

Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ W KLASIE JĘZYKA OBCEGO. PERSPEKTYWA UCZNIA

Fostering communicative competence in a foreign language class from the student perspective

This article attempts to evaluate the quality and effectiveness of foreign language teaching in Polish schools by giving learners' views on the process of the teaching of languages. The opinions presented come from a questionnaire carried out among pupils who learn various languages. The results of the survey are intended to show the learning situation as seen by students themselves. Their description and assessment of school learning enable us, to judge whether being taught a language in school satisfies their needs and expectations, and also to assess whether and to what extent this learning is consistent with European language policy.

Obserwując działania instytucji oświatowych różnych szczebli na arenie narodowej i międzynarodowej można stwierdzić, że już jakiś czas temu dostrzegły one konieczność zmian w edukacji w obliczu szybko ewoluującej rzeczywistości. Jeśli wszyscy dokoła podkreślają rolę i wagę kompetencji¹ koniecznie musiała ona również pojawić się w programach nauczania i kształcenia. Biorąc pod uwagę przemiany otaczającego nas świata, nikogo nie dziwi fakt, że

¹ Pojęcie kompetencji robi w ostatnich latach oszałamiającą karierę, choć trudno doszukać się jednoznacznej definicji tego pojęcia, na co wskazują różni autorzy (Le Boterf, 1999; Bulea i Bonckart, 2005; Zawadzka-Bartnik, 2012 - wykład plenarny na konferencji PTN w Bydgoszczy).

oficjalne dokumenty dotyczące kształcenia coraz częściej posługują się terminami tj. „kompetencje kluczowe” czy „podstawowe kompetencje”, które traktuje się jako obowiązkowe i niezbędne. Poza tym, aby owe kompetencje były operacyjne i użyteczne w praktyce, powinny być kształtowane od początku nauki, o czym od lat mówi się w polityce europejskiej i co ma już miejsce w niektórych systemach edukacyjnych (m.in. we Francji za sprawą *Socle commun de connaissances et de compétences*).

Przedmiotem niniejszego artykułu będzie omówienie jakości kształcenia w polskim systemie oświaty w zakresie jednej z kompetencji kluczowych we współczesnym zmieniającym się świecie, tj. kompetencji komunikacyjnej w językach obcych. Choć zamierzeniem artykułu jest dokonanie oglądu jakości kształcenia w językach obcych z perspektywy ucznia, opinie wynikające z tej oceny mogą w istotny sposób rzucić światło na faktyczne działania nauczyciela i jego rolę w procesie dydaktycznym. W pierwszej części omówione zostaną wybrane oficjalne dokumenty propagujące nowe tendencje w kształceniu, w tym również kształceniu w zakresie języków obcych. Druga część poświęcona będzie omówieniu wyników badania sondażowego przeprowadzonego wśród uczniów polskich szkół średnich oraz ocenie jakości i efektywności kształcenia kompetencji komunikacyjnej w zakresie języków obcych.

1. Wytyczne, zalecenia czy pobożne życzenia względem nauczania języków obcych – kontekst europejski

Od lat 90-tych XX wieku w polityce europejskiej obecne są idee uczenia się przez całe życie, dostosowywania kształcenia do potrzeb życia społeczno-zawodowego, wzajemnego zbliżania środowisk szkolnego i zawodowego. Odnośne zalecenia w tej kwestii można znaleźć w białych księgach Komisji Europejskiej m.in. *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century* (COM(93) 700, grudzień 1993), *Teaching and Learning – Towards the Learning Society* (COM(95) 590, listopad 1995), *A New Impetus for European Youth* (COM(2001) 681, listopad 2001). W 2001 r. strategia lizbońska zapoczątkowała wspólne działania państw europejskich w zakresie edukacji w ramach programu roboczego *Edukacja i szkolenie 2010* (*Education and Training 2010*), który w kolejnych latach został uszczegółowiony o strategiczne ramy współpracy europejskiej w zakresie edukacji i szkoleń *Edukacja i szkolenie 2020* (*Education and Training 2020*). W ten sposób sformułowane zostały wspólne cele i inicjatywy, obejmujące wszelkie rodzaje edukacji i szkoleń oraz wszystkie etapy nauki przez całe życie. Główne kierunki

i założenia wspólnej europejskiej polityki edukacyjnej² zmierzać mają m.in. do poprawy jakości kształcenia nauczycieli, kształcenia umiejętności niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, kształtowania otwartego środowiska sprzyjającego procesowi nauczania, podniesienia atrakcyjności nauczania, podniesienia jakości nauczania języków obcych i inne.

Kluczowym elementem polityki europejskiej jest promowanie wszelkich form nauki przez całe życie, które pozwalają kształtować kompetencje kluczowe. Te ostatnie z kolei powinny być wykorzystywane w sposób operacyjny i pozwalać na skuteczne funkcjonowanie w zmieniających się warunkach życia społeczno-gospodarczego. Do kompetencji kluczowych zaklasyfikowano osiem kompetencji (patrz Wspólnoty Europejskie, 2007), z których dwa pierwsze miejsca zajmują porozumiewanie się w języku ojczystym i porozumiewanie się w językach obcych. Na dalszych lokatach plasują się kolejno kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. Umiejętność porozumiewania się w językach obcych definiowana jest jako zdolność „do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (...) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych” (Wspólnoty Europejskie, 2007: 5). Kompetencja porozumiewania się w językach obcych, razem z innymi wymienionymi kompetencjami, jest wynikiem procesu kształcenia, w którym równolegle do przekazywania wiedzy kształtuje się umiejętności i postawy niezbędne do życia i pracy w społeczeństwie. Rola nauczyciela nie ogranicza się wyłącznie do przekazywania wiedzy, ale do umiejętnego kształtowania właściwych kompetencji i postaw uczących się.

² Ogólne i szczegółowe założenia europejskiej polityki w zakresie edukacji i szkoleń opisane zostały w licznych dokumentach referencyjnych, m.in. „Kompetencje kluczowe w zmieniającym się świecie”, „Uczenie się przez całe życie dla wiedzy, kreatywności i innowacyjności”, „Modernizacja systemów edukacji i szkoleń: ważny wkład na rzecz dobrobytu i spójności społecznej w Europie”, „Promowanie kreatywności i innowacji przez kształcenie i szkolenie”, „Promowanie przedsiębiorczości w szkołach i na uniwersytetach, Europejskie poziomy odniesienia w dziedzinie kształcenia i szkolenia”, „Konkretne przyszłe cele systemów edukacyjnych” i in. (dostępne na stronie http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_pl.htm DW 22.09.2012)

Formułowane przez władze europejskie koncepcje w zakresie szeroko pojętego kształcenia zmierzają do ukazania ścisłego związku pomiędzy nauką języka a życiem społecznym i zawodowym. To, czego uczący się nauczy w trakcie edukacji powinno dać się skutecznie i sprawnie wykorzystać w ramach wykonywanych poza szkołą różnorodnych działań. Fundamentalną rzeczą dla nowej koncepcji kształcenia jest jego długość, która rozciąga się na całe życie ludzkie, a nie tylko na obowiązkową edukację szkolną. Instancje europejskie zalecają, aby wpisać formy edukacji i kształcenia w perspektywę uwzględniającą życie ludzkie, w całej jego rozciągłości i różnorodności, aby poprawić w ten sposób ich zdolność reagowania na permanentne zmiany i otwarcie na świat. Nauka języków obcych jest bezpośrednio związana z tym ostatnim celem, definiowanym jako otwarcie systemów edukacyjnych na świat.

W nauczaniu języków obcych na obszarze europejskim wiele miało się zmienić za sprawą *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ*; Rada Europy, 2003), który ukazał się na początku nowego millenium³ i w którym Rada Europy zaprezentowała całokształt zagadnień związanych z kształceniem językowym na różnych poziomach. Nie narzucając żadnej metody ani podejścia w nauczaniu, nie faworyzując żadnej teorii nauczania/uczenia się, pozostając dokumentem otwartym, elastycznym i dynamicznym w użytkowaniu, zamiarem *ESOKJ* było ujednolicenie systemu nauczania języków obcych poprzez precyzyjne zdefiniowanie celów, jakie uczący się winien osiągnąć w zakresie poszczególnych kompetencji językowych i na konkretnym poziomie.

Będąc dokumentem ilustrującym wysiłki polityki europejskiej, *ESOKJ* przyjmuje perspektywę zadaniową w nauczaniu języków obcych, co oznacza, że uczącego się języka obcego traktuje się jak zwykłego użytkownika tego języka. Wynika z tego, że obydwa – zarówno uczący się języka, jak i użytkownik tego języka – stanowią część określonego społeczeństwa, w którym mają do wykonania pewne zadania ograniczone kontekstem sytuacyjnym i środowiskowym. Kwintesencją przyjętego przez *ESOKJ* podejścia w nauczaniu jest stwierdzenie, że „posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy

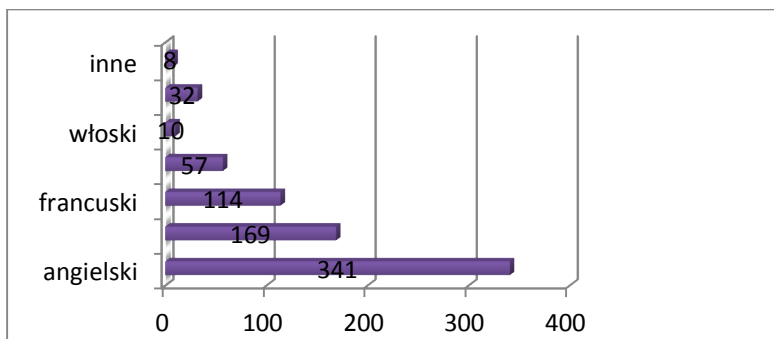
³ Wersje w językach angielskim, francuskim, niemieckim w 2001 r., wersja w języku polskim 2003 r.

tym strategię najbardziej odpowiednią dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszelkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji” (Rada Europy, 2003: 20). Wnioskować zatem należy, że nauka języka jest procesem dynamicznym, który dokonuje się zawsze w konkretnym kontekście poprzez wykonywanie działań (a więc poprzez aktywne formy nauki) samodzielnie lub we współpracy z innymi, które to działania pozwalają ocenić (nie)skuteczność opanowanych kompetencji i dokonać ich ewentualnej transformacji.

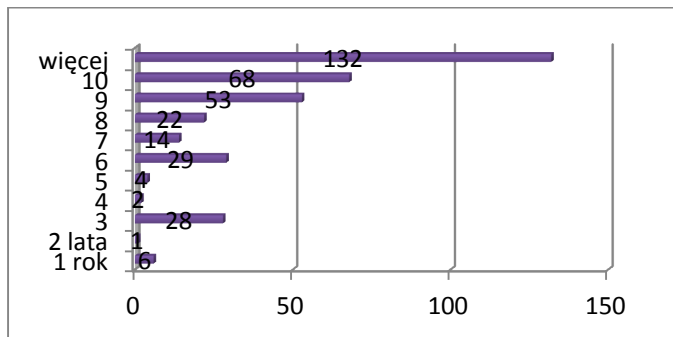
2. Jakość nauczania języków obcych – kontekst polski

Opierając się na przytoczonych założeniach wspólnej polityki europejskiej w zakresie nauczania/uczenia się języków obcych, postanowiono zbadać na ile obecne są one w codziennej praktyce szkolnej i w jakim stopniu wpłynęły na efektywność nauczania języków obcych w polskich szkołach. W tym celu zorganizowano badanie sondażowe (w formie formularza ankiety)⁴ wśród polskich uczniów klas maturalnych i studentów pierwszego roku neofilologii zmierzające do oceny jakości i skuteczności nauczania różnych języków obcych w polskim systemie oświaty. Dzięki uprzejmości dyrektorów szkół średnich i nauczycieli języków obcych formularz ankiety został przekazany uczniom do wypełnienia i został stosownie wypełniony przez 366 uczniów z regionu lubelskiego. Uczniowie zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na 25 pytań odnoszących się do nauki języków obcych w środowisku szkolnym (m.in. techniki, metody, typy interakcji, kształcone kompetencje, materiały i treści nauczania, aktywność ucznia i nauczyciela, itp.). Z powodu braku możliwości przedstawienia wszystkich danych pozyskanych od ankietowanych, niniejszy artykuł skupia się wyłącznie na tych kwestiach, które najlepiej obrazują podjęty temat, tj. jakość kształcenia w językach obcych. Badanie sondażowe uwzględnia różne języki obce nauczane w polskich szkołach i nie ma na celu priorytetowego traktowania jednego z nich, mimo iż należy stwierdzić uprzywilejowaną pozycję języka angielskiego, który jest pierwszym językiem obcym dla zdecydowanej większości ankietowanych uczniów. W przeprowadzonym badaniu założono, że wszystkie języki obce są traktowane jednakowo, a przedmiotem obserwacji jest klasa języka obcego jako takiego, choć w grę wchodzi różne obszary językowe, co pokazuje poniżej wykres 1.

⁴ Prezentowane w niniejszym artykule wyniki są częścią większego projektu (patrz Sowa, 2011).

Wykres 1: Języki obce⁵.

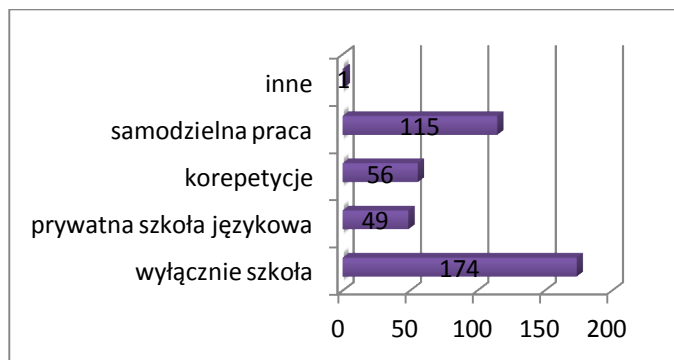
Sondaż przeprowadzono celowo wśród uczniów ostatnich klas liceum i technikum oraz pierwszych lat studiów. Wynikało to z następującego założenia: uznając, że obowiązkowa nauka języka obcego zaczyna się już w szkole podstawowej i trwa przez okres gimnazjum i liceum, badani uczniowie mają już za sobą przynajmniej sześć- bądź ośmioletni staż nauki, a więc powinni płynnie mówić przynajmniej jednym językiem obcym. W sondażu uczestniczyło 366 uczniów i studentów (zasadniczo z regionu lubelskiego, ale również z Warszawy i Gdańska).



Wykres 2: Długość nauki języków obcych.

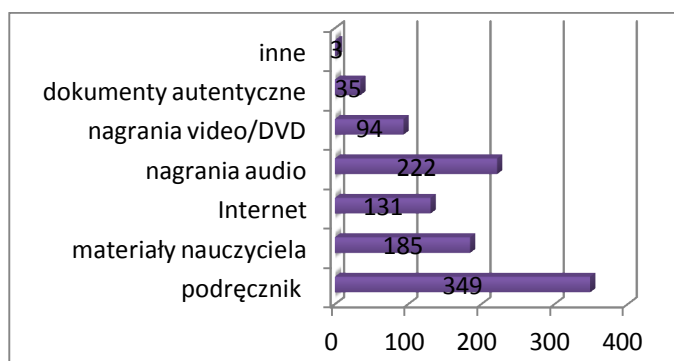
Zdecydowana większość uczniów uczy się języka obcego ponad 10 lat, co oznacza że zaczęli się go uczyć na początku własnej edukacji w wieku 8-9 lat. Są również uczniowie, którzy zaczęli naukę języka obcego w liceum (i uczą się go od trzech lat) i gimnazjum (uczą się go od sześciu lat).

⁵ Wśród innych języków obcych uczniowie wskazali język japoński, norweski, ukraiński, albański i chiński, których uczyli się na zajęciach poza szkołą.



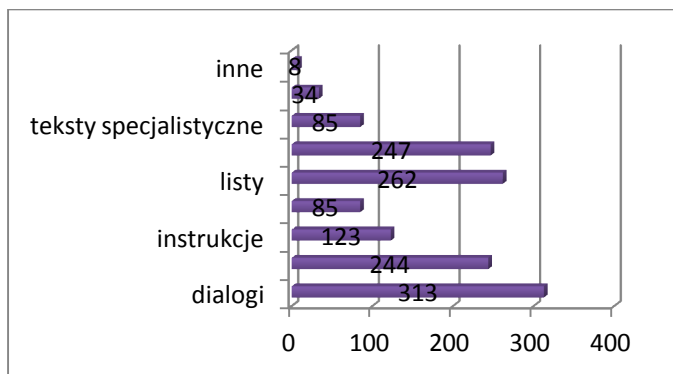
Wykres 3: Kontekst nauki.

Połowa uczących się ogranicza naukę języka obcego wyłącznie do kontekstu szkolnego. Pozostali czują potrzebę uzupełniania umiejętności językowych poza szkołą m.in. na korepetycjach i prywatnych kursach językowych. Zaledwie jedna czwarta ankietowanych przyznała się, że pracuje samodzielnie w domu.



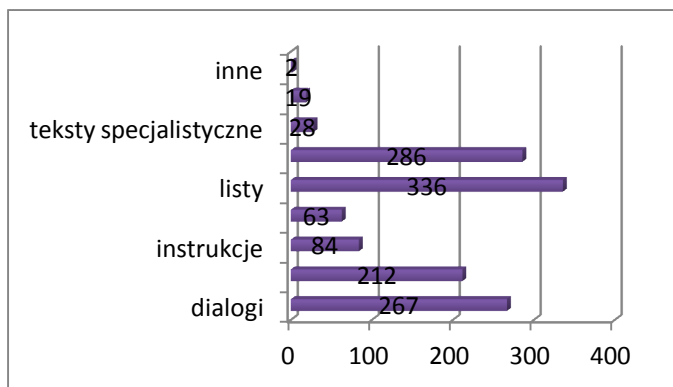
Wykres 4: Materiały nauczania.

Uczniowie pracują zasadniczo z podręcznikami (95%) i nagraniami audio (60%), które często stanowią część wykorzystywanej przez nauczyciela metody. Dysproporcja między jedną odpowiedzią a drugą każe zastanowić się, jaki użytek czynią nauczyciele z płyt kompaktowych, które są dołączane do prawie każdego podręcznika. Na trzeciej pozycji (50%) wśród materiałów nauczania uczniowie wskazali materiały opracowane przez nauczyciela.



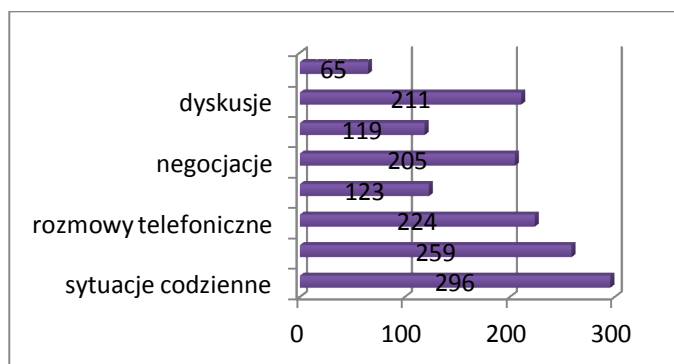
Wykres 5: Działania językowe: rozumienie tekstu.

Działania językowe w zakresie rozumienia tekstów polegają na lekturze najczęściej dialogów, listów tradycyjnych i maili, rzadziej tekstów literackich.



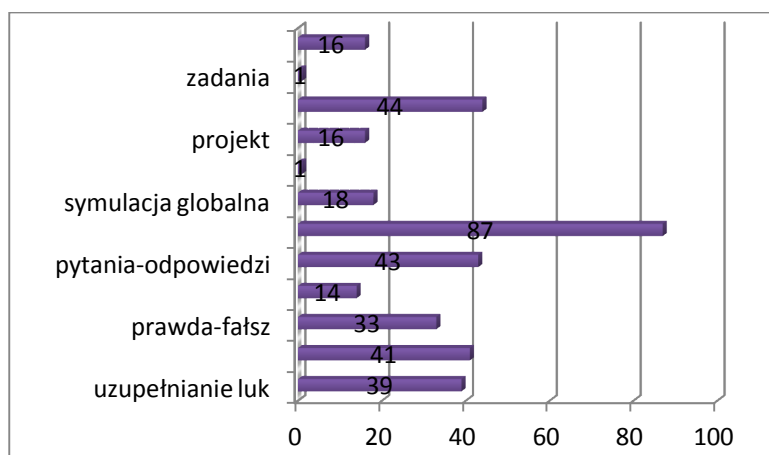
Wykres 6: Działania językowe: wypowiedź pisemna.

Podobne typy tekstów wskazują uczniowie w odniesieniu do działań polegających na tworzeniu tekstów. W ramach szkolnej nauki języka obcego piszą oni najczęściej listy i maile, a w trzeciej kolejności dialogi. Zastanawiające jest, że dialogi pojawiają się w kontekście ćwiczenia wypowiedzi pisemnej, choć jest to typ interakcji właściwy dla wypowiedzi ustnej. Można domniemywać, że redakcja dialogów poprzedza sterowaną interakcję ustną: oparcie się na stabilnej pomocy (jaką jest przygotowany tekst), zamiast spontanicznej wypowiedzi ustnej dostosowanej do kontekstu sytuacyjnego.



Wykres 7: Działania językowe: wypowiedź ustna.

Działania językowe w zakresie wypowiedzi ustnej polegają na mniej lub bardziej sterowanych rozmowach nawiązujących do typowych i codziennych sytuacji komunikacyjnych, spotkań z przyjaciółmi, rozmów telefonicznych. Rzadziej w ramach tych działań uczniowie prowadzą dyskusje i negocjacje.

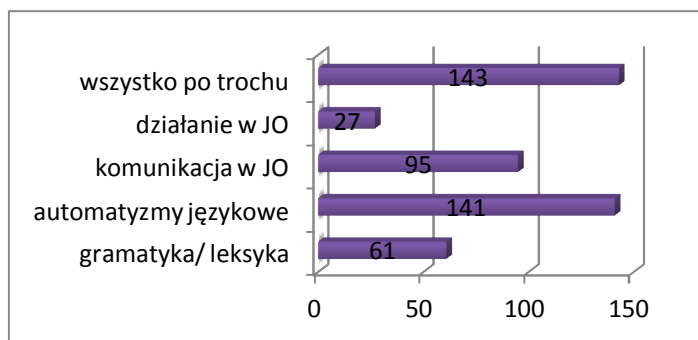


Wykres 8: Ulubione formy ćwiczeń.

Ulubione formy ćwiczeń wskazane przez uczniów obejmują aktywności, które pojawiają się zarówno na etapie ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych, jak i na etapie ich oceny. Największą popularność u uczniów zyskały wykorzystywane przez nauczycieli techniki polegające na odgrywaniu ról, redagowaniu tekstów, pytania i odpowiedzi, transformacje i ćwiczenia do uzupełnienia. Wśród własnych kryteriów takiej gradacji odpowiedzi, uczniowie wskazują na typ kształtowanych kompetencji tj. kompetencji językowych i komuni-

kacyjnych. Swoje preferencje, co do takiej czy innej techniki nauczania określają również w kategoriach użyteczności w przyszłym życiu i łatwości wykonania ćwiczenia. Niektórzy wskazują również na skuteczność danej techniki w przyswajaniu nowych wiadomości i w dokonywaniu samooceny.

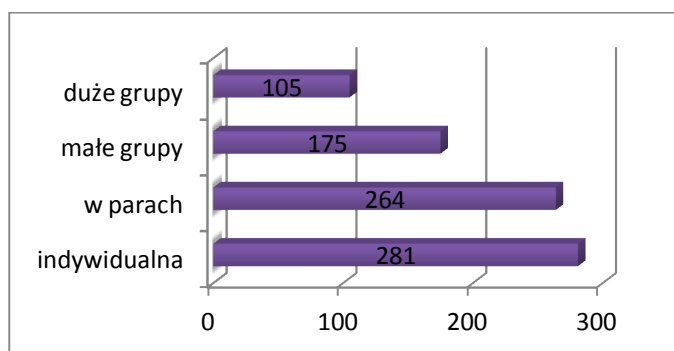
W świetle podawanej przez uczniów argumentacji, warto przyrzeć się preferencjom uczących się, co do niektórych form ćwiczeń, wśród których na czele znalazło się odgrywanie ról. Właśnie ta technika pracy postrzegana jest przez uczących się jako niezwykle użyteczna w nauce komunikacji. Identyczne kryteria oceny uczniowie stosują wobec pytań-odpowiedzi, które ich zdaniem podobne są do codziennych interakcji z innymi. Jeśli chodzi o ćwiczenia polegające na uzupełnianiu luk i wyborze między prawdą a fałszem, to uczniowie je lubią, ponieważ są łatwe i pozwalają szybko sprawdzić umiejętności językowe. Natomiast dzięki ćwiczeniom polegającym na transformacji i uzupełnianiu luk można najszybciej i najskuteczniej przyswoić sobie wiedzę językową.



Wykres 9: Cel nauki JO.

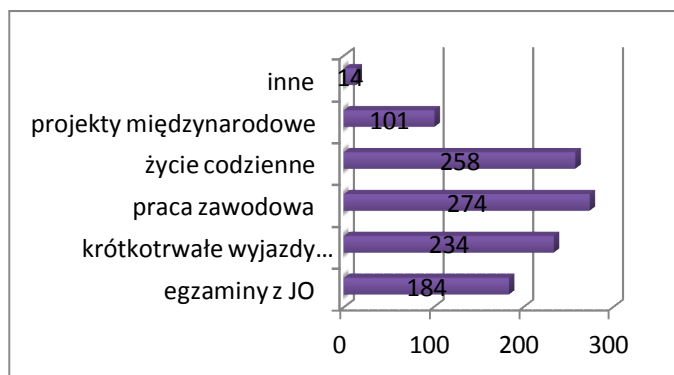
Uczniowie nie mają precyzyjnie określonego celu nauki języka obcego, o czym świadczy 39% odpowiedzi skłaniających się ku eklektyzmowi dydaktycznemu (właściwemu swojej drodze epoce post-komunikacyjnej). Podobna ilość uczniów (38%) zmierza ku wykształceniu pewnych automatycznych reakcji odpowiednich w komunikacji z obcokrajowcami (metoda bezpośrednia, dryle językowe). Chodzi im o nabycie schematycznych zachowań językowych (swoistych automatyzmów), dzięki którym będą w stanie posługiwać się elementami języka w sposób mniej lub bardziej przewidziany, bez zastanowienia. Biorąc pod uwagę typ ćwiczeń obecnych w procesie nauki języka obcego w szkole, można stwierdzić, że wykorzystanie ćwiczeń strukturalnych (substytucja, transformacja, uzupełnianie luk, itp.) i ćwiczenie wypowiedzi ustnej według modelu (np. dialogu) świadczy o obecności w nauczaniu metody audio-lingwalnej. Trzeci w kolejności cel nauki deklarowany przez uczniów to komu-

nikacja w języku obcym (25%). Znajomość gramatyki i leksyki stanowi cel nauki dla 17% ankietowanych uczniów, natomiast dokonywanie działań w języku obcym znalazło się na końcu listy z wynikiem zaledwie 7%.



Wykres 10: Formy pracy.

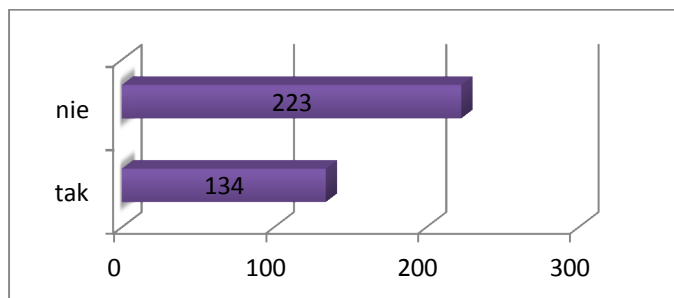
W trakcie proponowanych przez nauczyciela ćwiczeń, uczniowie pracują najczęściej sami (77%) lub w parach (72%). Zaledwie połowa uczących się ma okazję współpracować w małych grupach, a jedna trzecia ankietowanych pracuje w dużych grupach (pow. 4 osób). Dwie pierwsze formy należą również do ulubionych przez uczniów form pracy. Okazuje się, że uczniowie nie lubią, z różnych przyczyn (hałas, bałagan, brak współpracy i odpowiedzialności za wykonywane zadania, itp.), pracować w większych konfiguracjach.



Wykres 11: Potrzeby językowe uczących się.

Trzy czwarte uczących się widzi potrzebę nauki języka obcego dla przyszłych potrzeb zawodowych. W drugiej kolejności uczniowie wskazali na użyteczność języka obcego w komunikacji codziennej z obcokrajowcami (70%) i w trakcie krótkich wyjazdów zagranicznych (64%). Połowa ankietowanych

uczy się języka obcego, żeby zdać egzamin językowy, a jedna trzecia – aby móc prowadzić projekty z partnerami z innych krajów.



Wykres 12: Czy szkoła skutecznie uczy komunikacji w języku obcym?

Zapytani o skuteczność nauki języków obcych w polskich szkołach, aż 61% ankietowanych uważa, że szkoła nie uczy skutecznego posługiwania się językiem obcym. Zaledwie 37% uczniów jest zadowolonych z poziomu nauki języka w szkole. Poproszeni o uzasadnienie swoich opinii, uczniowie wskazują następujące czynniki: organizacja procesu nauki, poziom edukacji i kompetencje nauczycieli, językowe treści i cele kształcenia, przydatność nauki. Uczniowie twierdzą, że nauka języka obcego trwa zbyt krótko, bardzo często nauka rozpoczyna się od „zera” na różnych etapach edukacji, ograniczone są możliwości kontynuacji nauki danego języka obcego rozpoczętej w szkole podstawowej kolejno w gimnazjum i w liceum, liczba uczniów w klasach językowych jest zbyt duża. Zdaniem uczniów nauczycielom brak jest motywacji do pracy, nie posiadają oni wystarczających kompetencji, nie potrafią zainteresować uczniów nauką. Wreszcie uczniowie nie widzą związku pomiędzy nauką języka obcego, a jego przydatnością w przyszłym życiu. Przyznają oni, że nauka języka w szkole nie ma za wiele wspólnego z faktycznym życiem i użyciem języka. Wynika to zasadniczo z niedostosowania metod, materiałów nauczania, typów ćwiczeń i form pracy na lekcji do wymogów współczesności, co w konsekwencji nie wpływa na wzrost zainteresowania i motywację uczniów. Główne zarzuty uczniów formułowane są pod adresem nadmiernej obecności treści gramatycznych w trakcie nauki na niekorzyść autentycznej komunikacji, którą większość uczących się traktuje jako prawdziwy cel nauki. Liczne negatywne opinie, co do skuteczności nauki szkolnej wskazują na zbyt duże skupianie się na teorii i pomijanie umiejętności praktycznych, przewagę realizacji programu nauczania nad realną akwizycją kompetencji, podporządkowanie treści nauczania profilom i wymogom certyfikatów i egzaminów językowych. Reasumując krytyczne opinie uczniów pod adresem nieskuteczności nauki szkolnej można stwierdzić, że owa nieskuteczność

wynika, zdaniem uczniów, z rozdzźwięku, jaki istnieje pomiędzy tym, czego naucza się w szkole a tym, czego wymaga od każdego użytkownika języka codzienne życie w społeczeństwie. Warto jednak podkreślić, że, w oczach uczniów, fiasko edukacji szkolnej w zakresie kształcenia językowego jest równoznaczne z brakiem umiejętności komunikacyjnych uczących się.

3. Ocena jakości kształcenia w językach obcych z perspektywy ucznia

Opierając się na częściowo przytoczonych tu wynikach przeprowadzonego sondażu wśród uczniów języków obcych można zaobserwować dwie rzeczy. Po pierwsze dokonany przez uczących się opis nauki języków obcych w szkole dowodzi, że tejże nauce daleko jeszcze do tendencji wyrażanych w polityce europejskiej, a w szczególności do założeń podejścia zadaniowego obecnego w myśli dydaktycznej od prawie 10 lat za sprawą *ESOKJ*. Uczniowie nie realizują zadań, pracują w pojedynkę, a proponowane ćwiczenia są schematyczne i często pozbawione związku między językiem a działaniem. Po drugie, przypominając wyróżnione kompetencje kluczowe, a wśród nich, zajmującą drugie miejsce, kompetencję porozumiewania się w językach obcych oraz oceny wystawiane przez uczniów edukacji językowej w kontekście szkolnym można zastanowić się czy faktycznie szkoła polska nie kształtuje skutecznie tejże kompetencji.

Ankietowani uczniowie twierdzą, że nie są w stanie porozumiewać się z innymi rozmówcami w języku obcym. Jest to równoznaczne z przyznaniem się, że nie nabyli, w trakcie wieloletniej nauki szkolnej, jednej z kompetencji kluczowych we współczesnym świecie, tj. kompetencji porozumiewania się w obcych językach, która „wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków” (Wspólnoty Europejskie, 2007: 5). Warto jednak przyrzeć się bliżej, jak uczniowie sami rozumieją tę kompetencję i czy wyrażana przez nich jej ocena w kontekście nauki szkolnej jest zasadna. Analizując poszczególne odpowiedzi uczniów na zadane w ankiecie pytania można odnieść wrażenie, że ich pojęcie o tym, czym jest komunikacja może być mniej lub bardziej wypaczone. Przypomnijmy opinie uczących się, co do ulubionych typów ćwiczeń, wśród których wymieniono odgrywanie ról. Ten typ techniki został uznany przez uczących się, jako rozwijający umiejętności komunikacyjne, a w szczególności pozwalający na improwizację, dowolność treści, mówienie z pamięci, naukę dialogów. Nasuwa się wniosek, że, w mniemaniu uczniów, odgrywanie ról jest typem ćwiczenia, które można wykonać, jak się chce pod warunkiem użycia ćwiczonych struktur gramatycz-

nych i/lub leksykalnych. Uczniowie nie widzą najmniejszego związku pomiędzy wypowiedzią językową a kontekstem, w którym się ona dokonuje (rozmówcy, forma i narzędzia (w tym narzędzia językowe), rejestr języka, grzeczność językowa, zasadność treści, zachowanie). Wracając do przytoczonej wcześniej definicji kompetencji porozumiewania się w języku obcym, jeśli uznać, że ankietowani uczniowie zatrzymują się tylko na poziomie leksyki i gramatyki, to faktycznie nie są oni kompetentni w tej kwestii.

Poza tym, można sobie zadać również pytanie, jak mogą być kompetentnymi rozmówcami, jeśli nauka języka obcego w klasie dokonuje się najczęściej w oparciu o pracę indywidualną, a co najwyżej w parach. Czy można skutecznie nauczyć się komunikacji będąc pozbawionym kontaktu z innymi? Uczniowie chcą się uczyć komunikacji, ale wolą pracować samodzielnie w oparciu o schematyczne ćwiczenia. Nie mają oni wyklarowanej definicji komunikacji, którą za każdym razem pojmują inaczej: jako interaktywną wymianę słowną, jako automatyczną reakcję na wypowiedź rozmówcy lub jako napisanie i odczytanie dialogu. Nie są oni w stanie ani zdefiniować komunikacji jako takiej ani określić własnej pozycji i roli w komunikacji ani wreszcie dobrać do niej odpowiednich narzędzi. W świetle takiego pojmowania komunikacji przez uczących się nie należy się dziwić, że szkoła z trudem będzie mogła zadowolić ich wymagania w zakresie potrzeb komunikacyjnych.

Analizując przedstawiony problem można zauważyć, że oczekiwania uczniów względem szkolnego procesu kształcenia w zakresie języków obcych są mało spójne. Jeśli uznać, że, niezależnie od tego, jakiego języka obcego się uczą, uczniowie są w stanie mniej lub bardziej dokładnie sprecyzować, po co chcą się go (na)uczyć, to nie potrafią stosownie opisać treści i dobrać metod pozwalających na realizację obranego celu nauki. Cały trud organizacji procesu nauki języka obcego przypisują nauczycielowi i od niego właśnie uzależniają sukces, a najczęściej niestety porażkę, własnego procesu uczenia się. O ile ich wyobrażenia na temat skuteczności nauki języka obcego są zasadne i słuszne, to sytuują się one zasadniczo w płaszczyźnie teoretycznej i nie znajdują odzwierciedlenia we własnych faktycznych postawach względem procesu edukacji szkolnej, której są (aktywnymi?) uczestnikami. Można zatem stwierdzić, że pewne kompetencje ogólne i kluczowe zarazem (m.in. umiejętność uczenia się), warunkujące wykształcenie kompetencji komunikacyjnej, nie są dostatecznie ukształtowane u obserwowanych uczniów, którzy znajdują się *de facto* na ostatnich etapach obowiązkowej edukacji szkolnej (klasy maturalne).

4. Wnioski z badań nad kompetencją komunikacyjną z perspektywy ucznia dla kształcenia nauczycieli języków obcych

Poszukując rozwiązania problemu (nie)skuteczności nauki szkolnej języków obcych przedstawionego oczami uczniów należałoby zastanowić się nad sposobem nauczania w polskiej szkole, a w konsekwencji nad kształceniem nauczycieli języków obcych. Jeśli przyjąć zasadę, że uczenie się jest odbiciem nauczania, poziom kompetencji komunikacyjnej uczniów wynika w dużej mierze z rodzaju i sposobu prowadzenia działań przez nauczyciela.

Główny zarzut formułowany przez uczniów pod adresem jakości nauczania języków obcych w szkole dotyczy braku związku pomiędzy nauką szkolną a faktycznym użyciem języka w życiu społecznym. Jak powiedziano powyżej, krytyka ta dotyczy m.in. metod nauczania, materiałów, technik, typów ćwiczeń i form pracy. Rodzaje wszystkich tych elementów, które pojawiają się na lekcji w trakcie nauki języka zależą głównie od nauczyciela. To on ostatecznie decyduje, jakie treści będą przekazywane za pomocą jakich metod, technik, ćwiczeń i form pracy. Jeśli uznać, że istnieją dysfunkcje w realizacji procesu dydaktycznego na poziomie metodycznym, konieczne jest zwiększenie uwagi na te kwestie w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela, które oprócz treści teoretycznych (pedagogiczno-psychologiczno-dydaktycznych) winno szerzej uwzględniać praktyczne umiejętności zawodowe nauczycieli. Można wnioskować, że z powyższej obserwacji wynika kolejna krytyczna uwaga wyrażona przez uczniów w ankietach: zbytne skupienie się na teorii i niedoceniające kompetencji praktycznych. A te wychodzą dużo dalej poza kwestie związane z praktycznym użyciem języka i uwzględniają m.in. kompetencje społeczne, kulturowe, pragmatyczne.

Zważywszy na fakt, że w glottodydaktyce ogólnej rekomenduje się aktualnie zastosowanie podejścia zadaniowego, które z sukcesem wykorzystywane jest od lat w nauczaniu dla potrzeb zawodowych, uzasadnionym zdaje się postulat wzorowania na założeniach, jakimi kieruje się glottodydaktyka specjalistyczna (cf. Gajewska i Sowa, w druku), m.in. w zakresie analizy potrzeb odbiorców, kompetencji ograniczonych, tworzenia materiałów nauczania, itp. Ponieważ nauczyciele nie są świadomi potrzeb i oczekiwań uczniów przed rozpoczęciem nauki, nie są w stanie im sprostać w jej trakcie, podporządkowując zasadniczo proces nauki wymogom instytucjonalnym (takim jak egzamin, podręcznik, program). W procesie kształcenia nauczycieli winno się więc zwracać szczególną uwagę na zagadnienia związane z technikami określania profilu odbiorcy kształcenia, jego potrzebami, możliwymi sposobami ich zaspokojenia oraz kryteriami oceny kompetencji. Zadowolenie ucznia z nauki, oprócz działań

nauczyciela, wymaga również zaangażowania w proces nauki ze strony samego ucznia. Ten ostatni chętniej podejmie trud nauki, jeśli sam będzie wiedział, do jakiego celu zmierza i w jaki sposób może go osiągnąć. Dużą rolę odgrywa tu więc obecność i wsparcie nauczyciela, który pokieruje uczniami w drodze do osiągnięcia celu i pomoże im ulepszyć własny proces nauki. Będzie on w stanie to zrobić, jeśli sam pozna rolę stylów i strategii uczenia się, które następnie potrafił będzie odpowiednio aktywować u uczniów poprzez zastosowanie właściwych technik, materiałów i ćwiczeń.

Wreszcie, nauczyciel w szerszym stopniu uwzględni w procesie nauki wymogi współczesnego życia, jeśli sam aktywnie będzie w nim uczestniczył. Wspomniane na początku artykułu wytyczne europejskiej polityki językowej postulują ideę kształcenia ustawicznego, uczenia się przez całe życie, które nie odnosi się wyłącznie do osoby ucznia. Podejmując się realizacji powyższych wytycznych w pracy z uczniami najlepszym sposobem skłonienia ich do aktywnej postawy względem nauki będzie dawanie przykładu własną osobą. Zakłada to, że w trakcie kształcenia nauczycieli należy przykładać dużą wagę do kwestii doskonalenia własnych umiejętności zawodowych w sposób aktywny (nie tylko czytanie fachowej prasy i uczestnictwo w konferencji jako słuchacz, ale zaangażowanie w projekty międzynarodowe, wymiany międzyszkolne czy aktywny udział w warsztatach metodycznych). Choć dużo mówi się w ostatnich latach o aktywizacji uczniów, może warto zadać sobie pytanie, jak wygląda aktywność i aktywizacja zawodowa nauczycieli oraz na ile jest ona skuteczna. Im wcześniej w przygotowaniu zawodowym podejmie się działania zmierzające do wykształcenia aktywnego i nieustannie doskonalącego się nauczyciela, tym większe są szanse, że będzie potrafił on z sukcesem realizować cele uczniów w powiązaniu z celami współczesnej mu epoki.

BIBLIOGRAFIA

- Bulea, E. i Bronckart, J.-P. 2005. „Pour une approche dynamique des compétences (langagières)”. [w:] *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Bronckart, J.-P., Bulea, E., i Pouliot, M. (red.). Presses Universitaires du Septentrion. 193-227.
- Commission of the European Communities. 1993. *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century* (COM(93) 700. Bulletin of the European Communities. Supplement 6/1993.
- Commission of the European Communities. 1995. *Teaching and Learning – Towards the Learning Society* (COM(95) 590 final.
- Commission of the European Communities. 2001. *A New Impetus for European Youth* (COM(2001) 681 final.

- Gajewska, E. i Sowa M. w druku. *LSP, FOS, Fachsprache...* *Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Le Boterf, G. 2007. *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le socle commun de connaissances et de compétences. Tout ce qui est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*. Décret du 11 juillet 2006. Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP. <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf> DW 16.10.2012
- Rada Europy. 2003. *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Sowa, M. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin: TN KUL.
- Wspólnoty Europejskie. 2007. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf DW 16.10.2012