorzystanie pewnych elementów tych teorii prowadzi do stworzenia efektywnego kursu zaspokajającego potrzeby językowe dorosłego ucznia. Podejście eklektyczne wzmacnia proces edukacyjny, a połączenie różnych idei, pochodzących ze wspomnianych paradygmatów, tworzy amalgamat skuteczny w nauczaniu zarówno w środowisku tradycyjnym, jak i w e-learningowym oraz w tzw. blended learningowym. Połączenie to jest najbardziej efektywne, gdy wykorzystane są następujące elementy:

- behawiorystyczny sposób formułowania celów ogólnych i szczegółowych kursu, wzmocnienie pozytywne osiągnięte przez stymulację i wsparcie ze strony nauczyciela oraz poprzez ocenę formatywną;
- analizy przeprowadzane przez językoznawstwo kognitywne odnoszące się do kategoryzacji naturalnej, modeli kognitywnych, podobieństwa rodzinnego i ekstensji metaforycznych, pozwalające zrozumieć system konceptualny rdzennych użytkowników języka angielskiego i lepiej go stosować w pisaniu tekstów;
- konstruktywistyczne podejście do wykorzystania autentycznych materiałów i ich analiza z różnych punktów widzenia, aktywna rola ucznia w rozwiązywaniu problemów w ramach współpracy projektowej i dyskusji, ocenianie na podstawie zadań zmuszających ucznia do refleksji i pracy twórczej prezentującej zindywidualizowany punkt widzenia i testy zawierające pytania otwarte;

- konstrukcjonistyczne indywidualne podejście do ucznia, nacisk na kontekstualizację i tworzenie znaczeń w czasie wspólnego pisanie tekstu, który będzie później wykorzystany na kursie, oraz na refleksję stymulującą proces tworzenia.

3. Materiały statyczne i interaktywne pobudzające refleksję w wirtualnej klasie

Projektanci zajęć e-learningowych typu online i blended wykorzystują różne oprogramowania do zarządzania kursami internetowymi. Obecnie najpopularniejszą platformą edukacyjną na uczelniach polskich i zachodnich, czyli wirtualnym środowiskiem uczenia się (VLE), jest oprogramowanie typu *open source* – Moodle. Umożliwia ono przygotowanie różnego typu zasobów i aktywności. Pierwsze obejmują strony internetowe z materiałami kursowymi, stworzone przez nauczyciela przy pomocy narzędzi dostępnych w systemie, linki do stron www oraz załączone do strony kursu pliki, np. w formacie doc, pdf lub w postaci prezentacji przygotowanych w programie PowerPoint. W skład aktywności wchodzi prace umieszczane przez studentów na stronie kursu i sprawdzane przez nauczyciela; zadania oceniane przez system, opracowane w formie quizów edukacyjnych i testów; chaty i fora dyskusyjne pozwalające na synchroniczną oraz asynchroniczną współpracę; ankiety i zapytania, umożliwiające nauczycielowi uzyskanie szybkiej informacji zwrotnej z opiniami studentów w każdym momencie trwania kursu; wiki, stwarzające warunki do prowadzenia zajęć opartych na kooperacji i kolaboracji oraz warsztaty, pozwalające studentom na współocenianie swoich prac. Oprogramowanie to, zwane także wirtualną klasą, zapewnia nauczycielowi wszechstronny monitoring pracy studentów na kursie, dzięki któremu ma on szybki wgląd w logi informujące o tym, kiedy każdy student łączył się ze stroną kursu, jakie zasoby otwierał i które zadania wykonywał. Nauczyciel może też sprawdzić wyniki ćwiczeń i testów, które zostały automatycznie ocenione przez system, skorygować je, jeśli zachodzi taka potrzeba, a także wysłać informacje do poszczególnych studentów, grupy lub wszystkich studentów jednocześnie.

Aby motywować studentów do pracy, kurs języka pisanego prowadzony całkowicie online lub w trybie blended powinien zawierać takie zadania, jak:

- krótkie pytania pozwalające na szybką samoocenę (SAQ) i na refleksję, przy czym obu typom nie powinny towarzyszyć odpowiedzi przygotowane wcześniej przez nauczyciela;
- zadania interaktywne, refleksyjne, kooperacyjne, kolaboracyjne, samooceniające i współoceniające, jak również bazujące na dyskusjach lub

szybkiej wymianie poglądów, wykonywane pod nadzorem nauczyciela i przez niego sprawdzane lub monitorowane oraz oceniane przez system, na podstawie odpowiedzi wprowadzonych przez twórcę materiałów.

Nie tylko pytania nakierowane specjalnie na pobudzenie natychmiastowej refleksji i oznaczone w ten sposób, ale wszystkie wymienione wyżej aktywności mają zachęcać studentów do krytycznej refleksji. Polega ona na analizie poglądów wyrażonych w zamieszczonych w kursie tekstach i zrozumieniu ich historyczno-kulturowych kontekstów oraz na próbie znalezienia alternatywnych podejść do zaproponowanych wcześniej rozwiązań zadań teoretycznych i praktycznych. Za sprawą refleksyjnego sceptycyzmu, który jest ostatnim elementem krytycznej refleksji, dorośli uczniowie mogą dojść do modyfikacji wcześniejszych ustaleń lub do twórczego przetworzenia zastanej wiedzy w badanych przez siebie zjawiskach (Brookfield, 1988: 325-327).

Dzięki swoim funkcjonalnościom narzędzia internetowe dostępne w wirtualnym środowisku uczenia się oferują afordancje (Gibson, 1979: 127) zwiększające różnego typu umiejętności, których brak w tradycyjnym nauczaniu języka obcego w sali wykładowej (Weller, 2007: 120-123), gdzie wykorzystuje się głównie materiały drukowane, takie jak teksty, ilustracje, diagramy, wykresy, tabele, schematy i zadania na nich oparte, przygotowane w formie pisemnej lub ustnej, oraz ćwiczenia zaprojektowane na bazie ścieżki dźwiękowej i obrazu filmowego. Tradycyjne materiały edukacyjne mogą zagwarantować osiągnięcie założonych celów kształcenia, jeśli studenci wykonają wszystkie zadania – zarówno te wprowadzone przez nauczyciela w czasie spotkania w klasie, jak i te przeznaczone do zrobienia później, które mają wzmocnić i rozwinąć umiejętności ćwiczone podczas zajęć. Ponieważ oprogramowanie do zarządzania kursami online umożliwia wszechstronny monitoring i wprowadzenie zadań o różnym poziomie interaktywności, to aktywności, w których studenci muszą brać udział, są bardziej motywujące i stymulujące do pracy. Uczący się wiedząc bowiem, że system pokazuje nauczycielowi, co i kiedy wykonują, czują się zobowiązani do odrobienia wszystkich prac i wzięcia udziału we wszelkich obowiązkowych zadaniach interaktywnych. Dlatego też komponenty e-learningowe, zawierające zróżnicowane zasoby i aktywności, zwiększają nakład pracy studenta, którą musi wykonać samodzielnie lub w grupie, a więc pobudzają go częściej do refleksji nad treściami edukacyjnymi, metodami rozwiązywania zadań umieszczonych w tym środowisku i nad samym uczeniem się. Refleksja jest bowiem niezbędnym aspektem uczenia się, potrzebnym do osiągnięcia samoregulacji i prowadzącym do rozwoju umiejętności zdobywania wiedzy przez całe życie. Praktyka refleksyjna (Schön, 1983: 128-167) pomoże studentom wykonywać zadania w sposób bardziej efektywny i fachowy, zwiększy ich samo-

świadomość, doprowadzi do poszerzenia nabytej wiedzy i rozwoju profesjonalnego oraz do większej efektywności organizacyjnej (Osterman, 1990: 133-152; Osterman i Kottkamp, 1993: 18-42).

3.1. Materiały informacyjne, czyli zasoby

Strony www z materiałami kursowymi należące do zasobów, czyli bardziej statycznych form przekazywania treści edukacyjnych, powinny zawierać zadania do refleksji, które muszą dzielić lity tekst informacyjny. Ich celem jest, po pierwsze, skupienie uwagi ucznia na wykonywanej pracy; po drugie, pokazanie mu, co powinien wiedzieć z materiału, który sam przeczytał, jak trzeba interpretować omówione zagadnienia i jak rozumieć kontekst, w jakim one się pojawiają; po trzecie, zachęcanie studenta do modyfikowania zdobytej wiedzy i wyciągania własnych wniosków, które mogą przyczynić się do stworzenia przez niego własnej interpretacji i dojścia do innych znaczeń. Nie wprowadza się tych zadań, by przetestować umiejętności zdobyte przez ucznia wcześniej lub w czasie trwania kursu, dlatego nie powinno się dołączać do nich odpowiedzi sugerujących poprawny tok myślenia.

Trzeba je tak sformułować, by uczący się wykonując je, poczuł się zachęcony do głębszych przemyśleń, które bardziej go zaangażują w proces edukacyjny. Dobrą praktyką jest, gdy tekst informacyjny, widoczny na ekranie, podzielony jest jednym zadaniem do samorefleksji, które jest wprowadzone inną czcionką lub kolorem za pomocą specjalnie zaprojektowanego szablonu, zawierającego zawsze ten sam znak graficzny, przyciągającego uwagę czytającego. Zarówno struktura tekstów z aktywnościami tego typu, jak i forma tych aktywności muszą być dokładnie przemyślane, bowiem jeśli student uzna, że dany materiał jest przeładowany zadaniami do refleksji lub że są one niezrozumiałe, nieadekwatne albo nudne, zapewne nie wykona ich, uznając, że poświęcenie im uwagi będzie stratą czasu. W ten sposób jeden z celów jednostkowych, polegający na aktywizacji studentów, zachęceniu ich do pogłębionej analizy, której efektem ma być tworzenie nowych znaczeń, nie zostanie zrealizowany.

W kursie internetowym poświęconym rozwojowi umiejętności pisania tekstów w języku obcym zadania do refleksji mogą pojawić się w materiałach teoretycznych dotyczących używania języka obcego pisanego, poruszających takie zagadnienia jak np. cechy gatunkowe, styl, koherencja, kohezja i rejestr, używanie metafor, pisanie spójnych logicznie paragrafów, wplatanie w nie danych, dokumentowanie obcych źródeł. Powinny one być zawarte także w materiałach analizujących przykładowe teksty, uczących znajdowania argumentów, tworzenia opisów, budowania narracji lub zarysowujących tematykę prac, które

student będzie musiał przestać do oceny. Forma językowa zadań do refleksji może być zróżnicowana i powinna oczywiście zależeć od typu informacji, z którą student właśnie zapoznał się na specjalnie zaprojektowanej stronie kursu wprowadzającej zagadnienia teoretyczne. Przy tworzeniu zadań do samorefleksji, bez względu na treść materiału, którego dotyczą, nauczyciel musi wziąć pod uwagę umiejętności językowe uczącego się i poziom jego rozwoju intelektualnego oraz sformułować je w sposób jasny, prosty i zwięzły. Tylko tak zaprojektowane zadania będą stymulowały go do głębszych przemyśleń.

3.2. Materiały interaktywne, czyli aktywności

Materiały edukacyjne zaprojektowane na potrzeby komponentu e-learningowego i umieszczone w internetowym systemie do zarządzania kursami, takim jak Moodle, powinny zawierać różnego typu aktywności, tj. dłuższe i krótsze zadania interaktywne, które zwiększają zaangażowanie studentów w wykonywaną pracę. Pozwolą im one osiągnąć zamierzone efekty kształcenia poprzez zrealizowanie celów zarówno ogólnych dla danego kursu i modułu, jak i jednostkowych, wyznaczonych dla poszczególnych jego elementów. Istnieje wiele typów zadań, które pomogą studentom rozwinąć umiejętność poprawnego pisania w języku obcym i tworzenia tekstów autentycznych (Wenzel, 2001: 96-108). Obejmują one zadania refleksyjne, aktywne, dialogiczne, oparte na kolaracji i kooperacji (Heriot-Watt University, 1999, module 2a: 27). Wszystkie mogą być wykonywane drogą synchroniczną lub asynchroniczną.

Zadania oznaczone przy pomocy wybranego systemu graficznego jako refleksyjne można wprowadzać poprzez ankiety, zapytania, informacje zwrotne na różnych etapach kursu nauki pisania w JO – w trakcie trwania modułów jako ćwiczenia przygotowujące do precyzowania argumentów potrzebnych do napisania tekstów zaliczeniowych oraz po zakończeniu modułu lub kursu jako ćwiczenia analityczne, których celem jest refleksja nad wykonanymi pracami i ocenami formatywnymi przesłanymi przez nauczyciela. Jeśli tekst zaliczający dany moduł nie spełnia założonych kryteriów jakości, w informacji zwrotnej nauczyciel może zasugerować np. rozważenie innych aspektów opisywanego zagadnienia lub przeanalizowanie tematu w odmienny sposób albo przemyślenie zmiany struktury argumentów lub całego tekstu. Zachęcenie uczącego się do refleksji nad pracami, które napisał, i wskazanie mu tylko problemów, które powinien rozważyć, bez podania poprawnych odpowiedzi, szczególnie gdy takich jest wiele i są one zależne od punktu widzenia, będzie bardziej stymulujące do pracy i wytrwania na kursie internetowym. Niektóre odpowiedzi do zadań refleksyjnych, które należą do aktywności, czyli do bardziej interaktywnej części kursu, a nie do zasobów, szczególnie na te, które uczą studentów, jak popraw-

nie logicznie, stylistycznie i językowo konstruować tekst, mogą być wcześniej opracowane przez nauczyciela. Jeśli zostały przygotowane, to powinny być załączone w odpowiednim miejscu na stronie kursu – albo obok pytań, albo w specjalnym pliku umieszczonym w innym miejscu, np. na stronie głównej, o istnieniu którego studenci muszą zostać poinformowani.

Pozostałe typy zadań, tj. zdania aktywne, dialogiczne oraz oparte na współpracy i kooperacji, do których przygotowania używa się w środowisku Moodle narzędzi z grupy aktywności, też mogą zawierać punkty do refleksji. Ich głównym celem jest wciągnięcie studentów w różnego typu interakcje, mające na celu zaktywizowanie ich poprzez wymianę poglądów, współpracę, współocenie i refleksję zarówno nad wykonywanymi pracami, jak i nad własnymi umiejętnościami, osiągnięciami, brakami lub potrzebami. Tego typu refleksja pozwoli im stać się uczniami samoregulacyjnymi, potrafiącymi samodzielnie rozwijać swój warsztat w dalszym życiu zawodowym. Do stworzenia wymienionych powyżej zadań wykorzystuje się chaty, fora dyskusyjne, wideokonferencje, blogi, wiki i warsztaty, czyli narzędzia dostępne np. w oprogramowaniu Moodle, pomagające studentom uczestniczyć w zajęciach grupowych, dzięki którym pracując na kursie online lub wykonując komponent e-learningowy kursu typu blended nie czują się osamotnieni i wyizolowani¹.

3.2.1. Chat

Narzędzie, dzięki któremu studenci mogą prowadzić synchroniczne rozmowy i dyskusje to chat. Doskonale nadaje się do wprowadzenia zadań dialogicznych. Nauczyciel może zadać parom uczniów różnego typu ćwiczenia polegające na wymianie poglądów, opinii i przygotowaniu planu zadania pisemnego. Ponieważ komunikacja synchroniczna, w którą studenci w ten sposób zostaną zaangażowani, będzie skutkowałą produkcją tekstów pisanych stylem nieformalnym, przypominać ona będzie nieformalne rozmowy w czasie lekcji, mające miejsce

¹ Analizy ankiet uczestników kursów e-learningowych, przedstawiane w literaturze fachowej (Willging i Johnson, 2004) pokazują, że jedną z przyczyn niechęci do tego typu zajęć i wysokiego odsetka rezygnacji z nich jest to, iż uczącym się brakuje kontaktu z rówieśnikami. Czują się wyizolowani i osamotnieni wykonując zadania kursowe, których jest więcej i są bardziej zróżnicowane w porównaniu z pracami zadawanymi do wykonania po zajęciach tradycyjnych. Kursy online poświęcone nauczaniu języka obcego pisanego, w których kładzie się nacisk jedynie na pracę indywidualną, będą skuteczne tylko w przypadku bardzo zmotywowanych studentów, posiadających umiejętność samoregulacji. Uczniom, u których taka zdolność jeszcze nie wykształciła się, trzeba stworzyć warunki przypominające do pewnego stopnia te, które panują w tradycyjnej sali wykładowej, gdzie możliwe są wszelkiego typu interakcje pomiędzy uczestnikami zajęć.

w trakcie np. opracowywania tematów zadań pisemnych, wymyślania historyjek, interpretacji zdarzeń czy znajdowania argumentów za i przeciw.

Na kursie e-learningowym komunikacja synchroniczna charakteryzuje się pewną wartością dodaną – w czasie jej trwania studenci porozumiewają się w języku obcym, a nie w ojczystym, jak to często bywa w klasie, gdy nauczyciel zadaje zadania dialogiczne, oraz piszą swoje wypowiedzi, a więc ćwiczą język pisany. Robiąc to, muszą myśleć o regułach ortograficznych, poprawnym budowaniu zdań, odpowiednim dobieraniu słownictwa i konstrukcji oraz adekwatnym wyrażaniu poglądów, bowiem nauczyciel może sprawdzić, jak zadanie, które zadał jest wykonywane i je skomentować. Aktywności tej powinna towarzyszyć refleksja polegająca na reagowaniu na treść zadania i jego omówieniu, czyli przedstawieniu uczuć, zweryfikowaniu sposobów myślenia, zrobieniu odniesień do innych sytuacji i dawaniu przykładów (Surbeck, Han i Moyer, 1991: 21-27).

3.2.2. Forum dyskusyjne

Fora dyskusyjne służą do prowadzenia komunikacji asynchronicznej, która ma miejsce dzięki wprowadzaniu zadań refleksyjnych, dialogicznych, aktywnych i wymagających współpracy w ramach projektów zespołowych. Nauczyciel może zachęcić studentów do publikowania na nich efektów swoich poszukiwań lub badań, które później mogą być wykorzystane do pisania różnych tekstów, takich jak artykuły czy raporty, lub do używania ich jako narzędzi do zadań dialogicznych i aktywnych, czyli do komunikacji i współoceniań prac koleżanek i kolegów (Bender, 2012: 191-193). Dyskusje prowadzone w ten sposób są bazą tekstów autentycznych i autentycznych interakcji, w których studenci prezentują swoje poglądy, przemyślenia, refleksje i wiedzę oraz dzielą się z innymi doświadczeniami zdobytymi np. w czasie poszukiwania wiadomości lub rozwiązań problemów związanych z zagadnieniami poruszonymi wcześniej przez nauczyciela lub innych uczestników kursu. Fora mogą też być wykorzystane do gromadzenia danych zebranych przez studentów w czasie prac grupowych, które posłużą później do głębszej refleksji potrzebnej do pisania analiz czy innych prac akademickich.

Nauczyciel nadzorujący zadania na forum to moderator², który ustala tempo pracy, wspiera studentów, zwłaszcza tych słabszych, którzy nie są

² Według wielu twórców kursów internetowych (Jordan, Carlile i Stack, 2008: 194), nauczyciel powinien dawać wskazówki uczniom, jak uczestniczyć w zadaniach komunikacyjnych, ustalać tematykę dyskusji, zachęcać studentów do refleksji nad swoimi odkryciami i osiągnięciami, pomagać im w rozwiązywaniu problemów, pokonywaniu trudności, definiować obszary problematyczne oraz pokazywać różne punkty widzenia na omawiane na forum kwestie, a także pogłębiać ich rozumienie.

szczególnie aktywni i którzy wymagają ciągłej zachęty i działań motywujących. Jeśli tacy uczniowie przyzwyczajają się do używania forów do przedstawiania efektów swojej pracy lub przemyśleń, będą bardziej skłonni do brania udziału w spontanicznych dyskusjach i zdaniach dialogicznych nie bazujących na komentowaniu wcześniej przygotowanych materiałów lub wyrażaniu wcześniej sformułowanych opinii. W ten sposób poprzez zadania pisemne mogą poprawić swoje umiejętności komunikacyjne.

3.2.3. Wiki

Dwa typy zadań, tj. kolaboracyjne, oparte na ścisłej współpracy na każdym etapie i wspólnym wykorzystywaniu materiałów zgromadzonych przez poszczególnych członków zespołu już w czasie pracy etapowej, oraz kooperacyjne, w których uczestnicy wykonują powierzone im zdania i na koniec łączą efekty swoich badań, poszukiwań oraz swoje refleksje w celu przygotowania wspólnej pracy, mogą być realizowane nie tylko poprzez fora dyskusyjne, ale także dzięki wiki (Can, 2009). Narzędzie to umożliwia współredagowanie tekstu, a więc stwarza warunki do współpracy i wspólnej nauki. Uczniowie mogą się wzajemnie stymulować do refleksji i pogłębionej analizy, bowiem mają okazję twórczo rozwijać pomysły, wcześniej przedstawione przez swoje koleżanki i kolegów.

Dzięki współtworzeniu tekstu studenci uczą się też uważnie czytać wprowadzone już fragmenty, wyciągać wnioski i aplikować nowe rozwiązania. Bez stałej praktyki refleksyjnej osiągnięcie zadawalającego efektu końcowego nie będzie możliwe. Nauczyciel zadając pracę, która ma zostać napisana przy pomocy wiki, ma okazję monitorować postępy wszystkich uczestników. Z łatwością zauważy więc tych, których umiejętności językowe są niewystarczające lub tych, którzy nie potrafią analizować i komponować tekst adekwatny do tematu zadania. Dla nich będzie mógł stworzyć dodatkowe struktury wsparcia reaktywnego (Mokwa-Tarnowska, 2008).

3.2.4. Blog

Przy pomocy narzędzi dostępnych w wirtualnej klasie studenci mogą tworzyć blogi i wykorzystywać je do opracowywania e-portfeliów (JISC, 2007: 32), które dają szansę zaprezentowania wiedzy, którą zyskali, umiejętności, które zdobyli i zdolności do samorefleksji, którą rozwinęli w sobie (Brandes i Boskic, 2008; Anglia Ruskin University, 2010). Pisanie takich zbiorów tekstów zachęca uczniów też do refleksji nad tym, do czego posłużą im one w przyszłości i jak powinny być skonstruowane, by uwypuklać wszystkie zalety

twórcy. Blogi stymulują również do refleksji tych uczniów, którzy je czytają, komentują i oceniają. Rozwijają więc u nich myślenie krytyczne i analityczne.

Pisząc e-portfolia studenci zwracają większą uwagę na poprawność językową i styl, szczególnie wtedy, kiedy wiedzą, że będą mogli je wykorzystać w przyszłości do celów profesjonalnych, publikując je na ogólnie dostępnych stronach. Tworzenie tego typu blogów może więc być zadaniem bardziej motywującym niż pisanie tekstu na zadany temat, może być pracą wzmacniającą poczucie własnej wartości.

W czasie trwania kursu języka obcego pisanego opracowywanie e-portfoliów przyniesie pozytywne efekty, jeśli nauczyciel zachęci uczestników do umieszczania w nich regularnych wpisów. Powinny one być wynikiem np. przemyśleń dotyczących zadań refleksyjnych umieszczonych w zasobach, które mają na celu między innymi zwiększenie zaangażowania i koncentracji.

3.2.5. Warsztat

Warsztat, narzędzie oprogramowania Moodle, umożliwia wprowadzenie zadań, które polegają na samooceniu i współoceniu prac (Lamy i Hampel, 2007: 96). Pomagają one studentom poszerzyć i lepiej przyswoić wiedzę, którą muszą wykorzystać, by poprawnie ocenić swoje własne prace i zadania napisane przez innych uczestników kursu. Aktywność tego typu rozwija umiejętność myślenia refleksyjnego, analitycznego i krytycznego.

Zmiana procedur oceniających z tych, w których autorstwo wszystkich ocen formatywnych i sumatywnych należy wyłącznie do nauczyciela, na te, w których część ocen stawiają sami studenci, powoduje, że zwiększa się zaangażowanie uczącego się, co prowadzi do lepszych efektów kształcenia.

4. Wnioski

Wszystkie opisane wyżej aktywności wymagają nie tylko od studentów, ale także od nauczyciela nadzorującego pracę kursantów, dużego zaangażowania w proces edukacyjny. Wirtualna klasa umożliwia wszechstronną komunikację i interakcję między wszystkimi składnikami procesu edukacyjnego: uczniami, nauczycielem, technologią oraz zasobami i zadaniami. Dlatego dzięki informacjom na temat trudności, które napotykają uczący się, pochodzącym od użytego oprogramowania, nauczyciel może szybko zmodyfikować materiały kursowe – wprowadzić dodatkowe wyjaśnienia i ćwiczenia, jeśli są one niezrozumiałe lub zbyt trudne, rozszerzyć treści i dodać zadania, jeśli są mało motywujące

i aktywizujące. Oczywiście, każda zmiana musi być spowodowana refleksją nad skutkami, które ona wywoła i tym jak wpłynie na efekty kształcenia.

Ocenianie w sposób formatywny pytań i zadań otwartych, które z punktu widzenia konstruktywizmu i konstrukcjonizmu pozwalają lepiej rozwinąć umiejętności językowe ucznia, skłania nauczyciela do ciągłej refleksji nad wieloma aspektami sprawdzanych przez niego prac. Dzięki przemyśleniom, do których nauczyciel dochodzi w trakcie trwania kursu, informacje zwrotne, zapisywane przez niego w systemie, mogą być też wykorzystane do pracy z innymi uczniami na innych kursach, mogą one stanowić bazę danych, np. na temat wzorcowych prac pisemnych.

Ucząc się pisanie tekstów w języku obcym w środowisku e-learningowym, studenci ćwiczą nie tylko kompetencje językowe, ale także rozwijają umiejętność oceniania, zdolność do refleksji i samorefleksji oraz do rozpatrywania problemów z wielu punktów widzenia, kształcą myślenie analityczne i krytyczne, a także doskonałą umiejętność pracy w zespole. Kursy internetowe z powodu konstrukcji, wyglądu stron, typu materiałów i zadań oraz nawigacji mogą zachęcać uczniów do nauki i interakcji lub ich zniechęcać. Tylko właściwa równowaga między wszystkimi komponentami – tj. między zasobami wprowadzającymi treści teoretyczne i tematykę prac pisemnych, w które włączono różnego typu pytania i zadania otwarte zachęcające do refleksji, oraz aktywnościami, które skonstruowano za pomocą narzędzi pozwalających na umieszczenie w kursie zadań opartych na komunikacji i interakcji i rozwijających wyżej wspomniane sprawności – doprowadzi do pozytywnych efektów edukacyjnych.

Stworzenie właściwego środowiska, wciągającego uczestników w różnego typu interakcje, jest szczególnie ważne w przypadku kursów e-learningowych, gdyż nieaktywność kursantów, często spowodowana brakiem zainteresowania oraz mało angażującymi i motywującymi zadaniami kursowymi, prowadzi do wykonania prac, które nie spełniają wymogów jakości, bądź do niewykonania ich wcale lub rezygnacji z kursu.

Wszystkie opisane wyżej sposoby aktywizowania studentów pozwalają na zwiększenie ich zaangażowania i na osiągnięcie założonych efektów kształcenia. Stymulują one zarówno uczących się, jak i nauczyciela do refleksji. Ich przydatność w rozwijaniu refleksyjnego podejścia do sprawności pisania zależy od tematyki kursu, umiejętności językowych kursantów, ich wieku, preferencji w zakresie wyboru narzędzi internetowych, umiejętności komputerowych a także sprawności intelektualnej. O doborze odpowiednich zadań pobudzających refleksję powinni decydować twórcy kursów e-learningowych i nauczyciele nadzorujący je. Oni bowiem wiedzą najlepiej, które z omówionych praktyk refleksyjnych najbardziej przyczynią się do rozwoju umiejętności językowych swoich kursantów.

Wirtualne środowisko nauczania daje projektantowi i nauczycielowi prowadzącemu zajęcia możliwość spersonalizowania treści kształcenia, zindywidualizowania ścieżek edukacyjnych, stworzenia zajęć opartych na konstruktywistycznym budowaniu znaczeń w czasie autentycznych dyskusji, w których biorą udział uczniowie i nauczyciele restrukturyzujący swoją wcześniejszą wiedzę poprzez zastosowanie praktyk refleksyjnych i oceniających.

BIBLIOGRAFIA

- Anglia Ruskin University. 2010. <http://www.ultraversity.net/> DW 6.08.2013.
- Bartle, R. 2010. „Players” (w:) *Online Communication and Collaboration* (red. H. Donelan, K. Kear, M. Ramage). London: Routledge: 210-211.
- Bender, T. 2012. *Discussion-based Online Teaching to Enhance Student Learning: Theory, Practice, and Assessment*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Boellstorff, T. 2010. „Everyday Second Life” (w:) *Online Communication and Collaboration* (red. H. Donelan, K. Kear, M. Ramage). New York: Routledge: 212-219.
- Brandes, G. M., Boskic, N. 2008. „Eportfolios: From description to analysis”. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, June. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/502/1041> DW 21.11.2013.
- Brookfield, S. 1988. „Developing critically reflective practitioners: A rationale for training educators of adults” (w:) *Training Educators of Adults: The Theory and Practice of Graduate Adult Education* (red. S. Brookfield). New York: Routledge: 325-327.
- Can, T. 2009. „Learning and teaching languages online: A constructivist approach”. *Novitas-ROYAL*, 3(1): 60-74. <http://www.ingilish.com/online-learning-constructivism.htm> DW 20.11.2013.
- Castronova, E. 2010. „The changing meaning of play” (w:) *Online Communication and Collaboration* (red. H. Donelan, K. Kear, M. Ramage). New York: Routledge: 204-209.
- Donelan, H., Kear, K., Ramage, M. 2010. *Online Communication and Collaboration*. New York: Routledge.
- Heriot-Watt University. 1999. *Lola: Learning about Open Learning: Training Manual*. Glasgow: Heriot-Watt University.
- Gibson, J. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perceptions*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- JISC. 2007. *Effective Practice with e-assessment*. Bristol: JISC.
- Jordan, A., Carlile, O., Stack, A. 2008. *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. Meidenhead: Open University Press.
- Lamy, M-N., Hampel, R. 2007. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mokwa-Tarnowska, I. 2008. „Support mechanisms in teaching technical writing in the online environment” (w:) *International Language Teaching Conference: Seeking most effective methods at different levels – organisation, methodology, tools* (red. M. Chomicz, B. Trela). Warszawa: PWSBiA: 163-168.

- Osterman, K. 1990. „Reflective practice: A new agenda for education”. *Education and Urban Society* 22(2): 135-152.
- Osterman, K. F., Kottkamp, R. B. 1993. *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling through Professional Development*. Newbury Park: Corwin Press, INC.
- Papert, P., Harel, I. 1991. *Constructionism*. New York: Ablex Publishing Corporation.
<http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html> DW 6.08.2010.
- Piaget, J. 1969. *Mechanisms of Perception*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc.
- Schraw, G., Crippen, K. J., Hartley, K. 2006. „Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning”. *Research in Science Education* 36 (1-2): 111-139.
- Surbeck, E., Han, E. P., Moyer, J. E. 1991. „Assessing reflective responses in journals” *Educational Leadership* 48(6): 21-27.
- Shuy, T, OVAE i TEAL staff. 2010. *Self-regulated Learning*. TEAL Center Fact Sheet no. 3.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weller, M. 2007. *Virtual Learning Environments*. New York: Routledge.
- Wenzel, R. 2001. *The Education of a Language Teacher*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Willging, P. A., Johnson, S. D.. 2004. „Factors that influence students’ decision to dropout of online courses”. *JALN* 8(4): 105-118.

Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku

ROLA REFLEKSJI W PRZYGOTOWANIU UCZNIA DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ NA LEKCJI JĘZYKA ROSYJSKIEGO

The role of reflection in preparing learners for intercultural communication during lessons of Russian

This article attempts to identify measures for teaching and learning a foreign language with focus on the reflective and conscious approach. The objective is to develop appropriate attitudes on the part of learners towards Russia and Russians and thus to prepare them for intercultural communication during lessons of Russian as a second foreign language in school. During these lessons work on student attitudes requires the teacher to use multi-faceted techniques and forms of teaching. Among these, worth mentioning is the use of reflective visualization, comparison of cultures, and conscious emphasis of what is valuable and interesting in others. Techniques, which appeal to the emotions of students, and develop their empathy are used in the context of Russian as a second foreign language in school.

Keywords: Russian language, second foreign language in school, attitudes, intercultural communication, reflection

Słowa kluczowe: Język rosyjski, drugi język obcy w szkole, postawy, komunikacja międzykulturowa, refleksja

1. Wstęp

Stephen R. Covey (2007: 248) podkreśla, że zdolność komunikacji to najważniejsza umiejętność życiowa. Warunkiem skutecznego współdziałania jest

rozumienie drugiej osoby. Ocenianie współ rozmówcy przed przystąpieniem do dialogu powoduje, że nigdy nie zrozumie się go naprawdę w kontaktach interpersonalnych. Na gruncie edukacji szkolnej również zwraca się uwagę na tę ważną umiejętność. Najważniejszym celem nauki języków obcych, według nowej Podstawy Programowej (PP 2010), jest umiejętność skutecznego porozumiewania się. Należy więc koniecznie uwrażliwić uczących się na inne kultury, języki i narodowości, aby nie oceniali zbyt pochopnie partnera komunikacyjnego reprezentującego inną narodowość oraz jego zachowań werbalnych i niewerbalnych. Uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), wiedza (*savoir*) i umiejętności (*savoir-faire*) stanowią zasoby jednostki wpływające na jakość działań komunikacyjnych i skuteczność porozumienia z przedstawicielem innej kultury. Jednym z elementów wchodzących w skład czynników indywidualnych związanych z osobą uczącego się są postawy wobec języka obcego (JO) oraz ludzi reprezentujących określony obszar kulturowy.

W niniejszym artykule zidentyfikowano rozumienie znaczenia postaw uczniów w przygotowaniu do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego. Podjęto również próbę określenia sposobów nauczania i uczenia się, ukierunkowanych na refleksyjne i świadome podejście, kształtujących odpowiednie postawy ucznia wobec Rosji i Rosjan, a tym samym przygotowujących go do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego.

2. Znaczenie postaw w przygotowaniu do kontaktów międzykulturowych na lekcji JO

Postawy definiowane są jako „otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwem i kulturami; skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości; skłonność i umiejętność dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych” (ESOKJ, 2003: 97).

Negatywne emocje związane z wyobrażeniem Rosji, Rosjan i języka rosyjskiego, brak gotowości i chęci poznania, zrozumienia nie tylko zaburzają przyszłe relacje międzykulturowe, ale przede wszystkim utrudniają proces nauczania i uczenia się drugiego języka obcego w warunkach szkolnych. Różnice w przyjętych systemach komunikacyjnych mogą potęgować konflikty na tle odmiennych wartości politycznych, ideologicznych czy społecznych. Często przyczyniają się do tworzenia i utrwalania barier społecznych i podziałów na „my” i „oni”. Dorota Misiejuk (1999: 107) podkreśla, że „najważ-

niejszą barierą, jaka pojawia się w kontaktach z 'innym', są nasze stereotypy i uprzedzenia. To one bardzo często są podstawą dla decyzji o konkretnych zachowaniach wobec 'Innych'. Decydują o przydzieleniu puli praw i obowiązków wobec świata, danego kraju czy społeczności lokalnej”.

Mimo, że eliminacja i modyfikacja stereotypów i uprzedzeń są wyjątkowo trudne ze względu na ich ogromną trwałość, to „nastawienia można jednak i trzeba kształtować. Zarówno stereotypy, jak też uprzedzenia mogą zatem, poprzez uświadomienie i zastosowanie odpowiednich technik, ulec relatywizacji. Uprzedzenia jako wynik nastawień mogą niekiedy być wyeliminowane bądź zminimalizowane, dzięki czemu zostanie ułatwiona bardziej obiektywna percepcja, a jednocześnie osiągnięta większa otwartość i tolerancja w stosunku do tego, co inne, nieznanie” (Zawadzka, 2004: 208; por. Czykwin, 1999: 120).

Przygotowanie do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego powinno również uwzględniać te pozytywne postawy i wyobrażenia uczniów o Rosji i Rosjanach, które zostały nabyte przed rozpoczęciem nauki JO lub ukształtowane w jej trakcie. Są one zazwyczaj związane z wiedzą realioznawczą i kulturoznawczą określonego obszaru językowego. Powinny być wzmacniane jako zjawiska interesujące, ciekawe, które ułatwiają zrozumienie drugiego człowieka i świata oraz motywują jednostkę do głębszego poznawania innej kultury i języka obcego. Jerzy Nikitorowicz (1995: 84) podkreśla, że jednym z celów szczegółowych takiej edukacji jest odbieranie odmienności i „inności” nie jako zagrożenia, ale jako czegoś przyjaznego, co poszerza horyzonty. Reinhold Utri (2008: 107) zaznacza, że „już przed spotkaniem różnych kultur można się uczyć elementów i języka innej kultury, aby 'profilaktycznie' stworzyć pewien poziom znajomości i porozumienia”. Elżbieta Czykwin (1999:120) uważa natomiast, iż najlepszym sposobem kreowania właściwych postaw i eliminacji negatywnych jest prewencja.

W budowaniu dobrych postaw chodzi też o to, aby dzięki poznaniu różnic i zrozumieniu przedstawicieli innych kultur, bardziej ubogacać i odnajdywać siebie. „Jak bowiem podkreśla Witkowski, zmaganie się z 'nieprzejrzystością innego' jest sposobem na 'własną nieprzejrzystość'. Lepiej potrafimy zrozumieć siebie, swoją kulturę, własne w niej usytuowanie, jeżeli włożymy wysiłek w zrozumienie kultury innych” (Sobecki, 1999: 92). Dorota Misiejuk (1999: 105) wskazuje, że to właśnie różnice powodują, że dialog jest interesujący, obca kultura cenna dla innych, a głównym zadaniem w procesie edukacji szkolnej „jest pomoc uczniom zrozumieć tę różnorodność, podłoże konfliktów, uwrażliwić na odmienność nie po to, by je dostrzegać, ale po to, by potrafili twórczo spojrzeć na problemy tego świata. By umieli wziąć udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów”.

W kontekście powyższych rozważań warto przytoczyć poglądy Carla Rogersa (1957: 95-103 za Kusio 2011: 76) na temat czynników umożliwiających osobowe interakcje. Wymienia on trzy konieczne i jednocześnie wystarczające warunki dla zaistnienia relacji interpersonalnej. Są to: stosowość, bezwarunkowo pozytywny stosunek oraz pełne empatii zrozumienie.

3. Diagnoza postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan jako warunek przygotowania młodzieży do porozumienia międzykulturowego

Przeprowadzone w roku szkolnym 2012/13 badanie wśród 90 uczniów dwóch szkół średnich w Białymstoku, którego celem było zdiagnozowanie postaw afektywnych względem Rosji i Rosjan, wykazało, że można je przyporządkować do trzech grup¹. Jest to obszar negatywnych wyobrażeń o Rosji i Rosjanach, obszar pozytywnych nastawień oraz obszar postaw neutralnych (tabela 1).

Rodzaj postaw, wyobrażeń wobec Rosji i Rosjan	Przykłady obrazów Rosji i Rosjan w wyobrażeniach uczniów
Negatywne	Rosja: wydarzenia historyczne (druga wojna światowa, łagry, Katyń, Stalin, Lenin, komunizm), współczesna sytuacja polityczna (niedemokratyczna, Putin – dyktator), specyficzny klimat (zimno), duże zróżnicowanie społeczeństwa pod względem statusu materialnego, kraj słabo rozwinięty; Rosjanie: zachowania obyczajowe (nadużywanie alkoholu), sytuacja ekonomiczno-społeczna (ludzie bardzo bogaci lub bardzo biedni); cechy: skąpi, wywyższają się, okazują niechęć dla innych narodów, wulgarni; wygląd: ludzie w czapkach uszatkach, babcie w chustkach, ostry makijaż, futra i złote zęby
Pozytywne	Rosja: piękne miasta, krajobrazy, zabytki, cerkwie; wspaniała kultura (muzyka, balet, Czajkowski, Anna Karenina); warto zwiedzić; Rosjanie: przyjaźni, gościnni, zaradni, z poczuciem humoru, dumni ze swojej ojczyzny, wierzący, dobrzy sportowcy, solidarni wobec swojego narodu, prostota w myśleniu
Neutralne	Rosja: brak określonego stanowiska, wyobrażenia, wiedzy Rosjanie: liczy się człowiek, a nie pochodzenie

Tabela 1: Postawy uczniów szkół średnich wobec Rosji i Rosjan (opracowanie własne).

Pejoratywne wyobrażenia o Rosji i Rosjanach przyczyniają się do negatywnych postaw, a czasami nawet do wrogiego nastawienia wobec społeczeństwa, kultury i języka rosyjskiego, co przejawia się w wypowiedziach młodzieży

¹ Szczegółowe wyniki badania zostały omówione w artykule: M. Karolczuk, 2014. „Postawy uczniów szkół średnich wobec Rosji i Rosjan. Wnioski z badań”. *Acta Polono-Ruthenica* (w druku). Na potrzeby niniejszego tekstu autorka odnosi się do wyników jakościowych.

*(Tam jest patologia; Przede wszystkim Rosja nie podoba mi się ze względów kulturalnych; Religia jest tam bardzo surowa i nie liczą się z ludźmi; Nie cierpię brzmienia tego języka)*². Uczniowie wykazujący przychylne postawy pozytywnie wypowiadają się o Rosji jako kraju, który warto zobaczyć, a Rosjanach jako ludziach, których chętnie poznają (*Byłoby to bardzo ciekawe poznać jego [Rosjanina – dop. M.K.] kulturę; Może dzięki temu [dzięki częstszym kontaktom – dop. M.K.] moglibyśmy ich lepiej poznać; Cenię ich kulturę, ale nie tą osobistą*). Uczniowie, których można zakwalifikować do obszaru neutralnego, wielokrotnie podkreślali, że nie znają Rosjan, ani Rosji na tyle, aby oceniać kraj i społeczeństwo. Ponadto młodzież z trzeciej grupy skupia się w swoich wypowiedziach na człowieku (szefie, sąsiedzie, turyście, partnerze), jego kulturze osobistej, a nie narodowości (*Nie miałam możliwości dłuższej rozmowy z Rosjanami, więc nie mogę ich ocenić; Co to za różnica kim będzie mój sąsiad?; Jeśli będzie dobrym przełożonym, to narodowość nie ma znaczenia*).

Nie ulega wątpliwości, że aby umiejętnie kształtować postawy, nastawienia, wyobrażenia ucznia nauczyciel powinien je najpierw zidentyfikować. Pozytywne asocjacje warto zatem wzmacniać, rozwijać, negatywne zaś powinny być punktem wyjścia do przemyśleń uczniów nad dotychczasowym postrzeganiem innej kultury, do rozwijania umiejętności uświadomienia i zrozumienia zjawisk kulturowych.

4. Refleksja jako świadome odzwierciedlenie obiektywnej rzeczywistości

Wydaje się, że aby zrozumieć należy „zatrzymać się”, zatrzymać szybko płynące myśli, zastanowić się, przeanalizować jakieś zjawisko. Refleksja jest niezbędna, aby pogłębić pozytywne nastawienie lub zweryfikować dotychczasową opinię o społeczności, której języka młodzież uczy się, a w konsekwencji przygotować do dobrych kontaktów z osobami z różnych obszarów kulturowych. Chodzi o to, aby uczeń uświadomił sobie, że jego widzenie świata jest często subiektywne; poznawanie, otwieranie się na nowe doświadczenia jest wartością wzbogacającą jego samego, a nieuzasadnione ocenianie negatywnie stygmatyzuje kontakty międzykulturowe. Refleksja ściśle wiąże się z pojęciem świadomości, które definiowane jest „jako zdolność umysłu ludzkiego do zdawania sobie sprawy (m.in. do słownego opisanie) z własnych przeżyć psychicznych, a więc do odzwierciedlenia obiektywnej rzeczywistości” (Szulc, 1997: 213). Wanda Woronowicz (2006: 28) definiuje refleksję jako stan „głębokiego namysłu przed działaniem lub wydanem oceny czegokolwiek. Refleksyjny jest zatem taki człowiek, który nie

² Kursywą zapisano oryginalne odpowiedzi ankietowanych.

podejmuje czynności, ani nie wygłasza pochopnych osądów, zanim problemu dokładnie nie przemyśli (...). Istotny jest tu zatem problem samoświadomości, zwrócenia myśli ku sobie samej”.

Budowanie harmonijnych stosunków między osobami reprezentującymi różne kultury, przygotowanie do dialogicznych interakcji można osiągnąć drogą krytycznej refleksji, której zasadniczym punktem jest świadomość w nabywaniu wiedzy w obszarze podobieństw i różnic między kulturami, rozpoznawanie własnej tożsamości kulturowej, analizowanie procesów komunikacyjnych (Misiejuk, 1999: 106). Przygotowanie do kontaktów z przedstawicielami innej kultury wymaga rozwijania u uczniów umiejętności samodzielnej refleksji nad posiadaną wiedzą o innej narodowości, dokonywania systematycznej weryfikacji posiadanej wiedzy i nastawień pod kierunkiem nauczyciela. Świadoma analiza różnych obszarów innej kultury może spowodować, że „nauka języków obcych będzie przeciwdziałała istniejącym negatywnym stereotypom i uprzedzeniom” (Zawadzka, 2004: 215). Zuzanna Bogumił (2009: 174), która odbyła podróż do Rosji i opowiedziała o tym doświadczeniu poprzez zrobione przez siebie fotografie, akcentuje znaczenie świadomej obserwacji otaczającego ją świata i snuje istotny dla naszych rozważań wywód: „Kiedy jeszcze raz przyglądam się wybranym przez siebie zdjęciom, ciekawy wydaje mi się fakt, że te, które uznałam za stereotypowy sposób patrzenia na rzeczywistość, to głównie fotografie zrobione wówczas, gdy nie koncentrowałam się na badanym przez siebie zjawisku, a po prostu ‘pstrykałam zdjęcia’. Z kolei widoki, które, moim zdaniem, odkrywają głębsze treści, to te wykonane w sposób świadomy”.

Praca na lekcji języka rosyjskiego nad postawami uczniów wobec przedstawicieli innych kultur, pobudzanie ciekawości, rozwijanie otwartości na nowe doświadczenia oraz zdolności refleksyjnej obserwacji własnej kultury wymaga uwzględnienia przez nauczyciela wieloaspektowego wykorzystania metod i form nauczania. Należy też zaznaczyć, że biorąc pod uwagę kontekst szkolny, refleksja podejmowana przez młodzież w trakcie lekcji, następuje po zdiagnozowaniu postaw uczniów, a tym samym uświadomieniu przez nich nastawień wobec Rosji i Rosjan. Obejmuje ona świadomą analizę treści werbalnych oraz wizualnych, pod kierunkiem nauczyciela oraz autoanalizę wypowiedzianych przez uczniów sądów, opinii, przekonań. Zaproponowane niżej sposoby pracy na lekcji uzupełniają się³.

³ Przedstawiona koncepcja ma charakter ramowy. Konkretne zadania omówiono w artykule: M. Karolczuk, 2014. „Sposoby kształtowania postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego” (w:) *W dialogu języków i kultur*, Warszawa (w druku).

- *Stosowanie refleksyjnej wizualizacji na lekcji języka rosyjskiego*

Wykorzystanie szeroko rozumianej wizualizacji na lekcji języka rosyjskiego jest szczególnie uzasadnione. Umożliwia, wydaje się, że najszybciej, pokazanie zjawisk niedostępnych bezpośredniej obserwacji. Ułatwia korygowanie negatywnych wyobrażeń uczniów lub pogłębienie zainteresowania tematami kulturoznawczymi, realioznawczymi, a także zaciekawienie nowymi. Może to być wykorzystanie fragmentów programów telewizyjnych, Internetu, fotografii, obrazów lub albumów fotograficznych. Tego typu materiały dydaktyczne uczeń może uznać za bardziej wiarygodne niż teksty i zdjęcia z podręczników, ponieważ są aktualne. Wincenty Okoń (2003: 289) zauważa, że takie środki dydaktyczne mogą być „przekaznikiem tak cennej wartości, tak wspaniałych wzorów postępowania, że jako czynnik pobudzający ludzi do wzruszeń oraz kształtujący ich motywacje i postawy staje się czymś nie do zastąpienia”. Takie poznanie może implikować głębsze zrozumienie rzeczywistości, bardziej obiektywne spojrzenie na Rosję i jej mieszkańców.

Z perspektywy kształtowania postaw i nastawień szczególną wartość poznawczą mają wiadomości, ale także programy „na żywo”, przyrodnicze, rozrywkowe, lub podejmujące problemy społeczne. Osoba ucząca się poznaje realia Rosji, wycinki życia codziennego jej mieszkańców, ich wygląd, problemy, ale również radości, sposób zachowania werbalnego i niewerbalnego w tych sytuacjach. Programy te inspirują do przemyśleń nad dotychczasowym postrzeganiem danej narodowości, często obalają stereotypy, mity o danej społeczności, zmieniają nastawienie do niej. Duże znaczenie poznawcze mają również filmy fabularne i dokumentalne. Obcojęzyczne filmy pokazują postrzeganie innych kultur przez twórców tych filmów lub ich bohaterów (na przykład Polaków, Amerykanów przez Rosjan), sposób rozumienia innych narodowości, co może być przyczynkiem do refleksji i dyskusji podejmowanej przez uczniów.

- *Refleksyjne porównywanie kultur w celu uświadomienia przez uczniów różnic*

Przede wszystkim akcentuje się podejście porównawcze w zakresie kultury własnej ucznia oraz kultury dla niego Innej, nieznannej lub w danym momencie niechcianej. Celem takiego nauczania jest „pokazanie uczniowi, że własny styl życia i postępowania nie jest ‘naturalny’ (czyli jedyny możliwy), ale ‘kulturalny’ (czyli opanowany podświadomie w efekcie przebywania w określonym otoczeniu). W podejściu porównawczym istotne jest wskazanie dynamiki zachowań kulturowych, możliwości wprowadzania zmian, familiaryzowania tego, co obce i rozwijanie umiejętności obserwowania z dystansem tego, co własne, także pod kątem ewentualnego wprowadzenia zmian” (Aleksandrowicz-Pędich, 2005: 36). Uświadomienie różnic między kulturą ucznia a kulturą przez niego odkrywaną, czasem Obcą lub Inną, wpływa na wnikliwe poznanie i zrozumienie tej drugiej, ale również na umacnianie też-

samości kulturowej ucznia. Dbanie o tożsamość kulturową uczącego się jest niezbędnym ogniwem w procesie nauczania i uczenia się JO, ponieważ „uznanie tożsamości innych jest jednak domeną osób posiadających silne poczucie swojej własnej tożsamości społecznej, która podczas kontaktu z innością zostaje dodatkowo wzmocniona i wzbogacona” (Mikułka, 2013: 61).

- Refleksyjne podkreślanie podobieństw i podejmowanie tematów trudnych. Jednym ze sposobów modyfikacji uprzedzeń i stereotypów postulowanych przez B. Weigla i W. Łukaszewskiego (1992, por. Rodczenkowa, 2009: 66) jest akcentowanie podobieństw, które polega na ukierunkowaniu percepcji jednostki na to, co nas łączy. Badania wskazują, że takie podejście zwiększa sympatię do drugiej osoby – podobnej do JA, zmniejsza prawdopodobieństwo zachowań agresywnych. Podobny pogląd wyraża Agata Bachórz (2009: 127): „kultura obca staje się w przyjemny sposób ‘mniej obca’, jeśli mniej obcy okazują się jej przedstawiciele (oraz – symetrycznie – jeżeli my jesteśmy przez nich traktowani jako swoi)”.

Nie należy unikać tematów trudnych, wybielać historii, ale wręcz przeciwnie uwzględniać kontekst historyczny, doświadczenie sąsiedztwa Polski i Rosji, z istniejącym bagażem mitów, stereotypów i spetryfikowanych w kulturze wzajemnych obrazów. Podejście takie powoduje, że nauczyciel staje się bardziej wiarygodny w oczach ucznia, a proces nauczania i uczenia się JO autentyczny, szczerzy, niezakłamanym. Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (2005: 37) konstatuje, że podstawową zasadą takiego kształcenia powinien być „szacunek dla tożsamości kształconego i odstępowanie od prób ‘przerobienia’ go na inny model kulturowy”.

- *Świadome akcentowanie tego, co wartościowe i interesujące u innych*. Władysław Figarski (2003: 98) zaznacza, że „rozbudzenie zainteresowań życiem, obyczajami, kulturą, osiągnięciami innych narodów prowadzi do zachowań wyzwalających chęć poznania także języków obcych i uzyskiwania w tej dziedzinie znacznych sukcesów”. Danuta Markowska (1994: 325-334), analizując społeczności pogranicza, podkreśla, że inne, obce staje się po prostu potrzebne wówczas, gdy postrzegane jest jako interesujące, fascynujące, potrzebne dla zrozumienia świata, motywów działań ludzi w bliższym i dalszym otoczeniu.

Podkreślanie na lekcji języka rosyjskiego tego, co wartościowe i interesujące w innej kulturze przyczynia się nie tylko do zaciekawienia, ale też do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia, ponieważ „dostrzeganie tego, co wartościowe u innych, wiąże się ze zwiększonym wysiłkiem pozytywnej waloryzacji własnej kultury” (Sobecki, 1999: 94). Umiejętna praca na lekcji JO ze stereotypami odnoszącymi się do innych narodowości może pozytywnie oddziaływać na autostereotyp polskich uczniów, który „często jest niebez-

piecznie niski. Samoocena Polaków to zwykle pasmo wad narodowych, a niska samoocena nie wpływa na udane kontakty międzykulturowe. Upředzenie, połączone z poczuciem niższości, z góry upośledza jakość kontaktów pomiędzy przedstawicielami różnych kultur” (Aleksandrowicz-Pędich, 2005: 27).

- *Odwoływanie się do emocji uczniów, rozwijanie ich empatii*

Marzena Żylińska (2003: 52) zwraca uwagę, że nauczanie JO wymaga uwzględnienia potrzeb emocjonalnych ucznia, zwłaszcza rozwijania empatii oraz zdolności „akceptowania odmiennych postaw i patrzenia na świat z różnych punktów widzenia”. Należy podkreślić, że rozwijanie empatii jest szczególnie trudne, ponieważ, jak dowodzi Stephen R. Covey (2007: 251), jednostka zwykle stara się, aby to ją zrozumiano, na świat patrzy przez pryzmat samego siebie, wypełniona jest własną autobiografią, a kontakt z drugą osobą przybiera często postać monologu, a nie rozmowy. Empatyczny dialog jest trudny między osobami reprezentującymi tę samą kulturę i wydaje się być jeszcze trudniejszy pomiędzy jednostkami reprezentującymi różne kultury. Można by nawet zastosować termin empatia międzykulturowa, rozumiana jako przyjęcie punktu widzenia osoby innej narodowości, patrzenie na nią przez jej pryzmat, rozumienie, co czuje rozmówca, widzenie świata, w taki sposób, w jaki widzi ta osoba, ze świadomością przynależności rozmówcy do innego kręgu kulturowego. Mirosław Sobecki (1999: 92-93), zauważa, że empatia polega „na odnalezieniu rezonansu z tym co inne. Owo współbrzmienie ma mieć charakter nie tyle emocjonalny, co intelektualny i powinno być budowane na solidnej wiedzy dotyczącej różnych dymensji odmienności”. Należy jednak pamiętać, że uczenie się empatii, zrozumienia jest procesem długotrwałym, trwającym niekiedy całe życie (por. Mikułka, 2012: 108).

- *Aktywność ucznia w interpretacji postrzeganej przez niego rzeczywistości*

Tylko inicjatywa, interakcja i aktywny udział w poznaniu, zrozumieniu i działaniu buduje postawę dialogu i mądrego otwarcia na inne kultury i języki (Sobecki, 1999: 92). Samo przebywanie w zróżnicowanym kulturowo środowisku nie przyczynia się do empatycznej percepcji problemów innych i nie czyni jednostki bardziej otwartą (Górniewicz, 2000: 344). Bierne przyjęcie przez ucznia informacji – niezgodnej, na przykład ze stereotypem czy jego wyobrażeniem o społeczności, której języka się uczy – nie spowoduje modyfikacji postaw i nastawień. Ze względu na silne powiązanie stereotypu z emocjami należy zadbać o to, aby uczniowie uświadomili sobie emocje związane z postawą wobec innej kultury i jej przedstawiciela. Dorota Misiejuk (1999: 107) zaznacza, że interpretacja uprzedzeń i stereotypów wpływa na postawy jednostki, a nie intelektualne dyskusje czy przywoływanie autorytetów, „zachowaniem bowiem kieruje percepcja rzeczywistości. Forma warsztatów przy modyfikacji

stereotypów i uprzedzeń pozwala zrealizować założenia podejścia psychodynamicznego, gdzie każde zachowanie jest znaczące”.

Na kształtowanie postaw, nastawień uczniów, jak również na motywowanie do autonomicznej pracy ma wpływ nie tyle liczba informacji, co odpowiednia prezentacja i interpretacja. Stanowczo podkreśla się znaczenie indywidualnego wysiłku ucznia w zdobyciu wiedzy o innej kulturze (Aleksandrowicz-Pędich, 2005: 36). Chodzi o to, aby w pełni zaangażować ucznia w poznanie tego, co jest niezrozumiałe, nacechowane negatywnie czy odbierane subiektywnie, ale też zaangażowanie w poznanie tego, czym się interesuje.

- *Uwzględnienie koncepcji nauczania języka rosyjskiego jako drugiego obcego w szkole*

Ważną regułą w procesie nauczania drugiego języka obcego jest stosowanie porównań w ramach trzech języków: ojczystego, pierwszego i drugiego języka obcego (Chłopek, 2009; Jakowlewa, 2001). Chodzi tu o poznanie różnych płaszczyzn kulturowych poprzez porównania (elementów realioznawczych, kulturoznawczych, socjokulturowych, stylów komunikacyjnych). Porównania w ramach trzech kultur są pomocne w kształtowaniu odpowiednich postaw uczniów, uświadamiają uczącym się różne wymiary kulturowe, pozwalają zdystansować się do kultury docelowej, uczą wnikliwej obserwacji z punktu widzenia przedstawiciela zupełnie innej kultury; rozwijają otwartość, kształtują wrażliwość, empatię, umiejętność oceniania bez negatywnego wartościowania. Uczeń uzmysławia sobie, że język rosyjski może być rzeczywistym narzędziem, przy pomocy którego można mówić o różnorodnych problemach obejmujących nie tylko polski lub rosyjski obszar językowy i kulturowy. Poza tym, takie podejście umożliwi wykorzystanie wiedzy i umiejętności już posiadanych przez ucznia, nabytych również w ramach nauki pierwszego języka obcego, co uświadamia zasadność i celowość podjętego wcześniej wysiłku i dodatkowo motywuje do dalszej pracy. Koncepcja nauczania języka rosyjskiego jako drugiego obcego w szkole nawiązuje do podejścia pluralistycznego, którego główną ideą jest zapewnienie kontaktu z różnymi językami i kulturami, co ma „decydujące znaczenie dla rozwoju pozytywnych przekonań i postaw wobec różnorodności językowej i kulturowej, a także wobec nauki języków” (Candelier i Schröder-Sura, 2013: 6).

5. Podsumowanie

W niniejszym artykule podjęto próbę przedstawienia sposobów pracy na lekcji języka rosyjskiego, zorientowanych na refleksyjne i świadome podejście. Ich celem jest kształtowanie odpowiednich postaw ucznia wobec Rosji

i Rosjan, a tym samym przygotowanie go do komunikacji międzykulturowej oraz dialogu w warunkach pozaszkolnych. Zaproponowana ramowa koncepcja uwzględnia zidentyfikowane postawy uczniów, ponieważ determinują one skuteczność werbalnego porozumienia. Jak słusznie podkreśla Dorota Misiejuk (1999: 105) „nie należy jednak zapominać, że procesów porozumienia się i dialogu nie można dowolnie przyspieszać. Nie służy temu też pomijanie tego, co dzieli różne kultury w imię niekreowania konfliktu i zacierania różnic poprzez wyodrębnianie cech wspólnych”. Wymowna jest konstatacja Magdaleny Kucharewicz (2009: 183):

Zgadzam się w pełni ze słowami Ryszarda Kapuścińskiego (2007: 10), który w jednej ze swoich notatek napisał ‘Rosja była, jest i będzie. Była, jest i będzie wielka – w dobrym i złym’. A ja ośmielam się dodać, że tylko od nas zależy, czy będziemy potrafili dostrzec jej oba oblicza. Czy za pancerzem stereotypów zamkniemy się na jej lepszą stronę? A może brakuje nam odwagi, by spojrzeć w jej kierunku wychylając się zza lustra antagonizmów, w którym się na co dzień przeglądamy?

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bachórz, A. 2009. „Podróżowanie jako obszar negocjacji pomiędzy swojskością a obcością. Przypadek polskich wyjazdów do Rosji” (w:) *Wizje kultury własnej, obcej i wspólnej w sytuacji kontaktu*. (red. M. Kostaszuk-Romanowska, A. Wieczorkiewicz). Białystok: Galeria im. Sleńdzińskich: 124-136.
- Bogumił, Z. 2009. „Wyspy Sołowieckie w obiektywie fotograficznym antropologa” (w:) *Wizje kultury własnej, obcej i wspólnej w sytuacji kontaktu*. (red. M. Kostaszuk-Romanowska, A. Wieczorkiewicz). Białystok: Galeria im. Sleńdzińskich. 162-174.
- Candelier, M., Schröder-Sura, A. 2013. „Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej”. *Języki Obce w Szkole 2*: 4-11.
- Chłopek, Z. 2009. „Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych” (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu: 167-177.
- Covey, S. R. 2007. *7 nawyków skutecznego działania*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Czykwini, E. 1999. „Próba modyfikacji stereotypów i uprzedzeń narodowych w warunkach szkoły” (w:) *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. (red. J. Nikitorowicz, M. Sobeki). Białystok: Trans Humana: 120-131.
- ESOKJ: *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Figarski, W. 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Górniewicz, J. 2000. „Problem tolerancji w kulturze pogranicza” (w:) *O nowy humanizm w edukacji*. (red. J. Gajda). Kraków: Impuls.
- Jakowlewa: Яковлева, Л. Н. 2001. „Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку”. *Иностранные языки в школе* 6: 4-7.
- Kucharewicz, M. 2009. „Moja Rosja – Diwiejewo” (w:) *Wizje kultury własnej, obcej i wspólnej w sytuacji kontaktu*. (red. M. Kostaszuk-Romanowska, A. Wieczorkiewicz). Białystok: Galeria im. Sleńdzińskich: 175-183.
- Kusio, U. 2011. *Dialog w komunikacji międzykulturowej. Ideały a rzeczywistość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Markowska, D. 1994. „Kategoria ‘swoj-obcy’ – omówienie” (w:) *Oblicza peryferyjności*. (red. T. Popławski). Białystok: Wydawnictwo Filii UW: 325-334.
- Mihułka, K. 2012. „Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 2: 106-117.
- Mihułka, K. 2013. „Spotkania interkulturowe z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 2: 61-69.
- Misiejuk, D. 1999. „Ja wobec Innego – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej” (w:) *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. (red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki). Białystok: Trans Humana: 104-111.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.
- Okoń, W. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- PP: *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2010. http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_3.pdf DW 17.02.2013.
- Rodczenkowa: Родченкова, Е.С. 2009. „Формирование гуманистических ценностей у подростков на уроках немецкого языка”. *Иностранные языки в школе* 6: 65-70.
- Rogers, C. 1957. „The necessary and sufficient conditions for therapeutic personality change”. *Journal of Consulting Psychology* 2: 95-103.
- Sobecki, M. 1999. „Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania” (w:) *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. (red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki). Białystok: Trans Humana: 91-98.
- Szulc, A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Utri, R. 2008. „Filmy jako możliwość interkulturowego uczenia się – na podstawie amerykańskiego filmu *Moje wielkie greckie wesele* i austriackiego filmu *I love Vienna*”. *Przegląd Glottodydaktyczny* 25: 107-117.
- Weigl, B., Łukaszewski, W. 1992. *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci. Przeciwdziałanie i modyfikacja*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Woronowicz, W. 2006. *Refleksja, sumienie, edukacja*. Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żylińska, M. 2003. „Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* 6: 49-62.

ROLA REFLEKSJI W NAUCZANIU DOROSŁYCH SŁUCHACZY KOMERCYJNYCH KURSÓW JĘZYKOWYCH

The role of reflection in teaching adult students on commercial language courses

This article examines various levels of reflection in language learning and teaching, such as reflecting on one's own foreign language production, on the language system in general, on one's learning habits and, in the case of the teacher, on the teaching process. The author hypothesizes that all of these are bound to change some of their characteristics depending on features such as age of the learner and learning context. The article examines reflection in adult students of commercial language courses, trying to point out that all the levels of reflection mentioned are supposed to increase in this group. Age is proved to increase language-focused reflectivity in the subjects, whereas the specific learning context might, for reasons of strong personal motivation, be an asset in encouraging learner reflections on their own learning strategies. These conclusions are nonetheless to be treated with caution, for some specific inhibitors to reflection might appear in this group as well, and further research is needed to confirm this possibility.

Keywords: reflection, reflexivity, language teaching, adult learners

Słowa kluczowe: refleksja, refleksyjność, glottodydaktyka, dorośli uczniowie

1. Wprowadzenie

Termin *refleksja* nie jest jednoznaczny. Etymologicznie, pochodzi on od łacińskich słów „reflexio” – odgięcie, od „reflectere, reflectum” – „zgiąć wstecz” lub

„odbijać”. W języku potocznym, oznacza albo czynność namysłu nad czymś, albo wypowiedź bądź myśl będącą efektem tej czynności. Z kolei w filozofii, gdzie refleksja funkcjonuje jako termin naukowy i ma bardziej precyzyjne znaczenie, rozumie się ją jako aktywność poznawczą podmiotu skierowaną na niego samego, na jego własną aktywność a nie na świat zewnętrzny (Tokarski, 1980: 632). W każdym ze swoich znaczeń, pojęcie to zawiera element zwrotności, zwrotu ku czemuś, a nawet pewnej wtórności. Różne ujęcia refleksji, jakie można znaleźć w literaturze glottodydaktycznej, można rozumieć jako różne stopnie tej zwrotności. W każdym z nich podmiot zwraca się, mniej lub bardziej świadomie, ku pewnym aspektom procesu opanowywania języka: ku własnej wypowiedzi (Trevisse, 1996: 3), ku samemu językowi (Krashen, 1982: 10), ku własnym procesom poznawczym odpowiedzialnym za opanowywanie języka (Myczek, 2004: 24) czy, w przypadku nauczyciela, ku (własnym) czynnościom organizującym proces opanowywania języka u innych podmiotów (Michońska-Stadnik, 2013: 22-23) (przeгляд różnych stanowisk dotyczących refleksji w glottodydaktyce, skoncentrowanych głównie na zwrotnych ujęciach języka, por. Trevisse, 1996). Celem tego artykułu jest analiza każdego z tych ujęć na podstawie istniejącej literatury teoretycznej i badawczej, aby następnie odnieść wynik tych analiz do specyficznej sytuacji edukacyjnej, jaką jest kurs komercyjny dla dorosłych słuchaczy.

2. Cztery obszary refleksji glottodydaktycznej

2.1. Refleksja nad własną wypowiedzią

Często zdarza się, że mówiący podmiot – nawet, kiedy mówi w języku ojczystym – w jakiś sposób zwraca się ku własnej wypowiedzi, komentując ją, poprawiając, objaśniając itp. Trevisse (1996: 3), omawiając różne rodzaje refleksyjności w uczeniu się języków obcych, określa ten jej poziom jako „le métalinguistique” – to, co metajęzykowe, i widzi w nim pewien, niekoniecznie świadomy, dystans mówiącego do własnej wypowiedzi. Ponadto, niekiedy to, co chcemy powiedzieć, jest trudne do wyrażenia i przez dłuższą chwilę musimy szukać właściwych słów; wówczas język traci swą transparentność i refleksyjny zwrot ku jego formie staje się konieczny. Zdaniem niektórych autorów, szeroko pojęta refleksyjność jest integralną częścią wszelkiej komunikacji. Jak piszą Vasseur i Arditty (1996: 7):

Interakcja implikuje refleksyjność. Niezależnie od tego, czy mówi czy nie, odbiorca (który jest także nadawcą) odsyła nadawcy (który jest także odbiorcą) jego własne słowa. Samą swoją obecnością (...) determinuje ciągle przemiesz-

czenia nadawcy, który, w celu poprawy jakości interakcji, potrzebuje postawić się na miejscu drugiego. Przez swą podwójną funkcję, każdy z interlokutorów jest podwojeniem i zwierciadłem drugiego. W ten sposób powstaje gra odbić, refleksów, refleksji, które tworzą i artykułują wspólny dyskurs. (tłum. własne)

W sytuacji komunikacji egzolingwalnej z pewnością częściej można zaobserwować refleksyjne wahania co do leksykalnej lub gramatycznej formy wypowiedzi, wyrażone werbalnie lub niewerbalnie. Glottodydaktycy wielokrotnie badali ślady takiej refleksyjnej działalności, obecne w komunikacji. Wyróżniali wiele rodzajów refleksyjnych interwencji we własną wypowiedź, np. sądy o gramatycznej poprawności, manipulacje i formułowanie reguł (por. Vasseur i Arditty, 1996: 4). Niektórzy badacze zauważają, że to sama sytuacja dydaktyczna może w dużej mierze wywoływać taką aktywność, np. Berthoud (1982) przypisuje m.in. obecności nauczyciela tendencję podmiotu do odwoływania się do reguł normatywnych. Różne też mogą być stopnie świadomości przy aktywności tego typu. We francuskojęzycznej literaturze przedmiotu mówi się o aktywności metalingwistycznej, kiedy podmiot w pełni świadomie pochyla się nad tym, co powiedział, i epilingwistycznej (termin wprowadzony przez Culioli, 1968), gdy koryguje własną wypowiedź podświadomie (por. Berthoud, 1982; Huot i Schmidt, 1996).

2.2. Refleksyjne opisywanie języka

Innym rodzajem refleksyjności, wciąż dotyczącym samego języka, szczególnie obcego (lecz ma to miejsce także podczas zinstytucjonalizowanego nauczania języka ojczystego), jest skupienie się na opanowywanym czy studiowanym języku poza sytuacją komunikacji; chodzi tutaj, na przykład, o typową „lekcję gramatyki”, której przedmiotem jest formalna strona języka, poznawana właśnie poprzez refleksję, a nie przyswajana „przypadkowo” w toku komunikacji. Krashen (1982: 10) wyraźnie rozdziela dwa sposoby opanowywania języka, nabywanie (acquisition) i uczenie się (learning). To pierwsze definiuje jako podświadomy proces zorientowany na komunikację i sens, odpowiadający uczeniu się implicite, naturalnemu i nieformalnemu, prowadzący do intuicyjnej znajomości języka obcego, podczas gdy to drugie jest procesem świadomym, zorientowanym na formę, opartym na wiedzy explicite i prowadzącym do świadomej, a więc refleksyjnej znajomości języka obcego, jego reguł gramatycznych i do umiejętności werbalizacji tych reguł. Oczywiście, ten podział jest uproszczony: naturalnemu nabywaniu języka towarzyszy często refleksja, a instytucjonalna nauka korzysta też z uczenia się implicite. Nawet dzieci uczące się języka ojczystego nie robią tego w spo-

sób całkowicie bezrefleksyjny: dorośli opiekunowie nie dają im wprawdzie lekcji gramatyki na każdym kroku, jednak poprawiają je i udzielają im wyjaśnień. Czasami zdarza się także, że samo dziecko jest zaskoczone jakąś formą lub w ogóle nie potrafi jej utworzyć: są to u niego momenty refleksji. Jednak podział Krashena posiada pewną heurystyczną użyteczność, stąd różne jego warianty są w literaturze bardzo powszechne (por. zestawienie terminologiczne w Huot i Schmidt, 1996: 3-5).

2.3. Refleksja ucznia nad własnym uczeniem się

Oprócz zwrotnego skupienia się podmiotu na samym języku, w glottodydaktyce termin „refleksja” stosuje się, by opisać zdolność ucznia do zwrócenia się ku własnym procesom poznawczym. Każdy namysł nad własnym uczeniem się potencjalnie skutkuje jego ulepszeniem, np. przez lepszą organizację czasu nauki czy wdrożenie skuteczniejszych technik przyswajania języka. Z tymi działaniami wiąże się pojęcie strategii uczenia się, rozumiane jako wybór konkretnych działań prowadzących do opanowania pewnego materiału czy sprawności językowej, docelowo w sposób najskuteczniejszy dla danej jednostki. Refleksja potrzebna jest właśnie do tego, żeby ustalić, która z technik sprawdzi się dla konkretnej osoby czy też pewnego typu materiału. W tym rozumieniu, refleksja często jest też analizowana w świetle pojęcia autonomii ucznia, której jest jednym z przejawów, rozumianej jako wzięcie przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się, co trudno sobie wyobrazić przy postawie bezrefleksyjnej, która nie pozwala na zakwestionowanie skuteczności własnych działań. Tymczasem wydaje się, że duża liczba uczących się języków obcych woli przerzucać odpowiedzialność na nauczyciela i nie poświęca cennego czasu na rozważania o tym, w jaki sposób i jak skutecznie uczą się języka.

2.4. Refleksja nauczyciela nad procesem dydaktycznym

Wreszcie rozumienie refleksyjności na tym samym poziomie można odnieść nie do ucznia, a do nauczyciela, który z założenia, ujmując w akcie refleksji własne działania, jednocześnie widzi w nim całość procesu dydaktycznego. O nauczycielu, niekoniecznie języków obcych, coraz częściej mówi się jako o refleksyjnym praktyku. Na podstawie różnych definicji tego pojęcia znajdujących się w literaturze Silcock podaje następujący opis refleksyjnego praktyka (1994: 281):

Refleksyjni praktycy mogą być tymi, którzy wykorzystują osobistą wiedzę, wyrażoną (...) przez metaforę, opowieść, autobiografię lub dyskurs kooperatywny. Mogą mieć własny repertuar umiejętności refleksyjnych lub podnosić

swoje umiejętności poprzez analizę w kierunku mistrzostwa albo, bardziej akademicko, rozważać praktykę w świetle tradycyjnych wartości, coraz lepiej rozumiejąc różne zjawiska dzięki prowadzonym badaniom. W każdym z tych przypadków, mamy do czynienia z różnymi rodzajami refleksji, w zależności od doświadczeń i celów danego praktyka. (tłum. własne)

Podobnie jak uczący się, nauczyciel może potencjalnie wpłynąć na adekwatność i skuteczność swoich działań: w tym celu musi poddać je wszechstronnej analizie. Samej refleksyjności można się nauczyć, czyniąc ją wyćwiczonym nawykiem, stąd często proponuje się przyszłym nauczycielom w ramach ich kształcenia zawodowego kursy refleksyjnego nauczania czy myślenia, które, zdaniem projektujących i wdrażających je badaczy, odznaczają się dużą skutecznością (por. Minott, 2011). Mają one zapobiec choćby takim nierozwojowym postawom, jak bezrefleksyjne powielanie doświadczeń z własnej edukacji, z pominięciem wszelkich nowych rozwiązań dydaktycznych poznanych na studiach, co zdarza się nauczycielom (por. Dassier, 2001).

3. Refleksja u dorosłych słuchaczy kursów komercyjnych

3.1. Charakterystyka omawianej grupy

Jak widać z tej pobieżnej prezentacji zjawiska, refleksja we wszystkich jej znaczeniach jest bardzo ważnym elementem procesu uczenia się i nauczania języków obcych, obecnym od dawna w literaturze glottodydaktycznej, stąd zasadne wydaje się zadanie sobie pytania, jakie będą różnice w refleksyjności w zależności od charakterystyki odbiorców. Tutaj skupimy się na jednej, bardzo szczególnej grupie uczniów języków obcych, której liczba i znaczenie dynamicznie wzrastają, a wciąż rzadko bywa wyodrębniana i badana właśnie w tym kształcie przez glottodydaktyków: dorośli słuchacze komercyjnych kursów językowych. Te dwa wyróżniki – wiek i rodzaj procesu edukacyjnego – zdają się wystarczająco definiować i wyodrębnić tę grupę, a ich potencjalny wpływ na refleksyjność zdaje się być znaczący. Zdolność do refleksji jest jednym z teoretycznych wyznaczników dorosłości (por. definicję dorosłego w Holster, 1986), mocno kontrastującym ze spontanicznością dziecka. Ponadto, jeśli chodzi o samo opanowywanie języków, dziecko i dorosły są paradygmatycznymi wzorcami dwóch wcześniej opisanych stylów uczenia się: naturalnego, implicite i refleksyjnego, explicite; stąd można się spodziewać, że wiek wpłynie na te poziomy refleksyjności, które mają za przedmiot sam język. Z kolei, jeśli chodzi o wybór komercyjnych kursów, można postawić hipotezę, że będzie on sprzyjał refleksyjności skierowanej na własny

proces uczenia się, ze względu na specyficzne elementy motywacyjne. Przyjrzymy się zatem, jak, w tej konkretnej grupie odbiorców, wygląda refleksyjność w jej różnych wyodrębnionych wcześniej znaczeniach.

3.2. Refleksja nad własną wypowiedzią u dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych

Każdy użytkownik języka, obcego czy ojczystego, niezależnie od wieku i stopnia zaawansowania, czasami refleksyjnie zwraca się ku własnej wypowiedzi językowej, żeby ją ulepszyć, poprawić jej formę bądź uczynić ją bardziej zrozumiałą dla rozmówcy. Badacze wyróżniają bardziej i mniej świadome, refleksyjne organizowanie własnej wypowiedzi (por. Vasseur i Arditty, 1996: 6; Trevisi 1996: 12). O ile pauza w wypowiedzi, wahanie czy wypełniacz parawerbalny mogą wymknąć się mówiącemu nieświadomie, może on „szukać słowa”, nie zdając sobie nawet sprawy, że właśnie to robi, o tyle bardziej rozbudowane komunikaty typu „chciałem przez to powiedzieć, że...”, „miałem na myśli...” albo „jak się to mówi?”, zdają się świadczyć o świadomej refleksji metajęzykowej podmiotu. Oczywiście, granica między tymi dwiema grupami jest bardzo płynna, zwłaszcza że nie da się precyzyjnie zbadać stopnia świadomości, z jaką ktoś w danym momencie dokonuje refleksji nad swoją wypowiedzią: zwykłą pauzę może wypełniać całkiem świadoma refleksja np. nad formą czasownika, której należy użyć, a wtrącenia w stylu „to znaczy”, „chciałem powiedzieć” u niektórych osób są produkowane nawykowo, jako rodzaj tiku językowego i nie świadczą o żadnej świadomej refleksji. Metajęzykowe interwencje dorosłych zdają się być bardziej świadome, i to mimo faktu, że z natury rzeczy są oni bardziej kompetentnymi użytkownikami przynajmniej jednego języka niż dzieci, będące wciąż w trakcie opanowywania go. Dzieci często myślą się beztrudnie, przerzucając większość ciężaru procesu tworzenia znaczenia na zawsze życzliwego dorosłego rozmówcę, który robi wszystko, żeby zrozumieć i w razie potrzeby naprawić komunikat, podając dziecku poprawną formę i sugerując, żeby ją zapamiętało i w przyszłości użyło. Dorośli natomiast, nawet mówiąc w obcym języku, często starają się, żeby ich wypowiedź była od razu maksymalnie poprawna i zrozumiała, żeby nie utrudniać drugiej stronie interakcji (względy etyczne, szacunek do rozmówcy), żeby się nie ośmieszyć (dbałość o własne ego w komunikacji), żeby nie wydać się nieprofesjonalnym (obrazy siebie, autoprezentacja) itp. Na lekcjach języka obcego taka zwiększona refleksyjna kontrola nad komunikatem przejawia się częstokroć długim namysłem przed wypowiedzią, względnie nawet potrzebą wcześniejszego zapisania jej, licznymi pauzami, wahaniami, a także autopoprawkami w trakcie wypowiedzi, wreszcie częstym wyrażaniem własnej nie-

wiedzy przez komentarze („nie wiem, jak jest...”) lub pytania do nauczyciela. Taka refleksyjność, stosunkowo częsta u dorosłych słuchaczy kursów komercyjnych, pozwala im lepiej wykorzystać czas kursu, a w szczególności przestrzeń własnej wypowiedzi, gdyż dopytują o informacje, poznają nowe słowa, utrwalają poprawne formy odmiany itp. Odbywa się to jednak kosztem płynności wypowiedzi, a niekiedy także komunikatywności, gdyż wypowiedź przerywana trzema pytaniami o formę czasownika jest ostatecznie mniej zrozumiała niż ta sama wypowiedź z trzema błędami w odmianie.

Z drugiej strony, badacze zauważają, że refleksyjne interwencje we własny dyskurs, w szczególności w komunikacji egzolingwalnej, przebiegają na różnych poziomach, z których ten czysto poprawnościowy jest jednym z najbardziej podstawowych. Bouchard i de Nuchèze (1987, cyt. za Vasseur i Arditty, 1996) wyróżniają następujące poziomy takich interwencji: odniesione do kodu językowego (*activités métalinguistiques*), do organizacji dyskursu (*métadiscursives*), do fizycznych warunków produkcji i odbioru przekazu (*métalocutoires*), do dialogicznej organizacji zdarzenia komunikacyjnego (*métacommunicatives*), lub do regulacji tego zdarzenia w wymiarze ściśle językowym (*méta-interactionnelles*). Możemy zaryzykować hipotezę, że osoby dorosłe będą starały się kontrolować nie tylko poprawność gramatyczną lub adekwatność leksykalną własnej wypowiedzi, ale także będą dbały o jej organizację, warunki dialogu itp. Większą rolę będą zatem odgrywały w tej grupie wszystkie te elementy, które charakteryzują się zarówno większą świadomością własnych wypowiedzi i sytuacji komunikacyjnej, jak i większą złożonością, a więc koniecznością jednoczesnego kontrolowania większej ilości czynników.

3.3. Refleksyjne opisywanie języka na kursach komercyjnych dla dorosłych

Równie interesująca jest refleksyjność rozumiana w kontekście metajęzykowego opisu poszczególnych podsystemów języka. Dzisiaj wciąż aktualne jest podejście komunikacyjne, które nie przywiązuje do wyjaśnień gramatycznych wielkiej wagi, a używanie gramatycznego metajęzyka często uważa za niepotrzebny balast. Mimo to, w powszechnej edukacji zwłaszcza początkujący nauczyciele chętnie wprowadzają długie bezpośrednie instrukcje gramatyczne, a ich lekcje poświęcone są w dużej części wykładaniu jakiegoś gramatycznego zjawiska, które jest przez nich prezentowane, tłumaczone, a następnie ćwiczone na wielu przykładach, przez co nie starcza czasu na ćwiczenie innych sprawności (Michońska-Stadnik, 2013: 58). Co ciekawe, lekcje takie prowadzi się na każdym etapie edukacji, począwszy od szkoły podstawowej, choć często zakłada się, że dzieci łatwiej przyswajają język na drodze nabywania, *implicite*, zbliżonej do opanowywania języka ojczystego, a doro-

śli na drodze świadomego, refleksyjnego uczenia się. Z badań, a konkretnie z porównania trzech studiów przypadku (Huot i Schmidt, 1996) wynika, że wiek nie jest jedynym czynnikiem odpowiedzialnym za skłonność do refleksji nad formalną stroną języka obcego w trakcie opanowywania go: autorzy porównują studia dotyczące dwojga dorosłych (jeden z nich to japoński malarz, a drugi językoznawca, jeden z autorów artykułu) i siedmioletniej dziewczynki. Okazuje się, że z tej trójki to malarz jest najmniej refleksyjny w omawianym sensie, robi też znikome postępy jeśli chodzi o gramatykę, skupiając się wyłącznie na zrozumieniu i jasnym przekazaniu własnego komunikatu. Dziewczynka okazuje się bardziej dociekliwa, wypytując o formę wszędzie tam, gdzie jej nieznanomość przeszkadza jej w odczytaniu treści komunikatu. Najbardziej refleksyjny okazał się językoznawca, który uczył się języka jako systemu, w dużej mierze poprzez wyjaśnienia gramatyczne. Czynnikiem, które zdaniem autorów mogły zaważyć na podejściu uczestników badań do wyjaśnień gramatycznych była ilość znanych już języków obcych (językoznawca znał kilka, dziewczynka i malarz uczyli się pierwszego języka obcego) i osobowość (dziewczynka i malarz byli towarzyskimi ekstrawertykami nastawionymi na komunikację, językoznawca był refleksyjnym i logicznym introwertykiem).

Na komercyjnych kursach językowych, podobnie jak w szkole powszechnej, można spotkać się z tradycyjnymi lekcjami gramatyki, choć z pewnością jest to rzadsze, bo jednym z wyróżników szkół językowych oferujących tego typu szkolenia jest innowacyjna dydaktyka, do której się chętnie odwołują, choć w praktyce większość pracuje eklektycznie. Tym niemniej faktem jest, że wielu dorosłych słuchaczy, nieświadomych stosowania przez daną szkołę takich czy innych technik dydaktycznych lub niemających wpływu na wybór oferty, domaga się na kursie takiego nauczania, jakie sami znają ze szkoły i uważają za skuteczne, zwłaszcza jeśli dzięki niemu opanowali już jeden język obcy w stopniu, który wydaje im się wystarczający. Większość dorosłych była uczona języka w sposób bardziej refleksyjny i opisowy, niż próbuje się to robić obecnie, po triumfie podejścia komunikacyjnego, stąd wielu z nich domaga się od lektorów systematycznych wyjaśnień czy tabelek. Turula (2004) przytacza przykład grupy dorosłych, którzy od lektora stosującego techniki autonomizujące, w szczególności samodzielne indukowanie reguł gramatycznych, zniecierpliwiona zażądała narysowania „tabelki z czasami”. Autorka takie zachowanie uznała za nieautonomiczne i doszła do wniosku, że jedynym wyjściem jest autorytatywne nauczanie takich osób skuteczniejszych i bardziej autonomicznych technik uczenia się języka. Można się zastanawiać, czy to podejście nie jest jednak odrobinę jednostronne i nie preferuje zbyt jednoznacznie określonych – komunikacyjnych i konstruktywistycznych – podejść do nauki języka. Gdyby jednak uznać, że różne

jednostki skutecznie uczą się w różny sposób, samodzielnie odkrywając prawa gramatyczne lub ucząc się ich z gotowych tabel, można by dojść do wniosku, że świadomość własnych potrzeb edukacyjnych, jaką wykazali się uczniowie, świadczy właśnie o ich pewnej dojrzałości.

3.4. Refleksja dorosłego ucznia nad własnym uczeniem się

Ta kwestia prowadzi nas do kolejnego zagadnienia, jakim jest zdolność dorosłych uczestników komercyjnych kursów do refleksji nad własnym procesem uczenia się, uznawanej za jeden z niezbędnych elementów autonomii ucznia (por. Kierczak i Sitko, 2004). Można by podejrzewać, że zdolność ta będzie większa niż u młodzieży szkolnej, nie tylko z powodu wieku, ale także z racji spodziewanej w takich warunkach autonomicznej motywacji. W odróżnieniu od obowiązkowej nauki szkolnej, decyzja o podjęciu nauki na kursie językowym często jest dobrowolna, choć wyjątkiem bywają kursy zamówione przez korporacje, w których udział jest niekiedy wymuszony przez pracodawcę jako warunek awansu lub w ogóle dalszego zatrudnienia. Nawet jednak w takiej sytuacji, dorosły jasno zdaje sobie sprawę z korzyści, w tym wypadku zawodowych, jakie daje opanowanie języka, podczas gdy uczniowie szkół powszechnych różnych szczebli nie zawsze widzą dalekosiężne przełożenie podejmowanych wysiłków na szanse w późniejszym życiu. Posiadanie silnej motywacji do nauki niewątpliwie sprzyja inwestowaniu dodatkowego czasu i wysiłku, jakiego wymaga refleksja nad własnym uczeniem. Można jednak zaobserwować, że bez sugestii ze strony nauczyciela niewielu uczestników będzie skłonnych przypuszczać, że ich uczenie się, wyćwiczone przez lata nauki szkolnej, może wymagać przemyślenia lub ulepszenia; wielu traktuje stare, sprawdzone techniki (przepisywanie słówek do zeszytu i uczenie się ich na pamięć) jako jedyny możliwy sposób na indywidualną naukę języka obcego. Autorefleksję niejako wymuszają arkusze oceny kursu, które placówki zazwyczaj rozdają uczestnikom pod koniec cyklu kształcenia (semestru lub roku), a które oprócz oceny kursu zawierają też niekiedy rubrykę samooceny, na której uczestnik ma określić stopień zadowolenia z własnych postępów, z przygotowania do zajęć, z odrabiania prac domowych itp. Z naszych własnych doświadczeń wynika, że uczestnicy często stawiają najniższe noty właśnie w tej części, wysoko oceniając kurs i lektora, a nisko własny wkład pracy. Tak ogólna refleksja nie pozwala jednak zdiagnozować przyczyn niedostatecznego zaangażowania czy zbyt niskiej skuteczności podejmowanych działań uczeniowych. Zakładamy, że lektor może próbować nieco zwiększyć autorefleksję słuchaczy, zachęcając do niej czy nawet kierując nią poprzez zadawanie odpowiednich pytań o strategie

czy techniki, stosowane przez uczniów podczas pracy własnej, o ich efektywność oraz o znajomość alternatywnych technik lub prosząc o próbę twórczego wymyślenia kilku. Jeśli podczas takiego seansu słuchacze wymyślą coś, co im się rzeczywiście przysłuży w przyszłości, będzie to dla nich samo w sobie wielkim zyskiem, a być może także zachęci do dalszego, autonomicznego podejmowania refleksji o własnym uczeniu. Inną, nieco subtelniejszą metodą zachęcenia dorosłych do refleksji, może być zadanie im nietypowej pracy domowej. Taka praktyka naturalnie wywołuje pytania typu „po co to? Co ma mi to dać? Dlaczego nauczyciel uważa to za sensowne zadanie?...”, które mogą prowadzić także do autorefleksji, a jeśli będą zadawane częściej, nawet do wyrobienia pewnego refleksyjnego nawyku, który w przyszłości może przełożyć się na każdy, nawet typowy rodzaj działań uczeniowych.

3.5. Refleksja lektora komercyjnego kursu nad procesem dydaktycznym

Jeśli zaś chodzi o ostatni obszar glottodydaktycznej refleksji, który wyróżniliśmy na początku, czyli „refleksyjną praktykę” nauczyciela, wydaje się, że w porównaniu z pracą w szkole powszechnej, rola lektora na komercyjnych kursach dla dorosłych szczególnie stymuluje zdolność do autorefleksji. Po pierwsze dlatego, że nauczyciel ma tutaj z definicji większą swobodę, nie ogranicza go instytucjonalnie narzucona podstawa programowa, nie musi realizować podręcznika w założonym z góry tempie, jest w dużej mierze projektantem swojego kursu. Po drugie, w większym stopniu musi on uwzględniać informację zwrotną ze strony uczestników kursu niż nauczyciel w szkole, gdzie uczniowie często nie mają odwagi krytykować jego poczynań, uważają je za oczywiste lub, jeśli już to czynią, nie potrafią uzasadnić swojego stanowiska i nauczycielowi łatwo jest pomyśleć, że w istocie nie mają nic ciekawego do powiedzenia, tylko krytykują, bo „nie chce im się uczyć” (por. wyniki ankiet Choy i Oo, 2012, przeprowadzonych z malezyjskimi nauczycielami). Na komercyjnym kursie, uczestnicy bardziej otwarcie wyrażają swoje konkretne potrzeby edukacyjne i preferencje, negocjują konkretne elementy treści kursowych czy też techniki dydaktyczne, co ułatwia lektorowi autorefleksję, tym bardziej że uwzględnianie oczekiwań słuchaczy w naturalny sposób wpisuje się w jego pracę, a od ich zadowolenia w dużej mierze zależy, czy w kolejnym cyklu lektor będzie mógł kontynuować kurs, a tym samym, czy dostanie kolejne godziny, za którymi idzie wynagrodzenie. Oczywiście, w takim podejściu pułapką jest chęć dogodzenia wszystkim i uleganie żądaniom uczestników kursu, jeśli ma się to wiązać z obniżeniem poziomu kursu lub jeżeli cele słuchaczy są sprzeczne z celami instytucji zamawiającej kurs, np. korporacji, która ich zatrudnia. Dlatego bardzo istotne jest, żeby lektor

rzeczywiście dokonywał refleksji, a nie zadowalał się mechanicznym spełnieniem próśb czy żądań słuchaczy.

4. Podsumowanie

Podsumowując, można powiedzieć, że każdy wymiar refleksji wydaje się być w pewnym stopniu specyficzny dla grupy, jaką są dorośli słuchacze komercyjnych kursów językowych. Generalnie można się spodziewać, że we wszystkich wymiarach będzie ona głębsza i częstsza niż w przypadku młodzieży szkolnej, co wynika po części z samego wieku, doświadczenia, większej dojrzałości tego typu uczniów, a także bardziej autonomicznej motywacji; trzeba jednak uwzględnić także specyficzne przeszkody, które mogą utrudniać refleksję w tej właśnie grupie.

Jeśli chodzi o refleksję rozumianą jako zwrot ku własnej wypowiedzi obcojęzycznej, udało nam się zaobserwować, że występuje ona rzeczywiście bardzo często u dorosłych, lecz nie zawsze jest to korzystne z punktu widzenia opanowywania języka, gdyż wiąże się z przesadnym perfekcjonizmem i tendencją do hiperpoprawności. Rolą nauczyciela może zatem być zachęcenie słuchaczy do podejmowania większego ryzyka komunikacyjnego, które pozwoli im nawiązać zrozumiałą, choć niekoniecznie od razu stuprocentowo poprawny kontakt z rozmówcą; refleksja nad ewentualnymi popełnionymi błędami może być następnym krokiem.

Refleksyjny zwrot ku systemowi językowemu jest często narzucany uczącym się języka na różnych szczeblach edukacji, w tym na kursach komercyjnych dla dorosłych. Ci ostatni wydają się być stosunkowo dobrze przygotowani do tego typu pracy, gdyż wielu z nich uczyło się pierwszego języka obcego, zanim podejście komunikacyjne stało się popularne. Tę umiejętność można wykorzystać dydaktycznie, lecz niekiedy staje się ona przeszkodą, gdy nawyk studiowania języka jako abstrakcyjnego systemu utrudnia pracę nad kształceniem kompetencji komunikacyjnej.

Dorośli zdają się być, z racji swojej dojrzałości i większej ilości doświadczeń edukacyjnych, w lepszej sytuacji niż młodzież jeśli chodzi o refleksję nad własnym procesem uczenia się. Przeszkodą może być tutaj rutyna i brak krytycznego spojrzenia na strategię pracy wyniesione z poprzednich etapów edukacyjnych; stąd rolą nauczyciela jest rozwijanie, poprzez specjalne zadania lub rozmowy, autorefleksyjnego potencjału.

Wydaje się wreszcie prawdopodobne, że praca na komercyjnym kursie dla dorosłych sprzyja refleksyjnej praktyce nauczyciela czy też lektora: ma on większą swobodę działania niż w placówce publicznej, częściej otrzymuje informacje zwrotne, których jakość jest zwykle wyższa niż w przypadku szkół niższych

szczebli. Pułapką jest tutaj pokusa zbyt dosłownego uwzględniania ewentualnych postulatów uczących się, potencjalnie ze szkodą dla jakości nauczania.

Aby zweryfikować wszystkie te wnioski, warto byłoby przeprowadzić badania empiryczne, ankietowe lub obserwacyjne, dążące do ustalenia, czy rzeczywiście dorośli słuchacze komercyjnych kursów językowych wykazują się większą refleksyjnością, jak sugeruje teoria.

BIBLIOGRAFIA

- Berthoud, A. C. 1982. „La relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants”. *Encrages, Enseignement, Recherche: théories et pratiques* 8/9: 139-142.
- Bouchard, R., de Nuchèze, V. 1987. „Formulations métalangagières et situations exolingues” (w:) *S'approprier une langue étrangère* (red. H. Blanc, M. Le Douaron, D. Véronique), Paryż: Didier Erudition: 55-62.
- Choy S. Ch., Oo P. S. 2012. „Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom?”. *International Journal of Instruction* 5(1): 167-182.
- Culioli, A. 1968. „La formalisation en linguistique”. *Cahiers pour l'analyse* 9: 106-117.
- Dassier, J.-L. P. 2001. „Rôles de la communication et de la grammaire pour les novices du français langue étrangère”. *The French Review* 74(4): 686-697.
- Holster, J. 1986. *Student Autonomy in Adult Classes*, Manchester Monographs 05/86.
- Huot D., Schmidt R. 1996, „Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 8. <http://aile.revues.org/1237> DW 24.07.2013.
- Kierczak A. W., Sitko A. 2004. „Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli czy wprowadzać autonomię na lektoratach?” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego* (red. M. Pawlak), Poznań-Kalisz: UAM: 149-159.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Minott, M. A. 2011. „The impact of a course in reflective teaching on student teachers at a local university college”. *Canadian Journal of Education* 34(2): 131-147. <http://ojs.vre.uepi.ca/index.php/cje-rce/article/view/530> DW 24.07.2013.
- Myczko, K. 2004. „Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego* (red. M. Pawlak), Poznań-Kalisz: UAM: 19-30.
- Silcock, P. 1994. „The Process of Reflective Teaching”. *British Journal of Educational Studies* 42(3): 273-285. <http://www.jstor.org/stable/3121886> DW 15.07.2013.
- Tokarski, J. (red.) 1980. *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Trevisse, A. 1996 „Réflexion, réflexivité et acquisition des langues”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 8, <http://aile.revues.org/1223> DW 05.06.2013.

- Turula, A. 2004. „Czy warto siać? – autonomia na kursach językowych dla dorosłych” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego* (red. M. Pawlak), Poznań-Kalisz: UAM: 285-289.
- Vasseur, M.-T., Arditty, J. 1996. „Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 8, <http://aile.revues.org/1245> DW 24.07.2013.

Ewa Piechurska-Kuciel

Uniwersytet Opolski

POGLĄDY NA NAUKĘ JĘZYKA OBCEGO U OSÓB Z WYSOKĄ I NISKĄ GOTOWOŚCIĄ KOMUNIKACYJNĄ W JĘZYKU ANGIELSKIM

Reflections about foreign language learning in students with high and low willingness to communicate in a foreign language

Reflection is understood as an activity which enables the reproduction of past experiences, reflection and meditation about them and their evaluation. One of the most significant features shaping learner reflection may be willingness to communicate in a foreign language – one's volitional readiness to enter a communicative event in this language. In spite of a wealth of research conducted in this area, it is still unclear why some students are willing to start communication in a foreign language, while others are adamant to avoid it. For the purpose of this paper a qualitative-quantitative study was performed, focusing on four students with very low levels of willingness to communicate in English, and four with very high levels. The research results demonstrate that high willingness is connected with feelings of safety, a tendency to achieve high proficiency and learning satisfaction. On the other hand, low willingness to communicate in English coexists with feelings of threat and unavoidable necessity to surrender to the demands of the educational system.

Keywords: willingness to communicate in L2, reflection, avoidance, language barrier, affect

Słowa kluczowe: gotowość komunikacyjna w języku obcym, refleksja, unikanie, bariera językowa, afekt

1. Wstęp

Refleksję często rozumie się jako aktywność pozwalającą na odtwarzanie przeszłych doświadczeń, zastanawianie się i rozmyślanie nad nimi oraz ich wartościowanie (Boud, Keogh i Walker, 1985). Dzięki niej, uczeń ma szansę przemyśleć możliwości rozwiązania swojego problemu oraz dobrać odpowiednie strategie umożliwiające osiągnięcie stawianego sobie celu. Dowiedziono, że jakość procesu refleksji zależy m.in. od indywidualnego profilu ucznia oraz czynników sytuacyjnych (Ellis, Carrette, Anseel i Lievens, 2014). Można zatem przyjąć, że specyficzne doświadczenia towarzyszące procesowi uczenia się języka obcego, jak i cechy indywidualne mogą mieć bezpośredni wpływ na refleksje ucznia towarzyszące owemu procesowi. W świetle powyższego niniejszy artykuł stanowi próbę analizy refleksji towarzyszącej uczeniu się języka obcego (angielskiego) z punktu widzenia jednego z czynników charakteryzujących akwizycję języka, czyli gotowości komunikacyjnej w tym języku. Zatem, w pierwszej części niniejszego artykułu znaleźć można teoretyczną analizę owego zjawiska, a następnie opis badania ilościowo-jakościowego wraz z dyskusją wyników. Implikacje wynikające z badania stanowią końcową część tej publikacji.

2. Gotowość komunikacyjna w języku obcym

Zarówno w języku ojczystym (macierzystym), jak i obcym, ludzie różnią się między sobą sposobami i intensywnością komunikacji. Różnice te mogą być uwarunkowane cechami osobowościowymi, typami sytuacji, nastrojem, itp. Jednak jeśli w grę wchodzi użycie języka obcego, mamy tu do czynienia z nieco inną konstelacją powiązań, których wspólnym mianownikiem jest język komunikacji – czyli niemacierzysty dla mówiącego.

Nauka języka obcego nierozzerwalnie związana jest z komunikowaniem się w tym języku, ponieważ aktywne posługiwanie się językiem obcym stanowi podstawę jego znajomości, zgodnie z zasadą: *mówić by się uczyć* (Skehan, 1989). To właśnie zmiana języka stanowi 'dramatycznie' odmienne podłoże aktu komunikacji, ponieważ użytkownicy języka obcego różnią się przede wszystkim kompetencją komunikacyjną (MacIntyre et al., 1998: 546). W związku z powyższym, gotowość komunikacyjna w języku obcym (*willingness to communicate in L2*) oznacza wolicjonalną inklinację jednostki do aktywnego zaangażowania się w akty komunikacyjne w tym języku, w zależności od sytuacji, interlokutora/-ów, tematu i kontekstu komunikacyjnego, itp. (Kang, 2005: 291). Z tego punktu widzenia rozpoczęcie komunikacji w języku

obcym w dużej mierze zależy zarówno od cech samej jednostki, jak i uwarunkowań sytuacyjnych, które spełnią jej wymogi tak bezpieczeństwa, jak i podniecenia (pobudzenia) (ibid.). Splot tych czynników podlega bezpośredniej ocenie ucznia, która z kolei wpływa na decyzję o rozpoczęciu komunikacji lub jej uniknięciu. Proces decyzyjny przebiega przez trzy etapy: wahania, zainteresowania oraz zmienności (MacIntyre i Doucette, 2010). Na początku ocenie podlega własna umiejętność zainicjowania aktu komunikacyjnego (wahanie). Na kolejnym etapie podjęta zostaje decyzja o tym czy będzie można kontynuować rozmowę (zainteresowanie). W trzecim kroku uczeń decyduje czy uda mu się skoncentrować na tym, żeby doprowadzić interakcję do końca. Jakikolwiek wątpliwości związane z kolejnymi etapami doprowadzić go mogą do całkowitego wycofania się z komunikacji. Ta złożoność procesów decyzyjnych, przed którymi stoi uczeń języka obcego stanowi podstawę zjawiska gotowości komunikacyjnej (GK). Podlega ono uwarunkowaniom zarówno stałych jak i zmiennych aspektów komunikacji w języku obcym. Stąd też należy sądzić, że zjawisko to okazuje się być nie tylko czynnikiem, który ułatwia naukę języka obcego, ale też wewnętrznym wydarzeniem psychologicznym ze społecznie istotnymi konsekwencjami (MacIntyre, 2003). Prowadzi to do wniosku, że rozpoczęcie komunikacji oznacza uruchomienie całej sieci współzależnych procesów na poziomie indywidualnym i społecznym.

Badania empiryczne nad gotowością komunikacyjną w języku obcym jednoznacznie wskazują, że jest ona bezpośrednio związana z samooceną kompetencji w tym języku (np. Yashima, 2002), czy też poziomem lęku językowego (Baker i MacIntyre, 2003; MacIntyre, 1994). Uczniowie z wysokim poziomem gotowości częściej używają go w klasie (np. Hashimoto, 2002) oraz wykazują wyższe osiągnięcia w nauce języka obcego (Piechurska-Kuciel, 2011), zarówno w odniesieniu do samooceny czterech sprawności (mówienia, słuchania, pisania i czytania), jak i ocen końcowych z tego przedmiotu. Wśród najsilniejszych predyktorów GK należy wymienić motywację (Hashimoto, 2002; MacIntyre et al., 2001), osobowość (MacIntyre i Charos, 1996; Yu, Li i Gou, 2011), międzynarodową postawę, tj. stosunek do społeczności międzynarodowej (Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide i Shimizu, 2004), płeć i wiek (Cao, 2011). Także zmienne sytuacyjne stanowią ważne korelaty GK. Należy do nich wielkość grupy, znajomość rozmówcy lub tematów do rozmowy, czy też pewność siebie (Cao, 2013; Cao i Philp, 2006). Można tu także uwzględnić dostęp do użytkowników języka obcego i możliwości uczestniczenia w autentycznej komunikacji (Mady i Arnott, 2010).

Pomimo licznych badań, do tej pory nie udało się jednoznacznie ustalić dlaczego jedni uczniowie chętnie wchodzi w interakcję w języku obcym, zaś inni od niej stronią. Dlatego też przedstawione poniżej badanie stanowi

kolejną próbę pełniejszego przedstawienia profilu uczniów ze skrajnymi poziomami gotowości komunikacyjnej w języku obcym i ich poglądów na naukę języka obcego. Narzędzie badawcze stanowią wywiady przeprowadzone z uczniami trzeciej klasy liceum, którzy legitymują się skrajnie wysokim lub niskim poziomem GK podczas całej nauki w liceum. Ich refleksje na temat procesu uczenia się języka, jego zawitości oraz możliwości i sposobów używania tego języka są podstawą analizy roli gotowości komunikacyjnej w kontekście formalnej nauki języka.

3. Metoda

3.1. Badani

Podstawową próbę stanowiło 609 uczniów z 23 klas z sześciu opolskich liceów (396 dziewcząt i 225 chłopców (w wieku 16.5 lat na początku trzyletniego badania), pochodzących głównie z miasta (286 z Opola, 122 z sąsiadujących miasteczek i 213 ze wsi). Byli to uczniowie pierwszej klasy, uczący się angielskiego na poziomie elementarnym (A1 ESOKJ) do średniozaawansowanego (B1 ESOKJ) w zależności od profilu klasy (3 do 6 godz. tygodniowo). Przeciętna długość nauki angielskiego w tej grupie wynosiła dziewięć lat, w rozpiętości od pięciu do 15 lat. Ich drugim językiem obcym był francuski lub niemiecki (dwie lekcje tygodniowo).

Na podstawie ich pomiarów GK (MacIntyre et al., 2001) na początku i na końcu nauki w liceum (pierwsza i trzecia klasa) wyłoniono ośmioosobową próbę docelową. Znalazły się w niej cztery osoby z bardzo niskim poziomem GK: Halina z wynikiem 35 punktów w pierwszej klasie i 27 w trzeciej, Tomasz (31, 28), Dalia (27, 27) i Jan (31, 27). Oprócz tego, zidentyfikowano cztery osoby z bardzo wysokimi pomiarami GK. Byli to: Ania (131, 135), Żaneta (127, 134), Kasia (128, 130) oraz Krystian (127, 133). Dla potrzeb analizy imiona zmieniono.

3.2. Narzędzia

Do badania użyto dwóch typów narzędzi: kwestionariusza oraz wywiadów. W kwestionariuszu znalazły się pytania demograficzne: wiek, płeć (1 – *chłopak*, 2 – *dziewczyna*), miejsce zamieszkania (1 – *wieś: do 2.500 mieszkańców*, 2 – *miasteczko: od 2.500 do 50.000 mieszkańców*, 3 – *miasto: ponad 50.000 mieszkańców*).

Główną częścią kwestionariusza były skale gotowości komunikacyjnej w klasie i poza nią (*Willingness to communicate in/out the classroom*) (MacIntyre

re et al., 2001). Obie składały się z 27 itemów, tj. pytań w kwestionariuszu, mierzących GK w klasie i poza nią. Osiem itemów poświęcono gotowości komunikacyjnej w mówieniu, sześć – w czytaniu, osiem – w pisaniu i pięć – w rozumieniu (słuchaniu). Skala zawierała pytania takie jak: *Jak często masz ochotę rozmawiać z nauczycielem j. angielskiego na temat zadania domowego? czy ... czytać po angielsku recenzje popularnych filmów?* Badani wskazywali odpowiedź na skali od 1 – *prawie nigdy* do 5 – *prawie zawsze*, zaś rzetelność obu skal wynosiła 0,94 (alfa Cronbacha). Maksymalna ilość punktów, którą można było uzyskać (średnia z obu skal pomiarowych) wynosiła 135 punktów, zaś minimalna: 27.

Wywiad zawierał cztery pytania koncentrujące się na opiniach respondentów na temat uczenia się języka obcego (angielskiego):

- *Czy angielski jest dla Ciebie łatwy czy trudny?*
- *Co najchętniej byś zmienił na angielskim (nauczyciela, siebie, kolegów)?*
- *Kiedy najchętniej rozmawiasz po angielsku (typ zadania, pracy w klasie)?*
- *Jak pracujesz nad angielskim?*
- *Czy rodzaj języka obcego, którym się posługujesz, ma znaczenie?*

3.3. Procedura

Pierwsza faza badań (kwestionariusz) miała miejsce w grudniu 2008, zaś druga (kwestionariusz) styczeń 2010. W każdej klasie poproszono uczniów o wypełnienie kwestionariusza w czasie 15 do 45 minut, bez zbędnego zastanawiania się nad odpowiedziami. Część jakościowa badania (wywiad) miała miejsce w marcu i kwietniu 2010. Każdy badany odpowiadał na zestaw pytań, jego wypowiedzi zostały nagrane, a następnie spisane, przy zachowaniu oryginalnej formy wypowiedzi.

Metoda badawcza użyta na potrzeby tej pracy miała charakter mieszany (sekwencyjna strategia badawcza). Po zebraniu danych ilościowych, zostały one opracowane statystycznie za pomocą programu STATISTICA, nadając kierunek fazie ilościowej: na podstawie wyników GK mierzonej w pierwszej i trzeciej klasie wyłoniono uczniów z najwyższym i najniższym poziomem GK na początku i na końcu nauki w szkole średniej, z którymi przeprowadzono wywiad.

4. Wyniki i dyskusja

Na pierwsze pytanie wywiadu (*Czy angielski jest dla Ciebie łatwy czy trudny?*) osoby z niskim poziomem GK udzielały dość rozbieżnych odpowiedzi – część stwierdziła, że angielski nie jest trudny, choć nie pałają do niego sympatią (Halina):

... (angielski) nie podoba mi się tak brzmieniowo... Kojarzy mi się z takim prostym i nowoczesnym, a ja nie jestem miłośnikiem takiej nowoczesności. Tak mi się kojarzy po prostu... Wolalabym, żeby angielski nie był obowiązkowy i wtedy bym go nie wybrała.

Z kolei Tomasz toleruje angielski:

Angielski nie jest moją pasją... Najtrudniejsza jest gramatyka – na zaawansowanym poziomie może przyprawiać człowieka nawet o mdłości. Sam angielski w sobie ma bardzo prostą budowę; na poziomie podstawowym uważam, że każdy jest się w stanie go nauczyć. Później pojawiają się komplikacje, na przykład bardziej wysublimowane słownictwo czy struktury. (...) Gramatyki jest mi trudno się uczyć, słówka raczej same wchodzą człowiekowi do głowy, a z gramatyką jest problem.

Jednak język angielski zdecydowanie nie jest lubiany przez pozostałą dwójkę osób z niskim poziomem GK. Dalia otwarcie wini za to nauczyciela:

Do pewnego czasu najbardziej nie lubiłam angielskiego, ale to ze względu na nauczyciela, którego mieliśmy; bardzo mi nie odpowiadała ta pani, zresztą jak większości naszej klasy. (...) Nigdy nie pałam zbytnim entuzjazmem do tego języka, ale w liceum to się nasiliło – przez nauczyciela. Teraz zmienił się nauczyciel i zmieniła się sytuacja. (...) Teraz nie przeszkadza mi to tak bardzo. (...) Ja muszę mieć chęć, żeby się czegoś nauczyć. Muszę mieć nauczyciela, który mi odpowiada i muszę chcieć. Wtedy mogę się nauczyć wszystkiego...

Natomiast Jan uważa, że przyczyną jego braku sympatii do angielskiego jest dysleksja, która powoduje jego ogólne problemy w uczeniu się języków.

Z języków jestem denny. (...) Ja w ogóle mam antypatię do języków. (...) Słówka ciężko mi wchodzą. (...) I czasy to mi się mieszają, bo ja nie wiem kiedy jakiego użyć. Na angielskim źle mi idą wypracowania, bo nie potrafię łąć wody. (...) Na matematyce wiadomo, że dwa plus dwa jest cztery, a nie tam jakieś lanie wody jak na angielskim.

Jeśli chodzi o uczniów z wysokim poziomem gotowości komunikacyjnej w języku obcym, deklarują oni silną sympatię dla języka angielskiego oraz podkreślają swoją w nim biegłość, powtarzając, że angielski należy do ich ulubionych przedmiotów.

Angielski jest moją pasją, od dzieciństwa go lubię i nie wyobrażam sobie, że miałabym robić coś co nie jest z nim związane. (...) Bardzo dobrze sobie

w nim radzę, byłam w tym roku na olimpiadzie okręgowej. (...) Podoba mi się to jak brzmi i to jest najbardziej rozszerzony język na cały świat. Teraz każdy go zna, mogę się nim porozumieć i jego nauka łatwo mi przychodzi. (...) Jest to język bardzo logiczny. (...) Jest mi łatwo uczyć się angielskiego, bardzo łatwo przyswajam słowa, wystarczy, że przeczytam je dwa razy, a gramatyka wydaje mi się spójna i logiczna i łatwo wszystkie reguły zapamiętuję. (Ania)

Żaneta także bardzo lubi angielski i nie czuje lęku przed jego używaniem:

...Nigdy nie miałam tej bariery. (...) (Ludzie) mają jakąś taką..., może wątpią w siebie? Po prostu, nie mają tej pewności siebie, że jak coś powiedzą, to ich ktoś wyśmieje? Ten strach w sobie? Nigdy tego nie czułam, jestem pewna. (...) W angielskim w sumie wszystko jest łatwe. Czasem mam problemy z czasami, bo ja raczej nie rozmyślałam nad tym, tylko w biegu uzupełniałam, ale jak już rozmyślałam, to wtedy zmienię na złą odpowiedź.

Kolejna osoba, Krystian, uważa gramatykę za trudną i niepotrzebną:

Bo w przyszłości, jak mówią nauczyciele, to ta gramatyka to się w niczym nie przydaje – jakiś Future in the Past i takie inne rzeczy – to praktycznie się nie przydaje. A łatwe jest słownictwo.

Drugie pytanie wywiadu poświęcone było warunkom nauki języka w klasie: *Co najchętniej byś zmienił na angielskim (nauczyciela, siebie, kolegów)?* Uczniowie z niskim poziomem gotowości twierdzą, że „wszystko jest tak jak ma być” (Tomasz). Jednak dla Dalii dużą przeszkodą okazał się nauczyciel – w jej mniemaniu osoba nieszczerza i nietolerancyjna. Jan zaś wydaje się być bardzo świadomy własnych braków i twierdzi, że niczego by nie zmienił, „bo koledzy dobrze się uczą u tej pani, tylko ja jakiś taki niedorobiony...”. Z kolei uczniowie z wysokim poziomem GK w większości twierdzą, że wszystko jest w porządku i niczego by nie zmienili. Krystian i Kasia mają pewne zastrzeżenia, zaś Kasię przeszkadzają koledzy:

Uważam, że ludzie niektórzy tutaj są niezbyt niedojrzali, jeśli chodzi o naukę języka angielskiego, a ja bym chciała podejść do tego poważnie, bo na pewno w przyszłym życiu by mi się to przydało, szczególnie jeśli miałabym mieszkać za granicą i pracować w zagranicznej gazecie. Trudno nauczyć się angielskiego, jeśli koledzy, z którymi mam współpracować nie są chętni do tej pracy i cały czas przeszkadzają w lekcji... To tylko, żeby zdać i tyle, a ja się chcę posługiwać biegle angielskim, żeby nie było dla mnie problemów w przyszłości.

Krystian za to nie przepada za swoją nauczycielką angielskiego:

... Pani trochę nie lubię, ale ten język lubię, bo chciałbym kontynuować naukę i pójść na studia związane z językiem angielskim. Wiem, że to jest język przyszłości i chcę się go uczyć, żeby wiedzieć jak najwięcej, być najlepszym. (...) Po prostu nie uczymy się niczego nowego. Dowiedziałem się, że poziom nauczania, to jest na to wzór: a+1. (...) W klasie żartujemy, że my jesteśmy na poziomie a-5.

Kiedy najchętniej rozmawiasz po angielsku (typ zadania, pracy w klasie)? – to trzecie pytanie wywiadu, którego celem było sprecyzowanie sytuacji, w których uczniowie chętnie komunikowaliby się w JO. Odpowiedzi padające ze strony osób z niską GK są jednoznaczne – takie sytuacje mają miejsce bardzo rzadko, o ile w ogóle.

Raczej nie rozmawiam po angielsku... Gdyby była taka potrzeba, to nie sprawia mi to problemów. Jeśli ktoś by mnie zaczepił na ulicy – miałam taką sytuację, to spokojnie udaje mi się porozumieć, wskazać drogę, ale na co dzień nie mam z kim ani po co rozmawiać po angielsku... Chęć rozmawiania po angielsku wzbudziłoby poznanie jakiejś ciekawej osoby, która by nie potrafiła rozmawiać po polsku, a potrafiłaby tylko po angielsku – wtedy nie miałabym wyjścia. Ale jestem w stanie się porozumieć gdyby była taka potrzeba. Nie lubię, ale jak trzeba, to się nauczę... Nie wynika to z braku trudności w zrozumieniu, ale z braku sympatii dla języka. (Halina)

Także Jan jest podobnego zdania:

Jak bym był zmuszony, to bym rozmawiał po angielsku, chociaż nie, bo mój angielski jest denny. Jak rozmawiam po angielsku, to się czuję głupio. (...) Mam dysleksję, to jest mi trudno jak mam mówić po angielsku. (...) Jak grupa mówi, co mnie interesuje, to umiem mówić i się nie wstydzę, ale przy reszcie się wstydzę.

Podobnie jak Jan, Tomasz uważa, że temat jest ważny – wtedy skłonny jest do rozmowy po angielsku:

W grupach się niewiele rozmawia po angielsku... Jak dostanę fajny temat, to mi się dobrze rozmawia. (...) Dobre tematy są związane z moim hobby i zainteresowaniem – modelarstwo, gry komputerowe, fotografia.

Dalia z kolei w swoim braku sympatii jest bardzo stanowcza twierdząc, że nie ma takiej sytuacji, w której chętnie mówiłaby po angielsku.

Uczniowie z wysokim poziomem GK z kolei bardzo lubią pracę w klasie, zwłaszcza „jak są różne dyskusje na jakieś tematy w klasie, nauczyciel zadaje jakieś pytanie i wszyscy sobie dyskutujemy na jakiś temat” (Ania). Krystian jest tego samego zdania, bo „można wtedy wywnioskować i więcej

wyciągnąć. Chcę się doskonalić i porównywać czy jest dobrze i czy może być lepiej”. Żaneta z kolei dodaje:

Z przyjaciółką tak mamy, że przez parę godzin potrafimy rozmawiać tylko po angielsku. (...) Ja właśnie lubię, można poudawać trochę, szkolimy się, ewentualnie jak ktoś zrobi błąd, to się poprawimy, będziemy wiedzieć na przyszłość. (...) Czasem przez ten angielski nie wiem czy nie będę mieć problemów z polskim, bo nieraz rozmawiając z tą przyjaciółką mam w głowie słowo po angielsku i muszę jej powiedzieć po angielsku i dopiero tłumaczymy razem na polski.

Kasia jest wyjątkiem – dla niej praca w grupie jest koniecznością, bo ciężko jej się współpracuje z niechętnymi kolegami. Jednak zadania wykonuje, ponieważ stanowią wymóg programu, a jej zależy na angielskim. Ogólnie, jeśli jest w dobrym gronie i zna rozmówców, rozmawia chętnie; ma przyjaciółkę w Nowym Jorku, z którą rozmawia tylko po angielsku.

Kolejne pytanie wywiadu związane było ze sposobami/technikami uczenia się angielskiego: *Jak pracujesz nad angielskim?* Uczniowie niechętni do komunikowania się w języku angielskim deklarują dwie skrajnie różne postawy. Jedni, tacy jak Jan, uczą się go mozolnie lecz bez widocznego skutku:

Jak jest jakaś kartkówka, czy cos, to u mnie klasie dziewczyny mówią, że się uczą tylko dwie godziny tych 300 słówek, a ja uczę się pięć godzin, a jak napiszę to szkoda gadać. (...) Nie widzę sensu. Angielski to tak ciężko... To dla mnie tylko jest pamięciówka. Jak się uczę słówek to cisza, a jak historii – to włączam muzykę i samo mi wchodzi.

Jak mówi Tomasz: „na matematyce wystarczy zrozumieć, a na angielski trzeba się nauczyć... Więcej pracy pamięciowej”. Drugą skrajną postawę wykazuje Dalia:

Teraz się go (angielskiego) w ogóle nie uczę, bo nie zdaję go na maturze. Ale zauważyłam, że już mi nie przeszkadza mi to tak bardzo. Teraz mogę siedzieć na lekcji i nawet coś robić, gdyż wcześniej nie robiłam kompletnie nic i zajmowałam się całkiem czymś innym... (..) Nie uczę się, bo mi to nie pasuje... Ale jakby teraz trzeba było się go uczyć, to bym mogła...

Uczniowie z wysoką GK łatwo się uczą angielskiego, nauka języka nie wiąże się dla nich z żadnym wysiłkiem, większość wiedzy wynoszą z lekcji. Czasem wręcz nie uczą się angielskiego, piszą sprawdziany ‘od ręki’ (Krystian), a w domu samodzielnie poszukują własnych sposobów na efektywną naukę:

Bardzo dużo słucham muzyki, toteż przede wszystkim przez piosenki się uczę, bo często sprawdzam jaki jest tekst piosenki. No i też artykuły w gazetach... Muszę rozumieć co czytam i dlatego też sprawdzam czego nie wiem i tak się uczę. (...) Wstydzę się, ale mówię po angielsku tak jak po polsku i nie sprawia mi to problemu... Mimo że się denerwuję, to nie jest źle. (Kasia)

Ponadto korzystają z Internetu, oglądają filmy w oryginalnej wersji językowej, rozmawiają ze znajomymi po angielsku. W ten sposób samodzielnie poszukują sposobów efektywnej nauki języka obcego.

W sumie nie uczę się na angielski. Jeśli jest sprawdzian, albo kartkówka ze słówek, których nie znam no to trzeba się ich nauczyć... Przede wszystkim powtarzam, przeczytam kilka razy... W Internecie są takie programy, które pomagają, na przykład same puszczają te słowa lub wplatają w zdania; łatwiej uczyć się słówek w kontekście zdania, bo rozumie się je bardziej niż jedno słówko, którego nie znasz (Kasia)

Czy rodzaj języka obcego, którym się posługujesz, ma znaczenie? To ostatnie pytanie wywiadu. Dla uczniów z niską GK biegłość stanowi podstawowe kryterium wyboru: „im bardziej biegły, tym lepiej” (Tomasz). Zdanie to podtrzymuje Jan:

Angielski jest OK, bo miałem go od podstawówki, to trochę już umiałem, a francuskiego dopiero teraz się uczę, na głęboką wodę rzucony... Ogólnie, mnie wymowa we francuskim załatwia... Bo ja się na ogół w okolicy, w domu posługuję śląskim i to ma trochę wpływ na to jak wymawiam. (...) Wszystko jedno jaki język – nie lubię. Dla mnie ważny jest polski i śląski.

Jednak podstawą wyboru języka obcego dla Dalii jest sympatia do niego:

(Francuski) jest OK, kocham go, uwielbiam i bardzo łatwo się go uczy. Nie wiem dlaczego, po prostu tak jest... Jakieś wewnętrzne przeczucie, że to jest ta klasa, to jest ten język... Angielski nie jest językiem, którego będę używać, zawsze wybiorę francuski... Z francuskiego jestem lepsza. Dobrze mi idą te matury, biorę udział w olimpiadach... Przychodzi mi z łatwością.

Uczniowie chętni do komunikacji w języku angielskim nie postrzegają różnic w komunikowaniu się w nim, jak i w języku polskim. Ania włada biegle wieloma językami, Żaneta uważa, że angielski to jej drugi język i nie ma żadnego znaczenia jakim językiem się posługuje. Kasia swobodnie przechodzi z niemieckiego na angielski i na równi ocenia łatwość komunikowania się w nich. Krystian także uważa, że nie ma różnic między polskim a angielskim, ale najlepiej mu idzie angielski. Kiedy porównywał inne języki z angielskim:

...niektóre słowa były podobne, ale nie znaczyły tego samego, był problem z wymową, z pisownią, bo wiadomo, że w języku francuskim i niemieckim są te 'umlauty' i takie różne litery, których nie ma w takim 'strickie' alfabecie łacińskim.

Z wypowiedzi uczniów z bardzo wysokim, jak i bardzo niskim poziomem gotowości do komunikacji w języku obcym (w tym wypadku: angielskim) wyłania się dość charakterystyczny wzór. Uczniowie gotowi do komunikacji darzą ten język bardzo silną sympatią, są nim wręcz zafascynowani, pomimo problemów z gramatyką. Jego nauka daje im radość i satysfakcję, w przeciwieństwie do osób z niskim poziomem gotowości komunikacyjnej w języku angielskim, które są w stanie zaledwie go tolerować. Traktują go jako zło konieczne, jako jeszcze jeden przedmiot z góry narzucony im w programie nauczania. Wydaje się im, że jest on nielogiczny i skomplikowany, przez co czują się zdemotywowani i wolą utrzymać kontakt z nim na poziomie minimalnym. Niektórzy winią o to samych siebie (dysleksja rozwojowa), inni zaś – nauczyciela. Jednak nawet jeśli uczniowie z wysokim poziomem gotowości nie są zadowoleni z nauczyciela lub kolegów (do siebie nie mają zastrzeżeń), to dalej poszukują własnej drogi rozwijania kompetencji językowych. Wykazują się bardzo wysokim stopniem świadomości językowej i nie zdają się wyłącznie na szkołę w zakresie nauki języka obcego. Z rozmysłem tworzą sytuacje wymagające użycia języka obcego, poszukują nowych znajomych, z którymi mogą rozmawiać po angielsku i nieustannie się doskonalą za pomocą różnorodnych technik. Ich przyszłe plany życiowe są nierozdzielnie związane z tym językiem. Ich refleksja nad procesem uczenia się JO nieodmiennie prowadzi ich do wniosków, które umacniają ich chęć uczenia się tego języka oraz komunikowania się w nim. Niestety, refleksje osób z niskim poziomem gotowości komunikacyjnej są zgoła odmienne – używają oni angielskiego jedynie pod przymusem, a swojej przyszłości nigdy nie wiążą ze znajomością tego języka. Wynika to z faktu, że mając poważne problemy z jego nauką starają się unikać okazji używania go, jeśli to tylko możliwe. Swoje doświadczenia towarzyszące uczeniu się języka obcego oceniają bardzo negatywnie, co w dużej mierze poważnie ogranicza ich przyszłe kontakty z tym nielubianym językiem obcym.

Wyniki badań wskazują, że wspólnym mianownikiem dla obu badanych grup jest afekt (tj. ekspresja emocji) – pozytywny w przypadku uczniów z wysokim stopniem gotowości komunikacyjnej, i negatywny – w odniesieniu do tych z niską gotowością. Wysoka gotowość łączy się z poczuciem bezpieczeństwa, chęcią osiągnięcia wysokiej biegłości i dużą satysfakcją. Pozwala na przełamanie barier i postrzeganie siebie jako części wielojęzycznego świata. Refleksje ucznia z wysoką gotowością komunikacyjną w JO (w tym

przypadku: angielskim) umacniają jego pozytywne nastawienie do nauki tego języka, na co zwracają uwagę określenia typu: „pasja”, „kocham” czy „uwielbiam”. Niestety, niska gotowość współgra z poczuciem zagrożenia i zniechęcenia oraz z nieuniknioną koniecznością sprostania wymogom systemu edukacyjnego. Z perspektywy ucznia niechętnego do komunikacji w języku angielskim język stanowi potężną barierę, której nawet nie ma ochoty pokonać po swoich licznych, nieudanych próbach. Priorytetem jest jedynie pragnienie zaliczenia przedmiotu jak najmniejszym kosztem, a plany na przyszłość w żaden sposób nie są powiązane z nielubianym językiem. Refleksje tego ucznia wskazują na negatywny afekt, co znajduje swoje odzwierciedlenie w określeniach typu: „nie lubię”, „nie podoba mi się”, czy „zmuszony”. Reasumując, dzięki wglądowi w refleksję ucznia, można ustalić głębszy związek pomiędzy jego gotowością komunikacyjną w danym języku a przekonaniem o własnych umiejętnościach językowych, świadomością własnych potrzeb i celów, jak i postawą wobec języka.

5. Implikacje badania

Wysoka gotowość komunikacyjna w języku obcym łączy się z poczuciem bezpieczeństwa i pozytywnym nastawieniem do języka. Z tego punktu widzenia należałoby wnioskować, że głównym celem pracy nauczyciela w klasie jest stworzenie dobrego klimatu na lekcji, co pozwoliłoby uczniowi na przeżycie wielu pozytywnych doświadczeń związanych z nauką języka obcego. Przede wszystkim, trzeba tu wymienić wsparcie emocjonalne, które zapewni możliwość uczenia się w atmosferze mniejszego stresu. Nie bez znaczenia jest też osoba nauczyciela, przyjaznego i przystępnego, który byłby szczerze zainteresowany problemami uczniów, pomagał im w nauce i dzielił się swoją fascynacją językiem i kulturą danego obszaru językowego. Dzięki jego entuzjazmowi uczniowie mogliby poczuć jego pasję i zrozumieć, że nie jest to jedynie przedmiot, ale też wiedza i umiejętności dające lepsze perspektywy i wielką radość. Warto też, żeby nauczyciel wdrażał uczniów do kontrolowania własnej nauki. Można do tego dążyć przez zachęcanie ich do wyboru zadań domowych czy ćwiczeń na lekcji, jak i sposobu ich wykonywania. Uczniowie powinni też sami stawiać sobie cele do nauki, zarówno bliższe jak i dalsze. Przy pomocy nauczyciela mogą opracować sposoby ich osiągnięcia, a nauczycielowi da to okazje do lepszego poznania własnych uczniów. Przede wszystkim, warto tu też wspomnieć o bezpośrednim rozwijaniu gotowości komunikacyjnej. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie licznych okazji do uczenia się i używania języka obcego w kontekście polskiej szkoły, ponieważ to

Środowisko wydaje się być jedynym źródłem aktywnego użycia języka. Możliwości autentycznej komunikacji poza szkołą są bardzo nikłe, zatem warto zapraszać obcokrajowców na lekcje, oglądać najnowsze programy i filmy w oryginalnej wersji językowej czy zachęcać uczniów do korzystania z możliwości, które stwarza Internet. Poza tym, programy międzynarodowe typu Comenius także dają szansę na aktywne i satysfakcjonujące rozwijanie umiejętności językowych. Dzięki autentycznej komunikacji międzykulturowej uczniowie mogą rozwijać własne zainteresowania oraz otwierać się na potrzeby innych, równocześnie osiągając większą satysfakcję z własnych dokonań. Co więcej, proces refleksji poświęconej nauce języka obcego umacniałby motywację do dalszej nauki, dzięki możliwości odnajdowania pozytywnych doświadczeń ucznia związanych z uczeniem się owego języka.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, S. C., MacIntyre, P. D. 2003. „The role of gender and immersion in communication and second language orientations”. *Language Learning* 50: 311-41.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. 1985. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Cao, Y. 2013. „Exploring dynamism in willingness to communicate: A longitudinal case study”. *Australian Review of Applied Linguistics* 36: 160-176.
- Cao, Y., Philp, J. 2006. „Interactional context and Willingness to Communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction”. *System* 34: 480-493.
- Ellis, S., Crette, B., Anseel, F., Lievens, F. 2014. „Systematic reflections. Implications for learning from failure and successes”. *Current Directions in Psychological Science* 23: 67-72.
- Hashimoto, Y. 2002. „Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context”. *Second Language Studies* 20: 29-70.
- Kang, S. 2005. „Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language”. *System* 33: 277-292.
- MacIntyre, P. D. 1994. „Variables underlying Willingness to Communicate: A causal analysis”. *Communication Research Reports* 11: 135-42.
- MacIntyre, P. D. 2003. „Willingness to communicate in the second language: Proximal and distal influences”. Prezentacja na 33 corocznej konferencji Kanadyjskiego Związku Językoznawstwa Stosowanego, Halifax, NS, Kanada. 1 czerwca 2003. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/other_files/WTC_handout.htm DW 17.07.2007.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., Conrod, S. 2001. „Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students”. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 369-88.

- MacIntyre, P. D., Charos, C. 1996. „Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication”. *Journal of Language and Social Psychology* 15: 3-26.
- MacIntyre, P.D., Doucette, J. 2010. „Willingness to communicate and action control”. *System* 38: 161-71.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., Noels, K. A. 1998. „Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation”. *Modern Language Journal* 82: 545-62.
- Mady, C., Arnott, S. 2010. „Exploring the ‘situation’ of situational willingness to communicate: A volunteer youth exchange perspective”. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 13: 1-26.
- Piechurska-Kuciel, E. 2011. „Willingness to communicate in L2 and self-perceived levels of FL skills in Polish adolescents” (w:) *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (red. J. Arabski, A. Wojtaszek). Berlin: Springer: 235-250.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Yashima, T. 2002. “Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context”. *Modern Language Journal* 86: 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. 2004. “The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication”. *Language Learning* 54: 119-152.
- Yu, H., Li, H., Gou, X. 2011. “The personality-based variables and their correlations underlying willingness to communicate”. *Asian Social Science* 7: 253-257.

Anna Jaroszewska

Uniwersytet Warszawski

JOANNA KIC-DRGAS

FREMSPRACHENLERNEN IM SENIORENALTER.

ENTWICKLUNG UND EVALUATION VON LEHR-

UND LERNMATERIALIEN FÜR SENIOREN

QAESTIO / NEISSE VERLAG, WROCŁAW – DRESDEN 2013, STR. 360.

Zainteresowanie mechanizmami starzenia się, jak i samą starością, do której proces ten nieuchronnie prowadzi, sięga czasów antycznych. Przedmiotem systematycznych badań naukowych, podejmowanych w ramach wyspecjalizowanej dyscypliny akademickiej – gerontologii – zagadnienia te stały się jednak stosunkowo niedawno, bo w pierwszej połowie XX wieku. Na tym gruncie rozwinęła się geragogika – subdyscyplina, która, wraz z przeformulowaniem paradygmatów społecznych i kulturowych dotyczących starości i roli oraz możliwości egzystencjalnych starych ludzi w społeczeństwie, podjęła trud zagospodarowania obszaru dotychczas niezbadanego – jak się okazuje niezwykle ważnego. Obszarem tym, poza społeczno-kulturalną aktywnością, jest szeroko pojęta oświata i system kształcenia seniorów, w którego centralnym miejscu znaleźli się właśnie starsi ludzie, z im tylko właściwym potencjałem uczeniowym oraz szczególnymi potrzebami.

Konsekwencją globalnych transformacji, jakie już od kilkudziesięciu lat dookreślają współczesny obraz Europy – jako bytu geopolitycznie i gospodarczo spójnego, jednak w naturalny sposób językowo i kulturowo zróżnicowanego – jest jednocześnie rozwój wielokulturowych obszarów pogranicza. Wraz z tym rozwojem wzmacnia się ogólnospołeczna potrzeba międzykulturowego dialogu, który będzie prowadzony nie tylko na szczeblu formalnoprawnym, z udziałem przedstawicieli instytucji międzynarodowych, administracji rządowej czy sektora biznesu, ale również w wymiarze jednostkowym,

indywidualnym, prywatnym – niezależnie od zawodu, statusu społecznego czy choćby wieku. Podstawą tego dialogu jest językowa kompetencja komunikacyjna, a optymalnie – wielojęzyczność jego uczestników, którą należy rozwijać i pielęgnować. Na tym z kolei gruncie, mniej więcej w tym samym czasie, co geragogika, zawiązała się i dynamicznie rozwija glottodydaktyka – subdyscyplina, która za przedmiot swoich badań obrała nauczanie i uczenie się języków obcych, którego ranga, jak łatwo się domyślić i czego zresztą dowodzą kolejne reformy edukacyjne, diametralnie wzrosła w ostatnich dekadach. Co istotne, coraz częściej, choć w Polsce w dalszym ciągu zbyt rzadko jeszcze, uwaga badaczy skupia się już nie tylko na okresie wczesnej edukacji językowej, względnie na możliwościach rozwijania obcojęzycznych kompetencji komunikacyjnych w wieku młodzieńczym i wczesnej dorosłości, lecz także na ludziach starszych, nazywanych najczęściej seniorami – na ich aktywnościach, potrzebach, możliwościach, ale i ograniczeniach w zakresie nauczania, a tym samym i uczenia się języków obcych.

Okoliczności te pozwalają sądzić, że z biegiem czasu, wobec narastania nowych, dotychczas nierozwiązanych problemów badawczych (tak teoretycznych, jak i praktycznych), jakie już dziś funkcjonują w granicach przecięcia się zainteresowań i wpływów geragogiki oraz glottodydaktyki, dojdzie do ukonstytuowania się nowej subdyscypliny, którą można nazwać glottogeragogiką i której celem, uogólniając, będzie zbadanie i rozwiązanie tych właśnie problemów. Świadectwem na to, że taka subdyscyplinarna specjalizacja została już zainicjowana, jest m.in. wydana w roku 2013, nakładem wydawnictwa *Questio / Neisse Verlag* (Wrocław – Dresden), monografia autorstwa Joanny Kic-Drgas pt. „Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren”.

Jest to księgarskie wydanie rozprawy doktorskiej z roku 2012, która powstała w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Skowronek. Monografia, łącznie z aneksem, liczy 360 stron, a przedłożona zostaje czytelnikowi w formacie B5, w oprawie miękkiej, klejonej – w formie gabarytowo poręcznej i wizualnie atrakcyjnej, co nie jest bez znaczenia, zwłaszcza gdy porównać ją z opasłym i ciężkim pierwodrukiem. Choć rozprawa empirycznie jest osadzona w polskich realiach, została napisana w języku niemieckim. W gruncie rzeczy jest to, w mojej opinii, jej jedyną wadą. Podejmując decyzję o publikacji w języku niemieckim, autorka w znaczący sposób ograniczyła bowiem zasięg jej oddziaływania w Polsce, a to, wobec znikomego jeszcze zainteresowania polskich badaczy problematyką nauczania/uczenia się języków obcych w okresie starości, a tym bardziej wobec niezwykle dynamicznego przyrostu polskich seniorów uczących się języków ob-

cych, trudno postrzegać za wspieranie polskiej myśli glottogeragogicznej – tak w ujęciu pragmatycznym, ściśle teoretycznym, jak i komplementarnym. Wszak nasi seniorzy uczą się nie tylko języka niemieckiego, zatem grupa ich nauczycieli także jest znacząco szersza i wykracza poza kręgi germanistów. Zależność ta w prostej linii prowadzi zaś do wniosku, że badaniami glottogeragogicznymi, które, jak już powiedziano, mają służyć rozwiązywaniu różnorodnych problemów na tym polu, mogą, a być może powinni być zainteresowani przedstawiciele różnych neofilologii. Zainteresowanie to należy więc rozbudzać. Oczywiście z punktu widzenia możliwości propagowania polskich racji w dyskursie międzynarodowym, jak i ze względu na zawodową specjalizację Joanny Kic-Drgas, niemieckojęzyczna publikacja jej autorstwa jest dziełem w pełni akceptowalnym, co więcej – jest dziełem wyróżniającym się i godnym polecenia.

O ile polski czytelnik, niepostępujący się biegle językiem niemieckim, o koncepcji omawianej pracy badawczej oraz wytykających z niej wnioskach może przeczytać co najwyżej w kilkustronicowym, zwięzłym, ale i rzeczowym podsumowaniu, które Joanna Kic-Drgas poczyniła również w swoim ojczystym języku (s. 311-316), to przed czytelnikiem niemieckim lub innym, posiadającym stosowne kompetencje językowe, na oścież zostają otwarte bramy wiedzy na temat uczenia się języka obcego przez seniorów, a w szczególności na temat preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych dla uczących się w tej grupie wiekowej. Wiedza ta, podparta wielojęzyczną i wielodyscyplinarną literaturą przedmiotu, na którą przypada przeszło pięćset pozycji bibliograficznych, zostaje ukazana na kilkuset stronicach w sposób niezwykle skrupulatny i metodologicznie ugruntowany. Jest to wiedza wysoce specjalistyczna, zgrupowana w dziesięciu rozdziałach, nie wliczając wstępu, zakończenia i aneksu. Każdy z rozdziałów został podzielony na podrozdziały, dzięki czemu czytelnik uzyskuje wgląd w przeszło sto wyodrębnionych, a jednocześnie wewnętrznie spójnych i zachowujących logiczny porządek, konstruktów myślowych, co wydatnie podnosi wartość i efektywność przekazu kolejnych treści. Przekaz ten jest dodatkowo uzupełniony syntetycznymi podsumowaniami, funkcjonującymi wewnątrz rozdziałów. Za zaletę poczytywać należy również zamieszczenie w monografii licznych wykresów, schematów i tabel, które systematyzują poszczególne informacje lub po prostu je obrazują.

Swój wykład w przedmiotowym zakresie Joanna Kic-Drgas prowadzi stopniowo, przy czym dzieli go na dwie zasadnicze części. W pierwszej kolejności przybliży czytelnikowi takie zagadnienia problemowe, jak współczesne teorie uczenia się i ich implikacje dla glottodydaktyki (s. 19-46), starość i starzenie się procesie uczenia się języków obcych (s. 47-74), uwarunkowania uczenia się języków obcych w wieku senioralnym w ujęciu społecznym i podmiotowym (s. 75-89), tworzenie materiałów do uczenia się i nauczania

seniorów języka obcego (s. 91-123), teoretyczne podstawy analizy i krytyki podręczników (s. 125-144) – to w ramach umocowania teoretycznego. Następnie, w empirycznej części pracy, autorka dokonuje wprowadzenia do metodologii badań własnych (s. 145-158), przedstawia analizę wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego (s. 159-206), prezentuje i omawia wyniki przeprowadzonych przez siebie badań ilościowych – sondażu ankietowego przeprowadzonego wśród stu seniorów uczących się języka niemieckiego w wielkopolskich uniwersytetach trzeciego wieku (s. 207-234) i, analogicznie, badań jakościowych – wywiadów przeprowadzonych z jedenaścioro lektorami nauczającymi języka niemieckiego w grupach senioralnych (s. 235-293), aby w końcu przedłożyć czytelnikowi dydaktyczno-metodyczne wnioski z tych badań (s. 295-303).

Nie sposób przedstawić tu szczegółowego wykazu zagadnień, które Joanna Kic-Drgas omawia w swoim autorskim wykładzie. Ten, jak powiedziano, liczy przeszło sto pozycji problemowych, co przekłada się na sześciostronicowy spis treści sporządzony drobną czcionką (s. 5-10) – w przypadku niniejszej publikacji jest to zatem narzędzie wielce użyteczne. Konkludując, można jednak stwierdzić, że jest to wykład wysoce merytoryczny, będący nowatorskim, naukowo dojrzałym, a jednocześnie znakomicie udokumentowanym głosem w sprawie, która do niedawna była bagatelizowana, a która wreszcie zaczyna być dostrzegana w kręgach naukowych. Bo, że w starzejących się społeczeństwach nauczanie i uczenie się języków obcych, również w najstarszych grupach wiekowych, przestało już być tematem tabu, wiadomo nie od dziś – z zagranicznej literatury przedmiotu, ale i z polskich, nielicznych jeszcze, publikacji czy choćby ze statystyk prowadzonych przez polskie uniwersytety trzeciego wieku. Potrzeba komunikowania i poznawania świata, niekoniecznie w najbliższej okolicy i niekoniecznie w języku ojczystym, zaczyna być w życiu starszych ludzi, przynajmniej niektórych, potrzebą coraz bardziej znaczącą, której zaspokojenie może przesądzać o poziomie ich dobrostanu wewnętrznego, inaczej – o ich szczęściu. Dlatego też postulaty wzywające do popularyzacji kształcenia obcojęzycznego wśród seniorów, ale i podnoszenia efektywności tego kształcenia, m.in. poprzez dostosowanie metod i środków do podmiotu, zasługują na uwagę i uznanie. Zwłaszcza że są to postulaty podparte empirycznymi dowodami i konstruktywnymi pomysłami, jak ma to miejsce w przypadku omawianej pracy naukowo-badawczej.

Małgorzata Jedynek

Uniwersytet Wrocławski

JOANNA ROKITA-JAŚKOW

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT PRE-PRIMARY LEVEL.

PARENTAL ASPIRATIONS AND EDUCATIONAL PRACTICE

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE,

2013, STR. 341.

W 2013 roku ukazała się anglojęzyczna książka Joanny Rokity-Jaśkow zatytułowana *Foreign Language Learning at Pre-primary Level. Parental Aspirations and Educational Practice*. Jest to niezwykle interesująca pozycja książkowa, która stanowi podsumowanie dorobku autorki koncentrującej się od wielu lat wokół zagadnień związanych z nauczaniem języka obcego wśród dzieci. Książka dotyczy wczesnego startu językowego w odniesieniu do dzieci przedszkolnych (3-6 lat) oraz aspiracji polskich rodziców w stosunku do ich dzieci uczących się języka angielskiego. Książka doskonale wpisuje się w obecną rzeczywistość edukacyjną, gdyż jak wynika z nowelizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, podpisanej przez minister edukacji, od 1 września 2015 r. wszystkie 5-latki będą się uczyć obowiązkowo i bezpłatnie języków obcych w przedszkolach.

Jej odbiorcą mogą być wszystkie osoby interesujące się problematyką kształcenia językowego, takie jak nauczyciele języków obcych, nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia z zakresu kształcenia językowego lub pedagogiki, rodzice oraz studenci kierunków neofilologicznych. Publikacja pozwoli czytelnikom nie tylko zapoznać się z teoretycznymi podstawami wczesnego nauczania językowego, ale również może stanowić inspirację dla nauczycieli-praktyków, którzy prowadzą dialog z rodzicami swoich uczniów. Warto również podkreślić, że niniejsza praca jest cenna ze względu na swoją interdyscyplinarność. Problem wczesnego startu i aspiracji rodziców został tu przedstawiony z perspektywy glottodydaktycznej, pedagogicznej, psychologicznej oraz socjologicznej.

Publikacja doskonale wpisuje się w obecny nurt europejskiej polityki językowej wyrażonej w tzw. strategii barcelońskiej. Jednym z jej priorytetów jest wczesne nauczanie języka obcego oraz możliwość nauki przynajmniej dwóch języków obcych. Celem tak wczesnego nauczania języków jest ogólne rozbudzenie zainteresowania i motywacji do nauki języków obcych, a w konsekwencji kształtowanie w dziecku postaw różnojęzyczności i międzykulturowości. W obecnej postmodernistycznej erze podział na klasy społeczne nie jest już tak wyraźny jak kiedyś i społeczeństwa są bardziej egalitarne. Globalizacja oraz liczne zmiany społeczne wpłynęły również na zmiany w spojrzeniu na nauczanie języków obcych. Indywidualne i strukturalne nauczanie ustąpiło miejsca nauczaniu bardziej kolektywnemu, zależnemu od sił społecznych. Uczucie się języków obcych jest dostępne dla każdego bez względu na jego status społeczny czy wiek. Dokładnie pięć lat temu wdrożono w Polsce reformę dotyczącą między innymi, obniżenia progu wiekowego nauczania języka obcego z 10-11 na 6-7 lat oraz wprowadzenia obowiązkowego nauczania języka obcego od klasy pierwszej szkoły podstawowej. Zmiany te pociągnęły za sobą wzrost oczekiwań rodziców, którzy chcą podejmować decyzje edukacyjne dotyczące ich dzieci. W dzisiejszych czasach nauka języka obcego jest postrzegana przez nich jako wartościowa inwestycja, którą warto rozpocząć nawet we wczesnym dzieciństwie. Rodzice uważają, że nauka języka wpłynie pozytywnie na osiągnięcia szkolne ich dzieci, a w życiu dorosłym pozwoli im na osiągnięcie wysokiego statusu społecznomaterialnego. Decyzje edukacyjne rodziców są zależne od szeregu czynników, takich jak status socjoekonomiczny determinujący dostęp do materiałów edukacyjnych, standard edukacji oferowanej w przedszkolach oraz polityka językowa danego kraju. Decyzje rodziców są również wyrazem ich własnych niespełnionych aspiracji.

Autorka podzieliła książkę na siedem części, w której pierwsze trzy rozdziały dotyczą zagadnień teoretycznych, a pozostałe koncentrują się na zaprezentowaniu badania i omówieniu jego wyników. W rozdziale I Autorka omawia szczegółowo założenia europejskiej polityki językowej skupiając się na plurilingwalizmie językowym, osiągnięcie którego wydaje się być koniecznym atrybutem każdego obywatela zjednoczonej Europy, zjawisku „angielski jako lingua franca” oraz narzędziach służących wdrażaniu europejskiej polityki językowej.

Kolejne dwa obszernie rozdziały Autorka poświęciła zagadnieniu wczesnego startu językowego prezentując go z kilku perspektyw. Rozdział II ukazuje perspektywę socjologiczno-pedagogiczną, wskazującą na rolę języka w procesie awansu społecznego. Język został tu przedstawiony, jako forma kapitału kulturowego, w którego przekazywaniu oraz rozbudzaniu aspiracji edukacyjnych (również tych związanych z nauką języka obcego) istotną rolę pełnią rodzice dziecka. Z kolei rozdział III dotyczy perspektywy dydaktycznej

i ukazuje osiągnięcia małego dziecka w zakresie rozwoju językowego, poznawczego i afektywnego w sytuacjach, gdy uczy się języka obcego w warunkach naturalnych lub w klasie. Autorka wyciąga wniosek, że osiągnięcia dziecka w nauce języka obcego nie zależą od samego wieku rozpoczynania nauki, ale od jej intensywności, tzn. od ilości kontaktu z językiem obcym.

Szczegółnej uwadze polecam rozdziały IV-VII, stanowiące część empiryczną pracy. Dotyczą one bardzo ciekawych badań sondażowych przeprowadzonych wśród trzech grup badanych: rodziców, dyrektorów przedszkoli oraz nauczycieli języków obcych prowadzących zajęcia w przedszkolach. Autorka zastosowała w swoim badaniu zarówno kwestionariusze, jak i wywiady. Dużym atutem części badawczej jest zilustrowanie działań edukacyjnych i aspiracji rodziców w formie kilku studiów przypadku, które obok wyników badań ilościowych i jakościowych są cennym źródłem informacji dla czytelnika.

Autorka pokazała w swoim przejrzystym wywodzie, wiele ciekawych zależności pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi rodziców w stosunku do ich dzieci, a poziomem ich wykształcenia, ich własną znajomością i korzystaniem z języków obcych, a również płcią dziecka. Wyniki badań prowadzonych w przedszkolach wśród nauczycieli języków obcych oraz dyrektorów również pokazują wiele ciekawych faktów dotyczących odbywającej się tam edukacji językowej, szczególnie różnic pomiędzy poziomem i kontrolą merytoryczną nauczania w placówkach państwowych i prywatnych o profilach ogólnych lub językowych.

Gorąco polecam niniejszą publikację, która stanowi istotne wzbogacenie istniejącej literatury przedmiotu. Sięgając po tę lekturę, jako nauczyciele i rodzice, możemy przyjrzeć się własnym aspiracjom w stosunku do naszych uczniów i dzieci oraz ustrzec się błędów, jakimi jest stawianie naszym podopiecznym zbyt wysokich i nierealnych wymagań.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Anna Czura, Małgorzata Jedynak 139

ARTICLES

1. Iwona Janowska – *Reflexivity in the light of the Common European Framework of Reference for Languages* 143
2. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa – *Reflective practice in teaching Language for Specific Purposes (LSP)* 155
3. Magdalena Łęska, Jolanta Łącka-Badura – *Co-responsibility for learning outcomes as a determinant of the development of student autonomy in LSP teaching* 167
4. Maciej Mackiewicz – *Language biography – Considerations on the motivation of German language learning* 181
5. Iwona Mokwa-Tarnowska – *Activities stimulating reflection in teaching writing in a virtual learning environment* 201
6. Marzanna Karolczuk – *The role of reflection in preparing learners for intercultural communication during lessons of Russian* 215
7. Dorota Pudo – *The role of reflection in teaching adult students of commercial language courses* 227
8. Ewa Piechurska-Kuciel – *Reflections about foreign language learning in students with high and low willingness to communicate in a foreign language* 241

BOOK REVIEWS 255

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko

imię

tytuł, stopień naukowy

adres do korespondencji

miejsce zatrudnienia

język nauczany

rok wstąpienia do PTN

telefon

e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

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

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2014 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>