

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 14: 3/2015

Redaktor naczelny – *prof. Sambor Grucza*
Z-ca Redaktora naczelnego – *dr Monika Płużyczka, dr Justyna Alnajjar*
Sekretarz redakcji – *mgr Agnieszka Kaleta*

Redaktorzy tomu – *dr Marta Małachowicz, dr Magdalena Filar, dr Anna Radzik*
Redakcja językowa – *dr Marta Małachowicz, dr Magdalena Filar, dr Anna Radzik*
Redakcja techniczna – *mgr Agnieszka Kaleta*
Skład – *dr Marta Małachowicz, dr Magdalena Filar, dr Anna Radzik*



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, www.ls.uw.edu.pl
e-mail: ls.wls@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza
© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
ISSN 2080-4814

SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

ARTYKUŁY / ARTICLES

Glottodydaktyka / Glottodidactics

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Materiał glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca, 1–15

Magdalena BIAŁEK

Podjęcie komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych, 17–29

Gabriela GORAĆA-SAWCZYK

Rola zadań w rozwijaniu autonomii studentów specjalizacji glottodydaktycznej, 31–40

Joanna GÓRECKA, Agnieszka NOWICKA

Uczenie się w interakcjach argumentacyjnych a tożsamość ucznia jako rozmówcy, 41–55

Magdalena JASZCZYK

Nauczanie języka obcego za pomocą komunikatora internetowego Skype z wykorzystaniem wirtualnej tablicy w formie Google Docs, 57–64

Monika KUSIAK-PISOWACKA

Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych, 65–75

Marek LASKOWSKI

„Wiem, że nic nie wiem” – horyzonty poznawcze uczniów a kompetencje studentów filologii germańskiej, 77–94

Izabela ORCHOWSKA

O usytuowaniu epistemologicznym polskiego dyskursu glottodydaktycznego na temat kształcenia nauczycieli języków obcych, 95–111

Albertyna PACIOREK

Semantic Implicit Learning in Acquisition of L2 English, 113–123

POLEMIKI I PRZEGLĄDY / REVIEWS

Karl-Hubert KIEFER, Christian EFING, Matthias JUNG, Annegret MIDDEKE (red.), „Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch” (= Wissen-Kompetenz-Text 7), Peter Lang, Frankfurt a. M., 2014, 257 str. Paweł SZERSZEŃ, 125–127

Paweł BĄK, „Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus der Sicht der anthropozentrischen Linguistik” (= Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 2), Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2012, 294 str. Magdalena FILAR, 129–132

SPRAWOZDANIA / REPORTS

*Sprawozdanie z konferencji naukowej Katedry Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej i Katedry Akwizycji i Dydaktyki Języków Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej „Nauczanie języków obcych – nowe czasy, stare problemy”, Lublin, 13-14 listopada 2015 r. **Marcin ŁĄCZEK**, 133–135*

SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

ARTYKUŁY / ARTICLES

Lingwistyka specjalistyczna / specialised linguistics

Olaf FLAK / Justyna ALNAJJAR

Ocena spójności intertekstowej w planowaniu projektu. Wyniki badania z wykorzystaniem układu wielkości organizacyjnych / Intertextual Symmetry in Project Planning. Research Results Achieved with the Use of the System of Organisational Terms, 1–14

Karl-Hubert KIEFER

Gesprächslinguistische und didaktische Überlegungen zur kommunikativen Aufgabe der Bedarfsermittlung im Rahmen von Beratungs-, Verkaufs- und Servicevorgängen / Linguistic and didactic considerations on the communicative task of "needs assessment" as part of consultancy, sales and service operations, 15–30

Jan Bolesław ŁOMPIEŚ

In Pursuit of Business Excellence, 31–42

Melissa MOTT

The Use of the Socratic Method in an English Language Learning Classroom to Develop a Global Professional Skill, 43–50

Katja PELSMAEKERS

Flipping the L2 Business Writing Classroom. How Business Students Experience Being in an Investment Consultant Role in a Collaborative Research and Writing Task, 51–64

Piotr ROMANOWSKI

Revisiting the Concept of Communication in Business English. Some Implications on Teaching Communicative Skills, 65–76

Paweł SZERSZEŃ

Dydaktyka „języka ekonomii” (I). Czym jest tzw. język ekonomii? Kilka uwag o lingwistycznych uwarunkowaniach dydaktyki „języka ekonomii”, 77–85

Michał WILCZEWSKI

The Role of Cultural Diversity in Business Communication Contacts, 86–102

Wojciech WŁOSKOWICZ

Feldmarszałek porucznik czy generał dywizji? Przekład nazw austro-węgierskich stopni wojskowych / Feldmarszałek porucznik (Lieutenant Field Marshal) or general dywizji (Major General)? Translating Austro-Hungarian Military Rank Names into Polish, 103–111

POLEMIKI I PRZEGLĄDY / REVIEWS

Judith KAPLAN-WEINGER and Char ULLMAN, *Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities*, Routledge, New York/London, 2015, pp. 186. **Justyna Alnajjar**, 112–116

Paweł SZERSZEŃ, *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych. (= Studia Naukowe 15)*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego IKL@, Warszawa, 2014, 345 str. **Renata Czaplikowska** [PDF], 117–119

Sambor GRUCZA, Justyna ALNAJJAR (red.), *Kommunikation in multikulturellen Projektteams. Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik*, Peter Lang, Frankfurt a. M., 2015, 251 str. **Anna J. Piwowarczyk** [PDF], 120–127

Christian Efing (red.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-Kommunikativen Facetten von Ausbildungsfähigkeit*, (w:) Ch. Efing, B. Hufeisen, N. Janich (red.), *Wissen-Kompetenz-Text*, T. 5, Peter Lang Edition, Frankfurt N. Menem 2013, 372 str. **Paweł Szerszeń**, 128–130

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Material glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca

Abstract:

Glottodidactic material in the textbook of English for the Polish (upper)secondary schools and its user

In the Polish (upper)secondary schools the wide range of textbooks of English is used. That is the teacher who chooses the textbook that will be used on his/her lessons. The textbooks of English available on the Polish market are well prepared from the point of view of methodology and are very attractive from the visual point of view. However, because of the fact the students are not homogeneous, there arises the question if the glottodidactic material chosen by the teacher is really effective or effective in the same way in case of all the students in one class of English. The aim of the following article is to show the results of an eye-tracking research conducted on the group of (upper)secondary school students. The presentation of the results is preceded by a short characteristics of contemporary (upper)secondary school textbooks of English and a short introduction into a problem of dyslexia.

Wstęp

Podstawa programowa obowiązująca w polskich szkołach ponadgimnazjalnych nakłada na każdego ucznia obowiązek zrealizowania trzyletniego kursu języka obcego nowożytnego (nowa podstawa programowa, obowiązująca od 1 września 2012 roku, wymaga dwóch języków obcych nowożytnych), czego zwieńczeniem jest przystąpienie do egzaminu maturalnego m.in. z wybranego języka obcego nowożytnego (w maju 2015 roku pierwsi uczniowie objęci nową podstawą programową przystąpili do zmodyfikowanego pod tym względem egzaminu maturalnego). Uczeń szkoły ponadgimnazjalnej sam wybiera poziom tego egzaminu (poziom podstawowy lub poziom rozszerzony) w zależności od swoich kompetencji językowych, a także od dalszych planów edukacyjnych. Statystyki publikowane co roku przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (www.cke.edu.pl), odpowiadająca za przygotowanie m.in. egzaminu maturalnego, pokazują, że polscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych najczęściej wybierają język angielski jako jeden z trzech (obok języka polskiego i matematyki) obowiązkowych przedmiotów maturalnych (zob. W. Kozak/ A. Grabowska 2014). Oznacza to, że każdy uczeń szkoły średniej musi rozpocząć lub kontynuować naukę wybranego języka obcego w swojej szkole ponadgimnazjalnej, a co za tym idzie, musi uczestniczyć w lekcjach języka obcego i korzystać z materiałów glottodydaktycznych opracowanych do tego celu.

1. Materiał glottodydaktyczny

Wychodząc od układu glottodydaktycznego F. Gruczy (zob. F. Grucza 1976: 12, 1978, 1988) należy stwierdzić, że w sytuacji komunikacyjnej, jaką jest lekcja języka obcego w szkole, najistotniejszymi elementami są: nauczyciel (źródło informacji), uczeń (element uczący się) oraz kanał (kanał komunikacyjny i środki przekazu informacji), w którym zachodzą różne procesy i działania (zob. F. Grucza 1978: 10, P. Szerszeń 2014). W układzie glottodydaktycznym najważniejszym ogniwem spośród trzech wymienionych wyżej jest uczeń, który samodzielnie musi zrekonstruować dany język oraz przyswoić go sobie (zob. F. Grucza 1978: 22), nauczyciel natomiast demonstruje uczącemu się obiekty tekstowe, sposoby operowania nimi, ewentualnie demonstruje sposoby artykulacyjnego realizowania ciągów dźwiękowych, kontroluje próbne operacje językowe, steruje procesem rekonstrukcji systemu językowego przez uczącego się dzięki modelowaniu demonstrowanych obiektów tekstowych (zob. F. Grucza 1978: 23, 1988: 11). Ponadto w układzie glottodydaktycznym bardzo istotną rolę odgrywa materiał glottodydaktyczny (zob. F. Grucza 1988: 14-19). W związku z powyższym należy zwrócić szczególną uwagę na ucznia pracującego z konkretnymi materiałami dydaktycznymi.

Dla F. Gruczy (1988: 14–15) językowe materiały glottodydaktyczne to dwa rodzaje tekstów: takie, które „wytworzone zostały przez kogoś innego, a które N [nauczyciel] odtwarza lub jak gdyby odtwarza i przedstawia U [uczniowi] w funkcji środków glottodydaktycznych” oraz takie, które przedstawiają („zawierają”) „odnośne informacje lingwistyczne (np. różnego rodzaju gramatyki; słowniki semantyczne, fonetyczne, ortograficzne; zbiory idiomów, informacji kulturowych etc., którymi może się posłużyć (posługuje się) z jednej strony N, gdy tworzy językowe środki glottodydaktyczne i przedstawia je U, a z drugiej strony autor tworzący materiały pierwszego typu”. Pierwszy rodzaj tekstu F. Grucza nazywa materiałami podstawowymi, a drugi – materiałami dodatkowymi (zob. F. Grucza 1988: 15).

Materiały glottodydaktyczne są niezbędnym elementem procesu nauczania języków obcych (zob. W. Pfeiffer 1975: 5), są „bazą materialną procesu nauczania języków obcych i bezpośrednio oddziałują na jego przebieg i efektywność” (W. Pfeiffer 1975: 12). Wśród materiałów glottodydaktycznych stanowiących tę bazę materialną W. Pfeiffer wymienia: 1) podręcznik podstawowy, 2) podręcznik dialogowy, 3) podręcznik ze zbiorem tekstów, 4) podręczniki specjalne, 5) środki wizualne, 6) środki audialne, 7) środki audiowizualne, 8) słownik dwujęzyczny (dwustronny), 9) zwięzłą gramatykę języka obcego, 10) podręcznik nauczycielski (W. Pfeiffer 1975: 18). Obecnie można przyjąć, że do podstawowego zestawu zintegrowanych materiałów glottodydaktycznych należy podręcznik podstawowy, podręcznik ćwiczeniowy, poradnik nauczyciela, media audialne oraz media wizualne (zob. W. Pfeiffer 2001: 164). Ze względu na ogromny rozwój technologiczny w ostatnich kilku latach, obecnie wykorzystywane materiały glottodydaktyczne ewoluują w stronę nowinek technologiczno-edukacyjnych, które mogą wspomagać nauczanie języka obcego. Ma to też związek z przyzwyczajeniami i nawykami współczesnych nastolatków, którzy od urodzenia funkcjonują w świecie cyfrowym, swobodnie posługują się urządzeniami elektronicznymi, często stawiając je ponad tradycyjnymi pomocami glottodydaktycznymi. Jeszcze kilka lat temu podstawowy

zestaw materiałów glottodydaktycznych do nauki języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej składał się z podręcznika podstawowego, zeszytu ćwiczeń, środków audialnych, podręcznika nauczycielskiego, ale obecnie zeszyt ćwiczeń jest często zastępowany dostępnymi w Internecie interaktywnymi zestawami ćwiczeniowymi, opracowywanymi przez wydawnictwa do konkretnych podręczników.

Nauczyciel języka obcego, znający swój cel i zasady nauczania, ma obecnie w zasadzie nieograniczony (pomijam tu aspekt finansowy) dostęp do środków (materiałów glottodydaktycznych) zapewniających realizację tego celu (zob. J.C. Styszyński 1993: 2004). Dostępna „baza materialna” jest dostosowana do wieku ucznia, celu nauczania, języka ojczystego ucznia, do warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczny, czasu na naukę itp. (zob. W. Pfeiffer 1975: 10–12), jest dostosowana do intelektualnych i psychologicznych możliwości odbiorców (zob. J.C. Styszyński 1993: 57).

Nauczyciel języka obcego musi dokonać wyboru właściwego podręcznika spośród wielu, oferowanych przez kilka wiodących na polskim rynku wydawnictw. Nie ulega wątpliwości, że każdy z dostępnych podręczników spełnia wymogi merytoryczne, jest zgodny z obowiązującą podstawą programową (nauczane treści, zawarte w podręcznikach, zostały określone w Rozporządzeniu MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół) i został zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a tym samym dopuszczony do użytku szkolnego. Nie ulega również wątpliwości, że zespoły redakcyjne, które biorą czynny udział w opracowywaniu danego podręcznika, czuwają nad jego odpowiednim układem. Można zatem przyjąć (co potwierdza dokonany przez mnie przegląd wybranych podręczników do języka angielskiego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych), że współczesne podręczniki do nauki języka angielskiego spełniają następujące funkcje (podział funkcji wg J.C. Styszyńskiego): informacyjną (przekazywanie informacji językowych, metajęzykowych i pozajęzykowych za pomocą tekstów i elementów pozatekstowych – tzw. treści nauczania); transformacyjną (transformacja wiedzy danej dziedziny w materiał nauczania, uwzględniając zasady, reguły glottodydaktyczne i cechy rozwojowe uczniów); systematyzującą (wyrazisty układ materiału nauczania, sprzyjający systematyzacji przyswojonych wiadomości); ćwiczeniową (szczególny sposób ujęcia materiału językowego ze względu na częstotliwość występujących w nim elementów językowych, tj. odpowiednie ćwiczenia utrwalające materiał); sterowniczą (umożliwianie uczniom rozwijania ich nawyków i umiejętności językowych sterując czynnościami językowymi poprzez układ materiału i inne elementy języka); motywacyjną (kształtowanie pozytywnej motywacji uczenia się przez komponent tekstowy, ilustracyjny i strukturalny podręcznika); samokształceniową (tworzenie odpowiednich warunków do samodzielnego zdobywania wiedzy, wyrabiania i utrwalania umiejętności i sprawności językowych, wyrównywania zaległości); kontrolną (zapewnienie prawidłowego przebiegu samodzielnych czynności uczniowskich w trakcie opanowywania i utrwalania materiału, umożliwianie sprawdzenia stopnia opanowania materiału, np. dzięki kluczowi odpowiedzi, testom itp.); wychowawczą (prezentacja treści sprzyjających kształtowaniu społecznie pożądanej osobowości ucznia); racjonalizatorską (intensyfikacja nauczania poprzez zastosowanie programów komputerowych itp.); organizacyjną (uczeń i nauczyciel mają do swojej dyspozycji wszystkie niezbędne do osiągnięcia przyjętych celów narzędzia; instrukcje i wskazówki dotyczące sposobu

oraz kolejności wykorzystania poszczególnych elementów podręcznika i pomocy dydaktycznych); integrującą (wykorzystywanie w najbardziej efektywny i funkcjonalny sposób wszystkich komponentów zestawu materiałów glottodydaktycznych, eliminując ich przypadkowe lub chaotyczne użycie) (zob. J.C. Styszyński 2004: 22–23).

Jak zauważa P. Szerszeń (2014: 127), do istotnych kryteriów preparacji materiałów glottodydaktycznych należą m.in. zasady: adresatywności, celowości, motywacji, orientacji komunikacyjnej, kognitywności w procesach nauczania, jedności wiedzy językowej i rozwoju sprawności językowych, wspierania aktywności językowej uczniów, koherencji między tekstami, ćwiczeniami i zadaniami komunikacyjnymi, naturalności języka i sytuacji, funkcjonalnej wartości języka ojczystego, adekwatności celów, metod i mediów nauczania oraz prostszego środka metodycznego. W. Pfeiffer (2001: 167) natomiast wymienia następujące funkcje materiałów glottodydaktycznych: funkcję prezentacji autentycznego języka obcego; funkcję prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej; adekwatnej organizacji i systematyzacji materiału nauczania; rozwijania umiejętności i sprawności językowych; funkcję motywacyjną; funkcję indywidualizacji nauczania; aktywizacji uczniów; organizacji procesów glottodydaktycznych. Kryteria ewaluacji materiałów glottodydaktycznych dla potrzeb zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych w polskim systemie szkolnym ujednolicił W. Pfeiffer w swojej pracy z 2001 roku (zob. P. Szerszeń 2014: 127, W. Pfeiffer 2001).

Popularne obecnie zestawy podręczników do nauki języka angielskiego dla szkół ponadgimnazjalnych składają się z kilku części, z których najistotniejszą jest podręcznik ucznia, wsparty zestawem ćwiczeń w tradycyjnej, książkowej formie często z płytą CD z nagraniami występującymi w zeszycie ćwiczeń (zestaw w wersji podstawowej) lub w wersji elektronicznej, np. jako interaktywny zeszyt ćwiczeń (coraz częściej taki zestaw wzbogacany jest np. pakietem filmów dostępnych w Internecie i przygotowanych do każdego rozdziału podręcznika czy oprogramowaniem do tablic interaktywnych, wykorzystywanych przez nauczyciela). Nauczyciel natomiast korzysta z podręcznika nauczyciela (w którym w szczegółowy sposób opisane zostały poszczególne ćwiczenia z podręcznika, zawarte zostały wskazówki dotyczące sposobu realizacji poszczególnych zadań, transkrypcje nagrań, odpowiedzi do zadań, materiały dodatkowe, zestawy testowe itp.).

Podręcznik i zeszyt ćwiczeń (w tradycyjnej, książkowej formie) nadal są bazą dla ucznia (warto nadmienić, że zgodnie z zapisami art. 16 Ustawy z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, wydawcy podręczników mają obowiązek dostosować podręczniki dla klas 1., 2. i 4. Szkoły podstawowej oraz 1. gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych do zasady wieloletniego użytku, dlatego też od roku szkolnego 2015/16 na rynku wydawniczym pojawiają się tzw. podręczniki wieloletnie do nauki języków obcych. Oznacza to, że takie podręczniki będą wykorzystywane przez kolejne roczniki uczniów przez okres co najmniej trzech lat. W podręcznikach tych nie będzie żadnych elementów służących do wypełniania).

Typowy podręcznik do nauki języka angielskiego składa się z kilku części. Pierwsza z nich to przedstawiony w formie tabelarycznej krótki skorowidz zagadnień poruszanych w danej lekcji (często podzielony na podsekcje, np.: Grammar, Vocabulary, Reading, Listening, Speaking, Writing). Drugą, najważniejszą część stanowi 8 do 14 (w zależności od podręcznika) lekcji (Unit), podzielonych na podsekcje, np.: Grammar, Vocabulary,

Reading, Listening, Speaking, Writing; Reading & Listening, Speaking & Functions, Culture Corner; Reading and Vocabulary, Grammar and Listening, Listening, Speaking and Vocabulary, Culture, Vocabulary and Grammar itp. Wśród przykładowych typów zadań, występujących w głównej (tu: drugiej) części podręcznika oraz w zeszytach ćwiczeń należy wymienić następujące: wybór właściwej formy spośród podanych, uzupełnianie luk w tekście/ zdaniu podanymi wyrazami/ wyrazami „z głowy”, zadania typu prawda/ fałsz (tzw. nowa matura odchodzi od tej formy zadań), zadania wielokrotnego wyboru, łączenie słów z ich znaczeniem, dopasowywanie mówcy do wypowiedzi, zadania z wykorzystaniem materiału stymulującego (wypowiedzi ustne, pisemne itp.), grupowanie (np. wyrazów), selekcja negatywna itp. Trzecia część to zazwyczaj mini słowniczek słów i zwrotów z danej lekcji z tłumaczeniem na język polski, często wzbogacony zapisem fonetycznym. Czwarta część to krótkie kompendium z zakresu poruszanych zagadnień gramatycznych, wzory wypowiedzi pisemnych itp. Cechą charakterystyczną przeważającej większości podręczników do nauki języka angielskiego jest ich, na pierwszy rzut oka, bardzo atrakcyjna szata graficzna i lśniący, przyjemny w dotyku papier.

Zeszyt ćwiczeń (w tradycyjnej, papierowej formie) to opracowanie, którego pierwsza część jest odzwierciedleniem podziału części podręcznikowej na 8 do 14 lekcji, w których ćwiczone są umiejętności językowe, wprowadzone w analogicznej części podręcznika. Zazwyczaj dana lekcja w zeszytach ćwiczeń dzieli się na część poświęconą gramatyce (Grammar), czytaniu (Reading), mówieniu (Speaking), pisaniu (Writing), słownictwu (Vocabulary). Zeszyty ćwiczeń nie są tak atrakcyjne graficznie jak podręcznik, często utrzymane są w tonacji czarno-białej i wydawane na papierze gorszej jakości niż podręcznik.

2. Uczeń

Zasadne jest postawienie pytania, kim jest i jaki jest najważniejszy element interesującego nas układu glottodydaktycznego, czyli uczeń (pod pojęciem *uczeń* rozumiem zarówno chłopców, jak i dziewczęta). Uczeń szkoły ponadgimnazjalnej korzystający z opisanych powyżej pomocy glottodydaktycznych to nastolatek w wieku 15/16–19 lat (z mojej praktyki nauczycielskiej wynika jednak, że w tej grupie zdarzają się również uczniowie dwudziesto-, a nawet dwudziestokilkuletni, którzy kilkakrotnie powtarzali klasę/klasy). Do tej grupy wiekowej należą osoby urodzone pod koniec lat 90. XX wieku, które kształcą się w zreformowanej szkole (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Współcześni nastolatki to tzw. pokolenie cyfrowe, od samego początku wychowywane w obecności technologii cyfrowych (w grupie osób w wieku 16–24 lata 95% osób deklaruje regularne korzystanie z komputera, a 93% regularnie korzysta z Internetu. 75% osób z tej grupy wiekowej deklaruje codzienne lub prawie codzienne posługiwanie się komputerem. Tylko 0,5% 15-latków deklaruje, że nie ma żadnych doświadczeń z komputerem i Internetem – dane na podst. K. Szafraniec 2011: 122) (zob. A. Andrychowicz-Trojanowska 2014).

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych nie stanowią grupy homogenicznej. Różnice między nimi występują na każdej płaszczyźnie, poczynając od pochodzenia, sytuacji rodzinnej (z mojej praktyki wynika, że nierzadko sytuacja ta jest skomplikowana), sytuacji materialnej, zainteresowań, ale również uzdolnień i ewentualnych specjalnych potrzeb

edukacyjnych. Zapewne większość praktykujących nauczycieli (na dowolnym etapie edukacji) wymieni wśród cech różnicujących grupy uczniowskie te związane z trudnościami w przyswajaniu materiału czy pracą na lekcji, które często związane są np. z dysleksją.

3. Dysleksja rozwojowa

Do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zalicza się dzieci niepełnosprawne intelektualnie, fizycznie, uczniów o niższej niż przeciętna inteligencji, dzieci z wadami narządów zmysłu (wzroku i słuchu), zaburzeniami mowy, a także dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (warto zaznaczyć, że do grupy tej są czasem zaliczane także dzieci wybitnie zdolne, które potrzebują większej samodzielności, trudniejszego materiału, szybszego tempa pracy, mniejszej liczby powtórek itp.) (zob. M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek 2005: 12, M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek/ M. Rożyńska 2007: 91), czyli np. z dysleksją (należy odróżnić dysleksję rozwojową, o której jest mowa w niniejszym artykule, od dysleksji nabytej, czyli utraty umiejętności czytania przez osoby, które wcześniej taką umiejętność posiadały, ale na skutek wypadku, udaru, wylewu itp. doznały organicznego uszkodzenia mózgu, w rezultacie czego umiejętność tę utraciły). Dysleksja nie jest chorobą, ma natomiast podłoże neurobiologiczne i jest powiązana z budową i funkcjonowaniem mózgu (zob. D. Mielcarek 2006: 10). Podłoże neurologiczne dysleksji dotyczy zakłóceń w odbieraniu bodźców zmysłowych, które są niezbędne do powstawania informacji, podczas nadawania oraz odbioru informacji (zob. H. Grzelachowska 2008: 10). Dysleksja figuruje w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń, np. w obowiązującej w Europie Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) jako ICD-10 („specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych”), czy w klasyfikacji amerykańskiej (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) jako DSM-IV („zaburzenia uczenia się”) (zob. M. Bogdanowicz 1997).

Dysleksja rozwojowa, czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju umysłowym) (zob. M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek 2005: 24), jest coraz częściej diagnozowana u uczniów. Dysleksja nie pozostaje bez wpływu na sposób pracy ucznia. „W Polsce dysleksja rozwojowa występuje u około 15% populacji, z czego łejsze przypadki stanowią około 10%, poważniejsze zaś – 4% populacji. Oznacza to, że w każdej klasie można spotkać przeciętnie troje dzieci z tym problemem, spośród których co najmniej jedno ma nasilone specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Liczba dzieci z dysleksją narasta ze względu na większą liczbę osób urodzonych z nieprawidłowej ciąży i porodu oraz z powodu niekorzystnych czynników kulturowych, takich jak brak naturalnych okazji do ćwiczenia funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu (np. dzieci nie rysują, mniej manipulują, nie rozwijają się ruchowo podczas zabaw na podwórku), a także słabego kontaktu z książką, którą wypiera telewizja. Wynika stąd, że problem dysleksji rozwojowej należy uznać za problem nie tylko indywidualny, ale i społeczny” (M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek/ M. Rożyńska 2007: 87–88). Warto zauważyć, że w Wielkiej Brytanii około 20% dzieci nie jest w stanie dostosować się do wymagań programu nauczania obowiązującego w szkołach – są to dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zob. M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek 2005:

12). Potwierdzeniem powyższej tendencji wzrostowej może być moje własne doświadczenie dydaktyczne ze szkoły ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcące), w której (rok szkolny 2014/2015) w klasie I na 13 osób jedna miała stwierdzoną dysleksję, w klasie II liczącej 21 uczniów było 6 uczniów z dysleksją, natomiast w klasie III na 31 uczniów było 11 osób z dysleksją (ponadto wśród 65 uczniów (całkowita liczba) tej szkoły były 2 osoby z zespołem Aspergera i 3 pod stałą opieką psychiatry).

Biorąc pod uwagę fakt, że w jednej klasie szkolnej uczą się zarówno dzieci (młodzież) bez specyficznych trudności w uczeniu się, jak również te z orzeczoną dysleksją oraz fakt, że na lekcji języka angielskiego (jak i na każdej innej lekcji) uczniowie ci korzystają z takich samych podręczników, zasadnym jest pytanie o różnice w efektach i sposobie pracy z podręcznikiem (tu: podręcznikiem do nauki języka angielskiego) między obydwoma grupami uczniów (uczniowie bez dysleksji i uczniowie ze stwierdzoną dysleksją). Łączy się to z ogromnym naciskiem kładzionym na aspekt wizualny oraz atrakcyjność graficzną takich podręczników i rodzi pytanie o wpływ tak atrakcyjnych wizualnie materiałów na efektywność pracy z nimi.

W celu znalezienia odpowiedzi na powyższe pytanie w styczniu 2015 r. w Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej przeprowadziłam badanie z wykorzystaniem metod okulograficznych.

4. Badanie

(1) Narzędzie

Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem okulografu SMI RED 500 (możliwy pomiar z częstotliwością do 500 Hz), rejestrującego ruchy gałek ocznych za pomocą systemu zintegrowanego z komputerem (materiał badawczy wyświetlany jest na monitorze LCD, natomiast na jego obudowie znajduje się miniaturowa kamera video, która rejestruje ruchy obu gałek ocznych; uzyskany obraz cyfrowy jest bardzo dokładny – zob. URL www.lelo.uw.edu.pl).

(2) Badani

W badaniu przeprowadzonym w warunkach laboratoryjnych wzięło udział 21 uczniów szkoły średniej (chłopcy oraz dziewczęta; płeć nie była czynnikiem istotnym w badaniu), w tym 8 ze stwierdzoną dysleksją (opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej). Uczniowie reprezentowali wszystkie klasy szkoły średniej (I, II, III) i prezentowali znajomość języka angielskiego na poziomie Pre-Intermediate, Intermediate oraz Upper-Intermediate. Żaden z probantów nie miał wcześniejszego doświadczenia w badaniach okulograficznych.

(3) Materiał

Badani przystępowali do pracy z wyświetlanym na ekranie komputera, opracowanym przeze mnie materiałem. Materiał powstał na podstawie analizy wybranych 13 podręczników trzech wiodących na polskim rynku wydawnictw (Oxford, Pearson, Express Publishing) i składał się z dwóch następujących po sobie części. Pierwsza wyświetlana część była odzwierciedleniem materiału z zeszytu ćwiczeń (materiał w tonacji czarno-białej, rysunek 1. poniżej, dalej jako: *materiał czarno-biały*), podsekcja Reading, druga

natomiast była odzwierciedleniem podręcznika (materiał kolorowy, rysunek 2. poniżej, dalej jako: *materiał kolorowy*).

UNIT 5

READING

5

School

LEARNING AT HOME

Have you ever thought about leaving school and learning at home? Thousands of young people do exactly that. It's called 'home schooling' or 'home education'. So why do parents make the decision to do this? Some parents take their children out of school due to bullying or other serious problems, but there are a few other reasons.

1 Read the text quickly. What is the text about?

A Problems of modern school.
B Parents looking after their children.
C Advantages and disadvantages of home-schooling.
D Home education as an alternative method.

2 Read the text again and choose the correct answer: A, B, C or D.

1 What does the writer say about home-schooling in Britain?

A It's a serious problem.
B It only occurs when children are unhappy.
C It's rare for young children to learn at home.
D It's becoming more common.

2 What does Lina Morgan say about her children at school?

A They were in big classes.
B They enjoyed some of their lessons.
C They had no friends.
D They disliked the teachers.

3 What does Lina say about her children?

A They avoid meeting children.
B They dislike groups of children.
C They only meet other home-schoolers.
D They often meet children of their own age.

4 What does Lina say about daily activities?

A They are always the same.
B The children can choose them.
C The children like all of them.
D They all involve writing.

5 What does Lina say about home-schooling older children?

A It's better to send them to college.
B It's important to change your method.
C It's better to have a private tutor.
D It generally isn't done.

6 Lina thinks that children learn best

A without rules.
B when they are free to choose their lessons.
C when they enjoy it.
D with other children.

VOCABULARY

1 Label the pictures with the correct words from the box.

textbook, crayon, pencil case, paper clip, ruler, sharpener, rubber

2 Complete the sentences with the words from Exercise 1.

1 If you draw or write in pencil you can always rub out your mistakes with
2 are used to hold several pieces of paper together
3 If you need to measure it, use your
4 I have to do the homework, but I can't find my chemistry
5 If the lines on a notebook are too close together, we need a sharpener to make them
6 I hold my school pens and pencils in my new
7 I want to draw the sun but I don't have a yellow
8
9
10

39

40

Rysunek 1. Materiał czarno-biały (oprac. autorka)

Reading and vocabulary

- Look at the pictures. How are they related?

- Work in pairs. Discuss the questions.
1 Why do people use computers?
2 Is it easy to get addicted to computers?
3 How can computers be useful in everyday life?
- Read the article and choose the best answers to the questions.
1 What does the writer say about the ENIAC?
A It was redesigned several times.
B It was smaller than previous computers.
C It was slower but more accurate than previous computers.
D It did mathematical calculations.
2 What does the writer say about the term 'computer bug'?
A It's difficult to say how it originated.
B It is only used for deliberate mistakes.
C It was definitely named after an insect.
D It was more common in the 1940s.
3 According to the writer, the computer mouse
A has changed but does the same thing.
B was originally sold separately.
C became widely used in the 1960s.
D never looked anything like a mouse.
4 Why do we have the QWERTY arrangement on our keyboards?
A It's the most comfortable arrangement for the typist.
B It means the most common letters are together.
C It speeds up your typing.
D It's based on one of the original designs.
5 Where would you be most likely to find this text?
A In a newspaper.
B On a website about technology.
C In a general magazine.
D In a book of short stories.

COMPUTERS: Interesting facts

How big were the first computers?
In recent years, computers have developed rapidly into the speedy compact machines they are today, but in the early days of computer technology the story was very different. In 1946, two American researchers, John Mauchly and John Presper Eckert, developed a computer called the ENIAC. It took about a year to design and eighteen months to put together. The huge computer took up 167 square meters of floor space, weighed 30 tons and consumed 160 kilowatts of electrical power. But the computer could do remarkable things that no machine had done before. In one second, the ENIAC could perform 5,000 additions, 357 multiplications or 38 divisions. Of course, that's slow by today's standards but in the 1940s it was superfast.

Why is a computer bug called a computer bug?
A software bug is the common term used to describe an error or a failure in a computer programme or system that produces an unexpected result. Most bugs were named after insects. In the 1940s, an error in the general name for an insect, so when scientists took out the insect, word spread that the computer had been 'debugged'.
The story is met with scepticism by some who say that the term 'bug' had already been in use to describe problems in radar electronics and even faults in electrical apparatus in the time of Thomas Edison. But whether myth or reality, many prefer to believe the story of the moth!

Why is a mouse called a mouse?
Douglas Engelbart invented the first computer mouse in 1964. It was a little wooden box on wheels that could move an accelerated cursor. The original mouse looked like a real mouse. The first mouse which resembled the modern mouse was introduced in 1968. However, the mouse remained relatively obscure until the appearance of the Apple Macintosh in 1978. Then it was packaged up with the computer and took off right away. These days technology has naturally advanced and as with everything, the mouse has become more efficient. Most people use a wireless mouse, for example, which means it no longer has a tail. Nevertheless, the device has the same purpose and is still called a mouse!

Who arranged the letters QWERTY on the keyboard and why?
Before the computer, there was the typewriter. The first practical typewriter was patented in the United States in 1868 by an engineer called Christopher Latham Sholes. It had a keyboard on which the letters were arranged in alphabetical order. However, this arrangement caused problems when the typist worked quickly because the keys used to get stuck. Eventually, Sholes rearranged the letters on the keyboard. He split up the letters most commonly used together to slow down the typist. This QWERTY arrangement is the one we still use today on our modern computer keyboard.

1c

- Match the highlighted phrasal verbs in the text with their meanings below.
1 build something -
2 cause something to reduce its speed -
3 improve -
4 fill a certain amount of space -
5 separate -

5 Matura Follow the instructions.

Chcesz złożyć się na kurs szybkiego pisania na komputerze. Rozmawiasz z pracownikiem firmy organizującej takie szkolenia. Poniżej podane są cztery kwestie, które musisz omówić.

Dostępne terminy	Cena
Grupa wiekowa	Czas trwania

14



15



Rysunek. 2. Materiał kolorowy (oprac. autorka)

Polecenia do obydwu materiałów były wypowiedzane przeze mnie na głos i brzmiały tak samo (*Wykonaj zadanie X. Odpowiedzi podaj na głos*). W obydwu materiałach należało przeczytać tekst, a następnie wybrać prawidłowe odpowiedzi spośród podanych a, b, c lub d (zadanie pierwsze) oraz dopasować słowa podkreślone w tekście do ich definicji podanych w ćwiczeniu (zadanie drugie). Teksty w obydwu materiałach miały po-

dobną długość, a stopień ich trudności odpowiadał stopniowi trudności tekstów maturalnych na poziomie podstawowym (teksty zostały zaczerpnięte z opracowania *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*, wyd. Oxford, zob. w bibliografii: Quintana et al. 2011). Czas na wykonanie zadań był nielimitowany. Poprawność wykonania zadania nie była czynnikiem istotnym. Po zakończeniu pracy z materiałami badany wypełniał papierową ankietę dotyczącą badania. W ankiecie tej badany miał możliwość zawrzeć swoje uwagi, które mogą pomóc w interpretacji wyników.

(4) Uwagi dodatkowe

G. Staroń i J. Traczyk zbadali średni czas czytania tekstu dla grup osób (studenci) ze zdiagnozowaną dysleksją i bez dysleksji. Z przeprowadzonego przez nich badania (na grupie 560 osób dorosłych, studentów) wynika, że osoby zdiagnozowane w dzieciństwie jako uczniowie z dysleksją czytają statystycznie istotnie wolniej od osób dorosłych bez takiej diagnozy z dzieciństwa. Różnica średnich w obydwu grupach wyniosła 12,43 sekundy dla tekstu liczącego 246 słów (badanie wykazało brak istotnej statystycznie różnicy pomiędzy czasem czytania kobiet i mężczyzn), co doprowadziło badaczy do wniosku, że za wyższą średnią w grupie osób ze zdiagnozowaną w dzieciństwie dysleksją odpowiadają specyficzne trudności w czytaniu (dysleksja ma charakter uporczywy, nie przechodzi z wiekiem) (zob. G. Staroń/ J. Traczyk 2012: 83). Powyższy fakt prowadzi, zdaniem G. Staronia i J. Traczyka, również do następujących wniosków: osoby z dysleksją potrzebują więcej czasu na przeczytanie danego tekstu niż osoby bez dysleksji (dla tekstu sześciusetstronicowego jest to 5 godzin więcej); dla osób z dysleksją czytanie szybciej staje się męczące – zmęczenie wymusza robienie przerw podczas czytania, co dodatkowo może wydłużyć czas potrzebny na przeczytanie tekstu (szczególnie obszernego); na osoby z dysleksją niekorzystnie wpływa presja czasu oraz działanie dystraktorów, od których nie jesteśmy w stanie uciec; świadomość tego, że czytamy wolniej może powodować dodatkowy stres związany z obawą o to, czy zdążymy na czas, czego konsekwencją może być rezygnacja z czytania, poszukiwanie innych możliwości dostępu do informacji, wycofywanie się z sytuacji, w których różnice te zostałyby ujawnione (zob. G. Staroń/ J. Traczyk 2012: 83).

Ponadto, jak pokazują obserwacje, korzystanie z podręcznika jest kłopotem dla dziecka (młodszych uczniów) z dysleksją, ponieważ najprawdopodobniej nie potrafi ono korzystać z tekstu podręcznika (i dlatego go nie otwiera) oraz nie rozumie struktury książki, gubi się w jej układzie, dlatego też nie potrafi posługiwać się spisem treści, indeksem itp. Aby pomóc dziecku przezwyciężyć tę niechęć i trudności, rodzic/ opiekun powinien zacząć od wspólnego z dzieckiem obejrzenia podręcznika, tak aby dziecko z dysleksją mogło się z nim oswoić. Kolejnym krokiem powinno być wspólne przeanalizowanie zawartości podręcznika oraz zachęcanie dziecka do dotykania, wertowania, wodzenia palcem, dzięki czemu dziecko przełamuje swoją niechęć. Osoba dorosła z dysleksją, mająca trudności w czytaniu i pisaniu, wypracowuje pewne zastępcze sposoby rozwiązywania zadań wymagających posługiwania się tymi umiejętnościami, własne strategie radzenia sobie w sytuacjach dla siebie kłopotliwych (zob. M. Bogdanowicz 2012: 17).

Powyższe spostrzeżenia sugerują, że dla efektywności i jakości pracy z interesującym nas rodzajem podręcznika może być istotne to, czy jego użytkownik jest uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (tu: dysleksja rozwojowa).

(5) Wnioski z badania

Zastosowane w badaniu metody okulograficzne pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków (należy pamiętać, że próba liczyła 21 osób):

1. w materiale czarno-białym uczniowie bez dysleksji wykonali pierwsze z zadań (wybór odpowiedzi a, b, c, d) średnio o 8 sekund szybciej niż uczniowie z dysleksją, a zadanie drugie (łączenie definicji z podkreślonymi w tekście słowami) – średnio o 10 sekund szybciej;
2. elementy graficzne materiału czarno-białego w mniejszym stopniu odciągały uwagę uczniów (zarówno tych bez dysleksji, jak i z dysleksją);
3. w materiale kolorowym uczniowie z dysleksją wykonali pierwsze z zadań (wybór odpowiedzi a, b, c, d) średnio o 25 sekund szybciej niż uczniowie bez dysleksji, a zadanie drugie (łączenie definicji z wyróżnionymi w tekście słowami) – średnio o 23 sekundy szybciej;
4. elementy materiału kolorowego nie sprzyjały koncentracji uczniów na wykonywanym zadaniu.

O ile wnioski dotyczące koncentracji uwagi wzrokowej w materiale czarno-białym i kolorowym (punkty 2. i 4. powyżej) nie zaskakują, o tyle ciekawą obserwacją jest zależność z punktów 1. i 3. dotycząca różnic w czasie realizacji zadań przez obydwie badane grupy. Trzeba jednak zaznaczyć, że średnie czasy wykonania każdego z zadań mają niepewność kilkukrotnie większą niż wskazane różnice. Oznacza to, że w celu potwierdzenia zaobserwowanych różnic konieczne jest wykonanie znacznie większej liczby pomiarów.

Ostatnim, wspominanym wcześniej, elementem badania była ankieta dotycząca jego przebiegu. Najistotniejsze wnioski z niej wypływające dotyczą trzech aspektów materiałów będących przedmiotem badania, a mianowicie: przejrzystości materiału, koloru tła tekstów oraz komfortu pracy z każdym z materiałów.

Odpowiedzi badanych dotyczące przejrzystości materiału kształtowały się następująco:

PRZEJRZYSTOŚĆ MATERIAŁU

(23 ankiety, 23 odpowiedzi;

D = uczniowie z dysleksją, 10 osób;

ND = uczniowie bez dysleksji, 13 osób)

Ocena	Materiał czarno-biały	Materiał kolorowy
Nieprzejrzysty	0	7 (D = 4, ND = 3)
Średnio-przejrzysty	9 (D = 5, ND = 4)	7 (D = 3, ND = 4)
Przejrzysty	14 (D = 5, ND = 9)	9 (D = 3, ND = 6)

Tabela 1. Przejrzystość materiału

Powyższe kryterium zostało przeanalizowane na podstawie 23 ankiet, mimo że wyniki z badania okulograficznego przedstawiane wcześniej dotyczyły 21 badanych. Różnica ta wiąże się z faktem, że całkowita próba poddana badaniu okulograficznemu wyniosła 23 uczniów (w tym 13 uczniów bez dysleksji i 10 z dysleksją), jednak ze względu na błędy w zapisie okulograficznym 2 badania musiały zostać odrzucone. Błędny zapis nie

wpłynął jednak na wyniki z ankiety, stąd też analizie zostały poddane 23 ankiety (w tym 13 ankiet uczniów bez dysleksji i 10 ankiet uczniów z dysleksją).

Należy nadmienić, że przejrzystość materiału oznacza tu sposób rozkładu całego materiału na stronie i jego wpływ na pracę z nim. Ocena tego parametru następowała w poleceniu zamkniętym, w którym na pytanie: *Jak w skali 1-3 (1 = nieprzejrzysty, 2 = średnio-przejrzysty, 3 = przejrzysty) oceniasz przejrzystość wyświetlonego materiału (A – materiał czarno-biały, B – materiał kolorowy)?* należało w odpowiedzi wpisać cyfrę 1, 2 lub 3. Na uwagę zasługuje fakt, że nikt z badanych nie ocenił materiału czarno-białego jako nieprzejrzysty, natomiast dla 14 osób (na 23), w tym dla 5 z 10 osób z dysleksją (50%), był on przejrzysty. W przypadku materiału kolorowego 4 osoby z dysleksją (na 10) i 3 bez dysleksji (na 13) oceniły go jako nieprzejrzysty, mimo że, jak pokazały wyniki badania okulograficznego, to właśnie uczniowie z dysleksją szybciej wykonali zadania z tego materiału.

Na pytanie dotyczące wpływu tła tekstu na komfort pracy z nim (*Czy tło tekstu wpływało na komfort pracy z tekstem?*) udzielono następujących odpowiedzi:

KOLOR TŁA (tekst)
(23 ankiety, 22 odpowiedzi;
D = uczniowie z dysleksją, 9 osób;
ND = uczniowie bez dysleksji, 13 osób)

Ocena	Materiał czarno-biały	Materiał kolorowy
Wpływało korzystnie	11 (D = 6, ND = 5)	3 (D = 2, ND = 1)
Wpływało niekorzystnie	3 (D = 2, ND = 1)	15 (D = 7, ND = 8)
Nie wpływało	8 (D = 1, ND = 7)	4 (D = 0, ND = 4)

Tabela 1. Kolor tła

Powyższe kryterium zostało przeanalizowane z takich samych powodów jak w przypadku kryterium przejrzystości na podstawie 23 ankiet. Ze względu jednak na dobrowolny charakter udzielania odpowiedzi okazało się, że jedna z badanych osób pominęła odpowiedź na pytania dotyczące koloru tła. Z tego też powodu w przypadku powyższego kryterium zostały wzięte pod uwagę odpowiedzi udzielone przez 22 osoby, w tym 13 bez dysleksji i 9 z dysleksją.

Odpowiedzi przedstawione w powyższej tabeli pokazują, że większość osób (w tym 6 na 9 uczniów z dysleksją) oceniła tło tekstu w materiale czarno-białym jako sprzyjające pracy z nim, podczas gdy w przypadku materiału kolorowego aż 15 osób (w tym 7 na 9 osób z dysleksją i 8 na 13 osób bez dysleksji) określiło tło tekstu jako wpływające niekorzystnie. Ponownie należy stwierdzić, że mimo niekorzystnej oceny tła materiału kolorowego przez uczniów z dysleksją to właśnie ta grupa szybciej wykonała polecenia z tego materiału.

Ostatnie z wymienionych kryteriów, tj. komfort pracy z materiałami, było badane w pytaniu otwartym *Co najbardziej przeszkadzało Ci [w materiale] w wykonywaniu poleceń?* (A – materiał czarno-biały, B – materiał kolorowy), dzięki czemu badani mogli bez sugestii z zewnątrz wymienić swoje spostrzeżenia. I tak, zostały udzielone następujące odpowiedzi (przy niektórych odpowiedziach w nawiasie podana została liczba osób

udzielających danej odpowiedzi i całkowita liczba osób z danej grupy, których odpowiedzi były brane pod uwagę):

KOMFORT PRACY
(23 ankiety, 13 odpowiedzi;
D = uczniowie z dysleksją, 6 osób;
ND = uczniowie bez dysleksji, 7 osób)

	Materiał czarno-biały	Materiał kolorowy
Uczniowie z dysleksją	- nic (1 osoba); - małe litery (mała czcionka); - nagromadzenie tekstu;	- kolorystyka (3 osoby); - zdjęcia rozdzielające tekst (5 osób); - dużo treści na małej powierzchni; - czcionka.
Uczniowie bez dysleksji	- nic (4 osoby); - długość tekstu; - umiejscowienie pytań; - niewielka rozdzielczość; - stres.	- nic (2 osoby); - zbyt dużo kolorów (7 osób); - drażniące kolory; - nieznamość wielu słówek (1 os.); - biała czcionka; - położenie tekstu; - linijki rozdzielone obrazkami.

Tabela 2. Komfort pracy

Powyższe kryterium, podobnie jak poprzednie, miało zostać przeanalizowane na podstawie 23 ankiet. Okazało się jednak, że wiele badanych osób pominęło ten punkt (*Zapisać inne swoje uwagi i spostrzeżenia: A – dotyczące materiału czarno-białego, B – dotyczące materiału kolorowego, C – dotyczące przebiegu badania, D – dotyczące innych kwestii*). Z tego też powodu w przypadku powyższego kryterium zostały wzięte pod uwagę odpowiedzi udzielone zaledwie przez 13 osób, w tym 7 bez dysleksji i 6 z dysleksją.

Z powyższej tabeli wynika, że w przypadku materiału czarno-białego uczniom w ogóle nie przeszkadzały zdjęcia umieszczone w tekście, zwracali natomiast uwagę na długość tekstu czy małe litery, małą czcionkę (do tej kategorii należy zaliczyć odpowiedź „niewielka rozdzielczość”, ponieważ materiał był wyświetlany na ekranie komputera). Warto również zauważyć, że jedna osoba wskazała stres jako czynnik wpływający na komfort pracy. W przypadku materiału kolorowego odpowiedzi było więcej i, zgodnie z oczekiwaniami, były one bardziej różnorodne. Dla 3 osób z dysleksją (z 6, które udzieliły odpowiedzi) problematyczne okazały się intensywne kolory tego materiału, co określone było na różny sposób (zbyt dużo kolorów, rozpraszające kolory, ostre kolory). Jeden przedstawiciel tej grupy wskazał również na „czcionkę”, co nie jest jasnym określeniem, ponieważ może oznaczać wielkość liter, krój czcionki, ale również ich/jej kolor. W grupie uczniów bez dysleksji powtarza się kolorystyka materiału, ale pojawia się także kwestia położenia tekstu oraz problem umieszczenia zdjęć w tekście, które, celowo, wymuszały na czytelniku przenoszenie nad nimi wzroku lub omijanie ich wzrokiem. Powyższy parametr wymaga dalszego zbadania ze względu na małą liczbę osób, które udzieliły odpowiedzi w tym poleceniu.

Na podstawie powyższych spostrzeżeń wydaje się, że mimo dużo większej świadomości funkcjonowania w społeczności szkolnej coraz większej grupy uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, potrzeby edukacyjne tych uczniów nie są w wystarczającym stopniu uwzględniane na poziomie preparacji materiałów glottodydaktycznych, z którymi uczniowie ci pracują. Uwaga ta dotyczy również osób niewymagających żadnej pomocy. Ponadto, jak pokazują wyniki ankiety, kładzenie zbyt dużego nacisku na wizualną, edytorską atrakcyjność materiałów jest błędem, ponieważ układ materiałów glottodydaktycznych i towarzyszących im komponentów ma wpływ na uwagę wzrokową i percepcję ucznia, zarówno tego bez dysleksji, jak i tego z dysleksją. Autorzy podręczników powinni zatem w większym stopniu skoncentrować się na prymarnym elemencie układu glottodydaktycznego, czyli uczącym się. Należałoby, przy pomocy dostępnych narzędzi, poznać jego możliwości percepcyjne i dopiero wtedy dostosować do nich układ proponowanych materiałów. Należy jednak w tym miejscu zauważyć, że same deklaracje z badań ankietowych nie są wystarczającym źródłem informacji, ponieważ nie zawsze pokrywają się z wynikami badań empirycznych, co potwierdza zestawienie przedstawionych powyżej wyników badania okulograficznego i ankietowego.

Bibliografia

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2014), *Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty*, (w:) Lingwistyka Stosowana 10, 1-10. (URL <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12441255/Lingwistyka+Stosowana+10+Agnieszka+Andrychowicz-Trojanowska.pdf>). [Pobrano 22.05.2015].
- Bogdanowicz, M. (1997), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, (w:) Audiofonologia, tom X, 145–157. (URL http://ptnzs.org.pl/audiofonologia/AUDIOFONOLOGIA_TOM_X_1997/art11.pdf). [Pobrano 24.08.2015].
- Bogdanowicz, M. (2012), *Dysleksja u osób dorosłych – terra incognita*, (w:) M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*. Gdańsk, 15–28.
- Bogdanowicz, M./ A. Adryjanek (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole – poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia.
- Bogdanowicz, M./ A. Adryjanek/ M. Rożyńska (2007), *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*. Gdynia.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, (URL www.cke.edu.pl). [Pobrano 24.08.2015].
- Grucza, F. (1976), *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7–25.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.
- Grucza, F. (1988), *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, (w:) F. Grucza (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa, 9–25.
- Grzelachowska, H. (2008), *Naucz się żyć z dysleksją, bo z dysleksji się nie wyrasta*. Warszawa.
- Kozak, W./ A. Grabowska (2014), *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2014*.

- (URL http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2014/sprawozdanie/Raport_og%C3%B3lny.pdf). [Pobrano 02.07.2015].
- Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej* (URL www.lelo.uw.edu.pl). [Pobrano 25.08.2015].
- Mielcarek, D. (red.) (2006), *Mini-max O DYSLEKSJI, czyli minimum tego, co na ten temat powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele ucznia dyslektycznego, by maksymalnie mu pomóc*. Warszawa.
- Pfeiffer, W. (1975), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Poznań.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Quintana, J./ J. Sosnowska/ D. Gryca (2011), *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*. Oxford.
- Rozporządzeniu MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, (URL <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017>). [Pobrano 24.08.2015].
- Staroń, G./ J. Traczyk (2012), *Czy osoby dorosłe zdiagnozowane jako uczniowie z dysleksją nadal mają problem z czytaniem?*, (w:) M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*. Gdańsk, 77–87.
- Styszyński, J.C. (1993), Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego, (w:) *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego* 2, 55–74. (URL <http://www.ackj.usz.edu.pl/attachments/article/240/podrecznik.pdf>). [Pobrano 02.07.2015].
- Styszyński, J.C. (2004), Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, 21–40. (URL <http://www.ackj.usz.edu.pl/attachments/article/240/rodzime.pdf>). [Pobrano 24.08.2015].
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa.
- Szerszeń, P. (2014), Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych, (w:) *Studia Naukowe* 15, (URL <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+15+Pawe%C5%82%20Szer-sze%C5%84%20-+Platformy+%28glotto%29dydaktyczne.pdf>). [Pobrano 24.08.2015].
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*, (URL <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000811>). [Pobrano 24.08.2015].

Magdalena BIAŁEK
Uniwersytet Wrocławski

Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych

Abstract:

Communicative approach and the scope of its application in foreign language teaching

The purpose of this article is to present selected aspects of the theoretical background of the communicative approach as well as the reflection on how and to what extent its assumptions are applied in foreign language teaching in Poland based on the example of German classes in middle schools in Poland. Communicative approach has been presented in the article as a very broad method, not thoroughly defined and constantly evolving, which due to its “longevity”, among others, is both criticised by some and highly valued by others. The approach is understood here as a concept within which new solutions are still being proposed; however, they are not sufficiently comprehensive and innovative to replace communicative language teaching (CLT). The article considers student empowerment as one of the key assumptions of the communicative approach. It also tries to define the teacher’s role, demythologising the opinion that this role has been reduced by CLT. Moreover, it discusses the attitude to social forms, work techniques, and types of tasks preferred by CLT supporters. The second part of the article provides some reflection on the manner and scope of CLT application in the school practice. It is based on the observations of the German classes in the middle schools of Lower Silesia, Poland. The conclusions are not optimistic, i.e. in general, little German teachers observed in the study do implement the assumptions of CLT in their teaching practice. It has been accounted for by the difficulty in transferring practically useful knowledge (formulated by methodology experts) to the school environment, which in turn is the result of the lack of in-service education tradition in Poland for foreign language teachers. The article constitutes contribution to the study of the current situation of teaching German as a second language as well as an appeal to take up serious discussion on in-service education for foreign language teachers in Poland.

Wstęp

Od ponad 45 lat podejście komunikacyjne uznaje się za obowiązujące w kształceniu językowym. W porównaniu z wcześniejszymi metodami jest to koncepcja o wiele bardziej złożona i niedookreślona. Ciągłe ewoluując, podejście komunikacyjne dostosowywało się do zmieniającej się sytuacji badawczo-naukowej, co w rezultacie skutkowało wykształcaniem się w jego obrębie wielu bardziej precyzyjnych koncepcji, takich jak np. podejście leksykalne, podejście zadaniowe, nauczanie przez treść, koncepcja autonomii, koncepcja refleksyjnego praktyka itd. Żadna z tych koncepcji nie okazała się jednak na tyle innowacyjna i całościowa, aby móc zastąpić podejście komunikacyjne i zyskać

miano chociażby „metody”. Jednak w sytuacji, kiedy w ramach podejścia komunikacyjnego formułowane są bardzo ogólnie postulaty teoretyczne, dopuszczające liczne interpretacje, a jego program nie jest jednoznacznie sprecyzowany, trudno o metodę całkiem nową, gdyż wszystko wydaje się mieścić w ramach definicyjnych i interpretacyjnych tegoż właśnie podejścia. Powstające koncepcje prezentują więc niewątpliwie drogi dochodzenia do celu, czyli rozwijania kompetencji komunikacyjnej, lecz nie prezentują całościowej wizji kształcenia językowego.

Monopolistyczny charakter podejścia komunikacyjnego we współczesnej dydaktyce oraz jego „długowieczność” uprawomocniają spekulacje na temat wysokiej skuteczności tejże koncepcji. Okazuje się jednak, że liczne wyniki badań informują częściej o nieskutecznym kształceniu językowym niż osiąganiu spektakularnych wyników w tym zakresie. Brak satysfakcjonujących osiągnięć w kształceniu językowym jest przedmiotem szerokiej dyskusji nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach Europy i świata, a zdefiniowanie przyczyn takiego stanu rzeczy jest jednym z podstawowych zadań środowisk edukacyjnych. Jeden z elementów tej dyskusji stanowi ocena podejścia komunikacyjnego i koncepcji powstających w „jego ramach” pod kątem ich potencjału w realizacji skutecznego kształcenia językowego. Traktując podstawy teoretyczne podejścia komunikacyjnego za punkt wyjścia dla współczesnej praktyki kształcenia językowego, w niniejszym artykule zostanie podjęta próba refleksji nad wybranymi założeniami teoretycznymi tej koncepcji, ich implikacjami metodycznymi oraz praktyczną realizacją na współczesnych lekcjach języka niemieckiego jako obcego. Podkreślić należy, że refleksji poddane zostaną niektóre tylko założenia teoretyczne, co przy konstrukcie tak złożonym jak podejście komunikacyjne będzie stanowić niewielki tylko odsetek wszystkich jego teoretycznych podstaw. Krótkie rozważania, przedstawione w pierwszej części artykułu, potraktować należy jako punkt wyjścia do przedstawienia refleksji z praktycznej realizacji podejścia komunikacyjnego w polskim kontekście edukacyjnym. Całość trzeba rozumieć jako przyczynek do ustalenia status quo kształcenia języka niemieckiego jako obcego w szkołach gimnazjalnych w Polsce.

1. Geneza i krótka charakterystyka podejścia komunikacyjnego

Zastanawiając się nad genezą podejścia komunikacyjnego, można zacytować słowa Ch. Purena (1994: 34, za I. Janowska 2011), zgodnie z którymi jest ono jak „galaktyka równie rozciągnięta w przestrzeni, jak i tajemnicza w swym pochodzeniu”. Słowa te zapowiadają wprawdzie trudności w jednoznacznym określeniu genezy powstania tego podejścia, ale potraktowanie ich jako jedynej odpowiedzi byłoby zbyt dużym uproszczeniem. Podejście komunikacyjne definiować można z pewnością jako reakcję na wcześniejsze metody nie przynoszące oczekiwanych rezultatów. Rozczarowanie nieskutecznością metody kognitywnej oraz audiolingwalnej zapoczątkowało modę na podejście komunikacyjne, które z biegiem czasu ewoluowało i zyskiwało na znaczeniu. Przyczyn jego pojawienia się należy również upatrywać w stale rosnącej potrzebie skutecznego komunikowania się w globalizującej się Europie i świecie. Na potrzeby te odpowiadała praktyka języków obcych, z której w latach 70. XX wieku wyrosło teoretyczne ujęcie podejścia komunikacyjnego.

Podstawową cechą różnicującą dydaktykę realizowaną w ramach podejścia komunikacyjnego od dydaktyki charakterystycznej dla metod wcześniejszych jest niewątpliwie upodmiotowienie ucznia. Podejście komunikacyjne pojawiło się w czasie, kiedy w naukach humanistycznych zaczęto przechodzić od epistemologii przedmiotu do epistemologii podmiotu. Ta zmiana spowodowała uznanie ucznia za najważniejszą osobę w procesie glottodydaktycznym, a osiągnięcie przez niego kompetencji komunikacyjnej za najistotniejszy cel. Taka sytuacja z kolei spowodowała liczne analizy potrzeb uczniów. Wyniki tych badań wpływały na treść programów nauczania, a w dalszej konsekwencji na koncepcje podręcznikowe. Celem urealnienia komunikacji w klasie szkolnej wprowadzono materiały autentyczne na każdym praktycznie poziomie nauczania, we wszystkich grupach wiekowych i na różnych poziomach zaawansowania językowego. Tekst autentyczny stał się podstawowym elementem, na podstawie którego realizowano cel komunikacyjny określonej jednostki lekcyjnej.

W podejściu komunikacyjnym zmienił się status i rola nauczyciela. W porównaniu do dydaktyki skoncentrowanej na nauczycielu, dydaktyka upodmiotowująca ucznia spowodowała, że nauczyciel przestał być jedynie ekspertem językowym, a spektrum jego zadań zdecydowanie wzrosło. M. P. Breen i C. Candlin zwracają uwagę na dwie główne role nauczyciela języków obcych. Powinien on być przede wszystkim osobą ułatwiającą komunikację w klasie oraz niezależnym uczestnikiem procesu uczenia się i nauczania języka obcego. Ponadto nauczyciel sam powinien stać się „jak uczeń”, ale również badacz i interpretator potrzeb swoich uczniów, aby na podstawie ich analizy stworzyć optymalne warunki kształcenia (M.P. Breen/ C. Candlin 1980: 99). Konieczność takich rozważań i uwzględniania przez nauczyciela potrzeb uczniów podkreśla również D. Nunan (1989), obligując pedagogów do stosowania tylu technik i metod pracy, ile to tylko możliwe i wystarczające do skutecznej realizacji procesu kształcenia językowego. Złożoność ról nauczyciela w podejściu komunikacyjnym podkreśla również M. Dakowska, określając go mianem partnera komunikacyjnego, doradcy, organizatora i managera (M. Dakowska 2012: 103). W podobnych rolach widzą nauczyciela J.C. Richards i C. Lockhart (1994), odnosząc do niego pojęcia managera, facylitatora oraz osoby odpowiedzialnej za planowanie, motywowanie i organizację lekcji. Wymieniane przez badaczy role nauczyciela skutecznie walczą z mitem, jakoby podejście komunikacyjne marginalizowało funkcje pedagoga w procesie dydaktycznym. Postulat o konieczności koncentracji na osobie ucznia powoduje bowiem tylko w przypadku zbyt wąskiej i uproszczonej interpretacji umniejszenie roli pedagoga. Analizując wypowiedzi naukowców na temat funkcji nauczyciela w podejściu komunikacyjnym, łatwo zauważyć, że nie ma mowy o deprimowaniu jego roli w procesie glottodydaktycznym. Argumentu potwierdzającego tę tezę dostarcza również nauka o akwizycji języków. Hipotezy S.D. Krashena (przede wszystkim hipoteza inputu) zostały wprawdzie w przeciągu ostatnich lat w pewnym stopniu zdewaluowane, ale nie można zaprzeczyć, że ekspozycja na wejściowe dane językowe warunkuje skuteczność przyswajania języka. Jak podkreśla M. Stawna, poprzez kontakt z językiem uczący się tworzy i opanowuje reguły języka dzięki predyspozycjom wrodzonym, które pomagają mu w rozumieniu mowy i wykorzystaniu informacji o strukturze języka na podstawie tejże mowy (zob. M. Stawna 1991: 68). Wobec powyższego marginalizacja roli nauczyciela, będącego najczęściej jedynym „ożywionym” dostarczycielem właściwego inputu, byłaby zjawiskiem wysoce negatywnym.

Nie ma więc wątpliwości, że podejście komunikacyjne tylko pozornie „odciąża” nauczyciela. W rzeczywistości nakłada na niego bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie wspomagania rozwoju językowego, emocjonalnego i kognitywnego każdego ucznia. Dlatego też w praktyce nauczania języków obcych należy podchodzić z dużą dozą zrozumienia i ostrożności do postulatu „orientowania się na ucznia”, tak aby nie przerzucić całego ciężaru odpowiedzialności za proces nauczania na uczących się. Upodmiotowienie ucznia jest postulatem jak najbardziej właściwym, stawiającym przed uczniem duże wymagania, co nie oznacza jednocześnie braku zaangażowania nauczyciela. Obie strony zobowiązane są do równie intensywnej pracy.

2. Implikacje metodyczne

Umieszczenie ucznia w centrum procesu glottodydaktycznego, jednoznaczne z uznaniem jego podmiotowości i niepowtarzalności, nałożyło na praktykę języków obcych „obowiązek” takiej organizacji nauczania, aby było ono atrakcyjne i motywujące dla wszystkich jego uczestników. Atrakcyjność zajęć i ich motywujący charakter uznaje H. Komorowska za jedną z podstawowych cech nauczania „komunikacyjnego bądź sprzyjającego komunikatywności” (H. Komorowska 1988: 25). Nie wdając się w szczegółowe analizy i definicje pojęć „atrakcyjności” i „motywacji” (po pierwsze, ze względu na złożoność tematyki byłoby to w tym miejscu niemożliwe, a po drugie, szukanie naukowych uzasadnień dla tej tezy nie jest konieczne ze względu na fakt, iż pojęcia te w rozumieniu potocznym implikują pozytywne konotacje, a ich funkcja może być tylko wspierająca), uznać je można za warunkujące w sposób zasadniczy skuteczność procesu glottodydaktycznego. Jest więc faktem niezaprzeczalnym, iż kreowanie sytuacji ćwiczebnych – odbieranych przez uczniów jako sprzyjające i atrakcyjne – staje się źródłem wielu pozytywnych emocji i postaw, które ułatwiają osiągnięcie celów uczenia się i nauczania języka obcego.

Wydaje się, że podejście komunikacyjne (w porównaniu na przykład z metodą audiolingwalną) dysponuje bardzo wieloma możliwościami kreowania sytuacji atrakcyjnych i motywujących ucznia. Łatwo zauważyć, że obecne środowiska edukacyjne koncentrują swoją uwagę na nieustannym poszukiwaniu takich narzędzi, które w maksymalnym stopniu zmobilizują uczniów do nauki języka. Dla nauczyciela wiąże się to z koniecznością stałej obserwacji swoich uczniów, po to by wyciągnięte wnioski uczynić podstawą kreowania atrakcyjnych i motywujących sytuacji ćwiczebnych. Tylko bowiem refleksyjny nauczyciel potrafi zdefiniować potrzeby swoich uczniów tak, by móc stać się skutecznym animatorem procesu glottodydaktycznego. Wszelkie uściślenia w tym zakresie na szerszą skalę, przejawiające się w dążeniu do szukania uniwersalnych wytycznych i dokładnie sprecyzowanych sposobów działań dydaktycznych, mogą być rozumiane jako zaprzeczenie filozofii podejścia komunikacyjnego. Nie zawsze przecież to, co motywuje klasę x, jest również skuteczne w klasie y. W tym znajduje swoje logiczne uzasadnienie niedookreśloność podejścia komunikacyjnego. Oczywiście wszelkie propozycje możliwych „dobrych praktyk” są potrzebne jako źródło inspiracji i materiał do wykorzystania (często po niezbędnych modyfikacjach) w określonych przypadkach, przy podstawowym założeniu, że najważniejsza jest poszukująca i refleksyjna po-

stawa nauczyciela – wnikliwego obserwatora, decydującego o stopniu atrakcyjności lekcji i o motywującym charakterze realizowanej przez niego dydaktyki, która powinna również „promować i wspierać proces uczenia się” (zob. K. Johnson 1979).

Możliwości realizacji lekcji „atrakcyjnych” i „motivujących” zwolennicy podejścia komunikacyjnego upatrują w kreowaniu sytuacji zbliżonych na ile to możliwe do realnych sytuacji życiowych (M. Canale 1983). Konieczność upodabniania procesu glottodydaktycznego do rzeczywistej komunikacji jest podstawowym założeniem podejścia komunikacyjnego. Wydaje się, że postulat ten można urzeczywistnić realizując „mocną wersję” podejścia komunikacyjnego, zakładającą używanie języka obcego jako narzędzia nauki – using English to learn it (A.P.R. Howatt 1984: 279)¹. Taka konieczność zbliżania sytuacji klasowych do realnych sytuacji komunikacyjnych nie zawsze była i jest możliwa, ani też nie zawsze zapewnia skuteczność procesu glottodydaktycznego.

Trend do urealniania sytuacji klasowych poddany został krytyce m.in. przez M. Swana i określony przez niego mianem „pułapki prawdziwego życia” („real-life” fallacy). Podzielałam zdanie Swana, gdyż niemożliwym jest przecież wykreowanie w klasie szkolnej sytuacji na wskroś autentycznej, a ignorowanie naturalnych ograniczeń może przynieść więcej szkody niż pożytku. Należałoby raczej uznać środowisko edukacji formalnej za naturalne w określonym kontekście czasowo-przestrzennym i kreować sytuacje adekwatne do jego potrzeb i naturalne dla jego specyfiki. W tym kontekście trzeba zgodzić się na ćwiczenia przedkomunikacyjne, dryle językowe czy też strukturalne, które dla formalnej nauki są w pewien sposób naturalne. Podstawowym warunkiem skutecznego zastosowania ćwiczeń zarówno przedkomunikacyjnych, jak i komunikacyjnych jest zdroworozsądkowa ocena całej sytuacji dydaktycznej, pozwalająca na decyzję o wykorzystaniu jednych i drugich w odpowiednim stopniu. Innymi słowy, dbając o realną komunikację w klasie, nie należy wykluczać ćwiczeń przedkomunikacyjnych, które w warunkach formalnego nauczania są często jedyną drogą do celu.

Wiele praktycznych przykładów ćwiczeń przed- i komunikacyjnych znaleźć można u H. Komorowskiej (1988). Uznając konieczność praktykowania ćwiczeń przedkomunikacyjnych, zachęca ona jednocześnie do wykorzystywania w praktyce szkolnej reguł komunikacji językowej w ogóle. Wśród nich wymienia między innymi niską prognostyczność przekazu, redundancję, zasadę luki informacyjnej, reguły społecznego użycia języka oraz psychospołeczne zasady porozumiewania się, a w szczególności rządzące komunikacją niewerbalną (H. Komorowska 1988: 34). W tym kontekście prezentuje ona bardzo wiele interesujących implikacji metodycznych. Innymi słowy, publikacja H. Komorowskiej bogata jest w cenne przykłady zadań i ćwiczeń. Należy wyrazić ubolewanie nad faktem, iż współczesna praktyka języków obcych nie wykorzystuje wielu istniejących rozwiązań metodycznych, które bez wątpienia stanowią antidotum na często nudne i pozbawione sensu oraz „perspektywy komunikacyjnej” lekcje. Warto w tym kontekście wspomnieć o wydanej w roku 1999 przez G. i R. Lewickich serii podręczników do nauki języka niemieckiego pt. „Na und”. Podręczniki zdecydowanie różniły się od pozostałych i bez wątpienia również były na wskroś komunikacyjne. Każdy rozdział zakładał innymi zadaniami. Uczeń był tu w centrum procesu glottodydaktycznego. Pod-

¹ Mniej restrykcyjna jest tzw. wersja słaba, w ramach której uczy się posługiwać językiem obcym – learning to use English (A.P.R. Howatt 1984: 279).

ręcznik wymagał od nauczyciela dużej elastyczności, a od ucznia aktywności w sytuacjach lekcyjnych, imitujących autentyczną komunikację. Warto dodać, że do każdego podręcznika w serii „Na und” przygotowany został poradnik metodyczny z opisem każdej lekcji, w kilku wariantach. Podobnie jak w przypadku typologii ćwiczeń zaproponowanej przez Komorowską, tak i w przypadku podręcznika „Na und” nauczyciele nie skorzystali z tych doskonałych źródeł inspiracji.

Potrzebę uautentycznienia sytuacji komunikacyjnych w klasie szkolnej można realizować za pomocą zadań z luką informacyjną. Ten preferowany przez zwolenników podejścia komunikacyjnego typ zadań polega na inicjowaniu sytuacji, w których jeden uczeń posiada informację brakującą innemu uczniowi i odwrotnie. Kreowanie zadań z luką informacyjną w procesie glottodydaktycznym K. Johnson (1979) uważa za jego podstawę i możliwość upodobnienia warunków dydaktycznych do rzeczywistych. Podobnie uważa K.E. Morrow (1981).

Idea zadań z luką informacyjną jest dobrym i skutecznym narzędziem przygotowywającym do realnej komunikacji. Aby jednak spełniła ona swoje zadanie i funkcję, należy zadbać o dobre i sensowne dla uczniów treści. Nie ma nic bardziej demotywującego niż udzielać odpowiedzi na pytanie, o której odjeżdża pociąg do Berlina 23 maja 2014 roku, jeśli mamy rok 2015. Nawet jeśli zastosowana zostanie tu struktura luki informacyjnej i jeden uczeń będzie znał godzinę odjazdu, to absurdalna treść zadania sprawi, że zjawisko luki informacyjnej nie spełni w tym wypadku swojej funkcji (przytoczony przykład jest niestety autentyczny). Znajomość zasad budowania zadań z luką informacyjną oraz świadomość nauczyciela odnośnie do możliwości ich modyfikacji oraz dostosowania do potrzeb grupy wydają się być szansą na wykorzystanie potencjału tego narzędzia metodycznego.

Logiczną konsekwencją wspomnianych wyżej zmian staje się modyfikacja form socjalnych w procesie dydaktycznym. Frontalna lekcja, charakterystyczna chociażby dla metody poprzedzającej podejście komunikacyjne, zastąpiona zostaje (przynajmniej w postulatach teoretycznych) formami socjalnymi promującymi przede wszystkim interakcję uczeń – uczeń, czyli pracę w grupach oraz parach. Argumentacja przemawiająca za takimi formami jest raczej jednorodna i wynika z przekonania, że pozwalają one na kreowanie sytuacji podobnych do realnych. D. Larsen-Freeman podkreśla, że dzięki nim uczniowie mają szansę uczestniczyć w realnych i sensownych aktach komunikacyjnych, a nie są ograniczani do powtarzania określonych struktur językowych. Zapewnia to możliwość swobodnego wypowiedzania się (zob. D. Larsen-Freeman 1986).

W kontekście zyskiwania dominacji przez „interakcyjne formy socjalne” szczególnie ważne wydaje się ponowne podkreślenie aktywnej roli nauczyciela. Zwrócenie uwagi w tym miejscu na właściwe rozumienie jego funkcji wynika z konieczności sprzeciwienia się uproszczonemu rozumieniu jego roli w czasie wzmożonej interakcji uczeń – uczeń. Uproszczone rozumienie znaczenia nauczyciela „przemycane” jest często za pomocą skądinąd wartościowego argumentu przekonywającego o możliwościach zwiększenia w taki sposób czasu mówienia uczniów. Richards twierdzi, że „uczniowie uczą się od siebie, słuchając wzajemnie swoich wypowiedzi” (zob. J.C. Richards 2006: 20). To szczytne założenie nie może niestety zostać zrealizowane w zdecydowanej większości sytuacji dydaktycznych, gdzie poziom językowy uczniów jest przeciętnie bardzo niski. Warto odwołać się tutaj do słów M. Canale i M. Swain, którzy, formułując zasady

podejścia komunikacyjnego, podkreślają konieczność sensownej interakcji uczniów z kompetentnym użytkownikiem języka docelowego (zob. M. Canale/ M. Swain 1980: 29). Mówiąc więc o nauce w warunkach formalnych, jedynym takim użytkownikiem jest nauczyciel. To kolejna sytuacja, która obrazuje stopień trudności zadań stawianych w podejściu komunikacyjnym przed nauczycielem. Miarą jego skuteczności staje się w tym kontekście umiejętność „oddania” części czasu w ręce uczniów, przy jednoczesnym dostarczaniu tzw. właściwego inputu, na bazie którego uczniowie będą w stanie podejmować próby tworzenia własnych, autonomicznych wypowiedzi, nie będących reprodukcją dryli językowych, lecz realizacją sensownych, autentycznych intencji komunikacyjnych potrzebnych w określonej chwili do realizacji sensownego dla określonej czasoprzestrzeni aktu komunikacyjnego.

3. Wnioski z praktyki szkolnej

Zaprezentowane powyżej krótkie rozważania teoretyczne stały się punktem wyjścia do przeprowadzenia obserwacji lekcji języka niemieckiego we wrocławskich szkołach gimnazjalnych. Obserwacje zrealizowano w terminie od 2 października 2014 roku do 15 lutego 2015. Badaniem objęto 7 nauczycieli, a łącznie obserwowano ponad 70 lekcji. Arkusz obserwacyjny składał się z trzech części. W niniejszym artykule przedstawione zostaną refleksje i wnioski sformułowane na bazie wyników pierwszej części arkusza obserwacyjnego, która składała się z następujących pytań:

- W jakim stopniu nauczyciele realizują postulat nauczania „zorientowanego na ucznia” w swojej praktyce dydaktycznej?
- Jaką rolę odgrywa nauczyciel na lekcji języka niemieckiego?
- W jaki sposób nauczyciele urealniają sytuacje klasowe?
- Czy nauczyciel stosuje materiały autentyczne?

(1) Orientacja na ucznia

W przypadku analizy obserwowanych lekcji języka niemieckiego pod kątem kryterium „dydaktyki zorientowanej na ucznia” stwierdzić można, iż kryterium to nie jest spełnione, a prowadzone lekcje są zdecydowanie przykładem dydaktyki koncentrującej się na osobie nauczyciela, a nie ucznia. Zdając sobie sprawę z kategoryczności sformułowanego wniosku, uzasadniam go przekonaniem, iż w przypadku omawianego kryterium odpowiedź musi być tak wysoce spolaryzowana i brzmieć „tak” lub „nie”. Nie można przecież jednej lekcji lub jednego fragmentu lekcji prowadzić zgodnie z filozofią „uczeń jako podmiot”, a innego już nie. Mówiąc najprościej, albo uczeń jest najważniejszy, albo nauczyciel. W przypadku przeprowadzonych obserwacji to nauczyciel stał w centrum procesu glottodydaktycznego. Oznacza to (między innymi), że:

- uczniowie nie mieli szansy współdecydowania o przebiegu lekcji, formułowanych celach czy też tematach i sposobach realizacji. W tym sensie lekcja nie stwarza warunków realizacji subiektywnych, indywidualnych potrzeb i zainteresowań;
- nauczyciele koncentrowali się bardziej na ilości przekazywanego materiału niż sposobie jego przekazywania i możliwościach różnicowania tych sposobów z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów;

- liczył się wynik (ocena, egzamin), a nie droga, która do niego prowadzi (cały proces uczenia się), jak gdyby rzeczywiście w tym przypadku cel mógł uświęcać środki;
- brakowało metakomunikacji (nie rozmawiało się o trudnościach w nauce, problemach, skutecznych sposobach uczenia się itd.);
- nauczyciele nie zachęcali uczniów do aktywnej, samodzielnej pracy. Wyręczali ich w formułowaniu wniosków, nie kreowali sytuacji sprzyjających refleksji i zadawaniu pytań².

Jak pokazują przytoczone przykłady, trudno określić obserwowane lekcje mianem „zorientowanych na ucznia”. Nauczyciele, jak widać, nie wykazują inicjatywy celem zmiany tej sytuacji. Żeby jednak uzyskać w miarę całościowy obraz sytuacji, podkreślić należy, że pewnych elementów orientowania się na osobę ucznia można dopatrzeć się w podręcznikach. Ma to miejsce, jeśli teksty podręcznikowe (a tak czasem jest) nawiązują do „świata doświadczeń uczniów, ich potrzeb, zainteresowań i oczekiwań” (zob. P. Köck 2000: 213), wtedy mogą stać się podstawą do kreowania środowiska sprzyjającego filozofii upodmiotowienia ucznia.

(2) Rola nauczyciela

To, czy proces dydaktyczny zorientowany jest na osobę ucznia, czy nie, determinuje rolę nauczyciela. Obserwowane lekcje ukazują nauczyciela przede wszystkim jako „organizatora lekcji”. Chodzi tu jednak o bardzo wąskie rozumienie tego określenia. W aspekcie metodycznym oznacza ono prowadzenie lekcji tylko i wyłącznie według podręcznika, bez jakiegokolwiek modyfikacji zadań i ćwiczeń, natomiast w perspektywie pedagogiczno-wychowawczej sprowadza się to najczęściej do nadmiernego koncentrowania się na dyscyplinowaniu uczniów (czasem w obiektywnie zupełnie nieuzasadnionych sytuacjach). Dbanie o zapewnienie sobie warunków do przeprowadzenia lekcji, tj. ciszy i uwagi uczniów (czasem niestety pozornej), wydaje się być jednym z ważniejszych, tych niewymienianych w programach nauczania, celów. W związku z tym trudno nazwać nauczyciela „badaczem i doradcą stawiającym sobie za cel optymalizację procesu kształcenia językowego” (zob. rola nauczyciela w rozważaniach teoretycznych). W czasie obserwacji nie zauważono, aby nauczyciel różnicował sposób prowadzenia lekcji w zależności od grupy i wyciągał wnioski z lekcji już przeprowadzonych (lepszyc i gorszych). Nie można było zauważyć zmian w zachowaniu nauczycieli, które mogłyby być efektem jakiejś refleksji nad procesem kształcenia (w tym sensie trudno nazwać nauczyciela badaczem). Poza tym nie zauważono (oprócz dwóch przypadków), aby nauczyciele mieli w zwyczaju udzielać uczniom wskazówek, reagować wspierająco na ich trudności językowe, szukać wspólnych rozwiązań, wskazywać na skuteczne strategie i techniki uczenia się itd. (w tym sensie nauczyciela nie można określić mianem doradcy). Nie zauważono też szczególnych działań ze strony nauczyciela, o których można byłoby powiedzieć, że przyczyniają się do optymalizacji procesu kształcenia.

(3) Zbliżenie sytuacji lekcyjnej do warunków naturalnej komunikacji

W czasie obserwowania lekcji trudno było również dopatrzeć się realizacji postulatu

² Powyższy spis został sporządzony na bazie charakterystyki „nauczania zorientowanego na ucznia” według W. Einsiedler (1976).

urealniania sytuacji klasowych. Jak wspomniano wcześniej, nie oczekuje się, że cała lekcja będzie miała charakter realnej komunikacji, bo taką być nie może z racji naturalnych ograniczeń. Chodzi raczej o tworzenie w pewnych określonych momentach lekcji takich sytuacji, w których wykorzystać można ćwiczone w zadaniach przedkomunikacyjnych struktury językowe. Niestety, obserwowane lekcje pokazują, że komunikacja w klasie jest raczej tą zorientowaną na kod (zob. W. Butzkamm/C.J. Dodson 1980), w czasie której uczniowie koncentrują się na ćwiczeniach językowych. Zdecydowanie brakuje komunikacji zorientowanej na informację, z elementem nieprzewidywalności, tak by uczniowie mogli odgrywać role bez konieczności działania językowego tylko i wyłącznie z wykorzystaniem określonych schematów. Takiej komunikacji (lub chociaż prób jej kreowania) brakuje w obserwowanych lekcjach. I nawet jeśli podręcznik proponuje na końcu jednostki lekcyjnej określone zadanie komunikacyjne, to najczęściej nie wykorzystuje się jego potencjału z następujących powodów:

- upraszczanie zadania przez nauczyciela (przez co traci ono swój komunikacyjny charakter), który wychodzi z założenia, że uczniowie nie są w stanie sprostać poleceniu;
- brak czasu;
- niewłaściwe prowadzenie zadania przez nauczyciela lub błędna jego interpretacja;
- brak realnych umiejętności uczniów do wykonania zadania;
- zadawanie zadania jako pracy domowej.

Brak realizacji kreatywnych zadań o charakterze komunikacyjnym nie jest jedynym problemem uniemożliwiającym urealnienie sytuacji klasowych czy też w ogóle realizację dydaktyki zgodnej z wytycznymi podjęcia komunikacyjnego. Dużym problemem jest chociażby sprawa tak prozaiczna, jak ustawienie ławek. Tylko w jednej z obserwowanych klas ławki ustawione były w tzw. podkowę. W pozostałych tradycyjne ustawienie ławek powodowało, że uczniowie obserwowali przez 45 minut plecy kolegów zamiast ich twarze. Większość nauczycieli nie widziała potrzeby zmiany tej sytuacji, argumentując swoje przekonania przede wszystkim łatwością utrzymania dyscypliny w klasie. Czterech nauczycieli spróbowało na kilka lekcji ustawić ławki w proponowany sposób, lecz ostatecznie wrócili do punktu wyjścia tłumacząc, że to zdecydowanie ułatwia im pracę. Nie jestem pewna, czy przy takim ustawieniu ławek są jakiegokolwiek sposoby na ukomunikatywnienie sytuacji lekcyjnej.

Preferowanie przez nauczycieli takiego układu przestrzennego sali lekcyjnej wiąże się w sposób bezpośredni z faworyzowaniem przez nich określonych form socjalnych. Najczęściej stosowany jest wciąż układ frontalny. Nauczyciel jest postacią zdecydowanie centralną znajdującą się na środku klasy i skupiającą uwagę uczniów. Jeśli dochodzi do interakcji uczeń – uczeń, to dzieje się to najczęściej w przypadku odczytywania uzupełnionych w podręczniku dialogów. Uczniowie odczytują kwestie dialogów z „podziałem na role”, nie mając przy tym kontaktu wzrokowego, gdyż, jak już wspomniano, uniemożliwia to układ ławek. Nawet jeżeli dialog odczytywany jest przez partnerów z ławki, nie zaobserwowano prób podejmowania kontaktu wzrokowego przez odczytujących. Widzi się raczej koncentrację ucznia na poprawnym odczytaniu swojej kwestii. Czasem odnosi się wrażenie, że uczniowie nie rozumieją odczytywanych treści.

(4) Materiały autentyczne i sprawności receptywne

W kontekście postulatu komunikacyjnego odnośnie do urealnienia sytuacji lekcyjnych szczególnie ważną rolę odgrywają sprawności receptywne. Wiadomym jest przecież, że słownik pasywny nie tylko uczących się języka obcego, ale w ogóle człowieka jest bogatszy od aktywnego zasobu słownictwa. W tym kontekście Komorowska słusznie podkreśla konieczność operowania przez ucznia szerszym zakresem materiału językowego w zakresie sprawności receptywnych niż produktywnych (Komorowska 1988: 37). Oznacza to zwiększenie nacisku na kontakt uczniów z autentycznymi tekstami obcojęzycznymi, wprowadzenie tekstów pozapodręcznikowych do czytania ze zrozumieniem, a także zwiększenie liczby ćwiczeń w „rozumieniu ze słuchu” (ibid.). W obserwowanych lekcjach nie pojawiały się jednak inne teksty oprócz tych, które proponowane są przez podręcznik, w związku z czym nie dało się zauważyć ani szczególnego nacisku na rozwijanie sprawności receptywnych, ani intensywności kontaktu z materiałami autentycznymi. Czasem wręcz można było odnieść wrażenie, że nauczyciele, nie kształcąc w zakresie recepcji, wymagają od uczniów produkcji na nieadekwatnym do prowadzonego procesu dydaktycznego poziomie. Taka sytuacja doprowadza często do frustracji zarówno pedagogów, jak i samych uczniów. Jest ona skutecznym demotywatorem dla jednych i drugich.

Kształcenie w zakresie recepcji jest w sposób bezpośredni związane z dostarczaniem tzw. dobrego inputu. Jak wiadomo, jego transfer do klasy szkolnej zachodzi dzięki materiałom glottodydaktycznym oraz nauczycielowi. O materiałach już wspomniano, teraz kilka słów o nauczycielu. Wśród obserwowanych germanistów tylko dwóch prowadziło lekcję prawie wyłącznie w języku niemieckim. Zauważyć można było przy tym dużą naturalność, konsekwencję, adekwatne reagowanie na wysyłane przez klasę sygnały o niezrozumieniu komunikatu, swobodę wypowiedzi, doskonałą zdolność parafrazowania wypowiedzi czy też brak celowego upraszczania języka obcego tak, by dostosować go do poziomu uczących się. Pozostali nauczyciele reprezentowali odmienny sposób zachowań językowych. Komunikacja obcojęzyczna na ich lekcjach ograniczała się do wydawania poleceń, takich jak: *Proszę siadać! Otwórzcie książki na stronie! Chodź do tablicy! Czytaj! Cisza! Zadanie domowe.* Reszta dyskursu klasowego przebiegała w języku polskim. Polecenia odczytywane były przez uczniów w języku niemieckim i powtarzane przez nauczyciela w języku polskim (co zresztą polegało na ich odczytaniu, gdyż we wszystkich podręcznikach niemieckim poleceniom przypisane były polskie ekwiwalenty). W takiej sytuacji bardzo trudno jest dopatrzeć się jakiegokolwiek elementu podejścia komunikacyjnego. Wydaje się również, że skuteczność uczenia się w takich warunkach nie może być duża. Tu po raz kolejny podkreślić należy walory metodyczne ćwiczeń proponowanych przez Komorowską (1988). Jej książka jest doskonałym źródłem bardzo dobrych ćwiczeń i zadań. Jednym z nich jest ćwiczenie autokontrolne, które w sytuacji nauki w warunkach formalnych uznać można za bardzo dobre ćwiczenie, zapewniające uczniom zróżnicowany input, a samemu nauczycielowi stały samorozwój. Ćwiczenia te polegają na realizacji przez nauczyciela w języku docelowym odpowiedzi na następujące pytania:

- Na ile sposobów umiem ucznia pochwalić?
- Jak długo mogę „nie powtórzyć się”, upominając uczniów?
- Iloma dysponuję wariantami językowymi przywołania uczniów do tablicy?

- Ile znam zwrotów sygnalizujących moje niezadowolenie z odpowiedzi ucznia? (zob. H. Komorowska 1988: 37).

Stałe różnicowanie własnych wypowiedzi, zapewniające uczniom właściwy input językowy, jest jedną z najwyższych wartości w klasie. Jest nie tylko podstawowym źródłem wiedzy o języku, lecz implikuje pewną naturalność i spontaniczność wypowiedzi, upodabniając w ten sposób sytuację komunikacyjną w klasie do realnej komunikacji. Jeśli dodatkowo wypowiedzi nauczyciela będą realizowane w tzw. normalnym, a nie szkolnym tempie, to będzie to jednoznaczne z uwzględnieniem na lekcji zjawiska chociażby redundancji. Pewna nadwyżka środków językowych wynikająca ze spontanicznej i w miarę naturalnej wypowiedzi będzie dla uczniów pomocna w rozwijaniu sprawności receptywnych (zob. H. Komorowska 1988).

4. Wnioski

Podejście komunikacyjne uznać można za „płodne aplikacyjnie” i wciąż bardzo obiecujące. Chociaż nie wykształciło ono żadnej doktryny ani metody, to może w wielu kwestiach zaspokajać oczekiwania środowiska edukacyjno-szkolnego na wiedzę powszechnie użyteczną. Nie dogmatyzuje, nie formułuje zasady, która nie byłaby w jakiejś mierze elastyczna. Dopuszcza mnogość interpretacji. Stwarza dobry klimat dla refleksyjnego praktyka. Zostawia duży margines wolności każdemu nauczycielowi, jeśli tylko działania podejmowane w jego zakresie usankcjonowane są dobrem ucznia i jego indywidualnymi potrzebami. Jak pisze H. Komorowska, termin „komunikacyjne” jest określany niekiedy jako „parasolowy”, a więc taki, który niczego nie eliminuje i wszystko jest gotów objąć swym zakresem (H. Komorowska 1988: 21). Jak wygląda to w praktyce, pokazało opisane badanie. Podejście komunikacyjne na obserwowanych lekcjach języka niemieckiego realizowane jest w sposób minimalny. Poza nielicznymi realizacjami dydaktycznymi określonych fragmentów lekcji, prowadzonych przez niektórych nauczycieli, nie można mówić o podejściu komunikacyjnym. Fakt ten budzi zdziwienie, chociażby ze względu na dużą ilość i powszechną dostępność materiałów. Literatura przedmiotu obfituje w typologię zadań komunikacyjnych, przykłady, „dobre praktyki” i inspirujące pomysły. Powstają wciąż nowe materiały, będące często unowocześnioną i dostosowaną do potrzeb współczesności repliką starych rozwiązań, ale też spotkać można zupełnie nowatorskie zadania wpisujące się w nurt podejścia komunikacyjnego. Niestety, w podręcznikach kursowych powtarzają się wciąż te same typy zadań, a jak wspomniano powyżej, podręcznik wydaje się być dla nauczyciela podstawową (często jedyną) pomocą dydaktyczną na lekcji.

W tym momencie musi paść pytanie o przyczynę braku realizacji postulatów podejścia komunikacyjnego. Zaryzykuję stwierdzenie, że odpowiedź jest prosta i jako źródło niepowodzenia w zakresie kształcenia komunikacyjnego wskażę niewiedzę nauczycieli i brak świadomości głównych wytycznych tego podejścia. Myślę, że uprawnionym będzie również wniosek, że niewiedza ta wynika z braku form doskonalenia nauczycieli bądź też braku zainteresowania takimi formami wśród nauczycieli. Nie ma w Polsce żadnych regulacji, które obligowałyby nauczyciela z najwyższym stopniem awansu zawodowego do uczestniczenia w określonych formach doskonalenia. W związku z tym mówić można o pewnej formie fosylizacji metodyczno-pedagogicznej, która polega w

tym wypadku na prowadzeniu lekcji za pomocą dawno wypracowanych metod i narzędzi, bez zauważania potrzeby koniecznych czasem zmian. Wniosek ten nie jest nowatorski, ale niestety bardzo prawdopodobny.

Można wyobrazić sobie sytuację, w której nauczyciel przynajmniej raz do roku uczestniczy w określonej formie doskonalenia zawodowego, w trakcie której otrzymuje szereg wskazówek metodycznych, popartych postulatami teoretycznymi. Myślę, że większość nauczycieli zastosowałaby zdobytą wiedzę (jakąś jej część) na swoich lekcjach. Z drugiej strony można też wyobrazić sobie sytuację, jaka ma miejsce obecnie. Pracujący kilka lub kilkadziesiąt lat nauczyciel z dyplomem studiów wyższych, uzyskany kilka lub kilkadziesiąt lat wcześniej, stale zmieniająca się młodzież, nie zawsze najlepsza jakość podręczników, do tego wszechogarniająca biurokracja i ani słowa o tym, jak uczyć. Doświadczenie nie zawsze wystarcza.

5. Zakończenie

Stale mówi się o niskiej skuteczności nauczania języków obcych w szkołach. W dalszym ciągu rośnie „czarna strefa korepetycji”. Istnieje społeczne przyzwolenie na traktowanie szkoły jako niezdolnej do skutecznego kształcenia językowego. Co więcej, przyzwolenie to wydaje się czasem ewoluować w kierunku usprawiedliwiania nauczycieli językowców, przede wszystkim warunkami, w jakich pracują (często są to bardzo dobre warunki, a ich negatywna ocena jest echem przeszłości).

Przedstawione wyniki badań nie dostarczają innowacyjnych wniosków, lecz mogą stać się głosem w dyskusji na temat kształcenia i ewentualnego doskonalenia nauczycieli języków obcych. Są jednoznacznym dowodem na trudności w transferze wypracowanych wniosków aplikacyjnych do środowisk szkolnych, czyli tam, gdzie powinny trafić, bo z jednej strony to jedyne środowisko ich weryfikacji, a z drugiej – wnioski te są jedynym źródłem wiedzy dla środowisk szkolnych.

Jestem przekonana, że podstawą optymalizacji procesów glottodydaktycznych w szkołach jest wiedza na temat ich obecnej realizacji, dlatego badania w tym zakresie są bardzo potrzebne. Informacje o ich słabych i mocnych stronach mogą stać się podstawą do identyfikacji potrzeb szkoleniowych nauczycieli. Kwestia form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języków obcych powinna zostać w Polsce gruntownie przedyskutowana.

Bibliografia

- Breen, M. P./ C. Candlin (1980), *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, (w:) „Applied Linguistics” 1(2), 89–112.
- Butzkamm, W./ C.J. Dodson (1980), *The teaching of communication: from theory to practice*, (w:) „IRAL” 18/4, 289–308.
- Canale, M (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, (w:) J.C. Richards/ R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*. Harlow, 2–27.
- Canale, M./ M. Swain (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, (w:) „Applied Linguistics” 1, 1–47.

- Dakowska, M. (2012), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa.
- Einsiedler, W. (1976), *Didaktik eines schülerorientierten Unterrichts*, (w:) H. Härle/ W. Einsiedler (red.), *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth, 172–226.
- Howatt, A.P.R. (1984), *A history of English language teaching*. Oxford.
- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Johnson, K. (1979), *Communicative approaches and communicative processes*, (w:) C. Brumfit/ K. Johnson (red.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford, 192–295.
- Komorowska, H. (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa.
- Köck, P. (2000), *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*. Donauwörth.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London.
- Larsen-Freeman, D. (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford.
- Lewicka, G. / R. Lewicki (1999), *Na und? Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych*. Warszawa.
- Maple, R. (1987), *TESL versus TEFL: What's the difference?* (w:) „TESOL Newsletter” 21(2), 35–36.
- Morrow, K.E. (1981), *Principles of communicative methodology*, (w:) K. Johnson/ K. Morrow (red.), *Communication in the Classroom*. London, 59–69.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York.
- Puren, Ch. (1994), *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris.
- Richards, J.C (2006), *Communicative language teaching today*. Cambridge.
- Richards, J.C./ C. Lockhart (1994), *Reflective Teaching in Second Language classrooms*. Cambridge.
- Stawna, M. (1991), *Podjęcie komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*. Warszawa.
- Swan, M. *A critical look at the Communicative Approach 1*. (URL <http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan1.pdf>). [Pobrano 28.08.2015].
- Swan, M. *A critical look at the Communicative Approach 2*. (URL <http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan2.pdf>). [Pobrano 28.08.2015].

Gabriela GORĄCA-SAWCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rola zadań w rozwijaniu autonomii studentów specjalizacji glottodydaktycznej¹

Abstract:

The role of task-based learning in developing autonomy of students specialising in foreign language teaching

This paper is an attempt to present the role of tasked-based classes for developing student autonomy towards *teaching and learning foreign languages with the elements of their culture*. First, I will define the term ‘autonomy’ and then show the correlation between developing autonomy and carrying out tasks. The analysis of an opinion poll consisting of open questions conducted among 14 students of applied linguistics in 2013 at the Adam Mickiewicz University will show the importance of creative and challenging tasks in order to develop students’ autonomous behaviour, understood as the ability to prepare, realise and evaluate their own learning processes and to see the legitimacy of the tasks for their future occupation as teachers. The conclusions provide some suggestions on how to develop student autonomy through tasks.

Wstęp

Przedmiotem rozważań w niniejszej publikacji będzie wspieranie autonomicznego rozwoju studenta lingwistyki stosowanej (realizującego specjalizację glottodydaktyczną) poprzez zadania. Wychodząc od pojęcia autonomii autorka przedstawi wymagania, jakie można stawiać studentom, którzy mają w przyszłości podjąć pracę nauczyciela, w zakresie ich postaw wobec nauczania języka niemieckiego z elementami kultury krajów niemieckojęzycznych. Następnie zostanie pokazana korelacja pomiędzy zadaniami a rozwijaniem autonomii studenta filologii przygotowującego się do zawodu nauczyciela. Jako przykłady działań służących rozwijaniu autonomii posłużą opisy oraz oceny dwóch zadań zrealizowanych na niestacjonarnych studiach drugiego stopnia w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W końcowej części artykułu zostaną zaprezentowane wnioski oraz wytyczne, w jaki sposób można za pomocą zadań wypełnić postulat wspierania autonomii studenta.

¹ W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować studentkom z Instytutu Lingwistyki Stosowanej (ze studiów niestacjonarnych), które wzięły udział w badaniu, za cenne refleksje i przemyślenia oraz za zapał i zaangażowanie przy realizacji obu zadań.

1. Pojęcie autonomii

„Autonomia” przywodzi na myśl samodzielność, dojrzałość, niezależność, odpowiedzialność za swoje działania. Pojęcie to wywodzi się bowiem z języka greckiego i oznacza w nim „samorząd”, a zatem według A. Kubisy-Ślipko (1999) „autonomia” utożsamia „samodzielność, niepodległość i samostanowienie”.

„Autonomia” w kontekście nauki języka obcego zdaniem Wilczyńskiej to „zdolność do podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego. Kształcenie to może mieć charakter całkowicie samodzielny lub dokonywać się we współpracy z osobą nauczającą – w tym drugim przypadku będziemy mówili o półautonomii uczącego się” (zob. W. Wilczyńska 2002: 54). Studenta filologii charakteryzuje zatem autonomiczna postawa wobec swojego procesu nauki języka, jeśli wykazuje on inicjatywę i bierze odpowiedzialność za swoje działania, a także jest krytyczny wobec podejmowanych przez siebie czynności.

Czym autonomia z pewnością nie jest? Według Tassinari (zob. M.G. Tassinari 2010: 18) nie można stawiać na równi pojęcia „autonomii” i „skutecznego uczenia się”. Ze względu na to, że proces uczenia się języka nie przebiega linearnie, autonomia ucznia oznacza zatem także akceptację porażek i świadome obchodzenie się z nimi.

Analizując autonomiczność powinniśmy ją odnieść do określonego człowieka, ale i tego, w czym jest on autonomiczny, w jakiej dziedzinie życia, czy też w jakim zakresie. Warto podkreślić, że „promowanie postaw i zachowań autonomicznych jest obowiązkiem każdego nauczyciela, przy czym działania, które podejmuje, powinny uwzględniać specyfikę kontekstu edukacyjnego” (zob. M. Pawlak 2008: 156). W dalszej części artykułu przedstawię, jakich zachowań autonomicznych można lub należy wymagać od studentów kierunków filologicznych wobec ich procesu uczenia się języka obcego oraz nauczania języka obcego z elementami kultury.

2. Autonomia studenta – przyszłego nauczyciela języków obcych

Na każdym etapie edukacyjnym można rozwijać autonomię, jednakże „zachowania autonomiczne najłatwiej przychodzą uczniom dorosłym. Dzieje się tak dlatego, że mają oni na ogół jasno zdefiniowane potrzeby językowe, łatwiej więc im określić cele pracy, mają też trening w pracy samodzielnej i doświadczenie w terminowym rozliczaniu się z postawionych zadań” (zob. H. Komorowska 2005: 226). Od studenta oczekuje się zatem najogólniej autonomicznego podejścia do swojego procesu uczenia się. Powstaje pytanie, na ile można oczekiwać od studentów, by byli samodzielni, refleksyjni, czy potrafili ocenić własne działania. Jeśli jednak przyjąć, że student podejmuje studia, żeby kształtować między innymi postawę wobec swojego procesu uczenia się, to nie można od niego oczekiwać pełnej autonomii, ponieważ rozwijanie jej jest długotrwałym procesem, o ile w ogóle w pełni możliwym. Poza tym idea *lifelong learning* powstała po to, by uświadomić uczącym się, że należy uczyć się całe życie, a więc także i w zakresie autonomii powinno się nieustannie rozwijać. Rolą nauczającego na studiach wyższych neofilologicznych jest zachęcanie, by pracować nad swoją autonomią i uświadamiać, jakie to ma znaczenie dla przyszłego zawodu. Istotne jest dążenie do tego, by student:

- potrafił samodzielnie zaplanować swój proces uczenia się oraz zastosować się do sporządzonego przez siebie planu;
- świadomie podejmował swoje działania;
- analizował wykonane przez siebie działania;
- posiadał umiejętność wyszukiwania i weryfikacji informacji i materiałów do nauki;
- potrafił zaprezentować materiał opanowany w domu.

Planowanie jest istotnym elementem świadomego działania. Jednak nie samo umiejętnie planowanie decyduje o sukcesie uczenia się, lecz również zastosowanie się do uprzednio sporządzonego planu. Student powinien mieć świadomość tego, jak podejmowane przez niego działania wpłyną na osiąganie postawionych przez niego celów i analizować, czy zrealizowane przez niego kroki doprowadziły go do przewidywanych rezultatów.

W pełni zgadzam się ze słowami K. Nerlickiego, że „zarówno typowe zajęcia praktyczne z języka obcego, jak i szeroko rozumiane zajęcia specjalistyczne, powinny przygotowywać studentów – w wielu przypadkach przyszłych nauczycieli – do autonomiczności, która przede wszystkim rozwija się w oparciu o ciągłą indywidualną diagnozę rozwoju własnych kompetencji” (zob. K. Nerlicki 2004: 142 i nast.). Warto, by wykładowca uświadomił studentowi, że bez tej analizy trudno o postępy. Także wyszukiwanie i weryfikowanie informacji oraz umiejętność zaprezentowania siebie i swojej wiedzy wymagają rozwijania i świadczą o samodzielności i odpowiedzialności wobec procesu nauczania i uczenia się języka obcego.

A jak wiadomo, tylko autonomiczny nauczyciel może nauczyć swoich uczniów autonomiczności, dlatego warto uzmysławiać przyszłym nauczycielom języków obcych, jak istotne jest rozwijanie autonomii własnej i swoich uczniów.

3. Zadania i ich wpływ na rozwijanie autonomii

Zgodnie z założeniami dydaktyki zadaniowej opisanymi przez A. Żarską (2007), zadaniowość służy rozwijaniu autonomii studenta-filologa. Treść zadania oraz sposób, w jaki je postawimy, jest w tym względzie nie bez znaczenia.

Według I. Janowskiej (2012: 182) zadania powinny cechować się kompleksowością, ukierunkowaniem na działanie lub rozwiązanie jakiegoś konkretnego problemu i oryginalnością. Ponadto powinny one być motywujące oraz otwarte (tzn. sformułowane tak, by dać uczącym się dużą swobodę w dążeniu do uzyskania rozwiązania).

To, w jaki sposób student wykona zadanie, określa poziom osiągniętej przez niego autonomii. H. Komorowska w autonomii dostrzega bowiem „zdolność do wykonywania zadań samodzielnie (...), w nowym kontekście (...) oraz nieszablonowo, elastycznie” (zob. H. Komorowska 2005: 223).

Oprócz wymienionych cech zadania powinny być dostosowane do grupy uczących się. „Zasadniczą wartość zadania upatrujemy w tym, że pozwala ono uczącym się wiązać posiadane umiejętności językowe z konkretnym kontekstem ich stosowania” (zob. W. Wilczyńska 1999: 248). W przypadku studentów realizujących specjalizację glottodydaktyczną ważne są dopasowanie zadania do ich możliwości językowych oraz celowość zadania dla zawodu nauczyciela.

Reasumując rozważania na temat tego, jak powinno wyglądać prawidłowo sformułowane zadanie, pozwolę sobie zacytować A. Żarską, która konkretnie i trafnie przedstawia istotę zadania i czyni to następująco: „Zadanie odpowiadające oczekiwaniom, zainteresowaniom i aspiracjom studenta posiada wieloraki walor dydaktyczny. Jako że warunkiem samorealizacji jednostki jest (...) uczestnictwo w pracy skutecznej, twórczej, innowacyjnej i prowadzącej do określonego wyniku, przyjmujemy, że wykonanie konkretnego zadania o charakterze komunikacyjnym okaże się czynnikiem umożliwiającym poczucie sukcesu” (zob. A. Żarska 2007: 109).

4. Cel i przebieg badania

„Nauczanie interkulturowe” to nazwa przedmiotu, który obowiązywał na studiach niestacjonarnych drugiego stopnia na kierunku lingwistyka stosowana (UAM w Poznaniu) w roku 2013. Przedmiot jednak winien nosić nazwę dydaktyka języka niemieckiego z elementami kultury, ponieważ lepiej oddaje charakter zajęć i odnosi się do treści, jakie były realizowane. Przedmiot był dostępny dla studentów specjalizacji glottodydaktycznej, którzy mieli podczas zajęć dowiedzieć się, w jaki sposób integrować elementy kultury w nauczaniu języka. Na zajęcia uczęszczało 14 osób przez dwa semestry.

Podczas zajęć w drugim semestrze studentki miały samodzielnie wykonać dwa zadania. Pierwsze z nich polegało na przeprowadzeniu wywiadu z obcokrajowcem na temat szoku kulturowego. Studentki miały uzyskać informacje od rozmówcy, co w sposób szczególnie zaskoczyło go w kraju, do którego wyemigrował. Wywiad należało nagrać i przedstawić na zajęciach. Mógł być przeprowadzony w języku niemieckim lub angielskim, przy czym dyskusja po prezentacji miała odbyć się tylko w języku niemieckim. Cele, które przyświecały zadaniu, obejmowały poszerzenie wiedzy studentów na temat szoku kulturowego oraz rozwinięcie umiejętności przeprowadzenia wywiadu w języku obcym. Drugie zadanie polegało na przygotowaniu prezentacji o „Polaku sławiącym kulturę niemiecką lub Niemcu sławiącym kulturę polską”. Po przemyśleniach doszłam do wniosku, że zadanie mogło być inaczej sformułowane, na przykład „Polak prezentujący elementy kultury niemieckiej lub Niemiec prezentujący elementy kultury polskiej”, aby uniknąć wartościowania. Na prośbę studentek zdecydowałam się umożliwić im przygotowanie prezentacji na temat organizacji lub instytucji. Celem zadania było zaznajomienie się studentów z inicjatywami, dzięki którym można dowiedzieć się więcej o obu kulturach z perspektywy osób, dla których są one kulturami nierodzinnymi. Oba zadania miały na celu rozwijanie autonomicznych postaw studentek wobec uczenia się i nauczania języka obcego z elementami kultury.

5. Narzędzie badawcze

Badanie ankietowe przeprowadziłam ze wszystkimi uczestniczkami zajęć z nauczania interkulturowego w czerwcu 2013 roku w Instytucie Lingwistyki Stosowanej w Poznaniu. Studentki realizowały specjalizację glottodydaktyczną na studiach niestacjonarnych drugiego stopnia. Ankietowane wykonały wyżej opisane zadania w ostatnim semestrze ich nauki, tzn. w semestrze letnim 2013.

Skonstruowałam ankietę składającą się z czterech części:

- I. Przygotowanie do wykonania zadania;
- II. Uzasadnienie wyboru osoby lub organizacji;
- III. Refleksja po prezentacji;
- IV. Ocena zasadności i celowości zadania w zawodzie nauczyciela.

Kwestionariusz zawierał 11 pytań otwartych, z których jedno pozostawione było na *inne uwagi i spostrzeżenia studentów*. Na potrzeby tego artykułu wybrano do analizy odpowiedzi na następujące pytania:

- *Jak przygotowywała się Pani do obu zadań ?*
- *Jakie trudności napotkała Pani podczas przygotowań do obu zadań?*
- *Jak je Pani rozwiązała?*
- *Jaką organizację / osobę zdecydowała się Pani zaprezentować? Z jakiego powodu?*
- *Czego nowego dowiedziała się Pani dzięki zadaniom?*
- *Jak ocenia Pani swoją prezentację? Co można było zrobić jeszcze lepiej?*
- *Jakie zalety dla przyszłych nauczycieli języków obcych dostrzega Pani w tego typu zadaniach?*

Zdecydowałam się na otwartą formę badania, ponieważ zależało mi na uzyskaniu opinii studentów bez jakiegokolwiek sugerowania odpowiedzi. Moim celem było bowiem nie tylko sprawdzenie, na ile zadania o charakterze interkulturowym rozwijają autonomię studentów wobec nauczania języka z elementami interkulturowymi, lecz także uświadomienie studentom znaczenia tych zadań dla ich przyszłej pracy dydaktycznej oraz wskazanie im na potrzebę refleksji po wykonaniu zadań w kontekście rozwoju ich autonomicznych zachowań.

6. Wyniki badania

Wyniki przeprowadzonego badania dostarczyły wielu informacji na temat procesu przygotowania się i przebiegu zadań, a także oceny wykonania przez studentki zadań i zasadności ich realizacji.

(1) Przygotowania do wykonania obu zadań

W przypadku pierwszego zadania, dotyczącego wywiadu z obcokrajowcem na temat szoku kulturowego, studentki, które nie miały wśród swoich znajomych przedstawicieli innych nacji, pozostawiły ogłoszenia w akademikach lub na stronach internetowych. Wykazały się inicjatywą. Podczas przygotowań do wywiadu zasięgały informacji w Internecie („Wcześniej sprawdziłam, jakie są najpopularniejsze opinie w Internecie na temat różnic kulturowych – to pomogło mi w opracowaniu pytań do wywiadu” lub rozmawiały ze swoimi współpracownikami, pochodzącymi z innych krajów).

Jeśli chodzi o drugie zadanie, które było związane z osobami lub organizacjami prezentującymi kulturę języka docelowego, studentki poszukiwały informacji w Internecie, rozmawiały ze znajomymi i rodziną, sporządzały plan prezentacji i starały się go przestrzegać. Oprócz wyszukanych przez siebie filmów przeglądały także inne materiały, takie jak wywiady i inne teksty w prasie. Jedna ze studentek przeprowadziła ankietę, inna nawet

spotkała się z osobą, której dotyczyła prezentacja. Wymienione działania świadczą o zaangażowaniu studentek. Poniższa tabela przedstawia, na jakie trudności natrafiały studentki podczas przygotowań i jak sobie z nimi radziły:

TRUDNOŚĆ	ROZWIĄZANIE
Znalezienie odpowiedniego terminu spotkania	Ustalenie terminu pasującego obu stronom
Znalezienie obcokrajowca, który posługuje się językiem niemieckim i/lub angielskim	Zamieszczenie ogłoszenia
Nagrywanie dźwięku – zła jakość	Obróbka w specjalnym programie
Niechęć obcokrajowców do odpowiadania na niektóre pytania	Próba rozluźnienia atmosfery
Niska jakość dźwięku na komunikatorze Skype	Przeprowadzenie rozmowy za pomocą platformy Facebook
Wybór odpowiedniej osoby	Wypisanie zalet wywiadu z tą osobą
Dobór pytań	Skupienie się przede wszystkim na wątkach istotnych dla interakcji międzykulturowych
Zbyt wiele materiałów	Kilkukrotne przeczytanie całej prezentacji pozwoliło na wybór najistotniejszych informacji
Mało materiałów	Poświęcenie większej ilości czasu na wykonanie zadania

Jak widzimy na ostatnim przykładzie, studentka usiłowała pozbyć się odpowiedzialności twierdząc, że nie dysponowała wystarczającą ilością materiałów, jednak jako rozwiązanie podała poświęcenie większej ilości czasu na wykonanie zadania. Można zatem przypuszczać, że materiałów było wystarczająco dużo, tylko studentka przeznaczyła zbyt mało czasu na poszukiwania. Pytanie, jak studentka poradziła sobie z trudnościami, może uświadomić jej, z czego wynikała owa trudność i tym samym skłonić ją do refleksji nad swoim podejściem do wykonywanego zadania.

(2) Uzasadnienie wyboru postaci / organizacji (zadanie drugie)

Wśród prezentowanych postaci (wzgl. organizacji), które popularyzują kulturę obcą znalazły się m.in. Cornelia Pieper, Władysław Mochocki, Władysław Bartoszewski, Karl Dedecius, Roland Semik, Matthias Kneip czy Maria i Czesław Gołębiewscy. Studentki w różnoraki sposób motywowały swój wybór. Jedne kierowały się tym, że być może pozostali nie znają konkretnej osoby, z działalnością której warto się zapoznać: „Zaprezentowałam postać Corneli Pieper. Zainteresowała mnie krótka notatka na stronie <http://instytut-polonicus.eu> na jej temat. Stwierdziłam, że raczej nikt z grupy nie zna jej historii ani działalności, stąd chęć przybliżenia kilku informacji o pani Pieper”. Inne postanowiły opowiedzieć o osobach, które są ważnymi postaciami w ich regionie: „Zdecydowałam się na prezentację mojego nauczyciela historii, dr. Władysława Mochockiego, który wiele dobrego wniósł w promowanie kultury niemieckiej na moich ziemiach rodzinnych” albo „Przedstawiłam Rolanda Semika – działacza mojego regionu, który nie boi się rozmawiać na trudne i bolesne tematy, i robi wszystko, aby jak najwięcej dóbr sprzed lat zachować w stanie nienaruszonym, ale również zburzyć niewidzialny mur między mieszkańcami Ślubic i Frankfurtu”. Wśród prezentujących znalazły się studentki, które podziwiała wy-

brane osoby za ich twórczość: „Trafiłam kiedyś na piękny wiersz, o którym sobie przypomniałam. Przeczytałam biografię autora i okazało się, że jest Niemcem, który propaguje polską kulturę. I tak też przygotowałam prezentację o panu Matthias Kneip”.

(3) Refleksja na temat swojej prezentacji (zadanie drugie)

Celowo oprócz pytania o swoje odczucia odnośnie prezentacji, zapytałam studentki, co mogły zrobić jeszcze lepiej. Wyrażenie „jeszcze lepiej” ma tu moim zdaniem duże znaczenie, ponieważ pokazuje studentowi, że jego trud został doceniony, a jednocześnie skłania do refleksji, nad czym można jeszcze popracować. Jedna ze studentek w swojej wypowiedzi podkreśliła, że mogła w całości przedstawić swoją prezentację w języku niemieckim: „(...) sądzę, że powinnam zdecydować się na jeden język podczas prezentacji, a nie „przeskakiwać” z jednego na drugi. To chyba największy błąd, jaki moim zdaniem popełniłam”. Z kolei inna stwierdziła, że mogła lepiej przygotować się językowo: „zamiast większość czasu czytać – lepiej byłoby zanotować Stichpunkte i na ich podstawie budować zdania”. Pojawiła się także opinia, że można było wykorzystać jakieś materiały autentyczne np. wywiad z prezentowaną osobą. Niektóre badane podkreślały, że mogły przygotować więcej materiałów i zebrać najważniejsze informacje w postaci handoutu dla koleżanek. Jedna studentka po prezentacji wpadła na pomysł, że mogła nawiązać kontakt z osobami, które spotkały się z członkami prezentowanej przez nią organizacji.

(4) Poszerzenie wiedzy

Na pytanie, *czego nowego dowiedziała się Pani dzięki zadaniom*, studentki zgodnie odpowiadały, że poszerzyły swoje horyzonty na temat różnic kulturowych, różnorodności podejść zależnych od kultury, czy też działalności poszczególnych osób oraz organizacji: „Biorąc pod uwagę wszystkie prezentowane osoby/ instytucje – nie zdawałam sobie sprawy, że jest ich tak wiele, że są tak różne i tak prężnie działają” albo „Dowiedziałam się o różnicach, których sama nie dostrzegałam. Wiele informacji było dla mnie nowych. Każdy kraj ma swoje obyczaje, zwyczaje, a przedstawione przez obcokrajowców nabierają szczególnego znaczenia” czy też „Gdyby nie to zadanie, pewnie nie miałabym szans dowiedzieć się, jak widzą nas obcokrajowcy” (dot. *zadania pierwszego* – wywiadu na temat szoku kulturowego). Pytanie, *czego nowego* studentki dowiedziały się dzięki zadaniom, okazało się trafne, ponieważ umożliwiło im zwerbalizowanie pogłębionej refleksji, odniesienie się do wysłuchanych treści i dało wyraz emocjom towarzyszącym odbiorowi prezentacji: „Z każdego wywiadu dowiedziałam się czegoś nowego (...), niepokoi i smuci mnie fakt, że ludzie tak często wypierają się swoich korzeni”. Zadania umożliwiły zatem wyrobienie sobie własnego zdania przez studentki na poruszane podczas prezentacji aspekty.

(5) Ocena zasadności i celowości obu zadań

Studentki, zapytane o zalety tego typu zadań dla przyszłych nauczycieli języka obcego, wymienili w ankietach:

- poszerzenie horyzontów;
- otwarcie na problemy innych;
- rozwijanie świadomości kulturowej;

- możliwość zastosowania podobnego zadania w przyszłości ze swoimi uczniami;
- walkę z uprzedzeniami;
- uwrażliwienie na inne kultury.

Można stwierdzić, że zadania zostały poprawnie sformułowane, ponieważ studentki zrozumiały cel, dostrzegły potencjał oraz możliwość wykorzystania ich w przyszłej pracy nauczyciela: „tego typu prezentacja może być świetnym dodatkiem do lekcji na temat relacji polsko-niemieckich” lub „Myślę, że można to wykorzystać na zajęciach, np. przyprowadzić działacza regionalnego na zajęcia lub wziąć udział w jakiejś akcji lokalnej”, czy też „Z pewnością można wykorzystać takie zadanie np. podczas pobytu z uczniami na wycieczce zagranicznej (Mini-projekt: każda para po powrocie z wycieczki prezentuje wywiad z osobą poznaną podczas wycieczki)”. Co ciekawe, jedna ze studentek, która przedstawiła organizację polsko-niemiecką, odkryła, że może wnioskować dla szkoły, w której pracuje, o stypendia umożliwiające wymianę międzyszkolną i tak też uczyniła. Jak się okazało, tego typu zadanie może być wykorzystane do innych działań o charakterze interkulturowym – wymaga jedynie dostrzeżenia dodatkowych możliwości i inicjatywy.

W arkuszu uwzględniłam miejsce na *inne uwagi i spostrzeżenia*. Studentki zaznaczały przede wszystkim, że były bardzo zmotywowane do wykonania obu zadań, uzasadniając „Obydwa zadania bardzo przypadły mi do gustu. Po pierwsze dlatego, że wymagały od nas pomyślnku, z drugiej strony nie wymagały tylko samej suchej wiedzy teoretycznej, którą możemy znaleźć w każdej bibliotece”, czy też „Wymagania, które nam Pani stawiała, były jednoznaczne i moim zdaniem inspirowały nas do samodzielnego myślenia”. Z tych odpowiedzi można wysunąć wnioski, że motywująco zadziałały jasno i konkretnie sformułowane wymagania oraz możliwość wykazania się samodzielnością. Kończąc tę część poświęconą spostrzeżeniom studentek, zacytuję jedną z opinii, która pokazuje kwintesencję potrzeby realizacji tego typu zadań: „Oba zadania pozwoliły na praktyczne zaznajomienie się z tematem nauczania interkulturowego, umożliwiły poznanie wielu opinii, przeprowadzenie wielu dyskusji, które sprawiają, że stajemy się bardziej otwarci na problemy współczesnego świata, podejmujemy tematy, które nie zawsze są wdzięcznym przedmiotem do rozmowy i wywołują niekiedy ostre wymiany zdań, ale przyczyniają się do tego, że stajemy się bardziej wyrozumiali, tolerancyjni i nie ograniczamy się tylko własnym zdaniem przy ocenie różnych sytuacji”. Oprócz kwestii merytorycznych podkreślono także aspekt medialno-techniczny: „Była to dobra okazja, by przypomnieć sobie, jak korzystać z programu Power Point i jak wkleić film do prezentacji”.

7. Podsumowanie

Samo wypełnienie ankiety okazało się dla studentek inspirujące, ponieważ opisały one pomysły na udoskonalenie swoich prezentacji. Ponadto badanie skłoniło je do zastanowienia się nad przygotowaniem do zaprezentowania grupie wybranej przez siebie osoby lub organizacji oraz nad końcowym efektem. Cieszy fakt, że studentki potrafiły wskazać zarówno na mocne, jak i słabsze strony swoich prezentacji uwzględniając nie tylko aspekty merytoryczne, lecz także językowe i techniczne. Oprócz wskazania na trudności, które napotkały, miały okazję napisać, jak sobie z nimi poradziły, co moim zdaniem

korzystnie wpłynęło na ich poczucie własnej wartości².

Sądzę, że ankieta nie tylko posłużyła mi do zbadania, w jaki sposób zadania wpływają na rozwijanie autonomii podczas nauki języka obcego, lecz także stworzyła studentkom możliwość wypowiedzenia się, co pokazało, że ich zdanie jest dla mnie istotne. Zadziwiające było to, że większość z nich udzieliła wyczerpujących i szczegółowych odpowiedzi, a także skorzystała z pola poświęconego innym uwagom i spostrzeżeniom. Podczas dyskusji, która miała miejsce po wykonaniu prezentacji, studentki podkreśliły, że wypełnienie ankiety uświadomiło im wieloaspektowość zadań, a także zasadność ich zastosowania w procesie nauczania języków i rozwijania autonomicznych zachowań uczniów.

8. Wnioski aplikatywne

Biorąc pod uwagę zarówno zalecenia teoretyczne co do rozwijania autonomii studentów, jak i analizę wypowiedzi studentów po wykonaniu obu zadań nasuwają się następujące wnioski:

- zadania powinny być tak sformułowane, by dawały studentom pole do podjęcia decyzji co do działań (możliwie otwarta forma, bez sugerowania rozwiązań);
- zadania powinny wymagać poszukiwań, stanowić wyzwanie dla studenta;
- cele zadania powinny być zgodne z celami przedmiotu i być zasadne dla zawodu nauczyciela;
- po wykonaniu zadania należy umożliwić studentowi ocenę przygotowań, przebiegu swojej prezentacji, bo w ten sposób wpływamy na jego podejście do następnych zadań;
- warto podjąć także dyskusję na temat tego, czy studenci dostrzegają celowość i zasadność zadania dla zawodu, który w przyszłości będą wykonywać.

Na zakończenie pragnę dodać, że warto powiedzieć studentom, przed którymi stoi zadanie do wykonania np. w formie prezentacji, żeby przedstawili ją tak, jak chcieliby, by im ją przedstawiono. Wówczas umożliwiamy im nieco inne spojrzenie na swoje zadanie, a mianowicie z punktu widzenia odbiorcy. To z kolei uświadamia sens zadania i wpływa pozytywnie i motywująco na kształtowanie autonomicznej postawy studenta.

Bibliografia

- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kubisa-Ślipko, A. (1999), *Słownik wyrazów obcych*. Wałbrzych.
- Nerlicki, K. (2004), *Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań etc., 138–148.

² Więcej o zależności poczucia własnej wartości od procesu uczenia się i nauczania zob. M. Smuk 2014.

- Pawlak, M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań etc., 137–157.
- Smuk, M. (2014), *Poczucie własnej wartości – prognostyk sukcesu w uczeniu się*, (w:) J. Sujecka-Zajac/ A. Jaroszevska/ K. Szymankiewicz/ J. Sobańska-Jędrych (red.), *Inspiracja – Motywacja – Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Warszawa, 23–33.
- Tassinari, M. G. (2010), *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten. Kompetenzen. Strategien*. Frankfurt a. M.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.
- Wilczyńska, W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, 51–67.
- Żarska, A. (2007), *Autonomizacja w nauczaniu języków obcych na studiach neofilologicznych. Na materiale języka rosyjskiego*. Rzeszów.

Joanna GÓRECKA

Agnieszka NOWICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Uczenie się w interakcjach argumentacyjnych a tożsamość ucznia jako rozmówcy

Abstract:

Learning in argumentative interactions and the identity of a student as an interaction participant

Our paper deals with the problem of how student's beliefs, expectations and attitudes influence the processes of learning in foreign language discussions. Referring to the socio-constructivist research on classroom communication (S. Pekarek-Doehler 1999, 2005, E. Ochs 1993, D. Klus-Stańska 2003, Hanna and de Nooy 2009), we assume that each speaker construes in a communicative task his or her identity of a learner performing a task and an argumentative interaction participant. This social identity reflects the person's skills and beliefs, it is co-construed by other speakers and depends on a genre or communicative situation. Our research focuses on argumentative interactions carried out on the web forum in French as a foreign language. This kind of academic task creates a new challenge for FL learners. The asynchronic form of the discussion has a potential for developing individual communicative competence (B. Weasenforth et al. 2002, M. Walkiers/ T. de Praetere 2004). A crucial condition of developing communicative competence though is that learners intentionally undertake communicative actions, make intellectual effort and focus on common learning aims. The aim of the analysis is to show the relation between those actions and the efficiency of learning in argumentative discourse.

Wstęp

Niniejszy artykuł podejmuje temat uczenia się w interakcjach online i przedstawia wnioski z badania w działaniu, które prowadzone było w kontekście komunikacji egzolingwalnej, czyli w sytuacji, w której rozmówcy komunikują się w języku obcym, a doświadczenie komunikacyjne jest jednocześnie sytuacją uczenia się. Przedstawiany problem badawczy sformułowany został w odpowiedzi na zaobserwowane rozbieżności między sposobem, w jaki procesy nauczania/uczenia się – a więc także komunikacja online – naświetlane są w badaniach z dziedziny nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer, prowadzonych w kontekście endolingwalnym (rozmówcy porozumiewają się w języku ojczystym lub też w języku, w którym odbywa się cały proces kształcenia) oraz w badaniach glottodydaktycznych. Krytyczna lektura publikacji z nurtu pedagogicznych badań nad komunikacją zapośredniczoną przez komputer (zob. K.A. Meyer 2003, D. Martin 2005, R. Burton i in. 2011) pozwala dostrzec, że wielu

autorów nie poddaje w wątpliwość odpowiednio rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej rozmówców, co oznacza, że ewentualne trudności rozmówców, czy też cechy działań, jakie uczący się podejmują online, nie są łączone z niedoborami na poziomie umiejętności komunikacyjnych i poznawczych. Badacze przyjmują raczej, że sukces zadania zależy przede wszystkim od scenariusza, tj. że wystarczy orientacja na konflikt społeczno-kognitywny, by rozmówcy podjęli działania właściwe dla dyskusji krytycznej. Ponadto, nieomal powszechnie przyjmuje się, że wyodrębnione – na podstawie porównań z komunikacją bezpośrednią – cechy różnicujące typowe dla asynchronii, takie jak głębszy namysł i wspólne pogłębianie refleksji, sprzyjają pojawianiu się działań argumentacyjnych, opartych na nawykach właściwych dla myślenia krytycznego oraz dla dyskusji akademickich.

W trakcie prowadzonego przez nas badania w działaniu dostrzeżono tymczasem, że analizowane interakcje nie odpowiadały warunkom wstępnym, jakie zakładano w wielu badaniach nad endolingwalną komunikacją online (przyjmowanie postawy krytycznej przez rozmówców i przejmowanie odpowiedzialności za konstruowaną interakcję rozumianą jako sytuacja uczenia się), ponieważ nie miały odpowiednio silnej orientacji argumentacyjnej. Podobnie obserwacje interakcji studenckich pozwoliły zauważyć znaczące różnice między oczekiwaniami osoby nauczającej (dalej: ON) a rzeczywistymi doświadczeniami osób uczących się (dalej: OU) w zakresie nauczania/uczenia się problemowego; różnice te dotyczyły także umiejętności i nawyków argumentacyjnych studentów jako rozmówców.

Tym samym wstępna analiza uzyskanych danych nakazała krytyczną weryfikację założeń dotyczących przebiegu interakcji online prowadzonych przez studentów w kontekście egzolingwalnym. Na podstawie tych obserwacji podjęto próbę określenia przyczyn zaobserwowanych u rozmówców trudności komunikacyjnych i poznawczych, silnie rzutujących na autentyczność interakcji oraz jej potencjał jako sytuacji uczeniowej. O ile bowiem zgadzamy się, że asynchroniczny format dyskusji stanowi o potencjale tego zadania dla rozwijania kompetencji komunikacyjnej (zob. B. Weasenforth i in. 2002, M. Walkiers/ T. de Praetere 2004), obserwacje własne nakazują nam podkreślić, że warunkiem umożliwiającym jej doskonalenie jest podejmowanie przez osoby uczące się świadomych i (współ)negocjowanych działań komunikacyjnych i poznawczych.

Naszym celem stało się więc wypracowanie elementów rozwiązania wobec dostrzeżonej niemożności stosowania – bez odpowiedniej adaptacji – narzędzi do opisu i oceny działań myślenia krytycznego (zob. siatka D.R. Newmana i in. 1995, modele D.R. Garisona i in. 2000 oraz C.N. Gunawardeny i in. 1997) dla zadań dyskusji egzolingwalnych, proponowanych w kształceniu akademickim. W przedstawianym badaniu interesuje nas szczególnie określanie powiązań między gatunkowymi wyznacznikami tzw. krytycznej dyskusji online, a ich aktualizacją w działaniach komunikacyjnych, realizowanych przez rozmówców przyjmujących w tym kontekście określone role i tożsamości. Tym samym dążyć będziemy do wykazania zależności między działaniami komunikacyjnymi, jakie rozmówcy podejmują w obrębie określonej roli komunikacyjnej i tożsamości, a skutecznością i jakością procesów uczenia się w dyskursie argumentacyjnym. Od działań rozmówców zależy bowiem forma sytuacji komunikacyjnej, która w mniejszym lub większym stopniu może wpisywać się w normy właściwe dla danego gatunku.

Główne pytanie badawcze sformułowane zostało następująco: w jakim stopniu przyjmowane przez OU role i tożsamości umożliwiają im konstruowanie interakcji właściwej dla gatunku dyskusji online, opartej na argumentacji krytycznej? Odsyła ono do kluczowego dla naszego rozumowania założenia, że tożsamość myśliciela krytycznego jest wyznacznikiem sukcesu w zadaniu dyskusji online, gdyż pozwala rozmówcom na podjęcie argumentacji i otwiera procesy współkonstruowania znaczeń. Przyjmujemy, że wdrożenie do argumentacji online powinno zasadzać się na kształtowaniu i wzmacnianiu u rozmówców postawy krytycznej, działania myślenia krytycznego stanowią bowiem wyznacznik autentyczności i zaangażowania.

1. Dyskusja online jako zadanie akademickie: przedstawienie kontekstu badania i jego założeń teoretycznych

Opisywane badanie w działaniu objęło grupę studentów filologii romańskiej z zaawansowaną znajomością języka francuskiego (poziom B2/C1), którzy w czasie zajęć z praktycznej nauki języka francuskiego trwającej semestr przeprowadzili trzy dyskusje na forum internetowym, zainstalowanym na platformie elearningowej Moodle. Dyskusje prowadzone były w dwóch grupach 15-osobowych, w każdej dyskusji grupa studentów-moderatorów (trzech lub czterech studentów) otwierała około cztery wątki. Zadanie dydaktyczne obejmowało łącznie następujące etapy: (1) sformułowanie problemów do dyskusji w formie pytań otwierających wątki lub pytań wprowadzających nowy temat wewnątrz wątku, (2) przeprowadzenie dyskusji online oraz (3) ewaluacja zadania przez nauczającego, wraz z elementami autoewaluacji. Dodać należy, że temat dyskusji inspirowany był tematyką publicystycznych audycji radiowych¹, których studenci słuchali w ramach pracy indywidualnej. O ile format audycji był regulowany na poziomie wymagań formalnych, o tyle temat audycji i zakres, w jakim treści audycji wykorzystywane były na etapie stawiania problemów do rozważenia w dyskusji online, pozostawały w obszarze decyzji studentów-moderatorów.

W niniejszym artykule naszym celem jest ustalenie, w jakim zakresie rozmówcy podejmują w proponowanym im zadaniu działania właściwe dla tzw. argumentacji akademickiej. Dyskusję tę definiujemy jako specyficzny gatunek (dyskusja krytyczna), w którym interakcja oparta jest na współkonstruowaniu interpretacji omawianych problemów. Interpretacja ta powinna odpowiadać standardom myślenia krytycznego, czyli pozostawać zorientowana na takie wartości jak spójność i wyczerpujący charakter rozumowania, czy też rzetelność rozważanych argumentów (zob. D.R. Newman i in. 1995). Dyskusja krytyczna zasadza się ponadto na działaniach umożliwiających podejmowanie tematu w perspektywie interkulturowej, poprzez uwzględnienie wielogłosu w sposobach, w jakich problemy społeczne są rozumiane i dyskutowane w danej kulturze. Zaproponowana definicja dyskusji krytycznej pozwala zauważyć, że polecenie zadania zakłada podejmowanie przez rozmówców działań właściwych dla tzw. myśliciela krytycznego, opartych nie tylko na wysokich umiejętnościach argumentacyjnych, lecz zakładających także świadomość uczeniową, umożliwiającą budowanie tożsamości ucznia jako roz-

¹ Głównie audycja pt. *Le téléphone sonne*, nadawana przez francuskie radio publiczne *France Inter*.

mówcy samodzielnego, odpowiedzialnego za formę i przebieg interakcji i zaangażowanego w negocjowanie znaczeń.

Przedstawienie metodologii badawczej i założeń teoretycznych

Omawiane badanie ma orientację glottodydaktyczną: w wybranym kontekście nauczania/uczenia się, tj. w kształceniu online, podejmowany problem badawczy dotyczy możliwości wykorzystania przestrzeni wirtualnej do rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Badanie ma charakter eksploracyjny, jego celem jest zaproponowanie usystematyzowanego opisu praktyk komunikacyjnych stanowiących o potencjale dyskusji jako doświadczenia uczenia się. Przyjęta procedura badawcza prowadzona jest w odniesieniu do zadania komunikacyjnego, którego cel formułowany jest dość ogólnie („przeprowadzenie krytycznej dyskusji online”), a które jednocześnie stanowi popularne zadanie w mieszanych modelach nauczania/uczenia się (zob. M. Walkiers/ T. de Praetere 2004), jak i w nauczaniu stacjonarnym i proponowane jest często jako wprowadzenie do nowego tematu lub też możliwość uporządkowania wiedzy i przekonań osobistych (zob. J. Boisvert 1999, B. Weasenforth i in. 2002, D. Martin 2005).

Interpretacja wyników obserwacji nawiązuje do etnometodologicznej analizy kategoryzacji społecznej (zob. B. Benwell/ E. Stokoe 2006), co oznacza, że podejmowane przez rozmówców działania komunikacyjne są powiązane z ich tożsamością społeczną. Opis sytuacji komunikacyjnej powstaje dzięki badaniu wpływu działań indywidualnych (kolejnych wpisów) na przebieg dyskusji. Zgodnie z metodologią badania w działaniu, weryfikacja formułowanych spostrzeżeń, ujmowanych na poziomie praktyk dyskursywnych, następuje poprzez nawiązania do badań nad dyskursem. Odwołujemy się w szczególności do następujących założeń:

- rozmówcy współkonstruują sytuację komunikacyjną poprzez podejmowanie działań aktualizowania/negocjowania norm gatunkowych; założony przez ON gatunek może więc być różnie interpretowany przez OU, w zależności od ich kompetencji komunikacyjnej, np. doświadczeń i celów uczenia się. Często też początkowe wypowiedzi na forum narzucają pewien styl dyskusji, kontynuowany przez kolejnych rozmówców;
- role i tożsamości wyznaczają poszczególne odmiany komunikacji, zwane także gatunkami i sytuacjami komunikacyjnymi, dlatego też ukierunkowując się na dane role i tożsamości uczestnicy interakcji tworzą tym samym gatunek czy sytuację komunikacyjną. Oczekiwany przez ON format dyskusji krytycznej może okazać się trudny w realizacji dla OU, jeśli OU nie będzie potrafiła odnaleźć się w tożsamości myśliciela krytycznego. Argumentacja może wówczas przyjąć – tak jak miało to miejsce w obserwowanych interakcjach – formę dyskusji potocznej;
- gatunki formalne mają swoje „szkolne” realizacje, często cechujące się pozornymi działaniami komunikacyjnymi, tj. niskim zaangażowaniem oraz niską autentycznością komunikacyjną (zob. D. Klus-Stańska 2000, P. Seedhouse 2006);
- tożsamość społeczna ma także wymiar indywidualny, przejawiający się w zróżnicowanych interpretacjach, jakim podlegają konstruowane przez rozmówców tożsamości społeczne oraz role komunikacyjne.

Powyższe twierdzenia stanowią o przyjętej perspektywie badawczej: dążenie do ich krytycznej weryfikacji uprawomocnienia zaproponowaną w artykule analizę, a formułowane na jej podstawie wnioski mają na celu rozwijanie teorii glottodydaktycznych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer.

2. Tożsamości rozmówcy i ról interakcyjnych jako pojęcia integrujące działania komunikacyjne i uczeniowe uczestników dyskusji online

Przyjmujemy, że wdrożenie do dyskusji online nie może opierać się wyłącznie na doskonaleniu umiejętności poznawczych wyższego rzędu (myślenie krytyczne), ale że powinno obejmować także uwrażliwianie na wpływ postaw rozmówców oraz przyjmowanych przezeń ról interakcyjnych i tożsamości na realizowane (lub postulowane) cele komunikacyjne i poznawcze. Tym samym przedstawiane rozumowanie stanowi polemiczny głos w odniesieniu do części badań nad komunikacją online, tj. do tych ujęć, które zakładają, że OU podejmujące studia wyższe posiadają kompetencje wystarczające dla pojawienia się wysokiej jakości działań argumentacyjnych i które łączą zaobserwowane słabości w procesach uczenia się przede wszystkim z formą zadania i scenariusza dydaktycznego.

Uwzględnienie zależności między działaniami rozmówców a krytycznym wymiarem konstruowanej interakcji jest obecne w części badań glottodydaktycznych, zwłaszcza w ujęciach autonomizujących, jak i w pracach poświęconych zagadnieniom indywidualnej kompetencji komunikacyjnej i doskonalenia sprawności mownych (zob. W. Wilczyńska 1999, S. Pekarek 1999, 2006). Jej akcentowanie wydaje się kluczowe w badaniach nad szkolną komunikacją w języku obcym, zwłaszcza w świetle badań sygnalizujących, że dynamika wielu interakcji klasowych sprzyja osadzaniu uczniów w rolach pasywnych, w relacjach z dominującą komunikacyjnie ON, nadmiernie kontrolującą przebieg i formę interakcji (zob. D. Klus-Stańska 2000). W naszym rozumowaniu postrzegamy zależność między jakością działań konstruowania wiedzy a tożsamością i rolami interakcyjnymi jako jedną z kluczowych relacji, stanowiącą o przebiegu interakcji w ramach proponowanego zadania argumentacyjnego. Poniższe założenia ilustrują zakładane zależności:

- przyjmowanie tożsamości myśliciela krytycznego jest niezbędne dla podjęcia przez rozmówców działań współdzielonej kontroli nad wypracowywaną interpretacją (zob. D.R. Garrison 1991);
- o charakterze komunikacji przesądzają konkretne osoby, które występują w określonych rolach interakcyjnych i wspólnie konstruują swoje tożsamości społeczne;
- uczestnicy interakcji odwołują się do intersubiektywnych norm społecznych, na jakich zasada się rozumienie tożsamości i ról w danym kontekście społeczno-komunikacyjnym; role i tożsamości są więc związane z określonymi cechami i działaniami społeczno-komunikacyjnymi;
- uwrażliwianie na działania komunikacyjne może być operacjonalizowane w badaniu poprzez obserwację ról interakcyjnych oraz tożsamości rozmówców w danym zadaniu komunikacyjnym.

Proponowane ujęcie analizy interakcji online silnie akcentuje zależności między tożsamościami i rolami interakcyjnymi, jakie rozmówcy podejmują w określonej sytuacji komunikacyjnej, a tworzącym się gatunkiem. Innymi słowy, stawiany sobie przez nas cel badawczy, jakim jest określenie, w jakim stopniu konstruowana przez rozmówców interakcja ma wymiar doświadczenia poznawczego (tj. w jakim stopniu interakcja ta zasadza się na działaniach argumentacji krytycznej), realizowany będzie poprzez opisanie tożsamości i ról, a także gatunku jako lokalnie i dynamicznie kształtowanych przez uczestników interakcji.

Zważywszy, że kształt gatunku, takiego jak omawiane tu forum dyskusyjne, i związanych z nim ról i tożsamości w zadaniu dydaktycznym są konstruowane przez uczestników interakcji, zakładamy, że oprócz tożsamości myśliciela krytycznego i ról komunikacyjnych („Ja jako rozmówca uczestniczący w dyskusji online”) istotne okażą się tożsamości OU i ON („Ja jako osoba ucząca się” oraz „Ja jako osoba nauczająca”). Tym samym przyjmujemy hipotezę, że stopień, w jakim dana praktyka komunikacyjna okaże się przestrzenią uczenia się języka obcego, a ściślej przestrzenią rozwijania umiejętności argumentacyjnych, zależy od przyjętych przez rozmówców tożsamości oraz od formatu gatunku (dyskusja potoczna lub argumentacyjna).

2.1. Modelowa tożsamość myśliciela krytycznego oraz modelowa tożsamość osoby uczącej się w zadaniu „dyskusja online”

Wymagania formalne wobec zadania, formułowane przez ON w dużej mierze na podstawie literatury przedmiotu, tj. badań definiujących i opisujących działania myślenia krytycznego w kontekście akademickim, przewidują, że rozmówcy tworzą interakcję online poprzez podejmowanie szeregu działań, które określić można jako właściwe dla tożsamości myśliciela krytycznego oraz tożsamości „dobrego studenta”. Aby wpisać się w tożsamość myśliciela krytycznego, rozmówca-uczeń powinien podejmować następujące działania:

- dążenie do formułowania tematu w kategoriach problemu społecznego, który może być różnie naświetlany i interpretowany (działania poznawcze wyższego rzędu, tj. analiza, synteza, interpretacja);
- dążenie do osadzania przedstawianych argumentów w odniesieniu do określonego stanowiska argumentacyjnego, jak również w szerszej perspektywie uwzględniającej sposób, w jaki dany problem jest przedstawiany i rozważany w dyskursie publicznym;
- podejmowanie krytycznej oceny rzetelności, wiarygodności i spójności formułowanych w interakcji sądów, ocen, interpretacji w odniesieniu do zarysowujących się w interakcji stanowisk argumentacyjnych;
- podejmowanie krytycznej obserwacji wspólnie konstruowanej refleksji oraz gotowość do uwzględniania nowych argumentów i perspektyw w interpretacjach indywidualnych.

Tożsamość myśliciela krytycznego jest rozpoznawalna w kontekście europejskim i stanowi odniesienie dla większości koncepcji nauczania/uczenia się oraz programów edukacyjnych. Uwrażliwianie na działania myślenia krytycznego jest przedmiotem żywej refleksji dydaktycznej także w dziedzinie nauczania wspomagane przez komputer,

gdzie odnaleźć możemy propozycje kategorii działań właściwych dla postawy krytycznej (zob. D.R. Newman i in. 1995), a także modele opisujące przebieg interakcji opartych na rozwiązywaniu problemów poprzez podejmowanie działań analizy krytycznej (zob. D.R. Garrison i in. 2001, C.N. Gunawardena i in. 1997).

Nie jest jednak możliwe rozwijanie tożsamości myśliciela krytycznego bez uwzględnienia specyfiki kontekstu sytuacyjnego, w jakim odbywa się spodziewana dyskusja krytyczna, tj. bez uwzględnienia formalnych zobowiązań rozmówców wobec zadania, a także ich wyobrażeń, dotyczących znaczenia danego doświadczenia komunikacyjnego dla szerzej definiowanych celów uczeniowych, prowadzących do doskonalenia ich indywidualnej kompetencji komunikacyjnej. W przeprowadzonym badaniu kluczowym, obok pojęcia tożsamości myśliciela krytycznego, wydaje się pojęcie tożsamości osoby uczącej się. W zadaniu dyskusji online skuteczność komunikacji i jakość konstruowanych treści zależy od gotowości rozmówców do przejmowania odpowiedzialności za tworzenie i rozwijanie dyskusji argumentacyjnej na forum. Definiujemy więc tożsamość osoby uczącej się jako tożsamość osoby, która podejmuje działania myślenia krytycznego, przy czym oczekiwane procesy poznawcze obserwowane są na podstawie jej praktyk komunikacyjnych.

Przyjmujemy, że nowy format interakcji sprzyjać powinien większej obecności działań metakomunikacyjnych, ukierunkowanych na realizację celów argumentacyjnych i poznawczych, inicjowanych w dużej mierze przez ON: OU może w ten sposób poddać cele negocjacji, a także dostosować je do swojego stylu komunikacyjnego. Wśród działań metakomunikacyjnych typowych dla modelowych dyskusji argumentacyjnych w języku francuskim wyróżnić można zwłaszcza działania służące moderowaniu dyskusji lub/i wspólnemu formułowaniu oraz zgłębianiu problemów argumentacyjnych proponowanych przez rozmówców. Nierzadko działania metakomunikacyjne odnoszą się, jako strategia argumentacyjna, do tożsamości społecznej, w jakiej występuje dany rozmówca (np. zawód i związany z tym status społeczny, oczekiwana wiedza i kompetencje).

Modelowa tożsamość osoby uczącej się określana jest w nawiązaniu do ujęć autonomizujących, tj. poprzez wskazywanie na zależność między działaniami podejmowanymi przez rozmówców a merytoryczną jakością konstruowanej interakcji. Jej wyznacznikami będą przede wszystkim:

- regularna obecność online rozmówcy, umożliwiająca podejmowanie działań współkonstruowania znaczeń oraz działań regulujących przebieg interakcji;
- wyrażanie (mniej lub bardziej eksplicytnie) swoich celów argumentacyjnych oraz oczekiwań wobec działań własnych i rozmówców, jak również gotowość do ich negocjacji;
- autentyczne zaangażowanie w konstruowane treści, przejmowanie odpowiedzialności za formułowane w dyskusji argumenty, dominacja działań dialogowych.

Poniżej przedstawimy główne osie obserwacji, wypracowane dla określenia zależności między tożsamością rozmówcy zaangażowanego w dyskusję oraz tożsamością osoby uczącej się a przebiegiem interakcji i jakością konstruowanej w niej refleksji. Obie te tożsamości rozmówcy przyjmują i negocjują w zadaniu dyskusji.

3. Przedstawienie danych korpusowych: tożsamości rozmówców a format interakcji

Aby określić, w jakim stopniu rozmawiający online podejmują działania pozwalające im na realizację celów komunikacyjnych i uczeniowych zakładanych przez ON i ujętych w poleceniu zadania, zebrane dane zostaną opisane i omówione w odniesieniu do dwóch problemów szczegółowych, ujętych jako odrębne pytania badawcze.

Pierwszy cel badawczy to wyodrębnienie i opisanie działań komunikacyjnych podejmowanych przez rozmówców w zadaniu dyskusji online oraz ich opisanie pozwalające na wskazanie potencjału tak konstruowanej interakcji jako doświadczenia uczeniowego. Przyjmujemy, że dyskusja może prowadzić do współkonstruowania wiedzy wyłącznie przy zachowaniu jej formatu argumentacyjnego, właściwego dla gatunku dyskusji krytycznej.

Równolegle prowadzone dociekanie, ujęte w formę drugiego pytania badawczego, zmierzało do określenia i opisanie ról komunikacyjnych („ja” jako rozmówca w danej interakcji) i uczeniowych („ja” jako uczący się w danym zadaniu), jakie rozmówcy negocjują w interakcji, oraz powiązanych z nimi tożsamości. Role komunikacyjne pozostają powiązane z odpowiedzialnością

3.1. Działania podejmowane przez rozmówców w zadaniu dyskusji online: cechy dyskusji potocznej a ideał dyskusji krytycznej

Przyjmujemy, że kontrolowanie formy i przebiegu interakcji, uwzględniające realizację negocjowanych przez rozmówców celów poznawczych, jak i podejmowanie działań oceny przez wszystkich rozmówców są niezbędne, by dyskusja mogła prowadzić rozmówców do konstruowania wiedzy (zob. D.R. Garrison 1991). W badanej dyskusji online wyodrębnione zostały, na poziomie teoretycznym, obszary działań rozmówców mające decydujący wpływ na format dyskusji poprzez zapewnianie odpowiedniego nachylenia argumentacyjnego oraz wspieranie wymiaru krytycznego refleksji. Działania te obejmują: (1) formułowanie problemów/ negocjację tematu dyskusji, (2) współkonstruowanie interakcji wewnątrz sytuacji komunikacyjnej i uczeniowej zarządzanej przez same OU oraz (3) dokumentowanie się i budowanie interpretacji w oparciu o zasoby medialne, uwzględniające kulturowy i społeczny kontekst dyskutowanych wydarzeń.

Tymczasem, jak wyżej wspomniano, zaobserwowane w badaniu działania wskazują na znaczące rozbieżności między reprezentacjami i umiejętnościami uczących się, funkcjonujących jako rozmówcy samodzielnie tworzący sytuację komunikacyjną, a formalnymi założeniami zadania dyskusji jako ćwiczenia akademickiego. Analizowane dyskusje cechuje niski stopień sformalizowania i niska dyscyplina intelektualna, co powoduje słabą, niekiedy wręcz pozorną argumentacyjność. Podejmowanie przez OU działań analizy i interpretacji właściwych dla myślenia krytycznego jest utrudnione także z powodu niedoborów w kompetencjach informacyjnych rozmówców. Opisanie działań podejmowanych przez studentów pod względem ich przystawalności do modelu akademickiej dyskusji argumentacyjnej (por. cytowane wyżej modele analizy interakcji online) pozwoliło wskazać na te działania, które nadają interakcji cechy rozmowy potocznej, a więc prowadzą do rozmycia orientacji argumentacyjnej.

Pośród wyznaczników prowadzących do klasyfikowania tworzonych przez rozmówców interakcji jako przynależnych do gatunku dyskusji potocznej wymienić należy przede wszystkim:

- wielowątkowość oraz swobodny dobór wątku przez kolejnych rozmówców. Rozmówcy definiują dyskusję jako sytuację, w której przedstawiają swoje stanowisko, jednak w większości wpisów nie odnoszą się krytycznie do wcześniejszych wypowiedzi, nie dążą też do poddania swoich interpretacji dalszej ocenie;
- niedookreślanie stanowiska argumentacyjnego. Orientacja argumentacyjna sygnalizowana jest na ogólnym poziomie, uniemożliwiającym postrzeganie tematu jako problemu argumentacyjnego i blokującym polaryzację stanowisk argumentacyjnych. Zauważyć należy, że mało dynamiczny przebieg rozmowy i jej niska spójność merytoryczna często hamują bądź zatrzymują interakcję, kiedy część potencjalnych rozmówców dochodzi do przekonania, że „rozmowa się wyczerpała, wszystko bowiem zostało powiedziane”;
- niedoprecyzowanie na poziomie problemu argumentacyjnego, który powinien być poddany ocenie przez grupę i – jako jedna z częstszych konsekwencji – rozmycie pojęć, które są przedmiotem namysłu. W tak prowadzonej interakcji utrudnione są działania pogłębiania znaczeń, pojawiają się typowe dla dyskusji potocznej częste zmiany tematu.
- dobieranie rozmówcy podyktowane raczej relacjami interpersonalnymi niż współdzielonym celem uczenia się; zabieranie głosu bez nawiązania do konkretnego rozmówcy;
- zakładanie wspólnych ocen i interpretacji przez rozmówców (sformułowania typu „to normalne, że”, „wszyscy wiemy, że”). Tego typu strategie interpretacyjne hamują wymiar argumentacyjny interakcji, nadają rozmowie online charakter konwersacji: rozmówcy dążą do wymazywania różnic i do wzmacniania więzi społeczno-afektywnych.

O braku orientacji na cele argumentacyjne świadczą także te cechy dyskusji, które nadają interakcji charakter tzw. dyskursu szkolnego (zob. D. Klus-Stańska 2000). Nawiązujemy tu do działań rozmówców wskazujących na „umowny” charakter interakcji, w której działają oni przede wszystkim pod wpływem zobowiązań formalnych. Ich zaangażowanie wynika wyłącznie z potrzeby wykonania zadania, a aktywność ogranicza się do zaimplementowania swojej obecności (ang. *participation*). W obserwowanych dyskusjach argumentacja jest często pozorowana, pojawiają się działania, które można określić jako *negatyw* (zob. D.R. Newman i in. 1995) dla działań myślenia krytycznego, takie jak: zgadzanie się z pierwszym rozwiązaniem, które jest proponowane, jednak bez wstępnej oceny jego wartości; unikanie sygnalizowania dostrzeżonych w wypowiedzi rozmówcy niespójności czy też odmowa ustosunkowania się do pytania, które formułowane jest przez uczestnika rozmowy.

I wreszcie, analiza danych pozwala wskazać, że jedną z głównych przyczyn hamujących budowanie interakcji o profilu dyskusji krytycznej jest nieuwzględnianie różnic interkulturowych w zakresie przedstawiania, interpretowania i oceniania wydarzeń oraz stanowisk argumentacyjnych dyskutowanych w mediach francuskojęzycznych. Słabości zaobserwowane w rozumieniu i interpretacji źródłowych dokumentów medialnych to zwłaszcza powierzchowne odniesienia do dokumentów medialnych:

- nieuwzględnianie specyfiki interkulturowej, osadzenia w danej rzeczywistości społecznej i nawiązań do argumentów właściwych dla dyskursu publicznego danej kultury;
- zakładanie współdzielonych ocen i interpretacji przez rozmówców;
- nierozróżnianie między faktami, opinią a interpretacją przytaczaną w dokumencie;
- powierzchowne czytanie i interpretacja (prowadzące do błędów merytorycznych).

Podkreślić należy, że uwzględnienie dyskursywnej natury dokumentów medialnych, tj. ich osadzenia argumentacyjnego powinno dotyczyć zarówno źródeł obcojęzycznych, jak i zasobów redagowanych w języku ojczystym studentów. Umożliwia ono niezbędne dla oczekiwanego formatu dyskusji problematyzowanie tematu i – w rezultacie – podtrzymanie procesów współkonstruowania znaczeń.

Interpretacja danych: wyzwania związane z konstruowaniem interakcji wpisującej się w gatunkowe ramy dyskusji krytycznej

Dostrzeżone i opisane w badaniu cechy gatunkowe właściwe dla dyskusji potocznej stoją w opozycji do dyskusji krytycznej. Stanowią one ważny przykład ilustrujący podkreślane w dydaktyce trudności w budowaniu sytuacji uczenia się w interakcjach grupowych (zob. S. Lepoivre 1999, D. Klus-Stańska 2000, M. Grandaty/ G. Turco 2001). Pismenna i asynchroniczna natura interakcji na forum ułatwiać może, w naszej ocenie, obserwację procesów konstruowania znaczeń, ponieważ pozwala łatwiej dostrzec relacje między działaniem indywidualnym, jego negocjacją w dialogu z innymi rozmówcami i jego konsekwencjami dla przebiegu dyskusji. Zapis dyskusji na forum pozwala zauważyć, że kształcenie akademickie stoi przed istotnym wyzwaniem, jakim jest wypracowywanie takich scenariuszy dydaktycznych, które sprzyjają podejmowaniu przez OU działań konstruowania wiedzy, tj. mobilizują działania myślenia krytycznego. Bez odpowiedniego przygotowania studenci mogą bowiem odtwarzać model relacji oraz działań znany im z wciąż dominującego modelu transmisyjnego. W naszym badaniu zauważyć można było na przykład, że niezabieranie głosu w dyskusji przez ON było powodem do niepokoju odczuwanego przez niektórych studentów. W ich ocenie, udział w interakcji, w której głos zabierają tylko inni uczniowie, nie jest doświadczeniem o wartości uczeniowej. Niewątpliwie to przekonanie wywiera mocny wpływ na kształt interakcji i na sposób, w jaki OU definiują jej walor poznawczy.

Sądzimy, że dyskusje na forum dają sposobność uwrażliwiania na zależność między postawą ucznia, przyjmowaną przez niego tożsamością osoby uczącej się a działaniami komunikacyjnymi, jakie podejmuje, i celami poznawczymi, jakie formułuje. Forum może ułatwiać prowadzenie metarefleksji dotyczącej stawianych w interakcji celów i ich powiązania z normami gatunkowymi.

Argumentacyjny charakter dyskusji warunkowany jest obecnością działań myślenia krytycznego. Nasze badanie miało także na celu określenie, w jaki sposób rozmówcy definiują swoje role interakcyjne i tożsamość w konstruowanych interakcjach. Przyjmujemy bowiem, że to postawa myśliciela krytycznego pozwala im przejąć odpowiedzialność za przebieg i jakość interakcji, tj. świadomie budować to doświadczenie komuni-

kacyjne jako sytuację konstruowania wiedzy. Zagadnienia te zostaną omówione w kolejnej sekcji.

3.2. Tożsamości rozmówcy i ucznia a postawa myśliciela krytycznego

W naszym badaniu obserwacja działań umożliwiających rozmówcom współkonstruowanie interakcji i negocjację jej przebiegu pozwoliła dostrzec i opisać ich wpływ na konstruowany online gatunek. Opisywany projekt realizował także inny cel i zmierzał do określenia, w jakim stopniu i w jakich wymiarach podejmowane w dyskusji działania umożliwiają rozmówcom budowanie postulowanej tożsamości myśliciela krytycznego. W tym celu wyodrębnione zostały dwie płaszczyzny kluczowe dla budowania tożsamości w zadaniu szkolnym zorientowanym na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym: funkcjonowanie rozmówcy jako uczestnika dyskusji („Ja, jako rozmówca, w stosunku do innego rozmówcy”) oraz jako uczestnika szkolnego zadania komunikacyjnego („Ja, jako uczeń, w stosunku do innego ucznia”).

W odróżnieniu od strategii redakcyjnej, przyjętej w punkcie 3.1., główne wnioski dotyczące sposobu, w jaki rozmówcy konstruują swoje tożsamości w interakcjach online, zilustrowane zostaną przykładem dwóch wypowiedzi. Przedstawiony poniżej fragment interakcji zawiera dwa wpisy opublikowane w wątku pt. „Dyskryminacja pozytywna”. Są to wpisy 4 i 5 w dyskusji liczącej 17 wpisów. Obie studentki opublikowały wpisy tego samego dnia, 15 maja, i nie zabierały więcej głosu. Rozpoczęta 12 maja dyskusja trwała kolejnych dziesięć dni, do 25 maja. Wpis inicjujący dyskusję sformułowany był następująco:

Discrimination positive

Stworzone przez: Rozmówca 1 (Monday, 12 May 2014, 11:07 PM)

Bonsoir les filles !

On voudrait commencer cette discussion portant sur la discrimination par la question suivante :

La « Discrimination positive » (pl. Akcja afirmatywna) est un concept politique qui consiste à donner des avantages à une catégorie de population qui est habituellement défavorisée . Il s'agit ici p.ex. d'une discrimination positive à l'embauche envers les femmes : au Québec, tous les organismes publics de plus de 100 personnes sont obligés (selon la loi) à établir un programme d'accès à l'égalité en emploi : les femmes sont donc favorisées pendant le recrutement des employées. Qu'est-ce que vous en pensez ? Selon vous, est-ce que c'est un moyen de lutter contre la discrimination ou c'est, en fait, une autre forme de discrimination? Rozmówca 1 i Rozmówca 2.

Dobry wieczór, dziewczęta !

Chciałybyśmy rozpocząć tę dyskusję na temat dyskryminacji następującym pytaniem :

„Akcja afirmatywna” to pojęcie polityczne, które polega na przyznaniu korzyści określonej kategorii społecznej, zwykle nie traktowanej równo. Chodzi na przykład o akcję afirmatywną w zakresie zatrudniania kobiet: w Quebecu, wszystkie instytucje państwowe zatrudniające ponad 100 osób są zobowiązane (zgodnie z prawem) do wypracowywania programu równego dostępu do pracy, kobiety są więc faworyzowane w procesie rekrutacji. Co o tym myślicie? Wg was, czy jest to rozwiązanie sprzyjające walce z dyskryminacją, czy też - przeciwnie- inna forma dyskryminacji?

Rozmówczyni 1 i Rozmówczyni 2

Poniższe wpisy, kolejno czwarty i piąty, zostaną omówione bardziej szczegółowo.

Odp: Discrimination positive

Stworzone przez: Rozmówca 6 (Thursday, 15 May 2014, 10:30 AM)

Je suis tout à fait d'accord, les filles, avec vous. Cette lutte à pour les droits des personnes potentiellement discriminées ne peut engendrer que l'exclusion de ceux qui devaient, en accord avec les règles de tolérance, constituer la partie intégrale de la société. En fournissant l'exemple, je voudrais évoquer la situation au Brésil, où on a décidé, en créant le système de quotas à partir de la couleur du peau (décision réglée par la loi) de « réserver » une partie de places universitaires (ex. 20% à Rio de Janeiro) pour les descendantes d'esclaves, effectivement, pour payer la dette laissée par les années de l'esclavage. Il en découle une situation tout à fait absurde, dès que certains des « favorisés » ne veulent pas accepter la place universitaire obtenue de cette manière parce qu'ils trouvent que « c'est du racisme ». Sans mentionner le fait que les familles favorisées ne disposent que très rarement des moyens financiers suffisants pour pouvoir profiter de ce droit et commencer l'éducation supérieure... Or, le gouvernement trouve cette solution révolutionnaire et visant les besoins de notre temps

Zgadzam się z wami całkowicie. Ta przesadzona walka o prawa osób potencjalnie dyskryminowanych może tylko powodować wykluczenie tych, którzy powinni, zgodnie z regułami tolerancji, stanowić integralną część społeczeństwa. Przytaczając przykład, chciałabym wspomnieć o sytuacji w Brazylii gdzie zdecydowano, tworząc system kwotowy dotyczący koloru skóry (decyzja na podstawie prawa) o „zarezerwowaniu” części miejsc studenckich (np. 20% w Rio de Janeiro) dla potomków niewolników, aby spłacić dług wieloletniego niewolnictwa. Wynika stąd całkowicie absurdalna sytuacja, kiedy niektórzy z „faworyzowanych” nie chcą przyjąć miejsca, które jest im ofiarowywane w ten sposób, gdyż uważają, że „to rasizm”. Nie wspominając faktu, że rodziny faworyzowane rzadko kiedy mają wystarczające środki finansowe, aby móc skorzystać z tego prawa i rozpocząć studia wyższe... Tak więc rząd uważa to rozwiązanie za rewolucyjne i wpisujące się w potrzeby naszej epoki.

Odp: Discrimination positive

Stworzone przez: Rozmówca 7 (Thursday, 15 May 2014, 4:46 PM)

Je partage un peu toutes les opinions qui ont été présentées. Natalia a sans doute raison que l'idée de discrimination positive est tout à fait bonne et pourtant il faudrait y chercher les sources.

Malgré tous les exemples que vous mentionnés, en ce qui me concerne, je suis ravie de savoir qu'il y a quand même certains lois qui défendent les droits des plus défavorisés sans qu'ils le veuillent même. Trouvez-vous que la négation de cette « option » de discrimination positive » est due au sentiment de dignité ou quelles en sont des raisons ?

Trouvez-vous que la négation de cette « option » de discrimination positive » est due au sentiment de dignité ou quelles en sont des raisons ?

Podzielam w części wszystkie opinie dotąd wyrażone. Natalia ma z pewnością rację, że idea akcji afirmatywnej jest całkowicie dobra i jednak należałoby szukać źródeł. Pomimo wszystkich przykładów, które wymieniliście, co się mnie tyczy, jestem szczęśliwa, że wiem, że istnieją mimo wszystko ustawy, które bronią praw najbardziej [pokrzywdzonych], nawet bez ich woli. Czy sądzicie, że negocjowanie tej „opcji” akcji afirmatywnej wynika z poczucia godności, czy też jakie są tego powody?

Pierwsza lektura transkrypcji pokazuje, że obie rozmówczynie podejmują działania argumentacyjne przynależne do repertuaru działań oczekiwanych w dyskusjach akademickich. I tak, analiza wypowiedzi rozmówczyny 6. pozwala dostrzec, że używa ona

zwrotów typowo argumentacyjnych, podejmując się ustosunkowania do zarysowanych przez wcześniejszych rozmówców stanowisk argumentacyjnych („*zgadzam się z wami całkowicie*”, „*ta przesadzona walka*”). We wpisie widoczne jest także bezpośrednio odniesienie do roli uczącego się, stosującego się do poleceń formułowanych przez ON i do jej zaleceń dotyczących działań rozmówcy, podejmującego działania właściwe dla myślenia krytycznego. Takim oczekiwanym przez ON działaniem jest podawanie przykładów („*Przytaczając przykład, chciałabym wspomnieć o*”).

Również rozmówczyni 7 podejmuje działania nakierowane na budowanie tożsamości ucznia-moderatora: formułuje pytanie otwarte i zachęca pozostałych użytkowników forum do ustosunkowania się do proponowanej interpretacji („*Czy sądzicie, że negocjowanie tej „opcji” akcji afirmacyjnej wynika z poczucia godności, czy też jakie są tego powody?*”).

Pomimo powyżej podanych przykładów działań powierzchownie argumentacyjnych, zauważyć należy, że tożsamości konstruowane przez obie rozmówczynie tylko pozornie odpowiadają tożsamości myśliciela krytycznego. Oba wpisy cechuje niska interaktywność: rozmówczyni 6 w żaden sposób nie otwiera się na możliwość krytyki bądź odrzucenia dla formułowanych przez nią sądów, o czym świadczyć mogą, na przykład, określenia negatywnie wartościujące o znaczeniu bezwzględny: „*ta przesadzona walka*”, lub też „*całkowicie absurdalna sytuacja*”. Rozmówczyni 7 zaś formułuje w swoim wpisie pytanie, jednak nie ustosunkowuje się do niego osobiście, co więcej, nie publikuje więcej wpisów w tym wątku! Ponadto, podejmowane przez obie rozmówczynie działania są zorientowane na budowanie poczucia wspólnoty i dobrych relacji społeczno-afektywnych poprzez zamazywanie różnic ideologicznych i unikanie kontrowersji, co jest działaniem niepreferowanym w kontekście celów dyskusji krytycznej, w trakcie której rozmówcy powinni dążyć do obiektywnej oceny faktów, opinii i interpretacji.

Powierzchnowe działania krytyczne dostrzec można nie tylko na poziomie działań komunikacyjnych, lecz także – co szczególnie widoczne jest we wpisie rozmówczyni 6. – w sposobie interpretowania dokumentów źródłowych. Proponowane przez studentkę rozwinięcie przykładu (system kwotowy na uniwersytecie) cechuje powierzchowna spójność dyskursu: cytowane dane to amalgamat myśli wyrażonych w artykule, którego pochodzenie nie jest zresztą podane. Rozmówca przytacza fakty bez wyjaśniania powiązań między nimi, pomimo że nie są one jednoznaczne w interpretacji – czy uwaga o braku pieniędzy na studiowanie może bowiem być postrzegana jako argument przeciw akcji dyskryminacji pozytywnej?

I wreszcie, wpis rozmówczyni 6 nie zawiera oczekiwań wobec działań kolejnych rozmówców, co orientuje interakcję konwersacyjnie oraz wzmacnia postrzeganie dyskusji jako zadania, w którym rozmówcy kolejno się wypowiadają, zaś ciągłość opiera się na „dorzucaniu” raczej niż na wspólnym konstruowaniu znaczeń.

Interpretacja danych: tożsamości rozmówców a definicja postawy krytycznej

Przytoczona analiza to wycinek prowadzonych badań. Stanowi ona ilustrację dla formułowanych w badaniu wniosków, dotyczących przyjmowanych przez studentów tożsamości. Zaobserwowane w interakcjach tożsamości nie wpisują się w profil myśliciela krytycznego: 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.

4. Podsumowanie

Badanie wykazało wartość stosowania kategorii opisu odsyłających do tożsamości i ról komunikacyjnych, wypracowanych na gruncie ujęć etnometodologicznych, w celu gлотodydaktycznych analiz interakcji online. Odniesienie się do pojęć gatunku oraz tożsamości rozmówcy i uczącego się pozwoliło na wyjaśnienie niektórych z dostrzeżonych trudności OU. Podejście to okazało się szczególnie przydatne w sytuacji, kiedy realizacja zadania dyskusji przez OU jest bardzo rozbieżna z oczekiwaniami ON oraz z takimi standardami jej realizacji, jakie są zakładane i/lub opisywane w siatkach obserwacji wypracowywanych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer. Przyjęta perspektywa badawcza ułatwia określenie, w jakim stopniu tożsamość i role współkontrolowane przez rozmówców wpływają na przebieg dyskusji, rozumianej jako sytuacja komunikacyjna ukierunkowana na rozwijanie umiejętności argumentacyjnych.

Realizacja celów uczeniowych stawianych w zadaniu dyskusji krytycznej wymaga od OU samodzielności, a także przejmowania odpowiedzialności za formę, przebieg interakcji oraz jakość konstruowanej w niej refleksji. Nasze badanie wykazało tymczasem, że w kontekście kształcenia akademickiego nie można zakładać, że rozmówcy dysponują odpowiednimi doświadczeniami i kompetencjami, umożliwiającymi im samodzielnie tworzenie tak wymagającej poznawczo interakcji.

Zważywszy, że proponowane zadanie argumentacji jest ćwiczeniem o charakterze akademickim opartym na praktykach komunikacyjnych odległych od dyskusji potocznej, koniecznym okazuje się wdrażanie studentów do zadania dyskusji krytycznej, realizującej dwa główne cele:

- (1) krytyczne zestawienie cech kluczowych dla obu gatunków, tj. zarówno dla dyskusji krytycznej, jak i potocznej, oparte na wskazywaniu na związki między podejmowaną praktyką komunikacyjną a jakością procesów augmentacji;
- (2) definiowanie tożsamości myśliciela krytycznego i roli ucznia poprzez wskazywanie na zależności między postawą a działaniem komunikacyjnym.

Tym samym, wypracowanie narzędzi ewaluacji zadań dyskusji krytycznej niewątpliwie powinno uwzględniać nie tylko opis kompetencji docelowych, lecz także wskazywać na ograniczenia działań jedynie powierzchownie argumentacyjnych.

Bibliografia

- Benwell, B./ E. Stokoe (2006), *Discourse and Identity*. Edinburgh.
- Boisvert, J. (1999), *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Canada.
- Burton, R. et al. (2011), *Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur*, (w:) „Distance et savoirs” 1(9), 69–96.
- Garrison, D. R. (1991), *Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners*, (w:) „International Journal of Lifelong Education” 10 (4), 287–303.

- Garrison, D. R./ T. Anderson/ W. Archer (2001), *Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education*, (w:) „The American Journal of Distance Education” 15 (1), 7–23.
- Grandaty, M./ G. Turco (red.) (2001), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris.
- Gunawardena, C.N./ C.A. Lowe/ T. Anderson (1997), *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*, (w:) „Journal of Educational Computer Research” 17 (4), 297–431.
- Hanna B.E./ J. de Nooy (2009), *Learning language and culture via public Internet discussion forums*. Basingstoke, New York.
- Klus-Stańska, D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Lepoivre, S. (1999), *Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif*, (w:) „Pratiques” 103/104, 173–192.
- Martin, D. (2005), *Forum de discussion en formation des maitres. Apprentissage de la délibération collégiale*, (w:) C. Deaudelin/ T. Nault (red.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy, Québec, 103–119.
- Meyer, K.A. (2003), *Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking*, (w:) *Journal of Asynchronous Learning Networks* 7(3), 55–65.
- Newman, D.R./ B. Webb/ C. Cochrane (1995), *A content analysis to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*, (w:) „Interpersonal Computing and Technology” 3 (2), 56–77.
- Ochs, E. (1993), *Constructing social identity: A language socialization perspective*, (w:) „Research on Language and Social Interaction” 26 (3), 287–306.
- Pekarek, S. (1999), *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg.
- Pekarek-Doehler, S. (2006), *Compétence et langage en question*, (w:) „Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée” 84, 9–45. (URL <http://www2.unine.ch/files/content/sites/cla/files/shared/documents/Pekarek9-45.pdf>). [Pobrano 20.08.2015].
- Seedhouse, P. (1996), *Learning talk: A study of the interactional organisation of the L2 classroom from a CA institutional discourse perspective*. Unpublished doctoral thesis. University of York, UK.
- Walkiers, M./ T. de Praetere (2004), *L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must*, (w:) „Distances et savoirs” 2 (1), 53–75.
- Weasenforth, B./ S. Biesenbach-Lucas/ Ch. Meloni (2002), *Realizing constructivist objectives through collaborative technologies; threaded discussions*, (w:) „Language Learning & Technology” 6 (3), 58–86.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Poznań.

Magdalena JASZCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nauczanie języka obcego za pomocą komunikatora internetowego Skype z wykorzystaniem wirtualnej tablicy w formie Google Docs

Abstract:

Foreign language teaching via instant messenger Skype and web-based word processor Google DOCS as a virtual board

The article is a report on the author's own foreign language teaching experience via Skype and Google Docs and focuses on the practical information about this type of online teaching. The main aim is to show advantages of using Google Docs as a virtual board in connection with instant messenger Skype in foreign language teaching. The present paper emphasizes the necessity of using Google Docs in foreign language teaching via Skype. It discusses also competences of teachers willing to use these tools in their work.

Wstęp

Nauka języków obcych za pośrednictwem komunikatora internetowego Skype nie jest zupełnie nowym pomysłem. Ten sposób nauczania praktykuje wiele korepetytorów a nawet niektóre szkoły języków obcych. Dla efektywności nauczania za pomocą komunikatora internetowego Skype ważne jest również wykorzystanie narzędzi, które oferuje Internet, i których brakuje w kontekście lekcji języka obcego odbywających się tylko w ramach programu Skype. Jak powinien więc wyglądać warsztat pracy nauczyciela, który naucza za pośrednictwem Skype'a? Jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel, aby móc skutecznie nauczać języka obcego za pomocą Skype'a? Celem niniejszego artykułu jest podjęcie próby odpowiedzi na te pytania oraz dostarczenie praktycznych informacji, opartych na wieloletnim doświadczeniu zdalnego nauczania i uczenia się języków obcych z wykorzystaniem opisanych narzędzi.

1. Perspektywa nauki online

Zanim przejdę do odpowiedzi na pytanie, jak powinien wyglądać warsztat pracy nauczyciela nauczającego za pośrednictwem komunikatora internetowego Skype, chciałabym zwrócić uwagę na samą istotę nauczania i uczenia się języka obcego online. Otóż, według E. Gajek (2004: 8) nauczanie języków obcych online jest konieczne i przyszłościowe, nie tylko ze względu na zmieniające się potrzeby społeczeństwa, ale również ze

względem na coraz większe potrzeby samych instytucji edukacyjnych: „Z perspektywy europejskiej widać jasno określone priorytety sformułowane w strategii lizbońskiej dotyczącej edukacji. Mimo problemów, są one dość konsekwentnie wprowadzane w życie. Poszanowanie różnorodności językowej i kulturowej, konieczność uczenia się przez całe życie oraz rozwój e-learningu stawiają wyzwania, które mogą być podjęte z uwzględnieniem (...) potrzeb instytucji, która podejmuje realizację tej formy nauczania w ramach własnej oferty kursów.” (zob. E. Gajek 2004: 8).

Rosnąca popularność tej formy nauki oraz jej atrakcyjność ze względu na czas i koszty sprawiają, że instytucje edukacyjne, takie jak szkoły językowe, są zmuszone konkurować ze sobą we wprowadzaniu udogodnień dla współczesnego, coraz bardziej wymagającego ucznia. To zjawisko można zaobserwować również w ofertach korepetytorów języka obcego prowadzących zajęcia indywidualne lub grupowe.

Abstrahując od wspomnianych wyżej zalet tej formy nauki, a więc ekonomizacji czynności związanych z dojazdem oraz innowacyjności sposobu nauczania, należy jeszcze wspomnieć o jednym aspekcie, a mianowicie o zasadniczych zmianach w sposobach komunikacji wśród młodszego pokolenia. Ta forma nauki jest w związku z tym nie tylko dopasowana do aktualnych zainteresowań ucznia, ale również pomaga wykorzystać i pogłębić jego kompetencje medialne w zdobywaniu wiedzy.

W odniesieniu do literatury przedmiotu na uwagę zasługują również artykuły podejmujące szerzej zagadnienie nowych mediów w dydaktyce (zob. S. Adamczak-Krysztowicz/ A. Stork 2013) oraz o podobnej tematyce eTwinning (zob. E. Gajek 2012), tandemy elektroniczne, blogi, community wideoczaty (zob. D. Bucko/ A. Prizel-Kania 2012, P. Rybszleger 2013, G. Gorąca-Sawczyk 2014) oraz platformy edukacyjne (zob. M.M. Suárez 2014).

2. Kompetencja medialna nauczyciela

E. Gajek (2004: 7) podejmuje próbę omówienia najważniejszych umiejętności, które powinien posiadać nauczyciel języków obcych nauczający w systemie online. Są to:

- a) doskonała sprawność w korzystaniu z narzędzi e-learningowych, w tym umiejętność umieszczania na platformie materiałów edukacyjnych;
- b) umiejętność dyskusji w komunikacji synchronicznej i asynchronicznej;
- c) umiejętność edytowania multimedialnych materiałów tekstowych, dźwiękowych i wideo w celu dopasowania ich do potrzeb uczniów;
- d) umiejętność kierowania procesem kształcenia na odległość.

E. Zawadzka (2004: 144) uściśla zagadnienie kompetencji medialnej i wprowadza trzy formy tejże:

- kompetencja techniczna – wiedza o funkcjonowaniu komputerów i umiejętność wykorzystania hard- i software’u;
- kompetencja semantyczna – umiejętność doboru odpowiednich materiałów i ich selekcji, rozumienia i interpretacji;
- kompetencja pragmatyczna – umiejętność celowego zastosowania dostępnych za pomocą mediów materiałów, zgodnie z ich przeznaczeniem i w zależności od potrzeb.

W ankiecie dotyczącej kompetencji medialnej przeprowadzonej przez B. Biechele/

D. Böttcher/ R. Kittner (2001: 352) jedynie 10% nauczycieli uwzględniło kompetencję techniczną jako ważną, 22% skupiło się na kompetencji pragmatycznej, natomiast tylko 6% nauczycieli skoncentrowało się na komponencie semantycznym. E. Zawadzka (2004: 144) uważa, iż większość nauczycieli nie tylko nie posiada kompetencji medialnej, ale i posiada ogólnikową i „fragmentaryczną” wiedzę na jej temat, ponadto tylko 1/3 badanych uważa komputery za ważną pomoc w nauce języka obcego. W związku z tym należy zwrócić uwagę na kompetencję medialną już w trakcie procesu kształcenia nauczycieli. Umiejętność pracy z komunikatorem internetowym Skype i narzędziem e-learningowym Google Docs, sprawność ich prawidłowego wykorzystania na lekcji języka obcego oraz odpowiedni dobór materiałów są niewątpliwie jednymi z najważniejszych kompetencji nauczyciela pracującego w tym systemie, dlatego też w kolejnej części artykułu zostaną opisane wymagania techniczne, praktyczne wskazówki pracy z wykorzystaniem tej technologii oraz dobór odpowiednich materiałów dydaktycznych.

3. Skype + Google Docs

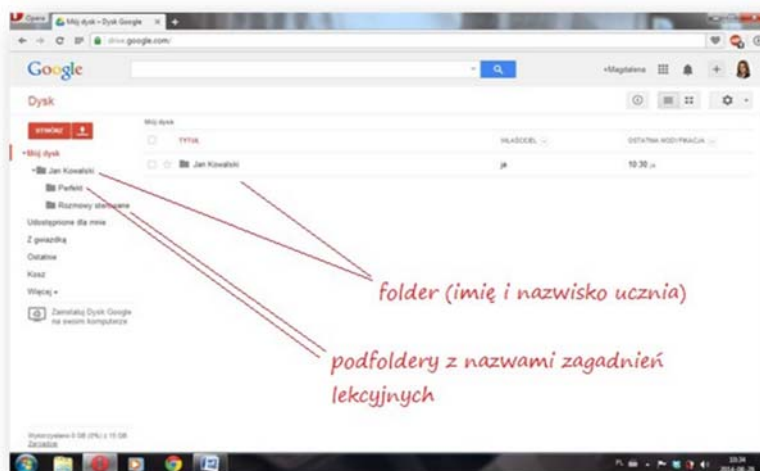
Wykorzystanie wyłącznie komunikatora internetowego Skype nie zagwarantuje sukcesu na lekcji języka obcego. Jednym z zarzutów wobec nauki języków obcych wyłącznie za pomocą komunikatora Skype jest bowiem ograniczona możliwość pracy z materiałami dydaktycznymi. Uczeń może dzielić z korepetytorem ekran komputera, ale jest to funkcja jednokierunkowa, a więc korepetytor i uczeń nie mogą edytować danego dokumentu w tym samym czasie. Brak możliwości edycji tych materiałów na bieżąco powoduje, że lekcja języka obcego za pomocą Skype’a traci znacznie na jakości. Kolejną kwestią jest brak możliwości gromadzenia materiałów dydaktycznych w ramach komunikatora internetowego Skype. Z tego powodu korepetytor zwykle zmuszony jest do wysyłania materiałów dydaktycznych wcześniej na skrzynkę mailową ucznia, co jest często dość czasochłonne, zwłaszcza jeśli prowadzimy lekcje indywidualne dla większej liczby uczniów. Jak więc sprawić, aby lekcje języka obcego przez Skype’a nie traciły na jakości z powodu braku możliwości efektywnej pracy z materiałami dydaktycznymi w czasie rzeczywistym? W tym celu można z powodzeniem wykorzystać bezpłatne narzędzie e-learningowe dostępne w języku polskim, a mianowicie Google Docs. Jest to idealny sposób na połączenie lekcji odbywających się za pomocą Skype’a z gromadzeniem materiałów dydaktycznych edytowanych przez nauczyciela i ucznia w czasie rzeczywistym. Google Docs pełnią funkcję wirtualnej tablicy. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń mogą w tym samym czasie edytować zawartość plików typu Word, Excel lub PowerPoint. Jego zaletą jest możliwość tworzenia i gromadzenia materiałów, układania ich w foldery oraz możliwość ich archiwizacji lub też druku w każdej chwili. To narzędzie znacznie ułatwia pracę z tekstem, również w przypadku lekcji poświęconych konwersacjom. Nauczyciel może podczas lekcji wprowadzać do pliku tekstowego typu Word słowa czy też zwroty przydatne w konwersacji lub też słowa których uczeń nie potrafi zapisać – uczeń śledzi ten plik na bieżąco. Cały plik tekstowy można następnie zarchiwizować lub wydrukować. Jest to duże udogodnienie, zwłaszcza jeśli do tej pory pracowaliśmy tylko z oknem czatowym w ramach programu Skype lub też z plikiem tekstowym, który wysyłaliśmy na skrzynkę pocztową po zakończeniu lekcji. Pliku tekstowego uczeń i tak nie mógł zobaczyć podczas zajęć.

4. Wymagania techniczne

Do przeprowadzenia lekcji języka obcego za pomocą komunikatora internetowego Skype i narzędzia e-learningowego Google Docs, które będzie służyć jako wirtualna tablica, potrzebne więc będą konto Skype oraz konto pocztowe Google lub Gmail. Założenie tych kont w wersji podstawowej, a tylko taka jest nam potrzebna do lekcji języka obcego za pomocą Skype'a i Google Docs, jest bezpłatne. Wspominając o wskazówkach technicznych należy pamiętać, że edycja dokumentów w programie Google Docs nie jest możliwa na urządzeniach mobilnych typu Smartfon, działających w oparciu o oprogramowanie typu Android. Tak więc, lekcja języka obcego prowadzona za pomocą Skype'a i z wykorzystaniem Google Docs może się odbywać tylko za pomocą laptopa lub komputera stacjonarnego.

5. Wskazówki praktyczne

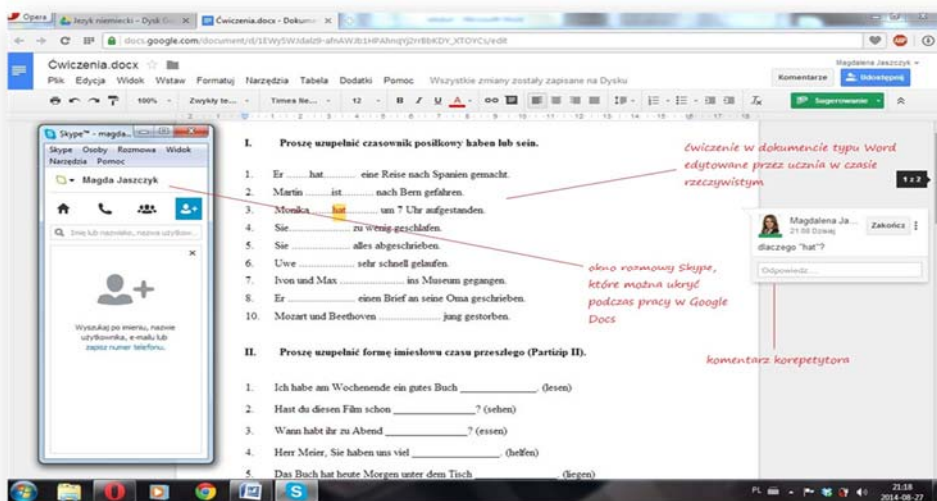
Jak wygląda lekcja języka obcego oraz warsztat pracy korepetytora pracującego z komunikatorem internetowym Skype oraz narzędziem e-learningowym Google Docs? Łącząc się z uczniem za pomocą Skype'a, korepetytor podaje link do danego dokumentu Google, który będzie edytowany przez ucznia oraz lektora w trakcie prowadzenia zajęć. Lektor może również udostępnić dany dokument Google poprzez wpisanie w oknie udostępniania e-maila ucznia, któremu chce udostępnić dany plik lub folder. W ramach dysku Google nauczyciel może tworzyć foldery, a w nich archiwizować dokumenty, które później będzie udostępniał poszczególnym uczniom. Jest to niezwykle wygodny sposób organizacji warsztatu pracy zarówno dla nauczyciela, jak i dla samego ucznia.



Rysunek 1. Organizacja materiałów dydaktycznych w Google Docs

Dodatkowym udogodnieniem jest możliwość dodawania komentarzy podczas edycji plików. Korepetytor może dodać komentarz do dowolnej części dokumentu podczas wypełniania ćwiczeń przez ucznia, na przykład gdy ten popełni błąd. Okno komentarza pojawia się wtedy po prawej stronie dokumentu, a sam komentarz opatrzony jest dokładną godziną jego dodania oraz oknem odpowiedzi (zob. Rysunek 2.).

Zaletą tego narzędzia jest również to, iż kursory osób, które edytują dany dokument są oznaczone różnym kolorem, ułatwia to lepsze monitorowanie wprowadzanych zmian. Wiele osób zastanawia się, czy dokument Google Docs może być edytowany przez więcej niż dwie osoby, zwłaszcza w przypadku, gdy nie znajdują się one w tym samym pomieszczeniu. Otóż tak! W ramach niniejszego artykułu skupiam się na zajęciach indywidualnych, jednak jeśli korepetytor prowadzi zajęcia za pomocą komunikatora Skype z większą liczbą osób w tym samym czasie, a więc zajęcia grupowe, każda z tych osób, po udostępnieniu zawartości dokumentu przez nauczyciela, będzie mogła edytować na bieżąco dany materiał dydaktyczny, a wszyscy użytkownicy będą mogli obserwować zmiany w czasie rzeczywistym.



Rysunek 2. Warsztat pracy nauczyciela podczas lekcji języka niemieckiego przez Skype'a z zastosowaniem Google Docs

6. Materiały multimedialne, dydaktyczne i e-podręczniki

W kontekście wielowymiarowości procesu przyswajania języka istotne jest wykorzystanie materiałów multimedialnych w postaci plików audio lub wideo. Wykorzystanie tych materiałów multimedialnych na lekcji języka obcego za pomocą Skype jest również możliwe dzięki Google Docs, wystarczy przenieść plik audio lub wideo do Google Docs i udostępnić je uczniowi.

Aby móc edytować materiały dydaktyczne stworzone przez nauczyciela w ramach Google Docs, należy zapisać je w formacie DOC. Opracowywanie poszczególnych materiałów do nauki języka obcego przez korepetytora ma wiele zalet, między innymi wspomnianą już możliwość dostosowania nauczanych treści nauki do potrzeb ucznia. Tworzenie takich materiałów jest jednak procesem bardzo czasochłonnym. W tym wypadku można skorzystać z bezpłatnych lub płatnych materiałów dydaktycznych, jakie oferuje nam Internet.

Darmowe materiały dydaktyczne, na przykład do nauki języka niemieckiego, w wersji elektronicznej z możliwością edycji znajdziemy m.in. na stronach:

- <http://materialy.niemiecki.cp.win.pl/> – pliki są spakowane (WinRar) i dostępne w formacie PDF lub DOC;
- http://www.cornelsen.de/pluspunkt_deutsch/1.c.2838854.de – pliki można pobrać zarówno w formacie PDF, jak i DOC dostępne dla poziomów A1, A2 i B1;
- <http://www.goethe.de/ins/ca/lp/prj/grh/duw/ueb/deindex.htm> – strona internetowa Goethe Institut Toronto. Pliki można pobrać zarówno w formacie PDF, jak i DOC.

W kontekście opisanych przez C. Ślusarczyka (2013: 4) głębokich przeobrażeń, jakim podlegają istniejące systemy edukacyjne, polegających przede wszystkim na planowanym zastąpieniu podręczników w wersji papierowej podręcznikami w wersji elektronicznej, perspektywa pojawienia się na rynku większej ilości podręczników multimedialnych do nauki języka obcego staje się coraz bliższa. Taki podręcznik, wyposażony dodatkowo w możliwość edycji jego treści, byłby elektronicznym odpowiednikiem tradycyjnego podręcznika w wersji papierowej, który z powodzeniem można wykorzystać na lekcji języka obcego odbywającej się przez komunikator internetowy Skype za pomocą narzędzia e-learningowego Google Docs. E-podręcznik należałoby wtedy umieścić na dysku Google i udostępnić uczniowi. Warunkiem technicznym, jaki jednak musi spełniać podręcznik multimedialny w pracy z narzędziem Google Docs, jest możliwość jego edycji, a więc taki podręcznik musiałby być zapisany w formacie DOC.

7. Badanie ilościowe i jakościowe

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzone zostały 4 kwestionariusze wywiadu w formie pisemnej oraz 29 ankiet wśród osób nauczających oraz uczących się języków obcych. Badanie jakościowe miało na celu zebranie opinii osób, które uczą się języka niemieckiego za pomocą komunikatora internetowego Skype w połączeniu z Google Docs, natomiast badanie ilościowe miało na celu zebranie informacji na temat liczby osób uczących się lub nauczających języka obcego za pośrednictwem komunikatora internetowego Skype z wykorzystaniem innych narzędzi, w tym również Google Docs. Połączenie badania ilościowego z jakościowym, a więc triangulacja metodologiczna, pozwala na uzyskanie bardziej wiarygodnych i pogłębionych wniosków, które nie mogłyby zostać wyciągnięte wyłącznie z jednego typu badań.

W badaniu ilościowym uczestniczyły 23 kobiety oraz 6 mężczyzn w wieku od 15 do 50 lat, którzy uczą się lub nauczają języka obcego przynajmniej od 2 lat. Badanie zostało przeprowadzone w dwóch miejscach, podczas wykładu otwartego skierowanego do nauczycieli języków obcych i uczniów oraz wśród studentów specjalizacji glottodydaktycznej lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Najważniejsze wnioski są następujące. 25 osób nie miało do czynienia z komunikatorem internetowym Skype w nauce lub nauczaniu języka obcego, natomiast 5 osób przyznało, iż korzystało z komunikatora internetowego Skype, ale tylko w nauce języka obcego. Trzy osoby z pięciu, które korzystały z komunikatora Skype w nauce języka obcego, nie korzystały przy tym z dodatkowych narzędzi internetowych. Natomiast pozostałe dwie osoby w nauce języka obcego przez Skype'a korzystały dodatkowo z takich narzędzi, jak czat, facebook czy też podcasty. Czat oraz facebook pozwalają na korespondencję w

czasie rzeczywistym, jednak nie pozwalają na edycję materiałów dydaktycznych w czasie rzeczywistym oraz na gromadzenie materiałów dydaktycznych, podczas gdy Google Docs posiada tę możliwość, dzięki czemu zapewnia dobrą organizację warsztatu pracy nie tylko dla nauczyciela, ale również dla ucznia.

W badaniu jakościowym uczestniczyły cztery kobiety w wieku 14, 16, 27 i 45 lat, które uczą się języka niemieckiego przynajmniej od 3 lat. Najważniejsze wnioski są następujące. Na pytanie o skuteczność nauki zdalnej języka obcego za pomocą Skype'a i Google Docs respondentki odpowiedziały jednogłośnie, że są one bardzo dobre. Ponadto trzy respondentki przyznały, iż nauka języka niemieckiego za pomocą komunikatora internetowego Skype i narzędzia e-learningowego Google Docs w pełni wystarcza im, aby osiągnąć optymalne wyniki nauki. W kontekście nauki online bardzo często jako wadę przytacza się brak możliwości osobistego kontaktu z nauczycielem. Wyniki kwestionariusza jednoznacznie wskazują, iż osobom uczącym się w tym systemie nie brakuje kontaktu osobistego z nauczycielem. Jedna z respondentek dodała, iż kontakt pozostaje osobisty – widzi nauczyciela i słyszy go. Kolejnym ważnym aspektem, który został poruszony w badaniu, jest nauka obsługi programu Google Docs. Respondentki przyznają, iż nie miały problemu z nauczeniem się obsługi Google Docs, co więcej, przyswoiły tę wiedzę już na pierwszych czy też drugich zajęciach. Jako główną zaletę nauki w tym systemie respondentki podają zaoszczędzony czas, natomiast jako wadę – zdarzające się czasami problemy techniczne z komunikatorem internetowym Skype.

8. Podsumowanie

Podsumujmy więc najważniejsze zalety Google Docs w odniesieniu do lekcji języka obcego odbywającej się poprzez komunikator internetowy Skype:

- 1) Możliwość pracy z materiałami dydaktycznymi w czasie rzeczywistym, w tym możliwość ich tworzenia, edytowania i komentowania już istniejącego dokumentu.
- 2) Dobra organizacja warsztatu pracy:
 - a) możliwość tworzenia folderów i podfolderów;
 - b) wszystkie materiały dydaktyczne w jednym miejscu;
 - c) szybki dostęp do materiałów dydaktycznych z każdego urządzenia.
- 3) Możliwość udostępnienia materiałów dydaktycznych większej liczbie użytkowników w tym samym czasie w trakcie na przykład zajęć grupowych.
- 4) Brak utraty materiałów dydaktycznych w przypadku awarii komputera – wprowadzane zmiany zapisywane są na bieżąco.

Reasumując, lekcje języka obcego odbywające się przez komunikator internetowy Skype mogą stać się jeszcze bardziej atrakcyjne dzięki wykorzystaniu narzędzia e-learningowego Google Docs. Zapewnia ono nie tylko dobrą organizację warsztatu pracy korepetytora, ale powoduje również, że uczeń skupia się na nauce języka obcego, a nie problemach technicznych, wynikających z braku możliwości efektywnej pracy z materiałami dydaktycznymi w ramach pracy jedynie z komunikatorem internetowym.

Według J. Krajek (2011: 118) „waga narzędzi technologicznych w społeczeństwie informacyjnym jest nie do przecenienia (...), w dziedzinie edukacji językowej wydaje się, że wykorzystywanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej wchodzi w fazę

normalizacji”. Dlatego ważne jest, aby w dziedzinie dydaktyki językowej popularyzować wiedzę na temat nowatorskich i wartościowych tendencji nauczania i uczenia się języków obcych nie tylko z uwzględnieniem nauczania tradycyjnego, ale również nauczania zdalnego. Zadaniem niniejszego artykułu było wskazanie możliwości, jakie oferują nauczycielom technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK), a w szczególności komunikator internetowy Skype w połączeniu z narzędziem e-learningowym Google Docs.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz, S./ A. Stork (2013), *Unterrichtsmaterialien via elektronische Medien grenzüberschreitend entwickeln. Ausgewählte Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg*, (w:) S. Chudak (red.), *Fremdsprachenunterricht – omnimedial? Frankfurt a. M.*, 147–159.
- Biechele, B./ D. Böttcher/ R. Kittner (2001), *Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu subjektiven Theorien*, (w:) Info DaF 4, 343–368.
- Bucko, D./ A. Prizel-Kania (2012), *Wędrowki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w kształceniu językowym*, (w:) *Języki obce w szkole* 3, 46–51.
- Centrum pomocy Edytory Dokumentów Google, (URL <https://support.google.com/docs/?hl=pl#topic=1382883>). [Pobrano 05.02.2015].
- Gajek, E. (2004), *Nauczanie języków online*, (w:) *E-mentor* 2/4, 7–8.
- Gajek, E. (2012), *Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning*, (w:) *Języki obce w szkole* 3, 37–41.
- Gorąca-Sawczyk, G. (2014), *Bewusstes Fremdsprachenlernen mit bloggenden Lehrenden*, (w:) S. Adamczak-Krysztofowicz/ A. Szczepaniak-Kozak (red.), *Kultur-Kommunikation-Kreativität-Reflexivität. Aktuelle Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., 169–180.
- Krajek, J. (2011), *Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną*, (w:) H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa.
- Rybszleger, P. (2013), *WWW-basierte soziale Netzwerke und Fremdsprachenlernen. Deutschsprachige Lerner-Communitys und ihre Rolle in der Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz*, (w:) S. Chudak, (red.), *Fremdsprachenunterricht – omnimedial? Frankfurt a. M.*, 167–177.
- Samouczek dokumentów i arkuszy Google, (URL <http://www.google.com/google-ds/intl/pl/tour6.html>). [Pobrano 03.02.2015].
- Schönwald, I. (2004), *Wdrażanie systemu zdalnego nauczania jako proces wprowadzania zmian nauczania*, (w:) *E-mentor* 1, (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/3/id/34>). [Pobrano 03.03.2015].
- Suaréz, M.M. (2014), *Multimodality in e-portfolios: Has learning languages ever been so complicated?* (w:) S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Szczepaniak-Kozak (red.), *Kultur- Kommunikation-Kreativität-Reflexivität: Aktuelle Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., 135–146.
- Ślusarczyk, C. (2013), *E-podręcznik dostępny dla wszystkich. Poradnik dla twórców elektronicznych materiałów edukacyjnych*. Warszawa.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

Monika KUSIAK-PISOWACKA

Uniwersytet Jagielloński

Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych

Abstract:

Coursebook evaluation in foreign language education

The aim of the paper is to discuss the role of coursebook evaluation in foreign language education. Coursebooks are presented as the most common learning materials used in institutionalized education. First, the way coursebooks can enhance or inhibit the process of foreign language teaching and learning is addressed. Then, several types of coursebook evaluation are analyzed, along with various roles that coursebook evaluation can play in foreign language education. To emphasise the importance of evaluating coursebooks, a selection of checklists applied in the process of coursebook evaluation is discussed. The author of the paper draws on her experience as a co-author of foreign language coursebooks used in Polish secondary schools, a reviewer of coursebooks employed by the Polish Ministry of Education and a foreign language teacher trainer.

Wstęp

Celem artykułu jest omówienie ewaluacji podręcznika oraz roli, jaką pełni ona w edukacji obcojęzycznej. Na wstępie scharakteryzowano podręcznik jako materiał dydaktyczny najczęściej stosowany w nauczaniu języków obcych w warunkach szkolnych oraz jego wady i zalety. Następnie, w celu lepszego zilustrowania roli podręcznika w edukacji polskiej, dyskusja skupia się na procesie tworzenia podręczników w Polsce; w tej dyskusji uwzględniono rolę Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), wydawnictwa oraz recenzentów. W dalszej części artykułu omówiono różne rodzaje ewaluacji podręcznika oraz narzędzia badawcze wykorzystywane do oceny podręczników. Przedstawione są także propozycje, jak nauczyciele języków obcych mogą oceniać podręcznik w czasie swojej pracy w szkole i w jaki sposób takie działania mogą okazać się pomocne w ich pracy dydaktycznej. W artykule Autorka odwołuje się do swoich doświadczeń jako rzeczoznawca opiniujący podręczniki, współtwórca kilku podręczników do nauki języka angielskiego oraz do swojej praktyki dydaktycznej.

1. Podręcznik jako materiał dydaktyczny: krótka charakterystyka

Według wielu obserwacji i analiz badawczych (zob. E. Andrzejewska 2013) podręcznik nadal pozostaje najważniejszym i najczęściej stosowanym materiałem dydaktycznym w

warunkach szkolnych. Podręcznik definiowany jest w podobny sposób przez wielu badaczy, np. L. Sheldona (1987), P. Ura (1996) i B. Tomlinsona (2012). Jest to zbiór materiałów dydaktycznych (wydanych w formie tradycyjnej lub elektronicznej), który jest podstawową pomocą w nauczaniu i uczeniu się języka obcego w szkole lub na kursie językowym, systematycznie używany przez nauczyciela i uczących się. Warto podkreślić, że podręcznik oprócz książki głównej zawiera różnorodne komponenty, takie jak książkę dla nauczyciela, zestaw testów, zeszyt ćwiczeń, nagrania oraz inne dodatkowe materiały dydaktyczne (np. plakaty, gry), które mogą stanowić pomoc zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów. Kolejną cechą podręcznika jest to, że zwykle używany jest przez dany okres czasu (najczęściej rok). Stanowi to ważny czynnik w procesie tworzenia podręcznika, co będzie przedmiotem dyskusji w dalszej części artykułu.

Podręcznik, jak każdy inny rodzaj materiału dydaktycznego, ma zarówno wady, jak i zalety (zob. R. Allwright 1981, R. O'Neil 1982, P. Ur 1996, A. Cunningsworth 1995). Ponieważ uważam, że każda cecha podręcznika może okazać się zarówno wadą, jak i zaletą w zależności od sposobu wykorzystania podręcznika i kontekstu, w jakim jest on używany, poniżej przedstawiam najważniejsze moim zdaniem atrybuty podręcznika i wyjaśniam, jak te aspekty mogą zamienić się w cienie lub blaski podręcznika.

Niezaprzeczalną cechą każdego podręcznika jest jego dostępność (zob. A. Nemati 2009) dla wszystkich uczestników procesu nauczania, tych bezpośrednio związanych z kursem językowym lub lekcjami szkolnymi, czyli dla nauczyciela i uczniów, oraz osób nadzorujących przebieg nauczania, np. dyrektora szkoły lub kierownika zespołu przedmiotowego w szkole. Niewątpliwie oznacza to wygodę i wprowadza porządek w organizowaniu niełatwego procesu dydaktycznego. Jeśli podręcznik został przyjęty jako główny materiał dydaktyczny, stanowi nieoceniony punkt odniesienia przede wszystkim na etapie planowania całego procesu i przygotowania materiału do oceniania uczniów. Jednak zbytne „przywiązanie” do jednego typu materiału dydaktycznego, może powodować znużenie i działać demotywująco. Warto podkreślić, że każdy podręcznik odzwierciedla pewną koncepcję dydaktyczną przyjętą przez autorów (i wydawnictwo) i często ze względów komercyjnych w całej książce, a często w całej serii podręczników, powtarzany jest ten sam schemat organizowania materiału dydaktycznego. Choć treści proponowane w podręczniku mogą wydawać się ciekawe i odpowiednie dla uczniów, przerabianie wciąż tych samych typów ćwiczeń może przeszkodzić w pełnym wykorzystaniu materiału, któremu ćwiczenia te towarzyszą.

Kolejnym atrybutem podręcznika jest to, że dostarcza on nauczycielowi i uczniom gotowy materiał dydaktyczny (U. Kayapinar 2009). Nauczyciel nie musi samodzielnie szukać materiałów do swoich zajęć i w oparciu o nie przygotowywać lekcji; nie „traci” czasu i pieniędzy na kserowanie. Także dla uczniów uczestnictwo w lekcjach języka obcego wydaje się łatwiejsze. Wszystko, czego potrzebują do nauki, jest zebrane w jednej książce. Jednak sytuacja ta może mieć negatywne konsekwencje zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczących się. Dla nauczyciela może oznaczać stopniową utratę umiejętności samodzielnego planowania kursu i tworzenia materiałów (zob. P. Ur 1996, A. Cunningsworth 1995, A. Skierso 1991), a dla uczących się – brak możliwości rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się, zwłaszcza tych dotyczących samooceny i szukania materiałów do samodoskonalenia się (zob. R. Allwright 1981).

Charakteryzując podręcznik, warto podkreślić kolejną jego cechę – materiał zebrany w podręczniku jest w pewien sposób zorganizowany. Już pobieżna analiza spisu treści każdego podręcznika pozwoli zauważyć podział materiału na mniejsze jednostki zwane lekcjami, sekcjami czy modułami, które ułożone zostały w pewnym z góry określonym porządku. Autorzy podręcznika zwykle nie tłumaczą, dlaczego zorganizowali materiał w taki, a nie inny sposób. Takie „podanie” materiału często zastępuje nauczycielom program nauczania, który powinien być dokumentem nadrzędnym w stosunku do podręcznika. Według badań (zob. U. Kayapinar 2009, I. McGrath 2006) takie potraktowanie podręcznika przez nauczycieli potrafi znacznie ograniczyć ich kreatywność. W badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli tureckich U. Kayapinar (2009) zaobserwował, że nauczyciele czują się zobligowani do przyjęcia zarówno treści nauczania, jak i kolejności podania tych treści w podręcznikach. „Przerabianie” podręcznika strona po stronie było dla badanych nauczycieli jedynym poprawnym sposobem korzystania z podręcznika. Podsumowując, tak jak wszystkie atrybuty podręcznika przedstawione powyżej, także ten może okazać się zarówno wadą, jak i zaletą. Organizacja materiału w podręczniku może być bardzo pomocna dla uczniów, zwłaszcza tych na niższych stopniach zaawansowania oraz dla mniej doświadczonych nauczycieli. Jednak zaakceptowanie podręcznika jako programu nauczania może prowadzić do zatracenia świadomości, jak naprawdę wygląda program nauczania, według którego nauczyciele powinni prowadzić zajęcia i jakie mogą być konsekwencje braku tej wiedzy.

W tej krótkiej charakterystyce podręczników pragnę omówić jeszcze jedną cechę podręczników, która w większości przypadków wpływa niekorzystnie na pracę nauczyciela, czyli okazuje się być ich wadą. Współczesne podręczniki pisane są z zamiarem stworzenia wrażenia „absolutnej doskonałości”. Zakłada się, że podręcznik jest tak dobry, że może być „obsługiwany” nawet przez nauczycieli o niskich kwalifikacjach metodycznych (zob. R. Allwright 1981). Efektem ma być stworzenie fałszywego poczucia bezpieczeństwa i komfortu, wynikającego z przekonania, że podręczniki pisane są przez profesjonalnych metodyków i nauczyciel jest właściwie niepotrzebny. Jedyną rzeczą, którą nauczyciel powinien zrobić to włączenie systemu i spowodowanie, że proces nauczania przebiega bezproblemowo. W literaturze anglojęzycznej takie materiały noszą nazwę „odpornych na nauczyciela” (ang. *teacher-proof materials*). Jak podkreśla M. Swan (1992), takie spojrzenie na podręcznik może spowodować, że nauczyciel czuje się zwolniony z odpowiedzialności za proces nauczania, który prowadzi. Zamiast traktować podręcznik jako jeden z dostępnych poradników pomocnych w swoich działaniach, korzysta z podręcznika bezkrytycznie, bez świadomości zasad metodycznych, którymi kierowali się autorzy podręcznika, nie rozumiejąc jego braków i niedoskonałości.

2. Proces tworzenia podręczników

Dla pełniejszego przedstawienia roli podręcznika w nauczaniu języków obcych, prezentuję poniżej krótki opis etapów tworzenia podręczników wykorzystywanych w szkołach polskich. Obecnie podręczniki pisane są na potrzeby polskich uczniów, z uwzględnieniem zasad określonych w dokumentach dotyczących edukacji obcojęzycznej. Punktem odniesienia w procesie pisania podręcznika i recenzowania go jest podstawa programowa kształcenia ogólnego (MEN 2012) określona w rozporządzeniu Ministra Edukacji

Narodowej i odnosząca się do nauczania na poszczególnych etapach edukacyjnych, tzn. do edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III), nauczania w klasach IV-VI w szkole podstawowej oraz nauczania w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych.

Dokument ten określa cele, treści kształcenia oraz wymagania szczegółowe w zakresie języka obcego wobec uczniów kończących kolejne etapy kształcenia. Określa także poziom językowy, który uczniowie powinni osiągnąć. Opis wymagań zawarty w podstawie programowej powiązany jest z dokumentem *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Council of Europe 2001), który został opracowany na zlecenie Rady Europy w celu ujednolicenia nauczania języków obcych w Europie. Podstawa programowa jest punktem wyjścia dla autorów podręczników i wydawnictw, które zlecają napisanie podręcznika. Warto zaznaczyć, że jeśli chodzi o podręczniki do nauczania języka angielskiego, większość podręczników stosowanych w polskich warunkach szkolnych jest tworzona przez wydawnictwa zagraniczne, które coraz częściej zapraszają do współpracy polskich metodyków. Przykładem może być seria podręczników do klas I-III *Super Sparks*, wydana przez Oxford University Press (P.A. Davies/ C. Graham/ M. Szpotowicz/ M. Szulc-Kurpaska 2014).

Po ukończonym procesie pisania podręcznika (zwykle jest to jedna część z serii podręczników przeznaczonych dla danego etapu edukacyjnego) książka przekazywana jest do dwóch recenzentów wybieranych przez Ministerstwo¹. Zadaniem recenzentów jest ocena podręcznika i napisanie opinii merytoryczno-dydaktycznej. Zasady recenzowania zostaną omówione w dalszej części artykułu poświęconej ewaluacji podręczników. Po uzyskaniu pozytywnych opinii, podręcznik umieszczony zostaje w wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego². Z wykazu korzystają nauczyciele przygotowując listę podręczników obowiązujących na ich zajęciach.

3. Ewaluacja podręcznika: rodzaje i rola w edukacji obcojęzycznej

W tej części artykułu skupiam się na ewaluacji podręcznika, przede wszystkim jej rodzajach, listach kryteriów stosowanych w ocenie (ang. *checklists*) oraz omawiam rolę, jakie umiejętność oceny podręcznika może pełnić w pracy nauczyciela i w procesie uczenia się języka obcego.

3.1. Rodzaje ewaluacji

Ewaluacja podręcznika polega na zbadaniu przydatności podręcznika do danych warunków dotyczących uczenia się /nauczania, takich jak np. przyjęty program nauczania (zob. A. Cunningsworth 1995). Według literatury przedmiotu ewaluacja podręcznika może pełnić różne role w procesie nauczania. R. Ellis (1997) twierdzi, że podręcznik może pełnić rolę prognozującą (ang. *predictive*) oraz rolę retrospekcyjną (ang. *retrospective*). Podręcznik może być oceniany przez nauczyciela przed wprowadzeniem

¹ Lista rzeczoznawców opiniujących podręczniki do nauki języka angielskiego liczy obecnie 33 metodyków (URL <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/rzeczoznawcy?excat=13>). [Pobrano 20.05.2015].

² Lista podręczników do nauczania języka angielskiego we wszystkich typach szkół znajduje się na stronie: http://www.men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista3.php [Pobrano 20.05.2015].

książki do klasy (funkcja prognozująca). Ocena taka powinna pomóc nauczycielowi w podjęciu decyzji, czy dany podręcznik jest tym, który będzie dla niego najlepszy. Podręcznik może być także oceniany po pewnym okresie, w którym z niego korzystano (funkcja retrospekcyjna). Podobne rodzaje ewaluacji zostały wyróżnione przez A. Cunningsworth (1984): ewaluacja przed wprowadzeniem podręcznika do danego kontekstu nauczania (ang. *pre-use*); ocena, którą dokonuje się w czasie korzystania z podręcznika (ang. *in-use*) oraz ewaluacja, którą przeprowadza się po pewnym okresie korzystania z danego podręcznika (ang. *post-use*). Pierwszy rodzaj ewaluacji uważany jest za najtrudniejszy, ponieważ nauczyciel nie posiada żadnego doświadczenia związanego z pracą z tym podręcznikiem. Prowadzenie ewaluacji w czasie korzystania z podręcznika jest bardzo praktyczne i oznacza obserwację, czy używany podręcznik jest zgodny m.in. z potrzebami użytkowników (nauczyciela i uczących się) i z programem nauczania. Ocenianie podręcznika po jakimś czasie jego stosowania polega na refleksji, czy podręcznik był skuteczny i spełnił oczekiwania nauczyciela.

W ocenie podręcznika ważne są także aspekty podręcznika, na których ocenający koncentruje się. A. Cunningsworth (1984) rozróżnia podejście impresjonistyczne, które polega na powierzchownej analizie układu treści podręcznika oraz bardziej dokładne podejście empiryczne, obejmujące wnikliwą ocenę przy użyciu wcześniej przygotowanej listy kryteriów. Podobny podział proponują J. McDonough i C. Shaw (1993). Ocena zewnętrzna (ang. *external*) koncentruje się na ocenie tych aspektów książki, które są najbardziej widoczne, tzn. okładce i układzie treści; ocena wewnętrzna (ang. *internal*) to bardziej dokładna analiza np. pod kątem potrzeb użytkowników lub treści podręcznika. Warto jest też wspomnieć o ewaluacji typu makro polegającej na spojrzeniu na całość materiału dydaktycznego podręcznika oraz ewaluacji typu mikro – spojrzeniu na wybrane aspekty książki (zob. R. Ellis 1997).

3.2. Kryteria stosowane w ocenie podręczników

Metodocy podkreślają znaczenie bardziej dokładnej analizy podręcznika. Do tego celu mogą posłużyć listy kryteriów przygotowane specjalnie do tego celu (ang. *checklists*). D. Nunan (1991) radzi nauczycielom, aby przy wyborze gotowych materiałów dydaktycznych, także podręcznika, dokonywać oceny pod kątem ich zgodności z celami dydaktycznymi określonymi w przyjętym programie nauczania, z własnymi przekonaniami dotyczącymi uczenia się języków obcych oraz z postawami i preferencjami uczniów korzystających z ocenianego podręcznika.

D. Williams (1983) i L. Sheldon (1988) proponują listy kryteriów, które mogą być stosowane w procesie ewaluacji podręcznika. Ich sugestie odnoszą się do trzech aspektów podręcznika: językowych, pedagogicznych oraz kulturowych. Analiza językowa oznacza w szczególności ocenę sprawności językowych, które rozwijane są w podręczniku oraz analizę języka poleceń do ćwiczeń podręcznikowych i języka stosowanego w poradniku dla nauczyciela. Analiza pedagogiczna to spojrzenie na metody nauczania zastosowane w podręczniku, ilość materiału w poszczególnych sekcjach podręcznika, stopień złożoności ćwiczeń, stopień przygotowania materiału podręcznikowego do bezpośredniego użycia w klasie oraz pomoc, jaką otrzymuje nauczyciel w książce nauczyciela. Nie mniej istotna jest analiza aspektów kulturowych, czyli spojrzenie na rodzaj kultury

dominujący w podręczniku, np. czy jest to kultura brytyjska, amerykańska czy „międzynarodowa”. Ten rodzaj analizy pozwala stwierdzić, w jaki sposób podręcznik przedstawia kulturę rodzimą użytkowników książki. Ponieważ gotowe listy kryteriów mogą nie pasować do każdego kontekstu nauczania, D. Williams (1983) i L. Sheldon (1988) zgodnie zachęcają nauczycieli do tworzenia własnych narzędzi do oceny podręczników.

3.3. Przykłady narzędzi używanych w procesie ewaluacji

W tej części artykułu przedstawiam wybrane przykłady narzędzi (listy kryteriów), które stosowane są w różnych kontekstach dotyczących edukacji obcojęzycznej. Najpierw koncentruję się na wzorze opinii merytoryczno-dydaktycznej, który jest wykorzystywany przez rzeczoznawców recenzujących podręczniki³. Następnie przedstawiam ćwiczenia rozwijające umiejętność oceny podręcznika, które wykorzystywane są w kształceniu nauczycieli. W tej dyskusji nie zabraknie ćwiczeń skierowanych do samych uczniów, zachęcających ich do ewaluacji wybranych aspektów podręcznika, który często stanowi ich jedyny materiał do uczenia się języka obcego.

Jak już zaznaczono wcześniej, celem opinii merytoryczno-dydaktycznej sporządzonej przez rzeczoznawcę jest sprawdzenie zgodności nowego podręcznika z podstawą programową, co powoduje dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego przez ministra do spraw oświaty i wychowania do kształcenia ogólnego. Rzeczoznawca wypełnia ankietę, która składa się z szeregu pytań. W tabeli nr 1. podano wybrane pytania dotyczące różnych aspektów podręcznika. Warto podkreślić, że od 2014 roku każdy wydawany podręcznik ma pełnić funkcję podręcznika wieloletniego, co oznacza zakaz pisania w podręcznikach. Wprowadzono także zakaz zamieszczania w podręczniku materiałów, które zawierają opis zadań stosowanych na egzaminach zewnętrznych. Dlatego w omawianej ankiecie znajdują się także pytania dotyczące tych wymogów.

1. Ocena koncepcji opracowania podręcznika wydawanego w częściach, w szczególności rozkładu i uwzględnienia treści nauczania w pozostałych częściach podręcznika:

Czy koncepcja podręcznika wydawanego w częściach obejmuje wszystkie treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla odpowiednich zajęć edukacyjnych w danym etapie edukacyjnym?

2. Ocena zgodności treści podręcznika z podstawą programową kształcenia ogólnego:

Czy podręcznik jest zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego?

Czy podręcznik umożliwia realizację celów kształcenia i wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej?

³ Wzór opinii opracowany zgodnie z art. 22a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz § 2 ust. 1-5, § 4 ust. 1 i 2 pkt 1-4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z 2014 r., poz. 909).

3. Szczegółowa ocena poprawności pod względem merytorycznym i szczegółowa ocena przydatności:

Czy podręcznik uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej?

Czy podręcznik jest przystosowany do danego poziomu kształcenia pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania?

Czy podręcznik zawiera zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania?

Czy umożliwia uczniom ze zróżnicowanymi możliwościami nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego?

4. Inne:

Czy podręcznik zawiera pytania, polecenia, zadania i ćwiczenia wymagające uzupełniania w podręczniku?

Czy miejsca w zadaniach i ćwiczeniach, które powinny być wypełnione przez ucznia są zaciemnione i przedstawione, w sposób uniemożliwiający uczniowi wpisanie odpowiedzi w tym miejscu?

Czy podręcznik zawiera opis sprawdzianu i egzaminów oraz zadań egzaminacyjnych wykorzystanych w arkuszach egzaminacyjnych sprawdzianu i egzaminów ?

Tabela 1. Wybrane pytania ze wzoru opinii merytoryczno-dydaktycznej sporządzanej przez rzeczoznawców recenzujących podręczniki

Wszystkie pytania w ankiecie wymagają odpowiedzi TAK lub NIE i mogą być uzupełnione komentarzami. Chociaż wzór opinii merytoryczno-dydaktycznej nie jest zwykle znany nauczycielom, znajomość wymagań, które MEN stawia podręcznikom może pomóc nauczycielom w zrozumieniu zasad, które muszą spełniać podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego. Świadomość ta pomoże także nauczycielom skorygować oczekiwania wobec podręcznika jako gotowego materiału dydaktycznego.

Umiejętność ewaluacji podręcznika to ważny cel w codziennej pracy nauczyciela, dlatego powinna być ona rozwijana już na etapie kształcenia nauczycieli. Ocena podręcznika pociąga za sobą refleksję dotyczącą własnego kontekstu nauczania, np. odniesienie celów zakładanych przez podręcznik do własnych celów, decyzje dotyczące korzystania z książki nauczyciela czy zeszytu ćwiczeń. E. Andrzejewska (2013) podkreśla wagę rozwijania świadomości podręcznikowej, która polega m.in. na rozpoznaniu koncepcji metodycznej podręcznika oraz krytycznym spojrzeniu na to, co oferuje podręcznik pod kątem własnego kontekstu nauczania.

Świadomość podręcznikowa może być z powodzeniem rozwijana w czasie praktyki pedagogicznej, podczas której studenci po raz pierwszy próbują swoich sił jako nauczyciele i mają możliwość obserwowania doświadczonych dydaktyków. Jako przykład (Tabela nr 2.) podaję poniżej ćwiczenie zaczerpnięte ze skryptu dla studentów neofilologii (zob. M. Kusiak 2011: 54).

USE OF THE COURSEBOOK

Before the lesson examine the material from the coursebook that the teacher will be using.
Do not tell the teacher that the coursebook will be the focus of your observation.

Select one exercise and observe how it will be exploited by the teacher. Answer the questions below.

Do this task on your own :

1. Specify:

a) the aim of the task

b) how the exercise was used by the teacher, e.g. did the teacher add anything, did the teacher combine it with other materials?

Interview the teacher that you have observed :

2. Ask the teacher to specify:

a) the aim of the task

b) is the aim specified by the teacher the same as the one you specified in ex. 1?

3. Together with the teacher suggest a different way of using the same exercise during the same lesson. Describe it below:

Do this task on your own :

4. Suggest a different way of using the same exercise with a different group of students.

Specify:

a) the aim of the task

b) details of this group:

Age:

Level:

c) how the task could be used

Attach a copy of the coursebook materials that were used during the lesson.

Tabela 2. Przykład ćwiczenia dla nauczycieli, które pomagają rozwinąć świadomość podręcznikową (zob. M. Kusiak 2011: 54)

W przedstawionym ćwiczeniu studenci obserwują lekcję swojego mentora. Przed lekcją analizują fragment przerabianego na lekcji podręcznika i obserwują, jak ten materiał jest wykorzystywany na lekcji. W ten sposób konfrontują swoje przewidywania dotyczące użycia podręcznika ze sposobem, w jaki obserwowany nauczyciel wykorzystuje książkę. Ważnym etapem ćwiczenia jest rozmowa z mentorem na temat lekcji oraz zaproponowanie alternatywnego sposobu wykorzystania materiału podręcznikowego, tym razem skierowanego do innych uczniów niż obserwowana klasa.

Ewaluacja podręcznika jest coraz częstszym tematem prac magisterskich. Chociaż niektórzy badacze mają wątpliwości, czy ocena materiałów dydaktycznych może być uznawana za metodę badawczą, D. Nunan (1992) przekonuje, że nie ma podstaw, aby tak sądzić. Wydaje się, że kształtowanie umiejętności ewaluacji podręczników może być niezwykle wartościowe, zwłaszcza dla studentów zdobywających kwalifikacje pedagogiczne, prowadzących badania w działaniu (ang. *action research*). Przykładem prac magisterskich, których celem była ocena podręczników są prace K. Wieczorek (2014) i M. Wajdzik (2014). W pierwszej pracy autorka bada pod kątem nauczania wymowy

angielskiej trzy najpopularniejsze podręczniki do języka angielskiego używane w polskich szkołach ponadgimnazjalnych: *New Matura Solutions*, *English File* oraz *Upstream*. Oprócz listy pytań (ang. *checklist*) stworzonej specjalnie do oceny podręczników, autorka przeprowadziła ankietę wśród nauczycieli języka angielskiego w celu zbadania ich opinii na temat ww. podręczników. W kolejnej pracy M. Wajdzik (2014) dokonała oceny podręcznika *Upstream Intermediate* i sposobu, w jaki podręcznik rozwija kompetencję interkulturową. Także w tej pracy głównym narzędziem badawczym była lista pytań stworzona przez autorkę, która pozwoliła jej na dokładną analizę materiału dydaktycznego w podręczniku. Jako promotor powyższych prac, uważam, że badania były dla studentek dobrą okazją do rozwinięcia nie tylko świadomości podręcznikowej, ale również umiejętności badawczych. Napisanie pracy wymagało od autorek operacjonalizacji badanego konstruktów w kontekście ocenianych podręczników, czyli dokładnego zdefiniowania „nauczania wymowy” i „kształtowania kompetencji interkulturowej”. Niezbędne także było zdefiniowanie pojęć dotyczących podręcznika, takich jak ćwiczenie, zadanie, złożoność ćwiczenia, integracja ćwiczeń w obrębie sekcji czy podręcznika.

Nie można zapomnieć, że podręcznik jest przede wszystkim skierowany do uczących się i ta grupa nie może być pominięta w tej dyskusji. Także uczniowie powinni być zachęceni do oceny podręcznika, z którego korzystają. Rozwijanie świadomości podręcznikowej to ważny cel w ramach kształtowania autonomii ucznia. Uczniowie powinni być przygotowani do samodzielnej oceny materiałów dydaktycznych innych niż podręcznik, który jest zwykle narzucany przez nauczyciela. Dobrymi ćwiczeniami przygotowującymi uczniów do krytycznego spojrzenia na materiały dydaktyczne mogą być proste ćwiczenia wykonywane w klasie oparte na materiale zaczerpniętym z przerabianego podręcznika. Na początku kursu nauczyciel może zapoznać uczniów z podręcznikiem, np. za pomocą ćwiczenia-quizu, który przedstawiam w Tabeli nr 3. W czasie kursu można zachęcać uczniów do samodzielnej oceny różnych aspektów podręcznika. Pomocne mogą być następujące pytania: jaki jest cel danego ćwiczenia, czym się różni jedno ćwiczenie od drugiego oraz porównanie ćwiczeń o podobnym charakterze z różnych podręczników.

TEACHING TIPS

How to start a course

Encourage learners to get acquainted with the coursebook. In order to achieve this, you may organize a quiz. Get students to work in groups and answer the following questions. Set a time limit: 20 minutes. Reward the winners with pluses.

How many units are there in the coursebook?

How many sections are there in each unit?

What is the function of the Round-up sections?

In which unit and which section do we read about Dracula?

On which pages is there a dictionary of new words and expressions?

How many authors wrote the coursebook?

Suggest what the title of the coursebook may mean.

Tabela 3. Fragmenty quizu dla uczniów, który może być przeprowadzony na początku roku szkolnego w celu zapoznania uczniów z podręcznikiem, zaczerpnięty z „Boomerang pre-intermediate”

(zob. M. Kusiak 2003: 5)

4. Podsumowanie

Pomimo swych wad podręcznik nadal pozostaje najczęściej stosowanym zbiorem materiałów dydaktycznych używanym w warunkach szkolnych. Jeśli chodzi o proces tworzenia podręcznika, mile widziana byłaby częstsza komunikacja między autorami podręczników a ich przyszłymi odbiorcami. Chociaż fragmenty podręczników są czasami pilotowane, nie jest to jednak obowiązkowy etap w czasie pracy nad nowym podręcznikiem. Poproszenie nauczycieli i uczniów o ocenę podręcznika dostarczyłoby wydawcom cennych informacji i pomogłoby stworzyć podręcznik lepiej dostosowany nie tylko do podstawy programowej, ale przede wszystkim do potrzeb jego przyszłych użytkowników. Umiejętność oceny podręcznika wydaje się być pomocna nie tylko na potrzeby wydawnictw. Rozwijanie tej umiejętności powinno być celem programów kształcenia nauczycieli i kursów doszkalających nauczycieli. Krytyczne spojrzenie na podręcznik kształtuje refleksję nad stosowanymi materiałami oraz własną praktyką dydaktyczną. Natomiast zachęcanie uczniów do oceny podręcznika i innych materiałów dydaktycznych to działanie, które pomoże im rozwinąć autonomię, niezbędną w samodzielnym uczeniu się języka obcego. Wspólna ocena podręcznika przez nauczyciela i uczniów to okazja do podjęcia współpracy. Rozmowa na temat, co zrobić, gdy jakieś fragmenty podręcznika wydają się nudne, może być ciekawym ćwiczeniem, które pozwoli na lepszą komunikację między uczącymi się i nauczycielem. Z pewnością podręcznik i jego ocena będzie przedmiotem jeszcze wielu badań i publikacji. Pozostaje mieć nadzieję, że rozważania te choć w pewnym stopniu przyczynią się do bardziej mądrego wykorzystania opublikowanych materiałów dydaktycznych przez nauczycieli, a także dostarczą cennych informacji tym, którzy są odpowiedzialni za długi i trudny proces tworzenia podręcznika.

Bibliografia

- Allwright, R.L. (1981), *What do we want teaching materials for?* (w:) *ELT Journal* 36 (1), 5–18.
- Andrzejewska, E. (2013), *Świadomość podręcznikowa nauczyciela. Teoretyczne ramy opisu*, (w:) *Neofilolog* 40 (2), 303–317.
- Council of Europe (2001), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London.
- Cunningsworth, A. (1995), *Choosing your coursebook*. London.
- Davies P.A./ C. Graham/ M. Szpotowicz/ M. Szulc-Kurpaska (2014), *Super Sparks 3*. Oxford.
- Ellis, R. (1997), *The empirical evaluation of language teaching materials*, (w:) *ELT Journal* 51 (1), 36–42.
- Kayapinar, U. (2009), *Coursebook evaluation by English teachers*, (w:) *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 10 (1), 69–78.
- Kusiak, M. (2003), *Boomerang pre-intermediate. Książka nauczyciela*. Warszawa.
- Kusiak, M. (2011), *Teaching practice tasks*. Kraków.
- McDonough, J./ C. Shaw (1993), *Materials and methods in ELT*. Oxford.
- McGrath, I. (2006), *Teachers' and learners' images for coursebooks*, (w:) *ELT Journal* 60 (2), 171–180.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2012), Rozporządzenie Ministra z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2014), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. (URL <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2014/909>). [Pobrano 20.05.2015].
- Nemati, A. (2009), *Evaluation of an ESL English course book: a step towards systematic vocabulary evaluation*, (w:) Journal of Social Sciences 20 (2), 91–99.
- Nunan, D. (1991), *Language teaching methodology*. London.
- Nunan, D. (1992), *Research methods in language learning*. Cambridge.
- O'Neill, R. (1982), *Why use textbooks*, (w:) ELT Journal 36 (2), 104–111.
- Sheldon, L.E. (1987), *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*. Oxford.
- Sheldon, L.E. (1988), *Evaluating ELT textbooks and materials*, (w:) ELT Journal 42 (4), 237–246.
- Skierso, A. (1991), *Textbook selection and evaluation*, (w:) M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, 432–453.
- Swan, M. (1992), *The textbook: bridge or wall?* (w:) Applied Linguistics and Language Teaching 2/1, 32–35.
- Tomlinson, B. (2012), *Materials development for language learning and teaching*, (w:) Language Teaching 45 (2), 143–179.
- Ur, P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge.
- Wajdzik, M. (2014), *Developing intercultural communicative competence in Upstream Intermediate – coursebook evaluation*. Nieopublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński.
- Wieczorek, K. (2014), *Teaching pronunciation in English File, Upstream and New Matura Solutions – coursebook evaluation*. Nieopublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński.
- Williams, D. (1983), *Developing criteria for textbook evaluation*, (w:) ELT Journal 37 (3), 251–255.

Marek LASKOWSKI
Uniwersytet Zielonogórski

„Wiem, że nic nie wiem” – horyzonty poznawcze uczniów a kompetencje studentów filologii germańskiej

Abstract:

“I know that I know nothing” – cognitive horizons of pupils and competence of students of German philology

The article discusses the cognitive horizons of pupils and competence of students of German philology. The author focuses on foreign language teaching purposes in the context of the curriculum set up for secondary school education, specific objectives arising from key competence related to standard requirements for examination, the results of the school-leaving examination in German language in 2014 and competences acquired by the first-year students of German philology. These elements are closely related to the specific knowledge that determines success in a learning process. Without knowledge there is no logical action. It has been confirmed by the Socrates' moral and ethical conduct. By saying, “I know that I know nothing” Socrates aimed to point out that the way to get to know the wisdom of a man is to become aware of not knowing much in the first hand. Socrates declared that he was only a fan of wisdom, that is, a philosopher and a seeker of truth, not a person knowing enough to be able to teach someone. We close the way of our development if we think that we know everything best. To properly assess this fact, first, it is necessary, however, to broaden a chosen aspect of our understanding. His famous words mean that the awareness of not knowing something is knowledge itself. Socrates assumed that knowledge is the largest and most valuable virtue and hence, when you know – you have knowledge of what is good and what is bad, and you cannot do wrong. The teacher's task is to make his students never take the saying “I know that I know nothing” literally.

Wstęp

Celem artykułu jest analiza horyzontów poznawczych absolwentów liceów i odpowiedź na dwa pytania:

- (1) Co poznaje uczeń w procesie nauczania języka niemieckiego, jakie są więc jego kognitywne predyspozycje?
- (2) Jakie horyzonty otwiera przed uczniami i w jakim stopniu wystarcza zdobyta w szkole średniej wiedza, aby dobrze zdać maturę z języka niemieckiego i studiować filologię germańską?

Jednym z głównych składników osobowości człowieka są struktury poznawcze, które możemy charakteryzować z punktu widzenia treści. Procesy intelektualne zależą od formalnej organizacji tych struktur. Ich najważniejszym wymiarem jest złożoność,

której kryterium stanowi zakres informacji zawartych w strukturach. Mówiąc najprościej, im szersze są horyzonty myślowe, poznawcze, zdolności kognitywne, im więcej człowiek wie o świecie, który go otacza, im bardziej świat jest dla niego wielowymiarowy, tym bardziej złożony jest jego system struktur poznawczych, a tym samym osobowości. Im bogatsze doświadczenie osobiste człowieka, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że będzie postrzegał rzeczywistość w czarno-białych barwach i większe szanse dostrzeżenia subtelnych różnic między obiektami otoczenia. Im szersze horyzonty poznawcze, tym większe zrozumienie dla idei świata, dzięki czemu człowiek staje się bardziej elastyczny w swojej wizji rzeczywistości. Jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły jest dążenie do poszerzania horyzontów poznawczych uczniów, tzn. kształtowanie osobowości młodych ludzi i wzbudzanie ciekawości świata.

1. Cele nauczania języków obcych w kontekście podstawy programowej

U podstaw działań zmierzających do poszerzania horyzontów poznawczych leży z pewnością proces apercepcji, który zgodnie z psychologią pedagogiki J.F. Herbarta (1967) jest podstawowym procesem, na gruncie którego zdobywamy wiedzę opierając się o wcześniej przyswojone lub podane informacje/treści. Pedagogika J.F. Herbarta oparta jest przede wszystkim na etyce i psychologii. Kształtowanie woli i charakteru i budzenie w człowieku szerokich zainteresowań, poszerzanie jego horyzontów leży u podstaw wychowania. Tak zwana masa apercepcyjna jest zawsze punktem wyjścia w nauczaniu, w którym postrzeganie należy łączyć ze zrozumieniem. W glottodydaktyce głównym zadaniem jest według F. Gruczy (2013: 221 i nast.) odtwarzanie „specyficznych właściwości (zdolności, umiejętności)” nauczycieli i uczniów. Teorią apercepcji tłumaczy się na ogół zjawisko interferencji językowej (zob. K. Polański 1999: 202). K. Polański (1999: 606) posługuje się pojęciem *transfer*, który należy rozumieć „w gramatyce kontrastywnej i w teorii nauczania języków obcych (jako) przenoszenie wzorów z języka ojczystego na język obcy w procesie jego opanowywania.” Proces glottodydaktyczny odbywa się w oparciu o posiadaną znajomość języka wyjściowego, co często prowadzi do zjawisk interferencyjnych. Z tego względu warto uwzględnić proces interioryzacji, czyli nierefleksyjne opanowywanie reguł kodowania i dekodowania w dydaktyce języków obcych. Chodzi tutaj o przyswajanie przez jednostkę wartości, wzorów kulturowych oraz norm społecznych, co ma niewątpliwie duży wpływ na jakość i praktyczne użycie opanowanego języka w interakcjach interpersonalnych.

Według A. Szulca (1984: 38), „cel nauczania języka obcego jest wypadkową panujących w danej epoce potrzeb społecznych, teorii lingwistycznych oraz teorii nauczania”, co jednocześnie determinuje zakres poznawczy uczniów. Skupienie na konkretnych celach nauczania pozwala na odpowiednie planowanie procesu glottodydaktycznego.

Uczenie się jednego z języków obcych stwarza możliwość zdobycia przez uczniów narzędzia komunikacji, co sprzyja poszerzaniu horyzontów, poznawaniu charakterystycznych dla danej cywilizacji zjawisk społecznych, kulturowych, zapoznaje z innymi niż w języku ojczystym środkami wyrażania znanych pojęć i relacji, wprowadza też nowe pojęcia uwarunkowane odrębnością zjawisk życia i kultury innego narodu. Nauka języka obcego ma też znaczny wpływ na rozwój umysłowości i osobowości uczniów,

wzbogaca spojrzenie na świat, ułatwia w konsekwencji współpracę między ludźmi i narodami, sprzyja poznawaniu odrębności, uczy tolerancji i poszanowania odrębności cywilizacyjnej innych krajów.

Pośród wielu przemian dokonujących się obecnie w świecie w sferze edukacji ogromne i priorytetowe znaczenie mają te, które zmierzają ku podnoszeniu jej efektywności. W literaturze naukowej można wyróżnić pięć ujęć efektywności uczenia się: *psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne, pedagogiczne i kulturalne* (zob. K. Denek 1980, J. Szczepański 1980). Psychologiczne ujęcie efektywności uczenia się uwzględnia przede wszystkim poziom indywidualnego rozwoju ucznia: procesu myślenia, mowy, zdolności poznawczych, zainteresowań, samodzielności poznawczej, tempa i stylów uczenia się, dążeń, zamiłowań. Pedagogiczna perspektywa efektywności uczenia się uwzględnia głównie aspekt koncentracji na procesie kształcenia i wychowania. Efektywność tego procesu może być ujmowana jako funkcja wielu zmiennych: praca uczniów, nauczycieli, celów kształcenia, środków dydaktycznych, form organizacyjnych, metod kształcenia, wiedzy i umiejętności uczniów, sfera emocjonalna i motywacyjna uczniów i nauczyciela. Socjologiczne ujęcia oceny efektywności, według J. Szczepańskiego (1965), związane są przede wszystkim z wypełnieniem przez nauczyciela różnych zadań i funkcji społecznych. Może być ona mierzona przygotowaniem ucznia do uczestnictwa i aktywnego udziału w życiu gospodarczym, umiejętnościach pokierowania życiem rodzinnym, rozwiązywaniem problemów bezrobocia itd.

W nowych programach nauczania w rozdziale „Realizacja programu” znajdziemy informacje o nauczaniu zagadnień międzyprzedmiotowych – są tu wskazane nie tylko cele nauczania języka, ale również ogólne cele edukacyjne i możliwości zintegrowania nauczania języka z nauczaniem innych przedmiotów – to znaczy, że naukę języka obcego można powiązać z innymi zagadnieniami szkolnego programu nauczania, wyszukując wspólne tematy i obszary zainteresowań w innych blokach przedmiotowych. Realizuje się w ten sposób aspekty interdyscyplinarne na lekcjach języków obcych. W dokumencie określa się szczegółowo zadania, które wiążą się z kształceniem uczniów w zakresie języków obcych. Należą do nich między innymi: rozwijanie poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, zapewnienie kontaktu z językiem obcym poprzez wymianę ze szkołami w innych krajach lub uczestnictwo w programach międzynarodowych, przygotowanie się do samodzielności w uczeniu się języków obcych, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Znajomość języków obcych w dzisiejszym świecie jest nieodzownym elementem dobrego wykształcenia. W dobie jednoczących się krajów Europy, otwierania granic i rynków pracy oraz rozwijającej się turystyki, nauka języków obcych stanowi niezbędny warunek do osiągnięcia sukcesu. Znajomość języka poszerza horyzonty i ułatwia funkcjonowanie w obecnej epoce. Pozwala na nawiązywanie kontaktów międzynarodowych, poznawanie świata poprzez czytanie obcojęzycznych książek, czasopism czy oglądanie filmów i przede wszystkim poprzez podróże.

Fakt, iż znajomość języków obcych jest kluczową umiejętnością w jednoczącej się Europie, nikogo już nie dziwi. Żyjemy w czasach globalnej informacji, pracy, nauki, rozrywki i coraz łatwiejszego dostępu do Internetu. Znajomość języków obcych otwiera

nowe horyzonty poznawcze, towarzyskie i zawodowe. Osoby biegle posługujące się kilkoma językami mogą nie tylko studiować za granicą, ale też mają większe szanse na otrzymanie atrakcyjnej pracy. Obecnie stopień znajomości języków obcych jest podstawowym pytaniem w większości ankiet rekrutacyjnych. Umiejętności językowe nie są już dodatkowym atutem, lecz koniecznością na wielu stanowiskach. Znajomość języków obcych to jeden z podstawowych warunków zatrudnienia. Coraz częściej jest to także konieczność i warunek udziału w rozmowach kwalifikacyjnych z pracodawcami zagranicznymi.

Nauka języka niemieckiego daje uczniom możliwość zdobycia dodatkowego narzędzia w odbiorze i przekazywaniu informacji, bowiem w procesie poznawania języka obcego uczeń rozwija swoją osobowość i sposób myślenia, a także wzbogaca swój wewnętrzny świat. Nauka języka obcego sprzyja zatem rozwojowi ogólnemu i wykształceniu ucznia, a poza pragmatycznymi skutkami ma również znaczący aspekt wychowawczy. Nauczyciel języka obcego winien rozwijać u uczniów kompetencję komunikacyjną i językową przez rozwijanie praktycznych umiejętności w zakresie czterech sprawności językowych, nie zapominając o celach ogólnowychowawczych.

2. Cele szczegółowe wynikające z podstawy programowej

Z podstawy programowej wynikają trzy podstawowe typy celów szczegółowych, które realizowane są w trakcie procesu glottodydaktycznego.

Pierwszym z nich są cele poznawcze odnoszące się do posługiwania się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: człowiek, dom, szkoła, praca, zawód, życie rodzinne i towarzyskie, żywienie, podróżowanie i turystyka, zakupy i usługi, kultura, sport, zdrowie, nauka i technika, świat przyrody, państwo i społeczeństwo oraz elementy wiedzy o krajach niemieckojęzycznych (w przypadku uczniów uczących się języka niemieckiego).

Drugim typem wspomnianych celów są cele kształcące, czyli skierowane na rozwijanie konkretnych sprawności językowych. Pierwszą z nich jest rozumienie ze słuchu bardzo prostych, krótkich wypowiedzi (instrukcji, komunikatów, rozmów) artykułowanych powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Dotyczy to głównie reagowania na polecenia, określania głównej myśli tekstu, określania głównej myśli poszczególnych części tekstu, znajdowania w tekście określonych informacji, określania intencji nadawcy/ autora tekstu, określania kontekstu wypowiedzi (np. czasu, miejsca, sytuacji, uczestników). Następną sprawnością jest rozumienie krótkich prostych wypowiedzi pisemnych (np. napisów informacyjnych, listów, ulotek reklamowych, jadłospisów, ogłoszeń, rozkładów jazdy, prostych tekstów narracyjnych). Ćwiczenia związane z rozwijaniem sprawności rozumienia tekstów pisanych polegają na określaniu głównej myśli tekstu, określaniu głównej myśli poszczególnych części tekstu, znajdowaniu w tekście określonych informacji, określaniu intencji nadawcy, autora tekstu, określaniu kontekstu wypowiedzi (nadawcy, odbiorcy, formy tekstu), rozróżnianiu formalnych i nieformalnych stylów wypowiedzi. Tworzenie krótkich, prostych, zrozumiałych wypowiedzi ustnych to trzecia sprawność, która obejmuje opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i

czynności, opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego i komentowanie ich, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości, opisywanie swoich upodobań i uczuć, przedstawianie opinii swojej i innych osób, przedstawianie intencji i planów na przyszłość. Czwartą sprawność, którą rozwija się w ramach lekcji języków obcych, stanowi tworzenie krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych w formie prostych wyrażen i zdań (wiadomość, e-mail, krótki opis, notatka, ogłoszenie, zaproszenie, ankiet, pocztówka, prosty list prywatny), opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i czynności, opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego i komentowanie ich, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości, opisywanie swoich upodobań i uczuć, przedstawianie opinii swojej i innych osób, przedstawianie intencji i planów na przyszłość. Piąta sprawność językowa to reagowanie ustne w prosty i zrozumiały sposób, w typowych sytuacjach życia codziennego. Ma ona na celu nawiązywanie kontaktów towarzyskich (przedstawianie siebie i innych osób, witanie się i żegnanie, udzielanie podstawowych informacji na swój temat i pytanie o dane rozmówcy i innych osób), rozpoczynanie i kończenie rozmowy, stosowanie formy grzecznościowej, uzyskiwanie i przekazywanie prostych informacji i wyjaśnień, proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji i sugestii, proszenie o pozwolenie, udzielanie i odmawianie pozwolenia, wyrażanie swoich opinii i życzeń, pytanie o opinie i życzenia innych, wyrażanie swoich emocji, wyrażanie próśb i podziękowań oraz zgody lub odmowy wykonania prośby, przepraszenie, przyjmowanie przeprosin, proszenie o powtórzenie, bądź wyjaśnienie tego, co powiedział rozmówca. Szósta sprawność językowa to rozwijanie reakcji w formie prostego tekstu pisanego (e-mail, wiadomość) w typowych sytuacjach z życia codziennego, czyli nawiązywanie kontaktów towarzyskich (przedstawianie siebie i innych osób, witanie się i żegnanie, udzielanie podstawowych informacji na swój temat i pytanie o dane rozmówcy i innych osób), rozpoczynanie i kończenie rozmowy, stosowanie formy grzecznościowej, uzyskiwanie i przekazywanie prostych informacji i wyjaśnień, proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji i sugestii, proszenie o pozwolenie, udzielanie i odmawianie pozwolenia, wyrażanie swoich opinii i życzeń, pytanie o opinie i życzenia innych, wyrażanie swoich emocji, wyrażanie próśb i podziękowań oraz zgody lub odmowy wykonania prośby, przepraszenie. Kolejna sprawność to ustne lub pisemne przetwarzanie tekstu skierowane na przekazywanie w języku obcym informacji zawartych w materiałach wizualnych (mapach, symbolach, piktogramach) i tekstach obcojęzycznych, a więc przekazywanie w języku ojczystym głównych myśli lub wybranych informacji z prostego tekstu w języku obcym.

Trzecią grupą celów są cele wychowawcze, które koncentrują się na kształtowaniu osobowości, światopoglądu, przekonań i postaw przez przygotowanie młodego człowieka do podejmowania w przyszłości różnych ról społecznych oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje działanie, rozbudzeniu motywacji uczenia się języka niemieckiego, rozwijaniu kreatywności ucznia, opanowywaniu strategii samodzielnego przyswajania języka w sposób systematyczny, kształtowaniu aktywnej postawy ucznia w procesie dydaktycznym oraz jego współodpowiedzialności za ten proces, kształtowaniu świadomości językowej (np. świadomość podobieństw i różnic między językami).

3. Cele szczegółowe wynikające z kompetencji

Aby łatwo przystosować się do zmieniającego się świata w czasach globalizacji, każdy człowiek potrzebuje szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych. Edukacja ma za zadanie zapewnienie nabycia przez uczniów, obywateli Europy, tych kompetencji, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do tych zmian.

Porozumiewanie się w językach obcych, oprócz zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, opinii w mowie i piśmie, wymaga również takich umiejętności jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych, znajomość konwencji społecznych i aspektu zmienności języków, procesu dynamicznego rozwoju oraz ciągłych zmian. W szkole kształcenie tych umiejętności jest możliwe, choć wykonywane jest na zajęciach języka obcego w pewnym ograniczonym zakresie.

Programy nauczania mają za zadanie wyposażać uczniów w powyższe umiejętności, poprzez realizację celów szczegółowych, takich jak: wykształcenie umiejętności komunikacyjnych w życiu codziennym i zawodowym, doskonalenie umiejętności samodzielnego uczenia się, korzystania z różnych źródeł informacji, np. słowników, encyklopedii, broszur informacyjnych, leksykonów, analizowanie i weryfikowanie tych informacji, doskonalenie umiejętności korzystania z technologii informacyjnej, w szczególności z zasobów portali niemieckojęzycznych, kształcenie samodyscypliny i systematyczności w zdobywaniu nowych umiejętności, wykształcenie umiejętności krytycznego myślenia, analizowania i weryfikowania informacji, kształtowanie pozytywnej postawy względem języka niemieckiego oraz obywateli krajów niemieckojęzycznych z uwzględnieniem tematyki integracji europejskiej, doskonalenie umiejętności pracy w zespole.

4. Cele szczegółowe wynikające ze standardów wymagań egzaminacyjnych

Przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego na poziomie podstawowym obejmuje następujące obszary działań dydaktyczno-metodycznych: zapoznanie uczniów z wymaganiami egzaminacyjnymi, z formą egzaminu maturalnego z języka niemieckiego, z zakresem tematycznym egzaminu maturalnego, z typowymi zadaniami egzaminacyjnymi, poszerzenie wiedzy i umiejętności z zakresu tematycznego obowiązującego na egzaminie maturalnym. Poza tym nauczyciel języka obcego musi poświęcić czas na usystematyzowanie i przećwiczenie struktur leksykalno-gramatycznych w zakresie poszczególnych bloków tematycznych: szkoła, rodzina i życie towarzyskie, człowiek, praca, dom, żywienie, zakupy, podróżowanie i turystyka, sport. Kolejnym celem szczegółowym wynikającym ze standardów wymagań egzaminacyjnych jest nauka poprawnego komunikowania się w sytuacjach dotyczących negocjowania, udzielania i uzyskiwania informacji, relacjonowania. Uczniowie w procesie glottodydaktycznym powinni również nabyć umiejętności poprawnego stosowania w interakcjach interpersonalnych środków językowych służących do wyrażania różnorodnych intencji oraz stanów emocjonalnych adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych. Poszerzenie repertuaru środków językowych służących do wyrażania różnych intencji oraz doskonalenie umiejętności właściwego opisu obrazka z uwzględnieniem wymogów egzaminu maturalnego stanowią następne zadania na lekcjach języka obcego. Nauczyciel powinien uaktywnić

swoich uczniów w różnych sytuacjach komunikacyjnych związanych tematycznie z egzaminem maturalnym, które dotyczą negocjowania, relacjonowania, udzielania i uzyskiwania informacji. Poza tym w centrum działań lekcyjnych znajdują się czynności służące rozwijaniu umiejętności słuchania i czytania ze zrozumieniem z wykorzystaniem różnorodnych tekstów użytkowych oraz wdrażanie do samodzielności poprzez kształtowanie technik uczenia się.

5. Horyzonty poznawcze licealistów

Glottodydaktycy od lat wypowiadają się na temat celów kształcenia językowego. Niezależnie od ich zmiennych poglądów na związek między wiedzą o języku oraz poprawnym i sprawnym jego użyciem — oczywistym składnikiem edukacji językowej istnieje potrzeba pogłębiania wiedzy o systemie języka, jego budowie oraz funkcjach. „Człowiek rodzi się z uwewnętrzną gramatyką, jako tzw. (...) kompetencją językową. Przestrzega jej więc niejako w sposób samoistny i oczywisty. Ale stąd nie wynika wcale, że wrodzona predyspozycja do zachowań werbalnych czyni z niego mistrza. By się nim stać, potrzebuje nauki.” (zob. J. Kowalikowa 2004: 109). W procesie glottodydaktycznym bazę stanowi sfunkcjonalizowana wiedza językowa, która według J. Kowalikowej (2012: 15 i nast.) automatycznie znosi podział na komponent teoretyczny i komponent praktyczny w kształceniu językowym młodzieży.

Jeżeli poziom sprawności językowej uczniów staje się przedmiotem troski coraz szerszego grona językoznawców, dydaktyków języka, nauczycieli, wychowawców i rodziców, należy odpowiedzieć na pytanie: Jakie powinny być treści nauczania w podstawie programowej, programach nauczania, w podręcznikach, w praktyce, czyli w dyskursie szkolnym. W różnych ośrodkach akademickich w Polsce prowadzone są badania częściowe nad poziomem sprawności i świadomości językowej uczniów. W tym celu analizowane są dokumenty dydaktyczne, diagnozuje się uczniów w szkołach na różnych poziomach nauczania. Horyzonty poznawcze uczniów badamy za pomocą różnych metod ewaluacyjnych, pomiaru wiedzy, diagnoz, prac klasowych, sprawdzianów, odpowiedzi ustnych, matury próbnej. W ten sposób uzyskujemy informację o procesie rozbudowania ich wiedzy.

6. Matura z języka obcego

Wiadomo, że egzamin z języka obcego nowożytnego jest obowiązkowy, jednak może być on również zdawany jako dodatkowy. Można go również zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Do egzaminu maturalnego z jednego wybranego języka obcego nowożytnego, tego samego w części pisemnej i ustnej, obowiązkowo przystępują wszyscy absolwenci ubiegający się o uzyskanie świadectwa dojrzałości. Egzamin z języka obcego nowożytnego jako przedmiotu obowiązkowego jest zdawany w części pisemnej na poziomie podstawowym, natomiast dla części ustnej nie określa się poziomu egzaminu. Język obcy nowożytny może być również wybrany przez absolwentów jako przedmiot dodatkowy. Jeśli absolwent wybrał jako przedmiot dodatkowy język obcy nowożytny, który zdawał również jako przedmiot obowiązkowy, wówczas przy-

stępuje do egzaminu z tego języka na poziomie rozszerzonym wyłącznie w części pisemnej.

Jeśli absolwent wybrał jako przedmiot dodatkowy inny język obcy nowożytny, może zgłosić się na egzamin w części ustnej albo w części pisemnej, albo w obu tych częściach. Egzamin w części pisemnej może być wówczas zdawany na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Podczas egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego sprawdza się ogólną kompetencję komunikacyjną absolwentów w zakresie wybranego języka obcego na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym. Chodzi tu w szczególności o stopień opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego określonych w standardach wymagań egzaminacyjnych dla języka obcego nowożytnego odpowiednio na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Warto byłoby wskazać na zależności między wiedzą deklaratywną i proceduralną oraz wynikami matury z języka niemieckiego, skupiając się na umiejętnościach sprawiających trudności na tym egzaminie w formie pisemnej i ustnej.

7. Wyniki egzaminu maturalnego z języka niemieckiego w roku 2014

7.1 Analiza wyników egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym

Na poziomie podstawowym maturzyści przystępujący do egzaminu z języka niemieckiego uzyskali średnio 68% punktów. W poszczególnych obszarach arkusza otrzymali oni porównywalną liczbę punktów za rozwiązanie zadań. Za rozwiązanie zadań sprawdzających rozumienie słuchanego tekstu uzyskali średnio 69% punktów, za zadania sprawdzające rozumienie pisanego tekstu 70% punktów, a za tworzenie wypowiedzi pisemnej 66% punktów. W wymienionych obszarach wystąpiły jednak zarówno zadania, które okazały się łatwe, jak również sprawiające problemy zdającym.

W zakresie rozumienia słuchanego tekstu zdający osiągnęli wyższe wyniki w zadaniach wymagających stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje oraz w zadaniach sprawdzających umiejętność selekcjonowania informacji (zadania 1.1.–1.5. – określenie zgodności zdań z treścią nagrania, zadanie typu prawda-fałsz, 3.1.–3.5. – zaznaczenie właściwej odpowiedzi A, B lub C zgodnej z treścią tekstu). Niższe wyniki odnotowano w zadaniach sprawdzających umiejętność określania głównej myśli tekstu (zadania 2.1.–2.5.).

- A. Attraktiver Zoo
- B. Ideale Hundepension
- C. Angenehme Einkäufe für Tiere
- D. Kompetente Hilfe bei Krankheiten
- E. Schöne Wanderungen mit Hund
- F. Guter Hundefriseur

Wyjątek stanowi zadanie 2.2., które okazało się najłatwiejsze.

85% zdających doskonale poradziło sobie z przyporządkowaniem nagłówka A. „*Attraktiver Zoo*” („Atrakcyjne zoo”) do tekstu nr 2 mimo tego, że we wszystkich tekstach była mowa o zwierzętach, tzn. występowała informacja pośrednio nawiązująca do wskazanego nagłówka. Najtrudniejszym zadaniem w ramach rozumienia słuchanego tekstu okazało się zadanie 2.5.

Transkrypcja tekstu nr 5 do zadania 2.

„Das schöne Haus mit dem großen Grundstück ist wirklich toll für Hunde aller Größen und Rassen! Die Tiere spielen viel und werden auch zusammen gefüttert. Unser Hund ist immer gerne mal für ein paar Stunden dort. Aber auch, wenn wir über Nacht weg sind und den Hund nicht mitnehmen können, ist er da in guten Händen.“

51% maturzystów nie potrafiło przyporządkować właściwego tytułu „*Ideale Hundepension*”, czyli „*Idealny hotel dla psów*”, do tekstu nr 5. Można przypuszczać, że maturzyści mogli skojarzyć wyrażenia z tekstu „*jest naprawdę świetny dla psów*”, w *dobrych rękach*” z pozostałymi nagłówkami, np. „*Dobry fryzjer*”, „*Kompetentna pomoc w czasie choroby*”. W tym przypadku zabrakło zdającym umiejętności globalnego rozumienia tekstu. Skomplikowana była również postać nagłówka, w którym występował rzeczownik złożony „*Hundepension*”. Wyrazy złożone zazwyczaj sprawiają kłopot osobom uczącym się języka niemieckiego. W obszarze rozumienia tekstu pisanego najmniej problemów sprawiło zdającym rozwiązanie zadania 4., w którym należało określić główną myśl poszczególnych części tekstu. W zadaniu 4.2. aż 94% zdających prawidłowo przyporządkowało nagłówek A. „*Ein billiger Laptop*” („*Tani laptop*”) do tekstu 2. Maturzyści poprawnie powiązali z nagłówkiem występujące w tekście sformułowania wskazujące na mniejsze zużycie prądu przez oferowany sprzęt oraz tanie modele sprzętu, tj. „*Er verbraucht 70 Prozent weniger Strom als ein traditioneller Computer.*”, „*Es gibt viele billige Modelle...*”.

Maturzyści osiągnęli najniższe wyniki w obszarze rozumienia tekstu pisanego, rozwiązując zadanie 5., sprawdzające umiejętność selekcjonowania informacji.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 5.

„Fahrräder”

„Max würde sich bestimmt auch für ein originelles Fahrrad aus Bambus interessieren, das von Herrn Tobias Meyer in Bremen produziert wird. Herr Meyer erzählt: „Der Anfang war schwer. Ich fuhr mit dem ersten Fahrrad aus Bambus durch Bremen und die Leute interessierten sich nicht dafür und wollten die Fahrräder nicht kaufen. Das hatte ich nicht erwartet. Ich reduzierte die Preise meiner Bambusfahrräder. Doch niemand wollte sie kaufen. Erst als ein Reporter mich besuchte, kamen erste Kunden und kauften vier Fahrräder. Dann hörte ich von dem Projekt ‚Ein Fahrrad für Afrika‘. Nach einem Monat baute ich weitere vier Fahrräder und schickte sie nach Ghana“, erzählt Meyer.“

5.3. Was überraschte Herrn Meyer nach seiner ersten Fahrt mit dem Fahrrad aus Bambus?

- A. Die vielen neuen Kunden.
- B. Ständige Besuche von Reportern.
- C. Seine Probleme mit dem Verkauf der Fahrräder.
- D. Die Einladung zum Projekt „Ein Fahrrad für Afrika”.

Zadanie 5.3. było dla abiturientów trudne. Tylko 49% zdających rozwiązało je prawidłowo. Poprawne rozwiązanie zadania było w tym przypadku uzależnione od zrozumienia podkreślonych w tekście informacji. Wskazywały one wyraźnie na rozwiązanie C (trudności związane ze sprzedażą rowerów nawet po obniżeniu ceny). Większość maturzystów wybrała nieprawidłowe odpowiedzi, ponieważ ich uwagę przykuły następujące informacje: „*Die Leute interessieren sich nicht dafür*”, „*ein Reporter mich be-*

suchte”, „Dann hörte ich von dem Projekt „Ein Fahrrad für Afrika”. Zdający niewłaściwie powiązali przytoczone informacje z dystraktorami A., B. i D.

Bardzo dobrze zdający poradzi sobie z przekazaniem informacji w obszarze tworzenia wypowiedzi pisemnej. Uzyskali oni w kryterium treści średni wynik 89% w przypadku zadania 7. oraz 72% w przypadku zadania 8. Poinformowanie o przebiegu spotkania oraz o swoich wrażeniach z niego było najtrudniejsze dla maturzystów w tym zadaniu. Zdający osiągnęli zdecydowanie gorsze wyniki w kryteriach dotyczących jakości języka, czyli poprawności językowej i bogactwie językowym. Średni wynik dla bogactwa językowego wyniósł 51% (zadanie 8.), a dla poprawności językowej 52% (zadanie 7.) oraz 26% (zadanie 8.).

7.2 Analiza wyników egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym

Maturzyści, którzy zdawali egzamin maturalny z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym, uzyskali średnio 63% punktów. Najwyższe wyniki zdający uzyskali za tworzenie wypowiedzi pisemnej (73% punktów), a najniższe w części sprawdzającej rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych (45% punktów). Porównywalną liczbę punktów otrzymali oni za rozwiązanie zadań sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego (63% punktów) oraz zadań sprawdzających rozumienie tekstu pisanego (61% punktów).

W obszarze rozumienia tekstu słuchanego zdający najlepiej rozwiązyli, podobnie jak na poziomie podstawowym, zadania wymagające stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje (zadania 4.1.–4.5.) oraz sprawdzające umiejętność selekcjonowania informacji (zadania 6.1.–6.5.). Najłatwiejsze okazało się zadanie 4.5.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 6.

„Ihren festen Job in einem Berliner Krankenhaus hat Osmers vor zwei Jahren für „Ärzte ohne Grenzen“ aufgegeben. Zwischen den Auslandseinsätzen arbeitet sie vertretungsweise in Kliniken in ganz Deutschland. Sie macht ihren Job im Ausland nur zeitweise, aus Menschenfreundlichkeit. Bald will sie jedoch wieder fest als Chirurgin in einem Berliner Krankenhaus arbeiten und Karriere machen“.

Zdecydowana większość zdających (88%) udzieliła prawidłowej odpowiedzi, tzn. uznała, że zdanie zawierające informację o planach zawodowych Ingi „*Ihre berufliche Zukunft sieht Inga in Deutschland.*” jest zgodne z treścią tekstu. Sformułowanie dotyczące przyszłości zawodowej Ingi („*berufliche Zukunft*”) maturzyści właściwie skojarzyli z usłyszczanymi informacjami o planach związanych z podjęciem pracy i robieniem kariery. Również pomocna była informacja o miejscu zatrudnienia Ingi „*Berliner Krankenhaus*”, która jednoznacznie wskazywała na okolicznik miejsca „*in Deutschland*”.

Niższe wyniki zdający uzyskali rozwiązując zadania sprawdzające umiejętność określania głównej myśli tekstu (zadania 5.1.–5.5.). Najtrudniejszym zadaniem w ramach rozumienia tekstu słuchanego okazało się zadanie 5.2.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 5.

Derzeit haben die E-Bücher in Deutschland noch einen schweren Stand – anders als in den USA oder in Großbritannien. Der Grund dafür ist, dass das Angebot an E-Büchern in Deutschland noch zu gering ist. Außerdem wissen nur die allerwenigsten Menschen, dass es im Internet viele Titel zum Herunterladen gibt, die billig sind.

Błędnej odpowiedzi udzieliło 57% maturzystów. Nie potrafili dobrać właściwego nagłówka A. „*Momentan noch wenig Erfolg*” („Chwilowo bez sukcesów”) do tekstu nr 2. Przyczyną niepowodzenia w rozwiązaniu zadania 5.2. mogło być to, iż w innych tekstach można było doszukać się informacji pośrednio związanych z odnoszeniem bądź nieodnoszeniem sukcesów na rynku e-booków, np.: „*Tausende von Büchern, eine große Bibliothek also, hat Max auf seinem Gerät gespeichert.*” (w tekście 1.), „*Die letzte Stunde des traditionellen Buchs wird wohl noch lange nicht schlagen.*” (w tekście 3.). Poza tym w dwóch tekstach znalazły się fragmenty odnoszące się do pierwszego słowa nagłówka A. „*Momentan*”, tj. „*Derzeit haben die E-Bücher in Deutschland noch einen schweren Stand.*” (w tekście 2.) oraz „*Die Situation verändert sich von Minute zu Minute.*” (w tekście 5.).

W obszarze rozumienia pisanego tekstu dość łatwe okazało się zadanie wymagające rozpoznania związków między poszczególnymi częściami tekstu (zadania 8.1.–8.5.).

Transkrypcja tekstu do zadania 8.

„Nach dem Abi flog ich nach Südamerika, um zu fotografieren. An die Reise habe ich noch heute gute Erinnerungen, weil ich in den Anden den Berg Hornocal entdeckte. Ein spektakuläres Fotomotiv. Eine geführte Tour mit einem Geländewagen war mir zu teuer, deswegen fuhr ich morgens um 4.00 Uhr mit einem Bus zu dem Berg. Der Busfahrer zeigte sich verständnisvoll und versprach, dass er mich um 21.00 Uhr wieder abholen würde. 8.1. ____ Zuerst habe ich aber mein Lager aufgeschlagen. Für ein gutes Panoramabild musste ich den Berg frontal vor mir haben. Ich ging nur mit Digitalkamera, Stativ und einer 2,5-Liter-Wasserflasche los. Gegen 12.30 Uhr machte ich mich auf den Rückweg, die Mittagssonne brannte. Nach vier Stunden geriet ich in Panik”.

Abiturienti najlepiej poradzili sobie z rozwiązaniem zadania 8.1. Prawidłowe uzupełnienie luki w tekście zdaniem G. („*Ich hatte also den ganzen Tag für mich und für den Berg.*”) wskazało 82% zdających. Maturzyści poprawnie rozpoznali związek logiczny zdań kolejno występujących w tekście. Przytoczone uzupełnienie luki odczytali zatem jako wniosek z wcześniejszego zdania: „*Der Busfahrer zeigte sich verständnisvoll und versprach, dass er mich um 21.00 Uhr wieder abholen würde.*” Natomiast zdanie występujące po luce 8.1. prawidłowo ocenili jako chronologiczną konsekwencję opisywanych wydarzeń: „*Zuerst habe ich aber mein Lager aufgeschlagen.*”

W obszarze rozumienia tekstu pisanego zdający osiągnęli niższe wyniki w zadaniach sprawdzających umiejętność selekcjonowania informacji (zadania 7.1.–7.4.). Najtrudniejsze okazały się zadania 7.2. i 7.4.

Transkrypcja tekstu do zadania 7.

„Die Ideen, wie man in kurzer Zeit einen Ort mit Blumen und Grün verschönern kann, unterscheiden sich voneinander, der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Nicht genutzte, ungepflegte Flächen werden, zum Beispiel, vom Müll befreit und zu richtigen Gärten umfunktioniert. Ein anderes, billigeres Mittel ist die sogenannte „Samenbombe“. Das ist eine Kugel, die aus Erde besteht und eine Mischung aus Samen enthält. „Im Vorbeigehen“ kann man sie in den Boden stecken und so einen Platz begrünen. Die Gartenpiraten veranstalten auch Demonstrationen gegen den Anbau von gentechnisch veränderten Pflanzen. Das Motto bei diesen Demonstrationen lautet: „Allgemeiner Protest gegen den Anbau von nur einer Pflanzenart“. (...) Doch Naturschützer warnen vor dieser Vorgehensweise, weil nicht jeder Standort dafür geeignet ist. Die neu

gepflanzten Arten benötigen auch Pflege und ausreichend Bewässerung. Die Stadt-Gärtner sollten auch darauf achten, dass exotische Pflanzen nicht die heimische Flora verdrängen. In vielen Fällen ist es also besser, sich auf heimische Pflanzen zu beschränken. So schadet man den bereits existierenden Pflanzenarten in der Umgebung nicht, denn sie sind nützlich und dienen vielen Insekten und anderen Tieren als Nahrung“.

7.2. Worin bestehen die Aktionen der Gartenpiraten?

- A. Sie unterstützen den Anbau einer Pflanzenart.
- B. Sie vernichten genetisch veränderte Pflanzenarten.
- C. Sie verkaufen auf ungenutzten Flächen Gartenartikel.
- D. Sie vergraben verschiedene Pflanzensamen an öffentlichen Orten.

7.4. Welche Vorbehalte werden gegen Gartenpiraten-Aktionen laut?

- A. Dass exotische Pflanzenarten verdrängt werden.
- B. Dass die Stadtbegrünung zu viel Raum einnimmt.
- C. Dass sich die Insekten unkontrollierbar ausbreiten.
- D. Dass die Pflege der Pflanzen nicht einkalkuliert wird.

Tylko 40% zdających rozwiązało zadanie 7.2. prawidłowo, wybierając odpowiedź D. na postawione pytanie: Na czym polegają działania tzw. „piratów ogrodowych”? Wynikała ona z fragmentów tekstu, które wyraźnie wskazywały na sadzenie roślin w miejscach publicznych. W kilku miejscach tekstu pojawiły się odpowiednie informacje. Utrudnieniem mógł być też zastosowany w zadaniu czasownik *vergraben*, który często ma pejoratywne konotacje, tymczasem wydźwięk całego zdania był pozytywny. Również zadanie 7.4. prawidłowo rozwiązało 40% zdających. Na pytanie: jakie zastrzeżenia są kierowane do „piratów ogrodowych”, wybrali oni poprawną odpowiedź D. Z podkreślonego fragmentu wynika, że „piraci”, prowadząc swoje działania, zbagatelizowali konieczność pielęgnacji roślin.

W części sprawdzającej rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych maturzyści osiągnęli wyższe wyniki w zadaniu 9. Poświęconym rozpoznawaniu struktur leksykalno-gramatycznych (średni wynik wyniósł 58%). Niższe wyniki uzyskali w zadaniach 1. i 2. sprawdzających umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych (średni wynik wyniósł 44%). W obszarze rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych najwięcej problemów sprawiło zdającym rozwiązanie zadania 9.1.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 9.

„Was ist der Unterschied zwischen Flagge und Fahne? Gerade zur Fußballweltmeisterschaft wird die Frage immer wieder gestellt, weil die Fußballanhänger unsicher sind, ob sie sich nun eine deutsche Fahne oder eine deutsche Flagge kaufen sollen. Manche glauben, der Unterschied bestehe **9.1.** _____, dass eine Flagge kleiner sei als eine Fahne. Tatsächlich sind die Begriffe Fahne und Flagge gleichbedeutend“.

9.1.A. darin

B. daran

C. davor

D. darauf

Prawidłowo wskazało odpowiedź A. tylko 31% maturzystów, rozpoznając strukturę „*bestehen in*”. Abiturienti znają i najczęściej stosują czasownik „*bestehen*” w wyrażeniu „*Prüfung bestehen*”. Nieobca jest im również struktura „*bestehen aus*”, którą opalowali produktywnie jako odpowiednik czasownika „*sich zusammensetzen*”. Podczas rozwiązywania zadania niektórzy błędnie wybierali odpowiedź C. „*davor*”, chociaż

struktura „*bestehen vor*” oznacza „*standhalten*” i jej użycie jest wykluczone we wskazanej luce w tekście, inni wybierali odpowiedź D. „*darauf*”, ponieważ znali wyrażenie „*bestehen auf*” odpowiadające znaczeniowo czasownikowi „*beharren*”. Jednak to sformułowanie ze względów semantycznych także nie mogło być użyte jako uzupełnienie wskazanej luki.

W obszarze stosowania struktur leksykalno-gramatycznych średni wynik wyniósł w zadaniu 1. (transformacje) 52%, a w zadaniu 2. (tłumaczenie fragmentów zdań na język niemiecki) 36%. Najwięcej problemów sprawiło zdającym rozwiązanie zadania 2.3.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 2.

2.3. Das Konzert hat (na stadionie) _____ stattgefunden.

Tylko 23% zdających prawidłowo uzupełniło lukę w zdaniu, stosując przyimek „*im*”. Duża grupa maturzystów zastosowała niewłaściwy przyimek „*auf*”, popełniając w ten sposób tzw. błąd interferencyjny. Również zadanie 2.2. okazało się bardzo trudne (29% zdających rozwiązało je prawidłowo), pomimo że zdający mieli kilka możliwości przetłumaczenia fragmentu „oddaj do naprawy”, np. „*Lass ... reparieren*”, „*Bring ... zur Reparatur*”, „*Gib ... zur Reparatur*”.

W zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej zdający nie mieli większych problemów: w kryterium kompozycji uzyskali oni średni wynik 90%, w kryterium treści 89% oraz w kryterium bogactwa językowego 65%. Poprawność językowa, która w dalszym ciągu jest najsłabszą stroną maturzystów, jest wyjątkiem. Średni wynik dla tego kryterium wyniósł tylko 44%.

Maturzyści, którzy wybrali poziom rozszerzony na ogół dość dobrze radzili sobie z napisaniem wypracowania. Najwięcej punktów zdobyli w kryterium treści, zdecydowanie mniej za jakość języka. Jednak bogactwo użytych w wypracowaniu struktur leksykalno-gramatycznych oraz ich poprawność wynika z indywidualnej pracy zdającego w toku kształcenia językowego, a prawidłowe przekazanie treści zależy nie tylko od umiejętności językowych, lecz również od wiedzy na temat struktury tekstu i umiejętności logicznego myślenia. W obecnym egzaminie za treść zdający może uzyskać 28% punktów, w nowym egzaminie od 2015 roku otrzyma jeszcze więcej, bo aż 39% punktów. Duże znaczenie tego kryterium powoduje, że warto zająć się nim bliżej, zwłaszcza, że wciąż jeszcze część zdających ma problem z prawidłowym, zgodnym z tematem przekazaniem treści. Zdający często piszą chaotycznie, odchodzą od tematu, czego konsekwencją jest jego niepełna realizacja. Aby ustrzec się przed niepotrzebną utratą punktów, należy przeanalizować temat wypracowania, znaleźć elementy konieczne do pełnej realizacji treści i sporządzić plan swojej wypowiedzi.

Do analizy najczęstszych błędów popełnianych przez zdających została wybrana rozprawka. Nie bez powodu poddano analizie właśnie tę, jedyną do tej pory stosowaną na egzaminie maturalnym formę tekstu argumentacyjnego. Jest to forma od lat najczęściej wybierana przez abiturientów, więc popełniane błędy dotyczą stosunkowo dużej liczby zdających. Drugą przyczyną wyboru do analizy rozprawki jest fakt, że w nowym egzaminie będą stosowane wyłącznie teksty argumentacyjne: rozprawka „za i przeciw”, rozprawka opiniująca, artykuł i list formalny. Temat rozprawki był przyjazny zdającym, ponieważ bazował na ich doświadczeniach: „W ostatnim czasie wzrasta zainteresowanie młodych ludzi zakupami odzieży przez Internet. Napisz rozprawkę, uwzględniając pozytywne i negatywne strony tej formy zakupów.”

Warunkiem koniecznym do napisania dobrej rozprawki jest uważne przeczytanie tematu oraz odszukanie i przeanalizowanie jego elementów. Uwagi zgłaszane przez egzaminatorów oraz analiza wypowiedzi pisemnych dowodzą, że część zdających miała problemy z napisaniem pracy zgodnej z tematem, odnoszącej się do wzrastającego zainteresowania młodych ludzi zakupami odzieży przez Internet. Najczęściej popełniane błędy to nieprawidłowo sformułowana teza, nietrafna argumentacja i nieadekwatne do treści podsumowanie tematu. Zdający zapominali też często o konieczności stosowania w swych pracach sformalizowanego słownictwa i unikania kolokwializmów. Zapowiedzią dobrze przemyślanej i prawidłowo napisanej rozprawki jest teza zawarta we wstępie, zgodna z tematem i zapowiadająca zawartość treściową wypowiedzi oraz typ rozprawki. Prawidłowo sformułowana teza powinna uwzględniać odniesienie się do wzrastającego zainteresowania młodych ludzi zakupami odzieży przez Internet oraz wad i zalet tej formy zakupów. Abiturient niejednokrotnie zapowiadał jednak w tezie tylko ogólne odniesienie się do zakupów przez Internet, nie precyzując, że chodzi o kupowanie odzieży. Prace maturalne zawierały też tezy zapowiadające jednostronną argumentację, odnoszącą się tylko do zalet lub tylko do wad kupowania odzieży przez Internet. Trafnie sformułowana teza powinna uwzględniać wcześniej wymienione elementy tematu oraz zapowiadać przytoczenie w pracy argumentów za i przeciw problemowi ujętemu w temacie.

Drugą część rozprawki stanowi rozwinięcie tematu. Do najczęstszych błędów maturzystów należało używanie jednostronnej argumentacji, pomimo zapowiedzi we wstępie, że będą rozważać wady i zalety kupowania odzieży przez Internet. W poniższym przykładzie zdający – niewątpliwie entuzjasta internetowych zakupów – skoncentrował się na zaletach tej formy kupowania odzieży, przytaczając trafne argumenty. Maturzysta tak bardzo utożsamiał się z pozytywną opinią na temat zakupów przez Internet, że pisząc o robieniu zakupów w centrach handlowych wymienia jedynie ich wady. Wyraźnie odchodzi więc w stronę rozprawki opiniotwórczej, z jednostronną argumentacją, która będzie możliwa dopiero w nowej formule egzaminu. Innym błędem dość często popełnianym przez maturzystów była nietrafna argumentacja, tzn. argumenty bardzo pobieżnie odnosiły się do tematu lub nie były związane z tematem, np. argumenty dotyczą wykorzystania Internetu w innych sytuacjach niż zakupy.

W poprawnie napisanej rozprawce autor powinien pamiętać o zbalansowaniu argumentów za i przeciw problemowi ujętemu w temacie oraz poparci ich starannie dobranymi przykładami wad i zalet analizowanego zjawiska. Ostatnim etapem pracy jest zakończenie. W tym miejscu autor rozprawki celnie puentuje argumenty, wyciąga końcowe wnioski. Ta ostatnia część rozprawki jest zatem podsumowaniem, nawiązaniem do początkowego założenia wywodu. Należy pamiętać, że zakończenie ma wynikać z tematu i treści rozprawki. Niektórzy autorzy rozprawek natomiast popełniali błędy, formułując zakończenia, które były luźno związane z tematem, np. zdający odniósł się ogólnie do zakupów w Internecie.

W zakończeniu należy napisać podsumowanie własnymi słowami, a nie powtarzać dosłowne sformułowanie tematu. Dobre zakończenie rozprawki to przemyślane podsumowanie tematu i treści pracy, w którym autor odnosi się zarówno do zalet, jak i wad dokonywania zakupów odzieży przez Internet. Dobrą rozprawkę może napisać każdy uczeń, który będzie pamiętał, aby uważnie przeczytać temat i znaleźć w nim elementy

kluczowe, zająć stanowisko wobec problemu zawartego w temacie, sformułować tezę adekwatną do tematu, napisać w brudnopisie plan rozprawki i zanotować argumenty i kontrargumenty, przemyśleć zakończenie pracy, tak aby było zgodne z tematem i stanowiło podsumowanie jego wypowiedzi. W napisaniu spójnego tekstu rozprawki, w której autor stosuje formalny rejestr języka, pomoże opanowanie określonych zwrotów leksykalnych, np. we wstępie, formułując tezę: *Das Problem betrifft...*, *Es geht um die Frage...*; w rozwinięciu, podając kolejne argumenty: *Am Anfang...*, *Dann...*, *Erstens...*, *Zweitens...*, *Ein anderes Argument ist...*, *Einerseits...*, *Andererseits...*; w zakończeniu, podsumowując temat: *Zusammenfassend...*, *Ich bin davon überzeugt, dass...*, *Meiner Ansicht (Meinung) nach...*.

7.3 Wnioski z matury i wskazówki do pracy ze studentami filologii germańskiej

Analiza wyników egzaminu z języka niemieckiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków o pracy z uczniami szkół ponadgimnazjalnych. Zdający zbyt pobieżnie czytają tekst oraz zadania do niego skonstruowane, nie potrafią powiązać szczegółów zawartych w zadaniu z tymi, które występują w tekście. Jest to istotne w celu prawidłowego rozwiązania zadań wymagających stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje oraz w zadaniach sprawdzających umiejętność selekcjonowania informacji.

W związku z tym należy zwrócić uczniom uwagę na znaczenie szczegółów zawartych zarówno w treści zadania, jak i w tekście. Wskazane jest wymaganie od uczniów, aby potrafili odnaleźć w tekście wszystkie szczegóły występujące w zadaniu. Każdy element zadania ma przecież swój odpowiednik w tekście. W obszarach rozumienia tekstu słuchanego i pisanego maturzyści uzyskali stosunkowo niskie wyniki w zadaniach zamkniętych sprawdzających umiejętność określania głównej myśli tekstu (na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym). Zdający nie umieli zastosować strategii globalnego rozumienia tekstu. Globalny odbiór tekstu to ogólne zrozumienie szerszego kontekstu bez zbędnego koncentrowania się na poszczególnych słowach. Ponieważ w podręcznikach zadania tego typu występują rzadziej, nauczyciele mogliby zastosować ćwiczenia, które pomogą uczniom zreasumować treść tekstu lub jego fragmentu. Ćwiczeniem takim mogłaby być np. zabawa w nadawanie najbardziej adekwatnego tytułu zapowiadającego treść tekstu. Innym rodzajem ćwiczenia jest zabawa w odgadywanie treści tekstu na podstawie tytułu. Uczniowie sprawdzają później, w jakim stopniu ich domysły potwierdzają się w tekście. Przy tych ćwiczeniach nauczyciele mogliby wykorzystać zadania z arkuszy maturalnych z ubiegłych lat lub wykorzystać teksty z Internetu. Podczas lekcji można ćwiczyć tę umiejętność poprzez przyporządkowywanie tytułów do fragmentów tekstu, stawianie pytań sprawdzających ogólne zrozumienie tekstu oraz określanie głównej myśli tekstu.

Dość niski średni wynik w zadaniu 2. na poziomie rozszerzonym, w którym należało przetłumaczyć fragmenty zdań na język niemiecki, oraz stosunkowo niskie wyniki w obrębie bogactwa językowego (zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym) skłaniają do wniosku, że zdający dysponują ubogim zasobem słownictwa. Dlatego ważne jest, aby uczniowie systematycznie poszerzali słownictwo. W osiągnięciu tego celu pomocne są ćwiczenia utrwalające słownictwo zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej. Dobrą praktyką jest takie utrwalanie słownictwa w kontekście, aby uczniowie nie tylko znali tłumaczenie danego słowa, ale potrafili je również poprawnie użyć w danej

sytuacji komunikacyjnej. Należy zwracać uwagę uczniów na podstawowe znaczenie wyrazów oraz różnice między językiem niemieckim a polskim. Ograniczy to stosowanie przez nich dosłownych tłumaczeń, a dzięki temu ich przekaz informacji będzie bardziej komunikatywny. Corocznym problemem jest tworzenie niesatysfakcjonujących pod względem poprawności językowej wypowiedzi pisemnych zarówno na poziomie podstawowym, jak i na poziomie rozszerzonym. Świadczą o tym niskie wyniki osiągane w tym zakresie. Również zadania sprawdzające umiejętność stosowania oraz rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych sprawiają abiturientom spore trudności.

Dlatego w pracy dydaktycznej z uczniami nie należy ograniczać się tylko do doskonalenia strategii komunikacyjnych, a położyć większy nacisk na ćwiczenia gramatyczne, które przyczynią się do podniesienia jakości języka, jakim włada uczeń. W przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych ma to ogromne znaczenie, sprawi bowiem, że będą one bardziej zrozumiałe. Warto pogłębiać znajomość struktur leksykalno-gramatycznych, ponieważ są one przydatne na egzaminie również podczas czytania i słuchania tekstów. Trzeba pamiętać, że w roku 2015 zostanie wprowadzona na egzaminie na poziomie podstawowym nowa część sprawdzająca znajomość struktur leksykalno-gramatycznych, a na poziomie rozszerzonym będą one miały większą wagę. Trudności, jakie napotkała część tegorocznych maturzystów podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej, wynikały z niedokładnej analizy tematu, co przyczyniło się do pominięcia w pracy elementów kluczowych potrzebnych dla pełnej realizacji zadania. Pisanie wypracowania uczeń powinien rozpocząć od uważnego przeczytania polecenia, przeanalizowania jego kluczowych elementów oraz dokładnego zaplanowania swojej wypowiedzi. Wyćwiczenie tych zasad gwarantuje napisanie pracy zgodnej z poleceniem oraz uzyskanie maksymalnego wyniku w kryterium treści. Istotne jest również wpojenie uczniom zasad komponowania wypowiedzi, to znaczy takiego zaplanowania wstępu, rozwinięcia i zakończenia pracy, aby były one podporządkowane wyraźnej myśli przewodniej, a argumentacja pasowała do wstępu i zakończenia.

Od roku 2015 zdający będą pisali na poziomie rozszerzonym artykuł, list lub rozprawkę. Oprócz rozprawki „za i przeciw”, którą stosowano na dotychczasowym egzaminie, może pojawić się rozprawka opiniująca. Warto więc ćwiczyć z uczniami pisanie różnego rodzaju rozprawek. Zachowanie konsekwencji w pracy oraz logiki pomiędzy wstępem, rozwinięciem i zakończeniem będzie odgrywać jeszcze większą rolę, ponieważ zmieniają się kryteria oceniania. Rozwinięcie musi być zgodne z postawioną tezą, a zakończenie musi wynikać z pracy, nie może nagle prezentować odwrotnego stanowiska. W przypadku rozprawki opiniującej i zajęcia jednoznacznego stanowiska (za lub przeciw), argumenty strony przeciwnej nie są wymagane, a jeśli uczeń zdecyduje się do nich odnieść, powinny zostać przez niego odrzucone. Sukces ucznia można określić jako wypadkową procesu dydaktycznego i doświadczeń własnych.

8. Zakończenie i dezyderaty

Analiza wyników egzaminu dojrzałości z języka niemieckiego pozwala sformułować wnioski i dezyderaty do dalszej pracy nad doskonaleniem sprawności językowych i kompetencji uczniów i studentów filologii germańskiej.

Wnioski z analizy wyników matury dotyczą wielu zagadnień płaszczyzny dydaktyczno-wychowawczej. Należą do nich przede wszystkim treści, metody i formy pracy.

Często jest tak, że uczniowie uczący się języka niemieckiego nie mają możliwości przygotowania się do egzaminów maturalnych na poziomie rozszerzonym, ponieważ takie grupy nie istnieją, dlatego całkowicie zrozumiałe są wyniki uczniów, którzy wybrali język niemiecki na poziomie rozszerzonym na egzaminie maturalnym. Dodatkowe zajęcia w ramach kółka języka niemieckiego lub zajęć wyrównawczych nie zrekompensują zajęć w grupie rozszerzonej. W ten sposób można jedynie opanować wybrane zagadnienia w wybiórczych blokach tematycznych, ale nie ma możliwości przejścia na wyższy poziom poszczególnych sprawności językowych. Wymaga to systematycznej pracy w grupie i w odpowiednio przyporządkowanym planie tygodniowym. Jeżeli treści, metody i formy pracy na lekcjach języka niemieckiego sprawdzają się i pozwalają nawet bardzo słabym uczniom zdać maturę z tego języka, nie wymaga to głębszej modyfikacji, jeżeli jest inaczej, powinno poddać się ten zakres ewaluacji. Dlatego należy kontynuować wypracowane przez lata metody i formy pracy na lekcjach języka niemieckiego, modyfikując ewentualnie niektóre aspekty. Dobrze jest, jeżeli nauczyciel dokonał odpowiedniego wyboru materiałów glottodydaktycznych i jest całkowicie przekonany o tym, że należy pozostać przy dotychczasowych podręcznikach na lekcjach języka obcego, gdyż są one dobrze opracowane i przygotowują w odpowiedni sposób do osiągnięcia sukcesu na egzaminie dojrzałości nawet uczniom słabym.

Drugim aspektem analizy wyników maturalnych są programy nauczania, które bezpośrednio determinują proces glottodydaktyczny. Programy nauczania spełniają w pełni swoją rolę i w tym zakresie nie mam żadnych zastrzeżeń. Można byłoby jedynie wyrazić nadzieję na zwiększenie liczby godzin nauczania języka obcego, aby móc spokojniej i dokładniej zrealizować cele i założenia wynikające z programów nauczania.

Trzecim ogniwem w tej kwestii są programy doskonalenia nauczycieli. W ramach doskonalenia nauczycieli istnieje wiele możliwości skorzystania z form kształcenia, chociaż nie zawsze koncentrują się one na metodycznym podejściu do oferowanych zagadnień.

Czwartym elementem są sposoby motywacji uczniów do zaangażowania się w proces uczenia się. Aranżowanie sytuacji maturalnych, konstruowanie zadań maturalnych i wspólne rozwiązywanie ich oraz ewaluacja zgodnie z zasadami oceny maturalnej ułatwiają uczniom przygotowanie się do egzaminu maturalnego i samooceny w tym zakresie.

Piątym komponentem jest wewnątrzszkolny system oceniania (WSO), tj. zgodność ze standardami zewnętrznymi i praktyczne stosowanie WSO przez nauczycieli. WSO spełnia swoją rolę w tym zakresie i przyczynia się pozytywnie do obiektywnej oceny wiedzy. Uczniowie wiedzą dzięki temu, jakie elementy należy ująć w wypowiedzi, aby uzyskać odpowiednią liczbę punktów.

Szóstym elementem są z pewnością ramowe plany nauczania, rozkładu zajęć, zajęć pozalekcyjnych: Rozkład zajęć i zajęcia pozalekcyjne sprzyjają rozwojowi sprawności językowych wymaganych na egzaminie maturalnym z języka obcego. Niestety nie wszyscy uczniowie mogą lub chcą z tego korzystać.

Innym punktem zasługującym na uwagę jest diagnozowanie wiedzy i umiejętności uczniów. Diagnoza wiedzy w klasach pierwszych stanowi pierwszą ocenę możliwości uczniów w zakresie kompetencji językowej wymaganej na egzaminie maturalnym z języka obcego. Uważam, że jest to dobry pomysł, godny kontynuacji, gdyż motywuje

uczniów i zmusza do intensywnej nauki; próbna matura z języka obcego w klasach trzecich spełnia również swoją rolę, ponieważ pozwala ocenić konkretne postępy uczniów w wymaganych sprawnościach językowych (rozumienie tekstów pisanych, słuchanych, pisanie krótkich tekstów użytkowych). Matura próbna z języków obcych jest bardzo dobrym probierzem wiedzy i stanowi doskonałe narzędzie ewaluacji.

Bibliografia

- Arkusze maturalne z języka niemieckiego*, sesja wiosenna 2014 r. (URL <http://www.oke.poznan.pl>). [Pobrano 10.01.2015].
- Denek, K. (1980), *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Herbart, J.F. (1967), *Pisma pedagogiczne*. Wrocław.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa. (URL <http://www.oke.poznan.pl>). [Pobrano 12.01.2015].
- J. Kowalikowa (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, (w:) A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków, 85–138.
- Kowalikowa, J. (2012), *Dydaktyk języka czyta Podstawę programową*, (w:) B. Niesporrek-Szamburska (red.), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 2919*. Katowice, 15–26.
- Laskowski, M. (2003), *Rola i znaczenie kompetencji komunikacyjnej w procesie nauczania języków obcych*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 2, 27–29.
- Polański, K. (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław etc.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego* (Dz. U. z 2015 r. Nr 0, poz. 959).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 977 ze zmianami).
- Szczepański, J. (1965), *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- Szczepański, J. (1980), *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa.
- Szulc, A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*. Warszawa.

Izabela ORCHOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O usytuowaniu epistemologicznym polskiego dyskursu glottodydaktycznego na temat kształcenia nauczycieli języków obcych

Abstract:

On epistemological stance of Polish glottodidactic discourse concerning foreign language teachers' training

Glottodidactics is a science which is still perceived in a highly heterogenic way not only by representatives of neighbouring branches of science but even by the specialists in the field of foreign languages teaching / learning. Apart from that, the subject of glottodidactics is so complex and interdisciplinary that the multitude of its possible interpretations does not allow to decide on one common epistemological paradigm. There is also no consensus among glottodidacticians as far as key metascientific terms such as theory, paradigm, model or discourse are concerned. As a consequence, the condition of satisfactory scientific communication within the glottodidactic community is the continual defining by glottodidacticians in their scientific publications of their epistemological stance as well as relating their scientific insights to general glottodidactic issues and consequently pointing which glottodidactic theories they approve of. The author of the article presents conclusions from metaglottodidactic analysis of the articles covering the subject of foreign language teachers' training which were published in "Neofilolog" in 1990–2010 and answers the question whether and how Polish glottodidacticians epistemologically locate the scientific research and concepts of educating teachers presented in their publications.

Wstęp

Polski dyskurs glottodydaktyczny w wymiarze epistemologicznym odzwierciedla specyfikę glottodydaktyki jako nauki zarazem autonomicznej, jak i interdyscyplinarnej. Z jednej strony cechuje go specyficzna terminologia naukowa odnosząca się do przedmiotu refleksji glottodydaktycznej, jakim jest proces nauczania/uczenia się języka obcego (JO), a także kształcenie neofilologów jako nauczycieli. Z drugiej strony, dialogiczność dyskursu glottodydaktycznego realizuje się poprzez odniesienia nie tylko do innych dyskursów glottodydaktycznych, ale także do dyskursów z nauk pokrewnych: językoznawstwa, psychologii, pedagogiki, antropologii kultury i innych. Jednocześnie, jako że dyskurs glottodydaktyczny jest dyskursem humanistycznym, stosowane w nim terminy nie mają wyraźnie oznaczonych granic, są zależne od danej teorii, a ich odniesienie przedmiotowe zależy od kontekstu (zob. Z. Kozłowska 2007: 126). Co więcej, w naukach humanistycznych, a zatem również w glottodydaktyce mamy często do czynienia ze współistnieniem kilku terminów oznaczających to samo zjawisko, pojęcie, co jest na ogół rezultatem różnych podejść, ujęć, szkół, poglądów (zob. Z. Kozłowska 2007:

127) i cechującej glottodydaktykę wieloparadygmatyczności epistemologicznej i metodologicznej. Ilustruje to między innymi współwystępowanie w dyskursie glottodydaktycznym takich terminów, jak: kompetencja komunikacyjna, kompetencja interkulturowa, interkulturowa kompetencja komunikacyjna, kompetencja dyskursywna i kompetencja pragmatyczna, których zakresy w zależności od podejścia do nauczania/uczenia się JO nakładają się mniej lub bardziej na siebie. Z kolei tzw. terminy metanaukowe, jak: dyskurs, paradygmat, teoria naukowa, model są bardzo różnie definiowane i interpretowane przez glottodydaktyków zainteresowanych epistemologią ich dyscypliny naukowej. Co więcej, w polskim kontekście akademickim funkcjonuje wiele nazw dziedziny, zajmującej się nauczaniem/uczeniem się JO: dydaktyka JO, glottodydaktyka, lingwistyka stosowana, metodyka nauczania JO itd., a dana nazwa nie jest zawsze w ten sam sposób interpretowana przez różnych glottodydaktyków (zob. I. Orchowska 2013).

W związku z powyższym, warunkiem dialogu naukowego wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej jest zrozumiałe dla odbiorców dyskursu glottodydaktycznego prezentowanie teorii, z perspektywy których należy interpretować rezultaty przytaczanych badań empirycznych i koncepcji kształcenia. Konieczne jest więc każdorazowe definiowanie przez glottodydaktyków w swoich publikacjach naukowych ich usytuowania epistemologicznego, a także odniesienie przedmiotu ich refleksji naukowej do ogólnej problematyki glottodydaktycznej. Takie usytuowanie pozwala jednocześnie zrozumieć, do jakiej koncepcji glottodydaktyki i pojęć metanaukowych dla niej specyficznych odnoszą się poszczególni autorzy.

W niniejszym artykule postaram się odpowiedzieć na pytanie, jakie jest usytuowanie epistemologiczne koncepcji, modeli teoretycznych i badań empirycznych przywołanych w artykułach glottodydaktycznych na temat kształcenia nauczycieli JO, które zostały opublikowane na łamach „Neofilologa” w latach 1990-2010. Prezentowana w artykule metaanaliza wpisuje się w nurt badań metanaukowych, których celem jest „testowanie zasadności wiedzy wcześniej nagromadzonej, słuszności wyrażających ją wypowiedzi, sensowności i efektywności narzędzi i sposobów stosowanych w pracy poznawczej” (F. Grucza 1983: 131). Konieczność konstruowania metaglottodydaktyki jako wariantu metanauki szczegółowej postulował J. Bańcerowski (1975) już w latach 70. Dwudziestego wieku, a tymczasem wciąż konieczne jest prowadzenie badań metaglottodydaktycznych, gdyż warunkują one jakość dialogu naukowego pomiędzy członkami wspólnoty glottodydaktycznej (zob. I. Orchowska 2015, w opracowaniu), a takie kwestie metaglottodydaktyczne, jak: tożsamość i zadania dziedziny, perspektywy rozwoju, specjalizacja jej poddziedzin, polityka badawcza, samoocena dokonań badawczych, relacje z dyscyplinami pokrewnymi, miejsce dydaktyki JO w humanistyce, kryteria naukowości w świetle specyfiki przedmiotu badań, zagadnienia epistemologiczne, problematyka relacji metod jakościowych do ilościowych (zob. M. Dakowska 2014: 21) wciąż wymagają doprecyzowania.

1. Od pojęcia teorii do specyfiki konstruowania teorii glottodydaktycznych

Refleksję nad specyfiką epistemologiczną teorii glottodydaktycznych warto rozpocząć od zdefiniowania terminu *teoria*. Nie jest to pojęcie jednoznaczne w obszarze glottodydaktyki, ze względu chociażby na fakt, iż jest ona stosunkowo młodą nauką, będącą na etapie definiowania własnej tożsamości (zob. M. Dakowska 2014: 91). W konsekwencji,

na płaszczyźnie metaglottodydaktycznej, wciąż mamy do czynienia z wieloma sposobami rozumienia tego, czym są teorie glottodydaktyczne i to nie tylko wśród nauczycieli-praktyków, ale i naukowców.

Znaczący w sposobie definiowania teorii odnoszących się do nauczania/uczenia się JO jest wpływ ujęć charakterystycznych dla teorii edukacji. Ilustruje to chociażby zaproponowane przez H.H. Sterna (1983: 25–27) rozróżnienie trzech sposobów definiowania teorii:

- (1) szeroki sposób definiowania teorii, który obejmuje systematyczne myślenie albo spójny zestaw refleksji; ujęcie to obrazuje definicja Reida (zob. L.A. Reid 1965: 26) odnośnie do teorii edukacji, na którą składają się wszelkie refleksje i wypowiedzi na temat edukacji, w tym dyskusja o programach i treściach kształcenia, o dobrym i złym nauczaniu, metodach nauczania, a także o psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych kwestiach ich dotyczących;
- (2) odnoszenie pojęcia teorii do metod, podejść, filozofii czy szkół myślenia, takich jak: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda bezpośrednia, podejście audio-lingwalne, teoria kognitywna itp.;
- (3) bardziej rygorystyczne rozumienie teorii jako hipotez lub zestawu hipotez, które zostały zweryfikowane poprzez obserwację lub eksperyment (zob. G.F. Kneller 1964/1971: 41) albo jako logicznie powiązany zestaw hipotez, których główna funkcja polega na wyjaśnianiu ich przedmiotu (zob. J.D. O'Connor 1957: 92).

Powyższe rozróżnienie uświadamia nam współwystępowanie w dyskursie na temat edukacji teorii rozumianych w ujęciu potocznym i teorii naukowych jako uwieńczenia pracy naukowej.

W dyskursie polskich specjalistów wypowiadających się na kwestie metaglottodydaktyczne mamy do czynienia z postulatami uwzględnienia w procesie konstruowania teorii naukowych empirycznego charakteru glottodydaktyki, a także z koniecznością wypracowania i respektowania standardów naukowości dostosowanych do specyfiki przedmiotu jej badań. Trudno mówić jednak o konsensusie wewnątrz polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, jeśli chodzi o koncepcję glottodydaktyki jako nauki i definicję teorii glottodydaktycznej (zob. I. Orchowska 2014). Na przykład W. Pfeiffer (1977) proponuje czteropoziomową koncepcję teorii glottodydaktycznej, obejmującą metateorię czystą i stosowaną oraz teorię czystą i stosowaną, podczas gdy H. Komorowska (1982) opowiada się za zachowaniem jedynie poziomu teorii czystej i stosowanej. Zdaniem M. Dakowskiej (1987) natomiast, wyłączenie poziomu metaglottodydaktycznego jest niesłuszne, gdyż płaszczyzna ta pozwala na obiektywną ocenę stopnia doskonałości lub raczej niedoskonałości danej teorii względem przedmiotu, który ujmuje.

Jednocześnie, dla H. Komorowskiej (1982) teoria glottodydaktyczna jest teorią redukcyjną, gdyż zawiera twierdzenia uzasadnione wiedzą zaczerpniętą z innych dziedzin, a według M. Dakowskiej (1987: 9) to, co sankcjonuje celowość traktowania glottodydaktyki jako samodzielnej nauki oraz postulatu o potrzebie jej autonomicznego rozwoju, to przekonanie o istnieniu w obrębie jej teorii twierdzeń, które nie są redukowalne do twierdzeń innych nauk. M. Dakowska (2014: 15) zauważa jednak, że dydaktyka JO nie osiągnęła jeszcze sukcesu dojrzałej nauki w sensie zrozumienia i pewnej dozy kontroli nad zjawiskami/procesami wchodzącymi w zakres jej własnego przedmiotu badań. Na

obecnym etapie rozwoju glottodydaktyki, również kwestia przekładni między rzeczywistością empiryczną a jej aparatem poznawczym pozostaje niedostatecznie wyartykułowaną (zob. M. Dakowska 2014: 91).

W konsekwencji wciąż mamy do czynienia nie tylko z pluralizmem wzorców naukowości w obszarze glottodydaktyki, ale i z brakiem przejrzystych kryteriów naukowości odnośnie do teorii na temat nauczania/uczenia się JO. Na przykład M. Dakowska (1987: 12) odróżnia podejścia, obejmujące poglądy oceniane wyłącznie pod kątem skuteczności wyrosłych z nich procedur dydaktycznych, takie jak audiolingwalizm i kognitywizm, od teorii naukowych, które mają przede wszystkim cel poznawczy, a dopiero w drugiej kolejności przyczyniają się do racjonalizacji procesu kształcenia językowego.

F. Grucza (1983) z kolei, wypowiadając się na kwestie metanaukowe odnośnie do lingwistyki stosowanej, wyróżnia wiedzę teoretyczną, empiryczną i aplikatywną, przy czym wiedzę aplikatywną można, jego zdaniem, uznać za wiedzę naukową tylko pod warunkiem, że została ona wyprowadzona z wiedzy względem niej podstawowej, posiadającej znamiona wiedzy naukowej. Natomiast wiedza aplikatywna oparta na intuicji nie jest w jego ujęciu wiedzą naukową, nawet gdyby była wiedzą w najwyższym stopniu efektywną czy skuteczną. Wiedza aplikatywna oparta na intuicji może uzyskać atrybut wiedzy naukowej dopiero po jej naukowym uzasadnieniu. Tym samym, zdaniem F. Gruczy, należy „oddzielić intuicyjne ulepszanie, a w każdym razie jedynie intuicją uzasadnione transformowanie nauki języków obcych od jego racjonalizacji sensu stricto, czyli efektywizacji będącej rezultatem badań naukowych” (F. Grucza 1978: 8).

F. Grucza (1983: 111) wyróżnia ponadto poznanie diagnostyczne, anagnostyczne i prognostyczne, które w płaszczyźnie naukowej wzajemnie się warunkują. Dla przykładu wskazuje, że prognoza może być zaliczona do nauki tylko wówczas, jeśli została wyprowadzona z w pełni zrealizowanej diagnozy, wspartej ewentualnie anagnozą. Innymi słowy, wiedza prognostyczna jest nauką o tyle tylko, o ile jest pochodną naukowej wiedzy diagnostycznej. Prognostyczna wiedza naukowa jest jednocześnie koniecznym uzupełnieniem wiedzy diagnostycznej.

Porównując ze sobą te różne sposoby rozumienia pojęcia teorii na płaszczyźnie metaglottodydaktycznej można założyć, że również analiza metaglottodydaktyczna dyskursu glottodydaktycznego na temat kształcenia nauczycieli JO pozwoli na wyróżnienie różnych kategorii w ramach usytuowania epistemologicznego koncepcji kształcenia i badań empirycznych ze względu na odnoszenie się autorów do tych teorii w bardzo heterogeniczny sposób. Warto tutaj przypomnieć, że np. zdaniem F. Gruczy (1978) w tzw. metodyce nauczania JO nie tylko nazwa „teoria”, ale także atrybut „naukowy/ -a/ -e” bywają niezwykle często w sposób jawny nadużywane.

Co więcej, F. Grucza zauważa, że pojęcie nauki jest pojęciem względnym, wobec czego nie można mierzyć tą samą miarą ani naukowości różnych dziedzin nauki, ani też różnych etapów rozwojowych tej samej dziedziny. „Różnice w ocenie kryteriów naukowości cechują nie tylko reprezentantów różnych dziedzin, ale także przedstawicieli jednej i tej samej dyscypliny, i to zarówno na osi dia- jak i synchronicznej” (F. Grucza 1983: 21–22). Dlatego właśnie konieczne jest uzasadnienie w stosunku do konkretnych nauk społecznych i humanistycznych, co pozwala je określić jako naukę.

Pisząc o specyfice epistemologicznej teorii glottodydaktycznych należy również pamiętać, że wyznaczenie granic pomiędzy poznaniem naukowym a intuicyjnym nie zawsze

jest proste do uchwycenia w dyskursie na temat kształcenia językowego. Dla przykładu, w kontekście francuskojęzycznym J.-C. Beacco (2010) przypomina nam, że ten sam badacz w obszarze nauk humanistycznych i społecznych potencjalnie posiada różne formy i rodzaje wiedzy i że wiedza naukowa, którą nabył w toku swego kształcenia może współwystępować w jego reprezentacjach, a nawet zlać się z przekonaniami i opiniami pochodzącymi z kultury edukacyjnej, w której jest zakorzeniony. A dotyczy to zarówno wewnętrznej wiedzy danego podmiotu, jak i interesującej nas wiedzy uzewnętrznionej w postaci realizowanych wypowiedzi.

M. Dakowska podkreśla jednak, że o ile działalność praktyczna kieruje się tylko celami doraźnymi oraz skutecznością działania, o tyle nauka ma przede wszystkim „cele poznawcze, polegające na tym, aby w sposób systematyczny i celowy zrozumieć świat, szczególnie interesujące nas zjawiska, opisać je i wyjaśnić, wykorzystując do tego możliwości empirycznych i teoretycznych metod badawczych” (M. Dakowska 2010: 11). Nawet jeśli w przypadku nauczyciela-praktyka bardzo ważna jest umiejętność łączenia, konfrontacji teorii i praktyki, wiedzy naukowej i osobistej, jego przekonania i rzeczywistej realizacji, ale także logicznych racji i działań z emocjami przez nie wywołanymi (zob. E. Zawadzka 2004: 9), to w przypadku naukowca konstruowanie modeli i teorii wyjaśniających oraz testowanie wynikających z nich hipotez powinno się odbywać na drodze tzw. zerwania epistemologicznego z nienaukowymi interpretacjami rzeczywistości (zob. G. Bachelard 1938).

W publikacjach na temat nauczania/uczenia się JO i kształcenia nauczycieli JO teorie naukowe są zarazem punktem wyjścia do refleksji naukowej, służąc usytuowaniu epistemologicznemu dyskursu glottodydaktycznego, jak i przedmiotem konstruowania i transferencji (zob. I. Orchowska 2015). Jak przypomina M. Dakowska (2010: 10), procesy językowe, które badają glottodydaktycy, nie są im podane w łatwo dostępnej formie i dopiero w trakcie prowadzonych badań muszą je oni pojęciowo wyróżnić, dokonując modelowania przedmiotu badań.

Samo budowanie wiedzy glottodydaktycznej dokonuje się na drodze interakcji pomiędzy działaniami badawczymi na pięciu różnych poziomach badawczych:

- (1) poziom empirii, który obejmuje badania dotyczące wszelkich rzeczywistych procesów i uwarunkowań składających się na nauczanie/uczenie się J2;
- (2) poziom modelowania, który obejmuje wytwory konceptualizacji, której przedmiotem jest struktura istotnych elementów danego układu empirycznego i ich zależności wzajemnych jako odzwierciedlających istotę danego wycinka empirii;
- (3) poziom budowania teorii wyjaśniających dany rodzaj czy zakres zjawisk obejmujący teorie jako zespół stwierdzeń (sądów) opisowo-wyjaśniających, które oferują niejako rozszerzoną interpretację danego modelu poprzez odwoływanie się do całości istotnej, zgromadzonej w danym zakresie wiedzy, w tym także ustaleń empirycznych;
- (4) poziom aplikacji, w którym chodzi o takie stwierdzenia (sądy) i wnioski, o charakterze mniej lub bardziej szczegółowym, które określają warunki dydaktycznego kształtowania danego zjawiska w sferze praktycznych działań w zakresie nauczania/uczenia się J2;

- (5) poziom metaglottodydaktyczny, obejmujący najbardziej ogólne i wysoce abstrakcyjne refleksje i rozważania dotyczące całości wiedzytwórczych działań prowadzonych w obrębie glottodydaktyki, np. tożsamość glottodydaktyki czy też jej relacje z dziedzinami pokrewnymi (zob. W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 35–36).

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki metaanalizy będą sytuowały się na poziomie metaglottodydaktycznym, przy czym przedmiotem analizy metaglottodydaktycznej są teorie, do których odnoszą się glottodydaktycy na czterech pierwszych poziomach budowania wiedzy glottodydaktycznej.

Warto tutaj zauważyć, że ze względu na empiryczny charakter glottodydaktyki wysoka jest kontekstowość przedmiotu jej badań, a jednocześnie aktualnie daje się zauważyć, że brakuje powiązań pomiędzy poszczególnymi badaniami prowadzonymi przez glottodydaktyków (zob. W. Wilczyńska 2010). Nie ma również konsensusu w kwestiach epistemologicznych kluczowych nie tylko dla rozwoju glottodydaktyki jako nauki, ale i dla udanej, merytorycznej komunikacji wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej oraz pomiędzy reprezentantami tej wspólnoty a reprezentantami nauk pokrewnych, a co więcej, kwestie metaglottodydaktyczne – chociaż kluczowe dla autonomii nauki – są stosunkowo rzadko podejmowane przez naukowców specjalizujących się w glottodydaktyce (zob. I. Orchowska 2015b).

2. O usytuowaniu epistemologicznym artykułów opublikowanych na łamach „Neofilologa”

W niniejszym artykule usytuowanie epistemologiczne polskiego dyskursu glottodydaktycznego zostanie zilustrowane na podstawie rezultatów analizy metaglottodydaktycznej artykułów na temat kształcenia nauczycieli JO, które zostały opublikowane na łamach „Neofilologa” w latach 1990–2010. Jest to czasopismo naukowe Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, którego celem jest popularyzowanie wiedzy o językach i kulturach nowożytnych w ujęciu teoretyczno-praktycznym, zwłaszcza w dziedzinie dydaktyki językowej, z uwypukleniem wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych (zob. I. Orchowska 2015).

Oczekiwania w stosunku do artykułów publikowanych na łamach „Neofilologa” streszczają kryteria oceny tekstów zgłaszanych do publikacji, stosowane przez recenzentów. Kryteria te brzmią następująco:

- (1) czy treść artykułu odpowiada tematowi określoneemu w tytule;
- (2) ocena układu artykułu (czy artykuł zawiera jasno sformułowane: cel badawczy, metodę badawczą, główne tezy i wnioski);
- (3) merytoryczna ocena artykułu (w tym, jakości streszczenia);
- (4) czy i w jakim zakresie artykuł stanowi nowe ujęcie problemu;
- (5) charakterystyka wykorzystanych źródeł i ich doboru;
- (6) inne uwagi.

Analizując powyższe kryteria możemy dojść do wniosku, że usytuowanie epistemologiczne prezentowanych w nich refleksji i/lub badań nie jest traktowane jako konieczne i wiele zależy od postawy w tym zakresie samego recenzenta. Może on bowiem

uwzględnić ten aspekt w merytorycznej ocenie artykułu, ale może go też pominąć. Podobnie wygląda ta kwestia w przypadku kryterium, jakim jest charakterystyka wykorzystanych źródeł i ich doboru. Dlatego, moim zdaniem, warto byłoby sprecyzować elementy merytorycznej oceny artykułu i uwzględnić wśród nich jego usytuowanie epistemologiczne. Wartość merytoryczna artykułu powinna być bowiem oceniana z jednej strony z uwzględnieniem specyfiki podjętego problemu i przyjętej perspektywy i tutaj elementy oceny mogą być zmienne w zależności od tematyki artykułu, ale z drugiej strony każdy artykuł powinien spełniać kryteria naukowości właściwe dla dziedziny nauki reprezentowanej przez dane czasopismo, a że w przypadku glottodydaktyki mamy do czynienia z wieloparadygmatycznością, eksplicytnie usytuowanie epistemologiczne wydaje się być koniecznością w każdym artykule naukowym z tej dziedziny.

Z kolei w przypadku charakterystyki wykorzystanych źródeł można by eksplicytnie zapytać o ich wpisanie się w epistemologiczne usytuowanie refleksji przez autora. Poza tym, przy zapytaniu o to, czy i w jakim zakresie artykuł stanowi nowe ujęcie problemu powinno się również sformułować pytanie o to, czy i w jakim zakresie artykuł wpisuje się w dialog naukowy wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej na temat podjętego w nim problemu.

Kryterium odnoszące się do usytuowania epistemologicznego artykułu nie jest powszechnie stosowane w polskim kontekście akademickim, ale jest ono uwzględnione na przykład wśród kryteriów oceny artykułów przesyłanych do redakcji czasopisma „Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur”. Jest to czasopismo Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki Szkoły Wyższej (fr. l'Association internationale de pédagogie universitaire) o orientacji wielodyscyplinarnej, które ma na celu badanie problemów odnoszących się do szkolnictwa wyższego i praktyk pedagogicznych w tej dziedzinie. Dokładniej, wspomniane kryterium brzmi: „autor wskazuje, w jakiej perspektywie teoretycznej się sytuuje i/lub jakie stanowisko epistemologiczne przyjmuje (fr. L'auteur indique dans quelle perspective théorique il se place et/ou quelle posture épistémologique il adopte)” i przynależy do kategorii kryteriów odnoszących się do struktury i rozwinięcia wywodu argumentacyjnego. Wydaje się, że uwzględnienie tego kryterium w przypadku oceny artykułów glottodydaktycznych mogłoby przyczynić się znacząco do poprawy jakości dialogu naukowego pomiędzy glottodydaktykami, tym bardziej, że przedmiot poznania glottodydaktyki jest interdyscyplinarny.

Metaglottodydaktyczna analiza artykułów opublikowanych na łamach „Neofilologa” pozwala wyłonić 16 kategorii odnośnie do sposobu, w jaki autorzy sytuują prezentowane przez siebie koncepcje kształcenia i/lub badania naukowe, co ilustruje poniższa tabela:

Kategorie usytuowania epistemologicznego	Artykuły
(1) teorie naukowe implikowane w eksperckim wywodzie autora, ale bez ich omówienia eksplicite i bez przywołania konkretnych publikacji naukowych w tekście i w bibliografii;	W. Wilczyńska 1998, W. Wilczyńska 1999 → 2 artykuły
(2) odniesienie się przez autora do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki lub glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy adaptacji tych ostatnich do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki wraz z ich wyjaśnieniem w celu zdefiniowania usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisuje się badanie empiryczne prezentowane w danym artykule;	A. Niżegorodcew 1994, P. Wolski 2000, D. Wiśniewska 2001a, D. Wiśniewska 2001b, S. Adamczak-Krysztowicz 2004, J. Górecka 2004, D. Gabryś-Barker

	2006, A. D. Jarząbek 2007, J. Górecka 2009, P. Wolski 2010, M. Karolczuk 2010 → 11 artykułów
(3) przywołanie autorów rozważań teoretycznych i badań empirycznych na gruncie glottodydaktyki, ale bez omówienia ich koncepcji w celu wprowadzenia do własnego badania empirycznego prezentowanego w artykule;	S. Adamczak-Krysztowicz 2006 → 1 artykuł
(4) usytuowanie epistemologiczne problemu i zaprezentowanie stanu badań nad nim na gruncie glottodydaktyki jako uzasadnienie postulowanych przez autora artykułu badań naukowych;	M. Wysocka 2003 → 1 artykuł
(5) ogólne odwołania do teorii glottodydaktycznych na temat cech dobrego nauczyciela JO w celu zaprezentowania jego modelowych kompetencji w formie wyводу eksperckiego autora i przy przywołaniu konkretnych publikacji glottodydaktycznych tylko w bibliografii;	H. Komorowska 1993 → 1 artykuł
(6) przywołanie konkretnych publikacji glottodydaktycznych tylko w bibliografii w artykule będącym krytyczną refleksją autora nad prowadzonymi przez siebie zajęciami ze studentami – przyszłymi nauczycielami JO;	A. Niżegorodcew 2000 → 1 artykuł
(7) odniesienie się do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki i ich wyjaśnienie w celu zdefiniowania specyfiki nauczania/uczenia się JO w wybranym kontekście edukacyjnym z perspektywy kompetencji nauczyciela JO i/lub jego sposobów kształcenia;	A. Jaroszevska 2004, E. Gajewska/ M. Sowa 2010 → 2 artykuły
(8) odniesienie się do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki i/lub nauk pokrewnych i ich adaptacja do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki wraz z ich wyjaśnieniem w celu zaprezentowania realizowanej koncepcji kształcenia nauczycieli JO;	H. Mrozowska 1998, I. Orchowska 2010 → 2 artykuły
(9) odniesienie się do teorii wypracowanych na gruncie glottodydaktyki oraz nauk pokrewnych i ich omówienie w celu zaprezentowania i wyjaśnienia postulowanej koncepcji kształcenia nauczycieli JO;	A. Jankowska 2003, E. Zawadzka 2004, K. Myczko 2004, W. Wilczyńska 2004, S. Adamczak-Krysztowicz 2004 → 5 artykułów
(10) odwołanie się do teorii i pojęć glottodydaktycznych i traktowanie ich na równi z osobistymi doświadczeniami i poglądami w celu zaprezentowania postulatów odnośnie do kształcenia nauczycieli JO;	A. Niżegorodcew 2004, A. Strzałka 2004 → 2 artykuły
(11) odniesienie się do pojęć funkcjonujących na gruncie glottodydaktyki, ale bez ich definiowania w celu zaprezentowania realizowanej praktyki kształcenia;	M. Sawicka 1990, P. Plusa 1993 → 2 artykuły
(12) przywołanie rezultatów badań empirycznych innych glottodydaktyków lub badań z dziedzin pokrewnych przy ich adaptacji w toku interpretacji do specyfiki glottodydaktyki wraz z ich usytuowaniem epistemologicznym w celu zdiagnozowania problemów pojawiających się w procesie kształcenia nauczycieli i zaproponowania postulatów praktycznych w celu rozwiązania tych problemów;	E. Zawadzka 1996, E. Zawadzka 1998 → 2 artykuły
(13) odnośnienie się przy prezentacji sprawozdania z własnego badania do definicji pojęć wypracowanych na granice pedeutologii uznawanej przez autora za subdyscyplinę glottodydaktyki, a następnie proponowanie własnych ujęć tych pojęć;	P. Plusa 1992 → 1 artykuł
(14) usytuowanie epistemologiczne oparte na koncepcji interdyscyplinarności rozumianej jako bi- lub pluridyscyplinarność	I. Strachanowska 1998, K. Karpińska-Szaj 2004, M. Pamuła 2005,

przedmiotu badań glottodydaktycznych i włączenie w refleksję nad kształceniem nauczycieli JO założeń psychologicznych i/lub pedagogicznych bez ich adaptacji do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki;	G. Kiliańska-Przybyło 2009, W. Burlńska 2009, W. Górską 2009, M. Witkowska 2010, J. Stańczyk 2010 → 8 artykułów
(15) odniesienie się do teorii i/lub pojęć z obszaru lingwistyki i nauk o komunikacji z perspektywy językoznawczej jako wprowadzenie do refleksji nad dyskursem edukacyjnym w obszarze metodyki JO i związanymi z tym przesłankami odnośnie do kompetencji nauczyciela JO;	J. Majer 2009 → 1 artykuł
(16) odniesienie się do innych nauk i ujęć: - omówienie zasad programowania neurolingwistycznego w celu uzasadnienia postulatu ich zaadoptowania na gruncie glottodydaktyki, - ogólne nawiązanie do osiągnięć myśli filozoficznej jako integralnego elementu w procesie konstruowania modelu kształcenia nauczycieli JO, - odniesienie do pojęć z obszaru statystyki i postulat włączenia ich do procesu kształcenia nauczycieli JO.	W. Majewski 1991, E. Zawadzka 1998, H. Widła 2003 → 3 artykuły

Tabela 1. Kategorie usytuowania epistemologicznego w artykułach opublikowanych na łamach „Neofilologa” w latach 1990–2010

Jeśli przyjrzymy się dokładnym rezultatom naszej metaanalizy, to po pierwsze należy zauważyć, że dominują odniesienia eksplicite do teorii wypracowanych na gruncie glottodydaktyki albo wypracowanych na gruncie nauk pokrewnych, ale zaadaptowanych do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki (29 na 60 przeanalizowanych artykułów), mniej jest przypadków osadzenia pluridyscyplinarnego (8), tylko jedno usytuowanie z perspektywy językoznawczej (1) i trzy odniesienia do innych nauk i ujęć (3).

Różny jest również cel takiego usytuowania epistemologicznego w dyskursie glottodydaktycznym: czasami jest ono ukierunkowane na zaprezentowanie empirycznego badania naukowego, czasami na zaprezentowanie praktyki nauczania, a bywa też, że ten sam autor prezentuje zarówno postulaty dydaktyczno-metodyczne, jak i rezultaty własnego badania, które dostarczają informacji o konkretnych sytuacjach i problemach dydaktycznych (np. S. Adamczak-Krysztowicz 2004). Odzwierciedla to w pewnym stopniu postrzeganie przez niektórych glottodydaktyków jako stosunkowo płynnej granicy pomiędzy praktyką nauczania JO a działalnością badawczą w obszarze glottodydaktyki.

W 12 artykułach na 60 analizowanych odniesienia eksplicite do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki lub glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy adaptacji tych ostatnich do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki mają na celu zdefiniowanie usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisuje się własne badanie empiryczne (A. Niżegorodcew 1994, P. Wolski 2000, D. Wiśniewska 2001a, D. Wiśniewska 2001b, S. Adamczak-Krysztowicz 2004, J. Górecka 2004, D. Gabryś-Barker 2006, A.D. Jarząbek 2007, J. Górecka 2009, P. Wolski 2010, M. Karolczuk 2010, S. Adamczak-Krysztowicz 2006), a w jednym przypadku (M. Wysocka 2003) chodzi o uzasadnienie postulowanych przez autorkę artykułu badań naukowych. Inna autorka odwołuje się ogólnie do teorii glottodydaktycznych na temat cech dobrego nauczyciela JO w celu zaprezentowania jego modelowych kompetencji w formie wywodu eksperckiego i przy przywołaniu konkretnych publikacji glottodydaktycznych tylko w bibliografii (H. Komorowska 1993).

W 15 artykułach odniesienia eksplicite do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki lub glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy adaptacji tych ostatnich do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki są ukierunkowane na zdefiniowanie usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisują się realizowane lub postulowane koncepcje kształcenia (A. Jaroszewska 2004, E. Gajewska/ M. Sowa 2010, H. Mrozowska 1998, I. Orchowska 2010, A. Jankowska 2003, E. Zawadzka 2004, K. Myczko 2004, W. Wilczyńska 2004, S. Adamczak-Krysztofowicz 2004, A. Niżegorodcew 2004, A. Strzałka 2004, M. Sawicka 1990, P. Płusa 1993, E. Zawadzka 1996, E. Zawadzka 1998).

Warto tutaj zauważyć, że samo pojęcie teorii jest różnie rozumiane przez autorów analizowanych artykułów. Dla przykładu, E. Zawadzka (2004), definiując integrację w nauczaniu JO, przywołuje m.in. teorię wielostronnego kształcenia W. Okonia, bazującą na osiągnięciach współczesnej psychologii i pedagogiki i odnoszącą się do całego procesu kształcenia. A. Jankowska (2003) przywołuje modele stosowane w kształceniu nauczycieli JO, takie jak model porównujący proces stawania się nauczycielem do nauki rzemiosła, model oparty na zastosowaniu wiedzy teoretycznej zdobytej podczas studiów w praktyce, czy model refleksyjny. J. Górecka (2009) sytuje swoją refleksję na temat roli nauczającego w procesach konstruowania wiedzy przez studentów w perspektywie dydaktyki autonomizującej, zwanej również systemem półautonomii. Z kolei E. Gajewska i M. Sowa (2010) przywołują w ramach teorii ogólnych na temat nauczania JO dla potrzeb zawodowych, koncepcję tzw. subjęzyków zawodowych jako metodę planowania kursu opartą na analizie frekwencyjnej, metodę analizy potrzeb, a także podejście zadaniowe.

Już te cztery przywołane powyżej przykłady pozwalają wyróżnić cztery odmienne znaczenia pojęcia *teoria* w polskim dyskursie glottodydaktycznym:

- (1) teoria jako pewna filozofia kształcenia;
- (2) teoria jako modelowanie naukowe rzeczywistości empirycznej;
- (3) teoria jako zarazem podejście praktyczne do kształcenia nauczycieli JO i poznawcze, obejmujące aparat pojęciowy pozwalający na spójną interpretację rzeczywistości (w przypadku dydaktyki autonomizującej na ten aparat pojęciowy składają się m.in. takie pojęcia, jak: osobista kompetencja komunikacyjna, osobisty styl komunikacyjny, wrażliwość językowo-komunikacyjna);
- (4) teorie jako metody i podejścia do nauczania mające na celu u efektywnienie procesu kształcenia językowego, bez ukierunkowania na cele poznawcze.

Ponadto, większość autorów rozgranicza poznanie naukowe od intuicyjnego, ale w przypadku trzech publikacji (A. Niżegorodcew 2000, 2004, A. Strzałka 2004) w przywołanych przez autorki postulatach trudno oddzielić ich poglądy osobiste od twierdzeń zaczerpniętych z teorii naukowych. I tak, A. Strzałka (2004: 8–9), pisząc o postulatach dotyczących miejsca kultury w nauczaniu JO, które należy jej zdaniem uświadomić przyszłym i praktykującym nauczycielom, opiera się na naukowej literaturze przedmiotu, którą prezentuje w bibliografii, ale jednocześnie sugeruje, że są one oparte na wynikach badań własnych i na jej doświadczeniu w pracy z nauczycielami i studentami.

Poza tym, tylko w 11 publikacjach (A. Niżegorodcew 1994, P. Wolski 2000, D. Wiśniewska 2001a, D. Wiśniewska 2001b, S. Adamczak-Krysztofowicz 2004, J. Górecka 2004, D. Gabryś-Barker 2006, A.D. Jarząbek 2007, J. Górecka 2009, P. Wolski 2010, M. Karolczuk 2010) na 60 mamy do czynienia z odnoszeniem się przez autorów do teorii

i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy ich adaptacji do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki wraz z ich wyjaśnieniem w celu zdefiniowania usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisuje się badanie empiryczne prezentowane w danym artykule. Jeśli dążymy do dialogu naukowego wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej, to takie usytuowanie powinno być, moim zdaniem, traktowane jako modelowe. Nie jest ono jednak uwzględnione w kryteriach oceny tekstów publikowanych w „Neofilologu”, o czym już była mowa w niniejszym artykule.

Jednocześnie, w dwóch publikacjach tej samej autorki (W. Wilczyńska 1998, 1999) teorie naukowe są implikowane w jej eksperckim wywodzie, ale bez ich omówienia eksplicite i bez przywołania konkretnych publikacji naukowych w tekście i w bibliografii. W pierwszym z artykułów W. Wilczyńska (1998) podejmuje się próby usystematyzowania swojej wizji kompetencji absolwenta Nauczycielskiego Kolegium Językowego, starając się podkreślić walory kształcące pracy dyplomowej. Prezentując koncepcję tej pracy autorka przywołuje takie kluczowe pojęcia, jak: zdolność do teoretycznej refleksji nad praktyką szkolną, refleksyjne podejście w dydaktyce, model kompetencji zawodowych dyplomanta, ale bez ich definiowania w oparciu o konkretne źródła naukowe. Przywołuje również różne opinie znanych jej studentów i wykładowców na temat pracy dyplomowej, a także etapy współpracy pomiędzy nauczającym a studentem w przygotowywaniu pracy dyplomowej, które realizuje we własnej praktyce kształcenia nauczycieli. W drugim z artykułów W. Wilczyńska (1999) definiuje sukces w nauczaniu JO jako rezultat działania, które ma sprawić, aby uczący się odkrył swój własny styl komunikacyjny w JO, na miarę własnej osobowości, statusu i aspiracji. Tym samym, autorka sytuuje się w koncepcji naukowej dydaktyki autonomizującej, nawet jeśli nie powołuje się eksplicite na żadne publikacje naukowe na ten temat. Dorobek naukowy autorki, w tym jej liczne publikacje naukowe na temat autonomii w nauczaniu/uczeniu się JO, pozwala jednoznacznie zidentyfikować jej usytuowanie epistemologiczne w przywołanym artykule, ale o ile takie implikowanie teorii naukowych jest uzasadnione w eksperckim wywodzie znanego naukowca, nie jest to sposób sytuowania epistemologicznego dyskursu do zaakceptowania u wszystkich glottodydaktyków, a zwłaszcza u początkujących naukowców.

Tymczasem, jak wskazuje tabela poniżej, w 17 artykułach na 60 brakuje jakiegokolwiek odniesienia do teorii naukowych jako podstawy do usytuowania epistemologicznego prezentowanej koncepcji kształcenia i/lub badania empirycznego.

Sposoby na brak odniesienia się do teorii naukowych jako podstawy usytuowania epistemologicznego	Artykuły
(1) przywołanie teorii glottodydaktycznych jako przedmiotu kształcenia nauczycieli JO a nie jako teorii odniesienia dla autora artykułu w definiowaniu przez niego usytuowania epistemologicznego badania lub koncepcji kształcenia;	L. Piasecka 1996
(2) artykuły, które wpisują się tematycznie w glottodydaktyczny obszar badawczy, ale nie ma w nich odniesienia ani do teorii, ani do terminologii naukowej z zakresu glottodydaktyki, gdyż autorzy odnoszą się wyłącznie do publikacji metodycznych i/lub zaleceń metodyków odnośnie do konstruowania i ewaluacji programów nauczania przez nauczycieli JO;	H. Komorowska 1996, I. Marciniak 2004

(3) artykuły, w których autorzy odwołują się tylko do własnych doświadczeń zawodowych i poglądów subiektywnych własnych i/lub cudzych a nie do teorii naukowych;	H. Wiśniewska 1996, P. Plusa 1996, H. Stasiak 1998, M. Kusiak 2004, E. Bandura 2003
(4) artykuły, w których autorzy zaproponowali ujęcia problematyki oparte głównie na analizie dokumentów administracyjno-oświatowych, publikacji ogólnie-edukacyjnych, rekomendacji ze strony MEN, MNiSW, Rady Europy itp., bądź odnoszą się do informacji prezentowanych na portalach edukacyjnych o charakterze popularno-naukowym ;	S. Wiśniewska 1998, W. Marciniak 1996, T. Siek-Piskozub 1996, M. Frankiewicz 1998, E. Gajewska 2005
(5) artykuły o charakterze informacyjnym, w których nie ma odniesienia do koncepcji naukowych;	K. Myczko/ T. Siek-Piskozub 1998, A. Niżegorodcew 2010
(6) artykuł, którego autor prezentuje zastosowaną w badaniu własnym metodologię badawczą, ale bez usytuowania epistemologicznego;	D. Krakowian 1998
(7) ogólna prezentacja metod i narzędzi badawczych do zastosowania w badaniach nad osobą nauczyciela JO, kiedy omówieniu kwestii metodologicznych nie towarzyszy usytuowanie epistemologiczne.	M. Wysocka 2009

Tabela 2. Sposoby na brak odniesienia się do teorii naukowych jako podstawy usytuowania epistemologicznego

Usytuowanie epistemologiczne, a tym samym konceptualizacja problemu będącego przedmiotem refleksji i/lub badania empirycznego oparciu o dostępne teorie naukowe, nie stanowi zatem integralnej części wywodu wszystkich autorów piszących na temat kształcenia nauczycieli JO na łamach „Neofilologa”.

Tymczasem, jak zauważają W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik (2010: 89), badania naukowe są o tyle przydatne, o ile pozwalają nam wyjść poza nasze bezpośrednie, czyli potoczne postrzeganie rzeczywistości nauczania/uczenia się J2. O ile bowiem spontaniczne postrzeganie ogranicza się zazwyczaj do dość powierzchownego obrazu danego stanu faktycznego, o tyle teorie naukowe pozwalają na ogląd konfiguracji czynników i procesów, które zachodzą w rzeczywistości empirycznej.

3. W stronę optymalizacji dialogu wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej

Wstępne rezultaty metaanalizy polskiego dyskursu na temat kształcenia nauczycieli JO pozwalają wysunąć wniosek, że aktualnie brakuje jednego wspólnego modelu dyskursywnego osadzenia epistemologicznego dla koncepcji kształcenia i badań empirycznych, który powinni stosować autorzy artykułów glottodydaktycznych i który byłby również znaczącym wsparciem dla recenzentów publikacji naukowych. Co więcej, koncentrowanie się na celach praktycznych przez autorów publikacji glottodydaktycznych często odbywa się kosztem definiowania przedmiotu ich refleksji naukowej i procesów modelowania przedmiotu badań własnych.

O ile złożoność, wieloaspektowość i interdyscyplinarność przedmiotu naukowej refleksji glottodydaktycznej uzasadnia wielość punktów widzenia w obszarze kształcenia nauczycieli JO, o tyle dialog naukowy wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej zyskałby na pewno na jakości, jeśli udałooby się wypracować standardy odnośnie do sytuowania epistemologicznego dyskursu w artykułach publikowanych na łamach specjalistycznych czasopism naukowych poświęconych problematyce kształcenia językowego.

Uwzględnienie w ocenie takich publikacji kryterium odnoszącego się do usytuowania epistemologicznego ze strony autorów skłoniłoby również tych ostatnich do bardziej świadomego podejścia do kwestii metaglottodydaktycznych, a w dalszej perspektywie mogłoby przyczynić się do rozwoju badań metaglottodydaktycznych, tak znaczących dla autonomii poznawczej glottodydaktyki.

Oczywiście metapojęcia i metakategorie w obszarze glottodydaktyki, a zwłaszcza pojęcie teorii naukowej, wciąż wymagają doprecyzowania na gruncie badań metaglottodydaktycznych. Ponadto wyniki tych metabadań powinny być uwzględniane w procesie kształcenia glottodydaktyków jako naukowców, a w pewnym zakresie także w kształceniu nauczycieli-praktyków, których samodoskonalenie zawodowe powinno odbywać się m.in. poprzez krytyczną lekturę publikacji naukowych.

Jeśli chodzi o same kryteria naukowości wypracowane dla glottodydaktyki, to powinny one wpisać się w heterogeniczny model funkcjonowania tej nauki empirycznej, który uwzględniałby wielopłaszczyznowy, wielowymiarowy i wieloparadygmatyczny charakter teorii glottodydaktycznej i sposobów jej konstruowania. Zbyt rygorystyczne podejście do kryteriów prowadziłoby do wykluczenia części publikacji z obszaru naukowego glottodydaktyki i nie pozwoliłoby uwzględnić rzeczywistego stanu jej autonomii poznawczej, a tym bardziej poszczególnych etapów jej rozwoju jako nauki. Model ten powinien uwzględnić obszary wiedzy konstruowanej w obszarze glottodydaktyki na pięciu różnych poziomach badawczych, a także odzwierciedlać rzeczywisty stan rozwoju glottodydaktyki jako nauki względnie autonomicznej.

Takie zróżnicowanie w zakresie źródeł wiedzy glottodydaktycznej, podobnie jak zróżnicowanie tematyczne w poszczególnych zakresach badawczych powinno być jednocześnie równoważone poprzez wypracowanie kategorii metanaukowych, a zwłaszcza metapojęć wspierających dialog pomiędzy poszczególnymi naukowcami. Innymi słowy, nie chodzi o nadanie glottodydaktyce jednolitego charakteru naukowego, ale o budowanie powiązań pomiędzy poszczególnymi koncepcjami i badaniami empirycznymi prowadzonymi przez poszczególnych glottodydaktyków na drodze merytorycznej komunikacji pomiędzy nimi. Otóż warunkiem sine qua non merytorycznej komunikacji naukowej jest wzajemne rozumienie się jej uczestników, a takowe na poziomie dyskursu odnoszącego się do złożonego przedmiotu, jakim jest kształcenie językowe i kształcenie nauczycieli JO, możliwe jest w przypadku formułowania eksplicite swego stanowiska epistemologicznego przez autorów publikacji naukowych. Wiąże się to również z odniesieniem przedmiotu ich refleksji naukowej do ogólnej problematyki glottodydaktycznej i z zasygnalizowaniem koncepcji glottodydaktyki, jakiej są zwolennikami.

Wydaje się zatem, że kryteria naukowości właściwe dla glottodydaktyki powinny stanowić na tyle szeroki wachlarz możliwości, aby sankcjonowały różnorodność spojrzeń, stanowisk i kontekstów glottodydaktycznych, a jednocześnie powinny przyczynić się do uporządkowania procesów transferencji wiedzy glottodydaktycznej w dyskursie i do zoptymalizowania dialogu wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej.

Wielość podejść w glottodydaktyce jest jak najbardziej uzasadniona, członkowie wspólnoty glottodydaktycznej powinni zatem orientować się w różnych paradygmatach naukowych, definiować w swoim dyskursie założenia epistemologiczne koncepcji naukowych, do których się odwołują, operując przy tym w spójny sposób pojęciami metanaukowymi.

Bibliografia

- Bachelard, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris.
- Bańcerowski, J. (1975), *Is metaglottodidactics necessary?*, (w:) *Glottodidactica* 8, 21–26.
- Beacco, J.-C. (2014), *Pour une gestion de la complexité en didactique du français et des langues*, (w:) J. Aguilar/ C. Brudermann/ M. Leclère (red.), *Langues, cultures et pratiques en contexte: Interrogations didactiques*. Paris, 315–331.
- Dakowska, M. (1987), *Czym jest a czym nie jest teoria glottodydaktyczna*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 8, 7–17.
- Dakowska, M. (2010), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) *Neofilolog* 34, 9–19.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Kneller, G.F. (1971/1964), *Introduction to the Philosophy of Education*. New York.
- Komorowska, H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
- Kozłowska, Z. (2007), *O przekładzie tekstu naukowego (na materiale tekstów językoznawczych)*. Warszawa.
- O'Connor, J.D. (1957), *An Introduction to the Philosophy of Education*. London.
- Orchowska, I. (2013), *De la communication spécialisée à l'intérieur de la communauté glottodidactique polonaise. Conceptualisation de l'objet de la discipline scientifique et de son interdisciplinarité*, (w:) E. Wąsikiewicz-Firlej/ H. Lankiewicz (red.), *From classroom to workplace: advances in applied linguistics*. Piła, 189–206.
- Orchowska, I. (2014), *De l'autonomie scientifique de la didactologie des langues étrangères en Pologne. L'analyse comparative des conceptions de trois épistémologues contemporains polonais de la discipline*, (w:) J.I. Ignacio Aguilar Río/ C. Brudermann/ M. Leclère (red.), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*. Paryż, 181–195. (URL <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170>). [Pobrano 20.08.2015].
- Orchowska, I. (2015a), *O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach „Neofilologa”*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 12, 81–96.
- Orchowska, I. (2015b), *De la nécessité des recherches méta-glottodidactiques au sein de la communauté polonaise des spécialistes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, (w:) „*Glottodidactica*” 42/2, 169–184.
- Pfeiffer, W. (1977), *Toward a Theory of Glottodidactics*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny* 24, 361–369.
- Reid, L.A. (1965), *Philosophy and the theory and practice of education*, (w:) R.D. Archambault (red.), *Philosophical Analysis and Education*. London, 17–37.
- Stern, H.H. (1983/1984), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford.

- Wilczyńska, W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*, (w:) Neofilolog 34, 21–35.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Zawadzka, E. (2004), Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki, (w:) Neofilolog 24, 6–13.

Aneks – lista publikacji będących przedmiotem metaanalizy

- Adamczak-Krysztowicz, S. (2004) *Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Neofilolog 25, 36–42.
- Adamczak-Krysztowicz, S. (2006), *Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych*, (w:) Neofilolog 28, 25–32.
- Bandura, E. (2003), *Rola nauczyciela języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich*, (w:) Neofilolog 23, 63–69.
- Bielicka, M. (2013), *Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu immersyjnym. Przygotowanie studentów kierunków neofilologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu dwujęzycznym*, (w:) Neofilolog 40/2, 251–263.
- Burlińska, W. (2009), *Dyskurs edukacyjny w kształceniu przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 33, 169–183.
- Frankiewicz, M. (1998), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych na przykładzie kształcenia nauczycieli na Uniwersytecie w Ostrawie*, (w:) Neofilolog 16, 40–44.
- Gabryś-Barker, D. (2006), *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*, (w:) Neofilolog 29, 90–100.
- Gajewska, E. (2005), *Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły*, (w:) Neofilolog 27, 25–30.
- Gajewska, E./ M. Sowa (2010), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, (w:) Neofilolog 35, 243–253.
- Górecka, J. (2004), *Rola nauczającego w procesach konstruowania wiedzy przez studentów kierunków filologicznych podczas seminariów magisterskich*, (w:) Neofilolog 25, 59–68.
- Górecka, J. (2009), *Wprowadzanie elementów nauczania hybrydowego w kształceniu językowym; uzasadnienie dydaktyczne oraz główne wyzwania dla nauczyciela*, (w:) Neofilolog 33, 41–52.
- Górska, W. (2009), *Narzędzie web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych*, (w:) Neofilolog 33, 197–203.
- Jankowska, A. (2003), *Wykładowcy w kolegiach językowych wzorem dla przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 23, 28–35.
- Jaroszewska, A. (2004), *Docenić dziecięcy świat – ku nauczaniu zintegrowanemu. Geneza kształcenia zintegrowanego a nauczanie języków obcych dzieci*, (w:) Neofilolog 24, 14–23.
- Jarząbek, A.D. (2007), *O nastawieniu nauczycieli do samooceny uczących się*, (w:) Neofilolog 30, 43–54.
- Karolczuk, M. (2010), *O wybranych aspektach determinujących nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego (drugiego obcego) – wnioski z badań*, (w:) Neofilolog 35, 185–194.
- Karpińska-Szaj, K. (2004), *Integracja dziecka głuchego w klasie językowej*, (w:) Neofilolog 24, 33–40.

- Kiliańska-Przybyło, G. (2009), *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*, (w:) *Neofilolog* 33, 65–75.
- Komorowska, H. (1993), *Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego*, (w:) *Neofilolog* 6, 7–16.
- Komorowska, H. (1996), *Kryteria konstrukcji i ewaluacji programów nauczania*, (w:) *Neofilolog* 12, 13–19.
- Krakowian, D. (1998), *Teaching Foreign Language Methodology – time for modifications*, (w:) *Neofilolog* 16, 22–27.
- Kusiak, M. (2004), *Problem integracji w organizowaniu praktyk pedagogicznych*, (w:) *Neofilolog* 25, 69–74.
- Majer, J. (2009), *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego*, (w:) *Neofilolog* 32, 99–114.
- Majewski, W. (1991), *Programowanie neurolingwistyczne w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 3, 73–78.
- Marciniak, M. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w województwie sieradzkim*, (w:) *Neofilolog* 13, 31–34.
- Marciniak, I. (2004), *O integracji sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego*, (w:) *Neofilolog* 24, 58–62.
- Mrozowska, H. (1998), *Developing a course in literature for teacher trainees*, (w:) *Neofilolog* 16, 28–33.
- Myczko, K. (2004), *Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna*, (w:) *Neofilolog* 24, 52–57.
- Myczko, K./ T. Siek-Piskozub (1998), *Kształcenie absolwentów NJKO na dwuletnich studiach magisterskich w zakresie filologii angielskiej i niemieckiej w Poznaniu*, (w:) *Neofilolog* 16, 54–55.
- Nizgorodcew, A. (1994), *Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 8, 20–26.
- Nizgorodcew, A. (2000), *Expectations and realities – a teacher training course focused on young learners*, (w:) *Neofilolog* 19, 91–96.
- Nizgorodcew, A. (2004), *Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji*, (w:) *Neofilolog* 24, 63–68.
- Nizgorodcew, A. (2010), *Europejskie nauczycielskie studia magisterskie (EMETT) – moduły interkulturowe*, (w:) *Neofilolog* 35, 235–241.
- Orchowska, I. (2010), *Konstruowanie projektu pracy dyplomowej jako element kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 34, 111–122.
- Pamuła, M. (2005), *Boîte à lettres (primary letter box), czyli przygotowanie nauczycieli do nauczania czytania w języku obcym w myśl koncepcji zindywidualizowanego nauczania przy wykorzystaniu technik multimedialnych*, (w:) *Neofilolog* 27, 79–83.
- Piasecka, L. (1998), *Pre-service teacher training: suggestions for M.A. degree seminars and theses*, (w:) *Neofilolog* 12, 36–40.
- Plusa, P. (1992), *Doskonalenie umiejętności zawodowych nauczyciela języka francuskiego*, (w:) *Neofilolog* 4, 74–77.
- Plusa, P. (1993), *Warunki efektywnego kształcenia nauczycieli wczesnego nauczania języka francuskiego (na przykładzie kolegium w Sosnowcu)*, (w:) *Neofilolog* 6, 25–28.
- Plusa, P. (1996), *Walory poznawcze i kształcące czynności w ramach seminarium dyplomowego studentów III roku NKJF*, (w:) *Neofilolog* 13, 57–58.

- Sawicka, M. (1990), *Zastosowanie magnetowidu w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 2, 71–75.
- Siek-Piskozub, T. (1996), *Rola organizacji nauczycieli języków obcych w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, (w:) *Neofilolog* 13, 64–68.
- Stańczyk, J. (2010), *Poprzez refleksję do postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języka obcego – trudności w interpretacji badania w działaniu*, (w:) *Neofilolog* 34, 159–167.
- Stasiak, H. (1998), *Perspektywy zawodowe absolwentów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych*, (w:) *Neofilolog* 16, 6–12.
- Strachanowska, I. (1998), *Foreign Language Teachers – selected problems of self-estimation*, (w:) *Neofilolog* 16, 45–53.
- Strzałka, A. (2004), *Zintegrowanie nauczania języka i kultury*, (w:) *Neofilolog* 25, 6–9.
- Widła, H. (2003), *Wykorzystanie wyników opracowań statystycznych w pracy nauczyciela na przykładzie egzaminów gimnazjalnych i próbnych matur*, (w:) *Neofilolog* 23, 88–94.
- Wilczyńska, W. (1998), *Praca dyplomowa – cele i koncepcje*, (w:) *Neofilolog* 16, 13–21.
- Wilczyńska, W. (1999), *Kształcenie do autonomii w językach obcych a problem wzorców i imitacji*, (w:) *Neofilolog* 18, 18–24.
- Wilczyńska, W. (2004), *O mediacji interkulturowej na przykładzie praktyk w zakresie gościnności w Europie*, (w:) *Neofilolog* 24, 69–79.
- Wiśniewska, H. (1996), *Miejsce czasopisma w kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 12, 41–45.
- Wiśniewska, S. (1998), *System studiów dwukierunkowych – propozycja zmian w kształceniu nauczycieli JO*, (w:) *Neofilolog* 16, 34–39.
- Wiśniewska, D. (2001a), *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, (w:) *Neofilolog* 20, 52–57.
- Wiśniewska, D. (2001b), *Oczekiwania osób uczących się wobec nauczyciela*, (w:) *Neofilolog* 20, 58–63.
- Witkowska, M. (2010), *Zastosowanie protokołu głośnego myślenia i retrospekcji w badaniach autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, (w:) *Neofilolog* 34, 147–157.
- Wolski, P. (2000), *Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 19, 51–59.
- Wolski, P. (2010), *Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość*, (w:) *Neofilolog* 34, 287–289.
- Wysocka, M. (2003), *Możliwości badań empirycznych w glottodydaktyce*, (w:) *Neofilolog* 23, 95–100.
- Wysocka, M. (2009), *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela JO*, (w:) *Neofilolog* 32, 139–149.
- Zawadzka, E. (1996), *Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli*, (w:) *Neofilolog* 13, 23–30.
- Zawadzka, E. (1998), *Przemiany edukacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 17, 6–15.
- Zawadzka, E. (2004), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*, (w:) *Neofilolog* 24, 6–13.

Albertyna PACIOREK

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Semantic Implicit Learning in Acquisition of L2 English¹

Abstract:

Communicative approaches to language teaching assume the learning occurs as a by-product of communication. The present study explores this issue experimentally, examining the phenomenon of implicit learning among Polish learners of English. The study focuses on learning to apply new English words in semantically appropriate contexts. Whether the learning is implicit or not is determined using subjective measures of awareness (following Z. Dienes/ R. Scott 2005). Polish learners of English read English sentences containing 4 target words. Next they completed an unexpected test on new sentences in which they were asked to indicate whether target words were used correctly and to provide confidence and source judgements to each answer, as subjective measures of awareness (guess/ intuition responses taken as reflecting implicit knowledge). The experimental group was compared with a control group who did not receive training. Findings include significantly above chance performance on guess/ intuition responses in both groups, with an advantage in the experimental group that approached significance, suggesting that this group may have indeed implicitly learnt about the applicable semantic contexts for the newly learnt words. The learning effect did not extend to appropriate but semantically different contexts to the ones participants saw in training, suggesting implicit learning is restricted in its scope. Educators must therefore ensure to provide representative sentence samples when introducing new words and may need to explicitly point out any contexts which semantically diverge from the ones the students were exposed to.

Introduction

The communicative approach to teaching arose in the 1970s as both linguists and educators grew dissatisfied with the then predominant audio-lingual and grammar-translation methods. It became clear that even despite elaborate explicit knowledge of language, learners often felt robotic and at a loss in natural, social situations. A solution to that was the development of new classroom methods and activities with the chief focus on communication and meaning, such as role-plays, interviews, information gap-fills, games, surveys and pairwork. Margie Berns, an expert in language pedagogy and sociolinguistics wrote: “language study has to look at the use (function) of language in context, both its linguistic context (what is uttered before and after a given piece of discourse) and its social, or situational, context (...)” (M. Berns 1983: 5). Of course

¹ The author would like to thank her participants – students at the University of Economics in Krakow, Poland, as well as their English teachers and course coordinators who agreed for the data collection to take place.

underlying this framework is the assumption that learners will acquire the crucial aspects of language automatically.

Currently, the extreme communicative approach is not favoured any more, after succumbing to the criticism that plain “chatting” does not stimulate actual learning of the material necessary to improve competence (and confidence). Teachers nowadays are trained to apply a mixture of “focus on meaning” and “focus on form” methods and encouraged to balance them and use them for different purposes. The remaining crucial question is therefore: which aspects of language can be acquired naturally and automatically, as communicative approaches suggest, and which aspects require explicit teaching, as favoured by functional teaching methods?

The type of learning which communicative approaches assume takes place in second language learning is the one that occurs without an overt intention to learn a particular thing (in other words it is incidental) and without awareness of what is being learnt (as opposed to formulating explicit rules). In psychology this type of learning has become known as *implicit learning*. By popular assumption, the acquisition of the first language is an implicit learning process leading to implicit knowledge. To what extent a second language (L2) can also be learned implicitly, or in other words acquired, has been the subject of much investigation and rightfully deserves attention due to its important theoretical and practical implications, which will be discussed below.

In the field of second language acquisition research scepticism about the possibility of implicit learning is perhaps most clearly expressed in the work of Schmidt (R. Schmidt 1990, 1995), and resonates in his seminal “noticing” hypothesis. Schmidt was primarily concerned with the roles that attention and awareness play in the learning process. He proposed “noticing” to be the minimal combination of attention and a low level awareness, necessary and sufficient for converting input to intake (R. Schmidt 1990). He proposed that stimuli outside focal attention and therefore outside awareness might activate preexisting memory representations, but only subliminally, and that subliminal *learning* is impossible.

Once ‘noticed’, a given aspect of language may be consciously analysed, compared to other things which were ‘noticed’, giving rise to a higher level of awareness – ‘understanding’ (which involves what is generally understood as ‘thinking’). Schmidt wrote sceptically about the possibility of forming generalisations and abstract rules without noticing at the level of understanding. But, could it be possible? This is the question which the current study addresses. Schmidt himself identified “unconscious induction and abstractness of the knowledge that results from learning” as “the most important issues involved in implicit learning studies” (R. Schmidt 1995: 35).

Working from a more pedagogical perspective, S. Krashen (1981) first proposed the distinction between unconscious acquisition and conscious learning. While certain aspects of language may be naturally acquired, others require conscious learning. Identifying exactly which ones can be acquired naturally is the Holy Grail for language pedagogues. In terms of lexical learning, M. Paradis (2004) proposed a distinction between ‘vocabulary’ and ‘lexicon’. With vocabulary encompassing referential meaning (‘cat’ picks out CAT in the world) requiring explicit processes (N. Ellis 1994), other aspects of word-knowledge, such as collocational behaviour, belonging to the lexicon, may be implicit.

The focus of the presented study is on semantic implicit learning, that is pertaining to learning word meaning. In particular, the study addresses the learning of words' semantic (selectional) preferences. The term dates back to J. Sinclair (1996). Semantic preferences are tendencies of words to co-occur with words of certain semantic classes in a given role, e.g., the verb *chase* is followed by animate nouns as direct object, or *drink* by nouns denoting liquid. In short, the study examines whether learners exposed to new, previously not known English L2 words in written contexts are able to:

- incidentally develop sensitivity to the legitimate and illegitimate usage of the words in new but similar contexts (where context is operationalised as the type of nouns with which a given verb collocates);
- extend this sensitivity to new and semantically different contexts;
- assess to what extent the performance is based on implicit knowledge.

1. Experiment

Participants: 68 university students aged 19–23 at the University of Economics, Krakow, Poland. They were from 5 classes at the upper-intermediate/advanced level. The students within each class were divided into the experimental and control groups.

(1) Stimuli

Four target words of English: DIMINISH, DEplete, TRUNCATE, MITIGATE were chosen to specify the following conditions:

- Not have an easily identifiable counterpart in Polish. Otherwise the experiment would amount to a simple test for how many people can find the right equivalent. This was ensured by a pilot questionnaire where 7 Polish native speakers of an advanced command of English, judged the fit of the strongest Polish equivalent for each experimental stimulus and suggested other Polish words where the fit was low. The results indicated that none of the words have a single best equivalent, with *mitigate* having one fit for the most contexts, namely the word: *łagodzić*, which also means 'to ease', 'alleviate', 'smooth over' or 'commute' as in 'commute punishment'. The word *mitigate* does also have cognates in Polish: *mitygować* and *mitygować się* meaning 'stop someone else or oneself, respectively, from making a rash decision'. These are, however, very old fashioned expressions, possibly not even known by a number of participants, and crucially, used that way the word takes an animate patient as argument, which would not match the contexts provided in the experiment. Further elaboration on this issue will be mentioned in the discussion at the end. The Polish translation equivalents which could be applied in the experimental contexts are presented in Table 1. below.

diminish	deplete	truncate	mitigate
<i>zmniejszać</i>	<i>wyniszczać</i>	<i>ściąć</i>	<i>łagodzić</i>
<i>umniejszać</i>	<i>niszczyć</i>	<i>okroić</i>	<i>umilić</i>
<i>pomniejszać</i>	<i>pochłaniać</i>	<i>obciąć</i>	
<i>ograniczać</i>	<i>wypierać</i>		

Table 1. Polish equivalents of the learning targets appropriate in the sentences used in Experiment 1.

- Be highly related in meaning, so that the context serves as the crucial cue for their differentiation. Here, all the words indicate ‘reducing something’ or ‘making something smaller/weaker’. *Mitigate* indicates making an unpleasant situation or its effects less serious and less difficult to bear. Out of the four words it is the only one with a positive connotation. *Diminish* means ‘to make something smaller’, and is mostly used with abstract nouns, such as ‘value’ or ‘importance’, rather than concrete nouns, such as ‘food’ or ‘house’. Out of the four words, only this one may also be used to deliberately make someone or something appear less important than they really are. *Deplete* means to reduce supplies of something to a level that is too low. Unlike ‘diminish’, it is usually used with tangible, material components. *Truncate* suggests reducing the length of something by cutting off a part of it.
- Be different enough from each other to find non-overlapping contexts where none of the other three words fits. This was ensured by a pilot study in which a group of 4 English native speakers were individually presented with experimental stimuli and asked to indicate whether 1) they would naturally use a proposed word in the contexts, and 2) if any of the other three words were possible there as well.
- Be unlikely to be known by an intermediate-level L2 English learner.

Contexts for training and test items were selected from the British National Corpus and the Brigham Young Corpus of American English which met the above contextual criterion. Figure 1. presents sample training sentences for each word and Figure 2. presents sample test stimuli.

(2) Procedure

(2.1.) Training

The experiment took place in a classroom environment. Half of a class was given full experimental training with 50 sentence contexts: 8 with each target word and 18 filler sentences. The other half of the class served as a control group and were given sets with the same sentences but with the target words paraphrased by synonyms. In the training task participants rated each sentence for how important the information was to them on a scale from 1 to 5. Examples of the training items are presented below (Example 1).

Each target word in the training constantly collocated with nouns from one semantic domain, and so:

- *mitigate* – with negative psychological states;
- *diminish* – with nouns of importance;
- *deplete* – with natural resources;
- *truncate* – with words denoting measurable strings of text.

A full list of target word arguments used in the training as well as the test is presented in Table 2.

Research shows that having strong ties to co-workers can help mitigate job related stress – a good reason to make some office buddies.

0	1	2	3	4
☐	☐	☐	☐	☐

The economic crisis has visibly hit the university graduates who are just entering the workforce. Boston Consulting among many companies had to severely truncate the lists of accepted interns, leaving many hopeful youngsters jobless.

0	1	2	3	4
☐	☐	☐	☐	☐

The public obviously has had enough of the prime minister trying to diminish the status of the president and vice versa.

0	1	2	3	4
☐	☐	☐	☐	☐

In Nepal, 120,000 trekkers a year deplete forests by always using wood in lodges or houses for baths and cooking. Many forest dwelling animals are facing extinction as a result.

Example 1

(2.2.) Test

The test was unexpected. Participants were not informed beforehand in order to create an incidental learning condition. Both the experimental and control groups received the same test. Stimuli were semi-randomised, with the same word never appearing twice on the same page. There were 48 sentence contexts: 12 for each word, 6 times used correctly, 6 times incorrectly. The task was to determine whether the target word, presented in capitals, was used correctly or not. Participants were also asked to indicate the source of their judgement. Figure 2. presents an example test sentence with the tasks. Subjective measures of awareness were modelled after Z. Dienes/ R. Scott (2005). “I formulated a definition” is akin to their ‘rule’ category, “I remembered a similar sentence” is akin to ‘memory’, and “I knew before what the word means” is included here to catch cases where the participants already knew the word.

The bad news did not DIMINISH her enthusiasm for the plan, she remained just as excited as she was before.

<i>Is the word correct?</i>		<i>How did you mark your answer?</i>
YES	NO	☐ - by guessing ☐ - intuition ☐ - I formulated a definition and used it ☐ - I remembered a similar sentence ☐ - I knew before what this word means

Figure 2. Example test item

The correct uses were divided into two subtypes: the items where the target collocated with semantically similar arguments, and those involving extension to a new

semantic domain. To illustrate, the word *truncate* in the training only appeared collocating with members of the category of textual strings (e.g. *message*, *lists*). Therefore 3 of the 6 correct test items presented *truncate* with new textual strings (not encountered in training). The remaining 3 correct items involved *truncate* collocating with nouns from a new semantic domain, in this case nouns of temporal duration. In these sentences, like in all sentences where it appears, *truncate* is the only word out of the four targets to possibly fit semantically. However, in order to correctly judge the acceptability of *truncate* in the new, extended contexts the participants would have to have learned something about the meaning of *truncate* that differentiates it from the other words. Table 1.2. illustrates the distribution of nouns in the training and test, arranged into semantic types.

The 6 incorrect stimuli were also not random, as they consisted of the target words presented with the noun type where a different target word appeared in training (3 times) and where a different word was used as an extension context (3 times).

	TRAINING	SAME TYPE	EXTENSION TO...
MITIGATE	<u>Negative psychological states:</u> Grief Pain Stress Depression Loss Suffering Despair Agony	Humiliation Frustration Fear	<u>Natural disasters</u> Climate change Global Warming Flood damage
DIMINISH	<u>Importance:</u> Force Input Influence Significance Prominence Greatness Status Role	Accomplishment Reputation Importance	<u>Feelings:</u> Enthusiasm Gratitude Desire
DEplete	<u>Natural/biological resources:</u> Ozone layer Forests Nitrogen Oxygen Carbohydrates Natural resources Water reserves Essential nutrients	White blood cells Serotonin Oil supply	<u>Financial resources:</u> Money Treasury Savings
TRUNCATE	<u>String of text (length)</u> Line Message Text Lists Sentences File Section Website URL	Password Document Manuscript	<u>Nouns for temporal duration:</u> Transmission Show Presentation

Table 2. Words and their arguments in the well-formed sentences in training and test

(2.3.) Post-experiment questionnaire

The test was followed by a short questionnaire in which the students were asked 1) whether they saw the target words in the first part of the experiment (with the aim of indicating to the experimenter which group they belonged to), 2) whether they had any ideas about what these words mean, 3) to estimate how much of the training text they understood, 4) whether they were trying to figure out the meanings of the target words as they were doing the test, 5) to provide any further comments.

(3) Results

Overall accuracy in the experimental group ($n = 35$) was 56.1%, $SD = 0.11$, whereas among the control group ($n = 27$) it was 51.8%, $SD = 0.06$. The difference between the groups achieved significance at $t(26) = 1.97$ $p < 0.05$ in a one-tailed t-test. Figure 3. below presents the distribution of responses across the source judgements.

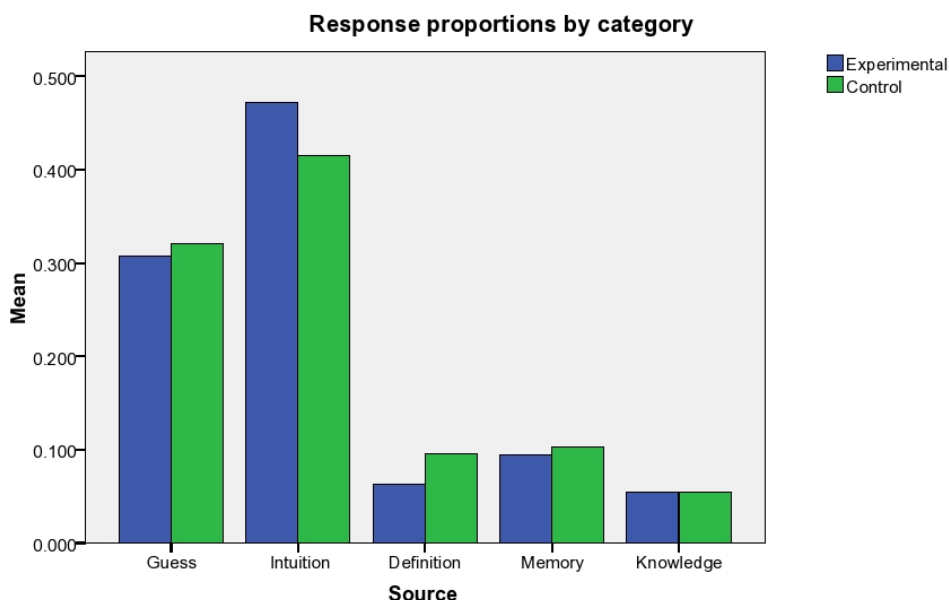


Figure 3. Response proportions by category

Most participants cited 'guess' and 'intuition' as sources of their judgements. Following Z. Dienes/ R. Scott (2005), such responses are presumed to reflect implicit knowledge. The following analysis therefore includes only these answers.

Truncate turned out to be the only word for which the trained group did not outperform the controls numerically.

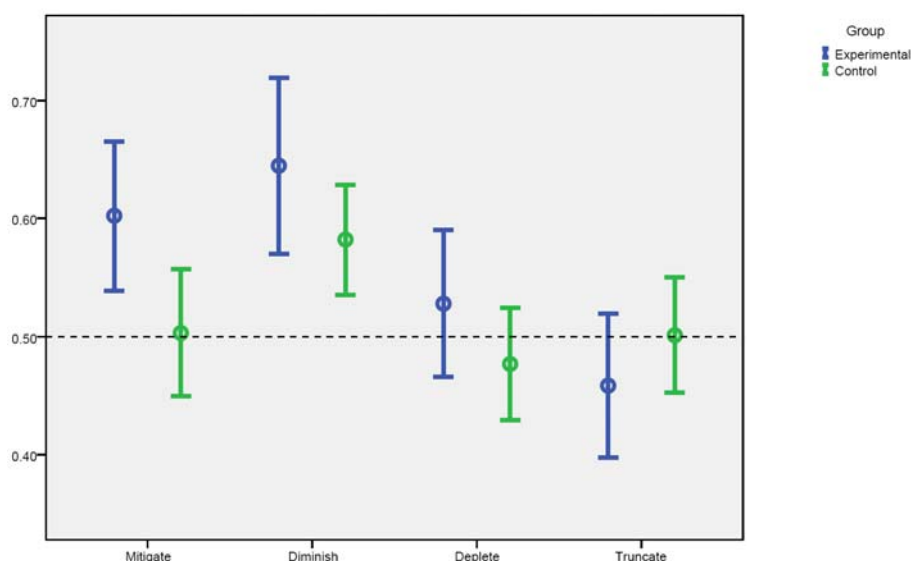


Figure 4. Accuracy of the implicit source responses by word, 0.5 CI

The word *truncate* turned out also to be the only word that failed to show any learning effect even on the grammatical items in the similar contexts to training. Since there are independent reasons for expecting this word to be the hardest to learn (see 2. Discussion) it has been excluded from the following analyses.

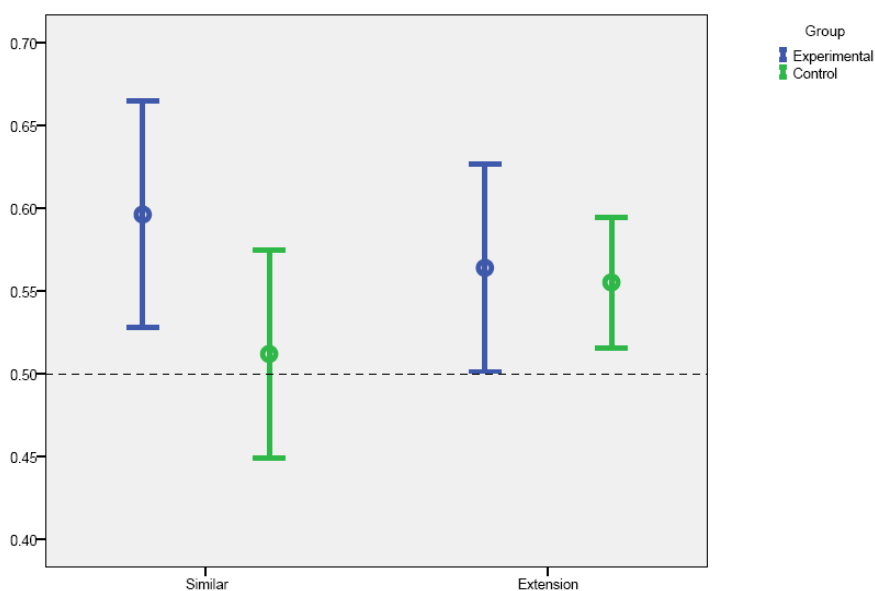


Figure 5. Accuracy in similar and new contexts (extensions) for implicit source, 0.5 CI

Excluding *truncate*, in the similar contexts the experimental group outperformed the control group, $p < 0.05$ (one-tailed t-test), whereas there was no significant difference in

the extension context. This suggests implicit knowledge of word usage in similar contexts only.

As mentioned above, in the test each word appeared 12 times, 6 times correctly and 6 incorrectly. Out of these 6, 3 times the word was used in similar contexts as in training and 3 times in contexts which were correct (grammatical), but semantically different to the training items (extended contexts). Figure 6. presents accuracy for the grammatical and ungrammatical items in similar and extended contexts for the answers marked as guesses and intuition. On these implicit judgements, planned comparisons showed that the mean accuracy of the experimental group on grammatical items appearing in similar contexts to the ones in training (70%) was significantly different from the control groups' performance (59.5%), $p < 0.05$. No differences were found in the other conditions.

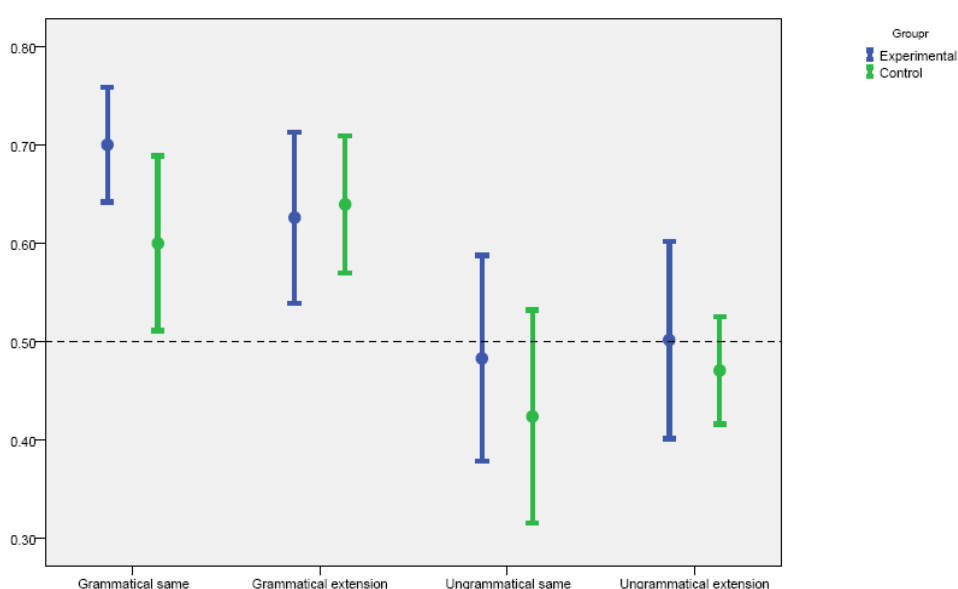


Figure 6. Accuracy for grammatical or ungrammatical items in similar or extended contexts for implicit source, 0.5 CI

2. Discussion

The experiment presented here confirms findings emerging from psychology literature that semantic generalization does take place implicitly (A. Paciorek/ J.N. Williams 2015, A. Goujon 2011, T. Goschke/ A. Bolte 2007). It is the first study to demonstrate it outside the lab, in a natural, second language learning environment. Learners seem able to incidentally develop sensitivity for the legitimate uses of new words in novel contexts that are semantically similar to the ones to which they have been exposed. They do not appear to extend this knowledge to semantically different novel contexts, or to reject incorrect uses. Nevertheless, because their performance is so different on the two types of contexts (similar and new) they must implicitly have formed certain generalisations about the semantic environment accompanying the words. It is remarkable that an effect was obtained despite the fact that none of the words appeared with the same noun

collocate more than once. The fact that the experimental participants performed better on grammatical test items similar to the training items than on completely novel ones is reminiscent of the research in implicit learning in other domains (P. Rebuschat/ J.N. Williams 2009, J.N. Williams/ C. Kuribara 2008), where similar stimuli usually attract strongest learning effects, and learning is weaker – if at all – on novel applications. Future work should shed light on the extent to which this generalisation may occur and what it is driven by.

The word *truncate* was excluded from the analysis as it did not show any learning effect even in similar grammatical contexts. This might be attributed to the fact that it is most dissimilar in form from any other words in the L1 Polish. Although unidentified in the initial study of Polish translation equivalents for the experimental sentences, there do exist Polish words which are similar in form to the English target words: *mitigate* – *mitygować*, *diminish* – *minimalizować*, *deplete* – *wypleniać*. *Truncate* was therefore the only target word whose form had to be learned from scratch. The notion that pre-existing forms may have facilitated learning could also be supported by the fact that the control groups performed quite accurately on the word *diminish*, even on answers ascribed to an implicit source. This suggests possible availability of a concept connected to a cross-linguistically similar form, which may in turn, guide the intuitions about the use of a novel L2 word.

Although the results support the hypothesis that learners indeed have implicit semantic knowledge about the meanings of words they do not explicitly know, still it is hard to say whether this knowledge was developed through the experimental training given or whether they had developed it before. In particular, the fact that the control group was also above chance in their performance on grammatical items suggest that they overall indeed had some implicit knowledge. After all, the target words exist in English and it is impossible to quantify the possible exposure participants may have had to them prior to the experiment.

In all, the results presented here do provide empirical support for the assumptions underlying communicative approaches to language teaching, namely that learners can develop linguistic knowledge pertaining to word use without explicit mediation. Educators should however bear in mind that such knowledge will extend only to semantically similar (albeit new) instances. When it becomes known what drives or limits the process of semantic generalisation it might be possible to make specific recommendations about the optimal learner exposure of new words in different contexts for efficient acquisition.

References

- Berns, M.S. (1983), *Functional approaches to language and language teaching: Another look*. In: S.J. Savignon, M.S. Berns (eds), *Communicative Language Teaching: Where Are We Going*. Urbana, 4–22.
- Dienes, Z./ R. Scott (2005), *Measuring unconscious knowledge: Distinguishing structural knowledge and judgment knowledge*. In: *Psychological Research* 69, 338–351.

- Ellis, N.C. (1994), *Vocabulary Acquisition: The Implicit Ins and Outs of Explicit Cognitive Mediation*. In: N. Ellis (eds), *Implicit and explicit learning of languages*. London, 211–282.
- Goschke, T./A. Bolte (2007), *Implicit learning of semantic category sequences: response-independent acquisition of abstract sequential regularities*. In: *Journal of experimental psychology. Learning, Memory and Cognition*, 33(2), 394–406.
- Goujon, A. (2011), *Categorical implicit learning in real-world scenes: Evidence from contextual cueing*. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(5), 920–41.
- Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Paciorek, A./ J.N. Williams (2015), *Semantic generalisation in implicit language learning*. In: *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*, 41(4), 989–1002.
- Paradis, M. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam.
- Sinclair, J. (1996), *The search for units of meaning*. In: *Textus: English Studies in Italy* 9, 75–106.
- Schmidt, R.W. (1995), *Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning*. In: R. Schmidt (eds), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, 1–63.
- Schmidt, R.W. (1990), *The Role of Consciousness in Second Language Learning*. In: *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Rebuschat, P./ J.N. Williams (2009), *Implicit Learning of Word Order*. In: N.A. Taat Gen/ H. Van Rijn (eds), *Proceedings of the 31th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, 425–430.
- Williams, J.N./ C. Kuribara (2008), *Comparing a nativist and emergentist approach to the initial stage of SLA: An investigation of Japanese scrambling*. In: *Lingua*, 118(4), 522–553.

Karl-Hubert KIEFER, Christian EFING, Matthias JUNG, Annegret MIDDEKE (red.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*, (= Wissen-Kompetenz-Text 7), Peter Lang, Frankfurt a. M., 2014, 257 str.

Szybki rozwój technologiczny i postępująca globalizacja, a także coraz ostrzejsza konkurencja w różnych obszarach gospodarki powodują, że na naszych oczach zachodzą duże zmiany o charakterze ekonomiczno-społecznym, wyrażające się m.in. orientacją wysoko rozwiniętych gospodarek, jaką jest np. gospodarka niemiecka, na eksport oraz coraz większymi przemianami demograficznymi. Wyżej wymienione procesy mają także istotny wpływ na wzrost zapotrzebowania na znajomość języków obcych (zwłaszcza specjalistycznych), w tym także niemieckiego. Wobec niedoboru niemieckojęzycznych pracowników w różnych częściach świata, a także niewystarczającego poziomu ich kompetencji językowych specjalistycznych, powstaje konieczność namysłu nad efektywnym kształceniem w zakresie języków specjalistycznych, które powinno odpowiadać na nowe potrzeby pracodawców i znaleźć swój wyraz w modelach kształcenia opartych o ramy instytucjonalne (szkolne i pozaszkolne, np. szkolenie w zakładzie pracy).

Recenzowany tom, siódmy z serii Wissen – Kompetenz –Text (Wiedza – Kompetencja – Tekst¹), jest pokłosiem międzynarodowej konferencji „Berufsfeld-Kommunikation Deutsch”, która odbyła się we wrześniu 2012 r. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie i miała na celu refleksję nad ww. zagadnieniami. W obradach wzięli udział polscy i niemieccy eksperci z różnych dziedzin, w tym przede wszystkim przedstawiciele świata germanistyki i obszaru uczenia języka niemieckiego jako ojczystego i obcego oraz specjalistycznego, a także specjaliści w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Ich zadaniem było stworzenie forum wymiany myśli naukowej i praktycznych doświadczeń w kontekście poszukiwania długofalowych i zorientowanych na aktualne i przyszłe potrzeby rozwiązań dla dydaktyki języka niemieckiego ze szczególnym uwzględnieniem próby wskazania narzędzi i procesów wspierających określanie profesjonalnych kompetencji językowo-komunikacyjnych oraz językowo-komunikacyjnych potrzeb w wybranych obszarach komunikacji profesjonalnej (zawodowej), a także modeli i przykładów kontekstów dydaktycznych, w których można rozwijać wyżej wymienione kompetencje, tworzonych w oparciu o potrzeby i wymagania konkretnych grup docelowych,

Publikację otwiera artykuł Ch. Efinga, który dokonuje przeglądu istniejących koncepcji mających na celu określenie i analizę potrzeb komunikacyjno-językowych (w szerokim rozumieniu, tj. z uwzględnieniem popytu na nie ze strony pracodawców, profiliów kompetencyjnych absolwentów placówek edukacyjnych oraz potrzeb uczniów) w dydaktyce języków specjalistycznych (jako języków ojczystych i obcych).

¹ Redaktorami serii są Ch. Efing, B. Hufeisen oraz N. Janich.

M. Jung opowiada się natomiast za koncepcją jedności dydaktyki zorientowanej na kształcenie w obrębie danej specjalności (fachbezogene Didaktik) z dydaktyką odnoszącą się do kształcenia zawodowego (berufsbezogene Didaktik) i podejmuje dyskusję nad możliwościami i ograniczeniami tworzenia materiałów dydaktycznych w ramach odpowiadającej na określone zapotrzebowanie tzw. „ukierunkowanej na charakterystyczne/ specyficzne potrzeby” dydaktyki języka niemieckiego (Deutsch für spezifische Bedarfe DSB).

J. Braunert zajmuje się w swoim artykule przybliżeniem rzeczywistości językowej określanej przez wyrażenia: język zawodowy „Berufssprache” oraz język specjalistyczny „Fachsprache”, odnosząc je do zakresu języka ogólnego i wskazuje ich wspólne cechy. Jako zwolennik dogłębnej analizy potrzeb i jej wykorzystania w procesie tworzenia materiałów dydaktycznych opowiada się za mogącą znaleźć zastosowanie w wyżej wymienionym procesie orientacją na niezależne od konkretnego zawodu/ specjalności spektrum środków językowych wykorzystywanych w komunikacji specjalistycznej.

Serię artykułów poświęconych analizom potrzeb w komunikacji profesjonalnej (zawodowej) otwiera przyczynek K.-H. Kiefera, zajmującego się wyzwaniem językowo-komunikacyjnymi stojącymi przed księżmi z zagranicy, podejmującymi działalność duszpasterską w niemieckich parafiach. Przeciwdziałając sygnalizowanemu w jednym z badań, dotyczących sytuacji zagranicznych księży w Niemczech, niepowodzeniom Autor rysuje profil kompetencyjny duszpasterza oraz wskazuje środki zaradcze, obejmujące działania w fazie przygotowującej do posługi oraz w fazie jej wykonywania.

A. Wydra przedmiotem swoich rozważań czyni obszar outsourcingu usług księgowo-finansowych i w oparciu o wymagania komunikacyjne, stawiane osobom świadczącym takie usługi na rzecz klientów niemieckojęzycznych, przedstawia koncepcję ćwiczeń opartych na przykładach komunikacji pracownik-klient.

A. Schön zwraca uwagę na obszar komunikacji zawodowej lekarzy i posługując się przykładem zapisu przedoperacyjnej rozmowy zagranicznej anestezjolożki z niemieckim pacjentem prezentuje profil wymagań językowo-komunikacyjnych stawianych lekarzom w ich codziennej pracy zawodowej.

G. Bosch-Roig i A. Dohrn, przedstawicielki uczenia języka niemieckiego dla potrzeb przemysłu turystycznego, wskazują projekty kształcenia przyszłych pracowników sektora turystycznego. Pierwsza z Auterek kreśli opartą na nauczaniu przez treść oraz podejściu zadaniowym koncepcję zintegrowanego uczenia języka niemieckiego dla potrzeb turystyki wykorzystywaną na fakultecie turystycznym Uniwersytetu Balearów (Mallorca), podczas gdy A. Dohrn przedstawia wyniki jednego z projektów Uniwersytetu Technicznego w Berlinie, polegającego na próbie wykorzystania scenariuszy zajęć i odpowiednich materiałów dydaktycznych w kształtowaniu u studentów turystyki interkulturowej i zorientowanej na konkretną specjalność kompetencji działaniowej.

Przykłady interkulturowych materiałów glottodydaktycznych do nauki języków specjalistycznych w postaci elektronicznej, które powstały w ramach międzynarodowego projektu wspieranego przez Unię Europejską o nazwie IDIAL4P, opisała w swoim artykule jedna z uczestniczek projektu – A. Middeke. Autorka wskazała także na problemy powstałe podczas realizacji ww. przedsięwzięcia, a tym samym na wyzwania i trudności towarzyszące próbom tworzeniu materiałów dydaktycznych zaadresowanych do

uczniów reprezentujących podobne regiony/ obszary kulturowe, uwzględniających konieczność kształtowania kompetencji interkulturowej oraz kompetencji typowych dla danego kręgu kulturowego.

M. Grünhaage-Monetti i A. Svet opisują wyniki etnograficznie zorientowanych badań nad tzw. językiem mówionym w oparciu o obserwację osób uczestniczących w projekcie „Deutsch am Arbeitsplatz” (Niemiecki w miejscu pracy) Fundacji Volkswagena. Szczególną uwagę Autorki zwracają na wnioski z przeprowadzonych badań, mające wpływ na dydaktyczne koncepcje wspierania kompetencji działaniowej, która może odegrać m.in. istotną rolę w dalszym rozwoju dydaktyki (specjalistycznego) języka niemieckiego jako ojczystego i obcego.

Tematyce metodyczno-dydaktycznej poświęcono ostatnią część recenzowanego tomu, obejmującą artykuły A. Saas, K.-H. Kiellera oraz J. Theuerkauf. Autorka pierwszego z nich prezentuje inspirujące przykłady z własnej działalności jako trenerki pracowników niższego i wyższego szczebla polegające na wykorzystaniu tzw. metody scenariusza, zakładającej opracowywanie i symulowanie relewantnych dla kontekstu miejsca pracy działań językowych i refleksji nad nimi.

K.-H. Kiefer na przykładzie powstającej platformy internetowej próbuje unaocznnić, na ile udaje się połączyć elementy mediów elektronicznych wraz ze zorientowanym na działanie repertuarem metod, zaś J. Theuerkauf posługując się przykładem jednostki lekcyjnej „Schreiben einer Bauanleitung (Lego®-Sequenz)” (Pisanie instrukcji budowy w oparciu o Lego®-Sequenz) prezentuje wyniki kursu zakładającego rozwój kompetencji piśmienniczej studentów kierunków inżynierskich i dyskutuje możliwości i granice wykorzystania w dydaktyce języka niemieckiego jako obcego podejść zorientowanych na tworzenie tekstów specjalistycznych.

W skład rzeczonyj publikacji weszło łącznie 13 artykułów, z których zdecydowana większość zorientowana jest aplikatywnie, co sprawia, że recenzowany tom stanowi przede wszystkim ważną pozycję dla nauczycieli i wykładowców niemieckich języków specjalistycznych. O jej walorach poznawczych świadczą nie tylko praktyczne ukierunkowanie, ale także dość szerokie spektrum podjętych zagadnień teoretycznych, (niestety niejednokrotnie nie całkiem odnoszonych do aktualnych badań z zakresu lingwistyki języków specjalistycznych czy lingwistyki tekstu), które sprawia, że można go polecić także teoretykom i twórcom programów kształcenia w zakresie języków specjalistycznych, także tym z nich, których interesują nowe trendy i metody w edukacji obcojęzycznej z uwzględnieniem niektórych możliwości mediów elektronicznych.

Paweł SZERSZEŃ
Uniwersytet Warszawski

Paweł BĄK, *Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus der Sicht der anthropozentrischen Linguistik* (= Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 2), Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2012, 294 str.

Recenzowana pozycja jest poświęcona zagadnieniu eufemizmów, które ze względu na swoją funkcję zastępowania wyrażeń bezpośrednich, głównie w celu unikania tematów tabu (kulturowych czy religijnych), zachowywania uprzejmości lub poprawności politycznej, są przez użytkowników języka często postrzegane negatywnie – jako narzędzie manipulacji językowej –, a dla językoznawców są ciekawym przedmiotem badań w obrębie leksykografii, diachronii języka, semantyki i pragmatyki, a nawet morfologii i składni.

Autor książki podejmuje już we wstępie i w rozdziale pierwszym pracy dyskusję z tradycyjnymi ujęciami tego zagadnienia, które koncentrowały się dotychczas na opisie eufemizmów jako jednostek słownikowych oraz na analizie ich znaczenia z perspektywy diachronicznej, i proponuje dynamiczne ujęcie tego zagadnienia w oparciu o założenia antropocentrycznej teorii języków F. Gruczy (1983, 1988, 1997a, 1997b). Dynamiczne ujęcie polega zdaniem autora na analizie znaczenia eufemizmów w kategoriach cech interakcyjnych, a nie inherentnych, na uwzględnieniu ich charakteru indywidualnego i względnego oraz na analizie w powiązaniu z szeroko rozumianym kontekstem pragmatycznym.

Rozpatrywanie eufemizmów jako kategorii względnej w rozdziale drugim ma kluczowe znaczenie dla koncepcji pracy i skłania autora do postawienia hipotezy, że zmiana znaczenia eufemizmów dokonuje się nie tylko z perspektywy diachronicznej, ale także synchronicznie. Względność kategorii oznacza, że zmiana znaczenia eufemizmów dokonuje się nie tylko na przestrzeni czasu i w obrębie systemu języka, ale jest także uwarunkowana kontekstualnie i idiolektalnie. Z tego powodu to samo wyrażenie może być raz odbierane jako eufemizm, a innym razem jako wyrażenie neutralne, a nawet jako dysfemizm. Względność kategorii może przejawiać się także w wyborze podstawy eufemizmu, tzw. *verbum proprium*, który nie musi się ograniczać wyłącznie do treści negatywnych lub zakazanych, a także w różnej ocenie ich funkcji, np. ten sam eufemizm może służyć do zawoalowania pewnych treści oraz do celów zatajania i manipulacji (niem. *intrakategoriale Relativität*), co zależy od przyjętej przez uczestników komunikacji perspektywy.

W kolejnym rozdziale zostają przedstawione główne założenia antropocentrycznej teorii języka F. Gruczy, które pozwalają na rozpatrywanie eufemizmów jako kategorii idiolektalnej, i tym samym na uwzględnienie w badaniach ich indywidualnego oraz twórczego charakteru. Jako punkt wyjścia w wyróżnianiu eufemizmów zostaje przyjęta tzw. funkcja eufemistyczna, która jest ustalana przez konkretnego użytkownika języka

w ramach jego idiolektu, zgodnie z jego intencją komunikacyjną i w powiązaniu z kontekstem pragmatycznym wypowiedzi. Zarówno proces konstrukcji, jak i proces interpretacji eufemizmów jest aktem indywidualnym i może przebiegać w różny sposób w zależności od wykształcenia, wiedzy fachowej, zainteresowań, poglądów, wrażliwości, uprzejmości i idiolektów użytkowników języka. W tym sensie eufemizmy są przez autora definiowane jako konstrukty interpretacyjne. Uwzględnienie tych cech indywidualnych ma wpływ na ich realizację językową.

Następnie autor zawęża dotychczasowe rozważania do języków specjalistycznych, w szczególności do eufemizmów występujących w języku gospodarki. W syntetycznie nakreślonym stanie badań dokonuje ważnego rozróżnienia między terminem specjalistycznym, który cechuje precyzja i jednoznaczność sformułowania, a eufemizmem, którego cechą charakterystyczną jest niedookreśloność w płaszczyźnie semantycznej. Wskazuje także, że eufemizmy nie są zbyt często stosowane w języku specjalistycznym gospodarki i są raczej zaliczane do żargonu specjalistycznego, który cechuje mniejszy stopień fachowości niż w tekstach specjalistycznych i adresowanie go do szerokiego grona odbiorców. Analiza eufemizmów występujących w języku gospodarki w oparciu o antropocentryczną teorię języków specjalistycznych (S. Grucza 2008a, 2010) ma na celu opis eufemizmów używanych przez konkretnych specjalistów, w konkretnych tekstach specjalistycznych z zakresu gospodarki i w rezultacie rekonstrukcję konkretnych idiolektów specjalistycznych. Autor zastrzega jednocześnie, że jego rozważania dotyczą tylko pewnego wycinka dyskursu, który jest rozumiany jako realna interakcja komunikacyjna zachodząca między konkretnymi rozmówcami jako uczestnikami dyskursu i jest realizowany za pomocą tekstów prasowych. Jako kryterium wyróżniania eufemizmów zostaje przyjęta funkcja eufemistyczna (rozdział 3). Analiza ma również na celu ustalenie, przy pomocy jakich środków językowych może być realizowana funkcja eufemistyczna, a także odpowiedź na pytanie, czy wyrażenia nieeufemistyczne, np. terminy, mogą stać się również wykładnikami znaczenia eufemistycznego? Uwagę zwraca obszerny korpus tekstów poddanych analizie, na który składa się w sumie 1500 artykułów fachowych dotyczących kryzysu finansowego w Europie w latach 2007-2011.

Przeprowadzona w pracy analiza wyrażen eufemistycznych przebiega dwuetapowo i obejmuje z jednej strony analizę funkcji eufemizmów w tekstach z zakresu gospodarki w oparciu o wiedzę językoznawczą autora, a z drugiej ankietę przeprowadzoną wśród 280 absolwentów studiów ekonomicznych w Niemczech, której celem była ocena funkcji omawianych eufemizmów. Nowość stanowi szczególnie drugi etap analizy semantyczno-pragmatycznej eufemizmów, który umożliwia autorowi weryfikację stawianych przez niego hipotez badawczych przez rodzimych użytkowników języka niemieckiego. Na podstawie przeprowadzonej analizy autor wyróżnia głównie dwa typy eufemizmów: eufemizmy indywidualne (eufemizmy w węższym znaczeniu) oraz eufemizmy supraindywidualne (eufemizmy w szerszym znaczeniu), tj. wyrażenia zleksykalizowane, które są często stosowane przez wielu użytkowników, nie tylko w dyskursie specjalistycznym. Proponowana typologia eufemizmów ma charakter otwarty, co stwarza możliwość uwzględnienia nowych typów, a także nowych, nie omawianych dotąd funkcji eufemizmów.

Główny nacisk został położony na analizę eufemizmów indywidualnych i na omówienie dwóch podstawowych funkcji eufemizmów: zawoalowania i zatajania zjawisk

negatywnych. Eufemizmy służące zawoalowaniu pewnych treści to zdaniem autora parafrazy stylistyczne, którym nie towarzyszy intencja negatywna związana z manipulacją, kłamstwem, perswazją. Eufemizmy tego rodzaju mogą być także stosowane w innych funkcjach, np. w celu zawoalowania treści pozytywnych, co może być przejawem profesjonalizmu, ostrożności, oraz tonowania euforii, jak w przypadku procesu wychodzenia z recesji gospodarczej, a także wtórnie w celu zmanipulowania określonej osoby, nakłonienia jej do podjęcia określonej decyzji lub osiągnięcia osobistych korzyści (niem. *Instrumentalisierung von Euphemismen*). Eufemizmy służące do zatajania zjawisk negatywnych i świadomej manipulacji są natomiast w języku gospodarki stosowane głównie dla osiągnięcia osobistych korzyści i mogą ulec zdemaskowaniu, co w konsekwencji powoduje, że zostają odczytywane jako dysfemizmy. Eufemizmy zawoalowania cieszą się też większą akceptacją społeczną niż eufemizmy negatywne. Wyniki analizy pozwalają autorowi na potwierdzenie stawianej w rozdziale drugim hipotezy odnośnie funkcji eufemizmów i rozpatrywania ich jako kategorii względnej, co oznacza że ten sam eufemizm może być używany zarówno w funkcji zasłaniania treści, jak i w celu manipulacji w zależności od kontekstu, wiedzy użytkownika i jego punktu widzenia.

Z kolei stosowanie eufemizmów supraindywidualnych odbywa się przy obopólnej świadomości nadawcy i odbiorcy komunikatu i może być oznaką empatii, wrażliwości lub złagodzenia negatywnego stanowiska. Autor zalicza do tej grupy wiele różnych środków językowych, w tym m.in. metafory, frazeologizmy, metonimie, kategorie gramatyczne czasownika (strona bierna, tryb przypuszczający, czasowniki modalne), a także wyrazy pochodzenia obcego (anglicyzmy), afiksy występujące z przymiotnikami oraz litotę, tj. figurę retoryczną bazującą na negacji i służącą do osłabienia sformułowań zarówno pozytywnych, jak i neutralnych. W tej grupie wyrazów zostają uwzględnione również tzw. „eufemizmy zeufemizowane”, tj. takie sformułowania, w których treść jest wielokrotnie eufemizowana. Dużą wartość nadaje analizie również uchwycenie zmian semantycznych zachodzących w obrębie wyrazów eufemistycznych z perspektywy synchronicznej uwarunkowanych kontekstualnie i idiolektalnie, takich jak powstawanie łańcuchów eufemizmów (niem. *Euphemisemen-Ketten*), ponowne użycie eufemizmów (niem. *Euphemismen-Zyklen*), a także prześledzenie procesu powstania i wygasania funkcji eufemistycznej poszczególnych wyrazów. Uwzględniono również wpływ eufemizmów na strukturę semantyczną tekstu.

Ważną część analizy stanowi także omówienie potencjału eufemistycznego słownictwa specjalistycznego w obrębie języka gospodarki, w szczególności terminologii ekonomicznej i kolokacji fachowych. Podobnie jak w przypadku słownictwa ogólnego, terminy i kolokacje fachowe nie są eufemizmami samymi w sobie, lecz mogą pełnić funkcję eufemistyczną w danym kontekście i w zależności od przyjętego przez nadawcę wypowiedzi punktu widzenia. W tej kwestii autor poświęca wiele miejsca złożeniom terminologicznym, wskazując m.in. na ich funkcję manipulacyjną, a także na eufemistyczne pochodzenie wielu stosowanych terminów i kolokacji, jak np. w przypadku wyrażenia *kreative Buchhaltung*.

Analizę kończą rozważania na temat metajęzyka towarzyszącego eufemizmom w prasie gospodarczej. Metajęzyk, obecny w tekstach w postaci komentarzy dziennikarskich, znacznie ułatwia interpretację eufemizmów i realizuje się poprzez takie środki językowe, jak *verba dicendi*, mowę zależną, znaki interpunkcyjne (np. cudzysłów oraz

dywiz w złożeniach). W tym kontekście autor omawia także nie badane dotychczas zagadnienie metaeufemizmu, tj. wyrażen wprowadzających eufemizm i sygnalizujących stanowisko autora tekstu wobec niego. Wyróżniono metaeufemizmy o charakterze ogólnym oraz metaeufemizmy fachowe.

Podsumowując, monografia Pawła Bąka stanowi cenne, obszerne i pod wieloma względami nowatorskie studium wyrażen eufemistycznych w języku gospodarki. Uwagę zwraca szczególnie rozpatrywanie eufemizmów jako kategorii dynamicznej, silnie spragmatyzowanej, wchodzącej w interakcję z innymi formami wypowiedzi niebezpośredniej, a także wielość i dobór omawianych w pracy przykładów.

Bibliografia

- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H.-G. Roloff (red.), *Daß eine Nation die Andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*. Amsterdam, 309–331.
- Grucza, F. (1997a), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–21.
- Grucza, F. (1997b), *Problemy historii i genezy języków ludzkich*, (w:) A. Dębski (red.), *Plus ratio quam vis. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag*. Kraków, 77–99.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2010), *Zur Stratifikation von Bedeutungen des Ausdrucks „Fachtext“ und ihren Implikationen für die Translatork, (w:) P. Bąk/ M. Sieradzka/ Z. Wawrzyniak (red.), Texte und Translation, Danziger Beiträge zur Germanistik, 29. Frankfurt a.M., 201–210.*

Magdalena FILAR

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Sprawozdanie z konferencji naukowej Katedry Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej i Katedry Akwizycji i Dydaktyki Języków Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej *Nauczanie języków obcych – nowe czasy, stare problemy*, Lublin, 13–14 listopada 2015 r.

W dniach 13-14 listopada 2015 roku w Lublinie odbyła się konferencja naukowa *Nauczanie języków obcych – nowe czasy, stare problemy* współorganizowana przez Katedrę Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej i Katedrę Akwizycji i Dydaktyki Języków Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej. Temat konferencji wyznaczył ramy dyskusji – oczekiwanej ze względu na potrzeby wskazania kierunków rozwoju glottodydaktyki (w tym interdyscyplinarnej glottodydaktyki polonistycznej/lingwodydaktyki) na polskich uczelniach.

Uroczystego otwarcia dokonali Prorektor ds. Promocji i Współpracy z Zagranicą Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska, prof. KUL oraz Kierownik Katedry Języka Polskiego dr hab. Henryk Duda, prof. KUL. Naukową część konferencji otworzyły wykłady prof. zw. dra hab. Władysława Miodunki (UJ) na temat: *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego. Od realizacji zadania praktycznego do glottodydaktyki porównawczej* oraz prof. zw. dra hab. Sambora Gruczy pt. *Nauczanie języków obcych – nowe czasy, nowe wyzwania*. Dr hab. Anna Seretny (UJ) wygłosiła referat zatytułowany *Stopień trudności słowa jako funkcja jego własności, czyli leksyka w perspektywie glottodydaktycznej*, a dr hab. Ewa Lipińska – *Umiejętność pisanie nauczana umiejętnie*.

Po dyskusji i krótkiej przerwie kawowej Beata Karpeta-Peć (UW) rozpoczęła plenarną część obrad rozważaniami dotyczącymi porównania afektu i efektu – w optyce referentki pozostawały otwarte formy pracy z perspektywy glottodydaktycznej. Następnie głos zabrala Edyta Nowosielska (Polword Ltd), która przyjrzała się zastosowaniu metody Callana w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Referat Moniki Sitek (Université de Lorraine) oscylował wokół obrazu francuskiego e-learningu na przykładzie nauczania języka polskiego na Université de Lorraine w Nancy. Kolejne prelegentki: Adriana Prizel-Kania (UJ) oraz Dominika Bucko (UJ) poświęciły swoje wspólne wystąpienie edukacji polonistycznej online, akcentując zarówno stan obecny, jak i wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy dostępnych zasobów internetowych). Celem rozważań Anny Roter-Bourkane (UAM) była praca metodą *creative writing* na lektora-cie języka polskiego jako języka obcego. Pierwszą część obrad zamknęło wystąpienie Urszuli Sajkowskiej (FNJO „Linguae Mundi”), która zaprezentowała publikacje z serii „Edukacja – Praca – Integracja” przeznaczone do nauczania języka polskiego jako ob-

cego/drugiego. W tym miejscu rozpoczęto dyskusję, po której nastąpiła przerwa obiadowa. Dla osób chętnych Organizatorzy zapewnili możliwość zwiedzenia Uniwersytetu oraz Muzeum Uniwersyteckiego Historii KUL.

Druga część obrad odbywała się w sekcjach. Sekcję A otworzył referat Heleny Błażińskiej (KUL) dotyczący nauczania języków obcych na ziemiach polskich w czasie zaborów. Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn (KUL) z kolei starała się określić współczesny status języka polskiego w Ameryce (w kontekście języka drugiego/obcego). W dalszej części głos zabrał Marcin Łączek (UW), którego wystąpienie dotyczyło szkolnictwa polonijnego (od „polskiej szkoły parafialnej” po „Polish abroad Saturday school”) w kontekście egzolingwalnym, tj. na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. Magdalena Szelc-Mays (UJ) zajęła się zagadnieniem tłumaczenia, a Katarzyna Oszust-Polak (UMCS) kontynuowała ten wątek swoimi rozważaniami nad przyszłością tłumaczenia w nauczaniu języka rosyjskiego, upatrując w nim zarówno nowe szanse, jak i stare zagrożenia. Wystąpienie Joanny Zawadki (UW) dotyczące dysleksji w ujęciu glottodydaktyka zakończyło drugą część obrad w sekcji A.

W sekcji B jako pierwszy głos zabrał Jerzy Kowalewski (Uniwersytet Lwowski), który podjął tematykę glottodydaktyki polonistycznej, ukazując na przykładzie Ukrainy integrację polonistyki z praktyką szkolną. Dagmara Nowacka (KUL) zarysowała problemy akwizycji języka ukraińskiego u rusycystów. Małgorzata Widel-Ignaszczak (KUL) dokonała analizy komponentu leksykalnego w nauczaniu rosyjskiej komunikacji biznesowej, a Karolina Ruta (UAM) problemu ukształtowania składniowego tekstów w języku polskim, pisanych przez osoby niesłyszące. Jako ostatnia głos w tej części zabrała Anna Kucharska (KUL) wystąpieniem na temat roli maila jako wypowiedzi pisemnej uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Po dyskusji uczestnicy konferencji udali się na uroczystą kolację, która miała miejsce na Starym Mieście.

Obrady plenarne drugiego, ostatniego, dnia konferencji otworzył referat Sebastiana Piotrowskiego (KUL) dotyczący interakcji w klasie i ich korzyści dla akwizycji języka obcego. Monika Válková Maciejewska (UAM) przedstawiła obraz polszczyzny obcokrajowców w polskich tekstach kultury, a Marzena Baran (UJ) omówiła rolę kultury jawnej (obiektywnej) i ukrytej (subiektywnej) w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz sposoby rozwijania kompetencji międzykulturowej w podejściu ukierunkowanym na działanie. Prelegent Jacek Tomasz Kuchta (UG) z kolei swoje wystąpienie poświęcił komunikacji interkulturowej dla zaawansowanych. Alena Liniewicz (PIJ) podjęła problematykę edukacji międzykulturowej w glottodydaktyce na przykładzie kursów polskiego dla obcokrajowców w Polskim Instytucie Językowym. Plenarną część obrad zamknęła prezentacja czasopisma „Języki Obce w Szkole” dokonana przez Agnieszkę Karolczuk (UKSW).

Po dyskusji i przerwie kawowej drugą część obrad plenarnych rozpoczęło wystąpienie Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej (KUL) dotyczące kompetencji narracyjnej w języku ojczystym i języku obcym. Głos zabrała ponownie Agnieszka Karolczuk (UKSW), która poszukując mądrej różnorodności, skoncentrowała się na efektach i „efektach” w uczeniu (się) języków obcych. Sylwia Rapacka-Wojtala (UŁ) poruszyła temat kształcenia komunikacji ustnej na lekcji języka obcego w świetle klasycznych i nowatorskich metod nauczania i uczenia się, a Monika Lis (CJML) wykazała wpływ kompetencji komunika-

cyjnej na efektywną naukę komunikowania się na poziomie A1 poprzez ukazanie praktycznych aspektów nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce. Referat Marii Elżbiety Sajenczuk (UŁ) ukazał praktycyzm w osiąganiu sukcesu językowego na podstawie lekcji języka polskiego jako języka obcego dla cudzoziemców generacji Y. Wystąpienie Joanny Sobańskiej-Jędrych (UW) poświęcone zostało kompetencjom nauczycieli języków obcych w kształceniu uczniów uzdolnionych językowo (w perspektywie problemów i wyzwań). Referat: „Czego dziś możemy nauczyć się od autora ‘Grammatyki rosyjskiej dla użytku Polaków znających dobrze grammatykę języka swego’ (1837)?” wygłosił Henryk Duda (KUL). Było to ostatnie wystąpienie rzeczzonej konferencji, po którym nastąpiła dyskusja oraz jej podsumowanie i zamknięcie.

Konferencja była okazją do interesującej wymiany spostrzeżeń i poglądów naukowych pomiędzy językoznawcami i glottodydaktykami, a obecność wybitnych autorytetów jej niezwykle cennym dopełnieniem. Składam podziękowania dla Komitetu Organizacyjnego oraz wszystkich osób zaangażowanych w jej organizację i prace związane z wydaniem planowanej monografii pokonferencyjnej.

Marcin ŁĄCZEK
Uniwersytet Warszawski