

**Hanna Komorowska**

Uniwersytet SWPS  
Uniwersytet Warszawski  
*hannakomo@data.pl*

## **ROLA NAUCZYCIELA – MITY I SLOGANY A RZECZYWISTOŚĆ**

### **The Role of the Language Teacher – Myths and Reality**

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

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

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

### **1. Wstęp**

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

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

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

## **2. Ocena systemu edukacji językowej i kształcenia nauczycieli w Polsce**

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

### **2.1. Plusy i minusy systemu kształcenia językowego**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2. Plusy i minusy systemu kształcenia nauczycieli

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3. Oczekiwania wobec czynnych nauczycieli**

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



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

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

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

#### 4. Otwarte pola refleksji

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

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

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFIA

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

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