

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 44/2

Kształcenie nauczycieli języków obcych

pod redakcją

Ewy Andrzejewskiej

Poznań – Gdańsk 2015

Redakcja

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

Rada naukowa

ANNA GIEŚLIKA (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)
BONNY NORTON (University of British Columbia)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
FREIDERIKOS VALETOPOULOS (Université de Poitiers – FoReLL, EA 3816)
STEVE WALSH (Newcastle University)
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
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: Ewa Andrzejewska	135
---------------------------------------	-----

ARTYKUŁY

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach</i>	139
2. Mirosław Pawlak – <i>Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności</i>	155
3. Melanie Ellis – <i>Findings from “Learning and teaching foreign languages in lower secondary school”, (BUNJO 2012): Implications for the education of teachers of English</i>	171
4. Anna Michońska-Stadnik – <i>Profil studenta – przyszłego nauczyciela języka angielskiego nabywającego pełne kwalifikacje zawodowe na studiach magisterskich</i>	183
5. Krystyna Mihułka – <i>Sylwetka absolwenta filologii germańskiej o specjalności nauczycielskiej a rzeczywisty stan przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela</i>	193
6. Teresa Siek-Piskozub, Aleksandra Jankowska – <i>Znaczenie praktyk w rozwijaniu kompetencji nauczycielskiej – perspektywa praktykanta i mentora</i>	209
7. Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa – <i>Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych</i>	221
8. Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Hadrian Lankiewicz – <i>Wykorzystanie narracji biograficznych w refleksji nad kształceniem nauczycieli języków obcych</i>	237

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	251
--	-----

WPROWADZENIE

Duże znaczenie znajomości języków obcych stawia wysokie wymagania wobec nauczycieli. Raporty edukacyjne i prace naukowe podkreślają ich rolę w procesie glottodydaktycznym. Wzrasta zainteresowanie problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych oraz jej podstawami teoretycznymi, ponieważ nie można zaprzeczyć, iż ich wiedza i umiejętności wywierają znaczący wpływ na jakość i efektywność nauki. Aktualny stan wiedzy glottodydaktycznej i pedeutologicznej oraz przemiany zachodzące w edukacji tworzą nowe ramy rozważań nad kształceniem nauczycieli języków obcych w Polsce.

Artykuły zamieszczone w niniejszym numerze „Neofilologa” przygotowane zostały na podstawie referatów wygłoszonych podczas konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, która odbyła się w dniach 8–10 września 2014 r. na Uniwersytecie Gdańskim. Opublikowane teksty dotyczą różnych aspektów kształcenia nauczycieli języków obcych i ukazują je w świetle rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych. Krytyczne spojrzenie na obecną sytuację i propozycje działań naprawczych wynikają z troski autorów o należyte przygotowanie zawodowe nauczycieli.

Elżbieta Zawadzka-Bartnik przedstawia problematykę kształcenia nauczycieli języków obcych na szerokim tle rozważań o stanie polskiej edukacji. Na podstawie analizy prac teoretycznych, badań empirycznych i raportów edukacyjnych autorka wyszczególnia różne niedociągnięcia na wszystkich poziomach i etapach kształcenia. Poprzez kategorię ukrytego programu unaocznia rozbieżności między rzeczywistym a zakładanym stanem edukacji. Odwołanie do autonomii nauczyciela i jego osobistej odpowiedzialności otwiera propozycje poprawy systemu kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych.

Mirosław Pawlak, wychodząc od teoretycznych podstaw rozważań nad sytuacją nauczycieli języków obcych, krytykuje obowiązujące współcześnie w Polsce standardy i programy kształcenia tej grupy pedagogów. Wskazuje, iż pozycja glottodydaktyki jako nauki na uniwersytetach, rzeczywistość edukacyjna oraz sytuacja na rynku pracy nie sprzyjają tworzeniu warunków do odpowiedniego przygotowania przyszłych nauczycieli. Artykuł zamykają propozycje zmian,

które pozytywnie wpłynęłyby na jakość uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języków obcych.

Melanie Ellis przybliży czytelnikowi badanie „Learning and Teaching Foreign Languages in lower secondary school” (BUNJO 2012), skupiając uwagę na jego kluczowych aspektach, tj. organizacji pracy w klasie, znaczeniu kształcenia poszczególnych umiejętności oraz autonomii ucznia. Wnioski z badań stanowią podstawę do sformułowania zaleceń mających podnieść jakość kształcenia nauczycieli.

Anna Michońska-Stadnik przedstawia badanie, którego celem było rozpoznanie profilu studentów filologii angielskiej nabywających pełne uprawnienia nauczycielskie na studiach magisterskich. Poznajemy zastosowany przez autorkę kwestionariusz, pozyskane dane oraz ich analizę. Artykuł zamykają wskazówki dla prowadzących zajęcia seminaryjne z glottodydaktyki, sformułowane na podstawie interpretacji wyników badania.

Krystyna Miłułka analizuje program kształcenia nauczycieli języka niemieckiego, aby sprawdzić, czy jego niedostatki, mogą negatywnie wpływać na wybór specjalności nauczycielskiej. Ocenę programu kształcenia nauczycielskiego dopełnia interpretacja wyników ankiet przeprowadzonych wśród studentów germanistyki. Z badań wyłania się postulat reorganizacji studiów neofilologicznych kształcących przyszłych nauczycieli, tak aby ich główny element tworzyły zajęcia przygotowujące do pracy zawodowej.

W centrum uwagi Teresy Siek-Piskozub i Aleksandry Jankowskiej jest problematyka przygotowania studentów do praktyk nauczycielskich. Autorki, na podstawie sondażu przeprowadzonego wśród studentów-praktykantów, przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka angielskiego oraz szkolnych opiekunów praktyk, analizują stopień wywiązywania się instytucji edukacyjnych z obowiązku przygotowania studentów do praktyk, oceniają pracę mentorów oraz realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych przez praktykantów.

Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa kierują uwagę na nowe zadania nauczycieli języków obcych wynikające ze zmian społeczno-politycznych i edukacyjnych, które doprowadziły do wzrostu zapotrzebowania na nauczycieli prowadzących kursy języków specjalistycznych, tj. języka biznesu, prawa, medycyny i in. Autorki, w oparciu o analizę systemu kształcenia nauczycieli oraz podstaw teoretycznych dydaktyki języków specjalistycznych, proponują rozwiązania praktyczne dla glottodydaktyki specjalistycznej. Przedstawione przykłady dotyczą kształcenia nauczycieli romanistów.

Emilia Wąsikiewicz-Firlej i Hadrian Lankiewicz eksponują osobisty charakter wiedzy nauczycieli, wynikający z powiązania z ich biografią. Na podstawie analizy narracji biograficznych nauczycieli języka angielskiego wskazują walory tego narzędzia badawczego. Zalecają wykorzystywanie biografii nauczycielskich

jako materiału dydaktycznego w kształceniu przyszłych adeptów zawodu, zwłaszcza w rozwijaniu ich refleksyjności.

Zmiany, jakie zachodzą w społeczeństwie, reforma systemu edukacji, nowe regulacje prawne dotyczące kształcenia nauczycieli w postaci KRK stawiają przed glottodydaktykami obowiązek naukowego zaangażowania się w badania nad sytuacją nauczycieli języków obcych oraz opracowania teoretycznych podstaw i praktycznych rozwiązań dotyczących kształcenia tej grupy pedagogów. Przedstawione artykuły są głosem w dyskusji, którą będziemy kontynuować na łamach kolejnego numeru „Neofilologa”.

Ewa Andrzejewska

Elżbieta Zawadzka-Bartnik

Uniwersytet Warszawski

e.zawadzka@uw.edu.pl

CZEGO POWINNIŚMY UCZYĆ A CZEGO UCZYMYSIĘ – ROZWAŻANIA O EDUKACYJNYCH ZŁUDZENIACH

What we should teach and what we teach – a consideration of educational illusions

The aim of this article is to point out significant differences between the planned goals of education and their current implementation as indicated by research in schools (by students and teachers) and in institutions of further education which prepare future teachers for the profession. I refer to the notion of the “hidden curriculum” and its influence on students and teachers, which are (among others): an instrumental approach to the teaching and learning process, curricular and organizational inadequacies, and our unconscious attitudes, which are the essential cause of educational illusions. The article ends with suggestions on how to improve effectiveness in education.

Keywords: educational illusions, goals and their current implementation, education of foreign language teachers, “hidden curriculum”, educational effectiveness

Słowa kluczowe: złudzenia edukacyjne, cele a ich realizacja, kształcenie nauczycieli języków obcych, „ukryty program”, efektywność edukacji

1. Wprowadzenie

W moim artykule chciałabym wykazać na szerszym tle edukacyjnym, jak często ze względu na nieświadomość pewnych mechanizmów i kontekstów, w których funkcjonuje edukacja, ale też pod wpływem biurokratycznych ograniczeń i konieczności organizacyjnej ulegamy edukacyjnym złudzeniom. Sądzimy, że

uczmy tego, co powinniśmy, co zamierzamy, co uczniom/ studentom /nauczycielom jest najbardziej potrzebne, a także, że uczmy efektywnie, w sposób zalecany w programach, podstawach programowych, standardach kształcenia. To, czego uczmy i jak uczmy, nie zawsze jednak jest zgodne z oficjalnymi wymaganiami. Moje rozważania dotyczyć będą nauczania głównie studentów, przyszłych nauczycieli i doskonalących się nauczycieli pracujących zawodowo, choć pośrednio i uczniów. Ponieważ uważam, że praca nauczyciela języka obcego nie ogranicza się do „nauczania języka”, mówiąc o nauczycielu, będę miała na myśli grupę zawodową, w której skład wchodzi nauczyciele języków obcych.

Pytanie, czego powinniśmy uczyć, wydaje się dość banalne, o ile pod pojęciem powinności rozumiemy jedynie zewnętrźnie narzucony obowiązek. Odpowiedzi znajdujemy przecież w programach nauczania, standardach kształcenia czy bardzo bogatej, krajowej i zagranicznej literaturze. O pracy nauczyciela, jego kompetencjach, trudnościach etc. dyskutowaliśmy już na licznych konferencjach. Ja, także w moich poprzednich wystąpieniach, analizowałam założenia i edukacyjne iluzje tzw. kompetencyjnego podejścia (Zawadzka-Bartnik, 2013) czy konsekwencje rynkowego podejścia do edukacji dla nauczyciela, utrudniające realizację idei refleksji w tym zawodzie (Zawadzka-Bartnik, 2014).

2. Stan edukacji – wyniki badań i opinie

Choć dobrze wiemy, że podmiotowość, autonomia, kreatywność stanowią filary kształcenia na wszystkich jego etapach, a edukacja powinna przygotowywać do życia i późniejszej pracy zawodowej, wyposażać w odpowiednie kompetencje, system wartości, umożliwiać rozwój etc., to jednak wyniki badań nad stanem edukacji w szkole, kształceniem studentów czy pracą zawodową nauczyciela wydają się przeczyć założeniom oraz przeczą realizacji przez nas naszych powinności.

Szkółę określa się jako skansen kulturowy, nie tylko niezapewniający kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnujący kompetencje bezużyteczne (*Edukacja w Polsce*, 2013). Nigdzie nie jest tak wysoko oceniana odtwórczość, schematyczność, brak oddolnej inicjatywy i koncepcyjności, jak w szkolnej klasie (Klus-Stańska, 2008: 26). Nasi uczniowie mają znaczne trudności w zadaniach wymagających samodzielnego wnioskowania i stawiania hipotez czy argumentowania (*Raport IBE*, 2010). W 2014 r. matury (mimo stale obniżanych wymagań i 30% poprawności niezbędnej do jej zdania) nie zdało 29%, tj. 86 tys. uczniów, co oznacza o 10% mniejszą zdawalność niż w roku ubiegłym. Z wielu przedmiotów średnie wyniki osiągane przez maturzystów nie przekraczają połowy punktów możliwych do zdobycia. Nieuczciwość, ściąganie, plagiaty etc. stają się coraz bardziej powszechne.

Pewna poprawa wyników uczniów, wynikająca z ostatnich badań PISA, nie jest skutkiem radykalnej zmiany formuły edukacji szkolnej, lecz raczej czarno- i wolnorynkowych usług edukacyjnych, gdyż połowa uczących się korzysta z korepetycji. Kompetencje informacyjne (w tym informatyczne) są na bardzo niskim poziomie, tzw. netykieta nie jest znana, a najważniejszym kryterium wyboru źródeł dla ucznia – niestety i studenta – nie jest wiarygodność i aktualność informacji, lecz łatwość i szybkość dostępu (por. Jasiewicz, 2012: 154). Podobne braki dotyczą kompetencji społecznych i wychowania obywatelskiego. Umiejętności interpersonalne są zaburzone. Młodzi ludzie nie są zainteresowani sferą publiczną, ich wiedza dotycząca zjawisk społecznych jest znacznie mniejsza niż rówieśników z 27 krajów, a idea społeczeństwa obywatelskiego jest dla większości sloganem (za: Śliwerski, 2013: 163). W treściach nauczania dominuje tzw. informacyjna strona kształcenia nad osobowościową, wypierane jest poznawcze kształcenie nastawione na rozumienie i interpretowanie świata, stanowiące podstawę świadomego i krytycznego funkcjonowania.

Rynek stał się wyznacznikiem typu absolwenta uczelni. Uczelnia traktowana jest jak przedsiębiorstwo, zanika więc potrzeba wiedzy ogólnej, kreatywności, autonomii. Wiedza ma być pragmatyczna, do szybkiego zastosowania. Priorytetem dla studiujących jest to, co mogą dzięki studiom mieć, a nie to, kim dzięki nim mogą być (Potulicka, 2010: 317 i n.). Wprowadzana reforma kształcenia wyższego obniża jeszcze (przez obniżanie poziomu kadry) wymagania i poziom nauczania.

Na temat poziomu kształcenia nauczycieli brakuje systematycznej wiedzy. Zdaniem Półturzyckiego (2008) kształcenie nauczycieli odznacza się pełnym bałaganem, sprzecznościami, skrajną różnorodnością i woluntaryzmem, a na wyższych uczelniach traktowane jest po macoszemu. Podejście kompetencyjne w kształceniu nauczycieli, w takim ujęciu jak jest to obecnie propagowane, stoi w sprzeczności z podstawowymi zasadami pedagogiki humanistycznej (por. Zawadzka-Bartnik, 2013). Wracamy w kształceniu do modelu technicznego (wg typologii Kwiatkowskiej, 2008), tj. zdominowanego przez behawiorystyczne podejście, polegające na wydzielaniu poszczególnych elementów, ich ćwiczeniu i sprawdzaniu. Kształcenie nauczycieli polega głównie na transmisji często fragmentarycznej i niespójnej wiedzy, a brak odpowiednich warunków uniemożliwia aktywne uczenie się. Studenci kierowani bywają na praktykę pedagogiczną do szkół, które często (z powodów organizacyjnych, finansowych, kadrowych) stają się raczej szkołą przetrwania, a nie miejscem zdobywania zakładanych doświadczeń dydaktycznych.

Nieuwzględnienie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (choćby w formie aneksu) specyfiki językowej w standardach kształcenia nauczycieli, mimo zgłaszanych przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne postulatów,

doprowadziło do dominacji zajęć ściśle psychologiczno-pedagogicznych nad glottodydaktycznymi, bez oczekiwanej i niezbędnej aplikacji teorii komunikacyjnych, psychologicznych i pedagogicznych do nauczania języków obcych. W wyniku tego – przy ograniczonym czasie zajęć i liczebnych grupach – głównie utrwalane są nie zawsze słuszne teorie osobiste uczących, a w przyszłości powielane nie zawsze efektywne działania.

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. Przekazywane przez nich informacje są często uproszczone, wyidealizowane, mało przydatne w życiu. Nauczyciele tworzą różnego typu fikcje, bagatelizują różne formy nieuczciwości ucznia (Knasiecka-Falbierska, 2010: 178). Według badań Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (*Raport...*, 2010: 25 i n.) nauczyciele nie są przygotowani do nauczania włączającego, przy lawinowo zwiększającej się liczbie uczniów z orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wielu nie wie, czym są indywidualne programy nauczania, nie potrafi sprostać problemom wychowawczym, nie zna podstaw programowych etc. Ponad 40% badanych nauczycieli nie wie, czego ma uczyć w ramach edukacji obywatelskiej, co piąty nie dostrzega różnic rozwojowych i potrzeb indywidualizacji pracy, 3/4 nie potrafi oceniać opisowo i rezygnuje z oceniania formatywnego na rzecz finalnego, traktując ocenianie nie jako narzędzie kształcenia, ale rozliczania z wiedzy. Nastąpiło samoograniczenie powinności zawodowych nauczyciela do roli wykonawcy narzuconych celów, realizacji określonych dyrektyw. Zawód ten został zredukowany do wymagań szkoły rozumianej jako zamknięty system ról o względnie powtarzalnych właściwościach. Koncentracja nauczyciela na realizacji programu uniemożliwia rzeczywiste interakcje z uczniami, skłania do rutyny i naśladownictwa nie zawsze dobrych i nieuwzględniających indywidualnych potrzeb uczących się wzorów.

Raport IBE z 2014 r. wykazał, że w zakresie nauczania języków obcych wielu nauczycieli za główny cel uważa przygotowanie uczniów do egzaminu, a co drugi nauczyciel wskazuje podręcznik jako podstawę decyzji o treściach nauczania. Według 90% gimnazjalistów to głównie nauczyciel mówi do uczniów podczas lekcji i to on jest podstawowym modelem i źródłem danych językowych. Pracę w grupach potwierdza tylko 10% uczniów – przy czym liczba uczniów w klasie nie determinuje doboru form pracy. Uczniowie mówią w języku obcym podczas pracy w grupach i w rozmowach między sobą na lekcji bardzo rzadko lub wcale (potwierdza to 63%), oceniani są głównie na podstawie prac pisemnych (55%), przy czym preferowane są testy z gramatyki i leksyki (58%). Ocenianie ustnych wypowiedzi potwierdza jedynie 24% uczniów.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest – jak pisze Denek (2008: 46) – piętą achillesową reformy systemu edukacji. Liczba publicznych placówek doskonalenia nauczycieli jest bardzo mała i nie realizują one znacznej części obowiązków zawodowych, na jednego doradcę metodycznego przypada średnio ok. 600 nauczycieli. Nauczyciele mają zbyt mało systematycznego oraz merytorycznego wsparcia i doradztwa ze strony odpowiednio do tego przygotowanej kadry, a wiele szkoleń odbiega od ich potrzeb. Stopnie awansu zawodowego i cała procedura doskonalenia nie spełniają ich oczekiwań. Według raportu IBE z 2014 r. połowa nauczycieli ma najwyższy stopień zawodowy osiągnięty zbyt wcześnie (raport z 2010 r. podawał prawie 70%), co powoduje zanik motywacji do ustawicznego doskonalenia się. Awans stał się celem samym w sobie. Zamiast dążenia do rzeczywistego rozwoju i doskonalenia zawodowego, nauczyciele nierzadko gromadzą potwierdzenia z nie zawsze odbytych kursów i konferencji zapewniających im kolejne stopnie awansu.

Badania TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), przeprowadzone w 34 krajach i regionach świata (IBE, 5.07.2014) wykazały, że działania związane z doskonaleniem zawodowym podejmuje (wg deklaracji polskich nauczycieli) aż ponad 90% z nich, natomiast według badań NIK (2012) 1/3 nauczycieli nie podnosi swoich kwalifikacji, a spośród nauczycieli dyplomowanych 35% nie korzystało z form doskonalenia w trakcie trzech kolejnych lat, przy czym zajęcia te krytycznie oceniało blisko 60% nauczycieli. Rzetelność oceny pracy i dorobku zawodowego nauczyciela pozostawia także wiele do życzenia. Praca polskich nauczycieli jest oceniana bardzo rzadko (raz na dwa lata lub rzadziej) i tylko przez dyrektora, podczas gdy w większości badanych krajów nauczyciele są oceniani raz lub dwa razy w roku przez odpowiednio do tego wybrany zespół.

3. Edukacyjne złudzenia i ich przyczyny

Przytoczone tu badania i opinie dowodzą, że rzeczywistość edukacyjna bywa zgoła inna od zakładanej, a to, czego uczymy i jak uczymy, nie zawsze jest zgodne z oficjalnymi wymaganiami (programem, podstawą programową, standardami), a także z naszymi przekonaniem, zamierzeniami, nie mówiąc o oczekiwaniach uczniów/studentów czy społeczeństwa. Czego zatem i jak uczymy – w szkole uczniów, w szkole wyższej studentów, doktorantów/przyszłych nauczycieli czy też nauczycieli pracujących zawodowo? Jest to pytanie z rodzaju pytań retorycznych, ale warto może podać choć dwie odpowiedzi.

Jeśli zamiast realizacji zasad podmiotowości, autonomii i kreatywności jako podstaw nowoczesnej edukacji dostosowujemy nasze działania do standaryzacji oraz kontroli jakości (raczej ilości) zrealizowanych podstaw programowych czy

standardów kształcenia, dajemy przyszłemu nauczycielowi do ręki gotowe scenariusze zajęć i masę zasad spisanych w ulubionym języku powinności (nauczyciel powinien...), akceptujemy odtwórczość studentów, fikcję i pozór, to poprzez ograniczenie wszelkich działań autonomicznych czynimy przyszłego nauczyciela bezwolnym instrumentem pozbawionym samoświadomości i odpowiedzialności.

Jeśli pracownicy dydaktyczni w ramach akcji związanej z realizacją Krajowych Ram Kwalifikacyjnych wypełniają tabelki z wymyślonymi, często ani nie potrzebnymi, ani realnymi efektami kształcenia, a ich zajęcia z języka obcego są oceniane przez trenerów o przygotowaniu menadżerskim, jeśli zajęcia dotyczące kształcenia nauczycieli powierza się młodym asystentom czy doktorantom bez odpowiedniego i solidnego przygotowania pedagogicznego, przekazujemy studentom jednocześnie informację, że w kształceniu nie ma celowości, spójności i przemyślanych działań, a jakość kształcenia podnosi się przez „odhaczanie” zadeklarowanych efektów. Potwierdzamy, że tak naprawdę w różnego typu szkoleniach chodzi głównie o sprawozdawczość, nie należy ich zatem traktować poważnie, bo przecież kształcić każdy może.

Dlaczego istnieją takie rozbieżności między zakładanymi przez nas celami a ich rzeczywistą realizacją? Chętnie przyjmujemy, że przyczyna leży po stronie uczniów/studentów, w ich bierności, niechęci do wysiłku, konformistycznym stosunku do kadry nauczającej, instrumentalnym podejściu do nauki. Źródło niepowodzeń postrzegamy również w niedoskonałościach założeń programowych i organizacyjnych całego systemu, niespójności i fragmentaryczności programów, w treściach i sposobie kształcenia nauczycieli, ogólnej niemożności; rzadziej dostrzegamy je we własnych, często nieuświadomionych postawach, działaniach i zaniedbaniach. Rzeczywistość edukacyjna jest jednak bardziej skomplikowana, niż nam się często wydaje.

Dla lepszego zrozumienia złożoności uwarunkowań edukacyjnych, dynamiki i różnorodności kontekstu wspomnianych rozbieżności oraz złudzeń edukacyjnych warto się odwołać do wprowadzonej w 1968 r. przez Jacksona (Janowski, 1989) kategorii tzw. ukrytego programu (inaczej programu niepisanego, utajonego). Jest to niejako „drugie dno” edukacji obejmujące wszystkie doświadczenia podmiotów uczestniczących w edukacji, których nie można uznać za oficjalnie zaplanowane. Ukryty program to wyniki i produkty uboczne działalności szkoły – też szkoły wyższej czy środowiska pozaszkolnego – tj. to, co zostało przyswojone w sposób niezamierzony obok oficjalnego, jawnego programu (zapisanego w podstawie programowej, statucie szkoły etc.), a często stojące z nim w sprzeczności. Ukryty program stanowi element otaczającej nas rzeczywistości i działa na poziomie szkoły/uczelni jako instytucji (przestrzeń architektoniczna, rozkład zajęć, podział władzy), programów i treści kształcenia (też zawartych w podręcznikach czy lekturach). Dotyczy także samego

nauczyciela, jego postaw, poglądów, oczekiwań i uprzedzeń względem uczącego się, sposobu oceniania, języka oraz stylu komunikowania się, tj. zwykłej codzienności szkolnej (Meighan, 1993: 69 i n.). Zjawisko to w bardzo ciekawy sposób opisał Janowski w książce pod znanym tytułem „Uczeń w teatrze życia szkoły” (1989), a badania ukrytego programu były prowadzone w ostatnich latach m.in. przez Wolana 2001, Żłobickiego 2002, Pryszmont-Ciesielską 2010, Kowalską 2012, Pankowską 2013. Perspektywa ukrytego programu umożliwia w interpretacji krytycznej socjologii edukacji analizę pewnych zjawisk i problemów uznawanych za oczywiste, które jednak maskują ukryty sens rzeczywistej edukacji (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 20).

Występowanie wielorakich sfer zachowań kadry pedagogicznej i kierowniczej, uczniów i studentów nieprzystających do oficjalnie głoszonych haseł, deklaracji i założeń programowych potwierdziły m.in. badania sondażowe Wolana (2001), przeprowadzone wśród studentów i młodszych pracowników naukowych. Pozwoliły one na wyodrębnienie pewnych grup tematycznych związanych z ukrytym programem, np.: Miejsce edukacji jako „szkoła przetrwania”; Zdehumanizowany stosunek do uczniów/studentów i koniunkturalizm; Formalizm i encyklopedyzm dydaktyczny; Wygodnictwo, pozorowane działania, niekonsekwencja zachowań i obłuda pedagogiczna nauczających czy anomalia organizacyjne i biurokratyczna formuła zarządzania. Przedstawione w wypowiedziach badanych przykłady dysfunkcjonalności organizacyjno-pedagogicznej, nierespektowania zasad wychowawczych i norm społecznych, niekonsekwencji działania, formalizmu, koniunkturalizmu, a nawet zwykłej prywaty są dowodem, że trzon ukrytego programu stanowi rozbieżność między oficjalnym, założonym a rzeczywistym obrazem edukacji, a także, że kształtuje on postawy uczących się wobec edukacji w stopniu większym niż świadome i zamierzone działania nauczających. Ukryty program doprowadza, jak widzimy, wbrew naszym intencjom, do wielu anomalii i zaburzeń w procesie kształcenia. Jego konsekwencje, (tj. czego rzeczywiście uczy szkoła, też uczelnia), dobitnie ujmują Postman i Weingartner (za: Michałowska, 2010: 20), a mianowicie, że: „Bierna akceptacja jest lepsza niż aktywny krytycyzm; Odkrywanie wiedzy jest poza zdolnością ucznia; Odtwarzanie jest najwyższą formą osiągnięcia intelektualnego; Opinie władzy należy cenić i ufać jej bardziej niż we własne sądy; Uczucia są nieistotne w uczeniu się; Zawsze istnieje jedna właściwa odpowiedź na zadane pytanie; Konkurencja jest ważniejsza od współpracy; Pisanie jest ważniejsze niż myślenie; Własne interesy są ważniejsze niż interesy innych, a mężczyźni są ważniejsi niż kobiety”. Dzieje się tak, gdyż treści nauczania poza wiedzą faktograficzną przekazują również ideologię, system wartości, ale też stereotypy oraz uprzedzenia – i to nie tylko przez to, co zawierają, ale też przez to, co pomijają, ponieważ ich brak lub marginalizowanie

jest utożsamiane z nieistotnością. Podręczniki i przekazywane przez szkołę/uczelnię wiadomości, a właściwie ich ukryty program, nie odzwierciedlają rzeczywistej sytuacji społeczno-polityczno-kulturowej. W dalszym ciągu propagowane są np. stereotypy płciowe, tradycyjne wzory ról kobiecych i męskich oraz męska wizja świata, co prowadzi do stereotypizacji roli kobiety (powielania nieistniejącej struktury społeczno-politycznej), nietolerancji (ukrywany szowinizm) oraz wypaczenia wiedzy, a także utrudnia funkcjonowanie w dorosłym życiu (Pankowska, 2009).

Reakcją uczących się na ukryty program instytucji edukacyjnych bez względu na rodzaj szkoły, płci czy środowiska są znane nam tzw. strategie przetrwania, umożliwiające bezpieczne przebycie ścieżki edukacyjnej od „maskarady” – pozorowanego zaangażowania przy minimalnym wysiłku – stosowania zasady „trzech Z” (zakuć, zdać, zapomnieć), podporządkowania, konformizmu, tzw. „szwejkizmu” – obłaskawiania i podlizywania się dla zrobienia na początku dobrego wrażenia, przez wygłupy, żarty, humor, do bierności, obojętności i wycofania (Pańtak, 1998; Kowalska, 2012). Okazuje się, że także nauczyciele stosują strategie i przyjmują określone postawy, tworząc i realizując ukryty program. Zalicza się do nich m.in. socjalizację – technikę skłaniającą uczących się do zaakceptowania norm szkoły i wymagań nauczyciela, dominację – okazywanie swojej władzy, złośliwe komentarze, terapię zajęciową – zapełnianie za wszelką cenę czasu, aby zająć czymś uczących się, rytuał i rutynę – niezmiennność porządku lekcji dla zapewnienia posłuchu i ułatwienia sobie pracy, fraternizację – fałszywe bratanie się z uczącymi, czy wycofywanie się – nieobecność duchem (Janowski, 1989). Natomiast wśród pracowników naukowo-dydaktycznych można także zaobserwować bierność i konformizm, marazm, dystans, krytykę oraz kontestację (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 198).

Ukryty program wzmacnia nierówny podział władzy między nauczycielem akademickim i studentem – przyszłym nauczycielem, uczy go bycia uległym, bezkrytycznym, podporządkowującym się, ponieważ gwarantuje to satysfakcjonujące ukończenie edukacji, w przyszłości natomiast powoduje, że mimo demokratycznej orientacji i liberalnego stylu myślenia o nauczaniu, wielu nauczycieli kieruje się autorytaryzmem i konserwatyzmem, jest skoncentrowanych na odtwarzaniu wiedzy i utrwalonych schematów, przyzwyczajają się do bierności, konformizmu oraz podporządkowywania się decyzjom innych, co prowadzi do nabywania przez nich cech osoby zewnątrzsterownej, bezradnej, ale też łatwo przystosowującej się do często niesprzyjających warunków (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 32; Pankowska, 2013: 23-25).

Ukrytego programu, którym prześlągnięte są instytucje edukacyjne, nie można wyeliminować (ma też zresztą pewne pozytywne strony), ale przez identyfikację jego przejawów można równoważyć ewentualne negatywne

konsekwencje, do czego niezbędne jest uświadomienie jego obecności i rozbudzenie krytycznej postawy (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 33). Problem jednak w tym, że nauczający nie zdają sobie zazwyczaj sprawy z faktu, że pod warstwą oficjalnych celów i wypowiedzi w instytucji edukacyjnej istnieje drugie życie, że nauczyciel sam tworzy i bierze udział w realizacji ukrytego programu. Dla większości dyplomowanych nauczycieli uczestniczących w badaniach przeprowadzonych przez Pankowską (2013) dotyczących ich wiedzy o ukrytym programie szkoły, kategoria ta była nieznana lub mało znana. Przeczytane przez nich na ten temat materiały (zasugerowane w ramach szkolenia) uznali za co najmniej kontrowersyjne, a ich reakcje na informacje dotyczące ukrytego programu ujawniły całe spektrum postaw: od zdawkowej czy bardziej refleksyjnej akceptacji, przez ambiwalencję (częściową akceptację), do wyraźnej niezgody.

Najwięcej i najbardziej zróżnicowanych wypowiedzi było wyrazem sprzeciwu wobec przedstawionej nauczycielom w tekstach interpretacji rzeczywistości szkolnej z perspektywy krytycznej socjologii edukacji. Wypowiedzi te wyrażały intelektualny opór przed przyjęciem informacji na temat ukrytego programu, a także emocjonalną postawę obronną w formie zaprzeczenia (nieprzyjmowania do wiadomości nieprzyjemnych, nieakceptowanych przez nauczyciela informacji lub bagatelizowania problemu), idealizacji rzeczywistości szkolnej (zwłaszcza nauczycieli jako grupy zawodowej), projekcji (przypisywania negatywnych zjawisk i zachowań, także odpowiedzialności za nie innym podmiotom), racjonalizacji (uzasadniania swoich zachowań zgodnie z aprobowanymi społecznie normami, usprawiedliwiania szlachetnymi motywami działania) oraz nawet zachowań agresywno-obronnych (będących wynikiem zinterpretowania ukrytego programu szkoły jako ataku na siebie jako grupę zawodową bądź na szkołę jako instytucję). Dzieje się tak, ponieważ proces nabywania wiedzy przez nauczyciela nie jest neutralny poznawczo. Silna identyfikacja z zawodem tworzy dla nauczyciela pewną ramę odniesienia w postrzeganiu świata i może być barierą dla treści, które kwestionują dotychczasowe przekonania i doświadczenia, a emocjonalny, nie zaś racjonalny odbiór krytycznego spojrzenia z zewnątrz na szkołę i grupę zawodową, prowokuje reakcje obronne (Pankowska, 2013: 25).

4. Wnioski dotyczące kształcenia i doskonalenia nauczycieli

Skoro ukryty program działa na poziomie szkoły/uczelni jako instytucji, programów kształcenia, treści, działań nauczyciela i nie można go wyeliminować, skoro oficjalne założenia i standardy i tak – jak wykazują badania – nie zawsze są realizowane w sposób satysfakcjonujący, to może zamiast szukania usprawiedliwienia dla wszelkich naszych niepowodzeń czy nieprawidłowości działań w czynnikach

wyłącznie zewnętrznych, zacznijmy od siebie. Nas, czyli nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli oraz nauczycieli pracujących z uczniami. Skoro okazuje się, że tworzymy ukryty program i uczestniczymy w nim, że akceptujemy różne mity i stereotypy oraz że żyjemy w świecie złudzeń edukacyjnych, a nasze emocje uniemożliwiają nam krytyczną autorefleksję, to postaramy się wpiąć u siebie i w swoim bezpośrednim środowisku zidentyfikować ukryty program, aby móc przynajmniej ograniczyć lub zrównoważyć jego działanie. Podawane często przyczyny niewystarczającego udziału nauczycieli w procesie doskonalenia, takie jak: brak odpowiedniej oferty (47%), trudności pogodzenia doskonalenia z obowiązkami rodzinnymi (44%) czy planem pracy (33%), kwestie finansowe stanowią chyba w wielu przypadkach jedynie rodzaj samousprawiedliwienia – skoro dla 60% badanych (Raport IBE z 2014 r.) doskonalenie było bezpłatne, a 25% ponosiło tylko częściową opłatę, skoro 25% badanych nauczycieli nie pełniło żadnej dodatkowej funkcji w szkole, a na doskonalenie przeznaczali łącznie jedynie średnio cztery dni w roku. Może bardziej wynika to z faktu, że 92% nauczycieli jest zadowolonych z jakości swojej pracy, nie zawsze chyba obiektywnie oceniając jej wyniki.

Zadajmy sobie pytanie, czy nie jest przypadkiem tak, że uczestniczymy w tej grze pozorów nie tylko dlatego, że nie zdajemy sobie z tego sprawy, ale też, że jest to dla nas czasem wygodniejsze. Może zatem przeanalizujemy bardziej wnikliwie prawdziwe motywy naszych działań. Przełożenie „winy” na uczących się czy system zwalnia nas przecież z konieczności głębszej refleksji nad przyczynami wspomnianej rozbieżności, a przede wszystkim z osobistej za nie odpowiedzialności, a motywy „własnego interesu” (tj. pozytywnego obrazu siebie, realizacji powinności bez nadmiernego obciążenia etc.) bywają – jak wiemy – ważniejsze niż motywy rzetelnej pracy.

Zastanówmy się, co dla nas, a nie dla ministerialnych urzędników, stanowi sens edukacji. Czego potrzebuje uczeń jako człowiek, obywatel i przyszły pracownik? Czego potrzebuje zatem przyszły nauczyciel i nauczyciel już pracujący? W jakim zakresie powinien być przygotowany, aby mógł pomóc uczniowi/studentowi w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych, w samorealizacji i doskonaleniu osobowym, w zrozumieniu coraz bardziej złożonej rzeczywistości? Celem edukacji jest – jak słusznie pisze Szempruch (2012: 55) – „uczynić człowieka zdolnym do kształtowania własnej drogi życiowej, przenikanie jej wartościami i ideą demokracji, wyrażającej się w dążeniu do wolności, różności, współdziałania, współodpowiedzialności, w wychowaniu do pluralizmu, tolerancji i szacunku wobec innych”. Edukacja powinna być zatem zorientowana humanistycznie i być narzędziem rozwoju jednostki i społeczeństwa, przygotowywać do życia społecznego i samorealizacji, poznawania świata i wyzwań cywilizacyjnych.

Czy zatem świadomy nauczyciel – też wykładowca szkoły wyższej – musi zgodnie z ideologią rynkową kształtować konsumenta i dobrze przystosowanego pracownika, skoncentrowanego na sobie, umiającego dopasować się do wymaganych reguł, czy raczej starać się formować człowieka umiającego wyznaczać swoje cele życiowe i konsekwentnie je realizować we współpracy z innymi, rozumiejącego otaczający nas skomplikowany i stale zmieniający się świat, kształtującego swoje zainteresowania, dążącego do samorealizacji etc. Jest to decyzja fundamentalna dla edukacji na wszystkich poziomach. Do realizacji tej drugiej możliwości nie wystarczy bowiem stale jeszcze propagowane wśród uczniów/studentów zapamiętywanie i odtwórczość, ale niezbędna jest umiejętność selekcji, przetwarzania i interpretacji informacji, krytycznej analizy problemów oraz poszukiwania ich rozwiązań. Chodzi przecież o wychowanie obywateli mających wykształcone postawy i nawyk do uczenia się przez całe życie, świadomych swoich praw i obowiązków, krytycznych i otwartych na zmiany. Wśród licznych umiejętności i postaw ucznia/studenta z pewnością można wyróżnić te najważniejsze, umożliwiające późniejsze skuteczne funkcjonowanie w życiu zawodowym i prywatnym, i na nich się głównie skoncentrować, a zatem: szeroko rozumiane umiejętności komunikacyjne, umiejętność integrowania wiedzy z różnych, niekiedy opozycyjnych źródeł i ich interpretacja, umiejętność dokonywania świadomych wyborów, samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność, samoświadomość, kooperacja (więcej na ten temat w Raporcie IBE z 2014 r.).

Jeśli opowiemy się za takimi celami edukacji, to może zamiast po raz kolejny zmieniać podstawy programowe, rozpisywać „powinności” i zakreślać w tabelkach, warto zastanowić się, co możemy zmienić sami w kształceniu studentów – przyszłych nauczycieli – oraz w doskonaleniu nauczycieli pracujących zawodowo. Jak, zwracając baczniejszą uwagę na konsekwencje rozbieżności między naszym, czasem dość iluzorycznym „nauczaniem” a naszymi oczekiwaniami, przejąć większą odpowiedzialność za własną pracę i za tych, których mamy kształcić i wychowywać, jak przejść od dydaktyki „pouczania” do tworzenia warunków, inspirowania i wspierania. Może w procesie kształcenia nauczycieli bardziej skoncentrować się na nowoczesnych formach wsparcia jak *mentoring*, *coaching* (Gębska, 2013). Może warto ponownie przemyśleć realizację idei Wewnętrznego Doskonalenia Nauczycieli, może tworzyć przy Zakładach Glottodydaktyki punkty indywidualnego doradztwa zawodowego prowadzone przez specjalistów o najwyższych kwalifikacjach. Możliwość jest z pewnością wiele, nawet wtedy, gdy ich realizacja nie zawsze będzie łatwa.

Wspomnianych w tytule powinności nauczyciela nie można zadekretować biurokratycznymi rozporządzeniami dotyczącymi tego, co nauczyciel – a wcześniej student, uczeń – powinien. Można zadekretować powierzenie obowiązków, jak

pisze Zygmunt Bauman (1996: 74), ale moralna odpowiedzialność odwołuje się tylko do jednostki i może być podjęta tylko indywidualnie. Zdobywane podczas studiów lub dalszego doskonalenia wiedza czy umiejętności mają sens tylko wtedy, gdy uznamy je za osobiście ważne, warte przyswojenia i zastosowania; kiedy wynikają z wewnętrznego przekonania o wartości, słuszności i konieczności podejmowanych działań, a o tym decydują nasze postawy, których „zadekretować” się nie da, gdyż w znacznej mierze zależą od motywacji, aktywności autokreacyjnej i zaangażowania uczącego się i nauczającego.

Skoro obecny system edukacyjny nie przystaje do tak szybko zmieniającego się świata, może powinno się go budować od nowa, uwzględniając główne tendencje, do których zalicza Kwiatkowska (2008: 40-41): „przechodzenie od odpowiedzialności instytucjonalnej do indywidualnej, od przystosowania do rzeczywistości do jej przekształcania, od dominacji czynności powtarzalnych do przewagi czynności twórczych, od dominacji techniczności do dynamicznego wzrostu intelektualności, od kształtowania życia wg wzorów tradycji do myślenia przyszłościowego”. Coraz silniej narzucanej nam technologiczacji, standaryzacji i utowarowienia kształcenia nie da się połączyć z podmiotowością, autonomią, krytycyzmem, kreatywnością, refleksją nauczyciela i ucznia etc. Wiedzę, umiejętności, postawy uczniów, studentów i nauczycieli należałoby zatem przewartościować.

Niezbędne jest tu uaktywnienie własnych zdolności do zachowań autonomicznych. Konieczna jest zmiana myślenia studentów, nauczycieli akademickich i nauczycieli o kształceniu jako procesie zdominowanym przez jednostronny przekaz wiedzy dostarczanej przez nauczającego na rzecz współtworzonej podmiotowości, partnerstwa, wspierania samodzielności w kreowaniu własnej aktywności edukacyjnej oraz wymiany doświadczeń zdobywanych pozainstytucjonalnie. Niezbędna jest głębsza refleksja nad sposobem i możliwością pomocy uczącemu się w doskonaleniu osobowym, w rozumieniu coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości, przygotowaniu do życia w świecie pluralizmu moralnych wartości i konieczności wyborów. Oczekiwany nauczyciel to nie dystrybutor wiedzy, ale przewodnik i tłumacz, animator aktywności samokształceniowej, samodzielności poznawczej i egzystencjalnej. Nauczyciel sam się doskonalący i przygotowujący uczniów/studentów do uczenia się przez całe życie, umożliwiający im zrozumienie ich roli jako obywateli kraju i Europy (tolerancja, akceptacja), uczący efektywnej współpracy, stymulujący myślenie nie o dziś i tu, ale w aspekcie przyszłościowym i globalnym, wspierający i rozwijający indywidualny potencjał uczącego się. Warunkiem takiej pozytywnej przemiany podmiotów edukacji jest – jak sądzę – przede wszystkim przyjęcie świadomej odpowiedzialności za własny rozwój, a przez to także za edukację, w której się uczestniczy.

Za niezbędne uważam odejście od często fetyszyzowanego oficjalnego programu i standaryzacji w kształceniu nauczycieli, które ostatnio coraz silniej się propaguje, niezgodnie ze specyfiką tego zawodu, od instrumentalnego modelu kształcenia nauczycieli wyposażonych głównie w techniczne sprawności prowadzenia zajęć i ich dokumentowania. Kształcenia nauczycieli nie należy – moim zdaniem – normalizować na wzór dziedzin ekonomicznych. Od wyszczególniania, co nauczyciel „powinien”, formułowania efektów „uczeń/student rozumie, pozna, nauczy się, będzie wiedział” nie podniesie się ani jakość edukacji nauczycielskiej, ani szkolnej, ponieważ jak głosi powszechnie znana prawda: od samego mieszania herbaty nie stanie się słodsza. Formalizm, który miał regulować funkcjonowanie uczelni, stwarza też fałszywe przekonanie o finalności akademickiego kształcenia nauczycieli, a nauczycielem się staje w wyniku rozwoju i stałego doskonalenia, gdyż wymagane kompetencje są ze swej natury zawsze niegotowe i wciąż niewystarczające wobec niepowtarzalności sytuacji pedagogicznych, o czym wielokrotnie była mowa (por. Kwaśnica, 2004; Kwiatkowska, 2008; Zawadzka-Bartnik, 2013).

Zamiast mnożenia opisów kompetencji i kwalifikacji, podkreślania roli umiejętności jakoby bardziej znaczących niż wiedza, co nie służy podejmowaniu autorozwojowego wysiłku intelektualnego, bardziej potrzebna jest nauczającym (i uczącym się) postawa gotowości do podejmowania wyzwań, otwartości na zmianę, chęci ciągłego uczenia się i reagowania na zmieniającą się rzeczywistość, a także umiejętność całościowej interpretacji problemów współczesnego świata. Dzięki krytycznej autorefleksji, refleksji nad własnym doświadczeniem i zastanę rzeczywistością pedagogiczną, nauczający uzyska możliwość aktywnej dekonstrukcji rzeczywistości, w której uczestniczy, oraz funkcji, jakie w niej pełni (Wolan, 2001; Pryszmont-Ciesielska, 2010: 60). Profesjonalizm nauczyciela, też nauczyciela akademickiego, to jednak nie tylko fachowość niezbędna w skomplikowanej rzeczywistości edukacyjnej wraz z jej ukrytym programem, ale jednocześnie spełnienie wymagań najwyższych standardów poznawczych, działaniowych i etycznych, ponieważ jak twierdzi Seneka: *Najmniej działa się tym, co się mówi, więcej tym, co się robi, ale najwięcej tym, kim się jest.*

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. 1996. *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: PWN.
- Denek, K. 2008. „Przewodnik po świecie wiedzy, wartości i życia” (w) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 43-56.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. 2013. (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Edukacja w Polsce: Diagnoza, modele, prognozy. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/01/komitetu-naukowe-pan-o-edukacji.html> DW 24.01.2013.
- Gębska, M. 2013. „Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji” (w) *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach* (red. J. Bałachowicz, A. Rowicka). Warszawa: WSP im. J. Korczaka: 24-36.
- Janowski, A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jasiewicz, J. 2012. *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza stan faktyczny kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Knasiecka-Falbierska, K. 2010. „Relacje nauczyciel-uczeń/uczniowie” (w) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls: 174-199.
- Klus-Stańska, D. 2008. „Dokąd zmierza polska szkoła” (w) *Dokąd zmierza polska szkoła* (red. D. Klus-Stańska). Warszawa: Wydawnictwo ŻAK: 7-35.
- Kowalska, B. 2012. *Ukryty program szkoły w świadomości uczniów. Interpretacja wyników ankiety* www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU278 DW 21.01.2014.
- Kwaśnica, R. 2004. „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu” (w) *Pedagogika t. 2*. (red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski). Warszawa: PWN: 291-319.
- 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, R. Stępień). Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej: 81-90.
- Meighan, R. 1993. *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Michałowska, D. A. 2010. *Ukryty program szkoły*. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/6255/1/Ukryty%20program%20szko%C5%82y.pdf> DW 17.06 2014.
- Pankowska, D. 2009. „Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach? Ukryty program Szkoły” cz. 3, (w) *Psychologia w Szkole* 1(21): 37-47.
- Pankowska, D. 2013. Nauczyciele wobec wiedzy o ukrytym programie szkoły <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.010> DW 17.06 2014.
- Pańtak, A. 1998. „Ukryty program szkoły. Istota, przejawy, uwarunkowania” (w) *Edukacja* 2: 102-109.
- Popławska, A. 2009. „Współczesne gimnazjum - warunki i jakość kształcenia” (w) *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, T 1. (red. H. Gajdanowicz). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka, E. 2010 „Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy” (w) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka, J. Rutkowiak). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls: 311-321.
- Półturzycki, J. 2008. „Standaryzacja kształcenia a kompetencje nauczycieli” (w) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP: 9-42.
- Pryszmont-Ciesielska, M. 2010. *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

- Raport IBE o stanie edukacji. *Nauczyciele 2010* <http://eduentuzjasci.pl/component/content/article/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html> DW 16.04.2012.
- Raport IBE o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele. 2014. Warszawa: IBE.
- Raport NIK: Jedna trzecia nauczycieli nie podnosi swoich kompetencji www.portalka-dry.pl/kadry/aktualnosc/2012/07/07.11.2012.
- Raport z monitoringu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka 2010 (opr. J. Ciechanowski, B. Chmielewska, E. Czyż, Z. Kołodziej) www.hfhrpol.waw.pl DW 16.04.2014.
- Śliwerski, B. 2013. *Diagnoza uspołecznionego publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. 2012. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wolan, T. 2001. *Ukryty program w praktyce pedagogicznej placówek edukacyjnych* <http://gazeta.us.edu.pl/node/208611> DW 16.04.2014.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2013. „Problem kompetencji – założenia i edukacyjne iluzje” (w) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne* (red. J. Stańczyk, E. Nowikiewicz). Bydgoszcz: Wydawnictwo NKJO: 35-47.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2014. „Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji” (w) *Neofilolog* 43(1). Poznań-Wrocław: 7-23.
- Żłobicki, W. 2002. *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Mirosław Pawlak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
pawlakmi@amu.edu.pl

STUDIA FILOLOGICZNE, PRZYGOTOWANIE DO ZAWODU NAUCZYCIELA A WYZWANIA CODZIENNOŚCI

Foreign language programs, teacher preparation and everyday challenges

Becoming a foreign language teacher involves meeting a range of requirements which have mainly been specified in the Decree of the Minister for Science and Higher Education issued on January 17th, 2012, concerning the standards that have to be complied with in teacher education. Education of this kind is still most frequently offered in the course of BA or MA programs in foreign languages, with the crucial caveat that, primarily as a result of decreasing demand for foreign language teachers, this component has been eliminated in many institutions of higher education or students are required to pay for an additional module providing such training. It is assumed that on completion of a BA or MA program as well as obtaining credits for the required courses focusing on pedagogy, a student will have the requisite qualifications to teach a particular foreign language at appropriate educational levels. This implies that, by this time, he or she should have acquired the necessary knowledge, skills and competences, both in the foreign language and in psychological and pedagogical issues, which can ensure effective teaching and learning. The paper aims to subject such assumptions to critical scrutiny, demonstrate that they blatantly fail to take into account the real situation in Polish education, as well as offer some tentative proposals that could enhance the quality of foreign language teacher training in our country.

Key words: foreign language teacher education, teacher knowledge base, language policy, standards for teacher education

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli języków obcych, wiedza nauczyciela, polityka językowa, standardy kształcenia nauczycieli

1. Wstęp

Zdobycie kwalifikacji do nauczania języka obcego w naszym kraju wiąże się z koniecznością spełnienia szeregu warunków, które zostały przede wszystkim określone w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Tego typu kształcenie odbywa się głównie podczas studiów filologicznych, przy czym – w związku z nasyceniem rynku i malejącym zapotrzebowaniem na nauczycieli języka obcego, a co za tym idzie, coraz mniejszym zainteresowaniem studentów – oferta w tym zakresie jest w wielu ośrodkach ograniczana, a w niektórych przypadkach dodatkowo płatna. W sytuacjach, kiedy jest ona dostępna, student uczęszcza na zajęcia z praktycznej nauki danego języka obcego, na kursy związane między innymi z językoznawstwem, wiedzą o akwizycji i nauce języka, literaturą i kulturą, jak również różnego rodzaju wykłady monograficzne, seminaria i proseminaria, a jeśli wybierze specjalizację nauczycielską, jest dodatkowo zobowiązany do zaliczenia zajęć z psychologii, pedagogiki i dydaktyki języka obcego oraz odbycia praktyk w szkole. Zakłada się więc, że po ukończeniu studiów filologicznych – czy to pierwszego, czy drugiego stopnia – i odbyciu wymaganych przepisami modułów przygotowania pedagogicznego student będzie przygotowany do nauczania danego języka obcego na kolejnych etapach edukacyjnych. Oznacza to, że powinien on wtedy posiadać niezbędną wiedzę, umiejętności i kompetencje, zarówno jeśli chodzi o ten język, jak i kwestie psychologiczno-pedagogiczne oraz dydaktyczne, które pozwolą mu skutecznie rozwijać kompetencję komunikacyjną uczniów¹. Podstawowym celem niniejszego artykułu jest krytyczna ocena takich założeń, pokazanie, że nie przystają one w pełni do polskiej rzeczywistości edukacyjnej, jak również przedstawienie propozycji rozwiązań, które mogłyby się przyczynić do lepszego przygotowania nauczycieli języków do wykonywanego zawodu. W związku z tym, na samym początku omówione zostaną pokrótce kwestie związane z wiedzą i umiejętnościami nauczyciela, a następnie podjęta zostanie próba określenia najpoważniejszych problemów kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce. W kolejnych częściach artykułu

¹ Kompetencja komunikacyjna jest tu rozumiana, zgodnie z modelem zaproponowanym przez Canale i Swain (1980) oraz Canale (1983), jako wypadkowa kompetencji gramatycznej (tj. znajomości różnych podsystemów językowych), kompetencji dyskursywnej (tj. umiejętności tworzenia dłuższych tekstów), kompetencji socjolingwistycznej (tj. umiejętności używania języka odpowiednio do danego kontekstu oraz znajomości pewnych norm kulturowych) i kompetencji strategicznej (tj. zdolności pokonywania barier komunikacyjnych oraz zwiększania efektywności procesu porozumiewania się).

krytycznej ocenie poddane zostaną obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli oraz programy kształcenia na studiach filologicznych, a na zakończenie zaprezentowane zostaną konkretne rozwiązania, które mogłyby się przyczynić do lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych do zawodu.

2. Wiedza i umiejętności nauczyciela

O wiedzy i umiejętnościach nauczyciela, a także sposobach ich rozwijania napisano już bardzo wiele (np. Richards i Lockhart, 1994; Richards, 1998; Freeman, 2001; Wysocka, 2003; Freeman i Johnson, 2005; Waters, 2005; Jourdenais, 2009; Borg, 2013) i dlatego zagadnienia te zostaną tutaj przedstawione bardzo skrótowo, stanowiąc tym niemniej ważny punkt odniesienia dla rozważań w dalszej części artykułu. Choć tradycyjnie wiedza nauczyciela opisywana była w odniesieniu do dwóch oddzielnych dziedzin, tj. *znajomości języka* oraz *znajomości sposobów jego nauczania* (por. Graves, 2009), to kształcenie nauczycieli języków obcych obecnie opiera się na założeniu, że struktura tego typu wiedzy jest o wiele bardziej skomplikowana. I tak na przykład Richards (1998) proponuje model obejmujący sześć rodzajów wiedzy, które są niezbędne dla skutecznego nauczania języka obcego i dotyczą teorii nauczania, umiejętności dydaktycznych, umiejętności komunikacyjnych, znajomości przedmiotu nauczania, zdolności podejmowania decyzji podczas lekcji oraz znajomości kontekstu. Jak podkreśla Borg (2013), wspólną cechą proponowanych obecnie typologii wiedzy nauczyciela jest to, że uwzględniają one nie tylko *wiedzę zewnętrzną* – która ma być przekazywana studentom, a następnie przez nich przyswojona – ale także *wiedzę wewnętrzną*, tworzoną przez samych nauczycieli w procesie nauczania i obejmującą ich przekonania oraz osobiste teorie. Nie mniej ważne jest to, że wiedza i umiejętności nauczyciela powinny być postrzegane jako niezwykle złożony, ale też integralny system, a nie jako zbiór luźno ze sobą powiązanych komponentów, ponieważ tylko wtedy możliwe będzie skuteczne ich wykorzystanie podczas lekcji i zajęć (por. Morton i in., 2006).

Przegląd dostępnej literatury przedmiotu pozwala na określenie bardziej konkretnych rodzajów wiedzy i umiejętności (np. Roberts, 1998; Kelly i Grenfell, 2004; Farrell, 2007; Borg, 2013), które powinien posiadać nauczyciel języka obcego, ponieważ takie doprecyzowanie jest bez wątpienia przydatne, biorąc pod uwagę cele niniejszego tekstu. Nie ulega wątpliwości, że jedną z najważniejszych kompetencji nauczyciela jest bardzo dobra znajomość nauczanego języka obcego. Jak bowiem pisze Farrell (2007: 55), „poziom zaawansowania nauczyciela w wielu przypadkach determinuje stopień, w jakim jest on w stanie odpowiednio stosować wiele popularnych obecnie metod nauczania, jak również to, czy potrafi dostarczyć swoim uczniom odpowiedniego modelu

języka docelowego” (tłumaczenie autora). Lafayette (1993) stwierdza z kolei, że odpowiedni poziom zaawansowania w nauczonym języku obcym to najważniejszy element wiedzy przedmiotowej, podczas gdy Medgyes (2001) przekonuje, że podejmowanie wysiłków na rzecz lepszego opanowania tego języka to jeden z podstawowych obowiązków każdego nauczyciela. Tego typu stwierdzenia nie powinny zresztą dziwić, ponieważ ograniczona kompetencja komunikacyjna w języku docelowym ma negatywny wpływ na szereg różnych aspektów procesu dydaktycznego, takich jak: zapewnienie uczącym się odpowiedniej jakości ekspozycji na ten język, identyfikacja popełnianych przez nich błędów i odpowiednie na nie reagowanie, prowadzenie lekcji w większości w języku obcym, gotowość do improwizowania czy też odejścia od treści zawartych w podręczniku, wykorzystywanie i adaptacja materiałów autentycznych, podawanie poprawnych wyjaśnień czy w końcu użycie odpowiedniego języka klasowego (por. Farrell, 2007). Warto tutaj zaznaczyć, że dobrego opanowania języka obcego nie można utożsamiać z *wiedzą o tym języku*, choćby dlatego że znajomość reguł i zasad ich stosowania stanowi *wiedzę eksplicytną* czy też *deklaratywną* i wcale nie musi być tożsama z umiejętnością ich użycia w czasie rzeczywistym, tj. podczas autentycznej komunikacji, co wymaga *wiedzy implicytnej* czy *proceduralnej*, a przynajmniej niezwykle wysokiego stopnia automatyzacji świadomej wiedzy eksplicytnej (por. Ellis, 2009; Pawlak, 2010). Nie oznacza to oczywiście, że wiedza o języku – nie tylko w odniesieniu do struktur gramatycznych, ale też zasad wymowy, procesów słowotwórczych, norm pragmatycznych oraz terminologii niezbędnej do ich opisu – nie jest przydatna. Wręcz przeciwnie, większość specjalistów (np. Widdowson, 2002; Andrews, 2007; Bartels, 2009; Jourdenais, 2009) podkreśla ogromną rolę takiej wiedzy w procesie dydaktycznym, podczas gdy Wright (2002) wyróżnia trzy wymiary świadomości językowej nauczycieli języka obcego, tj. świadomość językową z punktu widzenia użytkownika, analityka oraz dydaktyka. Istnieje natomiast sporo wątpliwości co do przydatności wiedzy z zakresu językoznawstwa, a także teorii i badań nad procesami nauki języka obcego, szczególnie jeśli jest ona przekazywana przyszłym nauczycielom w oderwaniu od konkretnych działań dydaktycznych i szerszego kontekstu edukacyjnego (por. Freeman i Johnson, 2005; Borg, 2013).

Oczywiście skuteczne nauczanie języka obcego wymaga także wielu innych rodzajów wiedzy i umiejętności, przy czym niektóre są specyficzne dla kształcenia językowego, a inne mają bardziej ogólny charakter i dotyczą także nauczania pozostałych przedmiotów szkolnych (np. Kelly i Grenfell, 2004; Farrell, 2007; Borg, 2013). Te pierwsze dotyczą przede wszystkim znajomości zasad dydaktyki językowej, ale też umiejętności ich wykorzystania w praktyce. Chodzi tu na przykład o sposoby nauczania podsystemów i sprawności, planowania lekcji, zarządzania dyskursem klasowym, odpowiedniego wykorzystania

podręcznika, opracowania planu nauczania, efektywnej korekty popełnianych przez uczących się błędów, oceny stopnia opanowania różnych aspektów kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym, tworzenia zadań komunikacyjnych, wykorzystywania materiałów autentycznych czy też prowadzenia treningu strategii uczenia się języka. Jeśli natomiast chodzi o te drugie, to związane są one z dobrą znajomością ogólnych zasad pedagogicznych, która pozwala na przykład skutecznie organizować pracę w parach lub małych grupach, efektywnie radzić sobie z niepożądanymi zachowaniami uczniów czy uwzględniać indywidualne potrzeby uczących się, zarówno tych najzdolniejszych, jak i tych obarczonych pewnymi dysfunkcjami. Do tej grupy zaliczyć też można znajomość podstawy programowej, wymagań egzaminacyjnych, kontekstu nauczania, możliwości zastosowania nowoczesnych technologii i procesów zachodzących podczas lekcji, ale także umiejętność podejmowania działań na rzecz rozwoju zawodowego. Trzeba również podkreślić, że – podobnie jak ma to miejsce w przypadku wiedzy językowej – posiadanie tego czy innego rodzaju wiedzy wcale nie musi oznaczać umiejętności jej zastosowania w praktyce, jako że – może za wyjątkiem osób obdarzonych swego rodzaju darem do nauczania – wymaga to sporego doświadczenia w wielu różnych sytuacjach. Jak więc widać, efektywne nauczanie języka obcego wiąże się z posiadaniem całego szeregu kompetencji i umiejętności, które są ze sobą ściśle powiązane i których wykształcenie na odpowiednim poziomie wymaga czasu, praktyki oraz zaangażowania. Nasuwa się zatem pytanie, w jakim stopniu kształcenie nauczycieli języka obcego w Polsce przygotowuje studentów do ich przyszłej pracy i na ile uwzględnia ono istniejącą rzeczywistość edukacyjną. Są to kwestie, które będą szerzej omówione poniżej.

3. Wyzwania kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce

Jak już wspomniano we wstępie do niniejszego artykułu, kształcenie nauczycieli języków odbywa się przede wszystkim na studiach filologicznych pierwszego i drugiego stopnia, jak również w nauczycielskich kolegiach języków obcych, które jednak wchodzą w ostatnią fazę swojego istnienia – przy czym niektóre z nich są przejmowane przez wyższe uczelnie, a inne po prostu stopniowo likwidowane. W niektórych przypadkach związane jest ono również z przekwalifikowywaniem się nauczycieli, co jest przede wszystkim rezultatem malejącego zainteresowania nauką języka francuskiego, niemieckiego oraz rosyjskiego i wciąż rosnącą rolą języka angielskiego. Ważnym elementem jest też doksztalcenie aktywnych zawodowo nauczycieli, które może przybierać bardzo różne formy, począwszy od jednodniowych czy kilkudniowych kursów językowych i metodycznych, a kończąc na studiach podyplomowych, na przykład

w zakresie zintegrowanego kształcenia językowo-przedmiotowego. Trzeba tutaj jednak koniecznie zwrócić uwagę na dwie kluczowe kwestie, a mianowicie – coraz mniejsze zainteresowanie zdobyciem kwalifikacji nauczycielskich wśród studentów filologii, a także fakt, że kształcenie nauczycieli nie cieszy się często uznaniem w wielu instytucjach i jest ono traktowane jako zło konieczne. Podczas gdy to pierwsze zjawisko jest pochodną kurczącego się rynku pracy dla nauczycieli języków obcych oraz tego, że niektóre uczelnie wprowadzają dodatkowe opłaty za tego typu kształcenie, to drugie jest często emanacją całkowicie błędnego i krzywdzącego przekonania o domniemanym braku naukowości tego typu studiów. W efekcie wiele instytucji podejmuje świadomą decyzję o zaproponowaniu studentom innych, bardziej obiecujących specjalności czy specjalizacji, takich jak translatoryka czy wykorzystanie języka obcego w biznesie.

Pomimo takich negatywnych tendencji, kształcenie nauczycieli nadal stanowi bardzo ważny element studiów filologicznych, co sprawia, że warto się przez chwilę zastanowić nad licznymi problemami, z którymi musi się ono borykać. Jednym z najpoważniejszych jest bez wątpienia wciąż zmniejszająca się liczba kandydatów na studia filologiczne, włączając w to tak bardzo do niedawna popularne studia anglistyczne, a co za tym idzie, coraz niższy poziom językowy, ale też coraz gorsze przygotowanie ogólne studentów i duże zróżnicowanie w tym zakresie. Innymi słowy, w wielu przypadkach na pierwszy rok studiów licencjackich bardzo często przyjmowane są osoby, które potrafią się co prawda całkiem dobrze porozumiewać w języku docelowym, ale mają elementarne braki, jeśli chodzi o znajomość podsystemów tego języka – w szczególności gramatyki. Na dodatek ich wiedza z innych dziedzin także pozostawia wiele do życzenia, a ponieważ wśród kandydatów można znaleźć oczywiście wiele osób reprezentujących dość wysoki poziom, skutkuje to niekiedy ogromnymi dysproporcjami w obrębie jednego roku czy grupy. Ten stan rzeczy wynika z jednej strony z faktu, że finansowanie wyższych uczelni jest głównie uzależnione od liczby studentów, a z drugiej – z formy i przyjętych kryteriów oceny egzaminu maturalnego z języka obcego, na którym liczy się głównie skuteczne przekazywanie informacji, a nie poprawność i spójność wypowiedzi czy przestrzeganie norm pragmatycznych i socjokulturowych. Wszystko to z kolei powoduje, że podobne problemy pojawiają się na uzupełniających studiach magisterskich, gdyż tytuł zawodowy licencjata nierzadko otrzymują osoby, które do niedawna nie miałyby zapewne na to szans. Taka a nie inna sytuacja wywiera oczywiście zdecydowany negatywny wpływ na proces przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Z jednej bowiem strony niezbędne okazuje się zazwyczaj uzupełnianie braków w wiedzy eksplicytniej (tj. znajomość reguł) i – na tyle, na ile jest to realne – jej automatyzacja, a z drugiej – realizacja wielu treści merytorycznych, również tych związanych z kształceniem nauczycieli,

jest utrudniona z uwagi na spory stopień trudności omawianych tekstów specjalistycznych i zadań wykonywanych podczas zajęć.

Coraz niższy poziom kandydatów na studia filologiczne, a potem studentów, to jednak nie jedyny problem, z którym zmierzyć się musi kształcenie nauczycieli języków obcych. Nie mniej ważną kwestią jest bowiem często niewystarczające przygotowanie osób prowadzących zajęcia wpisujące się w moduł dydaktyki językowej. Chodzi tutaj zarówno o ich kwalifikacje do prowadzenia takich zajęć, co jest wynikiem panujących ograniczeń kadrowych, jak i czasem o całkowity brak doświadczenia w pracy w państwowej szkole, niezależnie od poziomu edukacyjnego. Ten drugi problem wydaje się zresztą być o wiele istotniejszy, ponieważ trzeba sobie zadać pytanie, czy ktoś, kto nigdy nie musiał przez dłuższy czas stawiać czoła realiom pracy z dziećmi czy młodzieżą w typowych warunkach szkolnych – ze wszystkimi ich ograniczeniami – może skutecznie przygotować studentów do takich wyzwań i być przy tym przekonującym. Uwaga ta dotyczy również osób legitymujących się najwyższymi stopniami czy też tytułami naukowymi, ponieważ znajomość nawet najnowszych teorii i wyników badań empirycznych na temat uczenia się i nauczania języków obcych – z czym zresztą często też jest problem – to stanowczo za mało, aby być dobrym nauczycielem. Kolejną trudnością jest zmieniająca się ciągle rzeczywistość edukacyjna, co powoduje, że treści proponowane podczas zajęć z dydaktyki często zupełnie nie przystają do tego, co się dzieje w klasie szkolnej. Nawet bardzo dobrze na pozór przygotowanemu absolwentowi trudno jest bowiem na przykład rozwijać autonomię, prowadzić trening strategiczny czy dbać o indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów, jeśli tak naprawdę najważniejsze jest uczenie „pod egzamin”, a podręczniki zazwyczaj koncentrują się nie tyle na strategiach uczenia się, ile na strategiach wykonywania określonych typów zadań. Co więcej, kluczową rolę odgrywa podejmowanie działań w celu zdobycia kolejnych stopni awansu zawodowego, co tylko w niektórych sytuacjach ma związek z nauczaniem. Zwiększająca się biurokracja często ma negatywny wpływ na początkowy entuzjazm i zapał, opieka nad stażem nierzadko okazuje się fikcją, a początkujący nauczyciele nieczęsto mogą liczyć na konkretne wsparcie ze strony bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów.

Szereg problemów dotyczy również tego, na czym koncentruje się i jak przebiega proces kształcenia nauczycieli języków obcych. Mimo że ta pierwsza kwestia jest przede wszystkim wynikiem obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli i będzie szerzej omówiona w dalszej części artykułu, to konkretne treści – które zostają włączone do obowiązujących planów i programów studiów – zależą w dużej mierze od osób za to kształcenie odpowiedzialnych. Może się tam bowiem na przykład znaleźć szczegółowe omówienie metod nauczania języka obcego wraz z obszernym tłem historycznym, co zajmuje wiele czasu

i ma małą wartość dla przyszłego nauczyciela, bądź bardziej praktyczne zajęcia poświęcone rozwijaniu autonomii, opracowywaniu testów czy motywowaniu uczniów, co ma szansę przyczynić się do bardziej skutecznego nauczania. Trzeba też sobie zdawać sprawę, że nawet najlepszy dobór treści nie będzie miał większego znaczenia, jeśli zajęcia te nie będą w odpowiedni, interesujący sposób prowadzone. Zbyt wiele jest przecież przypadków, kiedy ćwiczenia są w istocie wykładami, jedynym zadaniem studentów jest wyrecytowanie definicji czy list z nie zawsze aktualnych źródeł, a czasami podstawową wykorzystywaną przez prowadzącego techniką są prezentacje studentów, co w zasadzie całkowicie eliminuje potrzebę ciekawego przygotowania zajęć. Występują też spore trudności ze skuteczną organizacją praktyk, zarówno po stronie uczelni – co jest związane z brakiem odpowiedniego nadzoru i sposobności omawiania prowadzonych zajęć – jak i szkół, w których praktyki te się odbywają, ponieważ praktykanci są często postrzegani jako zło konieczne, a opieka nad nimi pozostawia wiele do życzenia. W końcu, wiele problemów wynika z faktu, że moduł kształcenia nauczycieli jest opcjonalny, a co za tym idzie, jego zaliczenie nie jest niezbędne do zaliczenia danego semestru czy roku, a nawet ukończenia toku studiów – o ile student spełni inne wymagania i zdobędzie wymaganą w cyklu kształcenia liczbę punktów ECTS. Taka sytuacja powoduje, że wielu studentów nie traktuje poważnie zajęć wchodzących w skład bloku pedagogicznego, uważając że zaliczenie im się najzwyczajniej w świecie należy. Wykładowcy z kolei unikają tworzenia nadmiernych problemów z obawy o to, że nadzbyt wysokie wymagania spowodują, iż w kolejnym roku akademickim może zabraknąć osób, które byłyby zainteresowane uzyskaniem kwalifikacji pedagogicznych, a to może stanowić realne zagrożenia dla ich miejsca pracy.

4. Słabości standardów kształcenia nauczycieli i programów nauczania

Jak wspomniano we wstępie do niniejszego artykułu, programy kształcenia nauczycieli – w tym te dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych – powinny uwzględniać standardy określone w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. Dokument ten stanowi, że w celu zapewniania realizacji ogólnych i szczegółowych efektów kształcenia, przygotowanie to musi obejmować następujące moduły²: (1) przygotowanie merytoryczne w zakresie określonego przedmiotu – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów; w przypadku języka obcego

² Ponieważ niniejszy artykuł koncentruje się na nauczaniu języka obcego jako pierwszego przedmiotu, wymienione są tu jedynie moduły 1-3, podczas gdy moduły 4 (przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu) oraz 5 (przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej) zostały pominięte.

oznacza to również osiągnięcie poziomu C1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, (2) przygotowanie w zakresie pedagogiczno-psychologicznym, zarówno o charakterze ogólnym (90 godzin), jak i w odniesieniu do danego etapu edukacyjnego (60 godzin) oraz praktykę pedagogiczną (30 godzin) i (3) przygotowanie w zakresie dydaktycznym, które obejmuje podstawy dydaktyki (30 godzin), dydaktykę danego przedmiotu na danym etapie lub etapach edukacyjnych (90 godzin), jak również praktykę pedagogiczną (120 godzin). Tego typu kształcenie powinno też uwzględniać możliwość osiągnięcia efektów kształcenia związanych z bezpieczeństwem i higieną pracy, emisją głosu i wykorzystaniem technologii informacyjnej. Zastrzega się też, że realizacja Modułu 2 i 3 powinna trwać łącznie nie mniej niż trzy semestry, przy czym musi być zachowana kolejność ich realizacji.

Choć dokument precyzuje treści kształcenia, które powinny być uwzględnione podczas realizacji każdego z modułów, w większości przypadków są one przedstawione dość ogólnie, dając uczelniom sporą swobodę w kwestii ich doboru oraz realizacji. I tak na przykład, jeśli chodzi o dydaktykę nauczania określonego przedmiotu, tj. Moduł 3, niezależnie od etapu edukacyjnego znajdujemy między innymi odniesienia do zapisów podstawy programowej, podmiotowości i pełnomocności ucznia, ról pełnionych przez nauczyciela, metod i zasad nauczania, form pracy, sposobów organizacji lekcji, trudności uczenia się czy uwzględnienia potrzeb i możliwości ucznia. Jak więc widać, nie bierze się tutaj w ogóle pod uwagę specyfiki dydaktyki językowej, a dobór realizowanych treści zależy w zasadzie tylko i wyłącznie od osób nadzorujących kształcenie nauczycieli, a w wielu przypadkach spora swoboda w tym zakresie pozostawiona jest prowadzącym. Jeszcze trudniej jest uwzględnić tę specyfikę w przypadku Modułu 2, obejmującego przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne. Dzieje się tak dlatego, że na przykład zagadnienia związane z zawodem nauczyciela języka obcego czy komunikowania się w klasie językowej mają swoją specyfikę, często zupełnie odmienną niż w przypadku innych przedmiotów (ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne), a omówienie form aktywności młodzieży i kontaktów społecznych ucznia stałoby się bardziej przydatne, gdyby odnosiło się również do nauczania języka obcego (przygotowanie związane z danym etapem edukacyjnym).

Trzeba także wyraźnie zaznaczyć, że kształcenie pedagogiczne na studiach pierwszego stopnia w zakresie danego przedmiotu – również w odniesieniu do nauczania języka obcego – daje bardzo ograniczone uprawnienia. Na 4 stronie dokumentu możemy bowiem przeczytać, że „Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach

szkół i rodzajach placówek”. Wydaje się, że zapis ten należy jednak interpretować, biorąc pod uwagę następujące stwierdzenie, które zamieszczono na stronie 6: „Przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu (edukacja przedszkolna) oraz do nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) jest realizowane na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej (...)”. Choć brak jednoznacznej interpretacji tych zapisów, to należy przyjąć, że po ukończeniu studiów licencjackich absolwent filologii obcej posiada jedynie uprawnienia do nauczania danego języka obcego w klasach IV-VI szkoły podstawowej, a więc tylko na II etapie edukacyjnym, ponieważ nauczanie tego języka w przedszkolu i w klasach I-III szkoły podstawowej wymaga dodatkowych kwalifikacji, w zasadzie tożsamy z tymi, jakie otrzymują absolwenci studiów pedagogicznych. Chociaż wiele zależy w tym przypadku od dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych, to jest to kolejne bardzo istotne ograniczenie, które w znacznym stopniu utrudnia znalezienie pracy w zawodzie.

Nawet bardzo pobieżna analiza przedstawionych powyżej przepisów musi doprowadzić specjalistę w zakresie uczenia się i nauczania języków obcych do przekonania, że są one w wielu przypadkach ułomne, nie przystają do naszej rzeczywistości edukacyjnej i nie mogą zapewnić odpowiedniego przygotowania nauczyciela języka obcego. Po pierwsze, trudno się oprzeć wrażeniu, że pierwszoplanową rolę przy opracowywaniu obowiązujących zapisów odegrali psycholodzy oraz pedagodzy i że po prostu zabrakło rzetelnej konsultacji z naukowcami specjalizującymi się w dydaktyce językowej, a także z całym środowiskiem odpowiedzialnym za kształcenie nauczycieli języków obcych. W rezultacie na dydaktykę w zakresie nauczania języka obcego przeznaczono jedynie 90 godzin, a to stanowczo za mało, aby wyposażyć studentów choćby w te najbardziej niezbędne rodzaje wiedzy, narzędzia i umiejętności, o których była mowa w sekcji 2. niniejszego artykułu. Nasuwa się tutaj pytanie, czy w opinii autorów dokumentu w ogóle możliwe jest w tak krótkim czasie zapoznanie studentów z tak kluczowymi zagadnieniami, jak nauczanie wszystkich podsystemów i sprawności oraz ich integracja, planowanie lekcji, dokonywanie oceny i adaptacji podręczników, opracowywanie programów nauczania, skuteczna korekta błędów językowych czy też konstruowanie testów. Trzeba przecież pamiętać, że poza podaniem pewnych zasad, konieczne jest zapewnienie licznych możliwości ich implementacji w praktyce, a poza tym studenci muszą się zapoznać – przynajmniej w ogólnych zarysach – z podstawowymi teoriami dotyczącymi uczenia się języka ojczystego i języków obcych, rolą różnic indywidualnych w nauce języka obcego itp. W takiej sytuacji można często jedynie wspomnieć o tym, jak stymulować postawy i zachowania o charakterze autonomicznym, rozwijać kompetencję interkulturową, skutecznie radzić sobie

z problemami z dyscypliną czy też uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów – zarówno tych bardzo zdolnych, jak i tych obdarzonych pewnymi dysfunkcjami. Dlatego też konieczne wydaje się poszerzenie tego modułu, a ponieważ nie da się bez końca zwiększać liczby godzin, należałoby się poważnie zastanowić, czy nie powinno się to odbyć w jakimś zakresie kosztem modułu psychologiczno-pedagogicznego. Nie mniej ważną kwestią jest adekwatność treści nauczania dotyczących poszczególnych modułów, które – jak pokazano powyżej – często nie uwzględniają w odpowiednim stopniu specyfiki nauczania języka obcego. W końcu, ogromne wątpliwości budzi także aż tak daleko idące ograniczenie uprawnień w przypadku absolwentów studiów pierwszego stopnia. Można bowiem zadać pytanie, czy w przedszkolu i w klasach I-III szkoły podstawowej do skutecznego nauczania języka obcego nie wystarczy jego dobra znajomość i niezbędne przygotowanie pedagogiczne. Z kolei, skoro absolwenci studiów licencjackich mają się legitymować znajomością języka obcego na poziomie C1, to dlaczego górnym pułapem, na którym mogą prowadzić zajęcia, jest III etap edukacyjny, a więc szkoły gimnazjalne. Wszystko to jasno pokazuje, że obecne standardy kształcenia nauczycieli wymagają sporych modyfikacji, o czym będzie mowa w ostatniej części artykułu.

Jest rzeczą oczywistą, że realizowane na kierunkach filologicznych programy kształcenia nauczycieli muszą uwzględniać przedstawione powyżej standardy, choć istnieją między nimi spore różnice w odniesieniu do poszczególnych modułów. Niezależnie od ośrodka i danej filologii obcej najwięcej podobieństw można znaleźć zapewne w przypadku Modułu 1, czyli przygotowania merytorycznego. Pomimo pewnych dysproporcji w konkretnej liczbie godzin czy stosowanym nazewnictwie przedmiotów, uwzględnia ono w dużej mierze obowiązujące do niedawna standardy kształcenia dla kierunku *filologia* i obejmuje zajęcia z praktycznej nauki języka obcego, wiedzy o akwizycji i nauce języka, językoznawstwa, językoznawstwa stosowanego, literaturoznawstwa czy też kulturoznawstwa, jak również ściśle związane z tymi dziedzinami wykłady monograficzne, seminaria, seminaria uzupełniające i proseminaria. Większą różnorodność można natomiast dostrzec w Modułach 2 i 3, nie tylko na poziomie przedmiotów, które są w ramach nich prowadzone, ale także – z uwagi na charakter opisanych wyżej standardów – realizowanych treści, ponieważ stanowią one często odzwierciedlenie zainteresowań samych wykładowców. Różnica polega jednak na tym, że o ile przygotowanie o charakterze psychologiczno-pedagogicznym jest najczęściej realizowane w języku polskim oraz zazwyczaj nie uwzględnia specyfiki uczenia się i nauczania języków obcych, o tyle kształcenie w zakresie dydaktyki językowej odbywa się w większości przypadków w języku docelowym i, choć jest ono nierzadko niedoskonałe i koncentruje się na pewnych zagadnieniach kosztem innych, na pewno ma

bardziej bezpośrednie przełożenia na to, co się dzieje w klasie językowej. Warto w tym miejscu wspomnieć, że elementy przygotowania pedagogicznego są również często realizowane na seminariach, proseminariach, seminariach przedmiotowych czy wykładach monograficznych, dających szansę bardziej szczegółowego przedstawienia zagadnień, na które po prostu nie wystarcza czasu podczas zajęć z dydaktyki języka obcego.

Oczywiście sporo problemów nie wynika jedynie z obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli, lecz ma swoje źródło w bardziej ogólnych tendencjach i zjawiskach – o których była szerzej mowa w poprzedniej części artykułu – takich jak chociażby obniżający się poziom językowy studentów. Sprawia to, że wykładowca staje na przykład przed dylematem, w jakim języku ma prowadzić zajęcia z dydaktyki przedmiotowej (tj. ojczystym czy docelowym). Inną kwestią jest uwzględnienie specyfiki nauczania języka na danym etapie edukacyjnym, ponieważ choć takie rozróżnienie jest wyeksponowane w obowiązujących przepisach, pewne zasady są często omawiane w bardziej uogólniony sposób – czy to z uwagi na ograniczenia czasowe, czy na doświadczenia i kompetencje konkretnego wykładowcy. Ogromnym problemem jest w końcu brak odpowiednich podręczników metodycznych, takich które z jednej strony uwzględniałyby najnowsze propozycje teoretyczne i wyniki badań empirycznych, a z drugiej były dostosowane do specyfiki polskiego kontekstu edukacyjnego, a nie przeznaczone dla osób pracujących w klasach wielojęzycznych, często w sytuacji, gdzie uczyć się mają nieograniczony dostęp do języka docelowego poza szkołą.

5. Propozycje rozwiązań

O problemach kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce napisano już wiele tekstów, ale w większości przypadków ich autorzy wskazują na istniejące niedoskonałości i unikają proponowania konkretnych rozwiązań. Choć jest to zapewne podyktowane brakiem wiary w to, że tego typu propozycje zostaną wzięte pod uwagę przez decydentów i przyczynią się do modyfikacji obowiązujących przepisów oraz zmiany otaczającej nas rzeczywistości, to być może takie postulaty są właśnie potrzebne, aby zainicjować dyskusję i stworzyć pewną alternatywę dla istniejącego stanu rzeczy. Biorąc pod uwagę rozważania zawarte w niniejszym artykule, można wskazać szereg działań, które należałoby podjąć, aby z jednej strony podnieść jakość kształcenia nauczycieli języków obcych, a co za tym idzie, zwiększyć skuteczność nauczania tych języków na różnych etapach edukacyjnych, a z drugiej w większym stopniu dostosować tego typu kształcenie do obecnych realiów. Propozycje te przedstawiają się następująco:

- opracowanie odrębnych standardów kształcenia dla nauczycieli języków obcych;

- prowadzenie zajęć z pedagogiki i psychologii w języku obcym przy uwzględnieniu specyfiki nauki tego języka;
- zwiększenie liczby zajęć z dydaktyki językowej, które uwzględniałyby najbardziej istotne zagadnienia (np. trening strategii uczenia się, specjalne potrzeby edukacyjne, motywowanie uczących się itp.);
- podkreślenie ogólnego charakteru pewnych zasad dydaktyki językowej, a następnie jedynie ich uzupełnianie w odniesieniu do poszczególnych etapów edukacyjnych;
- przyznanie absolwentom studiów pierwszego stopnia wyraźnie określonych, szerszych uprawnień, tak aby mogli oni uczyć języka obcego na I, II i III etapie edukacyjnym;
- ściślejsze powiązanie zajęć z dydaktyki języka obcego z zajęciami poświęconymi wiedzy o akwizycji i nauce języka;
- zwiększenie praktycznego wymiaru zajęć z dydaktyki języka obcego;
- zwiększenie wymiaru praktyk pedagogicznych, lepsze ich monitorowanie i ściślejsza współpraca ze szkołami w tym zakresie;
- zaangażowanie wyższych uczelni w procedurę uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego przez nauczycieli języka obcego;
- wprowadzenie obligatoryjnych, periodycznych egzaminów językowych oraz kursów metodycznych dla nauczycieli;
- organizowanie w szkołach oraz na uczelniach cyklicznych spotkań ze specjalistami dydaktyki językowej w celu pełniejszego powiązania teorii i wyników badań z codzienną praktyką dydaktyczną.

Choć realizacja większości zaproponowanych rozwiązań wymagałaby zmian obowiązujących aktów prawnych, wiązałyby się z dodatkowymi nakładami finansowymi i z całą pewnością spotkałyby się z niechęcią pewnych środowisk, niektóre z powyższych postulatów są możliwe do realizacji praktycznie od zaraz. Wiele zależy tutaj jednak od osób odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli języków obcych w wyższych uczelniach, a wydaje się, że to właśnie stamtąd powinien nadejść impuls do stopniowego wprowadzania jakże potrzebnych zmian w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Andrews, S. 2007. *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartels, N. 2009. „Knowledge about language” (w) *The Cambridge guide to second language teacher education* (red. A. Burns, J. C. Richards). Cambridge: Cambridge University Press: 125-134.
- Borg, S. 2013. „Language teacher education” (w) *The Routledge handbook of applied linguistics* (red. J. Simpson). London and New York: Routledge: 215-228.

- Canale, M. 1983. „From communicative competence to communicative language pedagogy” (w) *Language and communication* (red. J. C. Richards, R. W. Schmidt). London: Longman: 2-27.
- Canale, M., Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli.
- Ellis, R. 2009. „Implicit and explicit learning, knowledge and instruction” (w) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (red. R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp i H. Reinders). Bristol: Multilingual Matters: 3-25.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
- Freeman, D. 2001. „Second language teacher education” (w) *The Cambridge guide to teaching English to teachers of other languages* (red. R. Carter, D. Nunan). Cambridge: Cambridge University Press: 72-79.
- Freeman, D., Johnson, K. E. 2005. „Towards linking teacher knowledge and student learning” (w) *Second language teacher education: International perspectives* (red. D. Tedick). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum: 73-95.
- Graves, K. 2009. „The curriculum of second language teacher education” (w) *The Cambridge guide to second language teacher education* (red. A. Burns, J. C. Richards). Cambridge: Cambridge University Press: 115-125.
- Jourdenais, R. 2009. „Language teacher education” (w) *The handbook of language teaching* (red. M. H. Long, C. J. Doughty). Oxford: Wiley-Blackwell: 647-658.
- Kelly, M., Grenfell, M. 2004. *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Southampton: University of Southampton.
- Lafayette, R. 1993. „Subject matter content: What every foreign language teacher needs to know” (w) *Developing language teachers for a changing world* (red. G. Guntermann). Illinois: National Textbook Company: 124-158.
- Medgyes, P. 2001. „When the teacher is a non-native speaker” (w) *Teaching English as a second or foreign language* (red. M. Celce-Murcia). Boston: Heinle & Heinle: 415-427.
- Morton, T., Maguire, T. i Baynham, M. 2006. *A literature review of research on teacher education in adult literacy, numeracy and ESOL*. London: NRDC.
- Pawlak, M. 2010. „Problemy pomiaru wiedzy językowej”. *Neofilolog* 35: 9-22.
- Richards, J. C. 1998. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Roberts, J. 1998. *Language teacher education*. London: Arnold.
- Waters, A. 2005. „Expertise in teacher education” (w) *Expertise in second language learning and teaching* (red. K. Johnson). New York: Palgrave Macmillan: 201-229.

- Widdowson, H. 2002. „Language teaching: Defining the subject” (w) *Language in language teacher education* (red. T. Trappes-Lomax). Amsterdam: John Benjamins: 67-81.
- Wright, T. 2002. „Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education” (w) *Language in language teacher education* (red. T. Trappes-Lomax). Amsterdam: John Benjamins: 115-130.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Melanie Ellis

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
melanie@ellis.pol.pl

FINDINGS FROM “LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN LOWER SECONDARY SCHOOL”, (BUNJO 2012): IMPLICATIONS FOR THE EDUCATION OF TEACHERS OF ENGLISH.

Findings from “Learning and teaching foreign languages in lower secondary school”, (BUNJO 2012): Implications for the education of teachers of English.

This paper takes data from the first part of a longitudinal study, “Learning and Teaching Foreign Languages in lower secondary school”, conducted by the Educational Research Institute in Warsaw. The sample is large scale and representative at the level of school, which allows us to generalise to the general population with some degree of confidence. From the data several areas appear to give cause for concern. The first is organisation of work in class, where pair and group work were found to be rare. The focus of lessons would currently appear to more often emphasize grammar, vocabulary or receptive skills than productive skills. What is tested does not always seem to reflect what is taught, which suggests that assessment practices may not be fully informed. Motivating learners and engaging them in the lesson is also reported as a cause of dissatisfaction. Teachers were found to hold mixed views regarding the importance of independent learning, which suggests more emphasis needs to be placed on the understanding of learner autonomy. This paper discusses each of these areas in turn, with illustrations from the data, and makes suggestions for how teacher education could be enhanced.

Keywords: BUNJO recommendations for teacher education

Słowa kluczowe: BUNJO wnioski dla kształcenia nauczycieli

1. Introduction

Research into levels of achievement in English as the lead foreign language, conducted in lower secondary schools in Poland as part of the European Survey on Language Competences (ESLC) in 2011, found that outcomes in the three skills tested (writing, reading and listening) were below curriculum target levels of A2 (Common European Framework of Reference) in the majority of cases (IBE, 2013). A companion study on speaking, conducted by the Educational Research Institute on a sub-sample of the ESLC students, found that levels of achievement of approximately 40% of the learners fell below A2 (Ellis, 2014a). These findings indicate that there is a need to raise the effectiveness of teaching and learning in Polish schools. One possible way to achieve this is to highlight areas which need to be developed during pre-service teacher education and during continuing education programmes such as the MA or postgraduate diploma.

2. The study

This paper draws on information from a descriptive longitudinal study: “Teaching and Learning Foreign Language in lower secondary school” (Badania Uczenia się i Nauczania Języków Obcych, BUNJO), which traced students through three years of learning, with the aim of collecting information to answer the following questions:

- How are foreign languages taught in lower secondary school in Poland?
- What factors have an impact on learning outcomes?
- Is the teaching of English in lower secondary school in Poland effective?

Conducted by the Foreign Language section of the Educational Research Institute in Warsaw (ERI), (see Acknowledgements), the project investigated a representative sample of 120 *gimnazja* throughout Poland between 2012 and 2014. Within each sample school three groups, continuing English from primary school, were nominated, giving a total of approximately 4300 students. As these groups were not selected at random the data is not statistically representative at this level, although the fact that it is the largest sample of students of English of this age group studied in Poland so far, means that we may generalise with some confidence. Based on the principle of triangulation, the same area of interest was examined from different perspectives and involved various respondents: school heads (120), teachers of English (380) and individual learners. Data was collected by means of questionnaires, interviews, tests and observations of 228 lessons from a sub-sample of 40 ‘volunteer’ schools.

In the preparation of this paper the following data from the first part of the study (2012) were considered: questionnaires given to students (4343), questionnaires given to teachers (380), interviews with individual students (480), interviews with school directors (115), interviews with teachers (301), classroom observation sheets, live coding of lessons, coded lesson transcripts and analysis of the stated aims of the lessons observed.

The aim of this analysis was

- to identify and describe areas of concern arising from the data
- to suggest how teacher education could address these areas with the aim of raising the effectiveness of future teachers of English.

Areas of concern identified were: the organisation of work in class; the focus of lessons; the relationship between the contents of the teaching and what is tested; teacher attitudes to learner self-regulation; and learner motivation. These will be described in turn, with illustrations from the data. Next implications for teacher education will be drawn and recommendations suggested.

2.1. Organisation of work in class

In the questionnaire teachers (380) were asked for their opinions on statements about how they organise work in language lessons. Learners (4343) were asked the same questions. 63.16% of the teachers stated that their learners often work in pairs, but only 42.92% of the learners said so. 49.74% of the teachers say that their learners often work together in small groups, but only 28.11% of the learners. (It should be emphasized that the teachers who answered the questionnaire taught these learners.)

Observations in class one in a selected sample of the schools showed that in 79% of the 228 lessons the predominant interaction was “Teacher works with the whole class,” with only 11% of lessons classified as being “predominantly pair or small group work.” Lessons were also coded live, using an observation scheme, and this showed that on average during 81% of the lesson learners worked as a whole class under the control of the teacher, who questioned learners, explained the material and responded to what learners said. Learners were active, but this mainly took the form of answering teacher questions, with rare instances of their initiating. Transcripts of the lessons were coded for the length of responses made by learners and 55.85% of these were found to be of one to three words, with only 6.55% comprising more than a sentence.

This observation data must be interpreted with care, as it is not representative, but appears similar to findings from other studies. The Polish component of the European Survey on Language Competences (ESLC) reported “individual student work and teacher speaking to the whole class” as the most

commonly reported forms of interaction based on student questionnaire data (IBE, 2013: 84). Piechurska-Kuciel (2011), investigating Willingness to Communicate (WTC) among upper secondary students in Opole (n = 278), found that learners measured low for WTC and that this applied to both those who perceived themselves as being competent in English as well as those who rated their skills as low. She suggests that the results may be affected by what she describes as the socio-cultural norm:

in the context of obligatory formal education, such as the Polish secondary grammar school, students are not given a free choice of initiating discourse in English. They need to follow social rules governing their classroom behavior, relying on their FL teacher's instructions and requirements, which certainly limits their free choice of initiating discourse. (op.cit.: 246)

It would appear that the BUNJO data confirm other findings that secondary classrooms in Poland are traditional and teacher dominated.

2.2. Focus of lessons

The study employed various techniques to discover what typical lessons of English are like and whether there are visible trends in what is given focus. Both teachers and learners were asked to give their opinions on the importance of different areas of language in teaching in *gimnazjum*. Some differences can be observed in the rankings that emerge. Teachers gave equal weight to vocabulary, listening and speaking and then placed reading, grammar and writing in that order. For learners, however, speaking was in the first place, followed by vocabulary and writing, with reading, listening and grammar next.

When the aims of the 228 lessons which were observed were analysed and categorised it was found that lessons with grammatical and lexical aims predominated, comprising 34.65% and 34.21% respectively. Care must be taken in generalising from this data, however, as it comes from a sample of 40 schools which volunteered and includes 118 groups taught by 109 teachers over a two month period.

The picture which emerges from interviews with learners (n= 480), where they were asked to describe a typical English lesson, is one with a focus on reading and writing tasks, rather than on speaking. Transcripts of learner responses were coded and frequency counts calculated, which show that 71.4% of responses concerning skills referred to reading and writing, as opposed to 28.5% to speaking (see Ellis, 2014b for more detailed discussion). Doing exercises based on the course book was very frequently described.

Teachers and learners were both asked in questionnaires what is regularly tested or assessed during the language learning process. The core curriculum gives equal importance to the learners’ language resource and their competence in the four skills. Indeed, the main aim of stage three is seen as “effective communication in the foreign language in speaking and writing” (MEN, 2009:42). For this reason it is to be expected that all areas will be assessed, but with emphasis on the productive skills. Teachers responses are, however, a little different. In rank order teachers claim that they regularly test grammar and vocabulary (96.05%), written work (87.64%), listening and reading (78.42%), and give grades for speaking (50.75%). Learners confirm this ranking, but it is of note that only 15.69% of the learners (n=4343) said that they regularly receive grades for speaking. Clearly other factors may influence the teachers’ decision process as to what is tested, such as the type of assessment material on offer in the course book, or practical limitations connected with assessing speaking. However, this aside, there appears to be a mismatch between what teachers are declaring important in learning and what is being tested regularly. It would also appear that all aspects of the core curriculum are perhaps not being given equal importance as far as assessment is concerned.

With regards to learner self-regulation there are some interesting anomalies in the data. In the questionnaires 97.37% of teachers declare that they give their learners advice on how to learn the foreign language, but only 60.67% of the learners agreed with the same statement, while 18.44% disagreed. 78.41% of teachers agreed that “it is necessary to work a lot independently at home to learn a foreign language,” although this was echoed by only 50.04% of the learners. However, at the same time, a large number of teachers (44.47%) agreed with the statement that “only if you have a good teacher can you learn a foreign language”, suggesting that almost every second teacher appears to have some reservations about the value of learners working independently. When asked to give their opinion on the statement “Pair work has limited benefits. Pupils can learn more from the teacher” only 50.79% of teachers did not agree, which would seem to confirm the interpretation that teachers value being in control. It would seem that there is a trend amongst about half of the teachers questioned that learners should be dependent on the teacher, rather than self-regulated.

2.3. Learner motivation

In the study concerns about learner motivation were raised by both school directors and teachers. In interviews school heads were asked what could be done to raise the effectiveness of the teaching of English in school. The second

most frequently mentioned suggestion, made by 38.3% of the respondents, was raising the motivation of the pupils. During interviews teachers expressed similar views and it was the most frequently mentioned suggestion, made by 19% of the sample. This extract from one of the teacher interviews sums up a commonly expressed view:

I think most important is to raise the learners' motivation. It's a difficult age. *Gimnazjum* is a terribly difficult age for these young people. They're sort of torn between childhood and adulthood. Motivation is sort of lost. If the parents don't help to motivate them, or if [the learners] don't have any intrinsic motivation, then participation, effective teaching- someone could be a super teacher, teach their heart out and do everything, but if the learner isn't motivated, there's nothing you can do (own translation).

A further part of the teacher sample interviewed referred to lack of motivation in learners as one of the reasons why teaching in school is not as effective as it could be. Out of 264 mentions of reasons which reduce effectiveness, 79 (30%) concerned lack of motivation and intrinsic motivation in particular. In addition, in response to the question "What are your aims in teaching English in *gimnazjum*? What is most important for you?" 19.3% of the teachers (n=301) gave motivating the learners to learn as their main aim. In questionnaires, in response to "My learners are not especially interested in learning English," 40.26% of teachers agreed with the statement and only 50% disagreed. Teachers also partially agreed with the statement "My learners think that English lessons are boring" as only 55.79% disagreed.

By contrast, learners emerge from the data as satisfied with the way English is taught in school. From the questionnaires we learn that 59.18% of the learners like learning English in the current school year and 74.92% like the group in which they are learning English. Among the 480 learners who were interviewed, randomly selected from the same sample who completed the questionnaires, 81% declared that they like learning foreign languages. A very large proportion of the learners, in response to the questionnaires, stated that their English teacher is friendly and helpful (77.63%), likes English, and is engaged during the lesson (82.22%). Attitudes towards the course books in use are also fairly positive (57.51%) and a similar percentage (57.7%) were of the opinion that lessons are not boring. Learners understand that "it is necessary to learn and revise if you want to learn a foreign language" (75.35% agree with this statement), although seem slightly less inclined to put this into practice, as 50.04% agree that "you have to work a lot independently at home to learn a foreign language". They are aware that learning a foreign language is important (82.53% agree) and useful (85.38%) and 75.76% believe

foreign languages are important subjects in school. 63.93% have “plans for the future which require a good knowledge of foreign languages”. All of this suggests that attitudes towards language learning are positive and that the learners understand the importance and usefulness of learning them.

In a second questionnaire, where learners (n=4316) were asked about the usefulness of English in different contexts, with a view to discerning their motivational orientations towards learning, a third (66.93%) declared that they learn for their personal satisfaction, while 45.21% said that English is useful in their private lives. 81.63% think English is useful when using computers and other devices, and 53% for reading books, magazines etc. While the perception of the usefulness of the English in their lives at present is less strong than how learners felt about more distal contexts, such as future study (94.1%), future work (88.87%), or getting a good job (93.33%), there are still enough indicators to show that intrinsic motivation, as shown for example in the number who think learning gives them personal satisfaction, is not lacking, despite what teachers and school directors appear to believe. The reasons for this discrepancy may be a case of adults stereotyping “problematic teenagers”, or of school staff being overly influenced by the behaviour problems of a minority, or, possibly, of less positive attitudes towards other school subjects. Alternatively, it may be that teachers do not really know how their pupils feel about learning English.

3. Implications for teacher education

In this section each of the areas included above will be discussed in turn.

3.1. Organisation of work in class

When considering organisation of work in English lessons it would appear that in the data in the study there is a lack of variety of interaction in class and that teachers may be avoiding pair and group work. We have seen that the main aims of this educational stage, according to the core curriculum, are to develop effective communication, but it is hard to envisage how the development of speaking is taking place when learners seem to have limited opportunities to make longer responses, or to practise speaking to a class mate in pairs. Also of concern is how individualisation is to take place if the class spends much of its time working in lockstep. The teacher is able to offer assistance to individual learners presumably only when they are doing exercises by themselves, which suggests that these are not speaking or listening tasks, but more likely grammar or vocabulary focused. Again this raises doubts

about how the development of speaking is being supported. Finally, the core curriculum also requires the development of key competences, one of which is the ability to cooperate with others in a group, and it is the obligation of every teacher to work on these skills in all subject areas. It would appear that this is being neglected in English lessons.

In pre-service teacher education it would seem crucial, therefore, that the core curriculum and its requirements are introduced and explained. How the curriculum can be applied in practice through the way lessons are planned and organised needs to be made explicit in methodology classes. If the curriculum focuses on communication, then the way the lessons are organised must allow communication to take place. The relationship between affordances for speaking and classroom interaction should be pointed out to students in initial and continuing teacher education programmes, with simple demonstration of the amount of time a learner gets to speak in a teacher fronted classroom as opposed to a lesson which includes pair work. Attention also needs to be drawn to expectations that each child have the best possible conditions for learning and how this can take place during class, which would seem to imply that part of the lesson includes pair and group work, so as to allow sufficient time for the teacher to monitor and offer individual support to learners of differing levels of ability. Preparation of lesson plans which include timing and show patterns of interaction should form part of the requirement for the completion of the methodology component, and variety and balance of interaction be set as one of the assessment criteria.

An interesting question is where the teacher dominant model is coming from. Assuming that the importance of pair and group work is demonstrated during methodology classes in further education, is it the case that new teachers, on commencing work in school, forget all they have learnt and return to a 'default model', which is how they themselves were taught in school? Or is it the case that the university demonstrates the teacher dominant model during its teaching programmes? It would seem important then that practical language and methodology classes in tertiary education, at the very least, take a "loop input" approach (Woodward, 1988) and offer students hands-on experience of a learner-centred classroom. A further possibility may result from the impact of the national external examination in foreign language at the end of *gimnazjum*. Feeling the pressure of institutional and parental expectations of good results on the test, teachers may be choosing to focus less on communication and more on training learners in the skills which feature in the examination. Here it is advisable to remind student teachers that they are required to cover the whole of core curriculum and should not teach to the test.

The question of what effective teaching looks like and how the classroom can be organised to maximise learning opportunities for all pupils is a key area which also needs to be discussed and reflected on by students. If it is the case that teachers are avoiding pair work and group work then discovering the reasons for this is a fruitful area for investigation and may form the topic for master’s dissertations. In methodology classes students may well need practical advice and demonstration of ways to divide learners into pairs and groups, how to give instructions effectively and how to set up, monitor and end such activities. The question of use of mother tongue among learners and how to push output in English through the way tasks are planned is another important area of consideration.

When considering the school-based sections of the teacher education programme it would seem that care is needed with selection of teachers for the component of observation in school, with an emphasis made on choosing teachers who use a variety of patterns of interaction, rather than those favouring a traditional teacher fronted style. Allowing students to find teachers to observe on their own, as is commonly the practice, could lead to an impression that a teacher led classroom is what is expected. In the same way, the choice of school for students to complete their practicum is also important, so that the mentor teacher who will supervise the process models frequent use of pair and group work and encourages it in the students under their charge.

3.2. Focus of lessons

When considering the focus of lessons, once again the role of the core curriculum needs to be emphasized. It is expected that continuous assessment is an integral part of planning a course, as everything that is taught needs to be systematically assessed. Consequently, when teaching about planning in the methodology programme, attention also needs to be given to the role of assessment in the teaching and learning cycle. If teachers are assessing speaking less frequently than other skills then this problem needs to be addressed in the education programme. Assessing speaking in class is time consuming if the teacher expects that it can only be done one to one. Alternative approaches, such as grading selected pairs when all the class are simultaneously engaged in a speaking task, or having a group make a presentation with each member contributing, can be modelled during practical English classes at university. Options using new technologies may also be of interest.

The need to maximise hands-on experience for the student teacher suggest that integration of the process of how language is taught at university and the content of the methodology programme would be worth considering.

Learner self-regulation can also be introduced in this way through use of tasks for self-assessment, activities using the European Language Portfolio, where students set themselves goals, or tasks where they record themselves, analyse mistakes and plan what they need to improve. A similar process can be followed with assessment of writing if students are asked to note their common mistakes and then use these as a check list when proofreading their subsequent work. Student teachers learn most effectively through personal experience and we cannot expect change to be brought about in school if methodology in tertiary education is only taught through a transmission model in lectures. The *European Profile for Language Teacher education* confirms this view:

Teaching trainees about assessment procedures and recording learners' progress can take place during trainees' language proficiency courses. By integrating improvement of trainees' language proficiency and awareness of methods of assessment, trainees develop a more cyclical view of teaching, learning and assessment. (Kelly & Grenfell, 2004: 23)

3.3. Learner motivation

Motivation plays a key part in language learning and teaching. In the third stage of education in school (*gimnazjum*), the subject of the study described here, youngsters are going through the difficult period of adolescence when they may not outwardly appear enthusiastic about school learning. However these outward appearances may be misleading, as we have seen from this data, which showed learners have positive attitudes about learning English and motivations for continuing study. Teachers of English, we learnt, appear to have a more pessimistic picture of their learners than the learners themselves. This could suggest that more could be done with learners to discuss their reasons for learning English, to find out how they learn independently, or how they use the language outside school. These are authentic topics for conversation which allow all learners to contribute. Teachers and learners need to talk together about the language learning process, about learners' strengths and weaknesses and about ways progress can be made.

Encouraging teachers to share the aims of the lesson with the learners and to write these in the form of 'can do' statements, rather than only stating the lesson topic, is one possible way to help learners and teachers together set goals and then check the extent to which they have been achieved. This would lead naturally to self-assessment activities for the learners, which could also give the teacher important information about how the learners perceive their own progress. This practice could also be modelled during tertiary language

teacher education, across the curriculum. Indeed it could be considered in keeping with the philosophy of the National Qualifications Framework (MNiSW, 2011) where learning outcomes are similarly expressed.

4. Recommendations

This paper has argued that there is a real need, evidenced by data collected in school from a large scale sample, for development of skills among teachers of English. One way to do this is through implementing changes in language teacher education at tertiary level.

The European Profile for Language Teacher Education (Kelly & Grenfell, 2004) recommends that in the process of the education of foreign language teachers “the practical experience of teaching in the classroom and the academic study of pedagogical theory are to be treated holistically as they interact with one another.” (p.5). This idea is not unfamiliar in Poland and many faculties would claim to be already practising this. The question remains, however, how deep this integration goes. We have suggested that there is a need for the modelling of varied forms of lesson implementation, and for the modelling of a variety of formative assessment practices including self- assessment. We suggest, with this in mind, that the language component of the programme, particularly in the first level degree course, be closely integrated with the methodology and pedagogy components in order for trainees to experience these processes first hand.

The school-based component of the teacher education programme is as important as the university based components and similarly needs to be fully integrated with the methodology and pedagogy courses. The university needs to select the practice schools and the mentor teachers. To this end there is a need for the training and orientation of mentor teachers who will supervise the practicum in school and to find ways to integrate them in the methodology and pedagogy programmes.

An excellent tool, the *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, (Newby et al., 2007), exists which could be put more widely into practice to develop trainees’ reflective skills. Used in conjunction with the *European Language Portfolio* (Polish version CODN, 2005), for self-assessment of language skills, future teachers would complete their training having had substantial experience of alternative assessment practice.

The challenge that remains is for universities to encourage staff of language teacher education departments to work together, to build integrated programmes and to develop fully interactive ways of implementing them.

Acknowledgements

This research was financed by the European Union under the European Social Fund Operational Programme Human Capital, Priority III- High Quality of Education; within the grant “Quality and effectiveness of education-strengthening of institutional research capabilities” Section 3.1.1 Creating conditions and tools for monitoring, evaluating and researching the educational system.

The firm Millward Brown SMG/KRC won the public tender for part one of BUNJO (2012) and conducted the research under supervision of the author and Anna Michałowska, using instruments devised by and following instructions from the team of the Foreign Language Section of the Educational Research Institute, which is led by dr Magdalena Szpotowicz. The views expressed here are those of the author. Some revisions were made to this article thanks to suggestions made by an anonymous reviewer.

BIBLIOGRAPHY

- Ellis, M. 2014a. “Studying the spoken competence of 15 year olds” (w) *Language Skills: Traditions, transitions and ways forward* (red. H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars: 62-80.
- Ellis, M. 2014b. “English lessons in lower secondary schools in Poland: Reflections based on learner voices”. *Neofilolog* 42(1): 25-38.
- Instytut Badań Edukacyjnych. 2013. *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych – ESLC. Raport Krajowy*. Warszawa: IBE.
- Instytut Badań Edukacyjnych. 2014. *Język angielski w gimnazjum: Raport cząstkowy z pierwszego etapu badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: IBE.
- Kelly, M., Grenfell, M. 2004. *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- MEN. 2009. *Podstawa Programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- MNiSW. 2011. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. W sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Piechurska-Kuciel, E. 2011. Willingness to communicate in L2 and self-perceived levels of FL skills in Polish adolescents (w) *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (red. J. Arabski, A. Wojtaszek). Berlin: Springer: 235-250.
- Woodward, T. 1988. *Loop Input*. Canterbury: Pilgrims.

Anna Michońska-Stadnik

Uniwersytet Wrocławski

michsta@uni.wroc.pl

PROFIL STUDENTA – PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA JĘZYKA ANGIELSKIEGO NABYWAJĄCEGO PEŁNE KWALIFIKACJE ZAWODOWE NA STUDIACH MAGISTERSKICH

The profile of M.A. university students – future teachers of English in the process of obtaining full professional qualifications

In professional research literature learner identity, motivation and autonomy are frequently the focus of attention. Identity is believed to be responsible for beliefs and opinions about the process of language attainment. Although much more has been written on learner identity, teacher identity is usually marginalized. The study summarized in this paper focuses on students – future teachers of English (N=32)- who attend M.A. EFL seminars to obtain full teaching qualifications. The students were asked to give answers to seven questionnaire statements referring to their present teaching careers and their former studies. It appeared that students coming from educational backgrounds other than university frequently show gaps in knowledge of second language acquisition theory and practice. What is more, as the ELT seminars cater mostly for students from institutions outside the university, considerable remedial work is needed in order to make it possible to prepare the students to write their M.A. theses independently.

Keywords: teacher identity, M.A. student profile, teacher training, professional qualifications, diversified educational background

Słowa kluczowe: tożsamość nauczyciela, profil studenta, kształcenie nauczycieli, kwalifikacje zawodowe, różnorodne środowisko edukacyjne

1. Wstęp. Tożsamość ucznia i nauczyciela w procesie nabywania języka obcego

W literaturze naukowej z zakresu glottodydaktyki i nabywania języka obcego w ostatnich czasach często byliśmy świadkami dyskusji na temat tożsamości i autonomii w procesie dydaktycznym (Norton, 2000; Zimmermann i Schunk, 2001; Dörnyei i Ushioda, 2009; Murray, Gao i Lamb, 2011; Michońska-Stadnik, 2013; Ciepiela, 2013). W dyskusji tej wspomina się nierzadko potrzebę analizowania tożsamości ucznia w celu umożliwienia mu podjęcia autonomicznych działań w procesie nabywania języka obcego. Bonny Norton definiuje tożsamość człowieka jako „sposób rozumienia swoich relacji ze światem, jak te relacje są kształtowane w czasie i przestrzeni oraz jak człowiek rozumie swoje przyszłe możliwości” (2000: 5, tłumaczenie własne). Zgodnie z ideą Lienharda Legenhausena (1999), uczeń w klasie szkolnej powinien wypowiadać się i działać jako indywidualna jednostka, mająca własną osobowość, która to osobowość jest jeszcze wzmacniana w kontakcie z instruktorem/nauczycielem. Uczeń nie powinien być traktowany wyłącznie jako uczący się języka, ale przede wszystkim jako osoba, człowiek. Keith Richards (2006) opisuje trzy istniejące rodzaje tożsamości:

- sytuacyjną – oznaczającą zależność tożsamości jednostki od przyjętej roli społecznej, np. uczeń-nauczyciel, klient-sprzedawca;
- dyskursywną – oznaczającą przyjmowane przez jednostki role podczas interakcji, np. inicjator interakcji, bierny słuchacz;
- przenośną – oznaczającą fakt przyjmowania różnych ról przez jednostkę, zależnie od kontekstu, np. nauczyciel może poinformować uczniów, że jest jednocześnie trenerem drużyny sportowej.

Ten ostatni rodzaj tożsamości jest szczególnie ważny w relacjach międzyludzkich, ponieważ ukazuje jednostkę jako istotę złożoną, co może ułatwiać późniejsze próby interakcji.

Z drugiej jednak strony, chociaż w cytowanej literaturze wiele mówi się o tożsamości ucznia, to niezbyt dużo miejsca poświęca się tożsamości nauczyciela, a zwłaszcza przyszłego nauczyciela, czyli studenta przygotowującego się do zawodu. Hayo Reinders i Noemi Lazaro (2011) wspominają o czynnikach kształtujących tożsamość nauczyciela i jego motywację, wymieniając np. opinie, poglądy i przekonania, które jednocześnie tworzą jego teorie subiektywne, mające wpływ na postępowanie w klasie. Autorzy ci są zdania, że w kształceniu nauczycieli języka obcego najistotniejsze jest „dostrzeganie [ich] jako osób rozwijających swoją edukacyjną tożsamość w trakcie prób kształtowania tożsamości uczniów jako autonomicznych jednostek” (Reinders i Lazaro, 2011: 128, tłumaczenie własne).

2. Opis badania

Inspiracją do prezentowanego w tym artykule badania stał się raport tematyczny pt. „Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011” (2013), który jest poświęcony nauczaniu dwóch języków w polskich szkołach – angielskiego i niemieckiego. Jeden z rozdziałów zawiera charakterystykę nauczycieli tych języków, pracujących w gimnazjum.

Celem opisanego poniżej badania jest próba przedstawienia profilu studenta studiów magisterskich filologii angielskiej, który poprzez zadeklarowanie uczestnictwa w seminariach glottodydaktycznych wykazał głębsze zainteresowanie procesem nabywania języka i tym samym przygotowuje się do nabycia pełnych uprawnień nauczycielskich. Profil tego rodzaju – jak należałoby się spodziewać – pozwoli przynajmniej w pewnym stopniu określić pewne elementy tożsamości przyszłych nauczycieli języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. W tym niewielkim badaniu ankietowym (jakościowy charakter gromadzenia danych) wzięło udział 32 uczestników trzech seminariów magisterskich prowadzonych przez różnych specjalistów z Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Byli to studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Trzeba zaznaczyć, że w IFA UW, aby dostać się na studia magisterskie stacjonarne, kandydat ma obowiązek odbyć rozmowę kwalifikacyjną, podczas której odpowiada na pytania z zakresu glottodydaktyki w ramach tematyki zaproponowanej w projekcie przyszłej pracy magisterskiej. Projekt jest oceniany przez pracowników IFA przeprowadzających rozmowy kwalifikacyjne. Na studia stacjonarne, w miarę wolnych miejsc, przyjmowani są bez ograniczeń i na równych prawach (po uzyskaniu odpowiednio wysokiej oceny – najczęściej 4,0) kandydaci z licencjatem uniwersyteckim oraz z licencjatami z wyższych szkół zawodowych. Na studia niestacjonarne wystarczy deklaracja, nie ma rozmowy kwalifikacyjnej i także przyjmowani są wszyscy chętni z tytułem licencjata. Stąd często pojawiają się osoby nieco „przypadkowe”, jak to zostało pokazane w analizie kwestionariusza.

Przedstawiony poniżej kwestionariusz, składający się z siedmiu pytań, oczywiście nie wyczerpuje wszystkich charakterystycznych elementów tożsamości. Ogranicza się do głównych aspektów zainteresowań badacza, niemniej jednak daje pewien – choć ograniczony – obraz określonej grupy społecznej. Badanie ukazuje także problemy, które pojawiają się w grupie w trakcie prowadzenia zajęć seminaryjnych i na które osoby kształcące nauczycieli na tym poziomie studiów powinny zwrócić uwagę, aby zwiększyć efektywność nabywania wiedzy i umiejętności.

3. Kwestionariusz

Pytanie 1:

Przygotowanie nauczycielskie (zaznacz właściwe):

- a/ masz przygotowanie nauczycielskie uzyskane na studiach I stopnia i pracujesz w zawodzie
- b/ masz przygotowanie nauczycielskie uzyskane na studiach I stopnia, ale nie pracujesz w zawodzie
- c/ nie masz przygotowania nauczycielskiego, ale pracujesz jako nauczyciel
- d/ nie masz przygotowania nauczycielskiego i nie pracujesz jako nauczyciel
- e/ Jaki zawód wykonujesz?

Pytanie 2:

Jeśli pracujesz w zawodzie nauczyciela, to ile lat wykonujesz tę pracę i jaki jest Twój stopień awansu zawodowego?

Pytanie 3:

Nauczasz języka angielskiego w (można zaznaczyć więcej niż jedną opcję):

- a/ szkole podstawowej (I etap edukacyjny)
- b/ szkole podstawowej (II etap edukacyjny)
- c/ gimnazjum
- d/ szkole ponadgimnazjalnej
- e/ szkole językowej
- d/ innej szkole (jakiej?)

Pytanie 4:

Wykształcenie (gdzie uzyskany licencjat) (zaznacz właściwe):

- a/ NKJO +Uniwersytet (fil. angielska)
- b/ PWSZ (państwowa) (fil. angielska)
- c/ WSZ (prywatna lub społeczna) (fil. angielska)
- d/ Uniwersytet lub inna szkoła akademicka, studia I stopnia w zakresie filologii angielskiej
- e/ studia I stopnia w zakresie innym niż filologia angielska
- f/ inne (jakie)

Pytanie 5:

Czy w trakcie studiów I stopnia nabyła Pani/nabył Pan wiedzę w zakresie następujących obszarów (proszę zaznaczyć wszystkie właściwe opcje)?

- a/ praktyczna znajomość języka angielskiego
- b/ wiedza o języku (np. gramatyka opisowa, wstęp do językoznawstwa)
- c/ wiedza o literaturze krajów angielskiego obszaru językowego
- d/ wiedza o kulturze krajów angielskiego obszaru językowego
- e/ teorie przyswajania i uczenia się języków

- f/ dydaktyka języka angielskiego
- g/ nauka kolejnego języka obcego

Pytanie 6:

Czy w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela (jeśli takie miało miejsce) na studiach I stopnia prowadzone były zajęcia w ramach modułów (proszę zaznaczyć wszystkie właściwe opcje):

- a/ nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne
- b/ emisja głosu
- c/ uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- d/ zarządzanie klasą
- e/ przygotowanie psychologiczne
- f/ przygotowanie pedagogiczne
- g/ Content and Language Integrated Learning
- h/ nauczanie wczesnoszkolne
- i/ edukacja interkulturowa
- j/ przygotowanie do mobilności edukacyjnej
- k/ dokumenty Rady Europy (ESOKJ, EPJ)
- l/ refleksyjna praktyka i badanie w działaniu
- m/ praktyka pedagogiczna (podać przybliżony wymiar godzin)

Pytanie 7:

Studia magisterskie traktujesz jako (można zaznaczyć nie więcej niż dwie opcje):

- a/ możliwość nabycia pełnych uprawnień nauczycielskich
- b/ możliwość odsunięcia decyzji o planowaniu swojej przyszłości
- c/ okazję do zdobycia pogłębionej wiedzy i umiejętności w zakresie uwarunkowań procesu uczenia się języka
- d/ okazję do dłuższego pobytu w dużym ośrodku akademickim

4. Analiza odpowiedzi studentów na pytania kwestionariusza

Pytanie 1

Zdecydowana większość uczestników badania (19 osób) ma przygotowanie nauczycielskie i pracuje w zawodzie. Stanowi to 59,4% ogółu ankietowanych. Osiem osób posiada przygotowanie nauczycielskie, ale nie pracuje w zawodzie (25%), co też stanowi spory procent studentów studiów magisterskich na seminariach glottodydaktycznych. Osoby te nie zadeklarowały, gdzie konkretnie pracują; można wnioskować, że nie pracują nigdzie. Pięć osób w badanej grupie (15,6%) nie ma przygotowania nauczycielskiego, jedna z nich pracuje w prywatnej szkole językowej, pozostali pracują w innych miejscach. Zawody, które wykonują to:

- asystent ds. informatyki (ta osoba ma przygotowanie nauczycielskie),

- pracownik restauracji MacDonald's,
- specjalista ds. obsługi klienta,
- konsultant call center (rezerwacja hoteli – ta osoba także ma przygotowanie nauczycielskie).

Spośród dwunastu osób, które nie pracują w zawodzie nauczyciela, wykonywany zawód podały tylko cztery.

Pytanie 2

12 osób (37,5%) podało, że pracuje rok, dwa lub trzy lata w zawodzie nauczyciela, a więc są to przeważnie osoby po studiach licencjackich, na stanowisku nauczyciela stażysty lub w najlepszym przypadku – kontraktowego. Trzy osoby pracują w zawodzie cztery, pięć i siedem lat i zdobyły tytuł nauczyciela kontraktowego. Są też studenci pracujący znacznie dłużej, a więc już doświadczeni nauczyciele: 10, 14 i 15 lat. Pracują oni jako nauczyciele mianowani. Dyplomowanych nauczycieli brak. Najciekawszym przypadkiem jest osoba, która pracuje już 14 lat, udzielając wyłącznie korepetycji; nigdy nie pracowała w szkole.

Pytanie 3

Większość nauczycieli pracujących w zawodzie zaznaczyła po dwie opcje: szkoła publiczna i prywatna szkoła językowa. Jeśli chodzi o rodzaje szkół, w których pracują przyszli magistrzy, to:

- 8 osób jest zatrudnionych (25%) w szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym,
- 9 osób jest zatrudnionych (28%) na drugim etapie edukacyjnym,
- 5 osób jest zatrudnionych (15,6%) w gimnazjum,
- 2 osoby są zatrudnione (6,2%) w szkole ponadgimnazjalnej,
- 13 osób jest zatrudnionych (40,6%) w prywatnych szkołach językowych,
- 2 osoby pracują także w przedszkolu,
- 3 osoby udzielają również korepetycji.

Interesujące jest także to, że pięć osób mających przygotowanie nauczycielskie pracuje wyłącznie w szkołach prywatnych lub udziela korepetycji.

Pytanie 4

Najwięcej osób na angielskich seminariach glottodydaktycznych uzyskało licencjat na uniwersytetach, po studiach w NKJO (14 osób = 44%). Podobna liczba zdobyła ten stopień w wyższych szkołach zawodowych, publicznych i prywatnych. Tylko trzy osoby (ok. 9%) studiowały na Uniwersytecie Wrocławskim na studiach I stopnia. Jedna osoba odbyła studia I stopnia na innym kierunku niż anglistyka.

Z powyższych danych wynika, że absolwenci I stopnia IFA UW r w zasadzie nie podejmują studiów magisterskich w zakresie glottodydaktyki, ale raczej w zakresie literaturoznawstwa bądź językoznawstwa.

Pytanie 5

Znaczna większość seminarzystów (19 osób = 59,4%) nabyła wiedzę ze wszystkich obszarów wymienionych w kwestionariuszu. Są to przede wszystkim absolwenci NKJO oraz uniwersytetu. Absolwenci PWSZ i WSZ niestety zgłaszali braki głównie w zakresie przedmiotu „teoria przyswajania języków” – aż 9 osób z 13, co stanowi 25% całej badanej grupy. Jest to sytuacja niepokojąca, ponieważ przedmiot ten ujęty jest w grupie przedmiotów obowiązujących wszystkich studentów filologii angielskiej, niezależnie od specjalizacji. Jednocześnie stwarza to problemy podczas prowadzenia zajęć seminaryjnych, gdyż spora część grupy słabo orientuje się w omawianych zagadnieniach teoretycznych.

Cztery osoby z wymienionych dziewięciu, oprócz braku zajęć z teorii przyswajania języków, nie miały także zajęć z dydaktyki języka angielskiego. Są to ci studenci, którzy nie mają przygotowania nauczycielskiego, ponieważ nie było ono oferowane w szkołach, w których studiowali. Tym większy jest to problem dla prowadzącego zajęcia seminaryjne z glottodydaktyki, gdzie zakłada się z góry, że pewne zagadnienia są studentom znane, a tymczasem nie jest to wcale takie oczywiste w przypadku sporej grupy uczestników seminarium.

Pytanie 6

Podczas analizy odpowiedzi na pytanie 6 ankiety wynikło sporo różnych możliwości. Prawie zawsze na studiach I stopnia z przygotowaniem pedagogicznym pojawia się kurs emisji głosu, przygotowanie z zakresu psychologii, przygotowanie pedagogiczne oraz praktyka. Natomiast jeśli chodzi o zauważone braki w modułach przedmiotowych, to szczególnie uderza brak nauczania wczesnoszkolnego (17 osób = 53%) na I stopniu studiów, który powinien – zgodnie z ustawą i odpowiednimi rozporządzeniami MNiSW (np. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) – przygotowywać studentów do nauczania w szkołach podstawowych. Ośmioro z nich zresztą pracuje z uczniami na I etapie edukacyjnym. 27 osób stwierdziło brak edukacji interkulturowej (84%), przygotowania do mobilności edukacyjnej (28 osób = 87,5%), znajomości dokumentów Rady Europy związanych z edukacją językową (24 osoby = 75%). Moduł dotyczący uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie był zrealizowany przez 24 studentów. Po 19 osób nie zapoznało się z zarządzaniem klasą oraz z refleksyjną praktyką (59,4%). 13 osób nie miało zajęć z nowoczesnych technologii

informacyjno-komunikacyjnych i ich wykorzystania w dydaktyce językowej (41%). Z kolei 17 osób nie wie, co oznacza CLIL (53%).

Z 22 osób, które podały wymiar praktyki pedagogicznej na studiach I stopnia, 14 (64%) miało jej więcej niż 100 godzin; reszta – mniej. Pięć osób z przygotowaniem pedagogicznym nie podało wymiaru praktyki.

Zaobserwowano także pewne ciekawostki:

- osoba bez przygotowania pedagogicznego miała na studiach TIK (technologię informacyjno-komunikacyjną), psychologię oraz dokumenty UE,
- osoba z przygotowaniem pedagogicznym i 15-letnim stażem nie zaznaczyła obecności żadnych z wymienionych modułów na studiach, oprócz praktyki,
- pojawiła się osoba z przygotowaniem nauczycielskim, która nie miała na studiach psychologii,
- była także osoba z przygotowaniem nauczycielskim, która nie zaznaczyła, że w ogóle miała praktykę (sic!).

Pytanie 7

Studenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź i przeważnie zaznaczali dwie opcje. Zdecydowana większość podała, że studia magisterskie podjęła dla uzyskania pełnych uprawnień nauczycielskich (20 osób = 62,5%) oraz że są one okazją do zdobycia pogłębionej wiedzy (26 osób = 81%). Dwie osoby jednoznacznie zaznaczyły, że studia magisterskie są dla nich okazją do odsunięcia decyzji o planowaniu swojej przyszłości. Dla czterech osób (12,5%) studia są okazją do dłuższego pobytu w dużym ośrodku akademickim. Pięć osób (15,6%) wymieniło inne przyczyny studiowania na studiach magisterskich. Są to:

- własna ambicja,
- po prostu chęć uzyskania stopnia magistra,
- spełnienie oczekiwań rodziny,
- możliwość lepszej pracy w przyszłości (pracownik MacDonalda's'a),
- możliwość uzyskania stopnia magistra, aby w przyszłości zdobyć kolejne stopnie naukowe.

5. Profil studentów badanej grupy seminaryjnej

1. Student ma przeważnie przygotowanie pedagogiczne do nauczania w szkole podstawowej.
2. W większości przypadków pracuje w zawodzie nauczyciela – w szkole publicznej, ale dodatkowo prowadzi zajęcia w szkole językowej.
3. Jest przeważnie nauczycielem początkującym, stażystą lub kontraktowym.

4. Pojawiają się w grupie osoby bez żadnego przygotowania pedagogicznego i bez znajomości podstawowych zagadnień z zakresu glottodydaktyki.
5. Raczej jest absolwentem NKJO lub wyższej szkoły zawodowej, nie uniwersytetu.
6. Ma sporo braków w zakresie modułów przedmiotowych związanych z przygotowaniem pedagogicznym uwzględniającym współczesne wymagania edukacyjne.
7. Studia magisterskie są dla niego okazją do uzyskania pełnych uprawnień pedagogicznych oraz do zdobycia pogłębionej wiedzy z zakresu glottodydaktyki.

6. Wnioski dla prowadzących zajęcia seminaryjne z glottodydaktyki w IFA UW

1. Prowadzący zajęcia seminaryjne z glottodydaktyki powinien sobie zdawać sprawę, że będzie najczęściej pracował ze studentami z wyższych szkół zawodowych oraz ośrodków pozaakademickich, reprezentującymi bardzo różnorodne, często niewystarczające przygotowanie w zakresie podstawowej wiedzy teoretycznej, a czasem nawet praktycznej.
2. Konieczne jest zapoznanie się prowadzącego seminarium z typem szkoły, którą ukończył kandydat na magistra, a także z przedmiotami, które realizował w trakcie studiów. Pozwoli to na uzupełnienie braków w wiedzy podstawowej i szybszy rozwój wiedzy pogłębionej.
3. Zaleca się odwoływanie do doświadczenia zawodowego magistrantów – pokazuje to, jak można wykorzystać wiedzę i umiejętności nabyte w trakcie praktyki dydaktycznej.
4. Należy kształtować postawy autonomiczne, zwłaszcza wśród studentów studiów niestacjonarnych, w celu samodzielnego uzupełnienia braków w zakresie wiedzy podstawowej. Na zajęciach można wykorzystać techniki prezentacji multimedialnej lub projektu dla całej grupy, przygotowanego pod nadzorem prowadzącego seminarium.
5. Wydaje się zasadne prowadzenie przez właściwe gremia ściślejszej kontroli zestawu przedmiotów obowiązkowych w programach studiów licencjackich w szkołach zawodowych, które deklarują zapewnianie przygotowania nauczycielskiego do I etapu edukacyjnego. Wykazane przez studentów braki mówią same za siebie.

BIBLIOGRAFIA

- Ciepiela, K. 2013. *EFL Teacher Identity: From Mental Representation to Situated Performance*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (red.), 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011. 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Legenhausen, L. 1999. „Autonomous and traditional learners compared: The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour” (w) *Autonomes Fremdsprachenlernen* (red. C. Edelhoff, R. Weskamp). Ismaning: Huebner: 166-182.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Murray, G., Gao, X., Lamb, T. (red.), 2011. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Norton, B. (red.), 2000. *Identity in Language Learning*. London: Pearson.
- Reinders, H., Lazar, N. 2011. „Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher’s perspective” (w) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (red. G. Murray, X. Gao i T. Lamb). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters: 125-142.
- Richards, K. 2006. „‘Being the teacher’: Identity and classroom conversation”. *Applied Linguistics* 27(1): 51-77.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela <http://www.mnisw.gov.pl/images/stories/pdf/20120117 DW 22.11.2012>.
- Zimmermann, B. J., Schunk, D. (red.), 2001. *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Krystyna Miłułka

Uniwersytet Rzeszowski

kmihulka@gmail.com

SYLWETKA ABSOLWENTA FILOLOGII GERMAŃSKIEJ O SPECJALNOŚCI NAUCZYCIELSKIEJ A RZECZYWISTY STAN PRZYGOTOWANIA KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELA

**Profiling the graduate of German Philology with a specialization in
the teaching of German and the *de facto* state of students'
preparation for work in the teaching profession**

The article presents and discusses the results of a questionnaire conducted among third-year undergraduate students and second-year graduate students of German Philology at the University of Rzeszów taking the specialization in the teaching of German. The aim of the questionnaire was to draw attention to and assess the current state of the students' preparation for work in the teaching profession. Analysis of the results reveals to what extent the programme of studies in the Department of German Philology, particularly within the teaching specialization, fulfils the students' expectations. In addition, the respondents' proposals concerning how the quality of teacher education in the Department of German Philology could be improved are presented and discussed by the author.

Keywords: teacher training, programme of studies, teaching specialization, methodology of teaching German

Słowa kluczowe: edukacja nauczycieli, program kształcenia, specjalność nauczycielska, metodyka nauczania języka niemieckiego

1. Wstęp

Spadająca z roku na rok liczba studentów filologii germańskiej, wybierających podczas studiów specjalność nauczycielską, świadczy jednoznacznie o tym, iż zawód nauczyciela języka niemieckiego przestał się cieszyć tak dużą popularnością jak dawniej. Jest to spowodowane głównie tym, że zawodu tego nie można już uznać za dający pewne zatrudnienie, ponieważ rokrocznie zwalnianych jest wielu nauczycieli, dla których na skutek niżu demograficznego i związanego z nim łączenia klas brakuje wystarczającej liczby godzin dla zapewnienia etatu. Ponadto w znacznej większości szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na Podkarpaciu – w zasadzie w całej Polsce – język niemiecki jest drugim językiem obcym¹, po języku angielskim, co powoduje, że wielu uczniów nie widzi sensu uczenia się języka, który nie jest tak przydatny jak język angielski.

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że trudno zmienić ten stan rzeczy, gdyż rzeczywiście nie mamy wpływu ani na demografię w naszym kraju, ani na sytuację na rynku pracy. Jednak możemy zastanowić się nad tym, czy przyczyna niewyboru przez studentów specjalności nauczycielskiej leży tylko po stronie wyżej wymienionych czynników, czy może wpływ na ich decyzję ma również program kształcenia na specjalności nauczycielskiej, który po prostu nie spełnia ich oczekiwań?

W celu uzyskania informacji, jak studenci filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego oceniają przebieg kształcenia na specjalności nauczycielskiej, przeprowadziłam ankietę wśród przyszłych adeptów zawodu nauczyciela języka niemieckiego, tj. studentów ostatniego roku studiów pierwszego i drugiego stopnia. Zebrane na jej podstawie wyniki dają możliwość podjęcia pewnych kroków naprawczych – głównie uwzględnienia i rozważenia sugestii ankietowanych – a w przyszłości wyjścia naprzeciw oczekiwaniom studentów i udoskonalenia obowiązujących programów kształcenia na kierunku filologia germańska, specjalność nauczycielska.

2. Opis badania

Opisywane badanie o charakterze poprzecznym – określane w literaturze przedmiotu także mianem diagnozy poprzecznej (por. Komorowska, 1982: 172-190) – przeprowadzono w maju 2014 roku wśród 47 studentów filologii germańskiej UR ostatniego roku studiów licencjackich (40 osób)² i magisterskich uzupełniających (7

¹ W wielu szkołach ponadgimnazjalnych w województwie podkarpackim uczniowie mają możliwość wybrania jako drugiego języka obcego także języka hiszpańskiego.

² Należy dodać, iż ankietowani studenci stanowili ostatnią tak liczną grupę osób wybierających podczas studiów licencjackich specjalność nauczycielską. Na obecnym II

osób) specjalności nauczycielskiej³. Badana populacja dobrana została w sposób celowy, a biorąc pod uwagę jej wielkość, zaliczana jest do prób „prześciowych” (Łobocki, 2009: 175). Jeśli zaś chodzi o liczbę badanych w poszczególnych grupach, to daje się zauważyć olbrzymią dysproporcję, będącą odzwierciedleniem liczby studentów wybierających specjalność nauczycielską na obydwu stopniach⁴.

W badaniu uczestniczyły 44 kobiety i 3 mężczyźni, co potwierdza fakt, że studia filologiczne były i nadal są studiami mocno sfeminizowanymi. Spośród badanych tylko dwie osoby miały styczność z nauczaniem innych – jedna osoba z gr. I prowadziła trzymiesięczny kurs dla początkujących i jedna osoba z gr. II pracowała od dziewięciu miesięcy na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego.

3. Ilościowa i jakościowa analiza zebranych danych

Dane zebrane przy pomocy anonimowej ankiety, składającej się z metryczki oraz 15 pytań⁵ o charakterze zamkniętym i otwartym⁶, poddano analizie ilościowej i jakościowej. Podczas ich prezentacji zachowany został podział na dwa zakresy tematyczne: holistyczna ocena przebiegu kształcenia na specjalności nauczycielskiej oraz ocena przedmiotu bezpośrednio przygotowującego do zawodu nauczyciela, tj. metodyki nauczania języka niemieckiego jako obcego⁷.

roku była już tylko jedna grupa nauczycielska, a deklaracje studentów I roku pozwolą na utworzenie także tylko jednej grupy z tą specjalnością.

³ Grupy objęte badaniem nie były uczone przedmiotu *metodyka nauczania języka niemieckiego jako obcego* przez autorkę tego artykułu.

⁴ I tak jak dane zebrane wśród studentów III roku studiów licencjackich dostarczają wiedzy aplikatywnej, na podstawie której można formułować dyrektywy metodyczne, tak wyniki uzyskane na podstawie wypowiedzi siedmiu osób z II roku studiów magisterskich takiej wiedzy już nie dostarczają, a wyniki procentowe zniekształcają raczej ogólny wynik. Celowo jednak podczas analizy ilościowej zachowuję również podział na dwie grupy (gr. I – studia licencjackie, gr. II – studia magisterskie uzupełniające), gdyż dają się zaobserwować pewne ciekawe tendencje występujące tylko w obrębie jednej z grup lub obydwu, tyle że z różnym natężeniem.

⁵ Poniżej przedstawione i omówione zostały wypowiedzi ankietowanych tylko na te pytania, które bezpośrednio związane są z tematem i celem niniejszego artykułu.

⁶ Na większość pytań należało udzielić jednoznacznej odpowiedzi „tak” lub „nie”, a następnie uzasadnić ją. Mimo iż w poleceniu studenci poproszeni zostali o uzasadnienie swojego zdania, to i tak nie wszyscy to uczynili. Oprócz tego typu pytań ankieta zawierała pytania zamknięte, w których wystarczyło spośród podanych odpowiedzi zaznaczyć te, z którymi respondenci się identyfikowali. Ponadto znalazły się w niej pytania otwarte polegające najczęściej na wymienieniu kilku cech / trudności / zagadnień etc.

⁷ W tym miejscu chcę wyjaśnić, dlaczego w niektórych fragmentach niniejszej publikacji pojawia się pojęcie *metodyka*, a w innych *glottodydaktyka*, aby Czytelnik nie pomyślał,

Stwierdzenia i sugestie ankietowanych opatrzone zostały moim komentarzem. We wnioskach przedstawiono ogólne wyniki pochodzące z autoewaluacji, tzn. studenci sami ocenili swój stopień przygotowania do pracy na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego, oraz określono najistotniejsze trudności w kształceniu studentów, a także podano propozycje zmian.

3.1. Holistyczna ocena przebiegu kształcenia na kierunku filologia germańska – specjalność nauczycielska

Pierwsze z pytań ankiety dostarczyło informacji pozwalających udzielić odpowiedzi na pytanie, czy przebieg kształcenia w ramach specjalności nauczycielskiej pokrywa się z oczekiwaniami badanych studentów, czy też nie. Okazało się, że tylko ok. 23% (gr. I – 22,5%, gr. II – 28,6%) ankietowanych było zadowolonych z procesu kształcenia, podkreślając automatycznie, że właśnie tak wyobrażali sobie studia o wspomnianej specjalności. Ponad 76% (gr. I – 77,5%, gr. II – 71,4%) respondentów było natomiast zdania, że dotychczas proponowany przebieg kształcenia na specjalności nauczycielskiej nie jest odpowiedni, a studia nie spełniły ich oczekiwań. Ankietowani studenci szczególnie skarżyli się na zbyt małą liczbę przedmiotów metodycznych o charakterze praktycznym, które umożliwiłyby im wczucie się w realne sytuacje szkolne (23,45%), jak również na fakt, iż w obrębie tej specjalizacji oferowanych jest za mało przedmiotów *stricte* metodycznych, pozwalających na uzyskanie kompleksowego wykształcenia jako nauczyciel języka niemieckiego (19,1%). Przyszli nauczyciele języka niemieckiego podzielili się m.in. następującymi przemyśleniami – „Na specjalizacji nauczycielskiej jest parę zbędnych przedmiotów, które można by zastąpić przedmiotami metodycznymi, przygotowującymi studentów do praktyki, a w przyszłości do pracy na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego”; „Myślę, że na specjalizacji nauczycielskiej właśnie metodyka powinna być przedmiotem wiodącym, a inne przedmioty powinny być ograniczone do minimum.”

Ostatnie stwierdzenie to nieco zmodyfikowana myśl Gruczy (1988: 60), który już ponad ćwierć wieku temu podkreślał, iż w obrębie studiów nauczycielskich

iż stosuję te dwa terminy zamiennie. Otóż w programie kształcenia, planach studiów, siatkach godzin widnieje przedmiot *metodyka nauczania języka niemieckiego jako obcego* i w skonstruowanej przeze mnie ankiecie zmuszona byłam użyć również tej nazwy. Jednak zakres programowy tego przedmiotu znacznie wykracza poza cele i założenia metodyki i bliżej mu do glottodydaktyki, która „z jednej strony to praktyczne nauczanie języków obcych, a drugiej zaś nauka zajmująca się badaniem zarówno nauczania, jak i przyswajania sobie (akwizycji) języków” (Grucza, 1979: 5). W związku z powyższym we wszystkich tych fragmentach artykułu, w których nie odnoszę się bezpośrednio do wypowiedzi ankietowanych, używam terminu *glottodydaktyka*.

„miejsce dziedziny podstawowej i zarazem wiodącej należy się z natury rzeczy glottodydaktyce i tylko tej dziedzinie.” Literaturoznawstwo i lingwistyka powinny się znaleźć także w programie studiów nauczycielskich, tyle że – zdaniem Gruczy – będą one jedynie pełniły funkcję dziedzin „pomocniczych czy uzupełniających”, a nie kluczowych. Niestety od tamtej pory niewiele się zmieniło. W ramach studiów filologicznych obecny jest wprawdzie podział na specjalności, najczęściej specjalność translatorską i nauczycielską, jednakże zarówno liczba godzin przeznaczonych na moduł specjalizacyjny nauczycielski, jak i sam dobór przedmiotów wydają się tylko w sposób minimalny nawiązywać do postulatów Zabrockiego (1962) i Gruczy (1988, 1993)⁸.

Analiza planów studiów i programów kształcenia⁹, na podstawie których przebiegało kształcenie uczestniczących w badaniu studentów, pokazuje, iż liczba godzin przewidziana na profesjonalne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela języka niemieckiego (chodzi o blok przedmiotów specjalizacyjnych) wynosi na studiach pierwszego stopnia 300 godz. + 200 godz. praktyk, podczas gdy na przedmioty *stricto* językoznawcze przeznaczono również 300 godz., a na blok praktycznej nauki języka niemieckiego (PNJN) – 660 godz. Jeśli zaś chodzi o poszczególne przedmioty wchodzące w skład specjalności nauczycielskiej i ich godzinową realizację, to dają się zauważyć również pewne niedociągnięcia. Na psychologię i pedagogikę przypada każdorazowo 30 godz., na metodykę nauczania języka niemieckiego – 105 godz. (75 godz. ćwiczeń i 30 godz. wykładu), na dydaktykę języka niemieckiego jako drugiego języka obcego – 30 godz., na technologię informacyjną w szkole – 30 godz., na emisję głosu – 30 godz. oraz na metodykę nauczania języka drugiego (angielskiego) – 30 godz.¹⁰.

⁸ Na początku lat 60. ubiegłego wieku Zabrocki (1962: 45) postulował, aby w obrębie studiów neofilologicznych utworzyć odrębną specjalizację, której celem byłoby przygotowywanie kandydatów do zawodu nauczyciela. Specjalizacja ta, nazwana specjalizacją dydaktyczną, miała powstać i działać obok specjalizacji już istniejących, tj. specjalizacji literaturo- i językoznawczych, które w jego opinii kształciły naukowców w zakresie nazwanej specjalności, a nie jednocześnie nauczycieli języków obcych. Zabrocki swoimi postulatami zwrócił uwagę na problem specjalistycznego kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, podkreślając tym samym, iż sama znajomość danego języka obcego jest niewystarczającym warunkiem, aby móc tytułować się mianem nauczyciela języka obcego. Postulaty Zabrockiego rozwinięte zostały przez Gruczę (1988, 1993), który w swoich rozważaniach jest bardziej radykalny i stanowczy, jeśli chodzi o kwestię profesjonalnego kształcenia nauczycieli języków obcych.

⁹ <http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/instytut-filologii-germanskiej/dydaktyka/plany-studiow>, DW 7.07.2014 r.

¹⁰ Studenci uczestniczący w badaniu byli ostatnią grupą uzyskującą ze względu na wybraną specjalność – filologią germańską z językiem angielskim, specjalizacją nauczycielską –

Na drugim stopniu studiów, na blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego (psychologia: 30 godz., pedagogika: 30 godz. oraz metodyka nauczania języka niemieckiego: 90 godz.) przewidziano w sumie 150 godz. + 60 godz. praktyk. Dla porównania na PNJN przeznaczone zostało 195 godz.¹¹

Z powyższego zestawienia wynika, iż kurs metodyki, podczas którego studenci *nota bene* w pierwszej kolejności przygotowujący się do praktyk pedagogicznych, a następnie do zawodu nauczyciela, obejmuje na studiach licencjackich zaledwie 105 godz., natomiast na studiach magisterskich uzupełniających – 90 godz. Liczba przewidzianych godzin pozwala, oczywiście, na dość ogólnikową realizację podstawowych, obowiązkowych treści. Postulaty ankietowanych studentów dotyczące zwiększenia liczby godzin przedmiotów metodycznych bezpośrednio przygotowujących do zawodu nauczyciela kosztem innych zajęć, wydają się jak najbardziej uzasadnione. Ta dość niska liczba godzin wynika najczęściej z faktu, iż podczas opracowywania siatek godzin uwzględnia się minimalną liczbę godzin kształcenia metodycznego zaproponowaną w ministerialnym dokumencie, tj. *Standardach kształcenia nauczycieli (języków obcych)*¹², na co już kilka lat temu zwracała uwagę Myczko (2009: 163).

Druga, sugerowana przez prawie 15% ankietowanych, propozycja zmian dotyczyła zwiększenia liczby godzin w obrębie bloku PNJN, mimo iż na ten blok przewidziana jest – w porównaniu z innymi treściami kształcenia – największa liczba godzin. Ankietowani zaznaczali, iż myśleli, że podczas studiów „będzie położony większy nacisk na kształcenie umiejętności językowych – konwersacja, słuchanie, słownictwo, gramatyka.” Przychylne potraktowanie sugestii studentów w kwestii zwiększenia liczby godzin przewidzianych na praktyczną naukę języka stawia pod znakiem zapytania idee studiów neofilologicznych, które stałyby się wówczas intensywnym kursem językowym, jedynie z pewnymi elementami literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, językoznawstwa i glottodydaktyki¹³. Już pod

uprawnienia do nauczania również języka angielskiego. Stąd w bloku przedmiotów specjalizacyjnych znalazła się metodyka nauczania języka drugiego, tj. angielskiego.

¹¹ Trzeba zaznaczyć, iż kształcenie studentów na specjalności nauczycielskiej rozpoczynających studia w roku akademickim 2012/2013 przebiega w oparciu o inną, zmodyfikowaną siatkę godzin. Niestety, wprowadzone zmiany nie wypadają na korzyść przedmiotów przygotowujących do zawodu nauczyciela. W siatce tej na blok przedmiotów specjalizacyjnych przypada 390 godz. – z tego na metodykę nauczania języka niemieckiego tylko 120 godz. (90 godz. ćwiczeń i 30 godz. wykładu) oraz 150 godz. praktyk, podczas gdy na przedmioty *stricte* językoznawcze przeznaczono 480 godz., a na blok PNJN – 840 godz.

¹² Szczegółową analizę obowiązujących *Standardów kształcenia nauczycieli języków obcych* przedstawiła Krzysiak (2013).

¹³ Oczekiwania studentów są właśnie takie, tzn. oni przede wszystkim chcą nauczyć się języka, a wiedza z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa czy

koniec lat 80. XX w. Grucza (1988: 54, 59) określał program kształcenia neofilologicznego mianem „programu całkiem «uszkolnionego»” (pozbawionego jakiegokolwiek kształcenia naukowego), studiowanie mianem „dalszego uczenia się”, zaś studia neofilologiczne mianem „ogólniaków neofilologicznych” – głównie za sprawą dużej liczby godzin poświęconych na praktyczną naukę języka obcego.

Problem związany z dość dużą liczbą godzin przeznaczonych na praktyczną naukę języka obcego podczas studiów filologicznych należy rozpatrywać z dwóch perspektyw. Oczywiście, z jednej strony taki sposób postępowania powoduje, że studia filologiczne przestają nimi być, co zaakcentowane zostało powyżej. Z drugiej jednak strony poziom językowy studentów podejmujących studia językowe, przynajmniej biorąc pod uwagę filologię germańską w UR, jest z roku na rok coraz niższy, a niektórzy studenci są świadomi swoich braków w zakresie szeroko rozumianej kompetencji językowej oraz zdają sobie sprawę z oczekiwań wykładowców, którzy – zdaniem jednej z osób – „wychodzą z założenia, że studenci już znają język.” Ankietowani wskazywali ponadto na swoje braki w zakresie znajomości języka niemieckiego specjalistycznego, pozwalającego na rozumienie treści przekazywanych w ramach poszczególnych przedmiotów fachowych, a nie praktycznych. I tak ponad 19% respondentów (chodzi o członków gr. I) chciałoby, aby skomplikowany metajęzyk glottodydaktyki zastąpić językiem bardziej przystępnym oraz aby pewne zagadnienia omawiać także w języku polskim („żeby chociaż część zajęć z metodyki odbywała się w języku polskim”)¹⁴, co tylko potwierdza stosunkowo niski poziom

glottodydaktyki to już kwestie drugorzędne. Takie preferencje dają się zaobserwować wśród studentów filologii obcych w ogóle, nie tylko filologii germańskiej, o czym świadczą wyniki badania przeprowadzonego w 2007 r. wśród studentów filologii germańskiej i angielskiej. Okazało się, że dla niemal wszystkich ankietowanych opanowanie języka obcego na poziomie umożliwiającym komunikację z jego rodzimymi użytkownikami jest najważniejszym celem studiów filologicznych oraz czynnikiem najbardziej motywującym ich do studiowania na wybranym kierunku (patrz Miłułka, 2008: 46).

¹⁴ Postulat zaproponowany przez studentów, dotyczący przekazywania na metodyce złożonych treści w języku polskim a nie niemieckim, jest po części słuszny. Podstawowym celem tych zajęć jest bowiem rozwijanie kompetencji dydaktycznej, a kształtowaniu kompetencji językowej poświęcone są inne zajęcia (PNJN). Należy jednak zachować odpowiednie proporcje w używaniu na metodyce języka ojczystego studentów i języka obcego (w tym wypadku niemieckiego). Nadużywanie języka ojczystego, czy prowadzenie zajęć tylko w tym języku, może doprowadzić do tego, że przyszli nauczyciele języka niemieckiego nie będą znać podstawowej niemieckojęzycznej terminologii z zakresu nauczania i uczenia się języka obcego. Korzystanie z niemieckojęzycznej literatury przedmiotu będzie zatem mocno ograniczone.

językowy niektórych studentów (w większości tegorocznych – 2013/2014 – absolwentów) filologii germańskiej pierwszego stopnia.

3.2. Metodyka nauczania języka niemieckiego jako obcego – godziny, treści, wykładowca

Kolejne pytania postawione w ankiecie dotyczyły przedmiotu *metodyka nauczania języka niemieckiego*. Skoncentrowano się głównie na tym, czy liczba godzin i treści oferowane w ramach metodyki są – zdaniem studentów – odpowiednio dobrane. Ponadto odniesiono się także do oczekiwań przyszłych nauczycieli języka niemieckiego względem osób prowadzących zajęcia z tego przedmiotu.

Ok. 60% ankietowanych (gr. I – 62,5%, gr. II – 42,9%) było zdania, że liczba godzin przeznaczona w programie studiów na metodykę nauczania języka niemieckiego jako obcego jest satysfakcjonująca. Wśród osób, które zdecydowały się uzasadnić swoje zdanie, przeważało stwierdzenie, iż podczas zajęć można omówić cały przewidziany materiał. Dla 40% respondentów (gr. I – 37,5%, gr. II – 57,1%) liczba godzin metodyki nauczania języka niemieckiego jest zbyt mała i powinna zostać zwiększona, gdyż „podczas jednych tygodniowo zajęć z metodyki ciężko przygotować studentów do zawodu nauczyciela języka niemieckiego, przekazać im odpowiednią wiedzę” (12,8%). Ok. 15% studentów sugerowało jednocześnie wprowadzenie podziału zajęć z metodyki na zajęcia teoretyczne i praktyczne – bezpośrednio przygotowujące do podjęcia pracy jako nauczyciel języka niemieckiego. Spośród osób niezadowolonych z liczby godzin metodyki tylko dwie były zdania, że jest ich za dużo i że są one wypełniane w szczególności treściami teoretycznymi.

W kolejnym pytaniu ankiety przyszli nauczyciele języka niemieckiego zostali poproszeni o zaznaczenie, którym zagadnieniom z zakresu metodyki nauczania języka niemieckiego jako obcego należałoby poświęcić więcej uwagi podczas zajęć, a którym – mniej. Pytanie to skonstruowano w oparciu o skalę Likerta¹⁵. Z lewej strony tabeli wyszczególnione zostały zagadnienia¹⁶, a respondenci zostali

¹⁵ Patrz Oppenheim (2004: 226-227), Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 125).

¹⁶ Rozwijanie sprawności językowych, nauczanie gramatyki, nauczanie słownictwa, doskonalenie wymowy, poprawa błędów, ocena / ewaluacja wyników, rozwijanie autonomii uczniów, rozwijanie motywacji uczniów do nauki języka obcego, nauczanie interkulturowe, zastosowanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcji języka obcego, planowanie i organizacja lekcji języka obcego (przygotowywanie konspektów, sporządzanie arkuszy hospitacyjnych, planów wyników, prowadzenie próbnych lekcji), zastosowanie gier i zabaw językowych na lekcji języka obcego, formy pracy z uczniami zdolnymi językowo, formy pracy z uczniami o różnym stopniu niepełnosprawności, inne.

poproszeni o wyrażenie swojego stosunku do każdej z wymienionych kwestii w kategoriach „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „nie wiem”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”.

Ankietowani byli niemal jednomyślni (93,6%)¹⁷ w kwestii tego, że na metodyce należy poświęcić najwięcej uwagi sposobom rozwijania czterech podstawowych sprawności językowych u uczniów. Na drugim miejscu uplasowało się rozwijanie motywacji uczniów do nauki języka obcego, na które wskazało prawie 90%¹⁸ badanych. Zdaniem 87%¹⁹ ankietowanych zagadnienia dotyczące poprawy błędów powinny być również szczegółowo omawiane w ramach metodyki nauczania języka niemieckiego jako obcego.

Na czwartym miejscu znalazły się *ex aequo* nauczanie słownictwa i formy pracy z uczniami o różnym stopniu niepełnosprawności, które zaznaczone zostały jako zagadnienia istotne przez prawie 83% respondentów. Ok. 80% ankietowanych było z kolei zdania, że w ramach metodyki więcej uwagi należy się następującym zagadnieniom: nauczanie gramatyki, doskonalenie wymowy, zastosowanie gier i zabaw językowych na lekcji języka obcego. Na szóstym miejscu znalazły się tematy związane z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej, na które wskazało ponad 72% badanych. Prawie 72% respondentów wyraziło przekonanie, że więcej miejsca na metodyce należałoby poświęcić zaprezentowaniu i omówieniu form pracy z uczniami zdolnymi językowo²⁰. Na kolejnych miejscach uplasowały się takie zagadnienia, jak: sposoby oceniania / ewaluacji wyników (70,1%) oraz rozwijanie autonomii uczniów (68,1%). Przedostatnią lokatę zajęły treści związane z planowaniem i organizacją lekcji języka obcego – na ważność tych treści podczas zajęć z metodyki wskazało prawie 60% badanych. Ostatnie miejsce wśród zagadnień, którym w ramach metodyki należałoby poświęcić więcej uwagi, zajęły treści dotyczące nauczania interkulturowego, które jako istotne zaznaczyło tylko 57,5% respondentów²¹.

¹⁷ 59,6% ankietowanych zaznaczyło „zdecydowanie tak”, a 34% – „raczej tak”.

¹⁸ 55,3% ankietowanych zaznaczyło „zdecydowanie tak”, a 34% – „raczej tak”.

¹⁹ 31,5% badanych zaznaczyło „zdecydowanie tak”, 55,3% – „raczej tak”.

²⁰ Na uwagę zasługuje niewątpliwie fakt, że 17% ankietowanych uznało, że w ramach zajęć z metodyki nie należy poświęcać uwagi omawianiu form pracy z uczniami wykazującymi ponadprzeciętne zdolności językowe. Ankietowani ci wychodzą najprawdopodobniej z założenia, że praca z uczniami (ponadprzeciętnie) zdolnymi językowo nie wymaga odpowiedniego przygotowania ze strony nauczycieli i w zasadzie niczym się nie różni od pracy z uczniami średnio lub mało uzdolnionymi językowo. Szerzej na temat form pracy z uczniami zdolnymi językowo w: Sobańska-Jędrzych (2011).

²¹ 19% badanych wyraziło zaś przekonanie, że tematów dotyczących nauczania interkulturowego w ogóle nie powinno się poruszać na zajęciach, a ponad 23% nie miało

Zadaniem respondentów było również nazwanie tych treści nauczania, które w ich opinii nie są przydatne w zawodzie nauczyciela. Prawie 45% ankietowanych wymieniło w tym pytaniu metody nauczania języka obcego – „to zupełnie bezsensowne uczyć się o jakiś przestarzałych metodach nauczania”; „po co uczyć się historycznego podziału metod, lepiej poznać dokładnie metodę obecnie obowiązującą.” Trudno w jednoznaczny sposób wyjaśnić przekonanie niemal połowy ankietowanych studentów o tym, iż charakteryzowanie wcześniej obowiązujących metod nauczania języka obcego w ramach metodyki jest „bezsensowne”. Być może wynika ono z faktu, iż studenci dość pragmatycznie podchodzą do nauki języka oraz bezpośredniego wykorzystania treści przyswojonych w procesie kształcenia w praktyce szkolnej. Może i omawianie „przestarzałych” metod nauczania wydaje się studentom nudne, jednak jest ono konieczne, aby można było w sposób właściwy usytuować obecnie obowiązującą metodę i ocenić ją, porównując z wcześniejszymi metodologiami.

W opinii ok. 10% studentów na zajęciach z metodyki powinno się zrezygnować z pisania konspektów – „jest zbyt duża ilość różnych modeli konspektów”; „nikt tego nie lubi – kiedy myślimy, że opanowaliśmy tę sprawność, to okazuje się, że jesteśmy w błędzie: co wykładowca, to inny model”; „pisanie nierealnych konspektów, których i tak nie da się zrealizować na lekcji ze względu na brak czasu, jest zupełnie bez sensu.” Postawa ankietowanych, głównie gr. II, wynika prawdopodobnie z faktu, iż podczas studiów pierwszego stopnia opracowywanie konspektów przebiegało nieco w inny sposób (za sprawą prowadzącego) niż na studiach magisterskich. Mimo przekonania studentów o tym, że „pisanie konspektów” w ramach metodyki jest „bezsensowne”, to trudno jest mi sobie wyobrazić, aby przyszli nauczyciele języka niemieckiego nie ćwiczyli tej umiejętności w ogóle.

Przebieg zajęć z metodyki nauczania języka niemieckiego – zresztą jak każdego innego – uzależniony jest nie tylko od tematów, które podczas nich mają zostać zrealizowane, lecz także od sposobu ich realizacji. Kluczową rolę w tym zakresie odgrywa wykładowca. W związku z powyższym warto przyjrzeć się oczekiwaniom ankietowanych studentów wobec wykładowców prowadzących

zdania w tej kwestii. Brak zainteresowania tymi zagadnieniami wśród studentów wynika najprawdopodobniej z braku wiedzy na temat wagi interkulturowości w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Na studiach licencjackich nie ma nawet przedmiotu komunikacja interkulturowa, który w jakimś stopniu wprowadziłby studentów w to zagadnienie. Jedyne informacje na ten temat mogą uzyskać studenci na metodyce, najczęściej podczas omawiania podejścia interkulturowego, a biorąc pod uwagę liczbę godzin przewidzianych na ten przedmiot, można się domyślić, że są to informacje dość powierzchowne.

zajęcia *metodyka nauczania języka niemieckiego jako obcego*, gdyż ich przynajmniej częściowe uwzględnienie może podnieść efektywność kształcenia w ramach tego przedmiotu.

Ponad połowa ankietowanych chciałaby, aby osoby prowadzące zajęcia poświęcały więcej czasu nie teorii, jak to ma zazwyczaj miejsce, lecz praktyce nauczania języka obcego oraz pokazywały, w jaki sposób teorię można przełożyć na praktykę na podstawie konkretnych przykładów (21,3%). Studenci oczekują od wykładowcy „niewykładania żmudnej teorii, lecz wprowadzenia większej ilości ćwiczeń praktycznych z udziałem studentów”; „mniej teorii, która nie przydaje się aż tak bardzo. Praktyka jest najważniejsza, ćwiczenia praktyczne, co mogłam zauważyć na praktykach w szkole.” Przyszli nauczyciele chcieliby ponadto, aby wykładowca dawał studentom rady i wskazówki, jak zwiększyć efektywność i skuteczność nauczania języka obcego (19,1%), oraz przedstawił im możliwe sposoby radzenia sobie z problemami różnej natury – mogącymi się pojawić, zarówno podczas praktyk, jak i w pracy zawodowej (6,4%). Studenci życzyliby sobie także, aby na zajęciach z metodyki wykładowca pokazał im, jak się pracuje z dziennikiem lekcyjnym (12,7%) oraz wyjaśnił, przynosząc gotowe wzory, w jaki sposób należy opracowywać konspekty lekcji (6,4%).

Powyższe sugestie ankietowanych studentów dotyczą wprowadzenia szeregu zmian w dotychczasowym procesie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego, spośród których najważniejsze w ich opinii jest odejście od teorii na rzecz praktyki. Jednakże koncentrowanie się wykładowców w dużej mierze na teorii jest w moim przekonaniu niekoniecznie wynikiem ich złej woli, a raczej trudności, z którymi sami muszą się zmierzyć. Chodzi mi głównie o małą liczbę godzin przewidzianych na metodykę, podczas których zrealizowanie materiału obowiązkowego w stopniu podstawowym jest nierealne. Wykładowca, wprowadzając „zajęcia stricte praktyczne”, podczas których studenci sami prowadzą lekcje, hospitują lekcje koleżanek i kolegów, opracowują konspekty pod okiem wykładowcy, dydaktyzują teksty autentyczne etc., musi liczyć się z tym, że pewne zakresy tematyczne będą musiały zostać jedynie zasygnalizowane, a nie omówione dogłębnie. Ponadto trzeba mieć świadomość tego, że aby można było przekładać teorię na praktykę, najpierw należy poznać i uporządkować tę pierwszą. Pfeiffer (2001: 212) podkreślał wielokrotnie, iż praktyczne rozwiązania winny być zawsze osadzone w kontekście teoretycznym, dodając przy tym, że „nic nie jest bardziej praktyczne jak dobra teoria.”

Studenci oczekują ponadto od wykładowców większego zaangażowania, kreatywności i „mniej monotonii i przewidywalności” (17%), jak również motywowania ich do podjęcia w przyszłości pracy jako nauczyciel języka niemieckiego (10,6%).

4. Wnioski

Wyniki zebrane w badaniu ankietowym pozwalają na nazwanie najistotniejszych trudności w kształceniu przyszłych adeptów zawodu nauczyciela języka obcego, w tym wypadku niemieckiego. Przewycięzenie ich zwiększyłoby efektywność kształcenia oraz wzmocniłoby motywację studentów do nauki przedmiotów bezpośrednio przygotowujących do pracy na stanowisku nauczyciela języka niemieckiego. Do najczęściej wymienianych i zarazem najważniejszych trudności należą:

- Niski poziom językowy kandydatów rozpoczynających studia na kierunku filologia germańska – specjalność nauczycielska.
 - a) W celu wyrównania różnic w poziomie kompetencji językowej studentów wprowadzono dla osób rozpoczynających studia od poziomu A1 intensywny kurs języka niemieckiego (480 godz.), pozwalający na osiągnięcie na koniec pierwszego roku poziomu B1, co niestety nie zawsze staje się faktem.
 - b) Przeznaczenie tak dużej liczby godzin na praktyczną naukę języka wiąże się ze zmniejszeniem liczby godzin przedmiotów specjalistycznych.
 - c) Ponadto następstwem braków w kompetencji językowej studentów jest dwujęzyczne (w języku niemieckim i polskim) omawianie zagadnień na wielu przedmiotach specjalistycznych. Trudno zatem zrealizować zaplanowane treści w pełni.
 - d) Stosunkowo niski poziom językowy studentów filologii germańskiej jest w dużej mierze następstwem niewłaściwego kształcenia na szczeblach niższych – wspomnę tylko o nierzadko „fikcyjnej” kontynuacji drugiego języka obcego (niemieckiego) w poszczególnych typach szkół (por. Miłułka, 2012: 161-163; 341).
- Mała liczba godzin przewidziana w programach nauczania na przedmioty bezpośrednio przygotowujące do zawodu nauczyciela języka niemieckiego. Zwiększenie liczby godzin zajęć, podczas których główny nacisk położony jest na rozwój kompetencji dydaktycznej studentów i ogólne przygotowanie ich do pracy na etacie nauczyciela języka niemieckiego w przyszłości, pozwoliłoby na bardziej szczegółowe, a nie tylko ogólnikowe omawianie treści ujętych w karcie przedmiotu. Zrealizowanie tego postulatu wydaje się jednak dość trudne, przede wszystkim z dwóch przyczyn. Po pierwsze dlatego, że nie jestem osobą decyzyjną w kwestii opracowywania programów kształcenia i planów studiów, zgłaszane przeze mnie propozycje, spotykają się z odmową. Po drugie liczba godzin wielu przedmiotów specjalistycznych, nie tylko metodyki, jest skracana na rzecz praktycznej nauki języka.

- Koncentrowanie się na metodyce głównie na treściach teoretycznych, mniej na ich praktycznym zastosowaniu.

Taki stan rzeczy wiąże się bezpośrednio z powyższym punktem. Mała liczba godzin powoduje, że trudno zrealizować materiał podstawowy określony w sylabusie, a co dopiero wprowadzić w życie postulat uczestniczących w badaniu studentów dotyczący podziału zajęć z metodyki na zajęcia praktyczne i teoretyczne.

Myślę jednak, że warto wyjść naprzeciw oczekiwaniom studentów i przekazywać im podczas zajęć więcej praktycznych rozwiązań, nawiązując oczywiście do treści teoretycznych, które musieliby w znacznej większości opracowywać w domu sami.

- Małe zaangażowanie wykładowców w przygotowywanie i prowadzenie bardziej różnorodnych zajęć.

Przewycięzenie tej trudności wydaje się najłatwiejsze do wykonania, gdyż uzależnione jest tylko od wykładowców, a nie od osób trzecich. Propozycja studentów odnosząca się do prowadzenia bardziej urozmaiconych zajęć z metodyki może wejść w życie w zasadzie natychmiast. Wystarczy, aby wykładowcy stali się bardziej kreatywni i zmienili formułę swoich zajęć, wykorzystując np. narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, prezentując i omawiając wyniki badań ukazujące autentyczne problemy, z którymi muszą się zmierzyć nauczyciele języków obcych (w Polsce i w innych krajach), zachęcając studentów do pracy twórczej, tj. pozwalając im wykonywać pomoce dydaktyczne (pacynki, plansze do gier, plakaty etc.).

Mimo wyżej opisanych usterek obecnych w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języka niemieckiego w UR 2/3 studentów uczestniczących w badaniu uważa się za odpowiednio przygotowanych do podjęcia pracy jako nauczyciel języka niemieckiego. Odmiennego zdania jest 1/3 ankietowanych, która mimo prawie skończonych studiów nie czuje się odpowiednio wykształcona, aby móc wykonywać ten zawód. W tym miejscu należy wyraźnie podkreślić, iż studenci kończący studia filologiczne o specjalności nauczycielskiej są wyposażeni jedynie w tzw. *kompetencję wstępną*²², na bazie której rozwija się *kompetencja profesjonalna*. Zaczyna się ona kształtować od momentu podjęcia pracy dydaktycznej i podlega przemianom w ciągu całej kariery nauczyciela. Jest ona określana jako „ruchomy cel”, w kierunku którego profesjonalni nauczyciele podążają przez całe swoje zawodowe życie (por. Wysocka, 2003: 11).

²² *Kompetencja wstępna* to „formalne, np. poświadczone dyplomem, stwierdzenie, że ktoś spełnia stawiane mu wymagania i jest już uprawniony do wykonywania zawodu nauczyciela” (Wallace, 1995, cyt. za Wysocką, 2003: 11).

W tym miejscu należy podkreślić, że wszyscy studenci uczestniczący w opisywanym badaniu są zdania, że kształcenie nauczycieli języka obcego nie kończy się wraz z zakończeniem studiów filologicznych. Są więc świadomi tego, iż nabyta przez nich kompetencja wstępna to jedynie punkt wyjścia a nie punkt finalny w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego pragnącego uchodzić za profesjonalistę. Pozostaje zatem żywić nadzieję, że to duże zaangażowanie studentów, prawie absolwentów filologii germańskiej, jak i deklarowana przez nich chęć dalszego doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela pozwoli na zniwelowanie niedociągnięć i wypełnienie luk w niedoskonałych programach kształcenia nauczycieli oraz w ich nie do końca właściwej realizacji.

BIBLIOGRAFIA

- Grucza, F. 1979. „Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945-1975” (w) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej* (red. F. Grucza). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe: 5-16.
- Grucza, F. 1988. „O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych” (w) *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiały z XI Ogólnopolskiego Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW w Jaszowcu, 7-10 listopada 1985* (red. F. Grucza). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego: 176-117.
- Grucza, F. 1993. „Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern” (w) *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern* (red. F. Grucza, H.-J. Krumm i B. Grucza). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego: 7-96.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Krzyśiak, L. 2013. „Neue Standards für die Lehrerbildung in Polen: Merkmale, Funktionen und mögliche Folgen” (w) *Blickpunkte der Germanistik. Literatur- und Kulturwissenschaft, Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tom 1 (red. L. Krzyśiak). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 155-164.
- Łobocki, M. 2009. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mihułka, K. 2008. „Wpływ treści kulturo- i krajoznawczych na wzmocnienie motywacji u studentów filologii obcych” (w) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Tom 2. (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Filologicznej: 43-52.
- Mihułka, K. 2012. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a szkolna rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako obcego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Myczko, K. 2009. „Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa” (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak

- i A. Pietrzykowska). Kalisz-Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/ UAM w Poznaniu: 157-165.
- Oppenheim, A.-N. 2004. *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Sobańska-Jędrych, J. 2011. „Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych w szkole – raport z badań” (w) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się* (red. J. Knieja i S. Piotrowski). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL/ Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II: 51-62.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: wyd. AVALON.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zabrocki, L. 1962. „Reorganizacja studiów neofilologicznych”. *Życie Szkoły Wyższej* X(5): 43-51.

Teresa Siek-Piskozub

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
piskozub@amu.edu.pl

Aleksandra Jankowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ajank@amu.edu.pl

ZNACZENIE PRAKTYK W ROZWIJANIU KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKIEJ – PERSPEKTYWA PRAKTYKANTA I MENTORA¹

The role of the practicum in the development of teacher competence – perspectives of prospective teachers and mentors

Teaching practice is an important stage in prospective foreign language teacher development. It is an opportunity for reflection on the teaching process as well as for (self) evaluation of one's teaching competence. Trainees approaching their practicum should be prepared by their educational institutions for the challenges they may face in a real school context. In the article we report on two studies undertaken to obtain an insight into the practicum from the trainee perspective and from the school-based mentor perspective in the hope of identifying areas which require improvement. Descriptions of the design of the two studies and the analyses of their results are preceded by a discussion of the importance of reflection on foreign language teacher competence and the place of practicum in the development of competence.

Keywords: practicum, FL teacher education, teacher competence, teacher reflection

Słowa kluczowe: praktyka, kształcenie nauczycieli języka obcego, kompetencja nauczyciela, refleksja nauczyciela

¹ Szczegółowo obydwa badania opisane zostały w artykule *The role of practicum in shaping FL teacher competence* (Siek-Piskozub – Jankowska, 2013: 261-279).

1. Wstęp

Praktyka nauczycielska odgrywa ważną rolę w kształceniu przyszłych nauczycieli języka obcego. Potwierdzają to specjaliści w zakresie kształcenia nauczycieli, którzy wskazują na wartość bezpośredniej obserwacji przebiegu lekcji języka obcego oraz doświadczenia w nauczaniu pod okiem mentora (Nunan i Bailey, 2009, Chamcharastri, 2010). Konieczność odbycia praktyk nauczycielskich jest też wymogiem określonym w standardach kształcenia nauczycieli w Polsce, zdefiniowanych w Rozporządzeniu MNiSW z 17 stycznia 2012 r. (Dz.U. 2012, poz. 131). Jednakże ze względu na duże zróżnicowanie instytucjonalne systemu kształcenia, nie jest do końca jasne, w jakim stopniu wyższe uczelnie przygotowujące studentów do zawodu nauczyciela języka obcego wyposażają ich w niezbędną wiedzę potrzebną do odbywania praktyk nauczycielskich oraz w narzędzia ułatwiające refleksję nad stopniem opanowania stosownych kompetencji.

Mając na uwadze potrzebę refleksji nad procesem kształcenia nauczycieli języka obcego, w tym wypadku angielskiego, w celu doskonalenia stosowanych metod podjęliśmy próbę skonfrontowania opinii dwóch stron zaangażowanych w praktyki pedagogiczne, tj. studentów-praktykantów oraz ich szkolnych opiekunów. Poniżej przedstawiamy wyniki dwóch sondaży dotyczących praktyk przyszłych nauczycieli języka angielskiego. W pierwszym wzięli udział kandydaci na seminaRIA w zakresie dydaktyki języka angielskiego – absolwenci różnych ośrodków kształcących nauczycieli języka angielskiego, pragnący kontynuować studia na poziomie magisterskim w Instytucie Filologii Angielskiej UAM (obecnie Wydział Anglistyki). W drugim opinie o stopniu przygotowania praktykantów do zawodu nauczyciela języka angielskiego wyrażali mentorzy sprawujący od lat opiekę nad praktykantami. Porównując wyniki obu sondaży, wyciągamy wnioski dla kształcenia nauczycieli oraz wskazujemy na potencjalne obszary, w których możliwe jest doskonalenie procesu kształcenia.

2. Tło badań

W świetle aktualnych koncepcji pedagogicznych, będących pod wpływem paradygmatu konstruktywistycznego, istotną rolę w procesie poznania – oprócz wiedzy formalnej – odgrywa doświadczenie własne (Siek-Piskozub, 2006; Łęska, 2009). W kształceniu nauczycieli znajduje ono przejaw w formie obowiązkowych praktyk pedagogicznych obejmujących zarówno obserwacje lekcji nauczycieli/mentorów, jak i ich samodzielne prowadzenie. Przyszły nauczyciel wnosi też do tego procesu swoje wcześniejsze doświadczenie jako ucznia, który przez wiele lat był uczestnikiem procesu dydaktycznego, co nie pozostaje bez wpływu na formułowane opinie czy reprezentowane postawy (Richards

i Lockhard, 1995: 30). To wcześniejsze doświadczenie może mieć często większy wpływ na przekonania kandydatów na nauczycieli bądź na działania nauczycieli aktywnych zawodowo, niż wiedza formalna przekazywana przez nauczycieli akademickich. To, czy przekonania poddają się zmianie, jest kwestią dyskusyjną. Zdaniem niektórych badaczy (np. Peacock, 2001) są z tym trudności. Natomiast Busz (2010), a także Crhová i Gaona (2014) wykazują zmianę przekonań, która nastąpiła w wyniku wprowadzenia programu kształcenia nauczycieli języka obcego wśród badanych studentów. Jednakże przekonania niekoniecznie muszą się pokrywać z rzeczywistymi działaniami, co udowodniły badania Łęskiej. Bywa, że hipotezy formułowane w wyrażanych opiniach wprawdzie bliskie są aktualnemu stanowi wiedzy merytorycznej, ale nie znajdują pokrycia w działaniu, podczas gdy praktyka jest odbiciem własnych obserwacji jako ucznia (Łęska, 2009: 30-36). Aby mogła się dokonać zmiana w obrębie stosowanej praktyki, potrzebna jest pogłębiona refleksja nad obserwowaną praktyką, jak również nad własnym działaniem edukacyjnym.

W modelu refleksyjnej praktyki w kształceniu nauczycieli (Wallace, 1991) wskazuje się na znaczące elementy prowadzące do rozwoju kompetencji nauczycielskiej, która powinna być traktowana jako ruchomy cel, niedający się łatwo osiągnąć w przewidywalnym czasie. Są to: zdobyta wiedza formalna, wiedza będąca wynikiem wcześniejszych doświadczeń, praktyka i refleksja. Pearson (1994: 9) natomiast wyróżnia trzy takie elementy, którymi są: wiedza fachowa, uporządkowana wiedza o procesie nauczania oraz refleksyjna praktyka. Tym samym łączy on praktykę z refleksją.

Boody (2008) zwraca uwagę na różne rodzaje refleksji: jako retrospekcja, rozwiązywanie problemu w czasie rzeczywistym, refleksja krytyczna lub refleksja w działaniu. Myczko (2009: 161) zauważa: „Planowanie faz refleksyjnych, pozwalających na ocenę nabytej wiedzy, jej zgłębianie i aktualizowanie, ocenę umiejętności i własnej postawy powinno mieć miejsce w kształceniu nauczycieli”. Praktyki pedagogiczne są okazją do takiego refleksyjnego postępowania przyszłego nauczyciela. Uważamy, że praktyki powinny umożliwić doświadczenie każdego rodzaju refleksji, aby nauczyciel stał się jednostką kompetentną i autonomiczną.

W celu stymulowania refleksji opracowywane są różne narzędzia pozwalające na ukierunkowanie uwagi na problemy, które mają być poddane procesowi refleksji. Mogą być one tworzone przez instytucje odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli, ale dostępne są też narzędzia opracowane przez międzynarodowe gremia specjalistów. Narzędziem adresowanym do studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języków obcych jest np. *The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (Newby i in., 2007).

Zbadanie, czy absolwenci, przyszli nauczyciele, nabyli umiejętność refleksji nad własną kompetencją nauczyciela języka angielskiego, jest celem badania omówionego poniżej. Na ile jest to adekwatna samoocena, próbowaliśmy skonfrontować z oceną doświadczonych nauczycieli opiekujących się praktykantami. Dodatkowo chcieliśmy uzyskać wgląd w charakter współpracy między uczelniami a szkołami przyjmującymi praktykantów.

3. Metodologia badań

Celem ogólnym badań była ocena stopnia przygotowania praktykantów do odbycia praktyk oraz identyfikacja obszarów wymagających poprawy. Badania miały charakter sondażu opinii praktykantów – po zakończeniu praktyk – i mentorów na podstawie ich dotychczasowych doświadczeń, a więc była to refleksja o charakterze retrospekcyjnym.

W badaniu uczestniczyły dwie grupy respondentów – 40 anglistów-licencjatów z różnych instytucji edukacyjnych aplikujących na studia magisterskie na filologii angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 34 anglistów-nauczycieli (mentorów) opiekujących się od pewnego czasu praktykantami. Mentorzy pochodzili z różnych szkół i współpracowali z różnymi kolegami nauczycielskimi oraz Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza. Nie byli to mentorzy badanej grupy praktykantów, choć niekiedy mogło tak być. Oba kwestionariusze były anonimowe, dlatego też nie wiemy, czy tak w rzeczywistości było.

Badanie miało pozwolić na uzyskanie odpowiedzi na trzy pytania badawcze:

- (1) Czy instytucje edukacyjne dobrze wywiązują się z obowiązku przygotowania studentów do praktyk?
- (2) Czy mentorzy dobrze wywiązują się ze swoich obowiązków?
- (3) Czy praktykanci sprawdzają się w roli nauczycieli języka obcego?

Dla celów badań opracowano dwie ankiety – jedną dla praktykanta, drugą dla mentora. Zawarte w nich pytania miały różny charakter, część pytań dotyczyła zasugerowanych opcji z pozostawieniem możliwości uzupełnienia o inne odpowiedzi, część miała charakter ewaluacyjny z uwzględnieniem pięciopunktowej skali Likerta, a część była otwarta.

Tam, gdzie było to możliwe, uzyskane rezultaty poddano analizie statystycznej. Rezultaty obu badań przedstawimy kolejno, a następnie skonfrontujemy opinie praktykantów z opiniami mentorów w celu odpowiedzi na pytania badawcze.

4. Rezultaty badań

4.1. Rezultaty badania 1

Opinie praktykantów uporządkowane zostały według trzech kategorii: współpracy z akademickim opiekunem praktyk, który jest reprezentantem instytucji kształcącej nauczycieli, samooceny zdobytych kompetencji oraz współpracy z mentorem.

Współpraca z akademickim opiekunem praktyk

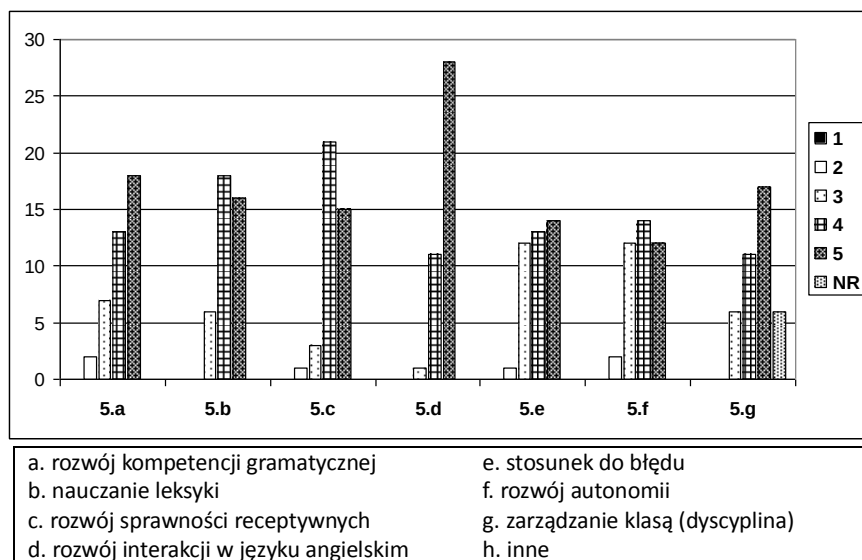
Z uzyskanych danych wynika, że współpraca z opiekunem przybierała różne formy i w niejednakowym stopniu poszczególni praktykanci mogli na nią liczyć. Tylko 32,5% respondentów sygnalizowało, że uzyskali pomoc w wyborze szkoły, w której mieli odbywać praktyki. Wynika z tego, że w większości przypadków to sam praktykant podejmuje tę decyzję, co może prowadzić do obserwowania lekcji niekoniecznie u doświadczonego nauczyciela. Na szczęście większość respondentów informowała o otrzymaniu od opiekuna praktyk narzędzi obserwacyjnych (75%), podczas gdy 25% przyznawało, że nie miało żadnej pomocy w tym względzie i sami też nie opracowywali narzędzi ułatwiających im obserwację i refleksję. Zapytani o stosowane narzędzia wymieniali arkusze obserwacyjne (n=21), własne luźne notatki (n=5), dziennik praktyk wymagany przez uczelnię (n=4). Tylko jeden respondent podał, że zobowiązany był do dostarczania swojemu opiekunowi regularnych raportów z praktyk. Nikt nie wymienił EPOSTL jako stosowanego narzędzia. Niektórzy respondenci stosowali więcej niż jedno narzędzie – z reguły był to dziennik praktyk i arkusze obserwacyjne.

Oprócz obserwacji lekcji prowadzonych przez doświadczonego nauczyciela, praktykanci nabierają doświadczenia w prowadzeniu lekcji własnych. Jednym z istotnych narzędzi ewaluacji zdobytej wiedzy i umiejętności jest lekcja dyplomowa, która stanowi ukoronowanie praktyki. Większość studentów wyrażała zadowolenie ze wsparcia oferowanego im przez opiekunów w trakcie przygotowywania lekcji własnych i lekcji dyplomowej. Jednakże 12,5% nie uzyskało żadnego wsparcia w obu przypadkach, 10% praktykantów sygnalizowało, że nie otrzymali pomocy w planowaniu własnych lekcji, a 7,5% w planowaniu lekcji dyplomowej. Zapytani o to, czy i jak lekcja dyplomowa była analizowana z opiekunem, 12,5% informowało, że nie było omówienia i oceny, 62,5% respondentów podało, że lekcje były oceniane na podstawie obserwacji, a 20% – po analizie nagrania lekcji.

Samoocena własnych doświadczeń z praktyki

Zapytałyśmy respondentów, czy przystępując do obserwacji lekcji, wyznaczali sobie konkretne cele. Większość (n=30) potwierdziła wyznaczanie konkretnych celów. Zapytani o ocenę na pięciopunktowej skali, na które z wymienionych

aspektów zwracali uwagę w trakcie prowadzonych obserwacji, ankietowani najwyżej ocenili interakcję w języku angielskim (28% przyznało 4 punkty, a 70% – 5 punktów). Kolejną sprawnością wysoko ocenioną były sprawności receptywne (odpowiednio 53% i 38%). Wskazuje to na upowszechnienie się podejścia komunikacyjnego w praktyce szkolnej, ponieważ gdyby sprawności komunikacyjnych nie rozwijano, praktykanci nie mieliby czego obserwować. Kolejne cele obserwacji w rankingu to sposoby nauczania leksyki i gramatyki. Wielu badanych zaznaczało, że zwracali uwagę na zarządzanie klasą. Nikt nie przyznał tej kategorii punktów 1 lub 2. Respondenci byli najbardziej niezdecydowani przy ocenie sposobu poprawiania błędów oraz rozwoju autonomii ucznia – 30% przyznało obu czynnikom po 3 punkty, choć większość wskazywała na wagę obu czynników (zob. rys. 1.).



Rysunek 1: Koncentracja obserwacji na wybranych aspektach lekcji.

Ankietowani mieli możliwość dodania do listy innych aspektów lekcji, na które zwracali uwagę podczas obserwacji, ale skorzystały z niej tylko 3 osoby, wymieniając aktywizowanie uczniów indywidualnych i/lub klasy, obserwację relacji między uczniem a nauczycielem oraz sposoby motywowania uczniów i wykorzystania materiałów audiowizualnych.

Pytaliśmy też praktykantów, czy zaobserwowali w praktyce nauczyciela zachowania niezgodne z teorią, z którą zetknęli się na uczelni, a także czy uważają, że takie zachowanie było efektywne. Brak zgodności praktyki z poznaną teorią zgłosiło 22,5% respondentów, jednakże 87,5% z nich oceniło to odstępstwo

za efektywne. Podając przykłady odstępstw od zaleceń współczesnej dydaktyki języka obcego, respondenci najczęściej wymieniali: brak zaangażowania w motywowanie uczniów, nadużywanie języka ojczystego, brak spontanicznej komunikacji, a także nudne lekcje. Te przykłady wraz ze stwierdzeniem, że mimo to działania nauczycieli były efektywne, budzą pewne zdziwienie.

Oceniając na pięciopunktowej skali swój stopień zaangażowania w refleksję po dokonaniu obserwacji, a także po przeprowadzeniu lekcji, praktykanci w większości doceniali wagę refleksji dla obu typów działań: 80% respondentów oceniło to jako działanie częste lub stałe w przypadku obserwacji lekcji (po 40% każda z opcji), a 17,5% – jako działanie sporadyczne. Jeszcze więcej osób przywiązywało wagę do refleksji po przeprowadzonej lekcji, tylko jedna osoba informowała, że nie poddawała swojej lekcji refleksji. Respondenci (75%) informowali, że wykorzystywali do tego celu otrzymane z uczelni narzędzia ułatwiające refleksję (wspomniane arkusze obserwacyjne i dzienniczki praktyk).

Respondenci oceniali też stopień swojego przygotowania do prowadzenia praktyk zarówno w zakresie obserwacji lekcji, jak i jej prowadzenia. Przeważająca większość z nich ocenia swoje przygotowanie do obserwacji lekcji języka angielskiego pozytywnie (30% jako dobre, a 48% jako bardzo dobre). Jeszcze wyżej oceniają własną umiejętność nauczania języka (odpowiednio 32,5% i 55%).

Zapytani o korzyści, jakie dały im praktyki, respondenci wymieniali: rozwój poznawczy ($n=65$), rozwój sprawności oraz umiejętności dydaktycznych i wychowawczych ($n=21$), korzyści społeczne, takie jak poznanie nowych ludzi czy bliski kontakt z ekspertami od nauczania ($n=7$), ale też wskazywano na korzyści emocjonalne – sprawdzenie się i wyrobienie pewności siebie w kontekście nauczania, satysfakcję z dobrze przeprowadzonych lekcji ($n=6$).

Pytaliśmy też respondentów o problemy, z którymi spotkali się w trakcie praktyk. Najczęściej wymieniano radzenie sobie w trudnych sytuacjach ($n=10$), opisując szczególnie traumatyczne doświadczenia, jak np. omdlenie uczennicy w trakcie lekcji, ale też wskazując na bardziej rutynowe przypadki, jak na przykład nauczanie uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi (ADHD, dysleksją) oraz problem z utrzymaniem dyscypliny. W sumie temat dyscypliny pojawił się w ankietach 28 razy: albo w odpowiedzi na pytanie, na co w trakcie obserwowanych lekcji zwracano uwagę, albo wymieniając korzyści z praktyk, gdzie pojawiała się „umiejętność radzenia sobie z dyscypliną w klasie”, a także przy wskazywaniu doświadczanych trudności. Również sam proces planowania lekcji i proces nauczania nastroczały niektórym praktykantom problemów ($n=8$ dla każdej z opcji). Respondenci ci nadmieniali, że na planowanie lekcji poświęcono w toku studiów mało czasu. Niektórzy sygnalizowali problem radzenia sobie ze stresem ($n=6$). Wystąpiły też trudności z samym organizowaniem praktyki, wpisaniem jej w harmonogram własnych zajęć

akademickich, dojazdem do szkoły, w której odbywały się praktyki (n=4). Czworo respondentów wymieniło słabą współpracę z opiekunem i/lub mentorem. Wskazywano tu zarówno na brak pomocy, jak i na bezwarunkowe narzucanie własnego pomysłu lekcji, co zdaniem respondentów nie pozwalało na rozwój autonomiczności. Były też pojedyncze uwagi dotyczące trudności z zastosowaniem rekomendowanych podczas studiów form nauczania u uczniów, którzy wcześniej pracowali w inny sposób, czy znalezienie ciekawych materiałów nauczania, aby wzbogacić treści podręcznikowe.

Współpraca z mentorem

Zapytałyśmy respondentów o to, jak oceniają współpracę z mentorem i na jaki rodzaj wsparcia mogli liczyć. Pozytywnie współpracę z mentorem oceniło 91% respondentów (26% zadowolonych i 65% bardzo zadowolonych). Praktykanci mieli możliwość omówienia lekcji przed jej odbyciem (92%) i/lub po jej odbyciu (95,5%). Ponadto mentorzy służyli pomocą w doborze materiałów nauczania albo udzielali sugestii dotyczących planu lekcji. Takie wsparcie sygnalizowało jednak tylko 8% respondentów.

4.2. Rezultaty badania 2

Opinie mentorów uporządkowane zostały wokół trzech kryteriów: profilu mentora, jego oceny stopnia przygotowania praktykantów do zadań wynikających z praktyk oraz współpracy z uczelnią kształcącą praktykantów.

Profil mentora

Największą grupę stanowili nauczyciele po pięcioletnich studiach magisterskich odbywanych na uniwersytetach (40%, n=14). Kolejna grupa to nauczyciele, którzy po ukończeniu kolegium języków obcych i uzyskaniu tytułu licencjata z filologii skończyli uniwersyteckie studia magisterskie (30%, n=10). Pozostali respondenci dysponowali dyplomem kolegium lub ukończyli studia podyplomowe w zakresie nauczania języka angielskiego (odpowiednio n=2 i n=8). W większości mentorzy byli nauczycielami w liceach (n=28), a wśród nich 14 dodatkowo nauczało w gimnazjum. Czworo respondentów nauczało zarówno w gimnazjum, jak i szkole podstawowej, a jedynie dwie osoby tylko w szkole podstawowej. Ich staż pracy był zróżnicowany i wynosił od 8 do 26 lat.

Nauczyciele różnili się też długością stażu w charakterze mentora – ich staż mieścił się w przedziale od 4 do 18 lat. Rocznie przeciętnie jeden mentor sprawuje opiekę na trojgiem praktykantów, aczkolwiek czworo mentorów miało doświadczenie w opiece nad dziesięciorgiem praktykantów w jednym roku. Zdaniem respondentów (n=20) optymalna liczba studentów dla efektywnych

praktyk to dwie osoby, choć dla trzech ankietowanych sprawowanie opieki nad 10 praktykantami nie stanowi problemu.

Ocena przygotowania praktykantów

Mentorzy oceniali na pięciopunktowej skali Likerta stopień przygotowania praktykantów pod względem językowym, glottodydaktycznym i pedagogicznym. Pytałyśmy też o to, jak oceniają zaangażowanie praktykantów w zadania wynikające z odbywanych praktyk. Ogólnie ocena przygotowania językowego i glottodydaktycznego studentów jest pozytywna: 70% respondentów przyznało 4 lub 5 punktów dla przygotowania językowego, a 60% dla przygotowania glottodydaktycznego. Gorzej wypadła ocena przygotowania pedagogicznego praktykantów (40% ocen pozytywnych), natomiast największą aprobatę ze strony mentorów uzyskało zaangażowanie studentów w działania związane z praktykami – aż 80% ocen pozytywnych.

Mentorzy udzielali też informacji o charakterze zadań, które przydzielali praktykantom. Tylko 40% sygnalizowało, że często lub zawsze wyznaczało praktykantom zadania. Najczęściej było to monitorowanie uczniów w trakcie pracy indywidualnej albo w parach (70%), sprawdzanie prac domowych (40%), rozdawanie materiałów potrzebnych do ćwiczeń (35%). Jednostkowo pojawiły się takie zadania, jak asystowanie w prowadzeniu lekcji, opieka nad uczniem ze specjalnymi potrzebami czy też przeprowadzenie zajęć pozaprogramowych.

Współpraca z uczelnią

Ocena współpracy z uczelnią, z której pochodzą praktykanci, jest niejednoznaczna. Większość respondentów (75%) ocenia ją jako dobrą lub bardzo dobrą, 75% informuje też, że znane są im dobrze zasady sprawowania opieki nad praktykami, ale już kontakt z opiekunami studentów w trakcie trwania praktyk ocenia jako częsty i bardzo częsty tylko 50% respondentów, a kontakt po zakończeniu praktyk sygnalizuje tylko 40% badanych. Pewien niedosyt budzi lekcja dyplomowa, która wieńczy praktyki: tylko 50% mentorów zostało poinformowanych o kryteriach oceny lekcji dyplomowej i jedynie 55% miało okazję obserwować lekcję dyplomową. Niektórzy wręcz stwierdzali, że kryteria oceny takiej lekcji, jak również wiedza na temat, jak został oceniony na jej podstawie praktykant, jest im samym potrzebna, bo jest to w pewnym sensie ocena ich pracy z praktykantem.

Większość badanych mentorów (60%) stwierdziła, że nie znają programu kształcenia glottodydaktycznego realizowanego na uczelni, a tylko 25% oceniało swoją wiedzę w tym zakresie jako dobrą lub bardzo dobrą. Zdecydowana większość (80%) byłaby zainteresowana udziałem w szkoleniach na temat technik prowadzenia obserwacji lekcji oraz refleksji nad jej przebiegiem.

5. Wnioski z badań

Rezultaty obu badań pozwalają na odpowiedzi na postawione na wstępie pytania, choć odpowiedzi te nie zawsze są jednoznaczne.

Odpowiedź na pytanie *Czy instytucje edukacyjne dobrze wywiązują się z obowiązku przygotowania studentów do praktyk?*, statystycznie rzecz biorąc, powinna brzmieć *Tak*, ale dotyczy to tylko niektórych instytucji. Fakt, że są instytucje, które nie wyznaczają swoim studentom celów praktyk zdefiniowanych w narzędziach obserwacyjnych, które mają pomóc w refleksji nad ich osiąganiem, świadczy o słabym zaangażowaniu owych uczelni w tę część procesu edukacyjnego. Potwierdza to też akceptowana przez owe uczelnie dowolność wyboru mentora, a co za tym idzie, możliwość kierowania się przez praktykanta kryterium miejsca szkoły, a nie kryterium kompetencji mentora. Brak systematycznej współpracy części opiekunów z mentorami, niewprowadzanie mentorów w zamierzenia procesu kształcenia nauczycieli języków obcych sformułowane w realizowanych przez uczelnie sylabusach, brak angażowania mentorów w ocenę lekcji dyplomowej praktykanta wskazuje, że są obszary, gdzie ta współpraca mogłaby się zacieśnić z pożytkiem dla wszystkich zainteresowanych stron. Mentorom umożliwiłaby refleksję na stanem własnej kompetencji glotto-dydaktycznej oraz pedagogicznej, stymulując w ten sposób dalszy ich rozwój, a uczelnie pozwoliłaby lepiej poznać mentorów, pod opiekę których wysyłają swoich studentów, a także wynegocjować program praktyk nie tylko mierzony liczbą wymaganych godzin, ale też jego merytoryczną zawartością. Praktykanci, w wyniku owej współpracy, mieliby możliwość doświadczenia bardziej spójnych koncepcji dotyczących procesu uczenia się i nauczania języka obcego.

Podobnie jest z odpowiedzią na pytanie *Czy mentorzy dobrze wywiązują się ze swoich obowiązków?* Wprawdzie zdecydowana większość respondentów jest zadowolona ze wsparcia otrzymywanego od mentorów, jednak są tacy, którzy wskazują na brak pomocy w przygotowaniu lekcji prowadzonej przez praktykanta bądź na niezezwalanie na wprowadzenie własnych pomysłów i bezwarunkowe narzucanie swoich. Również fakt, że nie wszyscy mentorzy przydzielają praktykantom zadania, w sytuacji gdy część z nich nie ma narzędzi do obserwacji, świadczy o tym, że można by coś w tym względzie poprawić. Wydaje się też, że przyjmowanie dużej liczby praktykantów w jednym roku, o czym informowali niektórzy mentorzy, nie pozwala na poświęcenie niezbędnego czasu na omówienie planowanych a następnie realizowanych lekcji, z refleksją nad stopniem osiągnięcia zamierzonych celów czy nad pojawiającymi się problemami, i na rozważenie możliwości adaptacji oryginalnego planu w celu osiągnięcia lepszych efektów.

Bardziej jednoznaczna wydaje się odpowiedź na pytanie *Jak praktykanci sprawdzają się w roli nauczycieli języka obcego?* Zarówno odpowiedzi praktykantów, jak i oceny mentorów pozwalają wnioskować, że absolwenci specjalności nauczycielskiej są dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć językowych. Trudności, z jakimi się borykali, miały charakter ogólnopedagogiczny i można wnioskować, że kompetencje w tym zakresie będą się rozwijać wraz ze zdobywanym doświadczeniem. Dopiero bezpośrednie doświadczenie, w różnych kontekstach i sytuacjach edukacyjnych, pomoże rozwinąć umiejętności radzenia sobie z różnymi uczniami w trudnych sytuacjach. Fakt, że praktykanci jako jedną z korzyści wyniesionych z praktyk wymieniali satysfakcję z dobrze przeprowadzonych zajęć czy też nabycie pewności siebie w roli nauczyciela wskazuje, że zaczynają się oni czuć nauczycielami.

6. Podsumowanie

Przeprowadzone przez nas badanie nie pozwala na daleko idące uogólnienia. Po pierwsze, tylko bardzo ostrożnie można podchodzić do porównywania opinii praktykantów i mentorów, ponieważ nie są to grupy kompatybilne. Przykładowo z analizy ankiet mentorów wynika, że są to osoby doświadczone i dobrze wykształcone, zainteresowane sprawowaniem opieki nad przyszłymi nauczycielami i chętne do udziału w szkoleniach w tym zakresie. Czy takie cechy posiadali ci mentorzy, u których odbywali praktyki respondenci-studenci, jest natomiast niewiadomą.

Po drugie, obie grupy respondentów są małe i nie pozwalają na dokładniejszą analizę zależności w oparciu o metody statystyczne, np. analizę korelacji poszczególnych czynników.

Należałoby też postulować, aby w ramach poszczególnych uczelni podejmowano się oceny funkcjonującego systemu kształcenia z uwzględnieniem praktyk. W takim przypadku analizie poddano by konkretną grupę praktykantów i ich mentorów oraz opiekunów. Wtedy można by zastosować więcej narzędzi dostarczających danych do analizy, jak np. obserwacja bezpośrednia lekcji prowadzonej przez mentora z opiekunem, a następnie jej omówienie z jego udziałem (lub bez), obserwacja lekcji praktykanta przez opiekuna i mentora i jej omówienie z praktykantem, swobodny wywiad z praktykantem i mentorem. Takie badanie nosiłoby znamiona studium przypadku i pozwoliłoby na zdiagnozowanie efektywności kształcenia nauczycieli w danej instytucji, ale także na dostrzeżenie pewnych zależności natury ogólnej, jak np. wpływ współpracy między uczelnią a mentorami na stopień przygotowania praktykantów do realizacji przydzielonych im zadań.

BIBLIOGRAFIA

- Boody, R. M. 2008. „Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response”. *Education* 128(3): 498-506.
- Bush, D. 2010. „Pre-service teacher beliefs about language acquisition course as an agent for change”. *Language Teaching Research* 14: 318-337.
- Chamcharatsri, P. B. 2010. „When the mirror reflects two faces: Critical self-reflection” (w) *Observation of teaching: Bridging theory and practice through research on teaching* (red. G. Park, H. P. Wideodo i A. Cirocki). München: LINCOM GmbH: 85-97
- Crhová, J., Gaona, M. i Del R. 2014. „Change in beliefs on language learning of BA students in language teaching”. *Jolace: Journal of Language and Cultural Education* 2(2): 16-32.
- Dziennik Ustaw, 2012. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131.
- Łęska, K. 2009. „Wiedza merytoryczna i praktyczna nauczycieli języka angielskiego a ich przekonania dotyczące procesu nauczania” (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza: 27-38.
- Myczko, K. 2009. „Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa” (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza: 157-166.
- Newby, D., Allan, R., Fenner A.B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. 2007. *The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Center for Modern Languages.
- Nunan, D., Bailey, K. 2009. *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston, MA: Heinle & Cengage Learning.
- Peacock, M. 2001. „Pre-service ESL teachers’ beliefs about second language learning: A longitudinal study”. *System* 29(2): 177-195.
- Pearson, A. T. 1994. *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Richards, J., Lockhardt, Ch. 1995. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siek-Piskozub, T. 2006. „Constructivism in language pedagogy” (w) *Worlds in the Making: Constructivism and Postmodern Knowledge* (red. E. Lorek-Jezińska, T. Siek-Piskozub, K. Więckowska). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: 159-172.
- Siek-Piskozub, T., Jankowska, A. 2013. „The role of practicum in shaping FL teacher competence” (w) *Investigations in teaching and learning languages. Studies in honour of Hanna Komorowska* (red. D. Gabrys-Barker, E. Piechurska-Kuciel i J. Zybert). Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer: 261-279.
- Wallace, M. J. 1991. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elżbieta Gajewska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
egajewsk@up.krakow.pl

Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski
msowa@kul.lublin.pl

SPOSOBY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH: OD RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ DO ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH

Training teachers of Language for Specific Purposes (LSP): From the educational situation to systemic solutions

The job of the teacher of Language for Specific Purposes (LSP) requires the ability to teach learners of diverse profiles. Diversity of target groups in training entails diversity of language and learning needs. This paper aims to answer the question: how should LSP teachers be educated so that they can fulfil these needs and expectations? It is suggested that this can be done by preparing and implementing a suitable teaching programme which takes into account the specific character of different educational contexts. The reflections presented here are based on analysis of the Polish educational situation in LSP training. On the basis of these observations, several practice-oriented proposals will be formulated, which could be implemented in the process of language teacher training. Consideration is given, among other issues, to the pedagogical instruction that future LSP teachers need (which depends on the educational context of their future work), the scope of specialist knowledge in the given field that they will find indispensable, and the amount of knowledge of discourse and genre analysis with which they have to be equipped.

Keywords: LSP teacher, language teacher training, LSP teacher competencies

Słowa kluczowe: nauczyciel języka specjalistycznego, kształcenie nauczycieli języków, kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego

1. Wstęp

Dla potrzeb zawodowych przyszli nauczyciele języków muszą być przygotowani na istnienie różnych grup odbiorców kształcenia, podejmujących naukę JO z rozmaitych powodów i dla wielorakich celów. Sugeruje to już mnogość określeń stosowanych w odniesieniu do dydaktyki języków specjalistycznych. Zakorzenione w praktyce dydaktycznej nazwy odbijają zazwyczaj spektrum uwzględnianych treści kształcenia. Zakres ich może być węższy lub szerszy, co widać chociażby na przykładzie funkcjonujących w nauczaniu *English for Specific Purposes* terminów: *English for Occupational Purposes*, *English for General Business Purposes*, *English for Business and Economics* czy *English for Business and Management*. Podobna sytuacja występuje w innych sferach językowych, dla języków takich jak: francuski, niemiecki, rosyjski, włoski czy hiszpański (patrz Gajewska i Sowa, 2014). Węższe lub szersze spektrum kształcenia nie jest jednak jedynym aspektem, do którego odsyłają wspomniane nazwy. Wskazują one także na mniejszą lub większą jednorodność grupy uczących się, jak również – *last but not least* – na stopień powiązania działań językowych z konkretną praktyką zawodową.

Francuskojęzyczna glottodydaktyka specjalistyczna podkreśla różnorodność sytuacji kształcenia, wyróżniając kursy języków specjalistycznych (biznesu, technicznego, medycznego itd.) i zawodowych (dla sekretarek, pracowników branży hotelarskiej czy gastronomicznej), tzw. *français de spécialité (des professions)*, oraz kursy opracowywane „na miarę” dla konkretnej grupy odbiorców, tzw. *Français sur Objectif(s) Spécifique(s)*. Te pierwsze, konstruowane w logice podaży, opierają się zasadniczo na gotowych materiałach i programach, te drugie wymagają biegłego opanowania analizy potrzeb i umiejętności przełożenia zebranych tą drogą wniosków na spójną koncepcję dydaktyczną (Mangiante i Parpette, 2004). Odrębnym zagadnieniem jest kwestia umiejętności zawodowych leżących u podstaw skutecznej komunikacji zawodowej, szczególnie w sytuacji, gdy formacja językowa jest równoczesna z zawodową, określanej jako *Content and Language Integrated Learning* (ang.) czy *Français Langue Professionnelle* (fr.).

Powodem powstania niniejszego artykułu jest chęć zastanowienia się, jak zorganizować kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych (dalej JS), aby byli oni w stanie uwzględniać zarysowane tutaj różne profile odbiorców i różne sytuacje edukacyjne. Mając nadzieję na znalezienie konstruktywnych rozwiązań praktycznych, ową refleksję rozpoczniemy od krótkiego przeglądu form kształcenia w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej, które proponowane są w ramach przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela.

2. Analiza obecnego stanu rzeczy w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela (w tym nauczyciela JS)

Obecnie w Polsce przygotowanie do zawodu nauczyciela języków obcych odbywa się na studiach filologicznych w ramach specjalizacji pedagogicznej, określanej także jako nauczycielska lub dydaktyczna. Inną opcją jest wybór specjalizacji pedagogicznej na kierunku lingwistyka stosowana. Pomimo istniejących wytycznych w formie Rozporządzenia MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, program specjalizacji i jej wymiar godzinowy różnią się w zależności od instytucji (szkoły wyższej) oferującej przygotowanie do zawodu nauczyciela.

W świetle posiadanych przez nas informacji brakuje studiów przygotowujących bezpośrednio do nauczania danego języka specjalistycznego. Ewentualne treści odnoszące się do glottodydaktyki specjalistycznej są przekazywane najczęściej przy okazji przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego jako takiego, czyli „języka ogólnego”. Zanim zajmiemy się analizą propozycji kształcenia w zakresie nauczania JO do celów specjalistycznych, przyjrzmy się więc systemowi kształcenia przyszłych glottodydaktyków.

2.1. Drogi do kariery nauczyciela JO w świetle ostatnich zmian systemowych

Przez wiele dziesięcioleci droga do kariery nauczyciela była zasadniczo stabilna i prowadziła przez pięcioletnie studia neofilologiczne, w trakcie których praktycznie wszyscy absolwenci zdobywali uprawnienia nauczycielskie. Wraz ze zmianą systemu nastąpił podział tego jednolitego dotąd traktu.

Na początku lat 90. w szkołach publicznych język rosyjski szybko ustępował miejsca językom zachodnioeuropejskim. Aby rozwiązać problemy wynikające z braku dostatecznej ilości kadry, utworzono szybką ścieżkę do zawodu w postaci Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych, przygotowujących do uczenia JO (przede wszystkim angielskiego, francuskiego oraz niemieckiego) podczas trzyletnich studiów licencjackich. Absolwenci NKJO mogli podjąć pracę w szkołach podstawowych oraz gimnazjalnych lub też kontynuować naukę na studiach magisterskich. W kolejnych latach, na podstawie przepisów procesu bolońskiego, zaczęły powstawać Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe, będące propozycją dla młodzieży chcącej szybko rozpocząć pracę. Oprócz kształcenia w zakresie języków stosowanych, trzyletnie filologiczne studia licencjackie oferowały także przygotowanie do zawodu nauczyciela JO. Podobnie jak absolwenci kolegiów, absolwenci PWSZ mogli rozpocząć karierę nauczycielską lub kontynuować studia, zdobywając tytuł magistra.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela było i jest proponowane również w ramach studiów uniwersyteckich, jednak w kształceniu nauczycieli na uniwersytecie zaszło w ostatnich 30 latach wiele zmian. Jak sama nazwa wskazuje, studia „filo-logiczne” podejmowane były z miłości do języka. Zdobyte tam kwalifikacje umożliwiały zatrudnienie na różnych stanowiskach i w różnych instytucjach, jednak do lat 90. specjalizacja nauczycielska była główną specjalizacją przygotowującą filologa do przyszłej aktywności zawodowej. Wskutek przemian ustrojowych na neofilologiach zaczęto oferować także inne specjalizacje (biznesowe, przekładowe itp.), w wielu przypadkach postrzegane przez studentów jako dające bardziej atrakcyjne perspektywy.

Kolejna duża reforma, która miała wpływ na kształt formacji nauczycieli JO, jest wynikiem reorganizacji kształcenia wyższego i przejścia na system 3+2 w miejsce dotychczasowych, jednolitych studiów magisterskich. Pociągnęło to za sobą zmianę uprawnień: licencjat otwierał drogę do wykonywania zawodu nauczyciela w szkołach podstawowych i gimnazjach, zaś magisterium – w szkołach ponadgimnazjalnych. Wobec nadciągającego niżu demograficznego MNiSW postanowiło polepszyć sytuację nauczycieli na rynku pracy, nakazując, aby z początkiem 2005 r. przygotowanie do zawodu nauczyciela w ramach studiów licencjackich odbywało się obowiązkowo w zakresie dwóch przedmiotów (cf. Ustawa z dn. 27.07.2005. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. RP nr 164). Podjęta ze szczytnych pobudek decyzja miała jednak częstokroć negatywne skutki, ponieważ ze względu na przeładowany program studiów część neofilologii zrezygnowała zupełnie z umieszczenia specjalizacji nauczycielskiej w swojej ofercie dydaktycznej. Ponieważ efekty wprowadzonych zmian rozmiękały się z intencjami, rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. zniosło obowiązek kształcenia w zakresie dwóch przedmiotów, choć taka możliwość nadal istnieje.

Należy także podkreślić, że w ostatnich latach – w związku z wieloma czynnikami – większość neofilologii (z wyjątkiem anglistyk) stanęło przed koniecznością rekrutacji kandydatów bez znajomości odnośnego JO. Ograniczona liczba godzin w programach studiów w połączeniu z niskim poziomem kompetencji językowych wśród studentów studiów I stopnia wpłynęła na decyzję wielu instytutów o usunięciu specjalizacji nauczycielskiej z tego poziomu kształcenia i przesunięciu jej na studia II stopnia.

Podsumowując zarysowane tutaj tendencje, jesteśmy świadkami zmieniania się zarówno kandydatów na przyszłych nauczycieli, jak i kontekstu edukacyjnego, w którym dokonuje się ich formacja. Poziom językowy rekrutowanych studentów pozostawia niejednokrotnie wiele do życzenia. Zarazem system ułatwia podjęcie studiów językowych i nauczycielskich także osobom mającym wcześniejsze, niejednokrotnie bardzo ciekawe doświadczenia (na przykład zdobyte uprzednio wykształcenie lub doświadczenie zawodowe), jak również

wzbogacenie indywidualnej ścieżki edukacyjnej o elementy niewchodzące dawniej do standardowego programu kształcenia. W przypadku filologii bywa to możliwe nawet w obrębie tej samej placówki, jeśli ma ona w swej ofercie „języki stosowane” i zarazem specjalizacje pedagogiczne. Zmieniły się również instytucje, w których dokonuje się kształcenie. Wskutek tendencji demograficznych uniwersytety, w tym uniwersytety pedagogiczne, kształcą obecnie w mniejszym stopniu „dla szkoły”, co przyczynia się do redukcji liczby proponowanych standardowych opcji pedagogicznych. Z drugiej strony, obecne szkoły wyższe są znacznie bardziej zróżnicowane i elastyczne, otwarte na nowości oraz dopasowujące się do tendencji na rynku pracy. Stwarza to potencjalnie korzystne środowisko do zaistnienia programów kształcenia z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej.

2.2. Przygotowanie do nauczania języków specjalistycznych na przykładzie nauczycieli romanistów

Treści obecne w programach kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela wynikają z Rozporządzenia MNiSW z 17 stycznia 2012 r. i obejmują podstawy dydaktyki (w wymiarze 30 godzin) oraz dydaktykę przedmiotu na danym etapie edukacyjnym. Samo rozporządzenie wymienia „kształcenie w zawodzie”, jednak dotyczy ono osób przygotowujących się do nauczania przedmiotów zawodowych: tekst rozporządzenia raczej nie sugeruje, aby do tej grupy przedmiotów zaliczyć języki obce. Prześledźmy konsekwencje tego faktu na przykładzie formacji dydaktycznej oferowanej romanistom.

Oprócz państwowych wyższych szkół zawodowych oraz nauczycielskich kolegiów językowych, 16 uniwersytetów w całej Polsce prowadzi studia w zakresie filologii romańskiej lub lingwistyki stosowanej z językiem francuskim. Na podstawie analizy programów dostępnych na stronach internetowych poszczególnych jednostek (jeśli przyjąć, że są one aktualne) można stwierdzić, że:

- 7 uniwersytetów ze wskazanej liczby proponuje przygotowanie do zawodu nauczyciela, przynajmniej części studentów studiów I i II stopnia;
- 4 uniwersytety proponują specjalizację nauczycielską wszystkim studentów studiów I stopnia;
- tyle samo ma ją w programie na studiach II stopnia;
- 1 uniwersytet ma w swojej ofercie specjalizację nauczycielską jako fakultatywną.

W programach kształcenia w PWSZ i NKJO brakuje treści z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej, co należy wiązać z uprawnieniami zawodowymi, jakie przysługują absolwentom tych placówek (możliwość nauczania wyłącznie na I i II etapie edukacyjnym). Bardziej dziwi fakt, że program specjalizacji nauczycielskiej

obejmuje treści związane z nauczaniem języków specjalistycznych tylko w dwóch jednostkach uniwersyteckich (Instytucie Filologii Romańskiej KUL oraz Instytucie Neofilologii UP w Krakowie).

Treści dotyczące glottodydaktyki specjalistycznej w programie romanistyki dwóch wspomnianych uniwersytetów obejmują zagadnienia z zakresu ewolucji koncepcji na temat nauczania języka francuskiego do celów zawodowych, profilu odbiorców kształcenia do celów specjalistycznych, analizy potrzeb, adaptacji materiałów autentycznych na potrzeby nauczania JS z elementami analizy dyskursu, technik oraz typów ćwiczeń właściwych glottodydaktyce specjalistycznej i wreszcie ewaluacji kompetencji specjalistycznych. W przypadku romanistyki kulowskiej zajęcia dydaktyczne poświęcone powyższym zagadnieniom stanowią od 2011 r. integralną część bloku zajęć poświęconych przygotowaniu w zakresie dydaktycznym, przewidzianych Rozporządzeniem MNiSW. Prowadzone w wymiarze 30 godzin na studiach II stopnia stanowią zwieńczenie całego modułu dydaktycznego. Treści teoretyczne uzupełniane są przez ćwiczenia praktyczne, mające na celu opracowanie technik i szczegółowych programów nauczania JS na potrzeby konkretnie zdefiniowanych odbiorców kształcenia. Na uczelni krakowskiej zajęcia z glottodydaktyki specjalistycznej były proponowane w latach 2010–2012. Obecnie stanowią jedną z propozycji specjalizacji pedagogicznej, również na studiach II stopnia.

Idea wprowadzenia zajęć poświęconych dydaktyce języka francuskiego dla celów zawodowych miała szereg powodów. Od wielu lat w obydwu instytutach studenci mieli możliwość praktycznej nauki języka francuskiego w obszarach różnych specjalności (ekonomii i finansów, administracji, hotelarstwa i turystyki itp.). W trakcie nauki języka poszczególnych branż nierzadko zwracali uwagę na trudności w przyswajaniu takich czy innych elementów specjalistycznego języka i wiedzy, na trudny poziom autentycznych tekstów wykorzystywanych w trakcie zajęć, na typy zadań stawianych przed nimi podczas nauki. Uwagi te spowodowały, że uznano za konieczne uwzględnienie zagadnień związanych z nauczaniem w grupach o specyficznych potrzebach zawodowych w ramach proponowanej specjalizacji nauczycielskiej.

Zarazem, w ramach stażów pedagogicznych lub indywidualnych doświadczeń dydaktycznych, studenci niejednokrotnie prowadzili zajęcia w szkołach językowych bądź udzielali korepetycji osobom podejmującym naukę ze względu na potrzeby zawodowe. Zwracali wtedy uwagę na odmienną pracę z dorosłymi o jasno sprecyzowanych celach zawodowych od pracy z uczniami w szkole gimnazjalnej czy liceum, a co najważniejsze zauważali brak odpowiedniego przygotowania dydaktycznego do nauczania języka specjalistycznego. Doświadczenia, którymi dzielili się studenci w trakcie zajęć, doprowadziły do uwzględnienia treści glottodydaktyki specjalistycznej w ramach modułu

specjalizacji nauczycielskiej. Samo opracowanie programu zajęć w tej materii nie byłoby jednak możliwe bez refleksji nad przygotowaniem studentów do pracy z dorosłymi o potrzebach zawodowych, a w konsekwencji – nad kompetencjami nauczyciela języka specjalistycznego.

3. Propozycje rozwiązań praktycznych

Wstępne badania profilu nauczycieli prowadzących kursy JS wykazały, że tym rodzajem nauczania zajmują się najczęściej absolwenci filologii z ogólnym przygotowaniem dydaktycznym, zgłębiający samodzielnie odnośną wiedzę specjalistyczną, rzadziej specjaliści z dobrą znajomością języka obcego i dodatkowym kursem pedagogicznym. Zastanawiając się nad założeniami ich kształcenia, autorki niniejszego artykułu wzięły pod uwagę trzy komponenty: przygotowanie dydaktyczne, specjalistyczną wiedzę językową oraz kompetencję w danej dziedzinie. W jakim stopniu powinny one kształtować sylwetkę nauczyciela języka specjalistycznego?

2.1. Przygotowanie dydaktyczne nauczycieli JS: trzy poziomy kształcenia

Nauczanie JS wiąże się z pewnymi wyzwaniami, które w mniejszym stopniu dotyczą glottodydaktyków nastawionych na kształcenie ogólne. Uczenie nietypowych grup docelowych wymaga w pierwszym rzędzie zerwania z określonymi stylami pracy. Pozycja uczącego się jest zazwyczaj bardziej znacząca niż w nauczaniu ukierunkowanym na cele ogólne: nauczyciel powinien współpracować z uczącymi się w procesie ustalania celów, treści oraz technik pracy. Przyzwyczajony do pozycji eksperta nauczyciel może odczuwać pewien dyskomfort psychiczny, będąc zmuszonym do korzystania z wiedzy zawodowej swoich kursantów. Przygotowanie metodyczne pozwala nie tylko zredukować ten dyskomfort, ale też adekwatnie wykorzystać kompetencje podmiotów kształcenia dla zmaksymalizowania jego skuteczności.

Inne wyzwania wiążą się z koniecznością przezwyciężenia pewnych nawyków edukacyjnych, na przykład podczas tworzenia kursu ukierunkowanego na kompetencje ograniczone do mówienia i słuchania lub czytania (Lehmann et al., 1980; Gajewska, 2005). Odnosi się to też do liczby uczniów. Uczący JO dla potrzeb zawodowych musi niejednokrotnie sprostać trudnościom, jakie niesie ze sobą duża grupa lub praca w systemie *one to one*. Istotną częścią bagażu metodycznego nauczyciela JS są umiejętności pomagające w indywidualizacji nauczania w zależności od poziomu językowego uczniów (zazwyczaj zróżnicowanego w obrębie grupy), jak również wskazywania sposobów na samodzielne lub półautonomiczne uzupełnianie ewentualnych braków. W pracy

z osobami aktywnymi zawodowo i obciążonymi niejednokrotnie wieloma obowiązkami rodzinnymi nauczyciel musi też umieć rozwiązywać trudności związane z niemożnością uczęszczania uczących się na wszystkie zajęcia. Większe znaczenie niż w dydaktyce języków ogólnych mają tu zazwyczaj metody wspomagające pracę całkowicie lub częściowo autonomiczną.

Kluczowe wyzwanie w dydaktyce JS wiąże się jednak z brakiem gotowych programów i treści kształcenia. W przeciwieństwie do nauczyciela JO, nauczyciel JS ma znacznie częściej do czynienia z tworzeniem kursu oraz materiałów dydaktycznych. Co za tym idzie, w zawodzie nauczyciela JS konieczne jest opanowanie metod, dzięki którym będzie on w stanie określić potrzeby komunikacyjne danej grupy docelowej, a następnie opracować na tej podstawie program kursu oraz materiały i ćwiczenia pozwalające opanować założoną wiedzę i umiejętności.

Dudley-Evans i St. John (1998) zwracają uwagę na czasochłonność przygotowania własnych materiałów: według ich szacunków, jedna godzina efektywnych zajęć wymaga do 15 godz. pracy własnej. Stąd też u początkujących nauczycieli należy zadbać o wykształcenie umiejętności skutecznego wyszukiwania dostępnych źródeł, ich kreatywnej adaptacji oraz dostosowywania się do potrzeb grupy. Wdrażanie w metodologię specjalistyczną mogłoby się odbywać na trzech poziomach o wzrastających wymaganiach i stopniu trudności. Kurs podstawowy, ukierunkowany na opanowanie umiejętności przydatnych w nauczaniu poszczególnych języków zawodowych lub branżowych, obejmowałby zaznajomienie z dostępnymi na rynku materiałami i certyfikatami oraz wprowadzenie w techniki właściwe dla pracy z grupami specyficznymi. Analiza potrzeb byłaby tu wykorzystywana jedynie w celu profilowania istniejących podręczników lub programów pod kątem konkretnej grupy. W polskich warunkach ten rodzaj kształcenia byłby adresowany do nauczycieli i lektorów uczących popularnych odmian JS, np. biznesu, turystyki czy medycyny. Przygotowując ich do skutecznego działania dydaktycznego, zaznajamiałby ich zrazem z podstawowymi pojęciami glottodydaktyki specjalistycznej.

Większe wyzwanie muszą podjąć praktycy mający do czynienia ze względnie stałą grupą odbiorców, na tyle jednak małą lub nową, że nie opracowano dla niej jak dotąd programów ani materiałów dydaktycznych. W tym przypadku rozsądną propozycją wydaje się dodanie elementów „specjalistycznych” do istniejącego podręcznika. W podobny sposób podręcznik do nauczania angielskiego dla celów ogólnych (*Wavelength Pre-Intermediate*, Longman Persons Education) został wykorzystany jako baza kursu językowego dla przyszłych archeologów (Krajka, 2007: 248-249). Poszczególne jednostki wzbogacono dodatkowymi tematami i ćwiczeniami, prowadzącymi do projektów pedagogicznych zorientowanych na działania zawodowe (opracowanie regulaminu

wewnętrznego misji wykopaliskowej, budżetu itp.). Podobne przedsięwzięcie wymaga od uczącego znacznie większej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki specjalistycznej, jednak zdejmując z niego ciężar przygotowania całościowego, pełnego kursu.

Ostatnią kategorią dydaktyków-praktyków, mających do czynienia z nietypowymi grupami docelowymi, są autorzy kursów przygotowanych specjalnie dla danych odbiorców kształcenia. Pozbawieni pomocy, którą dają gotowe materiały, muszą znaleźć podstawy w solidnym przygotowaniu metodycznym. Mogłoby ono zostać oparte na koncepcji wypracowanej przez Mourlhon-Dallies (2008) jako tzw. *Français Langue Professionnelle*. Takie podejście jest szczególnie wskazane w trakcie pracy z grupami czynnymi zawodowo, które są w stanie czynnie włączyć się w proces tworzenia ćwiczeń lub projektów odpowiadających rzeczywistym działaniom językowym w miejscu pracy.

3.2. Specjalistyczna wiedza zawodowa: niezbędny komponent kształcenia przyszłych nauczycieli JS?

Czy program przygotowujący przyszłych nauczycieli JS musi mieć jako obowiązkowy komponent kształcenie w zakresie danego JS? Istotnie, w niektórych sytuacjach umiejętności zawodowe stanowią część kompetencji komunikacyjnej. Mamet (2002) zwraca uwagę na przenikanie się kompetencji merytorycznej i językowej (dyskurs negocjacyjny w biznesie) lub wręcz tożsamość jednej i drugiej (wystawianie weksla trasowanego). Stąd też Ewer (1983) uznawał przyswojenie wiedzy z określonej dziedziny przynajmniej na poziomie laika za konieczne dla porozumienia się ze studentami uczęszczającym na lektorat JS. Jednak hipoteza, według której podwójne wykształcenie – glottodydaktyczne oraz dziedzinowe – jest niezbędne, została obecnie zarzucona. Zaznajomienie studenta ze wszystkimi możliwymi dyskursami specjalistycznymi nie jest możliwe, zaś przybliżenie chociażby podstawowych z nich wymagałoby znacznego nakładu czasu. Wspomniana wyżej wypowiedź Ewera spotkała się z natychmiastową reakcją polemiczną: już na łamach tego samego numeru *ESP Journal* Abbot (1983) pytał, jak wiele dziedzin nauczyciel LSP musiałby opanować, zastanawiając się sceptycznie, ile bezsensownych nocy musiałoby kosztować nawet pobieżne zapoznanie się choćby z dwoma z nich.

W dziedzinie tak analizy dyskursów specjalistycznych, jak i ich nauczania za ideał uważa się obecnie współpracę językoznawcy lub dydaktyka ze specjalistą-przedstawicielem danej dziedziny (Huckin i Olsen, 1984), zaś idealnym, docelowym efektem takiej współpracy jest efekt zwrotny w postaci optymalizacji komunikacji w badanym środowisku zawodowym (Candlin, 2006). W praktyce za akceptowalną opcję uznawany jest filolog z bazowym przygotowaniem

dziedzinowym (m.in. Mezzadri, 2003; Galian, 2004). Według Hutchinsona i Wattersa (1987: 163), nauczycielowi JS wystarcza podstawowa znajomość danej dziedziny, połączona ze świadomością obszarów swojej kompetencji oraz pozytywnym stosunkiem do treści zawodowych. Innymi słowy, nauczyciel JS nie musi być wykładowcą danej dziedziny, ale raczej zainteresowanym laikiem, potrafiącym zadawać inteligentne pytania na temat poruszanych zagadnień. Przepływ wiedzy następuje wówczas nie tylko na linii nauczyciel-uczeń, ale jest dwukierunkowy, co skądinąd stanowi cechę charakterystyczną podejścia ukierunkowanego na ucznia (*Learning-Centered Approach*).

Przytoczone wyżej stanowiska kompetentnych znawców przedmiotu zdają się zwalniać z wyposażania przyszłych nauczycieli JS w odnośną wiedzę dziedzinową. Tym niemniej, nie w każdym kontekście edukacyjnym to stanowisko zdaje egzamin. Problemy stwarza tu przede wszystkim kształcenie językowe w trakcie kształcenia zawodowego, kiedy uczący się nie mogą jeszcze w pełni podjąć odpowiedzialności za pewną – specjalistyczną – część procesu nauczania. Dotyczy to uczniów szkół zawodowych oraz studentów podejmujących studia wyższe po szkole ogólnokształcącej, którzy również znajdują się dopiero na początku rzeczywistej formacji specjalistycznej. W tej sytuacji wiedza dziedzinowa wydaje się niezbędnym komponentem przygotowania zawodowego. Zważywszy, że program nauczania wymienionych grup docelowych jest powtarzalny, inwestycja w zdobycie tej wiedzy wydaje się ze wszech miar celowa i opłacalna. Powinno się to jednak dokonywać już w sytuacji konkretnego zapotrzebowania ze strony uczącego się na odnośne umiejętności, najlepiej w połączeniu z poszerzaniem wiedzy językowej o dany dyskurs specjalistyczny (*Content and Language Integrate Learning*), niekoniecznie zaś w momencie kształcenia zawodowego na studiach.

W nawiązaniu do postawionego na wstępie niniejszego rozdziału pytania odwróćmy poniekąd perspektywę: czy opanowanie umiejętności językowych oraz wiedzy z danej dziedziny wystarcza do skutecznego nauczania nietypowych grup docelowych? W trakcie szkoleń przygotowujących przyszłych nauczycieli JS (nie tylko romanistów) obie autorki niniejszego tekstu spotykały się niejednokrotnie z oczekiwaniem przede wszystkim kształcenia językowego i dziedzinowego, przy pewnym lekceważeniu metodycznej części szkolenia. Istotnie, nauczyciel określonego języka zawodowego lub branżowego może sobie poradzić z postawionymi mu zadaniami wyłącznie w oparciu o znajomość dyskursu i dziedziny, zwłaszcza korzystając z dobrze opracowanych materiałów lub podręcznika. Sam fakt prowadzenia kursów JS przy jednoczesnym braku specjalistycznego kształcenia metodycznego¹ zdaje się potwierdzać tę

¹ Przedstawione w 1.2. obserwacje dotyczą jedynie filologii romańskiej, jednak fakt, że pierwsza monografia na temat glottodydaktyki specjalistycznej (po wydanym w 1991 r.

teżę. Tym niemniej, utożsamianie wiedzy językowej ze specjalistyczną wiedzą dydaktyczną wydaje nam się nadmiernie redukcyjne. Pomijając brak umiejętności metodologicznych, niezbędnych do opracowania całościowego kursu na bazie analizy potrzeb, nawet w przypadku kształcenia w zakresie opanowanego języka zawodowego oznaczać to będzie mniej lub bardziej mechaniczne powielanie własnego kształcenia albo sugestii podręcznika.

Możemy natomiast zaryzykować – szokujące na pierwszy rzut oka – twierdzenie, że specjalistyczne przygotowanie językowe nie wchodzi w skład kompetencji wymaganych od dydaktyka mającego zamiar opracowywać kursy na zamówienie konkretnych grup docelowych (najwyższy, trzeci poziom klasyfikacji przedstawionej w 2.1.), a zatem raczej w perspektywie popytu niż podaży (Mangiante i Parpette, 2004). Treści kształcenia nie poprzedzają wówczas kursu, lecz są określone i wyodrębnione dopiero w momencie jego przygotowania. Punktem wyjścia i kamieniem węgielnym dla działań dydaktycznych jest tu uzyskana (w trakcie studiów lub stażu doksztalającego) znajomość glottodydaktyki specjalistycznej, która pozwala na podjęcie adekwatnych działań.

3.3. Problemy z analizą dyskursów specjalistycznych

Jak wynika z powyższych rozważań, atuty dobrego nauczyciela JS są przede wszystkim natury psychologicznej: motywacja, zainteresowania naukowe, umiejętność samodzielnego rozwijania swoich umiejętności (Galian, 2004) i dydaktycznej. Jego przewaga leży w umiejętności kierowania procesem nauczania – w tej dziedzinie jest on wykwalifikowanym specjalistą, który może i powinien wspomagać zarówno kształtowanie świadomości językowej, jak i umiejętności uczenia się. Domeną działań nauczyciela JS nie jest wiedza dziedziczeniowa, ale dotyczący jej dyskurs (Arcaini, 1988).

Ponieważ samodzielne opracowanie materiałów autorskich okazuje się niekiedy niezbędne, istotną rolę w kształceniu przyszłego nauczyciela JS odgrywa przygotowanie językoznawcze. Zamiast proponować mu opanowanie określonego „języka zawodowego”, należy mu dać przygotowanie pozwalające zebrać próbki odnośnego dyskursu i określić jego cechy charakterystyczne, aby następnie mógł je przybliżyć danej grupie docelowej. Stąd też nauczyciel JS winien znać podstawowe koncepcje z zakresu analizy dyskursu oraz typologii gatunku, a w szczególności umieć stworzyć korpus tekstów pisemnych i/lub ustnych, na podstawie których będzie mógł określić cechy szczególne właściwe danemu dyskursowi oraz charakterystycznym dlań gatunkom

Nauczaniu języków obcych dla celów zawodowych Wojnickiego) pojawiła się dopiero w 2014 r. (Gajewska i Sowa, 2014), daje do myślenia.

tekstu (cel pragmatyczny tekstu oraz służące do jego realizacji środki językowe). Z punktu widzenia nauczyciela języka „ogólnego” wiedza wykraczająca poza analizę zdania może się wydawać nieprzydatna, jako że gatunki zasugerowane programem kształcenia zostały uprzednio przeanalizowane i opisane w przewodnikach metodycznych. Opracowujący własne materiały nauczyciel JS musi umieć porównać dany gatunek tekstu z tekstami reprezentującymi odmienny typ dyskursu w celu wydobywania ich specyfiki (musi umieć odnaleźć retoryczną strukturę danego gatunku tekstu, środki zapewniające spójność gramatyczną i tematyczną, kluczowe terminy lub frazeologizmy oraz konwencje językowe...), a następnie osadzić go w działaniach zawodowych.

Niestety, dydaktyk zajmujący się analizą dyskursów specjalistycznych napotyka na poważne problemy. Po pierwsze, wiele koncepcji językoznawczych jest trudnych do stosowania w perspektywie dydaktycznej. Wobec postulatu podejścia zadaniowego w dydaktyce ogólnej i specjalistycznej (Sowa, 2011), naturalnym punktem odniesienia wydają się badania nad osadzoną sytuacyjnie komunikacją (*workplace studies*), tym niemniej rozbudowane działania badawcze, których wymagają, stanowią przeszkodę nie do pokonania dla większości nauczycieli JS. Innym potencjalnie użytecznym narzędziem badawczym komunikacji w przedsiębiorstwach mogłaby być *Krytyczna Analiza Dyskursu* (Duszak i Fairclough, 2008), ujawniająca ukryte mechanizmy zawodowych lub narodowych kultur organizacyjnych, jednak i ta metodologia okazuje się trudna do stosowania w praktyce. Sukces funkcjonalno-retorycznej analizy gatunków opracowanej przez Swalesa (Swales, 1990) i rozwijanej przez Bhatię (1993) zdaje się wynikać z przyjętej w niej perspektywy dydaktycznej. Nawet w jej późniejszych rozwinięciach (Askehave i Swales, 2000; Swales, 2000), inspirowanych nową retoryką (*New Rhetoric*), zalecane działania pozostają w granicach możliwości dydaktyka-praktyka. Ciekawą propozycję stanowi też *Analyse Différentielle des Discours* autorstwa Mourihaon-Dallies (2008). Jest ona w pewnym sensie zdydaktyzowaną adaptacją *Mediated Discourse Analysis* Scollona (2001).

Inną wielką przeszkodę w korzystaniu z narzędzi opracowanych w ramach badań nad dyskursem stanowi – związane ze stosowaniem przez językoznawców działających w poszczególnych tradycjach językowych – używanie odrębnych aparatów badawczych, i to już na poziomie podstawowych pojęć, takich jak dyskurs i gatunek. Znaczenie przypisywane tym terminom w języku angielskim, niemieckim czy francuskim różni się w sposób utrudniający porozumienie w dyskusji. Szczegółowe rozwinięcie tych zagadnień przekracza ramy niniejszych rozważań – w tym miejscu ograniczmy się do stwierdzenia, że systemowe zastosowanie analizy dyskursu do badania tekstów specjalistycznych mogłoby przynieść ciekawe rezultaty, na co wskazuje próba podjęta przez Richera (2002), chociaż wybrane przez niego kierunki analizy gatunku mogą oczywiście podlegać dyskusji.

4. Podsumowanie

W ostatnich latach na rynku edukacyjnym obserwujemy zmiany wpływające na wzrost zapotrzebowania na nauczycieli umiejących sobie poradzić z wyzwaniami nauczania zorientowanego na cele specjalistyczne. Wspomniane w 1.1. zmiany z jednej strony osłabiły pozycję specjalizacji nauczycielskiej, która nie jest już postrzegana jako podstawowa perspektywa aktywności zawodowej filologa. Z drugiej strony, wybór kariery nauczycielskiej jest nie tylko bardziej świadomy i zmotywowany, ale też otwiera szersze perspektywy. Uczenie języka dokonuje się już nie wyłącznie w perspektywie ogólnej: tworzą się miejsca pracy dla nauczycieli JS, i to różnego typu.

Istnienie wielu rodzajów szkół wyższych i różnych specjalizacji powoduje napływ filologów znających dane JO nie tylko w ich odmianach ogólnych, lecz także zaznajomionych z dyskursami stosowanymi w różnych dziedzinach działalności zawodowej, co jest cenne dla nauczyciela JS. Jak się wydaje, refleksja nad kształceniem nauczycieli JS zdaje się w dużej mierze nie nadążać za potrzebami w zakresie tego typu kształcenia. Zagadnienia składające się na przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela JS mogłyby z powodzeniem wypełnić cały wymiar zajęć poświęconych na przygotowanie dydaktyczne, wskazany w Rozporządzeniu MNiSW. Rzeczywistość jednak okazuje się beztrosna: ciągle redukowane do niezbędnego minimum godzinowego programu studiów zmuszają do okrawania nawet programu glottodydaktyki ogólnej.

Alternatywną formą doskonalenia własnych kompetencji zawodowych są kursy proponowane przez niektóre instytucje (m.in. izby handlowe) oraz egzaminy certyfikujące wspomniane kompetencje. Wśród tych ostatnich można wskazać na *Further Certificate for Teachers of Business English* (FTBE) oraz *Diplôme de Didactique en Français sur Objectifs Spécifiques* (DDiFOS). FTBE sprawdza wiedzę i umiejętności z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej (znajomość metodyki i podręczników BE, umiejętność programowania i tworzenia kursu językowego itp.) oraz znajomość problematyki i terminologii różnych dziedzin biznesu, jak również korespondencji handlowej. Przeznaczony dla nauczycieli języka francuskiego, mających przynajmniej trzyletni staż pracy, dyplom DDiFOS poświadcza, że kandydat jest w stanie samodzielnie opracować kurs dla celów zawodowych. Aby otrzymać dyplom, konieczny jest udział w 90-godzinym szkoleniu prowadzonym przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową (CCIP) oraz przygotowanie autorskiego dossier z opisem jednostki dydaktycznej poświęconej nauczaniu francuskiego jako języka komunikacji specjalistycznej. Jak widać, egzaminy te zestawiają dwie perspektywy: umiejętność kształcenia w zakresie określonego języka specjalistycznego oraz umiejętność tworzenia kursu w oparciu o analizę potrzeb. Te ujęcia przewijają

się przez całość niniejszego artykułu, ukazując kierunki, w których warto by rozważyć podjęcie tematu dydaktyki specjalistycznej na studiach filologicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Abbot, G. 1983. „Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy”. *The ESP Journal* 2(1): 33-36.
- Arcaini, E. 1988. „Epistemologia dei linguaggi settoriali” (w) *Il linguaggio delle scienze* (red. G. Freddi). Brescia: La Scuola: 29-44.
- Askenhave, I., Swales, J. M. 2000. „Genre identification and communicative purpose: A problem and possible solution”. *Applied Linguistics* 22: 195-212.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Candlin, C. 2006. „Accounting for Interdiscursivity: Challenges to Professional Expertise” (w) *New Trends in Specialized Discourse Analysis* (red. M. Gotti, D. S. Gianoni). Bern: Peter Lang: 21-45.
- Dudley-Evans, T., St John, M. J. 1998. *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duszak, A., Fairclough, N. 2008. *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Ewer, J. R. 1983. „Teacher training for EST: Problems and methods”. *The ESP Journal* 2(1): 9-31.
- Gajewska, E. 2005. „Apprendre DU français pour perfectionner sa compétence professionnelle: cours sur objectifs spécifiques visant une compétence linguistique limitée”. *Synergies Pologne* 2005 (2): 120-124.
- Gajewska, E., Sowa, M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werszet.
- Galian, C. 2004. „Disciplines scientifiques et FOS”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*: Numéro spécial de janvier, 2004: 75-80.
- Huckin, T., Olsen, L. 1984. „On the use of informants in LSP discourse analysis” (w) *Reading for professional purposes* (red. A. Pugh, J. Ulijn). London: Heinemann: 120-129.
- Hutchinson, T., Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krajka, J. 2007. *English language teaching in the internet-assisted environment. Issues in the use of the Web as a teaching medium*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Lehmann, D., Moirand, S., Mariet, F., Mariet, J. 1980. *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Paris: Didier-Érudition.
- Mamet, P. 2002. „Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu” (w) *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki* (red. J. Lewandowski). Warszawa: KJS WLSiFW UW: 141-151.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. 2004. *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mezzadri, M. 2003. *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Edizioni Guerra/Soleil.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.

- Richer, J.-J. 2008. „Le français sur objectifs spécifiques (F. O. S.): une didactique spécialisée?”. *Synergies Chine* 3: 15-30.
- Scollon, R. 2001. *Mediated discourse: The nexus of practice*. London/New York: Routledge.
- Sowa, M. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. 2004. *Research genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Emilia Wąsikiewicz-Firlej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
emiliawf@amu.edu.pl

Hadrian Lankiewicz

Uniwersytet Gdański
hadrian.lankiewicz@ug.edu.pl

WYKORZYSTANIE NARRACJI BIOGRAFICZNYCH W REFLEKSJI NAD KSZTAŁCENIEM NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

The use of narrative biographies in reflection on the education of foreign language teachers

This paper attempts to contribute to the discussion on the use of biographical narratives in investigating FL teacher careers and bring to light their potential in teacher education, especially in the process of developing teacher identity and reflexivity. Biographical narratives provide in-depth insights into individual professional careers which are viewed holistically, in the context the narrator's life. Focused on the subjective dimensions of professional careers, narratives involve identification and interpretation of key events and persons in particular life stories, which stimulate the narrator's reflexivity and enable them to find connections between episodes and make them meaningful.

Keywords: narrative research, biographical narratives, reflexivity, FL teacher careers, FL teacher education

Słowa kluczowe: badania narracyjne, narracje biograficzne, refleksyjność, kariera nauczycieli języków obcych, kształcenie nauczycieli języków obcych

1. Wprowadzenie

Kwestie związane z przygotowaniem absolwentów do realnych wymogów rynku pracy, podjęciem zatrudnienia oraz przebiegiem ich kariery zawodowej

stały się kluczowymi wyzwaniami dla wyższych uczelni. W wyniku licznych zmian o charakterze ekonomicznym, społecznym i politycznym na przestrzeni ostatnich 20 lat znacząco zmienił się przebieg oraz charakter kariery zawodowej, która – wcześniej postrzegana jako linearna, uporządkowana i przewidywalna (Gutteridge, 1986) – stała się płynna, wielokierunkowa i trudna do przewidzenia (Arthur i Rousseau, 1996; Lichtenstein i Mendenhall, 2002). Zmiany te nie ominęły również sektora edukacji, a tym samym wywarły wpływ na rozwój zawodowy nauczycieli oraz sposób badania ich kariery zawodowej. Związany jest z tym dynamiczny rozwój badań narracyjnych, w szczególności tych o charakterze biograficznym, zapoczątkowany w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (Connelly i Clandini, 1990). W tym kontekście celem artykułu jest podjęcie dyskusji poświęconej wykorzystaniu narracji biograficznych w badaniu karier zawodowych nauczycieli języków obcych. Narracja biograficzna jako podejście badawcze o charakterze jakościowym umożliwia holistyczne ujęcie problemu kariery zawodowej oraz uchwycenie jej subiektywnego wymiaru, obejmującego interpretację poszczególnych wydarzeń, punktów zwrotnych i kluczowych postaci w życiu badanych oraz ewaluację ich znaczenia. Potencjał badań narracyjnych w kształceniu nauczycieli języków obcych, a w szczególności kształtowaniu ich tożsamości zawodowej oraz refleksyjności, zostanie pokazany na przykładzie analizy dwóch wybranych narracji biograficznych nauczycieli języka angielskiego, rozumianych jako „studium przypadku kariery” (Hughes, 1997: 390).

2. Pojęcie kariery zawodowej

W tradycyjnym ujęciu kariera zawodowa była postrzegana w sposób linearny, miała jednostajny przebieg, zwykle w jednym sektorze gospodarki czy wręcz przedsiębiorstwie lub instytucji (Hall, 1976; Schein, 1978; za: Grabowska-Lusińska i Jaźwińska-Motyłska, 2013: 13). W badaniach socjologicznych, głównie o charakterze ilościowym, kariera postrzegana była jako uporządkowane zajmowanie pozycji zawodowych według określonej hierarchii i w określonym czasie oraz aktywność zawodowa jednostek na poszczególnych etapach życia (Pohoski, 1984; Mach, 2003; 2005 za: Grabowska-Lusińska i Jaźwińska-Motyłska, 2013: 13). Z tego względu kariera była racjonalnie planowana i stosunkowo przewidywalna (Gutteridge, 1986).

Jednakże wskutek głębokich zmian o charakterze ekonomicznym, politycznym i technologicznym na niespotykaną dotąd skalę, które miały miejsce na przestrzeni kilku ostatnich dekad, model kariery polegający na rozwijaniu kompetencji zawodowych w ramach jednej organizacji z korzyścią dla niej uległ w znacznej mierze dezaktualizacji. Miejsce pracy stało się mniej stabilne, co wywołało z kolei potrzebę kształcenia się przez całe życie i rozwijania umiejętności

miękkich, np. komunikacji i negocjacji (Blocher i in., 2001). Badacze zwrócili również uwagę na „wielopłaszczyznowość, wielowątkowość i dynamikę przebiegu karier zawodowych” (Grabowska-Lusińska i Jaźwińska-Motyłska, 2013: 14), które stały się płynne (ang. *boundaryless*), wielowymiarowe i trudne do przewidzenia (Arthur i Rousseau, 1996) oraz kształtowane przez szereg czynników (Lichtenstein i Mendenhall, 2002). Takie ujęcie umożliwia uchwycenie dynamiki i specyfiki współczesnego rynku pracy oraz zrozumienie mechanizmów, które go kształtują w nieustannie przeobrażających się realiach społecznych (Matusik i Hill, 1998).

Zmiany w sposobie funkcjonowania w miejscu pracy w nowej, wolno-rynkowej rzeczywistości, w warunkach ostrej konkurencji, przyczyniły się do powstania nowego modelu kariery typu *patchwork*, który również jest widoczny w przebiegu pracy zawodowej nauczycieli. Kariera tego typu jest warunkowana zewnętrznymi przez określoną rzeczywistość społeczno-ekonomiczną, w związku z czym kształtowana jest przypadkowo, często nieświadomie i chaotycznie (Kędzierska, 2011: 84).

Patchwork wiąże się z wymuszonymi przez czynniki zewnętrzne zmianami miejsc pracy bądź też równoległym wykonywaniem zróżnicowanych czynności zawodowych, niemających ze sobą wiele wspólnego zarówno w sensie wymaganych kompetencji, jak i branży, w której się pracuje (Domecka i Mrozowski, 2008: 114).

Skutkiem tych zmian, jak również niżu demograficznego, jest destabilizacja zatrudnienia i zaburzony rozwój kariery zawodowej nauczycieli, w wielu wypadkach zmuszonych do podjęcia zatrudnienia w kilku placówkach jednocześnie – często na niekorzystnych zasadach finansowych – i dostosowania się do zmieniających się wymogów rynku pracy (por. Kędzierska, 2011).

Kariery nauczycielskie, tak jak i kariery w przemyśle i biznesie, «zaczynają przypominać serie gościnnych występów na deskach kolejnych organizacji i projektowych teatrów [...], w których nie ma gwarancji na happy end» [Magala, 2005: 207], choć w zawodzie nauczycielskim dokładnie nie wiadomo, co mogłoby zostać uznane za szczęśliwy koniec (Kędzierska, 2011: 86).

Samo pojęcie kariery zawodowej ma zarówno wymiar obiektywny, jak i subiektywny. Aspekt obiektywny odnosi się do zmiany poziomu uczestnictwa w organizacji, dla której dana jednostka świadczy pracę, uzewnętrzniany w postaci przesunięć wertykalnych – w górę jako awans zawodowy lub w dół jako degradacja – ewentualnie horyzontalnych jako zmiana zawodu o podobnym charakterze, bez istotnych różnic w jego prestiżu lub wynagrodzeniu (Kędzierska, 2011; Domecka i Mrozowski, 2008). Wymiar subiektywny obejmuje z kolei

kształtowanie się tożsamości i zmianę na poziomie jednostkowym oraz w kontekście otaczającego środowiska, jak również refleksję nad przebiegiem całego życia i interpretację znaczenia poszczególnych jego elementów, tj. wydarzenia, działania, sprawy, w które zaangażowana jest dana jednostka (Domecka i Mrozowicki, 2008; Domecka, 2010). Zaznaczyć należy, iż praca stanowi jedno z najważniejszych źródeł identyfikacji i ma kluczowe znaczenie dla procesu kształtowania tożsamości zarówno zawodowej, jak i personalnej (Kędzierska, 2011: 80).

Te dwa wymiary kariery znajdują również odzwierciedlenie w jakościowych podejściach metodologicznych zaproponowanych w opracowaniu Bornańska-Sulinowskiej i Jaźwińskiej-Motyłskiej (2013: 15), tj. wywiadu ustrukturyzowanego i narracji biograficznych, które zostaną omówione w następnej sekcji.

3. Badanie kariery zawodowej: w stronę narracji biograficznych

Wywiad ustrukturyzowany jako narzędzie badawcze umożliwia zapoznanie się z przebiegiem kariery zawodowej głównie pod kątem charakteru czasu trwania zatrudnienia w danym miejscu pracy i sekwencji zajmowanych stanowisk. Mimo iż narzędzie to pozwala na zachowanie obiektywizmu, ma jednak pewne istotne ograniczenia. Przede wszystkim nie uwzględnia kontekstu społecznego danej kariery ani refleksji respondenta na temat znaczenia poszczególnych prac, wydarzeń czy też punktów zwrotnych w przebiegu własnej kariery zawodowej (Grabowska-Lusińska i Jaźwińska-Motyłska, 2013).

Narracje biograficzne z kolei koncentrują się na subiektywnych aspektach kariery zawodowej, ze szczególnym naciskiem na tworzenie się tożsamości zawodowej jednostki. Nie stoją one jednak w opozycji do wywiadów ustrukturyzowanych, lecz stanowią ich uzupełnienie o elementy wymienione powyżej i pozwalają na:

1. uchwycenie mobilności w ramach tej samej kategorii zawodowej,
2. zbadanie refleksyjności respondenta (lub jej braku) w odniesieniu do całości przebiegu kariery zawodowej oraz w nadawaniu znaczeń kolejnym jej etapom i poszukiwaniu punktów zwrotnych i splotów wydarzeń,
3. uchwycenie sekwencji kolejnych prac w specyficznym kontekście społeczno-strukturalnym (Grabowska-Lusińska i Jaźwińska-Motyłska, 2013: 16).

Hughes (1997) stoi na stanowisku, iż kariera nie może być rozpatrywana w oderwaniu od całości życia danej jednostki, ponieważ jest jego integralną częścią, konstruowaną przez wszystkie jego elementy, nie tylko te profesjonalne. Z tego względu pojedynczą biografię należy rozpatrywać jako „studium przypadku kariery” (Hughes, 1997: 390; za: Domecka i Mrozowicki, 2008: 3),

sprzyjające wieloaspektowemu badaniu karier zawodowych. Narracje biograficzne umożliwiają identyfikację roli poszczególnych wydarzeń i osób, określenie punktów zwrotnych karier (por. Strauss, 1977: 93), jak również odzwierciedlają zmiany na poziomie społeczno-strukturalnym (Bertaux i Kohli, 1984: 219) oraz tożsamości jednostek (Schütze, 2005).

Zwrot w kierunku podejścia narracyjnego do badania kariery zawodowej wydaje się wysoce zasadny w kontekście współczesnego zglobalizowanego świata, borykającego się z licznymi problemami natury politycznej i ekonomicznej, oraz ma istotną przewagę nad tradycyjnie stosowanymi w tego typu badaniach narzędziami psychometrycznymi. Przede wszystkim stawia osobę badaną w pozycji narratora, który przyjmuje aktywną rolę i przez werbalizację swych doświadczeń nadaje im znaczenie oraz uczy się, jak dzielić swoje narracje z innymi (Reid, 2005; 2006, w: Wąsikiewicz-Firlej, 2013: 181). Inną istotną zaletą podejścia narracyjnego jest jego wymiar interkulturowy, umożliwiający badaczowi spojrzenie na doświadczenie zawodowe pod kątem różnic na poziomie indywidualnym i kulturowym, jak również czynników środowiskowych i kontekstowych, które mogą ulec zmianie w czasie (Reid, 2003). Poza tym narracje mają wysoki potencjał edukacyjny, ponieważ poprzez retrospektywne spojrzenie na własne doświadczenia pomagają w ich uporządkowaniu i nadaniu im znaczenia. Co więcej, są pomocne w długoterminowym planowaniu kariery oraz pozwalają na rzetelną ocenę własnych słabych i mocnych stron (por. Stebleton, 2010: 68-69). Podejście to ma jednak pewne ograniczenia. Przede wszystkim jest niezwykle czasochłonne i wymaga dużego zaangażowania ze strony respondenta-narratora oraz badacza, który musi zmierzyć się z analizą ogromnej ilości danych wygenerowanych podczas badania (Hardy, 2001; Reid, 2006). Mimo tych trudności podejście narracyjne może być z powodzeniem stosowane jako zasadnicza metoda badania karier nauczycielskich (np. Michalak, 2007; Nizińska, 2008; Werbińska, 2009).

4. Opis badania

Niniejsze badanie jest częścią projektu realizowanego na przełomie roku 2012/2013, który objął 11 narracji nauczycieli języka angielskiego (wyniki zostały opublikowane w: Wąsikiewicz-Firlej, 2013, 2014). Celem przeprowadzonej analizy jest określenie modelu przebiegu kariery zawodowej w odniesieniu do uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych oraz dynamiki procesu kształtowania się tożsamości nauczycieli. Rozważaniom poddana zostanie również możliwość wykorzystania narracji biograficznych w kształceniu nauczycieli oraz kształtowaniu ich refleksyjności. Przedmiotem analizy są dwie narracje biograficzne – traktowane jako studium przypadku kariery – nauczycielek języka

angielskiego o podobnym doświadczeniu zawodowym (14 lat) i wykształceniu (uniwersyteckie studia magisterskie realizowane w trybie stacjonarnym). Obydwie respondentki są obecnie zatrudnione w pełnym wymiarze godzin w społecznej szkole podstawowej i średniej, w mieście pow. 100 tys. mieszkańców. Dane do analizy narracyjnej zostały uzyskane na podstawie wywiadu pogłębionego oraz pisemnych refleksji respondentek dostarczonych po zakończeniu badania. Każdy z wywiadów trwał ok. 45 minut i został nagrany, a następnie poddany transkrypcji *verbatim* przy zastosowaniu uproszczonych konwencji (Boje, 1991).

Metodologia analizy danych została opracowana na podstawie analizy narracyjnej przeprowadzonej przez Ruohotie-Lythy (2013) i obejmowała kolejno takie etapy, jak:

- wielokrotne czytanie narracji, identyfikacja wydarzeń (por. Labov i Waletzky, 1967/2008);
- identyfikacja motywów przewodnich i łączenie ich w kategorie (Polkingthorne, 1996);
- narracyjna interpretacja danych (Polkingthorne, 1996), zakładająca „rekonstrukcję narracji przez badacza poprzez znalezienie sposobu, aby zrozumieć rozwój wątków” (Squire, 2008; tłum. własne).

4.1. Analiza biografii

W celu zachowania anonimowości autorkom analizowanych narracji zostały nadane fikcyjne imiona: Anastazja i Ewa. Poniżej przedstawione zostały ich profile biograficzne.

Anastazja

Anastazja pochodzi z rodziny nauczycielskiej. Jej matka pracowała jako nauczycielka z dziećmi niepełnosprawnymi i wykazywała się dużym zaangażowaniem w swoją pracę zawodową, co wzbudzało podziw i uznanie jej córki. Szacunek, którym darzyła matkę, przeniesiony został automatycznie na całą grupę zawodową nauczycieli. Fakt ten wywarł istotny wpływ na pozytywne postrzeganie profesji nauczycielskiej przez respondentkę na późniejszym etapie jej życia, jak również na wybór zawodu oraz proces kształtowania się jej tożsamości nauczyciela: „Wybór zawodu to nie był przypadek. Pracuję w szkole, bo uważam, że się do tego nadaję”.

Z obiektywnego punktu widzenia przebieg kariery zawodowej respondentki jest wręcz modelowy. Poza krótkim, nieudanym epizodem wykonywania pracy o charakterze biurowym jej kariera zawodowa związana była z sektorem edukacji. Negatywne doświadczenie z pracy w biurze, które określiła jako

„więzienie”, pozbawione stymulujących ją bodźców, takich jakich różnorodność podejmowanych zadań i kontaktów międzyludzkich, utwierdziło ją w słuszności swoich dalszych decyzji dotyczących wyboru ścieżki kariery. Pracę w szkolnictwie podjęła zaraz po ukończeniu studiów magisterskich w 1999 r. i od tego momentu nieprzerwanie pracuje w zawodzie nauczyciela. Co więcej, jest to jej druga praca w szkolnictwie. Pierwsze zatrudnienie podjęła w dużej osiedlowej szkole w mieście wojewódzkim pow. 100. tys. mieszkańców, lecz po roku zaczęła pracę w renomowanej szkole społecznej, z którą jest związana do dziś. Powodem jej decyzji było niesatysfakcjonujące wynagrodzenie. Nowe miejsce pracy w pełni spełniło jej oczekiwania, zarówno finansowe, jak i te związane z rozwojem osobistym – szkoła stwarza możliwości rozwoju zawodowego i personalnego poprzez możliwość uczestnictwa w szeregu szkoleń i projektów edukacyjnych. Formalnie respondentka uzyskała najwyższy stopień awansu zawodowego w karierze nauczyciela i pełni funkcję lidera zespołu nauczycieli języków obcych. Na obecnym etapie nie jest zainteresowana dalszym awansem w strukturze pionowej placówki, chce jednak pogłębiać swoje kompetencje pedagogiczne. Respondentka silnie identyfikuje się ze swoim miejscem pracy i nie rozważa jego zmiany, mimo iż obecne wynagrodzenie uważa za zbyt niskie i zmuszona jest podejmować dodatkową pracę, udzielając prywatnych lekcji oraz prowadząc kursy językowe. W ostatnim czasie zauważyła jednak pewną zmianę w relacjach koleżeńskich wywołaną – jej zdaniem – czynnikami zewnętrznymi, takimi jak niż demograficzny i nasycenie rynku pracy anglistami.

Jeszcze parę lat temu więcej czasu spędzaliśmy ze sobą... wychodziliśmy na miasto, organizowaliśmy wspólne imprezy... teraz tego już nie ma, nie na taką skalę... może to kwestia wieku... nie wiem... a może bardziej patrzymy na siebie jak na konkurencję...

Respondentka uświadomiła sobie również, jak bardzo zmieniło się jej podejście do sprawowania funkcji wychowawcy. Z osoby początkowo niekompetentnej i nieprzygotowanej, niechętnie odgrywającej tę rolę, stała się w pełni zaangażowanym wychowawcą, odpowiedzialnym za uczniów.

Ewa

W przeciwieństwie do Anastazji Ewa nigdy nie planowała kariery nauczycielskiej, która w jej rodzinie nie była postrzegana pozytywnie. Pomimo negatywnej motywacji do tej profesji, respondentka zaczęła pracować w charakterze nauczyciela języka angielskiego ze względów pragmatycznych: w późnych latach 90. praca ta była stosunkowo łatwo dostępna i dobrze płatna. Pomimo tego, na początku kariery towarzyszyło jej poczucie frustracji i rozczarowania, pogłębiane

dodatkowo przez postawę rodziców, którzy nie do końca akceptowali jej życiowe wybory. Praca ta była przez nią postrzegana wyłącznie w kategoriach zarobkowych i traktowana jako tymczasowa – do momentu znalezienia „prawdziwej” pracy w korporacji. Respondentka nie była związana z placówką szkolną, lecz prowadziła działalność gospodarczą, współpracując głównie ze szkołami językowymi oferującymi kursy językowe dla firm. Dodatkowo zajmowała się również tłumaczeniami. Na tym etapie jej kariera miała charakter „patchworkowy” – nie była związana z jedną konkretną instytucją i wykluczała zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego na formalnej ścieżce kariery w szkolnictwie, a polegała raczej na świadczeniu zróżnicowanych usług językowych wielu podmiotom gospodarczym. Z biegiem czasu początkowa, silnie zakorzeniona niechęć do profesji nauczycielskiej ustąpiła akceptacji i poczuciu satysfakcji z wykonywanej pracy, w dużej mierze ze względu na pozytywną ocenę jej pracy przez zleceniodawców i kursantów. Momentem zwrotnym w jej biografii było macierzyństwo, które diametralnie zmieniło jej ścieżkę kariery.

Ze względu na komplikacje w trzecim miesiącu ciąży musiałam przerwać pracę... z dnia na dzień zostałam praktycznie bez dochodu... miałam jakieś groźsze z ZUS dla prowadzących działalność... to był chyba najgorszy okres mojego życia... strasznie się denerwowałam... *** Gdy dziecko miało dwa miesiące nocami zamiast spać ślęczałam nad tłumaczeniami, żeby jakoś załatać budżet.

Po tym doświadczeniu respondentka podjęła zatrudnienie jako anglistka w społecznej szkole podstawowej i gimnazjum. W ciągu niespełna 10 lat płynnie przeszła wszystkie stopnie awansu zawodowego i osiągnęła status nauczyciela dyplomowanego. Obecnie silnie identyfikuje się ze swoją profesją i miejscem pracy, jak również deklaruje chęć rozwoju swoich kompetencji pedagogicznych. Pewien niepokój wzbudza w niej jednak fakt, że obecnie praca wydaje się jej nieco mniej stabilna ze względu na niż demograficzny oraz obawy związane z rekrutacją i zapewnieniem pensum dydaktycznego. Znajduje to – jej zdaniem – odzwierciedlenie w relacjach koleżeńskich, które stały się bardziej napięte i charakteryzują się nieco większym współzawodnictwem niż w przeszłości:

Mam wrażenie, że kiedyś byliśmy bardziej życzliwi. Byliśmy my i dyrekcja. Teraz widzę, że każdy stara się wykazać, coś organizować... niektórzy starają się wydeptać ścieżkę do gabinetu pani dyrektor....

Motywy przewodnie narracji respondentek na poszczególnych etapach kariery zostały zestawione w tabeli 1. poniżej.

Motywy przewodnie narracji	Anastazja	Ewa
Motywy przewodnie narracji przed rozpoczęciem kariery	- planowanie - określanie priorytetów	- dążenie do osiągnięcia sukcesu zawodowego poza szkolnictwem - silna presja zewnętrzna
Motywy przewodnie narracji na początku kariery	- uczenie się - zdobywanie kompetencji pedagogicznych - relacje z otoczeniem - współpraca	- rozczarowanie - frustracja - poszukiwanie alternatywnych ścieżek kariery - brak identyfikacji z zawodem nauczyciela
Motywy przewodnie narracji na dalszym etapie kariery (po 5 latach)	- rozwój zawodowy - satysfakcja zawodowa - wyzwania - współpraca	- brak stabilizacji finansowej - obciążenie pracą - brak poczucia rozwoju zawodowego - brak utożsamienia się z pracą - macierzyństwo
Motywy przewodnie narracji na obecnym etapie kariery	- satysfakcja zawodowa - szacunek - ja jako pedagog - konkurencyjność - pogarszające się relacje koleżeńskie	- stopniowa identyfikacja zawodowa - satysfakcja zawodowa - szacunek - ja jako pedagog - konkurencyjność - pogarszające się relacje koleżeńskie

Tabela 1: Motywy przewodnie narracji.

Analizowane biografie wyraźnie pokazują znaczenie nastawienia do zawodu oraz zmienność i dynamikę procesu kształtowania się tożsamości zawodowej. Warto również zwrócić uwagę na przeplatanie się motywów perturbacji osobistych i zawodowych oraz ich wzajemny wpływ. Narracja biograficzna umożliwiła respondentkom konsolidację rozmaitych doświadczeń zebranych na przestrzeni całego życia i zrozumienie ich sensu w danym jego momencie (por. Błaszak, 2011: 140), co zostało odzwierciedlone w pisemnych refleksjach dotyczących sesji narracyjnej nadesłanych przez respondentki po zakończeniu badania.

4.1 Refleksje respondentek

Obydwie respondentki przyznały, że sesja narracyjna pozwoliła im całościowo spojrzeć na ścieżkę swojej kariery zawodowej. Anastazja przyznała, że rzadko rozważała jej przebieg z perspektywy retrospektywnej; koncentrowała się raczej na kwestiach związanych z przyszłością, czyli jej planowaniem i perspektywach.

Rzadko rozmyślałam nad przebiegiem swojej kariery jako całości, koncentrowałam się raczej na poszczególnych problemach, które starałam się rozwiązać

[...]. Na pewno nie mówiłam o tym na głos. [...]. W ten sposób rzeczywiście można sobie wszystko uporządkować i zrozumieć, jak poszczególne elementy wpływają na całość.

Respondentka uświadomiła sobie również, jak na poszczególnych etapach życia zmieniała się jej tożsamość zawodowa. Choć wybór jej profesji nie był przypadkowy, początkowo pozycjonowała siebie głównie jako nauczyciela języka angielskiego, przykładając mniejszą wagę do pedagogiczno-wychowawczych aspektów jej pracy, co zmieniło się w ciągu ostatnich lat.

Podobnie ewoluowała tożsamość zawodowa drugiej respondentki, która z „pragmatycznej karierowiczki” stała się świadomym nauczycielem-pedagogiem, w pełni akceptującym swoją rolę zawodową i mającym poczucie pewnej misji:

[...] rozumiałam jak wiele czasu straciłam, miotając się po studiach i snując nierealne wizje kariery [...] moje oczekiwania były zupełnie nieadekwatne do rzeczywistości [...]. Zdałam też sobie sprawę, jak bardzo wpłynęły na mnie opinie innych osób, szczególnie rodziców, których wymaganiom nie potrafiłam sprostać [...]. Na początku chodziło mi tylko o zarabianie pieniędzy i własny rozwój. Teraz naprawdę zależy mi na tych dzieciakach. Chcę im pomóc, nie tylko w kwestiach związanych z nauką języka. Chcę, żeby znajdowali radość w uczeniu się i podejmowali właściwe decyzje życiowe.

Jak przyznały obydwie respondentki, sesja narracyjna zainspirowała je do dalszych rozważań i wymiany doświadczeń zawodowych z innymi nauczycielami w ich miejscu pracy. Podkreślona została szczególnie rola werbalizacji swoich narracji i dzielenia się z innymi (dalsza dyskusja w: Lankiewicz, 2014; Wąsikiewicz-Firlej, 2014).

5. Wnioski

Narracje biograficzne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu tożsamości zawodowej, umożliwiając określenie swojej funkcji społecznej, momentu kariery i jej dalszych kierunków, autopostrzegania oraz postrzegania przez otoczenie, a także ułatwiając identyfikację punktów zwrotnych i kluczowych postaci. Odwołując się do słów Błaszaka (2011: 128): „Nasza tożsamość rodzi się przez nadanie wewnętrznej spójności własnej historii życia, w której każdy epizod może być odniesiony do całości, do głównego, indywidualnego wątku narracyjnego”.

Poprzez nadawanie znaczenia poszczególnym epizodom i poszukiwanie wzajemnych powiązań pomiędzy różnorodnymi aspektami życia własna narracja stymuluje refleksyjność. Ponadto porównanie doświadczeń oraz formułowanie i uzasadnianie swojego stanowiska pozwala odkrywać i modyfikować

teorie osobiste nauczycieli, czyli budować wiedzę w działaniu. Istotne wydaje się też uświadomienie sobie znaczenia samego pojęcia kariery rozumianej holistycznie i jej powiązań ze wszystkimi aspektami życia.

W wymiarze praktycznym należy podkreślić znaczenie narracji w monitorowaniu karier absolwentów. W przeciwieństwie do badań ilościowych, skupiających się na obiektywnym wymiarze kariery, przeprowadzanych często przez uczelniane biura karier, narracje pozwalają określić jej subiektywny, indywidualny wymiar – bardziej adekwatny dla kandydatów na nauczycieli. Mimo iż badania tego typu są trudne do przeprowadzenia na szeroką skalę ze względu na pracochłonność, indywidualne narracje odzwierciedlają zachodzące zmiany społeczne, przez co pozwalają na określenie rzeczywistych problemów, a w rezultacie bardziej świadome planowanie kariery. Z tego względu narracje biograficzne stanowią istotną wartość dla adeptów profesji nauczycielskiej i powinny się stać integralnym elementem kształcenia nauczycieli. Obecnie duży nacisk kładzie się na kwestię przygotowania do zawodu – za mało jednak mówi się o samym procesie kształtowania tożsamości zawodowej, jego dynamice czy problemach na poszczególnych etapach kariery. Studenci czują się bardzo dobrze przygotowani do pracy w szkole pod względem językowym i metodycznym, lecz zupełnie nieprzygotowani na rzeczywistość instytucjonalną polskich placówek oświatowych, co może się przełożyć na szybkie wypalenie zawodowe (Wąsikiewicz-Firlej, 2013). Postulat wprowadzenia zagadnień związanych z tożsamością nauczyciela w celu ułatwienia adaptacji początkujących nauczycieli pojawił się w szeregu prac (np. Ruohotie-Lythy, 2013; Beauchamp i Thomas, 2009, 2011). Biografie doświadczonych nauczycieli mogą być zatem traktowane jako wartościowe materiały dydaktyczne, wprowadzające młodych adeptów nauczania w arkana ich profesji przy jednoczesnej minimalizacji ewentualnego ryzyka niepowodzenia.

BIBLIOGRAFIA

- Arthur, M. B., Rousseau, D. M. 1996. *The Boundaryless Career: New Employment Principle for a New Organisational Era*. New York: Oxford University Press.
- Beauchamp, C., Thomas, L. 2009. „Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education”. *Cambridge Journal of Education* 39(2): 175-189.
- Beauchamp, C., Thomas, L. 2011. „New teachers’ identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice”. *International Journal of Educational Research* 50(1): 6-13.
- Bertaux, D., Kohli, M. 1984. „The life story approach. A continental view”. *Annual Review of Sociology* 10: 215-237.
- Błaszak, B. 2011. „Tożsamość człowieka a pojęcie narracji”. *Analiza i Egzystencja* 14: 123-140.

- Blocher, D., Heppner, M. J., Johnstone, J. 2001. „The world of work: New paradigms mean new challenges”. *Counselling and Human Development* 33: 1-8.
- Boje, D. M. 1991. „The storytelling organization: A study of story performance in an office-supply firm”. *Administrative Science Quarterly* 36(1): 106-126.
- Connelly, F. M., Clandini, D. J. 1990. „Stories of experience and narrative inquiry”. *Educational Researcher* 19(5): 2-14.
- Domecka, M. 2010. „Konstrukcja kariery, konstrukcja biografii, konstrukcja siebie. Narzeczanie autobiograficzne ludzi biznesu” (w) *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-interakcyjny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego* (red. K. T. Konecki, A. Kacperczyk). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 200-201.
- Domecka, M., Mrozowski, A. 2008. „Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce”. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 4(1): 136-155. http://przegladsojologiijakosciowej.org/Volume6/PSJ_4_1_Domecka_Mrozowski.pdf DW30.06.2014.
- Gutteridge, T. 1986. „Organizational career development systems: The state of the practice” (w) *Career Development in Organizations* (red. D. T. Hall). San Francisco, CA: Jossey-Bass: 50-94.
- Hall, D. T. 1976. *Careers in Organizations*. Santa Monica: Goodyear Publishing Company.
- Hardy, C. 2001. „Researching organisational discourse”. *International Studies of Management and Organisation* 31(3): 25-47.
- Hughes, E. 1997. „Careers”. *Qualitative Sociology* 20(3): 389-397.
- Grabowska-Lusińska, I., Jaźwińska-Motylska, E. 2013. „Problemy koncepcyjno-metodologiczne w badaniu mobilności społecznej i karier zawodowych migrantów” (w) *Kariery i mobilność społeczno-zawodowa migrantów poakcesyjnych* (red. E. Jaźwińska-Motylska). Warszawa: CMR Working Paper 65(123): 9-17.
- Kędzierska, H. 2011. „Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń”. *Przegląd Pedagogiczny* 2: 78-87.
- Labov, W., Waletzky, J. 2003. „Narrative analysis: oral versions of personal experience” (w) *Sociolinguistics: The Essential Readings* (red. C. Bratt Poulston, G. Tucker). Oxford: Blackwell: 74-104.
- Lankiewicz, H. 2014. „From the concept of languaging to L2 pedagogy” (w) *Languaging Experiences: Learning and Teaching Revisited* (red. H. Lankiewicz, E. Wąsikiewicz-Firlej). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing: 13-2.
- Lichtenstein, B. M., Mendenhall, M. 2002. „Non-linearity and response-ability: Emergent order in 21st-century careers”. *Human Relations* 5(1): 5-32.
- Mach, B. 2003. *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka. Społeczne losy osiemnastolatków z roku 1989*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Mach, B. 2005. *Transformacja systemu a trajektorie życiowe młodych pokoleń*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Magala, S. 2005. „Czyelowanie zawodowych ram osobowości” (w) *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (red. E. Hałas, K. T. Konecki). Warszawa: WN SCHOLAR.
- Matusik, S., Hill, C. 1998. „The utilization of contingent work, knowledge creation, and competitive advantage”. *Academy of Management Review* 2: 680-97.

- Michalak, J. 2007. *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nizińska, A. 2008. *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pohoski, M. 1984. „Kariery szkolne i kariery społeczno-zawodowe a pochodzenie społeczne”. *Kultura i Społeczeństwo* 2: 155-171.
- Polkinghorne, D. E. 1996. „Narrative knowing and the study of lives” (w) *Aging and Biography: Explorations in Adult Development* (red. J. Birren). New York: Springer: 77-99.
- Reid, H. L. 2003. „Turning to narrative in the training of careers education, guidance, and advice workers: Could this be a way forward?”. *Career Research and Development, The NICE Journal* 10: 3-9.
- Reid, H. L. 2005. „Narrative and career guidance: Beyond small talk and towards useful dialogue for the 21st century”. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5: 124-136.
- Reid, H. L. 2006. „Usefulness and truthfulness: Outlining the limitations and upholding the benefits of constructivist approaches for career counselling” (w) *Career Counselling: Constructivist Approaches* (red. M. McMahon, W. Patton). London, UK: Routledge: 30-41.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. „Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers’ identity narratives during the first years at work”. *Teaching and Teacher Education* 30: 120-129.
- Schein, E. 1978. *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Schütze, F. 2005. „Cognitive figures of autobiographical extempore narration” (w) *Biographical Research Methods* Tom III (red. R. Miller). London: Sage Publications: 289-338.
- Strauss, A. L. 1977. *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. London: Robertson & Co.
- Squire, C. 2008. „Experience-centered and culturally-oriented approaches to narrative” (w) *Doing Narrative Research* (red. M. Andrews, C. Squire, M. Taboukou). Thousand Oaks: Sage: 42-63.
- Stebbleton, M. J. 2010. „Narrative-based career counselling perspectives in times of change: An analysis of strengths and limitations”. *Journal of Employment Counseling* 47: 64-78.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. 2013. „Exploring the transition from academia to the workplace through career narratives of English philology graduates” (w) *Kultur-Kommunikation-Kreativität-Reflexivität. Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht* (red. S. Adamczak-Krysztowicz, A. Szczepaniak-Kozak). Frankfurt am Main: Peter Lang: 177-194.
- Wąsikiewicz-Firlej, E. 2014. „Constructing the professional identity of EFL teachers through languaging: A narrative inquiry” (w) *Languaging Experiences: Learning and Teaching Revisited* (red. H. Lankiewicz, E. Wąsikiewicz-Firlej). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing: 157-190.
- Werbińska, D. 2009. „Tożsamość zawodowa nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej: badanie narracyjne” (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM: 467-477.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Ewa Andrzejewska	135
---------------------------------------	-----

ARTICLES

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – <i>What we should teach and what we teach – a consideration of educational illusions</i>	139
2. Mirosław Pawlak – <i>Foreign language programs, teacher preparation and everyday challenges</i>	155
3. Melanie Ellis – <i>Findings from “learning and teaching foreign languages in lower secondary school”, (BUNJO 2012): implications for the education of teachers of English</i>	171
4. Anna Michońska-Stadnik – <i>The profile of M.A. university students – future teachers of English in the process of obtaining full professional qualifications</i>	183
5. Krystyna Mihułka – <i>Profiling the graduate of German Philology with a specialization in the teaching of German and the de facto state of students’ preparation for work in the teaching profession</i>	193
6. Teresa Siek-Piskozub, Aleksandra Jankowska – <i>The role of the practicum in the development of teacher competence – perspectives of prospective teachers and mentors</i>	209
7. Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa – <i>Training teachers of Language for Specific Purposes (LSP): from the educational situation to systemic solutions</i>	221
8. Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Hadrian Lankiewicz – <i>The use of narrative biographies in reflection on the education of foreign language teachers</i>	237

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 2015 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

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