

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 43/1

Refleksja w nauczaniu języków obcych

pod redakcją

Anny Czury

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 CIEŚLIKA (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

5

ARTYKUŁY

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji* 7
2. Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska – *Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela – refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki* 25
3. Izabela Marciniak – *Rola refleksji w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego* 39
4. Ewa Czajka – *Analiza umiejętności refleksyjnych przyszłych nauczycieli języka angielskiego* 55
5. Hadrian Lankiewicz – *Reflection built on languaging as an alternative to feedback: Developing procedural language awareness of the constructionist nature of knowledge and language among prospective L2 language teachers* 67
6. Krzysztof Kotuła – *Réfléchir sur les TICE en classe d'anglais : cas des enseignants en formation initiale* 81
7. Małgorzata Jedynak – *Inicjatywy Rady Europy i Komisji Europejskiej na rzecz wspierania refleksyjności nad procesem uczenia się i nauczania języka obcego* 95
8. Kamila Ciepiela – *Refleksja nad działaniem a tożsamość społeczna nauczyciela we wspólnocie praktyków* 111
9. Dorota Werbińska – *Biografia zawodowa jako źródło wiedzy – autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycielek języka obcego* 125

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM

141

WPROWADZENIE

Refleksyjny nauczyciel to pedagog unikający rutyny, utartych schematów, bezkrytycznego przyjmowania ogólnie narzuconych prawd. To nauczyciel, który potrafi i chce odpowiednio reagować na pojawiające się problemy, analizować własne sukcesy i porażki pedagogiczne oraz autonomicznie dostosować doskonalenie zawodowe do potrzeb swoich i swoich uczniów. Pracę nauczyciela cechuje nieprzewidywalność i unikatowość każdej sytuacji, ma on ciągły kontakt z uczniami o różnorodnych cechach indywidualnych i potrzebach edukacyjnych. Tylko refleksyjny praktyk jest w stanie wieloaspektowo ocenić sytuację w klasie, podjąć ryzyko i wdrożyć innowacyjne rozwiązania dydaktyczne i wychowawcze.

Rozwijanie postaw refleksyjnych powinno rozpocząć się już na poziomie przygotowywania studentów do wykonywania zawodu. Kształcenie nauczycieli ma na celu nie tylko rozwijanie wiedzy i kompetencji z zakresu dydaktyki, pedagogiki i psychologii, ale także zachęcanie do dociekliwości, analizy własnych działań oraz samodzielnego podejmowania kroków naprawczych. Ważnym elementem kształcenia nauczycieli jest także praktyka pedagogiczna, podczas której przyszli nauczyciele mają okazję refleksyjnie odnieść poznaną w czasie studiów wiedzę teoretyczną do rzeczywistości szkolnej.

Biorąc pod uwagę olbrzymie znaczenie refleksji w życiu zawodowym nauczycieli języków obcych, niniejszy numer *Neofilologa* w całości poświęcony jest rozważaniom na temat refleksyjnego nauczania. W pierwszej części umieszczono artykuły skupiające się na przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela, natomiast druga dotyczy postaw refleksyjnych praktykujących oraz emerytowanych nauczycieli języków obcych.

Artykuł Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik stanowi niejako wstęp do całego numeru, gdyż zawiera definicję refleksji oraz dyskusję na temat jej roli w dydaktyce języka obcego. Odwołując się do sytuacji prawnej i uwarunkowań społecznych, Autorka wskazuje na powody zaniechania działań promujących postawy refleksyjne w procesie kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli. Z kolei Beata Karpińska-Musiał i Izabela Orchowska przedstawia-

ją próbę usystematyzowania pojęć świadomości przedmiotowej i epistemologicznej oraz ich roli w obszarze polskiej glottodydaktyki. Autorki zwracają uwagę na potrzebę wypracowania modelu kształcenia nauczycieli języków obcych, który zakładałby rozwijanie obu typów świadomości. Izabela Marciński przedstawia sposoby kształtowania postaw refleksyjnych studentów – przyszłych nauczycieli w oparciu o standardy ministerialne z 2004 oraz 2012 roku. Artykuł zawiera także refleksje studentów dotyczące ich teoretycznego i praktycznego przygotowania do wykonywania zawodu.

Następne artykuły zawierają opis badań dotyczących refleksji. Artykuł Ewy Czajki przedstawia badanie w działaniu, którego celem jest rozwijanie umiejętności refleksyjnych studentów. Badanie wykazało, iż wdrożenie ćwiczeń inspirujących do refleksji na zajęciach z metodyki nauczania języka angielskiego miało pozytywny wpływ na umiejętność analizy własnych działań dydaktycznych studentów. Kontynuując rozważania nad przygotowywaniem studentów do pracy nauczyciela, Hadrian Lankiewicz zwraca uwagę na rolę „*languageing*”, czyli alternatywnej formy udzielania informacji zwrotnej, w rozwijaniu refleksyjności w procesie zdobywania wiedzy metodycznej. Z kolei wyniki eksperymentu przedstawionego przez Krzysztofa Kotulę wskazują na istnienie związków pomiędzy myśleniem refleksyjnym studentów i ich umiejętnością wdrażania nowych technologii w klasie.

W pierwszym artykule odnoszącym się do roli refleksji w życiu nauczyciela, Małgorzata Jedynak przedstawia rolę refleksji w europejskiej polityce językowej oraz dokonuje analizy dokumentów, materiałów dydaktycznych i inicjatyw edukacyjnych Komisji Europejskiej i Rady Europy, których głównym celem jest promowanie refleksyjności uczniów i nauczycieli. Artykuł Kamili Ciepeli odnosi się do związku między refleksją nauczyciela języków obcych, tożsamością społeczną i identyfikacją we wspólnocie praktyków. Przeprowadzona analiza dyskursu pozwala na wyciągnięcie wniosku, iż identyfikacja jednostki jako członka wspólnoty działań jest zależna od ciągłej refleksji i świadomości wspólnotowej. Z kolei Dorota Werbińska skupia się na refleksjach autobiograficznych emerytowanych nauczycielek języków obcych w trakcie i po zakończeniu kariery zawodowej. Analiza ich biografii zawodowych pozwoliła na zidentyfikowanie przejawów reaktywności, emotywności i sprawczości na różnych etapach pracy.

Mam nadzieję, że artykuły zawarte w niniejszym numerze *Neofilologa* będą istotnym głosem w dyskusji na temat roli refleksji w nauczaniu języków obcych i źródłem inspiracji dla edukatorów nauczycieli pragnących rozwijać postawy refleksyjne studentów na etapie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela.

Anna Czura

Elżbieta Zawadzka-Bartnik

Uniwersytet Warszawski

REFLEKSJA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA – ZAŁOŻENIA A REALNE MOŻLIWOŚCI REALIZACJI

Reflection in the teaching profession – foundations and real possibilities for implementation

The category of reflection has a long tradition in education. The aim of this article is to focus on the reasons for the difficulties of putting this construct into practice and on educational consequences of this, as well on some paradoxes in education today. Among the main reasons for the difficulties are discussed: the interpretation of reflection, the disregard for the specifics of the profession of the FL teacher in curriculum standards and administrative regulations and the negative influence of market-oriented ideology on education and teacher training. The lack of comprehension of, and/or the misinterpretation of the idea of reflection have negative consequences for education and teacher training. The article concludes with some suggestions for the teacher and pupil education, including a broadly understood idea of reflection.

Keywords: category of reflection in education, paradoxes, idea of reflection, implementation, teacher training

Słowa kluczowe: kategoria refleksji w edukacji, paradoksy idea refleksyjności, realizacja, kształcenie nauczycieli

1. Wprowadzenie

Wprowadzenie kategorii refleksji do nauczania ma już kilkudziesięcioletnią tradycję. Zwłaszcza od lat 80. kategoria ta stanowiła przedmiot analiz, dyskusji, konferencji i ma już bardzo bogatą literaturę. W moim artykule przypomnę zatem tylko główne zagadnienia związane z koncepcją refleksji. Celem

moim będzie natomiast skupienie się na przyczynach trudności w jej realizacji i edukacyjnych skutkach, a także na towarzyszących im w odniesieniu do kategorii refleksji paradoksach w obecnej rzeczywistości edukacyjnej.

2. Kategoria refleksji – jej przypomnienie

Choć rozważania o refleksji w dydaktyce można znaleźć w literaturze fachowej już od lat 60. XX w., to kategoria ta rozwinęła się szczególnie w latach osiemnastych i najbardziej jest związana z koncepcją refleksyjnej praktyki Schöna (1983). Schön czerpał inspiracje z prac Deweya z lat 30. XX wieku, który wywarł znaczny wpływ na współczesne sposoby określania znaczeń edukacyjnych refleksji wyróżniając działanie rutynowe (wyznaczone tradycją) i refleksyjne (powiązane z namysłem i analizą). Refleksja to wg Schöna swoisty rodzaj myślenia towarzyszący działaniu, rodzaj reakcji nauczyciela na sytuacje, które trudno rozwiązać odwołując się jedynie do posiadanej już wiedzy i umiejętności. Źródłem refleksyjnego działania jest pewien typ umysłowości związany z myśleniem refleksyjnym, które implikuje stadium wątpienia, niepewności, odczuwania trudności, a także aktywnego poszukiwania właściwego rozwiązania. Refleksja to pewien proces intelektualny, polegający na strukturyzacji, bądź restrukturyzacji doświadczenia i posiadanej wiedzy, narzędzie pozwalające odkryć złożoność zjawisk, przeciwdziałać rutynie, stereotypowemu postępowaniu, a także tendencji do polegania na intuicji (Kwiatkowska, 1997: 142 i in.).

W literaturze znajdziemy opisy różnych rodzajów refleksji. Przyjmując, że refleksja zawodowa/pedagogiczna nauczyciela to jego namysł, analizowanie oraz wyprowadzanie rozważnych i uprawnocznionych wniosków ważących na zawodowych decyzjach, rozpatruje się ją za Schönem głównie w aspekcie refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem. Refleksja w działaniu przebiega z nim równocześnie, jest krytycznym zakwestionowaniem założeń własnej wiedzy, umożliwia dostosowanie działania do konkretnej sytuacji i prowadzi do jego modyfikacji. Refleksja nad działaniem dokonywana jest natomiast z pewnego dystansu czasowego, dzięki czemu może być bardziej wszechstronna i pogłębiona. Stanowi inny jakościowo aspekt namysłu. Jej przedmiotem jest rozważanie alternatyw, uwzględnianie różnych punktów widzenia, przy czym oba typy refleksji rzadko występują w formie izolowanej (Mizerek, 1999: 77).

Zbliżonym do pojęcia refleksji w działaniu jest refleksyjna praktyka, której ważną cechą jest zdolność do tworzenia nowych wartości poznawczych w sytuacjach pedagogicznego działania. Warunkiem jej funkcjonowania jest wysoki poziom kompetencji profesjonalnej, rozumianej jednak nie jako biegłość wykonywania powtarzalnych zachowań, ale jako umiejętność radzenia

sobie z nowymi, unikatowymi sytuacjami. Z koncepcją refleksji wiązą się także tzw. badania w działaniu (Elliott, 1991) – podejście badawcze, w którym badacz jest aktywnym uczestnikiem i łączy działanie z refleksją, praktyką i teorią, w celu rozwiązania zaistniałych problemów dydaktycznych. Przyjmuje się, że najbardziej wartościową i charakteryzującą refleksyjnego nauczyciela, jest jego samorefleksja (Kotusiewicz, 2008: 23) polegająca na połączonych z krytycznym myśleniem i samooceną świadomych i przemyślanych wysiłkach pozwalających poprzez samoregulację i samoocenę na doskonalenie się w zawodzie.

3. Znaczenie i zalety refleksji

Krytycznymi atrybutami czy właściwościami refleksji (obejmującej refleksję w działaniu i nad działaniem, refleksyjną praktykę, badania w działaniu, refleksję profesjonalną itp.) jest identyfikacja problemu uznanego za istotny, tworzenie wielu możliwych jego rozwiązań, weryfikacja oraz wdrożenie nowego rozwiązania. Takie działania pozwalają nauczycielowi na lepsze zrozumienie uwarunkowań determinujących działania dydaktyczne, umożliwiają krytyczną i twórczą zmianę z wykonawcy cudzych pomysłów w nauczyciela kreatywnego i innowacyjnego, świadomego i odpowiedzialnego za wyniki własnej pracy. Refleksja pozwala nauczycielowi uwolnić się od stereotypów i dogmatów, a także doprowadzić do zmiany leżących u ich podstaw teorii osobistych, tj. nieuświadomionych subiektywnych przekonań składających się z własnych doświadczeń, zreinterpretowanych treści naukowych lub doświadczeń innych osób, schematów lekcji, wyobrażeń. Jest podstawą do krytycyzmu wobec własnych działań i wpływa także na wzrost refleksyjności uczniów (Czerepaniak-Walczak, 1997:19, 25 i in.). Badania dotyczące zalet refleksyjnego kształcenia nauczycieli wykazały większą zdolność nauczycieli do strukturyzacji sytuacji i problemów, łatwość definiowania celów ucznia i uznanie ich samodzielności, zdolność do analizy własnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych i łatwość nawiązywania kontaktów z uczniami, większe poczucie bezpieczeństwa, pewności siebie, osiąganie wyższego stopnia satysfakcji z pracy (Dylak, 1996: 55). Uczenie się bycia refleksyjnym nauczycielem, to uczenie się refleksji w stosunku do własnych doświadczeń dydaktycznych, przyjęcie zasady systematycznego kwestionowania własnej praktyki. Refleksyjne myślenie wraz z autorefleksją i samokontrolą pozwala na wyłanianie problemów i podejmowanie prób ich rozwiązania, sprawdzanie trafności, uruchamianie twórczego myślenia.

To wszystko o refleksji w zawodzie nauczyciela, jej zaletach dla efektywnego procesu nauczania i uczenia się już przecież wiemy – dlaczego za-

tem znowu, mimo bogatej literatury na ten temat, mimo przekonania wielu nauczycieli co do roli tej kategorii w edukacji wracamy do tego problemu? Jakie są przyczyny obserwowanego zaniechania bądź nie podjęcia działań zmierzających do wdrożenia **idei refleksyjności** (obejmującej w moim rozumieniu wszelkie formy refleksji – refleksję w działaniu i nad działaniem, autorefleksję, refleksyjną praktykę, refleksję zawodową, refleksję nad zawodem itp.) przez samych nauczycieli i przez decydentów edukacyjnych? Dlaczego, od co najmniej kilkunastu lat, coraz częściej jesteśmy konfrontowani z administracyjnymi paradoksami, rozporządzeniami ograniczającymi refleksję, a nawet zmierzającymi wręcz do działań przeciwnych tej idei?

4. Próba wyjaśnienia sytuacji

Realizacja idei refleksyjności w zawodzie nauczyciela nie jest (z bardzo wielu powodów) łatwa, do tego zależna od wielu czynników, z których najistotniejsze (w moim odczuciu) chciałabym przeanalizować. Przytoczę główne przyczyny trudności i zaniedbań w realizacji zamierzeń z lat 90. dotyczących kategorii refleksji związane z nadmiernym uproszczeniem samego pojęcia refleksji i jej przedmiotu, z trudnymi warunkami realizacji. Omówię skutki nieznajomości i/lub braku uznania specyfiki zawodu nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela języków obcych (JO) i warunków jego pracy, a także niekorzystny w kontekście kategorii refleksji wpływ ideologii rynkowej na edukację i kształcenie nauczycieli.

4.1. Trudności w rozumieniu/interpretacji i realizacji kategorii refleksji oraz wynikające z nich zaniedbania

Choć pojęcie refleksji i koncepcja refleksyjnego nauczania są traktowane jako jedno z centralnych kategorii współczesnej edukacji nauczycielskiej i stanowią od lat 80. przedmiot wielu badań, brak jest do tej pory jednolitego rozumienia refleksji, co powoduje liczne kontrowersje. Pojęcia refleksji zawodowej nauczyciela nie znajdziemy ani w Słowniku Psychologicznym Szewczuka (1985) ani w Słowniku Pedagogicznym Okonia (1987), czy w Encyklopedii Pedagogicznej (1993). Niedookreśloność pojęć wchodzących w zakres refleksji zawodowej prowadzi do swoistej dowolności interpretacji samej kategorii refleksji, często do nadużywania tego pojęcia bez uwzględnienia jego głębokiego sensu (Czerepaniak-Walczak, 1997: 10). Mylące dla nauczyciela i nie zawsze jednoznacznie rozumiane mogą być też pojęcia zbliżone, choć nie tożsame, jak wymieniane już refleksyjne czy krytyczne myślenie, refleksyjna praktyka, refleksja zawodowa/pedagogiczna, autorefleksja, które (nie wnika-

jąc jednak w rozróżnieniu) w dalszej części referatu będę rozumiała łącznie jako kategorię, ideę refleksji czy refleksyjności.

Główne trudności i zaniedbania w realizacji idei refleksji wynikają z warunkowań psychologicznych, nadmiernego uproszczenia pojęcia refleksji i jej przedmiotu, z silnego oddziaływania teorii osobistych, z niedoskonałości kształcenia prowadzącej do niedostatecznej wiedzy profesjonalnej nauczyciela, a także z braku zapewnienia odpowiednich warunków organizacyjnych. Bezrefleksyjne działanie jest wygodniejsze i łatwiejsze – refleksja wymaga bowiem poważnego wysiłku poznawczego i zależy od pewnego typu umysłowości oraz zasobów intelektualnych nauczyciela. Refleksja narusza z natury rzeczy pewność, stabilność i rutynowość działań nauczyciela, powodując pewien dyskomfort psychiczny. Jej tworzywem są sprzeczności poznawcze, co oznacza konieczność posiadania przez nauczyciela wiedzy o różnej proveniencji metodologicznej (por. Kwiatkowska, 1997: 155).

Podstawą potocznego usprawiedliwienia dla niechętnie realizowanej idei refleksji jest zawężenie pojęcia refleksji głównie do obszarów instrumentalnych i łączenie przez nauczyciela zazwyczaj z koniecznością równoczesnej z podejmowanymi działaniami obserwacji i analizy oraz szybkim podejmowaniem adekwatnych decyzji (por. Czerepaniak-Walczak, 1997: 16-17). Pominięte zostają inne obszary refleksji, jak refleksja nad sobą w zawodzie i życiu osobistym, nad tym czego uczymy, a co powinno być głównym celem nauczania, nad ukrytym programem, tj. mimowolnym, nieświadomym nauczaniem czegoś, co nie jest oficjalnie ujęte w programie, a nawet może być z nim sprzeczne itp.

Pewną blokadę w uruchomieniu refleksji stanowią tzw. teorie osobiste, tworzące pewność prowadzącą do rutyny, która jest przeciwieństwem refleksji. Teorie osobiste stanowią rodzaj sita poznawczego powodującego, że akceptowane są informacje potwierdzające nasze wyobrażenia i odrzucane te, które podważają słuszność naszych przekonań (Zawadzka, 2001).

Źródło trudności w realizacji idei refleksji stanowi także niedostatek wiedzy profesjonalnej, rozumianej jako rzetelna, holistyczna oraz systematycznie aktualizowana wiedza, która może być źródłem zawodowych inspiracji, stanowić podstawę głębokiego namysłu i autonomicznych decyzji nauczyciela. Rozproszona podczas kształcenia wiedza teoretyczna, nieuwzględniająca często specyfiki nauczania i uczenia się języków obcych, nieprzystawalność teorii w zazwyczaj rozumianym znaczeniu do praktyki edukacyjnej, wynikająca ze skomplikowanych między nimi związków, nie ułatwia refleksji i daje poczucie „zadomowienia” prowadzącego do pewników i rutyny, uniemożliwiając jednocześnie dystans do zaistniałych problemów dydaktyczno-wychowawczych.

4.2. Nieuwzględnienie specyfiki zawodu nauczyciela języków obcych w programach kształcenia nauczycieli i w rozporządzeniach administracyjnych

Innym ważnym źródłem trudności w realizacji idei refleksji w edukacji jest (moim zdaniem) niezrozumienie i nieuznanie specyfiki zawodu nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela JO. Zawód nauczyciela jest zawodem szczególnym z wielu powodów. W tym zawodzie nie chodzi głównie o przekaz wiedzy, ale o uczenie samodzielności poznawczej i egzystencjalnej, wyjaśnianie i interpretowanie, animację aktywności samokształceniowej, stymulację twórczego myślenia itp. Nauczyciel to człowiek wielowymiarowy, a bycie nauczycielem to znacznie więcej niż wykonywanie zawodu. Jest to profesja trudna, o wysokim stopniu złożoności i odpowiedzialności społecznej.

Zawód nauczyciela należy do grupy tzw. zawodów społecznych, w których praca wymaga konieczności stałej bliskiej styczności psychiczno-emocjonalnej z innymi, angażując całą osobowość. Podmiotem pracy nauczyciela jest człowiek, ale w odróżnieniu od np. zawodu lekarza nie pojedyncza osoba, lecz grupa/klasa, co stanowi jednocześnie o komunikacyjnym charakterze pracy nauczyciela i wynikających z tego konsekwencjach. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela to jednak nie tylko dająca się technicznie opanować umiejętność przekazywania informacji, to umiejętność precyzyjnego, poprawnego i skutecznego jej formułowania z uwzględnieniem wieku, poziomu intelektualnego i możliwości poznawczych uczniów, umiejętność aktywnego słuchania i empatycznego rozumienia treści i intencji wypowiedzi ucznia, wykorzystywania języka werbalnego i niewerbalnego w edukacyjnym porozumieniu, zdolność do bycia w dialogu z innymi i rozwiązywania konfliktów z wykorzystaniem wiedzy o komunikacji interkulturowej (por. Kwaśnica 2004: 300). Kompetencje komunikacyjne zawierają zatem w pewnych zakresach kompetencje społeczne, rozumiane jako skuteczne, akceptowane społecznie funkcjonowanie w kontaktach z innymi, obejmujące poprawną komunikację, empatię, asertywność, udzielanie wzmocnień społecznych itp.

Zawód nauczyciela to zawód niestandardowy, twórczy i innowacyjny. Sytuacje pedagogiczne są bowiem (mimo – za Kwiatkowską, 1997: 56 – błędnej opinii na ten temat prawie 25% nauczycieli) nieprzewidywalne i niepowtarzalne. O ile w innych zawodach rutyna świadczy o wysokim poziomie rozwoju zawodowego, to w zawodzie nauczyciela nie jest ona pożądana, daje bowiem pewność, która kryje w sobie przewidywalność i przyczynowość zdarzeń, a tego w zawodzie nauczyciela brak. Sytuacje pedagogiczne zależą od wielu czynników i to właśnie właściwa ich interpretacja będąca rezultatem odpowiednio przetworzonej wiedzy teoretycznej i głębokiej refleksji wyznacza kierunek i sposoby podejmowania działań edukacyjnych.

Stała zmienność sytuacji pedagogicznych, konieczność natychmiastowej reakcji i niemożność bezpośredniego przełożenia świadczonego wysiłku na efekty, stanowią dla nauczyciela źródło wielu trudności i obciążeń, których rezultatem jest wzrost napięcia emocjonalnego, znużenie psychiczne, towarzysząca mu atmosfera niepokoju i obaw. Nadmiar zadań i brak warunków ich rzetelnego wykonania przy coraz wyższych wymaganiach stawianych przez rozwój nauki i postęp techniczny, poczucie osamotnienia, wywołuje, przy specyficznym rodzaju odpowiedzialności nauczyciela wynikającym z powierzonych obowiązków i wysokich oczekiwań społecznych, długotrwały stres powodujący znacznie częściej występujące niż w innych zawodach tzw. wypalenie zawodowe.

Zawód nauczyciela wymaga stałego doskonalenia, ponieważ nie jest produktem finalnym akademickiego kształcenia. Kwalifikacje nauczycielskie nie mogą mieć formy skończonej, gdyż nauczycielem się staje w wyniku rozwoju. Założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym nauczyciela jako efektu studiów pozostaje w sprzeczności z istotą jego pracy, a wymagane kompetencje są ze swej natury zawsze niegotowe i wciąż niewystarczające (por. Kwaśnica, 1994: 10). Profesjonalność nauczyciela to nie tylko fachowość, ale jednocześnie spełnienie wymagań najwyższych standardów poznawczych, działaniowych, etycznych.

Do wymienionych trudności w realizacji idei refleksji wynikających ze specyfiki zawodu należy dodać problemy nauczyciela JO, dla którego język ten jest jednocześnie przedmiotem nauczania i środkiem komunikacji. Nauczanie języka nie polega – jak wiadomo – na przekazywaniu gotowego materiału, ale na kształtowaniu odpowiednich umiejętności, co wymaga dużej kognitywnej aktywności uczących się, zaangażowania i czasu, a także tworzenia przez nauczyciela odpowiednich warunków. Rzuca to na konieczność posiadania przez nauczyciela języków obcych specyficznego rodzaju wiedzy profesjonalnej (obejmującej także umiejętności i postawy), wiedzy będącej wynikiem badań glottodydaktyki i stwarzającej nauczycielowi szansę wieloaspektowości poznania, analizy, weryfikacji i dostosowywania działań dydaktycznych do stale zmieniających się sytuacji.

Nieuwzględnienie specyfiki językowej, choćby w formie aneksu do standardów kształcenia nauczycieli JO, mimo zgłaszanych Ministerstwu przez PTN postulatów, doprowadziło do dominacji zajęć ściśle psychologiczno-pedagogicznych nad glottodydaktycznymi bez oczekiwanej aplikacji teorii komunikacyjnych, psychologicznych i pedagogicznych do nauczania języków obcych, w wyniku czego (przy ograniczonym czasie zajęć i liczebnych grupach) tak ważna w tym zawodzie idea refleksyjności (w różnych jej odmianach) nie jest realizowana, powodując utrwalanie nie zawsze słusznych teorii osobistych i powielanie nie zawsze efektywnych działań.

4.3. Wpływ ideologii rynkowej na edukację i kształcenie nauczycieli

Perspektywa rynkowa sprowadziła problemy edukacji do kwestii rachunku ekonomicznego, do myślenia w kategoriach opłacalności, bilansu zysku i strat. Dla zwiększenia wydajności następuje ograniczanie edukacji do niezbędnego minimum, bezkrytyczne i bezrefleksyjne podporządkowywanie treści i metod kształcenia założeniom standardowym, „testomania” obejmuje wszystkie poziomy kształcenia. Uczniowie traktują uczenie się zazwyczaj instrumentalnie jako narzędzie budowania kariery, przez co jest ono uproszczone, odtwórcze, ograniczone do minimum wysiłku (por. Cyłkowska-Nowak, 2013: 302-6). Dla nauczycieli najważniejsza staje się realizacja rozporządzeń służących głównie statystykom, nie mają oni czasu na refleksję ani nie widzą jej celowości. Tak zalecane nauczycielom w latach 90. kształtowanie autonomii ucznia, jego samokontroli i refleksji nad własną nauką staje się zwyczajną fikcją.

Masowość studiów, powszechna dostępność i komercjalizacja uczelni powodują, że nierzadko głównym motywem podejmowania studiów wyższych (także obejmujących kształcenie nauczycieli) jest uzyskanie dyplomu jako drogi do wymiernej finansowo kariery. U znacznej grupy studentów (podobnie jak i uczniów), trud studiowania/uczenia się zamieniony został w trud kombinowania dla ukrycia braku wiedzy. Nastąpił znaczny wzrost różnego typu zjawisk patologicznych – ściąganie, plagiaty, czy fałszywe dyplomy. Zanika coraz bardziej potrzeba wiedzy ogólnej, kreatywności, autonomii (por. Potulicka, 2010: 317 i in.). Wiedza nie służy też pogłębieniu prawdy o życiu, do własnego rozwoju, ale ma być pragmatyczna, do zastosowania. Podporządkowanie szkół wyższych dyktatowi praw rynkowych, tego co słuszne i wartościowe skutecznemu i opłacalnemu, prowadzi niestety do utraty autonomii i zaniechania ściśle z nią związanej refleksji. Refleksyjność z punktu widzenia ekonomii jest przecież nieefektywna. Nie wytwarza wiedzy do natychmiastowego zastosowania, ani nie jest produktem rynkowym, pozwala jedynie dostrzec skomplikowaną sytuację wielowymiarowej rzeczywistości (Bauman, 2003: 54).

Nauczyciel akademicki kształcący nauczycieli staje przed dylematem między własnym systemem wartości i rozumieniem roli kształcenia a oczekiwaniami studenta, tworzenie zwodniczych statystyk i działania pozorne wypierają rzeczywiste dokonania (Potulicka, 2011: 89). Na jakąkolwiek refleksję brak czasu i chęci. Pozorne zwiększanie efektywności uczelni jest osiąganę przez redukcję kosztów. W programach kształcenia nauczycieli następuje coraz większe ograniczanie wiedzy humanistycznej na rzecz wąskiego profesjonalizmu, a właściwie technik nauczania wg zewnętrznych standardów czy Krajowych Ram Kwalifikacyjnych ukierunkowanych na poszczególne umiejęt-

ności i sprawności. Na problematykę etyczną zawodu, problemy wychowawcze, społeczne itd., nie ma już czasu.

W kształceniu nauczycieli coraz bardziej rezygnuje się ze wszystkiego, co nie ma wartości pieniężnej, bezpośrednio praktycznej i użytecznej dla uczelni, instytutu, a więc także z rozwijania specyficznych i niezwykle istotnych umiejętności nauczycieli JO, o których wspominałam. Edukacja nauczycieli jest traktowana głównie jako zło konieczne. Dominuje model szybkiego uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich. Przeznaczenie jedynie 150 godz. na metodykę nauczania (także języków obcych) uniemożliwia realne przygotowanie do różnicowanych zakresów zawodowych. Znaczne powiększenie (ze względów oszczędnościowych) ilości studentów w grupach utrudnia efektywne odbywanie praktyk, a także realizację idei refleksji w jakiegokolwiek postaci.

5. Skutki niezrozumienia i/bądź zaniechania realizacji idei refleksji – stan edukacji, kształcenia nauczycieli i doskonalenia

Podczas konferencji „Edukacja w Polsce” w styczniu 2013 r. (Śliwerski, 2013) wybitni pedagodzy twierdzili, że politykę oświatową cechuje chaos, upartyjnienie, krótkofalowość oraz brak spójności, a poszczególne podsystemy są dysfunkcyjne, co jest sprzeczne z konstytucyjną zasadą demokracji oraz równości szans i wzywali do przemyślenia całościowej polityki edukacyjnej państwa. Mówiono o umasowieniu fikcyjnego wykształcenia wyższego, w którym dyplomy nie mają pokrycia w kompetencjach absolwentów. Krytycznie stanowisko zajęto wobec kolejnych „reform urzędniczych” – także tych związanych z wdrażaniem w szkołach wyższych systemu bolońskiego. Wg ekspertyzy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN szkoła okazuje się skansenem kulturowym, nie tylko nie zapewniającym kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnującym kompetencje bezużyteczne. Nigdzie nie jest tak wysoko oceniana odtwórczość, schematyczność, brak oddolnej inicjatywy i koncepcyjności, jak w szkolnej klasie (Klus-Stańska, 2008: 26). Wg Raportu IBE (2011) polscy uczniowie mają znaczne trudności w zadaniach wymagających samodzielnego wnioskowania i stawiania hipotez czy argumentowania. Lawinowo narasta strefa korepetycji, co pogłębia nierówności kulturowe i zagraża marginalizacją. Pewna poprawa wyników w badaniach PISA nie jest skutkiem radykalnej zmiany formuły edukacji szkolnej, lecz czarno- i wolnorynkowych usług edukacyjnych. Tegorocznej matury nie zdało 19% ~ 60 tys. uczniów (19 tys. z 2 przedmiotów).

Wizerunek nauczycieli w badaniach ponad 1100 studentów oceniających swoje doświadczenia szkolne (Knasiecka-Falbierska, 2010: 178) nie jest

optymistyczny. Nauczyciele rzadko stwarzają uczniom warunki do podmiotowego funkcjonowania, rzadko podejmują w relacjach z uczniami działania zachęcające ich do samodzielności, w niewielkim stopniu stwarzają możliwości rozwoju umiejętności poznawczych i wrażliwości na rzeczywistość. Tworzy się różnego typu fikcje, bagatelizuje różne formy nieuczciwości ucznia.

Wg badań Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (2010: 25 i in.) wynika, że polskie szkoły ogólnodostępne nie są przygotowane do nauczania włączającego, przy co 15% uczniów z orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wielu nauczycieli nie wie, czym są indywidualne programy nauczania, nie potrafi sprostać problemom wychowawczym, nie zna podstaw programowych itd.

Oficjalnie głosi się podmiotowość, autonomię, kreatywność i twórczość jako istotne zasady nowoczesnej edukacji, a wprowadza standardy i kontrolę realizacji podstaw programowych. Podkreślana jest rola samodzielności, samooceny (por. Portfolio językowe), a decydująca jest standaryzowana kontrola, często w postaci zero-jedynkowych testów i rozbudowane procedury biurokratyczne. Akcentuje się rolę indywidualizacji, a dominuje rywalizacja i konkurencja. Ponieważ reforma edukacji przynosi konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom i podlega zawłaszczaniu przez doraźne interesy polityczne i ekonomiczne, w dokumentach VI Kongresu Obywatelskiego z 2011 r. zaleca się wręcz „odejście od tępej standaryzacji w szkole i pracy nad kompetencjami w kierunku podmiotowości uczniów i nauczycieli”.

O poziomie kształcenia nauczycieli brak jest systematycznej wiedzy. Przerzucanie się odpowiedzialnością za kształcenie nauczycieli między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego i Nauki nie służy sprawie. Kształcenie nauczycieli w Polsce odznacza się pełnym bałaganem, sprzecznościami, skrajną różnorodnością i woluntaryzmem, a na wyższych uczelniach traktowane jest po macoszemu. Minimalne wymagania programowe, zwane od 2001 r. standardami kształcenia, odnoszą się głównie do przedmiotów, liczby godzin, a ostatnio efektów i narzucają konieczność realizacji wielu częściowych przedmiotów w niewielkim wymiarze godzin. Wielość ścieżek uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich (też studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne) utrudnia zapewnienie i kontrolę jakości (por. np. Półturzycki, 2008).

Trudno oprzeć się wrażeniu, że w kształceniu, szczególnie zaś nauczycieli, mamy do czynienia z wyraźnym regresem. Podejście kompetencyjne w takim ujęciu jak to jest obecnie propagowane stoi w sprzeczności ze specyfiką zawodu nauczyciela i podstawowymi zasadami pedagogiki humanistycznej. W kształceniu nauczycieli wracamy do modelu technicznego (wg typologii Kwiatkowskiej), tj. zdominowanego przez behawiorystyczne podejście polegające na wydzielaniu poszczególnych elementów, ich ćwiczeniu i sprawdzaniu. Odrzuca się lub bagatelizuje problematykę aksjologiczną, a normy moralne, etyczne, społeczne tracą na

znaczeniu. Zapomina się o wieloaspektowości, niepowtarzalności i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania. Obniżenie we wprowadzanej reformie kształcenia wyższego ze względów finansowych wymagań i poziomu nauczania (dwu magistrów zamiast doktora, dwu doktorów zamiast profesora itd.), świadczy wyraźnie o tym, że decydentom zabrakło wiedzy i refleksji odnośnie do wagi kształcenia nauczycieli dla całości rozwoju kraju.

Wśród czynnych zawodowo nauczycieli znacznie wprawdzie wzrósł procent nauczycieli z wyższym wykształceniem, ale kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest – jak pisze Denek (2008: 46) piętą achillesową reformy systemu edukacji. Mamy także niestety do czynienia z odwróconą piramidą awansu (IBE, 2011) – ponad połowa nauczycieli ma najwyższy stopień zawodowy, a wysokie wymagania i zbyt małe korzyści finansowe nie motywują nauczycieli do rzeczywistego podnoszenia kwalifikacji (nie zawsze także mają oni na to czas czy fundusze). Wg raportu NIK (za: PaP 30.10.2012) 1/3 nauczycieli nie podnosi swoich kompetencji 1/5 nauczycieli, którzy podnieśli swoje kwalifikacje, nie otrzymała przydziału zajęć odpowiadających ich przygotowaniu. Niewystarczająca liczba publicznych placówek doskonalenia nauczycieli powoduje, że nie realizują one znacznej części obowiązujących zadań (na 1 doradcę metodycznego przypada ca 600 nauczycieli).

Jeśli chodzi o studia doktoranckie na uczelni, to nie bardzo wiadomo, czemu mają służyć, czy jest to miejsce przygotowania do pracy naukowej, czy forma przedłużenia studiów. Na ile jest to fałszywa obietnica pozostania na uczelni, na ile jedynie czas odroczenia spotkania z rynkiem pracy i odpowiedzialnością (por. Czerepaniak-Walczak, 2011). Na studiach tych, które cieszą się dużą popularnością, gdyż idą za nimi pieniądze z resortu, jest dziś w Polsce wg danych MNiSW ponad 40 tys. słuchaczy, 1/3 z nich otrzymuje stypendia, ale dyplom doktora otrzymuje jedynie co 8 z nich (za: Raszkowska, *Rzeczpospolita* 11.05.2013), czym uczelnie się już specjalnie nie interesują.

Przedstawiony stan to m.in. wynik niezrozumienia bądź zaniechania realizacji idei refleksji w edukacji, a przede wszystkim błędnych, silnie zdominowanych przez ideologię rynkową rozporządzeń będących próbą pogodzenia w pracy nauczyciela i w jego kształceniu czegoś, co nie da się pogodzić, jak np. coraz silniejszej technologizacji, standaryzacji i utowarowienia kształcenia z podmiotowością, autonomią, krytycyzmem, kreatywnością, refleksją nauczyciela i ucznia itp. Na potwierdzenie kilka przykładów z życia:

- 87% dyrektorów szkół publicznych przyznaje się (wg komitetu PAN) do zawyżania ocen i „przepychania” ostatnich klas dla uzyskania wyższej jakości pracy szkoły.
- Studenci kierowani bywają na praktykę pedagogiczną do szkół, które często (z powodów organizacyjnych, finansowych, kadrowych) stają

się szkołą przetrwania, a nie miejscem zdobywania zakładanych doświadczeń dydaktycznych.

- Wdrażanie opracowanego przed kilkunastoma laty do wszystkich etapów kształcenia *Portfolio* zostało z powodu niedostatecznego przygotowania nauczycieli i braku czasu bezmyślnie zaniechane, czego skutkiem jest zaprzepaszczenie szansy przygotowania do autonomii i refleksji. Wg badań Marciniak (cyt. w ORE) 3/4 badanych nauczycieli znało Portfolio, 1/4 była przekonana o korzyściach, ale tylko 4 nauczycieli systematycznie zachęcało uczniów do pracy z nim, a 14 jedynie o nim opowiadało.
- W ORE, gdzie jest Wydział *Rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich* organizuje się szkolenie nauczycieli dotyczące *Miejsca edukacji ekonomicznej na różnych etapach kształcenia* (ekonomia w praktyce w gimnazjum).
- Profesor przyjmuje na seminarium 30 magistrantów a nawet doktorantów (chyba dla zaspokojenia swoich ambicji czy potrzeb finansowych, bo efektywna zindywidualizowana praca z nimi nie jest przecież możliwa).
- W publikacji z 2012 r. opracowanej w ramach programu *Kapitał ludzki* współfinansowanego przez UE dotyczącej modyfikacji programu kształtowania kompetencji kluczowych w zakresie języków obcych, przeznaczonej chyba do doskonalenia nauczycieli, jako jedną z nowocześniejszych metod nauczania JO wymienia się sugestopedię (dla przypomnienia: Lo-sanow lata 60.), utożsamia „proces uczenia się języka”, z „procesem zapamiętywania”, do nauczania gramatyki proponuje się dryle językowe, zalecana jest „metoda oparta na nauce poprzez testowanie” a opracowanie wzbogacone jest fragmentami strony internetowej z radami: Jeśli nie znasz odpowiedzi, zawsze strzelaj, pamiętaj, że B lub C stanowią najczęściej poprawną odpowiedź itd. Jest to brak refleksji nie tylko autorem, ale też osób, które publikację dopuściły do druku.

I jeszcze przykład doskonalenia doktorantów i kadry dydaktycznej także w ramach Programu *Kapitał ludzki* UE. Szkolenia z Dydaktyki Szkoły Wyższej mają zachęcić kadrę naukowo-dydaktyczną do ... , pokazać jak ... i udowodnić, że można znacząco podnieść efektywność prowadzenia zajęć. Tzw. *Zajęcia wizytowane* mają na celu podanie informacji zwrotnej dotyczącej umiejętności dydaktycznych pracowników. Formularz wizytacyjny zajęć wypełnia szkoleniowiec wraz z osobą prowadzącą zajęcia. Rezultat: to wzrost wiedzy i umiejętności pracowników, otrzymanie szczegółowej informacji zwrotnej i *sprawienie, że uczelnia stanie się uczelnią kształcącą w nowoczesny sposób*. Wykładowca nie jest oceniany pod względem merytorycznym (czemu trudno się dziwić), gdyż na 15 ekspertów/szkoleniowców tylko 4 osoby mają wykształcenie pedago-

giczne, reszta to trenerzy z zakresu przedsiębiorczości, właściciele firm, trenerzy firm doradczych dotyczących marketingu, firm szkoleniowych dla kadry menedżerskiej, grup terapeutycznych, zarządzania w gospodarce, czy prezes agencji reklamowej – ale ocenia się: *Czy nauczyciel akademicki jest przygotowany do zajęć*, tj. – czy dba o wywietrzenie sali, wytarcie tablicy, przedstawia cel zajęć i podsumowuje je, czy aktywizuje studentów oraz w jaki sposób mówi (?), a na podstawie raportów ma powstać poradnik dobrych praktyk (por. Majewska, 2013). Szkolenie jest dla doktorantów obowiązkowe. Inni co kilka lat mogą „Odświeżyć metodykę nauczania” – *No comment!* – To tylko wybrane dowody braku refleksji i odpowiedzialności decydentów w wielu dziedzinach naszej edukacyjnej rzeczywistości.

6. Propozycje – co warto zrobić, jak kształcić (nauczycieli i uczniów)

Kategorię refleksji w zawodzie nauczyciela, też nauczyciela szkoły wyższej, jako kategorię psychologiczną i filozoficzną warto – moim zdaniem – rozumieć szerzej, raczej jako namysł wynikający z odpowiedzialności zawodowej i etycznej, jako refleksję nad zawodem i jego specyfiką, refleksję nad sobą w zawodzie, jako osobą i profesjonalistą (autorefleksja), refleksję nad uczniem/studentem, co jest dla niego ważne i potrzebne nie tylko dziś, ale na przyszłość, refleksję nad wartościami i światem, nad paradoksami programów kształcenia i rozporządzeń administracyjnych.

Dla bardziej efektywnej realizacji idei refleksji niezbędne wydają się zmiany sposobu kształcenia nauczycieli. Truizmem jest stwierdzenie, że tylko odpowiednio kształcony nauczyciel będzie umiał przygotować innych do refleksyjnego funkcjonowania w coraz bardziej złożonej rzeczywistości, będzie uczył rozumienia i właściwego hierarchizowania wartości, przygotowywał do życia społecznego i samorealizacji. Podstawę kształcenia powinna stanowić zintegrowana w czasie studiów z praktyką wiedza teoretyczna, w której dominiuje układ problemowy nad przedmiotowym a efektem kształcenia akademickiego powinna być nie tyle wiedza zewnętrznie „dana” (poprzez studia), co wiedza samodzielnie odkrywana w indywidualnym procesie poznania (Kwiatkowska, 2011: 89). We współczesnym świecie tracą na znaczeniu kwalifikacje w postaci gotowej wiedzy i wyspecjalizowanych umiejętności, a zyskują te, które są podstawą zachowań innowacyjnych, twórczych. Im bowiem bardziej złożony, różnorodny, zmienny jest świat, w którym człowiek żyje i działa, tym, bardziej złożona, różnorodna i elastyczna musi być jego wiedza i jego poznawczo-regulacyjne umiejętności (Kwiatkowska, 2008: 140).

Do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczycielowi nie wystarcza zatem tzw. wiedza praktyczna „jak sobie poradzić w danej sytuacji”, dlatego głoszony przez studentów jak i niekiedy nauczycieli JO a ostatnio silnie eksponowany przez zarządzenia obu Pań Minister pogląd, jakoby nauczyciel potrzebował w pracy głównie praktycznych rozwiązań, nie zaś wiedzy teoretycznej, a zatem studia i dokształcanie nauczycieli powinno mieć charakter praktyczny, należy – moim zdaniem – traktować jako bezzasadny, gdyż krytyczny stosunek do wiedzy teoretycznej wynika głównie z niewłaściwego rozumienia jej roli. Wiedza taka nie służy bowiem do bezpośredniego zastosowania w praktyce, ale stanowi niezbędną podstawę refleksji, analizy i interpretacji sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Zdominowana przez ideologię rynkową rzeczywistość edukacyjna wymaga powrotu do propagowanej w latach 90. zeszłego wieku filozofii kształcenia, odwołującej się do wartości uniwersalnych, sprzyjających samorealizacji, wielostronnemu rozwojowi człowieka i pomagających w rozwiązywaniu jego problemów, a nie realizacji zalecanego przez Panie Minister uprządkowania i urynkowienia. Bez zrozumienia idei humanistycznej (też idei refleksji) nauczyciel JO nie będzie mógł skutecznie realizować ani swych zadań dydaktycznych ani wychowawczych. Pogłębiający się kult profesjonalizacji i specjalizacji spowodował postępujące pojmowanie roli szkoły jako terenu nabywania wyłącznie określonej wiedzy instrumentalnej. Zagubiona została – jak się wydaje – refleksja nad podstawowym sensem edukacji tj. w jaki sposób i w jakim zakresie może ona pomóc młodemu człowiekowi w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych, doskonaleniu osobowym, w wyjaśnianiu i rozumieniu coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości, przygotowaniu do życia w świecie pluralizmu moralnych wartości i konieczności wyborów.

Do realizacji idei refleksji trzeba jednak nauczycieli przygotować, zapewnić obok wiedzy profesjonalnej kształtowanie odpowiednich cech (np. wysoka refleksyjność, skłonność do podejmowania ryzyka poznawczego), umiejętności (podejmowania eksperymentów myślowych i krytycznego sprawdzania wywodów) i właściwych postaw dotyczących samokształcenia, innowacyjności, kreatywności, a zwłaszcza postawy refleksyjnej i gotowości stosowania refleksji do rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych (por. Czerepaniak-Walczak, 1997: 91 i in.). Pomocne mogą być w tym względzie np. kwestionariusze samooceny nauczyciela proponowane przez Wysocką (1998: 96 i in.), znane nam Portfolio nauczyciela, a także elementy treningu interpersonalnego, warsztaty czy badania w działaniu.

Refleksji w nauczaniu i uczeniu się nie da się zadekretować poprzez standardy, opis kompetencji czy efektów. Od wyszczególniania co nauczyciel „powinien”, formułowania efektów „uczeń/student rozumie, pozna, nauczy

się, będzie wiedział” skoro on (z bardzo różnych powodów) nie potrafi zrozumieć, nie chce poznać i się nauczyć, nie podniesie się ani jakość edukacji szkolnej, ani nauczycielskiej. Trudno zatem zrozumieć, dlaczego oba Ministerstwa tak bezkrytycznie starają się znormalizować edukację na wzór dziedzin ekonomicznych, skoro zarówno w Polsce, jak i innych krajach realizujących model rynkowy edukacji tzw. podejście oparte na efektach kształcenia podlega ze względu na bardzo słabe wyniki ostrej krytyce (Thieme, 2009). Zamiast mnożenia opisów kompetencji, umiejętności, kwalifikacji bardziej potrzebna jest nauczycielowi i uczniowi umiejętność całościowej interpretacji problemów współczesnego świata, postawa gotowości do podejmowania wyzwań, otwartości na zmianę, także chęci ciągłego uczenia się i reagowania na zmieniającą się rzeczywistość. Tego ani szkoła, ani uczelnia dziś nie uczy.

Państwo nie może się zrzekać odpowiedzialności za politykę edukacyjną, zwłaszcza w stosunku do nauczycieli. Powinna ona być pod kontrolą państwa i stanowić spójną koncepcję, określać cele, wyznaczać warunki funkcjonowania, definiować prawa i obowiązki (por. Szempruch, 2000: 108-110). Większy nacisk w kształceniu nauczycieli warto położyć na założeniach aksjologicznych i kompetencjach komunikacyjnych oraz społecznych. Zajęcia z psychologii i pedagogiki należałoby powierzać osobom posiadającym także wykształcenie glottodydaktyczne. Immanentną część zawodu wraz z zapewnieniem indywidualnego doradztwa zawodowego przez specjalistów o najwyższych kwalifikacjach powinno stanowić doskonalenie i rozwój zawodowy. Bez zmian strukturalno-organizacyjnych, stworzenia odpowiednich warunków do realizacji (finansowych, organizacyjnych, kadrowych), bez zintegrowanego i na nowo przemyślanego kształcenia ogólnego i wyższego realizacja idei refleksji pozostanie jedynie działaniem pozornym.

Moje rozważania na temat refleksji w zawodzie nauczyciela chciałybym zakończyć myślą chińskiego filozofa „Niech Bóg da Wam pogodę ducha, byście akceptowali rzeczy, których nie możecie zmienić, odwagę byście zmieniali to, co możliwe i mądrość byście umieli dokonywać wyboru”.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, T. 2003. „Zagrożona tożsamość uniwersytetu” (w:) *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności* (red. A. Ładyżyński i J. Raińczuk). Kraków: Impuls: 53-68.
- Cylkowska-Nowak, M. 2013. „O nieszkodliwości wagarowania. Konsumpcyjne uwikłania ofiar i/lub sprawców pozoru w edukacji szkolnej” (w:) *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (red. M. Dudzikowa i K. Knasiecka-Falbierska). Kraków: Impuls: 300-322.

- Czerepaniak-Walczak, M. 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2011. „Studia III stopnia czy studia doktoranckie? O jednym z aspektów Procesu Bolońskiego” (w:) *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka* (red. H. Kwiatkowska i R. Stępień). Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej: 25-38.
- Denek, K. 2008. „Przewodnik po świecie wiedzy, wartości i życia” (w:) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP: 43-56.
- Dylak, S. 1996. „Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki: zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji”. *Rocznik Pedagogiczny*, 19: 35-60.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka. 2010. *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu* (opr. J. Ciechanowski, B. Chmielewska, E. Czyż i Z. Kołodziej). Warszawa.
- IBE. 2011. *Raport o stanie edukacji 2010: Nauczyciele*. www.ibe.edu.pl DW. 20.04.2013.
- Klus-Stańska, D. 2008. „Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty” (w:) *Dokąd zmierza polska szkoła* (red. D. Klus-Stańska). Warszawa: ŻAK: 7-35.
- Knasiecka-Falbierska, K. 2010. „Relacje nauczyciel-uczeń/uczniowie” (w:) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t.1. Kraków: Impuls: 174-199.
- Kongres Obywatelski VI, 2011. www.kongresobywatelski.pl. opr. J. Ciechanowski, B. Chmielewska i in. DW 20.06.2013.
- Kotusiewicz, A. 2008. „O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego” (w:) *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną* (red. A. Kotusiewicz i G. Koć-Seniuch). Warszawa: ŻAK: 13-26.
- Kwaśnica, R. 1994. *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Oficyna Nauczycielska WOM.
- Kwaśnica, R. 2004. „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu” (w:) *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki* (red. Z. Kwieciński i B. Śliwowski). Warszawa: PWN: 291-319.
- Kwiatkowska, H. 1997. *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H. 2011. „Jakość kształcenia – ale jaka?” (w:) *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka* (red. H. Kwiatkowska i R. Stępień). Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej: 81-90.
- Majewska, K. 2013 „Odświeżony nauczyciel”. *Uniwersytet Warszawski. Pismo Uczelni* 2(62).
- Mizerek, H. 1999. *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- NIK: Jedna trzecia nauczycieli nie podnosi swoich kompetencji. 2012. PAP. <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/nik-jedna-trzecia-nauczycieli-nie-podnosi-swoich-kompetencji/qe0zt> DW 30.10.2012.

- Potulicka, E. 2010a. „Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu” (w:) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka i J. Rutkowiak). Kraków: Impuls: 177-201.
- Potulicka, E. 2010b. „Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji” (w:) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka i J. Rutkowiak). Kraków: Impuls: 99-112.
- Potulicka, E. 2010c. „Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy” (w:) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka i J. Rutkowiak). Kraków: Impuls: 312-321.
- Potulicka, E. 2011. „Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji” (w:) *Szkoła wyższa w toku zmian* (red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch i M. Szymański). Kraków: Impuls: 73-93.
- Półturzycki, J. 2008. „Standardy kształcenia a kompetencje nauczycieli” (w:) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP: 9-42.
- Raszkowska, G. 2013. „Doktoranci bez doktoratu”. *Rzeczpospolita* (11.05.2013) <http://www.rp.pl/artukul/1008159.html> DW.11.05.2013.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Szempruch, J. 2000. *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Śliwerski, B. 2013. „Komitety naukowe PAN o edukacji” <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com> DW 24.01.2013.
- Thieme, J. 2009. *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI w. Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin.
- Wysocka, M. 1998. *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.
- Zawadzka, E. 2001. „Teoria a praktyka w kształceniu nauczycieli języków obcych”. *Studia neofilologiczne WSP Częstochowa*. (red. P. Płusa): 187-194.

Beata Karpińska-Musiał

Uniwersytet Gdański

Izabela Orchowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ŚWIADOMOŚĆ PRZEDMIOTOWA I EPISTEMOLOGICZNA NAUCZYCIELA – REFLEKSYJNEGO PRAKTYKA Z PERSPEKTYWY POLSKIEJ GLOTTODYDAKTYKI

Disciplinary and epistemological awareness of a foreign language teacher as a reflective practitioner from the perspective of foreign language didactics in Poland

The following article concerns the issue of educating foreign language teachers to be reflective practitioners in the Polish academic context. A starting point for our discussion is the assumption that the process of academic FL teacher education should be directed at developing the student teacher's disciplinary and epistemological awareness. The first part of the article is devoted to the concept of glottodidactics as a research area in Poland and to the evaluation of the usefulness of theories from the field of pedeutology for the formulation of a progressive model of teacher education. Next, we define the concepts of disciplinary and epistemological awareness of FL teachers, and confront them with the notion of reflective practice (Schön, 1983) and the paradigm of reflexive modernity (Beck, Giddens and Lash, 2009). Finally, we propose a preliminary model for developing both types of awareness in tertiary education, based on specific transpositions of glottodidactic knowledge into the skills needed in the field.

Key words: disciplinary awareness, epistemological awareness, FL teacher as a reflective practitioner, glottodidactic field community, reflexive modernity paradigm

Słowa kluczowe: świadomość przedmiotowa, świadomość epistemologiczna, nauczyciel JO jako refleksyjny praktyk, glottodydaktyczna wspólnota naukowa, paradygmat nowoczesności refleksyjnej

1. Wprowadzenie

O ile refleksja ogólna nad poznaniem naukowym stanowi przedmiot metodologii nauk, metarefleksja nad funkcjonowaniem glottodydaktyki może być uznana za nieodłączny element jej rozwoju jako nauki autonomicznej. Jednocześnie konceptualizacja pojęć leży w podstawowej gestii językoznawstwa kognitywnego, które z glottodydaktyką łączy częściowo wspólny przedmiot badań.

Teoria kategoryzacji językowej pozwala na systematyzowanie tego, co tworzone jest w języku naturalnym, a przez to umożliwia porozumiewanie się w ramach wspólnot epistemicznych. Pozwala także na dokonywanie analiz naukowych oraz na umieszczanie w ich wyniku pojęć w ramach poszczególnych paradygmatów naukowych. Prezentowany poniżej artykuł ma na celu próbę takiego właśnie usystematyzowania pojęć świadomości przedmiotowej i epistemologicznej w obszarze polskiej glottodydaktyki oraz zaproponowanie modelowego ujęcia procesu rozwijania obu typów świadomości u nauczycieli.

2. Koncepcja polskiej glottodydaktyki jako nauki autonomicznej a wkład pedeutologii w kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce

Lata 70. i 80. XX wieku to okres wypracowywania w polskim kontekście akademickim oryginalnej koncepcji glottodydaktyki jako nauki (Grucza, 1978, 1983; Pfeiffer, 1977; Komorowska, 1982 i in.). Zaowocowało to zdefiniowaniem glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej przede wszystkim autonomicznej, a dopiero w drugiej kolejności interdyscyplinarnej, której przedmiotem badań jest problematyka przyswajania oraz nauczania i uczenia się JO. Należy jednak pamiętać, że pod koniec lat 70. glottodydaktyka była uważana za dziedzinę samodzielną, ale tylko do pewnego stopnia, gdyż do przedmiotu jej zainteresowań, jakim był układ glottodydaktyczny, odnosiły się także dziedziny pokrewne (Grucza, 1978: 41-43).

Konsekwencje postulowanej autonomii naukowej glottodydaktyki dla sposobu definiowania teorii glottodydaktycznej oraz relacji pomiędzy teorią a praktyką dydaktyczną były w różny sposób interpretowane przez poszczególnych glottodydaktyków. Dla Bańcerowskiego (1980: 5-21) teoria glottodydaktyczna jest teorią zaksjomatyzowaną, czyli opartą na pewnych pojęciach pierwotnych przyjętych na gruncie tej nauki. Zdaniem Komorowskiej (1982: 23-25) jest ona teorią redukcijną, co oznacza, że zawiera twierdzenia uzasadnione wiedzą zaczerpniętą z innych dziedzin. W ujęciu Gruczyny (1978: 37) względnie autonomiczna glottodydaktyka powinna posiadać swój własny poziom badań/informacji czystych i stosowanych. Pfeiffer (1977) wyróżnia natomiast czteropoziomową koncepcję teorii glottodydaktycznej, obejmują-

cą metateorię czystą i stosowaną oraz teorię czystą i stosowaną, przy czym poziom metateoretyczny obejmuje według tego autora zagadnienia dotyczące konstruowania teorii glottodydaktycznej¹.

XXI wiek cechuje brak konsensusu wewnątrz polskiej wspólnoty glottodydaktycznej² zarówno w odniesieniu do nazwy dyscypliny zajmującej się nauczaniem i uczeniem się JO, jak i sposobu jej definiowania i rozumienia jej interdyscyplinarności. W konsekwencji w polskim kontekście akademickim funkcjonują obok siebie takie nazwy i koncepcje dyscypliny, jak *metodyka nauczania JO*, skoncentrowana na celach prakseologicznych (Komorowska, 1999), *językoznawstwo stosowane* (Niżegorodcew, 2009: 7-16) – termin, który całkowicie uzależnia interesującą nas dziedzinę od lingwistyki i podważa jej autonomię naukową, oraz *glottodydaktyka* jako nauka autonomiczna i interdyscyplinarna (Dakowska, 2010; Wilczyńska, 2010). Naszym zdaniem to właśnie z perspektywy tej ostatniej koncepcji glottodydaktyki, najbardziej zbliżonej do tego, co polscy glottodydaktycy wypracowali w latach 70. i 80. XX w., powinien zostać zdefiniowany współczesny model kształcenia nauczycieli JO.

2.1. O relacji pomiędzy glottodydaktyką a pedagogiką w perspektywie modeli kształcenia nauczycieli języków obcych

Kształcenie kadry nauczającej to jeden z obszarów badawczych glottodydaktyki (Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010: 55). Jednak modele kształcenia nauczycieli zostały wypracowane w polskiej humanistyce przede wszystkim na gruncie badań pedagogicznych, czego przykładem jest *modułowa koncep-*

¹ Kwestia rozumienia pojęcia *teoria glottodydaktyczna* oraz związków między poziomem teorii i poziomem badań empirycznych w glottodydaktyce została podjęta m.in. w publikacji Dakowskiej (1987). Wzorem tej autorki (Dakowska, 1987), w niniejszym artykule, będziemy się odwoływać do koncepcji teorii glottodydaktycznej jako wypracowanej na gruncie glottodydaktyki, przyjmując jednocześnie, że wszelkiemu odwoływaniu się do teorii z nauk pokrewnych w ramach refleksji nad nauczaniem-uczeniem się JO powinna towarzyszyć ich adaptacja do specyfiki naukowej glottodydaktyki a zatem m.in. uwzględnienie specyfiki kształcenia językowego.

² Odnosimy się tutaj do terminu *wspólnoty naukowej* zdefiniowanego przez Kuhna (1962), przyjmując jednak, że m.in. ze względu na złożoność przedmiotu badań glottodydaktycznych trudno wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej mówić o jednym, wspólnym dla wszystkich jej członków paradygmacie poznawczym czy metodologicznym. Jednocześnie zakładamy, że istnienie wielu koncepcji i ujęć wewnątrz tej wspólnoty nie powinno wykluczać możliwości osiągnięcia konsensusu między glottodydaktykami, co do specyfiki epistemologicznej ich dyscypliny odniesienia oraz jej pola badawczego (Orchowska, 2013a i b).

cja pedagogiczna wypracowana przez Kotusiewicz i Kwiatkowską (Kwiatkowska, 1997). Warto tutaj również zauważyć, że np. Zawadzka (2004b) zwraca uwagę na fakt, iż w praktyce, w tradycyjnym kształceniu nauczycieli na studiach neofilologicznych w Polsce nie uwzględnia się specyfiki kształcenia językowego, a prezentowane studentom teorie z zakresu pedagogiki i psychologii, ze względu na ich niezorientowaną glottodydaktycznie selekcję, nie mają na ogół bezpośredniego związku z nauczaniem-uczeniem się JO.

Tymczasem, jak twierdzi Wysocka (2003: 11), specyfika dydaktyki szczegółowej JO jest tak różna od dydaktyki szczegółowej każdego innego przedmiotu, że stawia ona przed nauczycielami określone wymagania ukierunkowane na rozwijanie ich kompetencji zawodowej, obejmującej zespół poglądów i umiejętności mających charakter wysoce interdyscyplinarny. Zestaw tak rozumianych umiejętności sięga do założeń glottodydaktyki, ale także pedagogiki, psychologii, językoznawstwa ogólnego, gramatyki opisowej, psycho- i socjolingwistyki, literatury, historii i cywilizacji danego obszaru językowego oraz praktycznej nauki języka specjalizacji.

Zważywszy na powyższe, naszym zdaniem w sytuacji kształcenia nauczycieli JO odwoływanie się do koncepcji pedagogicznych, takich jak np. wspomniana przez nas *modułowa koncepcja pedagogiczna* (Kwiatkowska, 1997), powinno oznaczać m.in. rozwijanie świadomości studentów w zakresie specyfiki procesu glottodydaktycznego (świadomości przedmiotowej), a także jego interpretacji natury metodologicznej i epistemologicznej (świadomości epistemologicznej). Tym dwóm rodzajom świadomości poświęcimy dalszą część naszego artykułu.

2.2. O indywidualnych teoriach nauczycieli z perspektywy glottodydaktyki

Jak zauważył Polak (1999: 12), badania pedeutologiczne nad nauczycielskim myśleniem o procesach edukacyjnych mają wpływ nie tylko na cele procesu kształcenia nauczycieli, jego treść, czy wykorzystane metody, lecz także na modelowanie systemu edukacyjnego jako całości. Jednocześnie w tle dokonujących się przemian społecznych i ekonomicznych zmieniają się cel i charakter badań pedeutologicznych, szczególnie w przypadku badań teorii indywidualnych³, co

³ Teorie indywidualne, nazywane w literaturze glottodydaktycznej również teoriami subiektywnymi to „zbiór osobistych doświadczeń (także wyuczonych schematów lekcji), wiedzy, doświadczeń innych, stereotypów i uprzedzeń wynikających z obserwacji i nastawień oraz zbiór postaw dotyczących zarówno uczenia się i nauczania, jak i uczniów i samych siebie” (Zawadzka, 2004a: 105). Jak zauważa Michońska-Stadnik (2013: 31), teorie osobiste kontrastują z teoriami naukowymi, które są z kolei formalne, logiczne, spójne i jednorodne, nie są identyfikowane z wartościami i opisują związki przyczynowo-skutkowe.

ilustruje m.in. fakt, że rzeczą pierwszej wagi staje się odkrywanie i wyjaśnianie tego, jak nauczyciel rozumie proces kształcenia i wychowania, a nie szukanie cech tzw. efektywnego nauczyciela. W sferze paradygmatów naukowych, funkcjonujących w pedeutologii, oznacza to, że dominującą pozycję zajmują badania o charakterze konstruktywistycznym, które koncentrują się na odkrywaniu, w jaki sposób nauczyciele konstruują sensy i jakie znaczenie nadają poszczególnym elementom sytuacji dydaktyczno-wychowawczych (Polak, 1999: 13).

W kontekście naszej refleksji, osadzonej naukowo w obszarze glottodydaktyki, konieczne jest podjęcie próby odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób badania pedeutologiczne, koncentrujące się na specyficznych konstrukcjach poznawczych nauczyciela, mogą być wykorzystane w kształceniu nauczycieli języków obcych. To wyzwanie natury epistemologicznej wymaga wcześniejszego ustosunkowania się do interdyscyplinarnego charakteru badań nad edukacją, a przede wszystkim zdefiniowania specyfiki relacji pomiędzy glottodydaktyką a pedeutologią jako subdyscypliną pedagogiczną. W takiej interdyscyplinarnej koncepcji kształcenia nauczycieli, rozwijanie świadomości przedmiotowej i epistemologicznej nauczycieli i przyszłych nauczycieli języków obcych nabiera kluczowego znaczenia.

3. Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna wobec koncepcji refleksyjnej praktyki i paradygmatu nowoczesności refleksyjnej

Pojęcie świadomości jest pojęciem wieloznacznym. W glottodydaktyce stanowi ono przede wszystkim kategorię rozważań w obrębie relacji pomiędzy autonomią i teorią kognitywnego uczenia się, a określane jest jako świadomość językowa ucznia (Myczko, 2004: 22). Jest także związane z koncepcją uwrażliwiania na język, która została rozwinięta w latach 70. XX wieku i opiera się na założeniu, że proces uczenia się może być wspierany poprzez świadome podejście do języka, którego się uczymy. Również w publikacjach glottodydaktycznych dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych, pojęcie świadomości językowej, a szczególnie jej komponentów, jakimi są świadomość metajęzykoznawcza (Stalmaszczyk, 2008; Karpińska-Musiał, 2009), oraz świadomość i wrażliwość interkulturowa (Orchowska, 2008) są wymieniane wśród zestawu kompetencji nauczycielskich.

3.1. Pojęcie świadomości przedmiotowej

Pojęcie świadomości przedmiotowej zostało zdefiniowane w kontekście badań prowadzonych we Francji i ukierunkowanych na rozwijanie świadomości

aktorów procesu kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i szkoły średniej. Pojęcie to odnosi się do sposobu, w jaki aktorzy społeczni, a dokładniej aktorzy szkolni, (re)konstruuują dyscypliny rozumiane jako przedmioty szkolne (Reuter, 2007: 59). Świadomość ta dotyczy więc nie tylko uczniów, ale także nauczycieli, kadry kształcącej (przyszłych) nauczycieli, kuratorów i badaczy. Reuter wyróżnia cztery przestrzenie w ramach takiej (re)konstrukcji: przestrzeń przepisów (poprzez dokumenty oficjalne), przestrzeń zaleceń (poprzez kształcenie nauczycieli, podręczniki, działalność stowarzyszeń), przestrzeń wyobrażeń aktorów procesu nauczania i uczenia się i przestrzeń działań praktycznych. W konsekwencji przejawami świadomości przedmiotowej są opanowane w wysokim stopniu treści kształcenia i nauczania oraz sposoby ich prezentowania w klasie przez osoby nauczające. Strykowski (2005: 17) określa tego typu świadomość kompetencjami merytorycznymi, a np. Dylak (1995: 38-41) przytacza w ramach kompetencji koniecznych – kompetencje realizacyjne, interpretacyjne i autokreacyjne. Dla nauczycieli języków obcych oznacza to przede wszystkim doskonałą wiedzę z zakresu przedmiotu, popartą umiejętnościami jej aplikacji, przekazania oraz egzekwowania.

3.2. Pojęcie świadomości epistemologicznej

Według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 72) istnieją spore rozbieżności między poszczególnymi członkami polskiej wspólnoty badaczy specjalizujących się w glottodydaktyce i to „zarówno jeśli chodzi o poziom ich wtajemniczenia w dany zakres wiedzy, jak i ich biegłość metodologiczną”. Towarzyszy temu – jak twierdzą cytowane powyżej autorki – niewystarczający stan świadomości i umiejętności metodologicznych sporej części polskich glottodydaktyków, wynikający w dużej mierze z braku konsensusu, co do wspólnej definicji glottodydaktyki oraz zakresu jej badań. Taki stan świadomości wewnątrz polskiej wspólnoty glottodydaktycznej przemawia za koniecznością uwzględnienia w procesie kształcenia nauczycieli JO, a także badaczy interesującej nas dziedziny, z którymi ci pierwsi powinni współpracować m.in. w ramach glottodydaktycznych badań empirycznych, dodatkowego celu, jakim byłoby postulowane w tym artykule rozwijanie, oprócz wspomnianej już *świadomości przedmiotowej*, także *świadomości epistemologicznej*. Ta ostatnia stanowi jeden z warunków aktywnej przynależności glottodydaktyków do glottodydaktycznej wspólnoty naukowej (Orchowska, 2013a), nawet jeśli w przypadku większości nauczycieli ich rola wewnątrz takiej wspólnoty będzie się często ograniczała do bycia odbiorcą publikacji naukowych na temat nauczania i uczenia się JO.

Na tym polu szczególnej uwagi wymaga charakter związku pomiędzy nauczycielem praktykiem a badaczem oraz poziom refleksji potrzebny obojgu

do prowadzenia skutecznej dydaktyki. Dakowska (2010: 11-12), konfrontując ze sobą nauczanie JO jako sferę działalności praktycznej z nauczaniem JO jako przedmiotem dziedziny naukowej, zauważa, że nie należy tych sfer działania utożsamiać ze sobą, nawet jeśli są one sobie niezbędnie potrzebne. Nauczyciele bowiem wykorzystują w trakcie swojej praktyki zawodowej wiedzę wypracowaną przez naukowców, ale nie mają obowiązku konstruowania ogólnych modeli i wyjaśniających teorii akwizycji językowej, ani też testowania wynikających z nich hipotez. Zawadzka (2004a: 100) zwraca natomiast uwagę na fakt, że szczególną rolę w ocenie przydatności teorii w pracy zawodowej nauczyciela JO odgrywa wciąż charakterystyczne dla tradycyjnego myślenia edukacyjnego i wyniesione z nauk przyrodniczych przekonanie, że teorie i badania naukowe odzwierciedlają rzeczywistość edukacyjną poprzez dostarczanie pewnych i niezawodnych reguł działania dydaktycznego. Koncepcja ta wynika z przeniesionego na edukację scjentystycznego obrazu świata, zakładającego zgodność przyczynowo-skutkową, której konsekwencją jest przekonanie, że wystarczy wiedzieć, aby działać prawidłowo i że teoria powinna być bezpośrednio przedmiotem wdrożenia. Ten pozytywistyczny paradygmat powinien w modelach kształcenia nauczycieli ustąpić miejsca paradygmatowi humanistycznemu, w którym wiedza teoretyczna powinna być traktowana „jako droga humanistycznego poznania, jako sposób nabywania sprawności w interpretowaniu złożonej rzeczywistości edukacyjnej” (Zawadzka, 2004a: 102). Dominujący w jego efekcie interpretatywizm znajduje odzwierciedlenie w większości nauk humanistycznych i powinien być również uwzględniony w glottodydaktyce.

Reasumując, nauczyciel o rozwiniętej świadomości epistemologicznej będzie zdawał sobie sprawę ze swoich osobistych teorii na temat procesu nauczania i uczenia się JO, dostrzeże ich ograniczenia, a tym samym zdoła wypracować u siebie postawę otwartości w stosunku do odmiennych poglądów oraz poznawanych teorii naukowych. Poza tym, świadomość tego, czym jest teoria glottodydaktyczna rozpatrywana na poziomie metapoznawczym i tego, jak należy się do niej odnosić w procesie interpretowania praktyki dydaktycznej, pozwoli nauczycielowi wyzbyć się nieadekwatnych oczekiwań w stosunku do teorii i pojęć naukowych, a także lepiej zrozumieć, jak wiedza teoretyczna jest konstruowana przez naukowców. Dzięki temu lektura publikacji naukowych przez nauczycieli, będąca nieodłącznym elementem ich kształcenia i samokształcenia, może stanowić dla nich nie tylko okazję do poszerzania własnej wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim impuls do zdynamizowania własnych wyobrażeń i postaw w tym zakresie. Tym samym będzie przeciwdziałać rutynie, która blokuje refleksję na działaniem. Wreszcie, w toku ciągłego i dynamicznego poznawania uwarunkowań procesu na-

uczania i uczenia się JO, nauczyciel o rozbudowanej świadomości epistemologicznej będzie potrafił korzystać również z osiągnięć nauk pokrewnych glottodydaktyce, przy jednoczesnym uwzględnieniu specyfiki kształcenia językowego. Oznacza to, że taki nauczyciel, biorąc pod uwagę np. osiągnięcia językoznawstwa w zakresie definiowania takich pojęć, jak *język*, *dyskurs* czy *komunikacja*, będzie definiował przedmiot procesu przyswajania JO nie jako abstrakcyjny system, ale jako repertuar zindywidualizowanych, a jednocześnie społecznie osadzonych praktyk dyskursywnych i z perspektywy takiego ujęcia będzie definiował cele nauczania. Jest to ogromnie ważne w interpretowaniu złożoności procesu glottodydaktycznego i warunkuje, naszym zdaniem, funkcjonowanie nauczyciela jako refleksyjnego praktyka.

3.3. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk, czyli poziom *meta* w rozwijaniu obu typów świadomości nauczycieli JO

Pojęcie refleksyjnego praktyka wywodzi się z badań anglosaskich opartych na założeniu, że integralnym elementem pracy profesjonalistów z wielu dziedzin jest nieustanna refleksja w działaniu (Schön, 1983: 138). Schön zaproponował nowy rozdział epistemologii w zakresie kształcenia zawodowego, przyjmując, że znajomość czegoś objawia się w działaniu, w interakcji z otoczeniem i polega na zdolności zmagania się z problemem na bazie wykorzystania wiedzy, której nie jest się świadomym. Naszym zdaniem, o ile nauczyciele JO powinni być wdrażani do refleksyjnej praktyki, to proces ich kształcenia powinien obejmować również poziom metarefleksji nad ową praktyką. Zasadniczą rolę w konstruowaniu obu świadomości odgrywa sposób, w jaki nauczyciele i przyszli nauczyciele języków obcych interpretują i korzystają z dostępnej im wiedzy. Jak zauważa na gruncie glottodydaktyki Zawadzka (2004a: 104), jedynie otwarta na różnorodność interpretacji, krytyczna i nie-dogmatyczna postawa nauczyciela stworzy podstawę do umiejętnego korzystania z teorii zarówno naukowych, jak i osobistych.

Refleksja to „proces intelektualny, polegający na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, własnej wiedzy, czy nawet intuicji” (Kwiatkowska, 1997: 146). Jednocześnie, w ujęciu Schöna (1983), nie należy sprowadzać praktyki jedynie do wdrożenia teorii, a refleksja nie jest jedynie stosowaniem teorii naukowej w działaniu praktycznym. Profesjonalista uczy się rozpoznawać, definiować i ponownie definiować konkretne sytuacje, sprawdza różne interpretacje problemów i na tej podstawie modyfikuje działania. Poza tym odnosi się on nie tyle do wiedzy naukowej, ile do wiedzy konstruowanej podczas działania i rekonstruowanej z doświadczenia.

W przeciwieństwie do Schöna uważamy jednak, że nie należy negować znaczącej roli wiedzy naukowej w interpretowaniu przez nauczycieli całości układu glottodydaktycznego. Taka interpretacja jest z kolei warunkowana tym, że osoby nauczające JO będą świadome specyfiki teorii glottodydaktycznej, że nie będą jej rozumiały jako zbioru uniwersalnych rozwiązań trudności obserwowanych w procesie nauczania i uczenia językowego, ale wypracują na jej bazie własne, kreatywne nastawienie do współkonstruowanych przy swoim udziale sytuacji edukacyjnych. Należy bowiem pamiętać, że w swoim działaniu pedagogicznym nauczyciel bardzo rzadko rozwiązuje problemy identyczne z tymi, z jakimi zetknął się wcześniej i dlatego współczesny profesjonalizm nauczyciela to nie tyle skrupulatność w praktycznym stosowaniu z góry przyjętych teorii, ile radzenie sobie z takimi sytuacjami pedagogicznymi, które cechuje niepewność i unikatowość (Kwiatkowska, 1997: 70-71). Doskonale tłumaczy to zjawisko coraz bardziej ugruntowany w naukach społecznych paradygmat zmiany (Fullan, 1993), a także współobecny w obszarze nauk humanistycznych i społecznych paradygmat tzw. nowoczesności refleksyjnej (Lash, 2009: 146).

4. Wpływ paradygmatu *nowoczesności refleksyjnej* na kształcenie nauczycieli JO

Nowoczesność (modernizacja) refleksyjna, tak jak przedstawia ją Lash, jest paradygmatem odbiegającym od promowania istniejących struktur nowoczesnych, w których anonimowość była wartością przez to, że uwolniła się od sztywnych struktur kolektywnych na rzecz autonomizacji i upodmiotowienia (Lash, 2009: 146). Przekładając to na rzeczywistość dydaktyczną współczesnych nauczycieli, nowoczesność postulowała autonomię rozumianą jako przede wszystkim indywidualizację nauczania i uczenia się. Paradygmat refleksyjny natomiast podkreśla wagę umożliwiania podejmowania autonomicznych decyzji w dydaktyce także wtedy, gdy oznaczają one chęć wejścia w nowe relacje kolektywne (uczenie się nauczycieli wzajemne, w działaniu, feedback ze strony środowiska, autoewaluacja). Słowem kluczem jest tutaj jednak świadomość własnych decyzji, refleksja nad ich konsekwencjami i w pełni autonomiczne uwolnienie się od jakichkolwiek struktur „z nadania społecznego”, rozumianych jako działania narzucone przez system szkolnictwa lub kształcenia wyższego.

Warto zastanowić się teraz nad tym, jakie konkretne działania dydaktyczne mogą przyczynić się do budowania postulowanych przez nas dwóch rodzajów świadomości u przyszłych (ale także praktykujących już) nauczycieli JO, przy jednoczesnym rozwijaniu ich podejścia refleksyjnego. Mogłyby one, zgodnie z omówionymi założeniami i tłem teoretycznym, opierać się na dyna-

micznych transpozycjach, których przykładowe ujęcie przedstawia Tabela 1. Ze względu na istniejące w dyskusji nad narzędziami ewaluacji dydaktyki pojęcia wiedzy, umiejętności i postaw, proponujemy spojrzenie na ewoluowanie świadomości nauczycieli od przedmiotowej po epistemologiczną przez pryzmat transpozycji wiedzy w umiejętności i tychże w postawy. Analogicznie traktujemy więc świadomość epistemologiczną jako kumulację wiedzy i umiejętności, realizowanych dzięki określonym postawom wobec wykonywania własnej działalności zawodowej i badawczej. Zestawienie to jest oczywiście syntetyczne i ograniczone do kilku przykładów w zakresie wiedzy glottodydaktycznej (tj. metod nauczania, podejścia interkulturowego w nauczaniu i uczeniu się JO, dydaktyki autonomizującej i interdyscyplinarności w glottodydaktyce) oraz odpowiadających im umiejętności i postaw. Nie rozwijamy w nim wszystkich ważnych dla glottodydaktyki zagadnień, takich jak np. samo pojęcie kompetencji komunikacyjnej i jej komponentów jako przedmiotu nauczania i uczenia się oraz jako przedmiotu badań glottodydaktycznych, czy kwestii oceniania i testowania, gdyż przede wszystkim chcemy w sposób kompaktowy uwypuklić procesualny charakter rozwijania złożonych kompetencji nauczycieli JO.

I tak, znajomość metod nauczania języka docelowego traktujemy jako poznawczą podstawę świadomości przedmiotowej nauczyciela JO. Rozwinięte w modelowanym przez nas procesie kształcenia umiejętności selekcjonowania stosownych metod w zależności od kontekstu, grupy oraz możliwości odbiorcy tworzą trzon świadomości przedmiotowej i umożliwiają zarazem wypracowanie postawy otwartości i elastyczności w ich stosowaniu. Postawa ta pozwala na przejście na kolejny etap świadomości, bliższy już świadomości epistemologicznej, a oparty na wiedzy naukowej o strategiach uczenia się i zasadach dydaktyki autonomizującej. Innymi słowy, o ile świadomość przedmiotowa ogranicza się do wiedzy i umiejętności metodycznych, o tyle świadomość epistemologiczna budowana jest na bazie naukowych teorii glottodydaktycznych oraz teorii wypracowanych na gruncie nauk pokrewnych (m.in. pedagogiki, psychologii, nauk o komunikacji czy antropologii kulturowej) i zaadoptowanych do specyfiki procesu glottodydaktycznego. To właśnie wiedza na temat nauczania-uczenia się JO o charakterze naukowym pozwala osobie nauczającej na diagnozowanie grupy jej uczniów pod kątem różnorodności stosowanych przez nich strategii uczenia się oraz przy uwzględnieniu ich wyobrażeń na temat nauczanego przedmiotu i dzięki temu sprzyja autonomizacji uczniów w procesie rozwijania ich kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej. Wiedza i umiejętności, o których mowa powyżej są oczywiście ściśle związane z postawami przyszłych i już aktywnych zawodowo nauczycieli. W przypadku współpracy pomiędzy nimi a ich uczniami w ramach praktykowania dydaktyki

autonomizującej nie do przecenienia jest empatia osób nauczających w odbiorze zachowań i postaw uczniów, wzmocniona wiedzą o ich teoretycznym podłożu.

Trzeci proponowany przez nas element, nieodłącznie związany z poprzednimi dwoma, a także je warunkujący, to wiedza na temat interdyscyplinarności glottodydaktyki jako nauki. Nie można osiąść umiejętności diagnostycznych bez znajomości psychologii rozwoju człowieka (zwłaszcza jeśli uczniem jest dziecko), tak jak i nie można rozumieć trudności w uczeniu się (czy też wspierać uczniów zdolnych) bez wiedzy z zakresu pedagogiki. Stąd akceptację interdyscyplinarności glottodydaktyki uznajemy za postawę należącą już do zakresu świadomości epistemologicznej.

I w końcu, w zakresie podejścia interkulturowego, którego stosowanie w procesie nauczania-uczenia się JO aktywuje zarówno sferę świadomości przedmiotowej, jak i sferę świadomości epistemologicznej osób nauczających, konieczne jest rozwijanie u studentów jako przyszłych nauczycieli szerokiego zakresu umiejętności z obszaru wiedzy przedmiotowej, oraz kluczowych kompetencji społecznych, a zwłaszcza postawy otwartości i wrażliwości na inność. Ta sztuka wejścia na poziom agonistycznej relacji z Innym, nie tylko w wymiarze filozoficznym, ale także czysto pragmatycznym, wydaje się być kluczowym warunkiem do wejścia na poziom epistemologicznej świadomości nauczyciela JO jako refleksyjnego praktyka.

PRZEDMIOT	1. TRANSPOZYCJA		2. TRANSPOZYCJA
	WIEDZA – Treść	UMIEJĘTNOŚCI – Efekt	POSTAWY – Efekt
Dydaktyka języków obcych (glottodydaktyka)	przegląd metod nauczania	umiejętność selekcji i świadomego wyboru stosownych metod dostosowanych do kontekstu kształcenia (świadomość przedmiotowa);	otwartość na różnorodność metod pracy i elastyczność w ocenie ich efektywności;
	przegląd strategii uczenia się – dydaktyka autonomizująca	umiejętność diagnozowania strategii obieranych przez uczniów i uwzględnianie indywidualizacji w nauczaniu i uczeniu się JO (świadomość przedmiotowa i epistemologiczna);	wrażliwość na indywidualne cechy ucznia, empatia w odbiorze zachowań i postaw uczniów;
	interdyscyplinarność glottodydaktyki jako nauki	umiejętność definiowania problemów w procesie N/U JO z perspektywy glottodydaktycznej przy uwzględnieniu wiedzy z obszaru nauk pokrewnych, tj. językoznawstwo,	akceptacja interdyscyplinarności glottodydaktyki i gotowość do ukierunkowanego wykorzystywania wiedzy z obszaru nauk pokrew-

		pedagogika, psychologia, filozofia języka, socjolingwistyka itd. (świadomość epistemologiczna);	nych w interpretowaniu i prowadzeniu procesu nauczania; zdolność meta-obszerwacji;
	podejście interkulturowe w N/U JO	umiejętność selekcji i świadomego wyboru faktów kulturowych do uwzględnienia w procesie nauczania i uczenia się języka specjalizacji (świadomość przedmiotowa), umiejętność mediacji interkulturowej poprzez wprowadzanie faktów z kultury języka docelowego w zrozumiały dla osób uczących się, ale niestereotypowy i nieuproszczony sposób i ich konfrontowanie z wyobrażeniami uczniów i faktami z ich kultury ojczystej, bez hierarchizowania kultur (świadomość przedmiotowa i epistemologiczna);	otwartość na inną kulturę oraz na inne niż własne wyobrażenia na temat tej kultury i kultury ojczystej, wrażliwość na zindywidualizowany sposób interpretowania faktów kulturowych i zjawisk interkulturowych ze strony osób uczących się; znajomość mechanizmów pragmatyki językowej w kontekście międzykulturowości, świadomość metajęzykoznawcza;

Tabela 1: Modelowe ujęcie procesu rozwijania świadomości przedmiotowej i epistemologicznej oparte o transpozycje wiedzy w umiejętności i umiejętności w postawy w zakresie glottodydaktyki.

5. Uwagi końcowe

Kończąc naszą refleksję, pragniemy jeszcze raz podkreślić komplementarny charakter wiedzy naukowej i osobistej nauczycieli, i stwierdzić, że o ile świadomość przedmiotowa mogłaby być uznana za główny motor rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw glottodydaktyka jako praktyka, to świadomość epistemologiczna stanowi podstawę rozwoju jego myślenia krytycznego i jego kompetencji metodologicznych jako badacza. Należałoby to oczywiście uwzględnić w wizji progresji odnoszącej się do rozwijania obu typów świadomości. Zważywszy na fakt, że na etapie formułowania celów ogólnych kształcenia mamy ciągle do czynienia z wieloznacznością i nieokreślonością, warunkiem operacyjności obu pojęć w procesie kształcenia nauczycieli JO jest zaproponowanie obserwowalnych i mierzalnych przejawów świadomości przedmiotowej i epistemologicznej na poszczególnych etapach ich edukowania i w różnych kontekstach ich działalności zawodowej oraz badawczej. Pozwoliłoby to na wypracowanie glottodydaktycznego modelu kształcenia nauczycieli o kompleksowym charakterze. Model taki uwzględniałby z jednej strony poznawczą i metodolo-

giczną specyfikę glottodydaktyki jako nauki, z drugiej strony również praktyczną rolę nauczyciela JO w procesie glottodydaktycznym.

BIBLIOGRAFIA

- Bańczerowski, J. 1980. „A proposal for a metalanguage of glottodidactics”. *Glottodidactica* XIII: 5-21.
- Beck, U., A. Giddens i S. Lash. 2009. *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M. 1987. „Czym jest a czym nie jest teoria glottodydaktyczna”. *Przegląd glottodydaktyczny* 8: 7-17.
- Dakowska, M. 2010. „W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej”. *Neofilolog* 34: 9-19.
- Dylak, S. 1995. *Wizualizacja kształtowania nauczycieli*. Poznań: Wyd. UAM.
- Fullan, M. 1993. „The complexity of the change process” (w:) *Change Forces: Probing the Depth of Educational Reform*. London: Falmer Press: 19-41. <http://www.personal.psu.edu/wxh139/Fullan.htm> DW 23.10.2013.
- Grucza, F. 1978. „Glottodydaktyka, jej zakres i problemy”. *Przegląd Glottodydaktyczny* 1: 29-43.
- Grucza, F. 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Karpińska-Musiał, B. 2009. „Treść, rola i pozycja wiedzy metajęzykoznawczej w kształceniu kompetencji międzykulturowej glottodydaktyków” (w:) *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*. (red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński i W. J. Maliszewski). Toruń: Adam Marszałek. 263-289.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Kuhn, T. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kwiatkowska, H. 1997. *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: IBE.
- Lash, S. 2009. „Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota” (w:) *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności* (red. U. Beck, A. Giddens i S. Lash). Warszawa: PWN: 145-221.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Myczek, 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: Wydawnictwo UAM: 19-30.
- Niżegorodcew, A. 2009. „Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego”. *Neofilolog* 34: 7-16.
- Orchowska, I. 2008. *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków: Flair.

- Orchowska, I. 2013a. „O rozbieżnościach konceptualnych w definiowaniu zakresu obszaru badawczego wewnątrz wspólnoty naukowej polskich glottodydaktyków” (w:) *Poznańskie Spotkania Językoznawcze, tom 26: Od wspólnot komunikatywnych do kontaktów międzywspólnotowych* (red. P. Nowakowski, K. Stroński i M. Szczyszek). Poznań: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk: 61-77.
- Orchowska, I. 2013b. „De la communication spécialisée à l'intérieur de la communauté glottodidactique polonaise. Conceptualisation de l'objet de la discipline et de son interdisciplinarité” (w:) *From Classroom to Workplace: Advances in Applied Linguistics* (red. E. Wąsikiewicz-Firley i H. Lankiewicz). Piła: PWSZ w Pile: 189-206.
- Pfeiffer, M. 1977. „Toward a theory of glottodidactics: Some methodological remarks”. *Kwartalnik Neofilologiczny* 24: 361-367.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Reuter, Y. 2007. „La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept”. *Education et didactique*, vol. 1 (2): 55-71.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Stalmaszczyk, P. 2008. „Językoznawcze i dydaktyczne aspekty uświadomionej wiedzy językowej” (w:) *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka* (red. J. Florczak i M. Gajos). Warszawa: Wydawnictwo Piktora: 13-12.
- Strykowski, W. 2005. „Kompetencje współczesnego nauczyciela”. *Neodidagmata* 27/28:15-28.
- Wilczyńska, W. 2010. „Obszary badawcze glottodydaktyki”. *Neofilolog* 34: 21-35.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon/Flair.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004a. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zawadzka, E. 2004b. „Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki”. *Neofilolog* 24: 6-13.

Izabela Marciniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

ROLA REFLEKSJI W PROCESIE PRZYGOTOWANIA DO ZAWODU NAUCZYCIELA JĘZYKA OBCEGO

The role of reflection in the process of foreign language teacher training

The process of foreign language teacher training requires the introduction and development of reflection skills for teaching and work as an educator. That is why the process of teacher training must provide students with the necessary knowledge and practice. This article presents the rationale of the teacher training process at the Institute of German Philology, Adam Mickiewicz University in Poznań, according to the standards for teaching from the years 2004 and 2012. The research described concerns the role of self-reflection in students both during the process of their training as future teachers and in their teaching practice in schools.

Keywords: language teacher development, social competences, teachers' professionalism, teacher autonomy, students' reflections

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli języków obcych, kompetencje społeczne, profesjonalizm w nauczaniu, autonomia nauczyciela, refleksje studentów

1. Wstęp

Zagadnienie refleksji w działaniu i nad działaniem cieszy się dużym zainteresowaniem przedstawicieli różnych grup zawodowych od lat osiemdziesiątych XX wieku i publikacji Donalda Schöna pt. *The Reflective Practitioner* (1983). Kształtowanie postawy refleksyjnego praktyka jest także jednym z celów kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych (JO), co stało się bezpośrednią inspiracją do prezentacji własnych doświadczeń i wyników podjętych badań.

W tekście przedstawione zostaną słownikowe definicje terminu *refleksja* oraz aspekt refleksyjności w wybranych badaniach glottodydaktycznych w Polsce i na świecie. Rozważania teoretyczne będą stanowić podstawę prezentacji i analizy koncepcji programu specjalności nauczycielskiej w Instytucie Filologii Germańskiej (IFG) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w odniesieniu do obowiązujących standardów przygotowania do zawodu nauczyciela. Jednym z celów omawianej koncepcji programowej jest kształtowanie refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. Zbadaniu modelu nauczania, ukierunkowanego na refleksyjność, posłuży studium przypadku, przybliżające podejmowane działania i doświadczenia studentów, którzy ukończyli proces kształcenia pedagogicznego i zdobyli kwalifikacje do nauczania języka niemieckiego. Celem badań będzie ewaluacja koncepcji programowej w zakresie budowania postaw refleksyjnych oraz zachęcenie innych instytucji kształcących nauczycieli języków obcych i pozostałych przedmiotów szkolnych do przyjrzenia się przedmiotowemu zagadnieniu.

2. Rozważania wokół pojęcia refleksji i procesu kształtowania postawy refleksyjnej nauczycieli języków obcych

W celu podjęcia rozważań nad rolą refleksji w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli JO warto przyrzeć się słownikowym definicjom tego pojęcia. Stanisław Dubisz (2006: 906) rozumie refleksję jako „głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś, myśl, wypowiedź będącą wynikiem zastanowienia się, rozmyślania”. Elżbieta Sobol postrzega refleksję podobnie, jako „głębsze zastanowienie się, rozmyślanie, rozważanie połączone z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem itp.; wynik zastanawiania się, rozmyślania, namysłu” (Sobol, 2001: 836). Witold Doroszewski eksponuje dwa znaczenia pojęcia refleksji, tj. 1. „głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizą, namysłu” oraz 2. „wypowiedź będącą wynikiem zastanowienia się, rozmyślania” (Doroszewski, 1996: 873). Jeszcze więcej znaczeń przypisuje pojęciu refleksji Jerzy Bralczyk. Refleksja to dla niego 1. „głębsze zastanowienie się nad czymś, wywołane silnym przeżyciem”, 2. „myśl lub wypowiedź będąca wynikiem takiego zastanowienia się”, 3. filoz. „zwrócenie się podmiotu myślącego ku własnej aktywności”, 4. filoz. „czynnik aktu świadomości stanowiący o tym, że spełniając go, uprzytamniamy sobie jego zachodzenie” (Bralczyk, 2005: 697). Odnosząc powyższe definicje do sytuacji pedagogiczno-dydaktycznych można więc przyjąć, że refleksja to zarówno proces

głębszego zastanawiania się i analizowania, często zwrócony ku własnej aktywności, jak i myśl będąca wynikiem tego procesu.

Zdolność do refleksji jest cechą przypisywaną każdemu człowiekowi. Jej rozwój zależy od wielu czynników, w tym „od zadatków wrodzonych, procesu kształcenia i wychowania oraz od ukierunkowanej aktywności własnej człowieka” (Borkowski, 2003: 113). Wielki wpływ na poziom tej zdolności mają kompetencje społeczne (Borkowski, 2003: 107), potrzebne do pracy z ludźmi, bez których nie można sobie wyobrazić współczesnego nauczyciela.

W grupie kompetencji społecznych, które silnie determinują stopień rozwinięcia postawy refleksyjnej, znajdują się walory osobowościowe (m.in. dojrzałość emocjonalna i intelektualna, odpowiedzialność, ambicja, otwartość na zmiany, silna wola, zainteresowania), doświadczenie życiowe, inteligencja społeczna, autorytet oraz przede wszystkim wiedza. Jan Borkowski dostrzegając względny, przemijający i chwilowy charakter wiedzy i wykształcenia, zachęca do wyrabiania koniecznego nawyku systematycznego, niekończącego się doskonalenia. „Proces permanentnego kształcenia się (w sposób formalny i drogą nieustannego samokształcenia) nie tylko zapewnia nadążanie za tempem zmian cywilizacyjno-kulturowych oraz zawodowych, ale także, co ważniejsze, jest warunkiem kreatywnego wprowadzania innowacji i ich wyprzedzania” (Borkowski, 2003: 110-111).

Wspomniane przez Borkowskiego wprowadzanie innowacji jest jednym z elementów postawy refleksyjnej praktyka, opisywanej przez Donalda Schöna (1930-1997). Schön, dla którego inspiracją były prace Johna Deweya (1859-1952), koncentruje się na roli refleksji w dynamicznie zmieniających się sytuacjach pedagogicznych. Wychodząc z założenia, że nauczyciel nie ma nigdy do czynienia z identycznymi problemami i uwarunkowaniami sytuacyjnymi oraz że sytuacje dydaktyczne są niepowtarzalne, Schön twierdzi, że „podstawową umiejętnością nauczyciela powinno być radzenie sobie z niestabilnością, niepewnością i unikatowością działania pedagogicznego” (Zawadzka, 2004: 299) oraz dowodzi, że „wszyscy posiadamy zbiór własnych teorii dla różnych sytuacji życiowych i zawodowych. Teorie te budowane są na własnym doświadczeniu i wiedzy i działają najczęściej w ukryty sposób. Decydują one o naszym widzeniu danego problemu i wyborze sposobów poradenia sobie z nim” (Filipowicz, 2005). Według Schöna oznaką profesjonalizmu wysokiej klasy jest „umiejętność świadomej refleksji nad własnymi teoriami i dostosowania ich do zmieniającej się rzeczywistości” (Filipowicz, 2005). Zdolność tworzenia wiedzy i nowych wartości poznawczych w sytuacjach pedagogicznych jest dla niego ważną cechą refleksyjnej praktyki (Zawadzka, 2004: 299). Refleksyjny praktyk to zatem nauczyciel, który korzysta z wiedzy opartej o naukowe badania, jednak jeśli nie dostrzega skuteczności

podejmowanych działań, jest skłonny i zdolny do tworzenia własnych teorii i ich zweryfikowania. Cechuje go duża elastyczność w rozpoznaniu i analizie problemu, kreatywność i chęć stawienia czoła nowym sytuacjom. Refleksyjny praktyk łączy zatem umiejętnie teorię z praktyką (Filipowicz, 2005).

O związku teorii z praktyką w kształceniu nauczycieli pisze Allen T. Pearson (1994), który wychodzi od zdefiniowania czynności nauczania jako działania zamierzonego. Pearson podkreśla rolę wiedzy, będącej rezultatem badania, refleksji, eksperymentu i doświadczenia, która jest konieczna do uprawiania praktyki. Wśród różnych rodzajów wiedzy koniecznej, Pearson wymienia m.in. wiedzę opartą na doświadczeniu i widzi w niej odpowiednik refleksji w działaniu w ujęciu Schöna. Pearson zachęca wykładowców akademickich, aby nie mówili studentom, co mają wiedzieć, ale ułatwili im samodzielne dojście do wiedzy. Wśród zadań wykładowców wymienia obserwowanie studentów, dawanie wskazówek, sugerowanie alternatyw, zadawanie pytań, dawanie moralnego i psychicznego wsparcia i wzmacnianie motywacji (Pearson, 1994: 166-167).

Zagadnienie refleksji jest coraz powszechniejsze w prowadzonych obecnie badaniach glottodydaktycznych, przy czym jest ono albo głównym przedmiotem badania albo aspektem towarzyszącym badaniu innego zagadnienia. Koncentrując się na roli refleksji w życiu zawodowym nauczycieli JO i w procesie przygotowania do zawodu należy wspomnieć rozważania Hanny Komorowskiej (2001: 201), która widzi dwie najważniejsze przesłanki w rozwoju własnym nauczycieli: odwzorowanie cudzych, skutecznych zachowań pedagogicznych oraz „krytyczną refleksję nad naszym własnym zachowaniem w zestawieniu z postawionymi sobie celami i na tle reakcji uczniów na to, co robimy”. Uznając ważność i wartość obu tych dróg, tę drugą nazywa gwarantem stałego rozwoju i doskonalenia oraz fundamentem autonomii nauczyciela.

Wśród badań glottodydaktycznych, które bezpośrednio lub pośrednio dotyczą postawy refleksyjnej nauczycieli języków obcych, warto wymienić badania Marii Wysockiej (2003), która zgłębia zagadnienie profesjonalizmu w nauczaniu JO. Dowodzi ona, że optymalnym modelem rozwoju kompetencji profesjonalnej nauczycieli jest refleksyjny model kształcenia. Zadanie konieczności przekazania metodycznej wiedzy wraz z krytycznym i refleksyjnym podejściem do niej oraz przekonaniem, że każdy nauczyciel musi być jednocześnie badaczem własnej praktyki, opisuje Marzena Żylińska (2002), inspirowana lekturą tekstu Pearsona (1994). Dorota Werbińska (2006), zajmująca się skutecznością nauczycieli JO i ich personalnymi teoriami, mocno odwołuje się do teorii refleksyjnej praktyki. Podkreśla tym samym, że każdy nauczyciel powinien poddawać ustawicznej refleksji własną praktykę zawodową i być gotowy zmieniać swoje przekonania. To samo odwołanie teoretyczne

znajdujemy w badaniach Małgorzaty Piotrowskiej-Skrzypek (2008), która stawia tezę, że bycie refleksyjnym praktykiem może wpłynąć na refleksyjność uczniów i wywołać intencjonalność uczenia się.

Rok 2009 obfituje w publikacje, w których opisywany jest aspekt refleksji. Anna Michońska-Stadnik (2009) dowodzi, że autonomia nauczyciela jest konsekwencją jego refleksyjnej postawy. Małgorzata Adams-Tukiendorf (2009) zachęca do przeniesienia nurtu zwanego couchingiem do edukacji i wykorzystania jego potencjału w trakcie wspierania procesu refleksji nauczycieli, między innymi przy zastosowaniu techniki STRIDE. Magdalena Witkowska (2009), próbując znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego warto i jak można kształcić postawę refleksyjną studentów-kandydatów na nauczycieli języka angielskiego, nazywa refleksję kluczem do efektywnego uczenia się i nauczania. Weronika Wilczyńska (2009), zachęcając nauczycieli do podejmowania badań nad własnymi działaniami zawodowymi, podaje jako warunek konieczny nabranie refleksyjnego dystansu wobec własnej praktyki dydaktycznej. Edyta Wajda (2009), badająca samoocenę nauczycieli JO, przestrzega ją jako element refleksyjnej praktyki nauczycielskiej.

Kolejne lata przynoszą dalsze doniesienia naukowe w obszarze refleksji. Joanna Stańczyk (2010), która prowadziła badanie w działaniu opiera na twierdzeniu, iż umiejętność obserwacji i poddawania refleksji własnych działań jest immanentną częścią procesu kształcenia się i podstawą transferu nabywanych umiejętności i wiedzy do dowolnej sytuacji zawodowej, bada dojrzewanie słuchaczy nauczycielskich kolegów języków obcych do postawy refleksyjnej. Autorka definiuje refleksję jako wewnętrzny proces poznawczy i afektywny, „którego rezultat znajduje odzwierciedlenie w potencjalnej zmianie zachowań w działaniu” (Stańczyk, 2010: 161). Sebastian Chudak (2010) analizuje umiejętność polskich studentów przygotowujących się do nauczania języka niemieckiego do refleksji nad własną kulturą, przy czym widzi to działanie jako czynnik konieczny do budowania studenckiej kompetencji interkulturowej. O przykładach budowania postawy refleksyjnej studentów-praktykantów piszą Iwona Kretek i Regina Strzemeska (2010) i stwierdzają we wnioskach, że refleksja wymaga czasu, bodźców, wiedzy oraz sterowania w początkowej fazie. Chociaż kształtowanie postawy refleksyjnej wymaga sporo wysiłków i działań, autorki podkreślają, że tylko taka postawa studentów może zagwarantować ich rozwój w zawodzie nauczyciela.

Jedną z najnowszych publikacji, w której dużo uwagi poświęca się istocie refleksji i opisowi jej funkcji oraz miejsca we współczesnej glottodydaktyce, jest książka Anny Michońskiej-Stadnik (2013). Autorka analizuje teoretyczne i praktyczne postawy weryfikacji teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli JO i w tych teoriach widzi punkt wyjścia do refleksji. Zachęca też

podmioty kształcące przyszłych nauczycieli do wykorzystania potencjału tkwiącego w *Europejskim portfolio dla studentów-przyszłych nauczycieli języków* w budowaniu postaw refleksyjnych.

Wymienione powyżej publikacje stanowią wybór tekstów specjalistycznych, poświęconych zagadnieniu refleksji i jednocześnie dają obraz stopnia intensywności prac. Pozwalają także przypuszczać, że zagadnienie będzie się cieszyć dużym zainteresowaniem badaczy i nauczycieli języków obcych w przyszłości. Przytoczone przykłady rozważań teoretycznych i badań zachęcają do zastanowienia się, jak można rozwijać zdolność refleksji w trakcie przygotowania studentów filologii do wykonywania zawodu nauczyciela JO.

3. Rola refleksji studenckiej w procesie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej UAM według standardów z roku 2004

Koncepcje kształcenia nauczycieli bazują w Polsce na standardach ministerialnych. Każda instytucja prowadząca kształcenie przyszłych nauczycieli ma obowiązek skonstruowania programu kursu odpowiadającego powszechnie przyjętej koncepcji. Studenci, którzy rozpoczęli studia wyższe w roku 2011 lub wcześniej, realizowali standardy kształcenia nauczycieli z 2004 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7.09.2004, Dz.U. Nr 207 poz. 2110). Cechą charakterystyczną tego dokumentu był fakt różnicowania sposobu przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu w zależności od typu studiów. Specjalizacja nauczycielska na wyższych studiach zawodowych (tj. studiach trzyletnich) była prowadzona obligatoryjnie w zakresie dwóch specjalności (głównej i dodatkowej), zaś w ramach uzupełniających studiów magisterskich, jednolitych studiów magisterskich i studiów podyplomowych specjalność dodatkowa była fakultatywna. W przypadku ukończenia studiów licencjackich na kierunku filologia studenci mogli uzyskać kwalifikacje do nauczania we wszystkich typach szkół. Standardy z roku 2004 opisywały sylwetkę absolwenta specjalności nauczycielskiej, wskazywały przedmioty i ich wymiar godzinowy oraz określały ramy praktyki pedagogicznej. W kwestii rozwijania umiejętności refleksji standardy mówiły niewiele. Krótkie fragmenty znaleźć można w opisie sylwetki absolwenta, w treściach programowych psychologii i pedagogiki oraz w charakterystyce praktyki pedagogicznej:

II Sylwetka absolwenta, p. 3) dydaktyka przedmiotowa – student powinien umieć „badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę” (Rozporządzenie, 2004: 3 zał.)

VII Treści programowe przedmiotów

B.1 Psychologia „Nauczyciel jako osoba ucząca się – ewaluacja własnej pracy i osiągnięć” (Rozporządzenie, 2004: 8 zał.)

B.2 Pedagogika „Badanie własnej praktyki oraz poddawanie jej krytyce przez własne publikacje. Tworzenie własnych koncepcji pedagogicznych na podstawie krytycznej refleksji nad aktualnym stanem wiedzy” (Rozporządzenie, 2004: 8 zał.)

X Praktyki pedagogiczne

Celem praktyki jest „5) nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów” (Rozporządzenie, 2004: 10 zał.).

W związku z tak sformułowanymi celami w standardach, zadaniem nauczycieli akademickich było określenie, jak można tego dokonać. W IFG UAM przyjęto założenie, że zdolność do refleksji można i należy nieustannie rozwijać w różnych sytuacjach. Wypracowano zatem sposoby osiągnięcia tego celu, które na przestrzeni kilku lat obowiązywania dokumentu były ciągle doskonalone i uzupełniane. W trakcie zajęć teoretycznych wielokrotnie odwoływano się do doświadczeń edukacyjnych studentów w czasie omawiania treści psychologiczno-pedagogicznych i dydaktycznych. Każda nowa treść poprzedzona była rozmową ze studentami o ich wspomnieniach z czasów szkolnych, na przykład rozpoczynając omawianie pracy nad leksyką obcojęzyczną studenci wypowiadali własne odczucia na temat roli słownictwa w komunikacji, cech tego podsystemu językowego, opowiadali o swoich sposobach uczenia się słownictwa i o wsparciu ich wysiłków przez nauczycieli. Ta część zajęć poświęcona wspomnieniom zawsze bardzo aktywizowała studentów i zachęcała ich do porównań i refleksji. Kolejnym zadaniem skłaniającym studentów do zastanawiania się było opracowywanie konspektów lekcji połączone z wielokrotnym formułowaniem pytań: Dlaczego? Jakie inne formy można by zastosować? Jakie miałyby to skutki?

Regulamin praktyki pedagogicznej w IFG zapewniał studentom możliwość grupowych obserwacji lekcji z nauczycielem akademickim we wszystkich typach szkół, w których absolwenci specjalności mogli nauczać. Ta formuła, tak trudna organizacyjnie (pozyskiwanie szkół i nauczycieli gotowych do współpracy, dopasowanie planu zajęć studentów do możliwości szkół), przynosiła największe korzyści w rozwijaniu refleksyjnej postawy studentów. Każda obserwowana lekcja była omawiana z instytutowym mentorem pod kątem treści psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych. Studenci mieli możliwość obserwowania m.in. różnorodnych osobowości dydaktycznych, sytuacji w klasie, trybu pracy szkoły, zastosowania mediów, używania języka ojczystego na lekcji JO, sposobów oceniania uczniów. Potem mogli wypowiadać swoje spostrzeżenia, snuć domysły, szukać uzasadnień dla poszczególnych działań i budować wizję własnego postępowania w czasie swojej praktyki w szkole. Etap

grupowych obserwacji lekcji w szkole zawsze wiązał się z silnym wzrostem motywacji studentów-praktykantów. Czasem wzmożonej refleksji była też indywidualna praktyka pedagogiczna studentów w szkole pod opieką nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego. Jeszcze w czasie zajęć teoretycznych zwracano uwagę studentów na rolę informacji zwrotnej po przeprowadzonych przez nich lekcjach, zachęcano ich do ewaluacji każdej lekcji z opiekunem, zobowiązano do napisania komentarza dydaktycznego po wszystkich lekcjach. Aby pogłębić refleksję łączącą teorię z praktyką, zaplanowano także grupową rozmowę ewaluacyjną z uczelnianym opiekunem studentów-praktykantów. Ta forma zawsze dostarczała nauczycielowi akademickiemu możliwość oceny wiedzy merytorycznej studentów, ich motywacji i dojrzałości do pracy w zawodzie nauczyciela oraz zdolności do refleksji. Uzupełnieniem ustnej ewaluacji była jeszcze praca pisemna pt. *Moje refleksje po praktyce pedagogicznej*. Aby przekonać się, jakie refleksje towarzyszyły studentom w trakcie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela, przeprowadzono w IFG badanie, którego wyniki opisane zostaną w punkcie piątym.

4. Kształtowanie postawy refleksyjnej studentów w Instytucie Filologii Germańskiej UAM według standardów z roku 2012

Na początku 2012 roku wprowadzono nowe standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie MNiSW z dn. 17.01.2012, Dz. U. poz. 131). Studenci, którzy rozpoczęli studia od 2012 roku i wybrali specjalność nauczycielską, są zobowiązani do osiągnięcia określonych efektów kształcenia w ramach obowiązkowych modułów specjalności nauczycielskiej. Moduł pierwszy obejmuje przygotowanie merytoryczne do nauczania danego przedmiotu, drugi przedmioty psychologiczno-pedagogiczne, trzeci dydaktykę danego przedmiotu. Instytucje prowadzące kształcenie nauczycieli mają też możliwość zaproponować studentom moduł czwarty, przygotowujący do nauczania kolejnego przedmiotu oraz moduł piąty, w zakresie pedagogiki specjalnej. Dwa ostatnie moduły mają charakter fakultatywny.

Standardy z roku 2012 przewidują minimalne ilości godzin na poszczególne elementy modułów. Moduł drugi, psychologiczno-pedagogiczny, obejmuje minimum 180 godzin (90 godzin ogólnego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, 60 godzin przygotowania na danym etapie edukacyjnym oraz 30 godzin praktyki), zaś trzeci, dydaktyczny, minimum 240 godzin (30 godzin podstaw dydaktyki, 90 godzin dydaktyki przedmiotu na danym etapie edukacyjnym oraz 120 godzin praktyki). Standardy te zmieniają zakres kwalifikacji absolwentów specjalności nauczycielskiej w porównaniu z poprzednim

modelem. Na studiach I stopnia studenci filologii mogą zdobyć uprawnienia do nauczania języka obcego na II etapie edukacyjnym, a więc w klasach IV-VI szkoły podstawowej, a dopiero na studiach II stopnia uprawnienia do nauczania na wszystkich etapach edukacyjnych.

Autorzy nowych standardów poświęcają nieco więcej uwagi roli refleksji w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela. W opisie ogólnych efektów kształcenia czytamy: „Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent: (...) 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności” (Rozporządzenie, 2012: 1 zał.). W opisie szczegółowych efektów kształcenia napisano, że absolwent „3) w zakresie kompetencji społecznych: d) ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka” (Rozporządzenie, 2012: 3 zał.). Opis praktyki pedagogicznej silnie eksponuje rolę refleksji w różnych działaniach:

W trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych przez:

5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:

- a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
- b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
- c) ocenę własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
- d) ocenę przebiegu prowadzonych lekcji (zajęć) oraz realizacji zamierzonych celów,
- e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych i prowadzonych lekcji (zajęć),
- f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy)” (Rozporządzenie, 2012: 20-21 zał.).

Wymienione wyżej cele są realizowane w IFG UAM w różnorodny sposób. Staramy się wykorzystywać wieloletnie doświadczenia oraz sprawdzone wzorce i na bieżąco modyfikujemy nasze działania. Dajemy studentom przykład własną refleksyjną postawą i uczymy ich stawiania się refleksyjnym praktykiem. Spośród sprawdzonych sposobów kształtowania refleksyjnej postawy studenta-praktykanta, opisanych w punkcie trzecim, nadal zakładamy częste odwołania do doświadczeń edukacyjnych studentów, utrzymujemy, mimo trudności organizacyjnych, obserwacje grupowe z nauczycielem akademickim w szkołach i ich omówienia, zachowujemy formę ewaluacji praktyki w szkole i na uczelni. Aby uświadomić studentom rolę refleksji, sformułowaliśmy w opisie przedmiotów, sporządzonym zgodnie z zaleceniami Krajowych

Ram Kwalifikacji, określone efekty kształcenia i założyliśmy metody ich osiągnięcia. Dla przykładu w opisie praktyki pedagogicznej student zapozna się z obowiązującymi go efektami kształcenia, między innymi:

- EK: PRPED-DL2II_08: student współdziała z opiekunem w zakresie oceniania prac uczniów – metoda oceniania: raport podsumowujący błędy popełnione przez uczniów;
- EK: PRPED-DL2II_11: student uwzględnia specjalne potrzeby edukacyjne uczniów – metoda oceniania: studium przypadku
- EK: PRPED-DL2II_14: dokonuje oceny własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela – metoda oceniania: notowanie bieżących refleksji w dzienniczku praktyk.

Wszystkie założone efekty kształcenia wynikają z dostosowania koncepcji programu specjalności nauczycielskiej w IFG do wymagań standardów kształcenia nauczycieli z roku 2012.

5. Badanie refleksyjnej postawy absolwentów specjalności nauczycielskiej w IFG UAM

Budowanie refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jest ważnym celem programu specjalności nauczycielskiej w IFG UAM i jednocześnie przedmiotem opisywanego studium przypadku. Koncepcja programowa, działania nauczycieli akademickich i częściowa ewaluacja, oparta na obserwacji studentów i rozmowach z nimi, zostały przedstawione w punkcie trzecim. Punkt piąty poświęcony jest dalszej ewaluacji koncepcji programowej, a szczególnie prezentacji refleksji, które towarzyszyły studentom w czasie teoretycznego i praktycznego przygotowania do wykonywania zawodu. Dane pozyskane dzięki przeprowadzonej ankiecie służą jakościowej interpretacji działań podejmowanych na uczelni.

W kwietniu i maju 2013 roku zostało przeprowadzone w IFG UAM badanie ankietowe. Do wzięcia udziału w badaniu zaproszono 60 studentów filologii germańskiej, którzy w ostatnich trzech latach zdobyli kwalifikacje do nauczania języka niemieckiego według standardów 2004. Na zaproszenie odpowiedziały 32 osoby: 9 osób z III roku studiów licencjackich (tryb stacjonarny), 6 osób z I roku i 5 osób z II roku studiów drugiego stopnia (tryb stacjonarny) oraz 12 studentów II roku studiów drugiego stopnia (tryb niestacjonarny). Dwadzieścia osób zdobyło kwalifikacje na uniwersytecie, jedna osoba w wyższej szkole zawodowej oraz jedenaście w nauczycielskich kolegiach języków obcych.

Studentom postawiono dwa pytania o charakterze otwartym. Ta formuła pytań była w pełni zamierzona. Wprawdzie utrudnia z jednej strony

systematyczne podliczenie danych z powodu nieograniczonej różnorodności sformułowań, z drugiej zaś jednak daje respondentom pełną swobodę wypowiedzi i nic nie sugeruje.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie o refleksje towarzyszące studentom w trakcie teoretycznego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela języka niemieckiego respondenci zapisali następujące sformułowania:

- czy wiedza teoretyczna znajdzie zastosowanie w praktyce? (7)
- ważna jest nie tylko wiedza teoretyczna, ale także umiejętności jej przekazywania (4)
- dydaktyka jest bardzo obszerną dyscypliną (4)
- treści teoretyczne tworzą bazę do pracy w szkole (4)
- w teorii wszystko wydaje się proste i nieskomplikowane (1)
- nauczyciel odgrywa ważną rolę w procesie dydaktycznym (4)
- czy nadaję się na nauczyciela? (4)
- jakie predyspozycje konieczne są do wykonywania zawodu nauczyciela? (3)
- czy uda mi się wzbudzić zainteresowanie uczniów? (1)
- czy będę w stanie wypracować sobie szacunek u uczniów? (1)
- nauczyciel to zawód trudny, wymagający zaangażowania (1)
- wcześniej, będąc uczniem, nie zauważałem ogromnego wkładu pracy moich nauczycieli (1)

Dużo miejsca zajmowała refleksja na temat roli refleksji w zawodzie nauczyciela. Refleksyjność nauczycieli jest konieczna, by mogli oni wciąż na nowo oceniać i optymalizować swoje działania.

Dużo więcej refleksji studenci zapisali w odpowiedzi na drugie pytanie, które dotyczyło ich refleksji w czasie odbywanej praktyki pedagogicznej. Były to następujące przemyslenia:

- czy przeprowadziłam lekcję poprawnie, zgodnie z planem? co było pozytywne, co można zrobić inaczej? (7)
- jak ważna jest u nauczyciela umiejętność motywowania uczniów (6)
- praca w szkole może naprawdę sprawiać przyjemność (5)
- praktyka w szkole zupełnie różni się od teorii omawianej na zajęciach (4)
- ważna jest osobowość nauczyciela (cierpliwość, zaangażowanie, opanowanie) (4)
- praktyka pokazała, jak odpowiedzialnym zadaniem jest praca nauczyciela (3)
- każdego ucznia należy traktować indywidualnie (4)
- dużo czasu potrzeba na przygotowanie lekcji (3)
- ważna jest elastyczność, a nie sztywne trzymanie się konspektu (3)
- nauczyciel musi być kompetentny (3)
- nauczyciel powinien ciągle się doskonalić (2)
- byłam pozytywnie zaskoczona każdym dniem (2)
- bardzo ważne jest chwalenie uczniów (1)

- ważne jest aktywizowanie wszystkich uczniów (1)
- nauczyciel powinien dostosować techniki dydaktyczne do potrzeb uczniów z dysleksją (1)
- nauczyciel powinien umieć uczniów słuchać (1)
- należy znaleźć z uczniem wspólny język (1)
- spostrzeżenia i reakcje uczniów w czasie lekcji mogą być bardzo różne (1)
- każdy uczeń wnosi coś w lekcję (1)
- kontakt z uczniami weryfikuje posiadaną wiedzę i umiejętności (1)
- trzeba poznać każdą grupę uczniów (1)
- jak można utrzymać miłą atmosferę w klasie? (1)
- z każdą przeprowadzoną lekcją wzrastały moje kompetencje (1)
- aktywność zawodowa zwiększa częstotliwość refleksji (1)
- nauczanie kogoś musi być przemyślane (1)
- do każdej lekcji trzeba się przygotować (1)
- uświadomiłam sobie, że nabyta wiedza teoretyczna w pełni sprawdza się w praktyce (1)
- rola relacji uczeń – nauczyciel (1)
- nauczyciel w roli wychowawcy (1)
- na ile przydatna jest wiedza teoretyczna w praktyce? (1)
- jakie jest moje nastawienie do zawodu nauczyciela? (1)
- zawód nauczyciela to mój wymarzony zawód (1)
- kierując się jedynie książkowymi uogólnieniami nie można zostać dobrym nauczycielem (1)
- zajęcia teoretyczne nie są w stanie w pełni przygotować do prowadzenia zajęć (1)
- trudne jest reagowanie na złe zachowania uczniów (1)
- jak powinien reagować nauczyciel w sytuacjach trudnych? (1)
- nie jestem jeszcze gotowa do pracy w zawodzie nauczyciela (1).

Przyrost refleksji, ich różnorodność i wieloaspektowość pokazują, że potencjał studentów wzrasta w miarę upływu czasu i nabywania doświadczeń w praktyce. Na podstawie wszystkich działań ewaluacyjnych można stwierdzić, że koncepcja programowa w IFG UAM, nastawiona na budowanie refleksyjnej postawy studentów, spełnia swoje zadania. W czasie rozmów ze studentami, grupowych obserwacji lekcji w szkołach, hospitacji lekcji studentów przebywających na praktyce i rozmów pohospitacyjnych widać stopniowe dojrzewanie studentów do refleksji, popartej solidną wiedzą teoretyczną. Badania ankietowe dają obraz konkretnych przemyśleń studentów. W tych różnorodnych przemyśleniach odzwierciedlają się wysiłki nauczycieli akademickich, podejmowane w czasie trwania tego procesu. Można zauważyć, że niektóre zamierzenia wykładowców zachęciły studentów do refleksji dopiero w czasie konfrontacji teorii z praktyką. W związku z powyższym trzeba doło-

żyć wszelkich starań, aby praktyka pedagogiczna była działaniem w pełni zaplanowanym i przemyślanym. Warto zadbać o to, aby uczelnie i placówki oświatowe współdziałały w tworzeniu koncepcji odbywania praktyki pedagogicznej przez studentów. Każda uczelnia powinna korzystać ze swojego prawa określenia kształtu praktyki i wyposażyć studenta-praktykanta w regulamin praktyki oraz zestaw zadań do wykonania. Warto również skierować prośbę do szkolnych opiekunów studentów-praktykantów o ewaluację uczelnianej koncepcji kształcenia i informację zwrotną. Konfrontacja teorii i praktyki kształcenia przyszłych nauczycieli może przynieść korzyści wszystkim podmiotom tego procesu.

Analiza pozyskanych danych daje podstawę do sformułowania wniosku, że studenci, którzy zdobyli już kwalifikacje do nauczania, osiągnęli względnie wysoki poziom refleksyjności i można mieć nadzieję, że mają szansę nadal pogłębiać tę zdolność i rozwijać profesjonalizm. Są bez wątpienia świadomi problemów i trudności, ale także przygotowani do ich rozwiązywania i modyfikowania własnych działań.

6. Podsumowanie

Czas przygotowania do zawodu nauczyciela JO jest bardzo krótki. W tym okresie student musi zgłębić obszerną wiedzę specjalistyczną, psychologiczno-pedagogiczną i dydaktyczną, skonfrontować teorię z praktyką oraz wykształcić określone umiejętności. Z uwagi na to, że czas realizacji programu specjalności nauczycielskiej znacznie ogranicza stopień osiągnięcia tych celów, należy ten czas efektywnie wykorzystać. W zakresie wiedzy merytorycznej należy dokonać selekcji i gradacji najpotrzebniejszego materiału, zachęcić studentów do poszukiwania wiedzy w aktualnej literaturze specjalistycznej, nauczyć ich krytycznie korzystać ze źródeł oraz przede wszystkim przygotować do ustawicznego doskonalenia się w ramach rozwijania wszystkich kompetencji nauczycielskich. W odniesieniu do praktycznej strony zawodu nauczyciela studenci muszą mieć świadomość unikatowości i niepowtarzalności sytuacji pedagogicznych. Dlatego konieczne jest wykształcenie w nich gotowości do refleksji i wprowadzania innowacji. Tylko postawa refleksyjnego praktyka w połączeniu z profesjonalizmem jest w stanie zapewnić w zawodzie nauczyciela poczucie sukcesu zawodowego. Na zakończenie wyrażamy nadzieję, że poddana ewaluacji koncepcja kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych będzie głosem w dyskusji nad przygotowaniem filologów do pracy w oświacie i inspiracją do dalszych badań w kierunku rozwijania postaw refleksyjnych w zawodzie nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Adams-Tukiendorf, M. 2009. „Technika STRIDE jako narzędzie wspierające refleksyjność nauczycieli” (w:) *Nauczyciele języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 117-127.
- Borkowski, J. 2003. *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Bralczyk, J. (red.) 2005. *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*. Warszawa: PWN.
- Chudak, S. 2010. „Über den Mythos polnischen Brotes ... Reflexion über den eigenkulturellen Hintergrund bei angehenden polnischen DaF-Lehrern als Beitrag zur Förderung ihrer interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Überlegungen zum vorläufigen Ergebnis eines Seminars” (w:) *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. (red. K. Myczko). Frankfurt am Main: Peter Lang: 225-236.
- Doroszewski, W. (red.) 1996. *Słownik języka polskiego, tom VIII*. Warszawa: PWN
- Dubisz, S. (red.) 2006. *Uniwersalny słownik języka polskiego, tom P-Ś*. Warszawa: PWN.
- Filipowicz, G. 2005. „Refleksyjny praktyk”. <http://kadry.nf.pl> DW 3.05.2012.
- Kretek, I. i R. Strzemeska. 2010. „Kollegstudenten als reflexive Praktikanten – Bedeutung der Reflexion während des Schulpraktikums” (w:) *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik* (red. K. Myczko). Frankfurt am Main: Peter Lang: 237-247.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Michońska-Stadnik, A. 2009. „Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych” (w:) *Nauczyciele języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 97-106.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pearson, A. T. 1994. *Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piotrowska-Skrzypek, M. 2008. „Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem... autonomiczny? – podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy* (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo UAM: 245-255.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sobol, E. (red.) 2001. *Podręczny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Stańczyk, J. 2010. „Poprzez refleksję do postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języka obcego – trudności interpretacyjne badania w działaniu”. *Neofilolog* 34: 159-167.
- Wajda, E. 2009. „Samoocena nauczyciela języków obcych” (w:) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (red. H. Komorowska). Warszawa: CODN: 71-80.
- Werbińska, D. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Wilczyńska, W. 2009. „Nauczyciel języka obcego jako badacz (w:) *Nauczyciele języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 493-508.
- Witkowska, M. 2009. „Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego” (w:) *Nauczyciele języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 129-140.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żylińska, M. 2002. „Jak kształcić nauczycieli języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* 5: 44-50.

ANALIZA UMIEJĘTNOŚCI REFLEKSYJNYCH PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Analysis of the reflective thinking abilities of pre-service teachers

The fact that a successful language instructor has to be a reflective practitioner is undeniable. However, observations made during teacher training courses reveal trainees' reluctance to self-evaluate their conduct and poorly-developed reflective thinking skills. In an attempt to aid the future teachers' progress in this area, a series of written tasks was introduced during a course. These included: self-evaluation of one's strengths and weaknesses, pre and post-microteaching reflections. The analysis of these narratives provides an insight into the trainees' self-evaluation processes and demonstrates a gradual progress in their abilities from descriptive to productive reflective thinking. Thus the results seem to confirm the positive influence of the intervention.

Keywords: reflection, self-evaluation, teacher training, methodology of teaching English, micro lesson

Słowa kluczowe: refleksja, autoewaluacja, edukacja nauczycieli, metodyka nauczania języka angielskiego, mikro-lekcja

1. Wprowadzenie

Istota refleksji w procesie nauczania języka obcego jest niepodważalna. Wielu specjalistów zajmujących się tym zagadnieniem określa refleksję jako nie tylko ważną, ale wręcz niezbędną dla rozwoju zawodowego nauczyciela (np. Gabryś-Barker, 2012; Jay, 2003; Osterman i Kottkamp, 2004; Russell, 2005; Witkowska, 2009; Zawadzka, 2004). Także w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dotyczącym standardów kształcenia przygotowują-

cego do wykonywania zawodu nauczyciela (2012: 3), odnajdujemy zapis, który jasno precyzuje, iż absolwent kursów i zajęć metodycznych „posiada cechy refleksyjnego praktyka (...), dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania zadań pedagogicznych”. Jak zauważa Witkowska (2009: 130), „kształcenie umiejętności refleksyjnego myślenia jest już zatem wpisane w standardy kształcenia nauczycielskiego”.

Wśród studentów uczęszczających na zajęcia z metodyki języka obcego spotkać możemy osoby, którym refleksja przychodzi niejako w sposób naturalny i niewymagający z ich strony świadomego wysiłku. Niemniej jednak liczną grupę przyszłych nauczycieli stanowią osoby, dla których głęboki namysł oraz analiza skuteczności i konsekwencji własnych działań dydaktycznych jest procesem trudnym i nieoczywistym. Czy oznacza to, że absolwenci ci w zderzeniu z rzeczywistością szkolną skazani są na porażkę? Czy można ukierunkować rozwój studentów w taki sposób, aby pomimo początkowych trudności w przyszłości mogli stać się autonomicznymi i refleksywnymi praktykami?

Celem artykułu jest przedstawienie działań podjętych przez prowadzącą zajęcia z metodyki języka angielskiego, mających umożliwić studentom rozwój ich zdolności refleksyjnych. Przedstawiona analiza nie jest rezultatem uprzednio zaplanowanej procedury badawczej, stanowi raczej raport z interwencji, będących odpowiedzią na zauważone problemy. Opisane czynności miały miejsce na przestrzeni dwóch semestrów roku akademickiego 2012/2013 i odnoszą się do grupy studentów II roku Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, uczestniczących w zajęciach z metodyki, które miały przygotować ich do nauczania języka angielskiego, a więc ich języka trzeciego (L3). Zaproponowane rozwiązania były w dużej mierze zainspirowane badaniem Witkowskiej (2009), w którym autorka udowadnia, że rozwijanie umiejętności refleksyjnego myślenia „jest możliwe i przynosi efekty w ramach kształcenia pedagogicznego” (Witkowska, 2009: 138).

2. Rozpoznanie problemu

Jednym z zadań, z jakim uczestnicy zajęć z metodyki nauczania języka angielskiego muszą się zmierzyć, jest zaplanowanie i przeprowadzenie mikro-lekcji. Na tym etapie studenci po raz pierwszy mają sposobność odniesienia się do już nabytej wiedzy teoretycznej i wykorzystania jej w praktyce. W celu opisanego problemu wymagającego interwencji posłużę się podziałem na etapy dokonywania refleksji zaproponowanym przez Brzezińską (1999: 47).

2.1. Planowanie

Analiza myślenia refleksyjnego studentów na tym etapie jest możliwa jedynie w odniesieniu do osób, które swoje plany konsultują z prowadzącym zajęcia. Chęć rozwiania wątpliwości, czy uzyskania potwierdzenia swoich wstępnych założeń niewątpliwie świadczy o angażowaniu przez studentów procesów myślenia refleksyjnego. Należy jednak dodać, że zdecydowana większość uczestników zajęć decyduje się na pracę całkowicie samodzielną.

2.2. Realizacja planu

Nie może dziwić ani zaskakiwać fakt, że na tym etapie doskonalenia zawodowego realizacja planu nie jest idealna. Dla większości studentów spojrzenie na klasę z perspektywy nauczyciela jest doświadczeniem całkowicie nowym. Wydaje się, że studenci dążą przede wszystkim do niezakłóconej realizacji całości planu, skupiając uwagę przede wszystkim na sobie i ograniczając interakcję z grupą do niezbędnego minimum. Niezwykle rzadko zaobserwować można zachowania świadczące o refleksji w działaniu.

2.3. Ewaluacja

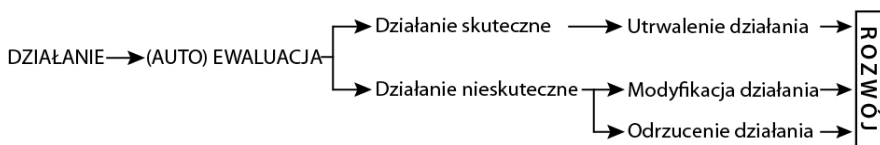
Bezpośrednio po przeprowadzeniu mikro-lekcji studenci angażowani są w dyskusję mającą na celu omówienie jej przebiegu. Obserwacje poczynione podczas zajęć pozwalają stwierdzić, że refleksja na tym etapie jest nieefektywna i niewystarczająca. Po pierwsze, studenci-obszernicy niechętnie biorą udział w dyskusji. Nieliczne osoby, które zabierają głos, ograniczają się do lakonicznych i mało konstruktywnych pochwał, np. „Super, podobało mi się”. Wynikać to może z braku podstaw wiedzy teoretycznej i/lub umiejętności refleksyjnych. Równie prawdopodobne wydaje się także, że studenci-obszernicy niechętnie komentują wystąpienia swoich kolegów i koleżanek, postrzegając rolę ewaluatorów jako krytyków, których zadaniem jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na błędy. Ewaluacja jest więc rozumiana jako proces o konotacji negatywnej. Ponadto studenci, którzy przeprowadzili mikro-lekcję również nie biorą aktywnego udziału w dyskusji. Co więcej, nie przejawiają oni zainteresowania partycypacją w dalszej części zajęć, co może oznaczać, że przeprowadzenie mikro-lekcji stanowi dla nich cel sam w sobie.

3. Planowanie działań interwencyjnych

Przedstawiona powyżej sytuacja jasno pokazuje, że studenci nie są świadomi istoty refleksji w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela. Nie rozumieją oni, czym jest i czemu właściwie służy myślenie refleksyjne. Zdają się nie dostrzegać, że „bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajeń” (Zawadzka, 2004: 301). Studenci upatrują celu zadania w samej realizacji zamierzonego planu, a doświadczenie to, pozbawione analizy skuteczności podjętych działań, nie jest przecież przyczynkiem do rozwoju i jako takie przynosi niewiele pożytku (Arends, 1994: 497; Witkowska, 2009: 138). Niezwykle niepokojącym zjawiskiem wydaje się również utożsamianie przez studentów myślenia refleksyjnego z dokonywaniem surowej, ujemnej oceny własnych działań. Błędne, pejoratywne pojmowanie ewaluacji ma znamienne skutki, wpływające na jakość kształcenia przyszłych nauczycieli. Etymologia wyrazu ewaluacja uzmysławia pozytywnie wartościującą konotację procesu:

- e-valesco, -ere, -ui – stawać się silnym, potęgnać (Słownik łacińsko-polski PWN, 1977)
- evaeleo, -ere – móc, zdołać; e-valesco, -ere, -ui – wzmocnić się, nabrać siły, spotęgnać; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić (Słownik łacińsko-polski PWN, 1962).

W odniesieniu do praktyki pedagogicznej ocena działań podjętych przez siebie i innych może prowadzić do utrwalenia zachowań, które w naszej ocenie są skuteczne albo modyfikacji lub odrzucenia tych, które uznamy za nietrafione. We wszystkich trzech przypadkach ewaluacja prowadzi do zwiększenia swoich kompetencji a zatem oznacza rozwój i rozumiana w ten sposób powinna stanowić główny cel mikro-lekcji.



Wykres 1: Refleksja nad działaniem.

Wykres 1 przedstawia schemat refleksji nad działaniem, który został przedstawiony i omówiony ze studentami. Jest to oczywiście bardzo ograniczone ujęcie refleksji, może jednak stanowić punkt wyjścia do dalszego zgłębiania znaczenia pojęcia, prowadząc w rezultacie do rozwinięcia zdolności myślenia refleksyjnego uczestników zajęć z metodyki.

3.1. Zadanie pierwsze: refleksja nad przeprowadzoną mikro-lekcją

W celu udoskonalenia procesu kształcenia przyszłych nauczycieli prowadząca zajęcia zaproponowała studentom dokonanie autorefleksji w formie pisemnej. Instrukcje do zadania, zawierające teoretyczne wprowadzenie wyjaśniające, czym jest i czemu służy refleksja, zostały przedstawione i omówione podczas zajęć. Prace były nieobowiązkowe i nieograniczone kryteriami ilościowymi czy treściowymi, pozwalając studentom na całkowitą dowolność formy i sposobu wyrażania. Warunkiem przyjęcia pracy było dostarczenie jej nie później niż jeden tydzień po przeprowadzeniu mikro-lekcji.

Spośród wszystkich studentów w grupie (N=26) jedynie jedenaście osób (n=11) podjęło się zadania. Pod względem ilościowym większość prac nie przekroczyła objętością jednego akapitu. W odniesieniu do treści zauważyć można skłonność studentów do ograniczania refleksji do zdawkowego opisu zaistniałych wydarzeń, bez analizy przyczynowo-skutkowej, wyciągania wniosków oraz formułowania planów na przyszłość. Zarówno brak konstruktywnych uwag jak i lakoniczny charakter pisemnej wypowiedzi spowodowały, iż prace w niewielkim stopniu odzwierciedlały treści zawarte w arkuszach obserwacyjnych, wypełnianych przez prowadzącą zajęcia w trakcie przeprowadzania przez studentów mikro-lekcji. Wszystkie refleksje bez wyjątku odnosiły się krytycznie do przeprowadzonych prezentacji, podając nieumiejętność opanowania stresu jako główną przyczynę niepowodzenia.

3.2. Zadanie drugie: przygotowanie do refleksji pisemnej

Niezadowolająca jakość pierwszej refleksji pisemnej wskazała na konieczność dodatkowej interwencji, mającej umożliwić aktywizację i pogłębienie myślenia refleksyjnego uczestników kursu. Prowadząca zajęcia zaproponowała wykonanie zadania, poprzedzającego kolejną prezentację przyszłych nauczycieli na forum grupy. Studenci zostali poproszeni o pisemną odpowiedź na dwa pytania. Pierwsze wymagało od nich zastanowienia się i określenia już opanowanej wiedzy, posiadanych zdolności i cech osobowościowych, które będą przydatne w wykonywaniu obowiązków nauczyciela, skutecznym przeprowadzaniu lekcji języka angielskiego i umiejętnym kierowaniu pracą uczniów. Drugie pytanie dotyczyło wiedzy studentów, ich zdolności i cech osobowościowych wymagających jeszcze nauki i doświadczenia. Oba pytania miały formę otwartą, po raz kolejny pozwalając uczestnikom zajęć na dowolność w formie i treści pisemnej wypowiedzi. Praca, w tym przypadku obowiązkowa, była przyjmowana pod warunkiem złożenia jej nie później niż jeden tydzień przed przeprowadzoną mikro-lekcją. Tabele 1 i 2 prezentują zgromadzone dane:

Liczba studentów (N=22)	Udzielone odpowiedzi
13	Cierpliwość
12	Komunikatywność
8	Wyrozumiałość
5	Chęć nauczania/pomagania
5	Chęć pracy z dziećmi
5	Zainteresowanie ludźmi
5	Serdeczność/bycie przyjaznym

Tabela 1: Posiadana wiedza, zdolności i cechy osobowościowe pomocne w nauczaniu języka angielskiego.

Na pytanie o już opanowaną wiedzę, posiadane zdolności i cechy osobowościowe wśród najczęściej otrzymanych odpowiedzi znalazły się: *serdeczność/bycie przyjaznym* (n=5), *zainteresowanie ludźmi* (n=5), *chęć pracy z dziećmi* (n=5), *chęć nauczania/pomagania* (n=5), *wyrozumiałość* (n=8) i *komunikatywność* (n=12). Aż trzynastu osób (n=13) wymieniło *cierpliwość* jako swoją główną zaletę. Pomimo otwartej formy pytania większość uczestników zajęć udzieliła takich samych odpowiedzi, co sugeruje, że na tym etapie rozwoju studenci podobnie postrzegają swoje atuty. Zupełny brak odniesień do posiadanej wiedzy czy zdolności pokazuje, że przyszli nauczyciele języka angielskiego dopatrują swoich mocnych stron jedynie we względnie ukształtowanych cechach osobowościowych.

Liczba studentów (N=22)	Udzielone odpowiedzi
13	Pokonanie nieśmiałości/opanowanie stresu
11	Poprawna wymowa języka angielskiego
9	Przeprowadzanie zajęć według zamierzonego planu
9	Utrzymywanie dyscypliny
6	Kompetencja językowa
5	Planowanie lekcji (kolejność etapów, dobór materiałów dydaktycznych odpowiednich do wieku i poziomu uczniów)
5	Kontrolowanie czasu podczas prowadzenia lekcji
3	Wydawanie poleceń i instrukcji
3	Utrzymywanie kontaktu wzrokowego

Tabela 2: Wiedza, zdolności i cechy osobowościowe wymagające nauki i doświadczenia.

Na liście umiejętności wymagających dalszej pracy i doświadczenia znalazły się: *utrzymywanie kontaktu wzrokowego z uczniami* (n=3), *wydawanie poleceń i instrukcji* (n=3), *kontrolowanie czasu* (n=5), *planowanie lekcji* (n=5), *kompetencja językowa* (n=6), *utrzymywanie dyscypliny w klasie* (n=9), *przeprowadzanie zajęć według zamierzonego planu* (n=9), *poprawna wymowa*

(n=11). Pomimo że największa liczba studentów (n=13) wymieniła *pokonanie nieśmiałości/opanowanie stresu*, zgromadzone dane wyraźnie pokazują, że dokonując refleksji nad swoimi słabymi stronami, przyszli nauczyciele skupiają się głównie na konkretnych zdolnościach. W tym przypadku wypowiedzi studentów w dużo większym stopniu odzwierciedlają tematy omawiane na zajęciach. Wydaje się, że studenci są świadomi swoich braków i konieczności doskonalenia warsztatu, przede wszystkim w odniesieniu do kierowania grupą (ang. *classroom management*). Ponadto przyszli nauczyciele języka angielskiego, będącego ich językiem trzecim (L3), dostrzegają konieczność dalszej pracy w celu zwiększenia kompetencji językowej, w tym poprawnej wymowy.

3.3. Zadanie trzecie: przewidywane problemy

Podczas zajęć, bezpośrednio przed przeprowadzeniem mikro-lekcji, studenci zostali poproszeni o zastanowienie się nad możliwymi problemami, które mogą wystąpić podczas prezentacji (ang. *anticipated problems*). Indywidualna refleksja miała formę krótkiej wypowiedzi pisemnej. Prace miały pomóc studentom w wykonaniu zadania czwartego, a zatem nie zostały zebrane przez prowadzącą zajęcia.

3.4. Zadanie czwarte: refleksja nad przeprowadzoną mikro-lekcją

Ostatnim zadaniem studentów było dokonanie refleksji pisemnej po przeprowadzeniu drugiej mikro-lekcji. Forma i kryteria pracy pozostały niezmienione (por. 1.3). Tym razem jednak instrukcje do zadania zawierały sugestię odniesienia się do problemów przewidzianych przed prezentacją (por. 3.3). Wykonanie zadania było obowiązkowe, a jego wyniki miały stanowić 20% oceny końcowej, o czym studenci zostali poinformowani na początku semestru.

Efekt końcowy pracy studentów na tym etapie był zupełnie odmienny od wyników refleksji pisemnej, jakiej podjęli się pół roku wcześniej. Pod względem formy część prac była dużo bardziej rozbudowana, w wielu przypadkach przekraczając objętością kilka stron. Prace były bardziej starannie i logicznie rozplanowane. Większość rozpoczynała się obszernym i dokładnym opisem procesu planowania i przygotowywania się do przeprowadzenia mikro-lekcji. Kilka osób opisało ten etap jako niezmiernie trudny i zarazem sprawiający wiele satysfakcji. Wszyscy studenci odnieśli się także do przewidywanych problemów, sformułowanych jeszcze przed przeprowadzeniem mikro-lekcji. Wymieniono tu głównie obawy przed nieumiejętnością zaplanowania nad głosem, błędami w wymowie i błędami gramatycznymi, a także możliwością zapomnienia i pominięcia jednej z zaplanowanych czynności.

Jako główną przyczynę możliwych problemów uczestnicy kursu podawali lęk przed wystąpieniami publicznymi. Podkreślali zwłaszcza własne obawy przed brakiem zainteresowania i współpracy ze strony grupy, na przykład¹:

Piosenka o ciuchach jest trochę prymitywna i bałam się, że grupa nie będzie chciała uczestniczyć w jej śpiewaniu. Miałam nadzieję, że grupa nie będzie głośna. Nie lubię i nie umiem uciszać znajomych.

Bałam się, że nie będę umiała utrzymać dyscypliny. Nie lubię występować przed znajomymi. Łatwiej byłoby gdybym występowała przed małymi dziećmi.

Bałam się, że grupa nie doceni moich starań i będzie znudzona prezentacją, lub że nie powstrzyma się od głupich komentarzy.

Studenci zauważyli, że ich obawy dotyczące zachowania obserwatorów nie potwierdziły się. Wiele osób wyraziło zdziwienie tym, że wszyscy chętnie brali udział w zaproponowanych zadaniach. Nie bez znaczenia wydaje się również, że tym razem studenci-obserwatorzy dużo chętniej komentowali wystąpienia swoich kolegów i koleżanek.

Prace były w dużej mierze analityczne i w przeciwieństwie do poprzednich refleksji, nie ograniczały się jedynie do opisu zaistniałych sytuacji. Ponadto w kilku wypowiedziach pisemnych znaleźć można elementy świadczące o próbach stosowania przez studentów refleksji w działaniu, na przykład:

Przed wystąpieniem obawiałam się zmiany tonu mojego głosu i faktycznie miałam wrażenie, że mówię odrobinę wyższym głosem, co zapewne wynikało ze stresu.

Byłam mile zaskoczona tym, że mimo lekkiej niepewności głośno i wyraźnie mówiłam, a moje gesty pomagały mi w wydawaniu poleceń.

Wydawało mi się, że mówię za szybko i przez to odrobinę niewyraźnie.

W refleksjach napisanych przez uczestników kursu znajdziemy wiele podobnych uwag. Nie świadczą one o bezpośredniej modyfikacji działań podczas zajęć. Wydaje się jednak prawdopodobne, że próba takiej modyfikacji, niekoniecznie efektywna, faktycznie miała miejsce. Świadczy o tym na przykład wypowiedź jednej ze studentek:

¹ Wszystkie wypowiedzi studentów, przytoczone w artykule, są przedstawione w wersji oryginalnej, bez ingerencji stylistycznej autorki.

Gdy próbowałam wytłumaczyć na czym polega gra, straciłam całkowicie kontrolę nad tym co i jak mówiłam (...) najgorsze jest to, że sama sobie przerwałam tę instrukcję.

Wydaje się więc, że refleksja w działaniu wymaga od studentów dalszej praktyki i doświadczenia. Niemniej jednak, sam fakt spostrzeżenia problemu oznacza, że studenci już na tym etapie podejmują próby dokonania samoobserwacji. Nie skupiają się już jedynie na tym co robią, ale też w jaki sposób podjęte przez nich czynności są wykonywane.

Zdecydowana większość prac odnosiła się do przeprowadzonych mikro-lekcji pozytywnie, opisując je jako trudne wyzwanie, dzięki któremu mieli okazję dostrzec elementy wymagające poprawy i w rezultacie wiele się nauczyć. Świadczą o tym na przykład następujące fragmenty wypowiedzi:

Cieszę się, że miałam możliwość sprawdzenia się w takiej symulacji. Zmusza to do wyciągnięcia wniosków.

Mam teraz wrażenie, że najbardziej przydatna będzie dalsza praktyka, bo ćwiczenie czyni mistrza. Czuję też, że każde moje wystąpienie będzie lepsze od poprzednich.

Pomimo tego, że było kilka błędów w moim wystąpieniu, jestem z niego zadowolona, bo wiem, że w następnych prezentacjach już ich nie powtórzę.

W podsumowaniu prac większość studentów przedstawiła plan dalszego rozwoju. Tak jak w poprzednich refleksjach, wiele osób wyraziło wątpliwości dotyczące ich kompetencji językowej, dostrzegając konieczność pracy nad podwyższeniem poziomu języka angielskiego, podkreślając zwłaszcza aspekt poprawnej wymowy. W odniesieniu do planowania zajęć w przyszłości i związanych z tym aspektów wymagających dalszej pracy i nauki najczęściej wymieniono:

- staranny dobór materiałów dydaktycznych (ilość i adekwatność w stosunku do wieku i poziomu uczniów),
- staranne i dokładne przemyślenie kolejności etapów i zadań,
- przemyślenie celowości każdego zadania,
- zaplanowanie wykorzystania oraz rozmieszczenia materiału na tablicy,
- przećwiczenie wydawania instrukcji,
- przećwiczenie wymowy prezentowanego słownictwa.

W odniesieniu do przeprowadzania zajęć w przyszłości najczęściej wymienianymi aspektami, którym studenci planowali poświęcić więcej uwagi były: kontro-

lowanie gestów (koordynacja gestów i słowa mówionego) i czasu, a także staranne pisanie na tablicy.

4. Podsumowanie

W artykule przedstawiono działania umożliwiające studentom – przyszłym nauczycielom języka angielskiego, pogłębienie ich refleksji metodycznej. Analiza rezultatów zadań, jakich podjęli się uczestnicy zajęć z metodyki, zdaje się potwierdzać, że interwencja przyniosła pożądany efekt. Porównanie umiejętności refleksyjnych studentów na początku oraz na końcu kursu koreluje z wynikami badania Witkowskiej (2009), w którym autorka stwierdza, że różne formy ćwiczeń inspirujących do refleksji stanowią potencjalny czynnik aktywizujący i podnoszący umiejętności studentów do namysłu oraz analizy własnych działań dydaktycznych. Ponadto wydaje się, że postawienie przed studentami zadania dokonania refleksji w formie pisemnej powoduje, że są oni bardziej zaangażowani w omawianie prezentacji podczas zajęć. Przyszli nauczyciele postrzegają dyskusję na tym etapie jako wartościowe źródło uwag i wskazówek oraz jako punkt wyjściowy do samodzielnego napisania pracy.

Rozbicie zadania na mniejsze etapy pozwoliło studentom usystematyzować procesy myślowe i nadać ich refleksjom logiczny porządek. Większość studentów wykorzystała prace pisemne do podzielenia się przemyśleniami dotyczącymi ich preferencji, największych trudności i obaw. Refleksje dały im okazję do przemyślenia i uzmysłowienia sobie własnych zalet oraz obszarów wymagających dalszej praktyki, tym samym przyczyniając się do wskazania kierunku rozwoju zawodowego. Świadczy o tym fragment pracy jednej z uczestniczek zajęć:

Przeprowadzenie prezentacji dało mi wiele do myślenia, bo o ile wcześniej zakładałam, że w przyszłości lepiej będzie mi się pracowało z dorosłymi, o tyle teraz przekonałam się do dzieci.

Nie bez znaczenia wydaje się również użyteczność refleksji pisemnych jako źródła wiedzy o studentach. Lektura prac umożliwia dogłębne poznanie grupy, szczególnie tych osób, które z różnych powodów nie biorą aktywnego udziału w zajęciach i nie korzystają z konsultacji indywidualnych. Ponadto prace stanowią niezwykle cenną informację zwrotną na temat wiedzy, jaką studenci opanowują podczas zajęć. Uzmysławiają prowadzącym, co studenci najlepiej zapamiętują, czemu poświęcają najwięcej uwagi i co postrzegają za najbardziej istotne. Informacje te umożliwiają ewaluację efektywności zajęć z metodyki, wskazując kierunek możliwych modyfikacji w celu podniesienia jakości instrukcji. Wydaje się więc, że refleksja pisemna stanowi potencjalny

impuls do rozwoju nie tylko dla studentów – przyszłych nauczycieli języka obcego, ale także dla samych prowadzących zajęcia.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. I. 1999. „Refleksja w działalności nauczycieli” (w:) *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli* (red. A. I. Brzezińska, D. Klus-Stańska i A. Strzelecka). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej: 37-52.
- Gabrys-Barker, D. 2012. *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jay, J. K. 2003. *Quality Teaching. Reflection as the Heart of Practice*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Osterman, K. P. i R. B. Kottkamp. 2004. *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling through Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. dotyczące standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Russell, T. 2005. „Can reflective practice be taught?”. *Reflective Practice* 6 (2), 199-204.
- Słownik łacińsko-polski*. 1962. (red. M. Plezi). Warszawa: PWN.
- Słownik łacińsko-polski*. 1977. (red. K. Kumaniecki) Warszawa: PWN.
- Witkowska, M. 2009. „Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego” (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 129-140.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Hadrian Lankiewicz

University of Gdańsk

REFLECTION BUILT ON LANGUAGING AS AN ALTERNATIVE TO FEEDBACK: DEVELOPING PROCEDURAL LANGUAGE AWARENESS OF THE CONSTRUCTIONIST NATURE OF KNOWLEDGE AND LANGUAGE AMONG PROSPECTIVE L2 LANGUAGE TEACHERS

**Reflection built on languaging as an alternative to feedback:
Developing procedural language awareness of the
constructionist nature of knowledge and language
among prospective L2 language teachers**

While teacher feedback has got a long established tradition in pedagogic or educational discourse as a form of reflection, it has to be noticed by students to result in raised awareness. Apprehension of teacher feedback depends on its various characteristics such as salience, length, complexity or linguistic features (Swain, 2006a). Thereby its value may be too much engrained in the positivist paradigm of knowledge and language. Sociocultural approaches to learning, resting firmly on constructionist theories of knowledge and interactive theories of language, underscore the centrality of the learner. The agency of the learner places reflection in the form of talks (Moate, 2011) or languaging (Swan, 2006a). The aim of this paper is to present a microgenetic analysis of languaging on the concept of “noticing” (Schmidt, 1990) in teacher training during a methodology class. The working hypothesis is the claim that reflection, in the form of substantiated thinking, presents a potential for developing procedural dimension of teacher language awareness.

Keywords: languaging, reflection, microgenesis, teacher education, constructionism, teacher awareness

Słowa kluczowe: languaging, refleksja, mikrogeneza, edukacja nauczyciela, konstrukcjonizm, świadomość nauczyciela

1. Introduction

In the Polish educational milieu, the theoretical part of teacher education is very much a CLIL type with all content teaching related to the cultural aspects of the linguistic area (Lankiewicz, 2013a). Hence L2 teacher education is mostly knowledge/awareness oriented with the expectation of being translated into pedagogical practice. The effectiveness of this transfer, however, according to Andrews (2001: 88), is conditioned by an intricate relation between teacher communication abilities and his/her subject-matter knowledge. Ministerial requirements in the form of qualification frameworks (KRK, 2011), teacher education regulations (Rozporządzenie, 2012) and methodological literature (cf. Drożdżał-Szelest, 2006), promote an autonomous and reflective type of teacher with a high level of language related knowledge and awareness.

Assuming that knowledge is the result of social and situational constructions (van Lier, 2000: 245), and that language does not reflect the world in a direct way (Evans and Green, 2006: 48), it is proposed here that reflection on the constructionist view of the world and language is a vital element of the process of raising teacher awareness. Such a stance places a challenge for teacher educators to pay more attention to the form of reflection-in-action (Schön, 1983; 1987), in which the content is reflected by the form of teaching. Allowing for the mediational role of language in education, the suggestion is to develop reflectivity with recourse to the concept of languaging (Swain, 2006a) comprehended as a moment-to-moment reflection promoting student's intersubjectivity in the construction of knowledge.

The research part of this endeavor aims at presenting a microgenetic analysis of student reflectivity through the process of languaging (thinking materialized in interactional exchanges). In the research context it pertains to students' interdependent comprehension of Schmidt's (1990) theory of noticing. A working hypothesis is that reflection-in-action, in the form of thinking reified in language, presents potential for developing procedural knowledge/awareness of the prospective language teacher.

2. Theoretical background

The theoretical underpinnings draw on three areas with the first one pertaining to knowledge and language as social construction. This postmodern trend in social sciences was fashioned by George Kelly's (1963) personal construct theory conceptualizing thinking and learning as a process of continual building and verification of hypotheses, as well as revision of con-

structs. With regard to world-language relations, it problematizes objectivity of the world described by language and opts for creativity of perception maintaining that “the parts of this external reality to which we have access are largely constrained by the ecological niche we have adapted to and the nature of our embodiment” (Green, 2006: 47-48; after Danilewicz, 2011: 92). While constructivism places knowledge and language in the dimension of a personal construction, proponents of social constructivism or constructionism underscore the fact that any cognitive construction takes place in a particular socio-cultural context (cf. van Lier, 2004; Lantolf, 2000). Built firmly on Vygotsky’s mediational function of language in the process of learning with reference to Leontiev’s (1978) activity theory, this sociocultural approach underpins all considerations in this article. A direct corollary is that since both language and knowledge are of a very relative nature, it is important that teacher education capitalizes on the interactional theories of language as an instrument for the social creation of meanings.

A crucial issue for further cogitation is also the notion of reflection-in-action elaborated by Schön (1983/1987), contained in the slogan “to learn by experience”. Although originally the conception accentuated the place of “reflective practicum” in teacher education, in this article it is also applied to the theoretical part of teacher education to render it more procedural (Andrews, 2001), more “know-how” oriented (Munby, 1989: 34). The platform for bridging theoretical knowledge with classroom practicality is research on teacher cognition (cf. Borg, 2006) based on the conviction that teacher behavior is conditioned by the system of assumptions and beliefs shaping his/her behavior. Hence procedural aspects of teacher pedagogical content knowledge (Shulman, 1987) constitute a platform for mitigating the dissonance between practical and theoretical aspects of teacher education through reflection-in-action (Munby et. al., 2001).

In the field of L2 education, teacher cognition received an additional elaboration in the notion of teacher language awareness. Initially, it referred to the metalinguistic knowledge of grammar (Knowledge about Language – KAL), but in more recent years it has been extended to other aspects of language accentuating its practical-pedagogical dimension (Carter, 2003; Andrews, 2001; 2003; 2007). Significant in this regard is the differentiation between declarative and procedural components of teacher awareness markedly related to research on the pedagogical content knowledge (PCK) of the teacher (cf. Schulman, 1987). In this regard Andrews (2001: 78) points out that it “could also be argued that the unqualified application to language teaching of a generic term like PCK overlooks the uniqueness of the process of language teaching, referred to earlier, in which language is taught through

language". Thereby, assuming the correspondence between the procedural dimension of PCK and procedural teacher awareness, it is postulated that a proper use of linguistic resources by teachers and, in particular, their willingness to engage in language and knowledge-related issues may result in a more reflective approach to teacher education.

Significantly, this article debunks the role of the teacher as a feedback provider offering strategies for improvements (Gattullo, 2000). In CLIL teaching (as relevant to the present research) an essential part of teacher feedback should pertain to the content, an element frequently neglected in a traditional language class (Harmer, 2001: 101). Yet the sociocultural approach, assumed here, manifests the importance of classroom interaction and the value of students' work in the zone of proximal development (Vygotsky, 1978), in which students learn as much from each other as from more knowledgeable instructors. This stands in contrast to feedback oriented education dominated by reflection-on-action, with a more central role of the teacher. More importantly, it is postulated here that the post-structural vision of knowledge and language requires adequate methodology, commonly identified with the umbrella-term of autonomy. If knowledge is a product of personal construction in social interaction, then relying on teacher feedback may be too much rooted in the positivist paradigm with an attempt to offer objective truth in a propositional way. Although the value of feedback in SLA is supported by extensive research, its effectiveness depends on its various characteristics such as salience, length, complexity or the linguistic features involved (Swain, 2006a).

Lastly, the paper draws on the concept of languaging. Briefly, the meaning of the notion has been variously interpreted depending on the discipline (Lankiewicz and Wąsikiewicz-Firlej, 2014). In language teaching, Swain uses it to refer to the mediating function of language in the development of higher mental processes (Swain, 2006a), or "the activity of mediating cognitively complex ideas using language" (Swain and Lapkin, 2011: 104) with the learner image as "an-agent-operating-with-mediational means" (Wertsch, 1998: 26). In a sense, it stands for intra-mentality materialized in language resulting in situational negotiation with the reservation that language cannot communicate senses in a direct way (cf. Swain, 2010, 2006; Mercer and Littleton, 2007). Thus the concept of languaging – comprehended as "talking-it-through" (Swain and Lapkin 2002), "coming-to-know-while-speaking" (Swain, 2006b) and "talkscape" (Moate, 2011) may be perceived here as an alternative to teacher feedback and a way of developing procedural awareness through reflection-in-action.

3. Research objectives and hypothesis

The objective of the research has been kindled by personal observation that students seem to perceive knowledge in the positivist sense, as an objective truth to be learned or discovered through language performing the function of telementation. Such an attitude stands in sharp contrast to language teaching theories based on autonomy and postmodern interactional theories of language, which postulate the constructionist nature of both knowledge and language. Although students are exposed to many subjects in the curriculum, their PCK (Shulman, 1987) and language awareness seems to be more declarative than procedural (cf. Munby, 1989). A possible reason for such a state of affairs may be that fact that instruction is still dominated by propositional knowledge. Research on diploma paper writing may be indicative in this regard (Lankiewicz, 2013b). Assuming the post-structural approach to research on knowledge and language, as well as postmodern pedagogy accentuating the interactional dimension of language use, the present author undertakes a microgenetic analysis of classroom exchanges with the objective of pinpointing moments of reflection-in-action on the constructive nature of knowledge and language. More plainly, the interaction session is aimed to actively involve students in the process of the construction of knowledge as a collaborative activity. It is hypothesized that such an experience results in procedural awareness/knowledge since, as it is pointed out by Borg (2003), teachers have a tendency to imitate their own educational experiences in spite of contradictory evidence of PCK.

3.1. Methodology

The following research is of a qualitative nature and pertains to the microgenetic analysis of selected representative excerpts from students' interactions with the teacher, which are framed into the concept of languaging to allow for the basic activity of the learner in cognizing the world. The conception, embodying the notion of thinking mediated through language, offers opportunities for identifying moments of transition in regulating higher mental abilities – "the dynamic process of developmental change" (Wertsch and Hickman, 1987: 52). In the said case it pertains to the meaning construction and cognitive transformations exemplified in the process of languaging. Talk, or languaging, as the present author prefers to call it, with a remarkable conceptual difference, functions as a mediational tool to reform the mental makeup of the students. The changes in thinking, as they occur, are the result of reflection-in-action.

3.2. Target group

The whole research (the part analyzed here and presented elsewhere) was carried out at a private institution educating EFL teachers. The project took place during a regular methodology class of teaching English as a foreign language at the end of the fourth semester (out of 6 necessary for the completion of an undergraduate course). By the time of the research participants had been exposed to 12 hours of lectures and 24 hours of tutorials on the theory and practice of foreign language teaching with an additional 24-hour language acquisition course. Since the majority of their curriculum is covered in English, taught both by native and non-native speakers, it is classified as a CLIL course (see the related article, Lankiewicz, 2013a). The class consisted of 21 students, however, during this session of the research only 16 students were present (9 females and 7 males). Their communicative proficiency in English was oscillating around B1 and B1+ (a subjective judgment in consultation with other teachers). The students were not informed about the details of the project; however, to justify the presence of the video camera, it was mentioned that their interaction would be the subject to close scrutiny for scientific purposes.

3.3. Research description

The discursive analysis presented here constitutes an extension of the research published in *Neofilolog* 41 (Lankiewicz, 2013a). The aim of the former part of the research was to delve into the mediation of academic language through the use of different talk types in CLIL methodology. It was postulated that the use of “talkscape” (Moate, 2011) helped substantiate the elaborated academic code (Bernstein 1971, 1999) with personal references and saturate concepts (content-specific language) with meaning. It was argued that the cognitive attitude characteristic of ESP methodology, as adding support “to conceptual, context-free objects of learning” (Järvinen, 2009: 167), might be less productive than ecological constructionism in the form of languaging.

Since the activities of the whole research (carried out as a regular lesson) are crucial for the understanding of the process of knowledge/awareness construction, a brief description of the former stages will elucidate the whole concept. In stage one students were asked to read 39 lines on the concept of noticing from a textbook (Harmer, 2007). This stood for raw, unmediated contact with academic language (an expert talk). Subsequently, the students were engaged in an exploratory talk pertaining to an individual understanding of the passage, followed by information pooling in pairs or groups to work out the meanings of constitutive terminology while using all possible resources such

as internet pages, books, dictionaries, etc. The central part of the research pertained to exploratory and pedagogical talks in the form of whole class interaction, the analysis of which was used to support the hypothesis. Finally, students were asked to re-read the text and write in pairs a summary of the concept under study. The submitted text indicated that despite individual differences and possible inaccuracies in the conception of noticing, classroom interaction and talk types helped re-contextualize the elaborated code and substantiate it with meaning.

Three selected excerpts from students' summaries were used during the session in the following week, and the process of languaging on the content became the foundation for pursuing objectives for the part of research presented here. They were carefully selected by the present author to trigger reflection pertaining to the constructive character of knowledge and language. During interaction, the recording of which lasted 47 minutes, the texts were displayed on the screen. The highlighted words indicated problems or inconsistencies. The texts were presented by authors to account for the voice (Eco, 2000) – personalization of academic language.

Noticing is a new **way of teaching** English. We rather **show students mistakes or repeat some of grammar issues then try teach them all the grammar structures all over again**. When we see new things and **someone gives us a simple answer about them it is easier** to understand them.

This theory modifies the theory of Krashen, not only the graded language is needed but also noticing of certain language structures. Teachers task is to make his students aware of the grammar structures in the language by emphasizing its main features. **To establish those features students should be tested on those structures**.

There is a significant difference between making students aware of a language than teaching it Teacher just shows the structure, does not explain it, students notice it. For students to notice a language structure teachers need to draw their attention i.e. by repeating some language grammar, changing the voice or simply putting it down on the blackboard, **because students not knowing the rules are not able to recognize that is correct**. Students have to be on some language level to notice new structures. Teachers should not expect immediate application of the rules by students, it takes longer time¹.

¹ Neither the summaries nor the excerpts of interactions have been annotated for mistakes.

3.4. Data analysis and discussion

As presented in the theoretical part, Swain (2006a) perceives languaging in contrast to teacher feedback which offers ready-made correction or evaluation to be internalized. Research carried out in collaboration with her colleague might indicate (Swain and Lapkin, 2002; 2011) that she treats languaging in a therapeutic way as coming to terms with one's own thinking, and presumes its self-regulatory function. Thus knowledge/awareness is the result of Vygotskian microgenesis, in which the mediatory function of language contributes to the reorganization of higher mental functions and a transformation is done within a short period of time. This requires a degree of reflection on the part of the learner. Schön's (1987) notion of reflection-in-action seems concurrent in this regard. Relating theory to practice, he criticizes academic institutions for placing "undue emphasis upon 'technical rationality' – the disciplines of knowledge and the methods that are believed to make formal, propositional knowledge reliable and valid" (Munby, 1989: 31).

The corollary of this line of thinking is that theories need their own practicalities, at least in their "technical" or methodological sense. Thus, if on the theoretical-philosophical level students are informed about the constructive nature of knowledge, and then all subject-matter is communicated in a propositional way, their awareness/knowledge may only have a declarative character. Similarly, if language is the subject of constant change, imbued with personal meanings (van Lier, 2004), why not sensitize students to this feature of language in a procedural way by experiencing it on a daily basis during class activities? Hence "the concept 'reflection-in-action' is invoked to refer to the active and non-propositional processes by which new knowing-in-action is developed" (Munby, 1989: 32). Here, not only is the subject-matter co-constructed by discourse participants, but they also realize the constructive character of knowledge and language in a metacognitive way. One more caveat is necessary before going into analytic detail. While Swain uses languaging mostly in reference to students' interaction, capitalizing on peer-peer dialogues, in this research the teacher is considered an integrative element of languaging with the reservation that he/she is eager to refrain from any judgmental statements or conclusions. They are to be worked out together. Ultimately, the agents of reflection-in-action are to be students.

This view concurs with the sociocultural approach of seeing classroom interaction by Hicks (1995). She praises an educational dialogue as a way of enhancing cognitive development since knowledge is not possessed individually but shared among community members and constructed jointly. "This implies that educational success, and failure, may be explained by the quali-

ty of educational dialogues rather than being just the result of the intrinsic capability of individual students (or the didactic presentational skill of individual teachers)" (IRF). Nonetheless, the IFR (Initiation-Response-Follow up) patterns exchanges dominating education, do not have to limit students' participation (Newman et al., 1989; Wells, 1999). This interactional paradigm does not have to be used for testing "students' ability to provide the right answers preferred by the teacher" (IRF), carried out adequately it can elicit a repertoire of other responses such as students' "reasons for holding particular opinions, and their reflective comments on their own understanding" (IRF). Thus, the follow-up element of IRF, sometimes referred to as feedback, does not have to represent only the teacher's point of view.

It needs to be noted that a significant part of the research session was very much instructional since students were to work out a deeper understanding of the concept of noticing. After the presentation (with texts in full display on the screen), collaborative enquiry was initiated by an apparently evaluative question: "Which text presented the most precise account of noticing?" At that stage students were expected to have recourse to the former session as well as their homework (to read about noticing from all possible sources). During interaction it soon became clear that the highlighted phrases or sentences were very problematic, manifesting a very idiosyncratic understanding or possibly misunderstanding of the concept. The following extract exemplifies students doubts:

- S5: "A new way of teaching" has been underlined, so there must be a problem with this sentence.
- S3: What is the problem?
- S6: It is not a method of teaching
- T: If it is not a method, then, what is it?
- S6: Approach, concept, maybe?
- T: A concept of what?
- S4: Way of learning, maybe that is the problem? Anyway, the second text mentions that it is a theory opposing Krashen's ideas.
- T: Opposing or modifying?
- S2: Modifying, it says.
- T: What are the consequences for understanding the theory if we use one of the adjectives?

In the course of verbal exchange students establish, with some hints from the teacher, that in most general terms it is the theory of second language acquisition rather than a method, although it undoubtedly has some implications for teaching. In the course of the collaborative inquiry students realize that the precise use of words is essential in academic texts, yet they may be construed in

a very individual way. Consequently, related knowledge is largely constructed during social interaction. This extract may be significant in this regard:

- S9: Didn't I say that knowledge of grammar structures helps students use them?
S5: OK, but they may know grammar, I mean ... speak correct grammar, hmm ... but may not know why they use it, I mean not know the grammar rules.
S9: Well, I read on the Internet that people understand noticing in different ways.

And another excerpt from the end of the session:

- S10: So what is the sense of learning theories which are problematic? In language acquisition there so many schools and each one questions the other one just like Schmidt questions Krashen's theory?
T: What do you think? Is there one good way of understanding the process of language learning and teaching?
S3: I think, they are only partly true, and another thing is that we understand the theories in different ways. Look at the screen ... our notes are a good example of it, everybody understood it differently.
S7: Now, I would write my note in a totally different way.
T: Do you think that the underlined words are totally wrong?
S2: It depends what we mean by the words.

Students were able to notice that the core of the disagreement presented in their summaries resembled general academic disputes pertaining to the value of noticing in enhancing L2 acquisition (cf. Cross, 2002). Briefly, the problem boils down to the question of whether noticing refers to recognizing linguistic forms through enhanced input or to possessing explicit metalinguistic knowledge as indicated by Truscott (1998), or ultimately whether a part of it can be unconscious (Ellis, 1997). Certainly, classroom reflection is verbalized in a less sophisticated way in the context of pedagogical practicality:

- S1: Krashen believed that teacher must teach grammar forms one by one to make students understand input.
T: Teach or use the forms in a controlled way?
S1: No, no... only use language in a comprehensible way.
T: So, is it teaching grammar or making new grammar visible in teacher's utterances, input or speech?
S5: I guess, only use them and, for example, speak clearly and, maybe, repeat or say louder new things that the student notices.
S3: OK, by how can you notice if you do not know the grammar rule? So what is the difference between comprehensible input and noticing?

Space limitations preclude an extensive analysis here other than to cite but some illustrative examples. Nonetheless, an additional fragment elucidates students' understanding of the constructive character of knowledge and language:

S10: I am afraid I do not understand it at all.

S4: Well, to my mind it is impossible to understand it in 100 per cent. Some experts create theories and do research and others criticize it all, and in practice teachers do something else.

T: So, where is the problem?

S7: Well, maybe... I do not know, they do not understand each other, or they believe in different things. I think it is normal. Our discussion is a good example of it.

The use of languaging (thinking while speaking), pertaining to meaning being constantly shaped and reshaped, constituted a basis for reflection-in-action. The quoted excerpts demonstrate how working on a sophisticated academic theory of language acquisition resulted in microgenetic moments of reflection of a metacognitive nature. Students' professional knowing became related to the constructionist view of science (Munby, 1989: 37) since new frames received substantiation in personal experiences (Munby, 1989: 35). This way of knowing has the potential of becoming part and parcel of students' procedural awareness – eagerness to apply reflective teaching in their own career instead of communicating propositional knowledge. In a similar vein, Borg (2003) asserts that teachers' class behavior is often not dictated by literature but the experiences from their former education as well as intuition. Ironically, the concept of noticing is not supported by “exhaustive empirical research” and appears to be “based on intuition and assumption” (Cross, 2002: 2). Clearly, despite the fact that students made frequent references to the practical dimension of the theory in question, the truly implementational aspect offering more reflective insights remains beyond the focus of this article.

4. Conclusions

It might have been faster to present the theory, check its understanding and deliver corrective feedback promoting “right” understanding of the concept as it is expected by the positivist paradigm of education. Students may also have been confronted with some problems and asked to find solutions for themselves. One should not forget that discovering learning is part of the positivist

teaching, yet “knowledge to be acquired is predetermined but withheld from the learners” (Benson, 1997: 20). Alternatively, the use of languaging did not only help refrain from offering any ultimate truths on the issue under discussion, allowing for the construction of the knowledge in action, but it also had an added value of reflecting upon the nature of language and knowledge. Ultimately, students’ experience is expected to result in procedural awareness.

BIBLIOGRAPHY

- (IRF) <http://labspace.open.ac.uk/mod/oucontent/view.php?id=445539§ion=1.3.1> ED. 08.12.2013.
- (KRK, 2011). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.
- (Rozporządzenie, 2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Andrews, S. J. 2001. “The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice”. *Language Awareness* 13(3): 75–90.
- Andrews, S. J. 2003. “Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher”. *Language Awareness* 12(2): 81–95.
- Andrews, S. J. 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. 1997. “The philosophy and politics of learner autonomy” (in:) *Autonomy and Independence in Language Learning* (eds. P. Benson and P. Voller). London: Longman: 18-34.
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control* (Volume 1). London: Routledge and Kegan.
- Bernstein, B. 1999. “Vertical and horizontal discourse: An essay”. *British Journal of Sociology of Education* 20(2): 157-173.
- Borg, S. 2003. “Teacher cognition in grammar teaching: A literature review”. *Language Awareness* 12(2): 96-108.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Carter, R. 2003. “Language awareness”. *ELT Journal* 57(1): 64-65.
- Cross, J. 2002. “‘Noticing’ in SLA: Is it a valid concept?”. *The Electronic Journal for English as a Second Language* 6(3): 1-9. <http://tesl-ej.org/ej23/a2.html> ED. 08.12.2013.
- Danilewicz, T. 2011. *Language Awareness and a Second Language Teacher*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Drożdździał-Szelest, K. 2006. “Recent developments in ELT methodology and their implications for language teacher pedagogy” (in:) *Issues in Foreign Language Learning and Teaching* (ed. J. Zybert). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: 46-65.
- Eco, U. 2000. *Kant and the Platypus: Essays on Language and Cognition*. New York: Harcourt Brace.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Evans, V. and M. Green. 2006. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gattullo, F. 2000. "Corrective feedback and teaching style: exploring a relationship" (in:) *Researching into English Teaching for Young Learners* (eds. J. Moon and M. Nikolov). Pecs: University of Pecs Press: 295-311.
- Harmer, J. 2001/2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hicks, D. 1995. "Discourse, teaching and learning". *Review of Research in Education* 21: 49-95.
- Järvinen, H-M. 2009. "What has ecology to do with CLIL? An ecological approach in content and language integrated learning" (in:) *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. (eds. D. Marsh, P. Mehisto; D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martin, S. Hughes and G. Langé). CCN: University of Jyväskylä: 164-171.
- Kelly, G. 1983. *A Theory of Personality*. New York: Norton.
- Lankiewicz, H. 2013a. "EAP and academic discourse: Mediating elaborated code in a CLIL type teacher education". *Neofilolog* 41(2): 169-185.
- Lankiewicz, H. 2013b. "Filologiczna praca licencjacka a rozwój kompetencji naukowych studenta". *Neofilolog* 40(1): 111-125.
- Lankiewicz, H. and E. Wąsikiewicz-Firlej. 2014. *Languaging Experiences: Learning and Teaching Revisited*. Newcastle upon Tyne: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leontiev, A. N. 1978. *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mercer, N. and K. Littleton. 2007. *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge.
- Moate, J. 2011. "Reconceptualising the role of talk in CLIL". *Journal of Applied Language Studies* 5(2): 17-35.
- Munby, H. 1989. "Reflection-in-Action and Reflection-on-Action". *Education and Culture* 9(1): 31-41.
- Munby, H., T. Russell, and A. K. Martin. 2001. "Teachers knowledge and how it develops" (in:) *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). (ed. V. Richardson). Washington, D.C.: American Educational Research Association: 877-904.
- Newman, D., P. Griffin and M. Cole. 1989. *The Construction Zone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. 1987. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review* 57(1): 1-22.

- Swain, M. 2000. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue" (in:) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (ed. J. Lantolf). Oxford: Oxford University Press: 97–114.
- Swain, M. 2006a. "Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency" (in:) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (ed. H. Byrnes). New York: Continuum: 95–108.
- Swain, M. 2006b. "Verbal protocols: what does it mean for research to use speaking as a data collection?" (in:) *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Research Perspectives* (eds. M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle and P. Duff). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 97–113.
- Swain, M. and S. Lapkin 2002. "Talking-it-through: Two French immersion learners' response to reformulation". *International Journal of Educational Research* 37: 285–304.
- Swain, M. and S. Lapkin. 2011. "Languaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example". *Canadian Journal of Applied Linguistics* 14(1): 104–117.
- Truscott, J. 1998. "Noticing in second language acquisition: A critical review". *SLA Research* 14: 103–135.
- van Lier, L. 2000. "From input to affordances: Sociocultural-interactive learning from the ecological perspective" (in:) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (ed. J. P. Lantolf). Oxford: Oxford University Press: 245–285.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. and M. Hickman. 1987. "Problem-solving in social interaction: A micro-genetic analysis" (in:) *Social and Functional Approaches to Language and Thought* (ed. M. Hickman). Orlando, FL: Academic Press: 251–266.

Krzysztof Kotuła

Université Marie Curie-Skłodowska, Lublin

REFLECHIR SUR LES TICE EN CLASSE D'ANGLAIS: CAS DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

New technologies in the classroom:

The case of prospective language teachers

The goal of the present paper is to question the validity of the claim which sees reflection as an important part of the work of an efficient language teacher. A quasi-experiment was conducted by the author in order to determine whether reflection is a factor which can in some way influence the teacher's capacity to plan a FL lesson effectively, incorporating new technologies. A reflective thinking questionnaire (RTQ, Kember *et al.*, 2000) was administered to assess the level of reflective thinking in 47 university students. Next, their lesson projects were evaluated by two independent experts. The correlational study seems to show that reflection may indeed be a factor which influences the quality of the work of a foreign language teacher in an important way.

Keywords: reflective practice, CALL, ludic strategies, training prospective foreign language teachers, designing foreign language lessons

Słowa kluczowe: refleksyjna praktyka, TIK, strategie ludyyczne, kształcenie przyszłych nauczycieli języka obcego, planowanie lekcji języka obcego

1. Introduction : la notion de réflexion dans la didactique des langues étrangères

Comme l'a fait remarquer Zawadzka, les premiers articles concernant le problème de la réflexion dans la didactique des langues étrangères apparaissent dans la littérature spécialisée à partir des années 60 du XX^e

siècle (2004 : 299). Certes, la notion de réflexion dans les écrits pédagogiques se fait voir bien avant, il suffit de citer Dewey, qui souligne que celle-ci « nous permet d'agir d'une manière délibérée et intentionnelle [et] de savoir où nous en sommes lorsque nous agissons »¹. Il s'agit donc d'une forme d'activité nous donnant la possibilité de nous libérer de la routine (Farrell, 2012 : 11). Actuellement, l'idée de réflexion est le plus souvent discutée en relation avec la conception de la pratique réflexive présentée par Schön dans son livre *Praticien réflexif* publié en 1983. Comme le souligne Schön, les praticiens – groupe dans lequel il faut certainement inclure les enseignants de langues étrangères – doivent souvent faire face à des problèmes, par nature, exceptionnels et uniques. Les personnes dotées de la capacité de réflexion peuvent se débrouiller dans des situations d'instabilité et d'insécurité. La réflexion, qui peut être comprise comme un « processus intellectuel qui consiste en la structuration ou la restructuration de l'expérience, du savoir que l'on possède, ou même de l'intuition »² est donc une condition *sine qua non* du succès.

Schön distingue deux types de réflexion : « réflexion dans l'action » (ang. *reflection-in-action*) qui prend place simultanément à l'action entreprise, lorsqu'un praticien fait face à un événement qui ne se déroule pas selon ses attentes (Kinsella *et al.*, 2012 : 212), et « réflexion sur l'action » (ang. *reflection-on-action*) qui implique une certaine distance temporelle, lorsqu'un praticien regarde en arrière pour analyser ses actions et comportements (*ibidem* : 213). À ces deux catégories certains chercheurs en ajoutent encore une troisième, décrivant la réflexion qui a lieu avant l'action entreprise. Ce dernier type ne possède pas une appellation unique, les chercheurs l'appelant soit *anticipatory reflection* (van Manen 1991), *reflection before action* (Greenwood, 1993) ou bien *reflection-for-action* (Ghaye, 2011). Van Manen (1991 : 101) décrit ce type de réflexion comme permettant de délibérer sur les alternatives possibles, décider du cours de l'action, planifier les actions que nous devons entreprendre et anticiper les conséquences que nous et les autres pouvons subir en résultat des événements anticipés ou actions planifiées³. Il faut cependant noter qu'une partie des chercheurs rejettent

¹ « Act in deliberate and intentional fashion, to know what we are about when we act. » (Dewey, 1933 : 17, notre traduction).

² « Proces intelektualny, polegający na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy, czy nawet intuicji » (Kwiatkowska 1997: 142, notre traduction).

³ « Anticipatory reflection enables us to deliberate about possible alternatives, decide on courses of action, plan the kinds of things we need to do, and anticipate the experiences we and others may have as a result of expected events or of our planned actions. ».

cette dernière catégorie en affirmant que ce type ne peut pas être considéré comme réflexion « pure », car il est un mélange de réflexion et d'imagination (Moon, 1999: 58). Dans le présent article, nous n'admettons pas cette limitation, parce que vouloir restreindre la pensée réflexive à un cadre temporel rigide paraît appauvrir cette notion qui ne doit pas se borner à la seule délibération des actions passées. C'est justement ce dernier type de réflexion qui se trouve au cœur de la recherche présentée ci-dessous.

2. Réflexion en tant que composante essentielle du travail des enseignants de langues

Le problème qui sera discuté dans la suite de l'article peut être résumé de la façon suivante : existe-t-il un rapport entre le niveau de la réflexivité d'un (futur) enseignant de langue étrangère et sa capacité à planifier une leçon de cette langue ? Plus précisément, nous nous pencherons sur le problème de l'inclusion des TICE en classe de langues.

Nous pourrions nous interroger sur la raison de vouloir chercher un rapport entre la réflexivité et la capacité d'utiliser d'une manière efficace les TICE en cours de langue étrangère. Il est pourtant hors de doute que les problèmes auxquels doit faire face un enseignant désirant incorporer les technologies dans son travail exigent une grande flexibilité, la capacité d'analyser ses erreurs et de formuler des hypothèses sur la manière optimale de planifier les actions futures, ainsi que la faculté de mettre constamment en question les bases sur lesquelles se fondent ses propres convictions.

Les difficultés découlent en grande partie de la nature des technologies elles-mêmes. Premièrement, le rythme de leur émergence est actuellement beaucoup plus rapide qu'autrefois. Il suffit de suivre les dates d'apparition de quelques outils et logiciels qui ont trouvé une application en didactique des langues (p. ex. *Hot Potatoes* – 1998, *Moodle* – 2002, *Second Life* – 2003, lecteurs *e-book* – 2004, *Twitter* – 2006), pour constater que la rapidité du progrès est surprenante.

En deuxième lieu, les TICE sont beaucoup plus complexes que jadis, ce qui exige un effort particulier de la part des enseignants désirant exploiter pleinement leur potentiel. Les professeurs qui étaient en fin de carrière il y a quelques années à peine ont dû s'adapter seulement à quelques grands changements (tels que l'apparition du magnétoscope). Aujourd'hui, avec l'explosion des nouvelles technologies, il est parfois bien difficile de se retrouver dans cette nouvelle réalité qui oblige souvent à s'aventurer hors des sentiers

battus. En même temps, se creuse inévitablement l'écart entre les recherches menées par les spécialistes en TICE et la réalité quotidienne de la classe.

Troisièmement, les nouvelles technologies se propagent beaucoup plus rapidement qu'autrefois. En résultat, elles deviennent très vite accessibles à une grande partie de la population. De plus, cette accélération ne cesse d'augmenter. Alors qu'il a fallu cinquante ans pour assurer une large diffusion de l'appareil téléphonique, sept ans seulement ont suffi pour l'internet (cf. la notion de *technology adoption rate* ; King, 2013 : 28). Une autre caractéristique du développement technologique est sa non-linéarité. Par exemple, chaque nouvelle génération d'appareils portables possède un nombre important de nouvelles fonctionnalités, ce qui contribue aussi au développement de nouveaux modèles de travail avec les élèves (tels que p.ex. le *mobile learning*, cf. Beres, 2011).

Un autre problème caractéristique des TICE est le fait que les outils qu'un enseignant tient à sa disposition peuvent assez rapidement devenir périmés. Par exemple, un logiciel utilisé par le professeur peut cesser d'être développé ou bien un outil qui était jusque-là gratuit devient une solution payante. Cela crée forcément un sentiment d'instabilité, car l'enseignant ne peut pas toujours compter sur les méthodes de travail une fois établies, mais doit constamment y apporter des modifications.

Face aux défis actuels, il est nécessaire de repenser certains éléments de la formation de futurs enseignants. Ceci est particulièrement difficile dans le domaine des nouvelles technologies. Comme le constate à raison Amiri (2000), le rythme des changements est tellement rapide qu'il n'est plus possible de dresser une liste complète des outils que les professeurs de langues devraient maîtriser. De même, on aurait du mal à imaginer une classe de langue dans un demi-siècle, lorsque les étudiants d'aujourd'hui atteindront l'âge de la retraite. Par conséquent, un enseignement moderne doit reposer en grande partie sur l'inventivité et la réflexivité. Celle-ci est indispensable pour toutes les personnes qui souhaiteraient profiter à titre entier du potentiel des nouvelles technologies.

3. Présentation de la recherche empirique

3.1. Objectifs de la recherche, sa construction et ses participants

Le but de la recherche menée était de vérifier si la réflexivité est un facteur qui peut avoir une influence sur la capacité de planifier d'une manière logique et structurée une leçon de langue étrangère (l'anglais, en l'occurrence)

permettant d'exploiter au maximum le potentiel d'un outil donné. 47 étudiants du Département de linguistique appliquée de l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin ont pris part dans la recherche. Ils ont participé pendant l'année universitaire 2011/2012 et 2012/2013 au séminaire « Didactique des langues étrangères et TICE » dirigé par l'auteur du présent article. Les étudiants ont suivi 30 heures (un semestre) de cours consacré aux principaux concepts et médias ayant trouvé une application en didactique (Web 2.0, environnements virtuels d'apprentissage, mondes virtuels etc.). À la fin de l'année universitaire, les participants ont été priés de remplir un questionnaire. Les données ont été recueillies, en préservant l'anonymat, avec l'aide du logiciel *Google Forms*. Pour toutes les analyses statistiques c'est le logiciel *Statistica* version 8 qui a été utilisé.

Le questionnaire était composé de trois parties. La première partie de l'enquête contenait une série de questions portant sur la caractéristique générale de la personne examinée (sexe, âge, expérience éventuelle dans l'enseignement des langues, etc.). Dans cette partie, les participants ont été également priés d'évaluer leurs propres compétences informatiques, en répondant à une série de questions sur une échelle de Likert de cinq points où 1 correspondait au manque de compétence dans le domaine particulier, et 5 à la compétence pleinement développée. Ce formulaire était une version raccourcie et remaniée du questionnaire utilisé par Krajka (2012) dans sa recherche.

La deuxième partie contenait un outil servant à mesurer le niveau de la pensée réflexive établi par Kember *et al.* (2000). Ce questionnaire se compose de seize assertions, présentées en ordre aléatoire, dont chacune appartient à une des quatre catégories distinctes : actions habituelles, compréhension, réflexion et réflexion critique. Les participants sont priés d'émettre des jugements sur leurs habitudes, comportements et processus mentaux en prenant position par rapport à chacune des affirmations en jugeant de leur conformité avec la vérité sur une échelle de Likert de cinq points où 1 veut dire « je suis entièrement en désaccord » et 5 « je suis entièrement en accord ». Comme le souligne Perkowska-Klejman (2012), la réflexion est définie par Kember et ses collaborateurs comme la capacité de l'être humain à mettre en question sa façon de résoudre les problèmes : le sujet se demande si les défis auxquels il a dû faire face ont été résolus d'une manière optimale et avec l'utilisation des meilleures méthodes. De même, en se basant sur les expériences passées, un homme réflexif est capable de prévoir les sources potentielles de problèmes à l'avenir et de planifier ses actions. En théorie donc, un praticien qui obtient un score élevé dans les deux dernières catégories devrait avoir la capacité de résoudre efficacement les problèmes. C'est ce qu'ont confirmé certaines études prouvant que les

résultats du test RTQ corrélaient avec la capacité des individus à faire face à des défis de différents types (cf. Lucas et Leng Tan, 2006 ; Huy Phan, 2006).

La troisième partie du questionnaire comportait une série de questions ouvertes concernant l'utilisation, dans le cadre d'un cours de langue anglaise, d'un jeu vidéo *Pierre Hotel*. C'est un jeu d'aventure graphique en pointer-et-cliquer réalisé en technologie *flash*, racontant l'histoire d'un couple en voyage de noces qui passe la nuit dans un hôtel hanté. Ce problème particulier a été choisi pour trois raisons distinctes. Premièrement, la question de l'implémentation des stratégies vidéoludiques⁴ en didactique n'a pas été discutée pendant le séminaire. Il s'agissait donc d'un sujet neuf, appartenant à un domaine inexploré. En second lieu, l'usage de ce type de techniques dans la pratique quotidienne des établissements scolaires est toujours très marginal. Il était donc probable que les étudiants n'ont jamais rencontré un problème de ce genre et, par conséquent, devaient avoir recours avant tout à leur propre inventivité et réflexivité pour le résoudre. Troisièmement, il s'agit d'un défi d'une grande complexité, ce qui exigeait des étudiants de réfléchir sur un grand nombre de questions telles que le sens de l'utilisation d'un logiciel de ce type en cours de langue étrangère, le groupe d'âge potentiellement ciblé, le niveau de langue des élèves approprié pour l'utilisation de ce genre de techniques, la configuration de la classe, le choix du logiciel et du matériel, la planification des exercices et la répartition des tâches, l'organisation efficace du travail de tous les acteurs impliqués, le choix des méthodes optimales servant à évaluer le travail des étudiants, le développement des activités extra-scolaires. etc... Il s'agit donc d'un problème se caractérisant par un haut degré de complexité et unique dans sa nature.

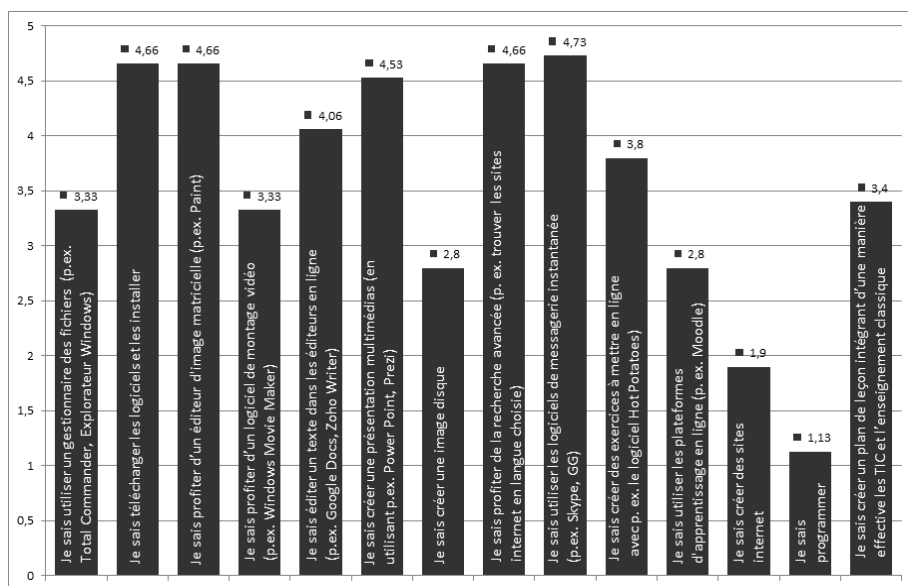
3.2. Résultats de la première partie de la recherche – quelques données essentielles sur les participants et leurs compétences informatiques

Parmi les étudiants qui ont rempli l'enquête, il y avait 45 femmes et 2 hommes âgés de 21 à 23 ans. Toutes les personnes interrogées déclaraient posséder déjà une certaine expérience dans l'enseignement des langues étrangères (entre deux et trois années, $\bar{x}=2,6$), acquise à travers des stages pédagogiques, cours particuliers ou travail dans des écoles de langue. Il est difficile de juger de la durée réelle de leur expérience, car le seul indicateur viable dans ce cas est le nombre d'heures passées à exercer la profession. En tout cas, il s'agissait de professeurs débutants. Le groupe était donc assez homogène, ce qui est tout à

⁴ J'emprunte ce terme à Berry (2011).

fait compréhensible si l'on prend en compte le fait qu'il était composé d'étudiants de troisième et quatrième année du même département.

Pris d'évaluer leurs propres compétences en tant qu'enseignants de langue étrangère (sur une échelle de 1 à 10), ils ont été plutôt positifs sur leurs capacités, la note minimale qu'ils se sont attribuée étant de 5 (une seule occurrence) et maximale de 8 ($\bar{x}=6,9$, $\sigma=0,91$), ce qui montre qu'il sont confiants et sûrs d'eux. En ce qui concerne les questions relatives aux compétences informatiques qu'ils maîtrisent le mieux, les étudiants ont énuméré la capacité de télécharger et d'installer les logiciels, d'utiliser les éditeurs d'image ou encore les communicateurs tels que *Skype*. Par contre, la plupart des participants de l'enquête se sont jugés incapables d'accomplir des tâches plus complexes, telles que créer une image disque, programmer ou encore créer des sites Internet. Il semble donc que la plupart des personnes interrogées ne sachent pas exploiter pleinement le potentiel des technologies Web 2.0 et utilisent les ressources électroniques d'une manière plutôt passive. L'ensemble des données est présenté sur le graphique 1.



Graphique 1 : Sommaire des compétences informatiques des participants de l'enquête. Chacun des items devait être noté sur une échelle de 1 (note minimale) à 5 (note maximale). Le chiffre sur l'extrémité de chaque barre est une moyenne arithmétique pour chacune des réponses.

3.3. Résultats de la deuxième partie de la recherche – questionnaire RTQ

Quant au questionnaire RTQ, en premier lieu le coefficient alpha de Cronbach a été calculé afin de mesurer la cohérence des questions appartenant à chacun des quatre groupes (actions habituelles, compréhension, réflexion et réflexion critique; cf. Kember *et al.*, 2000). Ceci était nécessaire, car pour établir le score définitif des participants sur les quatre échelles, les valeurs numériques correspondant à chacune des réponses ont dû être additionnées. Dans le cas où les écarts entre les items seraient trop grandes, il aurait été incorrect de prendre ces données comme point de repère, ce qui remettrait en cause la validité de la recherche. Les résultats recueillis (cf. tableau 1) montrent que, dans la plupart des cas, les valeurs obtenues ont été suffisantes, c'est seulement dans le cas des actions habituelles que le score a manqué de peu d'atteindre le seuil de 0,7, qui est généralement considéré comme acceptable. En ce qui concerne les variables « réflexion » et « réflexion critique », les valeurs du coefficient alpha de Cronbach étaient les plus élevées parmi celles qui ont été obtenues dans les quatre autres études citées dans le tableau 1.

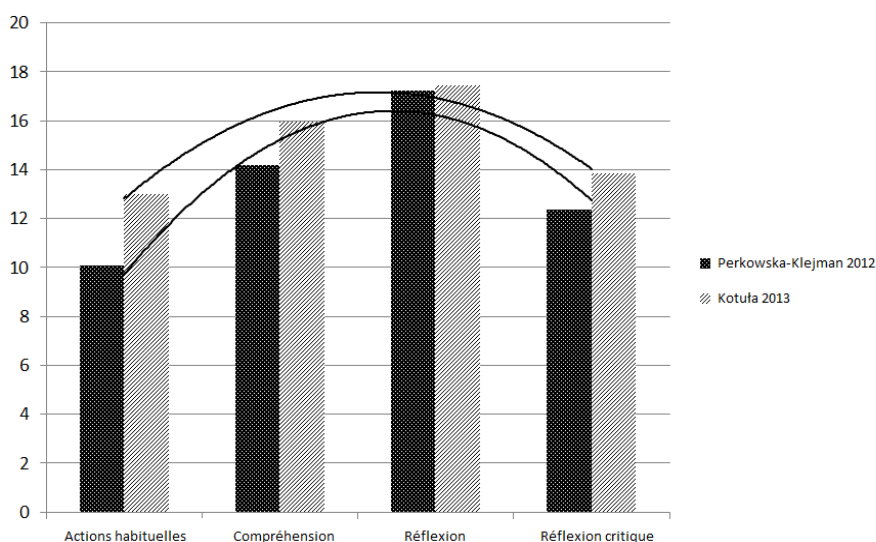
	Kember <i>et al.</i> 2000	Lucas et Leng Tan 2006	Huy Phan 2006	Perkowska- Klejman 2012	Kotuła 2013
Actions habituelles	0,62	0,65	0,91	0,84	0,69
Compréhension	0,76	0,74	0,79	0,85	0,82
Réflexion	0,63	0,81	0,80	0,75	0,82
Réflexion critique	0,67	0,87	0,85	0,86	0,93

Tableau 1 : Fiabilité (coefficient α de Cronbach) des quatre parties du questionnaire RTQ (Kember *et al.* 2000). Résultats de quelques recherches choisies ; la dernière colonne présente les résultats de notre recherche.

Il est également intéressant de voir comment les résultats recueillis dans la présente recherche se situent par rapport à ceux publiés antérieurement. C'est l'étude de Perkowska-Klejman (2012) qui va ici servir de point de repère : une recherche récente menée dans le contexte polonais sur un groupe de dimensions comparables. Même si les résultats des deux tests diffèrent un peu, une tendance commune peut être remarquée : les participants ont obtenu les meilleurs résultats sur la troisième échelle, alors que les autres scores y étaient inférieurs (cf. tableau 2 et graphique 2).

	Perkowska-Klejman 2012 N=49		Kotula 2013 N=47	
	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ
Actions habituelles	10,08	3,40	13	3,08
Compréhension	14,2	3,18	16	3,44
Réflexion	17,26	2,08	17,46	2,44
Réflexion critique	12,4	3,40	13,86	4,04

Tableau 2 : Comparaison des résultats du test RTQ employé dans la présente recherche avec ceux de Perkowska-Klejman (2012). Sont données les valeurs de la moyenne arithmétique (colonne de gauche) et celles de l'écart type (colonne de droite).



Graphique 2 : Représentation graphique des résultats moyens des participants sur chacune des quatre échelles du questionnaire RTQ dans deux recherches choisies : la nôtre et celle de Perkowska-Klejman (2012). Une courbe de tendance a été ajoutée au-dessus des barres.

3.4. Résultats de la troisième partie de la recherche – étude corrélacionnelle des variantes

S'agissant de la troisième partie de la recherche, les réponses des participants ont été notées par l'auteur de la présente étude et un enseignant d'anglais sur une échelle de 1 à 10. Comme les notes des deux évaluateurs n'étaient pas sensiblement différentes, une simple moyenne arithmétique a été administrée pour établir le score final. Le niveau des réponses était varié, ce qui trouve son

reflet dans les scores : le score minimal était de 2,5, maximal de 7,83 ($\bar{x}=5,1$, $\sigma=1,35$). Les réponses ont été notées suivant un protocole préétabli, prenant en compte, entre autres, la capacité de présenter un modèle de travail convaincant ainsi que de prévoir les difficultés de nature différente (organisation des activités de classe, configuration du matériel, etc.). Il faut noter que les réponses qui présentaient une analyse critique de l'outil proposée (points faibles, inconsistances) ont été particulièrement appréciées.

Comme les variables obtenues dans la deuxième et troisième partie du questionnaire n'étaient pas distribuées selon la loi normale, le test non-paramétrique de Spearman a été appliqué pour trouver les corrélations. Cette analyse permet de faire quelques observations intéressantes (cf. tableau 3). Tout d'abord, le niveau de la pensée réflexive est un facteur qui a significativement corrélié avec le score des participants. La force de ce lien est modérée. Ce lien est bien plus faible dans le cas de la réflexion critique, compréhension et actions habituelles, valeurs dont seulement la première est significative. En ce qui concerne les compétences informatiques, il s'est avéré qu'elles sont également un facteur qui a eu un impact sur le score final, ce qui en principe ne devrait pas étonner vu que le sujet du test était relatif à l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, parmi toutes les questions de la troisième partie du questionnaire, seulement une se référait directement au domaine des TICE, demandant à l'intervenant de choisir une configuration optimale du matériel.

Par contre, aucune corrélation n'a été observée entre l'auto-évaluation des compétences pédagogiques et le score obtenu. C'est une conclusion intéressante, même si le résultat d'un seul test ne peut pas suffire à déterminer si un sujet est un bon ou un mauvais enseignant. De même, aucune corrélation n'a été trouvée entre les compétences informatiques et l'auto-évaluation des compétences pédagogiques ($R=0,04$; $p=0,75$).

	Les quatre catégories du questionnaire RTQ				Autres variables	
	Réflexion	Réflexion critique	Compréhension	Actions habituelles	Compétences informatiques	Auto-évaluation des compétences pédagogiques
Score	0,46**	0,29*	0,14	0,10	0,41**	-0,09

Tableau 3 : Valeur du coefficient de Spearman pour les corrélations avec la variable « score ». Sont marquées avec un astérisque les corrélations dont le coefficient p était $< 0,05$; avec un double astérisque celles dont le coefficient p était $< 0,01$.

Une analyse de régression linéaire a été réalisée pour deux variables trouvées précédemment significativement corrélées avec le score des participants : « réflexion » et « compétences informatiques ». Dans le cas de la variable « réflexion critique » ainsi que les autres variables pris en compte dans notre recherche, le modèle de régression s'est avéré être non-significatif. Comme nous pouvons le voir en analysant le contenu du tableau 4, le prédicteur « réflexion » explique 21% de la variance du score obtenu par les participants.

	R^2	R^2 ajusté	β standardisé	F	t	p
Réflexion	0,21	0,20	0,46	12,59	3,54	0,00

Tableau 4 : Analyse de régression linéaire. Variable dépendante : « score ».

Quant au prédicteur « compétences informatiques », celui-ci explique 14% de la variance du score obtenu par les participants.

	R^2	R^2 ajusté	β standardisé	F	t	p
Compétences informatiques	0,14	0,12	0,37	7,48	2,73	0,00

Tableau 5 : Analyse de régression linéaire. Variable dépendante : « score ».

En somme, il est visible que même si nous avons réussi à identifier deux facteurs qui ont influencé à un certain degré le score des participants, d'autres éléments encore, que nous n'avons pas pris en compte dans la présente recherche, jouent ici un rôle important. La question mérite sans doute une investigation plus approfondie.

4. Conclusions

Il en résulte de ce qui précède que la réflexivité peut en effet être un des facteurs ayant une influence sur la capacité des futurs enseignants de planifier les activités de classe demandant une utilisation active des TICE. Cette observation a pourtant besoin d'être approfondie. S'il est vrai que la réflexion est une composante tellement importante du métier de professeur de langues, cela nous amène à la question suivante : pouvons-nous la développer et surtout comment ? Le séminaire dirigé par l'auteur du présent article se donnait comme objectif non seulement de faire connaître à l'auditoire les TICE pouvant être utiles en classe, mais aussi de créer chez les étudiants l'habitude de réfléchir sur les actions passées et futures, d'analyser leurs points forts et faibles, de savoir identifier les sources d'un échec potentiel. Chaque fois qu'une nouvelle technologie était discutée, les étudiants étaient priés de

préparer des simulations de leçons où une partie du groupe jouait le rôle des élèves. Ceci permettait d'observer les technologies en action et de prendre conscience de la complexité et de la dynamique d'une classe de langues. Reste à savoir dans quelle mesure ce type de procédé peut être efficace.

Quant aux limites de la présente étude, elles sont de triple nature. Premièrement, en se limitant aux étudiants d'un seul département ayant fréquenté le même séminaire à un an d'écart à peine, de nombreux facteurs qui pourraient avoir un impact important sur les résultats tels que p.ex. âge, éducation ou encore la longueur de l'expérience professionnelle, n'ont pas été pris en compte. Une recherche menée sur un groupe plus nombreux et diversifié aurait pu donner une image plus complète du problème. En second lieu, la capacité de planifier les leçons est certainement essentielle pour un professeur de langue étrangère, mais également importante est l'exécution, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre les plans pédagogiques. Il serait intéressant de voir si et dans quelle mesure la réflexivité influence la qualité du travail réel des enseignants. Troisièmement, il serait intéressant d'analyser – par exemple dans le cadre d'une étude longitudinale – le réflexivité dans une perspective plus large, non pas comme un attribut immuable d'un individu mais plutôt comme une caractéristique qui peut évoluer avec le temps. Les recherches futures vont, sans doute, apporter d'intéressantes réponses à ces questions.

BIBLIOGRAPHIE

- Amiri, F. 2000. « IT-literacy for language teachers: should it include computer programming? ». *System*, No. 28 : 77-84.
- Beres, D. L. 2011. « Mobile-assisted language learning from the student perspective: encouraging effective language learning strategies outside of the classroom » (in:) *Academic podcasting and mobile assisted language learning: applications and outcomes* (éd. B. R. Facer et M. Abdous). Hershey : ISR : 93-110.
- Berry, V. 2011. « Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage ». *Canadian Journal of Learning and Technology*, No. 37 : 1-14.
- Dewey, J. 1933. *How we Think*. New York : Prometheus Books.
- Farrell, T. 2012. « Reflecting on reflective practice : (Re)Visiting Dewey and Schön ». *TESOL Journal* No. 3 : 7-16.
- Ghaye, T. 2011. *Teaching and Learning Through Reflective Practice : A Practical Guide for Positive Action*. London : David Fulton Press.
- Greenwood, A. 1993. « Reflective practice : a critique of the work of Argyris and Schön ». *Journal of Advanced Nursing*, No. 22 : 226-234.

- Huy Phan, P. 2006. « Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach ». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, No 10: 577-610.
- Kember, D., D. Leung, A. Jones et A. Y. Loke. 2000. « Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking ». *Assessment and Evaluation in Higher Education* No. 25 : 381-395.
- King, B. 2013. *Bank 3.0: Why Banking is no Longer Somewhere you Go but Something you Do*. New York : Marshall Cavendish.
- Kinsella E. A., M.-E. Caty, S. Ng et K. Jenkins. 2012. « Reflective Practice for Allied Health : Theory and Applications » (in:) *Adult Education and Health* (éd. L. H. English). Toronto : University of Toronto Press : 210-228.
- Krajka, J. 2012. *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin : Wydawnictwo UMCS.
- Kwiatkowska, H. 1997. *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lucas, U. et P. Leng Tan. 2006. « Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education ». Présentation lors du colloque : *Pedagogic Research in Higher Education Conference*. Liverpool Hope University, Liverpool.
- Moon, J. A. 1999. *Reflection in Learning and Professional Development : Theory and Practice*. New York : Kogan Page Limited.
- Perkowska-Klejman, A. 2012. « Czy twoi studenci są refleksyjni? ». *Studia Edukacyjne*, No. 21 : 211-232.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- van Manen, M. 1991. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York : State University of New York Press.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków : Impuls.

INICJATYWY RADY EUROPY I KOMISJI EUROPEJSKIEJ NA RZECZ WSPIERANIA REFLEKSYJNOŚCI NAD PROCESEM UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO

Council of Europe and European Commission initiatives supporting reflection on foreign language learning and teaching processes

In the era of globalisation a command of foreign languages is regarded as a priority. For this reason, the Council of Europe and the European Commission promote language learning and linguistic diversity. A focal point in their language policy is *reflection*, which is recognized as a key feature of an employee's professionalism. Therefore, the importance of reflection is stressed throughout all the years of language education. The objective of this paper is to give information about the documents, tools and actions which support a reflective approach to language learning and teaching in Europe.

Keywords: reflection in language education, Council of Europe documents, European Commission initiatives, CEFR, FREPA, ELP, Autobiography of Intercultural Encounters, Lifelong Learning Programme

Słowa kluczowe: refleksja w edukacji językowej, dokumenty Rady Europy, inicjatywy Komisji Europejskiej, ESOKJ, FREPA, EPJ, Autobiografia Spotkań Międzykulturowych, Program Uczenie się przez całe życie

1. Wstęp

W dzisiejszych czasach uczenie się języka obcego postrzega się nie tylko w kategoriach, które są widoczne i łatwe do zmierzenia, jak na przykład osiągnięcia w kompetencji komunikacyjnej mierzone za pomocą różnych testów.

Coraz częściej kładzie się nacisk na te elementy uczenia się języka obcego, które nie są tak łatwo zauważalne i trudniejsze do zmierzenia, jak na przykład gotowość komunikacyjna, zaangażowanie w proces uczenia się, tolerancja dwuznaczności, chęć podejmowania ryzyka, zrozumienie swojej tożsamości kulturowej, czy refleksyjność nad procesem uczenia się.

Umiejętność refleksji traktuje się obecnie jako istotny cel kształcenia zarówno uczniów jak i nauczycieli. W Polsce znajduje to odzwierciedlenie w oczekiwanych efektach kształcenia, zawartych w podstawie programowej określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008¹ oraz standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycieli, określonych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012².

Promowanie refleksyjności dotyczy nie tylko polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Zarówno Rada Europy, jak i Komisja Europejska uważają refleksję za jeden z priorytetów europejskiej polityki językowej. Rada Europy przyczynia się do rozwijania refleksyjności poprzez inicjowanie różnorodnych działań opracowywanych przez dwie instytucje, to znaczy Wydział Polityki Językowej (WPJ) w Strasburgu oraz Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECJN) w Gruzji. Ta pierwsza opublikowała szeroko rozpowszechnione dokumenty dla krajów członkowskich, takie jak *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) czy *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ) oraz dokumenty od niedawna funkcjonujące w nauczaniu języków, takie jak *System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur* (FREPA), czy *Autobiografia Spotkań Międzykulturowych*. Natomiast ECJN skupia się na praktycznej stronie uczenia i nauczania języków, chociaż ma również swój udział w tworzeniu dokumentów takich jak FREPA. W ramach działalności ECJN nauczyciele z krajów członkowskich mogą brać udział w różnych spotkaniach, warsztatach oraz projektach, a ich obserwacje i wnioski są często źródłem rekomendacji dla pozostałych krajów członkowskich, a czasami stają się przedmiotem analizy w publikacjach ECJN. Z kolei Komisja Europejska promuje refleksyjność głównie poprzez oferowane programy mobilnościowe dla uczniów i nauczycieli, takie jak Erasmus, Comenius, czy wizyty studyjne, oraz rozpowszechnianie raportów, wyników badań i ankiet w formie ogólnodostępnych publikacji.

¹ Podstawa programowa określona w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23.12.2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17.

² Rozporządzenie MNIŚW z dn. 17.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycieli. Dz.U. Nr 164, poz. 1365.

Niniejszy artykuł ma charakter informacyjny. Jego głównym celem jest wskazanie na inicjatywy europejskie, które przyczyniają się do rozwijania refleksji w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Najpierw przybliżę zagadnienie refleksyjności, starając się odpowiedzieć na pytanie, skąd wzięło się zainteresowanie refleksją w europejskim szkolnictwie, szczególnie w kontekście uczenia się języków obcych (JO). Następnie omówię najważniejsze działania Rady Europy i Komisji Europejskiej promujące refleksyjność zarówno w postawach uczniów, jak i nauczycieli.

2. Refleksyjność a uczenie się i nauczanie języków obcych

W ostatnich dwóch dekadach pojawiło się wiele publikacji z zakresu dydaktyki nauczania języków obcych, których autorzy zwracają uwagę na rolę refleksyjności w uczeniu się (np. Adams-Tukiendorf, 2012; Farrell, 2007; Smith i Lennon, 2011). Wiele badań glottodydaktycznych w zakresie refleksyjności dotyczy wykorzystywania strategii uczenia się podczas nabywania różnych aspektów języka (np. Pawlak, 2010; Rokoszevska, 2012).

Nasuwa się pytanie, skąd bierze się tak duże zainteresowanie refleksyjnością – problemem, który do lat 90. ubiegłego stulecia nie był przedmiotem dyskusji wśród dydaktyków. Wydaje się, że odpowiedzi na ten temat należy szukać w dążeniach jednoczącej się Europy do zwiększenia profesjonalizmu pracownika poprzez rozwijanie jego kompetencji, w tym jego refleksyjności, już na wczesnym etapie edukacji. Refleksyjny uczeń JO ma szansę zostać w przyszłości profesjonalnym pracownikiem, który potrafi uczyć się na podstawie własnych doświadczeń. Europejski system kształcenia korzysta z wiedzy na temat refleksji pochodzącej nie tylko ze współczesnych badań naukowych, ale również ze starszych źródeł opracowanych przez chińskich i greckich myślicieli. Zarówno Konfucjusz jak i Platon czy Arystoteles zauważyli, że w uczeniu się istotną rolę odgrywa refleksja nad wcześniejszymi doznaniem i doświadczeniami. Koncepcja myślenia i działania refleksyjnego została zaadoptowana do dydaktyki nauczania JO z psychologii. Dewey (1933/2007) postrzegał refleksję jako dalszy wymiar racjonalnego myślenia i uzasadniał potrzebę kształcenia w kierunku jej rozwijania. Schön (1987) z kolei udowodnił, że zastosowanie teorii w praktyce pociąga za sobą tzw. *refleksję retrospektywną* (z ang. *reflection on action*), będącą wynikiem analizy doświadczenia, oraz *refleksję w działaniu* (z ang. *reflection in action*), będącą częścią aktywnego myślenia. Boud i Walker (1998), traktując refleksję jako czynność holistyczną, uzupełnili powyższe teorie o czynnik emocjonalnej subiektywności. Powyższe trzy podejścia

do refleksji znalazły swoje zastosowanie w nauczaniu języków obcych promowanych w europejskim systemie szkolnictwa.

W literaturze na temat dydaktyki nauczania JO refleksyjność jest postrzegana jako zdystansowanie się wobec danej sytuacji poprzez przyjęcie krytycznej postawy, dążenie do wszechstronnej analizy problemu oraz poszukiwanie efektywnych rozwiązań po wcześniejszym rozważeniu mocnych i słabych stron postawy własnej lub innych osób (Kohonen, 2000). Utożsamia się ją z procesem wywołanym przez zmianę świadomości ucznia lub nauczyciela na trzech poziomach: 1) świadomości związanej z zadaniem, 2) świadomości związanej z osobowością oraz 3) świadomości związanej z procesem i kontekstem uczenia się (Arnold, 1998). Pierwszy typ świadomości polega na zrozumieniu systemu języka obcego i nauczaniu się koniecznych umiejętności komunikatywnych wraz z meta-językową wiedzą dotyczącą różnych poziomów opisu języka. Drugi rodzaj świadomości wiąże się ze zmianą tożsamości np. kulturowej, poczucia własnej wartości, ukierunkowania własnych działań, oraz rozwojem zachowań autonomicznych. Ostatni poziom świadomości odnosi się do zarządzania procesem uczenia się w taki sposób, aby był on lepiej zorganizowany. Tego typu świadomość wiąże się z zastosowaniem metakognitywnej i strategicznej wiedzy w celu przeprowadzenia samooceny procesu uczenia się (Kohonen, 2000: 2).

Nie należy jednak zapominać, że sama świadomość nie wystarczy, aby doszło do refleksyjności. Najważniejszym elementem jest bowiem chęć zmiany, która niewątpliwie wymaga motywacji do podjęcia realnych kroków realizujących nowe pomysły (Farrell, 2007 w Adams-Tukiendorf, 2012: 15). Na silny związek pomiędzy refleksyjnością, a wewnętrzną motywacją do działania wskazuje również Dörnyei (2001). Podczas procesu nauki lub nauczania, refleksyjny uczeń lub nauczyciel dokonują wglądu w siebie, co pozwala na odkrywanie własnego potencjału postrzeganego zarówno w kategoriach kognitywnych, jak i emocjonalnych. Interesujące spojrzenie na problem refleksyjności prezentuje Whitmore (2002), który podkreśla jej ścisły związek z odbudowywaniem własnej wartości. Niewątpliwie zarówno motywacja, jak i poczucie własnej wartości są istotnymi czynnikami w procesie uczenia się i nauczania JO, często określanymi jako determinanty sukcesu.

Refleksyjność w uczeniu się i nauczaniu języka obcego może być rozwijana na wiele sposobów. Najczęściej stosuje się krytyczną analizę w formie samooceny procesu nauki w przypadku uczniów, lub procesu dydaktycznego w przypadku nauczycieli. Do innych form wykorzystywanych do promowania

refleksji należą pisanie pamiętnika oraz dyskusje w grupach.³ Wspomniane powyżej formy znajdują swoje odzwierciedlenie w dokumentach z zakresu nauczania języków obcych (np. EPJ dla uczniów i nauczycieli) oraz programach (np. „Uczenie się przez całe życie”) rozwijających refleksję poprzez działanie osadzone w praktyce, o którym pisał Schön.

3. Refleksyjność w dokumentach Rady Europy

Należy zauważyć, że wszystkie dokumenty opracowane przez Radę Europy w odniesieniu do uczenia się JO wymagają od odbiorców refleksyjności. Prawidłowe stosowanie dokumentów nie jest możliwe bez przyjęcia krytycznej postawy, wszechstronnej analizy i selektywnego podejścia do treści. W niniejszym punkcie skupię się najpierw na omówieniu, w jaki sposób koncepcja refleksyjności jest realizowana w dokumentach opisowych tzn. w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) oraz *Systemie Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur* (FREPA).⁴ Następnie pokażę, w jaki sposób refleksyjność jest promowana w dokumentach przeznaczonych, takich jak *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ) i *Autobiografia Spotkań Międzykulturowych*.

Należy zauważyć, że mimo że zakres tematyczny dokumentów opisowych jest odmienny (ESOKJ dotyczy kompetencji językowych, a FREPA kompetencji międzykulturowych i różnojęzyczności), cele tych dwóch dokumentów są zbieżne tzn. dążą do rozwijania indywidualnej refleksyjności u użytkowników. Zarówno ESOKJ, jak i FREPA rozwijają refleksyjność w dwóch obszarach, takich jak nauczanie i uczenie się, powiązanych oczywiście z ocenianiem i samooceną.

Jeśli chodzi o obszar nauczania ESOKJ to nauczyciele JO, autorzy programów nauczania lub autorzy podręczników korzystający z tego dokumentu powinni dobrać treści nauczania w taki sposób, aby zrealizować odpowiednie cele w zakresie rozwijania sześciu sprawności językowych. ESOKJ jako dokument otwarty, elastyczny i przyjazny dla użytkowników jest jednak dokumentem opisowym, a nie normatywnym narzucającym gotowe treści (Tranter,

³ Adams-Tukiendorf (2012) w swoim artykule wspomina o mniej znanej formie rozwijania refleksji, a mianowicie grach motywujących do myślenia z meta poziomem. Autorka zauważa, że udział w tego typu grach pozwala „docenić rolę samoświadomości własnych schematów myślenia, reagowania i działania, włącza nowe potencjały percepcyjne i poznawcze oraz motywuje do wykorzystania produktu refleksji, czyli wglądu w siebie, do działania i wprowadzenia konstruktywnych zmian” (2012: 24).

⁴ W przeciwieństwie do polskiego akronimu ESOKJ, w polskiej literaturze przyjęł się anglojęzyczny akronim FREPA (z ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*).

2003). Proponuje on tylko przemyślenie pewnych kwestii takich jak np. indywidualne potrzeby uczących się, sposób oceniania lub kontekst, w którym mogą pojawić się zadania komunikacyjne. ESOKJ inicjuje szereg refleksyjnych pytań, które mogą postawić sobie jego użytkownicy. Pytania te powinny z czasem doprowadzić do procesów ukierunkowanych na działanie, przygotowujących do rozwiązania problemów związanych z nauczaniem i uczeniem się języków. Jeśli chodzi o instytucje zajmujące się nauczaniem JO oraz autorów programów nauczania, pytania te mogą wyglądać następująco: *W jakich sytuacjach i domenach życia uczniowie będą chcieli wykorzystywać JO?, W jaki sposób należy je uwzględnić w programach nauczania?, W jaki sposób będą planować treści realizowane według poziomu kompetencji ESOKJ?, W jaki sposób poszczególne poziomy znajdują swoje odzwierciedlenie w programach nauczania języka?, W jaki sposób odpowiedzi uzyskane na powyższe dwa pytania będą kształtowały zarówno cele nauczania jak i selekcję materiałów do zajęć?, W jaki sposób nauczyciele będą zaznajamiani z treściami ESOKJ?*

ESOKJ pełni również ważną rolę w podnoszeniu świadomości nauczycieli JO w zakresie znaczenia indywidualnych cech uczącego się i ich wpływu na naukę. Efektem refleksji u nauczycieli będzie zatem wdrażanie metod i technik nauczania odpowiadających indywidualnym potrzebom uczniów. Zatem spojrzenie refleksyjne na ESOKJ może zaowocować takimi pytaniami jak: *Jakie powinny być cele mojego nauczania, aby realizować poziomy kompetencji wynikające z ESOKJ?, W jaki sposób mogę dostosować mój sposób uczenia oraz moje materiały dydaktyczne, tak aby realizować komunikatywny cel zajęć wynikający z ESOKJ?, W jaki sposób określony przeze mnie sposób nauczania i moje materiały dydaktyczne wpłyną na ocenianie podczas zajęć?*

Jak wspomniałam wcześniej, ESOKJ jest dokumentem otwartym, co wymaga od wspomnianych powyżej dwóch grup użytkowników zarówno dużej refleksyjności przejawiającej się w samodzielnej krytycznej analizie treści ESOKJ, świadomości potrzeb docelowej grupy uczniów oraz selekcji odpowiednich treści nauczania. Niestety z obserwacji autorki wynika, że wiele instytucji zajmujących się nauczaniem języków obcych, nie potrafi refleksyjnie spojrzeć na ESOKJ. Przejawia się to najczęściej w dążeniu w kierunku pełnego wdrażania wytycznych ESOKJ, które w konsekwencji prowadzi do częściowego lub całkowitego zrezygnowania ze stosowania dokumentu.

Jeśli chodzi o obszar uczenia się, ESOKJ zaowocował wprowadzeniem dwóch kategorii, od których w efekcie zależy powodzenie nauki, a mianowicie indywidualnych cech ucznia oraz opanowania umiejętności uczenia się. Ta druga kategoria ma swoje odzwierciedlenie we wprowadzeniu nowej kompetencji nazywanej kompetencją uczenia się (z ang. *learning to learn*). Jak zauważa Komorowska (2007: 315), „nie sposób nauczyć tego, co okaże się przydatne,

gdyż nie wiadomo, co owa przydatność konkretnie oznacza”. Z tego powodu zaczęto rozwijać takie cechy ucznia jak samodzielność w docieraniu do wiedzy, wykorzystywanie umiejętności językowych poza klasą, poszukiwanie własnego stylu uczenia się oraz efektywnych strategii uczenia się i komunikowania w JO. Wszystkie te cechy związane są ściśle z umiejętnością refleksji nad procesem uczenia. Zatem spojrzenie refleksyjne na ESOKJ u tego typu użytkowników może zaowocować takimi pytaniami jak: *W jaki sposób mogę osiągnąć cele, aby zrealizować poszczególne poziomy kompetencji ESOKJ (jakie zadania, ćwiczenia i strategie są odpowiednie)? W jaki sposób mogę ustalić swój poziom biegłości na podstawie ESOKJ(jakie testy mogę zastosować)?, W jaki sposób i z jakimi tematami będę sobie musiał/musiła poradzić?, W jakich warunkach będzie przebiegało moje uczenie?*

Zakres i charakter pytań jakie zadadzą sobie powyżej wspomniane grupy użytkowników zależy tylko od nich samych. Użytkownicy mają zatem szerokie pole do interpretacji wskazówek podanych w ESOKJ, czasami ich modyfikacji podyktowanych konkretną sytuacją i mogą, lecz nie muszą, rozważyć sugestie podane przez twórców dokumentu. Ma to swoje odzwierciedlenie w stwierdzeniu, które wielokrotnie pojawia się w ESOKJ (2003: 32, 59): „użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i jeśli uznają za stosowne określić”.

Narzędziem edukacyjnym ściśle powiązanym z ESOKJ jest *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ), które pozwala uczniowi na zaprezentowanie swoich umiejętności językowych i doświadczeń międzykulturowych z różnych okresów nauki we wszystkich znanych mu językach. Zastosowanie EPJ w klasie pomaga kształtować umiejętności bazujące na krytycznej refleksji nad własnymi sposobami uczenia się języków, celami nauki oraz indywidualnymi potrzebami. Warto zaznaczyć, że to uczeń, a nie nauczyciel decyduje jakie informacje będzie zawierać jego *Portfolio*. Nie umniejsza to jednak roli nauczyciela, który przedstawiając EPJ uczniowi, zapoznając go ze sposobami pracy z dokumentem na lekcji lub w domu, przyczynia się do stymulowania refleksji ucznia. Istnieje również wersja EPJ dla przyszłych nauczycieli, która stanowi narzędzie refleksji nad procesem nauczania.

Przyjrzyjmy się teraz dokumentowi opisowemu, który stanowi uzupełnienie ESOKJ, jakim jest FREPA. Zawiera on również deskryptory, które występowały w ESOKJ, ale dotyczą one ogólnych kompetencji ucznia w zakresie różnych języków i kultur, a nie tylko jednego języka traktowanego jako odrębny system. To dokument, który otwiera uczniów na różnorodność i międzykulturowość oraz wyposaża ich w umiejętności uczenia się języków. Otwarcie na języki i kultury nie byłoby jednak możliwe bez refleksyjnego spojrzenia na nie. Struktura dokumentu, podobnie jak w przypadku ESOKJ

charakteryzuje się ogólnością, elastycznością i otwartością, co pozwala użytkownikom na krytyczną analizę treści dokumentu. Jest to wyraźnie zaakcentowane w Części 2 FREPA (*Tabela ogólnych kompetencji*), w której kompetencje dotyczące języków i kultur oraz związku pomiędzy nimi są określane jako te, które powinny „aktywować wiedzę, umiejętności oraz poglądy poprzez *refleksję i działanie*” (Candelier et al., 2012: 20). Część 3 dokumentu stanowi zbiór zasobów z zakresu wiedzy (*savoir*), postaw (*savoir-etre*) i umiejętności (*savoir-faire*) – trzech elementów rozwijanych w ramach podejścia pluralistycznego. Zbiór nie jest jednak zamknięty i stanowi jedynie propozycje wyznaczników biegłości potrzebnych do rozumienia kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej. Jak zauważają Candelier i Schröder-Sura (2012: 7), wyznaczniki biegłości można stosować na wiele sposobów w celu promowania nauczania różnojęzycznego i międzykulturowego. Użytkownicy mogą uzupełnić go o własne wyznaczniki lub selektywnie podejść do gotowych rozwiązań oferowanych przez dokument.

Grupą docelową dokumentu FREPA są nauczyciele JO oraz innych przedmiotów, trenerzy nauczycieli, metodycy, decydenci, a także autorzy podręczników i programów nauczania. Nauczyciele i metodycy mają dodatkowo do swojej dyspozycji internetową bazę danych FREPA z materiałami dydaktycznymi w różnych językach, które rozwijają wiedzę, postawy i umiejętności w zakresie podejścia pluralistycznego.⁵ Na przykład, w celu podniesienia świadomości uczniów na temat różnorodności systemów fonologicznych, nauczyciel może wybrać materiały prezentujące onomatopieczne dźwięki wydawane przez zwierzęta w różnych językach. Jednak nie wszyscy uczniowie będą wykazywali zainteresowanie tym tematem. Dlatego korzystanie z tej bazy powinno być selektywne, kierowane dostosowaniem zasobów dydaktycznych do kontekstu, potrzeb uczniów oraz ich poziomu. Łączy się to oczywiście z krytyczną analizą materiałów oraz odkrywaniem ich braków, a więc elementami stanowiącymi filary podejścia refleksyjnego. Jakie pytania mogą pojawić się u refleksyjnych użytkowników FREPA? Niewątpliwie te związane z planowaniem treści, które mogłyby brzmieć następująco: *Jakie cele należy sformułować w dziedzinach związanych z różnojęzycznością i międzykulturowością?*, *Jakie istnieją podobieństwa między językami obcymi nauczanymi w szkole i językami szkoły (językami rodzimymi)?*, *W jaki sposób można otworzyć uczniów na inne języki i kultury (jakie treści, jakie zadania)?*, *W jaki sposób można najlepiej zintegrować w nauczaniu działania służące promowaniu różnojęzyczności i uczeniu się międzykulturowości?*, *W jaki spo-*

⁵ Materiały dla nauczycieli są dostępne na stronie <http://carap.ecml.at>.

sób można praktycznie zastosować kompetencje różnojęzyczne oraz międzykulturowe, jak również kompetencje ułatwiające uczenie się języków?

Dokument FREPA powinien być stosowany razem z przypisanym mu praktycznym narzędziem edukacyjnym tzn. *Autobiografią spotkań międzykulturowych*, która jest przeznaczona dla wsparcia i zachęcenia uczniów do rozwijania kompetencji międzykulturowych. *Autobiografia* zawiera szereg pytań dotyczących konkretnych spotkań międzykulturowych, powiązanych z różnymi kompetencjami. Dotyczą one jedenastu różnych elementów dialogu międzykulturowego np. tolerancji dla niejednoznaczności, empatii, świadomości komunikacyjnej, orientacji nastawionej na działanie, czy krytycznej świadomości kulturowej.⁶ Autorzy dokumentu zaznaczają, że nie ma obowiązku odpowiadania na wszystkie pytania, i to uczeń podejmuje samodzielnie decyzję, na które pytania chce odpowiedzieć. Jego decyzja wymaga więc refleksyjnej pracy, podczas której uczeń dokonuje wyboru różnych wydarzeń kulturowych ze swojego życia, a następnie ich krytycznej analizy. Ponowne zastosowanie *Autobiografii* po jakimś czasie pozwala uczniowi spojrzeć na różne wydarzenia międzykulturowe z dystansu i zastanowić się, czy i w jakim stopniu jego ocena tych wydarzeń uległa zmianie.

Jak widać, *Autobiografia* nie tylko stymuluje krytyczną refleksję nad własnymi reakcjami i postawami wobec doświadczeń z innymi kulturami, ale również ułatwia świadome podejmowanie decyzji w procesie uczenia się JO. Niestety nauczyciele rzadko stosują to narzędzie edukacyjne w klasie, co wynikać może z braku znajomości *Autobiografii* lub braku czasu na wdrażanie aspektów międzykulturowych w czasie zajęć językowych.

4. Refleksyjność w Programach Komisji Europejskiej

Komisja Europejska, podobnie jak Rada Europy, również propaguje naukę języków obcych. Znalazło to odzwierciedlenie w *Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu UE 2020*, będącej długofalowym programem społeczno-gospodarczym, w którym zakłada się wzrost oparty na wiedzy, również tej związanej z nauką języków obcych i różnorodnością językową. To z kolei przyczynia się do zwiększenia mobilności i możliwości zatrudnienia na terenie Unii. Jak już wspominałam w punkcie 2, Unia Europejska zdaje sobie sprawę jak ważną kompetencją

⁶ Inne kompetencje rozwijane w *Autobiografii* to szacunek dla inności, uznanie tożsamości, umiejętność odkrywania i interakcji, elastyczność w zachowaniu, świadomość procesów komunikacji, umiejętności interpretowania i odnoszenia się (dostrzeganie różnic i podobieństw).

u pracownika jest jego krytyczna refleksyjność, którą uważa się za element składowy profesjonalizmu. Dlatego też dąży do rozwijania refleksyjności we wszystkich obszarach edukacji, w tym w nauczaniu języków. Cel ten realizowany jest poprzez wdrażanie różnorodnych programów i działań.

Jednym z takich programów jest Program „Uczenie się przez całe życie” (z ang. *Lifelong Learning*), którego głównym zadaniem jest promowanie wymiany, współpracy oraz mobilności pomiędzy systemami edukacji i szkolenia we wszystkich krajach UE. Celem nadrzędnym programu jest przyczynienie się do wzrostu jakości kształcenia i szkolenia w UE. W Polsce do końca 2013 roku w ramach Programu „Uczenie się przez całe życie” realizowano takie programy jak Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, e-Twinning, European Language Label, Młodzież w Działaniu, Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży oraz Wizyty Studyjne.⁷ Głównym filarem powyższych programów jest wymiana doświadczeń, nawiązywanie nowych kontaktów oraz krytyczna refleksja, która ma prowadzić do wdrażania przez uczestników programów zmian o charakterze indywidualnym lub instytucjonalnym. Udział w programach pozwala również na wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań w systemie edukacji, w tym w kształceniu językowym.

O tym, jak ważnym elementem powyższych programów jest refleksyjność, świadczy coroczny konkurs EDUinspiracje koordynowany w Polsce przez FRSE (Fundację Rozwoju Systemu Edukacji), która ma na celu wyłonienie projektów nazywanych mianem dobrych praktyk. Przyjrzyjmy się refleksjom jednej z laureatek konkursu w 2008 roku, która uczestniczyła w wizycie studyjnej na temat podejścia CALL w środowisku dwujęzycznym:

Decyzja o realizacji wizyty studyjnej wywarła ogromny wpływ na mnie i moje otoczenie. Jako nauczyciel języka obcego podniosłam swoje kwalifikacje zawodowe – merytoryczne i językowe. Nauczyłam się, że dużo jest w zasięgu moich możliwości – zaczęłam aktywnie korzystać z oferty edukacyjnych programów Unii Europejskiej. (...) Po powrocie z wizyty studyjnej podzieliłam się swoimi spostrzeżeniami i wiedzą z gronem pedagogicznym, a w głowie zaczął mi kiełkować pomysł na zajęcia dla moich uczniów, rozwijające zarówno moje, jak i ich zainteresowania oraz pasje. (EDUinspiracje, 2013)

W powyższej wypowiedzi widać wyraźnie, jak refleksyjne podejście i świadomość wartości dodanej do dotychczasowej praktyki zawodowej doprowadziły do powstania pomysłu. Obecnie pomysł ten został przekształcony

⁷ Od 1 stycznia 2014 roku Program „Uczenie się przez całe życie” został zastąpiony programem Erasmus+.

w konkretne działanie, a mianowicie prowadzenie zajęć pozalekcyjnych w szkole z zakresu nauk ścisłych w języku angielskim (*Science English*).

Poziom refleksyjności uczestnika jest czynnikiem, który w znacznej mierze decyduje o sukcesie wizyty studyjnej.⁸ Już na etapie wyboru tematu wizyty spośród kilkudziesięciu lub kilkuset propozycji, przyszły uczestnik musi przeanalizować potrzeby zarówno własne jak i instytucji, którą reprezentuje. Dodatkowo musi dokonać analizy własnych kompetencji zarówno językowych, jak i zawodowych, aby dokonać trafnego wyboru tematu z katalogu wizyt studyjnych publikowanych corocznie przez Komisję Europejską. Refleksyjność jest również niezbędna na etapie tworzenia wspólnego raportu przez wszystkich uczestników pod koniec wizyty studyjnej. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w standardowym raporcie grupowym opracowanym przez Europejskie Centrum Rozwoju Doskonalenia Zawodowego (Cedefop), w którym znajduje się polecenie „opisz przykłady dobrych praktyk, z którymi zaznajomiłeś się podczas wizyty studyjnej (zarówno w instytucji przyjmującej uczestników jak i od uczestników z innych państw)”. Końcowy raport składany przez uczestników do swojej Narodowej Agencji również wymaga krytycznej refleksji polegającej na wszechstronnej analizie wizyty studyjnej (działania przygotowawcze, opis wizyty, działania po zakończeniu wizyty), skupieniu się na jej mocnych i słabych stronach (wpływ na rozwój osobisty i zawodowy, wiedzę i umiejętności, instytucję macierzystą i środowisko lokalne) oraz proponowaniu sposobów usprawnienia wizyty.

Przyjrzyjmy się teraz kilku wybranym refleksjom laureatów EDUinspiracji w kategorii European Language Label (ELL).

Dzięki projektom łączącym naukę języka i teatr zaistniałam w środowisku jako osoba, która robi coś nowego, która w niekonwencjonalny sposób podchodzi do swojej pracy. (...) Zbliżyłam się powoli do końca mojej zawodowej drogi, ale nadal będę propagować naukę języka francuskiego przez sztukę. (*Projekt „Wykorzystywanie technik teatralnych w nauczaniu języka francuskiego” laureat w konkursie indywidualnym dla nauczycieli w 2011 roku, EDUinspiracje 2013*)

Mieliśmy jednocześnie nadzieję, że spopularyzowanie podejścia deDOMO wśród rodziców będzie stopniowo oddziaływać pozytywnie także na praktykę nauczania języka obcego w środowisku szkolnym, przesuwając nacisk z poprawności językowej na sukces komunikacyjny, choćby częściowy, a także na wspieranie, a nie

⁸ Wizyty studyjne są realizowane w Polsce przez FRSE jako jedno z działań programu międzysektorowego. Podczas krótkich 3-5 dniowych spotkań spotykają się przedstawiciele z różnych krajów w Europie, którzy specjalizują się w podobnych obszarach edukacji, w tym językowej, kształcenia i doskonalenia zawodowego.

ocenianie prób użycia języka przez ucznia, nawet jeśli są one na razie formalnie niedoskonałe. *(Projekt „deDOMO Angielski dla rodziców (i dzieci!)” laureat w konkursie indywidualnym dla nauczycieli w 2011 roku, EDUinspiracje 2013)*

Uczniowie niesłyszący zmienili swoją postawę z pasywnej na aktywną. (...) Dla naszego Instytutu ten projekt to prestiż i zwrócenie uwagi na znaczenie edukacji językowej, tak ważnej w przypadku osób niesłyszących, które mają trudności z nauką języków. (...) Osiągnęliśmy w tym roku podium w olimpiadach z języka migowego oraz angielskiego. *(Projekt „Sign me English” laureat w konkursie instytucjonalnym w 2013 roku, EDUinspiracje 2013)*

Powyższe trzy projekty zgłoszone do nagrody w kategorii ELL musiały spełniać wymagania ustalone przez Komisję Europejską. Przede wszystkim musiały być innowacyjne i mieć wielostronny charakter. Dodatkowo musiały stanowić źródło inspiracji oraz wносить wartość dodaną do dotychczasowych krajowych praktyk nauczania i uczenia się.

Aby spełnić powyższe kryteria, pomysłodawcy projektów musieli wykazać się wysokim poziomem refleksyjności. Najpierw dokonali oni wnikliwej analizy potrzeb rynku i znaleźli odpowiedniego beneficjenta dla swojego projektu. Dla nauczycielki języka francuskiego były to dzieci i młodzież w młodzieżowym domu kultury, które wykazywały jednocześnie zainteresowania teatrem i nauką JO; dla pomysłodawcy projektu „deDOMO”, przede wszystkim rodzice uczących się dzieci, którzy często nie wierzą w siebie samych jako użytkowników języka obcego i wynieśli ze szkoły lęk przed popełnieniem błędu oraz docelowo dzieci tych rodziców; dla uczestników „Sign me English” uczniowie niesłyszący pragnący komunikować się w amerykańskim i brytyjskim języku migowym. Każdy z projektów jest niewątpliwie innowacyjny, a jego efekty przyczyniają się do udoskonalenia i lepszego zrozumienia procesów nauczania i uczenia się języków. Pierwszy projekt uświadamia, że język obcy może być nieświadomie nabywany, gdy łączy się go z ekspresją głosu, ruchu i gestu podczas przygotowania przedstawień teatralnych. Drugi projekt nasuwa refleksję związaną z rolą rodziców w procesie uczenia się i nauczania ich dzieci. Natomiast ostatni, który zaowocował stroną internetową, dzięki której można nauczyć się amerykańskiego i brytyjskiego języka migowego, pokazuje że proces uczenia się i nauczania może być dostosowany do specjalnych potrzeb uczniów.

Na potrzeby konkursu EDUinspiracje pomysłodawcy różnych projektów muszą popatrzeć retrospektywnie na swoje dokonania i poddać je ocenie. W ocenie uczestników każdy z powyżej wspomnianych projektów posiada wartość dodaną nie tylko dla środowiska (beneficjentów), ale również dla samego uczestnika projektu np. z refleksji pierwszej uczestniczki wynika, że realizacja projektu przyczyniła się do zmiany w postrzeganiu jej w środowisku jako nauczyciela.

Warto wspomnieć o jeszcze jednym projekcie współfinansowanym przez Komisję Europejską w ramach Programu „Uczenie się przez całe życie”, a mianowicie *Europie bogatej językami*. Jest to innowacyjny program, w realizacji którego uczestniczyło ponad 20 krajów i regionów europejskich. Miał on na celu „wymianę dobrych praktyk w promowaniu dialogu międzykulturowego i inkluzji społecznej poprzez nauczanie i uczenie się języków”, „promowanie europejskiej współpracy w opracowaniu polityki językowej i strategii językowych w kilku sektorach edukacyjnych”, oraz „podnoszenie w społeczeństwie świadomości na temat rekomendacji Unii Europejskiej i Rady Europy promujących uczenie się języków i różnorodność językowa w Europie” (Szczuka-Dorna, 2012: 102). Uczestnicy projektu musieli przebadać osiem różnych domen związanych z edukacją językową,⁹ co wymagało od wszystkich uczestników projektu (69 instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego oraz 65 uniwersytetów) refleksyjnego i krytycznego podejścia do badanych domen oraz samodzielnego opracowania pytań badawczych i przeanalizowania ogromnej bazy danych z krajów europejskich. Szczuka-Dorna (2012: 102-103) podaje przykładowe pytania badawcze będące przedmiotem refleksji uczestników projektu np.: Jakie korzyści wynikają z umieszczania napisów w filmach w porównaniu ze stosowaniem dubbingu? lub Czy brakuje nauczycieli języków? Odpowiedzi na wszystkie pytania zaowocowały przedstawieniem w dniu 5 marca 2013 roku w Komitecie Społeczno-Ekonomicznym w Brukseli szeregu rekomendacji związanych z rozwojem edukacji językowej w UE. Rekomendacje zgłoszone przez Polskę dotyczyły kształcenia nauczycieli, roli mediów i jakości nauczania kompetencji językowych (Kieszkowska, 2013).

Na koniec warto również powiedzieć kilka słów o wspólnej inicjatywie Komisji Europejskiej i Rady Europy związanej z obchodzonym dnia 26 września *Europejskim Dniem Języków* (EDJ). To święto języków przyczynia się do zwiększenia refleksyjności i świadomości społecznej na temat bogatego dziedzictwa językowego Europy oraz nauki języków obcych również poza formalnym cyklem. Komitet Ministrów nie narzucił, w jaki sposób należy organizować EDJ. Zaznaczył tylko, że powinien on być zorganizowany w sposób zdecentralizowany, zgodnie z potrzebami państw członkowskich (decyzja Komitetu Ministrów Rady Europy, Strasburg, posiedzenie nr 776 – 6 grudnia 2001 roku). To daje państwom z jednej strony dużą elastyczność w doborze działań, a z drugiej strony obciąża je odpowiedzialnością za ich organizację. Nie-

⁹ Domeny te były następujące: dokumenty i bazy danych, edukację na etapie przed-szkolnym, edukację w szkole podstawowej, średniej i na poziomie wyższym, media audiowizualne i prasę, usługi publiczne i przestrzeń publiczną, biznes.

wątpliwie refleksyjne podejście do selekcji działań i ich treści będzie w dużej mierze decyduje o sukcesie EDJ w danym kraju.

5. Podsumowanie

Globalizacja, którą obserwujemy we współczesnych czasach powoduje, że znajomość języków obcych jest priorytetem. Rada Europy oraz Komisja Europejska wyszły naprzeciw oczekiwaniom mieszkańców Europy, dostarczając im narzędzia do efektywnego uczenia się i nauczania języków obcych. Efektywność nie byłaby jednak możliwa bez refleksyjności, która jest promowana w opisowych dokumentach Rady Europy, w programach Komisji Europejskiej oraz wspólnych działaniach tych dwóch instytucji. Refleksyjne podejście do nauki i nauczania języków obcych pozwala na lepsze zrozumienie sposobów uczenia się i nauczania, oraz pokonywanie różnic kulturowych. Stąd też refleksja w kształceniu językowym w Europie stała się paradygmatem, który nie stracił nic na swojej aktualności od czasów Konfucjusza czy Platona.

BIBLIOGRAFIA

- Adams-Tukiendorf, M. 2012. „Rozwijanie refleksji u nauczyciela z wykorzystaniem gry coachingowej POINTS of YOU The coaching game” (w:) *PLEJ czyli psycholingwistyczne eksploracje językowe* (red. O. Majchrzak). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 13-26.
- Arnold, J. (red.). 1998. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boud, D. i D. Walker. 1998. „Promoting reflection in professional courses: the challenge of context” *Studies in Higher Education* 23(2): 45-59.
- Candelier, M. i A. Schröder-Sura. 2012. „Wspieranie rozwoju kompetencji różnorodnych i międzykulturowych w klasie szkolnej” *Języki Obce w Szkole* 4: 4-11.
- Candelier, M., A. Camillieri-Grima, V. Castelotti, J-F. De Pietro, I. Lorincz, F. J. Meisner, A. Noguerol, A. Schröder-Sura i M. Molinié. 2012. *FREPA. Competences and Resources*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dewey, J. 1933/2007. *Democracy and Education*. Teddington: Echo Library.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Farrell, T. 2007. *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Continuum.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. 2013. „EDUinspiracje 2013 – Historie sukcesu”. http://issuu.com/frse/docs/eduinspiracje_2013/1 DW 25.11.2013.
- Kieszkowska, K. 2013. „Projekt Language Rich Europe – badanie i rekomendacje”. *Języki Obce w Szkole* 2: 119-122.
- Kohonen, P. 2000. „Towards experiential foreign language education” (w:) *Experiential Learning in Foreign Language Education* (red. V. Kohonen). London: Pearson Education: 78-95.

- Komorowska, H. 2007. *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*. Warszawa: CODN.
- Pawlak, M. 2010. „Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies”. *Research in Language* 8: 189-202.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Rada Europy. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, Concepts, and Theories*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Rokoszewska, K. 2012. „The influence of pronunciation learning strategies on mastering English vowels”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(3): 391-413.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, A. i S. Lennon. 2011. „Problem solving and critical inquiry in the written and oral reflections of middle school pre-service teachers' classroom experiences”. *RMLE Online: Research in Middle Level Education* 35(1): 1-11.
- Szczuka-Dorna, L. 2012. „Europa bogata językami. Trendy w strategiach i praktykach dotyczących wielojęzyczności w Europie”. *Języki Obce w Szkole* 4: 102-103.
- Tranter, G. 2003. „Wspólny europejski obszar odniesienia – Dlaczego? Jak? Co?”. *Sprachenservice Erwachsenenbildung* 36: 34-45.
- Whitmore, J. 2002. *Coaching for Performance. GROWing People, Performance and Purpose*. London: Nicholas Brealey.

Kamila Ciepiela

Uniwersytet Łódzki

REFLEKSJA NAD DZIAŁANIEM A TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNA NAUCZYCIELA WE WSPÓLNOCIE PRAKTYKÓW

Reflection on practice and teacher social identity in the community of practice

This article aims to discuss the problem of a relationship between reflection and identification in the community of EFL teaching practitioners. The basic tenet is that reflection enables individuals to construct and supply reification to community knowledge, which, in turn, allows for their identification as legitimate members of the community. Identity is neither static nor pre-given. It is built as one moves through life and changes according to one's environmental needs, one's interests and interactions. To expound and exemplify these tenets, two samples of conversations in a community of language teaching practitioners are analyzed. The analysis aspires to reveal a dialectic relationship between the processes of reflection and identification.

Keywords: community of practice, context, language, foreign language teaching, knowledge, postmodernism, reflexivity, social identity, EFL teacher, interaction

Słowa kluczowe: wspólnota praktyków, kontekst, język, nauczanie języka obcego, wiedza, postmodernizm, refleksyjność, tożsamość społeczna, nauczyciel języka angielskiego, interakcja

1. Wprowadzenie

Relacja pomiędzy refleksyjnością a tożsamością nauczyciela nie jest podejmowana w sposób bezpośredni jako niezależny problem badawczy. Najczęściej można natknąć się na omówienie zagadnienia przy okazji odrębnych

opisów dwu powyższych procesów, tj. refleksyjności i tożsamości (Gabryś-Barker, 2012; Kwiatkowska, 2005). Fakt istnienia związku pomiędzy tożsamością i refleksyjnością nie jest kwestionowany, natomiast jego charakter nie został wyczerpująco opisany, w szczególności w odniesieniu do nauczycieli języków obcych, praktykujących w czasach postmodernizmu, dominującej zmiany, alternatywnych wyborów i konfliktów tożsamości. Poniższy artykuł jest próbą wykazania istnienia pośredniego związku pomiędzy refleksyjnością jednostki a jej tożsamością społeczną. Refleksja, rozumiana jako artefakt budujący wiedzę we wspólnocie działań, umożliwia identyfikację jednostek zdolnych do takiego wysiłku metapoznawczego jako członków danej wspólnoty. Stopień identyfikacji i autoidentyfikacji ze wspólnotą działań zależy bezpośrednio od wielkości i jakości tworzonej wiedzy.

2. Refleksyjność a tożsamość w ponowoczesności

Refleksyjność człowieka może być rozumiana w sposób najbardziej ogólny jako sposób radzenia sobie człowieka z własną adekwatnością bądź jej brakiem w różnorodnych sytuacjach życiowych. Refleksyjność pojmowana jako „namysł nad własnym działaniem” (Kwiatkowska, 2005: 13) wydaje się jednak niewystarczająca w czasach postmodernizmu, kiedy człowiek nie może bazować na tym, co zostało odkryte, ale nieustannie jest konfrontowany z czymś nowym, czego nie jest w stanie rozwiązać za pomocą poznanych reguł czy zdobytego doświadczenia (Kwiatkowska, 2005; Schön, 1983).

Refleksyjność w ponowoczesności jest pojmowana jako efekt krytycznego stosunku człowieka do własnej wiedzy, zasobów poznawczych, umiejętności i możliwości umysłowych i fizycznych. Aktywność ta wymaga kapitału intelektualnego, który nie wiąże się już tylko z wiedzą posiadaną, ale wiedzą „nieustannie powoływaną do istnienia” i „metodologią tworzenia wiedzy” (Kwiatkowska, 2005: 13). Według tej definicji, refleksyjność jest możliwa dzięki wiedzy, jaką człowiek jest w stanie wytworzyć na potrzebę samooceny i jej uaktualnienia oraz oceny innych ludzi i zjawisk. Z drugiej strony, to właśnie refleksja pozwala na ciągłe budowanie, uzupełnianie i uaktualnianie wiedzy podmiotu poznawczego. Pomiędzy refleksyjnością a wiedzą istnieje więc sprzężenie zwrotne: jedna pozwala na tworzenie drugiej, a jednocześnie ta druga umożliwia istnienie tej pierwszej.

Nieustanne uświadamianie własnej wiedzy i doświadczeń przeszłych oraz uzgadnianie i dopasowanie ich znaczeń do wymagań przyszłych jest procesem tworzenia własnej tożsamości, rozumianej jako proces kreowania samego siebie wciąż i w każdej sytuacji. Takie ujęcie tożsamości jest charak-

terystyczne dla nurtu postmodernistycznego, a w konflikcie z esencjalistyczną teorią tożsamości, gdzie jest ona definiowana jako konstrukt poznawczy, który raz nabyty nie ulega zmianie pod wpływem nowych doświadczeń.

W postmodernizmie tożsamość jest przedmiotem dozwolonej zmiany. Kwiatkowska twierdzi, że „[t]ożsamość jest udziałem samego człowieka, jesteśmy tym, co z siebie czynimy siłą naszego „chcenia”, naszych pragnień, a przede wszystkim wizji siebie” (2005: 33). Zmiana jest ograniczona nie tylko przez samego człowieka, ale także przez wspólnotę, w której on funkcjonuje. Zmiana nie może być dowolna i choć jest dobrowolna, podlega kontroli tradycji, kultury, instytucji, norm społecznych, tzw. „dominujących dyskursów” (ang. *D-discourse* w Gee, 2010) albo „nadrzędnych narracji” (ang. *master narratives* w Bamberg, 2011), co w konsekwencji oznacza, że tworzenie tożsamości nie jest procesem czysto psychicznym czy umysłowym, ale zachodzi w obecności innych ludzi i w konkretnym otoczeniu makro i mikro kulturowym. Jak twierdzi Bamberg (2000), w każdej sytuacji człowiek próbuje ulokować samego siebie na określonej pozycji (ang. *self-positioning*) i jednocześnie jest lokowany na określonych pozycjach przez innych (ang. *being positioned*). Tożsamość człowieka podlega więc autokonstrukcji w ramach dozwolonych przez kontekst sytuacyjny i społeczno-kulturowy. Nie może być kształtowana wyłącznie według potrzeb i celów jednostki, ale musi uwzględniać ramy mikro i makro kontekstu, co oznacza, że jednostka potrzebuje wiedzy na temat jej samej, wiedzy o innych ludziach i świecie. Jak dowodzi Erikson (1968: 86), „nie można oddzielić rozwoju jednostkowego od zmian, jakie mają miejsce w społeczeństwie”, a Bokszański dodaje, że „jednostka nie jest tu strukturą trwałych właściwości, cech, lecz dynamicznym aktorem wyposażonym w powoływane interakcyjne definicje”, co „odbywa się dzięki wykorzystaniu do tego celu intersubiektywnych zasobów symbolicznych, głównie języka” (Bokszański, 1989: 32).

Rola języka w procesie kształtowania tożsamości jest dwojaka. Z jednej strony, język jako system symboli, część dziedzictwa kulturowego danej wspólnoty, wyposaża człowieka w narzędzia, które może on wykorzystać w procesie tworzenia kategorii poznawczych, w tym kategorii siebie samego i innych. Z drugiej strony, język jest narzędziem aktywnej komunikacji z innymi ludźmi, a umiejętność efektywnego korzystania z jego zasobów pozwala na bardziej dowolne kreowanie własnego wizerunku oraz rozpoznawanie, nadawanie i aprobowanie określonej tożsamości innym.

Proces kategoryzacji dokonuje się poprzez wyabstrahowanie podobieństw i różnic wizerunku własnego i innych ludzi (Tajfel, 1982; Tajfel i Turner, 1979), co doprowadza do określenia identyczności i różnicy pomiędzy jednostką i grupą. Tam gdzie przeważają podobieństwa następuje utożsamianie z grupą i stopniowe przejmowanie peryferyjnych cech grupy, co prowadzi do zacieśnie-

nia relacji jednostki z grupą. W sytuacji konfliktu tożsamości osobowej i tożsamości grupy dochodzi do wykluczenia z grupy i oddalenia od jej uregulowań.

Tożsamość ujmowana jako „dzieło człowieka, rezultat jego świadomych wyborów” (Kwiatkowska, 2005: 53) opiera się na refleksyjności, która nie prowadzi jednak do „zwiększającej się pewności, ale do metodologicznego wątplenia” (ibid.). Wybory dotyczą zarówno wizerunku, jaki człowiek chce i jest w stanie wykreować w interakcji z innymi oraz środków, które wykorzystuje w tym procesie. W obu przypadkach jego wybór jest ograniczony przez szereg czynników psychologicznych, społecznych i kulturowych, które zostały wspomniane powyżej. Wszystkie one wydają się jednak być zakotwiczone w wiedzy, jaką człowiek tworzy, przetwarza i aktywnie stosuje w kontekstach sytuacyjnych.

3. Wiedza w kształtowaniu tożsamości człowieka w ponowoczesności

Wiedza najczęściej jest pojmowana jako repozytorium informacji zdobytych przez człowieka w procesie rozwoju i kształcenia formalnego i przechowywanych w pamięci, a wydobywanych w sytuacjach wymagających odwołania się do doświadczeń przeszłych. W czasach ponowoczesnych, człowiek nie może polegać na wiedzy zdobytej w wyniku wcześniejszych doświadczeń, nie może stosować utartych schematów działań, raczej jego celem jest „powoływać ją [wiedzę] do istnienia” (Kwiatkowska, 2005: 13). Według koncepcji Schöna (1983), obecnie człowiek nie zajmuje się rozwiązywaniem teraźniejszych problemów, lecz projektowaniem przyszłych działań, które te problemy wyeliminują. Kwiatkowska (2005) idzie dalej, twierdząc, że stereotypowe zachowania i działania generują ryzyko i zagrożenie dla istnienia człowieka, dlatego człowiek powinien ich unikać, aby zmniejszyć bądź wyeliminować ryzyko jego fizycznego istnienia, jak również społecznego wykluczenia.

Co więcej, rozwój cywilizacyjny doprowadził do takiego przyśpieszenia tworzenia wiedzy, że człowiek nie jest fizycznie w stanie opanować jej w całości. W konsekwencji, wiedza, jaką posiada jest albo bardzo skromna objętościowo (wąska specjalizacja), albo bardzo powierzchowna i w rezultacie bezużyteczna. Kwiatkowska (2005: 22) mówi tu o „zasobach bezwiedzy”, tzn. wiedzy, która jest nieprzydatna, bo przestarzała, a Schön (1983) twierdzi, że nadmiar tworzonej wiedzy i brak możliwości jej gruntownego opanowania prowadzą do błędów w działaniach, a w konsekwencji do kryzysu zaufania wiedzy oraz deprofesjonalizacji i deprecjacji statusu profesjonalisty.

W ponowoczesności wartością okazuje się metodologia tworzenia wiedzy zamiast jej gromadzenia. Wiedza przydatna to wiedza tworzona „w biegu” pod dyktando wymogów sytuacyjnych. Wiedza, która pozwala nie tyle rozwiązywać

problemy, co projektować pożądaną przyszłość i wcielać ją w życie. Wiedzą adekwatną jest więc wiedza praktyczna, oparta na krytycznej analizie sytuacji i tworzeniu praktycznych rozwiązań, które eliminują zagrożenia „bezpieczeństwa ontologicznego” (Kwiatkowska, 2005: 15) człowieka. Wiedza użyteczna jest wiedzą opartą na refleksji o teraźniejszości, ale ukierunkowaną na przyszłość.

Tak pojmowana wiedza praktyczna jest często w sprzeczności z wiedzą teoretyczną/deklaratywną, tzn. zdobytą w procesie kształcenia i opartą na doświadczeniach przodków, co rodzi konflikt pomiędzy procesami poznawczymi i zachowaniami człowieka. Konflikt, jak twierdzą badacze ponowoczesności (Beck, 2002; Giddens, 1991; Jenkins, 2008; Kwiatkowska, 2005), jest cechą charakterystyczną wiedzy człowieka w XXI w. Wynika on z natury zmian współczesnej rzeczywistości. Nie istnieje już rzeczywistość stabilna, kierowana prawami naturalnymi i opartymi na nich regułami społecznymi i kulturowymi. We współczesności dominuje kategoria wyboru, która odpowiada za konflikty, z jakimi jest konfrontowany współczesny człowiek. Jest on zmuszony do nieustannego wyboru pomiędzy sferą prywatności i sferą publiczną, pomiędzy tym co prawdziwe i fałszywe, pomiędzy trwałością a dynamiką, pomiędzy identyfikacją i różnicą.

Te sytuacje tarcia pomiędzy psychofizjologicznymi możliwościami i aspiracjami jednostki a strukturą karier oferowaną przez społeczeństwo prowadzą do rozwoju tożsamości. Tak więc dokonywanie świadomych wyborów i egzystencja w świecie narastających sprzeczności charakteryzują proces kształtowania tożsamości współczesnego człowieka. Jednocześnie rodzą potrzebę zwrócenia uwagi na udział samego człowieka w tworzeniu tożsamości. Stąd wywodzi się koncepcja „aktora społecznego” (Mead, 1934), który sam tworzy swoją tożsamość. Aktor jest zdolny do podejmowania działań, które doprowadzą do kształtowania tożsamości według jego wizji. Aktor ma wiedzę nie tylko dotyczącą tego, co chce osiągnąć, tzn. jaki obraz siebie stworzyć, ale również wiedzę praktyczną dotyczącą możliwości, narzędzi i sposobów realizacji tej koncepcji, jest więc w stanie, kształtując koncepcję samego siebie i innych, dokonać refleksji o sobie samym i otoczeniu.

Wiedza aktora społecznego w postmodernizmie jest dynamiczna, traktowana jako proces, którego istotą jest kreatywna, świadoma działalność poznawcza aktora, w wyniku której tworzy on „subiektywną wiedzę ukrytą, uzewnętrznianą w ramach specyficzno-kontekstowych interakcji międzyludzkich za pomocą określonych środków wyrazu” (Bendkowski, 2012: 29). Narzędzia językowe pozwalają na przekształcenie wiedzy ukrytej, która jest niestrukturalizowaną wiedzą jednostki w wiedzę jawną, sformalizowaną i społeczną. Zdobywanie wiedzy polega więc na uczeniu się poprzez dokonanie refleksji nad wiedzą ukrytą i jej uzewnętrznienie (zwerbalizowanie i/lub

wprowadzenie w praktykę) w określonej wspólnocie posiadającej wspólne narzędzia wyrazu i działania.

4. Tworzenie i dyfuzja wiedzy we wspólnocie działań

Termin „wspólnota praktyki” (Gach, 2007), „wspólnota praktyków” (Kubiak, 2008), czy „wspólnota działań” (Bendkowski, 2012) wywodzi się z teorii sytuacyjnego uczenia się, opracowanej przez J. Lave i E. Wengera w 1991 r. (Community of Practice Theory). Według tych autorów, wspólnoty działań są wszędzie, a ich cechą charakterystyczną jest wspólne rozumienie celu i chęć przekonania się o tym, co wiedzą inni. Wenger (1998) twierdzi, że wspólnotę działań można zdefiniować za pomocą tego, czego dotyczy (domena), tego jak funkcjonuje (relacje pomiędzy członkami) i wytworów jej działania (zasobów).

Podstawą istnienia wspólnoty jest chęć do uczenia się i wcielania w życie konkretnych działań. Proces uczenia się jest procesem społecznym, a nie czysto psychologicznym, który zachodzi dzięki zanurzeniu jednostki w działania określonej społeczności. Poszczególni członkowie uczestniczą w procesie uczenia się w różnym stopniu, w zależności od posiadanej wiedzy lub starszeństwa. Wytwarzają oni wiedzę, współpracując nad rozwiązaniem problemów i dzieląc się praktycznymi doświadczeniami. Wiedza jest więc osadzona w działaniach wspólnoty. Dzięki niej członkowie wspólnoty lepiej się poznają, zwiększa się ich wzajemne zaufanie i skłonność do dzielenia się wiedzą, co w rezultacie prowadzi do powiększenia zasobów wiedzy indywidualnej i grupowej. Według Enkel i in. (2002), proces dzielenia się wiedzą jest procesem nieformalnym, a członkowie takiej wspólnoty wykształcają własną tożsamość oraz podzielane wartości i zasoby wiedzy.

Współdziałanie oznacza odkrywanie, konstruowanie i wytwarzanie przez członków wspólnoty jednej wspólnej rzeczywistości (reification), tzn. takich artefaktów (narzędzia, procedury, opowieści, język), które „urzeczowiają określone aspekty ich działania” (Bendkowski, 2012: 53 za Wenger, 1998). Wszystko to prowadzi do wytworzenia tożsamości wspólnoty oraz do określonego spojrzenia, rozumienia i świadomości siebie samego każdego z członków wspólnoty. Tworzy się więc tożsamość wspólnotowa wyrażona głównie w formie określonych postaw, zasad, hierarchii wartości oraz „akceptacji określonej rzeczywistości jako istotnego punktu odniesienia dla właściwego rozumienia siebie, własnej historii, teraźniejszości i przyszłości oraz otaczającego świata, a także w celu urzeczywistniania siebie w harmonii z tym podstawowym rozumieniem” (Bendkowski, 2012: 53).

Nie wszyscy członkowie jednakowo aktywnie biorą udział w działaniach wspólnoty, co oznacza, że różny jest ich wkład w procesy tworzenia zasobów wiedzy wspólnoty i różny stopień identyfikacji z nią. Brazelton i Gorry (2003) rozróżniają trzy kategorie członków wspólnoty według stopnia ich zaangażowania i możliwości tworzenia wiedzy, tj. twórców wiedzy, użytkowników wiedzy oraz biernych uczestników. Z kolei Wenger (1998) wyróżnia cztery kategorie członkostwa we wspólnocie (pełne, peryferyjne, marginalne, outsiderskie) w zależności od stopnia zaangażowania w działanie i częstość kontaktów z innymi członkami wspólnoty. Tożsamość członków wspólnoty jest więc zróżnicowana i zmienna w zależności od kontekstu temporalnego i przestrzennego, co oznacza, że w istnienie każdej wspólnoty działań wbudowane jest napięcie pomiędzy zmianą a stabilizacją, a to prowadzi do nieustannej reidentyfikacji jej członków.

5. Refleksyjność i tożsamość we wspólnocie działania nauczycieli języka angielskiego jako obcego

Z dotychczasowych rozważań wynika, że mamy do czynienia z jakościowo nowym dyskursem w pedeutologii. Do opisu i charakterystyki profesji nauczyciela nie wystarczają już tradycyjne struktury pojęciowe. Również poziom opisu zjawiskowego, który do tej pory wyznaczał sposób tworzenia i dystrybucji wiedzy okazuje się niewystarczający. Rodzi to konieczność stawiania pytań, które implikują tworzenie wiedzy i kategorii pojęciowych pozwalających na nazwanie nowej rzeczywistości funkcjonowania nauczyciela.

Pojęciem, które wydaje się najtrafniej ujmować jakość aktywności współczesnego nauczyciela jest tożsamość. Łączy ona w sobie dialektykę tożsamości i różnicy, a więc pozwala na opisanie tego, co charakterystyczne, typowe dla danej jednostki, sytuacji, grupy czy roli społecznej, a jednocześnie wskazuje na to, co inne, idiosynkratyczne i nietypowe. Tożsamość, wskazując na to, co w człowieku stałe (konstrukt mentalny, poczucie własnego „ja”) uwiadamia to, co zmienne i dynamiczne, a to z kolei umożliwia uchwycenie jednostki w działaniu, podczas dokonywania wyborów i kreowania alternatywnych wersji samego siebie. W odniesieniu do zawodu nauczyciela, tożsamość pozwala na odrzucenie aksjomatu roli zawodowej w jaką powinien się on wpisać na rzecz aktywnego uczestniczenia w procesie stawiania się nauczycielem, samopoznania i samookreślenia wynikającego z dokonanej refleksji oraz otwiera możliwość „wydźwignięcia się z roli przedmiotu i ujmowania życia jako procesu wykraczającego poza własne ograniczenia” (Kwiatkowska, 2005: 167).

Świadomość własnych ograniczeń, ale także własnych intencji i możliwości jest jednym z kluczowych czynników, które zezwalają na autonomiczny rozwój tożsamości nauczyciela, która wykracza poza utarte ramy roli zawodowej. Drugim elementem jest umiejętność tworzenia metodologii wiedzy, co wiąże się z umiejętnością zdobywania wiedzy użytecznej i usuwaniem „przeszkód epistemologicznych” (Cackowski, 1992), tzn. dotychczasowej wiedzy i nabytych umiejętności, które są nieprzydatne, nieadekwatne i nie poddają się zmianie. Działania nauczyciela nie mieszczą się w repertuarze znanych metod i sposobów reagowania i nie mogą opierać się na aktualizacji minionych doświadczeń, ponieważ najbogatsza wiedza i instrumenty metodyczne ze swej natury są niewystarczające i niespecyficzne, a więc nie nadają się do bezpośredniego użycia w konkretnym kontekście, ale zawsze wymagają twórczej adaptacji.

Adaptację umożliwia system języka, dzięki któremu jednostka dokonując refleksji nad zachowaniem własnym i innych przedstawicieli wspólnoty działań tworzy nowe kategorie poznawcze. Język jako podstawowe narzędzie komunikacji międzyludzkiej pozwala także na uzewnętrznienie tychże kategorii, a więc na przekształcenie wiedzy ukrytej w jawną. Dla badacza język jest narzędziem wglądu w system poznawczy jednostki oraz oglądu tego, co dzieje się w interakcji. Wydaje się więc, że jest to najbardziej uniwersalne narzędzie, jakim dysponuje człowiek dokonując refleksji i uzewnętrzniając ją w społecznym procesie kreowania tożsamości osobowej.

6. Refleksja a kształtowanie tożsamości w interakcji

6.1. Charakterystyka danych

W przedstawionym poniżej badaniu, opierając na uniwersalności zastosowań języka jako narzędzia poznawczego, komunikacyjnego i badawczego, dokonałam analizy zachowań werbalnych uczestników dyskusji. Próby omawiane w tym artykule pochodzą z większego korpusu zarejestrowanego w czasie trzech półtoragodzinnych sesji, w trakcie których studenci niestacjonarnych studiów drugiego stopnia kierunku anglistyka na Uniwersytecie Łódzkim dyskutowali na temat wpływu nauczyciela na życie ucznia. Omawiane próby zostały dobrane tak, aby zilustrować wpływ umiejętności dokonywania refleksji i jej bezpośredniego uzewnętrzniania na kształtowanie profesjonalnej tożsamości sytuacyjnej nauczyciela języka obcego. Każdy z przytoczonych fragmentów pochodzi z różnych dyskusji, w których udział brały te same osoby, ale obrady toczyły się w dwu językach. Przykład 1 jest fragmentem dyskusji w języku angielskim, obcym dla uczestników, a przykład 2 w języku

polskim, ich języku rodzimym. Taka organizacja dyskusji umożliwiła wykluczenie stopnia biegłości w języku obcym, jako czynnika determinującego zachowania werbalne jej uczestników.

Niezależnie od faktu, że wszyscy uczestnicy dyskusji byli studentami studiów magisterskich, ich staż pracy był zróżnicowany, ponieważ niektórzy z nich uzupełniali wykształcenie kierunkowe, będąc w zawodzie od wielu lat, inni natomiast dopiero stawali u progu swej kariery zawodowej. Zróżnicowanie doświadczeń zawodowych czy ich identyczność nie wydają się jednak przesądzać o zachowaniach interakcyjnych uczestników, co implikuje inne czynniki, które mogą wpływać na te zachowania. W poniższym badaniu, będę się starała wykazać, że kluczową rolę w identyfikacji i autoidentyfikacji jednostki ze wspólnotą działań odgrywa umiejętność dokonywania bieżącej refleksji, co prowadzi do tworzenia i uaktualnienia wiedzy wspólnotowej.

6.2. Analiza

Przykład 1

1. P8: the influence that my teachers had on me is that I don't like school (.).I have very bad memories about my teachers really (.) so that's why I'm here
2. (laughter)
3. (...)
4. P1: because you will understand your pupils
5. P8: Yes I will understand I have to be:=
6. P8: =have to be a (.) teacher (.)
7. P6: (.) it's my turn=
8. M: =so what are these bad memories you have
9. P8: I didn't like my teachers because they tried to stop my individuality and my passions just to make me study but not make me interested in the subject (.) of course not all of them but most of them some of them (.)
10. P8: (.) maybe because every teacher thinks that his or her subject is the most important
11. M: any other contributions

Przykład 1 ukazuje proces kreacji tożsamości nauczyciela przez studentkę (P8), która nie podjęła jeszcze pracy w zawodzie nauczyciela. Bazując głównie na nacechowanych negatywnie doświadczeniach ucznia (*bad memories*), P8 wyraża chęć wejścia w profesję nauczyciela. Wypowiedź 1 uzewnętrznia jej sprzeczne postawy dotyczące wizerunku nauczyciela, procesu nauczania i szkoły. P8 nie lubi szkoły, ale chce zostać członkiem wspólnoty

profesjonalistów nierozzerwalnie związanej ze szkołą i kształceniem. Pragnie wejść w rolę, z którą się nie identyfikuje, a wręcz odrzuca. Jej postawa wyraża dążenie do zmiany wizerunku nauczyciela, co implikuje aktywny udział jednostki w tym procesie. P8 nie zamierza odgrywać nadanej odgórnie roli nauczyciela, ale poprzez refleksję buduje wiedzę o możliwościach twórczego jej konstruowania. Werbalizując swe myśli w tej konkretnej sytuacji interakcyjnej P8 uzewnętrznia wizerunek nauczyciela, z którym się identyfikuje.

Poddając analizie zawartość wypowiedzi P8 z przykładu 1, łatwo zauważyć, że intuicyjnie odrzuca ona formę kształtowania tożsamości nauczyciela, która dominowała we wczesnej nowoczesności, tj. „przez socjalizację”, czyli zanurzenie w praktykę (Scollon i Scollon, 2001). W ambiwalencji jej postaw uwidacznia się dążenie do wykreowania tożsamości nauczyciela charakterystycznej dla dwudziestego pierwszego wieku, tj., opartej na kompetencjach zdobytych w wyniku formalnego kształcenia i popartych certyfikatami. Dlatego P8 wybiera kształcenie uniwersyteckie, filologiczne (*dlatego tu jestem*), które pozwoli jej na uzyskanie odpowiednio certyfikowanych, formalnych kwalifikacji zawodowych i wiedzę ekspercką. Jawi się ona jako aktor poznawczy i społeczny, zaangażowany w proces kreowania swej tożsamości, który opierając się na doświadczeniach poprzednich pokoleń, dąży do rozwiązania zadań, jakie czekają ją w przyszłości.

Jej przyszły wizerunek nie jest jeszcze jednak jasno sprecyzowany. P8 kształtuje go „w biegu” uzupełniając, rewidując i aktualizując pod wpływem bieżących wydarzeń i doświadczeń sytuacyjnych oraz pod wpływem refleksji o nauczaniu, do jakiej zmusza ją udział w dyskusji. Bieżąca refleksja P8 uwidacznia się poprzez jej zaangażowanie w polemikę, aktywne wyrażanie opinii i dzielenie się spostrzeżeniami oraz w jej postawach względem innych rozmówców. Jej tożsamość jest też aktywnie kształtowana przez innych uczestników dyskusji, co uzewnętrznia się w ich stosunku do wypowiedzi i zachowań P8.

Wypowiedzi P8 są dość długie w porównaniu do innych uczestników dyskusji o podobnym profilu zawodowym. Szczególnie zachowanie P6, która podobnie jak P8 dopiero wkracza w profesję nauczyciela i nie posiada jeszcze żadnego doświadczenia zawodowego, jest wyraźnie odmienne od zachowania P8. Wypowiedzi P6 są krótkie i zdawkowe, a jej próby włączenia się w dyskusję nieporadne, a wręcz uważane przez innych uczestników jako niepożądane w danej chwili. Aktywność P8 zostaje zauważona i zaakceptowana przez innych uczestników dyskusji, w tym przypadku przez moderatora (wypowiedź 8), który zachęca P8 do dalszej wypowiedzi, mimo że P6 sygnalizuje chęć wyrażenia swej opinii (wypowiedź 7). P8 jest więc rozpoznawana jako uprawniony członek wspólnoty działań, a jej głos liczy się w dyskusji. Lave i Wenger (1991) twierdzą, że tylko osoby, które są w stanie dodać nowe ele-

menty do wiedzy wspólnotowej, tzw. „reification” są identyfikowane jako członkowie wspólnoty. Zachowanie interakcyjne P8 i innych uczestników dyskusji wskazuje, że w przypadku P8 autoidentyfikacja ze wspólnotą jest ratyfikowana przez uprawnionych członków tej wspólnoty, ponieważ jej refleksja uzewnętrzniona w wypowiedziach jest oceniana jako artefakt ubogacający wiedzę wspólnoty. Odmiennie jest oceniane działanie P6, w którym uczestnicy dyskusji nie rozpoznają działań charakterystycznych dla wspólnoty, a tożsamość P6 jako jej członka jest delegitymizowana.

Przykład 2

1. P2: ważne jest jeszcze to żeby być postrzegana jako osoba która pasjonuje się swoim przedmiotem (.) a nie tylko odwała robotę i idzie do domu
2. P6: dokładnie=
3. P8: =w ogóle swoim zawodem, nie tylko swoim przedmiotem
4. P6: [tak]
5. P4: [dzi]siaj to kocham ludzi, dzisiaj opowiadam o bitwie pod grunwaldem, bla bla bla do widzenia, to wszystko
6. P1: to też jest praca gdzie tak naprawdę naszą metodą podstawową pracy i jakąś techniką jesteśmy my sami (.) więc to jaką jesteśmy osobą co sobą reprezentujemy to jest to czego tak naprawdę uczymy oprócz jakiejś tam merytorycznej strony przedmiotu (.) dla mnie jest to praca trudna i taka która jest wyzwaniem bo nie wszystko da się tu wyuczyć (.) bo po prostu pracując sobą to jest i zmęczenie materiału i mamy nieraz też zły dzień i to jest trudne że po prostu tu nie da się jakby oddzielić naszej osoby (.) tu nie są numerki cyferki że my sobie pozliczamy czy mamy gorszy lepszy dzień nie wiem (.) koniec kolumny wyjdzie nam taki sam w rozliczeniu tylko po prostu pracujemy sobą tutaj te nasze emocje i nastroje też mają znaczenie i właśnie umiejętność operowania tym wszystkim to jest chyba w tym wszystkim najtrudniejsze

Przykład 2 ilustruje zachowanie nauczycieli o długim stażu pracy (P1, P2) na tle zachowań nowicjuszy (P6, P8). P2 swą wypowiedzią 1 podkreśla relacyjny charakter tożsamości (*być postrzegana jako osoba*). Z jednej strony jest ona świadoma konieczności podejmowania działań i odpowiedzialności jednostki za kreację własnego wizerunku (lokowanie samego siebie) a z drugiej strony zdaje sobie sprawę z roli jaką odgrywają inni w tym procesie (bycie lokowanym). Tożsamość nie jest, według P2, nabytym raz na zawsze i niezmiennym zespołem cech osobowościowych. Według niej każdy człowiek (aktor społeczny), dokonując świadomych wyborów zachowań werbal-

nych i niewerbalnych, projektuje własną wersję tożsamości osobowej i jednocześnie tworzy coraz to nowe wersje tożsamości społecznej, a w tym wypadku zawodowej. Inni aktorzy mogą te warianty tożsamości zaakceptować bądź odrzucić. Czynnikiem, który według P2 determinuje tożsamość nauczyciela, jest pasja przedmiotem nauczania. Pasja implikuje dogłębną znajomość przedmiotu, co z kolei prowadzi do rozwoju tej pierwszej. Innymi słowy im większa wiedza przedmiotowa nauczyciela, tym większe jego zaangażowanie w proces uczenia się. Pośrednio P2 twierdzi, że wiedza przedmiotowa jest czynnikiem identyfikującym we wspólnocie działań. W odpowiedzi P8 stwierdza, że pasja musi dotyczyć zawodu, a nie wyłącznie dziedziny naukowej, której nauczaniem zajmuje się dany nauczyciel, a to sugeruje, że posiadanie wiedzy metodycznej i pedagogicznej jest konieczne do kształtowania tożsamości społecznej nauczyciela. P6 wprawdzie zgadza się z poglądami P8, ale ich nie rozwija, a jej wypowiedź przechodzi niezauważoną, ponieważ kolejni uczestnicy dyskusji odnoszą się do wypowiedzi P8, co świadczy o ulokowaniu P8 jako uprawnionego członka wspólnoty i odrzuceniu P6.

Kulminacyjnym momentem dyskusji jest wypowiedź P1, nauczycielki z długim stażem zawodowym (wypowiedź 6), w której dokonuje ona utożsamienia osoby nauczyciela z metodą i techniką nauczania. W jej opinii, tożsamość nauczyciela jest kreowana w działaniu, a nauczycielem nie można stać się poprzez nabycie odpowiednich kwalifikacji i certyfikatów. Przeciwnie, tylko poprzez aktywne, świadome działanie i stosowanie odpowiednich praktyk dana osoba może być identyfikowana jako przedstawiciel danej wspólnoty. Odwrotnie niż P8 (wypowiedź 1, przykład 1), P1 optuje za kształtowaniem tożsamości nauczyciela poprzez „socjalizację” (Scollon i Scollon, 2001), czyli bezpośrednio zanurzenie w praktyce. Według niej wiedza formalna i wykształcenie uniwersyteckie są drugorzędne w stosunku do osoby nauczyciela, która determinuje jakość kształcenia.

P1 podkreśla także dynamikę procesu kształtowania tożsamości i jej złożoność. Kreacja tożsamości nauczyciela jest uwarunkowana jego dyspozycjami psychofizycznymi w konkretnym kontekście sytuacyjnym oraz pozycją w szerszym dyskursie społeczno-kulturowym, w którym ten proces zachodzi. W takim dynamicznym procesie tworzenia tożsamości, aktor społeczny opiera się na umiejętności operowania zarówno elementami środowiska jak i własnej osoby. Aby tego dokonać, musi on posiadać nie tyle odpowiednią wiedzę przedmiotową, ale przede wszystkim samowiedzę, która umożliwia podejmowanie efektywnych działań i dokonywanie wyborów w różnorodnych, sytuacyjnie zmiennych kontekstach. W ten sposób, P1 wskazuje na wartość wiedzy, a właściwie na umiejętność jej bieżącego tworzenia i stosowania zależnie od wymagań dyskursu społecznego i sytuacyjnego.

W przykładzie 2, podobnie jak w przykładzie 1, P6 – nowicjusz we wspólnocie działań - nie wnosi nowych artefaktów, które budowałby i rozwijały wiedzę wspólnoty. Włącza się w dyskusję poprzez aktywne słuchanie. Nie buduje wiedzy wspólnotowej, ale rozwija własną. Nie dokonuje własnej, bieżącej refleksji, a jedynie podąża za refleksją pozostałych uczestników dyskusji. Taka postawa, (charakterystyczna dla ucznia w procesie kształcenia) prowadzi do dyskryminacji P6 w procesie identyfikacji ze wspólnotą nauczycieli i sytuuje ją „po drugiej stronie biurka” (Lortie, 1975) czyli we wspólnocie uczniów.

7. Wnioski

Analiza dwu krótkich fragmentów dyskusji pomiędzy doświadczonymi i początkującymi nauczycielami udowadnia, iż umiejętność dokonywania bieżącej refleksji i budowanie wiedzy wspólnotowej w oparciu o elementy kontekstu interakcyjnego prowadzą do identyfikacji jednostki, która posiada taką umiejętność, jako członka wspólnoty działań. Język jest narzędziem, które pozwala na uzewnętrznienie refleksji i przemianę wiedzy ukrytej w wiedzę jawną, którą dzieląc się, członkowie wspólnoty jednocześnie budują i poszerzają. Wiedza budowana w interakcji pozwala na identyfikację jednostki jako przynależącej lub odstającej od wspólnoty. Identyfikacje mogą przebiegać różnie w różnych kontekstach sytuacyjnych. Tak więc jednostka identyfikowana w jednej grupie jako członek danej wspólnoty może być określana jako outsider w innej sytuacji. Na przykład, student w trakcie praktyk pedagogicznych może być identyfikowany jako nauczyciel, a poza okresem praktyk jako student. O przynależności do wspólnoty działań decyduje szereg czynników społeczno-psychologicznych, ale bieżąca refleksja realizowana językowo wydaje się kluczową w trakcie dyskusji tematycznych we wspólnocie działań.

BIBLIOGRAFIA

- Bamberg, M. 2000. „Critical personalism, language, and development”. *Theory & Psychology* 10: 749-767.
- Bamberg, M. 2011. „Narrative discourse” (w:) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (red. C. A. Chapelle). Oxford: Wiley-Blackwell: 4157-4163.
- Beck, U. 2002. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bendkowski, J. 2012. *Interaktywno-sieciowy model kształtowania wspólnot działań w kreowaniu i dyfuzji wiedzy w organizacjach*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Bokszański, Z. 1989. *Tożsamość, integracja, grupa*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Brazelton, J. i G. A. Gorry. 2003. „Creating a knowledge sharing community: If you build it, will they come?”. *Communications of the ACM* 3(1): 23-25.
- Cackowski, Z. 1992. „Przeszkoda epistemologiczna”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1(141): 3-14.
- Enkel, E., P. Heinold, J. Hofer-Alfeis i Y. Wicky. 2002. „The power of communities: How to build knowledge management on a corporate level using a bottom-up approach” (w:) *Knowledge Management Case Book: Siemens Best Practices* (red. T. Davenport i G. J. B. Probst). New York: Wiley & Sons: 108-127.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton and Co.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gach, D. 2007. „Wspólnoty praktyki” (w:) *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwem w gospodarce opartej na wiedzy* (red. B. Miękka, A. Pietruszka-Ortyl i A. Potocki) Warszawa: Difin: 251-254
- Gee, J. P. 2010. *Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (3rd ed.). London: Routledge.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Jenkins, R. 2008. *Social Identity* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kubiak, K. 2008. „Lokalne i globalne wspólnoty praktyków w przedsiębiorstwie sektora high-tech” (w:) *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą* (red. K. Perechuda i M. Sobińska) Warszawa: Difin.
- Kwiatkowska, H. 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Lave, J. i E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D. C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. 1934. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books Inc.
- Scollon, R. i S. W. Scollon. 2001. *Intercultural Communication. A Discourse Approach* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tajfel, H. 1982. *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. i J. C. Turner. 1979. „An integrative theory of intergroup conflict” (w:) *The Social Psychology of Intergroup Relations* (red. W. G. Austin i S. Worchel). Monterey, CA: Brooks/Cole: 33-47.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku

BIOGRAFIA ZAWODOWA JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY – AUTOBIOGRAFICZNE REFLEKSJE EMERYTOWANYCH NAUCZYCIELEK JĘZYKA OBCEGO¹

**Professional biography as a source of knowledge:
Autobiographic reflections of retired language teachers**

This article reports a qualitative research project focused on examining the professional biographies of four post-service Polish teachers of foreign languages. The main objective was to find out what experiences in their professional biographies the participants perceived as the most critical, and to see if those memories were roughly similar in the participants' accounts. Following Karol Wojtyła's (1994) anthropological views connected with a person's structure and their dynamism, the study discusses the subjects' experiences relating to teacher reactivity, emotivity and agency against the socio-political background of Poland in the period before and after political transformation.

Keywords: biographies, reflection, foreign language teachers, retired teachers, reactivity-emotivity-agency, Poland

Słowa kluczowe: biografie, refleksja, nauczyciele języka obcego, nauczyciele emerytowani, reaktywność-emotywność-sprawczość, Polska

¹ Autorka składa serdeczne podziękowania uczestniczkom badania za wyrażenie zgody na udział w nim.

1. Wstęp

Wykorzystanie metody biograficznej na gruncie badań z zakresu akwizycji języka od kilku lat cieszy się dużym zainteresowaniem, zwłaszcza wśród badaczy stosujących metody jakościowe. Jest tak, gdyż biografie są żywym przykładem historii człowieka, opowieściami własnego życia wyzwającymi refleksję. Choć niewątpliwie analizy biograficzne czynnych nauczycieli pozwalają na lepsze poznanie, opisanie czy interpretację różnorodnych zjawisk glottodydaktycznych, istnieje grupa pedagogów stanowiąca rzadki obiekt badań dotyczących procesu nauczania i uczenia się języków obcych – emerytowani nauczyciele języków obcych (JO), których biografie językowe poddane refleksji, mogłyby przyczynić się do wzbogacenia naszej wiedzy glottodydaktycznej, czy poszerzenia horyzontu myślowego.

2. Dlaczego nauczyciele emerytowani?

Istnieją przesłanki, aby zajmować się doświadczeniem zawodowym byłych nauczycieli JO z przynajmniej kilku powodów. Po pierwsze, nauczyciele, którzy formalnie mogą już zaprzestać pracy zawodowej, mają w stosunku do niej poczucie dystansu i „przeszli z jednej wspólnoty dyskursu do innej” (Wejland, 2011: 16). Dzięki temu mogą dokonać bardziej wnikliwej refleksji nad przebytą drogą zawodową, a przez to służyć lepszą radą młodszym nauczycielom. W tym znaczeniu refleksja biograficzna przyjmuje dwa wymiary: retrospektywny, gdyż dotyczy wydarzeń minionych, jak również prospektywny, gdyż skierowana do innych, jest nastawiona na przyszłość słuchających. Po drugie, sposób konceptualizacji rzeczywistości zawsze zależy od kontekstu, czyli miejsca, w którym żyjemy i z którego patrzymy. Dlatego studiowanie biografii emerytowanych nauczycieli jest właściwie studiowaniem ich socjobiografii, umożliwiających poznanie kulturowych wyznaczników czasów, w których przyszło im żyć poprzez pryzmat konkretnej jednostki. Malewski (2010: 156) twierdzi, iż „narracja jest kwestią społeczną (...) nawet wówczas, gdy dotyczy doświadczeń osobistych”. Nowak-Łojewska (2011: 213) z kolei uważa, że o „charakterze wiedzy nie przesądza to, co jest jej przedmiotem, ale społeczne okoliczności wytwarzania i funkcjonowania tej wiedzy”. Stąd to, co uznajemy za biograficzne fakty, jest odbiciem dyskursów kształtujących życie konkretnych nauczycieli, odzwierciedleniem makrostruktur społecznych, które biograficznie „odcisnęły się” na nich (Malewski, 2010: 161). Po trzecie, żyjemy w kulturze narracji, biografizmu i autobiografizmu, określanej czasami jako „narracyjny zwrot” (*narrative turn*) (Pavlenko, 2007: 164). Znamy biografie i autobiografie artystów i naukowców, zaś w dyskursie glottodydaktycznym

pojawiają się biografie wybitnych uczniów (Biedroń, 2012), wyróżniających się nauczycieli praktyków (Werbińska, 2004), jednym słowem, tych, którzy odnieśli sukces. Raczej nieznane są opracowania na temat trudu pedagogicznego zwykłych nauczycieli JO, czy na temat ich wiedzy biograficznej konstytuowanej lokalnie (Ligus, 2009: 13). W biografiach podejmowane są przeważnie wydarzenia niecodzienne, zaś ci, których życie przebiega zwyczajnie między pracą a domem nie wiedzą, jak opowiadać o sobie (Lalak, 2010: 124). Po czwarte, warto zaznaczyć, że faza życia na emeryturze straciła swój „statyczny i spoczynkowy charakter” (ibidem: 142), a klasyczny trzyfazowy podział życia: przygotowanie do roli człowieka dorosłego, dorosłość, emerytura i stan spoczynku, przestał być wystarczającym instrumentem opisu ludzkiego życia (Lalak, 2010). Podejmuje się badania na temat estetyzacji starości (Dubas, 2011: 203), bada uczniów JO po 50 roku życia (Jaroszewska, 2013), prawdopodobnie wychodząc z przekonania, że dojrzały wiek stanowi wartość samą w sobie. Brak oddania głosu emerytowanym nauczycielom języków obcych może prowadzić, z jednej strony, do wykluczenia tej grupy z opracowań badawczych, zaś z drugiej strony do niewykorzystania jej potencjału, jako cennego źródła rozszerzenia wiedzy o nauczycielu, jego środowisku czy społeczno-kulturowych następstwach.

Po piąte, w badaniach pedeutologicznych, dzięki zastosowaniu metody jakościowej, odchodzi się od kompetencyjnego modelu myślenia o nauczycielu, oderwanego od dzisiejszych potrzeb i rzeczywistości. Współczesne paradygmaty inspirowane nie do badania skuteczności pracy nauczyciela, idealnych cech czy przypisanych ról społecznych (Kwiatkowska, 2004), ale do zgłębiania jego osobistego sposobu rozumienia świata pod wpływem społecznie nagromadzonych doświadczeń. Dlatego badanie biografii nauczycieli umożliwia dotarcie do nauczycielskiego procesu konstruowania, rekonstruowania czy dekonstruowania indywidualnych doświadczeń. W końcu, refleksje na temat biografii zawodowych innych nauczycieli powodują pojawienie się refleksji u odbiorcy. Jest tak, gdyż lubimy porównywać się z innymi, a niekiedy w wypowiedziach innych, znajdujemy drogowskazy dla własnego działania. Słuchanie refleksji tych, którzy mają drogę zawodową już za sobą, może dlatego stanowić okazję do własnych samoocen i syntez swojego życia, czy zrozumienia kluczowych momentów własnego rozwoju zawodowego.

3. Badanie

Przedmiotem projektu uczyniono dwa problemy badawcze:

- Co badani emerytowani nauczyciele różnych języków obcych uznają za ważne doświadczenia, jaki nadają im sens i jak je interpretują?

- Jakie podobieństwa i różnice można wyodrębnić w biografiach badanych nauczycieli ze względu na nauczany język obcy?

3.1. Dobór uczestników i organizacja badania

Uczestniczkami badania były 4 emerytowane nauczycielki: 2 języka niemieckiego (Inga i Marlena), 1 języka rosyjskiego (Lena) i 1 języka angielskiego (Anna)². Dobór próby badawczej opierał się na trzech kryteriach: pobierania świadczeń emerytalnych, długoletniej pracy w szkole w charakterze nauczyciela JO oraz zgody na udział w badaniu. Wywiady narracyjne przeprowadzono w okresie od maja do lipca 2013 roku. Wszystkie respondentki wyraziły zgodę na nagrywanie swoich refleksji. Dodatkowo badaczka sporządzała notatki.

3.2. Praca nad materiałem

Choć istnieją różne propozycje analiz biografii autorkę zainspirowało podejście antropologiczne, powstałe na gruncie poglądów Wojtyły (1994; 1999; Łatacz, 2011), które pozwalają spojrzeć na biografię człowieka od strony antropologii, wyodrębniając strukturę i dynamikę osoby. W skład pierwszej wchodzi trzy warstwy: somatyczna, psychiczna i osobowa³, a każdej z nich odpowiadają następujące dynamizmy: warstwie somatycznej – reaktywność, warstwie psychicznej – emotywność, a warstwie osobowej – sprawczość. Ponieważ warstwy składające się na strukturę danej osoby są bardziej ogólne niż dynamizmy, przez co mniej nadają się do czerpania konkretnej wiedzy z ludzkiej biografii, za „klucze” do analiz biografii nauczycielek przyjęto dynamizmy, które stanowią o podstawowych właściwościach życia badanych osób.

Reaktywność, ściśle powiązana z żywotnością ciała ludzkiego, oznaczała w badaniu reakcje i zachowania nauczycielek, które nie stanowiły ich preferencji, czy świadomego działania z użyciem woli, a były swoistą koniecznością, mającą na celu przetrwanie człowieka. Takie reaktywne, wegetatywne i poniekąd pozawolicjonalne postępowanie konkretnej osoby ma raczej zewnętrzny charakter⁴. Emotywność oznaczała w badaniu odczucia badanych w odniesieniu do wartości, a ściślej tego, co czuły w różnych sytuacjach obcowania z języ-

² Imiona uczestniczek zostały zmienione.

³ Wojtyła mówi o czterech warstwach, gdyż oprócz trzech wymienionych, jest również czwarta warstwa - „nad-natury”, której odpowiadają takie dynamizmy jak wiara, nadzieja i miłość. Ma ona konotacje teologiczne i mistyczne, nieistotne dla analizy zagadnienia w tym opracowaniu.

⁴ Reaktywność człowieka stanowiła podstawę do stworzenia koncepcji temperamentu.

kiem. Ten dynamizm człowieka ma charakter spontaniczny, wskazujący na to, że coś dzieje się w jego psychice i odnosi się, z jego punktu widzenia, do prawdziwości. Przekonanie osoby ulegającej emocji o tym, że ma w danej chwili rację i mówi prawdę jest też ukazaniem jej wrażliwości na pewne wartości, jak również wyrazem autentyczności w ich przeżywaniu. Sprawczość, trzeci z dynamizmów psychiki człowieka, wskazuje na świadomość, podmiotowość, akt woli. Osoba w tej warstwie jest sprawcą swoich czynów, samopostanowień, wyborów, odczuć, że to „ona sama działa”, a nie, że „coś się z nią dzieje”.

4. Wyniki badania i interpretacja

Narracje badanych nauczycielek posłużyły do zrekonstruowania przypisywanych znaczeń w odniesieniu do dynamizmów reaktywności, emotywności i sprawczości. Przy każdej z tych porządkujących koncepcji przywołano przykładowe fragmenty narracji, zakładając, że wypowiedzi potwierdzą występowanie dostrzeżonych zjawisk, a tym samym uwiarygodnią wyodrębnienie takich, a nie innych koncepcji znaczeń.

4.1. Reaktywność

W kategorii reaktywności wyodrębniono dwie podkategorie⁵: wybór kierunku studiów językowych, który decydująco wpływa na dalsze losy zawodowe osoby oraz wybór zawodu nauczyciela JO. Choć można polemizować z wyróżnieniem podkategorii „wybór zawodu” jako dynamizmu reaktywnego, argumentując, że decyzje o kierunkach studiów są autonomiczne i podejmowane samodzielnie, wypowiedzi narratorek dobitnie ukazują, że nie miało to miejsca w ich przypadku. Obie germanistki pochodziły z autochtonicznych rodzin pomorskich, języka niemieckiego używały w domu i przy spotkaniach rodzinnych, a dodatkowo jedna z nich co roku wyjeżdżała na wakacje do Austrii. W praktyce oznaczało to, że obie płynnie posługiwały się językiem niemieckim i być może rozpoczęcie innego kierunku studiów niż filologia germańska byłoby ich autonomiczną decyzją podjętą wbrew oczekiwaniom nauczycieli czy znajomych. Nie sugeruje się tutaj wyboru najłatwiejszego, ale nie można uznać, iż były to studia bardzo trudne dla tych konkretnych osób. Pozostałe nauczycielki również zastanawiały się nad innymi kierunkami studiów, sugerując się systemem subiektywnych wartości czy łatwością przyjęcia na studia. Ze wszystkich narracji wynika, że ostateczne decyzje podejmowali inni, najczęściej nauczyciele lub koleżanki. Można zatem pokusić się

⁵ Ze względu na ograniczoną objętość artykułu, pominięto podkategorię pracownictwa.

o tezę, że decyzje o rozpoczęciu studiów filologicznych były przypadkowe, odbiegające od lansowanej ostatnio motywacji idealnej (*Ideal L2 Self motivation*), (Dörnyei, 2009), choć Inga i Lena już wtedy wykazywały zainteresowanie literaturą i kulturą obszarów językowych, których języki miały studiować, przekładające się na motywację integrującą (Gardner i Lambert, 1972).

Wybór zawodu nauczyciela był także w pewnym stopniu przypadkowy, gdyż żadna z badanych nie wyobrażała siebie, ani przed studiami, ani w trakcie studiów, jako nauczycielki. O wyborze profesji zdecydowały rozwiązania systemowe, takie jak nakazy pracy, odpracowanie stypendium czy uzyskanie mieszkania. Jest to ciekawe, gdyż tak jak w przypadku wyboru studiów, nie było tu miejsca na marzenia o pracy nauczyciela czy idealistyczne wizje własnego wkładu w rozwój edukacji językowej innych. Inga nawet podaje prawdopodobną przyczynę, kiedy twierdzi:

Chyba zraziła mnie do tego pewna dziewczynka, którą kazano mi uczyć czytać. Rodzice jej przyjęli mnie kiedyś na całe wakacje do Gdyni, to byli znajomi mamy, a ja miałam ich córkę uczyć przez całe wakacje czytania. Byłam w IV czy V klasie, miałam z nią czytać książeczki. Tak mnie to zraziło. Jak mi kazano z rodzeństwem odrabiać lekcje, było to dla mnie najgorsze zajęcie⁶.

Choć z perspektywy czasu wszystkie nauczycielki oceniają wybór zawodu pozytywnie, w momencie decyzji o rozpoczęciu pracy nie były tą pracą zachwycone. Przyjęły ją jako zrządenie losu, „robotę do wykonania”, zaś pozytywne emocje nastąpiły później, w trakcie wykonywania pracy.

4.2. Emotywność

Drugi „klucz” do tożsamości człowieka, emotywność, obejmuje całą gamę ludzkich odczuć, takich jak wzruszenia, uczucia, namiętności, pasje wpływające na określone zachowania. Już etymologicznie emotywność wskazuje na jakieś poruszenie od wewnątrz (łac. *ex-movere*). W przeciwieństwie do reaktywności, „dynamizm ciała zostaje przekroczony”, a podstawową formą stają się odczucia krystalizujące przeżywanie przez człowieka wartości (Łatacz, 2011: 97-98). Jakie odczucia wystąpiły u nauczycielek w ich biograficznych narracjach? Analiza materiału empirycznego umożliwia podział doznań na te, które uważamy za pozytywne, jak również te, które nie dostarczają przyjemnych wspomnień w momencie refleksji⁷.

⁶ Wszystkie przypisy są oryginalne, bez ingerencji stylistycznej.

⁷ Ze względu na ograniczoną objętość artykułu, pominięto kategorię rozczarowania oraz kategorię żalu.

Poczucie satysfakcji

Kwestią wartą odnotowania jest poczucie satysfakcji zawodowej cechujące wszystkie badane osoby. Dla Ingi jest to „najpiękniejszy zawód na świecie” gwarantujący wieloletnie kontakty z człowiekiem, „morze kontaktów międzyludzkich”, zwłaszcza, jak to określiła, „dla ‘stadnego’ człowieka”. Podobnie o zawodzie nauczycielskim wyrażają się Marlena i Anna, choć ta pierwsza dodaje, że dotyczy to tylko najważniejszych relacji, tych pomiędzy nauczycielem a uczniami, gdyż relacje z współpracownikami mogą być różne. Poczucie spełnienia zawodowego ze względu na dobre relacje z uczniami może dotyczyć każdego przedmiotu. Dlatego istotne jest dla niniejszej analizy, co takiego pozytywnego znajduje się w zawodzie nauczyciela JO, dzięki czemu można czerpać satysfakcję. Według Ingi nauczyciel JO ma szczególne zadanie do spełnienia, gdyż musi rozwijać świadomość różnorodności, tolerancję na nią, nawiązywać do globalności świata. Są to bardzo ważne słowa, nawiązujące do współczesnych ról nauczyciela JO, któremu wyznacza się funkcję pośrednika kulturowego (Zawadzka, 2004: 185-214), promotora zgody i pokoju między narodami, rzecznika globalnego społeczeństwa obywatelskiego (Birch, 2009). Natomiast Lena odwołuje się do swoich osobistych doświadczeń nauczyciela języka rosyjskiego, twierdząc, że gdyby uczyła innego przedmiotu albo w innych czasach, nie miałaby poczucia takiej satysfakcji.

Czuję satysfakcję z tego, że uczyłam rosyjskiego. Rosyjski zmusił mnie do dużego rozwoju, do poszukiwania czegoś motywującego, gdy motywacja uczniów zupełnie odeszła, wszystko stało się nieaktualne, wszystkie „ogoniki” warte funta kłaków, gdyż tym językiem już nikt nie mówił. Rosjanie zostali wyzwoleni z tego pustostłowia i nagle ja przestałam słyszeć, bo nie miałam już prasy. Wtedy to była czarna dziura – gwałtowne poszukiwanie motywacji. Byłam pierwszym egzaminatorem (nr 2 jako egzaminator maturalny), jedną z pierwszych edukatorek uczenia rosyjskiego metodą komunikacyjną. Niemcy przygotowali pierwszą grupę rusycystów do pracy dalej, ja się tam znalazłam w tych grupach prekursorskich. Gdybym była starsza, nie miałabym tego. Coraz bardziej utwierdzałam się, że chcę robić to, co robię.

Uzyskane wypowiedzi pokazują, że wykonywanie pracy nauczyciela przynosi satysfakcję rozmówczyniom. Być może jest to także podyktowane wysokim przekonaniem o własnej skuteczności, związanym z wiarą, że zdołają sprostać wymaganiom danej sytuacji. Anna przypomina zdarzenie, gdy została poproszona przez profesora uczelni o udzielanie lekcji z języka angielskiego, kiedy jeszcze była studentką.

Ojciec tej uczennicy powiedział mi, jakie były kulisy mojego zatrudnienia. Jego znajomy, mój profesor, dał mu 2 propozycje: koleżankę z roku, która kończyła szkołę w Anglii i mnie z takim komentarzem, że tamta bardzo dobrze zna angielski, a ja nie znam dobrze, ale potrafię nauczyć.

Podejście do nauczania kultury

Interesujące jest podejście badanych do nauczania kultury kraju, którego języka uczą. Można wyróżnić w nim trzy postawy: fascynacji, poczucia obowiązku wynikającego z nauczania przedmiotu, jakim jest język obcy, jak również pominięcia kwestii nauczania kultury w ogóle.

Zafascynowana kulturą germańską jest Inga, co wynikało z jej wczesnego obycia z kulturą austriacką, a także dzięki profesorowi literatury. Nauczycielka mówi:

Byłam zafascynowana profesorem C., zajęciami, literaturą, którą pokazywał nam od innej strony. Nikt więcej nigdy nie mówił na temat Polenliteratur, która powstała na terenie Niemiec w XIX wieku po powstaniach, która była przychylna Polakom. On nam pokazywał, że te relacje między Polską a Niemcami były też inne, że potrafili dowartościować polski wkład w powstania, żeby się usamodzielnili, ich walkę z Prusami itd.

Zainteresowanie kulturowością przeniosło się także na dydaktykę Ingi, a w konsekwencji na zainteresowania jej uczniów:

Przychodząc (...) na pierwszą lekcję, opowiadałam o innych Niemcach niż on znali. Mówiłam o Niemcach, którzy budowali obozy koncentracyjne, ale obok był Weimar jako kolebka europejskiego humanizmu. Przywiesiłam portrety Goethego, Schillera, prowadziłam jakieś teatrzyki ze scenkami w języku niemieckim, jakieś konkursy, szukaliśmy poniemieckich materiałów w mieście, przywoziłam albumy z Austrii i pokazywałam uczniom, co odbiło się na ich zainteresowaniu językiem.

Podobną fascynację kulturą i literaturą rosyjską odczuwała Lena. W tamtym czasie, w stanowisko nauczyciela języka rosyjskiego wpisana była rola propagatora kultury radzieckiej, wspomagana działaniami Instytutu Puszkina i Łomonosowa z intencją przygotowania młodzieży do konsumpcji kultury radzieckiej w oryginale. Lena nie narzeka na to, gdyż propagowanie kultury, wystawianie „Ożenku” Gogola w oryginalnej wersji w licealnej auli, obcowanie z literaturą w każdej formie dostarczało jej przyjemności.

Marlena postrzega znajomość i kontakt z niemiecką kulturą jako integralny element pracy nauczyciela JO. Dla niej sama literatura i kultura mają ogromne znaczenie.

Jak tylko mam czas, oglądam dzienniki, cały czas dużo czytam. U mnie w domu cały czas leci program niemiecki, najczęściej programy publicystyczne. Jestem absolutnie na bieżąco, ponieważ uważam, że nie można uczyć języka w oderwaniu od kultury tego kraju. Jeśli nie orientuję się w tej kulturze, w tej rzeczywistości, o czym mam mówić po niemiecku? O polskiej rzeczywistości?

Podjęście germanistek i rusycystki wyraźnie kontrastuje z podejściem do nauczania kultury anglistki Anny. W jej wypowiedzi brakuje identyfikacji z kulturą krajów nauczanego języka, a nawet występuje „odrzućcie” odczuć. Anna opowiada:

Identyfikuję się z zewnątrz. Pewna osoba powiedziała mi o naszym pierwszym spotkaniu: „Taka Angielka przyszła, jeszcze w spódnicy w kratę.” Ja jestem i byłam bardziej nauczycielem języka angielskiego niż anglistką. Traktuję angielski jako *Lingua Franca*. Literatura, kultura – mnie to nie pociąga. I poza tym, nie czuję i nie czułam potrzeby uczenia o kraju, tylko uczenia jako dawań narzędzia porozumiewania się w tej sytuacji, w jakiej jest angielski obecnie. Cała metodyka idzie w tym kierunku, problemy globalne, międzynarodowe podręczniki, rozmaite akcenty. To mi odpowiada. Jedna z uczennic prosiła mnie, abym do konkursu ją przygotowała z wiedzy o Anglii i Stanach. Myślałam sobie, Boże, jak przygotować? Niech sobie coś poczyta o tym.

Niewątpliwie każdy nauczyciel ma swoje przekonania kierujące jego pracą. Chociaż kwestie interkulturowości stanowią ważny aspekt dydaktyki JO, opinie nauczycieli, podobne do tych, które prezentuje Anna nie należą do rzadkości. Być może jest to związane ze specyfiką nauczanego języka. Angielski jako język globalny wyzwała inne oczekiwania, niż języki o mniejszym zasięgu. Nauczanie aspektów kulturowych jest częstym argumentem na rzecz wzbudzania motywacji uczniów do uczenia się języka. W czasach, kiedy nauka języka angielskiego jest uważana za normę, a język za narzędzie potrzebne do funkcjonowania we współczesnym świecie, można nauczanie języka sprowadzić do samego operowania językiem. Może się także zdarzyć, że wiedza kulturowa prezentowana na lekcjach języka jest dla ucznia kolejnym polem do porażki. W konsekwencji, następuje blokada w rozwoju innych obszarów językowych, skutkująca podejściem typu „nie wiem, nie czuję, nie rozumiem”. Z drugiej strony, w swojej wypowiedzi Anna odnosi się do aspektów globalnych, akcentów międzynarodowych, zatem kultura przez małe „k” bywa obecna na

jej zajęciach. Może to także wynikać z jej odmiennej koncepcji nauczania kultury, rozumianej jako nauczanie wyłącznie kultury wysokiej, bez odwołania do innych znaczeń nauczania kultury – interkulturowości, wielokulturowości czy transkulturowości (Risager, 1998: 243-252).

Wstyd

Wstyd nie jest doznaniem, którym ludzie lubią się dzielić. Opowiadania o wstydliwych sytuacjach mogą nawet po latach powodować zażenowanie i z tego względu narratorzy biografii mogą intencjonalnie ich unikać. Pojawienie się wstydu w narracjach miało miejsce w refleksjach trzech nauczycielek i dlatego nie można pominąć tego doznania w analizie materiału. Chyba najbardziej interesującym przeżywaniem wstydu były wspomnienia Leny, doświadczającej upokorzenia ze względu na odbiór języka rosyjskiego na początku lat 90.⁸

Był czas, kiedy rosyjski był upokarzany, lekceważony jako nie wiadomo co, kojarzony z Dworcem Centralnym, warszawskim stadionem. Imponowali Anglicy, Francuzi swoją kulturą, przede wszystkim sytuacją materialną (...) wstyd się było przyznać, że uczy się rosyjskiego.

Lena wspomina niski status rosyjskiego związany ze złą sytuacją ekonomiczną krajów Federacji Rosyjskiej, porównywanie „opłacalności” uczenia się rosyjskiego z możliwościami, jakie dawała nauka języków zachodnich. Choć motywacja do nauki języka jest kategorią psychologiczną, uczenie się języków zachodnich jako „inwestycja w siebie” (Norton, 2013), jest konstruktem socjologicznym, którego natężenie w Polsce przypadło na początek lat 90. Nauka niektórych języków nie jest uważana za inwestycję w siebie, zaś nauka innych umożliwia dostęp do większych zasobów materialnych i symbolicznych.

Jednak niski status języka rosyjskiego nie był powodowany tylko złą sytuacją ekonomiczną czy skojarzeniami politycznymi. Lena, jak twierdzi, uczyła „na stopnie”, cały czas „wytykając” uczniom ich błędy. Dodaje, że sama była uczona w ten sposób, gdyż metodyka to zakładała. Dziś, jak przyznaje, wstydzi się, że tak uczniów traktowała, że z niektórymi popadała w konflikt, że oceniała nie tylko postępy językowe, lecz także pamięciowe opanowanie tekstu. Dopiero po zetknięciu się z dydaktyką zachodnią zrozumiała, że można stawiać osobne oceny za różne aspekty języka, a dzięki temu wytłumaczyć

⁸ Badane germanistki wstydzą się za wielu współczesnych nauczycieli, zarówno młodszych, jak i starszych wiekiem, którzy lubią pokazywać swoją przewagę i wyższość względem uczniów i ich rodziców. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu, doznania wstydu germanistek zostały pominięte.

uczniowi, co mu się udaje, a co jeszcze nie. Poniższe słowa dobrze ilustrują zmianę, jaka zaszła w świadomości nauczycielki:

W kontaktach z Rosjanami uczniowie bali się usta otworzyć, bali się, że mówią coś źle. Nagradzani byli tylko ci, którzy mówili tak, aby nie byli odróżnieni od tubylców. To był koszmar, a teraz wstyd. Jestem taka szczęśliwa, że z tego wyszłam.

4.3. Sprawczość

Trzecim „kluczem” do badania biografii emerytowanych nauczycielek była sprawczość, dynamizm odnoszący się do warstwy osobowej, wpływający na realizację samopostanowień, a dzięki temu samospełnienia. Efektem sprawczości jest transcendencja, czyli przerastanie samego siebie, polegająca na tym, że „ja” staje się przedmiotem dla siebie samego – przedmiotem woli jako władzy stanowiącego podmiotu” (Łatacz, 2011: 101). W rezultacie stare schematy okazują się nieprzydatne w zmieniającej się rzeczywistości, a wyzwoleniem okazuje się samorefleksja, prowadząca do odkrywania nowych perspektyw i znaczeń, samodzielnego wytworzenia wiedzy, a co za tym idzie, potężnej zmiany rozwojowej. Próbuąc sprowadzić przykłady sprawczości narratorek do „wspólnego mianownika”, okazuje się, że wywodzą się one z potrzeby zmiany, podyktowanej pragnieniem uatrakcyjnienia lekcji JO, potrzebą aktywności i ambicją, sprowadzającej się następnie do wypracowania własnej koncepcji dydaktycznej. Przyjrzyjmy się zatem temu, co badane samodzielnie zdecydowały i realizowały w poczuciu, że postępują słusznie.

Borykając się z problemem niskiej motywacji uczniów, Inga postawiła na kulturę wysoką krajów niemieckojęzycznych. Później, gdy zainteresowanie wzrosło, jej lekcje oznaczały skuteczne przygotowywanie do egzaminu maturalnego i olimpiad językowych. Gromadziła w tym celu testy, przepisywała je odręcznie przez kalkę, kolekcjonowała stare podręczniki do niemieckiego, które dostarczały nieznanymi wcześniej tekstów do rozwijania sprawności czytania, pożyczała swoje książki. To wystarczyło, aby zawsze mieć chętnych uczniów do pobierania u niej nauki. Marlenie, z kolei, bliższe były koncepcje wychowawcze od dydaktycznych. Jej motto stanowiło bycie sprawiedliwym, docenianie wszystkiego, nagradzanie uczniów, zwłaszcza tych mniej zdolnych językowo, za drobne sukcesy. W rozmowie stwierdziła, że jej strategia sprawdza się do tego stopnia, iż nigdy żaden mniej zaawansowany językowo uczeń nie powiedział nic krytycznego pod jej adresem. Istotne jest, że Marlena dostrzega ucznia przeciętnego. W dzisiejszych czasach, kiedy awans nauczyciela zależy od liczby wypromowanych olim-

pijczyków⁹, a zdolności ucznia podkreśla się na każdym kroku, troska o tak zwanych „uczniów środka”¹⁰, których jest najwięcej, wydaje się optymalną. Warto przypomnieć, że jedną z cech dobrego nauczyciela jest umiejętność skutecznej pracy z uczniem słabszym, gdyż zdolny uczeń, wspierany i monitorowany przez nauczyciela, zwykle potrafi uczyć się sam.

Dydaktyka języka rosyjskiego Leny podlegała szerszym wpływom kulturowo-społecznym. Jeszcze przed transformacją ustrojową, regularnie otrzymywała od znajomych Rosjan współczesną prasę i literaturę, tworząc najlepiej wyposażony gabinet języka rosyjskiego w mieście. Twierdziła, że podręcznikowe teksty o Prosi traktorystce, pisane propagandowym językiem czy streszczenia fragmentów Tołstoja z nachyleniem prosowieckim, nie odpowiadały mentalności ucznia szkoły średniej. Świadomie przekazywała im swoją pasję i swoje emocje, co wystarczało, aby odnosić sukcesy dydaktyczne. Kiedy w latach 90. nie miała tekstów, gdyż do języka Tołstoja, ze względu na niski poziom uczniów, wrócić nie było można, wraz z innymi rusycystkami, pobierała lekcje od zachodnich dydaktyków, stworzyła grupę ogólnopolską, a nową wiedzę przekuwała w nowe standardy i podręczniki. Uznała, że jako rusycystka, ma najwięcej do zrobienia na polu metodycznym z powodu, jak stwierdziła, „długoletniego zacofania dydaktycznego”. Co ciekawe, Lena zawsze uważała się za praktyka, który nie ma pragnienia przekazywania swojej wiedzy innym. Jej relacje z uczniami podyktowane były pasją, wynikającą z jej osobowości, doświadczenia i kontaktów. Twierdziła, że „może podpowiedzieć, pomóc, określić możliwości, podzielić się swoją wiedzą”, natomiast nigdy nie odważyłaby się nakazać komuś, jak ma się uczyć, gdyż tak bardzo jest to związane z osobowością osoby uczącej się. Wypowiedź Leny odpowiada współczesnym dyskursom glottodydaktycznym, gdyż promuje autonomię ucznia. Pomimo faktu, iż dydaktyka rosyjska była, jak uważała Lena, zapóźniona, nauczycielka potrafiła odwrócić się od obowiązujących podręczników i w przestrzeni, w której wolno jej było się poruszać, odnaleźć swój klucz do rozwijania pasji u uczniów.

Tendencje buntownicze miała też Anna. Już w szkole średniej, potrafiła wymyślić sposób na przetrwanie nudnych lekcji, ucząc się samodzielnie tego, co pragnęła wyrazić. Poniższe słowa ilustrują jej zabawy podczas lekcji:

Podręczniki wtedy były takie szare, czarno-białe, jakaś ilustracja czasami przedstawiająca rodzinę Wilsonów. Siłą rzeczy przerabiałam ten podręcznik

⁹ Liczba olimpijczyków jest podstawowym kryterium potrzebnym do zdobycia stopnia profesora oświaty.

¹⁰ Termin często stosowany przez konsultantów metodycznych ośrodków doskonalenia nauczycieli.

i siłą rzeczy zabijałam czas na lekcji, gdyż ucząc się dodatkowo w Empiku, były to dla mnie rzeczy łatwe. Razem z koleżanką, też zaawansowaną językowo, tworzyłam nowe czytanki, z nowymi historyjkami o Wilsonach. Czytając na przykład o tym, że dr Wilson jedzie na konferencję do Edynburga, w dymkach wymyślałyśmy nowe sytuacje w języku angielskim, że ma kochankę w Edynburgu, że ich córka Susan jest nastoletnią prostytutką, zaś syn Peter, pod wpływem narkotyków, dokonuje włamań. I tak przetrwałam te 4 lata z Wilsonami, niechęć się ucząc.

Na studiach zdecydowała się na zdrowotny urlop dziekański, lecz aby nie tracić kontaktu z uczelnią, wymyśliła koło naukowe, powołała trzyosobowy zarząd, utworzyła sekcje, zapraszała prelegentów do ich prowadzenia, a uwieńczeniem dwóch lat działalności koła była organizacja dwóch ogólnopolskich konferencji studenckich.

Pod koniec pracy zawodowej, Anna opracowała swoją własną metodę nauczania języka angielskiego osób dorosłych, opartą na gramatyce i procedurach, powstałą na podstawie obserwacji uczniów przez 20 lat. Jej metoda, którą stosuje na lekcjach prywatnych, polega na niezwykle uporządkowanym dostarczaniu wiedzy. W tej metodzie, zagubienie ucznia może trwać tylko przez moment, gdyż Anna wie, którą procedurę, w stosunku do jakiego ucznia, należy wprowadzić. Można powiedzieć, że decyzje i działania Anny były optymalne dla niej w sytuacjach językowych, w których się znalazła. Jako uczennica, potrafiła uczyć się rzeczy nowych na lekcjach angielskiego, pomimo nudnych i łatwych dla siebie lekcji. Jako studentka, potrafiła doprowadzić do założenia koła naukowego, dostarczającego jej samej nowych wrażeń i uznania. Jako nauczycielka, opracowała swoją metodę nauczania, opartą na gramatyce, być może bardziej odpowiadającą jej, niż jej uczniom. W narracji Anny nie istnieją problemy z mało zmotywowanymi uczniami, niskim statusem języka angielskiego, które wystąpiły u germanistek czy rusycystki. Z biografii Anny dowiadujemy się, że są nauczyciele podporządkowujący swoje działania temu, co jest najlepsze dla nich samych, choć inni również mogą skorzystać na tych wyborach.

5. Refleksje końcowe

Zgromadzony materiał empiryczny dotyczący analizy biografii 4 nauczycielek wyznacza szeroki teren eksploracji. Niemniej, z retrospektywnego punktu widzenia autorki, analiza materiału nie była łatwym zadaniem. Ważnym zbiorem czynników były różnice jakościowe w narracjach – indywidualne cechy narratorów, takie jak refleksyjność, pamięć autobiograficzna, skłonność do długich bądź krótkich wypowiedzi, stopień otwartości czy zaufania do badaczki. W tym

badaniu szkieletem nadającym kształt było poszukiwanie „klucza” do nauczyciela, z wykorzystaniem koncepcji zaproponowanej przez Wojtyłę. Dzięki temu można było zidentyfikować występowanie przejawów reaktywności, emotywności i sprawczości w biografiach zawodowych narratorek w różnych fazach ich życia, uporządkować ich doświadczenia, nadać im sens. Jakie walory edukacyjne i poznawcze możemy znaleźć w doświadczeniach byłych nauczycielek? Czego możemy nauczyć się z badania ich biografii lub ich krytycznej refleksji, w odniesieniu do pytań badawczych postawionych w projekcie? Oto najważniejsze wstępne wnioski z całego projektu badawczego:

1. Wybór zawodu nauczyciela JO jest często przypadkowy, choć można go polubić i czerpać satysfakcję z wykonywania go. O radości i inspiracji może decydować pasja uczenia się języka i poznawania kultury danego kraju (przykłady germanistek i rusycystki), jak również postawa autonomiczna nauczyciela polegająca na nieustannym poszukiwaniu własnych rozwiązań dydaktycznych (przykład anglistki).
2. Nauczanie elementów kulturowych na lekcji JO może zależeć od statusu nauczanego języka. W przypadku języków mniej popularnych, nauczanie o kulturze danego kraju może motywować uczniów do nauki, w przypadku języków bardzo popularnych, wprowadzanie elementów kulturowych może nie mieć znaczenia w zwiększaniu motywacji ucznia.
3. Biografie są zawsze osadzone w kontekście społeczno-kulturowo-politycznym, a zatem dobrze obrazują, które czynniki z perspektywy czasu, stają się najważniejsze dla konkretnego nauczyciela. Miniona epoka wyróżniała nauczycieli języka rosyjskiego, zaś dekada po-transformacyjna wyraźnie preferowała nauczycieli języków zachodnich, spychając naukę języka rosyjskiego na daleki plan. Współcześni polscy nauczyciele (zwłaszcza języka francuskiego i niemieckiego) również borykają się z problemami bezrobocia czy koniecznością przekwalifikowania spowodowanymi niskim statusem nauczanych przez nich języków. Należy jednak pamiętać, że niechęć do nauki konkretnego JO w danym momencie historycznym ma często podłoże emocjonalne, a nie racjonalne.
4. Analizowanie biografii zawodowych byłych nauczycieli JO umożliwia poznanie indywidualnych doświadczeń konkretnych osób, jak również rekonstrukcję ogólnych poglądów, postaw, decyzji cechujących tę grupę zawodową. Dlatego biografia może służyć za ważną przestrzeń uczenia się przyszłych nauczycieli. Oprócz rozszerzenia wiedzy pedeutologicznej, poznanie biografii innych może wzmocnić kandydatów na nauczycieli w ich zawodowych wyborach, zmniejszyć stres i frustrację związaną z podjęciem zawodu pedagoga, jednym słowem, uczynić ich bardziej samoświadomymi i dojrzałymi.

5. Zastosowanie triady reaktywność-emotywność-sprawczość umożliwia badania biografii nauczycieli w czasie, a także porównanie stanów przeszłych z obecnymi. Można wykorzystać tę koncepcję w celu badania wskaźników reaktywności, emotywności i sprawczości kandydatów na nauczycieli JO, prognozując tym samym reakcje, emocje, czy wartości uznawane przez konkretne osoby, jak również ich zmienność w czasie.

Podsumowując rozważania, autorka żywi nadzieję, że niniejsze opracowanie zachęci do szerzej zakrojonych badań nad przebiegiem karier zawodowych emerytowanych nauczycieli JO, które do tej pory nie były przedmiotem pogłębionej refleksji.

BIBLIOGRAFIA

- Biedroń, A. 2012. *Cognitive-Affective Profile of Gifted Adult Foreign Language Learners*. Słupsk: Akademia Pomorska.
- Birch, B. M. 2009. *The English Language Teacher in Global Civil Society*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. 2009. „The L2 Motivational Self System” (w:) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (red. Z. Dörnyei i E. Ushioda). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters: 9-42.
- Dubas, E. 2011. „Ja mam parę żyć – uczenie się z własnej biografii (w świetle analizy jednego wywiadu)” (w:) *Uczenie się z (własnej) biografii* (red. E. Dubas i W. Świtalski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 197-213.
- Gardner, R.C. i W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jaroszevska, A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*. Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska, H. 2004. *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lalak, D. 2010. *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ligus, R. 2009. *Biograficzna tożsamość nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Łatacz, E. 2011. „Osoba i jej rozwój – analiza w oparciu o poglądy Karola Wojtyły – propozycja ‘klucza’ do uczenia się z własnej biografii” (w:) *Uczenie się z (własnej) biografii* (red. E. Dubas i W. Świtalski). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 91-104.
- Malewski, M. 2010. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nowak-Łojewska, A. 2011. *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Pavlenko, A. 2007. „Autobiographic narratives as data in applied linguistics”. *Applied Linguistics* 28(2): 163-188.

- Risager, K. 1998. „Language teaching and the process of European integration” (w:) *Language Learning in Intercultural Perspective* (red. M. Byram i M. Fleming). Cambridge: Cambridge University Press: 242-254.
- Wejland, A.P. 2011. „Tożsamość i obcość w naukowym świecie humanistów” (w:) *Bio-grafie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna* (red. M. Kafar). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 15-36.
- Werbińska, D. 2004. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wojtyła, K. 1994. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: KUL.
- Wojtyła, K. 1999. *Rozważania o istocie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Anna Czura	5
---------------------------------	---

ARTICLES

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>Reflection in the teaching profession – foundations and real possibilities for implementation</i>	7
2. Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska – <i>Disciplinary and epistemological awareness of a foreign language teacher as a reflective practitioner from the perspective of foreign language didactics in Poland</i>	25
3. Izabela Marciniak – <i>The role of reflection in the process of foreign language teacher training</i>	39
4. Ewa Czajka – <i>Analysis of the reflective thinking abilities of pre-service teachers</i>	55
5. Hadrian Lankiewicz – <i>Reflection built on languaging as an alternative to feedback: Developing procedural language awareness of the constructionist nature of knowledge and language among prospective L2 language teachers</i>	67
6. Krzysztof Kotuła – <i>New technologies in the classroom: The case of prospective language teachers</i>	81
7. Małgorzata Jedynak – <i>Council of Europe and European Commission initiatives supporting reflection on foreign language learning and teaching processes</i>	95
8. Kamila Ciepiela – <i>Reflection on practice and teacher social identity in the community of practice</i>	111
9. Dorota Werbińska – <i>Professional biography as a source of knowledge: Autobiographic reflections of retired language teachers</i>	125

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

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

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

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

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 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 przesyłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie [www](http://www.poltowneo.org)).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>