

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 45/2

Nauczyciele języków obcych wobec zadań współczesnej glottodydaktyki

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 CIEŚLIKA (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	139
---------------------------------------	-----

ARTYKUŁY

1. Hanna Komorowska – <i>Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość</i>	143
2. Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak – <i>Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć z mówienia w języku obcym: wyniki badań</i>	157
3. Ewa Badyda – <i>O kłopotach nauczyciela z materiałem leksykalnym podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego – na wybranych przykładach</i>	173
4. Katarzyna Karpińska-Szaj – <i>Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej</i>	187
5. Camilla Badstübner-Kizik – <i>Języki i pamięć kulturowa. O glottodydaktycznym potencjale miejsc pamięci</i>	203
6. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Anna Szczepaniak-Kozak – <i>Rozwijanie kompetencji medialnej wśród przyszłych nauczycieli języków obcych w ramach pracy w tandemie elektronicznym. Projekt polsko-niemiecki</i>	219
7. Jolanta Hinc – <i>Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenlernenden. Aufgaben für die Polnisch- und die Fremdsprachenlehrenden</i>	233
8. Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska – <i>Profesjonalizm nauczyciela akademickiego na studiach neofilologicznych w Polsce wobec zjawiska wielodyskursywności w glottodydaktyce</i>	245

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	259
--	-----

WPROWADZENIE

Gwarancją jakości kształcenia, co w otwierającym niniejszy tom artykule podkreśla Hanna Komorowska, są przede wszystkim nauczyciele. Liczne badania potwierdzają, że głównie od nich zależy rzeczywisty poziom edukacji, także edukacji językowej. Bez uwzględnienia roli nauczycieli i nauczania trudne byłoby uchwycenie istoty dydaktyki językowej, jej wyjaśnianie i modelowanie. W dwóch poprzednich tomach „Neofilologa” podjęto tematykę kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Dopełniają ją zawarte w tym tomie rozważania na temat zadań współczesnej glottodydaktyki oraz roli, którą w ich realizacji mogą odgrywać nauczyciele. Przedstawione zagadnienia dotyczą aktualnej problematyki z zakresu dydaktyki językowej, ukazanej zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i empirycznej, na tle rozwoju glottodydaktyki, a także uwarunkowań polityki oświatowej.

Artykuł Hanny Komorowskiej, wprowadzający do tematyki tomu, jest syntetycznym spojrzeniem na edukację językową oraz system kształcenia nauczycieli w Polsce. Autorka analizuje przemiany zachodzące w polskiej oświacie w ciągu ostatnich 25 lat, pokazując sprzężenie koncepcji kształcenia nauczycieli języków obcych i systemu edukacji. Na tle przemian polityki oświatowej przedstawiona została ocena – zalety i wady – kształcenia językowego oraz edukacji nauczycieli języków obcych w Polsce. Komorowska opisuje założenia reform Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz sposoby ich realizacji, powołuje się na raporty publikowane przez Komisję Europejską i opracowania przygotowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. Rozważania autorki zamykają pytania dotyczące aktualnych zagadnień glottodydaktyki i roli nauczycieli w promowaniu nauki języków.

Autorzy kolejnego tekstu z niniejszego tomu: Mirosław Pawlak i Anna Mystkowska-Wiertelak prezentują wyniki badania, przeprowadzonego na grupie studentów filologii angielskiej studiów licencjackich, dotyczącego gotowości komunikacyjnej. Wychodzą od krytycznego przeglądu literatury przedmiotu. Właśne badanie koncentrują na dynamice zmian gotowości komunikacyjnej, charakterze tych zmian oraz ich przyczynach. Na tle dotychczasowych prac naukowych

na temat gotowości komunikacyjnej postępowanie badawcze Pawlaka i Mystkowskiej-Wiertelak umożliwia wgląd w nieanalizowane dotąd aspekty procesu przyswajania języka w warunkach kształcenia zinstytucjonalizowanego.

Kolejny artykuł, autorstwa Ewy Badydy, dotyczy nauczania języka polskiego jako języka obcego. Badaczka skupia uwagę na leksyce i jej znaczeniu w glottodydaktyce. W oparciu o przyjęte na podstawie literatury przedmiotu kryteria doboru słownictwa dokonuje analizy czterech, współcześnie używanych, podręczników do nauki języka polskiego jako języka obcego dla początkujących. Na wybranych przykładach pokazuje, jakie trudności dla ucznia i nauczyciela mogą wynikać z nieprzemyślanych decyzji autorów podręczników. Ujawnione problemy, czego dowodzi autorka, mają źródło w nierespektowaniu naukowo przyjętych kryteriów doboru słownictwa, nieodpowiedniej kontekstualizacji oraz braku integracji pomiędzy materiałem leksykalnym a słownictwem używanym do ćwiczeń fonetycznych i gramatycznych. Analiza materiału leksykalnego w podręcznikach pokazuje, że niezbędny jest – postulowany przez autorkę – krytyczny namysł nauczyciela nad materiałem językowym proponowanym w podręcznikach oraz własne, odpowiedzialne decyzje dydaktyczne.

W dalszym artykule Katarzyna Karpińska-Szaj zwraca uwagę na kluczowe znaczenie diagnozy kompetencji językowych ucznia w podejmowaniu działań dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Po informacjach na temat dostępnych i stosowanych w praktyce szkolnej narzędzi diagnostycznych autorka przedstawia możliwości zastosowania zadania *przeformułowania* w celu oszacowania indywidualnych trudności dziecka w nabywaniu kompetencji językowych. Na podstawie analizy danych zebranych we własnym badaniu empirycznym – przeprowadzonym wśród uczniów z głębokim uszkodzeniem słuchu, uczęszczających do szóstej klasy szkoły podstawowej – autorka ukazuje potencjał diagnostyczny zadania polegającego na tworzeniu wypowiedzi pisemnych w oparciu o tekst wysłuchanego opowiadania. Ponieważ nauka języka obcego przez dzieci z deficytami języka i mowy – jak podkreśla Karpińska-Szaj – może im przynieść wielorakie językowe i pozajęzykowe korzyści, ważna jest optymalizacja tego procesu, czemu może służyć stosowanie diagnozy wykorzystującej rzetelne narzędzia badawcze.

Camilla Badstübner-Kizik, autorka następnego tekstu, zabiera głos w sprawie dydaktyki kultury w kształceniu językowym. Według niej to nie rozwijanie powierzchownej komunikatywności, ale nauka poprzez znaczące treści może odegrać istotną rolę we wzbudzeniu i utrzymaniu motywacji do uczenia się, zwłaszcza drugiego, nauczanego po języku angielskim, języka obcego. Szczególny potencjał w tym zakresie Badstübner-Kizik upatruje w koncepcjach „pamięci kulturowej” i „miejsc pamięci”. Posługując się przykładami pochodzącymi z krajów

niemieckojęzycznych, pokazuje, w jaki sposób „miejsca pamięci”, jako treści nauczania, mogą otwierać uczniom dostęp do kulturowych struktur znaczeniowych i interpretacyjnych, co jest – jej zdaniem – jednym z głównych celów dydaktyki języków obcych.

Sylvia Adamczak-Krysztowowicz i Anna Szczepaniak Kozak w swoim opracowaniu przedstawiają sprawozdanie z projektu badawczego, który miał na celu rozwój kompetencji medialnej przyszłych nauczycieli języków obcych. W artykule poznajemy polsko-niemiecki kurs e-tandemowy *Wirtualny spacer przez Darmstadt i Poznań*, jego założenia i cele oraz wybrane wyniki badań. Opierają się one na analizie danych pozyskanych z rozbudowanego kwestionariusza ankiety skierowanej do uczestników projektu.

W kolejnym artykule Jolanta Hinc skupia uwagę na zagadnieniach związanych z dydaktyką wielojęzyczności. Koncentruje się na możliwościach rozwijania wielojęzyczności indywidualnej ucznia w kształceniu szkolnym. Autorka przytacza także przykładowe ćwiczenia, które mogą wykorzystywać nauczyciele. W klasyfikacji zadań zachowano podział na nauczanie języka prymarnego/ojczystego, pierwszego języka obcego oraz kolejnych języków obcych.

Tom zamyka spojrzenie na profesjonalizm nauczyciela akademickiego, filologa. Beata Karpińska-Musiał i Izabela Orchowska koncentrują swoje rozważania na kompetencji dyskursywnej nauczyciela akademickiego kształcącego przyszłych nauczycieli języków obcych. Autorki wyjaśniają, czym jest kompetencja dyskursywna w glottodydaktyce, oraz wskazują, jaką funkcję może ona pełnić w rozwoju zawodowym nauczycieli akademickich.

Różnorodność zagadnień, które prezentują powyższe artykuły, sygnalizuje złożoność procesu kształcenia nauczycieli oraz uwarunkowań edukacji językowej w szkołach i na wyższych uczelniach. Konieczne jest zatem kontynuowanie badań, do których impulsem mogą być przedstawione tu teksty.

Na koniec mam miły obowiązek podziękowania wszystkim Autorom i Recenzentom, którzy przyczynili się do obecnego kształtu trzech kolejnych tomów „Neofilologa”, poświęconych nauczycielom języków obcych. Dzięki ich staraniom na nowo podjęta została refleksja nad kształceniem nauczycieli języków obcych oraz ich zadaniami we współczesnej glottodydaktyce. Dziękuję również uczestnikom konferencji „Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych”, która odbyła się w 2014 r. w Gdańsku, za ich wkład w odsłanianie rzeczywistych czy też ukrytych uwarunkowań koncepcji kształcenia nauczycieli i organizacji edukacji językowej oraz zadawanie pytań, w jakim kierunku zmierza polska glottodydaktyka.

Ewa Andrzejewska

Hanna Komorowska

Uniwersytet SWPS
Uniwersytet Warszawski
hannakomo@data.pl

ROLA NAUCZYCIELA – MITY I SLOGANY A RZECZYWISTOŚĆ

The Role of the Language Teacher – Myths and Reality

The article presents an overview of the situation in language teaching and teacher education in Poland. An attempt has been made to evaluate the developments of the last 25 years in the Polish educational landscape in the field of language teaching, protection and promotion of minority and regional languages, pre- and in-service teacher education. Special attention has been given to expectations vis-à-vis the teaching profession in Poland and abroad, challenges arising in teacher training institutions, difficulties teachers encounter in their everyday functioning as well as their training needs. Controversial issues arising from inconclusive research results have also been identified. In the final part of the text ideas are provided for quantitative and qualitative research and its role in pre- and in-service teacher education.

Keywords: foreign language teaching, foreign language teacher education, language policy

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, kształcenie nauczycieli języków obcych, polityka językowa

1. Wstęp

Jakość kształcenia, w tym jakość kształcenia językowego w szkołach i na uczelniach wyższych, to zagadnienie znajdujące się dziś w centrum zainteresowania

wielkich instytucji europejskich, o czym świadczy otwierający nowe stulecie raport Unii Europejskiej dotyczący jakości pracy szkół (European Commission, 2000) oraz uzgodniona przez ministrów edukacji wszystkich krajów członkowskich Rekomendacja Rady Europy w sprawie jakości edukacji (Council of Europe, 2012). Gwarancją jakości kształcenia są przede wszystkim nauczyciele, dlatego też proces ich kształcenia i późniejsze funkcjonowanie absolwentów w pracy zawodowej to kwestie wymagające szczególnej refleksji. Próbę oceny sytuacji w tej dziedzinie w Polsce podejmę w niniejszym tekście. Analizując szeroką problematykę zawodu nauczyciela, chciałabym jednak skoncentrować się na kilku tylko wybranych kwestiach, które wiążą się z odpowiedziami na następujące pytania:

- Czy Polska może się chwalić swoim systemem edukacji i kształcenia nauczycieli?,
- Jakże widać tu plusy, a jakie minusy?,
- Jakże są potrzeby nauczycieli u nas i w innych krajach?,
- Jakże są oczekiwania wobec nauczycieli i na jakie trudności napotykają oni podczas pracy?,
- Jakże problemy okazują się dziś tymi najważniejszymi, nad którymi warto się zastanowić?,
- Jakże możliwości oddziaływania społecznego ma dziś nauczyciel?.

2. Ocena systemu edukacji językowej i kształcenia nauczycieli w Polsce

Ćwierćwiecze zmian społeczno-politycznych w Polsce skłania do całościowej oceny sytuacji nauczycieli języków obcych i stanu ich przygotowania do zawodu. Trudno jednak analizować kształcenie nauczycieli języków obcych bez uważnego przyjrzenia się sytuacji edukacji językowej, gdyż to od jej stanu zależą potrzeby kadrowe i sposób ich zaspokajania. Na początku spójrzmy zatem na kwestię nauczania języków obcych na przestrzeni ostatnich 25 lat.

2.1. Plusy i minusy systemu kształcenia językowego

Do pozytywnych stron edukacji językowej można zaliczyć przede wszystkim niezwykle szybkie tempo wprowadzenia reformy nauczania języków obcych, kwestia ta zyskała bowiem ostateczny kształt już w lutym 1990 r.

Inny plus to treść i znaczenie tej reformy – z jednej strony wprowadzała ona równy status wszystkich języków obcych nauczanych w systemie szkolnym, a więc także rosyjskiego – czego się wówczas w Europie nie spodziewano – z drugiej zaś poszerzała ofertę językową na wszystkich poziomach edukacyjnych. Szybko i dość systematycznie posuwał się też zapoczątkowany tą reformą

proces upowszechniania nauki języków w powstających nieco później gimnazjach, drugi język obcy jest już w tej chwili przedmiotem obowiązkowym.

Pozytywnie warto też ocenić konsekwentne obniżanie wieku rozpoczęcia nauki języka obcego, początkowo od IV klasy szkoły podstawowej, później od I, a w najbliższej przyszłości od przedszkola. Choć jakość nauczania pozostawia jeszcze wiele do życzenia, tak znaczne zwiększenie liczby lat nauki, a tym samym procentu czasu programowego przeznaczonego na naukę języków, jest zdecydowanie ruchem w dobrą stronę, w pełni zgodnym z tendencjami europejskimi (Enever, 2011) i promującym czynniki pozytywnie korelujące z wynikami w badaniach międzynarodowych (Europejskie badanie kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy, 2011).

Niewątpliwym sukcesem systemu kształcenia językowego jest także sformułowanie dość już dziś uszczegółowionych podstaw programowych, skłanianie do tworzenia autorskich programów nauczania, szerokie promowanie udziału w programach europejskich, takich jak e-Twinning czy European Language Label, a także wprowadzenie zobiektywizowanych egzaminów zewnętrznych w miejsce wcześniejszych wewnętrznych matur. Jeszcze inny wartościowy aspekt edukacji językowej po zmianie systemu w przełomowym roku 1989/90 dotyczy sposobu traktowania mniejszości narodowych i ich języków. Nie tylko bowiem zachowano wcześniej istniejące swobody programowo-podręcznikowe mniejszości uznawanych już za czasów komunizmu, czyli litewskiej, ukraińskiej, słowackiej i białoruskiej, ale poszerzono tę grupę na mocy postanowień rządu Tadeusza Mazowieckiego zgodnie z założeniami Europejskiej Karty Języków Regionalnych bądź Mniejszościowych – European Charter for Regional and Minority Languages, którą Rada Europy w Strasburgu przygotowała i konsultowała z krajami członkowskimi już w latach osiemdziesiątych, choć oficjalnie ogłosiła w 1992 r. Podejście to było w Polsce w następnych latach konsekwentnie kontynuowane, czego dowodem była Ustawa z 6 stycznia 2005 o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym, która znacznie poszerzyła grupę mniejszości narodowych oficjalnie uznawanych przez polskie prawo. Obecnie w grupie tej znajdują się, na mocy ustawy, następujące mniejszości narodowe: ormiańska, białoruska, czeska, litewska, niemiecka, rosyjska, słowacka, ukraińska i żydowska oraz mniejszości etniczne: kaszubska, łemkowska, romska i tatarska (Ustawa o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym, 2005). W roku 2011 blisko 60 tys. uczniów uczyło się w szkołach mniejszości, zaś w roku 2013/14 uczniów tych było ponad 65 tys. (Machul-Telus i Majewska, 2011; MAiC, 2014).

Zarazem nie sposób jednak nie zauważyć minusów kształcenia językowego i kwestii, które trudno jednoznacznie ocenić. Minusem okazała się przede wszystkim znaczna rozbieżność pomiędzy celami założonymi, które od

początku wydawały się nierealistyczne w masowym kształceniu, a codziennością. Ustawienie „wiosek potiomkinowskich” w postaci ogólnopolskiej matury na progu 30%, co – bez owijania w bawełnę – określam jako hipokryzję władz oświatowych, nie dodało Polsce edukacyjnego uznania i zaburzyło diagnostyczną funkcję oceny wyników nauczania. Sprawą szczególnie szkodliwą dla jakości kształcenia językowego w szkołach okazała się tymczasowość kontraktów nauczycielskich w szkolnictwie podstawowym. Otóż nauczania na zlecenie lub w ramach jednorocznych umów podejmowały się te osoby, które nie wiązały swej przyszłości z dydaktyką szkolną. W momencie otwarcia rynków pracy Unii Europejskiej dla Polaków w latach 2004-2006 skorzystały one z możliwości masowych wyjazdów zarobkowych do tzw. starych państw członkowskich Unii: początkowo do Wielkiej Brytanii, Irlandii i Szwecji, potem zaś do Hiszpanii, Portugalii, Grecji czy Finlandii. Liczba uczniów objętych nauką języka obcego w szkole podstawowej spadła wówczas o 1/7, nastąpiły utrata kontynuacji nauki, spadek wyników związany z częstymi zmianami lub wręcz brakiem nauczycieli, co dziś – a więc dekadę później – niekorzystnie odbija się na poziomie rezultatów na egzaminie maturalnym.

Natomiast trudne do oceny są dwie dość charakterystyczne tendencje widoczne w pejzażu edukacyjnym mniejszości językowych. Pierwsza z nich – typowa dla wszystkich społeczności mniejszościowych – dotyczy aspiracji językowych na poszczególnych poziomach edukacyjnych. I tak jest bardzo wiele, ponieważ ponad 600, szkół podstawowych z językami mniejszości, trzykrotnie mniej jest jednak szkół gimnazjalnych tego typu, zaś liczba liceów jest wręcz śladowa i wynosi mniej niż 30 dla wszystkich języków mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Tworzy to swego rodzaju piramidę edukacyjną. Dowodzi ona, że język mniejszości jest postrzegany przez same te społeczności jako kulturowy znak tożsamości, potrzebny we wczesnych latach socjalizacji, zaś język oficjalny jest traktowany jako sposób realizowania aspiracji związanych z przyszłym kształceniem i karierą zawodową. Trudno tu odgórnie wpływać na kierunek zmian, skoro takie są decyzje rodziców uczniów, a w wyższych grupach wieku także samych uczniów. Widać więc silne ograniczenie promocji języków mniejszościowych na wyższych szczeblach edukacji, a redukcja ta dokonywana jest przez samych użytkowników, i to bez politycznych nacisków.

Druga tendencja pokazuje różnorodność poziomu aspiracji językowych i gotowości do korzystania z możliwości, które stwarza mniejszościom prawodawstwo. Interesującym przykładem są tutaj różnice w dynamice zmian liczby szkół z językami narodowymi i etnicznymi tych grup. Różnic tych nie sposób wyjaśnić ani kwestiami demograficznymi, ani też administracyjnymi. Widać tu na przestrzeni ponad 20 lat bardzo znaczny spadek liczby szkół z językiem białoruskim: np. szkół podstawowych z 48 do 22, czyli sięgający aż połowy stanu

z początku omawianego ćwierćwiecza – choć oczywiście zwiększyła się liczba gimnazjów, które wcześniej przecież nie istniały – a ogromny wzrost liczby szkół prowadzących naukę języka kaszubskiego, który w momencie nastawiania zmian w ogóle nie był nauczany. Dziś jego naukę prowadzi 430 placówek, pomiędzy rokiem 2009 a 2011 szkół tych przybyło aż o 100 (Machul-Telus i Majewska, 2011), a w roku szkolnym 2013/14 o 12,5% więcej niż w poprzednim roku szkolnym (GUS, 2014). Powstaje, oczywiście, pytanie o zadania formułowane przez politykę językową danego kraju (Komorowska, 2014), a konkretnie o to, czy państwo powinno prowadzić aktywną politykę budzenia potrzeb językowych i skłaniania mniejszości do kultuwowania swego języka także przez system szkolny, czy też wystarcza zapewnianie im wszelkich możliwości w razie zgłoszenia chęci korzystania z przysługujących praw.

2.2. Plusy i minusy systemu kształcenia nauczycieli

Organizacja kształcenia nauczycieli i jakość rozwiązań przyjętych już w XXI w. to efekt kilku bardzo różnorodnych czynników. Aby ująć tę kwestię całościowo, trzeba sięgnąć do znacznie wcześniejszych lat.

Historycznie rzecz biorąc, pierwsza z przyczyn silnie determinujących późniejsze losy kształcenia nauczycieli to znaczne ograniczenia w dostępie do studiów filologicznych w zakresie języków zachodnioeuropejskich w Polsce do roku 1989/90. Przypomnijmy, że w szkołach podstawowych w tamtych czasach język zachodnioeuropejski nie był nauczany, a wprowadzano go dopiero w liceach, w których uczyło się tylko 14% polskiej młodzieży. W sytuacji stosunkowo nielicznych wtedy szkół wyższych, które na I rok studiów filologicznych przyjmowały zazwyczaj 40-60 kandydatów, widać, jak niewielką grupę stanowili w istocie angliści, romaniści czy germaniści, nie mówiąc o italianistach czy iberystach. W efekcie każdy absolwent mógł z racji posiadanego dyplomu podjąć pracę dydaktyczną w szkolnictwie, gdyż dyplom automatycznie niósł uprawnienia do nauczania. Specyfika kształcenia nauczycieli sprowadzała się do odbywania miesięcznych praktyk pedagogicznych w szkołach. Takie ograniczenie dostępu do studiów wyższych skutkowało lekceważeniem ścieżek kształcenia nauczycieli i brakiem ogólnokrajowych koncepcji takiego kształcenia, uważano bowiem, że praktyczna znajomość danego języka i jego literatury to wystarczające kompetencje dydaktyczne. Działania polityczne, utrudniające dostęp do studiów i ograniczające czas przeznaczony na przedmioty filologiczne przez wprowadzanie obowiązkowych przedmiotów, takich jak ekonomia socjalistyczna czy filozofia marksistowska, nie dawały wystarczających możliwości rozwoju filologii, toteż nie skłaniały literaturoznawców i językoznawców do ustąpienia miejsca i czasu przedmiotom nauczycielskim. Nie

torowało to tym samym drogi jakimkolwiek innowacjom w tej dziedzinie. Czynniki te leżyły u podstaw zarówno pozytywnych, jak i negatywnych stron sytuacji, która zaistniała w momencie zmiany systemu.

Reforma kształcenia nauczycieli języków obcych nie tylko wprowadziła edukację nauczycielską do programów uczelni wyższych, ale też stworzyła nowy system kształcenia nauczycieli w kolegiach językowych i zapewniła nowoczesne podejście do edukacji nauczycielskiej. Na programy kształcenia od tego momentu zaczęły składać się umiejętności dotyczące nie tylko praktycznej znajomości języka i jego literatury, ale także kompetencje psychologiczne, pedagogiczne i kulturowe, a przedmioty akademickie powiązano z praktyką nauczania i systematycznie prowadzonym przygotowaniem mentorów – opiekunów praktyk. Wszystkie te rozwiązania doczekały się ogromnego, międzynarodowego uznania, czego dowodem może być niezwykle pozytywna recepcja tych rozwiązań w toku obrad słynnego Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (Alatis, 1991) czy też umieszczenie polskiego systemu kształcenia nauczycieli w kolegiach na brytyjskiej liście 25 najbardziej interesujących i najwyżej ocenianych innowacji edukacyjnych (Tribble, 2012). Do dziś tego rodzaju podejście zgodne jest z rekomendacjami europejskiej polityki edukacyjnej i językowej (Dumont i in., 2013; Kelly i Grenfell, 2004; Newby i in., 2007; OECD, 2008; Huber, 2011).

Naradzinom systemu kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce towarzyszyło pojawienie się ogromnych możliwości, które otworzyły się przed absolwentami po 1990 r. Liczne instytucje potrzebowały dobrze przygotowanych językowo pracowników, co sprzyjało dbałości o poziom rozwijania sprawności językowych na uczelniach. Jednak brak dobrych nauczycieli, którzy odchodzili ze szkół do pracy w kolegiach językowych, ale też w bankach i korporacjach oferujących atrakcyjniejsze zarobki, nie sprzyjał przekazywaniu młodej kadrze absolwentów dobrych wzorów dydaktycznych (Komorowska, 2011). Wprowadzenie języków zachodnioeuropejskich do szkół podstawowych i upowszechnienie szkolnictwa ponadpodstawowego zaowocowało zwiększeniem zainteresowania nauką w kolegiach językowych, te zaś stały się czynnikiem motywującym wydziały filologiczne do otwarcia ścieżek i specjalizacji nauczycielskich. Innowacje organizacyjne i programowe okazały się nie tylko możliwe, ale nawet potrzebne i stymulujące.

Rozwój sytuacji przyniósł jednak także poważne minusy. Chronologicznie pierwszym z nich okazał się niewyobrażalny rozrost szkolnictwa wyższego, które w krótkim czasie, ponieważ już w latach 90., objęło w Polsce blisko 400 uczelni wyższych. Co typowe dla każdej sytuacji umasowienia, rozrost ten doprowadził do ogromnego zróżnicowania poziomu kształcenia w poszczególnych ośrodkach – sytuacji, którą trudno uznać za korzystną z punktu widzenia szkół i uczniów, do których trafiali absolwenci poszczególnych uczelni.

Najpoważniejszym jednak minusem o groźnych i dalekosiężnych konsekwencjach, stało się ogłoszenie w 2002 r. przez ministerstwo nowych standardów kształcenia, a wraz z nimi narzucenie obowiązkowej dwuprzedmiotowości. Jakkolwiek dwuprzedmiotowość była korzystna dla niektórych – niewielkich zresztą – grup nauczycieli, takich jak np. nauczyciele fizyki czy chemii, a nawet dla niektórych nauczycieli w szkołach mniejszości, to jednak dla edukacji przyszłych nauczycieli okazała się krokiem wstecz. Było to uwsteczniczenie z racji narzucenia tej konieczności wszystkim kierunkom, gdyż jako opcja dla niektórych z nich byłoby to niewątpliwie korzystne i przydatne rozwiązanie. Dla przyszłych nauczycieli języków zachodnioeuropejskich oznaczało to jednak dwukrotne zmniejszenie godzin praktycznej nauki każdego języka, a to w procesie bolońskim oznaczało tylko połowę z sześciu, a nie – jak wcześniej – z dziesięciu semestrów. Spadek poziomu językowego absolwentów był więc nie do uniknięcia. Prawdziwym ciosem dla jakości uzyskiwanych uprawnień stał się jednak marketing małych i słabych szkół wyższych, o nie zawsze atrakcyjnych dla kandydatów kierunkach, takich jak geografia czy wychowanie fizyczne, które na poziomie licencjackim wprowadzały jako drugi przedmiot np. język angielski. W ten sposób pozyskiwały studentów, co w dobie demograficznych trudności było dla nich niezbędne, ale wstępny poziom językowy i liczba godzin nauki w toku studiów licencjackich dawały w efekcie nikłą sprawność językową absolwentów. Pierwsi z nich opuścili mury uczelni w 2005 r. i jeszcze przez wiele lat będą mieli w pełni legalne uprawnienia do nauczania tego języka w szkołach podstawowych.

Kolejne zmiany standardów, które nastąpiły w 2012 r., pozwoliły już na kształcenie jednoprzedmiotowe, przyniosły jednak inne utrudnienia. Na ich mocy studia licencjackie uprawniają jedynie do nauczania w szkołach podstawowych, a dopiero studia magisterskie – do nauczania w gimnazjach i liceach. Uczelnie zatem zmuszone są do kształcenia na takich właśnie zasadach. Jednak studenci – coraz częściej zarabiający na swe studia – już w ich trakcie pracują jako nauczyciele i lektorzy, często prywatnie: w szkołach językowych czy firmach, ucząc słuchaczy z bardzo różnych grup wiekowych. Ich potrzeby szkoleniowe nie ograniczają się zatem do dydaktyki grupy uczniów młodszych, a co więcej – niepewność co do swych przyszłych losów zawodowych skłania ich do rozwijania różnego typu umiejętności dydaktycznych, nie wiedząc bowiem gdzie, kiedy i w jakich warunkach przyjdzie im pracować. W związku z tym oczekują od uczelni większej elastyczności w reagowaniu na ich potrzeby i postulaty, uczelnia zaś nie może sobie na to pozwolić. Aby umożliwić im uzyskanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych dla różnych poziomów edukacji, musiałaby albo odstąpić od standardów, narażając wydział na utratę akredytacji, a absolwentów na nieuznanie ich kwalifikacji, albo też pobierać opłaty za dodatkowe moduły programowe. Z kolei wzrost opłat zapewne oznaczałby odpływ studentów

ze specjalizacji nauczycielskiej. Tym sposobem kroki mające w oczach autorów standardów podnieść jakość kształcenia nauczycieli, w istocie – wskutek niewzięcia pod uwagę czynników kontekstowych i efektów ubocznych – obniżają jego poziom.

Jest też kwestią otwartą, w jakim stopniu przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno przygotowywać do pokonywania trudności, o których informują czynni nauczyciele języka obcego. Zdaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, zgłaszającego potrzeby szkoleniowe polskich nauczycieli do Centrum Języków Nowożytnych w Grazu, potrzeby te dotyczą przede wszystkim kwestii na pograniczu pedagogiki i dydaktyki językowej, a mianowicie nauczania grup gimnazjalnych, współpracy z rodzicami i radzenia sobie z nauczaniem w grupach o zróżnicowanym poziomie umiejętności językowych. Nie jest to zestaw umiejętności typowych dla innych krajów. Badanie potrzeb prowadzone przez Centrum wśród swych krajów członkowskich w roku 2013/14 mówi, iż 70% próby badanej zgłasza potrzebę warsztatów rozwijających kompetencje nauczycielskie w zakresie wczesnego nauczania języka, dydaktyki języków innych niż angielski i umiejętności współpracy wewnątrz- i międzyszkolnej z nauczycielami innych języków, nowych technologii i alternatywnych metod oceniania (www.ecml.at).

3. Oczekiwania wobec czynnych nauczycieli

Trudności w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu są ogromne także z uwagi na stale zwiększającą się liczbę oczekiwań, które różne osoby i instytucje kierują w stronę absolwentów. Zwiększa się przy tym nie tylko liczba adresów, z których płyną postulaty – formułują je już nie tylko uczniowie, rodzice i dyrektorzy, ale także nauczyciele szkół wyższego stopnia, administracja oświatowa, politycy, dziennikarze, organizacje pozarządowe i – oczywiście – także uczelnie wyższe. Wszystko to nie buduje motywacji – oczekiwania te najczęściej prezentowane są w formie krytyki. Nic dziwnego, że w tej sytuacji nauczyciele bombardowani są nadmierną liczbą zarzutów, a na dodatek te zarzuty i postulaty są niespójne i często wręcz sprzeczne. Rodzice oczekują z jednej strony dobrego przygotowania ich dzieci do narastającej liczby testów, ale też zmniejszenia wysiłku dzieci i zwiększenia ich czasu wolnego. Coraz silniej formułowane są oczekiwania co do opiekuńczej roli szkoły w dniach i godzinach pracy rodziców, którzy spodziewają się jednocześnie, że nauczyciele rozwiążą wszystkie problemy wychowawcze dziecka, z którymi dotąd nie radziła sobie rodzina. Administracja oczekuje dobrych pozycji w rankingach, a więc stawiania wysokich wymagań, ale przy tym także braku jakichkolwiek pretensji ze strony rodziców kierowanych w stronę szkoły. Naukowcy żądają zmiany form pracy na zgodne z zasadami, według których uczy się mózg, a administracja szkolna – precyzyjnego stosowania się do niezliczonych procedur. Nauczyciele

przyszłych nauczycieli kładą nacisk na indywidualizację, zaś dyrektorzy – na sztywne i drobiazgowo planowanie zajęć na semestr lub nawet rok do przodu. W dodatku stałym wymogiem łączącym tak sprzeczne grupy oczekiwań jest motywacja i entuzjazm, które to cechy nauczyciel powinien jakoby przejawiać zawsze i wszędzie. Wiadomo z historii psychoterapii, że oczekiwać i wymagać można określonych zachowań lub ich zaniechania, ale nie określonych emocji, co już dawno opisała teoria podwójnego wiązania (double bind), ukazując absurd żądania „musisz spontanicznie czuć x...” (Bateson, 1972). Jest więc w pełni zrozumiałe, że w sytuacji ustawicznej niemożliwości sprostania wszystkim oczekiwaniom, a także przy niezbyt atrakcyjnych poborach, stres i wypalenie zawodowe stają się udziałem coraz większej liczby nauczycieli (Pitura, 2012).

Jakie jednak trudności i źródła stresu zgłaszają sami zainteresowani? Okazują się one podobne do tych, które wskazują badania prowadzone wśród innych grup zawodowych. Najpoważniejsze czynniki powodujące stres i wypalenie to: przeciążenie, utrata kontroli nad własną pracą, nieodpowiednie wynagrodzenie z tendencją do zwiększania oczekiwań przy niepodnoszeniu albo wręcz obniżaniu wynagrodzenia („mniej za więcej”), niesprawiedliwość, brak szacunku i nierówne traktowanie, ale też rozdźwięk między wymogami a własnymi przekonaniem. Jednak przede wszystkim wiele zła czyni doskwierające nauczycielom wszystkich szczebli tzw. mikrozarządzanie – mnożenie uciążliwych i czasochłonnych, a zbędnych procedur, a z nim przerost biurokracji, stwarzający pozory obiektywizmu. Reakcją na te trudności jest chroniczne zmęczenie i dystansowanie się od problemów oraz, zrozumiałe w tej sytuacji, minimalizowanie zaangażowania, redukcja wysiłku, wykonywanie wyłącznie czynności niezbędnych, czyli swego rodzaju przetrwanie się na tryb podstawowy pod hasłem „przeżyć” (Maslach i Leiter, 2011). Nietrudno wówczas o konflikty i utratę wiary w siebie, trudno zaś o dążenie do zmiany, a to z obawy o utratę pracy, ale też z braku wiary w szansę znalezienia lepszego lub choć innego zatrudnienia.

Czy istnieją środki zaradcze? Pomaga udrożnienie komunikacji w środowisku szkolnym, ale nie zawsze o to łatwo. Paradoksalnie stresowi i wypaleniu pomaga wcale niekoniecznie odpoczynek, lecz podjęcie zupełnie nowych zadań, kontakt z nowymi osobami, czemu dobrze służą programy europejskie dla uczniów i nauczycieli, o których wyczerpujące informacje można znaleźć na stronie Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (www.frse.org). Będzie to też z korzyścią nie tylko dla nauczyciela, ale i dla uczniów, gdyż pozaszkolny kontakt z językiem obcym pozytywnie wpłynie zarówno na ich umiejętności, jak i motywację.

4. Otwarte pola refleksji

O wielu problemach i sytuacjach nauczyciel języka obcego musi wyrobić sobie swoje zdanie i nie zawsze może liczyć w tym względzie na pomoc z zewnątrz. Dzieje się tak dlatego, że istnieje wciąż wiele kwestii otwartych lub wręcz kontrowersyjnych. Wymienimy tu przykładowo tylko trzy z nich.

Pierwsza dotyczy oceny wyników nauczania. Mnożą się wewnętrzne i międzyszkolne testy, uczniowie stale przygotowani są do radzenia sobie w sytuacji egzaminacyjnej, wciąż są u nich rozwijane strategie rozwiązywania testów. Często okazuje się jednak, że wszystko to nie sprzyja realizowaniu celów programowych, testy nie dają bowiem szans rzeczywistego sprawdzenia umiejętności produkcji i interakcji, czyli zaniedbują podkreślane przez program kompetencje komunikacyjne. Co więcej Europejskie Badanie Kompetencji Językowych 15-latków, tzw. Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report 2012, badanie prowadzone w 16 systemach szkolnych krajów członkowskich Unii Europejskiej na próbie ponad 50 000 uczniów, wykazało negatywny związek pomiędzy ilością czasu spędzanego przez nauczyciela na przygotowywaniu uczniów do testów a wynikami tychże. Co więcej, negatywna jest też korelacja między ilością pracy domowej a wynikami w międzynarodowych testach. W dodatku wiemy, że testy zwiększają tendencje rywalizacyjne, przez to że są punktowane działają dość behawioralnie, ponieważ są nagrodą i karą, a uczeń w sytuacji pozbawienia nagrody ma tendencje do zaprzestania nauki (Weiner, 2012). Wiąże się to w całości także z analizą sensowności tak dziś popularnej grywalizacji – gamification (Jiang, 2012). Warto zatem rozważyć szersze wykorzystywanie tzw. metod alternatywnych, a więc sposobów oszacowywania rezultatów nauki innych niż tylko testowe, takich jak prace projektowe, logi, portofolia itp. Wspierają one bowiem autonomię ucznia i łączą proces uczenia się z procesem oceniania oraz samooceny (Komorowska, 2012, 2013).

Druga istotna kontrowersja, wymagająca rozważenia, dotyczy nowych technologii, tak promowanych w edukacji. Otóż wspomniane badanie międzynarodowe nie wykazuje żadnego pozytywnego związku między używaniem przez ucznia nowych technologii w domu a wynikami nauczania, ale – co trudniej objasnić – nie wykazuje też pozytywnej roli korzystania z nowych technologii przez nauczyciela w celu przygotowania lekcji, używania przezeń treści pobranych z internetu dla celów lekcyjnych ani też stosowania nowych technologii na lekcji. Wszystko to może mieć dla ucznia wartość motywacyjną, nie jest też wykluczone, że korzystnie wpływa na jego postawę wobec języka, nie przekłada się jednak na wyniki nauki (Surveylang, 2012).

Trzecia kwestia wymagająca refleksji związana jest z treściami kulturowymi. Są one często traktowane marginalnie z uwagi na brak czasu, jednak ich występowanie silnie koreluje z wynikami. Kwestia kultury to jednak nie tylko obecność tych treści na lekcjach, to także istota tego, czego chcemy nauczyć. Wiemy już wiele o wadze poznawania kultury kraju, którego języka się uczymy, o stałym porównywaniu jej z kulturą kraju języka ojczystego, o tym, jak lepiej pozwala nam to zrozumieć naszą własną tożsamość (Byram, 2012), ale czy w obrębie tej jednej kultury jesteśmy naprawdę tacy podobni? Warto zastanowić się nad różnicami w komunikacji niewerbalnej pomiędzy rozmówcami z tego samego środowiska – czy podobnie siedzimy, gestykulujemy, czy podobna jest nasza mimika? Czy podobne są tematy uznawane za tematy tabu – czy podobnych tematów unikamy? Czy tak bardzo podobne są nasze wartości, postawy, a nawet zwyczaje? Coraz częściej pojawia się pytanie czy – sądząc, że wprowadzamy elementy kultury – nie budujemy nowych stereotypów lub nie wzmacniamy już istniejących (Dervin, 2013).

5. Rola nauczyciela w promowaniu nauki języków. Co nauczyciel może?

Wartość kształcenia językowego nie budzi dziś żadnych wątpliwości. Na podstawie wyników licznych badań nad dwujęzycznością wiemy już, jakie korzyści z niej płyną. Aspekty, które wspomaga wysoka kompetencja w więcej niż jednym języku obcym, to np. koncentracja, skupienie uwagi, skuteczne rozwiązywanie problemów, kreatywność i świadomość językowa (Paradowski, 2011). Aby korzyści te ujawniły się, potrzebne jest, co prawda, osiągnięcie przynajmniej poziomu B1, oznacza to jednak w konsekwencji, że nauczyciel języka drugiego/obcego odgrywa znaczącą rolę, gdyż wspiera ogólny rozwój ucznia, a nie jedynie jego umiejętności językowe. Co więcej, wspiera tym samym także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W odniesieniu do uczniów prawopółkulowych, ale też o modalności audytywnej i kinestetycznej, nauczyciel języka obcego może okazać się jedynym wsparciem dla ucznia często nieakceptowanego przez szkołę wskutek swej nadruchliwości, gadatliwości i trudności w wykonywaniu poleceń. Pomoc możliwa jest dlatego, że te właśnie cechy dają się świetnie i z pożytkiem wykorzystywać w pracy w parach i grupach, w toku gier językowo-ruchowych, dramy czy odgrywania scenek.

Nauczyciel może wreszcie pomagać uczniom o mniejszym wsparciu środowiska domowego, wiemy bowiem – choćby ze wspomnianych badań Survey-langu – że status społeczno-ekonomiczny rodziny bardzo wysoko koreluje z wynikami w nauce języka, dlatego uczniowie o mniejszych możliwościach uzyskania takiego wsparcia potrzebują intensywniejszej pomocy ze strony szkoły. Szczególnie istotną rolą nauczyciela jest także dowartościowanie ucznia i jego

rodziny w kwestiach kultury regionalnej i tzw. języka domowego. Nauczyciel może skutecznie pokazać piękno, tradycje i wartość języka mniejszości narodowej czy języka regionalnego przez włączenie go np. w liczne młodzieżowe programy europejskie poświęcone językom o mniejszym zasięgu, co pozwoli też na współpracę z nauczycielami innych przedmiotów i nauczycielami z innych krajów. Wszystko to byłoby jednak dla nauczycieli łatwiejsze, gdyby administracja oświatowa była w tych działaniach sprzymierzeńcem, a nie instancją generującą jedynie utrudnienia.

BIBLIOGRAFIA

- Alatis, J. E. (red.). 1991. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT). Linguistics and Language Pedagogy*. Washington: Georgetown University Press.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Byram, M. 2012. „Reflecting on teaching 'culture' in foreign language education” (w) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (red. D. Newby). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 83-100.
- Council of Europe. 2012. *Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dervin, F. 2013. „Making sense of education for diversities. Criticality, reflexivity and language” (w) *Multicultural Education. From Theory to Practice* (red. H. Arslan i G. Rata). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 85-102.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.). 2013. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Enever, J. (red.). 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- European Charter for Regional and Minority Rights. 1992. Strasbourg: Council of Europe.
- European Commission, 2000. *European Report on the Quality of School Education*. Brussels: European Commission.
- Europejskie badanie kompetencji językowych ESCL. Raport krajowy. 2011. Warszawa: IBE.
- GUS. 2014. Education in 2013/14 School Year. Warsaw: Central Statistical Office.
- Huber, J. (red.). 2011. *Teacher Education for Change*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jiang, K. 2011. *The Dangers of Gamification. Why We Shouldn't Build a Game Layer on Top of the World*. June 13, 2011 <http://krystlejiang.files.wordpress.com/2011/07/the-dangers-of-gamification.pdf> DW 10.03.2015.
- Kelly, M., Grenfell, M. 2004. *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Komorowska, H. 2011. „Paradigms in teacher education” (w) *Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment* (red. H. Komorowska). Warszawa: FRSE: 13-38.
- Komorowska, H. 2012. „Learner autonomy and its implications for the EPOSTL” (w) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (red. D. Newby). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 51-82.

- Komorowska, H. 2013. „Multilingualism. Its open and hidden agenda”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3 (4): 463-482. <http://www.sslt.amu.edu.pl> DW 14.04.2015.
- Komorowska, H. 2014. „Analyzing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland” (w) *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives* (red. A. Otwinowska i G. De Angelis). Clevedon: Multilingual Matters: 19-31.
- Machul-Telus B., Majewska, M. 2011. *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym w Polsce 2010-2011*. Warszawa: ORE.
- MAiC, 2014. II Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych. Warszawa: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji.
- Maslach, Ch., M. Leiter. 2011. *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa: Wolters-Kluwer.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Komorowska, H., Jones, B., Soghikyan, K. 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe.
- OECD. 2008. *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- Paradowski, M. B. 2011. „Multilingualism – assessing benefits” (w) *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment* (red. H. Komorowska). Warsaw: FRSE: 331-350.
- Piechurska-Kuciel, E. 2011. „Foreign language teacher burnout: A research proposal” (w) *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching* (red. M. Pawlak). Berlin: Springer: 211-223.
- Pitura, J. 2012. „Adult educator development and burnout: self-management of generic competences in problem Prevention” (w) *The Futures of Adult Educator(s): Agency, Identity and Ethos. Joint Conference Proceedings* (red. A. Heikkinen, L. Jogi, W. Jutte i G. Zarifis). Tallin: University of Tallin Publishing: 28-35. <http://webzoom.freewebs.com/esrea-renadet/2012%20TALLINN%20CONFERENCE%20PROCEEDINGS.pdf> DW 20.02.2015.
- Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report*. 2012. Brussels: Council of Europe.
- Tribble, C. 2012. *Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council.
- Ustawa o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym. 6 stycznia 2005. Dziennik Ustaw nr 17 Poz. 141.
- Weiner, B. 2012. *Emocje moralne, sprawiedliwość i motywacje społeczne*. Gdańsk: Smak słowa.

Mirosław Pawlak

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

Anna Mystkowska-Wiertelak

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

GOTOWOŚĆ KOMUNIKACYJNA W PRZEBIEGU ZAJĘĆ Z MÓWIENIA W JĘZYKU OBCYM: WYNIKI BADAŃ

L2 willingness to communicate in the language classroom: Study results

Willingness to communicate (WTC) in a second language is the outcome of mutual influences of a wide array of psychological, linguistic, educational and communicative factors, including those that are dependent on a specific situation, such as the character of a particular class or the task being performed. All of them can increase or decrease the level of WTC on a minute-by-minute basis (MacIntyre and Legatto, 2011). The aim of the study presented in this paper was to obtain greater insights into the motives underlying willingness and unwillingness to take part in a conversation in a foreign language with a view to creating in the language classroom conditions that would stimulate communication and thus contribute to the attainment of greater proficiency. More specifically, an attempt was made to determine and measure factors affecting WTC in one group of English majors, as they were engaged in a conversation class. The data were collected by means of self-reports, completed during the class, in which the levels of WTC were indicated on a scale of -10 to +10, as well as short questionnaires filled in right afterwards. A combination of quantitative and qualitative analysis showed that WTC in a conversation class is subject to constant fluctuations and made it possible to identify factors responsible for such changes.

Keywords: willingness to communicate, language classroom, communication, ecological perspective

Słowa kluczowe: gotowość komunikacyjna, klasa językowa, komunikacja, perspektywa ekologiczna

1. Wstęp

Rozpoczęte w drugiej połowie ubiegłego wieku badania nad czynnikami odpowiedzialnymi za podejmowanie bądź zaniechanie komunikacji wskazują na szereg cech osobowościowych oraz zmiennych kontekstualnych, których wzajemne oddziaływanie warunkuje zachowanie jednostki w tym zakresie. Gotowość komunikacyjna (GK) w języku obcym jest rezultatem jednoczesnego za-wiadywania wieloma współzależnymi procesami z zakresu osobowości, motywacji, kontekstu itp. Umiejętność swobodnego komunikowania się w języku obcym wydaje się być najważniejszym celem każdej osoby podejmującej trud nauki języka obcego. Co więcej, oceny efektywności technik i metod nauczania oraz umiejętności zawodowych nauczyciela dokonuje się zazwyczaj przez ocenę umiejętności komunikacyjnych ucznia. Zdarza się, że uczniowie, którzy w relacjach towarzyskich uchodzą za rozmownych, w klasie rzadko zabierają głos, lub uczniowie, których biegłość językowa znajduje potwierdzenie w wynikach testów, powstrzymują się od udziału w dyskusjach (Gregersen i MacIntyre, 2013). Pogląd, że kompetencja językowa rozwija się dzięki komunikacji znajduje potwierdzenie w kilku podejściach teoretycznych, takich jak na przykład hipoteza interakcyjna (Long, 1985, 1996), hipoteza produkcji językowej (Swain, 1995, 1998) lub teoria społeczno-kulturowa (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2006), z których każde wskazuje na kluczowy związek pomiędzy częstotliwością komunikacji a zakresem i tempem nauki języka obcego. To, jak często uczeń podejmuje próby interakcji z innymi zależy od posiadanej GK, co potwierdzają, między innymi, Clement i in. (2003), MacIntyre i Charos (1996) oraz Yashima i in. (2004).

Celem przedstawionego tu badania jest lepsze zrozumienie dynamicznych zmian, jakim podlega GK studentów filologii w trakcie trwania zajęć z mówienia. Celowo wybrano klasę jako miejsce przeprowadzenia badania ze względu na przekonanie autorów o konieczności przyjęcia perspektywy ekologicznej w badaniach zmierzających do zdefiniowania czynników warunkujących GK i ich wzajemnych relacji w konkretnym kontekście edukacyjnym. Wiele dotychczasowych badań nad dynamiczną naturą GK (np. MacIntyre, 2012) odbywało się w warunkach laboratoryjnych, co poniekąd uniemożliwia

rozumienie roli wielu zmiennych, charakterystycznych dla klasy szkolnej. Autorzy uznali, że zaproponowanie zaleceń dydaktycznych będzie możliwe, jeśli środowisko klasy, w tym wpływ nauczyciela i innych uczniów zostanie wzięte pod uwagę. Ponadto należy zauważyć, że GK nie odnosi się jedynie do mówienia w języku obcym i to właśnie dlatego wybrano termin „gotowość komunikacyjna,” a nie „gotowość mowna”.

2. Przegląd badań nad gotowością komunikacyjną

Początkowo badania GK dotyczyły języka ojczystego i skupiały się na czynnikach odpowiedzialnych za zaniechanie komunikacji, takich jak niechęć do podjęcia komunikacji (Burgoon, 1976), nieśmiałość (McCroskey i Richmond, 1982) oraz predyspozycje do zachowań werbalnych (Mortensen, Arnston i Lustig, 1977). GK postrzegana była wówczas jako niezmienna cecha indywidualna (Burgoon, 1976) i rozumiana jako szczególna predyspozycja do inicjowania lub zaniechania interakcji w sytuacji, kiedy inicjatywa pozostaje po stronie mówiącego (McCroskey, 1992: 17). Wkrótce badania nad GK rozszerzono na porozumiewanie się w języku obcym (np. McCroskey i Richmond, 1987, 1991), poszukując czynników odpowiedzialnych za gotowość uczących się tego języka do podejmowania prób komunikacji przy użyciu systemu, nad którym nie mają pełnej kontroli, narażając się na ryzyko ośmieszenia się w kontaktach z innymi. McCroskey i Richmond (1991) stwierdzili, że komunikacja werbalna jest aktem woli zależnym od procesów kognitywnych, które z kolei podlegają kontroli czynników osobowościowych.

Wczesne badania nad GK miały głównie charakter ankietowy, a zebrane dane poddawano analizom statystycznym mającym na celu określenie zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy chęcią do komunikowania się i całym szeregiem cech indywidualnych odpowiedzialnych za przebieg procesu nauki (np. MacIntyre i Charos, 1996; MacIntyre i Clement, 1996). W efekcie, MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels (1998) stworzyli model GK w języku obcym, który uwzględniał nie tylko cechy osobowościowe, ale również zachowania zależne od kontekstu i procesy komunikacyjne zachodzące w grupie. Zaproponowany model ma kształt piramidy składającej się z sześciu „pięter”, poczynając od czynników społecznych i osobowościowych, nad którymi uczący się nie ma kontroli, poprzez kontekst afektywno-kognitywny, na który składa się indywidualny profil uczącego się wraz z jego postawami czy też doświadczeniami. Kolejny poziom piramidy obejmuje czynniki motywacyjne, dotyczące roli jednostki i zależności między członkami społeczności uczącego się i społeczności rodzimych użytkowników języka docelowego. Na tym poziomie znalazła się też samoocena kompetencji w języku docelowym. Poziom trzeci

obejmuje czynniki bezpośrednio warunkujące zachowanie w czasie interakcji, takie jak chęć komunikacji z danym rozmówcą i poziom samooceny kompetencji w konkretnej sytuacji. Poziom drugi, bezpośrednio poprzedzający czynność komunikowania się, zawiera intencję do podjęcia działania. Wysoki poziom GK nie przesądza, czy dojdzie do komunikacji, czy też nie; wskazuje jedynie na zaistnienie silnej intencji. Na samym czubku piramidy znajduje się zastosowanie języka obcego w komunikacji, które może przybrać formę wypowiedzi na forum klasy, przeczytania artykułu, oglądania telewizji, użycia języka docelowego w pracy (MacIntyre i in., 1998: 547).

Powstanie modelu stało się inspiracją do podjęcia licznych badań empirycznych mających na celu jego walidację lub zidentyfikowanie kolejnych czynników mogących mieć wpływ na chęć podjęcia komunikacji. I tak na przykład Yashima (2002) stwierdziła zależność pomiędzy GK i samooceną kompetencji w języku docelowym, a Baker i MacIntyre, (2003) szukali związku między GK a poziomem lęku językowego. Jak wskazują wyniki badań przeprowadzonych przez Hashimoto (2002), wysoki poziom GK wpływa na częstotliwość używania języka, a, jak wykazała Piechurska-Kuciel (2011), uczniowie z wyższym poziomem GK osiągają lepsze wyniki w nauce. Inne czynniki, które warunkują GK ucznia, to motywacja (Hashimoto, 2002; MacIntyre i in., 2001), osobowość (MacIntyre i Charos, 1996; Yu, Li i Gou, 2011), postawa wobec świata (Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide i Shimizu, 2004), a także płeć i wiek (Cao, 2011).

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż model MacIntyre'a i in. (1998) jest głęboko osadzony w realiach procesu uczenia się i nauczania języka drugiego, a więc w sytuacji częstego kontaktu z rodzimymi użytkownikami, co jest powodem uznania znacznego wpływu klimatu panującego we wzajemnych stosunkach pomiędzy grupami narodowościowymi, postaw i poglądów. Peng (2014: 15) zwraca uwagę na fakt, że model nie rozpatruje w wystarczającym stopniu wpływu relacji wewnątrz jednorodnej narodowościowo grupy uczących się na postawy i motywację do nauki. W kontekście angielskiego jako języka obcego, postawy wobec rodzimych użytkowników języka, ich kultury i historii nie mogą odgrywać aż tak ważnej roli, skoro kontakty z nimi należą do rzadkości. Tak więc strach przed asymilacją bądź integracją nie może tłumaczyć niechęci do podejmowania kontaktów z językiem w takim samym stopniu, jak w przypadku osób przebywających w krajach angielskiego obszaru językowego.

Kolejnym krokiem w dociekaniach nad zmiennymi kształtującymi GK było wzięcie pod uwagę czynników sytuacyjnych i przyznanie, że zjawisko to ma charakter dynamiczny, która to cecha została uchwycona dzięki zastosowaniu podejścia hybrydowego, uwzględniającego tak metody ilościowe, jak i jakościowe (np. Cao i Philip, 2006; MacIntyre i Legatto, 2011). Narzędzia ankietowe uzupełniono o obserwacje, wywiady, introspekcje i retrospekcje, czy

też dzienniki, co umożliwiło wgląd w zmieniające się czynniki indywidualne i kontekstualne oraz pozwoliło przyrzeć się, jak te czynniki warunkują wahania GK. A mogą one zależeć od poczucia ekscytacji, odpowiedzialności, bezpieczeństwa, ale także od rodzaju interwencji dydaktycznej (Kang, 2005). Udało się ustalić, że poziom GK zmienia się w zależności od sposobu organizacji zajęć, tj. od tego, czy uczniowie pracują w grupach, w parach, czy całą klasą. Natomiast nie znaleziono korelacji pomiędzy GK na poziomie charakterologicznym i sytuacyjnym (Cao i Philip, 2006). Wahania poziomu GK zależą od wielkości grupy, poziomu pewności siebie, stopnia zażyłości z uczestnikami interakcji oraz zaangażowania z ich strony. Peng i Woodrow (2010) zwrócili uwagę na zależność pomiędzy GK, samooceną kompetencji w języku docelowym, motywacją, przekonaniami ucznia oraz kontekstem edukacyjnym, przy czym okazało się, że to pewność siebie najsilniej wpływa na poziom GK. Z kolei MacIntyre i Legatto (2011) udowodnili, że GK podlega fluktuacjom w zależności od wahań samooceny stanu afektywnego. Okazało się także, że można jednocześnie odczuwać ochotę i niechęć do komunikacji, a zmiana jakiegokolwiek czynnika może prowadzić do podjęcia lub zaniechania rozmowy (MacIntyre, Burns i Jessome, 2011).

Bardziej szczegółową, przeprowadzaną minuta po minucie, analizę wahań poziomu GK umożliwia zastosowanie tzw. *metody idiodynamicznej* opracowanej przez MacIntyre i Legatto (2011), która polega na odnotowywaniu poziomu GK przy użyciu specjalnego oprogramowania. Otrzymany wykres zmian stanowi podstawę analizy dokonywanej przez uczestnika badania i badacza zaraz po zakończeniu wypowiedzi. Fluktuacje GK w trakcie zadań komunikacyjnych stały się przedmiotem zainteresowań niniejszych autorów (Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2014), którzy przeprowadzili swoje badanie w klasie, gdzie uczący się wykonywali typowe w tym kontekście zadania komunikacyjne, zaznaczając poziom GK w regularnych odstępach czasu na skali od +10 do -10. Analiza zebranych danych pokazała, że uczący odczuwają wyższy poziom GK wygłaszając monologi, kiedy nikt im nie przerywa i nie muszą szukać kontrargumentów, oraz że GK słabnie z upływem czasu w obu typach zadań. Arkusze samooceny w odniesieniu do GK zostały również wykorzystane w kolejnym badaniu Pawlaka i Mystkowskiej-Wiertelak (2015) w czasie rozmowy w parach na podstawie listy podanych zagadnień. Po zakończeniu rozmowy, uczestnicy wysłuchali nagrań interakcji, w których wzięli udział i komentowali przyczyny zmian poziomu GK, identyfikując dużą liczbę różnorodnych czynników odpowiedzialnych za powstawanie fluktuacji, takich jak zmęczenie lub znużenie tematem, fakt, że rozmówca posłużył się ich argumentami, konieczność poszukiwania kolejnych argumentów, możliwość wyrażania własnych poglądów itp. Inną ciekawą próbą przyjrzenia się mechanizmom odpowiedzialnym za chęć podejmowania komunikacji w klasie i poza nią jest badanie przeprowadzone

przez Baran-Łucarz (2014a), która, stosując podejście łączące procedury ilościowe i jakościowe, przyjrzała się relacji pomiędzy GK a samooceną kompetencji w języku obcym w odniesieniu do gramatyki, wymowy, słownictwa, płynności wypowiedzi oraz ogólnego poziomu biegłości językowej. W warunkach szkolnych związek między GK a wymienionymi tu czynnikami okazał się być statystycznie istotny; poza klasą jednak, tylko ocena wymowy i poziomu biegłości koreluje znacząco z GK. W kolejnym badaniu, Baran-Łucarz (2014b) zwraca uwagę na związek pomiędzy GK a lękiem językowym dotyczącym wymowy rozumianym jako złożone zjawisko, obejmujące samoocenę w tym zakresie, strach przed negatywną oceną oraz przekonania dotyczące wymowy w języku docelowym. Autorka dokonała też analizy związku pomiędzy zjawiskami w zależności od wielkości grupy, typu zadania, stopnia znajomości pomiędzy rozmówcami oraz poziomem kompetencji językowej.

3. Projekt badawczy

3.1. Cele i pytania badawcze

Celem projektu badawczego było przyjrzenie się dynamicznej naturze GK w czasie zajęć z mówienia będących częścią programu studiów w zakresie praktycznej nauki języka (PNJA), odbywających się zgodnie z planem i przeprowadzonych przez nauczyciela na stałe uczącego tego przedmiotu. Inaczej niż MacIntyre i Legatto (2011), a podobnie do Cao (2013), autorzy postanowili przeprowadzić badanie w autentycznej klasie w ramach regularnie odbywanych zajęć, aby móc lepiej zrozumieć wpływ i wzajemne relacje pomiędzy czynnikami, które stanowią o wyjątkowości kontekstu szkolnego. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak zmienia się GK uczących się w trakcie zajęć z mówienia?
2. Od czego zależą zmiany GK zachodzące w czasie zajęć z mówienia?

3.2. Uczestnicy

W badaniu wzięła udział grupa studentów drugiego roku filologii angielskiej studiów pierwszego stopnia, złożona z 12 osób (8 kobiet, 4 mężczyzn) w wieku przeciętnie 21 lat. Badani uczyli się języka angielskiego średnio od 11,4 lat, a ich ogólny poziom językowy można ocenić jako B1/B2, zgodnie z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Należy jednak pamiętać, że nawet wewnątrz stosunkowo jednorodnej grupy ćwiczeniowej studenci mogą reprezentować bardzo zróżnicowany poziom w odniesieniu do poszczególnych sprawności i podsystemów języka. Uczestnicy ocenili własną biegłość

językową na 3,75 na szkolnej skali od 2 do 5; jeśli zaś chodzi o ocenę w odniesieniu do sprawności mówienia, osiągnęła ona średnią wartość 3,3. Poddana analizie lekcja została przeprowadzona przez doświadczonego nauczyciela, który, przygotowując zajęcia, dołożył wszelkich starań, aby stworzyć jak najwięcej okazji do komunikacji w języku docelowym.

3.3. Pobór i analiza danych

Analizie poddano dane zebrane w czasie jednych zajęć z mówienia, będących integralną częścią kursu PNJA. Zajęcia przeprowadził nauczyciel regularnie prowadzący zajęcia w tej grupie. Wykorzystano trzy rodzaje narzędzi badawczych, tj. (1) wykres, na którym uczestnicy zaznaczali poziom GK w czasie trwania zajęć, (2) kwestionariusz wypełniany po zakończeniu lekcji, jak również (3) szczegółowy konspekt lekcji z adnotacjami nauczyciela dotyczącymi wykonywania konkretnej czynności w danym czasie.

Po podaniu danych demograficznych, zadaniem studentów było regularne zaznaczanie na wykresie poziomu ich GK w odstępie 5 minut w reakcji na wygenerowany przy użyciu komputera dźwięk na skali od -10 (duża niechęć) do +10 (wysoka gotowość). Studenci, którzy pierwszy raz brali udział w badaniu tego typu, subiektywnie zaznaczali na wykresie poziom swojej GK w danym momencie. Pomimo faktu, iż zwyczajowo zajęcia trwają 90 minut, pomiarem objęto tylko 60 minut (13 sygnałów dźwiękowych), w czasie których trwały ćwiczenia i zadania związane z rozwijaniem sprawności mówienia. Pozostały czas poświęcono na sprawdzanie pracy domowej, omawianie różnorodnych kwestii organizacyjnych, czy przeprowadzenie krótkiego testu ze słówek, zgodnie z długofalowym planem nauczyciela dla tej grupy studentów. Kwestionariusz złożony z pytań zamkniętych i otwartych miał na celu zebranie szczegółowych informacji mogących pomóc w interpretacji wykresów. Zawierał pytania odnoszące się do czynników mających wpływ na poziom GK, takich jak sposób organizacji zajęć (grupa, pary), stopień znajomości rozmówcy, czy poziom jego biegłości językowej. Ponadto uczestnicy zostali poproszeni o wskazanie zadań, tematów czy też sytuacji, w czasie których ich GK była najwyższa bądź też najniższa. Kolejnym źródłem informacji był szczegółowy konspekt lekcji, zawierający nie tylko opis poszczególnych ćwiczeń i aktywności, ale także informację nauczyciela o zadaniach wykonywanych w czasie kolejnych sygnałów dźwiękowych. Poddana badaniu lekcja, na której wykorzystano materiały drukowane i środki audiowizualne, koncentrowała się na tematyce mediów i składała z kilku zadań wykonywanych w parach lub małych grupach, po czym następował komentarz nauczyciela lub dyskusja na forum.

Zebrane dane poddano analizie ilościowej i jakościowej, uwzględniając ich charakter. Wykresy samooceny posłużyły do przeprowadzenia analizy numerycznej polegającej na obliczeniu średnich i odchyłeń standardowych w odniesieniu do zaznaczanego przez uczestników poziomu GK w odstępie 5 minut przez okres 60 minut trwania lekcji. Ten sam typ analizy dotyczył tych pytań w kwestionariuszu, które pozwoliły określić procentowo liczbę respondentów, którzy wskazywali na te same czynniki obniżające lub podnoszące poziom GK. Natomiast analiza jakościowa została przeprowadzona w odniesieniu do danych pochodzących z pytań otwartych w kwestionariuszu oraz tych dotyczących fluktuacji poziomu GK, zależnie od wykonywanego zadania, zgodnie z informacją pochodzącą od nauczyciela.

3.4. Wyniki

W tabeli 1 przedstawiono średnie i wartości odchylenia standardowego GK, odnotowane dla każdego sygnału dźwiękowego rozlegającego się w klasie w odstępach 5-minutowych. Przez cały czas trwania zajęć poziom gotowości do udziału w interakcji utrzymywał się na dość wysokim poziomie (5,23), przy jednoczesnym niskim poziomie odchylenia standardowego dla całej grupy uczestników, które było najwyższe w przypadku 1 sygnału (3.14), ale w pozostałych przypadkach nie przekroczyło 2,0, co zaskakująco wskazuje na zbliżony poziom GK wśród wszystkich uczestników badania. Należy w tym miejscu wykluczyć możliwość sugerowania się wynikami podanymi przez innych ze względu na fakt, iż respondenci siedząc przy dwuosobowych ławkach mogli mieć dostęp do kwestionariusza tylko jednej osoby. Wartość odchylenia standardowego dla całej grupy wyniosła 0,43, co również wskazuje na bardzo jednorodny charakter GK dla wszystkich studentów. Wahania poziomu GK w poszczególnych momentach rejestracji nie były wysokie i nigdy nie przekroczyły wartości 1,33. Ponadto, tabela 1 zawiera informacje dotyczące zadań i aktywności wykonywanych w momencie rozlegania się sygnału i zaznaczania poziomu GK.

Zajęcia rozpoczęły się od typowych czynności administracyjnych i testu dotyczącego wcześniej zrealizowanego materiału. Badanie nie objęło tej części zajęć i studenci zaczęli zaznaczać poziom GK dopiero po 20 minutach od ich rozpoczęcia. Początkowo niska, w porównaniu z późniejszymi odczytami, GK, wzrastała stopniowo w czasie pierwszych 15 minut zajęć, kiedy studenci brali udział w zadaniu 1 (Z1), dotyczącym źródeł informacji, wykonywanym w parach oraz Z2, w trakcie którego w małych grupach decydowali o wyborze wiadomości do programu informacyjnego (sygnał 1, 2 i 3). Na koniec każdego z zadań nauczyciel wyznaczał osoby, które na forum prezentowały efekty pracy wykonanej w parach i grupach, a następnie dostarczał informacji zwrotnej. Sygnał 1 (S1)

wybrzmiał w czasie interakcji z nauczycielem na zakończenie Z1, S2 w czasie trwania Z2, S3 w czasie podsumowania Z2 wraz z nauczycielem. Można tu zauważyć wzrost GK wraz ze wzrostem zaangażowania studentów, zmianą trybu pracy w parach na pracę grupową oraz okazją do dzielenia się opiniami i uzasadniania dokonanego wyboru.

Sygnal	Zadanie	Średnia (odchylenie standardowe)
1	1	4,50 (3,14)
2	1	5,08 (2,09)
3	2	5,33 (2,02)
4	2	5,42 (1,83)
5	3a	5,17 (2,04)
6	3a	5,50 (1,78)
7	3a	5,58 (1,87)
8	3a	5,58 (1,92)
9	3b	5,33 (2,46)
10	4a	5,67 (1,87)
11	4a	5,08 (1,75)
12	4b	5,50 (2,31)
13	4b	4,25 (0,94)

Tabela 1: Poziom GK dla poszczególnych sygnałów wraz z zadaniem wykonywanym w danym momencie.

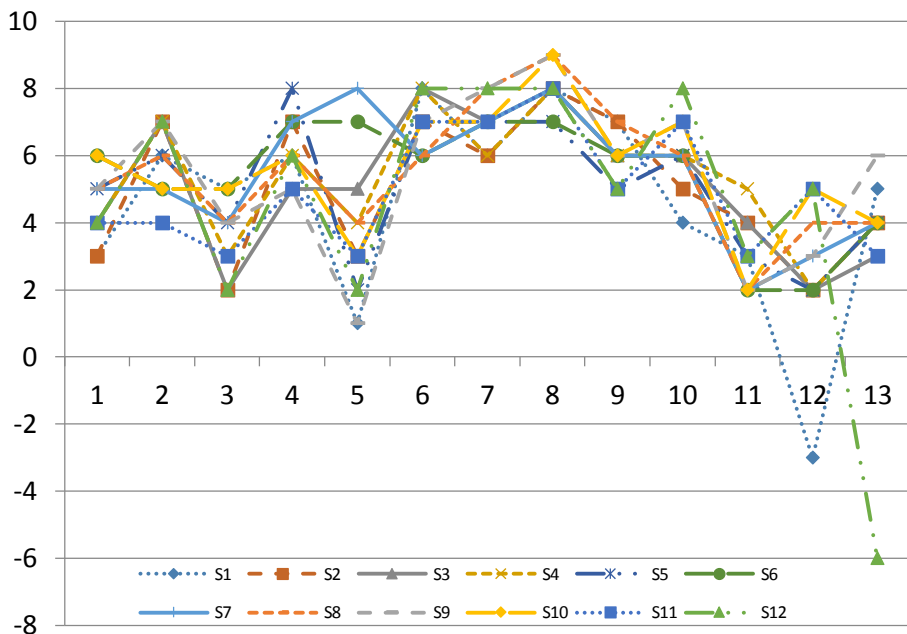
Przez kolejne 25 minut (sygnały od 4 do 9) studenci pracowali w czteroosobowych grupach przygotowując program informacyjny złożony z trzech informacji. Troje spośród członków grupy miało za zdanie zaprezentować po jednym materiale, podczas gdy czwarty uczestnik miał zostać gościem programu, ekspertem czy celebrytą, z którym przeprowadzano krótki wywiad. Następnym etapem była prezentacja przygotowanych programów, po czym nauczyciel komentował i poprawiał błędy. Poziom GK (S4) został odnotowany, kiedy uczestnicy zapoznawali się z instrukcjami do Z3, podczas gdy S5 do S7 miały miejsce w trakcie przygotowań w grupach. Niewielki spadek poziomu GK można dostrzec pomiędzy S4 i S5, co należy zapewne przypisać końcowi przygotowań do prezentacji. W czasie S6 dało się zauważyć niewielki wzrost GK, co można wytłumaczyć rozpoczęciem zadania. Dla S7 i S8 GK osiągnęła takie same wartości, kiedy poszczególne grupy przedstawiały swoje programy informacyjne. Niewielki spadek nastąpił dla S9 w czasie, gdy nauczyciel komentował efekty pracy poszczególnych grup. Ponieważ zadanie trwało przez dłuższy czas, za zmniejszenie się chęci do komunikowania się na tym etapie może odpowiadać rosnące znużenie i zmęczenie tematem i wykonywanym ćwiczeniem oraz fakt, że uczestnicy musieli stać się widownią dla programu przygotowanego przez innych, co nie wymagało od nich aktywności.

Ostatnią część lekcji, trwającą blisko 20 minut, stanowiła symulacja uczestnictwa w programie telewizyjnym *Big Brother*. Na etapie wprowadzania zadania nauczyciel zapytał uczestników, czy znają ten typ programu – wymieniali nowsze realizacje podobnego formatu widowiska – oraz przedstawił pięciominutowy film ukazujący fragmenty amerykańskiej wersji programu. Każdy student otrzymał opis i zdjęcie jednego z bohaterów i miał uzasadnić, dlaczego właśnie on/ona powinien pozostać w programie. Z uwagi na zbliżający się koniec lekcji, niektórzy studenci nie mieli wystarczająco dużo czasu na właściwe przygotowanie wypowiedzi i tylko odczytywali informacje zawarte na karcie.

Oznaczenia poziomu GK miały miejsce w reakcji na S10 w czasie oglądania materiału video, S11 po rozdaniu kart opisujących bohaterów programu, których pozostanie w programie należało uzasadnić, S12 w czasie wypowiedzi jednego ze studentów, podczas gdy S13 wybrzmiał na sam koniec zajęć. Wzrost GK w trakcie S10 należy zapewne przypisać ożywieniu na początku nowej aktywności, a późniejszy spadek mógł być związany z wątpliwościami pojawiającymi się po przeczytaniu szczegółowych informacji zawartych na kartach, a wynikających z oceny poziomu trudności zadania. Można przypuszczać, że perspektywa wzięcia udziału w nowym zadaniu zwiększa zaangażowanie i pojawia się gotowość do podjęcia wyzwania, stąd wzrost GK, lecz z czasem chęć uczestnictwa w zadaniu zmniejsza się. Ostatni sygnał, w odpowiedzi na który odnotowano najniższy poziom GK w czasie badania, nałożył się na koniec zajęć. Można przypuszczać, że perspektywa przerwy i opuszczenia klasy wpłynęła demobilizująco na studentów. Niska GK na tym etapie lekcji może również wynikać ze zmęczenia i znużenia wszystkich uczestników zajęć.

Warto przyrzeć się nieco dokładniej indywidualnym wahaniom GK poszczególnych uczniów. Zaskakujący jest fakt, że zaznaczone na formularzu wartości są tak do siebie zbliżone. Jak widać na wykresie 1, różnice pomiędzy wielkościami zaznaczanymi przez studentów są bardzo małe, a wzrosty i spadki GK miały miejsce w tych samych momentach dla większości uczestników. Mimo przekładających się na wyraźny trend podobieństw, w gronie studentów znalazły się jednak osoby, których zapisy odbiegają w pewnym stopniu od głównego nurtu. I tak, studenci (ST) 6 i 7 wykazywali wyższy od innych poziom GK w czasie wybrzmiewania S5, co miało miejsce w trakcie wykonywania zadania polegającego na omawianiu informacji telewizyjnych w małych grupach i, być może, był to wyjątkowo zajmujący moment dyskusji lub chwila prezentowania ciekawego argumentu. W końcowej fazie zajęć dwoje studentów wykazało poziomy GK zdecydowanie odbiegające od głównego trendu. Wydaje się, że ST1 stracił wszelką ochotę do rozmowy w czasie S12, a jego GK osiągnęła wówczas wartość ujemną, po czym wzrosła dla ostatniego sygnału do poziomu +5 na skali do + 10. Inaczej ST12, którego GK była podczas S12 stosunkowo wysoka

(+5), odczuł wyraźny spadek chęci do podjęcia komunikacji, co widać w odczycie dla ostatniego sygnału na poziomie -6.



Wykres 1: Wahania GK dla poszczególnych uczestników badania.

Kolejnym etapem analizy danych była jakościowa i ilościowa interpretacja informacji zebranych w kwestionariuszu zaraz po zakończeniu zajęć. Uzasadniając wysokie natężenie GK, studenci stwierdzali, że zawsze chętnie uczestniczą w zajęciach z mówienia, a temat tych konkretnych zajęć był interesujący i mieli wiele informacji i argumentów, którymi mogli podzielić się z innymi. Za niski poziom GK obwiniali wczesną porę rozpoczęcia lekcji („miałem wstać przed 6, żeby zdążyć”) lub fakt, że z natury są nieśmiali i niechętnie uczestniczą w dyskusjach. Kolejne pytanie wymagało od respondentów wskazania, który z wymienionych w ankiecie czynników miał wpływ na ich GK. Lista zmiennych mogących zmniejszać lub zwiększać GK uczestników obejmowała takie bodźce jak sposób organizacji pracy (grupy, pary, cała klasa), rodzaj relacji z rozmówcą (inny uczeń – nauczyciel, bliższa, przyjazna relacja – dalsza, mniej przyjazna) oraz poziom językowy rozmówcy (wyższy, niższy, taki sam). Za tryb organizacji lekcji zwiększający gotowość uczestniczenia w interakcji respondenci uznali pracę w małych grupach (83%), następnie pracę w parach (75%). Tylko 41% studentów uważa rozmowę na forum klasy za sprzyjającą zwiększaniu GK. Jak można się było spodziewać, najwięcej studentów (100%)

wybrało interakcję z dobrze znaną osobą jako czynnik mający pozytywny wpływ na ich chęć do podjęcia rozmowy. 41% uznało okazję do rozmowy z kimś mało znanym jako sytuację sprzyjającą wzrostowi GK, a jedynie 25% odczuwa ochotę do rozmowy z nauczycielem. Uczestnicy najchętniej rozmawiają z osobami na tym samym poziomie językowym (91%), a niższe wartości widać dla rozmówców z gorszą (83%) i lepszą znajomością języka docelowego (59%).

Dodatkowe informacje mogące pomóc w interpretacji odczytów GK na wykresie oraz danych liczbowych z ankiety pochodzą z pytań otwartych. Wśród czynników zwiększających GK, respondenci wymieniali temat, który uznali za interesujący, sytuację, kiedy mieli coś do powiedzenia, jak również dobre relacje z rozmówcą. GK spada, jeśli zachodzi konieczność wypowiadania się na forum całej klasy, kiedy omawiany temat jest zupełnie nieznany oraz kiedy brakuje opinii lub argumentów. Tematy, które respondenci uznali za sprzyjające chęci do rozmowy dotyczą osobistych przeżyć i doświadczeń bądź też zainteresowań. Niektórzy podawali konkretne przykłady tematów omawianych w klasie. Dyskusji nie sprzyjają tematy, które uznano za „zbyt ogólne” lub „zbyt poważne”. Podawano przykłady: terroryzm, kara śmierci, eutanazja. Zapytani o typ zadań, który najbardziej sprzyja wzrostowi GK, studenci wymieniali dyskusje w małych grupach lub parach, poszukiwanie rozwiązania problemu itp. Podkreślano tutaj jednocześnie wagę możliwości przygotowania wypowiedzi. GK opada, jeśli wykonywane zadanie wymaga wypowiedzi na forum grupy ćwiczeniowej, bądź jeśli trzeba odpowiadać na pytania nauczyciela przy wszystkich. Byli też respondenci, którzy twierdzili, że nie ma zadań, które zniechęcałyby ich do podjęcia interakcji. Uczestnicy zadeklarowali, że najwyższy poziom GK odczuwali grając w gry bądź też mogąc zaprezentować właściwy przykład lub trafny argument. Podczas gdy jedni twierdzili, że ich GK była najwyższa na początku zajęć, inni deklarowali, że odczuwali jej wzrost na samym końcu. Ogólnie rzecz biorąc, najniższy poziom GK był wiązany z sytuacjami, kiedy ktoś inny przedstawiał argumenty lub opinie, które respondent zamierzał zaprezentować. Tak jak w przypadku zadań zniechęcających do mówienia, niektórzy uczestnicy podawali konkretne przykłady.

4. Dyskusja i wnioski

Niewiele spośród opublikowanych dotychczas badań rozpatruje wahania GK ucznia w czasie lekcji lub zajęć. Nigdzie, zgodnie z wiedzą autorów, nie wykorzystywano arkuszy samooceny poziomu GK dokonywanych przez uczestników w odstępach czasowych. Należy podkreślić autentyczny charakter interakcji w klasie wynikający z faktu, iż zajęcia przeprowadził tutaj nauczyciel na stałe

przypisany do tej grupy ćwiczeniowej. Jedynym przejawem ingerencji badaczy był dźwięk rozlegający się w odstępach 5 minut.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze można stwierdzić, że, podobnie jak w innych badaniach (np. Cao i Philips, 2006; Cao, 2011, 2013; MacIntyre i Legatto, 2011; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2014; Pawlak i Mystkowska-Wiertelak, 2015), ujawniono znaczne wahania poziomu gotowości do podjęcia komunikacji w trakcie zajęć. Zastanawiające jest jednak to, że wahania przyjęły podobny kształt prawie dla wszystkich badanych. Trudno wytłumaczyć taką konsekwencję w odnotowywaniu natężenia GK biorąc pod uwagę różnice osobowościowe, różnorodność doświadczenia i przekonań, jak również zróżnicowane w pewnym stopniu poziomy biegłości językowej. Można przypuszczać, że powstały trend należy przypisać wpływowi sytuacji i wspólnego doświadczenia członków tej samej grupy. Aby dokładnie zbadać czynniki i procesy odpowiedzialne za wahania poziomu GK, należałoby przeprowadzić badania w innych grupach, w odmiennych kontekstach i wśród uczniów na innych poziomach językowych. Odnotowane fluktuacje można przypisać tematowi podejmowanemu na całej lekcji lub w konkretnym zadaniu, rodzajowi zadania i sposobowi organizacji pracy. Nie bez znaczenia zapewne są relacje pomiędzy członkami grupy oraz grupą a nauczycielem.

W odpowiedzi na drugie pytanie badawcze, dotyczące charakteru zmian i ich przyczyn trzeba stwierdzić, że poziom GK był bardzo wysoki od samego początku i niewiele punktów skali pozostało by zaznaczyć wzrost. Różnica pomiędzy wartością zarejestrowaną na samym początku a najwyższą w czasie zajęć wyniosła jedynie 1,08. Pomimo chwilowych spadków, poziom GK w grupie utrzymywał się na wysokim poziomie przez całe 60 minut poddane badaniu. Widoczny spadek dało się zauważyć dopiero na sam koniec, ale różnica pomiędzy S1 a S13 wyniosła tylko 0,25. Bez przeprowadzenia kolejnych badań i obserwacji w tej samej i innych grupach trudno na tym etapie stwierdzić, czy stały wysoki poziom GK jest efektem umiejętności nauczyciela, zajmującego tematu i wybranych zadań, czy może dużą gotowość do wzięcia udziału w interakcji należy przypisać wysokiemu poziomowi motywacji lub wyjątkowej dyspozycji studentów tego dnia. Niezaprzeczalnie studenci deklarowali większą gotowość do wzięcia udziału w interakcji w parach i małych grupach, obawiając się prezentowania opinii i argumentów na forum całej grupy, szczególnie w sytuacji, kiedy nauczyciel kierował pytania do poszczególnych osób. Pozytywny wpływ pracy grupowej na GK można także przypisać zmiennym, które w obecnym badaniu nie zostały poddane odrębnej analizie w odniesieniu do wykresów zmieniającej się GK, a mianowicie składowi grupy, relacjom pomiędzy jej członkami itp. Zdołano natomiast ustalić w ankiecie, że GK rośnie, jeśli interakcja dotyczy osób lubianych i dobrze znanych oraz tych

pozostających na zbliżonym poziomie językowym. Zaskakującym może wydawać się fakt, że ani problemy związane z umiejętnym stosowaniem form językowych, ani braki z zakresu słownictwa nie obniżają GK w takim stopniu, jak kwestie związane z przekazywanymi treściami, tj. brakiem właściwych argumentów lub przykładów. GK wzrasta, kiedy studenci mają czym podzielić się z rozmówcami, co sprawia, że wolą rozmawiać o sprawach prywatnych i osobistych doświadczeniach, ponieważ nie wymaga to odniesienia do jakiegokolwiek konkretnej dziedziny wiedzy. Zainteresowanie tematem odgrywa bardzo dużą rolę.

Przedstawione powyżej badanie ma kilka dość poważnych ograniczeń i, choć w jakimś stopniu przyczynia się do lepszego zrozumienia procesów wpływających na poziom GK w czasie lekcji czy zajęć, takie słabości należy zidentyfikować i rozważyć przyszłe kierunki badań. I tak, należy przypuszczać, że rozlegający się co 5 minut dźwięk o stosunkowo dużym natężeniu musiał wpływać deprymująco na uczestników. Konieczność odnotowywania poziomu GK mogła z jednej strony przerywać interakcję i obniżać odczyty, z drugiej zaś powodować niezadowolenie wśród studentów, co pośrednio wpływało na zaznaczany poziom GK. Mając wszystkie te komplikacje na uwadze, trudno jednak zaproponować lepszy sposób pomiaru tego czynnika w trakcie autentycznych zajęć, skoro nie istnieje obiektywna metoda pomiaru poziomu GK. Trudno bowiem za taką uznać obserwacje, wywiady i wywiady retrospektywne (ang. *stimulated recall*), które bardziej odnoszą się do obserwowanych zachowań lub refleksji *post hoc*, niż tego, co dzieje się w umyśle ucznia w konkretnym momencie, kiedy wykonywane jest dane zadanie. Kolejnym problemem utrudniającym interpretację wyników jest brak szczegółowych danych jakościowych w odniesieniu do przyczyn fluktuacji GK poszczególnych uczestników oraz danych, które pozwoliłyby na lepsze zdefiniowanie postaw, przekonań, stylów uczenia czy doświadczenia w zakresie nauki języka każdego z nich. Dane zebrane w odpowiedzi na pytania otwarte dostarczyły stosunkowo niewiele informacji.

Wszystko to powoduje, że uzasadniona wydaje się konieczność prowadzenia dalszych, bardziej szczegółowych badań w zakresie wpływu kontekstu na GK studenta. Do lepszego zrozumienia procesów odpowiedzialnych za wzrost bądź spadek GK mogłaby przyczynić się analiza wykresów sporządzonych w trakcie kilku zajęć w tej samej grupie lub kilku grupach zajęciowych, uzupełniona o dane zebrane przy użyciu ankiet, wywiadów przeprowadzonych bezpośrednio po lekcjach, arkuszy obserwacji itp. Niewątpliwie zjawisko tak złożone jak GK wymaga zastosowania różnorodnych metod badawczych, pozwalających na uchwycenie jego wieloaspektowej natury, szczególnie, jeśli w centrum uwagi znajduje się dynamika, jakiej GK podlega. Choć przedstawione tu badanie nie wyjaśnia złożoności zjawiska, stanowi ono jednak jedną z niewielu prób przyjrzenia się gotowości do podjęcia komunikacji z perspektywy ekologicznej,

w czasie regularnie odbywanych zajęć, z przypisanym grupie nauczycielem przy minimalnej ingerencji ze strony badaczy. Tym niemniej, uzasadnione jest na pewno podjęcie badań w innych typach szkół, na różnych poziomach zaawansowania, w różnych grupach wiekowych itp. z uwzględnieniem relacji między poszczególnymi uczniami i nauczycielem oraz ogólnej atmosfery w klasie. Autorzy są przekonani, że takie badania powinny mieć charakter hybrydowy, wykorzystywać wiele typów narzędzi badawczych, być przeprowadzane w autentycznej klasie szkolnej i odbywać się w dłuższej perspektywie czasowej.

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., 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., Baynham, M. 2006. *A literature review of research on teacher education in adult literacy, numeracy and ESOL*. London: NRDC.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. 2014. “Fluctuations in learners’ willingness to communicate during communicative task performance: Conditions and tendencies”. [w:] *Research in Language* 12. doi 10.2478/rela-2014-0019
- Pawlak, M. 2010. „Problemy pomiaru wiedzy językowej”. *Neofilolog* 35: 9-22.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak. 2015. “Investigating the dynamic nature of L2 learners’ willingness to communicate”, *System* 50: 1-9.
- 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.

Ewa Badyda
Uniwersytet Gdański
fpoeba@ug.edu.pl

O KŁOPOTACH NAUCZYCIELA Z MATERIAŁEM LEKSYKALNYM PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – NA WYBRANYCH PRZYKŁADACH

Teacher's problems with vocabulary introduced in Polish language coursebooks for foreign students – on the selected cases

The article discusses the problems concerning vocabulary introduced in some popular contemporary coursebooks for Polish language teaching. What can be sometimes found in them are words and expressions not suiting the language level of the course, some of them rare, specialized, obsolete, marked in a characteristic way, regional. It also happens that words are used improperly in the context or they are consolidated in unnatural linguistic contexts. Also some problems with proper names appear – they sometimes have a confusing form or, with no good reason, they are very difficult to pronounce. The situation is partly the result of the authors' efforts made to simplify grammar or introduce humorous atmosphere during the lesson. In the conclusion the author suggests paying more attention to the choice of vocabulary units to be taught.

Keywords: Polish as a foreign language, vocabulary, coursebooks

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, leksyka, podręczniki

1. Wprowadzenie

Słownictwo jest podstawowym budulcem wypowiedzi językowych, jest zatem rzeczą oczywistą, że w nauczaniu języka obcego powinno zajmować miejsce w najściślejszym centrum uwagi. Świadoma koncentracja na tej składowej języka

należy do założeń współcześnie dziś popularnego komunikacyjnego modelu nauczania. Z punktu widzenia skuteczności komunikacyjnej osoby, która dopiero dąży do pełniejszego opanowania obcego języka, warstwę leksykalną uważa się za ważniejszą niż gramatykę, ponieważ nieznanostwo potrzebnego w danej sytuacji słownictwa może całkowicie zablokować przekaz komunikacyjny, podczas gdy gramatyki – tylko go zakłócić bądź zniekształcić (Seretny i Lipińska, 2005: 75-76). Ponieważ słownictwo tak silnie warunkuje skuteczność komunikacyjną, należy dbać o jego staranny dobór z uwzględnieniem przewidywanych potrzeb uczącego się na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego. Do namysłu nad zasobem słownictwa wprowadzanym na poszczególnych etapach nauki skłania dodatkowo przeprowadzana obecnie na szerszą skalę standaryzacja nauczania i wymogi związane z certyfikacyjnym testowaniem języka polskiego jako obcego. Myśląc o nauczaniu języka polskiego w kategoriach poziomów biegłości językowej, odzwierciedlającej kompetencje komunikacyjne studenta, które upowszechniło się dzięki pracom nad tymi obszarami, trzeba unikać wszelkich przypadkowości w doborze jednostek leksykalnych. Dotyczy to zwłaszcza poziomów najniższych, kiedy to student dopiero poznaje język i obdarza dużym zainteresowaniem każdy pojawiający się wyraz, a jednocześnie każdy z nich stanowi stosunkowo duży udział w opanowywanym przez niego zasobie leksykalnym i w konsekwencji w dużym stopniu odpowiada za jego możliwości komunikacyjne¹. Można też się spodziewać, że wyrazy, z którymi student spotka się na początkowych etapach nauki, w przyszłości będą już przede wszystkim wchodziły w skład jego czynnego słownictwa.

Świadomość wagi doboru słownictwa nie jest obca polskiej myśli glotto-dydaktycznej, podejmowane już były próby określające treści nauczania w zakresie leksyki języka polskiego jako obcego, ustalenia listy słownictwa podstawowego w oparciu o dane frekwencyjne sporządzane dla poszczególnych odmian języka i tekstów oraz dopełniania pól semantycznych (Seretny i Lipińska 2005: 80-84). Nie zawsze jednak wydają się o takiej trosce świadczyć współczesne podręczniki do nauczania języka polskiego, w których zdarza się napotkać jednostki leksykalne, które w różny sposób sprawiają świadomemu swoich zadań nauczycielowi kłopot, zmuszając go do obszerniejszego komentarza metajęzykowego, metadydaktycznego, uzupełnień wywołanych tylko ich pojawieniem się bądź do decyzji o usunięciu ich z pola uwagi studenta.

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić kilka rodzajów takich problemów, na które napotkałam przede wszystkim we własnej praktyce dydaktycznej. Materiał pochodzi z 4 współcześnie używanych podręczników

¹ Zakłada się, że osiągnięcie poziomu A2 (podstawowego) wymaga opanowania 1500 słów, poziom B2 (samodzielności językowej) – 5 000 (Seretny i Lipińska, 2005: 84).

przeznaczonych dla osób rozpoczynających dopiero naukę języka: *Jak to łatwo powiedzieć...* Danuty Gaługi, *Hurra!!! Po polsku 1* Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz, *Start 1, Survival Polish* Kamili Dembińskiej i Agnieszki Małyski oraz *Dzień dobry!* Aleksandry Janowskiej i Magdaleny Pastuchowej. Najstarszy z nich wydany został w 2006 roku, najnowszy w 2011, dwa z nich miały wydania wcześniejsze, jeden oparty jest na podręczniku wydanym wcześniej pod innym tytułem.

2. Postulat uniwersalności, aktualności, typowości i przydatności komunikacyjnej słownictwa wprowadzanego w podręcznikach a jego realizacje

Jednym z kryteriów doboru leksykalnego na poziomie podstawowym powinna być uniwersalność jednostek leksykalnych. W pierwszej kolejności powinno się wprowadzać wyrazy nieograniczone rejestrem stylistycznym, w tym służące opisywaniu desygnatów obecnych we współczesnej rzeczywistości, terminy z kognitywnie rozumianego poziomu podstawowego, a spośród synonimów takie, które mają najczęstszą frekwencję i najmniejsze ograniczenia łączliwości. Ważne jest też, żeby wyrazy pojawiały się w naturalnych kontekstach językowych, pokazujących ich użycie w wypowiedzi. Dotyczy to zwłaszcza tych, które są szczególnie wyeksponowane, na przykład w partiach podręcznika poświęconych właśnie słownictwu.

W podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym zdarza się nawet w tych miejscach napotkać wyrazy rzadkie, o ograniczonym zasięgu użycia czy nacechowane stylistycznie.

W *Jak to powiedzieć...* w jednej z lekcji prezentowane są określenia nazywające różne typy mieszkań. Do odpowiednich schematów mieszkania należy dopasować wyrazy/ wyrażenia określające jego typy. Podane określenia to: *garsoniera, pokój z aneksem kuchennym, jednopokojowe z jasną kuchnią, mieszkanie dwupokojowe, M-4* (Gaługa, 2011: 94). Konstrukcja ćwiczenia umożliwia traktowanie podanego zestawu jako odpowiadającego podstawowej kategoryzacji mieszkań, którego opanowanie pozwoli skutecznie wskazywać różniące się od siebie desygnaty w rzeczywistości pozajęzykowej, w sumie – jako mikropole leksykalne, którego znajomość umożliwi studentowi na przykład rozmowę w sprawie wynajęcia mieszkania czy odszukanie odpowiedniego ogłoszenia. A zatem należy go sobie w przyszłości wyobrazić w sytuacji, w której będzie on pytał o *garsonierę* w przekonaniu, którego nabrał na podstawie rysunku z podręcznika, że tak należy nazwać mieszkanie jednopokojowe z aneksem kuchennym w odróżnieniu od mieszkania *jednopokojowego z jasną kuchnią*. *Uniwersalny słownik języka polskiego* (2008) podaje następującą definicję

garsonieri: „**garsoniera** przestarz. «mieszkanie kawalerskie; także: mieszkanie należące do mężczyzny, służące do celów towarzyskich»”, *Inny słownik języka polskiego* (2000): „**Garsoniera** to małe jednopokojowe mieszkanie dla samotnego mężczyzny. Słowo przestarzałe.” Słowo to funkcjonuje co prawda jeszcze w znaczeniu neutralnym, ale na pewno jego frekwencja w tym znaczeniu jest zdecydowanie niższa niż *kawalerki*. O proporcjach przekonują przykładowo dane z działu ogłoszeń dotyczącego nieruchomości najbardziej popularnego trójmiejskiego portalu *trójmiasto.pl*: wyraz ten użyty został 4 razy, podczas gdy *kawalerka* 2363. Zdecydowanie obca w znaczeniu neutralnym środowisku wielkomiejskiemu z północy Polski, *garsoniera* bardziej znana jest w nim na południu Polski, ale nawet w krakowskim internetowym serwisie ogłoszeń na stronie <http://www.ogloszenia.krakow.pl/> proporcje te wynoszą 38 dla *garsonieri* do 117 dla *kawalerki*. Do jakich więc skojarzeń odwołać się może przeciętny zapytany o *garsonierę* Polak, w którego słownictwie to przestarzałe słowo już nie funkcjonuje? Mniej może dziś prawdopodobne, że będzie to czytelnik kultowej powieści Choromańskiego, ale niewykluczone, że będzie to internauta znający nazwę jednego z największych chyba polskich sexforów. Skądinąd, jeżeli podane w podręczniku słownictwo miałyby umożliwiać odnoszenie się do pewnych kategorii w rzeczywistości pozajęzykowej i różnicowania pod tym względem jej elementów, trudna do określenia jest też różnica między *kawalerką/garsonierą* a *mieszkaniem jednopokojowym*.

Przejrzenie tego samego trójmiejskiego portalu przekonuje, że popularne niegdyś określenia *M-2*, *M-3* czy *M-4* wychodzą już zupełnie z użycia. Każde z nich pojawiło się w ogłoszeniach tylko po kilkanaście razy, najczęściej w stałych formułach tych samych pośredników biur nieruchomości. Związek tych określeń z realiami konkretnej epoki zauważa też *Inny słownik języka polskiego*: „**M-** to skrót słowa „mieszkania”, używany w konstrukcjach **M-2**, **M-3** itp., które zgodnie z normami stosowanymi w PRL oznaczały mieszkanie przeznaczone dla wskazanej liczby osób.” Zapytanie o takie mieszkanie osób z młodszego pokolenia stanowi zapewne swoiste ryzyko komunikacyjne: jeżeli rozpoznają one odniesienie użytego zwrotu, mogą nie do końca uświadamiać sobie, że liczba w nazwie nie odpowiada liczbie pokoi w mieszkaniu.

Innego rodzaju kłopot stanowi określenie *pokój dziecienny* prezentowane w tym samym podręczniku w grupie słownictwa nazywającego pomieszczenia w mieszkaniu (Gałyga, 2011: 97). W języku polskim nośnikiem zróżnicowania semantycznego związanego ze sferą denotacyjną i konotacyjną wyrazu *dziecko/dziecina* są dwa derywaty przymiotnikowe. *Dziecięcy* to ‘odnoszący się do dzieci, przeznaczony dla dzieci, charakterystyczny dla dziecka’, *dziecinny* zaś to ‘taki, jak u dziecka, właściwy dziecku, tj. naiwny, niepoważny, beztroski’. Znaczenie czysto relacyjne jest dziś dla wyrazu *dziecinny* znaczeniem

przestarzałym, chociaż w niektórych kontekstach oba wyrazy mogą być zasadniczo wymienne. Jednak nie na całkowicie równych prawach. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN* podaje następujący przykład tej wymienności i jej ograniczeń: „**dziecinny** przestarz. «w odniesieniu do przedmiotów: przeznaczony dla dziecka; dziecięcy»: Dziecinny, *część*iej: dziecięcy wózek. Dziecinny pokój. Dziecinne, *część*iej: dziecięce, ubranko. Ale: Szpital dziecięcy (*nie*: dziecinny). Literatura dziecięca (*nie*: dziecinna)”. Wprowadzając w nauczaniu wyrażenie *pokój dziecinny*, nie *pokój dziecięcy*, podaje się więc jako podstawowe określenie takie, które w polszczyźnie ponadregionalnej jest przestarzałe, rzadsze frekwencyjnie². Decyzja ta może mieć jednak dalsze skutki. Dobierając bowiem słownictwo w nauczaniu języka obcego, warto mieć na względzie dalsze możliwości, jakie przed studentem otwiera dana jednostka leksykalna. W tym wypadku może on dla słowa *dziecinny* samodzielnie zrekonstruować znaczenie ‘dla dziecka/ dzieci’ i w przyszłości, nie znając ograniczeń łączliwości, gdy zrodzi się potrzeba, samodzielnie konstruować takie połączenia, jak **szpital dziecinny*.

Słownictwo staje się przestarzałe również pod wpływem przemian cywilizacyjnych. Te, zachodzące w świecie urządzeń elektronicznych, są dziś bardzo dynamiczne. Proces przygotowywania i wydawania podręcznika nie jest co prawda krótki, ale ucząc młodzież z podręcznika z 2006 czy 2008 roku, raczej trzeba się będzie od razu przygotować na objaśnienie desygnatów *kasety* i *magnetowidu*.

Z drugiej strony w podręcznikach zdarza się napotkać wyrazy, które odnoszą się do desygnatów ciągle mało typowych w obrębie pewnych kategorii, nienotowane w słownikach, o niejednoznacznym dla ogółu użytkowników języka polskiego odniesieniu pozajęzykowym. I tak, ponownie w podręczniku *Jak to łatwo powiedzieć...* (Gałyga, 2011: 79) wprowadzane są nazwy deserów. Wśród nazw typowych rodzajów ciastek i ciast, takich jak *pączki*, *sernik* czy *kremówka* pojawiają się też *oponki*. Nazwa ta z pewnością nie należy do tradycyjnego polskiego słownictwa kulinarnego. Ciastka nazywa się tak ze względu na charakterystyczny kształt, ale metaforyczne rozszerzenie znaczenia słowa *oponka* nie wydaje się w polszczyźnie utrwalone, a i ściśle odniesienie wyrazu nie tak oczywiste. Z wrywkowego wywiadu, który przeprowadziłam w Gdańsku, by to zweryfikować, wynika, że jeśli słowo jest rozpoznawane w tego rodzaju znaczeniu (a częściej nie było), jest odnoszone do ciastka pączkowego, zwanego częściej *donatem* lub ptysiowego, zwanego zazwyczaj *gniazdkiem*. Niezależnie od tego, o który rodzaj ciastek chodzi, nie jest chyba jednak całkiem oczywiste, że

² Już *Słownik poprawnej polszczyzny PWN* z 1980 r. notował to znaczenie wyrazu jako rzadsze (z przykładem *pokój dziecinny*).

same desygnaty reprezentują ciastka tak typowe jak na przykład pączki, eklery czy pierniki. Swoją drogą użycie w podręczniku liczby mnogiej *pączki* i *oponki* w zestawieniu z materiałem ikonograficznym, na którym prezentowane są pojedyncze ciastka, też nie może być pozostawione na lekcji bez komentarza. Typowo można się bowiem przy takim sposobie prezentacji spodziewać mianownika liczby pojedynczej, a na początkowym etapie nauki studenci nie są przygotowani, by samodzielnie rozpoznawać formę fleksyjną wyrazu wprowadzanego bez kontekstu.

Przykładów podobnych zjawisk można znaleźć w podręcznikach więcej. W *Hurra!!!* w lekcji wprowadzającej słownictwo kulinarne (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 55) w menu restauracji są na przykład *kotlety z tofu* (tofu – twarożek z mleka sojowego, typowy dla kuchni Azji). Być może autorkom podręcznika przyświecała idea wywołania wrażenia ponadlokalności Polski, ale czy płynące z tego korzyści mogą przeważać nad kłopotami, jakie wiążą się z wprowadzeniem wyrazu rzadkiego, oznaczającego desygnat niekoniecznie znany wszystkim, oraz z jednoczesnej utraty okazji do wprowadzenia w miejsce tego słowa innego: z tego samego zakresu tematycznego, ale częściej spotykanego?

Nieraz można się spotkać w podręcznikach z sytuacją, w której pojedynczym reprezentantem pewnej grupy tematycznej jest wyraz raczej chyba mniej przydatny w codziennej komunikacji niż inne z tego zakresu. Pojawiająca się w pierwszej lekcji *Jak to łatwo powiedzieć...* główna bohaterka studiuje *etnografię*. W ćwiczeniach w dalszej części podręcznika pojawiają się sporadycznie inne nazwy kierunków studiów, ale to właśnie ten jest powtarzany. W ostatniej lekcji wprowadza się większą grupę takich nazw z podziałem na rodzaje nauk. Wśród nauk medycznych jest *dietetyka*, ale nie *medycyna*, wśród społecznych *europaistyka*, ale nie *prawo* czy *pedagogika*. Podobnie, właśnie *europaistykę*, a nie inny kierunek studiuje pierwsza studentka, która pojawia się w podręczniku *Hurra!!!*

W podręczniku *Jak to łatwo powiedzieć...* w dialogu w sklepie mięsnym (Gałyga, 2011: 59), który jest okazją do zaprezentowania nazw wyrobów mięsnych, pojawiają się *parówki*, *szynka*, *kielbasa*, *skrzydełka z kurczaka*, a obok nich *karczek* (choć to *karkówka*, nie *karczek* jest w słownikach definiowana jako rodzaj mięsa). W *Hurra!!!* pierwszą wprowadzoną nazwą instrumentu muzycznego (a nie są one w podręczniku prezentowane w grupie tematycznej, tylko kilka z nich pojawia się gdzieś w ćwiczeniach) (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 37) jest *saksofon*. Co robi zaś dentysta, którego dzień opisuje podręcznik z poziomu A0 *Start 1*? O jedynej związanej z charakterem wykonywanej pracy czynności informują słowa: *instaluje protezę* (Demińska i Małycka, 2010: 10.6)³.

³ W podręczniku zastosowano nietypową numerację stron.

W kognitywnym ujęciu relacji między leksemami należącymi do tej samej domeny pojęciowej zwraca się w uwagę na zjawisko wyrazistości, które odpowiada ogólnej zasadzie organizacji rzeczywistości przez ludzki umysł. I tak w obrębie domeny pojęciowej można mówić o poziomie ogólnym, podstawowym i szczegółowym. Do opisania zjawisk najczęściej wybierane są terminy z poziomu podstawowego, to one jako pierwsze przychodzą na myśl, w nich efekty wyrazistości są najbardziej widoczne. Poszczególne elementy kategorii z poziomu podstawowego posiadają wystarczająco dużo wspólnych cech, natomiast zasadniczo różnią się od elementów podstawowych innych kategorii (Tabakowska, 2001: 60-63) Można to zobrazować na przykładzie trzech wyrazów z tej samej domeny pojęciowej: *zwierzę*, *pies*, *sznaucer*. Pierwszy jest terminem poziomu ogólnego, drugi – podstawowego, trzeci – szczegółowego. Nie powiemy raczej: *Słyszę, że gdzieś blisko szczeka jakieś zwierzę*; *U nas w domu jest czworo ludzi i sznaucer*, w tych kontekstach naturalnie wystąpi termin z poziomu podstawowego: *pies*.

W podręczniku *Hurra!!!* w lekcji tematycznie związanej z zakupami jest ćwiczenie wprowadzające podstawowe nazwy sklepów i produktów. Należy w nim do każdej nazwy sklepu dobrać 1 lub 2 produkty w nich kupowane. Dla *kwiaciarni* wybrano *bukiety* oraz *róże i tulipany* (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 76). *Kwiatek* pojawia się 4 lekcje dalej, wraz z meblami, jako element charakterystyczny dla wystroju mieszkania. (ibid., 116). Podobnie w analogicznym ćwiczeniu w *Jak to łatwo powiedzieć...* (Gałyga, 2011: 67), w którym należy połączyć obrazek (róże w bukiecie), słowo *bukiet* i nazwę *kwiaciarnia*. A przecież trudno sobie wyobrazić, żeby ktoś zapytał na ulicy: *Przepraszam, gdzie tu blisko mogę kupić bukiety/ róże?*

Zasadą organizacji pojęciowej postrzeganej rzeczywistości jest też wyodrębnianie i postrzeganie najpierw przedmiotów czy istot ożywionych jako całości, potem dopiero ich części. W podręczniku *Dzień dobry!*, zupełnie na marginesie jednej z lekcji i poza treściowym z nią związkiem (Janowska i Pastuchowa, 2008: 43), jest rysunek ryby mówiącej: *Jestem niebieska, mam niebieskie płetwy*, chociaż nie pojawiło się wcześniej słowo *ryba*. Oczywiście, ponieważ pojawienie się rysunku zazwyczaj skłania do językowego komentarza, można liczyć na to, że robi to w tym miejscu nauczyciel (wahając się dodatkowo, czy nie wspomnieć o *ogonie*, ważniejszym chyba od *płetw*, bo ma go większa liczba zwierząt).

Swoją drogą samo definiowanie ostensywne w podręcznikach bywa też dla nauczyciela źródłem kłopotów. *Garderoba* jako pomieszczenie (skądinąd takie znaczenie wyrazu opatrywane jest w słownikach kwalifikatorem *księżkowe* lub *przestarzałe*) jest pokazana na rysunku jako obszerny, przechodni hol z jedną szafą, choć nie jest do końca jasne, czy czasem nie odnosi się do samej

tej wolno stojącej szafy. *Pokój dziecienny*, w którym jest wyłącznie łóżko i kwiatek, należy odróżnić od identycznie narysowanej, tylko z łóżkiem podwójnym i małym stolikiem, *sypialni* oraz w pełni umeblowanego *pokoju gościnnego*. *Łóżko*, umieszczone w salonie, obrazowane jest jako typowa kanapa (Gałyga, 2011: 97, 103).

Odwieczny problem przy porządkowaniu i selekcjonowaniu materiału leksykalnego w nauczaniu języka obcego stanowią synonimy. W miarę nauki, przechodząc na coraz wyższe poziomy zaawansowania języka, student zaczyna poznawać wyrazy bliskoznaczne w stosunku do już poznanych, ale słownictwo na początku nauki powinny budować raczej pojedyncze wyrazy reprezentujące dane znaczenie, najszersze znaczeniowo, o najczęstszej frekwencji, student ma bowiem jeszcze przed sobą wymagające dużego wysiłku zadanie poznania wielotysięcznego zbioru leksemów. Czy zatem jest bardzo potrzebne, by na początkowym etapie nauki prezentować zarówno wyraz *pływalnia*, jak i *basen* (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 46, 48, 61), *parasol* i *parasolka*, w wyglądzie takie same, ten pierwszy z przeznaczeniem dla mężczyzny, drugi dla kobiety (Janowska i Pastuchowa, 2008: 17)? *Zlewozmywak* czy *zlew*? *Klozet*, *sedes*, *ubikacja* czy *wc*? *Pływać na kajaku* czy *pływać kajakiem*? Mimo pomocy słowników i korpusów językowych nie zawsze łatwo jest podjąć decyzję, opierając się one bowiem na materiale bardzo szerokim, zróżnicowanym pod względem stylowym i chronologicznym, tymczasem w podręczniku chodzi o wyraz, z którym najczęściej w swojej rzeczywistości spotka się student i który będzie najprzydatniejszy do jego potrzeb komunikacyjnych, ewentualnie – w wypadku konstrukcji składniowej – o taką, która będzie najlepiej reprezentować jakąś ich grupę. Co dla rodzimego użytkownika języka wydaje się rzeczą, nad którą nie ma się co zbyt długo zastanawiać, w podręczniku do nauki języka jako obcego ma zupełnie inną wagę. To decyzja autorów o daniu wyrazowi szansy na to, by był zapamiętany, na długo albo być może w ogóle jako jedyny z grupy. Własne przyzwyczajenia językowe, zarówno autora podręcznika, jak i korzystającego z tego podręcznika nauczyciela, na pewno powinny być poddane rygorom myślenia w tych kategoriach.

3. Problemy związane z kontekstem językowym wprowadzanego słownictwa

Przy założeniu, że sprawność komunikacyjna jest priorytetem w nauczaniu języka, wprowadzeniu wyrazów powinna towarzyszyć prezentacja kontekstu, w jakim on występuje czy też może przykładowo wystąpić w języku. W *Jak to łatwo powiedzieć...* (Gałyga, 2011: 44) wprowadza się przymyki określające lokalizację, w jednej grupie z określeniami kierunku (typu *prosto*) i położenia (typu *po lewej stronie*). Tylko częściowo pojawiły się one we wcześniejszym dialogu opartym na sytuacji wskazywania drogi w mieście. W ćwiczeniu należy je połączyć

z obrazkami, których centralną postacią jest kot, usytuowany przestrzennie na tle innych elementów. Przy założeniu, że składnikiem kompetencji leksykalnej jest też umiejętność użycia wyrazu w poprawnych konstrukcjach składniowych i znajomość kolokacji wyrazu (Seretny i Lipińska, 2005: 76-77), trzeba uznać, że daje to studentowi zasadniczo tylko możliwość włączenia tych leksemów do słownictwa biernego, gdyż przyimki te łączą się z różnymi przypadkami (dopełniaczem lub narzędnikiem), a określenia związane z kierunkiem – z różnymi czasownikami.

Innym z kolei problemem jest podawanie nienaturalnych kontekstów językowych. W podręczniku można spotkać polecenia formułowane w następujący sposób: *Proszę czytać/ słuchać/ numerować/ mówić/ literować/ pisać (Start 1, Dzień dobry!)*. Można się domyślać, że cel, jaki w tym wypadku przyświecał autorom, to właśnie wprowadzenie wyrazu podstawowego w sensie słowotwórczym, będącego bazą derywacyjną dla całej grupy innych wyrazów, jednocześnie mniej złożonego formalnie. Jednak naturalne w języku jest użycie w takim kontekście czasownika o aspekcie dokonanym i mało prawdopodobne, by jakakolwiek przypadkowa osoba, która ewentualnie mogłaby takie polecenie wydać, dokonała na użytek lepszej komunikacji z cudzoziemcem natychmiastowej analizy problemu językowego i w efekcie zdecydowała się na użycie słowa, z którym, jak mogłaby podejrzewać, zetknął się on jako z bardziej podstawowym. Jeśli zaś do tego nie dojdzie, to z kolei rodzi się pytanie, czy początkujący student, usłyszawszy np. słowo *przeliterować*, od razu rozpozna i właściwie oceni jego semantyczny związek z poznanym wcześniej wyrazem *literować*.

4. Wprowadzanie słownictwa motywowane względami dodatkowymi a kwestie metodyczne

Z kolei niezwiązane bezpośrednio z dydaktyką względy – chęć wprowadzenia do lekcji elementów humoru – wydają się stać u podstaw niektórych innych, wywołujących kolejne kłopotliwe sytuacje, decyzji leksykalnych. Do takich należy niewątpliwie tekst, którego bohaterem jest *Mikołaj Brzęczuszczyński z Hurra!!!* (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 130). Tekst jest co prawda zamieszczony dopiero w lekcji 16 spośród 20, na które podzielony jest podręcznik, kiedy, jak można przypuszczać, studenci są już bardziej oswojeni z fonetyką niż na samym początku, ale z pewnością jest to najtrudniejszy pod względem fonetycznym wyraz w całym podręczniku. W *Dzień dobry!* nazwisko *Brzęczukowie* pojawia się jednak już na samym początku podręcznika – w lekcji 3 na ich ogólną liczbę 48 (Janowska i Pastuchowa, 2008: 11), chociaż przyznać trzeba, że w tym podręczniku fonetyka jest już na samym początku ćwiczona na trudnym, choć niewątpliwie przydatnym, materiale nazw polskich miast i miejscowości.

Nazwy własne wydają się zresztą swoistym polem żartu językowego w podręcznikach, na którym to polu rygorystyczne myślenie o celach nauczania jest osłabione. Nie zawsze jednak ten żart będzie mógł samodzielnie rozpoznać student, bo często wymaga to większej biegłości językowej niż ta, którą można przewidywać na danym poziomie. I tak biuro tłumaczy nosi nazwę *Czeski błąd*, biuro księgowe *Pieniądze szczęścia nie dają* (Janowska i Pastuchowa, 2008: 169), centrum handlowe zaś – *Mamona* (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 76), kierujący list do reakcji podpisują się jako *Pytajscy* (ibid., 121). Nauczyciel stoi w tym wypadku przed dylematem: „Uznać całkowicie deiktyczny charakter nazw własnych, pozostawiając je bez komentarza, czy tłumaczyć źródła komizmu?”. W podręcznikach pojawiają się też nazwiska i nazwy odapelatywne – wcześniej niż apelatywy, od których zostały utworzone: *Kiełbasa*, *Styczeń*, *Blask*, *Lampart* (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 12, 75; Dembińska i Małyska, 2010: 7.12, 8.07).

Podobny dylemat budzą nazwa mydła *Czyste ręce* i pasty do zębów *Białe uśmiech* (Gałyga, 2011: 63). Tłumaczyć nazwę czy nie i dodatkowo – czy komentować ją na tle realiów nazewniczych, zwłaszcza że w dialogach wcześniejszych lub późniejszych pojawiają się nazwy autentycznych lekarstw na przeziębienie czy popularnej polskiej kiełbasy? Takiego wyjaśniającego komentarza wymagałoby już chyba na pewno nagłe pojawienie się niepolskiego imienia w szeregu: *Matylda Morska*, *Saida Siczek*, *Alicja Kamińska* (Gałyga, 2011: 170), zanim uczniowie nabiorą przekonania, że *Saida* to typowe albo przynajmniej dość popularne polskie imię.

Innego typu problem wiąże się z kolei z próbą dochowania wierności realiom w nazewnictwie. W jednym z dialogów w podręczniku *Jak to łatwo powiedzieć...* jego bohaterka, Amerykanka polskiego pochodzenia o nazwisku *Kate Jankowski* rozmawia z mamą *Krystyną Jankowski* (Gałyga, 2011: 98). Wybranie dla bohaterki nazwiska typowo polskiego, podlegającego regułom fleksyjnym, w postaci unieruchomionej fleksyjnie, jak dzieje się w przypadku funkcjonowania go w systemie języka analitycznego, jakim jest angielski, wymaga już z pewnością obszerniejszego komentarza, ponieważ przymiotnikowa postać nazwiska jest na tyle dla języka polskiego typowa, że wręcz nie sposób sądzić, iż studenci mogliby się dalej z takiego rodzaju nazwiskami nie zetknąć.

Perspektywiczne myślenie o celach nauczania w zakresie słownictwa jest jednak najbardziej osłabione w przypadku materiału, który posłużyć ma do ćwiczenia fonetyki bądź prezentować jakieś prawidła gramatyczne. W *Hurra!!!* w 2 lekcji zaraz po wprowadzeniu podstawowego słownictwa służącego opisowi cech fizycznych pojawia się ćwiczenie, którego celem jest zaprezentowanie akcentu w polszczyźnie (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 20). Wyrazy, na których przykładzie należy to obserwować, stanowią jednolitą semantycznie grupę nazywającą cechy

osobowości bądź stany psychiczne. Z uwagi na cel ćwiczenia zostały wybrane wyrazy długie, wielosylabowe, ułatwieniem dla studenta ma być to, że są to w większości internacjonalizmy. Są wśród nich przykładowo leksemy *kreatywny, emocjonalny, zestresowany, spontaniczny, energiczny* czy *aktywny*. Materiał ten bywa jednak częściowo wykorzystany w ćwiczeniach późniejszych, w których konstruuje się zdania egzystencjalne o nietypowej treści w rodzaju: *Roman jest energicznym Polakiem, Jestem młodym i aktywnym Polakiem z Krakowa* (ibid., 27). W podręczniku nie jest już dalej wprowadzane inne słownictwo dotyczące cech charakteru człowieka, na tym etapie podany zestaw w całości konstytuuje zasób słów studenta z tego zakresu tematycznego. W innym miejscu ćwiczenie wymowy wymaga rozpoznania słyszanych wyrazów. Na 20 podanych wyrazów 19 to nazwy dziedzin wiedzy lub kierunków studiów, a tylko jeden jest spoza tego zakresu tematycznego: *galeria* (ibid., 44). W podręczniku *Start 1* – będącym kursem wstępnym do nauki języka – w każdej lekcji obszerne miejsce zajmują ćwiczenia fonetyczne, których celem jest różnicowanie określonych głosek. Materiał leksykalny, który został dobrany dla realizacji tego celu, zawiera przykładowo takie leksemy jak: *wątek, tren, wymiar, wena, ławica, kiść, bocznik, puce, sęk, cyrylica, carewicz, pędy, fuzja, żelaznik, uzda, widły, czczy, wielebny, rozmach, szalwia, żółd, rozrzedzony, gwieździsty*, derywaty: *szacuneczek, wąsisko, garstka*, niepodstawowe formy fleksyjne: *blokował, doi, flądro, renetę, drętwej, gaże, szlocha, lotkę, koci, czytając*. Są to wyrazy zupełnie nieodpowiadające poziomem materiałowi leksykalnemu i gramatycznemu wprowadzanemu na lekcjach, najwyraźniej ujmowane wyłącznie w postaci fonetycznej, którą student ma wyłącznie odtworzyć bądź rozpoznać ze słuchu.

Nieco większa dbałość o zsynchronizowanie materiału z poziomem zaawansowania charakteryzuje ćwiczenia gramatyczne, ale i tu nauczyciel staje wobec problemu wyjaśnienia znaczenia i użycia, bądź całkowitej z tego rezygnacji, w przypadku takich leksemów wybranych do prezentacji modelu odmiany czasowników zakończonych na *-ować*, jak *kreować* czy *koniugować* (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 48; Dembińska i Małyska, 2010: 10.08). Wybrane są one bowiem według kryterium skojarzeń ze słowami podobnie brzmiącymi w innych językach, a nie na zasadzie frekwencji w polskich tekstach (ten sam model odmiany ma np. częsty frekwencyjnie, przydatny komunikacyjnie wyraz *malować*), co być może jest pewnym ułatwieniem dla studentów anglojęzycznych, ale już nie azjatyckich. Próba pokazania w podręczniku ich użycia w zdaniach przynosi takie ich propozycje, jak np. *Ja koniuguję czasowniki* (Małolepsza i Szymkiewicz, 2006: 48).

4. Kiedy autor traci czujność, czyli błędy w podręcznikach

Zdarzają się także wyrazy błędne czy błędnie użyte, które już ewidentnie wymagają komentarza sprostowującego. W *Start 1* pojawiają się na przykład jako nazwy liter alfabetu *ci* oraz *żet* (Dembirńska i Małyńska, 2010: 1.07). W *Jak to łatwo powiedzieć...* pojawia się konstrukcja może spotykana często w Polsce południowej czy zachodniej, ale nieustannie piętnowana w wydawnictwach poprawnościowych, nieakceptowana przez normę językową – *ubrać coś*⁴ (w znaczeniu ‘włożyć ubranie’: *Myślę, że powinnaś ubrać/ założyć na siebie...* (Gałyga, 2011: 147).

5. Wnioski

Analiza problemów leksykalnych, z jakimi spotyka się korzystający ze współczesnych podręczników nauczyciel języka polskiego jako obcego, skłania do wniosku, że dobór leksykalny materiału w nauczaniu języka jako obcego jest rzeczą, której poświęcić należy więcej skoncentrowanej uwagi i namysłu teoretycznego. Postulat oparcia się na danych frekwencyjnych, łatwiejszy dziś do zrealizowania z uwagi na powszechną dostępność do korpusów językowych, musi iść w parze z kognitywną refleksją nad reprezentowaniem przez wyrazy rzeczywistości myślowej, jej kategoryzowaniem i zhierarchizowaniem, a własne wyczucie językowe autorów, kształtowane często przez wpływy regionalne, weryfikowane powinno być na podstawie wydawnictw poprawnościowych stanowiących zapis normy ponadregionalnej. Potrzebna jest też rygorystyczna dyscyplina myślenia i planowania umożliwiająca panowanie nad całością materiału prezentowanego w podręczniku, nad budowaniem i rozszerzaniem kręgów tematycznych słownictwa. Należy też w miarę możliwości starać się aktualizować materiał leksykalny w kolejnych wydaniach podręczników. Słowo zapisane w podręczniku dla obcokrajowca ma bowiem inną wagę niż słowo w podręczniku dla rodzimego użytkownika języka, który dysponuje ogromnym kontekstem słów i tekstów pochodzących spoza tego podręcznika, i w życiu przeczytanych, i usłyszanych, i który ma inną niż cudzoziemiec świadomość realiów kraju oraz środowiska, w których się tego języka naturalnie używa.

BIBLIOGRAFIA

Bańko, M. (red.). 2000. *Inny słownik języka polskiego PWN*. T. 1-2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴ Zob. Doroszewski, 1980: 809; Markowski, 1999: 1081; Bańko i Krajewska, 1994: 333.

- Bańko, M., Krajewska, M. 1994. *Słownik wyrazów kłopotliwych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dembińska, K., Małycka, A. 2010. *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*. Warszawa: Klub Dialogu S.C.
- Doroszewski, W. (red.). 1980. *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dubisz, S. (red.). 2008. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1-4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałyga, D. 2011. *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Janowska, A., Pastuchowa, M. 2008. *Dzień dobry! Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*. Tarnów: Tarnowska Fundacja Kultury.
- Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. 2006. *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*. Kraków: PROLOG Szkoła Języków Obcych.
- Markowski, A. (red.). 1999. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seretny, A., Lipińska, E. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Tabakowska, E. (red.). 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- <http://ogloszenia.trojmiasto.pl> DW 05.09.2014.
- <http://www.ogloszenia.krakow.pl> DW 06.09.2014.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

kataszaj@amu.edu.pl

PRZYGOTOWANIE DO PRACY Z UCZNIAMI O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH: JĘZYKOWE NARZĘDZIA DIAGNOSTYCZNE W PRAKTYCE NAUCZYCIELSKIEJ

Training for working with special needs students:

Language-based diagnostic instruments in teaching practice

Adapting foreign language teaching to the requirements of students with special educational needs requires prior diagnosis of the developmental potential of the pupils concerned. Because of the educational and rehabilitative character of foreign language learning in students with language and speech deficiencies, the diagnosis addresses the possibilities of using foreign language learning in developing general and linguistic competencies in both languages (native and foreign). The article presents the aims of diagnosing linguistic communicative competencies in the context of foreign language teaching. The differences between speech diagnosis and diagnosis performed for the needs of foreign language teaching are discussed, based on cases of pupils with deficiencies in their native language (Polish). The evaluation of the students' competencies involved reformulation as an instrument of linguistic diagnosis; learning strategies were also considered in the assessment.

Keywords: foreign languages teaching, students with special educational needs, language and speech deficiencies, language-based diagnostic instruments

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, deficyty języka i mowy, językowe narzędzia diagnostyczne

1. Uwagi wstępne

Specjalne potrzeby edukacyjne nie implikują zmiany celu nauczania języka obcego (jest nim, jak dla wszystkich uczniów zdobycie umiejętności komunikowania się w języku obcym), wyznaczają jednak dobór technik pracy, kryteriów i sposobów oceniania postępów oraz udzielania odpowiedniego wsparcia w nauce. Warto też pamiętać, że sytuacja nauczania języków obcych stwarza dodatkowe korzyści wykraczające poza wymiar czysto edukacyjny. Nauka języka obcego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza dla uczniów z niedoborami języka ojczystego może mieć wymiar terapeutyczny. Oprócz właściwych dla nauczanego przedmiotu dodatkowych (pozajęzycznych) korzyści poznawczych jak budowanie wiedzy o świecie, rozwijanie kompetencji kulturowej, kształtowanie postaw interkulturowych, działania dydaktyczne podejmowane na lekcji języka obcego mogą także sprzyjać rozwijaniu ogólnej kompetencji językowo-komunikacyjnej poprzez rozwijanie umiejętności uczenia się języków, kompensowanie deficytów pojęciowych i wzbogacanie środków językowych także w zakresie języka polskiego. Te ostatnie cele mogą zostać świadomie wpisane do indywidualnego programu nauczania języka obcego¹ pod warunkiem skrojonego na miarę danego ucznia profilu jego potrzeb i możliwości uczenia się. Z tego powodu tak ważna jest odpowiednio postawiona diagnoza kompetencji językowych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nakierowana na naukę języka obcego, ale także na rozwijanie kompetencji w języku polskim².

Cele i metody pracy przewidziane w programie nauczania oraz zakres i kierunki działań terapeutycznych poprzez naukę języka obcego powinny być w każdej sytuacji specjalnych potrzeb edukacyjnych określone indywidualnie. Specyfika nauki języka obcego powoduje, że znajomość ogólnych zasad postępowania z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zasady komunikacji, kryteria oceniania, dbałość o integrację w grupie rówieśniczej) jest cenna z punktu widzenia organizacji pracy w klasie, ale często niewystarczająca pod względem

¹ Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) został wprowadzony jako obowiązkowa forma wsparcia edukacji i rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością posiadających orzeczenie o potrzebie nauczania specjalnego, uczniów niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym na podstawie rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. (Dz. U. z 2010 r. nr 228 poz. 1487) oraz z dnia 30 kwietnia 2013 r. (**Dz. U. z 2013 r., poz. 532**).

² W sytuacji znacznego nasilenia zaburzeń rozwoju języka i mowy, nauka języka nie zawsze skutkuje wysokim opanowaniem kompetencji komunikacyjnej w nauczonym języku, jednak zawsze jest możliwe (choć także w różnym stopniu) rozwijanie ogólnych kompetencji uczenia się i tym samym poszerzanie kompetencji w języku ojczystym.

kształcenia językowego obejmującego język obcy i jego kompensacyjne wartości przekładające się także na rozwój kompetencji w języku ojczystym. Aby poznać trudności ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i określić kierunki rozwoju kompetencji komunikacyjnych w obu językach (czyli dokonać diagnozy dla rozwoju potencjału językowego dziecka) nauczyciel potrzebuje narzędzi, które spełniają kryteria jednocześnie edukacji i rehabilitacji językowej.

2. Cele diagnozy potencjału językowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście nauki języka obcego

Kompetencje komunikacyjne, na które składają się zgodnie z Europejskim Opisem Kształcenia Językowego (ESOJK, 2003) kompetencje lingwistyczne (kompetencje leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, ortoepiczna i ortograficzna), kompetencja socjolingwistyczna (znajomość relacji społecznych, konwencji wypowiedzi), kompetencja pragmatyczna i funkcjonalna (działania językowe w interakcjach społecznych) są odpowiednio uszczegółowione w nowej podstawie programowej nauczania języków obcych nowożytnych (2009). ESOKJ definiuje także kompetencje ogólne, wpływające na przebieg komunikacji: wiedzę deklaratywną, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się (ibidem). Również i te składowe kompetencje ogólnych rozpisane są na kompetencje szczegółowe odpowiednio do kolejnych etapów nauczania. W sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kompetencje te są szczególnie istotne, gdyż dotyczą samodzielnej pracy nad językiem, rozwijania umiejętności samooceny, współdziałania w grupie, rozwijania świadomości językowej oraz stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych, a więc umiejętności szczególnie ważnych z punktu widzenia rehabilitacji języka i mowy.

Trudnością dydaktyczną jest z pewnością właściwy dobór odpowiednich technik i metod nauczania wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych konkretnego ucznia. Refleksja na ten temat powinna być poprzedzona doбором celów nauczania (odpowiednio do kompetencji językowych i ogólnych-kluczowych na danym etapie edukacyjnym dziecka), a ta z kolei właściwą diagnozą jego potencjału językowego. Takie współoddziaływanie komponentów kompetencji ogólnych i językowych wobec zmieniających się potrzeb ucznia jest podejściem integrującym wartości edukacyjne i rehabilitacyjne wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych (zob. Karpińska-Szaj, 2013: 93-97). Spełnia ono także zasadę indywidualizacji, która polega na właściwym oszacowaniu proporcji między składowymi danymi kompetencji (zarówno językowymi, jak i ogólnymi) oraz potencjalnymi korzyściami terapeutycznymi, jakie są możliwe do osiągnięcia poprzez naukę języka obcego.

W celu postawienia diagnozy i przygotowania indywidualnego programu nauczania języka obcego, nauczyciel ma do dyspozycji orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Nauczyciel może też zasięgnąć informacji od innych nauczycieli i terapeutów pracujących z uczniem, a także od rodziców/opiekunów dziecka. Informacje te są z pewnością przydatne do właściwej komunikacji z dzieckiem i wstępnego rozeznania specyfiki danego deficytu, nie zawsze jednak wystarczające dla właściwej (a więc przydatnej dla opracowania odpowiedniego programu nauczania języka obcego) diagnozy potencjału językowych kompetencji komunikacyjnych nakierowanych także na kompensowanie deficytów obserwowanych w języku ojczystym.

Poprzedzająca przyjęcie dziecka do szkoły oraz prowadzona w trakcie rehabilitacji językowej diagnoza logopedyczna stanowi podstawę odpowiedniego opracowania terapii specjalistycznej. Terapeuta powinien ustalić do jakich norm, umiejętności i kompetencji zmierza oraz jakimi metodami i środkami zamierza się posłużyć (zob. Gunia, 2006: 195). Poprzez rozpoznanie wady lub zaburzenia mowy uzyskanej na podstawie analizy stanu badanego ustala się indywidualnie dobrany tok postępowania terapeutycznego. Diagnoza logopedyczna wymaga zastosowania dwóch procedur: deskrypcji i interpretacji. Deskrypcja obejmuje badanie sprawności interakcyjnych: motoryki mowy, artykulacji, oceny środków językowych, struktur pojęciowych, realizację dialogu i realizację wypowiedzi narracyjnych. Interpretacja natomiast wymaga analizy wyników badań specjalistycznych, obejmuje wywiad z otoczeniem dziecka, rozpoznanie przypadku³. W badaniach logopedycznych wykorzystywane są różnorodne narzędzia: testy do badania mowy (ocena podsystemów języka: testy fonetyczne, słownikowe, gramatyczne), testy oceniające poziom rozumienia i produkcji mowy. Mają one charakter graficzny, werbalny i mieszany w zależności od etapu rozwojowego dziecka oraz specyfiki zaobserwowanego zaburzenia. Narzędzia te służą ocenie artykulacji (np. w celu wykrycia zaburzeń rozwoju mowy), sprawności językowej (np. wykorzystania kompetencji językowej w komunikacji) oraz badają słuch fonematyczny, kinestezję mowy (czucie ułożenia narządów mowy), płynność i prozodię mowy oraz słuch i pamięć słuchową. Istotne znaczenie mają też badania kompetencji pragmatycznej dziecka, które sprawdzają umiejętność dysponowania właściwymi dla danej osoby środkami komunikacji w określonej sytuacji społecznej. Badanie kompetencji pragmatycznej pozwala ustalić skuteczność sposobów wykorzystania zasobów językowych i strategii w działaniach komunikacyjnych, co umożliwia oszacowanie funkcjonowania językowego dziecka nie

³ Procedury te są szczegółowo opisane w Czaplewka i Milewski, 2012.

odnosząc go tylko do diagnozy medycznej danego przypadku. W ten sposób diagnoza logopedyczna staje się diagnozą pedagogiczną umożliwiającą dziecku indywidualny dobór wsparcia w rozwoju językowym⁴.

Diagnoza na potrzeby nauczania języków obcych może (a nawet powinna) wykorzystać dane uzyskane w badaniach logopedycznych, jednak jej cele wykraczają poza terapię logopedyczną i zasadzają się bardziej na wyłonieniu aspektów możliwych do edukacji i wspomagania rozwoju języka i mowy poprzez naukę języka obcego. Oznacza to, że w diagnozie na potrzeby nauczania języka obcego konieczne jest oszacowanie:

- potencjału kompetencji w języku polskim (te same trudności mogą bowiem wystąpić w trakcie przyswajania języka obcego, np. niewyraźna wymowa, braki leksykalne, błędy gramatyczne);
- potencjału komunikacyjnego czyli środków kompensujących deficyty pojęciowe i językowe używanych przez ucznia w celu zapewnienia obopólnego rozumienia (monitorowanie wypowiedzi, autokorekta, interakcja z nauczycielem i grupą);
- ewentualnych kierunków terapii językowej (rozwijanie strategii komunikacyjnych i strategii uczenia się);
- w konsekwencji ustalenie proporcji między kompetencjami językowymi a ogólnymi na danym etapie nauczania.

Diagnoza na potrzeby nauki języka obcego jest więc mniej specjalistyczna w znaczeniu oceny kompetencji dziecka i wyznaczenia kierunku terapii zaburzeń językowych. Prowadzi ona bardziej do nawiązania „kontraktu” uczenia się, który ma służyć celom kształcenia nakierowanego na rozwój kompetencji ogólnych i językowych w obu przyswajanych językach. Praktyczną wykładnią diagnozy w kontekście nauki języka obcego jest przygotowanie programu nauczania (IPETu). Wartością dla prognozowanych postępów w nauce jest powiązanie diagnozy ze strategią uczenia się języków (jest to diagnoza dla rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych w obu językach, polskim i obcym) oraz ułatwienie komunikacji z uczniem dzięki poznaniu jego trudności, a zarazem możliwości rozwojowych. Specyfika diagnozy na potrzeby nauczania języków obcych polega także na tym, że diagnozę tę sporządza nauczyciel filolog, posiadający przygotowanie metodyczne, ale nie będący specjalistą w dziedzinie zaburzeń języka i mowy. Pojawia się więc potrzeba narzędzi prostych, przydatnych w nauce języka obcego, mogących także stanowić element badania w działaniu ze względu na konieczność stałego dopasowywania

⁴ Przykładem diagnozy pedagogicznej opierającej się na wieloetapowym (i wielokrotnym) badaniu kompetencji językowo-komunikacyjnych jest propozycja K. Krakowiak (2006) dotycząca osób z uszkodzeniami słuchu.

technik nauczania i indywidualnej pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

3. Językowe narzędzia diagnostyczne: wykorzystanie przeformułowania

Dzieci z niepełnosprawnością powodującą ograniczony dostęp do spontanicznego nabywania językowych kompetencji komunikacyjnych mają trudności z przyswojeniem utrwalonych w języku otoczenia sposobów interpretowania zjawisk rzeczywistości. W konsekwencji tych trudności zdarza się, że dziecko tworzy relacje niepoprawne lub/i fragmentaryczne, kojarząc przypadkowe cechy przedmiotów i na tej podstawie budując związki semantyczne i referencyjne. Rozpiętość i wyjątkowość tego typu trudności jest bardzo duża, gdyż zależy od rodzaju deficytu oraz od warunków towarzyszących rozwojowi dziecka: prowadzonej rehabilitacji, interakcji z otoczeniem, motywacji do nauki itd. Problemy językowe mogą dotyczyć jakości odbieranych i przekazywanych informacji (ich poprawności pod względem treści i formy, skuteczności komunikacyjnej) oraz sposobów tworzenia pojęć. Deficyty językowe są stosunkowo często identyfikowane w komunikacji z dzieckiem, co przekłada się na podejmowane działania rehabilitacyjne. Trudniejszym aspektem w rehabilitacji języka i mowy są trudności pojęciowe, gdyż są często niepowtarzalne. Stanowią one wprowadzie o cechach idiolektu dziecka, ale mogą pozostać niezauważone ze względu na nie zawsze rozpoznaną interpretację, jaką dziecko przypisuje danemu słowu/wyrażeniu.

Narzędziami umożliwiającymi oszacowanie tych trudności są obserwacje zachowań językowych polegające na gromadzeniu korpusów wypowiedzi pisemnych i ustnych, które stanowią dla nauczycieli języka polskiego i języków obcych podstawowe dane umożliwiające oszacowanie pojawiających się trudności językowych i uchwycenie postępów ucznia w toku nauczania, a w konsekwencji modyfikacji założeń IPETu. Zebrany korpus służy oszacowaniu kompetencji językowych, lecz nie przekłada się na bezpośrednią pracę z dzieckiem służącą rozwijaniu kompetencji uczenia się. Przykładem narzędzia umożliwiającym włączenie dziecka jako aktywnego partnera w (samo)ocenę i monitorowanie własnych postępów uczenia się języków są zadania językowe polegające na przeformułowaniu usłyszanej lub przeczytanej wypowiedzi.

Przeformułowanie jest narzędziem pozwalającym uchwycić deficyty pojęciowe oraz niedobory językowe. Odtworzenie tekstu źródłowego za pomocą środków językowych, którymi dysponuje uczeń pozwala przyjrzeć się powstałej produkcji pod kątem komunikacyjnej i reprezentatywnej funkcji języka. Ponadto, tworzenie narracji na podstawie tekstu źródłowego sprzyja obiektywizacji oceny danych językowych ze względu na możliwość odniesienia wypowiedzi dziecka do danych wyjściowych.

Na funkcję komunikacyjną podczas przeformułowania składają się przede wszystkim dwa elementy:

- użyte środki językowe (zasoby leksykalne, poprawność gramatyczna i semantyczna, złożoność wypowiedzi) oraz
- strategie monitorowania wypowiedzi (przekazanie treści zrozumiałych dla odbiorcy).

Funkcja reprezentatywna w przeformułowaniach dzieci przejawia się głównie w sposobie prowadzenia narracji (np. poprzez uchwycenie i wyrażenie związków przyczynowo-skutkowych prowadzących do powiązania zdażeń i świadczących o spójności wypowiedzi). W toku terapii obserwowana jest progresja: wyjście poza wyliczenie obiektów/postaci/wydarzeń, poprzez opis stanów emocjonalnych i działań bohaterów do interpretacji, wyjaśniania sytuacji. Jakość narracji zależy od potencjału poznawczego (zasobów pamięci, kierowania uwagą) i pozostaje w ścisłym powiązaniu z repertuarem pojęciowym i językowym dziecka.

W perspektywie terapeutycznej przeformułowanie sprzyja także rozwijaniu kompetencji uczenia się, gdyż w stosowanej procedurze staje się strategią uczenia się o charakterze metapoznawczym. Przedrostek „meta”⁵ dotyczy uświadomienia sobie możliwości kompensowania niedoborów językowych, komunikacyjnych i pojęciowych poprzez systematyczne porównywanie obu języków (ojczystego i obcego) na poziomie ich opisu, użycia i myślowego funkcjonowania w nich. W przypadku uczniów z deficytami języka i mowy samo przeformułowanie nie stanie się automatycznie strategią uczenia się, jest nią dopiero w sytuacji nakierowana na kompensowanie trudności w dialogu z nauczycielem. Dialog dydaktyczny ma na celu odtworzenie procesów myślowych, które umożliwiły uchwycenie/budowanie znaczenia, co oznacza potrzebę rozwijania umiejętności heurystycznych ucznia, gdyż właśnie taka postawa „oświeconego obserwatora” własnych wypowiedzi na potrzeby uczenia się sprzyja edukacji i rehabilitacji. W dialogu dydaktycznym nauczyciel podąża „krok za uczniem”. To właśnie w rozmowie z nim, poprzez obserwację i odwoływanie się do jego kompetencji w języku polskim można nakierować uwagę ucznia na trudności, z których on sam nie zawsze zdaje sobie sprawę, lub przeciwnie, wycofuje się z komunikacji, gdyż ma przekonanie, że cokolwiek powie „i tak będzie źle”⁶. Dialog dydaktyczny sprzyja też rozwijaniu postawy „poszukującej”: ważne

⁵ Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto klasyfikację ogólną strategii uczenia się przyznającą charakter „meta” tym strategiom, które zmierzają do wyłonienia, oceny i świadomego kontrolowania sposobów wypowiedzi (zob. Béguin, 2008).

⁶ Przeformułowanie może się też stać strategią uczenia się, jeśli wykonanemu zadaniu towarzyszy kierowana (auto)refleksja nad wypowiedzią, a jej efektem w kontekście

jest, by uczeń podjął wysiłek antycypowania znaczeń, poszukiwania możliwych rozwiązań (planowania i sprawowania kontroli nad swoją pracą umysłową). Przede wszystkim jednak dialog dydaktyczny podjęty po zadaniu polegającym na przeformułowaniu, może być wykorzystany w rozwijaniu strategii uczenia się i ich transferowaniu z jednego użycia językowego na inne (także w innym języku).

4. Przykłady wypowiedzi dzieci: implikacje dla dydaktyki języka obcego

W diagnozie językowych kompetencji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z wykorzystaniem przeformułowania posłużono się protokołem eksperymentalnym przygotowanym na potrzeby międzynarodowego projektu badawczego „Złożoność językowa w wieku 6 do 14 lat. Przyswajanie, produkcja wypowiedzi, przetwarzanie”⁷. Wybrane zadanie językowe polegające na przeformułowaniu tekstu źródłowego (zob. załącznik) przeczytanego przez nauczyciela wynika z przyjętego paradygmatu badawczego: hipotezy akwizycyjnej wywodzącej się z badań nad przekształcaniem wypowiedzi przez dzieci w fazie wczesnego przyswajania języka ojczystego. Zakłada się, że w zależności od wieku dziecka i stymulacji językowej w wypowiedziach dzieci zwiększa się jakość i ilość konstrukcji złożonych⁸. Budowanie narracji zostało

nauki języka obcego jest zdolność transferowania operacji mentalnych, służących rozumieniu i produkcji wypowiedzi w innych kontekstach ich użycia. W tym znaczeniu strategię metapoznawcze mają na celu zdystansowanie się do obserwowanych zjawisk, ich ocenę, a w rezultacie antycypowanie przyszłych wypowiedzi (por. przykłady zastosowania takiego podejścia w Karpińska-Szaj i Paprocka-Piotrowska, 2014).

⁷ « La complexité linguistique de 6 à 14 ans. Acquisition, production, traitement » jest zadaniem badawczym grupy *Sens Texte Informatique Histoire* koordynowanym przez prof. Claire Martinot z Uniwersytetu Paris Sorbonne. Ze strony polskiej partnerami w projekcie są prof. Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski) oraz prof. Katarzyna Karpińska-Szaj i dr Bernadeta Wojciechowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Celem projektu jest zebranie korpusu językowego dzieci w różnych przedziałach wiekowych i określenie na jego podstawie potencjału językowego umożliwiającego produkcję wypowiedzi ustnej na podstawie odsłuchanego tekstu narracyjnego. W aspekcie porównawczym wybranych języków (chorwackiego, francuskiego, polskiego, niemieckiego, włoskiego) projekt ma na celu wyłonienie jednostek językowych stwarzających trudności w formułowaniu wypowiedzi (np. czasowniki wieloznaczne, zdania podrzędnie złożone, zaimki względne itd.). Dla celów realizacji projektu zebrano korpus dzieci bez zaburzeń językowych, a w niniejszym artykule posłużono się wypowiedziami dzieci z deficytami języka i mowy uczęszczającymi do szkół ogólnodostępnych na terenie Poznania, w których przeprowadzono badanie.

⁸ Uogólniając wnioski z analizy statystycznej korpusów językowych dzieci uzyskanych w różnych językach (odpowiednio do krajów uczestniczących w projekcie) można stwierdzić, że przetwarzanie danych językowych przez dzieci przebiega od budowania

też uznane za podstawowe zachowanie językowe świadczące o wykształconych umiejętnościach poznawczych, których rytm w przypadku dzieci o niezaburzonym rozwoju przebiega zgodnie z dojrzewaniem poznawczym i interakcją z otoczeniem (stymulacją środowiska), a w sytuacji dzieci z deficytami języka i mowy powinno być zawsze oszacowane w indywidualny sposób.

W przeprowadzonym doświadczeniu założono, że narracja prowadzona przez dziecko może ujawnić specyficzne trudności dotyczące komunikacyjnej i reprezentatywnej funkcji języka uchwyte dla nauczyciela i dla samego dziecka w prowadzonym następnie dialogu dydaktycznym. W zakresie kompetencji językowo-komunikacyjnych podstawowym celem diagnostycznym, ale też prognostycznym (istotnym dla rozwoju kompetencji w języku obcym) było zbadanie czy dziecko dysponuje środkami językowymi, by wyrazić uchwycone informacje. W zakresie kompetencji poznawczych, celem było wstępne zidentyfikowanie deficytów pojęciowych, które uniemożliwiają przeformułowanie opowiadania z zachowaniem znaczenia. Zdarza się, że dzieci z niedoborami języka pierwszego, mimo uboższego repertuaru środków językowych nie używają strategii przeformułowania typowych dla młodszych dzieci o prawidłowym rozwoju (np. powtórzeń, zmiany znaczenia), lecz używają strategii logicznych charakterystycznych dla dzieci starszych. W takich przypadkach deficyty językowe wynikają nie tyle z opóźnienia przyswajania kompetencji językowych, lecz ich nieharmonijnego rozwoju⁹.

W wypowiedziach dzieci wzięto zatem pod uwagę:

- obecność i jakość środków językowych świadczących o spójności tekstu (sposoby wprowadzania kolejnych sekwencji, zależność czasową wydarzeń, wyrażanie przyczynowości itd.);
- zgodność odtworzonego tekstu z tekstem oryginalnym (stopień zrozumienia tekstu oraz sposoby kompensowania nieuchwyconych informacji: znajomość schematu narracyjnego, dodawanie elementów treściowych, synteza informacji, wyjaśnianie).

konstrukcji uproszczających formę i treść (powtórzenia z redukcją danych) do użycia konstrukcji coraz bardziej złożonych z zachowaniem znaczenia pierwotnego wypowiedzi (zob. Martinom, 2012; Martinot i in., 2012).

⁹ W wypowiedziach młodszych dzieci zdarzają się powtórzenia fragmentów tekstu, które nie zawsze świadczą o ich zrozumieniu, lecz o zapamiętaniu wyróżniającej się jednostki leksykalnej (np. słowo dźwiękowo przyciągające uwagę, wcześniej zasłyszane i skojarzone w danym kontekście). Tej strategii nie można zaobserwować w wypowiedziach dzieci z niedoborami językowymi, zwłaszcza uczniów z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Przeformułowanie dotyczy zrozumianych fragmentów lub/i własnych skojarzeń, jednak sama procedura przeformułowania może być bogatsza, charakterystyczna dla starszych dzieci bez deficytów językowych (wnioskowanie, definiowanie, wyjaśnianie).

Autorami wszystkich prezentowanych poniżej wypowiedzi są uczniowie z głębokimi uszkodzeniami słuchu szóstej klasy ogólnodostępnej szkoły podstawowej Michał, Aleksandra i Igor (12 lat)¹⁰. Dzieci są rehabilitowane w kierunku rozwoju języka fonicznego, uczą się również języka angielskiego jako obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Michał od trzech lat uczy się także dodatkowo języka francuskiego. Doświadczenie przebiegło zgodnie z zasadami komunikacji z uczniem niesłyszącym: spotkania indywidualne, umożliwienie czytania z ust i powtórzeń na żądanie. Prezentowane wypowiedzi zostały sporządzone pisemnie i są cytowane z zachowaniem oryginalnej pisowni dzieci.

- (1) *Ta pani, która trzymała rękę dziewczynce weszła do szkoły. Pani opowiadała dzieci w całej klasie, że mamy nową koleżankę Julkę i chciała żeby wszyscy byli dla niej mili i mówiła Julce, że tu jest dla niej wolne krzesło i poprosiła kolegę żeby był dla niej miły żeby dużo sobie pogadali. Tomek się cieszył, że ma nową koleżankę i wieczorem w domu dał jej prezent, tylko przygotował sobie złote pudełko. Tomek następnego dnia poszedł do Julki i chciał podać złote pudełko i Julce tak się bardzo mu podobało. Pani powiedziała, żeby wyjęli książki czyli podręczniki do szkoły. Julka pudełko była na ławce pomiędzy Tomkiem. Julka wyszła do Tomka i napisała na kartce, że się spotykamy o godzinie 20 wieczorem. Julka wychodziła do Tomka po cichu spotykają się w lesie pod wielkim drzewem i Tomek się bał ponieważ nie wolno było chodzić do lasu, bo tam nie wolno było chodzić. Jak już była 20 wieczorem Julka cały czas czekała na Tomka. Potem Julka weszła za rękę Tomka i trzy razy puknęła w drzewo i drzewo po kilku minutach po cichu się obracało przez siebie. I dopiero potem drzewo zamknęło się za siebie i najpierw się otworzyło było światło. Teraz drzewo się otworzyło i Tomek i Julka poszli do środka i tam był przepiękny ogród i można rozmawiać z roślinami. Julka powiedziała „chodź jest przepiękny ogród, jest król i reszta zwierząt można króla poprosić o rozmowę..” W ogrodzie też było jezioro. Tomek chciał się nauczyć w rozmowie z królami, to znaczy z mrówkami to znaczy z rybkami, on musi wiedzieć wszystko co się dzieje na ziemi i w wodzie. To znaczy Tomek chciał w powietrzu porozmawiać z ptakami i następnego dnia Tomek stał się bardzo mądrym chłopakiem. (Michał)*

W wypowiedzi Michała zostały zachowane wszystkie elementy istotne dla przebiegu opowiadania. Charakterystyczne są liczne sekwencje wyjaśniające wprowadzane za pomocą „to znaczy”. Z dialogu dydaktycznego przeprowadzonego z dzieckiem wynika, że w ten sposób chłopiec kontroluje własne rozumienie, upewnia się, że jego wypowiedź jest spójna („Ja wiem co to znaczy, ale boję się nie pamiętać co jest dalej”). Chłopiec zrozumiał opowiadanie, ale zabrakło mu środków językowych, by wyrazić spójność tekstu. Szczególną

¹⁰ Imiona dzieci zostały zmienione.

trudność stanowiło wyrażenie przyczynowości, chociaż została ona uchwycona i wyrażona w opowiadaniu następstwem czasowym.

- (2) *Pewnego dnia do szkoły przyszła nowa dziewczynka Julka. Pani trzymała ją za rękę i przedstawiła klasie. Ona usiadła obok Tomka, bo tam było wolne miejsce. Chłopak pomyślał, że będzie miał nową przyjaciółkę i był tak zadowolony, że zrobił dla niej małe pudełko, które jej się tak podobało, że nosiła je zawsze przy sobie. Pewnego dnia pani poprosiła o wyjęcie swoich rzeczy. Julka położyła pudełko tam gdzie zawsze i powiedziała do Tomka „otwórz”. Była tam kartka z napisem: „spotkamy się przy wejściu do lasu przy białym drzewie o 8”. Mimo że Tomek nie lubi chodzić nocą, a zwłaszcza po lesie jednak postanowił przyjść na spotkanie. Gdy przyszedł podeszli do drzewa i Julka zapukała trzy razy i drzewo przepołowiło się a w pniu pojawiło się białe światło, do którego weszli. Julia powiedziała: „jeśli masz jakąś prośbę poproś naszego króla”. Tomek poprosił o rozmawianie z ptakami i od tamtej pory był mądrym dzieckiem. (Aleksandra)*

Aleksandra wykazała się bardzo dobrą zdolnością selekcji i syntezy informacji. W odsłuchanym tekście potrafiła wyodrębnić informacje najistotniejsze dla przebiegu narracji oraz przedstawić je w zdaniach złożonych. W dialogu dydaktycznym potrafiła uzasadnić wszystkie dopowiedziane elementy, które jej zdaniem potrzebne były do uzasadnienia wyводу („Ona usiadła obok Tomka, bo tam było wolne miejsce”, „Chłopak pomyślał, że będzie miał nową przyjaciółkę i był tak zadowolony, że zrobił dla niej małe pudełko...”). Większość przeformułowań ma charakter logiczny. Chcąc uniknąć powtórzeń, uczennica stosuje w wielu miejscach zamienniki leksykalne. Widoczne są także przeformułowania formalne o wyższym stopniu złożoności niż w tekście źródłowym („pani poprosiła o wyjęcie...”, „Tomek poprosił o rozmawianie...”).

- (3) *Był taki dzień, kiedy pani trzymała dziewczynkę za rękę którą nikt niej nie widział. Pan powiedział, że obok Tomka jest pusto. Tomek chciał, aby Julka była go koledzanka. Tomek zrobił jej szynkę. I od tego mentu zostali przyjaciółmi. Jednego razu Julka powiedziała otwórz szynkę. Tomek otworzył. Było napisane: spotkajmy się obok lasu w nocy. Się spotkali. Julka zapukała kilka razy w drzewie. Otworzył się i były jasne światło. Julka powiedziała przez całą noc król spełni twoje życzenia. Tomek powiedział królowi, że chce rozmawiać z ptakami i z mrówkami. Od tej pory Tomek jest mądry. (Igor)*

W pracy Igora widoczne są błędy ortograficzne (np. ujednolicenie w odbiorze i w konsekwencji w zapisie głosek syczących: „kole**d**zanka” (koleżanka), „**s**zynka” (skrzynka) i gramatyczne (np. błędne konstrukcje: „pukała w drzewie”, „Julka była go koledzanka”, „zostali przyjaciółmi”, „były jasne światło”). W wypowiedzi zachowano część szczegółów istotnych dla przebiegu opowiadania

(np. motyw króla spełniającego życzenia), przytoczono także elementy drugorzędne, które w wypowiedzi ucznia są mocno zaakcentowane (np. „pani trzymała za rękę dziewczynkę”).

Uzyskany korpus ukazał różnorodność problemów związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych na podstawie odsłuchanego opowiadania, pomimo tej samej przyczyny trudności w przyswajaniu języka ojczystego (głęboki niedosłuch prelingwalny). Przykłady wypowiedzi dzieci świadczą o tym, że indywidualny program nauczania dzieci niesłyszących zarówno w zakresie języka polskiego jak i języków obcych nie może być oparty na tych samych przesłankach, mimo tego samego stopnia uszkodzenia słuchu i podobnego doświadczenia w rehabilitacji. Dialog dydaktyczny towarzyszący analizie wypowiedzi dzieci umożliwił uświadomienie przyczyn trudności językowych w przypadku Michała, a w przypadku Igora specyfiki trudności pojęciowych (kłopoty ze zrozumieniem i zachowaniem spójności narracji powodowane brakiem selekcji najistotniejszych informacji zawartych w tekście).

Uzyskany korpus językowy, na podstawie którego przeprowadzono dialog dydaktyczny z dziećmi stanowi komponent diagnozy na potrzeby rehabilitacji językowej. Może on być realizowany także w trakcie nauki języka obcego dzięki stworzeniu podwalin do rozwijania strategii uczenia się, jaką jest umiejętność obserwacji zjawisk językowych i transferowania swych umiejętności i wiedzy na sytuacje komunikacyjne w obu językach. Doświadczenie zostało zrealizowane na początku roku szkolnego, co umożliwiło także modyfikację IPETu pod kątem dostosowania celów i przebiegu nauczania języka angielskiego jako obcego do potencjału rozwojowego uczniów. O ile w przypadku Aleksandry chodziło przede wszystkim o dostosowanie materiałów dydaktycznych pod względem dostępności percepcyjnej oraz organizację pracy własnej i kryteriów oceny postępów (wydłużenie czasu realizacji prac kontrolnych, odpowiednie sformułowanie poleceń), to w przypadku Michała i Igora uzupełniono cele terapeutyczne o pracę porównawczą w zakresie języka polskiego i angielskiego (m.in. sposoby wyrażania przyczynowości w obu językach, zasady budowania wypowiedzi pisemnej, respektowane schematu narracji).

5. Podsumowanie

W sytuacji deficytów języka i mowy, rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych może następować w sposób niepełny, odpowiednio do właściwych danemu uczniowi możliwości poznawczych i obranych celów nauki. Zdolność kontrolowania swoich wypowiedzi, używanych strategii komunikacyjnych zwiększa potencjał nauki języka obcego. Jest ona bowiem wykorzystania nie tylko do rozwijania kompetencji w języku obcym, ale do podnoszenia kompetencji w języku ojczystym.

Umiejętność wykorzystania nauki języka obcego do konfrontowania analogicznych zjawisk w języku ojczystym, świadomość indywidualnych cech poznawczych sprzyjających tworzeniu reprezentacji przyswajanych treści i rozwijaniu określonych kompetencji nie pojawia się jednak spontanicznie. Nauka języka obcego nie zmniejszy trudności i nie zmieni specjalnych potrzeb uczniów z deficytami języka i mowy. Jednak specyfika obserwowanych trudności wynika nie tylko z rodzaju deficytów, ale także możliwości ich kompensowania, a te mogą być systematycznie doskonalone w trakcie nauki języka obcego i przekładać się poziom ogólnych kompetencji językowych.

Użycie przeformułowania zarówno w celach diagnostycznych w języku polskim jak i w ćwiczeniach na lekcji języka obcego może stać się strategią uczenia się posiadającą dużą wartość rehabilitacyjną. Wynika ona z funkcji informacyjnej przeformułowania (oszacowanie ewentualnych niedoborów językowych i komunikacyjnych), ale także z możliwości kompensowania pojawiających się trudności poprzez uświadomienie ich specyfiki. Dzieje się tak poprzez wykorzystanie sytuacji uczenia się nowego języka jako naturalnego powrotu do wcześniejszych etapów przyswajania/uczenia się języka polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Béguin, Ch. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation* 34(1): 47-67.
- Czaplewska, E., Milewski, S. (red.). 2012. *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gunia, G. 2006. *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karpińska-Szaj, K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj, K., Paprocka-Piotrowska, U. 2014. « La reformulation en tant que stratégie d'apprentissage d'une LE: vers son exploitation dans des situations non-ordinaires ». *Roczniki Humanistyczne* LXII/10 *Glottodydaktyka*: 55-82.
- Krakowiak, K. 2006. „Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych” (w) *„Nie głos, ale słowo...”*. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. (red. K. Krakowiak i A. Dziurda-Multan). Lublin: Wydawnictwo KUL: 255-288.
- Martinot, C. 2012. « De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies d'apprentissage » (w) *Autour de la compétence d'apprentissage de langues: gestion des ressources métacognitives et cognitives*. (red. K. Karpińska-Szaj, J. Zajęc). *Synergies-Pologne* 9: 63-76.
- Martinot, C., Gerolimich, S., Bosniak-Botica, T., Tutunjiu, E. 2012. « Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle: le cas des relatives dans une

perspective translinguistique » (w) *La complexité en langue et son acquisition* (red. U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot, S. Gerolimich). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL: 169-212.

Podstawa Programowa z komentarzami. T. 3. 2009: Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum zasoby internetowe: http://www.lingwistyka.edu.pl/upload/materialy/167_podstawa_programowa_z_komentarzem_tom_3.pdf DW 20.08.2014.

Załącznik:

Tomek i Julka (tekst źródłowy z podziałem na sekwencje)

1. Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.
2. Gdy już weszli do sali Pani powiedziała „Dzieci, przedstawiam wam nową koleżankę, ma na imię Julka. Tomku, miejsce obok ciebie jest wolne, Julka będzie siedzieć obok ciebie, bądź dla niej miły!”.
3. Tomek bardzo się cieszył, że być może będzie miał nową koleżankę. Wieczorem w domu zrobił dla Julki okrągłe złoto-czerwone pudełeczko.
4. Nazajutrz rankiem, na szkolnym podwórku Tomek niecierpliwie wyglądał przybycia swojej nowej sąsiadki. Gdy tylko ją spostrzegł, podbiegł do niej i dał jej pudełko, które zrobił dla niej poprzedniego wieczoru.
5. Julce tak się to pudełeczko spodobało, że wszędzie je ze sobą zabierała. A kiedy pani mówiła „wyjmijcie swoje rzeczy”, Julka delikatnie kładła pudełeczko na ławce, pomiędzy nią i Tomkiem.
6. Pewnego dnia Julka szepnęła do Tomka „otwórz pudełko!”. Tomek podniósł pokrywkę i zobaczył karteczkę, na której Julka napisała „Czekam na Ciebie dziś wieczorem o 8.00 pod wielkim drzewem przy wejściu do lasu”.
7. Tomek trochę się bał, zwłaszcza, że nie wolno mu było chodzić do lasu, a już zwłaszcza nocą.
8. Jednak o 8.00 stawił się na spotkanie, Julka już na niego czekała.
9. Bez słowa dziewczynka wzięła Tomka za rękę i trzy razy zastukała w pień wielkiego drzewa.
10. Po kilku minutach dzieci usłyszały jakieś skrzypienie. To drzewo obracało się wokół siebie.
11. Nagle pień drzewa otworzył się a dzieci olśniło światło wydobywające się z wnętrza drzewa. Gdy zrobili kilka kroków, drzewo zamknęło się z nimi.
12. Tomek i Julka znaleźli się w cudownym ogrodzie, gdzie wydawało się, że kwiaty rozmawiają ze sobą śpiewając. Wtedy Julka powiedziała do Tomka „Chodź, przejdźmy przez ogród, dziś wieczór jest przyjęcie na twoją cześć. Aż do północy możesz prosić naszego króla o co chcesz”.
13. Tomek odpowiedział „Chcę nauczyć się rozmawiać z ptakami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w niebie, z rybami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w wodzie i z mrówkami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje na ziemi”.
14. I od tego dnia, Tomek stał się bardzo mądrym dzieckiem.

Camilla Badstübner-Kizik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

cbkizik@amu.edu.pl

JĘZYKI I PAMIĘĆ KULTUROWA. O GLOTTODYDAKTYCZNYM POTENCJALE MIEJSC PAMIĘCI

Language and cultural memory. On the didactical potential of realms of memory in the context of foreign language teaching

Looking for motivating concepts to stimulate integrated language and culture-related teaching and learning processes in the foreign language classroom, the vibrant concept of Cultural Memory is certainly an issue to pay attention to. It offers a variety of occasions for language and culture awareness training tightly connected with language learning, reaching far beyond traditional regional studies. Realms of memory, acting as products and markers of a complex cultural memory, can reveal to what extent (by whom, by which means, to what aims) cultural patterns and meanings are constructed, how they change or under which circumstances they survive long periods of time. Up-to-date foreign language didactics can make use of this in aiming at *symbolic competence* (Claire Kramersch). Understanding culture as an ongoing process of (de-and re-)construction, learners might be enabled to notice and (partly) participate in authentic discourses, going on in different languages. Realms of memory, manifesting themselves per definition e.g. as texts, pictures, sounds, buildings, historic or mythic persons, objects, terms or whole cultural concepts, own a considerable linguistic and cultural potential. This clearly points at content and process oriented learning processes involving the foreign language as a natural means of exploration.

The article discusses criteria which might help to choose realms of memory suitable for the foreign language classroom and takes a look at two genuinely “German-speaking” examples in the field of sport (*Córdoba 1978*) and everyday objects (*Schweizermesser*). They can illustrate the wide range of didactic possibilities and stimulating methods which arise from authentic and vivid parts of a widely understood culture.

Keywords: cultural memory, realms of memory, integrated language and culture-related teaching and learning processes, symbolic competence

Słowa kluczowe: pamięć kulturowa, miejsca pamięci, dydaktyka kultury w kształceniu językowym, kompetencja symboliczna

1. Wprowadzenie. W poszukiwaniu podstaw dydaktyki kultury w nauczaniu języków obcych

Pamięć kulturowa oraz miejsca pamięci to koncepcje rozwijające się w ostatnich latach bardzo dynamicznie. Kryją one w sobie spory potencjał dydaktyczny, który należy dostrzec również w glottodydaktyce i dydaktyce kultury w kształceniu językowym. Potencjał ten może zainteresować wszystkich, którzy wychodzą z założenia, że:

- procesy nauczania i uczenia się języków obcych oraz procesy poznawania nowych kultur jak i refleksji nad własnym stosunkiem do nich są nierozłączne. Nauka języka i nauka kultury stanowią jedność, inspirowują się i napędzają lub – przeciwnie – hamują wzajemnie. Tym samym dydaktyka języka obcego zawsze jest również dydaktyką kultury danego języka obcego.
- nie ma przy tym ani jednolitej ani raz na zawsze zapisanej kultury. Nie ma więc jednych Niemiec albo jednej Francji, choć takie sugestie pojawiają się w podręcznikach do nauki języków obcych. Co więcej, niemiecki lub francuski (hiszpański, rosyjski itd.) są językami pluricentrycznymi, tj. językami etnicznymi i urzędowymi w różnych państwach. Państwa te składają się z kolei z wielu regionów posiadających odrębne historie i tradycje, zamieszkiwanych przez ludzi, których nie raz o wiele więcej dzieli niż łączy.

Podstawą dydaktyki języków obcych, która nie neguje (nie wypiera) takich i podobnych założeń jest szeroko rozumiane pojęcie kultury. Zakłada ono, że obszary językowe są zasadniczo bardzo zróżnicowane kulturowo (por. Badstübner-Kizik, 2015). To zróżnicowanie kulturowe obejmuje wszystkie sfery życia publicznego i prywatnego, przebiega wzdłuż linii regionalnych, lokalnych, społecznych, religijno-wyznaniowych, jak i pokoleniowych, i zawiera różnorodne materialne i niematerialne zjawiska, od tak zwanej kultury wysokiej do kultury dnia codziennego. Zjawiska te mogą przybrać różną postać, obejmują potencjalnie wszystkie artefakty, od np. tekstów literackich poprzez budynki i przedmioty aż do gestów lub złożonych koncepcji. W wielu przypadkach zjawiska te są uwarunkowane historycznie i przeszły ogromne zmiany, zarówno w odniesieniu do

ich postaci, jak i do przypisywanej im roli, znaczenia i ich interpretacji. Rola, znaczenie, jak i potencjał interpretacyjny zjawisk kulturowych zależą w dużym stopniu od perspektywy ich postrzegania, a perspektywy te mogą się diametralnie różnić. Jednak również i one oraz wynikające z nich znaczenia są częścią kultury.

Przekazywanie kompletnego i niezmiennego katalogu czy kanonu zjawisk kulturowych jest zatem niemożliwe.¹ Dydaktyka języków obcych i dydaktyka kultury w kształceniu językowym stoją więc przed co najmniej dwoma dylematami: jak poradzić sobie z rozbieżnością między możliwościami językowymi a intencjami poznawczymi uczniów oraz jak w obliczu potencjalnie nieskończonej ilości tematów/treści oraz materiałów dokonać ich wyboru gwarantującego progresję zarówno w zakresie nauki języka jak i treści. Celem nie może być ogląd całości i pozorna kompletność, chodzi raczej o to, aby umożliwić dostęp do kulturowo zakorzenionych struktur znaczeniowych i interpretacyjnych lub inaczej do „wzorców interpretacyjnych”² oraz rozwinąć „kompetencję dyskursywną” i „kompetencję symboliczną”³, która leży u podstaw chociażby częściowego zrozumienia toku interpretacji świata przez ludzi posługujących się pewnym językiem. W tym upatruję jeden z głównych celów dydaktyki języków obcych.

Co obecnie zajmuje większe grupy ludzi w Niemczech, Austrii czy Szwajcarii – aby pozostać przy przykładzie niemieckiego obszaru językowego? Co ukształtowało ich obecne postrzeganie świata? Co się im (nie) podoba, co jest dla nich (nie)ważne? Gdzie leżą różnice pomiędzy poszczególnymi pokoleniami, pomiędzy ludźmi zamieszkującymi poszczególne regiony lub pewne miasta i skąd się one biorą? Co dzieli ich i łączy z podobnymi grupami w kraju, z którego pochodzą uczący się języka niemieckiego? Co widzą, kojarzą, rozumieją „oni” inaczej niż „my”, a w czym (i również dlaczego) nasza pamięć kulturowa jest częściowo zbieżna, wspólna lub porównywalna? Na pytania takie lub podobne nigdy nie można odpowiedzieć ogólnie i wyczerpująco.

Często słysząc głosy, że ograniczenia czasowe i administracyjno-logistyczne, jakim podlega zinstytucjonalizowane nauczanie języków obcych, nie

¹ Martin Sabrow pisze np. o daremnym poszukiwaniu nie budzącego wątpliwości kanonu miejsc pamięci NRD („aussichtslose [...] Suche nach einem konsensfähigen Kanon DDR-bezogener Erinnerungsorte”; Sabrow, 2009: 7 n.).

² Georg Kreis proponuje, aby zamiast o miejscach pamięci mówić raczej o punktach węzłowych w dyskursie społecznym („Verdichtungen und Knoten des gesellschaftlichen Diskurses”; Kreis, 2010: 342). Jest tu widoczna zbieżność z „wzorcami interpretowania” („kulturelle Deutungsmuster”). Na temat podstaw tej koncepcji por. np. Altmayer, 2004.

³ Termin ten pochodzi z prac Claire Kramsch. Mówi ona o kompetencji symbolicznej jako jednym z najważniejszych celów zajęć języka obcego (por. np. Kramach, 2011). Chodzi o zróżnicowaną kompetencję interpretowania, jak i umiejętność elastycznego negocjowania znaczeń w procesie interakcji językowej.

pozostawiają miejsca na tego rodzaju rozważania. Jednak właśnie w obliczu wszechobecnej ekonomizacji i konformizacji narzucanej chociażby poprzez programy, sylabusy i podręczniki, warto poddać te głosy w wątpliwość oraz zastanowić się, jakie znaczenie mają powyższe kwestie dla motywacji do nauki, celów i treści zajęć języka obcego, oferowanego jako J3 (w Polsce: język niemiecki jako drugi obcy po angielskim). Jeśli języki takie jak hiszpański, niemiecki, francuski czy rosyjski – po angielskim i oprócz niego – chcą utrzymać swoje miejsce w polskim systemie szkolnym, musimy uświadomić lub przypomnieć sobie, o co chodzi, a wręcz o co musi chodzić w uczeniu się języków obcych. Otóż poza często powierzchowną komunikatywnością, którą zaspokaja zazwyczaj już angielski, chodzi przede wszystkim o zaproponowanie konkretnych, życiowych i ważnych dla uczących się treści. Przez te treści mogą oni uzyskać dostęp do tego, co aktualnie zajmuje ludzi mówiących w danym języku i/lub mieszkających tam, gdzie danego języka na co dzień się używa. Nauczanie i uczenie się języka obcego innego niż angielski w moim przekonaniu potrzebuje takiego uzasadnienia. Język ten powinien – poza podstawowym „porozumiewaniem się” – umożliwić dostęp do treści przekazywanych właśnie za jego pomocą, powinien on prowadzić do konkretnej sfery świata, w której dla uczących się kryje się coś ciekawego i nowego, i która w szerszym sensie umożliwia też lepsze zrozumienie własnego świata. Potrzeba komunikacji powinna zostać uzupełniona ciekawością, zainteresowaniem i chęcią poznania. Tylko wtedy języki obce, inne niż angielski, będą mogły wyjść poza rolę *lingua franca minor*. Nauka języków obcych jest doskonałą okazją do przyswojenia sobie nawyku rozważania nad językami i kulturą, do zastanowienia się nad tym, jak powstają i zmieniają się kulturowe znaczenia, kto je (w jakim celu) „stwarza”, dla kogo i dlaczego (nie) obowiązują i kto albo co (dlaczego, po co, dla kogo) utrzymuje je przy życiu w dostępnych nam formach. W sytuacji nauki szkolnej chodzi tu też o rozbudzanie ciekawości, wyćwiczenie całościowego myślenia, przekraczanie granic między przedmiotami szkolnymi (i dyscyplinami) i zachęcanie do uczenia się przez całe życie. Trening konkretnych sprawności językowych można zresztą w ten sposób bardzo dobrze zrealizować. Bez wątpienia język niemiecki jako obcy – choćby w porównaniu z cieszącym się ogromną popularnością hiszpańskim – znajduje się (nie tylko w Polsce) w niełatwej sytuacji. Jednak również niemiecki – jak każdy język obcy – może stanowić okazję do zastanowienia się nad językami i kulturami, i otworzyć dostęp do nowych wzorców myślenia i interpretacji.

2. Pamięć kulturowa i miejsca pamięci jako źródła inspiracji dydaktycznej

Szukając treści dla zajęć języków obcych opartych na tych założeniach, warto zainteresować się koncepcją pamięci kulturowej i miejsc pamięci.⁴ Pojęcie „miejsca pamięci” (podstawę stanowią łacińskie *loci memoriae*) pochodzi z prac kulturoznawców, socjologów i historyków (np. Maurice’a Halbwachsa, Pierre’a Nora, Jana Assmanna i Aleidy Assmann). Również w Polsce dyskusja wokół miejsc pamięci ma długą tradycję (patrz np. prace Niny Assorodobraj, Barbary Szackiej, Jana Szackiego⁵). Większe grupy społeczne dysponują obok pamięci komunikacyjnej również pamięcią kulturową, która istnieje poza bezpośrednim doświadczeniem, przeżyciem „z pierwszej lub drugiej ręki” i poza bezpośrednią komunikacją.⁶ Czasowo można ją poszerzać niemal bez ograniczeń, przy czym pozostaje ona stosunkowo stabilna, pod warunkiem, że jej treści się „pielęgnuje”, to znaczy stale przywołuje i aktualizuje.⁷ Tak jak i inne formy pamięci, pamięć kulturowa podlega negocjacji, zmianom i funkcjonalizacji, która może prowadzić do manipulacji. Treści pamięci grupują się wokół „punktów stałych” lub „punktów krystalizacyjnych”⁸, czyli właśnie wokół miejsc pamięci. W miejscach pamięci chodzi o zjawiska, które pozwalają na „umocowanie” wspomnień większych grup społecznych, pozwalają przywoływać określone skojarzenia i struktury znaczeniowe na różnych poziomach: np. na poziomie miasta, regionu, kraju lub państwa, na poziomie etnicznym, społecznym,

⁴ Nie jest tu możliwe omówienie teoretycznych podstaw i obszernej kulturoznawczej dyskusji, która przebiega w wielu językach – w dialogu lub niezależnie od siebie. Odsyłam np. do pracy K. Kończal (2013) oraz do tomu wprowadzającego do niemieckojęzycznych badań, wydanego przez M. Saryusz-Wolską jak i do Wprowadzenia do tegoż tomu jej autorstwa (Saryusz-Wolska, 2009). Por. także Saryusz-Wolska i Traba (2014), gdzie znajduje się wiele cennych odniesień, m.in. do polskojęzycznej literatury fachowej. Polskiej terminologii używam za: Saryusz-Wolska i Traba, 2014: 24.

⁵ Polskiej dyskusji na ten temat poświęcony jest tom 5 serii wydawniczej „Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (Loew i Traba, 2015). Tom ten ukazał się – w przeciwieństwie do wszystkich innych tomów serii – wyłącznie po niemiecku, aby przybliżyć polski dyskurs naukowy w tym zakresie odbiorcom niemieckojęzycznym.

⁶ W kwestii rozgraniczenia pamięci komunikacyjnej i kulturowej por. np. Erll, 2005: 112-122.

⁷ „Pielęgnowana” i stale aktualizowana pamięć nazywa się też pamięcią funkcjonalną. Odróżnić od tego należy pamięć magazynującą, por. np. Assmann, 2009.

⁸ „Miejscami pamięci mogą być zarówno zjawiska natury materialnej, jak i niematerialnej (...) [Są to] długotrwałe konstytutywne dla wielu pokoleń punkty krystalizacyjne pamięci zbiorowej i tożsamości, które jako część społecznych, kulturowych i politycznych zwyczajów zmieniają się w zależności od tego, jak zmienia się ich postrzeganie, przyswajanie, używanie i transponowanie” (François i Schulze, 2003: 17-18; tu cytowane za: Kończal, 2013: 88, tłum. z niem. J. Górny).

wyznaniowym lub językowym, na poziomie danego pokolenia itd. Nie chodzi w pierwszym rzędzie o miejsca w sensie topograficznym, lecz o miejsca wirtualne, miejsca w pamięci zbiorowej.⁹ Przywołane skojarzenia i struktury znaczeniowe mają charakter spajający lub odgraniczający (wykluczający) – w zależności od tego, kto uczestniczy lub nie uczestniczy w powstających konotacjach. Nieskończony zbiór wszystkich miejsc pamięci tworzy zmienną – i dającą się zmieniać! – pamięć kulturową, z której można czerpać według różnorodnych kryteriów. Wybór, jak i zaakceptowanie lub odrzucenie określonego miejsca pamięci może mieć funkcję identyfikacyjną, co staje się szczególnie wyraźne na poziomie państwowym, narodowym lub pokoleniowym. Miejsca pamięci kształtują się w różnych horyzontach czasowych i przechodzą wielokrotne zmiany znaczenia i interpretacji, mogą ulec zatarciu i zostać znów ożywione. Ich znaczenie podtrzymuje się w różnych celach, mogą także zyskać nowe znaczenie, nową funkcję albo zostać zmanipulowane.

Na szczególną uwagę zasługuje, zwłaszcza ze względów dydaktycznych, relacja pomiędzy miejscami pamięci a mediami lub formą medialną, którą przyjmują. Miejsca pamięci mogą bowiem mieć różne formy medialne – mogą występować np. jako budynek, tekst literacki, utwór muzyczny albo jako konkretna czynność. Z drugiej strony same podlegają przekazowi medialnemu np. przez obrazy, filmy, książki, koncerty albo przedstawienia teatralne. Forma medialna wpływa na treść i konstruowanie jej znaczenia. Szczególnie silne i żywotne miejsca pamięci odznaczają się długim przekazem różnymi kanałami medialnymi aż do współczesności, przy tym nierzadko zmieniają się ich znaczenie i funkcja. Wyrazistym przykładem miejsca pamięci o takich właśnie cechach, pochodzącym z polskiego kręgu kulturowego jest koncept „Grunwaldu”, którego antagonizująca funkcja w znacznym stopniu się zdezaktualizowała, choć zdarza się, że jest ożywiana np. w celach politycznych lub na okoliczność konfrontacji sportowych o wyrażnie narodowym wymiarze (np. mecze piłki nożnej Polska-Niemcy). Zauważalna jest jednak pewna zmiana emocjonalna w przekazie tego konceptu. „Grunwald” jest np. coraz częściej wykorzystywany w reklamach i karykaturach, w przemyśle turystycznym i branżach związanych z czasem wolnym.¹⁰ Dla dzisiejszego niemieckojęzycznego społeczeństwa z kolei,

⁹ „„Miejsce pamięci’ jest metaforą, ponieważ nie odnosi się tylko do topograficznie definiowalnych miejsc, lecz ma o wiele większy zakres.” (Górny i in., 2012: 10). Miejsca pamięci „mogą mieć charakter zarówno materialny, jak też niematerialny; należą do nich i realne, i mityczne postacie i zdarzenia, budynki i pomniki, instytucje i pojęcia, książki i dzieła sztuki [...] „Miejsce’ rozumiemy więc jako metaforę, jako topos w dosłownym znaczeniu tego słowa” (François i Schulze, 2003, cyt. za: Górny i in., 2012: 10).

¹⁰ Por. też teksty J. Friedricha (2011) i M. Poprzęckiej (2011) oraz liczne eksponaty prezentowane w ramach wystawy „Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce”

„Grunwald” nie odgrywa żadnej roli, a „przekaz grunwaldzki” w Polsce – np. w mediach – tym bardziej pozostaje dla nich niedostępny i niezrozumiały.¹¹ Na tym przykładzie da się szczególnie dobrze odczytać, gdzie i jak różne zasoby pamięci kulturowej zmieniają się, zderzają się ze sobą oraz kto jest (współ)odpowiedzialny za ich utrzymywanie.

W odniesieniu do niektórych obszarów językowych opracowano już zbiory esejów przedstawiające zjawiska kulturowe, którym przypisywana jest funkcja miejsc pamięci (por. też Kończal, 2013). Bardzo dobrze opracowany jest pod tym względem niemiecki obszar językowy (por. François i Schulze, 2003; Brix, Bruckmüller i Stekl, 2004/2005; Sabrow, 2009; Kreis, 2010). Ponadto istnieją zbiory europejskie, ponadgraniczne i regionalne, np. niemiecko-francuskie miejsca pamięci, miejsca pamięci obszaru Saar-Lor-Lux ale również, co szczególnie ciekawe w kontekście nauki języka niemieckiego w Polsce, polsko-niemieckie miejsca pamięci (por. Hahn i Traba, 2012¹²). Ogromna zasługa i innowacyjność serii publikacji na temat polsko-niemieckich miejsc pamięci polega przede wszystkim na tym, że największą uwagę poświęcono kryterium (dzielącej lub łączącej) wspólnoty, jak i potencjalnie paralelnej funkcji treści pamięci.¹³ Wszystkie wymienione tu zbiory tekstów reprezentują różne kryteria

w części zatytułowanej „Krucjata Północy – zakon krzyżacki i jego mit” (Omilanowska, 2011: 104-154). Autorzy podkreślają rolę peerelowskiej propagandy w utrzymaniu Grunwaldu jako antagonizującego miejsca pamięci. „[...] jak cała propaganda peerelowska, tak i *Grunwald* z czasem tracił swą siłę, rozmywaną przez kpinę i dowcip. Cios padł ze strony sztuki najbardziej masowej – kina i telewizyjnego serialu” (Poprzęcka, 2011: 114). „Jednak i po stronie polskiej nie spotyka się już prób politycznego wykorzystania owego motywu. Krzyżacy stawiają jedynie malowniczy sztafaż dorocznych ludycznych przedsięwzięć na polach grunwaldzkich, odnajdujemy ich w grach komputerowych, puzzlach czy dziecięcych klockach” (Friedrich, 2011: 109).

¹¹ Po niemieckiej stronie „Grunwald” nie wywołuje właściwie żadnych konotacji, a jeśli już, to są one raczej związane z wydarzeniem, które jest rodzajem propagandowego następstwa Bitwy pod Grunwaldem (zwycięska bitwa „Schlacht bei Tannenberg” w roku 1914 pod dowództwem Hindenburga, która umożliwiła jego późniejsze dojście do władzy). Po roku 1945 bitwa ta uległa zapomnieniu, posługując się terminem Assmanna (2009) można powiedzieć, że przechowywana jest w „pamięci magazynującej”.

¹² Seria publikacji dotyczących polsko-niemieckich miejsc pamięci ukazuje się w obydwu językach. Kompletny i na bieżąco uzupełniany przegląd tych oraz innych zbiorów tekstów i publikacji na ten temat można znaleźć np. na platformie <http://memodics.wordpress.com> (DW 20.07.2015).

¹³ „[...] wypracowany został nowy wariant kluczowej kategorii: paralelne miejsca pamięci. Odnoszą się one do zupełnie odmiennych fenomenów historycznych. Choć rzeczywiste obiekty wspominania są różne, na płaszczyźnie funkcjonalności występują

doboru¹⁴, są różnie ustrukturyzowane, obok znanych i przewidywalnych przykładów pojawiają się zaskakujące, a także zapomniane. Cechuje je siłą rzeczy wybiórczość, mają też odczuwalne braki. Brakuje np. miejsc pamięci w odniesieniu do migracji, na co wielokrotnie wskazywały już środowiska zajmujące się np. nauczaniem niemieckiego jako języka drugiego w krajach niemieckojęzycznych (Deutsch als Zweitsprache¹⁵). Można by sformułować zarzut, iż zajmowanie się elementami pamięci kulturowej w ramach dydaktyki kultury w kształceniu językowym prowokuje do historycznych, narodowych i etnicznych kategoryzacji i etykietyzacji, zbyt mocno kieruje uwagę na przeszłość, historię polityczną czy też elementy kultury wysokiej, potwierdza powszechne stereotypy lub też za bardzo podkreśla zjawiska i wydarzenia podatne na narodowe rozgraniczanie. Wszystko to zdaje się być obecne we wspomnianych zbiorach na temat miejsc pamięci, jednak moim zdaniem nie oznacza to, że należy je z perspektywy dydaktycznej odrzucić. Dydaktyka języków obcych i dydaktyka kultury w kształceniu językowym powinny traktować te zbiory jako to, czym one w rzeczy samej są, tj. jako eseistyczne prezentacje wybranych (historycznych) zjawisk kulturowych, ukazujące ich znaczenie w teraźniejszości oraz powstawanie i funkcjonowanie wspomnień i wspominania jak i wzajemne oddziaływanie na siebie pamięci indywidualnej i zbiorowej wewnątrz większych grup społecznych. Mogą one pokazać, jak „powstaje kultura“. Jeśli dokona się ich wyboru według kryteriów dydaktycznych, uzupełni i z(re)medializuje, to umożliwią one treściowo i metodologicznie egzemplaryczne uczenie się. Mogą ułatwić postrzeganie obcej przestrzeni odbieranej przez pryzmat języka obcego jako przestrzeni rozwijającej się w czasie, nieskończonej, podlegającej różnym interpretacjom, różnorodnej i niespójnej, pozostającej w sieci połączeń diachronicznych i synchronicznych. Miejsca pamięci stają się w ten sposób zjawiskami dającymi autentyczne okazje do refleksji nad językiem obcym i stanowią namiastkę autentycznego doświadczenia kultury.

Na podstawie przykładów pochodzących ze zbiorów dotyczących krajów niemieckojęzycznych (Szwajcaria, Austria, Niemcy oraz NRD) łatwo unaocznic różnorodność medialną i funkcjonalną, jaką mogą przyjąć miejsca pamięci

między nimi analogie. Miejsca pamięci, które występują tylko w jednym społeczeństwie i spełniają w nim specyficzną funkcję w odniesieniu do jego kodu tożsamościowego i pamięciowego, zestawiamy z miejscami pamięci innego społeczeństwa spełniającymi w nim porównywalne funkcje.” (Górny i in., 2012: 15).

¹⁴ Dokładniejsze informacje na ten temat por. Badstübner-Kizik, 2014: 46-52.

¹⁵ Stąd wynika pewien dystans w stosunku do koncepcji miejsc pamięci właśnie w kontekście języka niemieckiego jako drugiego. Dopiero w ostatnim czasie także w tym obszarze stawia się dalsze pytania i przedstawia pierwsze rozwiązania.

jako części – tutaj – niemieckojęzycznej pamięci kulturowej. Nie można przy tym nie zauważyć, że nie obowiązują one nigdy w odniesieniu do „wszystkich” lub do „całego kraju” albo „całego obszaru niemieckojęzycznego”, lecz swoją rolę w zasobach pamięci zachowują zawsze tylko dla poszczególnych regionów lub grup ludności. Należą do nich:

- budynki, miejsca i regiony geograficzne (np. *Brama Brandenburska* lub *przełęcz St. Gotthard*¹⁶),
- osoby, zwłaszcza artyści, pisarze, politycy i sportowcy oraz również postacie mityczne (np. *Marlena Dietrich* lub legendarny *Wilhelm Tell*),
- wydarzenia, zwłaszcza natury politycznej lub społecznej (np. *Austriacki traktat państwowy 1955*),
- produkty artystyczne, a zwłaszcza teksty, obrazy, dźwięki lub przedmioty (np. *Heidi*: przykład obrazujący różnorodność medialną, a nawet transmedialną, jak i różne funkcje, jakie media mogą przyjąć w kontekście przekazu i utrzymywania pamięci – por. Badstübner-Kizik, w druku). Oprócz tego istnieje wiele produktów artystycznych wspólnych dla wielu języków i łączących języki, także w formie tłumaczeń, co sprawia, że w sposób uprawniony można mówić tu o miejscu pamięci o globalnym zasięgu. Płynnie przechodzą one nieraz w kategorie produktów kultury masowej. Wymownym przykładem jest tu chociażby wschodnioniemiecki *Piaskowy dziadek* – przykład, który znajduje się w zbiorze polsko-niemieckich miejsc pamięci, a któremu po polskiej stronie odpowiadają *Bolek i Lolek* w porównywalnej funkcji pamięciowej,
- przedmioty codziennego użytku i potrawy (np. austriackie wafelki *Manner-Schnitte*),
- pojęcia, mity, kompleksowe programy (jako przykład podaję tu wielowymiarowe, wielojęzyczne miejsce pamięci *rok '68*).

Ta kategoryzacja ma oczywiście charakter roboczy. Granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami są dość płynne, niektóre przykłady są znane również z tradycyjnego krajoznawstwa, jak chociażby *Brama Brandenburska*. Perspektywa jest tu jednak całkowicie inna. Zasadniczo chodzi bowiem o pytania rodzaju: „Jakie znaczenie to ma dziś i dla kogo?” Wszystkie te miejsca pamięci implikują różne formy medialne, w których przejawia się samo miejsce pamięci (np. jako budynek, krajobraz, tekst, obraz albo przedmiot) i rozmaite media, przez które pamięć jest przekazywana albo przywoływana (np. poprzez teksty do czytania lub słuchania, zdjęcia, filmy, symbole, obiekty trójwymiarowe

¹⁶ Wszystkie przykłady przywołane w tekście pochodzą z wymienionych publikacji (por. Francis i Schulze, 2003; Brix, Bruckmüller i Stekl, 2004/2005; Sabrow, 2009; Kreis, 2010; Hahn i Traba, 2012).

lub przestrzeń). To sprawia, że dydaktyka zyskuje różnorodne i bardzo wdzięczne instrumentarium metodyczne: obok dydaktyki tekstów czytanych i słuchanych, ciekawe mogą być również elementy dydaktyki pracy z obrazem, muzyką i filmem (obcojęzyczna dydaktyka mediów), jak i dydaktyki tzw. miejsc pozaszkolnych, związanej z muzeami i wycieczkami, np. gdy odwiedza się w ramach wycieczki klasowej konkretne miasta, budynki, obiekty, pomniki itp. Nawet w ograniczonych ramach czasowych możliwy jest wtedy nie tylko trening sprawności językowych (rozumienie tekstu czytanego, rozumienie tekstu słuchanego, rozumienie słuchowo-wzrokowe, pisanie, mówienie), lecz także wyszukiwanie informacji albo praca w krótszych lub dłuższych projektach, również międzyprzedmiotowych lub wielojęzycznych.

Doświadczenia z zajęć pilotażowych na poziomie akademickim w Polsce, Czechach, Niemczech oraz Austrii pokazują, iż w odniesieniu do zajęć języka obcego zorientowanych na treść i działanie największy potencjał mają przede wszystkim takie miejsca pamięci, które charakteryzują się kilkoma z poniższych właściwości:

- Są „żywe” dla większych grup społecznych w danym kraju / na danym obszarze językowym, to znaczy, że są dość szeroko rozumiane i wywołują porównywalne skojarzenia. Przez to zagwarantowana zostaje pewna reprezentatywność. Tu w centrum stoją następujące pytania: „Czy dla wszystkich jest to tak samo ważne? Dlaczego (nie)?” Dobrym przykładem jest zjawisko *karnawału* w obszarze niemieckojęzycznym, na którym zresztą świetnie można ukazać wewnętrzne różnicowanie obszaru niemieckojęzycznego między północą, południem, wschodem i zachodem lub uwarunkowanie świąt podłożem historycznym lub religijnym, przy czym odzwierciedlone jest ono współcześnie praktycznie tylko w nazwie.
- Są do pewnego stopnia rozpoznawalne także poza danym krajem/obszarem językowym. Dzięki temu można tematyzować oczekiwania i stereotypowe wyobrażenia, które w odniesieniu do danego kraju mają ludzie z zewnątrz i które przez ten kraj nieraz są świadomie podtrzymywane. Sławnym szwajcarskim miejscem pamięci tego rodzaju jest np. *Heidi*: „Heidi jest szwajcarskim miejscem pamięci, ponieważ jest takowym dla nie-Szwajcarów” – jak sformułował to Kreis (2010: 169). Przypadki takie jak ten pozwalają na postawienie pytań o auto-postrzeganie i postrzeganie z zewnątrz, czyli stanowią ważny element uczenia się uwrażliwiającego na kulturę. „To jest typowe – naprawdę? Dlaczego tak uważasz?” Dzięki temu możliwe staje się także włączenie doświadczeń osób uczących się, np. poprzez odniesienie do podobnych zjawisk we własnej kulturze: „To znam, to ma jakiś związek ze

mną.“ W tym kontekście można znaleźć wiele przykładów z zakresu przedmiotów codziennego użytku, jak i kultury masowej.

- Dydaktycznie sprawdzają się miejsca pamięci kształtowane w dłuższym horyzoncie czasowym i zmieniające przy tym formę i znaczenie. Należą do nich również parodia i karykatura. W ten sposób można pokazać, że kultura nie jest niezmienna i nie ma jedynie doniosłego charakteru, lecz że podlega zmianom, które zależą od czasu, nośnika przekazu lub zmieniających się oczekiwań, zainteresowań i potrzeb. Pamięć przekazywana za ich pomocą jest ponadto często zrytualizowana, to znaczy, że oczekuje się jej przywołania przy różnych okazjach i stosuje do różnych celów, ma ona spełniać określone funkcje, często natury politycznej. Przykładem byłaby legendarna przysięga na szwajcarskim *Rütli*, wypowiedzana co roku w dniu szwajcarskiego święta narodowego 1 sierpnia, której konotacje nierzadko schodzą na narodowo-konserwatywne, ksenofobiczne tory polityczne. Właśnie na takich przykładach można poddać refleksji powstawania i funkcjonalizację wzorców postrzegania i interpretowania: „To nie zawsze dla wszystkich oznaczało to samo, znaczenie kulturowe może się zmienić i zostać dla jakichś potrzeb skonstruowane“.
- Za miejscem pamięci kryje się symboliczny „naddatek znaczeniowy“. W formie bardzo skoncentrowanej i niejako w zastępstwie dla zjawiska wielowymiarowego dane miejsce pamięci ujawnia kompleksowe struktury i umożliwia refleksję nad nimi: „To znaczy więcej niż się zdaje, to część większej całości.“ Dobrym przykładem jest tu *mur berliński* jako symbol podziału Europy i zimnej wojny lub też *scyzoryk / szwajcarski nóż oficerski* jako symbol tak przeciwstawnych konceptów jak funkcjonalność, samowystarczalność oraz wolność i żądza przygód.
- Dla dydaktyki najkorzystniejsze są miejsca pamięci zachowane i przekazywane w różnych mediach (np. jako obraz, tekst, muzyka, film). Dzięki temu za każdym razem mocniej podkreślane są inne cechy, różne aspekty stają się widoczne. Umożliwia to również zastosowanie łączącego różne media repertuaru metod zorientowanych na działanie. Z perspektywy praktyki jest ponadto ważne, aby miejsca pamięci dało się „rozłożyć“ na mniejsze części (np. na pisemne teksty różnej długości, fragmenty filmu, pojedyncze obrazy itd.). Części składowe takiej siatki multimedialnych tekstów umożliwiają receptywne i produktywne działania językowe na różnych poziomach zaawansowania. Coraz to nowe teksty i obrazy umożliwiają progresję językową i treściową, i czynią nauczanie w odniesieniu do kultury coraz bardziej zróżnicowanym. Szczególnie dobrym przykładem tego jest austriacko-niemieckie miejsce pamięci *Córdoba 1978* z dziedziny sportu.

3. *Córdoba 1978* i *Scyzoryk / szwajcarski nóż oficerski* jako przykładowe miejsca pamięci niemieckiego obszaru językowego

Kończąc chciałabym przedstawić nieco dokładniej ostatnie dwa wspomniane przykłady. Miejsce pamięci *Córdoba 1978* może doskonale przyczynić się do uświadomienia różnic występujących w niemieckim obszarze językowym i do zrozumienia jego wielowymiarowości (np. językowej, mentalnej, historycznej), a jest to aspekt, który na zajęciach języka niemieckiego jako obcego często nie jest wystarczająco uwzględniany (por. Badstübner-Kizik, 2013). Wydarzenie z roku 1978 jest wciąż żywe w dużych grupach społecznych w Austrii (natomiast w Niemczech w o wiele mniejszym zakresie), występuje w wielu formach medialnych oraz umożliwia dokonywanie odniesień do różnych wydarzeń paralelnych – choćby do porównywalnych wydarzeń sportowych o antagonizującym wymiarze politycznym. Samo wydarzenie (chodzi o mecz Austria-Niemcy na mistrzostwach świata w piłce nożnej 1978 w Argentynie oraz zwycięską bramkę austriackiego piłkarza Hansa Krankla w 88. minucie; niezapomniany element meczu stanowi legendarny komentarz komentatora sportowego Eddiego Fingera) okazuje się być do dzisiaj recypowane i parodiowane, zwłaszcza wtedy, gdy spotykają się piłkarskie drużyny narodowe Austrii i Niemiec. Wydarzenie to może służyć jako dobry materiał do dydaktyzacji, zwłaszcza że występuje w dużej liczbie formatów tekstowych bardzo różnej długości i o różnym stopniu trudności (od prostych haseł do dłuższych tekstów). Oprócz tekstów do czytania i słuchania (relacje, wywiady, opisy, reportaże) łatwo dostępna jest bardzo duża liczba zdjęć oraz fragmentów dokumentów filmowych, które umożliwiają rozumienie słuchowo-wzrokowe. Istnieją witryny internetowe, strony fanów i blogi umożliwiające recepcję tekstów autentycznych, które nie powstały dla celów dydaktycznych, a co najważniejsze, nie są trudne dla uczących się języka. Właśnie tu pojawia się możliwość uchwycenia realnego obcojęzycznego świata. W wielu tekstach znajdują się aluzje do wydarzeń historycznych (np. do bitwy pod Königgrätz 1866 lub do austriackiego traktatu państwowego z roku 1955, przypieczętowanego neutralnością Austrii). Dzięki temu można dostrzec i zrozumieć tkwiący w historii potencjał interpretacyjny lub – z drugiej strony – manipulacyjny tegoż miejsca pamięci, którego funkcja znajduje swoje uzasadnienie w tej warstwie historycznej. Określenie wydarzenia mianem „cudu” („Wunder von Córdoba”) z jednej, oraz „hańby” („Schmach von Córdoba”) z drugiej strony uwydatnia polaryzującą rolę tego miejsca pamięci. Ponadto wykazuje ono wiele punktów wspólnych z porównywalnymi miejscami pamięci (np. *Cud z Berna 1954*, *Wembley 1973*, czy też *Gest Kozakiewicza 1980*), nie wspominając już o medialnych paralelach, które

każdorazowo otwierają kolejne wymiary dydaktyczne.¹⁷ Widoczna jest tutaj także symboliczna wartość dodana przypisywana tego rodzaju miejscom pamięci poprzez następującą kontekstualizację: zasłużone zwycięstwo „pokrzywdzonych” nad przeciwnikiem będącym – w ogólnym odczuciu – stroną silniejszą. Postrzegane jest ono jako sprawiedliwe dziejowo i będące połączeniem własnych starań oraz niezwykłego zrządzenia losu. Zajmowanie się miejscami pamięci może również uzmysłwić, że w sporcie (i nie tylko tam) bardzo szybko dochodzi do redukcji i uogólnień, przy czym znajdują tu zastosowanie uniwersalne struktury znaczeniowe (w przypadku *Córdoby* np. „historyczna wrogość” pomiędzy Niemcami i Austriakami).

Scyzoryk / szwajcarski nóż oficerski (*Schweizermesser / Schweizer Offiziersmesser*) posiada jako miejsce pamięci, obok narodowego (szwajcarskiego), również inny wymiar: globalny i pokoleniowy. Scyzoryk był przez wiele lat tradycyjnym prezentem dla chłopców (jako prezent inicjacyjny, związany z osiągnięciem pewnego wieku), a i do dziś symbolizuje jeszcze przygodę, chęć przetrwania, samodzielność, wolność i niebezpieczeństwo i jest jednocześnie symbolem statusu materialnego, materialnej niezależności. Z drugiej strony, jako szwajcarski tradycyjny symbol funkcjonalności i samowystarczalności jest obiektem licznych parodii i karykatur. Szukanie informacji na temat pierwotnego kształtu i znaczenia oraz na temat nazw i form tego przedmiotu mogą być tak samo interesujące jak pytanie o to, o czym ten nóż właściwie dziś przypomina, jakie przywołuje skojarzenia (gdzie, kiedy, dla kogo) i jakie przedmioty miały lub mają porównywalne funkcje, np. we własnym środowisku, w regionie lub własnym kraju. Wielojęzyczne portale informacyjne, obrazy, teksty użytkowe i reklamowe dają okazję do pracy z tekstami o różnym stopniu trudności, do szukania informacji, do opisów i porównań, ankiet i dyskusji, jak i do tworzenia własnych krótkich tekstów. Również na tym przykładzie można pokazać, że znaczenia kulturowe nie są dane „raz na zawsze”, że rozwijają się wraz z historią i podlegają ciągle nowym interpretacjom. Miejsce pamięci *szwajcarski nóż oficerski* bardzo dobrze ukazuje ponadto, jak produkty kultury i ich historia mogą zostać komercyjnie sfunkcjonalizowane. W tego typu miejscu pamięci tkwi więc potencjał do dyskusji na różne tematy, od procesów globalizacji i komercjalizacji, reklamy, piractwa produktów do dyskusji o przedmiotach kultowych, ależ też o czterojęzycznym wojsku szwajcarskim lub Gwardii Szwajcarskiej przy Watykanie.

¹⁷ Por. np. antagonizację „Polaków” i „Niemców” poprzez koncepty takie jak: *Cedynia 972*, *Grunwald 1410*, *Hołd Pruski 1525* lub *Berlin 1945* w kontekście Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej 2008, której próba została podjęta przez dziennik „Super Sport” z dn. 05.06.2008; por. także analizę R. Necla, 2009.

4. Zakończenie. Perspektywy dydaktyczne

Do tej pory w kontekście dydaktyki języków obcych ukazała się jedna oficjalna propozycja dydaktyzacji miejsc pamięci, jednakże tylko w odniesieniu do konkretnych miast, rejonów, budynków lub pomników znajdujących się na terenie Niemiec (Schmidt i Schmidt, 2007). W ostatnim czasie ukazały się także pozycje teoretyczne skoncentrowane na historycznym, medialnym, literackim oraz symbolicznym wymiarze miejsc pamięci (Roche i Reling, 2014, Badstübner-Kizik i Hille, 2015). W ramach ponadgranicznego, polsko-niemieckiego projektu finansowanego przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej powstają aktualnie modele dydaktyczne dla paralelnych polsko-niemieckich miejsc pamięci.¹⁸ Planowana jest dydaktyzacja literackich, wizualnych, muzycznych i filmowych miejsc pamięci dla odbiorców akademickich w różnych krajach,¹⁹ jak również krytyczna analiza recepcji dotychczasowych zbiorów esejów na temat miejsc pamięci, również w kontekście akademickim.²⁰

Praca z miejscami pamięci może zawsze być tylko egzemplaryczna i w żadnym przypadku nie zastępuje systematycznych zajęć języka obcego z elementami krajoznawstwa. Miejsca pamięci są jednak ważnymi znacznikami, przy pomocy których można unaocznic żywą różnorodność kulturową i doświadczyć

¹⁸ W roku akademickim 2014/2015 rozpoczął się finansowany przez FWPN projekt „Nowe modele w dydaktyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (partnerzy: UAM Poznań, Uniwersytet Łódzki, FU Berlin, GAU Göttingen). Podstawą projektu jest tom 3 serii publikacji „Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (Hahn i Traba, 2012). Por. <http://fwpn.org.pl/kalendarium/nowe-modele-w-dydaktyce-kultury-polsko-niemieckie-miejsca-pamieci-O05TAE> (DW 20.07.2015).

¹⁹ W ramach grupy projektowej „MEMODICS: Cultural encounters revisited - the didactic surplus of sites of memory in foreign language teaching” pracują partnerzy z Polski, Niemiec, Austrii, Norwegii i Estonii. Por. informacje na stronie <http://memodics.wordpress.com/> (DW 20.07.2015).

²⁰ Georg Kreis zwrócił m.in. uwagę na „problematykę natury tekstu” i „stosunek obrazów i pojęć”, który w kontekście miejsc pamięci powinien zostać na nowo przemysłany (Kreis, 2010: 336 n.). Jednak w dydaktyce języków obcych i w dydaktyce kultury w kształceniu językowym trzeba spojrzeć na to jeszcze szerzej. Trudnością związaną z recepcją esejów na temat miejsc pamięci, którą zgłaszają studenci z Polski i Niemiec, jest zrozumienie, że ich mozaikowy i fragmentaryczny charakter jest intencjonalny. Także i tę intencjonalność można jednak odpowiednio zdydaktyzować, np. poprzez połączenie różnych mediów. Ostatecznie również Kreis uważa formę eseju za luźno połączonymi skojarzeniami i aspektami za odpowiednią. Taka forma prezentacji bierze bowiem pod uwagę, że miejsce pamięci ma różne aspekty lub „twarze” (por. Kreis, 2010: 337: „Diese Präsentationsform trägt der Tatsache Rechnung, dass ein Erinnerungsort verschiedene Facetten oder ‚Gesichter’ hat”).

jej (również w jej wymiarze historycznym) za pomocą mediów, nawet z dala od tych krajów, gdzie język docelowy jest językiem pierwszym. Sensowne i motywujące jest poszukiwanie kolejnych przykładów, zwłaszcza w kontekście własnych doświadczeń, oraz przykładów innych niż te, które znajdują się już we wspomnianych zbiorach tekstów. W ten sposób kulturowe i językowe uczenie się można wzbogacić o aspekty uwrażliwienia na język, kulturę i media, co literatura przedmiotu określa jako *language, culture and media awareness*.

BIBLIOGRAFIA

- Altmayer, C. 2004. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Assmann, A. 2009 [2007]. „Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej” [tłum. P. Przybyła] (w) *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (red. M. Saryusz-Wolska). Kraków: Universitas: 101-142.
- Badstübner-Kizik, C. 2013. „Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen” (w) *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* (red. S. Chudak). Frankfurt a.M. Peter Lang: 33-45.
- Badstübner-Kizik, C. 2014. „Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial” (w) *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* (red. N. Mackus, J. Möhring). Göttingen: Universitätsverlag: 43-64.
- Badstübner-Kizik, C. 2015. „Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes”. *Fremdsprache Deutsch 52: Landeskunde und kulturelles Lernen*: 11-15.
- Badstübner-Kizik, C. (w druku). „Heidi, Janosch und Otfried Preußler. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Erinnerungsort?” (w) *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht* (red. U. Eder). Wien: praesens.
- Brix, E., Bruckmüller, E., Stekl, H. (red.). 2004/2005. *Memoria Austriae*. T I-III. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Erll, A. 2005. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- François, E., Schulze, H. (red.). 2003. *Deutsche Erinnerungsorte*. T I-III. München: C.H. Beck.
- Friedrich, J. 2011. „Krzyżacy w niemieckiej i polskiej kulturze wizualnej” (w) *Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce. Katalog wystawy* (red. M. Omilanowska). Köln: Daumont: 104-109.
- Górny, M., Hahn, H. H., Kończal, K., Traba, R. 2012. „Wprowadzenie” (w) *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Tom 3: Paralele* (red. H. H. Hahn, R. Traba). Warszawa: Scholar: 9-17.
- Hahn, H. H., Traba, R. (red.). 2012. *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. Tom 3: Paralele*. Warszawa: Scholar.

- Kończal, K. 2013. „Miejsca pamięci. O niebywalej karierze pewnej koncepcji badawczej” (w) *Polsko-niemieckie miejsca pamięci. T. 4: Refleksje metodologiczne* (red. R. Traba i H.H. Hahn, współpraca M. Górny i K. Kończal). Warszawa: Scholar: 77-100.
- Kramsch, C. 2011: „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte”. *Fremdsprache Deutsch* 44: 35-40.
- Kreis, G. 2010: *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Loew, P. O., Traba, R. (red.). 2015. *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Band 5: Erinnerung auf Polnisch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Necel, R. 2009. „Doświadczenie tożsamości narodowej a współczesne gry sportowe. Mistrzostwa Europy w piłce nożnej w relacji tabloidów”. *Homo Ludens* 1: 205-212.
- Omiłanowska, M. (red.). 2011. *Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce. Katalog wystawy*. Köln: DuMont.
- Poprzęcka, M. 2011. „Jana Matejki Bitwa pod Grunwaldem. Obrazu życie po życiu” (w) *Obok. Polska-Niemcy. 1000 lat historii w sztuce. Katalog wystawy* (red. M. Omiłanowska). Köln: Daumont: 110-115.
- Roche, J., Röhling, J. (red.). 2014. *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Sabrow, M. (red.). 2009. *Erinnerungsorte der DDR*. München: C. H. Beck.
- Saryusz-Wolska, M. (red.). 2009. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Horyzonty Nowoczesności. Tom 80 Kraków: Universitas.
- Saryusz-Wolska, M., Traba, R. 2014. „Wprowadzenie” (w) *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci*. (red. M. Saryusz-Wolska i R. Traba). Warszawa: Scholar: 13-30.
- Saryusz-Wolska, M., Traba, R. (red.). 2014. *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Scholar.
- Schmidt, S., Schmidt, K. (red.). 2007. *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz

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

Anna Szczepaniak-Kozak

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

ROZWIJANIE KOMPETENCJI MEDIALNEJ WŚRÓD PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W RAMACH PRACY W TANDEMIE ELEKTRONICZNYM. PROJEKT POLSKO-NIEMIECKI

**Developing media literacy among future teachers of foreign
languages by means of e-tandem work. A Polish-German project**

Media literacy is one of the basic elements of a foreign language teacher's workshop. Foreign language teaching recommends using media in the classroom not only because it facilitates learning and teaching, but also because it fosters learner autonomy, stimulates creativity and lowers the affective filter. Taking this into account, the authors consider how to develop the media competence of future teachers of English and German as foreign languages from both theoretical and practical perspectives. In the empirical part of the paper the authors present the aims, participants, stages and results of an e-tandem project that targeted a group of Polish and German students.

Keywords: media literacy, electronic tandem, videocasts, future teachers of foreign languages, project work

Słowa kluczowe: kompetencja medialna, tandem elektroniczny, videocasty, przyszli nauczyciele języków obcych, praca projektowa

1. Wprowadzenie

Kompetencja medialna od dawna jest uznawana za podstawowy element warsztatu glottodydaktyka, a w dzisiejszych czasach nabiera szczególnego znaczenia ze względu na wszechobecność mediów w dydaktyce i życiu codziennym. Zdaniem Pfeiffera (2001: 198) ogólna kompetencja medialna obejmuje dwie kompetencje szczególne: „umiejętność sprawnej obsługi mediów” oraz znajomość „ich wielorakich funkcji dla efektywnego stosowania w procesie nauki języka”. W niniejszym artykule postrzegamy ją nie tylko jako umiejętność korzystania z technologii komunikacyjno-internetowych, ale przede wszystkim jako umiejętność skutecznego przekazywania informacji i jej krytycznej analizy. Technologia informacyjno-komunikacyjna i zasoby przez nią oferowane mogą bowiem wspomóc rozwijanie wśród uczniów postawy krytycznej, która polega m.in. na tym, że uczeń potrafi rozpoznać cele główne i poboczne tekstu pozyskanego z internetu.¹

Obecnie postrzega się kompetencję medialną jako równoważną z innymi kompetencjami uznawanymi za niezbędne nauczycielom, np. kompetencją językową, metodyczną, krajo- i kulturoznawczą czy pedagogiczną (por. Komorowska, 2001: 86-89; Pfeiffer, 2001: 194-199). Mając to na uwadze, w pierwszej części niniejszego artykułu przedmiotem naszych rozważań czynimy rozwijanie kompetencji medialnej wśród przyszłych nauczycieli języka niemieckiego i angielskiego, którą można m.in. kształcić za pomocą kursów tandemu elektronicznego. Przez e-tandem rozumiemy współpracę w ramach projektów zespołowych realizowanych w konstruktywistycznym środowisku e-learningowym. Przedstawione przez nas w drugiej części artykułu wybrane wyniki rozbudowanego badania ankietowego, które zostało przeprowadzone wśród uczestników kursu e-tandemu w Poznaniu, stanowią wstęp do dalszych badań ilościowych i jakościowych nad wykorzystaniem środowiska wirtualnego do realizacji projektów zespołowych oraz nad jego rolą w kształceniu różnego typu umiejętności językowych i pozajęzykowych, w tym kompetencji medialnej.

Zanim poruszymy zagadnienia związane z koncepcją, celami, etapami i najważniejszymi wynikami polsko-niemieckiego kursu tandemu elektronicznego przeprowadzonego wśród studentów Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt, przedstawimy kilka uwag wprowadzających do tematu rozwijania kompetencji medialnej nauczycieli języków obcych w świetle badań glottodydaktycznych.

¹ Kompetencję tę szerzej omawiają np. Pawlak i Wolski (red.) (2011) oraz Peryt-Poręba (2011).

2. Znaczenie rozwijania kompetencji medialnej nauczycieli języków obcych

Rozwijanie kompetencji medialnej powinno być jednym z filarów kształcenia przyszłych nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych, zwłaszcza że wymaga tego nowa podstawa programowa dotycząca kształcenia językowego². Obliguje ona wszystkich nauczycieli do nauczania międzyprzedmiotowego³, w tym łączenia kształcenia językowego z pracą nad umiejętnościami informacyjno-medialnymi. Ten wymóg wywodzi się z potrzeby rozwijania wśród uczniów zdolności umiejętnego wykorzystywania multimediów w uczeniu się, w tym języków obcych. Natomiast w odniesieniu do nauczycieli podkreśla się, że multimedia umożliwiają urozmaicenie technik i form pracy w klasie. Dodatkowo, włączenie mediów do kształcenia językowego umożliwia lub wspomaga stworzenie następujących warunków do efektywnego uczenia się:

- Media pomagają uzyskać bliskie odtworzenie rzeczywistych/autentycznych sytuacji komunikacyjnych w klasie, określanych przez niektórych badaczy wiernością sytuacyjną (ang.: *situational fidelity*, Beatty, 2010: 23-24). Dzieje się tak nie tylko dzięki środkom audiowizualnym, które oferowały wcześniej rozpowszechnione media, jakim była i jest telewizja, ale przede wszystkim dzięki możliwości interakcji językowej w środowisku wirtualnym. Nowe multimedia oferują bowiem uczniom możliwość rozmawiania w trakcie zajęć z osobami uczącymi się tego samego języka obcego, ale reprezentującymi inne języki ojczyste. Może się to odbywać np. podczas omawiania sposobu rozwiązania wspólnego zadania lub opracowywania wspólnego projektu. Taka interakcja nie symuluje rzeczywistości, a raczej – jak pisze Gajek (2012: 39) – charakteryzuje się cechami prawdziwej komunikacji, np.: „angażuje emocjonalnie, motywuje do uczenia się, kształtuje myślenie wyższego rzędu. Zawiera też naturalne elementy niepewności, niejednoznaczności, wymaga powtórzeń, potwierdzeń prawidłowego rozumienia interlokutora”.
- Media mogą wspomagać pracę zespołową w ramach danej klasy w rozumieniu tradycyjnym (interakcja *face-to-face*) lub umożliwiać stworzenie wirtualnej klasy (interakcja przy pomocy np. programu Adobe Connect).

² Tj. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

³ W kontekście tego artykułu termin odnosi się do łączenia nauczania języka z nauką innych przedmiotów, które często określa się angielskim akronimem CLIL (EPS, Newby i in., 2007: 72).

- Media mogą umożliwiać i stymulować uczenie się przez wykonywanie zadań. Dzieje się tak, ponieważ odpowiednio dobrane zadania z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) stanowią dla ucznia wyzwanie. Przykładowo, opracowanie filmu w naszym projekcie wymagało od studentów wypracowania wspólnego scenariusza, w tym uzgodnienia, z jakiej perspektywy ich miasta rodzinne zostaną pokazane (tj. jako miejsce o bogatej historii, tętniącej życiem kulturalnym czy o ciekawej architekturze). Jednocześnie od samego początku studenci wiedzieli, że ich zadanie nie ma jednoznacznie najlepszego rozwiązania. Dlatego naszym zdaniem ich praca w wirtualnym tandemie wymagała od nich aktywnej i twórczej postawy. Dodatkowo studenci biorący udział w projekcie i opracowujący własny film nauczyli się w ten sposób więcej niż osoby, którym zostały one jedynie zaprezentowane. Podobne wnioski wyciągają Adamczak-Krysztowicz i Stork (2013) na podstawie wyników ewaluacji wcześniejszego projektu medialnego, w którym uczestniczyli studenci z Poznania i Marburga.
- Media umożliwiają indywidualizację uczenia się, ponieważ uczeń może dobrać materiał do swoich zainteresowań, stanu wiedzy czy zaawansowania językowego.

Nie bez znaczenia jest fakt, iż media – oprócz zalet czysto wiedzonowych i wykształcania umiejętności przydatnych w społeczeństwie informacyjnym – uatrakcyjnają również zajęcia i autonomizują ucznia (Wilczyńska, 2001: 6 i 2002: 54). Ich zastosowanie odpowiada także potrzebom uczących się, co wychodzi naprzeciw postulatowi konstruktywizmu zakładającego, że uczeń nie przyswaja wiedzy jako produktu otrzymanego od nauczyciela, a raczej jest aktywny w procesie jej tworzenia lub odtwarzania (Grucza, 1997: 15; Lewicka, 2007). Może być aktywnym uczestnikiem wydarzeń w internecie, współtworzy zawarte w nim treści oraz potrafi refleksyjnie się do nich odnieść i ma prawo zaprezentować własną interpretację lub rozwiązanie, co obejmuje – zdaniem Wilczyńskiej (2001: 6) – autoekspresja.

Dodatkową zaletą mediów może być ich rola w procesie rozwijania u uczniów nie tylko kreatywności (Crowl i in., 1997) czy dogłębnego zrozumienia problemu/sytuacji (ang.: *insight*; Schooler i in., 1995), lecz także sprawności myślenia wyższego rzędu (ang.: *higher order thinking* HOT; Bloom, 1956; Glaser, 1941), do których odnoszą się również obszarowe efekty kształcenia opracowane dla szkolnictwa wyższego (*KRK dla Szkolnictwa Wyższego*, 2011). Sprawności HOT to np. umiejętność analizy, syntezy, wnioskowania, zmierzenia się z przeciwstawnymi opiniami i szukania konsensusu w rozwiązywaniu zadań/problemów, a ponadto prezentowanie nowego spojrzenia na zadanie, sytuację, rozwiązanie, tworzenie nowej wiedzy, nowe postawienie celów, zmiana spojrzenia

oraz ewaluacja zaproponowanych rozwiązań⁴. Wreszcie media wspomagają rozwijanie umiejętności heurystycznych, które według ESOKJ (2003: 99) należy rozumieć jako umiejętność radzenia sobie z nowymi doświadczeniami i wykorzystywanie swoich kompetencji w specyficznej sytuacji edukacyjnej, umiejętność wyszukania, rozumienia i przekazania nowych informacji, również z użyciem nowych technologii.

Wagę kompetencji medialnej podkreśla *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (EPS; Newby i in., 2007), które zostało opracowane tak, aby studenci kierunków filologicznych, przygotowujący się do zawodu nauczyciela, mogli w sposób refleksyjny odnosić się do swojej wiedzy, umiejętności i dokonać ewaluacji swoich postępów. Portfolio umożliwia bieżące przeprowadzenie samooceny w oparciu m.in. o 193 „deskryptory kompetencji związanych z nauczaniem języków. [...] Deskryptory te można uznać za zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni rozwijać” (Newby i in., 2007: 8). Deskryptory podzielono na siedem głównych kategorii, a kompetencja medialna obecna jest praktycznie w każdej z nich.

Współcześni studenci używają różnych mediów, biegle posługują się komputerem czy aplikacjami internetowymi, takimi jak media społecznościowe. Nie oznacza to jednak, że potrafią zaplanować wykorzystanie mediów w procesie dydaktycznym, z uwzględnieniem ich potencjału i funkcji. Przykładowo, z dostępnych w sieci tekstów czy materiałów graficznych studenci nie potrafią wybrać tych, które mogą stanowić podstawę ożywionej dyskusji. Zamiast tego wybierają materiały, które wydają się atrakcyjne graficznie, ale ich potencjał dydaktyczny jest chybiony (ang.: *misaffordances*), ponieważ odwracają uwagę od prawdziwego celu i funkcji zadania.

Obsługa i projektowanie kształcenia z wykorzystaniem mediów rzadko jest przedmiotem nauczania na studiach filologicznych. Większość programów studiów pierwszego stopnia zawiera najczęściej jednosemestralny przedmiot dotyczący wykorzystania komputerów w nauczaniu języków obcych. Podczas tak krótkiego szkolenia studenci nie są w stanie w pełni opanować umiejętności efektywnego ich wykorzystania podczas pracy w szkole, zwłaszcza dlatego, że pozwala ono jedynie na zdobycie podstawowej kompetencji medialnej, która nie jest pogłębianą ani w dalszym toku studiów, ani w trakcie studenckich praktyk nauczycielskich.

O niskiej kompetencji medialnej studentów filologii przygotowujących się do zawodu nauczyciela pisze np. Górecka (2009: 227). Autorka wymienia powszechny wśród studentów brak umiejętności poprawnego formułowania

⁴ Gajek (2012: 38) wymienia zadania, które mogą wspomóc rozwijanie sprawności HOT w trakcie uczenia się języka: „interpretacja wypowiedzi rozmówcy, porównanie wypowiedzi dwóch lub więcej rozmówców na ten sam temat”.

celów nauczania z wykorzystaniem funkcjonalności zasobów i aktywności skonstruowanych przy pomocy multimediów, „nieumiejętność budowania pełnej, poprawnej interpretacji znaczeń na podstawie dokumentów medialnych” oraz zawężanie listy konsultowanych źródeł, co może prowadzić do wyciągania nieuprawnionych wniosków. Potrzebę intensywniejszego kształcenia medialnego przyszłych nauczycieli stwierdzają również autorzy artykułów zgromadzonych w tomie pod redakcją Pawlaka i Wolskiego (2011). Kluczowe znaczenie dla nauczycieli ma wiedza o tym, w jaki sposób można wykorzystać nowoczesne technologie na zajęciach języka obcego oraz umiejętność rozpoznawania ich mocnych i słabych stron. Samo bowiem zastosowanie multimediów nie prowadzi do lepszych efektów niż zastosowanie metod tradycyjnych (Pawlak i Wolski, 2011: 5). Wreszcie sami nauczyciele nisko oceniają swoje kompetencje w zakresie znajomości i używania narzędzi oferowanych przez multimedia (por. badanie przeprowadzone przez Peryt-Porębę, 2011: 9).

Istnieje wiele środków medialnych, które można uznać za przydatne w procesie nauczania i uczenia się. W opisywanym przez nas projekcie najważniejszą rolę odegrały wideoCASTy, wideoCHATy i oprogramowanie tandemów elektronicznych, ponieważ środki te umożliwiają jednocześnie rozwijanie językowych sprawności receptywnych i produktywnych.

3. Koncepcja polsko-niemieckiego kursu tandemu elektronicznego

Przykładem projektu, w którym uczestnicy mogli samodzielnie rozwijać podstawę krytyczną i umiejętności heurystyczne, mając za zadanie negocjować ze swoimi partnerami nie tylko rozwiązanie postawionego im zadania, ale również sposoby organizacji pracy, kanały komunikowania się i zawartość scenariusza produktu finalnego, jest polsko-niemiecki kurs tandemu elektronicznego. Ten sfinansowany przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej międzynarodowy projekt składał się z zajęć językowych prowadzonych w czasie rzeczywistym w semestrze zimowym roku akademickiego 2013/14. W projekcie uczestniczyli studenci i studentki studiów licencjackich w Instytucie Lingwistyki Stosowanej w UAM w Poznaniu, z językiem niemieckim jako pierwszym językiem obcym. Po stronie niemieckiej uczestnikami byli studenci różnych kierunków studiów, uczący się dodatkowo języka polskiego jako obcego w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt (Niemcy). Cotygodniowe zajęcia odbywały się w salach komputerowych obu uczelni przy zastosowaniu wspólnej platformy Moodle 2.6 oraz programu Adobe Connect. Głównym celem kursu było stworzenie wideoCASTów pt. „Wirtualny spacer po mieście: Poznań i Darmstadt”.

W ramach trzech części projektu zaplanowano (por. Adamczak-Krysztowicz i Stolarczyk 2014: 669-676) realizację następujących celów szczegółowych:

- rozwijanie kompetencji komunikacyjnej studentów przez doskonalenie wszystkich sprawności językowych w ramach wspólnego wykonywania zadania projektowego,
- kształtowanie kompetencji medialnej uczestników,
- wspieranie kompetencji interkulturowej studentów przez poszerzanie wiedzy o kraju sąsiada i przełamanie barier kulturowych,
- rozwijanie umiejętności empatii i refleksji nad wzajemnymi stereotypami,
- wsparcie kreatywności, samodzielności, otwartości oraz umiejętności współdziałania.

Realizację wymienionych celów miały umożliwić następujące etapy pracy:

- *Faza przygotowania i wprowadzenia*, która objęła w pierwszym etapie stworzenie metodyczno-dydaktycznej koncepcji kursu tandemowego z materiałami dydaktycznymi i arkuszami ewaluacyjnymi (m.in. prezentacjami Power Point, kartami pracy i elektronicznym dziennikiem tandemu), przygotowanie i prowadzenie kursu na platformie Moodle 2.6 oraz przeprowadzenie szkolenia z obsługi mediów (w tym programu Adobe Connect). Drugi etap tej fazy stanowiły zajęcia w grupach wprowadzające w tematykę projektu, których celem było przekazanie ogólnych informacji na temat przebiegu pracy projektowej oraz pracy w tandemie.
- *Faza realizacji*, która polegała na przeprowadzeniu zajęć w grupie i w tandemie, w trakcie których studenci opracowali poszczególne zadania projektowe oraz prezentowali i omawiali wyniki dotychczasowej pracy.
- *Faza ewaluacji*, która objęła refleksję nad własnym procesem uczenia się, procesami pracy w tandemie oraz ocenę koncepcji dziennika tandemu, a także ewaluację końcową kursu tandemowego za pomocą rozbudowanych ankiet ewaluacyjnych.

4. Rola polsko-niemieckiego projektu kursu tandemu elektronicznego w doskonaleniu obsługi mediów oraz w procesie rozwijania kompetencji kluczowych jego uczestników

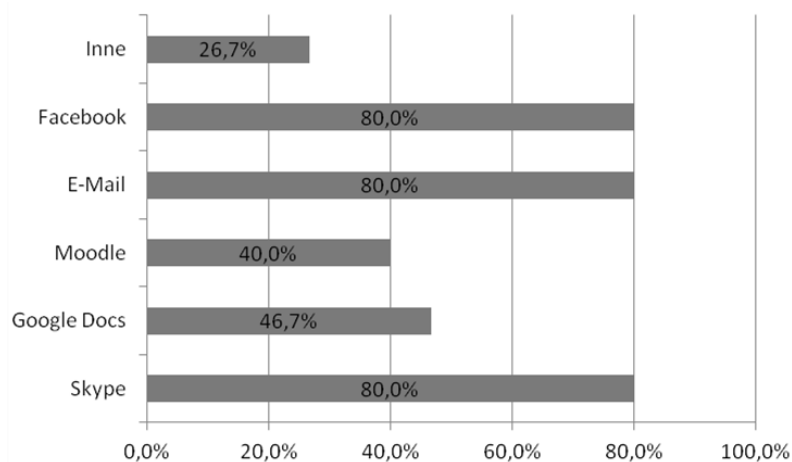
Ze względu na ograniczoną długość niniejszego artykułu zrelacjonujemy w jego dalszej części odpowiedzi na wybrane pytania ankietowe z grupy VI (komunikacja/aspekty techniczne, pytania 25-28) i VII (ocena postępów w nauce, pytania 29-34)⁵. Pytania 25-28 odnosiły się do doświadczeń uczestników projektu w obsłudze mediów oraz jego roli w procesie rozwijania kompetencji medialnej

⁵ Osiem kompletów pytań rozbudowanego kwestionariusza ankiety opracowała uczestnicząca w projekcie dr Katarzyna Trojan. Ankieta zawierała metryczkę oraz 37 pytań

i innych kompetencji językowych i pozajęzykowych, które są ważne w pracy nauczyciela. Natomiast pytania 25-28 dotyczyły pozytywnych i negatywnych doświadczeń uczestników projektu. Na ich podstawie spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu i w których obszarach taka forma pracy ze studentami wykształca ich kompetencję medialną oraz jakie inne kompetencje językowe i pozajęzykowe może rozwinąć kurs tandemu elektronicznego.

4.1. Doświadczenia uczestników kursu dotyczące pracy z nowymi mediami

Wśród badanych uczestników kursu e-tandemowego było 12 studentów UAM i 3 studentów TU Darmstadt, w tym 13 kobiet i 2 mężczyzn w wieku od 21 do 25 lat. Na temat pracy z nowymi mediami (pytanie 25: „Jakie środki komunikacji stosowali Państwo podczas kursu?”) wypowiedziało się 15 studentów. Poniższy wykres pokazuje, jakie środki wykorzystywali studenci w czasie trwania projektu w celu komunikowania się.



Wykres 1: Środki komunikacji podczas pracy w e-tandemie.

obejmujących dane osobowe badanych, pytania o doświadczenia studentów z uczestnictwa w dotychczasowych kursach e-tandemowych, w tworzeniu wideozastępów, korzystaniu z programu Adobe Connect, platformy Moodle 2.3 czy pisaniu elektronicznego dziennika tandemu, o oczekiwania studentów przed rozpoczęciem kursu. Pytania w kolejnej części ankiety dotyczyły oceny organizacji i prowadzenia kursu e-tandemowego oraz pracy w tandemie. Kolejny kompleks pytań pozwolił poznać zdanie studentów na temat komunikacji z partnerem tandemu i spraw technicznych związanych z kursem oraz oceny kompetencji, które – dzięki pracy w ramach projektu – udało się uczestnikom kursu rozwinąć. W ostatniej części ankiety znalazły się pytania oceniające cały kurs oraz miejsce na ewentualne dodatkowe uwagi studentów.

Do najczęściej stosowanych środków komunikacji podczas pracy w e-tandemie należały, według 80% badanych, Facebook, Skype oraz e-mail; 46,7% studentów korzystało również z Google Docs, a 40% – z Moodle. Facebook służył m.in. do przekazania krótkich informacji w czasie spontanicznych rozmów dotyczących projektu. Był najbardziej przystępnym źródłem komunikacji. Skype został uznany za dobry, szybki, bezpłatny środek komunikacji i wykorzystano go m.in. do komunikacji ustnej, omówienia scenariusza czy koncepcji filmu. E-mail uznano za łatwą i wygodną formę komunikacji pisemnej i wykorzystywano w celu szybkiego przesyłania dokumentów. Google Docs służył do wymiany dokumentów i innych plików oraz do wymiany wersji roboczych filmu. Natomiast platforma Moodle stanowiła głównie punkt orientacyjny w odniesieniu do zajęć oraz umożliwiała pobieranie przez studentów z Poznania i Darmstadt plików z prezentacjami oraz arkuszami pracy do poszczególnych zajęć i etapów samodzielnej pracy projektowej. Jako dodatkowe medium trzech studentów używało telefonów komórkowych, jeśli wystąpiła taka potrzeba. Za szczególnie przydatny środek komunikacji (co było tematem pytania 26: „Jakie środki komunikacji uznali Państwo za szczególnie przydatne i dlaczego?”), studenci uznali Facebooka (46,7%), następnie Skype'a (33,3%) i e-mail (20%), co potwierdziło raz jeszcze wcześniejsze odpowiedzi. Wreszcie, zapytani w kolejnym pytaniu o środek komunikacji, który nie nadawał się do komunikacji w ramach projektu, 4 studentów wskazało na platformę Moodle, 3 na e-mail, 1 student na Skype'a, Facebooka i Google Docs.

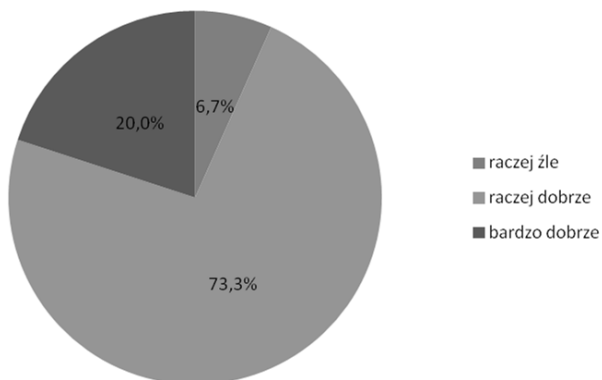
Obsługa wszystkich stosowanych w ramach kursu programów (która stanowiła punkt ciężkości pytania 28: „Przy których środkach komunikacji napotkali Państwo na trudności? Proszę uzasadnić odpowiedź.”) nie sprawiła żadnych problemów 6 studentom (40%). Czterech studentów (26,7%) miało trudności w obsłudze Movie Maker, 3 (20%) w obsłudze Moodle i 1 (6,7%) w pracy w ramach Adobe Connect. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem Adobe Connect 66,7% badanych oceniło jako *raczej dobre*, a 26,7% za *bardzo dobre*. Tylko jeden student uznał je za *raczej złe*. Na uwagę zasługuje jednak to, że mimo iż aż 73,3% badanych wskazało na problemy techniczne występujące podczas zajęć z Adobe Connect, to większość jednak uznała je za interesujące.

„Nie licząc kilku problemów technicznych zajęcia prowadzone przez Adobe Connect były interesujące.” [1]

„Trotz mancher minimaler Schwierigkeiten bei der Technik, war die Unterrichtsgestaltung recht interessant durch diese neue Weise.” [„Mimo minimalnych trudności technicznych, realizacja zajęć była całkiem interesująca, do czego przyczyniły się nowe formy pracy.”] [13]

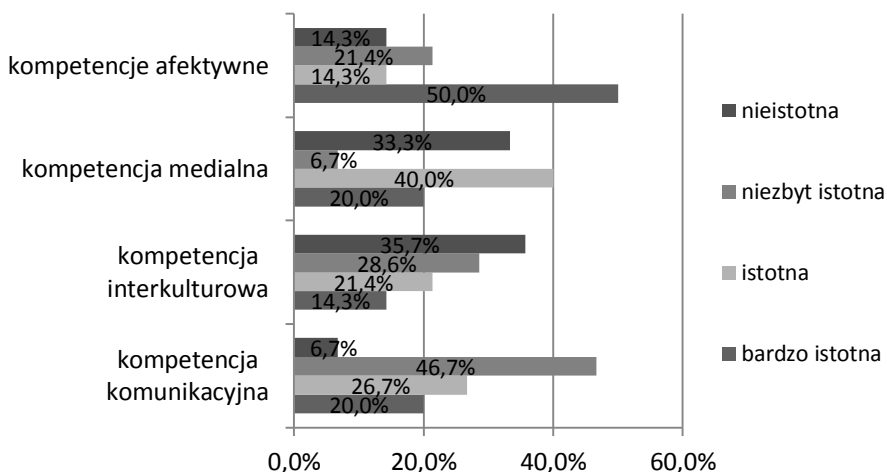
4.2. Ocena roli kursu w rozwijaniu kompetencji kluczowych ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji medialnej

Studenci zapytani w pytaniu 29 o postępy w nauce („Jak oceniają Państwo własne postępy w nauce? Proszę uzasadnić odpowiedź.”), które dostrzegają po udziale w trwającym przez semestr kursie tandemowym, ocenili je jako *raczej dobre* (73,3%) albo *bardzo dobre* (20%). Tylko 1 respondent stwierdził, że nie nauczył się zbyt wiele (6,7%).



Wykres 2: Samoocena postępów w nauce.

Praca w tandemie pozwoliła studentom rozwinąć różne kompetencje, co ilustruje wykres 3.



Wykres 3: Ocena rozwoju kompetencji a udział w projekcie.

Przyglądając się odpowiedziom studentów na pytanie 31 („Proszę podać, jakie kompetencje pozwolił Państwu rozwinąć kurs tandemu elektronicznego?”), można stwierdzić, że według 64,3% badanych praca w tandemie najbardziej sprzyjała rozwojowi kompetencji afektywnych, takich jak np. otwartość, elastyczność, umiejętność pracy w grupie. 50% studentów wybrało odpowiedź, że pracowali nad swoimi kompetencjami afektywnymi w istotnym zakresie, a 14,3% – w bardzo istotnym zakresie. Kompetencje afektywne były niezbędne podczas całości kursu, a studenci rozwijali je przez, np. planowanie czasu pracy w grupie. Dla 40% studentów ważnym faktem było także, iż poszerzyli swoją kompetencję medialną. Dla kolejnych 20% było to bardzo istotne. Mogli oni pracować nad poprawą ich kompetencji medialnej w trakcie zajęć, podczas pracy nad videocastem, poznając nowe programy do pracy na komputerze. Na trzecim miejscu znalazła się kompetencja komunikacyjna (46,7%), którą studenci rozwijali podczas porozumiewania się, formułowania jasnych komunikatów. Dla takiej samej liczby ankietowanych (46,7%) rozwój kompetencji komunikacyjnej nie był aż tak widoczny. Na końcu hierarchii uplasowała się kompetencja interkulturowa (35,9%), która miała być poszerzana podczas porozumiewania się w pracy tandemowej. Poza powyżej wymienionymi kompetencjami studenci podczas trwania projektu rozwijali także inne umiejętności, do których można zaliczyć: bycie cierpliwym, punktualnym i odpowiedzialnym, zarządzanie czasem, przedstawianie własnego zdania oraz umiejętność konstruktywnej krytyki.

Ciekawie prezentują się odpowiedzi na pytanie 33 („W jaki sposób można by było zwiększyć jeszcze postępy w nauce języka obcego?”). Pomocne okazałyby się, zdaniem studentów, przede wszystkim: intensywniejszy kontakt (więcej rozmów) z partnerem tandemowym, więcej czasu na wykonanie zadań oraz spotkanie z partnerami tandemowymi w rzeczywistości pozawirtualnej.

Na koniec należy wspomnieć, że projekt ten wzbogacił również uczestników kursu o ciekawe doświadczenia międzykulturowe i zmotywował do dalszej pracy nad językiem, który studiują, bądź którego chcą się dalej uczyć. Zdecydowana większość studentów poparła przeprowadzenie kolejnych kursów e-tandemowych w Poznaniu i Darmstadt (93,3%), argumentując swoje zdanie tym, że kurs rozwinął ich pod wieloma względami ważnymi dla ich przyszłej pracy po zakończeniu studiów.

5. Podsumowanie i postulaty badawcze

Przedstawione w artykule wyniki ewaluacji pozwalają stwierdzić, że kurs e-tandemowy *Wirtualny spacer przez Darmstadt i Poznań* przyczynił się do rozwinięcia u ponad połowy uczestników programu kompetencji medialnej i komunikacyjnej.

Rozbudował także w różnym stopniu ich podstawowe sprawności językowe i różne kompetencje afektywne. Stało się tak m.in. dlatego, że praca w tandemie elektronicznym stworzyła studentom możliwość komunikowania się w autentycznych sytuacjach, w trakcie wykonywania konkretnego zadania, co stanowiło dla nich nie tylko wyzwanie, ale przede wszystkim umożliwiło autoekspresję (Wilczyńska, 2001), tj. wyrażenie zainteresowań, stanu wiedzy, wypracowanych interpretacji. Większość podzielonych na etapy zadań wymagała od studentów również sprawności myślenia wyższego rzędu, a zwłaszcza szukania konsensusu w rozwiązywaniu zadań/problemów oraz wspólnej ewaluacji zaproponowanych rozwiązań. Dodatkowo studenci w trakcie projektu pracowali nad swoimi umiejętnościami heurystycznymi, np. umiejętnością radzenia sobie z nowymi doświadczeniami językowymi, interkulturowymi i medialnymi, a także rozwijali swoje umiejętności tworzenia, wyszukiwania, rozumienia i przekazania nowych informacji, zwłaszcza przy użyciu TIK.

Uwzględnienie w obowiązkowym programie studiów neofilologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem specjalizacji nauczycielskiej, tandemów elektronicznych jako formy pracy np. nad projektem, może w sposób istotny przyczynić się do ich lepszego przygotowania do pracy w zawodzie przez ich pełniejsze opanowanie kompetencji medialnej. Dla powodzenia kursów tandemowych oferowanych studentom w ramach współpracy między instytucjami edukacyjnymi niezbędna jest jednak ich przemyślana koncepcja, której dopracowanie oznacza konieczność dalszych badań w dziedzinie efektywnych celów, treści i form pracy projektowej w wirtualnym środowisku.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztowicz, S., Stolarczyk, B. 2014. „Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort. Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam-Mickiewicz Universität Poznań” (w) *Info DaF* 6: 668-684.
- Adamczak-Krysztowicz, S., Stork, A. 2013. „Unterrichtsmaterialien via elektronische Medien grenzüberschreitend entwickeln. Ausgewählte Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg” (w) *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* (red. S. Chudak). Frankfurt a.M.: Lang: 147-159.
- Beatty, K. 2010. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Harlow: Pearson.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. 1956. *Taxonomy of educational objectives*. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

- Crowl, T. K., Kaminsky, S., Podell, D. M. 1997. *Educational psychology: Windows on teaching*. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Gajek, E. 2012. „Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning”. *Języki Obce w Szkole* 3: 37-41.
- Glaser, E. M. 1941. *An experiment in the development of critical thinking*. New York: AMS.
- Górecka, J. 2009. „Specyfika i potencjał mediów elektronicznych a rozwijanie kompetencji komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym. Jak definiować cele edukacji medialnej w kontekście studiów neofilologicznych” (w) *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka* (red. M. Filipiak i G. Ptaszek). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne: 223-239.
- Gruza, F. 1997. „Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki” (w) *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (red. M. Dakowska i F. Gruza). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Hutchings, G. A., Hall, W. 1992. „Authoring and evaluation of hypermedia for education”. *Computers Education* 18 (1-3): 171-177.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. 2011. Dziennik Ustaw nr 253, pozycja 1520 polsl.pl/Informacje/ProcesBolonski/Documents/Dokumenty_MNiSW/DzUNr253poz1520.pdf DW 14.07.2014.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. 2007. *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych (EPS)*. Tłumaczenie z języka angielskiego M. Pawlak. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pawlak, M., Wolski, B. (red.) 2011. *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie i UAM w Poznaniu.
- Peryt-Poręba, A. (2011). „Akademicka pedeutologia informatyczno-medialna przyszłych nauczycieli polonistów”. www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/peryt.pdf DW 14.05.2015.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS.
- Schooler, J. W., Fallshore, M., Fiore, S. M. 1995. „Epilogue: Putting insight into perspective” (w) *The nature of insight* (red. R. J. Sternberg i J. E. Davidson). Cambridge, MA: The MIT Press: 559-588.
- Wilczyńska, W. 2001. „Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych”. *Neofilolog* 19: 6-12.
- Wilczyńska, W. 2002. „ZT 3: Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej” (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 51-68.

Jolanta Hinc

Uniwersytet Gdański

jolanta.hinc@ug.edu.pl

ZUR FÖRDERUNG DER INDIVIDUELLEN MEHRSPRACHIGKEIT DES FREMDSPRACHENLERNENDEN – AUFGABEN FÜR DIE POLNISCH- UND DIE FREMDSPRACHENLEHRENDEN

Promoting individual multilingualism of foreign language learner – tasks for the Polish and foreign language teachers

This paper relates to the concept of didactics of multilingualism. The didactics of multilingualism is geared towards promoting the language awareness of pupils and showing that knowing more languages makes the learning process more efficient. This can be realized by comparing grammar structures, comparing vocabulary, discussing sociocultural aspects or taking advantage of the intercomprehension. The aspect of the negative transfer should be also captured by showing the interference fields and discussing the interference errors. The didactics of multilingualism should be understood as a continuous process that begins with the acquisition of the mother tongue and goes further over the acquiring the first foreign language and the next foreign language. Following this, the didactics of multilingualism should involve tasks for teachers of the Polish language and teachers of the first, second and next foreign languages.

Keywords: multilingualism, didactics of multilingualism, tasks for teachers of the Polish language and foreign languages

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, dydaktyka wielojęzyczności, zadania dla nauczycieli języka polskiego i nauczycieli języków obcych

1. Einleitung

Der folgende Beitrag setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Abschnitt wird der Begriff der Mehrsprachigkeit definiert und das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, das im schulischen System realisiert werden kann, vorgestellt. Im zweiten Teil wird die Frage diskutiert, wie man die individuelle Mehrsprachigkeit des Lernenden im Fremdsprachenunterricht fördern kann. Diese Aufgabe wird als ein Kontinuum verstanden. Der Prozess der Förderung der Mehrsprachigkeit sollte dementsprechend mit dem Erwerb der Muttersprache im Kindergarten oder im Primarbereich der Grundschule seinen Anfang nehmen und im Laufe der Ausbildung gezielt fortgesetzt werden. Im Anschluss daran werden im vorliegenden Beitrag Aufgaben für die Polnisch- und Fremdsprachenlehrenden präsentiert, die sich zum Ziel setzen, zur Bewusstmachung der individuellen Mehrsprachigkeit des Lernenden beizutragen und das aufgenommene Sprachmaterial in der Mutter- und Fremdsprache zu systematisieren.

2. Linguistische und didaktische Grundlagen der Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit umfasst zwei Formen, die erste ist die soziale (gesellschaftlich – kollektive) Mehrsprachigkeit, die die Mehrsprachigkeit der Muttersprache, der Region, in der man aufwächst, und die sprachliche Vielfalt der Welt umfasst. Die zweite Form wird als Mehrsprachigkeit des Individuums verstanden (vgl. Wandruszka, 1979: 13-40). Mit Blick auf die Komplexität der individuellen Mehrsprachigkeit unterscheidet Bausch fünf Formen. Es sind: die minimale Mehrsprachigkeit (eine sehr geringe Kompetenz in einer oder mehreren Fremdsprachen), die maximale Mehrsprachigkeit (eine *native like* Kompetenz in einer oder mehreren Fremdsprachen), die symmetrische Mehrsprachigkeit (Individuen mit einem ungefähr gleichgewichtigen Sprachstand in einer oder mehreren Sprachen), die dominante Mehrsprachigkeit (Individuen mit mehreren Fremdsprachen und einer dominierenden Fremdsprache) und die semilinguale Mehrsprachigkeit (Individuen mit quantitativen oder qualitativen Defiziten in allen ihren Sprachen). In Bezug auf die gesellschaftlich – kollektive Mehrsprachigkeit werden je nach dem soziokulturellen Kontext, der Erwerbssituation oder der Fremdsprachenlernsituation drei Typen der Mehrsprachigkeit unterschieden. Es sind die funktionale Mehrsprachigkeit (mit individuellen Kommunikationsintentionen), die Mehrsprachigkeitsformen, die sich von der Art ihrer Speicherung im Gehirn beschreiben lassen und die Mehrsprachigkeitsformen, die sich von dem Faktor *Alter* bestimmen lassen (vgl. Bausch, 2003: 439-442).

Auch in der Sprachdidaktik gewinnt die Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung. Im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Diskussion werden vier

Mehrsprachigkeitsdidaktikmodelle unterschieden. Das erste bildet die Tertiärsprachendidaktik, bei der die Fremdsprachenreihenfolge die entscheidende Rolle spielt (z.B. das Konzept DaFne – Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch), das zweite Modell ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Ziel ist, den Lernenden für Sprachen zu sensibilisieren und sein Sprachbewusstsein, wie auch sein Sprachlernbewusstsein zu fördern, das dritte Modell ist die Interkomprehensionsdidaktik, die eine rezeptiv orientierte mehrsprachige Verstehensstrategie entwickeln lässt, das vierte Modell stellt das Gesamtsprachencurriculum dar (vgl. Hufeisen, 2011: 268-271; Polzin-Haumann und Reissner, 2013: 70-73). Das von Hufeisen erarbeitete Gesamtsprachencurriculum ist ein prototypisches Modell, das einen planerischen Rahmen schafft, in dem VertreterInnen der jeweiligen Sprachen, wie auch die VertreterInnen der jeweiligen Sachfächer mitarbeiten können. Die Verbindung vom Sachfachlernen und mit dem (Fremd-)Sprachenlernen zielt darauf ab, alle Aspekte des Sprachenlernens zu integrieren, um den Synergieeffekt nutzbar zu machen. Die finale Version des Gesamtsprachencurriculums sieht vor, die Sachfächer in der Verkehrssprache und in einer der angebotenen Fremdsprachen zu unterrichten (vgl. Hufeisen, 2011: 271-274).

Im folgenden Beitrag wird auf die individuelle Mehrsprachigkeit fokussiert, deren Bewusstmachung und Förderung im schulischen Erwerb der Mutter- und Fremdsprache/-n stattfinden sollte. Es ist somit von der Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenlernenden die Rede, die in Anlehnung an Weinreich mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache beginnt (vgl. Weinreich, 1976: 15-20).

Der Ursprung der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist in der Theorie des Bilingualismus von Grosjean zu suchen. Laut Grosjean erfolgt der Erwerb der zweiten und jeder weiteren Sprache interaktiv und nicht additiv: (...) *bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration.* (Grosjean, 1985: 467). De Angelis und Selinker erweitern die Theorie von Grosjean und konstatieren, dass die Sprachen, über die eine mehrsprachige Person verfügt, sich in einer sich stets verändernden Konfiguration befinden, deren Fluktuationen durch mehrere Faktoren beeinflusst werden. Zu den Faktoren gehören unter anderen die Kenntnis der jeweiligen Sprache, die Motivation zum Lernen oder die Möglichkeit zur Anwendung der Sprache (vgl. De Angelis und Selinker, 2001: 47-57). Von Cook stammt der Begriff *multilinguale Kompetenz*. Laut Cook haben die Multilingualen, im Unterschied zu den Monolingualen, eine höhere Sprachbewusstheit und sind überlegen im divergenten Denken: *The multicompetenced child has a sharpened metalinguistic awareness of language compared to the monolingual* (Cook, 1993: 4).

Bevor auf das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik Bezug genommen wird, muss erläutert werden, wie die individuelle Mehrsprachigkeit sich herausbildet und wodurch sie bedingt ist. Die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit verläuft in mehreren Etappen. Die erste Phase ist der Erwerb der Muttersprache. Im Muttersprachenunterricht erkennt der Lernende die Sprache sowohl in einer ontologischen, als auch in einer epistemologischen Dimension. Die Spezifik der Sprache wird im Kontext der menschlichen Erkenntnis und im Kommunikationssystem dargestellt, in dem Sprache als Werkzeug menschlichen Handelns fungiert. Der Muttersprachenunterricht stellt ebenfalls eine Gelegenheit dar, dem Lernenden einen umfassenden Einblick in die Mehrdimensionalität der Sprache zu gewähren, die grammatischen Kategorien, die Funktion und die Pragmatik der Sprache zu verdeutlichen. In dieser Phase wird dem Lernenden zum ersten Mal bewusst, dass die Region und die Welt mehrsprachig sein können. So können Dialekte und Minderheitensprachen thematisiert und die Sprachen der Nachbarländer präsentiert werden. Schon auf dieser Etappe sind interlinguale Aktivitäten angebracht. Die können dadurch erfolgen, dass im Polnischunterricht die Elemente der kaschubischen Sprache oder der Mundarten (z.B. Schlesisch) miteinbezogen werden. Als entsprechendes didaktisches Material bieten sich Lieder oder Kinderreime an, aber auch kurze Erzählungen und Geschichten. Die ersten Lehrenden, die die individuelle Mehrsprachigkeit fördern, sollten also die Polnischlehrenden sein, und das auf jeder Etappe der Ausbildung, vom Kindergarten über die Grundschule bis zur Oberschule. Mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache enthüllt sich für den Lernenden eine neue Dimension der Sprache. Der Lernende macht zum ersten Mal die Erfahrung, Vokabeln und grammatische Strukturen lernen zu müssen und trotzdem nicht alles Gelesene oder Gehörte zu verstehen. Der Erwerb des Wortschatzes und das Erlernen der Grammatik erfolgen über die Brücke der Muttersprache. Diese natürliche Fähigkeit zu vergleichen sollte im Unterricht der ersten Fremdsprache genutzt werden. Dies bedeutet eine Abwendung von dem Prinzip, den Unterricht ausschließlich in der Fremdsprache abzuhalten. Es wird vielmehr eine moderne kontrastiv-konfrontative Grammatik angestrebt, deren Ziel ist, die Sprachbewusstheit des Lernenden zu entwickeln. In Bezug darauf schlägt Gozdawa – Gołębiowski (2005: 102-105) eine Methode vor, vor der Besprechung der grammatischen Regel in der Fremdsprache über das betroffene grammatische Phänomen in der Muttersprache zu diskutieren und somit die Gesetzmäßigkeiten der Muttersprache bewusst zu machen und auf die fremdsprachliche Regel vorzubereiten. Die Erfahrungen mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache führen zur Entwicklung der Fremdsprachenlerntechniken. Der Lernende muss auch lernen lernen. Zumal die Sprache Träger der Kultur ist und

zugleich Kultur kreiert, eröffnet der Fremdsprachenunterricht die Tür zur Welt und schafft Raum für die Erziehung zur Toleranz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen. In Polen hat sich mittlerweile Englisch als erste Fremdsprache etabliert, die weltweit als Sprache der Wissenschaft, der Technik, der Touristik und der Kommunikation gilt. Unter Fremdsprachendidaktikern verbreitet sich jedoch inzwischen die Meinung, dass der Erwerb des Englischen als erster Fremdsprache die individuelle Mehrsprachigkeit des Lernenden beeinträchtigt. Es ist nämlich schwieriger die Motivation zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache zu entdecken, wenn man über eine weltweit anerkannte Fremdsprache verfügt. In Bezug darauf wird immer stärker dafür plädiert, nicht mit Englisch, sondern mit einer anderen Fremdsprache zu beginnen (vgl. Krumm, 2005: 29). Das Erlernen der zweiten und jeder nächsten Fremdsprache stellt den Lernenden und den Lehrenden vor neue Aufgaben und neue Herausforderungen. Der Lernende verfügt über gesicherte Kenntnisse in der Muttersprache und hat wenigstens Grundkenntnisse in der ersten Fremdsprache. Er ist auch erfahrener, seine intellektuelle Reife und ein höheres Niveau der bewussten Reflexivität erlauben ihm, Sprachphänomene kritisch zu betrachten und Sprachsysteme zu vergleichen. Auf dieser Etappe werden auch die Fremdsprachenlertechniken aufgebaut, die beim Erlernen der ersten Fremdsprache entwickelt wurden. Es bildet sich eine spezifische Metakompetenz heraus, die die Grundlage für das Erlernen jeder nächsten Sprache schafft.

3. Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Den Rahmen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik bilden drei Faktoren: das im Vergleich zum Erlernen der ersten Fremdsprache höhere Alter des Lernenden, die Sequenzialisierung des Fremdspracherwerbs im schulischen System und die zur Verfügung stehende Zeit zum Erlernen der zweiten und jeder nächsten Fremdsprache. Das höhere Alter des Lernenden sollte sich auf die Auswahl des didaktischen Materials auswirken. Dies bedeutet, dass die zu bearbeitenden Themen der intellektuellen Fähigkeit des Lernenden angepasst werden und eine Möglichkeit anbieten sollten, die sozial- und kulturspezifischen Aspekte tiefer und breiter als bisher aufzugreifen und zu diskutieren und damit dazu beizutragen, die Motivation zum Fremdsprachenlernen zu erhöhen. Das deklarative Wissen (die Polnischkenntnisse und die Erstfremdsprachenkenntnisse) und das prozedurale Wissen des Lernenden (die Fremdsprachenlertechniken) sollten genutzt werden, um die sprachlichen und die pragmatischen Aspekte der Sprache vergleichen und die Lerntechniken weiter entwickeln zu können. In Bezug auf die Sequenzialisierung des Lernprozesses im schulischen System sollte darauf aufgebaut werden, dass jede involvierte

Sprache, einschließlich der Muttersprache, als Brücke für das Erlernen der nächstfolgenden Fremdsprache zum Nutzen reichen sollte.¹ Die (Fremd-)sprachen, über die der Lernende verfügt, können als Interpretationshilfe bei der Besprechung der landeskundlichen Aspekte dienen. Hervorzuheben ist ebenfalls die Rolle des positiven Transfers, der beim Bearbeiten fremdsprachlicher Texte, bei der Aneignung neuer Vokabeln, wie auch bei der mündlichen und schriftlichen Produktion Unterstützung gewährt. Der negative Transfer kann wiederum als Grundlage dienen, Unterschiede in Sprachsystemen zu veranschaulichen und auf Interferenzfehler aufmerksam zu machen. Die Sequenzialisierung des Fremdsprachenlernprozesses sollte aber auch bedeuten, dass die Fremdsprachenlehrenden und Lehrende für andere Fächer gegenseitig Einblick in die Arbeitsmethoden der Kolleginnen und Kollegen gewinnen, was Grundlagen dafür schaffen kann, fächerübergreifende Projekte zu unternehmen. Die verkürzte Lernzeit sollte die Ökonomisierung des Lehrprozesses zur Folge haben, so dass die Funktionalität der Sprache, die Systematisierung des erworbenen Wissens und die Vertiefung des Könnens explizit hervorgebracht werden. Dies sollte dazu beitragen, die Lehrziele den Bedürfnissen des Lernenden anzupassen und die für ihn relevanten Aspekte der Sprache zu betonen (vgl. Bausch und Kleppin, 1990: 214-216; Polzin-Haumann und Reissner, 2013: 68-72).

4. Aufgaben für die Polnisch- und Fremdsprachenlehrer/-innen

Die psychologischen und schulischen Bedingungen, die den Rahmen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik schaffen, bilden zugleich eine Grundlage für die Festlegung der Aufgaben für die Polnisch- und Fremdsprachenlehrer/-innen. Die folgende Beschreibung der Aufgaben stützt sich auf die Publikationen von Bausch, Kleppin (1990), Hufeisen (2005), Krumm (2005) und Neuner (2005).

4.1. Polnischlehrer/-innen

Die Polnischlehrer/-innen stehen vor der Herausforderung, ihren Unterricht mit speziellem Fokus auf die Vielfalt der Muttersprache und ihrer Varianten zu organisieren. Zu den einzelnen Aufgaben gehören:

- Sensibilisierung auf Sprache und ihre Phänomene, Arbeitsschwerpunkte: Sprachspiele, Kinderreime, Aufzählungen, Lieder, Sprüche,

¹ Die vorher gelernte Fremdsprache kann die Unterrichtssprache für die als nächste zu erlernende Fremdsprache sein. Dies ist in Luxemburg der Fall, wenn im Primarbereich in den ersten Stunden Spanisch durch Französisch und Italienisch durch Spanisch eingeführt werden (vgl. Hufeisen, 2005: 11).

- Lautspiele, Rhythmusspiele, Experimente mit Sprachmelodie und Tonlagen, Experimente mit der Sprache, Erfindung eines geheimen Kodes für die Unterrichtssprache in der Klasse, Wörterketten etc.;
- Sensibilisierung auf die Varianten der Muttersprache, Erziehung zur Toleranz und Achtung für alle Varianten des Polnischen, Arbeitsschwerpunkte: Vergleiche zwischen der Umgangssprache und dem Hochpolnischen, zwischen der Sprache zu Hause und der Sprache in der Schule, Arbeit mit Soziolekten, Arbeit mit literarischen Texten etc.;
 - Sensibilisierung auf die sprachliche Vielfalt Polens, Erziehung zur Toleranz und Achtung für alle in Polen auftretenden Sprachen (Sprachen der nationalen Minderheiten, Sprachen der ethnischen Minderheiten und Sprachen der regionalen Minderheiten)²; Arbeitsschwerpunkte: Arbeit mit der Landkarte, Entdeckung der Gemeinsamkeiten im Bereich des Wortschatzes, Bearbeitung gewählter Rundfunksendungen und Presseartikel, Erkundung der eigenen Region, Suche nach den Spuren der Mundarten und Minderheitssprachen in der Stadt und in der Region, Besichtigung der Freilichtmuseen etc.;
 - Sensibilisierung auf die sprachliche Vielfalt in Europa und in der Welt, Arbeitsschwerpunkte: Arbeit mit der Europakarte und der Weltkarte, Entdeckung der Gemeinsamkeiten im Bereich des Wortschatzes im Rahmen der jeweiligen Sprachfamilie, Bearbeitung gewählter Lieder und kurzer literarischer Formen, Suche nach den Spuren fremder Sprachen in der eigenen Stadt und in der Region etc.;

² Den Status der nationalen Minderheit besitzt die Minderheit, die unter die Bestimmungen des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates fällt. Die nationale Minderheit ist staatsrechtlich anerkannt. In Polen werden neun nationale Minderheiten unterschieden, es sind die Weißrussen, die Tschechen, die Litauer, die Deutschen, die Armenier, die Russen, die Slowaken, die Ukrainer und die Juden. Zu den vier ethnischen Minderheiten zählen die Tataren, die Karaimer, die Sinti und Roma und die Lemken. Die regionale Minderheit im Gebiet Pommern bilden die Kaschuben. Die zahlreichste nationale Minderheit bilden die Deutschen (144.238 Personen mit nur deutscher oder mit deutscher und polnischer Staatsangehörigkeit – Volkszählung 2011), die zweitreichste nationale Minderheit sind die Weißrussen (43.880 Personen mit nur weißrussischer und polnischer Staatsangehörigkeit – Volkszählung 2011)(vgl. [http://mniejszosci.narodowe .mac.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs/6480,Charakterystyka-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-w-Polsce.html](http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystyka-mniejs/6480,Charakterystyka-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-w-Polsce.html), DW 27.10.2014). Die gesetzlichen Regelungen über die Förderung der nationalen, ethnischen und regionalen Minderheiten in den pädagogischen Einrichtungen in Polen enthält das Gesetzblatt Jahrgang 2014/263.

- die Förderung des prozeduralen Wissens und Bewusstmachung der Lern-techniken, Arbeitsschwerpunkte: Diskussion über die Lerntechniken, Lernen durch Handeln, Lernen durch Diskutieren, Lernen durch Projektarbeit etc.

4.2. Lehrer/-innen für die erste Fremdsprache

Die besondere Rolle der Lehrer/-innen der ersten Fremdsprache besteht darin, Grundlagen für das Erlernen der nächsten Fremdsprachen zu schaffen und Motivation zum Weiterlernen zu fördern. Die konkreten Aufgaben sind wie folgt zu beschreiben:

- Förderung der Motivation zum Fremdsprachenlernen, Arbeitsschwerpunkte: Anwendung unterschiedlicher Arbeitstechniken und abwechslungsreicher, authentischer didaktischer Materialien und deren Anpassung an das Alter der Lernenden, ihr Lernprofil und ihre Interessen etc.;
- Berücksichtigung individueller Wahrnehmungs- und Lernpräferenzen der Lernenden, Arbeitsschwerpunkte: Anwendung unterschiedlicher, an den jeweiligen Lernstil angepasster Übungen;
- Anerkennung und Berücksichtigung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden, Arbeitsschwerpunkte: Aktivierung der Lernenden mit Migrationshintergrund und deren Eltern, Aktivierung der Lernenden, die eine andere Fremdsprache außerhalb der Schule erwerben, Aktivierung der Lernenden nach längeren Auslandsaufenthalten³ etc.;
- Kooperation mit Lehrer/-innen für andere Schulfächer, Arbeitsschwerpunkte: Projektarbeiten wie Kunstunterricht mit Englisch, Sportunterricht mit Englisch, Diskussion über englische Entlehnungen im Polnischen etc.;
- Sensibilisierung auf die Vielfalt der Sprachen und die Vielfalt der Kulturen in der Welt, Erziehung zur Toleranz gegenüber Ausländern, ihrer

³ In den Jahren 2013-2015 wurde in Polen das internationale Projekt *Multilingual Families* realisiert. Das von der EU finanzierte Projekt fand im Rahmen des Programms *Life Long Learning* statt und war eine Zusammenarbeit zwischen Partnern aus Polen, Deutschland, Tschechien, Spanien, Großbritannien und Österreich. Das Projekt richtete sich an alle Gruppen der Interessenten, an die Kinder, Eltern, Elternorganisationen, Pädagogen und die pädagogischen Einrichtungen. Die Idee des Projekts beruhte darauf, zur Bewahrung, Belebung und Förderung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Europas beizutragen. Eines der Projektziele war es, pädagogisches Material zu entwickeln und zu sammeln, mit dem der multilinguale Spracherwerb bewusst gemacht und unterstützt werden kann (vgl. <http://edukator.koweziu.edu.pl/index.php/ksztalcenie-ustawiczne/1050-projekt-rodziny-wielojezyczne-multilingual-families-jako-narzedzie-wspierania-nauczycieli-w-nowych-wyzwaniach-wspolczesnego-swiata>; <https://sites.google.com/site/multilingualfamiliesprojectpl/materialy>, DW 22.05.2015).

- Sprache und Traditionen, Arbeitsschwerpunkte: Diskussion über soziokulturelle Probleme, Projektarbeiten etc.;
- Entwicklung der Fremdsprachenlerntechniken, Arbeitsschwerpunkte: Diskussion über Techniken zum Wortschatzlernen, zum Erschließen der Bedeutung neuer Vokabeln, zum Lese- und Hörverstehen fremdsprachlicher Texte, zum Optimalisieren des Lernprozesses etc.;
 - Förderung der Sprachbewusstheit durch gezielte Vergleiche zur Muttersprache, Arbeitsschwerpunkte: Vergleich der Strukturen der Muttersprache und der Fremdsprache, Bewusstmachung des internationalen Wortschatzes und der Entlehnungen etc.;
 - Weiterbildung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

4.3. Lehrer/-innen für die zweite und weitere Fremdsprache(-n)

Die wichtigste Aufgabe, die den Lehrenden für die zweite und weitere Fremdsprache zugetraut wird, ist die Motivation zum Erlernen verschiedener Fremdsprachen zu erhalten und auf die Vorzüge, die die Kenntnis mehrerer Fremdsprachen mit sich bringt, explizit einzugehen. Der Aufgabenbereich kann folgende Aspekte umfassen:

- Sequenzierung der Sprachfertigkeiten vom Rezeptiven zum Produktiven, Arbeitsschwerpunkte: Diskussion über das Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt für das Sprechen und Schreiben etc.;
- Bewusstmachung der Rolle des positiven Transfers, Arbeitsschwerpunkte: der gemeinsame Wortschatz bei verwandten Sprachen, z.B. Englisch – Deutsch, die Anwendung der Interkomprehenz zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten⁴ etc.;
- Nutzung des deklarativen Wissens der Lernenden, Arbeitsschwerpunkte: Förderung der Sprachbewusstheit durch Vergleiche der Sprachsysteme der Muttersprache und der involvierten Fremdsprachen, Besprechung der Parallelen, Bewusstmachung der Unterschiede, Vorbeugung von Interferenzfehlern, Analyse schriftlicher Arbeiten im Hinblick auf den negativen Transfer etc. (vgl. Hinc, 2014);
- kontinuierliche Förderung des prozeduralen Wissens, Arbeitsschwerpunkte: die Weiterentwicklung der beim Erlernen der ersten Fremdsprache

⁴ Für die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten wurde das Projekt EuroCom entwickelt, das darauf abzielt, Erschließungstechniken zu benutzen, die das Leseverstehen im Rahmen der verwandten Sprachen einer Familie erleichtern. Für die romanischen Sprachen gibt es das Projekt EuroComRom (vgl. Klein und Stegmann, 1999), für die germanischen Sprachen EuroComGerm (vgl. Hufeisen und Marx, 2007), für die slavischen Sprachen EuroComSlav (vgl. <http://www.eurocomslav.de/BIN/inhalt.htm>, DW 15.05.2015).

entwickelten Fremdsprachenlernerntechniken, Diskussion über die Arbeitstechniken im Unterricht, Vergleich über die Übungstypen aus dem Polnischunterricht, dem Unterricht in der ersten Fremdsprache und in der zweiten Fremdsprache, Anpassung der Übungstypen an die Spezifik und an die Bedürfnisse der Lernergruppe und der einzelnen Lernenden etc. (vgl. Neuner, 2005: 62-63);

- Besprechung der soziokulturellen Aspekte, Arbeitsschwerpunkte: Vergleich der Kulturen über Film, Literatur oder Presseartikel, Diskussion über Stereotypen etc.;
- Kooperation mit Polnischlehrern/-innen und anderen Fremdsprachenlehrern/-innen, Arbeitsschwerpunkte: Vergleich von angewandten Lehrwerken, Arbeitsmethoden und Übungstypen, gemeinsame Projekte, wie zum Beispiel die Übersetzung der Gedichte von Rilke ins Englische und Polnische, Ausflüge in der Region, Vergleich der Informationen für ausländische Touristen (Stadtpläne, Werbungen) etc.;
- Weiterbildung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Teilnahme an Seminaren, Konferenzen und Workshops etc.⁵.

5. Abschließende Bemerkungen

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Verwirklichung der dargestellten Aufgaben curricular verankert werden muss. Damit die Mehrsprachigkeitsdidaktik

⁵ In den letzten Jahren finden in Polen immer mehr Konferenzen und Seminare statt, es werden Projekte unternommen, die der Problematik der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und ihrer Förderung in der Schule gewidmet sind. Als Beispiele kann man folgende Veranstaltungen anführen, die Konferenz „Dzieci wielojęzyczne i wielokulturowe w polskim systemie edukacji“, die im September 2012 in Rawa Mazowiecka im Auftrag des Ministeriums für Bildung und des Ministeriums für die Verwaltung und Digitalisierung abgehalten wurde (vgl. http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2744%3Adzieci-wielojezyczne-i-wielokulturowe-w-polskim-systemie-edukacji-sprawozdanie-zkonferencji&catid=106%3Aspecjalne-potrzeby-edukacyjn-e-aktualnoci&Itemid=1081, DW 20.05.2015), die Konferenz „Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole“, die 2013 im Zentrum für die Entwicklung der Bildung (Ośrodek Rozwoju Edukacji) in Warschau stattfand (vgl. http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3019:konferencja-wielojezyczno-i-wielokulturowo-w-polskiej-szkole&catid=131:szkolenia&Itemid=1558, DW 20.05.2015) oder die Konferenz „Dziecko wielojęzyczne i wielokulturowe w polskiej szkole“, die ebenfalls 2013 in dem Lebuser Woiwodschaftsamt stattfand (vgl. <http://www.ko-gorzow.edu.pl/konferencje-i-narady/1883-podsumowanie-konferencji-dziecko-wielojezyczne-i-wielokulturowe-w-polskiej-szkole>, DW 20.05.2015).

in Polen und die sich daraus ergebenden Aufgaben für die Lehrer/-innen nicht als rein postulative Ideen betrachtet werden, muss auf vielen Ebenen umgedacht werden. Die erste ist die bildungsministeriale Ebene, auf der Grundlagen für die Bewahrung und Förderung der Mehrsprachigkeit des Lernenden geschaffen werden sollten. Die zweite Ebene betrifft die Lehrkräfte, die stärker als bisher die involvierten Sprachen, einschließlich des Polnischen, in möglichst vielen Dimensionen integrativ heranziehen und besprechen sollten. Darüber hinaus gibt es auch noch andere Organisationen und Institutionen, die für die Entwicklung und Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Gemeint sind hier die Lehrwerkautoren, die entsprechendes didaktisches Material herausgeben, die Universitäten und andere Bildungseinrichtungen, die Lehrkräfte aus- und weiterbilden. Solange die Hochschulbildung im Rahmen der philologischen Studiengänge darauf abzielt, Fremdsprachenlehrer/-innen und nicht Experten/-innen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik auszubilden, kann es diffizil sein, die Postulate der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Unterrichtspraxis anzuwenden.

BIBLIOGRAPHIE

- Bausch, K.-R. 2003. „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick“ (w) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (red. K.-R. Bausch i in.). Tübingen, Basel: Francke: 439-445.
- Bausch, K.-R., Kleppin, K. 1990. „Zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Thesen und Empfehlungen eines Expertenkolloquiums des Goethe-Instituts“. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43: 213-216.
- Cook, V. 1993. „Wholistic Multi-Competence – jeu d'esprit or paradigm shift?“ (w) *Current Issues in European Second Language Acquisition Research* (red. B. Kettemann, W. Wieden). Tübingen: Gunter Narr: 3-9.
- De Angelis, G., Selinker, L. 2001. „Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind“ (w) *Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (red. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner). Clevedon: Multilingual Matters: 42-58.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. 2005. „Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna“. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1: 95-106.
- Grosjean, F. 1985. „The bilingual as a competent but specific speaker-hearer“. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 467-477.
- Hinc, J. 2014. „Zur Förderung der Sprachbewusstheit – Vergleichen und Besprechen der grammatischen Strukturen“. *Neofilolog* 42(1): 39-50.
- Hufeisen, B. 2005. „Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“ (w) *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung* (red. B. Hufeisen, M. Lutjeharms). Tübingen: Gunter Narr: 9-18.

- Hufeisen, B. 2011. „Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell“ (w) *„Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.* (red. R. Baur, B. Hufeisen). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 265-282.
- Hufeisen, B., Marx, N. (red.) 2007. *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen.* Aachen: Shaker Verlag.
- Klein H. G., Stegmann T. D. (red.). 1999. *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen Können.* Aachen: Shaker Verlag.
- Krumm, H. J. 2005. „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen“ (w) *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung.* (red. B. Hufeisen, M. Lutjeharms). Tübingen: Gunter Narr: 27-36.
- Neuner, G. 2005. „Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachenlernen im europäischen Rahmen“ (w) *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung.* Tübingen: Gunter Narr: 51-73.
- Polzin-Haumann, C., Reissner, Ch. 2013. „Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – von der Wissenschaft in die Praxis“. *Journal für EuroLinguistik* X(10): 67-75.
- Wandruszka, M. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München: Piper.
- Weinreich, U. 1977. *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweitsprachigkeitsforschung.* München: C. H. Beck.

Beata Karpińska-Musiał

Uniwersytet Gdański
lingbet@ug.edu.pl

Izabela Orchowska

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

PROFESJONALIZM NEOFILOLOGA JAKO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO WOBEC ZJAWISKA WIELODYSKURSYWNOŚCI W GLOTTODYDAKTYCE

**The professionalism of the academic foreign language teacher in the
face of multiple discourse competences in glottodidactics**

The paper presents and discusses the concept of the discourse competence of an academic FL teacher as a researcher and a professional. For the sake of theoretical argument we also investigate the different kinds of discourse competence present in FL teaching and learning.

We propose that discourse competence should be the object of continuous development for teachers who aspire to develop their disciplinary and epistemological awareness: two components of a teacher's professionalism we consider indispensable in the teaching and learning process.

Keywords: FL teacher professionalism, discourse competence, disciplinary and epistemological awareness

Słowa kluczowe: profesjonalizm neofilologa, kompetencja dyskursywna, świadomość przedmiotowa i epistemologiczna

1. Wprowadzenie

Profesjonalizm każdego nauczyciela warunkowany jest jego ciągłym samodoskonaleniem zawodowym. Doskonalenie to należy rozumieć wielowymiarowo, a przypadek glottodydaktyka jest szczególny ze względu na specyfikę procesu nauczania/uczenia się języków, interdyscyplinarny charakter kształcenia nauczycieli JO i jego osadzenie w perspektywie glottodydaktyki jako nauki empirycznej. Niniejszy artykuł skupia się na koncepcji kompetencji dyskursywnej jako przedmiocie samodoskonalenia nauczyciela akademickiego kształcącego przyszłych nauczycieli JO. Samokształcenie glottodydaktyka w zakresie jego kompetencji dyskursywnej należy wpisać w szerszy proces rozwijania jego świadomości przedmiotowej i epistemologicznej (Karpińska-Musiał i Orchowska, 2014). Albowiem tylko świadomy specyfiki swojej dyscypliny naukowej i specyfiki przedmiotu swego nauczania, jakim są i język nowożytny, i glottodydaktyka rozumiana jako przedmiot akademicki, jest on w stanie rozwijać kompetencję dyskursywną w taki sposób, aby ukierunkować swe działania komunikacyjne na konstruowanie wiedzy w dialogu z innymi naukowcami oraz studentami. Ponadto, w momencie przekształceń systemowych na polskich uczelniach wyższych, świadomy rozwój kompetencji dyskursywnej neofilologa – nauczyciela akademickiego – niejako warunkuje jego postawę krytyczną¹ wobec założeń procesu bolońskiego oraz dyskursów naukowych i wielu innych obecnych w przestrzeni publicznej, a koniecznych do uwzględnienia w procesie planowania i realizacji prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych.

2. Od pojęcia dyskursu do pojęcia profesjonalizmu glottodydaktyka jako nauczyciela akademickiego

Jak zauważa Klus-Stańska (2010: 144), terminem, który w uświadamianiu niejednoznaczności dydaktyki i praktyk społecznych z nią związanych odgrywa znaczącą rolę, jest termin *dyskurs*. Na gruncie glottodydaktyki konieczne jest zaproponowanie jego definicji, która mogłaby być punktem odniesienia w określaniu kompetencji dyskursywnej nauczycieli JO, a w szczególności nauczycieli akademickich odpowiedzialnych za proces ich kształcenia oraz za własne samokształcenie zawodowe. Z kolei koncepcje profesjonalizmu nauczyciela, w tym nauczyciela JO, nieustannie ewoluują w danym społeczeństwie, gdyż wynikają

¹ Postawę krytyczną uznajemy za przejaw myślenia krytycznego, które np. w ujęciu Giroux (2005) i Góreckiej (2006) jest typem myślenia pozwalającym na rozwój intelektualny jednostki przez szersze i bardziej kompleksowe postrzeganie i interpretowanie rzeczywistości, niż ma to miejsce w przypadku myślenia potocznego.

w dużej mierze z oczekiwań społecznych o dynamicznym charakterze i podatności na przemiany społeczne, kulturowe, instytucjonalne, ideologiczne i polityczne. Jak zauważyła Gołębniak (1998), dyskusja nad profesjonalizmem nauczycieli pojawia się najczęściej w przełomowych albo trudnych dla społeczeństwa momentach. Ostatnio znaczącą rolę w postrzeganiu nauczyciela akademickiego jako profesjonalisty odgrywają przemiany organizacyjne w polskiej edukacji związane z procesem bolońskim, w tym administracyjne, nomenklaturowe, formalizacyjne, proceduralne (Karpińska-Musiał, 2013), ale również takie zjawiska, jak rozwój nowoczesnych technologii i będący jego pokłosiem rozdźwięk międzypokoleniowy w podejściu do tych ostatnich.

Wracając do pojęcia dyskursu, jest ono ujmowane w bardzo różny sposób w naukach społecznych i humanistycznych. W niniejszym artykule staramy się zdefiniować to pojęcie tak, aby było ono funkcjonalne w szczególnym obszarze glottodydaktyki, jakim jest kształcenie i samokształcenie neofilologów. Spośród definicji dyskursu zaproponowanych na gruncie polskiej glottodydaktyki najbardziej operacyjna wydaje się nam definicja dyskursu jako całości wypowiedzi (jednego lub więcej mówców) traktowana jako odpowiadająca danej sytuacji komunikacyjnej (Wilczyńska i in., 2002: 320). Autorki tej koncepcji akcentują również fakt, że w ich ujęciu dyskurs stanowi całościowy układ odniesienia w formułowaniu oczekiwań, interpretacji i ocen. Wydaje nam się to szczególnie ważne z perspektywy neofilologa jako nauczyciela akademickiego, gdyż w swoich wypowiedziach aktywizuje on swoją kompetencję dyskursywną na trzech poziomach działalności: dydaktycznym, naukowo-badawczym i, szerzej, na poziomie funkcjonowania w kontekście społeczno-politycznym, z uwzględnieniem perspektywy interkulturowej.

Ponadto, jeśli przyjmiemy, że interesuje nas glottodydaktyczne podejście do dyskursu, to na pewno musimy uwzględnić założenia glottodydaktycznej perspektywy zadaniowej i przyjąć, że nauczyciel akademicki jest podmiotem wypowiedzi działającym społecznie, o złożonej i dynamicznej tożsamości. Jako taki nie tylko przyczynia się do rozwoju poznawczego swoich studentów, ale również konstruuje z nimi wspólnie relacje interpersonalne i reprezentacje rzeczywistości m.in. przez podejmowane przez siebie działania komunikacyjne i przejawy tzw. *myślenia dyskursywnego*. Z tym ostatnim mamy do czynienia wówczas, gdy wiedza osiągnięta jest stopniowo, na bazie uznanej wcześniej wiedzy za sprawą ogniw i operacji pośrednich, i jest ono inspirowane rozmową, dialogiem, dyskusją, wymianą argumentów, polemiką (Ostrowska, 2011: 260).

Z pojęciem *dyskurs* w przyjętej przez nas perspektywie łączy się bezpośrednio zjawisko dyskursywności pojęć, za pomocą których opisujemy świat. Sam dyskurs staje się wówczas *interpretowalnym wydarzeniem*, powiązanim ze społeczno-politycznym kontekstem, który w dyskursie się wyraża (Klus-

Stańska, 2010: 146). Klus-Stańska wyróżnia tutaj z jednej strony dyskursy proponowane przez dydaktyków jako odpowiednie na lekcje, a z drugiej strony dyskursy dydaktyki jako subdyscypliny naukowej, w których uruchamia się refleksja dydaktyczna. Nas będą interesowały obie te płaszczyzny dyskursów, ale odniesiemy je do funkcjonowania dyskursywnego² glottodydaktyków jako członków glottodydaktycznej *wspólnoty dyskursu*³, przy założeniu, że glottodydaktyka jest nauką autonomiczną o charakterze empirycznym.

Przechodząc natomiast do samego pojęcia profesjonalizmu nauczyciela akademickiego, należy go zgodnie z sugerowaną wyżej typologią rozpatrywać na trzech możliwych poziomach analizy: **publicznym**, **naukowo-badawczym** oraz ściśle **dydaktycznym**. Po pierwsze, na poziomie **dyskursu publicznego** (społeczno-politycznego), którego glottodydaktycy nie mogą ignorować ze względu na to, że stanowi on wyraz oczekiwań społecznych, koncepcja profesjonalnego nauczyciela łączy się przede wszystkim z jego efektywnością w zakresie spektakularnych wyników i sukcesów jego uczniów/studentów. Nie towarzyszy temu jednak z reguły refleksja nad kompetencjami nauczycieli, które znajdują się w centrum zainteresowania dyskursu naukowego. Na **naukowo-badawczym poziomie dyskursu** adresowanego do specjalistów w zakresie kształcenia nauczycieli mamy do czynienia z modelami kompetencji nauczycielskich i z postulowaniem działań wpisujących się w paradygmat humanistyczny, konstruktywistyczny lub krytyczno-emancypacyjny (Sajdak, 2013). Trudno tutaj nie zgodzić się z Klus-Stańską (2009: 13), że w chwili obecnej na gruncie dydaktyki „stoimy [...] przed koniecznością odejścia od metodycznej postulatowości na rzecz badań nad tym, co dzieje się w klasie szkolnej i jakiego rodzaju stanu umysłów możemy się spodziewać u absolwentów po tak zaprojektowanej edukacji”. Szczególnie ważne jest, zdaniem przywołanej badaczki,

² Funkcjonowanie dyskursywne glottodydaktyków obejmuje zarówno ich pragmatyczne działania komunikacyjne, jak i myślenie dyskursywne.

³ Odnosimy się tutaj do koncepcji *wspólnoty dyskursu* rozwiniętej przez Swalesa (1990), której istotę stanowią cele społeczne przyświecające jej członkom oraz posiadanie przez nich określonej kompetencji tworzenia i odbierania tekstów, stanowiących własność określonej wspólnoty (Duszak, 2002). Zdaniem Duszaka, wspólnota może być w takim ujęciu definiowana przez typy dyskursów, które wykształca dla realizacji swoich celów społecznych, przy czym w ramach tej wspólnoty zachodzą różne stopnie członkostwa czy też wtajemniczenia w zasób wiedzy ogólnej i językowej. Jest to szczególnie widoczne wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej, obejmującej zarówno nauczycieli języków obcych, jak i pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy stopniowo wchodzi w rolę naukowca przez nabywanie wiedzy specjalistycznej oraz rozwijanie ich kompetencji dyskursywnej, a także świadomości dyscyplinarnej i epistemologicznej (Karpińska-Musiał i Orchowska, 2014).

zrozumienie tego, iż idea dydaktyki „skutecznej”, wciąż obecna w potocznym dyskursie i sposobie myślenia o edukacji, może być w dyskursie naukowym poddana analizie krytycznej w celu ujawnienia zależności procesów nauczania od „gry sił społeczno-politycznych, konfliktów interesów, wpływów biurokratyczno-administracyjnych”.

W obszarze dyskusji odbywającej się na poziomie naukowo-badawczym warto skonfrontować ze sobą modele kompetencji nauczyciela proponowane przez pedagogów i glottodydaktyków, gdyż one wzajemnie się uzupełniają. I tak, w polskim dyskursie pedagogicznym dominuje przekonanie, że najistotniejszą sferę kształtowania profesjonalizmu nauczyciela stanowi sfera świadomego kontaktu z drugim człowiekiem (Grzybowski, 2006: 135). Jednocześnie Klus-Stańska postuluje konieczność badań dydaktycznych nad komunikacją w klasie szkolnej, i to już nie tylko na poziomie lingwistycznym, ale również społecznym. Jej zdaniem brakuje analiz dydaktycznych osadzonych w perspektywie społeczno-krytycznej, a zwłaszcza zapomina się, że w dyskursie edukacyjnym znajdują swoje bezpośrednie odbicie nie tylko teorie naukowe, ale także obecne w życiu społecznym opcje ideologiczno-polityczne (Klus-Stańska, 2010: 165). Poszerza to znacząco repertuar dyskursów, które powinien znać i którymi powinien operować dydaktyk jako nauczyciel akademicki.

Na poziomie **dydaktycznej analizy profesjonalizmu** nauczyciela, zwłaszcza w obrębie glottodydaktyki, wciąż punktem wyjścia są jego kompetencje językowe, przy czym lista pozostałych kompetencji ciągle się poszerza i jest mocno praktycznie zorientowana. Dla przykładu, Zawadzka (2004: 110-111) uznaje za niezbędne w pracy nauczyciela JO następujące kompetencje: językowe (specjalistyczne), psychopedagogiczne – obejmujące znajomość psychologii rozwojowej, kompetencję komunikacyjną oraz umiejętność współdziałania – kompetencje metodyczne, wychowawcze i stanowiące ich podstawę kompetencje moralne. Te ostatnie obejmować mają wychowanie w duchu wolności i demokracji, tolerancji, kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji dla innych kulturowo, oraz umiejętność międzykulturowego nauczania. Badaczka wymienia dalej kompetencje organizacyjne oraz kompetencje innowacyjno-kreatywne, polegające na twórczym korzystaniu z informacji, umiejętności analizy problemów i twórczego ich rozwiązywania, a także myśleniu krytycznym i niestandardowym działaniu. Jak już sygnalizowałyśmy, w niniejszym artykule przyglądamy się profesjonalizmowi glottodydaktyka z perspektywy jego kompetencji dyskursywnej. Rozwój owej kompetencji powinien, zgodnie z naszą tezą, być skorelowany z rozwijaniem świadomości przedmiotowej i epistemologicznej glottodydaktyków, gdyż to one są filarem ich samokształcenia zawodowego (Karpińska-Musiał i Orchowska, 2014). Zarazem, jak słusznie podkreśla Górecka (2006), istotą dydaktycznej działalności glottodydaktyka w wymiarze

akademickim jest także wdrażanie studentów do dyskursu naukowego. Można to czynić np. przez wprowadzanie meta-komentarzy natury epistemologicznej, mających zapewnić zgodność konstruowanej przez studentów refleksji z wymogami wywodu akademickiego, czy też przez działania mające pomóc studentom w bardziej efektywnym organizowaniu toku myślenia, np. dbanie o argumentacyjne nachylenie dyskusji dzięki zachęcaniu studentów do podsumowań lub parafrazowaniu własnych wypowiedzi. Istotną umiejętnością wartą uwagi są też działania zmierzające do tworzenia akademickiej wspólnoty dyskursywnej opartej na partnerskich relacjach, np. przez konstruowanie siebie jako partnera w dyskusji, czyli osobę poszukującą i otwartą na dialog.

Tytułem podsumowania roli wspomnianych trzech poziomów analizy dla formułowania definicji profesjonalizmu glottodydaktyka jako nauczyciela akademickiego, należy podkreślić, że powinien on łączyć w sobie cechy profesjonalizmu zarówno naukowca (poziom badawczo-naukowy), jak i dydaktyka (poziom dydaktyczny). W ujęciu Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 82) miarą profesjonalizmu naukowca są m.in.: „wysokie osobiste zaangażowanie, pasja poznawcza, szczególnie typ rzetelności i uczciwości poznawczej w dążeniu do sukcesów naukowych”. Stawia to przed nim, zdaniem cytowanych autorów, wysokie wymagania w zakresie wiedzy specjalistycznej (kompetencje merytoryczne) i kompetencji metodologicznych, a także wymogów etycznych. Dochodzi do tego konieczność wypracowania u siebie takich cech, jak postawa refleksyjna, zdolność do syntezy i tworzenia ujęć globalnych, stosowny dystans do wyznawanych poglądów i teorii, zdolność do działań intelektualnych i dialogu naukowego, a także wysokie umiejętności komunikacyjne w zakresie swojej specjalności. Te ostatnie powinny się przejawiać w jego funkcjonowaniu dyskursywnym. Co istotne, nauczyciel akademicki nie może ograniczać się do spełniania wspomnianych wymogów jedynie we własnej działalności naukowej, ale ma za zadanie wdrażać do rzetelności i uczciwości poznawczej swoich studentów, do czego stwarza okazję przestrzeń jego działalności dydaktycznej.

2. Pojęcie *epistemy*, zarządzanie wiedzą i wyzwania nowoczesności refleksyjnej wobec systemu kształcenia w glottodydaktyce

Dyskusja o profesjonalizmie akademickim nie może pominąć zjawiska zmian paradygmatycznych oraz ideowych, które zachodzą w ostatnich dziesięcioleciach w humanistyce. Zmiany w metodach, traktowaniu badań i ich zakresie, a także dualizm, który pojawia się w naukach o edukacji, nie pozostają bez wpływu na modelowanie profilu akademika profesjonalisty. Dualizm, o jakim mowa, ma wiele interpretacji, ale kluczowy dla argumentacji na temat wielodyskursowości jest rozdział pomiędzy dwoma typami funkcjonowania poznawczego, które

Bruner (1986) dzieli na *paradygmatyczny* i *narracyjny*. Można ten podział odnieść analogicznie do zakorzonego już silnie w naukach poznawczych dualizmu między wiedzą deklaratywną a proceduralną, które dyktują określone definicje i kierunki procesów poznawczych (np. Ryle, 1970/1949; Anderson, 1998/1995; Sternberg, 2000; Stemplewska-Żakowicz, 1996). Narracyjny charakter tworzenia znaczeń, który Klus-Stańska (2002) uważa za podstawę skutecznej i psychologicznie motywującej dydaktyki, skutkującej tworzeniem postaw autorefleksyjnych zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, zasadniczo wypływa ze zwrotu kulturowego i językowego w humanistyce końca XX w. Przykładowo, paradygmat modernizacji refleksyjnej w kształcie, w jakim opisuje go Lash (2009), stawia przed uczestnikami układu glottodydaktycznego, jedno istotne wyzwanie: konieczność przetwarzania wiedzy uzyskanej wskutek uczenia się. Nie oczekuje się jednak, a przynajmniej nie powinno, typowo scholastycznego utrwalenia, w oderwaniu od procedur zastosowania, a raczej rekonstrukcji w oparciu o osobiste doświadczenie. Klus-Stańska pisze tu o „personalizującej obróbce” wiedzy, odnosząc się do podziału wiedzy na *osobistą* i *publiczną*, z których ta pierwsza zdobyła w dyskursie metodycznym u progu nowego milenium wiodącą pozycję dla efektywności procesów edukacyjnych (Klus-Stańska, 2002: 192). Elementami takiej „obróbki” stały się umiejętność selekcji, syntezy, analizy, a także po prostu wyboru informacji i ich odniesienia do osobistych doświadczeń, poglądów, własnego rozumienia. Fakt ten wynika także z rosnących wpływów podejścia konstruktywistycznego w humanistyce, w którym naczelną zasadą determinującą i określającą pojęcia wiedzy, nauki, uczenia się i dyskursu jest ich wytwarzanie, współkonstruowanie oraz produkowanie znaczeń w kontekście. W ten sposób w zmianach w podejściu do nauczania i uczenia się można odnaleźć bezpośrednie referencje do dyskursywnego – inaczej narracyjnego – charakteru rzeczywistości edukacyjnej.

Dla naszego wywodu istotny jest sam proces doraźnego współtworzenia światów edukacyjnych nauczycieli. W opinii Szempruch (2013: 63), nie sposób już pominąć w procesach tworzenia koncepcji kształcenia nauczycieli wielości kontekstów zmieniającego się świata, a raczej światów, w których nauczyciele operują. Czymś, co szczególnie wpływa na tę różnorodność, są – jak przywołuje ta autorka – „światy indywidualnych poglądów” nauczycieli, co koreluje silnie z ideą teorii indywidualnych (subiektywnych) nauczycieli (Zawadzka, 2004: 105), a w kontekście teorii narracji jako typu myślenia i wiedzy – z wiedzą osobistą. Te poglądy powstają w dwóch obszarach lub wymiarach: treści edukacyjnych i ich realizacji oraz osobistych doświadczeń osób uczących się, do których nauczycieli trzeba także zaliczyć, jeśli traktujemy układ glottodydaktyczny kompleksowo i zgodnie z założeniami całościowego uczenia się.

Niezależnie od możliwych interpretacji ponowoczesna rzeczywistość mówi nam o wiedzy budowanej w doświadczeniu edukacyjnym poszczególnych

osób. Takie podejście koreluje silnie ze zjawiskiem wielodyskursywności. Glottodydaktyka wydaje się być szczególnie podatnym gruntem dla tej perspektywy, gdyż stanowi pole przekazu wartości zawartych w dyskursach biorących udział w kształceniu (i stanowiących przedmiot tego kształcenia). Obecność w glottodydaktyce dyskursu jako podstawowego obiektu nauczania pozwala na czynienie referencji do pojęcia *epistemy* w analizie dyskursu. Chociaż koncepcja ta leży blisko znaczenia Kuhnowskiego paradygmatu, Foucault określa *epistemę* jako fundamentalne kody danej kultury, czyli to, co rządzi jej językiem, jej formami poznawania, sposobami wymiany, technikami, wartościami, hierarchią działań (Foucault, 2005). Eksplikacja *epistemy* następuje przez opis korespondencji słów i rzeczy oraz ukazanie ich porządku, co wprost czyni z niej narzędzie do analizy wielodyskursywności, o której traktuje ten artykuł. Tym bardziej, jeśli traktujemy *epistemę* jako klucz do rozpoznania specyfiki danego obszaru dyskursywnego – czy to będzie metodologia nauk, metodyka nauczania języka obcego, dyskurs klasowy albo dyskurs środowiskowy. Analiza praktyk dyskursywnych pozwala podmiotowi, jak twierdzi Foucault, odnieść się intencjonalnie i refleksyjnie do przedmiotu dyskursu, a przy okazji sam podmiot tym dyskursem się staje (jego uczestnikiem, współtwórcą i źródłem). W takiej optyce widzimy, że mówiąc o wielodyskursywności glottodydaktyki, poruszamy się po obszarze zarówno sposobów mówienia o profesjonalizmie nauczyciela akademickiego, jak i o praktykach dyskursywnych, w których on sam jest zanurzony.

Do znaczenia *epistemy* w dyskusji nad podnoszeniem profesjonalizmu akademickiego nawiązuje projekt epistemologii opisany przez Theodore Adorno. Adorno zajmował się przede wszystkim postawą krytyczną, a potrzebę myślenia krytycznego jednostki motywował szerokim spektrum uwarunkowań historycznych, politycznych i społecznych, w jakich żyje. To, co z filozofii Adorna jednak epatuje najbardziej i jest nośne dla kontekstu epistemologicznej świadomości nauczycieli, to konieczność uwzględniania kontekstu zdarzeń, pewna płynność interpretacji oraz bezwzględny związek poznania ze ścieraniem się relacji, zależności, doświadczeń oraz zmysłowych, a nie tylko racjonalnych (czyli tylko obiektywnych) przeżyć. Powołując się na Adorna, można stwierdzić, że jak każde inne doświadczenie związane z relacją podmiotów (a są nimi uczestnicy dialogu edukacyjnego), każda lekcja – a tym bardziej lekcja języka obcego – jest bliska pojęciu *przeplotu*: „splotu przesądów, poglądów, impulsów, auto-korektur, antycypacji i przejawskrawień” (Pijanowski, 2012). Cóż bardziej modelowo obrazuje wielość dyskursów potencjalnie obecnych w działaniach edukacyjnych, jeśli przyjąć za punkt wyjścia obecność wspomnianego wyżej narracyjnego stylu poznawczego?

Relacja między nauczycielem a uczniami podczas zdarzenia klasowego jest właśnie nieustannym wchodzeniem w dialog z innymi podmiotami, ustosunkowywaniem się do tego, co nowe lub już powiedziane wcześniej, reinterpretacją

nowego w świetle starego lub odwrotnie. Porównanie tej epistemologii do eseistyki, jako struktury poznania eseistycznego⁴, niesie niewątpliwie szerokie implikacje, których analiza wykracza poza kontekst naszej argumentacji. Pozwala jednak przyjąć za pewnik fakt, że lekcja-dzieło o wielu obliczach, na wzór eseju, nie może być zamknięta na szeroki kontekst społeczno-kulturowy (stąd potrzeba analizy profesjonalizmu nauczyciela także z poziomu publicznego, jak wyżej), łączący sprzeczności z oczywistościami, nawiązujący do wspólnotowości i indywidualizmu, powtórzeń i innowacji, nieustająco dziejącej się w ten sposób refleksji i współprodukcji dyskursów. Profesjonalizm nauczycieli akademickich w obszarze glottodydaktyki jako nauki empirycznej sytuuje się zatem właśnie na styku osobistych doświadczeń (teorii/poglądów indywidualnych/subiektywnych), kontekstów językowo-społeczno-kulturowych oraz przez umiejętne stosowanie w tych stycznych punktach metody zarządzania różnymi typami wiedzy. Oba typy dążenia do mistrzostwa – jako dydaktyka i jako naukowiec – nie muszą się wykluczać, a wręcz powinny się uzupełniać. W ten sposób akademicki profesjonalizm może być rozumiany jako sztuka „nieustannego konstruowania wiedzy procesualnej na podstawie wykształcenia akademickiego” (Szempluch, 2013: 63). Potwierdza to nasze wcześniejsze wnioski, że profesjonalizm współczesnego nauczyciela-badacza wymaga rozwijania nie tylko świadomości przedmiotowej, ale także epistemologicznej.

3. Kompetencja dyskursywna nauczyciela akademickiego a zjawisko wielodyskursywności w glottodydaktyce

Dyskursywność, a raczej postulowaną przez nas wielodyskursywność w praktyce nauczania/uczenia się JO, rozumiemy jako współwystępowanie w glottodydaktycznej wspólnotocie dyskursu wielu typów i gatunków dyskursu. W kontekście nauczania/uczenia się JO osoby uczące się i nauczające mają do czynienia ze współwystępowaniem następujących ich typów:

1. dyskurs dnia codziennego jako przedmiot nauczania-uczenia się, przy czym ten dyskurs będzie różny w zależności od uczniów, poziomu ich zaawansowania i celów kształcenia akademickiego;
2. dyskurs specjalistyczny jako przedmiot N/U specjalistycznego, np. dyskurs naukowy w ramach którego można wyróżnić takie gatunki tekstów naukowych, jak: artykuł, studium, rozprawa, monografia, referat,

⁴ Sendyka określa ten rodzaj epistemologii poznaniem, które „nie obywat się [...] bez pojęć: ich znaczenie nie jest jednak dane apriorycznie, ale wykonstruowane w toku relacji, interrelacji, wzajemnych zależności, starć, aspektowych przesunięć, zmian punktów obserwacji” (Sendyka, 2006: 292).

- wykład, recenzja, streszczenia (Kozłowska, 2007: 32), obecny jest on przede wszystkim w filologicznym kształceniu akademickim;
3. dyskurs szkolny i/lub dydaktyczno-akademicki, którym posługują się nauczyciele, zwracając się do swoich uczniów/studentów w celu wprowadzenia materiału będącego przedmiotem nauczania/kształcenia, ustosunkowywania się do i oceny produkcji studentów; jednocześnie dyskurs dydaktyczno-akademicki cechuje ukierunkowanie na cele poznawcze i naukowy sposób myślenia oraz interpretowania rzeczywistości;
 4. dyskurs oświatowy/oświatowo-administracyjny i dyskurs aktów normatywnych, w tym rozporządzenia ministerialne (m.in. teksty związane z Krajowymi Ramami Kwalifikacji i procesem bolońskim), dokumenty wydawane przez Kuratorium Oświaty, których lektura i interpretacja odbywają się poza lekcją szkolną, ale wpływają na jej planowanie i przebieg;
 5. dyskurs publiczny, który z jednej strony wpływa na reprezentacje osób uczących się i nauczających, a z drugiej strony może być też przedmiotem nauczania/uczenia się; w tym sensie dyskurs publiczny, podobnie jak i oświatowo-administracyjny, stanowią przykłady dyskursów użytkowych dla nauczycieli, a zarazem opisowych i normalizujących; znajomość tych dyskursów jest warunkowana własną świadomością zanurzenia sytuacyjnego, społecznego i kulturowego nauczycieli, ich wiedzą ogólną i/lub merytoryczną, ale także wpisaniem owych praktyk dyskursywnych w dynamikę tożsamościową uczestników komunikacji.

Z kolei wielodyskursywność w glottodydaktyce jako nauce, naszym zdaniem, oznacza:

1. wielość form komunikowania się wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty dyskursu (w warstwie językowej i konceptualnej, na poziomie gatunków dyskursu oraz kulturowych i indywidualnych stylów komunikacyjnych);
2. wielość znaczeń i interpretacji roli i funkcji nauczyciela w dyskursach naukowym, publicznym i oświatowym i ich dynamiczny charakter;
3. wielość koncepcji a nawet paradygmatów i quasi-paradygmatów współwystępujących i/lub współtworzonych obszarze badawczym glottodydaktyki; łączy się ona z wieloparadygmatycznością tej dyscypliny naukowej i zarazem tworzy dyskurs naukowy, w którym zanurzony jest profesjonalista już nie tylko jako nauczyciel, ale przede wszystkim jako badacz zdolny werbalizować własne i cudze stanowiska epistemologiczne w komunikacji akademickiej⁵.

⁵ Komunikację akademicką rozumiemy szerzej niż komunikację naukową, gdyż obejmuje ona zarazem komunikację między naukowcami, jak i między tymi ostatnimi a studentami w kontekście akademickim.

Uwzględnienie zjawiska wielodyskursywności w nauczaniu/uczeniu się JO i w glottodydaktyce jako nauce wskazuje zatem na powiązanie kompetencji dyskursywnej nauczyciela akademickiego z procesem rozwijania jego świadomości przedmiotowej i epistemologicznej, a świadomy tej zależności glottodydaktyk efektywniej kieruje procesem swojego samodoskonalenia zawodowego i ukierunkowuje go na konkretne cele kształcenia.

4. Podsumowanie

Kompetencja dyskursywna nauczyciela akademickiego, która stanowi o jego statusie jako profesjonalisty, jest zatem pojęciem niezwykle złożonym. Oznacza nie tylko opanowanie i rozumienie bogatego repertuaru gatunków dyskursu celem komunikacji, w tym sztukę dekodowania i interpretacji dyskursów naukowego, publicznego i oświatowego w zakresie kształcenia językowego i szeroko rozumianej edukacji, ale także umiejętność ich kompleksowej analizy językoznawczej, metajęzykowej, metagatunkowej i metaglottodydaktycznej. Co więcej, oznacza także umiejętność ich doboru, definiowania i prezentowania jako przedmiotu nauczania/uczenia się oraz jako wyznacznika danego stanowiska epistemologicznego.

Wreszcie, kompetencja dyskursywna glottodydaktyka profesjonalisty powinna pozwolić mu na współuczestniczenie w funkcjonowaniu glottodydaktycznej wspólnoty dyskursu – i to zarówno przez upowszechnianie wiedzy naukowej na temat nauczania/uczenia się JO, jak i poszerzanie własnej wiedzy dzięki lekturze publikacji innych specjalistów. Kluczowe dla funkcjonowania w rodzimej wspólnocie glottodydaktycznej jest jednocześnie zaznajomienie się z dyskursem oświatowo-administracyjnym, wprowadzającym określone ramy organizacji pracy, a także z dyskursem publicznym (ideowym). Obowiązkiem profesjonalisty jest ich rozpoznanie, krytyczna ocena oraz samookreślenie się na ich tle.

Odrębną sprawą, wymagającą osobnej analizy, może być fakt, że nawet przy tak rozbudowanej świadomości wielodyskursywności mówi się o „dyskursywnej walce o znaczenia” prowadzonej przez różne metanarracje, czyli różne „wersje rzeczywistości”. Przy całej idei agonistycznego „wsłuchiwanie się w cudze głosy”, trzeba przyznać rację Foucault w jego definiowaniu wiedzy jako władzy oraz odnajdywaniu w wielodyskursywności zjawisk różnicowania, wykluczania i normalizowania. Jako przykład warto przywołać dyskursy Krajowych Ram Kwalifikacji (Karpińska-Musiał, 2013) lub kontrowersyjny w humanistyce dyskurs neoliberalny. Oba wnoszą zgodną z teoriami wieloparadygmatyczności zmianę, jednak najpierw – z racji silnych tendencji normalizujących i zbyt szybkiej, a nieprzystawalnej do nich bezpośrednio specyfiki kształcenia akademickiego – przechodzą przez fazę oporu w środowisku. Ujęcie dyskursu neoliberalnego jako

jednego z dodatkowych dyskursów w układzie glottodydaktycznym stanowi obecnie ciekawe pole do dalszych badań i analiz, które mogą zostać poruszone w naszych kolejnych publikacjach.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson J. R. 1998 [1995]. *Uczenie się i pamięć*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Duszak, A. 2002. „Języki, kultury, wspólnoty” (w) *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka* (red. A. Kopczyński, U. Zalewska-Okrutna). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: 7-22.
- Foucault, M. 2005. *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk: Słowo Obraz Terytoria.
- Giroux, H. A. 2005. „The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics”. *College Literature* 32(1): 1-19.
- Gołębniak, B. D. 1998. *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń/Poznań: Edytor.
- Górecka, J. 2006. *Développer la pensée critique à travers les discussions en langue étrangère*. Kraków: FLAIR.
- Grzybowski, P. P. 2006. „Profesjonalizm nauczyciela – a cóż to takiego?”. *Rocznik Pedagogiczny* 29: 31-137.
- Karpińska-Musiał, B. 2013. „KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce jako okazja do przekształceń w glottodydaktyce. Komunikat z wstępnych badań na temat formułowania i walidacji efektów kształcenia w ramach reformy szkolnictwa wyższego”. *Neofilolog* 40(1): 79-92.
- Karpińska-Musiał, B., Orchowska, I. 2014. „Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela – refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki”. *Neofilolog* 43(1): 25-38.
- Klus-Stańska, D. 2002. „Narracje w szkole” (w) *Narracja jako sposób rozumienia świata* (red. J. Trzebiński). Gdańsk: GWP: 189-220.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kozłowska, Z. 2007. *O przekładzie tekstu naukowego (na materiale tekstów językoznawczych)*. Warszawa: WUW.
- Ostrowska, U. 2011. „Dyskurs w edukacji akademickiej”. *Przegląd Pedagogiczny* 1(25): 258-266.
- Pijanowski, P. 2012. „Esej o metodzie, esej jako metoda. Problematyka epistemologiczna w Minima Moralia Theodora W. Dorno”. *Polisemia* 2(9): 2082-3053. <http://www.polisemia.com.pl/numery-czasopisma/numer-2-2012-9/esej-o-metodzie-esej-jako-metoda-problematyka-epistemologiczna-w-minima-moralia-theodora-w-adorno> DW 11.11.2014.
- Ryle, G. 1970 [1949]. *Czym jest umysł?* Warszawa: PWN.

- Sajdak, A. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Sendyka, R. 2006. *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*. Kraków: Universitas.
- Stemplewska-Żakowicz, K. 1996. *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Leopoldinum.
- Sternberg, R. J. 2000 „Intelligence and Wisdom” (w) *Handbook of Intelligence* (red. R. J. Sternberg). Cambridge: Cambridge University Press: 631-649.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szempruch, J. 2013. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Trzebiński, J. 1981. *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W., Górecka, J., Nowicka, A. 2002. „Słowniczek najważniejszych terminów dotyczących autonomizacji” (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 317-335.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon/Flair.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Ewa Andrzejewska	139
---------------------------------------	-----

ARTICLES

1. Hanna Komorowska – <i>The Role of the Language Teacher – Myths and Reality</i>	143
2. Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak – <i>L2 willingness to communicate in the language classroom: Study results</i>	157
3. Ewa Badyda – <i>Teacher's problems with vocabulary introduced in Polish language coursebooks for foreign students – on the selected cases</i>	173
4. Katarzyna Karpińska-Szaj – <i>Training for working with special needs students: Language-based diagnostic instruments in teaching practice</i>	187
5. Camilla Badstübner-Kizik – <i>Language and cultural memory. On the didactical potential of realms of memory in the context of foreign language teaching</i>	203
6. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Anna Szczepaniak-Kozak – <i>Developing media literacy among future teachers of foreign languages by means of e-tandem work. A Polish-German project</i>	219
7. Jolanta Hinc – <i>Promoting individual multilingualism of foreign language learner – tasks for the Polish and foreign language teachers</i>	233
8. Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska – <i>Academic FL teacher's professionalism in the face of multi-discursive character of glottodidactics</i>	245

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>