

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 48/2

Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: nauczyciel

pod redakcją

Doroty Werbińskiej

Poznań – Słupsk 2017

Redakcja

Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor naczelny
Anna Jaroszevska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bunting (Universität Duisburg)
Anna Cieśliska (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Wiśla (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżał-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki
Sébastien Ducourtiaux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrzu) – język angielski
Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

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

Adres redakcji

Urszula Paprocka-Piotrowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin
paprocka@kul.pl

Jolanta Knieja
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ul. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin
jolanta.knieja@poczta.umcs.lublin.pl

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173

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

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Dorota Werbińska	165
---------------------------------------	-----

ARTYKUŁY

1. Jolanta Sujecka-Zajęc – <i>Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego</i>	169
2. Hadrian Lankiewicz – <i>Zmienna norma pedagogiczna a postawy ucznia wobec nauki języka obcego</i>	183
3. Marzena Blachowska-Szmigiel – <i>Wspieranie empowermentu w sytuacji zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych: możliwości, wyzwania i ograniczenia</i>	199
4. Anna Szczepaniak-Kozak, Emilia Wąsikiewicz-Firlej – <i>Różnice indywidualne w nabywaniu kompetencji pragmatycznej przez nauczycieli języka angielskiego</i>	213
5. Magdalena Białek – <i>Zadania i role nauczycieli języków obcych w świetle potrzeb edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej</i>	233
6. Joanna Pitura – <i>Zastosowanie bloga we wspieraniu refleksji studenckiej podczas praktyk pedagogicznych</i>	253

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	267
--	-----

WPROWADZENIE

Niezależnie od uwagi, jaką obecnie poświęca się różnicom indywidualnym uczniów w procesie uczenia się języków obcych, nie unikniemy pytań o nauczyciela, o jego rolę i zadania względem uczniów, a także powinności wobec procesu nauczania języka obcego. Dlatego drugi tom *Neofilologa nr 48*, dotyczący różnic indywidualnych w procesie uczenia się i nauczania języka obcego, rozważa działania nauczyciela, zarówno te w odniesieniu do teorii (jak powinno być?), jak i te dotyczące praktyki (co już się w tym kierunku robi?). Autorzy zamieszczonych tekstów analizują nauczanie języka obcego z różnych perspektyw. W centrum ich uwagi jest wpływ nauczyciela na proces nauczania języka obcego (tekst pierwszy, tekst drugi i tekst trzeci), różnice indywidualne nauczycieli w posługiwaniu się kompetencją pragmatyczną (tekst czwarty), postrzeganie zadań i ról nauczyciela przez młodzież gimnazjalną (tekst piąty), a także sposoby kształcenia kandydatów na nauczycieli języków obcych (tekst szósty).

Tom otwiera artykuł **Jolanty Sujeckiej-Zajac** („Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego”) omawiający działania mediacyjne nauczyciela na lekcji języka obcego, które mogą doprowadzić uczniów do lepszego uczenia się. Jest tak, gdyż zaproponowana przez Autorkę mediacja dydaktyczna może pomóc uczniowi w uświadomieniu sobie nowych możliwości uczenia się, wyzbyciu się nieskutecznych nawyków uczeniowych, a ponadto, w poprawieniu relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem.

Tekst autorstwa **Hadriana Lankiewicza** („Zmienne norma pedagogiczna a postawy ucznia wobec nauki języka obcego”), osadzony w koncepcji autonomizacji (Wilczyńska, 2002) i wielokompetencji (Cook, 1999), zwraca uwagę na potrzebę stosowania zmiennej normy językowej w procesie kształcenia językowego. Według Autora, świadome wykorzystanie założeń zmiennej normy językowej w pracy nauczyciela (np. poprzez ćwiczenia tłumaczeniowe) jest wyrazem jego krytycznej świadomości, a przy tym rozwijaniem jej odpowiednika wśród uczniów, włącznie z postawami wobec nauki języka obcego.

Z kolei tekst **Marzeny Blachowskiej-Szmigiel** („Wspieranie *empowermentu* w sytuacji zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych: możliwości,

wyzwania i ograniczenia”) dotyczy wspierania rozwoju mocy osobistej ucznia języka obcego, zwanego przez Autorkę *empowermentem*, w sytuacji zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych, w czym nauczyciel odgrywa kluczową rolę. Według Autorki, rozwój mocy osobistej ucznia jest zależny od mocy osobistej nauczyciela, a także świadomości, autonomii i kreatywności nauczyciela.

Tekst **Anny Szczepaniak-Kozak i Emilii Wąsikiewicz-Firlej** („Różnice indywidualne w nabywaniu kompetencji pragmatycznej przez nauczycieli języka angielskiego”) podejmuje kwestię nabywania kompetencji pragmatycznej wśród nauczycieli języka angielskiego. Przeprowadzone przez Autorki badanie dobitnie wskazuje, że istnieje potrzeba uwrażliwiania nauczycieli na istotność pragmatyki, a nawet włączenia modułów kształcenia kompetencji pragmatycznej, zwykle pomijanej bądź marginalizowanej w modułach dydaktycznych, do programów kształcenia nauczycieli języka obcego.

Badanie **Magdaleny Białek** („Zadania i role nauczycieli języków obcych w świetle potrzeb edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej”), przeprowadzone wśród wrocławskich gimnazjalistów, sugeruje, że istnieją luki, czy przeoczenia, także w odniesieniu do innych kompetencji nauczycieli języków obcych. Choć Autorka słusznie zauważa, że „nie po to prowadzi się badania, aby w bezrefleksyjny sposób dostosowywać się do „życzeń” uczniów”, wypowiedzi gimnazjalistów na temat atmosfery na lekcji języka niemieckiego, doboru ćwiczeń przez nauczycieli, komunikacji (lub jej braku) w języku, którego się uczą, prowokują do myślenia.

Ostatni tekst w tym tomie, autorstwa **Joanny Pitury** („Zastosowanie bloga we wspieraniu refleksji studenckiej podczas praktyk pedagogicznych”), jest głosem przemawiającym za koniecznością rozwijania refleksji nauczycieli, już na poziomie odbywania praktyk pedagogicznych. W tym celu Autorka wykorzystuje blogowanie, które tworzy czas i przestrzeń do refleksji w działaniu, nad działaniem i dla działania (Farrell, 2007). Choć samo badanie, jak przyznaje Autorka, było obarczone kilkoma ograniczeniami, zaproponowana interwencja dydaktyczna, dotycząca rozwijania refleksyjności, może okazać się ważną alternatywą dla tradycyjnych spotkań praktykanta z opiekunem praktyk metodycznych.

Dziękuję wszystkim Autorom za podzielenie się swoimi tekstami z czytelnikami *Neofilologa*, a dzięki tekstom, swoją wiedzą, sądami, myślami, postawionymi pytaniami czy zaprezentowanymi problemami. Żywię nadzieję, że będą one inspiracją do namysłu, dyskusji i poszukiwania uzupełniających informacji.

Dorota Werbińska

Bibliografia

Cook, V. 1999. „Going beyond the native speaker in language teaching”. *TESOL Quarterly* 33(2): 185-209.

- Farrell, T. S. 2007. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
- Wilczyńska, W. 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie w komunikacji ustnej*. (w) W. Wilczyńska (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 51-67.

Jolanta Sujecka-Zajac

Instytut Romanistyki UW
jolanta.zajac@uw.edu.pl

ROLA MEDIACJI DYDAKTYCZNEJ W ROZWIJANIU WARSZTATU POZNAWCZEGO UCZNIA NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

The role of didactic mediation in the development of the learner's cognition in the language classroom

Each learning is, by its very nature, a situation of conflict as well as cognitive and socio-affective, and its intensity depends on the learner's existential competence (*savoir-être*) and individual differences. To learn effectively, one must regularly use cognitive tools that constitute the mental equipment of the person. The teacher as a mediator could encourage the learner to better use the tools he or she already has or to develop new tools that are missing for now. The theoretical remarks will be supported by examples from empirical research in which Didactic Dialogue has been used, which is an approach for didactic mediation in the language class.

Keywords: mediation, didactic dialogue, language learning, cognitive resources, teacher-mediator

Słowa kluczowe: mediacja, dialog dydaktyczny, uczenie się języka, zasoby poznawcze, nauczyciel jako mediator

1. Wprowadzenie

Każde uczenie się jest z natury sytuacją wywołującą konflikty zarówno poznawcze, jak i społeczno-afektywne, a ich siła i oddziaływanie zależne są od uwarunkowań osobistych, wpisując się tym samym w zagadnienia związane z różnicami indywidualnymi. Skuteczne uczenie się opiera się na efektywnym wykorzystywaniu narzędzi umysłowych, które znajdują się na wyposażeniu

„warsztatu” poznawczego ucznia. Jednak nie każdy uczący się zdaje sobie sprawę, jak i kiedy je wykorzystywać, a nawet, czy w ogóle je posiada. W artykule omówione zostaną działania mediacyjne nauczyciela, które kierują uwagę ucznia na osobistą ścieżkę poznania i uczenia się. Ramy teoretyczne niniejszej analizy odwołują się do teorii konstrukttywizmu społecznego (Wygotski, [1934]/1989; Bruner, 2006), a także do pedagogiki współpracy Freineta (1964) i upośrednio-nego uczenia się (Feuerstein i Spire, 2009). Proponowane ujęcie mediacji dydaktycznej prowadzi do kierowanej introspekcji wywołanej poprzez dialog dydaktyczno-kształtujący (de La Garanderie, 1984; Vermersch, 1994; Perraudau i Pagoni, 2010, Sujecka-Zajęc, 2016). W wyniku mediacji dydaktycznej dochodzi do uzewnętrznienia sposobu wykorzystywania narzędzi poznawczych (np. kluczowych dla struktury języka pojęć, uprzedniej wiedzy, porównywania, selekcjonowania) oraz pogłębionej refleksji na temat ich zakresu i gotowości użycia. Przykłady z badania własnego prowadzonego metodą dialogu zilustrują zmiany w świadomości własnych działań poznawczych uczących się w sytuacji trudności w uczeniu się języka obcego.

2. Mediacja w przestrzeni edukacyjnej – konieczność czy luksus?

O tym, że rolę mediatora jest godzenie zwaśnionych stron, wiadomo od dawna, głównie odnosząc tę funkcję do kontekstu społeczno-politycznego. Obecność tego terminu w edukacji jest jednak równie istotna i potrzebna, jak wynika z analiz i badań prowadzonych od lat 90. XX wieku (Weil-Barais i Resta-Schweitzer, 2008). Z jednej strony edukacja, jak nigdy dotąd, stała się sceną dla bardzo wyraźnych konfliktów interesów wszystkich osób zaangażowanych w kształcenie: nauczycieli, uczniów, rodziców, władz oświatowych i samorządowych, a z drugiej – coraz częściej pojawiają się problemy samych uczących się związane z trudnościami w rozumieniu wiedzy abstrakcyjnej, w głębokim przetwarzaniu informacji, w sprawnym zapamiętywaniu i odpamiętywaniu informacji. O tej mediacji typu poznawczego mówi się jeszcze stosunkowo rzadko, chociaż nie brakuje modeli teoretycznych i przykładów ich zastosowania w praktyce pedagogicznej (zob. pkt 3).

Warto zauważyć, że podejście do pewnej wiedzy przedmiotowej, np. dotyczącej systemu gramatycznego języka obcego, nie jest takie samo z punktu widzenia nauczyciela i uczącego się. Dla tego pierwszego jest to wiedza już usystematyzowana, zinterioryzowana, włączona do struktur poznawczych i pozbawiona konfliktogenego czynnika nowości i sprzeciwu wobec niej, z kolei dla ucznia ta sama wiedza staje się źródłem konfliktów poznawczych (inny rodzaj rzeczownika niż w języku ojczystym, zaimek osobowy w innym miejscu zdania, nierzadko inny szyk wyrazów w zdaniu itp.), zaskoczeń i poczucia zagubienia. To,

co „normalne”, regularne i znane w języku ojczystym, ustępuje miejsca przed nowością, odmiennością i nieprzystawalnością języka obcego, wywołując wrażenie chaosu i niezrozumienia.

Nie istnieje prosty sposób na transmisję tego, co nowe do zastanego, uprzedniego systemu wiedzy. Niezbędne jest stopniowe włączanie informacji i przekształcanie istniejących struktur wiedzy. Na tym właśnie etapie pojawia się konieczność mediacji w kształceniu językowym, która „akcentuje pojednanie i kompromis oraz umożliwia dostrzeżenie wymiaru potencjalnie konfliktogennego w każdym procesie uczenia się i trudności, jakie mają uczniowie w zaakceptowaniu nowych wiadomości” (tamże: 89, tłum. własne)². To jest zaledwie niewielki wycinek płaszczyzny, na której działania mediacyjne mają rację bytu, pozostaje ponadto wiele innych obszarów ściśle związanych z samym uczącym się, a potencjalne konflikty mogą wynikać z przyczyn, takich jak (Sujecka-Zajac, 2016: 228):

- pozostawanie w swoich przyzwyczajeniach strategicznych;
- nieelastyczne podejście do własnych stylów uczenia się;
- niedocenywanie roli metapoznania i samoregulacji w uczeniu się;
- nieefektywne zarządzanie czasem;
- niedostateczna organizacja procesu uczenia się;
- brak doświadczenia w rozwiązywaniu problemów poprzez stawianie hipotez, ich weryfikację oraz poszukiwanie źródeł informacji.

Uczniowie, z którymi prowadzone było badanie własne³, niejednokrotnie wypowiadali się w tym duchu, mówiąc np. (tamże: 214-217):

„ja mam po prostu mętlik taki” (AL-I-005).

„jakoś kombinuję w inny sposób” (V-I-006).

„to tu pamiętam, że jest tak, a tu nie pamiętam” (E-II-012).

„ja się po prostu często zagapiam” (PA-II-010).

„bo nie potrafię tego tak logicznie jakoś sobie wytłumaczyć” (ANT-II-011).

Mediator powinien doprowadzić do ugody, pojednania, nie narzucając jednak swojej wizji wyjścia z impasu, a jedynie umożliwiając odkrycie rozwiązania poprzez umiejętne wykorzystanie danych osobowościowych i sytuacyjnych. Bardzo trafnie wypowiada się w tej kwestii francuski badacz mediacji, Jacky Beillerot (2004, online)⁴:

¹ Wszystkie cytaty z literatury francuskojęzycznej podano w tłumaczeniu własnym Autorki.

² Cette conception de la médiation qui met l’accent sur la conciliation et le compromis présente l’avantage de reconnaître la dimension potentiellement conflictuelle de tout apprentissage ainsi que les difficultés des élèves à accepter des connaissances nouvelles.

³ Metodologia i okoliczności badania zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

⁴ Assurer une médiation c’est jouer le rôle d’intermédiaire, celui d’un tiers plus ou moins reconnu comme neutre, en vue de créer ou de maintenir, entre des personnes,

Zapewnić mediację, to wejść w rolę pośrednika, osoby trzeciej, mniej lub bardziej neutralnej, aby zbudować lub podtrzymać pomiędzy osobami, grupami osób, instancjami, instytucjami, a nawet pomiędzy państwami więzi, które albo są niewystarczające, albo nie istnieją, albo zostały zerwane.

W wymiarze edukacyjnym mowa jest nie o pojedynczym działaniu mediacyjnym, ale o całym systemie mediacji wykorzystującym obecność pewnych modeli przedoperacyjnych (fr. *modèle précurseur*), pomocy dydaktycznych (fr. *artefacts*), reprezentacji semiotycznych (fr. *représentations sémiotiques*), tutoring oraz społeczne formy pracy w klasie (Weil-Barais i Resta-Schweitzer, 2008: 89). We wspomnianym systemie funkcjonują dwa typy mediacji: dydaktyczna oraz kognitywna. Pierwsza z nich odwołuje się do zasad tutoring opartego na wspomaganiu ucznia w procesie uczenia się, o czym była mowa wcześniej. Jej podstawą jest zapewnienie kierowanej refleksji nad własnym uczeniem się, powodującej istotne zmiany w podejściu do swojej umiejętności uczenia się (fr. *savoir-apprendre*). Drugi typ mediacji ma charakter wewnętrzny, a realizuje ją uczący się, który dokonuje samoregulacji własnych działań poznawczych. W ten sposób głównym celem mediacji dydaktycznej jest zatem wywołanie mediacji drugiego typu, właściwie pewnej auto-mediacji kognitywnej, w wyniku której najprawdopodobniej zmieniają się strategie, sposoby przetwarzania informacji, rozwiną się peryferyjne style uczenia się.

Fakt, że uczący się nie są świadomi swojej ścieżki poznawczej, nie jest wcale taki rzadki. Mówił o tym Piaget ([1923]/2005), zwracając uwagę, że można wykonywać czynność, nie wiedząc, jak się dochodzi do jej realizacji. Dlatego tak ważne jest uświadomienie (fr. *prise de conscience*), a następnie towarzyszenie (fr. *accompagnement*) uczniowi w tym nowym dla niego i zaskakującym procesie. Zwłaszcza uczniowie z pewnymi deficytami poznawczymi oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą mieli kłopot w samodzielnym dojściu do oczekiwanych wniosków i zmian. Konieczna jest mediacja dydaktyczna najpierw, a (auto)kognitywna na kolejnym etapie uświadamiania procesu poznawczego.

3. Mediacja w podejściach psychologicznych i pedagogicznych

Wielu badaczy z nurtu konstruktywizmu społecznego opierało swoje teorie na przesłankach mediacyjnych, podkreślając ich rolę i wielkie znaczenie dla rozwoju dziecka. Czołowi reprezentanci tego kierunku: Lew Wygotski i Jerome Bruner uczynili z właściwych interakcji pomiędzy „tym, który wie”, a „tym,

des groupes, des instances, des institutions, voire des Etats, des liens, qu'ils soient insuffisants ou inexistantes ou qu'ils soient rompus.

który się uczy” podstawę swoich koncepcji psychologicznych. Rosyjski uczony zwracał uwagę na strefę najbliższego rozwoju dziecka ([1934]/1989), w której zachodzą, przy wsparciu eksperta, najważniejsze procesy rozwojowe wywołujące wzbogacanie instrumentarium poznawczego. Pojęcie narzędzi zarówno materialnych, jak i kulturowych oraz psychologicznych jest podstawą tej koncepcji. Dziecko powinno mieć do dyspozycji narzędzia pozwalające na jego poznawcze funkcjonowanie. Mogą nimi być – przykładowo z kontekstu glottodydaktycznego – słownik albo zbiór ćwiczeń, ale także umiejętność analizowania tekstu, wskazywanie kluczowych myśli i ich argumentowanie lub streszczanie czy przeformułowanie danej tezy. Zwłaszcza te ostatnie, przynależące do kategorii czynności umysłowych, wymagają szczególnych działań mediacyjnych ze strony nauczyciela-mediatora.

W podobnym duchu wypowiadał się Jerome Bruner, akcentując rolę współpracy uczestników procesu edukacyjnego (2006: 101):

Kulturowe konteksty, które sprzyjają rozwojowi umysłowemu, są głównie i nieuchronnie interpersonalne, ponieważ obejmują wymiany symboliczne i włączają rozmaitość przedsięwzięć realizowanych przez dziecko wspólnie z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami. Dzięki takiej współpracy rozwijające się dziecko uzyskuje dostęp do zasobów, systemów symbolicznych, a nawet technologii danej kultury.

Francuski pedagog i filozof Antoine de la Garanderie mówi o pedagogice relacji (fr. *pédagogie de la relation*) lub o pedagogice współpomocy (fr. *la pédagogie de l'entraide*) ([1974]/1999), w której najważniejsze jest poszukiwanie najlepszego podejścia do nauczanego przedmiotu umożliwiającego optymalne wykorzystanie indywidualnych zasobów uczącego się oraz wyzwalającego chęć ich uzupełniania i rozwijania.

Ze szczególną mocą koncepcje mediacji w edukacji widoczne są w praktykach pedagogicznych stosowanych przez Celestyna Freineta oraz Reuvena Feuersteina.

3.1. Uczenie się we współpracy w pedagogice Celestyna Freineta

Francuski pedagog mówi o współpracy, a nie o mediacji w swoich tekstach, ale widać wyraźnie, że jest to ten szczególny typ współpracy, który ma na celu całościowy rozwój dziecka pod wpływem odpowiedniego zachowania innych osób z jego otoczenia, w tym szczególnie nauczyciela, a to jest właśnie naczelna zasada mediacji. W pedagogice freinetowskiej podkreśla się, że szkoła nie może dzielić na dzieci lepsze i gorsze, bowiem rozwój każdego ucznia jest najważniejszy w pracy pedagogicznej, a podstawą wspomnianej pracy jest szacunek dla potrzeb i dążeń ucznia oraz respektowanie jego praw (Freinet, 1964,

online). Wśród form pracy obecnych w szkole Celestyna Freineta znajdują się te wszystkie działania, które zapewniają mediację dydaktyczną, a więc: technika swobodnego tekstu, fiszki autokorektywne, korespondencja międzyszkolna, gazetka szkolna, swobodna ekspresja teatralna, plastyczna i muzyczna, doświadczenia poszukujące. W założeniu 24 swojej pedagogiki współpracy (tamże, online) zwraca się do nauczycieli tymi słowami⁵:

Współpraca szkolna jest konsekwencją wszystkich poprzednich założeń. Jeśli nie macie jeszcze wystarczającej liczby „zielonych światel”, będziecie mieli wątpliwości co do całościowego przyjęcia zasad kooperacji. Będziecie myśleć, że dzieci nie są wystarczająco doświadczone i świadome swych obowiązków, że są nie dość „ludźmi”, więc trzeba pokazać swoją wyższość i autorytet. Jeśli natomiast naprawdę porzuciliście status dawnego nauczyciela, przyznacie szkolnej kooperatywie maksimum odpowiedzialności za organizację życia w klasie.

3.2. Reuven Feuerstein i jego wizja upośrednionego uczenia się

Izraelski psycholog i współpracownik Jeana Piageta opracował i konsekwentnie wdrażał zasadę upośrednionego uczenia się, jako najważniejszą dla spowodowania pozytywnych zmian w systemie poznawczym jednostki. Mówił o tym w następujący sposób (1979 za Twardowski, 2004, online):

Upośrednione uczenie się można potraktować jako trening, który dziecko przechodzi pod kierunkiem doświadczonego dorosłego. Dorosły ukierunkowuje aktywność poznawczą dziecka i nadaje strukturę środowisku uczenia się. Doświadczenia wyniesione z upośrednionego uczenia się są podstawowym środkiem, za pomocą którego dziecko kształtuje swoje zdolności poznawcze, niezbędne do samodzielnego uczenia się.

Bardzo inspirująca jest głoszona przez Feuersteina zasada modyfikalności poznawczej, traktowana przez niego jako niezbywalna cecha ludzkiej natury, niezależnie od jej ograniczeń wynikających z centralnego układu nerwowego. Zwykł mawiać, że „chromosomy nie powinny mieć ostatniego słowa” (Feuerstein, Spire, 2009), a każdy mur poznawczy można i trzeba zburzyć, szukając

⁵ La coopération scolaire est la conséquence des invariants ci-dessus. Si vous n'avez pas encore conquis suffisamment de feux verts, vous hésitez à vous en remettre totalement à la coopération. Vous penserez que les enfants ne sont pas suffisamment expérimentés, pas assez conscients de leurs devoirs, pas assez « hommes » et qu'il vous faut bien manifester votre supériorité et votre autorité. Si vous avez vraiment dépouillé le vieux maître, vous donnerez à la coopérative scolaire le maximum de responsabilité dans l'organisation de votre classe.

w nim choćby najmniejszej szczeliny, albo po prostu samemu takowe wydrążyć. Rolą odpowiednio prowadzonej mediacji pomiędzy dorosłym a dzieckiem jest doprowadzenie do korzystnej dla dziecka zmiany w jego ścieżce poznawczej. Wprawdzie sam autor podkreśla, że bardziej jest to wiara w modyfikowalność ludzkich struktur poznawczych niż niepodważalne dowody naukowe, ale jednocześnie podkreśla jej rolę w pracy edukacyjnej (Mayer, 2006): „Wiara jest w pewnym sensie energetyzującą siłą, która pozwala nam przedsięwziąć wszystko, co tylko jest w naszej mocy, aby wywołać zmianę odczuwaną jako potrzeba”⁶. Mediacja wyrażona tutaj jako „upośrednione uczenie” jest niezbędnym warunkiem doprowadzenia do oczekiwanej zmiany.

Podobnie jak u Wygotskiego, w koncepcji Feuersteina kluczowe miejsce zajmują narzędzia pracy umysłowej, które rozwijane są poprzez Program Instrumentalnego Wzbogacenia (ang. *Instrumental Enrichment Program*, fr. *Programme d'Enrichissement Instrumental*). Program obejmuje wersję dla dzieci młodszych (10 zeszytów ćwiczeń) oraz starszych (od 9 lat; składający się z 14 zeszytów ćwiczeń). W każdym z nich rozwijana jest jakaś brakująca funkcja poznawcza, np.: niemożność dojrzenia korelacji między przedmiotami, brak umiejętności porównywania, nadmierna impulsywność przeszkadzająca w refleksji, niewystarczające zorganizowanie czasu i miejsca pracy (tamże). Jeśli dziecko przez długi czas pozbawione jest doświadczenia upośrednionego uczenia, to jego rozwój na tym cierpi, powodując nieodwracalne zmiany w strukturach poznawczych. Mediacja kompetentnego dorosłego jest zatem niezbędna, a jego działania opierają się na dwóch kluczowych aspektach: transcendencji i empatii. Pierwszy z nich – transcendencja – oznacza, że należy przekraczać bezpośrednie potrzeby wynikające z rozwiązywania zadania, np. zastosowanie jakiejś konkretnej reguły albo znalezienie odpowiedniej formy czasownikowej. Trzeba nauczyć się patrzenia dalej, dostrzegania innych okoliczności wykonania tego samego zadania, poszerzania instrumentarium ucznia dodatkowymi narzędziami. Empatia odwołuje się natomiast do nieustannego zainteresowania poczynaniami ucznia i próbą zrozumienia jego ograniczeń i trudności, aby móc mu przyjść z pomocą.

Jak widać, mediacja dydaktyczna w edukacji, także w edukacji językowej, szczególnie ze względu na stopień nasycenia nowością i „innością” przedmiotu kształcenia, jest działaniem ze wszech miar pożądanym, pozostaje jednak znalezienie narzędzia, które je umożliwi. Propozycją może być wykorzystanie do tego celu dialogu w jego formie nie tyle konwersacyjnej, co mediacyjnej. Ten typ dialogu w prowadzonym badaniu został nazwany dialogiem dydaktyczno-kształtującym (dalej DDK, zob. Sujecka-Zajac 2016: 169 i nast.).

⁶ La croyance est en quelque sorte la force énergétique qui nous fait entreprendre tout ce qui est en notre pouvoir pour amener le changement ressenti comme un besoin.

4. Dialog dydaktyczno-kształtujący jako narzędzie mediacji w uczeniu się/nauczaniu języków obcych

Nie należy mylić rozmowy między dwiema osobami, której cel jest wewnętrzny, tzn. nastawiony głównie na wymianę emocjonalną oraz potwierdzenie relacji społecznych, z dialogiem interpretowanym zgodnie z etymologią *dialogos* – „poprzez dyskurs” – odwołującym się do obecności rozumowania w wymianie słownej, którego cel jest niejako zewnętrzny (Baker, 2003). Szkolne wymiany słowne głęboko wpisane w dyskurs klasowy cechują się asymetrią ról, o czym wielu badaczy już wspominało (np. Cicurel, 1996; Pawlak, 2009; Piotrowski, 2011; Seretny, 2014; Miłułka 2015), przypominając, że wspomniana asymetria dotyczy miejsca osób w interakcji, ograniczonych vs pełnych kompetencji językowych uczestników oraz zorientowania na trening pewnych struktur językowych, a nie na rzeczywistą realizację intencji komunikacyjnych.

Tymczasem dialog, jak twierdzi Barth (1993), ma umożliwiać negocjacje, transakcje, wymianę myśli i znaczeń, a jego celem jest nie tyle powstanie nowej wiedzy, co rozwijanie nowych kompetencji kognitywnych. Te same cele wyznacza dialogowi Roux (2003), twierdząc, że „interakcja werbalna i dialog dydaktyczny są wówczas niezbędne, a semiotyczne mediacje stają się podstawą do akwizycji wiedzy i rozwijania ogólnych narzędzi kognitywnych”⁷. Z tego punktu widzenia najlepszą definicję dialogu dydaktycznego sformułował de La Garanderie (za: Le Poul 2002): „Dialog dydaktyczny ma na celu uświadomienie uczniowi środków, jakie stosuje lub mógłby stosować w zadaniach związanych z uczeniem się, przyswajaniem i rozwijaniem wiedzy”⁸. Jak doprowadzić do owego „uświadomienia środków”? Jak je uzupełnić bądź rozwinąć? Proponowany dalej dialog może spełnić te wymagania, wpisując się w działania mediacyjne nauczyciela w tym obszarze. Dialog stanowi cenne narzędzie badawcze wykorzystane szeroko w badaniach prowadzonych m.in. przez Vermerscha (1994) oraz Perreaudau i Pagoniego (2010). Cytowani badacze potwierdzili jego skuteczność medacyjną prowadzącą do wzrostu stopnia świadomości własnych działań poznawczych.

⁷ L’interaction verbale et le dialogue didactique sont alors nécessaires et les médiations sémiotiques deviennent fondamentales pour l’acquisition des savoirs et pour le développement des outils cognitifs à portée générale.

⁸ Le dialogue pédagogique a pour objet la prise de conscience par l’élève des moyens qu’il emploie ou qu’il pourrait mettre en œuvre dans les tâches d’apprentissage, d’acquisitions et de développements de connaissance.

4.1. Dialog dydaktyczno-kształtujący w badaniu własnym

Prowadzony w badaniu własnym dialog dydaktyczno-kształtujący z 17 uczniami z jednego z warszawskich liceów wpisuje się w wyżej opisany nurt badań z wykorzystaniem dialogu oraz mediacyjnych działań nauczyciela. W porozumieniu z nauczycielem języka francuskiego wybranych zostało 11 uczniów z klasy I (liczącej ogółem 34 uczniów) oraz 11 z klasy II (ogółem 25 uczniów). Były to osoby mające trudności w opanowaniu materiału przewidzianego w programie nauczania, co przejawiało się słabymi wynikami z przedmiotu i sytuacją porażki szkolnej. Ostatecznie dialog dydaktyczno-kształtujący został przeprowadzony z 7 uczniami z klasy I (poziom A1+) i 10 uczniami z klasy II (poziom A2). Badanie prowadzono w marcu i kwietniu 2013 r.

Poniżej pokazano, na wybranych przykładach, jakie zmiany następowały w postrzeganiu przez uczniów swoich kompetencji kognitywnych w wyniku mediacji prowadzonej podczas dialogu (Sujecka-Zajęc, 2016: 269).

4.1.1. Fragment 1 DDK z MAR-II-001⁹

U = uczeń, B = badacz

[uczeń uzupełnia luki w zdaniach]

U – *Je vais au théâtre ou à l'opéra. Ale nie wiem dalej, jak uzupełnić: Je vais parfois à la piscine... ville.*

61. B – A co by tutaj pasowało?

62. U – To może *de la ville*?

63. B – A dlaczego?

64. U – Nie wiem, tak „strzelam” tylko.

65. B – A zobacz, czy jest wcześniej jakaś struktura, która mogłaby Ci pomóc? Czy masz znowu jakąś podpórkę we wcześniejszym zdaniu?

66. U – Właśnie wydaje mi się, że to jest jak w tym *club*.

67. B – A co Ci pozwala tak szukać?

68. U – No bo podobnie jest.

69. B – No właśnie, bo tutaj powiedziałaś: *mes amis du club*, a tutaj będzie: *la piscine...*

70 U – ...*de la ville*.

Badacz prowadzi uczennicę w kierunku analizowania struktur językowych, zamiast ograniczenia się do „strzelania” na chybił trafił wśród form językowych. Wskazuje też na dostrzeganie analogicznych zjawisk językowych, np. „*mes amis du club*” i „*la piscine de la ville*”. W pytaniach nauczyciela-mediatora ważne jest

⁹ Zarówno ten symbol, jak i pozostałe są sposobem zakodowania tożsamości osoby badanej.

nie tyle wartościowanie typu *poprawnie vs niepoprawnie*, co inspirowanie ucznia do poszukiwania wskazówek, jak w cytowanym fragmencie: „A zobacz, czy jest wcześniej jakaś struktura, która mogłaby Ci pomóc? Czy masz znowu jakąś podpórkę we wcześniejszym zdaniu?” lub „A co Ci pozwala tak szukać?”.

Niektóre wypowiedzi uczennicy pokazują, że ma wyrobione nawyki, których zmiana na pewno nie będzie ani łatwa, ani szybka, ponieważ weszły one do pewnego „kanonu” jej działań poznawczych. Świadczy o tym poniższy fragment:

77. B – A jakie możesz stosować mechanizmy kontroli swoich odpowiedzi? Żebyś wiedziała, że to jest dobrze?

78. U – No to patrzę na wzory, na konstrukcje. Jak znam, to jestem raczej pewna.

79. B – Jak znasz. A jeśli masz wątpliwość?

80. U – To bym sobie sprawdziła w necie albo przepisała od kogoś.

81. B – Ale ta osoba może się mylić.

82. U – Raczej wierzę, że ma dobrze, bo szukam kogoś z lepszej grupy. Ja jeszcze nie umiem tak dobrze po francusku.

83. B – A dla mnie zaskakujące było, że Ty od razu chcesz te ćwiczenia robić, nie chcesz sobie dać czasu na zastanowienie, nawet żeby sobie w głowie przygotować. Czy Ty tak zawsze robisz?

84. U – No raczej tak. Jak czegoś nie wiem, to odrzucam, a potem do tego wracam.

4.1.2. Fragment 2 DDK z ANG-II-004

61. B – To teraz wróć do tych rzeczy, które nie mają 100% [pewności ucznia, co do trafności wyborów].

62. U – Na początku z tym *club*.

63. B – To spróbuj sobie to prześledzić i zdecydować.

64. U – A jeśli dojdę do wniosku, że to powinna być inna odpowiedź?

65. B – To skreślasz i poprawiasz [śmiech]. Ale powiedz mi, jak Ty tutaj tę wątpliwość sobie rozwiewasz.

66. U – No właśnie teraz, teraz dochodzę do wniosku, tak przyglądając się temu zdaniu i zwracając uwagę na pierwsze zdanie, że może jednak ta odpowiedź nie jest w ogóle do końca prawidłowa. Dlatego, że tutaj mamy w pierwszym zdaniu o tym klubie, ale w drugim zdaniu nie mamy, że coś robię w klubie, tylko że biegam. Ale nie biegam w tym klubie tylko z przyjaciółmi z tego klubu, czyli powinno być tutaj *du club*.

67. B – I teraz ta odpowiedź wydaje Ci się poprawna na 100%?

68. U – Tak mi się wydaje, dlatego, że *skądś*, czyli *de + le*, czyli *du club*.

69. B – A możesz mieć jeszcze jakieś inne hipotezy, że to może być np. *au* albo *dans un*, tak jak poprzednio? Czy stosujesz taką selekcję negatywną, żeby dojść do poprawnej Twoim zdaniem odpowiedzi?

70. U – No tak na logikę nie wydaje mi się, żeby w klubie można było uprawiać jogging, więc raczej *dans un club* to odpada...

Uczennica dokonuje autokorekty swoich rozwiązań pod wpływem mediacji badacza, który pokazuje możliwości refleksji nad systemem językowym oraz umiejętność tworzenia i weryfikowania hipotez. W końcowym etapie badania pojawił się bardzo ciekawy fragment:

114. U – Ale jest jeszcze jakiś błąd?

115. B – Jest jeszcze miejsce, w którym za szybko zdecydowałaś i jesteś tego na 100% pewna, tej Twojej odpowiedzi?

116. U – Aha!!! Już wiem, tutaj!!!

117. B – Świetnie, a jak to znalazłaś?

118. U – Jeszcze raz zerknęłam do tekstu i tu było *jouer au tennis*. Bo tu jest ta zasada, że *jouer à* jest do sportu, a *jouer de* jest do muzyki.

Uczennica poszerzyła paletę swoich narzędzi o umiejętność wyszukiwania informacji i porównywania ze źródłem, jakim w tym wypadku jest tekst w języku obcym.

4.1.3. Fragment 3 DDK z ANT-II-011

I jeszcze na zakończenie jeden fragment prowadzonego dialogu, który inspirowuje do ważnych przemyśleń dydaktycznych:

10. U – Generalnie jakoś nie potrafię ogarnąć tej gramatyki francuskiej. Jest po prostu za trudna i uczę się na pamięć, bo nie widzę innego dla mnie wyjścia. I niektórych przykładów uczę się na pamięć, bo nie potrafię tego tak logicznie jakoś sobie wytłumaczyć.

11. B – No tak, ale zdajesz sobie sprawę, że to prowadzi do sporej ilości wątpliwości? Znaczący, część rzeczy na pewno robisz dobrze, ale tam, gdzie nie miałaś takiego przykładu wcześniej, no to już koniec, tak?

12. U – No właśnie tak. No nie potrafię sobie z tym poradzić. Nie wiem, z której strony to ugryźć.

Dialog natomiast kończy następująca wypowiedź uczennicy:

95. B – Teraz mi to podsumuj. Jak będziesz miała do zrobienia ćwiczenie, to...

96. U – ...najpierw czytam polecenie i się zastanawiam, czego ono dotyczy, jakiej wiedzy. Po drugie, mam wybierać, i to zależy od zdania. Rodzajniki określone to jak jest coś konkretnego albo do całości się coś odnosi. Rodzajniki nieokreślone – że „coś” i coś, jakiś kawałek, cząstka czegoś.

Widać wyraźnie, że nastąpiła jakościowa zmiana pomiędzy wypowiedzią „nie wiem, z której strony to ugryźć”, a wypowiedzią 96, w której uczennica

opisuje swoimi słowami schemat postępowania umysłowego dla rozwiązywanego zadania. Taki jest cel prowadzonych dialogów i naczelną zasadą mediacji, o której była wcześniej mowa: odnowić zerwane więzy lub wytworzyć nowe, jakościowo lepsze od poprzednich.

5. Podsumowanie

W obszarach życia społecznego i politycznego podkreśla się liczne wartości mediacji w rozwiązywaniu konfliktów z poszanowaniem praw i szacunkiem dla zważnionych stron. Czy kontekst edukacyjny nadaje się do „uprawiania” mediacji? Odpowiedź jest twierdząca, a prowadzony tu wywód miał na celu wykazanie, że mediacja nie tylko jest możliwa w kształceniu, również językowym, ale jest wręcz niezbędna dla uczniów, którzy mają za sobą doświadczenia porażki szkolnej i trudności w uczeniu się. Mediacja dydaktyczna zapewnia wzbogacenie instrumentarium poznawczego ucznia, lepsze uświadomienie możliwości uczenia się, zmianę nieskutecznych nawyków i zbyt ubogich strategii.

W działaniach mediacyjnych w klasie językowej zaproponowany został dialog dydaktyczno-kształtujący odwołujący się do badań psychologów i pedagogów, którzy, niezależnie od różnic formalnych, posługiwali się nim z powodzeniem w swoich badaniach i analizach teoretycznych. Wnioski skłaniają do gruntownego przemyślenia przebiegu naprawczych interakcji na lekcjach, ponieważ, jak wynika z badań, ciągle jeszcze w relacjach nauczyciel–uczeń za dużo jest rozmowy, a za mało dialogu.

BIBLIOGRAFIA

- Barth, B.-M. 1993. *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Bruner, J.S. 2006. *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Cicurel, F. 1996. „L’instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours”. Les carnets du Cediscor. F. Cicurel, E. Blondel (red.). „La construction interactive des discours de la classe de langue”, 4: 78-92.
- Feuerstein, R. i Spire, A. (2009). *La pédagogie Feuerstein ou La pédagogie à visage humain*. Latresne: Le Bord de l’eau.
- Garanderie de La, A. [1974]/1999. *Une pédagogie de l’entraide*. Lyon: Chroniques Sociales.
- Garanderie de La, A. 1984. *Le dialogue pédagogique avec l’élève*. Paris: Le Centurion.
- Mihułka, K. 2015. „Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?”. *Języki Obce w Szkole*, 2: 82-89.
- Pawlak, M. 2009. „Rola nauczyciela w kształceniu procesów interakcyjnych w klasie językowej”. (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, str. 311-337.

- Piaget, J. [1923]/2005. *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piotrowski, S. 2011. *Apprentissage d'une langue et communication*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Seretny, A. 2014. „Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym”. *Acta Universitatis Lodzensis, „Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”*, 21: 37-50.
- Sujecka-Zajac, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glotodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Weil-Barais, A. i Resta-Schweitzer, M. 2008. „Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage”. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2): 83-98.
- Wygotski L. [1934]/1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Netografia

- Baker, M. 2003. „Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/3: Coopérer et apprendre par le dialogue. [online: <https://osp.revues.org/2776>; DW 4.01.2016].
- Beillerot, J. 2004. „Médiation, éducation et formation”. *Tréma*, 23 [online: <http://trema.revues.org/572>; DW 11.02.2016].
- Freinet, C. 1964. „Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne”. *Bibliothèque de l'École Moderne*, 25. [online: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353#.%20La%20nature%20de%20l%27enfant>; DW 12.01.2016].
- Le Poul, H. 2002. „Le dialogue pédagogique”. *Éduquer*, 1. [online: <http://rechercheseducations.revues.org/16>; DW 16.01.2016].
- Mayer, Ch. 2006. „Connaitre davantage la méthode Feuerstein”. (w) *8eme Biennale de l'Education et d la Formation, Débats sur la recherche et les innovations « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) »*, INRP-APRIEF, 11-14.04.2006. [online: <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/463.pdf>; DW 16.01.2016].
- Perraudau, M. i Pagoni, M. 2010. „L'entretien cognitif à visée d'apprentissage. Un dispositif clinique pour accompagner l'élève”. *Recherche et formation*, 63: 37-50. [online: <http://rechercheformation.revues.org/99>; DW 24.01.2014].
- Roux, J.P. 2003. „Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3). Coopérer et apprendre par le dialogue. [online: <https://osp.revues.org/2776>; DW 11.01.2016].
- Twardowski, A. 2004. „Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka”. *Nauczanie w Przedszkolu*, 4. [online: <http://docplayer.pl/5462791-Strategie-nauczania-wspierajace-rozwoj-psychiczny-dziecka.html>; DW 16.01.2016].

Hadrian Lankiewicz

Uniwersytet Gdański
hadrianlank@interia.pl

ZMIENNA NORMA PEDAGOGICZNA A POSTAWY UCZNIA WOBEC NAUKI JĘZYKA OBCEGO

Variable pedagogical norm vs. Student attitudes towards foreign language learning

Referring to critical ecological language awareness (Lankiewicz, 2015), autonomy in language learning (Benson, 2011) as well as the non-fixity of the linguistic code manifested by sociocultural and ecological studies (Harris, 1981; Otsuji and Pennycook, 2010), I put forth the need of applying the idea of a variable pedagogical norm, as postulated by Valdman (1989; 1992). The principal objective of the article is to present research elucidating the fact that the use of classroom activities respecting the pedagogical variable norm may contribute to the raising of students' language awareness in respect to social and cultural linguistic diversity. Ultimately, this new awareness may contribute to the shift of attitudes towards language learning. The application of the variable pedagogical norm is indicative of critical language awareness of the teacher and helps develop a similar equivalent among students. Concluding, I dare say that developing autonomy in language learning seems impossible without the application of the pedagogical variable norm.

Keywords: variable pedagogical norm, language learning attitudes, autonomy, language awareness

Słowa kluczowe: zmienna norma pedagogiczna, postawy wobec nauki języka obcego, autonomia, świadomość językowa

1. Wprowadzenie

Opierając się na idei autonomizacji procesu kształcenia językowego podkreślającej konieczność przejmowania kontroli przez ucznia nad nauką języka obcego (Benson, 2011), postulatów w zakresie płynności kodu językowego (Harris, 1981; Otsuji i Pennycook, 2010) oraz założeń wynikających z multikompetencji (Cook, 1999; 2014), przyjmuję za Valdmanem (1989; 1992) potrzebę stosowania założeń zmiennej normy językowej w procesie kształcenia językowego. Jednocześnie wnoszę, że postrzeganie jej efektywności edukacyjnej przez uczniów jest uzależnione od ich postaw wobec nauki języka obcego (Wilczyńska, 2002). Te ostatnie z kolei są także wyznacznikiem świadomości językowej.

Koncepcja zmiennej normy pedagogicznej (odtąd ZNP) (*variable pedagogical norm*) (Valdman, 1989) zrodziła się na fali badań z zakresu akwizycji języka, kwestionujących przekonanie, że uczeń języka obcego, który nie jest poddany pełnej socjalizacji językowej (nabywa język poza kulturą docelową), nie jest w stanie opanować języka na poziomie mówcy rodzimego, w jakimkolwiek jego aspekcie, począwszy od najbardziej oczywistego – fonologicznego. To podstawowe spostrzeżenie skutkowało potrzebą redefinicji celów nauczania języka obcego. Nie oczekuje się już od ucznia, by naśladował w jakimkolwiek sposób mówcę rodzimego.

Ten tok rozumowania powoduje, że powstają teorie inspirowane refleksją socjokulturową w badaniach nad akwizycją języka, takie jak np. teoria multikompetencji (Cook, 1999) czy koncepcja translینگwalizmu (Otsuji i Pennycook, 2010; Canagajarah 2013) w badaniach socjolingwistycznych. Konieczne było także przeformułowanie tradycyjnej dychotomii uczeń/użytkownik (Firth i Wagner, 1997).

Zasadniczą treścią artykułu jest przedstawienie badania, którego celem jest pokazanie, że wykorzystanie założeń zmiennej normy językowej w nauce języka obcego może potencjalnie przyczynić się do wzrostu świadomości językowej uczniów w zakresie społecznego i kulturowego zróżnicowania językowego, wielogłosowości, i ostatecznie może skutkować zmianą prezentowanych przez studentów postaw wobec nauki języka obcego. Stosowanie zmiennej normy pedagogicznej postrzegam jako wyraz krytycznej świadomości samego nauczyciela i sposobu na rozwijanie jej odpowiednika wśród uczniów. Autonomizacja procesu kształcenia językowego bez stosowania założeń zmiennej normy pedagogicznej jest niemożliwa lub przynajmniej bardzo utrudniona.

2. W stronę krytycznej ekologicznej świadomości językowej

Znacząca w tym względzie jest także refleksja pedagogiczna związana z autonomizacją procesu nauki języka obcego, która posiada już prawie półwieczną

tradycję. W jej myśl, uczeń, świadomy swoich potrzeb, powinien dążyć do przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój językowy. Warto przy tym wspomnieć, że w rozwoju samoświadomości w nauce języka obcego ważnym elementem jest sama świadomość językowa, a zwłaszcza jej wymiar krytyczny. Podczas gdy ogólnie pojęta świadomość językowa daje wgląd w konceptualizację problemów językowych w wymiarze teoretycznym i społeczno-kulturowym (pragmatycznym), krytyczna świadomość językowa rozpatrująca problemy językowe w kontekście systemu władzy oferuje spojrzenie na sam język jako najsubtelniejszy sposób kolonizacji i hegemonii (Gramsci, 1971/1991) bez użycia siły. W tym kontekście nauka języka nie odnosi się do spraw technicznych czy psychologicznych (nauczanie strategiczne i wypracowanie wewnętrznej motywacji), lecz w zasadzie podana zostaje w wątpliwość zasadność uczenia się pewnych aspektów języka (Lankiewicz, 2015), tradycyjnie związanych z pojęciami naturalności i autentyczności językowej wzorowanej na mówcy rodzimym (Ellis, 1997), postrzeganych jako konstytutywne w podejściu komunikacyjnym do nauki języka obcego.

Claire Kramersch (2002), patronująca perspektywie ekologicznej w akwizycji językowej, trafnie ukazuje, jak wyidealizowany wzór języka, inspirowany literaturą lat 60. i 70. ubiegłego wieku, został zastąpiony wzorcem komunikacyjnym mówcy rodzimego, co było rezultatem badań w zakresie tzw. socjalizacji językowej w obszarze związanym z akwizycją języka drugiego w warunkach akulturacji. Autorka wyraźnie zaznacza, że aplikowanie norm uzusu językowego mówcy rodzimego do obszaru nauczania języka obcego nie jest zbyt fortunne, gdyż nie uwzględnia potencjałów uzusu językowego charakterystycznych dla języka obcego, a postępy ucznia mierzone są „ekonomiką uzusu językowego na rynku lingwistycznym mówcy rodzimego” (Kramersch, 2002: 60, tłum. H.L.). Takie podejście idealizuje mówcę rodzimego, prowadzi do neokolonializmu językowego, z drugiej zaś strony nie uwzględnia specyfiki nauki języka obcego oraz realiów uzusu językowego, np. poza obszarem kraju, w którym jest powszechnie używany, jak to jest w przypadku popularnych języków obcych o statusie międzynarodowym.

Sprawę dodatkowo komplikują języki o charakterze policentrycznym, które oferują całą gamę akcentów, jak np. niemiecki, hiszpański czy angielski. W przypadku tego ostatniego liczba użytkowników nierodzimych jest wyższa od rodzimych, co upoważnia niektórych do wysuwania tezy, że jest to język bez kultury. Pedagogika językowa inspirowana badaniami socjolingwistycznymi postuluje czasem jego odmianę międzynarodową, w postaci angielskiego jako *lingua franca* (*English as a Lingua Franca*, Jenkins, 2007) czy bardziej precyzyjnie tej wersji angielskiego (*Lingua Franca English* (Canagajarah, 2007), w celu podkreślenia jej pełnoprawności dialektalnej, bez odium stygmatyzacji, na równi z wersją brytyjską czy amerykańską.

3. Zmienna norma pedagogiczna

Zamysł Valdmana (1992: 42), aby opracować „gramatyki pedagogiczne”, które pozwoliłyby uczniowi zrozumieć, jak w języku docelowym łączymy formę i treść, i jak jego mówcy konstruują wypowiedzi i teksty, miał umożliwić uczniom realizację celów komunikacyjnych i narracji wyrażających ich własne doświadczenia. Valdman proponował wypracowanie takiej normy pedagogicznej dla nauczania języka obcego, która nie będzie sztywno trzymała się ani tradycji wyidealizowanego literackiego języka pisanego, ani norm mówcy rodzimego, obowiązujących w jego własnej kulturze. Podkreślał przy tym aktywną rolę użytkownika języka obcego oraz unikatowość doświadczeń związanych z byciem właśnie mówcą nierodzimym. Bazując na koncepcji ZNP, Kramsch (2002) proponuje wykorzystanie jej jako potencjału dla tworzenia znaczeń przez użytkownika multimodalnego (w sensie osoby władającej wieloma systemami językowymi). W rozumieniu przyjętym tutaj, ZNP to nie tylko coś wypośredkowanego w zakresie standardu języka obowiązującego w szkole, ale także uwzględnienie indywidualnych biografii językowych (narracji życia) mieniących się procesami translingwalnymi (Canagajarah, 2007) w odniesieniu do rodzimego kontekstu, w którym odbywa się nauka tego języka. To także podkreślenie unikatowości bycia mówcą nierodzimym, jak i kontekstów użycia języka do celów komunikacyjnych. W tym znaczeniu jednym z celów stosowania ZNP może być, moim zdaniem, umożliwienie uczniowi wypracowania osobistej kompetencji językowej, jak proponuje Wilczyńska (2002), charakteryzującej się wysokim poziomem świadomości językowej (refleksji, w tym tej krytycznej) oraz szeroko pojętej autokontroli umożliwiającej dynamiczne współtworzenie sytuacji komunikacyjnych i pełnego upodmiotowienia w procesie semiozy – budowania znaczeń.

Kramsch (2002: 60) proponuje uwzględnienie w pojęciu zaproponowanym przez Valdmana także kryteriów, według których rozwija się u ucznia jego umiejętności komunikacyjne oraz dokonuje ich pomiaru i oceny. To pociąga za sobą potrzebę redefinicji sukcesu w nauce języka obcego, postrzeganego raczej z punktu widzenia postaw i potrzeb ucznia niż trzymania się standardów stawianych przez instytucje oświatowe. Jest to z pewnością duże wyzwanie dla testowania ilościowego, na rzecz jakościowego, stanowiącego przejaw zwiększonej proceduralnej świadomości językowej, nie zaś bezrefleksyjnych formułicznych zwrotów, które, co prawda, przydają się na początkowym etapie nauki języka obcego do utrzymania płynności wypowiedzi, ale, jak twierdzą niektórzy badacze, są wskaźnikiem kompetencji mierzonej standardami mówcy rodzimego (Howarth, 1998; Cowie, 1992; Jones i Haywood, 2004). Takie zwroty zdecydowanie służą zachowaniu konwencjonalności komunikacyjnej, ale mogą też stanowić pułapkę, jeśli proces ich internalizacji jest bardzo płytki. Mogą też skutkować tzw. pustym głosem pozbawionym tożsamości (van Lier, 2004).

Konieczność stosowania ZNP wynika nie tylko ze stanu badań nad akwizycją językową i z refleksji metodologicznej, ale także z wyzwań, przed jakimi stoi współczesna szkoła w Europie. Bilingwizm, jak utrzymuje Widłta (2016), jest coraz rzadszym zjawiskiem w Europie, zastępowanym przez wielojęzyczność, a ta stanowi wielkie wyzwanie dla polityki oświatowej w zakresie kształcenia językowego, jak i praktyki pedagogicznej. Wspomniana wyżej autorka, powołując się na swoją wcześniejszą publikację (Widłta, 2007: 44), zaznacza, że „[w] polskiej klasie językowej dominują [...] grupy indywidualistów o zróżnicowanych umiejętnościach i kompetencjach” (Widłta, 2016: 17), a skoro z racji ekonomicznych nie stać nas na pełną indywidualizację procesu kształcenia językowego, możemy co najwyżej uciekać się do strategii uwzględniających odmienne możliwości uczniów w obrębie zróżnicowanej klasy w ramach tej samej podstawy programowej” (Widłta, 2016: 17). Oprócz działań zalecających wykorzystanie najnowszych zdobyczy technologii informacyjnych, ważne jest przede wszystkim odpowiednie przededefiniowanie normy językowej. W mojej wcześniejszej publikacji (Lankiewicz, 2013) podaję w wątpliwość sztywne trzymanie się standardu językowego, równoznacznego ze społecznie preferowanym wariantem (Wolfram i in., 1999: 15), na rzecz dialektu rozumianego jako dialog, w którym ściera się wiele wariantów językowych (Lankiewicz, 2013: 12). W nauce języka angielskiego jako obcego oznacza to akceptowanie wersji nierodzimych. Naukę języka obcego postrzegam w świetle dosłownie pojętej koncepcji gramatyki międzyjęzykowej, czyli idei multikompetencji (Cook, 1999), której rezultatem nigdy nie jest wyidealizowana norma językowa, inspirowana literaturą czy codziennym standardem mówcy rodzimego, lecz coś, co nazywam ekolektem (Lankiewicz, 2013). Pojęcie to odnosi się do kodu osobistych skojarzeń, który podkreśla indywidualność naszego rozumienia (Brumfit, 2001: 5), jest nacechowany indywidualną biografią językową (osobistym doświadczeniem poznawania języków) lub, jakby powiedział van Lier (2004), „narracją życia”. W warunkach naturalnej akwizycji języka – socjalizacji, indywidualizacja jest integralną częścią tego procesu, podczas gdy formalne (instytucjonalne) uczenie się¹ języka obcego (*instructed language learning*) wymaga interwencji organizatora, by tę indywidualizację umożliwić. Jednym z jej aspektów jest właśnie uwzględnienie wielogłosowości w oferowaniu ekspozycji znaczącej oraz stworzenie warunków do rozwoju indywidualnej kompetencji językowej.

ZNP powinna być podstawą postmodernistycznej pedagogiki językowej realizowanej w duchu dekolonizacji i rozwoju krytycznej świadomości językowej.

¹ Patrząc na proces nauki języka z punktu widzenia ucznia, zgodnie z tendencjami procesu autonomizacji, rezygnuję tu z terminu „nauczanie”, nawet jeśli jest mowa o zinstytucjonalizowanym kształceniu językowym.

Sztwyne trzymanie się podejścia zorientowanego na formę, w znaczeniu językowej stosowności sytuacyjnej (*appropriacy*), jest przejawem neutralizacji języka (Fairclough 1992) i, w dobie wielojęzyczności, może być bardzo kłopotliwe dla samych nauczycieli, których kompetencje mogą okazać się niewystarczające lub wątpliwe przy nauczaniu języka obcego w klasach, w których pewna część uczniów, z racji ogólnej mobilności społeczeństwa, była poddana edukacji językowej poza granicami naszego kraju, a niektórzy z nich mogą uchodzić nawet za mówców rodzimych. Rozsądnym wyjściem wydaje się kształcenie językowe skupione bardziej na znaczeniu (*focus on meaning*) niż na formie (*focus on form*), uwzględniające zmienną ZNP dostosowaną do kontekstu klasy i profilu ucznia. Ważne jest jednak, aby zmienna została także uwzględniona w systemie ewaluacji i mierzeniu postępów ucznia, gdyż „[t]est jest zamknięty dla dialektu” (Lankiewicz, 2013: 21).

4. Postawy wobec nauki języka obcego

Istotnym elementem kontroli ucznia nad procesem uczenia się języka obcego wyznaczonym przez trend autonomizacyjny – jedyna alternatywa dla pedagogiki językowej (Benson i Voller, 1997) – jest samoświadomość uczenia się, którą Smuk (2016) rozwija do koncepcji kompetencji *savoir-être* w nauce języka obcego. Tak więc konieczność stosowania ZNP wynika też z cech osobowości, postaw i temperamentu, czyli tzw. uwarunkowań indywidualnych, „pomimo trudności ich precyzyjnego określenia” (ESOKJ: 22). Są one wpisane w *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* i, jak zaznacza Smuk (2016: 31), „postuluje się ich uwzględnianie na każdym etapie procesu glottodydaktycznego”.

Wśród komponentów uwarunkowań indywidualnych *savoir-être* można wymienić między innymi motywację, system wartości, style poznawcze, cechy osobowości, a także postawy i poglądy (Smuk, 2016: 32). Interesują mnie tu przede wszystkim te dwa ostatnie elementy w odniesieniu do języka (sposobu widzenia języka jako narzędzia, którym się posługujemy, czyli świadomości językowej) oraz samego procesu nauki języka obcego (przekonań na temat przebiegu akwizycji językowej). Jasne jest, że najczęściej chodzi tu o wyobrażenia uwarunkowane własnymi przeżyciami i refleksją, a także, zwłaszcza u osób mniej krytycznych, o stereotypy funkcjonujące społecznie. Niewątpliwie odgrywają one istotną rolę w procesie nauki języka w warunkach szkolnych.

Bardzo pomocna dla zrozumienia przebiegu procesu nauki języka obcego w kontekście konieczności stosowania ZNP jest koncepcja postaw wypracowana przez Wilczyńską (2002). Autorka rozróżnia cztery podstawowe podejścia do uczenia się języka obcego: pamięciowe (imitacyjne i bezkrytycznie akceptujące normatywność języka obcego), refleksyjne (naznaczone dominacją języka ojczystego, ale świadomie wypracowujące osobistą kompetencję),

sprawnościowe (niezależne od języka ojczystego, ale za to bezkrytycznie akceptujące normatywność języka obcego) i autonomiczne (nastawione na osobiste i kreatywne działanie językowe, niezależnie od języka ojczystego). Ostatni typ postaw jest najbardziej pożądanym.

5. Badanie

Mając na uwadze powyższe rozważania teoretyczne, podjąłem się badania, którego celem jest weryfikacja hipotezy zakładającej, że wykorzystanie ćwiczeń językowych, przyczyniających się do wzrostu świadomości językowej i odwołujących się do założeń ZNP, może wpłynąć na zmianę postaw studentów odnośnie do cech konstytutywnych języka i procesu jego akwizycji.

5.1. Grupa badawcza

Grupę badawczą stanowili studenci filologii angielskiej i lingwistyki stosowanej trzech uczelni wyższych z terenu północnej Polski (razem 59 osób), w których prowadziłem zajęcia językowe, w tym tłumaczeniowe. Jako że przedmiotem badania nie są tu porównania ww. instytucji w zakresie np. poziomu kształcenia lub jakości refleksji językowej, wyniki rozpatrywane są całościowo. W celu ograniczenia możliwych innych czynników, mogących mieć wpływ na korelację pomiędzy zmienną niezależną (profilami postaw studentów do nauki języka obcego) a zmienną zależną (refleksją odnoszącą się do postrzegania języka i jego nauki w odniesieniu do założeń ZNP), w badaniu uwzględniono tylko studentów pierwszego semestru studiów licencjackich, którzy nie są jeszcze zaznajomieni z teoriami językowymi, ani nie nabyli jeszcze doświadczenia z zakresu przekładu i przekładoznawstwa. Umożliwia to odniesienie rezultatów badania do samego procesu nauki języka obcego.

5.2. Opis badania

Badanie odbyło się w trzech etapach. W pierwszym przeprowadziłem uproszczony kwestionariusz typologiczny postaw wobec nauki języka obcego opracowany na podstawie opisu teoretycznego Wilczyńskiej (2002). Jako że trudno oczekiwać, by studenci reprezentowali jeden typ postaw (por. Kitowska i Laniewicz, 2015), celem badania było określenie postaw badanych studentów w odniesieniu do nauki języka obcego na dwóch skrajnych płaszczyznach wyznaczonych osią Y (zależność – niezależność od języka ojczystego) oraz osią X (imitacja – kreatywność) (por. Wilczyńska, 2002: 55). Postawy starałem się określić na podstawie odpowiedzi na trzy krótkie pytania dla każdej osi.

Imitacja/ Kreatywność

Ucząc się języka obcego, staram się zapamiętywać całe zdania 6 5 4 3 2 1

Ucząc się języka obcego, staram się czytać opisy gramatyczne i przypisane im znaczenie 6 5 4 3 2 1

Ucząc się języka obcego, staram się jak najbardziej naśladować mówców rodzimych 6 5 4 3 2 1

Zależność od języka ojczystego/ Niezależność od języka ojczystego

Ucząc się słownictwa języka obcego, dobrze znać polski odpowiednik 6 5 4 3 2 1

By zrozumieć gramatykę języka obcego, dobrze jest porównać ją do konstrukcji języka ojczystego 6 5 4 3 2 1

Angielskimi słowami i gramatyką jestem w stanie opisać polską rzeczywistość 6 5 4 3 2 1

W etapie drugim przygotowałem i przeprowadziłem odpowiednie ćwiczenie odwołujące się do koncepcji ZNP, bazując na interpretacji Kramsch (2002), która odnosząc się do praktycznych aspektów propozycji Valdmana (1992), podkreśla, że przedmiotem ZNP jest zmienność lingwistyczna, semantyczna i pragmatyczna (ibid.). W praktyce szkolnej oznaczać to ma rozwój świadomości językowej uczniów o pluricentrycznym charakterze języka angielskiego z jego wszelkimi odmianami, włączając w to nierodzone odmiany języka angielskiego (Canagajarah, 2007), jako równoprawne wersje językowe doby globalizacji. ZNP ma też obejmować obszary zwykle zamknięte na odchylenia od normy, mianowicie standardy gramatyczne, poziomy znaczeniowe, modalność ekspozycji językowej i konteksty użycia języka (ibid.). W niniejszym badaniu wykorzystałem jedynie obszar pierwszy, proponując ćwiczenie tłumaczeniowe do wykorzystania podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Jego celem było podniesienie świadomości studenta w obszarze reprezentowanym przez dane zagadnienia, z odwołaniem się do pracy w parach lub w grupie na prawach podejścia zorientowanego na proces raczej niż na produkt, w którym uczniowie samodzielnie odkrywają pewne prawdy (Danilewicz, 2011: 19-20) w oparciu o dialog, a opinia nauczyciela jest tylko jednym z wielu głosów. Zgodnie z założeniami strefy najbliższego rozwoju (Wygotski, 1971), tzw. interakcyjnego „rusztowania” (*scaffoldingu*) (van Lier, 2004: 148), kolaboracyjnego dialogu (Swain, 1997) lub symetrycznego „rusztowania” (*scaffoldingu*) (Donato, 1994), zmiany jakościowe w świadomości ucznia dokonują się poprzez interakcje pomiędzy uczestnikami dialogu.

Zaproponowane ćwiczenie odnosi się do uświadomienia studentom istnienia relatywności i zmienności językowej (*variability*) jako takiej. W przeciwieństwie do podejścia komunikacyjnego, w którym refleksyjność ogranicza się jedynie do uświadomienia sobie istnienia normy językowej (ujętej w pojęciu stosowności – język dopasowany do sytuacji), w moim badaniu koncentrowałem się na refleksyjności jako strategii uczenia się języka obcego (Kramsch, 2002: 75).

Zaproponowane ćwiczenie dotyczyło tłumaczenia z języka angielskiego na polski i miało pokazać niewspółmierność odniesień referencyjnych pomiędzy językiem obcym i ojczystym w odniesieniu do formy i znaczenia. Zdaniem Kramsch (2002: 75), uczniowie często rutynowo stosują mentalne tłumaczenie w czytaniu tekstów w języku obcym, a znaczenia języka ojczystego warunkują rozumienie tekstu. Jak dalej twierdzi cytowana autorka, problematyzacja niewspółmierności referencyjnej poprzez wykorzystanie ćwiczeń tłumaczeniowych podnosi świadomość uczniów w zakresie istnienia różnic pomiędzy systemami językowym jako takimi i ogólnej niespójności pomiędzy formą a znaczeniem (Kramsch, *ibid.*).

Studenci otrzymali 10 zdań do przetłumaczenia z języka angielskiego na język polski. Pracowali w parach przez około 20 minut. Następnie poproszono ich o porównanie własnych tłumaczeń z propozycjami innych studentów (przynajmniej z dwiema innymi parami). Każde ze zdań zawierało problemy, które wymagały zastosowania ekwiwalencji dynamicznej i wykorzystania różnych technik proceduralnych w celu oddania oryginalnego znaczenia. Nauczyciel nie oczekiwał od studentów znajomości „metod manipulowania tekstem” (Belczyk, 2009: 17), chodziło tu raczej o pokazanie strukturalnej i semantycznej niespójności dwóch odmiennych systemów językowych i, co za tym idzie, potrzeby postrzegania systemów językowych z perspektywy multikompetencji – użytkownika, który włada przynajmniej dwoma odmiennymi systemami. Wiele zdań było inspirowanych lekturą podręcznika Belczyka (2009). W każdym zdaniu kursywą zaznaczono trudny element oraz w nawiasie wzmiankowano problem dotyczący tłumaczenia.

1. To our surprise in some developed countries there is still *low literacy rate* (zmiana perspektywy, wysoki wskaźnik analfabetyzmu).
2. *Women free* except on Fridays (odmienny zakres pojęciowy, zachowanie skrótu myślowego w dosłownym tłumaczeniu może wywołać efekt humorystyczny).
3. My *nephew* is now about 5 years old (po polsku jest to zarówno siostrzeniec, jak i bratanek)
4. They grew accustomed to *being poor* (w polskim tłumaczeniu nastąpi zmiana części mowy, *do biedy*).
5. He kept *his* hands in *his* pocket (po polsku nie przetłumaczymy zaimków dzierżawczych)
6. He *argues* that games are useful *for* teaching (podkreślony czasownik ma inne znacznie niż „kłócić się”, a i przyimek należy zastąpić innym).
7. *You'll* need three days to clear all formalities (ze względów stylistycznych, w wersji polskiej, zaimek osobowy jest zastępowany formą bezosobową).
8. This was the church *for* royal coronations and burials (w tym przypadku przyimek zostanie zastąpiony zdaniem podrzędnym, *w którym odbywały się*).

9. *I read this book when I was ten* (nie wiemy, czy zastosować formę dokonaną czy niedokonaną, przeczytałem czy czytałem, angielska gramatyka opisuje inaczej świat niż gramatyka polska).
10. *I am afraid she is not in* (dosłowne tłumaczenie zaznaczonego zwrotu nie jest konieczne i może wprowadzić w błąd polskiego odbiorcę, nie oznacza, że ktoś nie jest pewien, ale jest wyrazem niebezpośredniości w języku angielskim).

Następnie nauczyciel zapisał na tablicy różne warianty tłumaczeń tego samego zdania. Autorzy tłumaczeń kolejno uzasadniali wybory środków językowych. Po ukończeniu zadania, poproszono ponownie studentów o pracę w grupach czteruosobowych, aby wyciągnąć wnioski ogólne (sesja refleksji) w zakresie niewspółmierności systemów językowych. Mieli ustosunkować się do następujących pytań:

Przed jakimi problemami staje tłumacz, który ma wykonać takie zadanie?

Na co wskazują ww. problemy w odniesieniu do spójności systemów językowych i możliwości ich porównania?

Co to oznacza dla osób uczących się lub używających odmiennych systemów językowych?

Podczas sesji podsumowującej studenci mogli swobodnie wyrażać swoje poglądy i innym zadawać pytania. Nauczyciel mógł prosić o doprecyzowanie odpowiedzi oraz sam zadawać pytania jako osoba o potencjalnie wyższym poziomie refleksji językowej,

W następnym etapie studentów poproszono o ustosunkowanie się do przededefiniowanych wcześniej zagadnień tak, by były wyrazem świadomości językowej, mierzonej całościowo jako średnia. W określeniu świadomości językowej przyjęto za podstawę stan wiedzy o języku i jego akwizycji, jak wynika to z badań w podejściu socjokulturowym i ekologicznym. Zagadnienia odnosiły się odpowiednio do osi postaw i przedstawiały się następująco:

Imitacja/ Kreatywność

Znaczenie wyrazów i konstrukcji gramatycznych w każdym języku jest ściśle określone 6 5 4 3 2 1

Osoba ucząca się języka obcego jest w stanie oddać znaczenia mówcy rodzimego 6 5 4 3 2 1

Uczący się języka obcego powinien jak najbardziej naśladować mówców rodzimych 6 5 4 3 2 1

Zależność od języka ojczystego/ Niezależność od języka ojczystego

Tłumaczenie między językami jest w pełni możliwe 6 5 4 3 2 1

Znajdowanie ekwiwalentów leksykalnych i gramatycznych pomiędzy L1 i L2 pozwala uczyć się języka obcego 6 5 4 3 2 1

Rzeczywistość wyrażoną językiem polskim da się oddać angielskimi słowami
6 5 4 3 2 1

Etap trzeci badania polegał na porównaniu postaw studentów przed interwencją z postawami uzyskanymi po przeprowadzeniu ćwiczeń tłumaczeniowych, z odwołaniem się do wybranego aspektu ZNP. Głównym celem było znalezienie odpowiedzi na podstawowe pytanie badawcze niniejszego artykułu, mianowicie – czy stosowanie ćwiczeń, których celem jest wzrost świadomości językowej może wpłynąć na zmianę postaw studentów wobec języka i jego nauki.

5.3. Analiza

Z ogólnej liczby 59 studentów biorących udział w badaniu wyróżniono dwie grupy postaw wyznaczonych osią pionową Y (znajomość pasywna – aktywna, postawy zdominowane językiem ojczystym – postawy niezależne od języka ojczystego) i poziomą X (nastawienie na wzorcowość języka obcego – nastawienie na integrację języka obcego; postawy imitacyjne – kreacyjne) (por. Wilczyńska, 2002: 55-57). Uczestnikom badania wytłumaczono, że na żadnym etapie badanie nie przybiera formy oceny sprawności językowych i odnosi się jedynie do zagadnień indywidualnej percepcji zjawisk w postaci wyrażania własnych opinii.

Dla osi Y ustalono, że 21 studentów reprezentuje postawy zależne od języka ojczystego (pasywne). W przyjętej skali (1-6), odpowiedzi o wartości 6, 5, 4 uznano za wyznacznik postaw pasywnych wobec nauki języka obcego, z nastawieniem na potrzebę częstego odwoływania się do zasobów języka ojczystego. Na drugim biegunie znalazło się 38 studentów, których odpowiedzi o wartości 3, 2, 1 uznano za wyznacznik operacyjności w języku obcym (por. Wilczyńska 2002). Średnią sumaryczną uzyskaną dla wszystkich respondentów uznałem za wskaźnik świadomości językowej w odniesieniu do zagadnień socjokulturowych w nauce języka obcego i wyniosła ona 3.81. Z tego też powodu kodowanie odpowiedzi było zbyteczne.

Dla osi X ustalono według tych samych zasad, że 28 osób reprezentuje postawy imitacyjne, uznające wzorcowość języka obcego, oraz 31 osób przejawiało postawy kreatywne, w tym zapewne nastawione na integrację osobistą języka obcego. Odpowiednia średnia arytmetyczna wyniosła 4.17.

Z uzyskanych rezultatów wynika, że znaczna liczba badanych studentów nie reprezentuje pożądanych postaw autonomicznych (one mogą się jedynie ujawniać w obszarze wyznaczonym postawami kreatywnymi – 31 osób – i niezależnością od języka ojczystego – 38 osób), przy czym w każdej z tych grup pewna liczba osób może pozostawać poza postawą ściśle autonomiczną (por. Wilczyńska, 2002: 55).

Ogólnie rzecz biorąc, sesja z zadaniami do tłumaczenia miała za cel uświadomienie studentom faktu relatywności i wariantywności semantycznej i syntaktycznej języka, który nie jest niezmiennym kodem, a użytkowanie języka nie opiera się na zasadach telementacji (klarownego i jednoznacznego przekazywania myśli za pomocą języka), jak to wynika z badań socjokulturowych (Harris, 1981). Pomiędzy „znaczonym i znaczącym” powstaje rozłam i różnicowanie markowane indywidualnym „głosem” użytkownika (van Lier, 2004). Do tego dochodzi relatywizm, który sprawia, że kodowanie językowe jest zależne od uwarunkowań geograficznych, społecznych i kulturowych. Stąd w zasadzie znaczenie każdego pojedynczego słowa zarówno zabarwione jest indywidualnym doświadczeniem, jak i zakodowana jest w nim specyfika kulturowa. Takie różnice często uwydatniają się w procesie przekładu. Z powodu restrykcji edytorskich muszę ograniczyć się tu jedynie do zaakcentowania faktu, że każde ze zdań zawiera przynajmniej jeden problem wariacji leksykalnej lub gramatycznej. W trakcie wykonywania ćwiczenia ujawniła się większość zasygnalizowanych problemów. W zależności od poziomu ogólnej świadomości językowej i znajomości języka obcego, studenci proponowali różne wersje tłumaczenia zdań.

Odpowiedzi na trzy pytania miały za zadanie skłonić studentów do refleksji w zakresie niekompatybilności systemów językowych. Nawet jeśli uczestnicy dyskusji nie byli w stanie spostrzec pewnych rzeczy samodzielnie, to mogło dojść do wzrostu ich świadomości na płaszczyźnie intermentalnej, w trakcie prowadzonych rozmów. Hutchins (1991) nazywa to społecznie rozproszonym poznaniem (*socially distributed cognition*). Można stwierdzić, że ćwiczenie spełniło swoje zadanie i studenci podczas sesji poświęconej refleksji wskazywali na problemy wynikające z niekompatybilności systemów językowych, a niektórzy pokusili się o spostrzeżenia wskazujące na potrzebę kreatywnego i indywidualnego podejścia do nauki języka obcego, powątpiewając w normatywność językową.

W ostatnim etapie badania porównałem wyniki postaw z wynikami refleksji mierzonej ankietą po przeprowadzonym ćwiczeniu. Tabela 1 prezentuje poziom świadomości językowej w zakresie aspektów socjokulturowych, mierzonej średnią arytmetyczną. Im niższa średnia, tym większy poziom świadomości.

	N=59	Średnia	Średnia
		Przed ćwiczeniami	Po ćwiczeniach
Oś Y	21 pasywne	3.81	2.59
	38 operacyjne		
Oś X	28 imitacyjne	4.17	3.28
	31 kreatywne		

Tabela 1: Pomiar świadomości językowej przed ćwiczeniami odwołującymi się do ZNP i po ich przeprowadzeniu.

Uzyskane dane wskazują na znaczny wzrost świadomości językowej w odniesieniu do wybranych zagadnień. Interwencja w postaci ćwiczeń tłumaczeniowych skutkowała rewizją niektórych przekonań, które, jeśli będą odpowiednio wzmocnione dodatkowym doświadczeniem, mogą przyczynić się do radykalnej zmiany postaw.

5.4. Wnioski i dyskusja

Zdaję sobie sprawę, że badanie ma charakter eksploracyjny, z racji niewielkiej populacji badanych i sygnałnej oceny postaw. Już samo stworzenie wiarygodnego kwestionariusza postaw wymaga żmudnych i gruntownych badań. Wewnętrzna spójność obydwu skali *imitacja/kreatywność* i *zależność od języka ojczystego* została zmierzona za pomocą wskaźnika Alfa Cronbacha, który wynosił odpowiednio .47 i .53 dla typologii postaw oraz .67 i .59 dla pomiaru świadomości językowej.

Niemniej można zauważyć wyraźną redefinicję przekonań studentów w obrębie wybranych zagadnień, co może świadczyć o znacznej wartości ćwiczeń, mających na celu wzrost świadomości językowej przy wykorzystaniu metod poszukujących (por. Danilewicz, 2011: 19-20), gdyż prezentują potencjał zmiany postaw, czego nie da się powiedzieć o metodach podających zorientowanych na produkt, nie na proces.

Wzrost świadomości językowej, wyznaczonej ZNP, jest długim i żmudnym procesem, niemniej nieprzeceniona w tym względzie może okazać się wartość bezpośredniego doświadczenia, które odpowiada za budowanie naszych przekonań, wartości i ostatecznie postaw, warunkujących osobistą wiedzę (*personal knowledge*) nauczycieli (Kumaravadivelu, 2012: 33) i uczniów. Uwypuklenie istnienia zmienności językowej (*variability*) wydaje się kluczem do wypracowania bardziej autonomicznych postaw w nauce języka obcego.

6. Podsumowanie

Badanie sygnalizuje, że wielu studentów kursów filologicznych nie przejawia postaw autonomicznych, przynajmniej na początku swojej edukacji językowej. Zmiana tego stanu rzeczy może leżeć w potrzebie reorganizacji postaw wobec języka i jego nauki. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu może być stosowanie ćwiczeń zmierzających do zwiększania świadomości językowej, jak wynika to ze stanu badań nad językiem.

ZNP powinna stać się strategią uczenia się języka obcego, jak proponuje Kramsch (2002), gdyż, jak wynika z moich innych badań (Lankiewicz, 2015), istnieje ścisła zależność pomiędzy postrzeganiem języka a sposobem jego uczenia się. W dobie autonomizacji procesu kształcenia językowego, implikacje pedagogiczne

wynikające z założeń ZNP mogą mieć zasadniczy wpływ na pożądaną transformację procesu kształcenia językowego, o której mówi np. van Lier (2004: 11ff), a odnosi się ona w zasadzie do tego, że celem kształcenia nie powinna być ilość wiedzy, lecz jej jakość i wpływ, jaki wywiera na życie człowieka. Odpowiednio, w nauce języków obcych chodzi nie tylko o to, by opanować ich jak najwięcej i jak najlepiej, ale także o to, aby zrozumieć, jak funkcjonują społecznie i co z tego wynika dla ich użytkowników.

BIBLIOGRAFIA

- Belczyk, A. 2009. *Poradnik tłumacza*. Kraków: Idea.
- Benson, P. 2011. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Second edition. Harlow: Pearson.
- Benson, P. i P. Voller (red.). 1997. *Autonomy in language learning*. London: Longman.
- Brumfit, C. 2001. *Individual freedom in language teaching: helping learners to develop a dialect of their own*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. 2007. „The ecology of Global English”. *International Multilingual Research Journal* 1(2): 89-100.
- Canagarajah, S. 2013. *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Cook, V. 1999. „Going beyond the native speaker in language teaching”. *TESOL Quarterly*, 33(2): 185-209.
- Cook, V. 2014. „Multi-competence”. [online: homepage, <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>, ED 9.01.2017].
- Cowie, A. 1992. „Multiword lexical units and communicative language teaching”. (w) *Vocabulary and applied Linguistics*. P. Arnaud i H. Bejoint (red.). Basingstoke UK: MacMillan, str. 1-12.
- Danilewicz, T. 2011. *Language awareness and second language teacher*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Donato, R. 1994. „Collective scaffolding”. (w) *Vygotskian approaches in second language research*. J. P. Lantolf i G. Appel (red.). Norwood, NJ: Ablex, str. 33-56.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition. Oxford introductions to language study*. Oxford: Oxford University Press.
- ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego). http://jows.pl/sites/default/files/ESOKJ_interaktywny.pdf [ED 09.01.2017].
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London and New York: Longman.
- Firth, A. i J. Wagner. 1997. „On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA”. *Modern Language Journal*, 81 (3): 285-300.
- Gramsci, A. 1971/1991. *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Harris, R. 1981, *The Language Myth*. London, Duckworth.
- Howarth, P. 1998. „Phraseology and second language proficiency”. *Applied Linguistics*, 19(1): 24-44.

- Hutchins, E. 1991. „The social organization of distributed cognition”. (w) *Perspectives on socially shared cognition*. L. B. Resnick, J. M. Levine i S. D. Teasley (red.). Washington, DC: American Psychological Association, str. 283-307.
- Jenkins, J. 2007. *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, M i S. Haywood. 2004. „Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context”. (w) *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use*. N. Schmitt (red.). Amsterdam: John Benjamins, str. 269-300.
- Kramsch, C. 2002. „Standard, norm and variability in language learning: A view from foreign language research”. (w) *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching*. S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Maganan, J. Waltz (red.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, str. 59-80.
- Kotowska, A. i H. Lankiewicz 2015. „Defining attitudes towards language learning: Autonomy and second language major”. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1/3, 47-64.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York and London: Routledge.
- Lankiewicz, H. 2013. „Dialekt w klasie językowej w świetle podejścia ekologicznego do nauczania języka”. (w) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. M. Pawlak (red.). Kalisz–Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, str. 9-29.
- Lankiewicz, H. 2015. *Teacher language awareness in the ecological perspective*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Otsuji, E. i A. Pennycook. 2010. „Metrolingualis: fixity, fluidity and language in flux”. *International Journal of Multilingualism*, 7(3): 240-254. [online: http://www.academia.edu/4889733/Metrolingualism_fixity_fluidity_and_language_in_flux, ED 9.01.2017].
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin, Warszawa: Werset.
- Swain, M. 1997. „Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning”. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34: 115-32.
- Valdman, A. 1989. „Classroom foreign language learning and language variation: The notion of pedagogical norms”. (w) *The dynamic Interlanguage: Empirical studies in second language acquisition*. M. R. Eisenstein (red.). New York: Plenum Press, str. 261-277.
- Valdman, A. 1992. „Authenticity, variation, and communication in the foreign language classroom”. (w) *Text and Context. Cross-disciplinary perspectives on language study*. K. Kramsch, C. i S. McConnell-Ginet (red.). Lexington MA: D.C. Heath, str. 79-97.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Widła, H. 2007. *L'acquisition du français – langue troisième: problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Widła, H. 2016. „Zmierzch bilingwizmu i jego skutki”. *Neofilolog*, 47/1: 9-20.

- Wilczyńska, W. 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie w komunikacji ustnej*. (w) W. Wilczyńska (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 51-67.
- Wolfram, W., T. C. Adger i D. Christian. 1999. *Dialects in schools and communities*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wygotski, L. S. 1971. „Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym”. (w) L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN, str. 531-547.

Marzena Blachowska-Szmigiel

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
majek@amu.edu.pl

WSPIERANIE EMPOWERMENTU UCZNIA W SYTUACJI ZINSTYTUCJONALIZOWANEGO NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH: MOŻLIWOŚCI, WYZWANIA I OGRANICZENIA

**Supporting a student's *empowerment* in the context
of institutionalized foreign language teaching:
opportunities, challenges and constraints**

The aim of this article is to present opportunities, challenges and constraints related to the support of a student's empowerment in the context of institutionalized foreign language teaching. In the first part of the article, we describe empowerment as the approach, the process and the action that support the growth of power in individuals, communities and organizations. In the following part we present teaching and learning of foreign languages as a process supporting student's empowerment. In the last part, we point to a foreign language teacher as a source of opportunities, challenges and constraints related to the support of a student's empowerment.

Keywords: foreign languages teaching, empowerment, foreign language teacher

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, *empowerment*, nauczyciel języka obcego

Wprowadzenie

Współczesne koncepcje psychologiczne podkreślają złożoność i wielowymiarowość motywów działań człowieka. Nie upatrują ich wyłącznie w środowisku

zewnątrznym (behawioralna koncepcja człowieka) lub w wewnętrznych nieuświadomianych i skonfliktowanych siłach motywacyjnych (psychoanalityczna, psychodynamiczna koncepcja człowieka). Człowiek XXI wieku postrzegany jest jako samodzielny podmiot zdolny do:

- decydowania o własnym losie, podejmowania świadomych i celowych działań (poznawcza koncepcja człowieka),
- „samoaktualizacji własnych potencjalnych szans, takich jak przeżycia twórcze, miłość, altruizm czy rozwój własnego ja” (Kozielecki 2000: 240) (humanistyczna koncepcja człowieka),
- osiągnięcia dobrostanu psychicznego (psychologia pozytywna).

Dla rozwoju i samodoskonalenia podmiotu nie wystarcza zatem praca nad dysfunkcjonalnymi mechanizmami obronnymi Ego (tj. takimi, których wybór i sposób aktywacji nie są dostosowane do poziomu stresu odczuwanego, lub takimi, które aktywują się w sytuacji stresu długotrwałego), którą proponuje podejście psychoanalityczne (psychodynamiczne) (Chabrol, 2005: 31-42). Istotne staje się wspieranie rozwoju mocy osobistej, umacnianie i rozwijanie postawy proaktywnej i twórczej, rozwijanie samoświadomości i świadomości, na czym skupiają się psychologia humanistyczna, psychologia pozytywna czy psychologia wspólnotowa. Rozważania, badania i działania podejmowane w ramach tych dziedzin psychologii prowadzą do ukształtowania się podejścia *empowermentu*, którego celem jest rozwijanie proaktywnej postawy jednostek, wspólnot i organizacji, a zatem zwiększanie możliwości działania, podejmowania decyzji, kształtowania środowiska i wpływania na własne życie. W podejściu *empowerment* jednostka stopniowo przejmuje odpowiedzialność za konsekwencje swoich działań, stając się „aktorem na scenie własnego życia”. W ten sposób świadomie dążąc do jak najlepszego wykorzystania swoich zasobów i rozwoju swojego potencjału, jednostka wkracza na ścieżkę *self-empowermentu*. W kontekście edukacji *empowerment* wpisuje się w idee edukacji permanentnej, rozwijania autonomii (rozumianej jako niezależność myślenia i myślenie krytyczne) i kreatywności uczniów.

W niniejszym artykule skupiamy się na kwestii wspierania *empowermentu*, w sytuacji zinstytucjonalizowanej nauki języków obcych (JO). W części pierwszej artykułu charakteryzujemy *empowerment* jako podejście, proces i działanie wspierające wzrost mocy jednostek, społeczności i organizacji. W kolejnej przedstawiamy nauczanie/uczenie się JO jako proces wspierania *empowermentu* ucznia-uczestnika życia społecznego. W ostatniej części przyglądamy się możliwościom, wyzwaniom oraz ograniczeniom związanym ze wspieraniem tego procesu u podmiotu uczącego się języka obcego w kontekście zinstytucjonalizowanym. Rozpatrujemy je z perspektywy nauczyciela języków obcych.

Jako doradca, mediator, animator czy pośrednik, nauczyciel odgrywa kluczową rolę w procesie wspierania rozwoju mocy osobistej ucznia. Modelowe środowisko nauczania/uczenia się – np. świetnie wyposażona sala audiowizualna, życzliwa dydakcja, otwarci i twórcy uczniowie – stwarza idealne warunki dla wspierania *empowermentu*. Optymalne wykorzystanie tych warunków w kierowaniu procesami uczenia się, nauczania i wspierania rozwoju mocy osobistej ucznia zależy od mocy osobistej nauczyciela, a zatem od tego, na ile on sam świadomie rozwija swój potencjał i wykorzystuje swoje zasoby; na ile jest „aktorem na scenie własnego życia”.

1. Pojęcie *empowermentu*

W dosłownym tłumaczeniu termin *empowerment* oznacza „wzrost mocy”. W polskojęzycznej literaturze funkcjonuje określenie anglojęzyczne oraz polskie propozycje jego tłumaczenia, które podajemy za Ryszardem Szarfenbergiem (2015: 1): „upełnomocnienie”, „umocnienie”, „wzmocnienie”, „upodmiotowienie”, „uwłasnowolnienie”, „uprawomocnienie” czy „uwłaszczenie”. W literaturze frankofońskiej także spotykamy liczne tłumaczenia wyrażenia *empowerment*, takie jak: „nadanie mocy” (*attribution de pouvoir*), „wyłanianie się procesu nadania mocy” (*émergence du processus d'appropriation du pouvoir*), „wzmocnienie mocy działania” (*renforcement du pouvoir d'action*), „otrzymanie mocy” (*obtention de pouvoir*) czy „autonomizacja” (*autonomisation*) (Ninacs, 2009: 3). Yann Le Bossé w tłumaczeniu omawianego pojęcia wprowadza rozróżnienie między procesem *empowermentu* a rezultatem tego procesu. W przypadku pierwszego proponuje tłumaczenie „rozwój mocy działania” (*développement du pouvoir d'agir*), zaś dla drugiego tłumaczenie „moc działania” (*pouvoir d'agir*) (Le Bossé, 2003: 31-42).

Filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne korzenie *empowermentu* odnajdujemy w:

- myśli filozoficznej Barucha Spinozy, tj. idei *empuissance*, która odnosi się do zasad religijnych (XVII wiek);
- filozofii Hannah Arendt i pedagogice uciśnionych Paula Freire (pierwsza połowa XX wieku) (Ninacs, 2009: 3);
- humanistycznej koncepcji człowieka, tj. w idei jedności ciała, umysłu, emocji i psychiki oraz w idei dążenia do samorozwoju;
- podejściu zorientowanym na osobę autorstwa Carla Rogersa¹;

¹ Wypracowane w psychoterapii w latach 1938-1950 podejście to szybko znalazło zastosowanie w innych dziedzinach zajmujących się relacjami międzyludzkimi. Po-brzmiewają w nim echa filozofii Wschodu. Kluczowe dla tego podejścia pojęcie to:

- psychologii pozytywnej, która zajmuje się podłożem dobrego samopoczucia, dobrostanu psychicznego i szczęścia²;
- psychologii wspólnotowej, która powstała w wyniku niezadowolenia psychologów klinicznych z podejścia do jednostki jako do „chorego”³.

Pojęcie *empowerment* ma szerokie zastosowanie. W retoryce ruchów społecznych (anarchistycznych, obrony praw czarnoskórych obywateli, gejów i lesbijek, osób niepełnosprawnych, kobiet, etc.) (Calvès, 2009) rozumiane jest jako modyfikowanie stosunków społecznych w celu osiągnięcia bardziej sprawiedliwego podziału zasobów. W kulturze anglosaskiej począwszy od lat 70. XX wieku, termin *empowerment* jest stosowany w psychologii społecznej, służbach społecznych, zdrowiu publicznym, nauczaniu dorosłych. Obecnie modny jest również w świecie polityki, biznesu, w retoryce organizacji międzynarodowych podejmujących kwestie rozwoju i wyrównywania szans oraz w literaturze akademickiej. We Francji, jeszcze na początku XXI wieku, o „*empowerment*” mówiono w kontekście europejskiej polityki publicznej. Obecnie termin ten jest powszechnie spotykany w kontekstach psychospołecznym i ekonomicznym. W krajach frankofońskich, teoretyczne podstawy *empowermentu* formułują kanadyjscy autorzy William Ninacs (2008) i Yann Le Bossé (2012, 2016). W Polsce *empowerment* jest przedmiotem zainteresowania nauk społecznych, nauk o organizacji, zarządzania (np. zarządzania projektami), biznesu, pracy socjalnej (Szarfenberg, 2015: 1).

Empowerment „zakłada zdolność jednostek i społeczności do podejmowania działań w celu zapewnienia sobie dobrostanu lub prawa do udziału w decyzjach, które ich dotyczą” (tłum. własne) (Calvès, 2009: 736). Pojęcie to definiowane jest jako podejście, proces, rezultat procesu, działanie, zdolność, czy też sposób rozwijania zdolności:

- „proces lub podejście, które przyjmuje za cel zwiększanie możliwości jednostek, wspólnot, organizacji w zakresie działania, podejmowania decyzji, wpływania na swoje środowisko i swoje życie” (tłum. własne) (Ninacs, 2009: 3);

„osoba w procesie”. Relacja terapeutyczna oparta jest na empatycznym zrozumieniu, akceptacji wartości człowieka, bezwarunkowym pozytywnym spojrzeniu na drugą osobę i autentyczności (Klein i Ducroux-Biass, 2009: 52-67).

² Impulsem do powstania tej dziedziny psychologii były prace Martina Seligmana (2005) o naturze i determinantach rozkwitu człowieka.

³ Uznano ją oficjalnie za dziedzinę psychologii w 1986. W centrum jej zainteresowań leży współzależność jednostki i jej środowiska społecznego. Ramy działania psychologii wspólnotowej wyznacza ekologiczny model rozwoju Uriego Bronfenbrennera (1979), zgodnie z którym jednostkę można zrozumieć tylko w kontekście jej środowiska społecznego.

- „proces, poprzez który osoby zyskują panowanie nad własnym życiem” (tłum. własne) (Rappaport, 1984);
- „proces podniesienia duchowych, politycznych, społecznych i ekonomicznych zdolności jednostek i społeczności” (pl.wikipedia.org/wiki/empowerment);
- „sposób, w jaki jednostka rozwija zdolności, które wspierają jej poczucie wartości, zaufanie do siebie, przejmowanie inicjatywy i kontroli (tłum. własne) (Eisen, 1994: 238).

Biorąc pod uwagę wymienione w definicjach zakresy *empowermentu*, wyróżnia się jego następujące typy:

- *empowerment* społeczeństwa, tj. proces zwiększania partycypacji obywateli w demokratycznym sprawowaniu władzy;
- *empowerment* społeczności i grup celowych, który odpowiada procesowi wzajemnych oddziaływań jednostek i grup, a w konsekwencji wpływa na polepszenie ich miejsca w układzie wpływów środowiska;
- *empowerment* indywidualny, inaczej mówiąc proces rozwijania, podnoszenia osobistej mocy, osób lub grup, przez osoby trzecie (animator, trener, pedagog, psycholog, coach, nauczyciel). Istotą tego procesu jest wspieranie rozwoju poczucia wartości, zaufania do siebie, przejmowania inicjatywy, panowania i kontroli nad własnym życiem;
- *self-empowerment* jako autonomiczne działania osób w kierunku podnoszenia własnej mocy.

Podsumowując, u podstaw *empowermentu* leży założenie o zdolności jednostek, grup, organizacji, społeczności, społeczeństw do przejmowania kontroli nad własnym życiem, samorozwoju, podejmowania inicjatyw i przekształcania środowiska społecznego. *Empowerment* to podejście procesualne obejmujące działania i rezultat działań ukierunkowanych na umocnienie osobistej mocy jednostek, grup, organizacji, społeczności, społeczeństw, w celu zwiększenia ich możliwości panowania/kontroli (lub osiągnięcia panowania/kontroli) nad własnym życiem oraz aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym, kształtowania sytuacji własnej i całej społeczności. Na poczucie mocy własnej jednostki składa się między innymi: poczucie wartości, poczucie kontroli, zaufanie do siebie, krytyczna świadomość, poczucie kompetencji własnych, umiejętność podejmowania decyzji, motywacja do podejmowania działań społecznych, inicjatywy (Le Bossé i Lavallée, 1993).

2. Nauczanie/uczenie się JO jako proces wspierania *empowermentu* ucznia-uczestnika życia społecznego

Podejście działania w nauczaniu/uczeniu się JO zorientowane jest na krzewienie idei wzajemnego zrozumienia, otwartości na różnorodność kulturową i językową, tolerancji wobec odmienności kulturowej i językowej oraz odzwierciedla aktualną potrzebę wzmacniania poczucia mocy osobistej podmiotu i wspierania jej rozwoju. Znajduje to wyraz w dyskursie *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) (2003), odnoszącym się do uczestników procesu nauczania/uczenia się JO (ucznia, nauczyciela), do sposobu rozumienia ich relacji (nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń), co w konsekwencji przekłada się na wybór metod, technik pracy, środków i narzędzi.

Od ucznia-uczestnika życia społecznego, podmiotu procesów nauczania/uczenia się JO, ESOKJ oczekuje działań wymagających cech osobowych składających się na wcześniej wspomniane poczucie mocy własnej, a mianowicie: poczucia wartości, poczucia kontroli, zaufania do siebie, krytycznej świadomości, poczucia kompetencji własnych, umiejętności podejmowania decyzji, motywacji do podejmowania działań społecznych, inicjatywności. Do działań ucznia-uczestnika życia społecznego należy bowiem:

- współdecydowanie i współodpowiedzialność za przebieg i rezultat uczenia się JO;
- ciągłe rozwijanie swoich kompetencji ogólnych i językowych kompetencji komunikacyjnych;
- posługiwanie się nimi w sposób adekwatny do kontekstu;
- stosowanie strategii najbardziej odpowiednich do wykonywanego zadania;
- aktywne uczestniczenie w życiu społecznym, podejmowanie działań społecznych (nie tylko językowych);
- sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie w życiu społecznym;
- wykazywanie się niezależnością myślenia, oceny i działania;
- wzmacnianie, modyfikowanie własnych kompetencji, dzięki świadomej obserwacji procesów towarzyszących podejmowanym działaniom (ESOKJ, 2003: 20).

Proces uczenia się JO wpisuje się zatem w proces rozwoju, wzmacniania osobistej mocy ucznia/uczestnika życia społecznego. A zmieniając perspektywę oglądu, można stwierdzić, że *empowerment* jest immanentnym komponentem procesu uczenia się JO, ponieważ skuteczne wykonywanie działań określonych w podejściu działaniowym nie jest możliwe bez wzmacniania poczucia osobistej mocy ucznia/uczestnika życia społecznego. W konsekwencji od nauczyciela współczesna dydaktyka języków obcych oczekuje kompetencji animatora, mediatora, pośrednika, doradcy (Blachowska-Szmigiel, 2014), który:

- kieruje procesem uczenia się ucznia, tzn. wspiera i ułatwia jego przebieg, udzielając uczniowi informacji zwrotnych;
- kieruje procesem nauczania, modyfikując jego przebieg w zależności od informacji zwrotnych otrzymanych od ucznia/uczniów;
- rozwija/wzmacnia poczucie mocy własnej ucznia, między innymi przez świadome delegowanie zadań i odpowiedzialności za proces nauczania/uczenia się JO, wybór technik pracy, narzędzi, środków.

Rola mediatora, animatora, doradcy, pośrednika wymaga od nauczyciela ciągłego wzmacniania poczucia swojej mocy osobistej i rozwijania kompetencji własnych (ogólnych, zawodowych, miękkich).

Biorąc pod uwagę rolę ucznia i jego miejsce w procesie nauczania/uczenia się JO oraz rolę nauczyciela w tym procesie, ich wzajemne relacje powinny opierać się na zasadach współpracy. O jej skuteczności trudno mówić bez odwołania się do zasad sformułowanych przez Carla Rogersa w podejściu zorientowanym na osobę, a mianowicie: szczerości i autentyczności (kongruencji, tj. spójności myśli, słów i czynów), bezwarunkowego szacunku i akceptacji oraz empatycznego zrozumienia (Crasner, 2012). W relacji uczeń–uczeń wartością jest współdziałanie, a więc praca w tandemach, grupach, wreszcie w zespole. Preferowane metody i techniki pracy to zadania i projekty, ponieważ implikują delegowanie odpowiedzialności, ucząc w konsekwencji samodzielności myślenia, podejmowania decyzji, zarządzania czasem, współpracy.

Podsumowując, czyniąc ucznia współodpowiedzialnym i współdecydującym o procesie nauczania/uczenia się JO, nauczycielowi zaś przypisując rolę animatora/doradcy, podejście działania rozwija idee podejścia komunikacyjnego, odpowiadając tym samym na potrzebę dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W tej rzeczywistości bezsprzeczną wartością jest człowiek wewnątrzsterowny, panujący nad własnym życiem i rozwojem intelektualnym, emocjonalnym, duchowym.

3. Nauczyciel jako źródło możliwości, wyzwań i ograniczeń *empowermentu* ucznia JO

W procesie wspierania *empowermentu* w kontekście zinstytucjonalizowanej nauki języka obcego to nauczyciel jest kreatorem możliwości, to od jego postrzegania rzeczywistości zależy interpretacja określonej sytuacji nauczania/uczenia się w kategoriach wyzwania bądź ograniczenia. Wobec trudności zewnętrznych, nauczyciel może przyjąć postawę bierną albo proaktywną, stać się ofiarą systemu lub aktywnie kształtować rzeczywistość. Optymalne wykorzystanie warunków środowiska nauczania/uczenia się przez nauczyciela zależy od tego, w jakim stopniu on sam świadomie dąży do optymalizacji zużycia swojej energii psychicznej, tj. do osiągnięcia dobrostanu psychicznego, inaczej mówiąc trwałego uczucia szczęścia (lub stanu zdrowia psychicznego) (Buffet, 2012: 21).

Zgodnie z ideami psychologii humanistycznej, wyróżnikiem dobrostanu psychicznego jest kierowanie się w życiu miłością, twórczością i altruizmem, rozwijanie własnego „ja”, które wyraża się zainteresowaniem samym działaniem (tj. jego przebiegiem, kolejnymi etapami, etc.) i przeżyciami, jakie ono ze sobą niesie, a nie wynikiem działania (tj. konkretnym produktem, np. publikacją książki czy artykułu naukowego) (Tereszkowska-Łowińska, 2000). Odwołując się do analizy transakcyjnej Erica Berne’a (1987) – wpisującej się w nurt psychologii humanistycznej – i jego teorii pozycji życiowych, podmiot odczuwający stan dobrostanu psychicznego charakteryzuje się pozycją życiową „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”. Ta pozycja życiowa, czyli system postaw życiowych wynikających z przekonania na swój temat i na temat innych, pozwala mu na konstruktywne rozwiązywanie problemów życiowych, formułowanie pozytywnych oczekiwań wobec siebie i innych oraz poszanowanie potrzeb i autonomii innych.

Na poziomie osobowości, którą za Stanisławem Popkiem rozumiemy jako strukturę scalającą sferę poznawczą i charakterologiczną, optymalne kierowanie procesami uczenia się, nauczania i wspierania procesu rozwoju mocy osobistej ucznia wymaga od nauczyciela cech twórczych, które wyrażają się w postawie twórczej, rozumianej jako „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego »ja«” (Popek, 2003: 15). Zgodnie z koncepcją Stanisława Popka na sferę poznawczą postawy twórczej składa się dwubiegunowy wymiar obejmujący zachowania od algorytmicznych po heurystyczne, a sferę charakterologiczną tworzy dwubiegunowy wymiar, na który składają się cechy od konformistycznych po nonkonformistyczne. W sferze charakterologicznej, do cech sprzyjających podejmowaniu aktywności twórczych zaliczane są między innymi: elastyczność adaptacyjna, samokrytycyzm, otwartość, wysokie poczucie wartości „ja”. W sferze poznawczej, istotną cechą osoby twórczej jest myślenie dywergencyjne, inaczej mówiąc, myślenie wyróżniające się otwartością, giętkością, płynnością i elaboracją.

Wśród wymienionych wyżej cech, szczególne znaczenie dla optymalnego zużycia energii psychicznej, a tym samym optymalnego kierowania procesami uczenia się, nauczania i wspierania procesu rozwoju mocy osobistej ucznia, ma poczucie wartości „ja” jako źródło przekonań o poziomie sprawności własnego systemu poznawczego. Pod wpływem wysokiego poczucia własnej wartości odblokowują się struktury poznawcze, co zwiększa motywację poznawczą, oryginalność, skłonność do podejmowania ryzyka, subiektywne prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu oraz umiejętność pokonywania przeszkód i skuteczność rozwiązywania konfliktów wewnętrznych. Ponadto „ludzie o silnym »Ja« (...) charakteryzują się zrównoważeniem emocjonalnym, odpornością na stres, umiejętnością przezwycięzania lęku, jaki rodzi sytuacja

problemowa” (Bernacka, 2004: 37). Poczucie niższości natomiast wiąże się z oporem przed zmianą, inaczej mówiąc, z unikaniem ryzyka wpisującego się w każdą nową aktywność, którą podmiot interpretuje jako złożoną i niepewną. Zmiana dla osoby o niskim poczuciu własnej wartości jest źródłem stresu, za którym kryje się lęk i frustracja. Powoduje to uaktywnienie mechanizmów obronnych Ego, które w ten sposób chroni jednostkę przed destrukcyjnymi konsekwencjami negatywnych uczuć.

Odwołując się do mapy świadomości Davida Roberta Hawkinsa (2012), kluczowe znaczenie w dążeniu do osiągnięcia trwałego poczucia szczęścia ma poziom świadomości jednostki rozumiany jako stan umysłu powiązany z dynamiką Ego wyrażającą się przez dominujące emocje, postawy, światopogląd i przekonania duchowe. Punktem wyjścia dla opracowania mapy świadomości były wieloletnie badania nad kinezylogiczną reakcją na prawdę i kłamstwo, które David Robert Hawkins rozpoczął w latach 70. ubiegłego stulecia. Badania przeprowadzone na tysiącach osób potwierdziły zdolność ludzkiego organizmu do odróżniania bodźca pozytywnego od negatywnego, anabolicznego od katabolicznego i, co istotne, prawdy od fałszu. Dalsze badania z wykorzystaniem testu fizjologicznego doprowadziły Davida Roberta Hawkinsa do opracowania systemu kalibracji prawdy relatywnej oraz wyróżnienia 18 poziomów świadomości skalibrowanych w skali logarytmicznej. Poziomy te prowadzą w kierunku Oświecenia.

Punktem zwrotnym na skali świadomości Davida Roberta Hawkinsa jest poziom Odwagi wykalibrowany na 200, który autor określa jako „poziom początku wzmocnienia” (Hawkins, 2012: 163). Na tym poziomie bowiem pojawia się intuicyjna akceptacja prawdy niosąca ze sobą wewnętrzną pewność siebie, szacunek do siebie i troskę o innych, społeczna aprobata zaś staje się czymś wtórnym. Na poziomie Odwagi życie staje się ekscytującym wyzwaniem, a sytuacje – postrzegane jako trudności na niższych poziomach świadomości – stanowią bodźce do rozwoju i przekraczania kolejnych poziomów świadomości, które pokrótce charakteryzujemy poniżej.

Na poziomie kalibracji 250, któremu odpowiada Neutralność, ocena sytuacji problemowych staje się elastyczna i realistyczna. Ludzi cechuje względne nieprzypięwanie się do wyników, postawa nieosądzająca, dobre samopoczucie i brak zaburzeń emocjonalnych. Kolejny poziom świadomości (kalibracja 310), określany jako Ochota, charakteryzuje się autentycznym przyjacielskim nastawieniem, gotowością do stawiania czoła wewnętrznym problemom, brakiem oporów przed uczeniem się, współczuciem i chęcią niesienia pomocy innym. Kiedy poziom świadomości wzrasta do 350, jednostka osiąga stan Akceptacji, który przejawia się w postrzeganiu siebie jako źródła i twórcy doświadczeń. Na tym poziomie świadomości, jednostka chętnie oddaje się poszukiwaniu

rozwiązań problemów i ceni sobie równość. Kolejny poziom świadomości (wykalibrowany na 400), który autor określa mianem Rozsądku, to poziom nauki, operowania danymi, podejmowania szybkich i trafnych decyzji, poziom rozumienia informacji i logiki. Słabą stroną tego poziomu świadomości jest tendencja do przeintelektualizowywania i gubienia się w szczegółach. Na poziomie świadomości 500, opisywanym jako Miłość, miłość jest stanem umysłu i sposobem bycia. Jednostkę cechują umiejętności podnoszenia na duchu innych, wglądu w istotę problemu bez konieczności analizy danych oraz widzenia szerokiego kontekstu.

Od kolejnego poziomu kalibracji, tj. 540, zaczyna się sfera świętych, duchowych uzdrowicieli oraz zaawansowanych uczniów duchowości. Poziom 540 David Robert Hawkins określa jako Miłość bezwarunkową. W miarę rozwoju Miłość bezwarunkowa doświadczana jest jako Radość (kolejny poziom kalibracji, tj. 570), która „bierze się z każdej chwili istnienia, a nie z jakiegoś zewnętrznego źródła” (Hawkins, 2010: 223). Ludzi na tym poziomie świadomości wyróżnia: cierpliwość wobec długotrwałych trudności życiowych, współczucie i otwarte wejrzenie w innych. Od poziomu świadomości określanego jako Pokój (poziom kalibracji 600), Samorealizacja (poziom kalibracji 700-849) i Oświecenie (poziom kalibracji 700-1000) zanika rozróżnienie między podmiotem a obiektem, a wyłaniają się stany Oświecenia określane jako Transcendencja, Iluminacja, Błogość, Świadomość Boga. Działania od tego poziomu kalibracji postrzegane są jako zachodzące w zwolnionym tempie, zawieszone w czasoprzestrzeni. Ciało staje się narzędziem świadomości, świadomość indywidualna przestaje istnieć, a Jaźnie stapiają się ze sobą.

Wszystkie poziomy wyskalowane poniżej 200 reprezentują stany umysłu i powiązaną z nimi dynamikę Ego, która osłabia podmiot. Na tych poziomach Ego dąży do przetrwania, kierując się:

- Strachem (poziom kalibracji 100). Świat postrzegany z poziomu Strachu pełen jest pułapek i zagrożeń. Jako stan umysłu strach ogranicza wzrost osobowości, może prowadzić do wykształcenia się nerwicowych mechanizmów obronnych;
- Pożądaniem (poziom kalibracji 125). Ten poziom świadomości wiąże się z wewnętrznym chronicznym poczuciem braku, niespełnienia, niezadowolenia. Impulsem do działania jest zatem chęć posiadania, nabywania i gromadzenia;
- Złością (poziom kalibracji 150). U podłoża tego stanu umysłu leży narcystyczne przekonanie Ego, że świat powinien dostosować się do oczekiwań podmiotu, co w konsekwencji prowadzi do frustracji i urazy, a także przejawia się zachowaniami agresywnymi i walką o dominację;

- Dumą (poziom kalibracji 175). Podstawowymi wadami tego poziomu świadomości są arogancja i zaprzeczanie. Zaprzeczanie istnieniu problemów emocjonalnych i wad charakteru w konsekwencji blokuje wzrost osobowości.

Dążenie do przetrwania przestaje mieć rację bytu na najniższych poziomach kalibracji:

- Wstydu (poziom kalibracji 20). Ten poziom świadomości jest destrukcyjny dla zdrowia emocjonalnego i psychologicznego, znajduje się blisko śmierci, która może przybrać formę samobójstwa lub niepodjęcia kroków w kierunku przedłużenia życia;
- Winy (poziom kalibracji 30), który przejawia się tendencją do samobiczowania, obsesją na punkcie grzechu, odmawianiem wybaczenia;
- Apatii, nienawiści (poziom kalibracji 50), który cechuje zaniedbanie, obojętność, rozpacz, brak nadziei i bezradność;
- Żalu (poziom kalibracji 75). Na tym poziomie świat postrzegany jest jako smutny, a strata emocjonalna może prowadzić do depresji czy nawet śmierci.

Z każdym poziomem świadomości rośnie procentowy wskaźnik odczuwanego szczęścia. Dla przykładu: 1% na poziomie Wstydu, 22% na poziomie Dumy, 55% na poziomie Odwagi, 96%, na poziomie Bezwarunkowej Miłości, 99% na poziomie Radości, 100% na poziomie Pokoju i Oświecenia.

Podsumowując, dla nauczyciela JO podejmującego świadome działania w kierunku osiągnięcia dobrostanu psychicznego nauczanie przestaje być wyuczonym i wykonywanym zawodem, staje się częścią jego życiowej drogi, misją. Im wyższy procentowy wskaźnik odczuwanego szczęścia, tym słabsze działanie destrukcyjnych uczuć hamujących wzrost osobowości, powodujących aktywację mechanizmów obronnych (np. popularnego przeniesienia czy projekcji) i osłabiających energię życiową. Dążenie do osiągnięcia trwałego uczucia szczęścia wiąże się z konsekwentną pracą nad wzrostem poczucia mocy osobistej i zwiększenia kontroli nad własnym życiem.

4. Podsumowanie

Współczesna rzeczywistość promuje jednostki proaktywne i wewnątrzsterowne, przejmujące odpowiedzialność za własny rozwój osobisty i kształtowanie rzeczywistości społecznej. W tym kontekście uczeń JO postrzegany jest jako aktywny uczestnik życia społecznego, współdecydujący o kierunkach rozwoju tej rzeczywistości. Misją nauczyciela JO staje się zatem wspieranie procesu *empowermentu* ucznia w sytuacji zinstytucjonalizowanego nauczania/uczenia się JO, która często daleka jest od wspomnianych wcześniej warunków idealnych.

Optymalne wykorzystanie warunków oferowanych przez placówkę edukacyjną zależy od mocy osobistej nauczyciela. Dążenie do jej wzrostu oznacza przekraczanie kolejnych poziomów świadomości prowadzących w kierunku Oświecenia i wiąże się ze stopniowym uwalnianiem świadomości od blokujących wzrost osobowości mechanizmów obronnych Ego.

BIBLIOGRAFIA

- Blachowska-Szmigiel, M. 2014. „Le coaching trouvera-t-il sa place dans le développement des compétences créatives des enseignants du FLE en Pologne ?” *Studia Romanica Poznaniensia*, 41(4): 3-15. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Bernacka, R. E. 2004. *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Berne, E. 1987. *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Buffet, I. W. 2012. *Acteur de sa vie. Développer l'empowerment. Mieux être au travail et dans sa vie personnelle*. Paris: Mon Petit Editeur.
- Eisen, A. 1994. „Survey of neighborhood-based, comprehensive community empowerment initiatives”. *Health Education Quarterly*, 21(2): 235-252.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Hawkins, D. R. 2012. *Przekraczanie poziomów świadomości. Schody do oświecenia*. Warszawa: Wydawnictwo Virgo.
- Kozielecki, J. 2000. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Żak.
- Le Bossé, Y. 2012. *Sortir de l'impuissance: Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 1: Fondements et cadres conceptuels*. Québec: Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y. 2016. *Sortir de l'impuissance: Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2: Aspects pratiques*. Québec: Éditions ARDIS.
- Le Bossé, Y., Lavallée, M. 1993. „Empowerment et psychologie communautaire. Aperçu historique et perspectives d'avenir”. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 18: 7-20.
- Ninacs, W. A. 2008. *Empowerment et intervention: Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Ninacs, W. A. (red.) 2009 *L'empowerment*. Cultures et Santé asbl Éducation Permanente. Bruxelles: Culture et Santé. Centre de documentation.
- Popek, S. 2003. *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
- Seligman, M. E. P. 2005. *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Media Rodzina.

Netografia

- Calvès, A. E., 2009. « *Empowerment* » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. (w) *Revue Tiers Monde. Les mots du développement. Trajectoires et pouvoirs*, 4/200: 735-749. Online: <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>.
- Chabrol, H. 2005. « Les mécanismes de défense ». (w) *Recherche en soins infirmiers*, 3/82: 31-42. Online: http://www.cairn.info/editeur.php?ID_EDITEUR=ARSI. DW 10.01.2016.
- Crasnier, F. 2012. *L'Approche Centrée sur la Personne en situation de handicap mental*. Anger: Université d'Anger. Online: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00828663>. DW 5.11.2016.
- Klein, H. G., Ducroux-Biass, F. 2009. „L'empowerment' et Carl Rogers. Réflexions sur le concept d'empowerment et l'Approche centrée sur la personne en soins infirmiers”. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 2/10: 52-67. Online: <http://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2009-2-page-52.htm>. DW 10.01.2016.
- Le Bossé, Y. 2003. « De l'habilitation au "pouvoir d'agir": vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment ». *Nouvelles pratiques sociales*, 16/2: 30-51. Online: <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009841ar.pdf>. DW 10.01.2016.
- Rappaport, J. 1984. „Studies in empowerment: Introduction to the issue”. *Prevention in Human Services*, 3: 1-7. Online: <http://www.tandfonline.com/toc/wzpe20/3/4?nav=tocList>. DW 15.11.2016.
- Szarfenberg, R. 2015. Empowerment – krótkie wprowadzenie. Online: https://www.academia.edu/10252397/Empowerment__kr%C3%B3tkie_wprowadzenie_w_ersja_2.0_ DW 20.07.2017.
- Tereszkowska-Łowińska, H. 2000. „Psychologiczne pozycje życiowe DDA”. *Terapia Uzależnienia i Współzależnienia*, 3. Online: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/63-terapia-uzalenienia-i-wspouzalenienia/314>. DW 20.11.2016.
- Wikipedia.org/wiki/"empowerment". DW 11.11.2016.

Anna Szczepaniak-Kozak

Uniwersytet Adama Mickiewicza
szczepaniakkozak@gmail.com

Emilia Wąsikiewicz-Firlej

Uniwersytet Adama Mickiewicza
emiliawf@amu.edu.pl

RÓŻNICE INDYWIDUALNE W NABYWANIU KOMPETENCJI PRAGMATYCZNEJ PRZEZ NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Individual differences in the acquisition of pragmatic competence among teachers of English

Acquisition of pragmatic competence (PC) in a foreign language is a gradual process, which is not trouble-free and effortless even for advanced learners. Since most of the existing research on PC has focused on learners of English, this paper constitutes an attempt to investigate this matter from the perspective of foreign language teachers, with particular attention paid to teachers of English in Poland. Its aim is to investigate whether individual differences influence the acquisition of PC on the basis of data collected during classroom observations and in interviews with teachers. This way the authors endeavor to answer the question whether PC of the teachers depends on their general linguistic ability in English, their educational background and teacher preparation, or the stage of their career development.

Keywords: pragmatic competence, teachers of English, requestive directness, individual differences

Słowa kluczowe: kompetencja pragmatyczna, nauczyciele języka angielskiego, bezpośredniość próśb, różnice indywidualne

1. Wprowadzenie

Kompetencja pragmatyczna (KP) to znajomość środków językowych potrzebnych do zrozumienia i realizacji poszczególnych ilokucji, znajomość sekwencyjnych aspektów aktów mowy oraz umiejętność odpowiedniego zastosowania środków językowych w danym kontekście (Barron, 2003: 10) w celu „osiągania celów pozajęzykowych” (Wilczyńska, 1999: 324). Jej opanowanie zarówno w zakresie języka ojczystego, jak i innych języków, które znamy lub których się uczymy, sprawia, iż nasze zachowanie językowe spełnia społeczne oczekiwania i jest akceptowane (Marcjanik, 2009: 8). KP obejmuje wiele elementów, w tym świadomość czynników sytuacyjnych, np. dystansu społecznego czy statusu społecznego rozmówców, wiedzę kulturową (grzeczność), wiedzę językową na temat użycia struktur językowych (Kecskés i in., 2005: 363), a także zdolność do tworzenia wypowiedzi, które są adekwatne do danego kontekstu.

Nabywanie KP w zakresie języka obcego przebiega odmiennie od nabywania KP u osób, dla których ten sam język stanowi język rodzimy. Obydwa są procesami zachodzącymi stale i stopniowo, ale kompetencja pragmatyczna nierodzimych użytkowników języka nie pokrywa się z tą reprezentowaną przez rodzimych użytkowników, głównie z powodu wpływu, jaki na język docelowy wywiera znajomość języka pierwszego oraz mniejszej, i czasami niedostatecznej, ekspozycji językowej. Na przykład, istnieją znaczne różnice między językami w doborze, częściach składowych i realizacji poszczególnych typów aktów mowy. Te różnice wynikają zaś z socjopragmatycznych czynników, np.: wartości, wierzeń, zasad i strategii grzeczności. Z tego powodu uważa się również, że różnice w pragmalingwistycznych realizacjach aktów mowy w danym układzie czynników socjopragmatycznych, wypowiedzianych przez rodzimych i nierodzimych użytkowników języka, mogą wynikać z transferu, zarówno pozytywnego, jak i negatywnego, z języka pierwszego do drugiego u tych drugich.

W warunkach egzolingwalnych, jak wskazują badania m.in. przeprowadzone przez Szczepaniak-Kozak (2014, 2015, 2016), rozwijanie KP nastręcza wiele trudności nawet na zaawansowanym etapie znajomości języka, a jej pełne opanowanie czasami nie jest wręcz możliwe (więcej o różnicach w Kasper, 1983: 73-75; Cenoz, 2008: 131-132; Szczepaniak-Kozak, 2013). Współcześnie odchodzi się od pejoratywnego, oceniającego traktowania braków w KP. Ewentualne odstępstwa od zasad pragmatycznych nie są nawet kwalifikowane jako błąd, lecz raczej jako cecha rozwojowa interjęzyka (tutaj interjęzykowej KP).

Mianem interjęzykowej KP określa się stale rozwijający się, a więc ulegający zmianom, niestabilny i niepokrywający się z wiedzą rodzimych użytkowników języka, zasób wiedzy z zakresu pragmatyki języka obcego, jaki reprezentuje uczeń języka obcego (Kasper, 1992: 207). Oprócz wiedzy zmienia

się również użycie strategii i sposobów realizacji aktów mowy (Kasper i Schmidt, 1996: 150). Badaniami tej kompetencji zajmuje się pragmatyka interjęzykowa (PI), czasami nazywana również akwizycyjną (ang. *interlanguage/acquisitional pragmatics*), dziedzina z pogranicza pragmatyki i akwizycji języka opierająca się na hipotezie interjęzyka postulowanej przez m.in. Nemsera (1971) i Selinkera (1972). Przedmiotem badań PI jest nabywanie i używanie pragmatyki języka obcego, m.in. jak nierodzeni użytkownicy języka rozumieją sens aktów mowy i w jaki sposób dobierają formę gramatyczno-leksykalną w swoich wypowiedziach. Badania prowadzi się również w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy istnieje standardowa ścieżka nabywania KP (Barron i Wurga, 2007: 114; Szczepaniak-Kozak, 2014, 2015, 2016). Wreszcie część badań ma charakter interwencyjny lub wręcz eksperymentalny. Dowodzą one, iż poświęcenie czasu lekcyjnego na ukierunkowaną pracę nad KP przynosi wymierne efekty, zwłaszcza jeśli odbywa się to za pomocą ekspozycji znaczącej (Komorowska, 2002) lub „materiału uwydatnionego”, zdefiniowanego przez Takimoto (2006: 394) jako każdy rodzaj zabiegu nauczyciela, mającego na celu wyróżnienie czy zwrócenie uwagi ucznia na dane zagadnienie (zarówno pod względem znaczenia, jak i formy).

2. Różnice indywidualne¹ w nabywaniu kompetencji pragmatycznej

Pragmatyka akwizycyjna stawia sobie również pytania, jakie czynniki indywidualne warunkują tempo i przebieg nabywania KP w języku obcym, i czy różnice indywidualne mogą wspomóc ten proces w warunkach ograniczonej ekspozycji na język, charakterystycznej dla środowiska egzolingwalnego. Badania nad różnicami indywidualnymi (RI) na gruncie pragmatyki zapoczątkowali m.in. Kasper i Schmidt (1996), Badovi-Harlig i Dörnyei (1998), natomiast pierwszej systematyzacji badań w tym obszarze dokonali Kasper i Rose (2002). Różnice indywidualne, które mogą warunkować nabywanie KP w języku obcym, to: wiek, płeć, talent językowy, czynniki osobowościowe, kognitywne, emocjonalne oraz dystans społeczny i psychologiczny. Dodatkowo badacze zajmujący się nabywaniem KP w języku obcym zawsze zadają sobie pytanie, czy poziom zaawansowania języka obcego koreluje pozytywnie ze wzrostem KP. Jednakże przeważają badania świadczące o tym, że rosnące umiejętności z zakresu języka obcego pomagają dostrzec różnorodność realizacji norm pragmatycznych w języku obcym, ale nie bez znaczenia jest strukturalna złożoność danego wyrażenia w języku docelowym (Takahashi, 2015: 57-58).

¹ Różnice indywidualne są również przedmiotem rozważań ogólnej dydaktyki języka obcego, por. Ellis (1992), Michońska-Stadnik (2004), Dörnyei (2005), Arabski i Wojtaszek (red.) (2011).

Oprócz poziomu zaawansowania językowego ważną rolę podczas nabywania KP w języku obcym odgrywają osobowościowe, kognitywne i afektywne predyspozycje uczącego się. Spośród predyspozycji afektywnych wymienia się motywację, zwłaszcza integracyjną, jako determinującą udane nabywanie KP. Dążenie do integracji z innymi osobami mówiącymi danym językiem obcym, nie tylko z tymi, dla których jest to język pierwszy, najczęściej powoduje, że uczeń nie ma silnych obaw, co do zmiany tożsamości, np. kulturowej czy językowej, w wyniku uczenia się tego języka. I na odwrót, osoby silnie identyfikujące się z rodzimą kulturą i językiem mogą przejawiać niechęć do uczenia się języka obcego, w tym do stosowania podczas komunikowania się charakterystycznych dla niego praktyk pragmatycznych (por. przegląd badań Gomez-Laiach, 2016). Na przykład, badanie przeprowadzone przez Barron (2003: 349) wśród Irlandczyków uczących się języka niemieckiego podczas rocznego pobytu w Niemczech wskazuje, że osoby o silnej identyfikacji z rodzimą kulturą nie widziały potrzeby zmiany swoich zachowań językowych, które pozostawały pod silnym wpływem ich języka ojczystego (angielskiego). Objawiało się to również niechęcią do nawiązywania bliższych kontaktów z Niemcami, co dodatkowo spowalniało proces nabywania KP w języku niemieckim przez studentów irlandzkich, którzy nie mieli, na przykład, okazji do zauważenia, że dochodzi do nieporozumień spowodowanych ich wypowiedziami. Zachowanie tych studentów, oprócz niedostatecznej motywacji, mogłoby również wytłumaczyć inne czynniki określane mianem RI, tj. dystans społeczny i psychologiczny do rodzimych użytkowników języka docelowego. Kiedy obydwa te czynniki pozostają na niskim poziomie, to uczący się języka ma małe szanse na szybką akulturację (por. Kasper i Rose, 2002: 289-291).

Powszechnie uważa się, że osoby, które chcą nawiązać relacje z rodzimymi użytkownikami języka, przykładają większą wagę do aspektów pragmatycznych użycia języka (Schmidt, 1993: 36; Niezgoda i Röver, 2001: 77; Kinkinger, 2008). Z tego powodu uważa się, że poziom motywacji integracyjnej pozytywnie koreluje zarówno z wrażliwością na KP, jak i chęcią jej rozwijania w języku obcym. Jednocześnie wyższy poziom motywacji powoduje, że uczniowie nie tylko przykładają większą wagę do tych aspektów, ale również w trakcie uczenia się są świadomi wagi różnicowania pragmatycznych realizacji językowych w zależności od czynników socjopragmatycznych (por. wyniki badań Takahashi, 2015: 49).

3. Nabywanie kompetencji pragmatycznej w warunkach szkolnych

Rozwijanie kompetencji pragmatycznej na lekcjach w krajach, gdzie dany język nie jest narzędziem powszechnej komunikacji (tj. warunkach egzolingwalnych),

następuje wiele problemów nie tylko z powodu nikłych możliwości codziennej interakcji i realizacji rzeczywistych zadań przy pomocy tego języka. Asymetrycznym i często symulowanym sytuacjom w klasie brakuje rzeczywistej potrzeby komunikacyjnej i tak zwanej luki komunikacyjnej. Natomiast w warunkach endolingwalnych (w kraju, gdzie dany język jest naturalnym narzędziem komunikacji), rozmówcy koncentrują się prawie wyłącznie na oddziaływaniu, tj. performatyce, wypowiedziach zdań, tutaj aktów mowy.

Uczestnicy egzolingwalnego dyskursu klasowego zwracają uwagę na znaczenie oraz formę wypowiedzi, często z większym naciskiem na ten drugi aspekt, co ujmuje autentyczności takim wypowiedziom (por. Piotrowski, 2011). W takich warunkach dominują akty mowy w funkcji przedstawiającej i apelatywnej, a nauczyciel realizuje prawie wszystkie akty inicjatywne (Prokop, 2010: 148-150). Badania dyskursu klasowego przeprowadzone przez Kasper (1989) wskazują, że liczba i różnorodność fraz rozpoczynających i kończących spotkanie, sposobów negocjowania znaczenia, jak i wyrażen regulujących przebieg rozmowy jest znacznie niższa niż w dyskursie nieedukacyjnym. Wreszcie w tych warunkach rośnie wpływ języka i kultury ojczystej uczniów na KP w języku obcym, co nierzadko powoduje negatywny transfer.

Literatura przedmiotu wydaje się skłaniać ku wnioskowi, że w trakcie zajęć z języka obcego prawie niemożliwe jest włączenie dużej różnorodności aktów mowy i sposobów ich realizacji ze względu na mało interakcyjny charakter zajęć szkolnych, niezbyt przypominający rzeczywistą, codzienną mowę rodzimych użytkowników języka (Bardovi-Harling, 2001: 25). Codzienną sytuację komunikacyjną charakteryzuje proporcjonalność wypowiedzianych przez poszczególnych osób, równe prawo do inicjowania komunikacji, nieprzewidywalność wypowiedzi rozmówcy (Komorowska, 2002: 74-75). Podobne zdanie wyraziła wcześniej Kasper (2001: 36), która uważa, że styl interakcji, który dominuje w szkole, tj. asymetria komunikacyjna i najczęściej wymiana zdań inicjowana przez nauczyciela, w sposób zasadniczy ogranicza ilość i wielkość ekspozycji ucznia w obrębie pragmatyki. Jako przykład Kasper podaje mniej złożoną budowę i różnorodność struktur wyrażających strategie grzecznościowe. Inni badacze, np. Barron i Wurga (2007: 114), przytaczają przykłady odmów i skarg, które rzadko pojawiają się w dyskursie klasowym, a są to jednocześnie akty mowy, które rozwijają się najwolniej. W odniesieniu do polskich uczniów języka angielskiego badania własne jednej z autorek pozwalają na stwierdzenie, że prośby wyrażane przez Polaków w języku angielskim w zdecydowanej większości mają charakter bezpośredni i są ubogie w wewnętrzne elementy modyfikujące efekt wypowiedzi (Szczepaniak-Kozak, 2014).

Dyskurs klasowy kształtuje się pod mocnym wpływem celu pedagogicznego wybranego przez nauczyciela. W formalnym dyskursie klasowym prośby

wypowiadane są przez nauczyciela najczęściej w trakcie organizowania poszczególnych aktywności, głównie wydawania poleceń do ćwiczeń, instruktażu czy monitorowania wykonania zadań przez uczniów (Ellis, 1992: 17). Rzadko zaś prośby są tematem ćwiczenia czy lekcji. Z tego powodu repertuar próśb, które pojawiają się w dyskursie klasowym, jest mocno ograniczony. Nauczyciel powtarza te same polecenia, a uczeń rzadko wypowiada prośby nie tylko do nauczyciela, ale również do innych uczniów. Na dowód przytaczamy wnioski z badania przeprowadzonego przez Ellisa (1992: 18), który podkreśla, że uczniowie właściwie nie mieli okazji do wypowiadania próśb, które byłyby obciążające dla słuchacza, lub próśb wobec osób, których nie znają. Stąd, jego zdaniem, klasa stanowi dobre środowisko dla akwizycji podstawowych i bezpośrednich form próśb, ale już nie dla form bardziej wyszukanych, np. tych kierowanych w sytuacji większego dystansu społecznego lub kiedy dolegliwość prośby dla naszego rozmówcy jest większa (ang. *imposition*). W dyskursie klasowym częściej też występują prośby bezpośrednie, ponieważ uczestnicy tego dyskursu często i regularnie się widzą, co powoduje, że maleje między nimi dystans i potrzeba zachowania twarzy (Ellis, 1992: 20).

Dodatkowo, jak pokazują badania przeprowadzone przez Bardovi-Harlig i Dörnyei (1998), Schauer (2006, 2009) oraz Prokop (2010), wśród uczniów i nauczycieli uczących się języków obcych, nauczyciele przejawiają tendencję do poważniejszego traktowania błędów gramatycznych niż pragmatycznych lub wręcz lekceważenia tych drugich, podczas gdy potknięcia pragmatyczne są bardziej istotne dla rodzimych użytkowników języka i tych, dla których jest to język drugi. Jest to szczególnie niepokojące w obliczu faktu, iż brak uwrażliwienia na rolę zasad pragmatycznych w udanym komunikowaniu się wśród przyszłych nauczycieli języków obcych powoduje, że nie są oni w stanie efektywnie kształcić swoich uczniów w tym zakresie.

Sytuację mogą poprawić świadome zabiegi dydaktyczne nauczyciela, np. wprowadzanie zadań mających na celu nie tylko używanie danego aktu mowy przez ucznia, ale przede wszystkim zwrócenie jego uwagi na potrzebę i wagę poprawności pragmatycznej w języku obcym, tzw. trening metapragmatyczny. W tym celu można wykorzystać feedback, opierający się na metajęzykowych komentarzach prowadzącego zajęcia i techniki elicytacji (Takimoto, 2006: 395-396). Niestety, obserwacje lekcji przeprowadzone przez autorki niniejszego artykułu wskazują, że nauczyciele prawie nigdy nie zwracają uwagi uczniów na podobieństwa i różnice form językowych uwarunkowane normami socjopragmatycznymi i pragmatyngwistycznymi cechującymi kulturę oraz język rodzimy i docelowy. Z powyższego wynika, jak wielka jest potrzeba używania autentycznego języka docelowego przez nauczyciela, który w tych warunkach oferuje jedyny bodziec dla uczniów do weryfikacji swoich hipotez na temat norm rządzących pragmatyką języka docelowego.

4. Kompetencja pragmatyczna nauczycieli języków obcych

Najczęściej zakłada się, że nauczyciele są świadomi roli norm pragmatycznych w języku rodzimym i obcym, którego uczą. Niestety, rzadko tak się dzieje, ponieważ: 1) kompetencja pragmatyczna jest silnie powiązana ze świadomością wpływu kultury na życie codzienne i jako taka często jest nieuświadomiona, również w języku ojczystym; 2) nauczyciele nie mieli możliwości nabycia KP podczas ich procesu uczenia się języka obcego nie tylko ze względów wymienionych powyżej, ale również z powodu rzadkich kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka. Trudno więc jest im orzec, jaka forma jest właściwa w danym układzie sytuacyjnym (Wyner i Cohen, 2015: 542). O nieświadomości nauczycieli dotyczącej wpływu KP na udaną komunikację w języku angielskim świadczą wyniki badania ankietowego przeprowadzonego przez Drożdżał-Szelest (2011) wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka angielskiego, dotyczącego różnych aspektów wykształcania umiejętności mówienia i strategii komunikacyjnych. Żaden ze studentów nie wymienił KP jako źródła niepowodzeń czy też niepokojów związanych z komunikowaniem się z innymi użytkownikami języka angielskiego, w tym z rodzimymi. Studenci wspominali jednocześnie dyskomfort, jaki odczuwają w trakcie rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, który przypisywali brakom słownictwa, problemom z poprawną wymową czy akcentem (Drożdżał-Szelest, 2011: 140). Oprócz braku świadomości co do wpływu, jaki KP wywiera na ogólną kompetencję komunikacyjną, studenci wykazali również typowe dla nierodzimych nauczycieli przywiązywanie większej wagi do poprawności językowej (Drożdżał-Szelest, 2011: 141-143). Inne badanie przeprowadzone wśród studentów kierunków nauczycielskich (Krawczyk-Neifar, 2004: 42-46) dowodzi, że przyszli nauczyciele nie potrafią w sposób językoznawczy zdefiniować, czym jest pragmatyka i świadomość pragmatyczna, a podawane przez nich sposoby wykształcania KP na zajęciach języka obcego są intuicyjne raczej niż metodologicznie ugruntowane. Własne braki z zakresu KP powodują, że na tym polu nauczyciel nie jest w stanie refleksyjnie odnieść się do swoich praktyk komunikacyjnych w klasie i w konsekwencji modyfikować swoich działań. Dodatkowo, jak dowodzą wnioski z badania przeprowadzonego przez Piotrowskiego (2011: 227), na autentyczność komunikacji w klasie nie ma wpływu typ zadania, metoda czy rodzaj wykorzystanych materiałów. Decydującą rolę odgrywa zaś rytuał komunikacyjny wprowadzony w klasie przez nauczyciela.

Szczególną grupą nauczycieli są lektorzy komercyjnych kursów językowych. Zdaniem Pudo (2014: 236), pozycja lektora w takim kontekście edukacyjnym wydaje się bardziej komfortowa w porównaniu do kursów prowadzonych w szkołach, ze względu na zwiększoną swobodę prowadzenia zajęć i tym

samym większe możliwości samorefleksji nad własnym procesem nauczania i procesem uczenia się kursantów, czemu sprzyja częsta i szczerza informacja zwrotna od kursantów. Naszym zdaniem istnieją również minusy takiego układu edukacyjnego. Lektor komercyjnych kursów językowych ma ograniczoną swobodę w przekazywaniu informacji zwrotnej uczestnikowi takiego kursu. Po pierwsze, musi on zadbać o to, żeby kursant chciał przedłużyć umowę o szkolenie na kolejny okres, a pozytywne skojarzenia z kursu mogą okazać się kluczowe przy podejmowaniu tej decyzji. Po drugie, uczestnicy kursów komercyjnych, prowadzonych w firmach, to często osoby reprezentujące kadrę zarządzającą, administrację czy inne grupy pracownicze, które są potencjalnie cenne dla efektywności firmy. Ponadto, tacy kursanci to też często osoby starsze i bardziej doświadczone od lektora. Ten układ może osłabiać motywację lektora do surowszej oceny kompetencji językowej kursanta.

W odniesieniu do prośb, które służą zoperacjonalizowaniu KP na potrzeby niniejszego badania, na gruncie polskim istnieje właściwie tylko jedno badanie poświęcone prośbom wypowiedzianym przez nauczycieli języka angielskiego (tj. Majer i Salski, 2004). Potwierdza ono, że prośby wypowiedziane przez nauczycieli najczęściej przybierają formę: 1) zdań rozkazujących, 2) zdań z czasownikiem performatywnym, 3) zdań pytających (głównie pytania o przedmiot/dostępność lub pytania z czasownikiem *móc*) lub 4) zdań z czasownikiem *must/have to* lub *are to...* (2004: 57-58). Występowanie tej ostatniej konstrukcji jest raczej rzadkie w potocznym angielskim i służy zdystansowaniu się wobec rozmówcy. Oprócz tego Majer i Salski (2004: 60) wskazują na nieczęste występowanie w ich korpusie zdań sugerujących zaczynających się od *how about* oraz leksykalnych i syntaktycznych środków obniżających dolegliwość prośby (ang. *requestive imposition*). W ich korpusie występują jedynie zdania pytające, okresy warunkowe i inne formy czasownika odmienione przez czasy. Co do środków leksykalnych, odnotowują jedynie: *please*, *do you think* oraz *perhaps*. Badacze podsumowują swoje wyniki uwagą, że obserwowani przez nich nauczyciele wykazali niewystarczającą różnorodność syntaktycznych i leksykalnych środków, m.in. do wyrażania prośb w klasie (Majer i Salski, 2004: 63-64), co prowadzi do wniosku, że rutynizacja dyskursu nauczyciela powoduje ogólne zubożenie języka docelowego użytego w klasie.

5. Przeprowadzone badanie: cel, procedura, grupa badawcza

Badanie ma charakter pilotażowy nie tylko ze względu na dobór i wielkość próby, ale również ze względu na jego cel, tj. wyodrębnienie zmiennych indywidualnych, które mogą mieć wpływ na KP nauczycieli języka angielskiego. Zmienne, które autorki badania uznały za potencjalnie ważne w odniesieniu do lektorów i które uwzględniły w arkuszu pytań do wywiadu, to:

- typ ukończonej uczelni,
- długość stażu zawodowego,
- częstotliwość pobytu za granicą i kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego,
- płeć.

Dodatkowo monitorowano wyniki pod względem poziomu zaawansowania językowego kursantów (według ESOKJ), chociaż ta zmienna nie jest uznawana za różnicę indywidualną *sensu stricto*. Na tej podstawie autorki postawiły następującą hipotezę zerową:

H0: Nie zachodzi żadna zależność między wyżej wymienionymi zmiennymi reprezentowanymi przez lektorów języka angielskiego a ich poziomem KP zoperacjonalizowanej jako różnorodność realizacji bezpośredniości prośb zaobserwowanych podczas zajęć.

W celu weryfikacji H0 autorki zebrały dane podczas obserwacji dziesięciu zajęć języka angielskiego w okresie 01.03.2016–30.06.2016 oraz w trakcie krótkich, częściowo ustrukturyzowanych, wywiadów z lektorami dotyczących przebiegu ich ścieżki edukacyjnej, pracy zawodowej i kontaktu z nauczaniem językiem obcym. Każda z obserwowanych jednostek lekcyjnych trwała 90 minut, stąd łączny czas obserwacji to 15 godzin. Nauczyciele i kursanci wyrazili zgodę na obserwację zajęć, nie zostali jednak poinformowani o dokładnym celu badania, aby uniknąć efektu Hawthorna.

Wszystkie zajęcia prowadzili lektorzy współpracujący z poznańską firmą zajmującą się organizacją kursów językowych dla przedsiębiorstw, której nazwa na prośbę właścicieli pozostaje anonimowa. Uczestnikami zajęć były wyłącznie osoby dorosłe, pracownicy czterech firm produkcyjnych z terenu powiatu poznańskiego i wrzesińskiego. Zajęcia odbywały się w niewielkich grupach (do 8 osób) w siedzibie klientów biznesowych. Poziom znajomości języka angielskiego kursantów według klasyfikacji ESOKJ (2003) został określony wewnętrznymi testami diagnostycznymi szkoły językowej jako: A1 (2 grupy), A2 (3 grupy), B1 (3 grupy), B2 (2 grupy). Zajęcia, nawet na niższych poziomach, były w przeważającej części prowadzone w języku angielskim, w oparciu o podręcznik i materiały przygotowane przez lektora.

Dane językowe zebrane podczas obserwacji zajęć zapisywano na specjalnie przygotowanym formularzu obserwacji zajęć. Formularz ten wyszczególniał przede wszystkim typy prośb w języku angielskim ze względu na ich bezpośredniość według typologii opracowanej przez Blum-Kulkę i innych (1989). Dodatkowo uwzględniono w nim pytania dotyczące środków językowych użytych w celu złagodzenia dolegliwości prośby dla odbiorcy. Ten aspekt

od samego początku traktowano jako fakultatywny, ponieważ autorki założyły, że: 1) tych środków będzie niewiele; 2) osoba prowadząca obserwacje nie będzie mogła prowadzić szczegółowych notatek obejmujących szeroki zakres tematów. W rzeczy samej, danych tego typu było niewiele i ograniczały się one w większości przypadków do *proszę* (ang. *please*). Zebrane prośby zostały zakodowane w programie PS IMAGO w celu przeprowadzenia analizy ilościowej.

Badaniem objęto dziesięciu lektorów języka angielskiego: 2 mężczyzn i 8 kobiet. Tak duża nadreprezentatywność kobiet w badanej próbie odzwierciedla ogólną wysoką feminizację zawodu nauczyciela, zwłaszcza języka angielskiego, w Polsce. Wszyscy lektorzy posiadali wykształcenie wyższe magisterskie w zakresie filologii angielskiej, nieco różnie przebiegała jednak ich ścieżka edukacyjna. Zdecydowana większość (7 osób) ukończyła studia pierwszego i drugiego stopnia na Wydziale Anglistyki UAM w Poznaniu, 2 osoby ukończyły kolegium nauczycielskie i studia II stopnia w tej samej uczelni, a jedna osoba ukończyła obydwa stopnie edukacji w Wyższej Szkole Języków Obcych w Poznaniu.

Długość stażu zawodowego nauczycieli jest również zróżnicowana i mieści się w przedziale 3-17 lat (dominanta 7). W odniesieniu do częstości pobytu za granicą, trzech lektorów odbyło dłuższe pobyty (tj. powyżej 6 miesięcy) w kraju anglojęzycznym, co wiązało się z ich pracą zawodową lub dalszą nauką (np. studia doktoranckie). Częste krótsze wyjazdy, np. wakacyjne, deklaruje tylko jeden lektor, a pozostali wyjeżdżają czasami (5) lub rzadko (1). W odpowiedzi na pytanie dotyczące kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, 4 lektorów określiło je jako bardzo częste, troje wybrało odpowiedź „czasami” a pozostałych troje „rzadko”.

6. Wyniki badania

Na podstawie danych zebranych podczas obserwacji zachowań językowych lektorów wyodrębniono korpus, który zawiera łącznie 272 formy prośb, ujęte w 9 kategorii zgodnych z arkuszem obserwacji zajęć. Kategorie te to: (1) formy eliptyczne (ang. *elliptical phrases*), (2) zdania rozkazujące (ang. *imperatives*), (3) zdania oznajmujące o powinności lub konieczności (ang. *obligation/necessity statements*), (4) zdania oznajmujące zaistniałą potrzebę (ang. *need statements*), (5) sugestie (ang. *suggestions*), (6) zdania wyrażające niepewność co do możliwości spełnienia prośby (ang. *predictions*), (7) prośby o pozwolenie (ang. *permission questions*), (8) pytania o dostępność lub pytania z czasownikiem *móc* (ang. *ability questions*), (9) aluzje (ang. *hints*). Tabela 1 przedstawia liczbę zarejestrowanych form prośb u każdego z obserwowanych nauczycieli ze względu na ich stopień bezpośredniości. W celu zachowania przejrzystości

tabeli, poszczególne typy próśb zostały przedstawione w sposób numeryczny, odpowiadający kategoryzacji omówionej powyżej.

Nauczyciel	Kategorie próśb								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	10	7	1	4	6	1	1	3	0
2	1	6	4	2	5	0	0	0	0
3	0	12	2	3	4	0	0	7	0
4	6	6	0	18	8	0	0	14	0
5	1	6	0	6	1	0	0	5	1
6	1	13	2	2	2	0	0	2	1
7	6	9	0	3	1	0	0	6	0
8	2	11	2	2	0	0	0	4	0
9	3	9	3	3	5	0	0	7	0
10	4	7	2	1	3	0	0	4	0
Razem każda kategoria	34	86	16	44	35	1	1	52	2
Razem wszystkie	272								
Procent	12,5	31,6	5,9	16,2	12,9	0,4	0,4	19,1	0,7
Formy bezpośrednie	66,4%				Formy pośrednie i aluzje	33,6%			

Tabela 1: Formy próśb wypowiedziane przez każdego z obserwowanych nauczycieli ze względu na ich stopień bezpośredniości.

Repertuar próśb wyrażanych przez nauczycieli był mocno ograniczony i odnosił się głównie do organizowania pracy na zajęciach. Zdecydowana większość uczestników badania ograniczyła się do użycia 5 lub maksymalnie 6 typów próśb (8 osób na 10). Tylko dwie osoby zastosowały ich więcej (7 lub 8). Na uwagę zasługuje częstość użycia poszczególnych strategii z pominięciem tych strategii, które pojawiły się tylko raz. W takim ujęciu jeden lektor w sposób powtarzający się stosuje tylko trzy strategie wyrażania bezpośredniości próśb. Argumentem za uwzględnieniem tylko kategorii powtarzających się jest to, że tylko powtarzalność gwarantuje spiętrzenie ekspozycji na język docelowy (Ellis, 2003: 159). Dodatkowo, wśród zebranych przez nas próśb dominowały te realizowane za pomocą aktów bezpośrednich (66,4%) w stosunku do tych pośrednich i aluzji (33,6%) (w tabeli 1 oddziela je pogrubiona pionowa linia). Przewaga aktów bezpośrednich wynika nie tylko z charakterystyki dyskursu klasowego, ale również z: 1) powielania przez lektorów poleceń w formie zdań rozkazujących zawartych w podręczniku (por. przykład 1 wzięty z podręcznika *Speakout Elementary*, s. 34-35, Lektor 10); oraz 2) przewagi aktów bezpośrednich w języku polskim (transfer negatywny uwarunkowany dużym dystansem do władzy, tutaj do nauczyciela, charakterystycznym dla polskiej kultury).

W odniesieniu do typów strategii, ponad 1/3 wszystkich próśb stanowią zdania rozkazujące, stosowane przez wszystkich lektorów niezależnie od poziomu grupy i kompetencji językowych lektora (Przykład 1). Najczęściej były stosowane przez Lektorkę 6, absolwentkę UAM po wieloletnim pobycie w Wielkiej Brytanii, oraz Lektorkę 8, bez tego typu doświadczenia i ze słabszym przygotowaniem edukacyjnym, widocznym w jej użyciu języka (liczne błędy gramatyczne). Większość z zebranych przykładów odnosi się wyłącznie do organizacji pracy na lekcji. Zauważalne jednocześnie były problemy niektórych lektorów z konstruowaniem próśb w formie bardziej rozbudowanych zdań podrzędnie złożonych (Przykład 2). Część z nich zaobserwowano, *nota bene*, podczas lekcji poświęconej próśbom pośrednim (Przykład 5).

Przykład 1: Watch the DVD/ Read the invitation and answer the questions./ Tell us what you have in the bathroom/Clean the tables, please./ Make some space./ You decide who starts.

Przykład 2: Tell me what can you hear. (sic!)/ Tell me what do you understand. (sic!)/ Remember what does it mean. (sic!)/ Tell me what else do we do in the house. (sic!)

Drugą pod względem liczebności kategorią są pytania z czasownikiem *móc* (19,1%, Przykład 3). Na uwagę zasługuje niemalże całkowity brak bardziej złożonych form próśb w postaci zdań podrzędnie złożonych (Przykład 4), które są powszechne w języku angielskim, a stosuje się je w celu obniżenia dolegliwości prośby dla słuchacza. Na przykład, zdania rozpoczynające się od: *I was just wondering if..., I would appreciate if..., Would you be so kind to...*, są charakterystyczne w sytuacjach, kiedy rozmówcy nie znają się zbyt dobrze, a prośba jest obciążająca. Ten typ próśb w naszym korpusie pojawia się tylko trzy razy: dwa razy w karcie obserwacji zajęć nauczyciela (L1) z dziesięcioletnim stażem zawodowym, który przez kilka lat przebywał w Wielkiej Brytanii w środowisku akademickim i nadal utrzymuje regularny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, oraz raz u nauczycielki (L9) z szesnastoletnim stażem zawodowym. Wreszcie trzecią co do liczebności kategorią (16,2%, Przykład 6) są zdania oznajmujące zaistniałą potrzebę (ang. *need statements*). Razem trzy najbardziej liczne kategorie stanowią 2/3 (66,9%) wszystkich użytych przez lektorów strategii. Można więc wnioskować o słabej różnorodności stosowanych przez lektorów strategii realizacji bezpośrednich próśb na zajęciach objętych obserwacjami.

Przykład 3: Can you say it again, please?/ Could you look at the board, please?

Przykład 4: I was wondering if you would give me the synonym for that. (L1/ Prediction)
Would you be as kind as to put your mobile away? (L9/ mitigated ability question)

Przykład 5: Could you tell me how much is it? (sic!)

Przykład 6: I would like you to read the text/ to complete the sentences.
I want you to talk about these pictures./ I want you to tell me what it is.

Pozostałe typy strategii są również reprezentowane w naszym korpusie, ale w sposób niezbyt liczny. Trzy kategorie wystąpiły tylko raz lub dwa razy: (6) zdania wyrażające niepewność co do możliwości spełnienia prośby (Przykład 4), (7) prośby o pozwolenie (Przykład 7) i (9) aluzje (Przykład 8), tj. mniej niż 1% każda. Pozostałe trzy kategorie to: (5) sugestie (12,9%, Przykład 9), (1) formy eliptyczne (12,5%, Przykład 10) oraz (4) zdania oznajmujące zaistniałą potrzebę (5,9%, Przykład 11).

Przykład 7: Would you mind if I did it for you?

Przykład 8: I'll give you some time to read it and then we'll check it.

Przykład 9: Why don't you try another one?/ Let's watch./ How about doing it at home?

Przykład 10: Any other?/ Number 3/ And the last point./ The next one.

Przykład 11: Your job will be to...

Nauczyciele różnili się również pod względem liczby wypowiedzianych próśb podczas zajęć. Najmniej próśb wypowiedział Lektor 2 (19), a najwięcej Lektor 4 (52), średnio 27 próśb (mediana 24). Być może wpływ na ten wynik ma osobowość danego lektora, np. małomówność, ogólny poziom jego aktywności. Na przykład, Lektorka 2 wyrażała wiele próśb w języku polskim, co przełożyło się na niewielką liczbę przykładów ich zastosowania w języku angielskim. Zajęcia te były też najsłabsze pod względem metodycznym – lektorka miała słaby kontakt z grupą, wydawała polecenie i po jakimś czasie weryfikowała jego wykonanie, praktycznie bez żadnego monitorowania pracy w parach i grupach. Natomiast Lektor 4 charakteryzował się wysokim poziomem aktywności – często powtarzał te same prośby, parafrazował je, podchodził do uczniów i intensywnie monitorował ich pracę, a także dostarczał pozytywnej informacji zwrotnej.

Bez względu na to, co leży u podłoża tych statystyk², można wnioskować, że badani lektorzy raczej dominują w dyskursie klasowym. Prośby są tylko jednymi z aktów mowy, które wypowiadają. Można sobie wyobrazić, że ta przewaga jest jeszcze większa w przypadku, na przykład, aktów przedstawiających.

² Być może u ich podłoża leży również dominacja kobiet w obserwowanej grupie. Dziękujemy anonimowej recenzentce za zwrócenie uwagi na ten aspekt, który mógłby być tematem następnego badania, niedotyczącego różnic indywidualnych.

7. Dyskusja

Wyniki ilościowe przeprowadzonego badania można podsumować następująco: u obserwowanych nauczycieli dominują prośby bezpośrednie, a zdecydowana większość tych aktów mowy realizowana jest za pomocą trzech strategii, co świadczy o niskiej różnorodności w tym aspekcie. W wyniku tego, podobnie jak zauważył Ellis (1992), kursanci są praktycznie pozbawieni ekspozycji na bardziej złożone struktury i nie mają okazji do formułowania własnych prośb. Lektorzy rzadko wychodzą poza utarte schematy i struktury. Na przykład, pytania z czasownikiem *móc* (8) ograniczają się niemalże wyłącznie do struktury *can/ could you...*, a sugestie do konstrukcji rozpoczynającej się od *let's*. Ten ostatni przykład pokazuje także, że uczestnikom zajęć przedstawia się prośby w formach występujących w języku angielskim rzadziej (*let's*), a nie w formach bardziej konwencjonalnych, np. *how/ what about...?*. Nasze wyniki w wielu aspektach są zbieżne z tymi uzyskanymi przez Majera i Salskiego (2004). Można więc postawić tezę, że KP nauczycieli zoperacjonalizowana jako realizacja prośb jest mało zróżnicowana i w niektórych przypadkach odbiegająca od tej reprezentowanej przez rodzimych użytkowników języka angielskiego. Ma to znaczny, jeśli nie decydujący, wpływ na kształtowanie się KP uczniów biorących udział w zajęciach prowadzonych przez takich nauczycieli.

W odniesieniu do założonych zmiennych indywidualnych, analiza statystyczna potwierdziła trafność H_0 , tj., że wymienione wcześniej zmienne nie mają wpływu na liczbę i typ użytych przez lektorów strategii wyrażania bezpośredniości. Obliczone w programie PS IMAGO wartości testu chi kwadrat lub Pearsona (w zależności od podstawionych danych, przy założeniu $\alpha = .005$) nie spełniły warunków istotności asymptotycznej. Wskazuje to jednak na nikły wpływ RI na KP badanych nauczycieli. Homogeniczność badanej grupy nauczycieli ze względu na wypowiedzane przez nich prośby oznacza, że kursanci eksponowani są na zubożony język pod względem pragmatolingwistycznym. W konsekwencji nabywają oni KP o specyficznym uproszczonym charakterze, co dodatkowo jest wzmacniane bezpośredniością prośb obecnych w podręcznikach (w zasadzie tylko zdania rozkazujące). Na przykład, jeśli w trakcie zajęć dominują konstrukcje eliptyczne lub zdania rozkazujące, to uczeń szybciej przyswaja te formy, a nie prośby w formie zdań podrzędnie złożonych. W warunkach polskich tendencja do bezpośredniości dodatkowo wzmacniana jest przez transfer (negatywny) z języka polskiego.

Ponieważ statystyczna analiza ilościowa nie wykazała korelacji między różnicami indywidualnymi a KP, w dalszej części artykułu nasze rozważania mają charakter jakościowy. Analiza surowych danych wydaje się wskazywać na związek częstotliwości kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego z różnorodnością

prośb. Widać to w swobodzie i płynności wypowiedzi lektorów i zróżnicowaniu stosowanych form. Naturalnie ta korelacja powinna stanowić pole do dalszych badań, np. za pomocą obserwacji liczby słów na minutę, liczby strategii w całości wypowiedzianych zdań, liczby pauz na minutę. Dodatkowo częstotliwość kontaktu świadczy o niskim dystansie społecznym i psychologicznym do rodzimych użytkowników języka angielskiego, co w literaturze przedmiotu (Kasper i Rose, 2002: 289) powszechnie uznaje się za wyznacznik wysokiej motywacji integracyjnej, która przyczynia się w znacznym stopniu do rozwijania zasobów językowych, zwłaszcza tych służących modulowaniu wypowiedzi w celu obniżenia dolegliwości prośby dla rozmówcy (ang. *internal and external mitigation devices*).

Częstotliwość kontaktu wydaje się przekładać na wzrost komfortu komunikacyjnego i umiejętności językowych. Spośród badanych nauczycieli tylko troje lektorów deklaroowało ciągły kontakt z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, co wydaje się mieć przełożenie na ich rzeczywistą kompetencję językową, jak również jej postrzeganie. Czworo z lektorów wyraziło wręcz zaniepokojenie swoimi pogarszającymi się umiejętnościami językowymi, co tłumaczyli brakiem możliwości kontaktu z żywym językiem i ograniczonym jego użyciem w klasie. Można to zauważyć w wypowiedziach: „czuję, że się uwsteczniam językowo” (L5), czy wręcz „męcę się” (L6), ucząc na niższych poziomach. Dwoje lektorów pracujących na wyższych uczelniach (L1 i L9) stwierdziło, że byłoby bardzo zaniepokojeni spadkiem swoich kompetencji językowych, gdyby ich działalność dydaktyczna była ograniczona wyłącznie do prowadzenia kursów komercyjnych, rzadko przekraczających poziom B1. Sytuację pogarsza fakt, że wielu z nich pracuje w wymiarze co najmniej 40 godzin dydaktycznych tygodniowo. Jak wszyscy przyznali, są bardzo przeciążeni pracą i, pomimo chęci, brakuje im czasu i sił na podwyższanie kwalifikacji zawodowych i kompetencji językowych, czy poszukiwanie okazji do interakcji z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego. Niestety, braki te można było zauważyć podczas obserwowanych zajęć. Jak się okazało, niektórzy nauczyciele sami mają problem z tworzeniem zdań podrzędnych – zdarzają się błędy składniowe (por. Przykład 2 i 5). Było to szczególnie widoczne podczas lekcji poświęconej m.in. prośbom pośrednim, podczas której lektorka nie zachowywała prawidłowego szyku zdania.

Jak już wcześniej wspomniano, objęci obserwacjami lektorzy mają też raczej niski poziom motywacji integracyjnej ze względu na ustabilizowaną siatkę społecznościową i zakończony tok nauki języka obcego. Ten fakt odzwierciedlają wyniki otrzymane w naszym badaniu. Niska motywacja integracyjna lektorów może być przyczyną tego, że nie tylko nie zauważają oni braków w swojej KP (jak postuluje Takahashi, 2015: 49), ale również nie mają chęci/motywacji do nadrabiania luk w tym zakresie.

Na podstawie przeprowadzonego badania można również wnioskować, że podczas gdy RI nie miały zdecydowanego wpływu na KP nauczycieli, zoperacjonalizowanej jako różnorodność realizacji próśb, to w trakcie badania znaczenia nabierał poziom językowy kursantów (według ESOKJ). Na przykład Lektor 1, sam reprezentujący najwyższe kompetencje językowe wśród nauczycieli z badanej grupy, swobodnie komunikował się z kursantami (poziom B2). Interakcja wydawała się bardziej naturalna niż podczas obserwowanych lekcji na niższych poziomach zaawansowania uczniów. Nauczyciel wychodził poza ramy podręcznika, starał się niwelować asymetrię komunikacyjną, zachęcając uczniów do mówienia. Uczniowie spontanicznie reagowali na jego słowa, swobodnie wypowiadali się na poruszane w trakcie zajęć tematy. W grupach na niższych poziomach zauważalna była asymetria komunikacyjna. Nauczyciel mówił więcej niż kursanci i inicjował interakcję w zdecydowanej większości przypadków. Zauważalne też było upraszczanie struktur językowych (elipsy i zdania rozkazujące) i dosłowne powielanie poleceń z podręcznika, które mają z reguły formę rozkazującą. Co ciekawe, lektorzy często odczytywali polecenie z podręcznika, następnie tłumaczyli je na język polski i ponownie powtarzali je po angielsku. Dodatkowo szkoła językowa, z którą współpracują obserwowani lektorzy, traktuje priorytetowo poprawę sprawności komunikacyjnych, stąd lektorzy w grupach na niższych poziomach nie koncentrują się na ćwiczeniu dłuższych fraz, np. współrzędnie złożonych czy gotowych wzorców wypowiedzi, lecz zachęcają do komunikowania się pomimo ograniczonej kompetencji językowej ucznia, często kosztem poprawności gramatyczno-leksykalnej, a w konsekwencji akceptowali pragmatycznej. Lektorzy maksymalnie upraszczają też swoje wypowiedzi, żeby uniknąć niezrozumienia przez kursantów i ich ewentualnego dyskomfortu mogącego skutkować niechęcią do mówienia.

8. Zakończenie

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że istnieje potrzeba nie tylko włączenia modułów kształcenia pragmatycznego do programów nauczania języków obcych, ale przede wszystkim uwrażliwienia nauczycieli na rolę kompetencji pragmatycznej w kształceniu językowym. Najnowsze podręczniki do nauczania języka angielskiego (np. *Upstream* autorstwa Evans i inni, 2014) zawierają ćwiczenia ukierunkowane na rozwijanie KP, ale nauczyciele często je pomijają. Wynika to nie tylko z ich niskiej świadomości pragmatycznej, ale również z faktu, że pragmatyka w programach kształcenia nauczycieli pojawia się jedynie jako komponent teoretycznych kursów językoznawstwa, a nie moduł glottodydaktyczny. Przyszli nauczyciele nie są przez to uczeni podstawowych technik uwzględniania KP w nauczaniu. Należy przy tym dodać, że ponieważ KP

najefektywniej jest przyswajana, kiedy uczniowi zwraca się świadomą uwagę na to, jakie formy grzecznościowe są odpowiednie w danej sytuacji, to często nauczyciel nie musi opanowywać wyszukanych technik, aby tak się stało. Wystarczy komentarz metapragmatyczny, ćwiczenia kontrastujące lub elicytacja (więcej o technikach wykształcania KP w Lankiewicz i in., 2014; Wyner i Cohen, 2015: 548). Przykłady ciekawych ćwiczeń rozwijających kompetencję pragmatyczną w obrębie języka angielskiego jako L2 podają Takahashi (2001) i Takimoto (2006: 416-417). Natomiast Komorowska (2002: 76-77) wskazuje, jak przezwyciężyć „sztuczność” komunikacyjną typową dla nauczania w klasie.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. i A. Wojtaszek. 2011. *Individual learner differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. „Evaluating empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 13-32.
- Bardovi-Harlig, K. i Z. Dörnyei. 1998. „Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning”. *TESOL Quarterly*, 32, 233-262.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context* (Vol. 108). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Barron, A. i M. Wurga. 2007. „Acquisitional pragmatics: Focus on foreign language learners”. *Intercultural Pragmatics*, 4(2): 113-127.
- Blum-Kulka, S., House, J. i G. Kasper (red). 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Cenoz, J. 2008. „The acquisition of pragmatic competence and multilingualism in foreign language contexts”. (w) *Intercultural language use and language learning*. (red. E. Alcón Soler i M. Safont Jordà). Berlin: Springer, str. 123-140.
- Drożdżiał-Szelest, K. 2011. „Oral skills awareness of advanced EFL learners”. (w) *Speaking and instructed foreign language acquisition*. (red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak i J. Majer). Bristol: Multilingual Matters, str. 131-148.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. 1992. „Learning to communicate in the classroom”. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1): 214-225.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ESOKJ. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Evans, V., Dooley, J. i L. Edwards. 2014. *Upstream*. Newbury: Express Publishing.
- Gomez-Laich, M. 2016. „Second language learners’ divergence from target language pragmatic norms”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2): 249-269.

- Kasper, G. 1983. „Communicative competence in foreign language teaching: A project report”. (w) *Cross-language analysis and second language acquisition* (Vol. 1). (red. K. Sajavaara). Jyväskylä: University Publishers, str. 65-80.
- Kasper, G. 1989. „Interactive procedures in interlanguage discourse”. (w) *Contrastive pragmatics*. (red. W. Oleksy). Amsterdam: Benjamins, str. 189-230.
- Kasper, G. 1992. „Pragmatic transfer”. *Second Language Research*, 8(3): 203-231.
- Kasper, G. 2001. „Classroom research on interlanguage pragmatics”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 33-60.
- Kasper, G. i K. Rose. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell.
- Kasper, G. i R. Schmidt. 1996. „Developmental issues in interlanguage pragmatics”. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2): 149-169.
- Kecskés, I., Davidson, D. i R. Brecht. 2005. „The foreign language perspective”. *Intercultural Pragmatics*, 2(4): 361-368.
- Kinkinger, C. 2008. *Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France*. *Modern Language Journal*, 92 (Supplement): 1-124.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krawczyk-Neifar, E. 2004. „The role of proficiency factor in the development of pragmatic awareness among Polish learners of English”. (w) *Pragmatics and language learning*. (red. J. Arabski). Kraków: Universitas, str. 37-9.
- Majer, J. i Ł. Salski. 2004. „The pragmatics of classroom discourse: Requests and commands”. (w) *Pragmatics and language learning*. (red. J. Arabski). Kraków: Universitas, str. 51-67.
- Marcjanik, M. 2009. *Mówimy uprzejmie: Poradnik językowego savoir-vivre'u*. Warszawa: PWN.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Gender differences and preferred learning environment in a foreign language classroom”. (w) *Pragmatics and language learning*. (red. J. Arabski). Kraków: Universitas, str. 183-192.
- Nemser, W. 1971. „Approximative systems of foreign language learners”. *IRAL*, 9: 115-23.
- Niezgoda, K. i C. Röver. 2001. „Pragmatic and grammatical awareness: A function of learning environment?”. *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge, UK: Cambridge University Press, str. 63-79.
- Piotrowski, S. 2011. „On the authenticity of communication in the foreign language classroom”. (w) *Speaking and instructed foreign language acquisition*. (red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak i J. Majer). Bristol: Multilingual Matters, str. 215-229.
- Pudo, D. 2014. „Rola refleksji w nauczaniu dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych”. *Neofilolog*, 42(2): 227-240.
- Prokop, I. 2010. *Aspekty analizy pragmatycznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Rose, K. i G. Kasper. 2001. „Introduction”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 1-12.
- Schmidt, R. 1993. „Consciousness, learning and interlanguage pragmatics”. (w) *Interlanguage Pragmatics*. (red. G. Kasper i S. Blum-Kulka). Oxford: Oxford University Press, str. 21-42.

- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *IRAL*, 10: 209-231.
- Schauer, G. 2006. „Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development”. *Language Learning*, 56: 269-318.
- Schauer, G. 2009. *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London: Continuum.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2013. „Miejsce kompetencji pragmatycznej w nauczaniu języka obcego na przykładzie języka angielskiego”. (w) *Scripta Manent*. (red. S. Puppel i T. Tomaszewicz). Poznań: Wydawnictwo UAM, str. 415-425.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2014. „Interlanguage pragmatics: A study into the acquisition of pragmatic competence in English as a foreign language context”. (w) *Kultur–Kommunikation–Kreativität–Reflexivität. Aktuelle Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht*. (red. S. Adamczak-Krysztofowicz i A. Szczepaniak-Kozak). Peter Lang: Frankfurt a. M., str. 59-76.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2015. „Interlanguage pragmatics: Analysis of requests produced by EFL learners in academic context”. (w) *Discourses in co(n)text – the many faces of specialized discourse*. (red. M. Zabielska, E. Wąsikiewicz-Firlej i A. Szczepaniak-Kozak). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 353-384.
- Szczepaniak-Kozak A. 2016. „Interlanguage pragmatics of EFL advanced learners: Insights from a longitudinal study into the development of the speech act of request in the Polish context”. (w) *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*. (red. M. Pawlak). Heidelberg – New York: Springer, str. 197-212.
- Lankiewicz, H., Szczepaniak-Kozak, A. i E. Wąsikiewicz-Firlej 2014. „Developing intercultural pragmatic competence in the classroom: Selected theoretical and practical assumptions”. (w) *Intercultural issues in the era of globalization*. (red. P. Romanowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS Uniwersytet Warszawski, str. 86-99.
- Takahashi, S. 2001. „Input enhancement in developing pragmatic competence”. (w) *Pragmatics in language teaching*. (red. K. R. Rose i G. Kasper). Cambridge: Cambridge University Press, str. 171-199.
- Takahashi, S. 2015. „The effects of learner profiles on pragmlinguistic awareness and learning”. *System*, 48: 48-61.
- Takimoto, M. 2006. „The effects of explicit feedback on the development of pragmatic proficiency”. *Language Teaching Research*, 10(4): 393-417.
- Wilczyńska, W. 1999. *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wyner, L. i A. Cohen (2015). „Second language pragmatic ability: Individual differences according to environment”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (4), 519-556.

Magdalena Białek

Uniwersytet Wrocławski
magdalena.bialek@uwr.edu.pl

ZADANIA I ROLĘ NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W ŚWIELE POTRZEB EDUKACYJNYCH MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Tasks and roles of foreign language teachers in the light of educational needs of middle school students

The tasks that the contemporary teachers of foreign languages face as well as the roles that they should assume as leaders of the educational process are of complex nature. This complexity is a result of numerous social changes and transformational processes. In response to these changes, educators' roles keep being redefined so that the tasks that the teachers take up could be as effective as possible in the given time and space. These modified roles of teachers are the subject of this article. In the theoretical part, the results of the analysis of the literature on foreign language teaching are presented, with the focus on teacher roles and tasks. The analysis indicates the main development tendencies in foreign language teaching after the breakthrough caused by the communicative approach. The empirical part presents the outcome of research into how contemporary middle school students identify the roles and tasks of the teacher of German. The results of the study may contribute to the scholarly reflection on the role of the teacher in the foreign language teaching process.

Keywords: role of the teacher, communicative approach

Słowa kluczowe: role i zadania nauczyciela, podejście komunikacyjne

1. Wstęp

Zadania, które stoją przed współczesnym nauczycielem języków obcych, oraz role, które powinien pełnić, kierując procesem dydaktycznym, mają kompleksowy charakter. Ich złożoność jest wynikiem licznych przemian społecznych i procesów transformacyjnych, które wciąż na nowo definiują role dydaktyków, tak aby podejmowane przez nich działania były jak najbardziej skuteczne w określonej czasoprzestrzeni. Taka czasoprzestrzeń, ze względu na swoją specyfikę, zawsze wymusza na jednostkach i całych grupach pewne zmiany w sposobach zachowania, stosowania określonych metod i technik pracy czy też postaw wobec otoczenia. Analizując role nauczyciela języka obcego w kontekście zmian i procesów transformacyjnych, zauważyć można, że i one podlegają wielu zmianom. Jednak gdyby za punkt wyjścia rozważań na temat zadań nauczyciela przyjąć czas po rewolucyjnej zmianie, jaka dokonała się wraz z nadejściem podejścia komunikacyjnego, w ramach którego zredefiniowano role nauczyciela języka obcego w stosunku do panującej wcześniej metody audiolingwalnej, to można odnieść wrażenie, że zachodzące od tamtego czasu zmiany polegają raczej na dopasowywaniu „starego” do aktualnych potrzeb i celów, a każde nowe stadium rozwoju wynika z próby ulepszania i skuteczniejszego jeszcze dostosowywania, a nie odrzucania. Taki punkt widzenia przyjmuje się na potrzeby niniejszego artykułu. W jego części teoretycznej przedstawione zostaną wyniki analizy literatury glottodydaktycznej, dokonanej właśnie pod kątem ról i zadań nauczyciela języków obcych. Nie podjęto tu jednak próby uporządkowania ról nauczycieli według jakiegoś określonego klucza czy ustalenia ich gradacji pod względem ważności. Nie można również powiedzieć, że jest to analiza szczegółowa i wyczerpująca. Starano się raczej zwrócić uwagę na ogólnie rysujące się najważniejsze trendy, ich wieloaspektowy charakter i powtarzalność u większości autorów, których publikacje pojawiały się w różnych latach.

Tak skonstruowana analiza, której celem jest przedstawienie najważniejszych kierunków w glottodydaktyce, pozwala dowieść prawdziwości wyrażonego wyżej przekonania o wciąż pojawiających się zmianach, które nie stojąc w sprzeczności z wcześniej obowiązującymi paradygmatami, są często ich uszczegółowieniem lub też logiczną konsekwencją (mowa oczywiście o sytuacji po przełomie komunikacyjnym).

2. Role i zadania nauczyciela języka obcego w opinii glottodydaktyków

Punktem wyjścia do określenia ról nauczyciela języka obcego po przełomie komunikacyjnym jest w niniejszym artykule publikacja pod redakcją Hanny Komorowskiej pt. „Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego” (Komorowska,

1988). Mimo że autorka nie definiuje w swojej publikacji rolę nauczyciela w sposób eksplicytny, to poprzez zaprezentowane ćwiczenia i zadania wiele o tych rolach mówi. Specyfika przedstawionych zadań przed- i komunikacyjnych pozwala rozumieć rolę nauczyciela przede wszystkim jako osoby aktywnie towarzyszącej uczniowi w dążeniu do doskonałości językowej poprzez rozwój językowy, rozwój osobowości i doskonalenie postaw. Ponadto nauczyciel kierujący procesem dydaktycznym wykorzystując typologię zadań Komorowskiej otrzymuje narzędzie, które umożliwia mu „wprowadzenie sensu w warunki bądź co bądź zawsze trochę zinfantylizowanego klimatu w klasie szkolnej” (Komorowska, 1988: 9). Nadanie sensu działaniom klasowym, poprzez ukomunikowanie procesu glottodydaktycznego, jest równoznaczne z wychodzeniem na przeciw naturalnej potrzeby ucznia odnajdywania jakiegoś celu w podejmowanych działaniach. Taka rola nauczyciela stawia przed nim wysokie wymagania w sensie merytorycznym i organizacyjnym, lecz wydaje się nieodzowna w motywowaniu uczniów do podejmowania wysiłku poznawczego i emocjonalnego celem doskonalenia kompetencji językowych. Kompendium zadań z roku 1988 kreuje ponadto obraz nauczyciela traktującego swojego ucznia podmiotowo, z wyczuciem, indywidualizującego proces dydaktyczny, unikającego „monotonii, sztuczności i nudy” (Komorowska, 1988: 9).

Osiem lat później Anna Michońska-Stadnik swoją publikacją „Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych” zwraca szczególną uwagę na rolę i znaczenie strategii uczenia się, postulując przy tym konieczność ich rozpowszechniania wśród uczących się języków obcych, tak by zapewnić im narzędzie skutecznej nauki i doskonalenia. Odwołując się do koncepcji pół-autonomii Dickinsona, czyni nauczyciela odpowiedzialnym za kształtowanie wśród uczniów pewnych nawyków, które z biegiem czasu mogą skutkować pełną autonomią w zakresie edukacji obcojęzycznej. Ten głos wydaje się bardzo ważny, przede wszystkim w kontekście obowiązującego współcześnie paradygmatu „uczenia się przez całe życie”, który to nie może zostać wcielony bez umiejętności samoregulacji w uczeniu się.

Prawie w tym samym czasie pojawia się obszerne studium Weroniki Wilczyńskiej pt. „Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego” (Wilczyńska, 1999), skupiające się w swojej treści nad zagadnieniem autonomii w nauczaniu obcojęzycznym. W tej i w wielu innych publikacjach autorka podnosi konieczność kształcenia autonomii każdego ucznia do rangi najistotniejszych zadań nauczyciela. W sposób wyczerpujący i przekonujący doprecyzowuje swoją koncepcję, definiując rolę i zadania nauczyciela języków obcych w kontekście konieczności rozwijania autonomii uczącego się. Taki nauczyciel rozpoznaje problemy uczenia się, jakie napotyka uczący się, wspiera jego wysiłki w ich przewyżnianiu, rozwija indywidualne zdolności

uczenia się i komunikacji poprzez budowanie samodzielności uczącego się w tych zakresach, inicjuje i stymuluje pracę indywidualną, a także interakcje w parach i podgrupach, wspiera spontaniczne, osobiste wysiłki uczącego się i zapewnia mu ewaluację zewnętrzną (Wilczyńska, 1999: 149). Wilczyńska podkreśla przy tym istotę i znaczenie stosunków interpersonalnych między nauczycielem a uczniami, opowiadając się za „ludzkim wymiarem”, który w relacji nauczyciel–uczeń pozwoli na stworzenie klimatu życzliwości, wzajemnego zaufania i szacunku. Rzeczowy dialog między uczniem a nauczycielem wydaje się warunkiem rozwoju poznawczego, emocjonalnego i osobowościowego jednostki (por. Wilczyńska, 1999).

Dwa lata później pojawia się publikacja Waldemara Pfeiffera pt. „Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki” (Pfeiffer, 2001), w której autor w sposób dość kompleksowy definiuje role nauczyciela języków obcych, nazywając go „kreatorem procesów glottodydaktycznych”. I tak autor wspomnianej publikacji uważa, że nauczyciel powinien pełnić następujące funkcje: organizacji, podawczo-nauczającą, kreatywną, aktywizującą, indywidualizacji, motywacji, sterowniczą, kontrolną, interpretatora kultury oraz opiekuna wychowawcy (Pfeiffer, 2001: 122). Jak widać, Pfeiffer bardzo szeroko rozumie zadania nauczyciela i przypisuje mu tym samym konieczność posiadania wielu różnorodnych kompetencji oraz pełnienia licznych ról.

W 2004 roku ukazuje się publikacja Elżbiety Zawadzkiej pt. „Nauczyciele języków obcych w dobie przemian”, będąca obszernym kompendium wiedzy na temat ról i zadań nauczyciela. Autorka w sposób eksplicytny dokonuje ich podziału, nazywając nauczyciela: ekspertem, wychowawcą, pośrednikiem kulturowym, organizatorem, moderatorem i doradcą, a także ewaluatorem oraz innowatorem, badaczem i refleksyjnym praktykiem (Zawadzka, 2004). W zaproponowanym podziale zawarte są najważniejsze zadania nauczyciela (opisane przez autorkę w szczegółowy sposób), których odpowiednia realizacja prowadzi do skutecznego procesu kształcenia językowego. Kreowane przez Zawadzką role nauczyciela korespondują w sposób bardzo wyraźny z wyżej wspomnianymi koncepcjami ról i zadań nauczyciela.

Warto w tym kontekście wspomnieć również publikację Elżbiety Jastrzębskiej (2011) pt. „Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym”, w której zaprezentowana została koncepcja psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym. Autorka w sposób bardzo detaliczny analizuje zagadnienie twórczości w odniesieniu do działań dydaktycznych nauczycieli języków obcych. Pod hasłem „psychodydaktyki kreatywności” definiuje zadania nauczyciela języków obcych, które z jednej strony mają bardzo specyficzny charakter, z drugiej jednak – zakotwiczone w komunikacyjnym, postmodernistycznym

gruncie – nawiązują bardzo wyraźnie do przekonań wspomnianych wyżej autorów. Dla przykładu warto przytoczyć słowa Jastrzębskiej, która prezentując sylwetkę współczesnego nauczyciela, określa jego zadania w sposób następujący:

- koncentruje się na procesie uczenia się i osobie uczącego się;
- włącza uczniów w organizację oraz ewaluację procesu uczenia się i jego rezultatów;
- za swoje naczelne zadanie uznaje zasadę „uczyć, jak się uczyć”;
- mobilizuje ucznia do wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie się;
- kładzie nacisk na twórczy proces rozwiązywania problemów, wymagający dwóch typów myślenia: dywergencyjnego oraz konwergencyjnego;
- wdraża uczniów do efektywnej współpracy z innymi w uczeniu się i rozwiązywaniu sytuacji problemowych;
- rozwija klimat otwartości, zaufania i zainteresowania drugim człowiekiem (Jastrzębska, 2011: 84).

Przedstawione poglądy na temat nauczycieli języków obcych, pochodzące z wybranych publikacji, ukazują w sposób bardzo skrótowy główne tendencje tej tematyki, nie będąc jednak ani pełnym, ani szczegółowym przeglądem literatury.

3. Opis badania

Traktując krótkie rozważania teoretyczne na temat ról i zadań nauczyciela jako punkt wyjścia do badania własnego, sformułowano następujące pytanie badawcze: „Jakie role pełni nauczyciel języka niemieckiego uczący w szkole gimnazjalnej w opinii współczesnych gimnazjalistów?” Gdyby potraktować przedstawione powyżej opinie glottodydaktyków jako poziom makro, to powiedzieć można, że motywacją do przeprowadzenia opisywanego badania była chęć zgłębienia tematu na poziomie mikro, w wymiarze bardziej lokalnym w określonej czasoprzestrzeni, tak aby uzyskać dane z „klasy szkolnej” potrzebne do naukowej analizy omawianej w tym artykule problematyki.

Badanie przeprowadzono w marcu i kwietniu 2016 roku we wrocławskich gimnazjach, a udział w nim wzięło 286 respondentów, w tym 120 uczniów klas pierwszych, 98 klas drugich i 68 klas trzecich. Po uzyskaniu zgody dyrekcji przeprowadzono badanie w 14 różnych klasach w pięciu szkołach. Arkusze ankiet zostały rozdane wychowawcom, którzy poprosili uczniów o wzięcie udziału w badaniu podczas godziny wychowawczej. Najkrótszy czas wypełniania ankiety (zgodnie z relacjami nauczycieli) wyniósł 7 minut, najdłuższy 18 minut. Z relacji nauczycieli wynika również, że zdecydowana większość ankietowanych podeszła do badania bardzo entuzjastycznie.

Badanie ankietowe składało się z czterech rozpoczętych zdań wymagających dokończenia przez uczestników badania. Rozpoczęte zdania brzmiały:

- Na lekcji najbardziej podoba mi się...
- Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...
- Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...
- Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Zastosowanie techniki „rozpoczętych zdań” (por. Nęcka, 2005), miało na celu umożliwienie respondentom formułowanie dowolnych wypowiedzi, bez sugerowania jakiegokolwiek kierunku myślenia, po to, by wyniki były jak najbardziej obiektywne. Celowo, by nie zawęzić możliwości odpowiedzi respondentom, nie utworzono ankiety z możliwością wyboru tych najmniej i najbardziej pożądanych ról, z tego samego powodu nie zapytano również wprost o to, jakie role powinien pełnić nauczyciel języka niemieckiego. Na podstawie odpowiedzi badanych podjęta została próba określenia ról nauczyciela języka niemieckiego ważnych z punktu widzenia współczesnego gimnazjalisty.

4. Analiza wyników badania

Analiza otrzymanych odpowiedzi pozwoliła sklasyfikować je na kilkanaście kategorii, w obrębie których wyszczególniono po kilka tzw. subkategorii. Klasyfikacja ta okazała się czasochłonnym zadaniem, gdyż otrzymany korpus badawczy dla tej części badania przekroczył 2,5 tysiąca elementów, tzw. stwierdzeń¹, które poddane zostały analizie ilościowej (polegającej na ustaleniu liczby wskazań wyrażonej w procentach) oraz jakościowej (polegającej na przypisaniu subkategorii poszczególnym kategoriom). Analiza jakościowa jest w tym wypadku obciążona ryzykiem subiektywizmu autorki badania, która na podstawie analizy pisemnych wypowiedzi respondentów dokonała prezentowanego w tym artykule podziału. Trzeba jednak przyznać, że badania takie ze swej natury nie dają możliwości zapewnienia pełnego obiektywizmu w analizie. Dlatego przedstawione wyniki badań należy potraktować jako pewną propozycję podziału preferencji gimnazjalistów w zakresie ról i zadań nauczyciela języka niemieckiego na kategorie i subkategorie. W artykule zaprezentowanych zostało 5 kategorii (w całym badaniu wyodrębniono 14), tych najbardziej

¹ Stwierdzenie definiowane jest tutaj jako zdanie, fraza, równoważnik zdania, które dostarczają jednej informacji. Bardzo często w trakcie analizy wyników zdania złożone dzielone były na zdania proste, tak by w każdym z nich uzyskać jedną informację. W związku z tym w bardzo wielu przypadkach jedno zdanie złożone definiowane było jako kilka stwierdzeń i dostarczało kilku informacji.

popularnych, tzn. takich, których żadna z subkategorii² nie uzyskała mniej niż 30% wskazań. Każda zdefiniowana kategoria została przeanalizowana w odniesieniu do wspomnianych wyżej tzw. początków zdań³ i jak wspomniano – każdej kategorii przypisano określone subkategorie, co obrazuje Tabela 1:

Kategoria	Subkategorie
Atmosfera w klasie	Dobry klimat lekcji Entuzjazm i zaangażowanie nauczyciela Cierpliwość i tolerancja nauczyciela Przystępność nauczyciela Poczucie humoru nauczyciela
Strategie ludyczne na lekcji	Włączanie w proces dydaktyczny gier i zabaw językowych Nauka z wykorzystaniem piosenek Zastosowanie gier planszowych na lekcji języka niemieckiego
Komunikacja na lekcji języka niemieckiego	Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim Odgrywanie scenek i symulacje
Nauka poprzez sensowne działanie	Zastosowanie multimediów Stosowanie przez nauczyciela technik aktywizujących i motywujących Sensowne zadania i projekty
Poszczególne elementy procesu dydaktycznego	Praca w grupach Praca w parach Praca w półkolu Zadania (inne niż) z podręcznika Praca z podręcznikiem

Tabela 1: Kategorie i subkategorie sformułowane w badaniu.

4.1. Komentarz do kategorii „Atmosfera w klasie”

W ramach kategorii „Atmosfera w klasie” sformułowano pięć subkategorii. Bezprecedensowość tej kategorii polega na tym, że charakterystyczne dla niej subkategorie pojawiają się tylko (przy wcześniejszym założeniu, że minimum

² Nie wszystkie subkategorie znajdują się przy każdym tzw. początku zdania. W większości przypadków tak, lecz należy podkreślić, że są sytuacje, gdzie subkategoria jest specyficzna dla danego „początku zdania” w obrębie określonej kategorii.

³ „Początki zdań” będą nazywane również pytaniami, mimo że nie kończą się znakiem zapytania. Ze względu jednak na uniwersalność słowa „pytanie” i fakt, że „początki zdań” pełnią tutaj *de facto* rolę pytań, dopuszcza się posługiwanie słowem „pytanie”.

głosów dla subkategorii to 30%) przy pierwszym „początku zdania” (tj. „Na lekcji najbardziej podoba mi się...”). Pełny rozkład procentowy przedstawia Tabela 2:

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Dobry klimat lekcji	82%
Entuzjazm i zaangażowanie nauczyciela	76%
Cierpliwość i tolerancja nauczyciela	46%
Przystępność nauczyciela	45%
Poczucie humoru nauczyciela	37%

Tabela 2: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Atmosfera w klasie”.

W przypadku pozostałych „początków zdań” (zwanych tutaj również „pytaniami”) ilość wskazań w odniesieniu do „Atmosfery w klasie” nie przekracza ustalonego 30-procentowego progu, dlatego zgodnie z założeniem ich analiza nie pojawia się w niniejszym opisie. To bardzo optymistyczne dane, z których wynika, że oczekiwania gimnazjalistów w odniesieniu do atmosfery w klasie są wprawdzie duże, lecz pokrywają się ze stanem faktycznym. Uzasadniony będzie więc wniosek, że potrzeba nauki w dobrej atmosferze jest zaspokojona (przynajmniej w zakresie deklaracyjnym, bo takie dane uzyskuje się z badania). Ponieważ jednak temat artykułu dotyczy identyfikacji ról nauczycieli w ogóle, to analiza danych nie rozróżnia między tymi rolami, z których nauczyciele się wywiązują, a tymi, które w jakiś sposób zaniedbują.

Szczegółowa analiza danych w obrębie kategorii „Atmosfera w klasie” dostarcza obrazu nastolatka potrzebującego wsparcia, zrozumienia i cierpliwości, a także dostosowywania przez osoby wchodzące z nim w interakcje wymagań do jego rosnących i dynamicznie zmieniających się możliwości działania, wyznaczania rozsądnych granic i budowania pozytywnych relacji z dorosłymi (*Dobry klimat lekcji tworzy cierpliwy nauczyciel. Kiedy nauczyciel bierze pod uwagę nasze słabe i mocne strony, od razu klimat jest lepszy. Nauczyciel nie może na wszystko pozwalać i nic nie zadawać. On ma wiedzieć, co jest dla nas dobre*)⁴. Ponadto, jak pokazują wyniki badania, jest to nastolatek świadomy swoich potrzeb w tym zakresie, potrafiący je nazwać i zwerbalizować. O tym, że jego potrzeby w tym zakresie są duże i ważne, świadczyć może sam fakt, że największa liczba konotacji respondentów z nauką języka obcego nie dotyczy wcale *stricto* samego języka, lecz przede wszystkim relacji interpersonalnych, dobrego klimatu i atmosfery. *Klimat na lekcji* został wspomniany jako

⁴ W nawiasach podawane będą bardzo nieliczne przykłady do poszczególnych kategorii i subkategorii. Są to zaledwie pojedyncze przykłady – z oczywistych przyczyn nie ma możliwości przytoczenia ich większej ilości.

subkategoria przez 82% badanych – żadna inna odpowiedź nie została powtórzona aż tak wiele razy.

Niewiele mniejszą ilość wskazań zanotowano w przypadku *entuzjazmu i zaangażowania nauczyciela*, zdefiniowanych tutaj jako druga subkategoria. Aż 76% badanych przynajmniej, że właśnie entuzjazm i zaangażowanie nauczyciela są czymś, co cenią sobie najbardziej, uzasadniając: *czuję się zachęcany do nauki; nawet jak nie mam ochoty na lekcję, po kilku minutach chętnie biorę w niej udział; zaangażowany nauczyciel skutecznie angażuje swoich uczniów* itd. Krótko mówiąc, 76% badanych ceni nauczyciela w roli charyzmatycznego przywódcy, który z entuzjazmem i zaangażowaniem prowadzi ich przez meandry procesu uczenia się.

Kolejne wypowiedzi respondentów dotyczą zagadnienia osobowości nauczyciela. W swoich odpowiedziach badani kreują wizerunek nauczyciela języka niemieckiego, który charakteryzuje się przede wszystkim stałością emocjonalną, jest pomocny, cierpliwy i tolerancyjny. *Cierpliwość i tolerancja* to cechy charakteru, które były wymieniane przez respondentów najczęściej (46% wskazań). Po raz kolejny możemy stwierdzić, że gimnazjaliści cenią sobie dobre relacje oraz poczucie bezpieczeństwa, które mogą zapewnić im odpowiedni komfort psychiczny niezbędny do skutecznego procesu uczenia się języka obcego. Jak ważna jest jakość relacji interpersonalnych w najprostszej formule układu glottodydaktycznego, czyli w układzie uczeń–nauczyciel, podkreślają badani (45% wskazań), pisząc również o *przystępności nauczyciela: najważniejsze jest, że z nauczycielem można porozmawiać na każdy temat; lubię moją nauczycielkę, bo zawsze ma dla nas czas, nawet kiedy się spieszy; moja nauczycielka zawsze rozmawia z nami, patrząc nam w oczy – wiem, że ma dla nas czas i interesują ją nasze sprawy; mój nauczyciel nie unika trudnych rozmów; nauczyciel sam inicjuje rozmowy i spotkania z nami – to jest super*.

W swoich odpowiedziach respondenci podkreślają, jak duże znaczenie mają dla nich stabilne role społeczne, które niewątpliwie stanowią jedno z najważniejszych źródeł rozwoju kompetencji społecznych młodych ludzi. Aby autentycznie kształtować kompetencje społeczne i obywatelskie w systemie edukacji, niezbędne jest zadbanie o odpowiednią jakość relacji społecznych w środowisku szkolnym i klasowym, w którym młodzież spędza znaczną część swojego życia. Pisząc o potrzebie „przystępności nauczyciela” i możliwości rozmowy z nim na tematy inne niż język niemiecki, respondenci dają wyraz swojej potrzebie, autentycznej oraz opartej na zaufaniu relacji z nauczycielem. O tym, że jako Polacy jesteśmy nieufni, świadczą dane z roku 2013, w których tylko 15,9% osób badanych deklarowało, że ludziom można ufać (przy średniej 63,2% dla czterech państw skandynawskich, które uzyskały najwyższe wyniki w tym badaniu, i średniej na poziomie 31,7% dla wszystkich badanych państw). Podobnie jest w przypadku stwierdzenia, że „ludzie najczęściej starają się być pomocni”, z którym zgadza się 11,4% Polaków (przy średniej 45,7% wśród państw skandynawskich i 27,7% dla

wszystkich 21 badanych społeczeństwach) (Brzezińska i Czub, 2013: 33). W kwestii zaufania społecznego badana grupa młodzieży wydaje się odczuwać pewien deficyt.

Ostatnią kategorią, którą na podstawie uzyskanych odpowiedzi zdefiniowano w obrębie „atmosfery”, jest *poczucie humoru*, które jak wynika z odpowiedzi respondentów, jest ważne dla 37% badanych. Poczucie humoru nauczyciela to niewątpliwie walor motywujący na lekcji języka obcego, który pomaga stworzyć pozytywną atmosferę poprzez wykreowanie wspierającego i współpracującego środowiska pracy. Można to osiągnąć, jak podkreślają Watson i Emerson (1988), kiedy humor jest zaplanowany jako część strategii nauczania. Taktyka ta redukuje bowiem autorytarność nauczyciela, zamieniając ją w partnerstwo, co sprawia następnie, że komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem staje się wolna i otwarta (Watson i Emerson, 1988: 89). Zbieżność teorii naukowych z preferencjami badanych jest tutaj bardzo widoczna.

4.2. Komentarz do kategorii „Strategie ludyczne na lekcji”

Kolejna kategoria, jaką sformułowano, analizując wypowiedzi respondentów, to „Strategie ludyczne na lekcji”. Odpowiedzi w jej obrębie ilustrują Tabele 3, 4 i 5:

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Gry i zabawy na lekcji	43%
Nauka z wykorzystaniem piosenek	41%
Zastosowanie gier planszowych na lekcji języka niemieckiego	30%

Tabela 3: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Strategie ludyczne na lekcji”.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Gry i zabawy na lekcji	69%
Nauka z zastosowaniem piosenek	45%

Tabela 4: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Strategie ludyczne na lekcji”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Gry i zabawy na lekcji	75%
Nauka z wykorzystaniem piosenek	53%

Tabela 5: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Strategie ludyczne na lekcji”.

W pytaniu pierwszym, z którego dowiadujemy się, co podoba się respondentom najbardziej, 43% badanych pisze o *stosowaniu przez nauczyciela gier i zabaw* jako stałego, częstego bądź też sporadycznego elementu lekcji (*Gry i zabawy językowe są super. Dzięki grom dużo się ucze. Te gry z lekcji są bardzo fajne – przez nie się ucze. Jak gramy, to nawet nie czuję, że się ucze*). Prawie tyle samo badanych (41%) wyraża swoje zadowolenie z faktu, że może uczestniczyć w lekcjach, w czasie których nauczyciel *wykorzystuje piosenki w języku niemieckim*, a 30% badanych podaje, że najbardziej lubi, kiedy w czasie lekcji można *grać w gry planszowe w języku niemieckim*.

Odpowiednio w pytaniu drugim bardzo wysoki odsetek badanych (69%) opowiada się za włączeniem w proces dydaktyczny gier i zabaw, a 45% chciałoby wykorzystywać w nauce piosenki.

Jeśli chodzi o możliwość zwiększenia skuteczności uczenia się języka niemieckiego, to 75% badanych upatruje jej w zastosowaniu gier i zabaw, a 54% w wykorzystaniu piosenek.

Zastosowanie „strategii ludycznej” ma niewątpliwie wiele zalet, o których bardzo szeroko pisze Teresa Siek-Piskozub. Analiza wyników opisywanego badania również pozwala na wniosek, że gry i zabawy mają bardzo duże znaczenie dla uczącej się młodzieży. Kojarzone z przyjemnością gry, zabawy, a także muzyka, która na tym etapie życia jest często nieodłącznym elementem codzienności młodych ludzi, mogą powodować wzrost motywacji do nauki. Proces dydaktyczny, wzbogacony o wspomniany pierwiastek ludyczności przestanie być kojarzony z nudą i rutynowymi, nierzadko w oczach młodzieży bezsensownymi zadaniami. Badanie pokazuje, że uczniowie tego potrzebują.

4.3. Komentarz do kategorii „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”

Zagadnienie komunikacji w języku docelowym cieszyło się również dużą frekwencją odpowiedzi, które plasowały się w następujący sposób:

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim	30%
Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim	31%
Odgrywanie scenek i symulacje	33%

Tabela 6: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim	57%
Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim	66%
Odgrywanie scenek i symulacji	30%

Tabela 7: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...

Subkategorie	Liczba wskazań
Brak autentyczności	56%

Tabela 8: Elementy lekcji, których uczniowie nie lubią – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim	70%
Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim	68%
Odgrywanie scenek i symulacji	30%

Tabela 9: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Wymieniając to, co podoba się respondentom najbardziej, 30% podało *możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku docelowym*, a 31% badanych za zaletę na zajęciach uznało *możliwość komunikowania się w języku niemieckim z kolegami i koleżankami*. Blisko 33% badanych lubi *odgrywać scenki sytuacyjne i symulacje*. W punkcie trzecim 56% respondentów podaje, że nie lubi *braku autentyczności na lekcji (cała lekcja jest taka sztuczna, przerabiamy tematy jakieś takie dziwne i niezyciowe; zwroty na lekcji są bardzo książkowe, lepiej byłoby uczuć się czegoś potrzebnego, np. powiedzeń się ma, nara; nie lubię bezsensownych rozmówek, w których ktoś dyktuje mi, co mam powiedzieć, odczytywanych dialogów, dziwnych rozmów trochę po polsku, trochę po niemiecku, nauczyciela, który mówi po polsku, a nam każe mówić po niemiecku; nauczyciel każe nam mówić po niemiecku, wiedząc, że wcale tego nie potrafimy, bo nas nie uczy, tylko gramatyka omawiana po polsku; brak komunikacji; niezyciowe zwroty; skupienie na podręczniku; brak normalnych rozmów, tekstów pasujących do moich zainteresowań)*.

Analiza punktu pierwszego i trzeciego ukazuje spójność, logikę i konsekwencję w wypowiedziach młodzieży. Komunikacja na lekcji języka obcego przebiegająca w języku docelowym zyskuje aprobatę ponad jednej czwartej badanych, a ponad połowa nie lubi wrażenia sztuczności tejże komunikacji i braku

autentyczności. Młodzież gimnazjalna to osoby lubiące wyzwania, chcące udowodnić sobie i światu swoją siłę i poczucie sprawstwa. To również osoby, które chcą we wszystkim widzieć jakiś cel i sens. Odpowiedzi respondentów dowodzą, że tak jest, gdyż lekcja języka obcego ma największy sens, kiedy komunikacja przebiega w języku nauczonym, a wzrastająca umiejętność posługiwania się nim daje poczucie sprawstwa i manifestuje moc piętnastolatka.

Zapotrzebowanie na komunikację w języku niemieckim zgłaszają respondenci również w punkcie drugim i czwartym. Prawie 57% badanych chciałoby mieć możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim, 66% z kolegami i koleżankami, 30% badanych chciałoby odgrywać scenki i symulacje. Pytani o możliwości zwiększenia skuteczności uczenia się, gimnazjaliści również bardzo licznie zwracają uwagę na element autentycznej komunikacji na lekcji. Aż 70% badanych uważa, że komunikacja na lekcji w języku docelowym mogłaby przyczynić się do większych sukcesów w procesie uczenia się, a 68% ma takie samo zdanie na temat komunikacji uczeń–uczeń. Natomiast 29% respondentów takich szans upatruje w odgrywaniu scenek i symulacjach.

Te opinie gimnazjalistów mogą być potraktowane jako ważny głos w szerokiej dyskusji na temat roli, znaczenia i zastosowania języka ojczystego na lekcjach języka obcego. Komorowska podkreśla dobitnie, „że język ojczysty powinien być stosowany rzadko, w sytuacjach gdy pozwala na rzeczywistą oszczędność czasu w toku objaśniania wyrazów abstrakcyjnych, wówczas może okazać się naprawdę użyteczny. Bywa jednak, niestety, nadużywany przez nauczycieli. To brak wprawy i pewne wygodnictwo leżą u źródeł stałego tłumaczenia nowo wprowadzonych wyrazów na język polski” (Komorowska, 2009: 154). Przed nadużywaniem języka ojczystego przestrzega również Miastkowska, która pisze: „użycie języka ojczystego powinno być świadome, a jego nadmiar może doprowadzić nie tylko do zaburzeń w budowaniu kompetencji komunikacyjnej w języku drugim (zwłaszcza że zajęcia to najczęściej jedyna możliwość spotkania z językiem obcym) i *rozleniwienia* studentów (...), ale także do zwiększenia sztuczności/nieprawdziwości sytuacji językowej i obcojęzycznego kontekstu językowego w klasie (...) i w konsekwencji – do zakwestionowania właściwego celu zajęć” (Miastkowska, 2010: 50).

4.4. Komentarz do kategorii „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”

Na kolejną kategorię składają się odpowiedzi, których treści oscylują wokół procesu dydaktycznego, czyli kategoria nazwana tu „Poszczególnymi elementami procesu dydaktycznego”.

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca w grupach	75%
Praca w parach	68%
Praca w półkolu	32%

Tabela 10: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca w parach	33%
Praca w grupach	52%
Zadania inne niż z podręcznika	42%

Tabela 11: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca z podręcznikiem	79%
Zadania z podręcznika	43%

Tabela 12: Elementy lekcji, których uczniowie nie lubią – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca w parach	32%
Praca w grupach	33%
Zadania inne niż z podręcznika	56%

Tabela 13: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

W pytaniu pierwszym odpowiedzi respondentów ograniczają się do preferowanych przez nich interakcji w klasie. Aż 75% badanych lubi *pracę w parach*, 68% *pracę w grupach*, a 32% *pracę w półkolu*. Ponadto 33% chciałoby pracować w parach, a ponad połowa badanych (52%) w grupach. Bardzo duży odsetek badanych, bo aż 42%, chciałby, aby na lekcji „przerabiane” były *ćwiczenia inne niż podręcznikowe*. Pewien rodzaj krytyki wymierzonej w podręcznik zauważyć można w kolejnym pytaniu, w którym prawie tyle samo (43%) badanych twierdzi, że nie lubi ćwiczeń z podręcznika, a 79% respondentów wyraża swoją niechęć do *pracy z podręcznikiem*. Respondenci upatrują też większej skuteczności nauczania (56%) w *rozwiązywaniu zadań innych niż z podręcznika*.

Odpowiedzi w kategorii „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego” bardzo wyraźnie korespondują z wynikami uzyskanymi przy okazji omawiania kategorii „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”. Jeśli w przypadku kategorii „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego” zauważyć można było chociażby zapotrzebowanie respondentów na autentyczną komunikację i wykorzystywanie poznanego słownictwa w „bardziej sensownych” dialogach niż „te, które znajdują się w podręcznikach”, to powiedzieć można, że odpowiedzi w przypadku kategorii „Elementy procesu dydaktycznego” są logiczną kontynuacją wspomnianych potrzeb. Gimnazjaliści bowiem postulują zastosowanie zróżnicowanych form interakcyjnych na lekcji, a w szczególności pracy w parach i grupach po to, by móc doświadczyć wspomnianej wyżej autentycznej komunikacji. Jest to oczywiście zgodne z teorią podejścia komunikacyjnego, a kluczem do opanowania języka obcego jest wykorzystywanie tego języka w procesie komunikacji i interakcji, które są nastawione na osiągnięcie konkretnych celów (Dakowska, 2005). W związku z tym, uczniom należy stwarzać jak najwięcej sytuacji umożliwiających taką komunikację. Oczywiście aktywność językowa nauczyciela jest bardzo ważna, ponieważ często stanowi główne źródło ekspozycji na język nauczany, ale z kolei praca w parach/grupach pozwala na autentyczne zaangażowanie uczniów w komunikację treści, co istotnie wspomaga przyswajanie języka obcego (Ortega, 2007). Interakcja uczeń–uczeń, mająca na celu osiągnięcie określonych celów komunikacyjnych, umożliwia zarówno kontakt z językiem, jak i mówienie w nauczonym języku (Brown, 2001). Zatem wykorzystywane na lekcji formy pracy powinny być jak najbardziej zróżnicowane, aby zaangażować uczniów w różnorodne schematy interakcji – zarówno te, w które nauczyciel jest zaangażowany bezpośrednio, jak i te, w których jedynie monitoruje pracę uczniów.

Z odpowiedzi respondentów wynika, że ich zdecydowana większość odczuwa w tej kwestii pewne deficyty. To, że rzeczywistość odbiega dość znacznie od teoretycznego wzorca, pokazują również inne badania. Z „*Europejskiego badania kompetencji językowych*” (Szpotowicz, 2011) wynika na przykład, że:

- najczęściej wykorzystywane jest nauczanie frontalne, które wiąże się z dominującą rolą nauczyciela w klasie;
- dziewięciu na dziesięciu badanych gimnazjalistów deklaruje, że nauczyciel mówi do całej klasy prawie zawsze lub zazwyczaj;
- niemal równie często uczniowie pracują indywidualnie. Stosunkowo często wykorzystywanymi formami pracy są również: wypowiedź pojedynczego ucznia przed całą klasą oraz rozmowa nauczyciela z jednym lub dwoma uczniami.

Najpopularniejsze formy pracy zakładają zatem: brak interakcji (praca indywidualna), interakcję uczeń/nauczyciel–klasa lub nauczyciel–uczeń i są tym samym zaprzeczeniem założeń obowiązującego podejścia i autentycznych potrzeb młodzieży.

4.5. Komentarz do kategorii „Nauka poprzez sensowne działanie”

Kolejna kategoria, tj. „Nauka poprzez sensowne działanie”, może budzić pewne wątpliwości ze względu na zakres semantyczny słów: „sens” i „bezsens”. Trudno w tym wypadku o określenie precyzyjnych i naukowych ram dla tych pojęć, dlatego proponuje się pozostanie przy ich potocznym rozumieniu. Dodatkowo podanie w tym artykule tematu „sensu i bezsensu” pod dyskusję uzasadnia się wysoką frekwencją występowania tych słów w wypowiedziach respondentów.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Zastosowanie multimediów	78%
Stosowanie technik aktywizujących i motywujących przez nauczyciela	80%
Sensowne zadania i projekty	75%

Tabela 14: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Nauka poprzez sensowne działanie”.

Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...

Subkategorie	Liczba wskazań
Bezsensowne działanie	80%

Tabela 15: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Nauka poprzez sensowne działanie”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Zastosowanie multimediów	67%
Stosowanie przez nauczyciela technik aktywizujących i motywujących	75%
Sensowne zadania i projekty	81%

Tabela 16: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Nauka poprzez sensowne działanie”.

Jak wynika z analizy wypowiedzi badanych, sensowne działanie na lekcji implikuje *zastosowanie multimediów, wdrażanie przez nauczyciela ćwiczeń aktywizujących*, a także *„sensownych” działań i projektów*. Bardzo często pojawiały się również zwroty typu: *bezsensowne ćwiczenia, bezsensowna praca, to jest bez sensu, takie coś nie ma sensu, robienie takich rzeczy nie ma sensu, to*

jest pozbawione sensu, po co my to robimy? – to jest bez sensu i tak niczego się nie nauczymy, te ćwiczenia niczemu nie służą – są bez sensu itp., które zostały sklasyfikowane jako „bezsensowne działania”.

Żadna odpowiedź w tej kategorii nie pojawia się w pytaniu pierwszym, co można sprowadzić do wniosku, że w świetle wypowiedzi respondentów tylko mniej niż 30% z nich definiuje działania podejmowane na lekcji za sensowne. Dla przeciwwagi bardzo wielu badanych wyraża swoją opinię w tej kwestii przy okazji pytania drugiego, zgodnie z analizą którego 78% respondentów chciałoby, aby na lekcji stosowano multimedia, 80% potrzebuje doświadczyć technik aktywizujących stosowanych przez nauczyciela, a 75% chciałoby, aby na lekcji można było zaangażować się w sensowne zadania i projekty. Aż 80% deklaruje, że nie lubi bezsensownego działania. Tyle samo (81%) badanych uważa, że skuteczność działań edukacyjnych w zakresie nauczania języka niemieckiego można podnieść poprzez zastosowanie „sensownych zadań i projektów”, 67% uważa, że taką funkcję mogłyby spełnić stosowane multimedia, a 75% upatruje możliwości większej skuteczności na lekcji w zastosowaniu technik aktywizujących.

Powyższa analiza pokazuje bardzo duże zaangażowanie gimnazjalistów w temat „sensu i bezsensu” różnych działań podejmowanych na lekcji języka niemieckiego. Jak widać, często doświadczają działań, które definiowane są przez nich jako bezsensowne i choć, jak podkreślono wyżej, ten przekaz nie jest do końca jednoznaczny ze względu na brak jednoznacznej definicji słowa kluczowego, to biorąc pod uwagę liczbę osób, które zabrały głos w odniesieniu do tej kategorii, można określić ten temat jako problematyczny i choćby nawet część głosów uznać za przejaw negatywizmu gimnazjalistów czy też ich pewnej „maniery” do uznawania rzeczy za bezsensowne bez merytorycznego uzasadnienia, to i tak liczba wskazań w tej kategorii i jej poszczególnych subkategoriach uzasadnia sensowność uczynienia tych kwestii przedmiotem dyskusji w tym miejscu.

4.6. Role nauczyciela

Opisane wyżej zadania, które zdefiniowane zostały na podstawie refleksji gimnazjalistów na temat procesu glottodydaktycznego, łatwo dają się przekuć w role nauczyciela. Badanie pokazuje, że współczesny gimnazjalista potrzebuje nauczyciela języka niemieckiego, który *będzie kreatorem dobrej atmosfery* po to, by *inspirować i umożliwiać sensowne działanie*. Działanie to będzie sensowne wtedy, kiedy nauczyciel, będąc dobrym *animatorem*, *zastosuje strategie ludyczne* odpowiednie dla osób biorących udział w procesie dydaktycznym. Sensowne działanie na lekcji języka obcego wymaga interakcji w języku obcym, dlatego też nauczyciel musi stać się *inicjatorem procesów komunikacyjnych*

przebiegających właśnie w języku docelowym. To wszystko stanie się możliwe, jeśli nauczyciel dobrze wypełni swoją *rolę eksperta*. Wymienione role nauczyciela przedstawia Tabela 17:

Kategorie	Rola nauczyciela
Atmosfera na lekcji języka niemieckiego	Nauczyciel jako kreator dobrego klimatu na lekcji
Strategia ludyjna na lekcji języka niemieckiego	Nauczyciel jako animator
Komunikacja na lekcji języka niemieckiego	Nauczyciel jako inicjator procesów komunikacyjnych
Poszczególne elementy procesu dydaktycznego	Nauczyciel jako ekspert
Nauka poprzez sensowne działanie	Nauczyciel jako inspirator i motywator sensownego działania

Tabela 17: Role nauczyciela w opinii uczniów.

5. Podsumowanie

W artykule zaprezentowano role i zadania nauczyciela języka obcego, zarówno te kreowane przez znawców przedmiotu, jak i samych gimnazjalistów. O ile literatura przedmiotu, będąca godnym zaufania źródłem wiedzy, stać się powinna dla nauczycieli kanonem obowiązujących zasad, to w przypadku opinii gimnazjalistów należy niewątpliwie zachować daleko idącą ostrożność. Nie po to prowadzi się badania, aby w bezrefleksyjny sposób dostosowywać się do „życzeń” uczniów. Celem tak skonstruowanych badań jest raczej konfrontacja naukowych wytycznych z opiniami uczestników procesu glottodydaktycznego. Zdefiniowanie punktów wspólnych i rozbieżności między tym, co promuje i proponuje nauka, a tym, czego potrzebują uczący się, może przyczynić się do optymalizacji procesu kształcenia obcojęzycznego. W przypadku opisywanego badania, wybór metody badawczej pozwolił na uzyskanie bardzo wielu danych, co w rezultacie umożliwiło uzyskanie wyczerpującej odpowiedzi na postawione na początku artykułu pytanie badawcze.

W świetle przeprowadzonych badań, współczesny gimnazjalista to osoba dojrzała emocjonalnie, świadoma swoich potrzeb w zakresie własnej edukacji obcojęzycznej oraz potrafiąca przedstawić je w jednoznaczny sposób.

Z analizy danych wynika ponadto, że przeciętny polski gimnazjalista za kwestię priorytetową uznaje dobrą atmosferę na lekcji, która warunkowana jest przede wszystkim osobowością nauczyciela, jego zaangażowaniem, entuzjazmem i poczuciem humoru. Zdecydowana większość badanych deklaruje, że ich lekcje właśnie takie są. Niestety, sądząc po wypowiedziach badanych, z atmosferą nie idzie w parze nauka „poprzez sensowne działanie”. Analizując dane, otrzymujemy informację o wysokim poziomie niezadowolenia uczniów z takiego stanu rzeczy – proces dydaktyczny jest dla nich często pozbawiony sensu. Chodzi tutaj o jakość i treść ćwiczeń oraz zadań, które nie przeciwdziałają

sztuczności i brakowi autentyzmu na lekcji. Brak możliwości przeżywania sytuacji lekcyjnych jako „sensownych”, powoduje niemożność skupienia uwagi, brak zaangażowania, czy też niechęć do podejmowania działań. Sądząc po liczbie respondentów, którzy wyrazili swoją opinię w tej sprawie, jest to stosunkowo ważna kwestia dla uczących się.

Dość liczni respondenci zajęli stanowisko również w innej ważnej kwestii, a mianowicie komunikacji w języku docelowym. Jak pokazują wyniki badań, przynajmniej połowa badanych chciałaby mieć okazję do podejmowania prób komunikowania się w języku niemieckim, lecz sposób zajęć prowadzonych przez nauczyciela uniemożliwia taką komunikację. W tym wypadku literatura przedmiotu staje po stronie respondentów, gdyż zgodnie z ogólnymi wytycznymi użycie języka ojczystego uzasadnione jest tylko w określonych przypadkach. Jak pokazują zarówno opisywane badania, jak i szereg innych, ta zasada wydaje się powszechnie łamana.

Odnosząc się do kwestii tzw. elementów procesu dydaktycznego, badani gimnazjaliści skupili się przede wszystkim na zaletach stosowania różnych form pracy w klasie oraz odejściu od dominującej pozycji podręcznika na lekcji, na bazie którego często niemożliwe jest realizowanie wspomnianych wyżej „sensownych działań”. Wyrażona w badaniu chęć respondentów do stopniowej rezygnacji z nauczania frontalnego jest spójna z tą koncepcją procesu dydaktycznego, którą szkicują w kategorii „Komunikacja na lekcji języka obcego”. Różnicowanie typów interakcji na lekcji będzie na pewno w sposób pozytywny wpływać na autentyczność komunikacji w formalnych warunkach nauki języka obcego. Logiczny i spójny ciąg myślowy respondentów znajduje swoje potwierdzenie w kolejnej kategorii, tj. „Strategiach ludycznych na lekcji”. One także wymagają kreowania atmosfery autentycznej komunikacji, różnicowania form interakcji, a dobrze dopasowane do grupy wiekowej, stają się źródłem sensownego działania.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principle – an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Brzezińska, A. I. i Czub, T. 2013. „Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji”. *Nauka*, 1: 31-44.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a foreign language*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jastrzębska, E. 2011. *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*. Kraków: Impuls.
- Komorowska, H. 1988. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. 2009. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Miastkowska, B. 2010. „Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego: sukces czy porażka?” *Języki Obce w Szkole*, 1: 46-50.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nęcka, E. 2005. *Trening twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ortega, L. 2007. „Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective”. (w) *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (red. R. DeKeyser). Cambridge: Cambridge University Press, str. 180-207.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szpotowicz, M. (red.). 2011. *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport Krajowy 2011*. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/179-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych.html>, DW 20.08.2017.
- Watson, M. J. i Emerson, S. 1988. „Facilitate learning with humor”. *Journal of Nursing Education*, 2: 89-90.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Joanna Pitura

Uniwersytet Pedagogiczny
pitura@poczta.onet.pl

ZASTOSOWANIE BLOGA WE WSPIERANIU REFLEKSJI STUDENCKIEJ PODCZAS PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Implementing blogs to support student reflection during the teaching practicum

The article concerns pre-service English language teacher training and discusses some results of an on-going action research project, the aim of which is to investigate a way of supporting student reflection while they do obligatory teaching practice in Polish state schools. The paper presents the design of the "Develop by Blogging" intervention, as well as its pilot implementation. Preliminary findings suggest that the intervention has the potential to create time and space for reflection on individual professional experience and can constitute a chance for enhancing reflection among pre-service teachers.

Keywords: reflection, practicum, Learning Design, Learning Design Studio, blog

Słowa kluczowe: refleksja, praktyki, projektowanie dla uczenia się, studio projektowania dla uczenia się, blog

1. Wprowadzenie

Kształcenie nauczycieli języków obcych postrzegane jest jako proces konstruowania wiedzy zawodowej, czemu towarzyszy zdobywanie praktycznego doświadczenia w szkole w ramach praktyk pedagogicznych oraz rozwijanie refleksyjności¹ (Jodłowiec, 2005; Zawadzka-Bartnik, 2014; Komorowska, 2015).

¹ W literaturze pojęciu refleksji nauczycielskiej poświęcono już wiele uwagi (np. Gabryś-Barker, 2012; Neofilolog Nr 43/1, 2014). Wobec braku zgodności w rozumieniu

W procesie tym refleksja odgrywa bardzo istotną rolę. Między innymi pozwala ona nauczycielowi, by zmienił się w – cytując Elżbietę Zawadzką-Bartnik – „nauczyciela kreatywnego i innowacyjnego, świadomego i odpowiedzialnego za wyniki własnej pracy” (2014: 9).

W zamyśle praktyki zawodowe mają stwarzać warunki do takiej zmiany, do pobudzania inicjatywy oraz wglądu we własne działania w sferze profesjonalnej (Zawadzka-Bartnik, 2014; Czura, 2014). Jednak realizacja tych idei w czasie praktyk pedagogicznych jest dość problematyczna. Autorka niniejszej publikacji, pracując z grupami praktykantów jako ich uniwersytecki opiekun dydaktyczny, odczuwała brak czasu i przestrzeni na obserwowanie czy też ewentualne celowe organizowanie takiej aktywności. W rzeczywistości okazywało się bowiem, że – ze względów organizacyjnych i logistycznych – śledzenie refleksji studenckiej, tzn. doświadczeń, wrażeń, odczuć i przemyśleń praktykantów, możliwe było tylko w bardzo ograniczonym zakresie. Równie niesatysfakcjonujący był brak możliwości utrzymania dialogu zarówno z praktykantami, jak i ich opiekunem oraz trudności w przekazywaniu informacji zwrotnej. W konsekwencji stwierdzono, że potencjał, jaki niesie możliwość uczenia się podczas praktyk dzięki dokonywaniu refleksji, był słabo wykorzystywany. Pojawiły się więc pytania o to, jak skuteczniej wspierać refleksję studencką, a w szczególności, kiedy to robić i czego refleksja ta ma dotyczyć.

Odpowiedzi na te pytania można szukać w literaturze mówiącej o zastosowaniu dziennika jako narzędzia do wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli, w tym właśnie refleksji nauczycielskiej (np. Gabrys-Barker, 2012). Jednak wykorzystanie tego rozwiązania w praktyce jest dość kłopotliwe. Student każdorazowo musiałby przekazywać dziennik, aby opiekun czytał wpisy na bieżąco. Z kolei jednorazowe czytanie dzienników po zakończeniu praktyk nie dawałoby możliwości wejścia na bieżąco w interakcję ze studentami, aby pobudzić ich do przemyśleń czy zainspirować, nie można by też było zaangażować innych studentów w dyskusję.

Wydaje się, iż w rozważaniu omawianego problemu warto skorzystać z badań dotyczących projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design*, tłum. własne) i przyjrzeć się modelowi studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*, tłum. własne; Mor i Mogilevsky, 2013), w którym świadomie angażuje się nauczycieli w dokonywanie refleksji nad własnym uczeniem się oraz efektami indywidualnych działań pedagogicznych. Obiecujące w kontekście podjętego problemu badawczego były również badania, których wyniki

tego pojęcia, w niniejszym artykule przyjęto ogólną definicję: refleksja nauczycielska to „zastanowienie się nad problemem / sytuacją dydaktyczną i/lub wypowiedź studenta wynikająca z takiego zastanowienia się” (por. <http://sjp.pwn.pl/sjp/refleksja;2573649.html>).

pokazują pozytywny wpływ blogowania na umiejętności przyszłych i czynnych nauczycieli w zakresie myślenia refleksyjnego, np.: Stiler i Philleo (2003), Yang (2009), Killeavy i Moloney (2010), Luik et al. (2011), Fisher i Kim (2013), Garza i Smith (2015). Jak ujęli to Fisher i Kim: „blogi funkcjonowały jako „urządzenie do myślenia”, które wsparło rozwój zawodowy” (2013: 156; tłum. własne). Tak więc można sądzić, że model studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*) oraz blog mogą mieć potencjał do tego, by stworzyć bardziej angażujące, pobudzające do refleksji środowisko dla współczesnych studentów-praktykantów. Potrzebna jest jednak empiryczna weryfikacja tego przypuszczenia, umożliwiająca ocenę trafności i skuteczności zastosowania tych rozwiązań. Taka ocena byłaby istotna dla działań mających na celu zwiększanie efektywności praktyk, indywidualizację wsparcia, czy też racjonalizację procesu kształcenia przyszłych nauczycieli.

W związku ze zdiagnozowanymi potrzebami zostało zaplanowane badanie mające na celu zaprojektowanie, wdrożenie i ewaluację interwencji dydaktycznej, która tworzyłaby środowisko wspierające studentów filologii angielskiej w dokonywaniu refleksji w trakcie praktyk pedagogicznych. Niniejszy artykuł przedstawia wycinek trwającego projektu, badania w działaniu, w którym omówiony jest etap projektowania i pilotażu interwencji dydaktycznej.

2. Perspektywa teoretyczna

U podstaw prezentowanego badania leżą ustalenia psychologii uczenia się, pedeutologii oraz projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design*).

W ramach psychologii uczenia się, przedstawione badanie odwołuje się do konstruktywistycznych teorii uczenia się – poprzez interakcję społeczną (Wygotski, 1971), praktyczne doświadczenie (Kolb, 1984) oraz refleksję w działaniu, refleksję nad działaniem i refleksję dla działania (Schön, 1983; Farrell, 2007). Jak wyjaśniają Abbie Brown i Timothy Green, w podejściu konstruktywistycznym zakłada się, że w trakcie uczenia się tworzone jest indywidualne rozumienie świata/zjawisk, dla którego bardzo istotna jest interakcja z innymi ludźmi oraz refleksja nad własnym doświadczeniem. W procesie tworzenia nowej wiedzy o tym osobistym znaczeniu wykorzystywana jest wiedza dotychczasowa, która łączona jest z indywidualnie przetwarzanymi informacjami ze środowiska (Brown i Green, 2016: 29-34).

Drugim obszarem, który został wykorzystany w badaniu, jest pedeutologia, dział pedagogiki zajmujący się m.in. kształceniem nauczycieli. Jak już wcześniej wspomniano, w ostatnich latach sporym zainteresowaniem cieszy się badanie zastosowania bloga w procesie kształcenia nauczycieli, także jako narzędzia wspomagającego rozwijanie refleksji nauczycielskiej. Niektórzy badacze

wskazują, że blogowanie może pomagać w pogłębianiu refleksji i prowadzić do zmian w pracy nauczycieli. Sprzyja temu niewątpliwie charakter narzędzia – wszechstronność, elastyczność i łatwość w zastosowaniu – pozwalający na personalizację uczenia się. Istotne w kontekście tej publikacji jest również to, że blog stwarza wiele możliwości w zakresie komunikacji – umożliwia on dotarcie do szerszego audytorium oraz wspólne dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, pozwala na wyrażanie uczuć i emocji, co ma niebagatelne znaczenie, jeśli chodzi o przekazywanie i/lub otrzymywanie informacji zwrotnej czy też poszukiwanie i/lub otrzymywanie wsparcia (Luik et al., 2011; Conole, 2012). Te właściwości bloga mogą być ważne w poszukiwaniu rozwiązań mających na celu wspieranie refleksyjności studentów w trakcie praktyk pedagogicznych.

O ile psychologia uczenia się i pedeutologia są znanymi i uznanymi dziedzinami/działami wiedzy, projektowanie dla uczenia się (ang. *Learning Design*) jest stosunkowo młodym nurtem. Badacze zwracają uwagę, że nie jest on tożsamy z projektowaniem dydaktycznym (ang. *Instructional Design*), chociaż przyznają, że praktyki te pod pewnymi względami się pokrywają (Mor i Craft, 2012). Projektowanie dla uczenia się (ang. *Learning Design*) definiowane jest jako:

[M]etodologia umożliwiająca nauczycielom/projektantom podejmowanie bardziej świadomych decyzji w projektowaniu aktywności edukacyjnych [*learning activities*], co ma ugruntowanie w wiedzy pedagogicznej i gdzie uwzględnia się efektywne zastosowanie zasobów i technologii. (...) Projektowanie dla uczenia się jako obszar badawczo-rozwojowy zajmuje się gromadzeniem danych empirycznych potrzebnych do zrozumienia procesu projektowania, a także rozwojem wachlarza zasobów edukacyjnych [*learning design resources*], narzędzi i aktywności (Conole, 2012: 7-8; tłum. własne).

W ramach nurtu projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design*), interesujący, z punktu widzenia omawianego badania, jest model studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*). Jest to model wykorzystujący metodę projektu, a podejmowane działania tworzą powtarzalny cykl (Mor i Mogilevski, 2013):

1. Pomyśl (ang. *imagine*; tłum. własne) – identyfikacja problemu, wyzwania edukacyjnego;
2. Zbadaj (ang. *investigate*; tłum. własne) – zdefiniowanie kontekstu (czynniki materialne, społeczne, itp.), przyjęcie perspektywy pedagogicznej (teoretycznej), poznawanie stosownej literatury;
3. Zainspiruj się (ang. *inspire*; tłum. własne) – zapoznanie się z przykładami przeszłych innowacji, zastosowanie pomysłów/dobrych praktyk w projekcie;

4. Wyobraź sobie (ang. *ideate*; tłum. własne) – przyjęcie ostatecznego rozwiązania, przygotowanie scenariusza działania;
5. Przetestuj prototyp (ang. *prototype*; tłum. własne) – przygotowanie prototypu działania, szybka implementacja;
6. Dokonaj ewaluacji (ang. *evaluate*; tłum. własne) – ocena projektu w odniesieniu do jego celów, identyfikacja obszarów wymagających poprawy, modyfikacja projektu;
7. Dokonaj refleksji (ang. *reflect*; tłum. własne) – opis procesu projektowania, nabytego doświadczenia i efektów.

Mor i Mogilevski opublikowali artykuł, w którym przedstawiają wyniki testowania tego modelu na 22 izraelskich studentach. Autorzy konkludują, że:

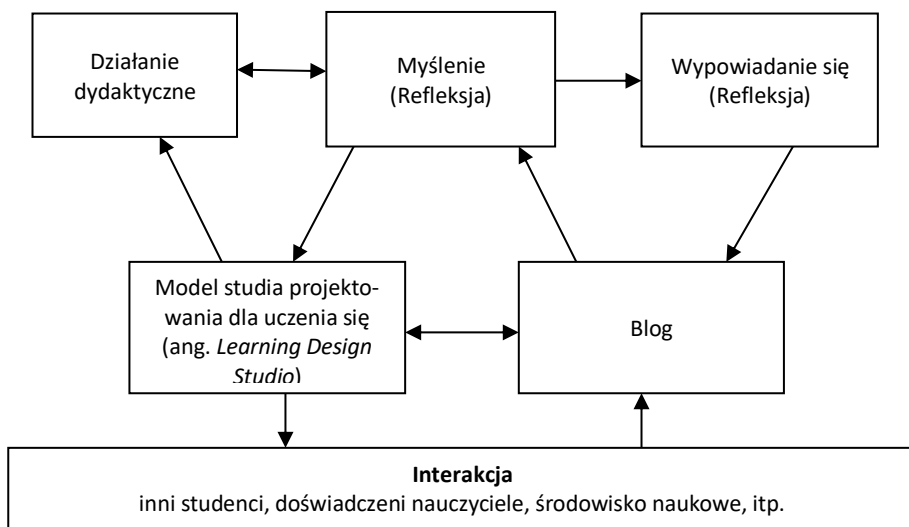
[m]odel ten może służyć jako rama odniesienia dla tych, którzy chcą wyszkolić edukatorów na takich, którzy potrafią jasno i świadomie podejmować decyzje. Z dobrze zdefiniowanymi zasadami i we wspierającym środowisku nauczyciele mogą zostać lepszymi projektantami dla uczenia się [*learning designers*]. Pozwala on profesjonalistom w obszarze edukacji łączyć badania naukowe ze swoją praktyką i zdobywać umiejętności potrzebne do identyfikowania wyzwań edukacyjnych oraz opracowywać efektywne sposoby radzenia sobie z nimi (Mor i Mogilevski, 2013: 14; tłum. własne).

Warto też dodać, że model studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*) jest stosowany w praktyce w celu szkolenia czynnych zawodowo nauczycieli. Przykładem może być szkolenie „Nauczyciele jako projektanci” (ang. *Teachers as Designers*; tłum. własne) oferowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie TESOL (ang. *TESOL International Association*, tłum. własne; <http://www.tesol.org/>). Autorka publikacji sama wzięła w nim udział i przeszła pełen cykl pracy z modelem studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*).

Model studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*) został wykorzystany do zaprojektowania interwencji dydaktycznej, w której studenci indywidualnie projektują działania dydaktyczne, a następnie je realizują. W cyklu tej interwencji uwzględniono miejsce na refleksję studencką. Jej stymulowaniu sprzyjać ma zastosowanie bloga, który z jednej strony zapewnia studentom miejsce na wypowiedzenie się (zmaterializowanie myśli, refleksji w działaniu, nad działaniem i dla działania), a z drugiej umożliwia obserwację i dostęp opiekunowi dydaktycznemu. Co istotne, takie rozwiązanie pozwala na wchodzenie w interakcję nie tylko z opiekunem dydaktycznym, ale też i z innymi studentami, z czynnymi nauczycielami oraz ze środowiskiem naukowym. Sprzyja ono szerszej wymianie myśli, dzieleniu się różnego rodzaju zasobami (wiedzą, doświadczeniem,

publikacjami, linkami, itp.), co w efekcie prowadzi do lepszej jakości i szerszego zakresu kompetencji nabywanych w trakcie praktyk.

Poniżej zaprezentowana została konceptualizacja pola badawczego (Rys. 1).



Rysunek 1: Konceptualizacja pola badawczego.

3. Metody

3.1. Typ projektu badawczego

W badaniu jako paradygmat badawczy przyjęto pragmatyzm, który pozwala na stosowanie metod, technik i procedur badawczych w sposób odpowiadający celom i potrzebom badacza (Creswell, 2013: 36). Ponadto, ponieważ badanie podjęte zostało w odpowiedzi na zidentyfikowane własne problemy dydaktyczne oraz zorientowane jest na ich rozwiązanie, obraną strategią badawczą jest badanie w działaniu (ang. *action research*), podczas którego nauczyciel-badacz podejmuje działanie i poszukuje rozwiązań mających na celu poprawę sytuacji (procedur dydaktycznych, efektów edukacyjnych) (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010; Gay, Mills i Airasian, 2011).

Aby ocenić adekwatność modelu studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*) i bloga w tworzeniu środowiska sprzyjającego dokonywaniu refleksji studenckiej, podjęto badanie w działaniu w następujących etapach:

- Etap 1. Diagnoza sytuacji jako problemowej – identyfikacja i zdefiniowanie problemu, poszukiwanie możliwych rozwiązań, ocena podjętych wcześniej działań mających na celu wspieranie praktykantów.
- Etap 2. Planowanie działania zaradczego – zaprojektowanie interwencji „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*) w trakcie kursu online „Nauczyciele jako projektanci” zorganizowanego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie TESOL (zima 2016).
- Etap 3. Działanie – zastosowanie działania zaradczego w trzech krokach:
 1. pilotaż „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*) w wersji podstawowej (bez etapów „Zainspiruj się” i „Przetestuj prototyp”) w trakcie praktyk pedagogicznych luty – marzec 2016;
 2. wdrożenie pełnej wersji „Rozwijaj się poprzez blogowanie” oraz ocena interwencji (percepcja studenta) w trakcie praktyk pedagogicznych październik – grudzień 2016;
 3. zastosowanie pełnej wersji „Rozwijaj się poprzez blogowanie” oraz ocena interwencji (uczenie się studenta) w czasie praktyk pedagogicznych październik – grudzień 2017.
- Etap 4. Ewaluacja interwencji dydaktycznej – ocena skuteczności zastosowania modelu studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*) i bloga w tworzeniu środowiska sprzyjającego dokonywaniu refleksji nad działaniami w trakcie praktyk pedagogicznych (Cherry, 2002: 2; Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 151).

3.2. Wyniki

3.2.1. Zaprojektowanie interwencji „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*)

W efekcie diagnozy problemu oraz analizy kontekstu zaprojektowano interwencję dydaktyczną, której celem jest wspieranie refleksji studenckiej w małej grupie studentów-praktykantów filologii angielskiej. W ramach interwencji wykorzystano następujące narzędzia online:

1. platforma www.edmodo.com – środowisko do komunikowania się z grupą praktykantów, w którym następuje przekazywanie informacji o zadaniach do wykonania w określonym terminie z adekwatnymi linkami do strony internetowej interwencji developbyblogging.weebly.com;
2. strona developbyblogging.weebly.com – strona internetowa interwencji, gdzie opisane są zadania, zawarte szczegółowe instrukcje oraz linki do potrzebnych zasobów;

3. bezpłatny blog www.wordpress.com – miejsce dokonywania refleksji (wyrażania myśli, wymieniania się opiniami, doświadczeniami, itp.) oraz dokumentowania działań studenckich w ramach interwencji.

Z uwagi na fakt, że w semestrze letnim praktyki pedagogiczne trwają krótko, dokonano adaptacji cyklu studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*). Powstała wersja podstawowa, w której pominięte są etapy „Zainspiruj się” i „Przetestuj prototyp”. W Tabeli 1. zaprezentowano scenariusz zaprojektowanej interwencji.

	Przygotowanie	Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 3	Zadanie 4	Zadanie 5
Cel zadania	Krok 1. Rejestracja na www.edmodo.com Krok 2. Założenie własnego bloga na www.wordpress.com	Identyfikacja problemu w klasie	Analiza problemu + znalezienie sposobu rozwiązania	Zaplanowanie akcji mającej na celu rozwiązanie problemu	Wdrożenie planu działania	Refleksja nad efektami działania
Akcja offline		Obserwacja klasy	Krok 1. Zdobywanie informacji dotyczących problemu w dostępnej literaturze Krok 2. Omówienie pomysłów z kolegami lub doświadczonymi nauczycielami Krok 3. Wybór jednego rozwiązania	Uzupełnienie tabeli – co, jak i kiedy będzie się działo	Działanie w klasie	Zastanawianie się nad swoimi działaniami w ramach całego projektu
Akcja online1 Blogowanie		Opis zaobserwowanego problemu	Post 1. Lista rozwiązań Post 2. Publikacja jednego wybranego rozwiązania	Publikacja planu działania	Dokumentowanie działań	Publikacja myśli i wniosków na blogu
Akcja online2		Czytanie i komentowanie blogów innych praktykantów Otrzymywanie komentarzy od opiekuna dydaktycznego				

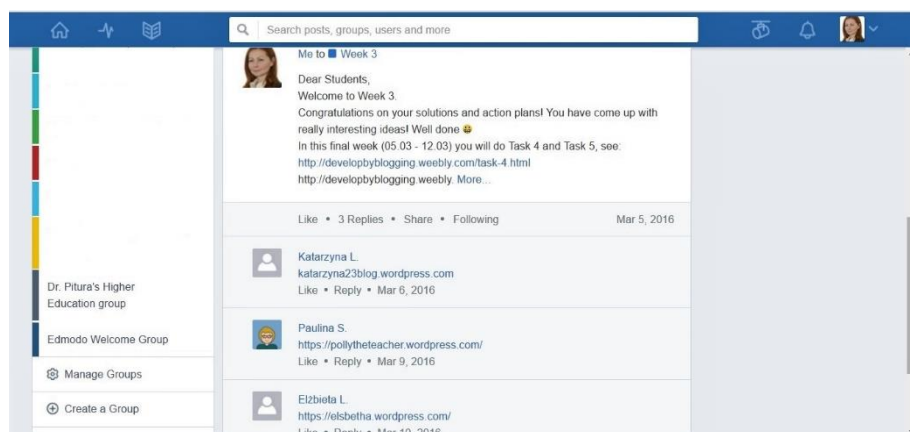
Tabela 1: Scenariusz interwencji „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*).

3.2.2. Wdrożenie interwencji – pilotaż wersji podstawowej „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*)

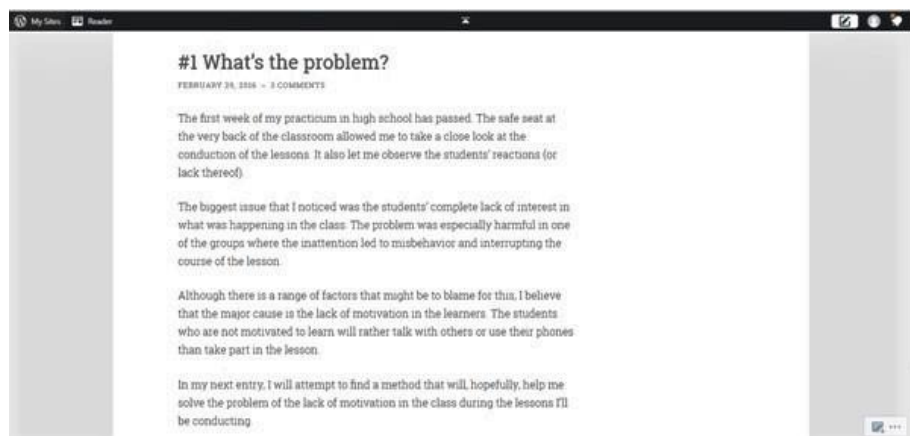
Celem pilotażu był pierwszy test interwencji, sprawdzenie, czy jest ona odpowiednia dla studentów, czy zadania są zrozumiałe i wykonalne; celem nie była ocena wpływu działania zaradczego na kompetencje praktykantów. Uczestniczyły

w nim trzy studentki filologii angielskiej (studia II stopnia, specjalizacja nauczycielska) Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, które odbywały obowiązkowe praktyki w szkołach ponadgimnazjalnych w okresie luty – marzec 2016 (4 tygodnie).

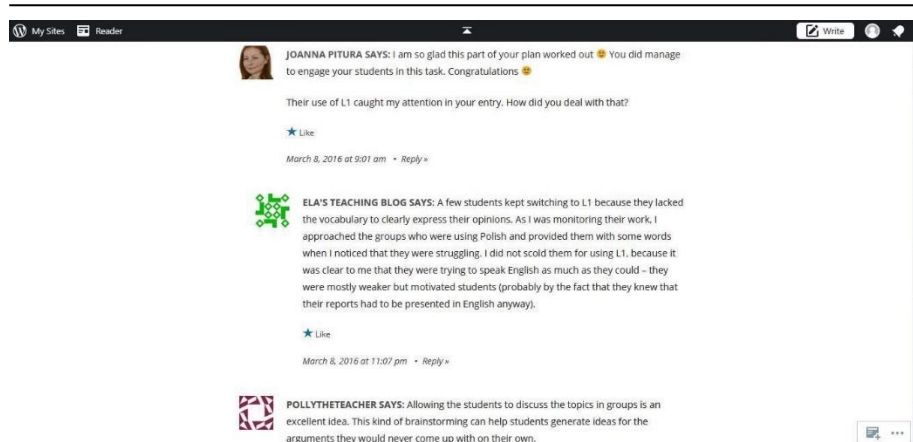
Wyniki pokazują, że interwencja „Rozwijaj się poprzez blogowanie” jest sprawna technicznie – poszczególne narzędzia wykorzystane w interwencji działały skutecznie, zadania zostały zrozumiane, zaś komunikacja pomiędzy opiekunem dydaktycznym a praktykantami była efektywna (Rys. 2, Rys. 3, Rys. 4). Jest to satysfakcjonujący rezultat pozwalający na zastosowanie wszystkich narzędzi na następnym etapie badania – wdrożenia pełnej wersji „Rozwijaj się poprzez blogowanie” i poddania interwencji ocenie studentów-praktykantów.



Rysunek 2: Przykład komunikacji na platformie Edmodo.



Rysunek 3: Przykład wpisu na blogu praktykanta (<https://pollytheteacher.wordpress.com/>).



Rysunek 4: Przykład komunikacji z uniwersyteckim opiekunem dydaktycznym i innym praktykantem (<https://elsbetha.wordpress.com/2016/03/02/the-solution/#comments>).

Omawiając wyniki pilotażu interwencji, warto również zwrócić uwagę na wyłaniający się na tym etapie badania potencjał projektu „Rozwijaj się poprzez blogowanie”. Po pierwsze, daje się zauważyć, że „Rozwijaj się poprzez blogowanie” tworzy czas i przestrzeń do refleksji w działaniu, refleksji nad działaniem oraz refleksji dla działania – studenci w ramach interwencji identyfikują, analizują i wdrażają rozwiązanie do wybranego przez siebie problemu dydaktycznego, zastanawiają się i wypowiadają na swoich blogach oraz czytają i komentują blogi innych uczestników. Po drugie, „Rozwijaj się poprzez blogowanie” kreuje okazje do uczenia się poprzez działanie – studenci planują i realizują rozwiązania o istotnym dla siebie znaczeniu oraz doświadczają osobistych sukcesów i porażek. Kolejny aspekt to możliwość obserwacji na bieżąco pracy studenta, co pozwala opiekunowi dydaktycznemu na śledzenie indywidualnych problemów studenta-praktykanta w szkole, jego dylematów i decyzji oraz tego, jak sobie radzi z napotkanymi problemami. W końcu, „Rozwijaj się poprzez blogowanie” stwarza dodatkowe okazje do interakcji typu praktykant–praktykant oraz praktykant–uniwersytecki opiekun dydaktyczny.

Poza tymi korzystnymi aspektami, ujawniono też i niedoskonałości interwencji. Nie zaobserwowano wchodzenia studentów w dialog z innymi doświadczonymi nauczycielami, czy też innymi studentami, którzy nie byli członkami grupy praktykantów w interwencji „Rozwijaj się poprzez blogowanie”. Aktywność ta była jednym z istotnych założeń leżących u podstaw projektowanego działania zaradczego. Być może przyczyną były ograniczenia czasowe – zadania wymagały dużego zaangażowania się, zastanowienia, poszukiwania zasobów, planowania i wdrażania pomysłów w klasie oraz regularnej aktywności na

blogu. Jeden miesiąc może być niewystarczający, by w efektywny sposób pracować w ramach takiej interwencji, co zresztą zauważyli sami studenci w bezpośrednich rozmowach z opiekunem dydaktycznym na zakończenie pilotażu.

Pewne zastrzeżenia może też budzić jakość komentarzy na blogach. W zamierzeniu miały służyć one prowadzeniu dyskusji profesjonalnej, być wyrazem refleksji studenckiej, w konsekwencji prowadzącej do konstruowania nowej wiedzy profesjonalnej i zwiększenia efektywności uczenia się podczas praktyk. W chwili obecnej komentarze są raczej ogólnikowe, studenci nie angażują się w dyskusję, publikują tylko jeden komentarz. Można mieć wrażenie, że zaangażowali się w nią tylko dlatego, że musieli, że taki był wymóg opiekuna dydaktycznego. Obserwacja ta jest dość zbieżna z wynikami Góreckiej i Nowickiej (2015), które przez jeden semestr badały interakcje studentów filologii romańskiej (N=30) o zaawansowanej znajomości języka francuskiego w trakcie prowadzonych dyskusji akademickich na internetowym forum platformy Moodle. Omawiając wyniki, badaczki zauważają, że:

(...) aktywność i zaangażowanie w zadanie realizowane są zbyt często wyłącznie na poziomie wymagań formalnych. Wiąże się to z powierzchownymi działaniami argumentacyjnymi i prowadzi do budowania interakcji, w których rozmówcy nie przejmują odpowiedzialności za formę i przebieg dyskusji (Górecka i Nowicka, 2015: 53-54).

Pojawia się zatem pytanie o źródła tego raczej niewielkiego zaangażowania się w dyskusję profesjonalną na blogu w przypadku praktykantów uczestniczących w omawianej interwencji dydaktycznej. Prawdopodobnym pierwszym powodem jest brak jasnej instrukcji opiekuna dydaktycznego, określającej standardy realizacji tej aktywności. Drugim zaś niewykluczonym powodem jest brak kompetencji studentów w zakresie uczestniczenia w dyskusji profesjonalnej/akademickiej online.

Przed podjęciem realizacji następnego etapu badania w działaniu należy przyrzeć się omówionym powyżej słabym stronom interwencji, a następnie zmodyfikować ją lub uzupełnić tak, by cel badania mógł być zrealizowany w sposób bardziej satysfakcjonujący.

4. Podsumowanie

Sformułowane na tym wstępnym etapie wnioski sugerują, że interwencja dydaktyczna „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*) może być szansą na wspieranie refleksyjności wśród praktykantów. Z pełną i bardziej zdecydowaną oceną podjętych działań należy jednak poczekać na wyniki zastosowania narzędzi ewaluacyjnych na następnych etapach oraz holistycznej oceny badania.

Na koniec należałoby zauważyć, że prezentowana interwencja dydaktyczna umożliwia pracę z małą, maksymalnie 6-osobową, grupą. Taki był zamysł przy jej projektowaniu. W pracy z większą grupą opisane procedury z pewnością mogą jawić się jako czasochłonne z perspektywy opiekuna. W takiej sytuacji projekt „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*) może stanowić przykład inicjatywy, którą można zaadaptować w sposób adekwatny do istniejących potrzeb. „Rozwijaj się poprzez blogowanie” (ang. *Develop by Blogging*) może być także inspiracją do projektowania w instytucjach kształcenia i doskonalenia nauczycieli kolejnych interwencji dydaktycznych, które, w oparciu o model studia projektowania dla uczenia się (ang. *Learning Design Studio*), będą stawiały sobie za cel identyfikowanie indywidualnych problemów dydaktycznych i skuteczne ich rozwiązywanie z zastosowaniem nowych technologii.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, A. H. i T. D. Green. 2016. *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. New York: Routledge.
- Cherry, N. 2002. *Action Research: a pathway to action, knowledge and learning*. Melbourne: RMIT University Press.
- Conole, G. 2012. *Designing for learning in an open world*. Dordrecht: Springer.
- Creswell, J. W. 2013. *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czura, A. 2014. „Wprowadzenie”. *Neofilolog*, 43(1): 5-6.
- Farrell, T. S. 2007. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
- Fisher, L. i D. Kim 2013. „Two approaches to the use of blogs in pre-service foreign language teachers’ professional development: a comparative study in the context of two universities in the UK and the US”. *The Language Learning Journal*, 41(2): 142-160.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity Pre-service Teacher Education: A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Garza, R. i S. F. Smith. 2015. „Pre-service teachers’ blog reflections: Illuminating their growth and development”. *Cogent Education*, 2: 1066550. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1066550> DW 09.07.2017.
- Gay, L. R., Mills, G. E. i P. W. Airasian. 2011. *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Górecka, J. i A. Nowicka 2015. „Uczenie się w interakcjach argumentacyjnych a tożsamość ucznia jako rozmówcy”. *Lingwistyka Stosowana*, 14: 41-55.
- Jodłowiec, M. 2005. „Developing a Reflective Practitioner: A Teacher Educator’s Perspective”. (w) *Studies in Teacher Education: Language, Literature, and Culture*. (red. M. Misztal i M. Trawiński). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, str. 9-16.

- Killeavy, M. i A. Moloney. 2010. „Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers?”. *Teaching and Teacher Education*, 26(4): 1070-1076.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Komorowska, H. 2015. „Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych”. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(16): 11-29.
- Luik, P., Voltri, O., Taimalu, M. i K. Kalk. 2011. „On the use of student teacher blogs during teaching practice”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11: 165-169.
- Mor, Y. i B. Craft. 2012. „Learning design: reflections upon the current landscape”. *Research in learning technology*, 20 (sup1): 19196.
- Mor, Y. i O. Mogilevsky. 2013. „The learning design studio: collaborative design inquiry as teachers’ professional development”. *Research in Learning Technology*, 21(1): 22054.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stiler, G. M. i T. Philleo. 2003. „Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging reflective practice among preservice teachers”. *Education*, 123(4): 789-797.
- Yang, S. H. 2009. „Using blogs to enhance critical reflection and community of practice”. *Educational Technology & Society*, 12(2): 11-21.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce: Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wygotsky, L. S. 1971. *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2014. „Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji”. *Neofilolog*, 43(1): 7-23.

Netografia

- <http://developbyblogging.weebly.com> DW 09.07.2017
- <https://elsbetha.wordpress.com/2016/03/02/the-solution/#comments> DW 09.07.2017
- <https://pollytheteacher.wordpress.com> DW 09.07.2017
- <http://sjp.pwn.pl/sjp/refleksja;2573649.html> DW 09.07.2017
- <https://wordpress.com> DW 09.07.2017
- <http://www.edmodo.com> DW 09.07.2017
- <http://www.tesol.org> DW 09.07.2017

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Dorota Werbińska	165
---------------------------------------	-----

ARTICLES

1. Jolanta Sujecka-Zajac – <i>The role of didactic mediation in the development of the learner's cognition in the language classroom</i>	169
2. Hadrian Lankiewicz – <i>Variable pedagogical norm vs. Student attitudes towards foreign language learning</i>	183
3. Marzena Blachowska-Szmigiel – <i>Supporting student empowerment in the context of institutionalized foreign language teaching: opportunities, challenges and constraints</i>	199
4. Anna Szczepaniak-Kozak, Emilia Wąsikiewicz-Firlej – <i>Individual differences in how teachers of English develop pragmatic competence</i>	213
5. Magdalena Białek – <i>Tasks and roles of foreign language teachers in the light of educational needs of middle school students</i>	233
6. Joanna Pitura – <i>Implementing blogs to support student reflection during the teaching practicum</i>	253

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 2017 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 przesać 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>