

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 51/1

Innowacyjność w glottodydaktyce – kształcenie i doskonalenie nauczycieli

pod redakcją

Marioli Jaworskiej

Poznań – Olsztyn 2018

Redakcja

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

Rada naukowa

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

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktorzy językowi

Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4
61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173
eISSN 2545-3971

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

*Publikacja dedykowana
Pani Profesor Elżbiecie Zawadzkiej-Bartnik
z okazji 75. urodzin*

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Mariola Jaworska

7

ARTYKUŁY

1. Hans-Jürgen Krumm – *Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen und deren Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen* 11
2. Krystyna Drożdżał-Szelest – *Innowacyjność w edukacji językowej a profesjonalizm nauczyciela* 29
3. Ewa Póltorak, Beata Gałań – *Innowacyjny nauczyciel, czyli kto? Próba definicji pojęcia* 43
4. Dorota Werbińska – *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego* 59
5. Magdalena Witkowska – *Portfolio jako narzędzie kształcenia refleksyjności przyszłych nauczycieli języków obcych* 75
6. Radosław Kucharczyk, Krystyna Szymankiewicz – *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli* 89
7. Małgorzata Niemiec-Knaś – *Interdyscyplinarny charakter nauczania języka niemieckiego a zdobycie kompetencji w drugim przedmiocie jako szansa dla nauczyciela języka obcego drugiego na rynku pracy* 109

RECENZJE

1. Katarzyna Karpińska-Szaj: Beata Gałań *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère* 123

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM

127

WPROWADZENIE

Niniejszy tom „Neofilologa” kontynuuje tematykę związaną z innowacyjnością w glottodydaktyce, podjętą w numerach 50/1 i 50/2. Problematyka artykułów w nim zawartych związana jest z procesem kształcenia i doskonalenia nauczycieli, rozpatrywanym w kontekście wyzwań będących efektem rozwoju wiedzy glottodydaktycznej i pedagogicznej, ale także zmian społecznych i ekonomicznych oraz postępu technologicznego. Autorzy analizują zagadnienie z różnych perspektyw – z jednej strony wskazują na działania innowacyjne, których celem jest optymalizacja procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, z drugiej zaś podejmują próbę określenia profilu i kompetencji innowacyjnego nauczyciela. Potrzeba działań innowacyjnych w obszarze przygotowania nauczycieli może przejawiać się bowiem w odniesieniu zarówno do procesu doskonalenia nauczycieli, jak i rozwiązań programowych, metodycznych czy organizacyjnych, stosowanych w kształceniu przyszłych nauczycieli – w tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rozwijanie ich refleksyjności, a także świadomości własnego procesu uczenia się języków.

W artykule otwierającym tom (*Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen und deren Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen*) Hans-Jürgen Krumm zaprasza do refleksji na temat zmian w procesie uczenia się i nauczania języków obcych i ich konsekwencji dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych. Autor zastanawia się, w jaki sposób edukacja w zakresie języków obcych może przyczynić się do tego, żeby uczący się lepiej odnajdywali się w społeczeństwie otwartych granic, nowych możliwości, różnorodności językowej i kulturowej. Traktując różnorodność jako kapitał, różnojęzyczność uznaje za główny cel kształcenia językowego i rozwoju edukacji. W tym kontekście analizie poddaje kwestię autonomii uczących się, a także podejście zorientowane na działanie uczniów i na zadania. Zakładając, że nauka języka obcego może odbywać się nie tylko podczas lekcji i może przekraczać granice klasy i przedmiotu, za szczególnie ważną uznaje naukę w sieci. W podsumowaniu stwierdza, że doskonalenie zawodowe i refleksyjność są istotą kompetencji pedagogicznej nauczyciela.

Głównym celem artykułu Krystyny Drożdżał-Szelest (*Innowacyjność w edukacji językowej a profesjonalizm nauczyciela*) jest spojrzenie na innowacyjność w edukacji językowej z perspektywy nauczycieli, gdyż to oni są w dużym stopniu odpowiedzialni za powodzenie wprowadzanych zmian. Wychodząc od rozważań na temat innowacyjności, jej definicji, ograniczeń i uwarunkowań, Autorka zauważa, że ta kategoria wiąże się z nowym pojmowaniem procesu nauczania, zmianą roli nauczycieli w tym procesie, a co za tym idzie, stanowi wyzwanie dla ich profesjonalizmu. Z rozważań wyłania się postulat uwzględniania w kształceniu przyszłych nauczycieli postawy, czy też kompetencji, innowacyjnej nauczyciela – dostrzegania potrzeby zmian, otwartości na nie, gotowości do ich wprowadzania. Istotne jest również uświadomienie sobie znaczenia innowacji jako stałego elementu m.in. rozwoju profesjonalnego i organizacyjnego, zwłaszcza że zmienia się świat, a wraz z nim warunki w najbliższym otoczeniu.

Ewa Półtorak i Beata Gałań w artykule *Innowacyjny nauczyciel, czyli kto? Próba definicji pojęcia* koncentrują się przede wszystkim na problematyce innowacyjności w perspektywie działań nauczyciela. Autorki wychodzą od rozważań teoretycznych, dotyczących rozumienia oraz typów innowacji pedagogicznych, a także uwarunkowań innowacyjnych działań nauczyciela. W głównej części tekstu przedstawiają zaś wyniki badań własnych, których celem było stworzenie profilu innowacyjnego nauczyciela, a w szczególności nauczyciela języków obcych. Czytelnik będzie miał okazję poznać opinie uczestników badania – nauczycieli języków obcych, reprezentujących w większości uczelnie wyższe, oraz studentów kierunków neofilologicznych – na temat innowacyjności, cech i działań charakteryzujących innowacyjnego nauczyciela oraz czynników warunkujących wdrażanie innowacyjnych rozwiązań w procesie uczenia się i nauczania języków obcych.

Przedmiotem naukowych dociekań Doroty Werbińskiej jest *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego*. W pierwszej części tekstu Autorka prezentuje koncepcję duoetnografii, jej zalety i sposoby wykorzystania jako narzędzia dydaktycznego oraz wskazuje na związki pomiędzy duoetnografią a refleksją. W drugiej części prezentuje badanie mające na celu przeprowadzenie jego uczestników – studentów ostatniego semestru magisterskich studiów nauczycielskich – przez duoetnograficzny proces refleksyjny, w którym poddają oni namysłowi swoje własne rozumienie tego, czym jest nauczanie i uczenie się języka obcego. Warto zapoznać się z wnioskami z badania oraz refleksjami Autorki dotyczącymi wykorzystania duoetnografii w dydaktyce języków obcych jako narzędzia podkreślającego potrzebę dialogu, umożliwiającego aktywne słuchanie i refleksję nad doświadczeniem.

Problematyka rozwijania refleksyjności przyszłych nauczycieli języków obcych stała się także tematem tekstu Magdaleny Witkowskiej (*Portfolio jako narzędzie kształcenia refleksyjności przyszłych nauczycieli języków obcych*). Zdaniem Autorki refleksyjna postawa nauczyciela, postrzegana jako niezwykle korzystna dla procesu nauczania i uczenia się, stanowi jeden z głównych i niezbędnych czynników wpływających na rozwój wiedzy i umiejętności zawodowych przyszłych nauczycieli. Ponieważ wymaga kształcenia i stałego doskonalenia, za niezwykle istotne trzeba uznać techniki sprzyjające jej kształtowaniu. Jedną z nich jest gromadzenie materiałów wykorzystywanych w procesie nauczania w postaci portfolio – zbioru różnych wytworów uczącego się, co umożliwia dokumentowanie prac, ale również stanowi bazę refleksji i oceny. W części empirycznej artykułu zaprezentowane zostały badania, w których analizie poddano pisemne wypowiedzi refleksyjne stanowiące część portfolio stworzonego przez studentów filologii angielskiej, odbywających praktykę metodyczną w szkole podstawowej i w przedszkolu.

W artykule *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli* Radosław Kucharczyk oraz Krystyna Szymankiewicz zwracają uwagę na wykorzystanie elementów dydaktyki wielojęzyczności w przygotowaniu przyszłych nauczycieli języków obcych do podejmowania innowacyjnych działań dydaktycznych. Zdaniem Autorów promowane przez Radę Europy od ponad dziesięciu lat rozwijanie kompetencji różnojęzycznej nadal stanowi wyzwanie dla nauczycieli języków obcych – wyzwanie, z którym w kontekście dydaktyki języka obcego mogą się zmierzyć przez podjęcie innowacyjnych działań dydaktycznych. Zakładając, że warunkiem przygotowania nauczycieli do innowacji w zakresie rozwijania kompetencji różnojęzycznej jest świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych, w dalszej części artykułu Autorzy wyjaśniają, na czym polegają możliwe działania innowacyjne w dydaktyce wielojęzyczności. Szczególną uwagę poświęcają kwestii świadomości studentów w zakresie własnego procesu uczenia się języków, w tym zaś zakresie – przydatności techniki autonarracji.

Celem tekstu Małgorzaty Niemiec-Knaś *Interdyscyplinarny charakter nauczania języka niemieckiego a zdobycie kompetencji w drugim przedmiocie jako szansa dla nauczyciela języka obcego drugiego na rynku pracy* jest ukazanie, w jaki sposób można wprowadzić profil interdyscyplinarny w nauczaniu języka obcego na różnych poziomach kształcenia. Podkreślając rolę kształcenia interdyscyplinarnego w trakcie studiów filologicznych, Autorka przedstawia model kształcenia, w którym studenci rozwijają kompetencje w zakresie nauczania języka obcego oraz innego przedmiotu. W interdyscyplinarności upatruje ona szansę na polepszenie sytuacji nauczycieli języków obcych na rynku pracy, ale

także na zmianę sposobu nauczania na kierunku filologicznym. Zaprezentowane rozważania stanowią przyczynek do dyskusji nad modelami kształcenia interdyscyplinarnego, szczególnie nauczycieli języków obcych innych niż angielski.

Tom zamyka recenzja książki Beaty Gałan *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*, przygotowana przez Katarzynę Karpińską-Szaj.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w zakresie studiów neofilologicznych należy rozpatrywać na tle aktualnych wymagań edukacyjnych, ale także w odniesieniu do kierunków rozwoju dynamicznie zmieniającego się świata. Wśród wielu ważnych cech, które powinny je charakteryzować, znajdują się zatem: otwartość, antycypacyjność w kształtowaniu różnorodnych kompetencji oraz innowacyjność (Zawadzka, 2004: 308-309). Mam nadzieję, że zaprezentowane w tomie teksty będą ważnym przyczynkiem do dyskusji na ten temat i inspiracją do dalszych przemyśleń.

Mariola Jaworska

Bibliografia

Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Hans-Jürgen Krumm

Uniwersytet Wiedeński, Instytut Germanistyki, prof. em.

hans-juergen.krumm@univie.ac.at

VERÄNDERUNGEN IM BEREICH DES LEHRENS UND LERNENS VON SPRACHEN UND DEREN KONSEQUENZEN FÜR DIE AUS- UND FORTBILDUNG VON FREMDSPRACHENLEHRERINNEN

Changes in the sphere of foreign language learning and teaching and their consequences for the education and development of foreign language teachers

The world is changing. Is the teaching of foreign languages also bound to change? The answer to the question is not about confirming that almost all learners have their smartphones now. After all, language teaching is not aimed at following all new fashion trends. The decisive factor is the fact that today's learners are different from those 10 or 15 years back. They are characterised by growing linguistic (and usually also cultural) diversity, their network of contacts with the world, family relationships and personal experiences are more diversified and colourful. Also, requirements towards them change: they need to be able to adapt to the rapidly developing world, the world of globalisation and of nationalistic tendencies. How can foreign language education contribute to their finding their place in a society of open borders, linguistic and cultural diversity, and new possibilities offered to each of them? In response to the question, the author encourages everyone to ponder on the following topics:

1. How do learners contribute to the learning process and foreign language instruction: diversity as capital
2. Plurilingualism is the main principle of language education and school development
3. Action-based vs. task-based: how autonomous can learners be?

4. Learning on the Web: foreign languages are learnt not only during lessons
5. Professional development and reflection as the essence of teaching competence in a contemporary school

Keywords: foreign language learning and teaching, education and development of foreign language teachers, linguistic and cultural diversity, plurilingualism

Słowa kluczowe: uczenie się i nauczanie języków obcych, kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych, różnorodność językowa i kulturowa, różnorodność

1. Einleitung: Erfolgreicher Sprachunterricht – es gibt keine Rezepte

Die Welt verändert sich – politische und wirtschaftliche, soziale und technische Entwicklungen, neue Technologien, und natürlich auch Kinder und Jugendliche sind heute anders als gestern, und als sie morgen sein werden. Wir wären schlechte Lehrerinnen und Lehrer, würden wir unsere heutigen Schülerinnen und Schüler nicht darauf vorbereiten, sich in dieser sich verändernden Welt zurechtzufinden. Auf der anderen Seite gilt, dass Sprachen seit Jahrhunderten gelehrt und gelernt werden und sich die Hoffnungen, durch andere Methoden, durch neue Medien das Lernen grundlegend zu verbessern, bisher nicht erfüllt haben. Die Schule wäre schlecht beraten, würde sie jeder neuen Mode folgen, sich von jeder neuen Technologie den garantierten Lernerfolg erhoffen.

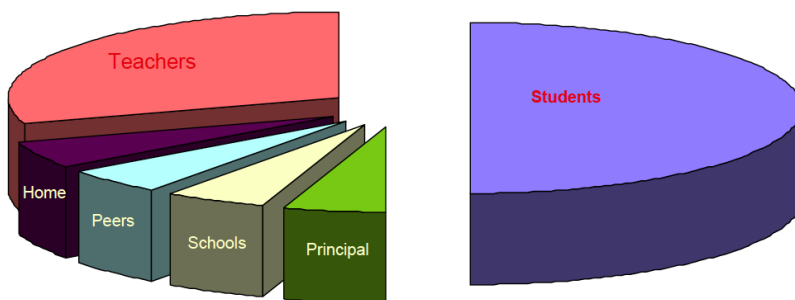
Eine Google-Suche zu dem Stichwort „erfolgreicher Unterricht“ hat bei mir 19.500 Treffer ergeben, „good teacher“ sogar **6.850.000**. Die Vorschläge und Ergebnisse, die man da findet, sind teilweise widersprüchlich, und das verwundert nicht, und zwar vor allem aus drei Gründen:

1. Die Ansprüche an Unterricht sind höchst verschieden, die Ansprüche und Erwartungen der Gesellschaft, der Schulleitung, der Lernenden selbst; bei Kindern kommen auch noch die Ansprüche der Eltern hinzu – und nicht zuletzt unsere eigenen Ansprüche als Lehrkräfte an uns selbst – sie sind keineswegs deckungsgleich, jeder hat eine andere Vorstellung davon, wann denn Unterricht gut und erfolgreich ist.
2. Die Umstände, die Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, sind extrem unterschiedlich: Die Lernziele und Lehrpläne, die verfügbare Unterrichtszeit, die soziale Zusammensetzung einer Gruppe, ihre Größe, die Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen, und nicht zuletzt auch die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – eine Liste, die sich fortsetzen ließe.

3. Es gibt, da ist sich die Wissenschaft einig, keine einzige Unterrichtsmethode und keine einzige Lehrtechnik, für die unzweifelhaft nachgewiesen werden kann, dass sie für alle Lernenden und in allen Situationen günstige Effekte haben. Es gibt keine Rezepte.

Auch in der größten neueren Studie zum Thema „erfolgreiches Lehren und Lernen“, der unter dem Title „Visible Learning“/„Lernen sichtbar machen“ 2009 publizierten Studie des neuseeländischen Forschers John Hattie (2009) wird diese Erkenntnis untermauert. Hattie fasst die Ergebnisse seiner Analyse in dieser Grafik zusammen (Hattie 2003, 3; vgl. Hattie 2009, Kap. 7):

Percentage of Achievement Variance



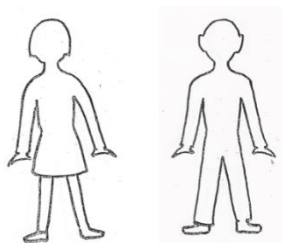
Diese Grafik sagt zunächst einmal, dass etwa 50% des Lernerfolgs von dem abhängen, was die Lernenden mitbringen (rechte Seite). **Erfolgreiches Lehren muss also mit dem beginnen, was Lernende bereits wissen und mitbringen und darauf aufbauen.**

Rückblickend war die Institution Schule eine eher starre und bürokratische Angelegenheit und ist es allen Reformen zum Trotz teilweise immer noch. Es war – und ist immer noch – geradezu eine kopernikanische Wende, dass wir begonnen haben, Schule und Unterricht nicht mehr nur von abstrakten Prinzipien der Schulorganisation, sondern vor allem von den Kindern und Jugendlichen, ihrer Lebenswelt und ihren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen her zu denken, also nicht zu versuchen, die Kinder dem System, sondern die Schule stärker den Kindern anzupassen. Schulautonomie und Lernerorientierung sind auf den ersten Blick in unserer Fachdiskussion nicht neu – aber viele wichtige didaktische Ansätze stehen bisher nur auf dem Papier und warten darauf, dass Sie endlich auf breiter Basis implementiert werden.

Die Welt verändert sich – das heißt vor allem, dass unsere Schülerinnen und Schüler unter veränderten Bedingungen werden leben und arbeiten müssen. Dazu drei Punkte:

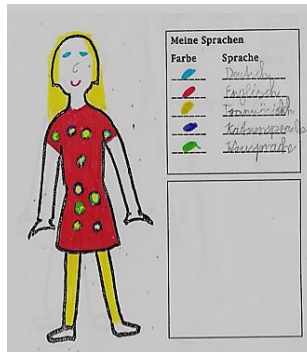
1. Unsere Kinder, unsere Familien, das Internet sind eine Welt der vielen Sprachen – was heißt das für den Sprachunterricht?
2. Schon junge Menschen müssen heute größere Selbstverantwortung zeigen, selbständig handeln – wie bereiten wir sie darauf vor?
3. Die Welt wird immer komplexer, vernetzter – was heißt das für uns und unseren Unterricht?

2. Was die Lernenden in den Sprachunterricht mitbringen: Vielfalt als Kapital – Mehrsprachigkeit als Ziel



So wie diese leeren Silhouetten stellen sich manche Schulen unsere Kinder vor: In die noch leeren Köpfe der Kinder füllt die Schule Wissen und Können. Sprachen lernen sie erst in der Schule. Ich benutze diese Silhouetten seit über 20 Jahren um zu zeigen, dass Kinder nicht leer, ohne Sprachen, in unsere Bildungseinrichtungen kommen, sie bringen vielmehr Sprachen mit. Diese Silhouetten sind ein niederschwelliges Forschungsinstrument, um mehr über die Sprachen von mehrsprachigen Menschen zu erfahren; Kinder (oder auch Erwachsene) werden aufgefordert, alle ihre Sprachen mit je verschiedenen Farben in diese Silhouetten einzuzeichnen, ihr Sprachenporträt anzufertigen und eventuell etwas dazu zu sagen oder schreiben (vgl. Krumm 2001). Zugleich ist die Arbeit mit diesen Silhouetten ein didaktisches Instrument. Hier erfahren alle, Kinder, Eltern, Lehrkräfte, dass sprachliche Heterogenität nichts Schlimmes ist, sondern mit Buntheit und Reichtum zu tun hat. Viele Facetten von Mehrsprachigkeit werden so deutlich: die innersprachliche, also die Oma- und Opasprache, die Dialekte und Soziolekte, die Sprachen in den Medien und auch die familien- und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, und natürlich auch schulische Sprachlernerfahrungen, dieses Mädchen hat sogar die Katzen- und Wausprache aufgenommen, denn es kann mit Katze und Hund gut kommunizieren¹:

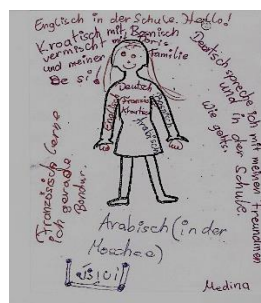
¹ Sprachenporträts ohne Quellenangabe sind der unveröffentlichten Sammlung von Sprachenporträts des Verfassers entnommen. Sie wurden tw. auch von Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungsprojekten erhoben.



Aber auch die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen und Einstellungen deuten sich hier bereits an, so wie bei Ebi aus dem Iran: Er hat Englisch grün markiert, weil es dort immer regnet, Deutsch schwarz, weil Deutsch für ihn schwer ist, und seine Muttersprache Persisch in blau, weil es dort einen schönen Himmel gibt (vgl. Krumm 2001: 75). Diese Mehrsprachigkeit gilt keineswegs nur für Migranten- und Flüchtlingskinder, sondern auch für die scheinbar einsprachig aufwachsenden: Greta lebt mit ihren deutschen Eltern in Schweden – Deutsch (*Mama und Papa*), Schwedisch (*in der Vorschule, manchmal auch mit Mama und Papa*), Englisch (*im Kindergarten*), Polnisch (*mit Freundin Maja*) und Finnisch (*mit Freundin Ella*), fünf Sprachen gehören für die sechsjährige schon zu ihrem täglichen Leben. Der zwölfjährige Samuel aus Wien zeichnet sieben Sprachen ein:

Deutsch ist meine Muttersprache. Englisch lernen wir in der Schule. In hebräisch kenn ich nur ein Wort und zwar Schalom (Frieden), das haben wir in Religion gelernt. Mein Papa spricht steirisch Steirisch »Dialekt«. Ich hör oft leute die wienerisch sprechen. Ich betreibe einen japanischen Kampfsport. (Jiu Jitsu) = Samfte-Kunst. Ich war in Italien, und habe mit einem Eisverkäufer gesprochen. (Krumm 2001: 52)

Verknüpft ist diese Mehrsprachigkeit schon bei Kindern mit einer erhöhten Sprachenbewusstheit:



Medina, Klasse 2, z.B., weiß ganz genau, welche ihrer Sprachen sie in welchen Kontexten benutzt.

Die erste Folgerung aus diesen Überlegungen lautet: Ein an Mehrsprachigkeit orientierter Unterricht ist für alle Kinder wichtig, auch für die (scheinbar) einsprachig aufwachsenden. Als Lehrkraft unterrichten wir zwar eine bestimmte Sprache: Englisch oder Deutsch oder Russisch oder Spanisch – wenn wir das richtig machen, öffnet aber jeder Unterricht in einer Sprache Fenster auf andere Sprachen und leistet einen Beitrag zur Erziehung zu Mehrsprachigkeit.

Zusammen mit meinem deutschen Kollegen Hans Reich habe ich ein „Curriculum Mehrsprachigkeit“ entwickelt, das sprachenübergreifendes Arbeiten unterstützen soll (Krumm/ Reich 2011; Reich/ Krumm 2013)². Ich sehe das Curriculum als eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht zum Thema zu machen: Es soll die Fähigkeit vermitteln, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen aneignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent bewegen können. Das Curriculum ist für 12 Schuljahre ausgearbeitet und in vier Bereiche gegliedert:

1. Grundlegend ist der Bereich der **Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen**. Hier geht es um die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Raum der Sprachenvielfalt mit ihren kognitiven und affektiven Komponenten. Sprachliche Vielfalt in der Schule ist eine wichtige Gelegenheit, sich in den Umgang mit der globalisierten, vielsprachigen Welt einzuüben. Es geht um die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und um Sicherheit auch in sprachlich komplexen Situationen, beginnend bei den eigenen Erfahrungen und dann allmählich auch den eigenen Erfahrungsraum überschreitend.
2. In dem Bereich des Erwerbs von **Wissen über Sprachen** geht es um die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen, sowie darum, Zusammenhänge zwischen Sprachen, Sprachengebrauch und menschlichem Zusammenleben zu erkennen.
3. Auf der Sekundarstufe entfaltet sich dieser Kompetenzbereich in die beiden Bereiche **Vergleichen von Sprachen** und **Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen**. Hier kommen vor allem die kognitiven Aspekte des Arbeitens mit mehreren Sprachen zum Tragen.
4. Im Bereich der **Sprachlernstrategien** geht es um die Möglichkeiten der bewussten Aneignung von Sprachen mit dem Ziel eines zunehmend stärker selbstbestimmten Lernens.

² Unter den folgenden Adressen kann das Curriculum kostenlos heruntergeladen werden:
Deutsch: oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf
Englisch: oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf

Curriculum Mehrsprachigkeit: Schulstufen 1-2:

Wissen über Sprache:

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Begriffe Buchstabe und Laut und wissen sie zu unterscheiden. Sie wissen, dass es Laute gibt, die in manchen Sprachen und Dialekten vorkommen, in anderen nicht.

Sie kennen elementare grammatische Begriffe, die sprachenübergreifend anzuwenden sind.

Es geht darum, die Sprachwahrnehmung der Kinder zu unterstützen, die unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Laut und Buchstabe mit den jeweiligen Sprachen in Verbindung zu bringen und erste Begriffe (eben Laut, Buchstabe, Satz) dafür zu etablieren, und zwar unter bewusster Einbeziehung und Nutzung der in der Klasse vorhandenen Sprachen: Mehrsprachig, sprachenübergreifend ist es leichter, das Unterscheiden und Vergleichen zu lernen als einsprachig. Ab Klassenstufe 3 und 4 nimmt der Mehrsprachigkeitsunterricht systematischeren Charakter an. Jedes Kind kann hier seine Erfahrungen mit Sprachen, die sich von denen anderer Kinder unterscheiden, einbringen. So wird der sprachliche Erfahrungsraum des einzelnen Lernenden überschritten.

Curriculum Mehrsprachigkeit: Schulstufen 3-4:

Wissen über Sprache:

Ziele: Die Schülerinnen und Schüler ... können Beziehungen zwischen Sprachen herstellen (einzelne Wortähnlichkeiten, Gliederung von Wortfeldern) und können einfache grammatische Strukturen sprachvergleichend betrachten.

Lehrstoff: Internationalismen, Wortähnlichkeiten in verwandten Sprachen ...
Kleine Texte ...

Ein Beispiel: Mehrsprachige Anleitungen bei IKEA-Geräten: Jeder liest den Text in der Sprache, die er am besten kann – korrigiert evtl. Fehler – gemeinsam werden dann Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen gesucht. Und dabei entdeckt man, dass man, wenn man das deutsche oder englische Wort GRILL lernt, zugleich schon ein Wort in fünf oder sechs anderen Sprachen kann. Eine Schule sollte also immer zweigleisig verfahren und stolz sein auf die Sprachen, die sie den Kindern anbietet, aber auch auf die, die Lernenden mitbringen und mit denen sie das Schulleben bereichern, so wie diese beiden Schulen in Österreich, die schon auf ihrer Webseite den Stolz auf die Sprachen ihrer Kinder dokumentieren. Das Argument, dass es ja in Polen keine sprachlichen Minderheiten und keine Migranten gebe, die Schule also keine mehrsprachigen Kinder habe, halte ich für unzutreffend. Auch im Umkreis der Schule und in der Verwandtschaft der Schüler und Schülerinnen gibt es Menschen, die zeitweise in Irland oder Deutschland oder anderswo gelebt haben, die Verwandtschaft

in anderen Ländern haben. Schülerinnen und Schüler reisen ins Ausland, oder sie surfen im Internet in fremden Welten – kurz, es gibt viele Möglichkeiten. Mehrsprachigkeit in der Schule aufzurufen. **Als Lehrer bzw. Lehrerin sollten wir uns fragen, ob wir Kindern genügend Raum geben, ihr eigenes Sprachenrepertoire einzubringen und bereits in der Schule Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit der globalisierten Welt zu machen.**

Ich fasse zusammen und nenne sechs Gründe dafür, unseren Sprachunterricht in ein Konzept der Mehrsprachigkeit einzubetten:

1. Die sprachliche Vielfalt und Verschiedenheit ist fester Bestandteil des Lebens der Lernenden – und muss deshalb auch Bestandteil der Schule sein.
2. Es ist auszuhalten, dass um uns herum Sprachen gesprochen werden, die wir nicht immer (gut) verstehen, ist eine wichtige Erfahrung und trägt zur Erziehung zu Toleranz, zum Abbau von Angst vor Fremdem bei, schafft Ambiguitätstoleranz.
3. Mit der Wertschätzung der Sprachen lernen Kinder auch, die Menschen wertzuschätzen, die andere Sprachen sprechen. Damit beginnt jede interkulturelle Erziehung.
4. Die Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen fördert die metasprachliche Entwicklung, das abstrakte Denken, schafft Sprachenbewusstheit und vertieft den Einblick in die eigene und in die zu lernende Sprache.
5. Das Experimentieren mit fremden Sprachen und Schriften fördert:
 - die auditive Diskriminierung
 - die Mundmotorik
 - die phonologische Bewusstheit
 - die visuelle Diskriminierung
 - die Graphomotorik
 - Das ist nützlich für alles weitere Sprachenlernen.
6. Mehrsprachigkeit in der Schule kann ein positives Gegengewicht zu der monolingualen Haltung der Gesellschaft und zu der einseitigen Förderung weniger Prestige-Sprachen bilden.

3. Handlungs- und Aufgabenorientierung: Den Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen zurückgeben³

Wenn man Kinder außerhalb der Schule beobachtet, so entdeckt man immer wieder, wie fantasievoll sie spielen, wie sehr sie sich anstrengen, eine Aufgabe zu schaffen. Kleinere Kinder wollen dasselbe können wie größere, sie wollen

³ Vgl. Göbel, 2. Aufl. 1986: 13 f.

klettern, schwimmen – Kinder lieben Herausforderungen und strengen sich sehr an, diese zu meistern.

Weshalb gelingt es oft nicht, diese Haltung der Neugier, des Ehrgeizes und Entdeckerfreude, die Bereitschaft, sich anzustrengen, in die Schule mitzunehmen? Zwei Ursachen lassen sich für diese Entwicklung benennen:

1. Lernen ist ein außerordentlich individueller Vorgang. Unser Unterricht richtet sich aber an die ganze Gruppe, die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder kommen nicht zur Geltung. Das entmutigt Kinder. Sie haben oft das Gefühl, dass der Unterricht in der Schule nichts mit ihrem eigenen Leben und ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten zu tun hat.
2. Unterricht in der Schule, gerade auch der Sprachunterricht, ist oft zu kleinschrittig und bietet den Lernenden keine wirklichen Herausforderungen – viele Lernende, so zeigen immer wieder Untersuchungen, fühlen sich im Unterricht unterfordert; dann verlieren sie die Lust. Wir, die Lehrenden, trauen ihnen wenig zu, anstatt ihr Selbstbewusstsein zu stärken, ihnen anspruchsvolle Aufgaben zu stellen, auf deren Lösung sie stolz sein können.

➤ **Fragen Sie sich einmal: Lernen Kinder bei Ihnen etwas, was andere (Eltern, Freunde, Geschwister) nicht können, womit sie zeigen können, wie gut sie sind? Lernen Kinder etwas, worauf sie stolz sein können?**

Bereits nach der ersten Sprachstunde sollten Kinder zu Hause erzählen können, dass sie schon einen Satz auf Englisch oder Deutsch sagen können; sie sollten zeigen können, wie toll ihre Texte sind und diese auch im Internet veröffentlichen. Schülerinnen und Schüler freuen sich, wenn sie andere und sich selbst überraschen können, wenn sie etwas entdecken, was für sie neu ist. Und sie wollen, auch in der Fremdsprache, davon erzählen.

- Überrasche Deine Freunde, singe ein Lied auf Deutsch oder Französisch.
- Beeindrucke Deine Lehrer, weil du mit einer selbstgewählten Aufgabe zeigst, wie gut du etwas kannst.

Zusammengefasst heißt das: Geben Sie den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihre Lerntätigkeit zurück, machen Sie sie zu Mitverantwortlichen dessen, was in der Klasse passiert. Verantwortung zu übernehmen, selbstverantwortlich zu handeln gehört zu den Schlüsselqualifikationen der Gegenwart, zu denen auch der Fremdsprachenunterricht beitragen kann.

Der französische Reformpädagoge Celestin Freinet hat bereits um 1920 den Gedanken des Lernens als Tun, als Arbeit der Lernenden entwickelt: Hier werden drei Ebenen der Kommunikation in der Klasse unterschieden, die *Phase*

der gemeinsamen Arbeit (Verabredung der Ziele und Aufgaben in Form von Aufträgen; eventuell wird ein Lernvertrag abgeschlossen), die *Phase der personalisierten Arbeit*, der vertieften Bearbeitung von Lernaufgaben allein oder auch gemeinsam, wobei die Klasse als *Werkstatt* funktioniert, und schließlich die *Phase der »Veröffentlichung«*, der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Konkrete Ziele, selbständige Recherche und Aktion der Lernenden sowie die Präsentation von Ergebnissen sind die zentralen Merkmale. Auch in Polen gibt es Freinet-Schulen, allerdings, soweit ich informiert bin, vor allem Grundschulen – die Gedanken der Freinet-Pädagogik eignen sich aber genauso gut für weiterführende Klassen und den Sprachunterricht (vgl. Dietrich 1995). Zu den Charakteristika guter Lernaufgaben gehören die „tiefe Verarbeitung“, wie Paul Portmann das nennt, die Integration verschiedener Fertigkeiten sowie die Präsentation der Aufgabenlösung. Die traditionelle Abfolge – erst Üben, dann Anwenden – wird zugunsten eines, erzwungenen Outputs’ umgekehrt. Erst aus der Sprachnot bei der Bewältigung von Aufgaben ergeben sich eventuell auch Übungsanlässe.

- **Fragen Sie sich einmal: Wann stellen Sie herausfordernde Aufgaben? Wann „überfordern Sie Ihre Schüler? wann lassen Sie sich von ihnen überraschen? Wann geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, stolz das zu präsentieren, was sie können?**

Der Grundgedanke ist: Wenn Lernende ihr Können einsetzen müssen, um ein Ziel zu erreichen, wenn sie dabei selbst Mittel und Wege suchen müssen und immer wieder Gelegenheit haben, auch selbst ihr Vorgehen zu beurteilen, dann findet Lernen statt. Der Gebrauch von Sprache zwingt die Lernenden dazu, auf beides zu achten, auf die inhaltlichen Aspekte und *zugleich* Sprache auch formal (morphologisch-syntaktisch) zu verarbeiten. Damit kommt dann auch Grammatik auf eine wirksame Weise ins Spiel – nicht im Sinne eines sturen Grammatikpaukens, sondern in dem Interesse, das auch die Lernenden haben, nämlich dann, wenn es darum geht, ein korrektes Produkt vorweisen zu können.

4. Vernetztes Lernen: Sprachenlernen über die Grenzen der Klassen und Fächer hinaus

- Polnisch als Muttersprache
- Familiensprachen der eigenen Familie sowie von Migranten und Touristen
- Sprachen im Internet
- Rückkehrersprachen
- Nachbarsprachen

- Polnische Gebärdensprache
- Sprache im Fachunterricht (CLIL)
- Fachsprachen in verschiedenen Fächern
- Erste Fremdsprache
- Zweite Fremdsprache
- ...

In unterschiedlichen Zusammenhängen begegnen den Schülerinnen und Schülern Sprachen, viele davon in der Schule, vom Muttersprachen bis zum Unterricht in Fremdsprachen, von der Fachsprachenvermittlung bis zu den Sprachen anderer Schülerinnen und Schüler. Für uns Lehrer sind das immer getrennte Fächer, wir können uns jeweils auf einen Sprachbereich konzentrieren, bei den Lernenden aber muss das alles in **einen** Kopf hinein.

Unser Gehirn speichert Sprachen ja nicht getrennt, eine Schublade für Polnisch, eine für Deutsch, eine andere für Französisch, eine weitere für jedes andere Schulfach. Das Gehirn speichert Sprachen vernetzt, auch im Zusammenhang mit den Sachverhalten und Situationen, in denen wir Sprachen gebrauchen. Die Schule aber isoliert und trennt die Sprachen, den Sprachunterricht ebenso wie die Lehrkräfte: Muttersprachen und Zweitsprachenunterricht, 1., 2., 3. Fremdsprache usw. – und oft völlig davon isoliert die sog. nichtsprachlichen Fächer, obwohl auch in diesen Fächern viel gesprochen, gelesen und geschrieben wird – es gibt separate Fächer ebenso wie Lehrkräfte, die nicht immer voneinander wissen. Für das Sprachenlernen ist das nicht günstig, denn, wie schon gesagt, im Kopf der Kinder werden Sprachen nicht getrennt, das Gehirn muss Sprachen integriert verarbeiten. Zwar versuchen Kinder auch allein, Ordnung in ihre Sprachen zu bringen, aber hier brauchen sie, vor allem wenn neue Sprachen hinzukommen, auch Hilfe: Wie passt die neue Sprache zu den schon vorhandenen, was unterscheidet sich und was ist gemeinsam? Wie kann ich sprachliche Fähigkeiten, die ich im Muttersprachenunterricht oder auch im Fremdsprachenunterricht erwerbe, für die Lösung sprachlicher Aufgaben in allen anderen Unterrichtsfächern nutzen?

Konsequenz 1: Wir müssen die Trennung und Isolierung der Fächer und ihrer Lehrkräfte überwinden.

Es geht darum, den Lernenden in der Schule zu helfen, Ordnung in die vielen Sprachen im eigenen Kopf und auch im Schulprogramm zu bringen. Das bedeutet eine stärkere Koordination dieser getrennten Fächer – etwa im Sinne eines **Flächenfachs**: Der Grundgedanke ist, dass es sprachenübergreifende Fähigkeiten gibt, zu denen der Sprachunterricht in allen Sprachen beiträgt und die nicht mit jeder neuen Sprache neu vermittelt werden müssen.

Im deutschen Bundesland Thüringen hat man für einige Sprachenfächer auf der gymnasialen Oberstufe solche sprachübergreifenden Fähigkeiten als gemeinsame Ziele in den Lehrplan hineingeschrieben:

Lehrplan für Deutsch, Englisch, Russisch und Latein (Thüringen 2011):

Sprachenübergreifende Kompetenzen sind Kompetenzen, die der Schüler gleichermaßen für die erfolgreiche Kommunikation in der Muttersprache wie in den Fremdsprachen benötigt. D.h. es gibt Kompetenzen, die für jeglichen Sprachunterricht von Bedeutung sind und Zielstatus haben. Diese beziehen sich auf die Lernbereiche:

Texte rezipieren,

Texte produzieren,

Sprachmittlung,

Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren.

Ein solches fächerübergreifendes Arbeiten muss nicht sofort eine schulorganisatorische Revolution bedeuten. Fächerübergreifendes Arbeiten beginnt mit kleineren Projekten, es wird gefördert, wenn an der Schule ein „runder Tisch der Sprachen“ eingerichtet wird, wo sich alle drei Monate alle Sprachlehrkräfte zusammensetzen und austauschen. Und vielleicht entsteht dabei die Erkenntnis, dass es fächerübergreifend gemeinsame Ziele gibt.

In heterogenen Gruppen gibt die fächerübergreifende Arbeit allen Kindern die Chance, etwas beizutragen, jedem Kind da, wo es seine Stärken hat. Fächerintegration hilft den Lernenden, unterschiedliche Begabungen und Neigungen besser einzubringen und dabei von allen Lehrkräften besser wahrgenommen zu werden. So wäre es sinnvoll, mindestens einmal im Monat eine gemeinsame Unterrichtsstunde für Deutsch und Englisch und eventuell andere Sprachen anzubieten, so dass Kinder unterstützt werden bei dem, was sie sonst alleine machen müssen, die verschiedenen Angebote im eigenen Kopf zu koordinieren, zu vergleichen und dabei wichtige Entdeckungen zu den verschiedenen Sprachen zu machen.

Konsequenz 2: Heterogenität gezielt einsetzen: Nutzung der Lernenden als SprachexpertInnen.

Im Sportverein, beim Spielen im Park und in der Nachbarschaft gibt es keine Homogenität, oft auch keine Altershomogenität: Klein und groß, klug und weniger aufgeweckt, alle wollen dabei sein und mitmachen – dabei lernen Kinder ganz nebenher, dass man mit Kleineren, mit Jüngeren anders spielen muss, als man das mit Gleichaltrigen oder Älteren kann – diesen Effekt nutzen auch klassenübergreifende Schulprojekte. Welche Lernenden können den anderen

helfen, mit Urdu oder Russisch oder Deutsch oder Italienisch zum Beispiel. Heterogene Lerngruppen brauchen differenzierte Aufgaben, um den unterschiedlichen Ausgangssituationen und Sprachförderbedürfnissen gerecht zu werden. Alle Formen der inneren Differenzierung, bei denen die Lernenden unterschiedliche Aufgaben übernehmen und sich gegenseitig als Tutoren unterstützen, gehören natürlich hierher.

Gerade im Bereich der Sprachen funktionieren **Mehrstufenklassen** in dieser Hinsicht sehr gut: Die einen können von den andern lernen oder diese als Dolmetscher zu Hilfe rufen.

Jean Paul Martin hat in den 1980er Jahren begonnen, die Methode „Lernen durch Lehren“ zu propagieren – und in der Tat: Schülerinnen und Schüler, die anderen etwas erklären, lernen selbst dabei besonders gut (vgl. <http://www.ldl.de>).

- **Frage an Sie: Wie ermöglichen Sie es Ihren Schülerinnen und Schülern, voneinander zu lernen, sprachliche und kulturelle Verschiedenheit als positiv zu erfahren?**

5. Professionelle Entwicklung und reflexives Lehren als Kern der Lehrkompetenz für die heutige Schule

Was bedeutet eine solche schülerorientierte Unterrichtsgestaltung für die Lehrenden und ihre Kompetenzen. Unter den Faktoren, die sich in unterrichtlichen Kontexten gut beeinflussen lassen, ist nach Hattie (2009) die Lehrkraft der wichtigste, Lehrerinnen und Lehrer tragen mit über 30% zum Lernerfolg bei. Wenn Hattie vom Einfluss der Lehrperson auf Lernerfolg spricht, so meint er nicht Unterrichtsmethoden, neue Medien u.ä., sondern er meint die Einstellungen, mit denen eine Lehrkraft an das Unterrichten herangeht, die Haltungen, die er oder sie den Lernenden gegenüber einnimmt. Einige der Stichwörter habe ich schon erwähnt: Den Lernenden etwas zutrauen, ihre Autonomie stärken, flexibel auf sie eingehen.

Hattie benutzt für die Entwicklung dieser Haltungen und Einstellungen, die mit erfolgreichem Unterricht verbunden sind, den Begriff „professional development“ – professionelle Entwicklung meint (vgl. auch Duxa 2001): Eine Lehrerin, ein Lehrer müssen nicht stur ein Lehrbuch von vorne nach hinten durchgehen, sich an eine bestimmte Unterrichtsmethode klammern wie an einen Rettungsring, sie orientieren sich an ihrer Lerngruppe, passen den Unterricht immer wieder an veränderte Situationen an. „It is the teachers who are open to experience, learn from errors, seek and learn from feedback from students and who foster effort, clarity and engagement in learning“ (Hattie 2009: 35).

*Erfolgreich sind diejenigen Lehrenden, die für neue Erfahrungen offen sind, aus Fehlern lernen, denen Rückmeldungen ihrer Schüler wichtig sind und die auch **daraus** lernen, und die es unterstützen, wenn jemand sich beim Lernen anstrengt und engagiert, und die für Transparenz sorgen.*

Unterricht ist ein so komplexes Geschehen, die Lerngruppen sind so verschieden, so dass es nicht funktioniert, wenn Lehrende wie Apotheker die vorgegebenen Rezepte des Arztes ausführen. Statt sich an eine Methode zu klammern, sollten Lehrkräfte über Methodensouveränität verfügen, d.h. in der Lage sein, sich flexibel der Methoden zu bedienen, die die jeweilige Lerngruppe gerade braucht. Für die Frage, wie man eine solche *Reflexionskompetenz* oder auch *situative Handlungskompetenz* erwirbt, verweise ich auf zwei Projekte der Europäische Union und des Europarats:

1. **Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung** (EPOSA), das 2007 am Europäischen Fremdsprachenzentrum (in Graz) entwickelt wurde.
2. **Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende**, das von einem EU-finanzierten internationalen Konsortium, in dem auch polnische KollegInnen mitgewirkt haben, für die Lehrerfortbildung entwickelt und 2013 veröffentlicht wurde.

In beiden Instrumenten werden die Lehrkompetenzen, wie das bei Kompetenzbeschreibungen seit dem Europäischen Referenzrahmen üblich ist, in Form von „ich kann“-Beschreibungen formuliert.

- *Ich kann Aktivitäten planen, in denen Grammatik und Vokabular mit Kommunikation verknüpft sind* (EPOSA 37/5).
- *Ich kann mit Fehlern, die in der Klasse auftreten, so umgehen, dass Lernprozesse und Kommunikation unterstützt werden* (EPOSA 59/3).

Das Profilraster, das ich Ihnen auch zum eigenen Ausprobieren ans Herz legen möchte, ist im Internet in verschiedenen Sprachen, auf Deutsch, Englisch und Polnisch zugänglich (vgl. <http://egrid.epg-project.eu> / [http://egrid.epg-project.eu/pl/egrid](http://egrid.epg-project.eu/de/http://egrid.epg-project.eu/pl/egrid)). Das Profilraster ist als ein Instrument zur Selbstüberprüfung gedacht; man kann sein eigenes Profil erstellen und prüfen, über welche Lehrkompetenzen man bereits verfügt bzw. darüber nachdenken, wo man Aus- oder Fortbildungsbedarf. Wer das Europäische Profilraster in der digitalen Version ausfüllt, erhält als Ergebnis eine graphische Übersicht über die Stärken und Schwächen, wie in diesem (fiktiven) Beispiel. Die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns als festen Bestandteil des Lehrberufs, als festen Bestandteil der Aus- und Fortbildung, halte ich für einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer innovativen Schule.

Nun kennt die Psychologie den „Tausendfüßler-Effekt“: Würde der Tausendfüßler darüber nachdenken, wie er seine tausend Beine korrekt bewegen muss, würde er stolpern, so wie auch wir zögern oder stolpern, wenn wir über jedes Detail dessen, was wir tun wollen, immer wieder nachdenken. Das alleinige Reflektieren hilft keineswegs immer, Klarheit zu gewinnen. Das Profiltraster regt deshalb dazu an, neben der Selbstbeobachtung die gegenseitige Beobachtung und Besprechung mit Kolleginnen durchzuführen. Im europäischen Kulturkreis ist Unterrichten eine Einzelkämpfer-Aufgabe: Eine Lehrkraft vor der Klasse; bei uns wird die Tür des Klassenzimmers geschlossen. Und es gibt eine Tradition, nach der man als Lehrer Kolleginnen und Kollegen nicht um Hilfe bittet, nicht zugibt, dass man Probleme im Unterricht hat, aber auch, dass man gute Erfahrungen nicht ohne weiteres miteinander teilt. Das offene Klassenzimmer und Zusammenarbeit im Team lernt eine angehende Lehrerin, ein angehender Lehrer in der Regel nicht in der Ausbildung. Das ändert sich zum Glück seit einigen Jahren, aber noch ist das Einzelkämpfer-Ideal vorherrschend. Das Profiltraster ist insofern besonders hilfreich, als es Prozesse der Zusammenarbeit fordert und unterstützt: sich austauschen, auf Rückmeldungen reagieren und gemeinsam unterrichten werden als Bestandteile der professionellen pädagogischen Kompetenz modelliert. Ich empfehle, das Europäische Profiltraster einmal im Schulkollegium gemeinsam zu bearbeiten.

Lehrkompetenz in diesem Sinne ist ein Balanceakt von strukturiertem Unterricht und den eigenen Entdeckungen der Schülerinnen und Schüler in der Welt der Sprachen. Die Aufgabe der Lehrenden ist es:

1. den Lernenden die Sprache „leicht“ (= leicht erlernbar) zu machen
2. die Lernenden gut zu orientieren: Was ist das Ziel? Wie weit bist du schon? Was lernst Du danach ...?
3. ein Klima zu schaffen, in dem man gerne Fehler macht (= Vertrauen schaffen)
4. mit Selbstvertrauen zu unterrichten, aber auch immer wieder darüber nachzudenken, was man ändern kann
5. neugierig zu sein auf das, was die Lernenden können, was im Unterricht passieren wird ...

Damit komme ich zum Schluss:

Ich halte es für einen großen Schritt, wenn wir einen Sprachunterricht gestalten, der die Lernenden mit ihren eigenen Erfahrungen und individuellen Zielen einbezieht, ihnen Raum gibt, der Verschiedenheit zulässt und Mehrsprachigkeit fördert. Gelingt das nicht nur in der didaktischen Theorie, sondern auch in der täglichen Unterrichtspraxis, dann leisten wir einen ganz entscheidenden Beitrag zum Zusammenhalt der Menschen in einer globalisierten Welt

– wer keine Sprachen beherrscht, hat Angst vor Menschen, die andere Sprachen sprechen, Angst vor dem Fremden. Damit man an der Welt teilhaben kann, braucht es Sprachen.

Ein demokratisches Gemeinwesen beruht auf Pluralität und Partizipation aller; deshalb hält der Europarat Mehrsprachigkeit für den Kern dessen, was er „democratic citizenship“, europäische Bürgerschaft nennt.

Mehrsprachigkeit schafft die Voraussetzungen für Mobilität in Europa, für die Arbeits- ebenso wie die Freizeitmobilität; vor allem schafft sie den sozialen und politischen Zusammenhalt für alle Europäer, das Gefühl einer europäischen Identität. Sprachenpolitik soll deshalb die Mehrsprachigkeit der Menschen in Europa unterstützen, indem sie die Sprachen stärkt, die die Menschen schon können, oder ihnen hilft, sich von einsprachigen oder zweisprachigen zu mehrsprachigen Europäern zu entwickeln. (Europarat 2003: 9)

Deshalb ist das Lehren von Fremdsprachen eine demokratiepolitische Aufgabe von größter Wichtigkeit.

LITERATUR

- Dietrich, Ingrid (Hg.): *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Beltz: Weinheim 1995.
- Duxa, Susanne: *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache – FaDaF, Bd. 57), Regensburg 2001.
- Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA). Europäisches Fremdsprachenzentrum: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf.
- Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPR): https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf.
- Göbel, Richard: *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen*. Scriptor: Kronberg. 2. Auflage 1986 unter dem Titel: *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Werkmeister: Mainz 1981/1986.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. (FörMig-Edition, Bd. 9). Waxmann: Münster 2013.
- Hattie, John: *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?*: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003.
- Hattie, John: *Visible Learning*. Routledge: London 2009.

- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline: *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Narr: Tübingen 2005.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von H.-J. Krumm/E.-M. Jenkins. Eviva: Wien 2001.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H.: *Curriculum Mehrsprachigkeit (2011)*: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Lernen durch Lehren: <http://www.ldl.de>.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: *Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten*. In: *Fremdsprache Deutsch 24 (2001)*: 13-18.
- Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann: Münster 2013.
- Schart, Michael/ Legutke, Michael: *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (=Goethe-Institut: Deutsch Lehren Lernen – DLL 1)*. Langenscheidt: München 2012.
- Schule mehrsprachig: <http://www.schule-mehrsprachig.at/>
- Wegner, Anke/ Dirim, Inci (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*. Budrich: Opladen/ Toronto 2016.
- Wegner, Anke/ Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Budrich: Opladen/Toronto 2014.

Krystyna Drożdżał-Szelest

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Anglistyki

<https://orcid.org/0000-0003-2376-0662>

krysiad@wa.amu.edu.pl

INNOWACYJNOŚĆ W EDUKACJI JĘZYKOWEJ A PROFESJONALIZM NAUCZYCIELA

Innovation in language education vs. teacher professionalism

Innovation in language education, just as in any other discipline, is connected with changes whose primary goal is to make the process of language learning/language teaching more efficient. Examples of such innovations include, for instance, task based instruction, computer assisted language learning or the use of portfolio as a means of assessment. Innovation implies a new, qualitatively different perception of the language learning/ language teaching process, roles of teachers and learners, use of materials etc., hence it is believed to constitute a challenge for language teachers and their professionalism.

The present article is an attempt to answer the question whether and to what extent the language teaching profession is actually prepared to deal with innovation.

Keywords: innovation, teacher professionalism

Słowa kluczowe: innowacja, działania innowacyjne, profesjonalizm nauczyciela

1. Wprowadzenie

Innowacyjność w edukacji językowej, tak jak w każdej innej dziedzinie, nieodłącznie wiąże się ze zmianami, których nadrzędnym celem jest usprawnienie/optimalizacja procesu nauczania języka przez wprowadzenie nowatorskich rozwiązań. Jako przykłady tak postrzeganej innowacyjności można podać

np. wprowadzenie nauczania zadaniowego, wykorzystanie technologii informacyjnych czy zastosowanie portfolio w procesie oceniania ucznia. Za przejaw innowacyjności można również uznać ekspansję języka angielskiego w nowych kontekstach nauczania, jak np. nauczanie przedszkolne czy coraz popularniejsze zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (ang. *Content and Language Integrated Learning* – CLIL).

Niewątpliwie innowacyjność niesie ze sobą nowe, jakościowo inne postrzeganie procesu nauczania czy też roli nauczyciela i ucznia w tym procesie, a co za tym idzie, stanowi ona swoisty rodzaj wyzwania dla profesjonalizmu nauczycieli. Stąd też celem niniejszego artykułu jest spojrzenie na innowacyjność w edukacji językowej z perspektywy nauczycieli, którzy w dużym stopniu będą odpowiedzialni za powodzenie wprowadzanych zmian.

Wstępem do rozważań na temat innowacyjności mogą i powinny być zmiany, jakie nastąpiły w edukacji na przestrzeni ostatnich lat XXI wieku. W jeszcze nie tak odległej przeszłości głównym zadaniem edukacji było wyposażenie uczniów w wiedzę, która miała wystarczyć im na całe życie. Dziś głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania w gwałtownie zmieniającym się świecie, w świecie zmian ekonomicznych i społecznych, w którym ważna będzie umiejętność np. przystosowania się do zawodów, które jeszcze nie powstały, stosowania technologii, których jeszcze nie wynaleziono, czy też rozwiązywania niewyobrażalnych/nieprzewidywalnych aktualnie problemów społecznych. Istotną staje się nie tyle posiadana wiedza, która już dziś jest powszechnie i szybko dostępna, ile umiejętność oceny jej rzetelności i przydatności w konkretnej sytuacji.

Dlatego też współczesna edukacja, przynajmniej w teorii, koncentruje się na osiągnięciu takich celów jak:

- a) stymulowanie/rozwijanie procesów myślowych – kreatywności, krytycznego myślenia, umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji;
- b) świadomość możliwości stosowania różnych form pracy, w tym umiejętności komunikacji oraz współpracy w grupie;
- c) wyposażenie w wiedzę o dostępnych narzędziach pracy, z uwzględnieniem nie tylko umiejętności wykorzystania technologii, ale też rozwijania świadomości odnośnie do jej potencjału w nowych sytuacjach;
- d) rozwijanie sprawności/umiejętności społecznych i emocjonalnych, które ułatwiają funkcjonowanie w grupie, w tym wspólne działania (odwaga, prawość, ciekawość, umiejętności przywódcze, odporność, empatia; por. Schleicher, 2016).

2. Innowacja w edukacji: definicje, ograniczenia, uwarunkowania

Sformułowane powyżej cele nie pozostawiają wątpliwości, że edukacja, jaką znamy, nie zawsze jest w stanie sprostać takim wymaganiom i że niezbędne stają się kolejne zmiany, mające na celu dostosowanie edukacji do potrzeb szybko zmieniającej się rzeczywistości. Innymi słowy, edukacja wymaga wprowadzania nowatorskich rozwiązań czy też innowacyjności. Czym jest zatem innowacja? Jedna z definicji określa innowację jako pomysł, zamierzenie lub też działanie praktyczne, postrzegane jako nowatorskie przez jednostkę lub jednostki; ukierunkowane na postęp, czy też usprawnienie, w odniesieniu do osiągnięcia oczekiwanych celów (por. Nicholls, 1983, za Markee, 2001: 120). Markee (ibidem) modyfikuje tę definicję na potrzeby edukacji językowej. W jego rozumieniu innowacja to propozycja wprowadzenia zmian jakościowych w podejściu do nauczania, materiałów dydaktycznych czy wreszcie wartości; zmiany te postrzegane są jako nowatorskie przez jednostki tworzące system edukacyjny.

Innymi słowy, działania innowacyjne mają charakter planowany oraz celowy i dotyczą zmian czy też rozwiązań systemowych. Sergeant (2001: 242) postrzega innowacyjność w nauczaniu języka drugiego jako przemyślaną zmianę w filozofii nauczania/uczenia się, wynikającą z bezpośredniego doświadczenia, badań, czy też innych zabiegów, która przekłada się na stosowanie działań pedagogicznych prowadzących do uzyskiwania lepszych wyników w procesie nauczania języka.

Zawadzka (2004: 281) przytacza definicję Smak (1997: 61), według której innowacja to „twórcze rozwiązanie praktyczno-pedagogiczne polegające na świadomym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił”. Jak wyjaśnia Zawadzka (ibidem), „innowacja jest więc rozumiana jako pewna zaplanowana interwencja, która zakłada zmiany w treści i sposobach działania lub w strukturze organizacyjnej i może pociągnąć za sobą inną nieplanowaną zmianę”.

Innowacja prawie zawsze wynika z rozczarowania istniejącymi rozwiązaniami oraz z przeświadczenia, że wprowadzenie zmian doprowadzi do osiągnięcia lepszych rezultatów. Pomimo tego, że, zasadniczo, celem zmian jest poprawienie sytuacji, to jednak należy sobie zdawać sprawę, iż innowacja nie zawsze oznacza zmiany na lepsze w porównaniu z poprzednimi praktykami. Co więcej, innowacja może być szkodliwa i nie należy jej wprowadzać za wszelką cenę, bez rozważenia ewentualnego ryzyka. Nie wszystkie działania innowacyjne zwieńczone są sukcesem, co więcej, mogą być one ryzykowne, a ich wprowadzanie związane z wieloma trudnościami. Jak podaje Markee (1997: 6), powołując się na dostępne dane, około 75% wszystkich innowacji nie wytrzymuje

testu czasu; a ponadto wraz z jego upływem zmienia się postrzeganie innowacyjności, która przestaje być „nowością”, a staje się oczywista i powszechna, w związku z czym przestaje wzbudzać emocje.

Inicjatorzy działań innowacyjnych powinni zdawać sobie sprawę z szeregu ograniczeń, którym podlegają takie działania i które mają źródła społeczne, kulturowe, ideologiczne, historyczne, polityczne, administracyjne, instytucjonalne itp. Carless (2013) wyróżnia trzy kategorie takich ograniczeń: w odniesieniu do nauczyciela, w odniesieniu do systemu oraz w odniesieniu do instytucji, w której wprowadzana jest/ma być innowacja. Każda z tych kategorii związana jest z określonymi konsekwencjami.

W przypadku nauczycieli brak zrozumienia z ich strony konieczności wprowadzenia innowacji oraz jej akceptacji z reguły skazuje takie przedsięwzięcie na porażkę. To samo może dotyczyć sytuacji, w której wprowadzane zmiany nie są zgodne z systemem wartości/przekonań nauczyciela. Przykładem może tu być nauczanie komunikacyjne, w którym nie zwraca się uwagi na popełniane błędy językowe, jeśli został osiągnięty cel komunikacyjny. Nauczyciele mogą też negować celowość wprowadzania samooceny (ich zdaniem uczeń nie posiada bowiem odpowiedniej wiedzy/narzędzi), wykorzystania technologii informacyjnych na lekcji (odwracają uwagę ucznia) itp. Emocjonalne przywiązanie do stosowanych praktyk, postrzeganie zmian jako zagrożenia (np. dla autorytetu nauczyciela) czy wreszcie negatywne nastawienie związane choćby z dodatkowym wysiłkiem również nie sprzyjają działaniom innowacyjnym (por. Carless, 2013).

Ograniczenia systemowe wynikają z braku komunikacji i wzajemnego zaufania między inicjatorami zmian i wykonawcami. Ma to miejsce w przypadku, gdy zbyt mało uwagi poświęca się samej procedurze wprowadzania zmian, kosztem skupiania się na detalach. Brak odpowiednich środków wspierających (np. środków finansowych, sprzętu), niewystarczające przygotowanie nauczycieli i brak koniecznego wsparcia czy wreszcie nieumiejętność powiązania teorii z realiami (np. różnice kulturowe w przypadku promowania autonomii ucznia) to kolejne czynniki prowadzące do takich ograniczeń.

Istotne będą również ograniczenia w odniesieniu do instytucji (szkoły), w której planowane jest wprowadzenie innowacji. Brak wsparcia dla zmian, konserwatywne środowisko wewnątrzszkolne, brak poparcia i zrozumienia ze strony władz, brak odpowiedniej infrastruktury, problemy z dostosowaniem się uczniów do nowych nauczycieli itp. nie są dobrymi prognozykami dla działań innowacyjnych.

W tym kontekście warto odnieść się do przydatnego rozróżnienia między tzw. innowacją zasadniczą (ang. *primary innovation*) a innowacją drugorzędną (ang. *secondary innovation*), wprowadzonego przez Markee (1997). Pierwsza obejmuje zmiany np. metod i materiałów nauczania, druga zaś dotyczy

zmian organizacyjnych, które wspierają innowację zasadniczą (mogą odpowiadać za brak powodzenia we wprowadzaniu innowacji, np. podział klas na grupy, ograniczona liczba godzin przeznaczonych na naukę języka).

Różne gremia decyzyjne – rządy, instytucje, dyrektorzy szkół, nauczyciele – starają się, aby proces edukacji był jak najbardziej efektywny i właśnie temu ma służyć wprowadzanie nowatorskich rozwiązań. Jednak aby proces wprowadzania innowacji został uwieńczony powodzeniem, musi ona spełniać pewne określone warunki, wśród których należy wymienić:

- relatywne korzyści dla osób wprowadzających nowatorskie rozwiązania (zalety, zyski) (ang. *relative advantage*) – np. lepsze wykorzystanie czasu na lekcji, dostępność materiałów, zaangażowanie uczniów, większa samodzielność;
- kompatybilność innowacji z poprzednimi rozwiązaniami (różnice – podobieństwa) (ang. *compatibility*) – np. na ile wprowadzane rozwiązania mogą bazować na tych stosowanych dotychczas;
- stopień trudności – jak trudno zrozumieć lub wprowadzić nowe rozwiązania (ang. *complexity*);
- jak łatwo można sprawdzić działanie innowacji (na etapach jej wprowadzania) (ang. *trialability*);
- obserwowalność – czy efekty działania są widoczne i w jakim stopniu! (ang. *observability*) (por. Markee, 2001: 123).

Z reguły działania innowacyjne, które są postrzegane jako relatywnie przynoszące więcej korzyści, bardziej kompatybilne, nietrudne do wprowadzenia i mniej skomplikowane, są łatwiej i szybciej akceptowane i wprowadzane w danym kontekście, przy czym powodzenie innowacji jest oceniane przez pryzmat sukcesu osiągniętego w uczeniu się, tzn. mierzone przyrostem wiedzy i/lub umiejętności w porównaniu ze stanem sprzed wprowadzenia innowacji. Miarą powodzenia innowacji będą także stopień, w jakim nauczyciele stosują nowe rozwiązania, tzn. materiały, metody, podejścia, a także wpływ wywierany na wyznawane przez nich wartości pedagogiczne.

W trosce o powodzenie innowacji jej inicjatorzy powinni zadać sobie następujące pytania:

- Czy nowatorskie rozwiązania mają wsparcie ze strony innowacji drugorzędnych (zmiany organizacyjne)?
- Czy zabezpieczone zostały odpowiednie ramy czasowe i czy zapewniono uzyskanie pozytywnych rezultatów w okresie wprowadzania innowacji (znaczenie motywacyjne – pozytywne nastawienie)?
- Czy nauczyciele od początku uczestniczą w projekcie (co zapewnia pozytywny oddźwięk)?

- Czy innowacja przyczynia się do rozwoju profesjonalnego i czy wsparcie dla takiego rozwoju jest wbudowane w projekt (instytucjonalne!)?
- Czy innowacja odpowiada założeniom kontekstu edukacyjnego oraz uwarunkowaniom kulturowym i czy nie promuje wartości sprzecznych z istniejącymi?
- Czy w projekt wbudowane są strategie rozwiązywania problemów, a także strategie zmian w zarządzaniu, umożliwiające radzenie sobie z pojawiającymi się wyzwaniami? (por. Carless, 2013).

Należy również uwzględnić fakt, że innowacje mają wpływ nie tylko na nauczycieli i uczniów, ale też na rodziców, edukatorów, lokalne społeczności czy nawet polityków, a rezultaty wprowadzanych działań innowacyjnych nie będą widoczne z dnia na dzień, stąd tak ważne jest m.in. propagowanie przykładów udanych innowacji – tzw. dobrych praktyk.

3. Innowacyjność w edukacji językowej

W ostatnich latach byliśmy świadkami wielu innowacji w nauczaniu języków obcych, które wynikały ze zmian zachodzących zarówno w tej dyscyplinie, jak i w dyscyplinach jej pokrewnych. Widdowson (2004: 353) wskazuje dwa istotne czynniki leżące u podstaw takich zmian: pierwszy z nich to postrzeganie, a w konsekwencji określanie celów nauczania, tzn. rodzaju wiedzy językowej i/lub umiejętności, które uczący się chcieliby/powinni opanować w trakcie kursu/procesu nauczania. Drugi czynnik związany jest z procesem nauczania/uczenia się i dotyczy odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju działania nauczyciela/ucznia są najbardziej pożądane, aby możliwe było osiągnięcie założonych celów.

Widdowson (2004) postrzega historię nauczania języka (angielskiego) jako sekwencję następujących po sobie różnych wizji celów nauczania oraz procedur osiągania tych celów. Istotne jest, w jaki sposób cele i procedury ich osiągania są ze sobą powiązane, co znajduje odzwierciedlenie w planowaniu procesu nauczania języka. W kontekście edukacji językowej, przekładającej się np. na programy nauczania, oznacza to skupienie się na wybranych aspektach języka (np. gramatyka, leksyka, formy vs. funkcje językowe, sprawności językowe, język specjalistyczny). W historii nauczania języków obcych widoczne są zmiany w podejściu do języka: od postrzegania go jako systemu będącego przedmiotem badań (przyswajanie wiedzy językowej jako cel sam w sobie) do uświadomienia sobie, że uczenie się języka polega na nabywaniu umiejętności używania go w konkretnych sytuacjach, a posiadanie wiedzy o języku jest postrzegane jako środek do osiągnięcia tego celu. Dla przykładu, na przestrzeni ostatnich lat (od lat 70. ubiegłego wieku) podkreśla się komunikacyjną funkcję języka i zwraca uwagę na jego funkcjonowanie w różnych kontekstach. Tak więc

w odniesieniu do celów nauczania/uczenia się można zauważyć, jakim zmianom podlegało – w zależności od obowiązujących aktualnie teorii językowych (opis języka) – np. postrzeganie biegłości językowej (ang. *language proficiency*) i związanych z nią umiejętności ucznia.

Stosowane procedury nauczania związane są z procesem uczenia się języka i, jak wiadomo, różne teorie proponowały w tym względzie różne rozwiązania, które skutkowały stosowaniem określonych metod i technik nauczania, spełniających w danym okresie kryteria innowacyjności. Z punktu widzenia nauczyciela, poparte dowodami stwierdzenie, że zapewnienie określonych warunków w klasie sprzyja procesowi uczenia się, czy też znacznie przyspiesza/usprawnia ten proces, jest wystarczającą zachętą do wprowadzenia określonych rozwiązań. Różne podejścia do nauczania języka różnią się co do sposobu definiowania, jakie cechy uczniów powinny być akcentowane/wydobywane w procesie uczenia się na określonym kursie czy też w jaki sposób powinien przebiegać proces uczenia się/nauczania. Z reguły założenia każdego z tych podejść opisywane są w kategoriach teorii języka (definiowanie celów uczenia się) oraz teorii uczenia się (opis procesu – metod i technik nauczania). Jeśli więc mówimy o innowacjach w edukacji językowej, niewątpliwie punktem wyjścia będzie określenie celów nauczania/uczenia się języka oraz związanych z nimi procedur osiągnięcia tych celów.

Istotne w procesie wprowadzania zmian w edukacji językowej są także czynniki sytuacyjne, w szczególności kulturowe, np. wartości pedagogiczne. W związku z tym takie rozwiązania, jak nauczanie skoncentrowane na uczniu, podejście komunikacyjne czy idea treningu ucznia w kierunku autonomii mogą być obce kulturowo bądź też niepopularne w danym kontekście edukacyjnym. A zatem ważne jest, aby wprowadzane rozwiązania innowacyjne były dostosowane do lokalnego kontekstu edukacyjnego oraz respektowały ogólnie przyjęte zasady.

Sprostanie wyzwaniom współczesnego świata wymaga nowych, czy wręcz nowatorskich, rozwiązań w edukacji, w tym w edukacji językowej. Rozwiązania takie, zwłaszcza w XXI wieku, w dobie globalizacji, utożsamiane są przede wszystkim z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej (głównie komputera i Internetu), nazywanej technologią społeczeństwa informacyjnego. Chociaż jej podstawowym zadaniem jest zapewnienie nieograniczonego dostępu do wiedzy, to jednak za równie istotne można uznać promowanie nauczania opartego na aktywnym zaangażowaniu ucznia w proces zdobywania wiedzy. Zaangażowanie to ma miejsce m.in. poprzez:

- umożliwienie dostępu do uczenia się przez doświadczenie (np. symulacje, prezentacje);
- promowanie nauczania opartego na projektach i poszukiwaniu;
- dostęp do zadań praktycznych, wymagających współpracy;

- ocenianie kształtujące („formujące”) w realnym czasie, tu i teraz (por. Schleicher, 2016).

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania języka daje nauczycielowi praktycznie nieograniczone możliwości. Kiedy nauczyciel decyduje się prowadzić lekcje języka z wykorzystaniem TIK, ma do dyspozycji m.in. następujące narzędzia: platformy cyfrowe (ang. *digital platforms*); gry komputerowe; światy wirtualne; komunikację online; materiały autentyczne online; korpusy językowe, tablice interaktywne; urządzenia mobilne (smartfony, tablety, laptopy z dostępem do sieci, czytniki); czy też e-podręczniki. Wszystkie one zapewniają autentyczny kontakt z językiem, a jednocześnie oferują bogactwo form kontaktu. Dla przykładu, platformy cyfrowe zapewniają możliwość skorzystania z wielu scenariuszy zajęć, proponują różne opcje rozwiązywania problemów czy wreszcie motywują (bądź zmuszają) uczących się do samodzielności w zdobywaniu wiedzy. Gry komputerowe, aczkolwiek postrzegane negatywnie przez wielu nauczycieli, posiadają niezaprzeczalne walory kształtujące – rozwijają spostrzegawczość, koncentrację, refleks, wyobraźnię przestrzenną oraz kreatywność. Gry edukacyjne sprzyjają edukacji uczestniczącej, stymulują procesy poznawcze, przez co przyczyniają się do rozwoju ucznia na wielu płaszczyznach. Komunikacja online pozwala na używanie języka w autentycznym kontekście, a wreszcie aplikacje tworzone np. na smartfony motywują do uczenia się i powtarzania słownictwa w atrakcyjny, zróżnicowany sposób.

Stosowanie przez nauczycieli nowych, innowacyjnych rozwiązań, wymienionych powyżej, może przyczynić się do wzbogacenia i uatrakcyjnienia ich warsztatu pracy, choć z drugiej strony należy pamiętać o związanych z nimi niebezpieczeństwach. W przypadku stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych zadaniem nauczycieli będzie uczulenie uczniów na takie hasła, jak szum informacyjny, informacje śmieciowe, plagiat, oszustwa w sieci, ochrona prywatności, a więc uświadomienie uczniom, na jakie niebezpieczeństwa są narażeni w sieci i jak ich unikać. Ważnym zadaniem szkoły i konkretnych nauczycieli będzie też kształtowanie świadomych, racjonalnych nawyków korzystania z Internetu czy mediów elektronicznych, tak aby uczniowie byli w stanie dokonywać świadomych wyborów i jednocześnie uniknąć uzależnienia od mediów.

Oprócz wspomnianych powyżej innowacji technologicznych, w edukacji językowej pojawiło się również wiele innowacji innego rodzaju, np. związanych z podejściem do nauczania (promowanie autonomii ucznia, trening strategiczny, nauczanie zadaniowe, nauczanie dwujęzyczne, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, podejście leksykalne itp.) czy materiałami do nauczania (np. e-podręczniki). Łączone z nimi doświadczenia pozwalają na lepsze zrozumienie tak założeń teoretycznych, leżących u ich podstaw, jak i problemów związanych z wprowadzaniem samych rozwiązań.

4. Nauczyciel wobec działań innowacyjnych

Jak już zostało wspomniane, nauczyciele to najważniejsi uczestnicy, jeśli nie inicjatorzy, procesów innowacyjnych. Bez ich udziału, aktywnego uczestnictwa nie jest możliwe powodzenie działań innowacyjnych, a co za tym idzie – usprawnienie procesu nauczania/uczenia się języka. Innowacyjny nauczyciel to zarówno inicjator (autor), jak i odbiorca i użytkownik innowacji pedagogicznych. To on przyswaja nowe rozwiązania i wprowadza je do praktyki szkolnej. Często nauczyciel jest jednocześnie innowatorem i nowatorem (por. Zawadzka, 2004: 282). Wprowadzane w szkole innowacje to z reguły substytucja, przekształcenie czy restrukturyzacja lub reorganizacja treści bądź form działania. Co ważne, „innowacje pedagogiczne mogą być różnicowane ze względu na treść, skalę, sposób lub miejsce powstania, a także z uwagi na ich kompleksowość, radykalność czy rodzaj zmiany” (Zawadzka, 2004: 282, za Schulz, 1994: 141). O uznaniu innowacji pedagogicznej za sensowną/celową decyduje przede wszystkim stopień jej przyczyniania się do doskonalenia rzeczywistości dydaktycznej, ale ważne są także jej skutki wychowawcze.

Na powodzenie działań innowacyjnych istotny wpływ mają wiedza nauczycieli, ich pozytywne nastawienie do takich działań, gotowość uczestniczenia oraz warunki, w jakich ma zostać wprowadzona innowacja. Nie bez znaczenia będą też przygotowanie nauczyciela i zdolność do refleksji. Zdaniem Zawadzkiej (2004: 283-284), stosunek nauczycieli do innowacji przejawia się w trzech postawach. Są to:

- postawa zachowawcza
- postawa recepcyjna
- oraz postawa pionierska.

Postawa zachowawcza wiąże się z obawą przed nowinkami, utratą autorytetu czy też z poczuciem zagrożenia, a podejmowane przez nauczyciela/li działania są działaniami o charakterze konformistycznym (np. działania pozorne lub bierność). Postawa recepcyjna charakteryzuje się akceptacją innowacji przy założeniu, że nie niesie ze sobą ryzyka i jest przydatna dla zaspokojenia korzyści własnych nauczyciela. Postawa pionierska wiąże się z gotowością do podejmowania ryzyka związanego z działaniami innowacyjnymi; jest ona typowa dla osób twórczych, kreatywnych, kierujących się interesem grupowym.

Generalnie, nauczyciele bywają nieufni, ponieważ wprowadzanie innowacji często wiąże się z frustracją czy poczuciem zagubienia. Zamiast oczekiwanych korzyści i satysfakcji, pojawiają się zamieszanie i chaos, powodujące reakcje obronne, a nawet wycofanie się. Może się również zdarzyć, że początkowe entuzjastyczne nastawienie ulegnie zmianie z powodu rozczarowań spowodowanych brakiem środków czy wsparcia bądź też negatywną oceną ze

strony innych nauczycieli lub zwierzchników. Brak koniecznej refleksji powoduje też, że nauczyciele nie myślą o celowości i użyteczności innowacji, ale koncentrują się na nowości i oryginalności pomysłu, o czym pisze m.in. Zawadzka (2004), powołując się na wyniki przeprowadzonych badań.

5. Innowacyjność a profesjonalizm nauczyciela

Jak wynika z powyższej dyskusji, w dobie globalizacji innowacyjność jest nieodłączną częścią naszego funkcjonowania nie tylko w edukacji, ale też w życiu codziennym. A zatem, nawiązując do tytułu niniejszego artykułu, należałoby zadać pytanie o zależność między stosunkiem nauczycieli do innowacyjności a ich profesjonalizmem. Czy innowacyjność powinno się traktować jako wyznacznik czy też może jedną z cech profesjonalizmu? Odpowiadając na to pytanie, należałoby najpierw odnieść się do definicji profesjonalizmu, czy też do cech nauczyciela-profesjonalisty („nauczyciela zawodowcy”).

W języku potocznym nauczyciel-profesjonalista to „dobry nauczyciel”. Ur (1997: 3) używa określenia „zawodowiec”, czy też „profesjonalista”, w odniesieniu do osoby, której praca wymaga sprawnego wykonywania określonych zadań; co więcej, członkowie określonej grupy zawodowej (profesjonaliści) posiadają pewne umiejętności i wiedzę wspólne dla nich (tzw. arkana zawodu), które obce są osobom spoza danego kręgu zawodowego, tzn. amatorom. Profesjonaliści starają się też zachować pewne standardy w odniesieniu do posiadanej wiedzy zawodowej, zachowań oraz relacji z „klientami” (tzn. uczniami, w przypadku nauczycieli), a także z innymi zawodowcami (tzn. innymi nauczycielami), co wynika z ich autonomii zawodowej. Ur jest zdania, że jako nauczyciele języków obcych jesteśmy ekspertami, którzy posiadają dogłębną znajomość zasad profesjonalnego działania pozwalającą na innowacje, ale także na krytyczne odnoszenie się do opinii i rekomendacji ekspertów z innych dziedzin. Nasz profesjonalizm wynika z faktu, że nie tylko nauczamy, ale ciągle się uczymy. Zdobywamy wiedzę przedmiotową, wiedzę o metodach i technikach nauczania i o wielu innych sprawach, co powoduje, że jesteśmy lepiej wykształceni i możemy nauczać coraz efektywniej. „Czytamy, słuchamy, oddajemy się refleksji, dyskutujemy” (Ur, 1997: 5), a połączenie różnych typów wiedzy i doświadczenia pozwala nam podejmować kompetentne/przemysłane decyzje w ściśle określonym kontekście (por. ibidem: 4).

Ur wymienia też cechy nauczyciela-profesjonalisty, wśród których w kontekście innowacyjności na uwagę zasługują następujące:

- nauczyciel myśli, jak usprawnić działania w klasie;
- nauczyciel jest zainteresowany znalezieniem odpowiedzi na pytanie, co się sprawdza w danym kontekście;

- nauczyciel jest „czynnikiem” wprowadzającym realne zmiany, bądź też pośrednikiem we wprowadzaniu zmian;
- nauczyciel jest oceniany w perspektywie krótkoterminowej w odniesieniu do istoty wprowadzanych przez siebie zmian;
- nauczyciel jest oceniany w perspektywie długoterminowej z punktu widzenia wpływu jego działań na myślenie i działania innych (ibidem).

Komorowska i Kiely (1998: 32), odnosząc się do kwalifikacji czy kompetencji nauczycieli języków obcych, niezbędnych z punktu widzenia zachodzących zmian, oprócz tych odnoszących się bezpośrednio do kwalifikacji przedmiotowych wymieniają:

- umiejętności komunikacyjne, obejmujące zarówno komunikację międzyludzką, jak i zarządzanie konfliktem;
- umiejętność współpracy w odniesieniu do stylów zarządzania, strategii stosowanych w klasie czy współdziałania z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego;
- kreatywność, przejawiająca się np. niestandardowym (twórczym) podejściem do rozwiązywania problemów, wspieraniem rozwoju ucznia (a nie tylko przekazywaniem wiedzy) czy też promowaniem kreatywności ucznia;
- umiejętności w zakresie posługiwania się technologią informacyjną.

Komorowska (1999) zwraca też uwagę na inne ważne kompetencje nauczyciela, a mianowicie na umiejętność tworzenia własnych programów nauczania (tzw. sylabusy autorskie); świadomy wybór metod i technik nauczania, podręczników i innych materiałów dydaktycznych; wypracowywanie własnych, wewnątrzszkolnych kryteriów oceny uczniów; oraz, co najważniejsze, wykorzystanie samoobserwacji, procesu refleksji oraz badania w działaniu w celu radzenia sobie z problemami oraz przy wprowadzaniu rozwiązań innowacyjnych.

Ustalając listę kompetencji niezbędnych nauczycielowi europejskiemu, aby mógł sprostać wyzwaniom XXI wieku, Schratz (2013: 2) stwierdza, że od nauczycieli należy oczekiwać umiejętności ogólnych, takich jak radzenie sobie z różnorodnością w klasie, praca w zespołach różnego rodzaju, udział w przygotowywaniu programów nauczania czy też stosowanie nowych technologii w codziennej pracy. Dodatkowo Schratz zwraca uwagę na inne umiejętności nauczycieli, od których będzie się oczekiwać zaangażowania w pracę na rzecz różnych grup społecznych, np. w kwestii promowania rozwoju kompetencji umożliwiających członkom społeczeństw zdobywanie wiedzy i uczenie się przez całe życie. Ich zadaniem będzie m.in. wspomaganie jednostek w rozwijaniu kompetencji technologicznych i cyfrowych, pobudzanie kreatywności i innowacyjności oraz umiejętności rozwiązywania problemów czy wreszcie przedsiębiorczości, otwarcia na komunikację międzyludzką oraz tzw. kulturę wizualną (ang. *visual culture*).

6. Wnioski końcowe

Działania innowacyjne niewątpliwie mają pozytywny wpływ na edukację, przyczyniają się bowiem do poprawy wyników nauczania, a tym samym do wzrostu jakości edukacji. Zmiany w systemie edukacyjnym, polegające na wprowadzaniu „nowych” produktów (programów nauczania, podręczników, metod i środków nauczania), mogą pomóc w lepszym dostosowaniu procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia. Dlatego też ważne jest przygotowanie nauczyciela do aktywnego uczestnictwa w takich działaniach.

Podsumowując powyższą dyskusję, można stwierdzić, że „postawa”, czy też kompetencja innowacyjna, nauczyciela – tzn. dostrzeganie potrzeby zmian, otwartość na zmiany, gotowość do ich wprowadzania – leży u podstaw zawodu nauczyciela i powinna znajdować się w centrum zainteresowania osób kształcących przyszłych nauczycieli. Istotne jest uświadomienie sobie znaczenia innowacji jako stałego elementu m.in. rozwoju profesjonalnego i organizacyjnego, zwłaszcza że świat się zmienia, a wraz z nim warunki w naszym najbliższym otoczeniu. Nauczanie języków odniesie znaczne korzyści, jeśli profesjonaliści w tej dziedzinie ustanowią własną tradycję innowacyjnych badań i praktyki (świadomość problemów dotyczących prowadzenia/propagowania takich badań i korzystania z osiągnięć innych dziedzin, zdobywanie doświadczeń w rozwiązywaniu problemów związanych z innowacjami). Uważa się również, że nauczyciele powinni doświadczyć innowacji z pierwszej ręki, jeśli mają akceptować zmiany i wprowadzać je do swojej praktyki pedagogicznej. Tylko przez zapoznanie się z teorią i praktyką innowacji możliwe jest pełne zrozumienie istotnych zagadnień (por. Markee, 1997: 7). Ważne jest też, aby profesjonaliści w dziedzinie nauczania byli bardziej wyczuleni na ewentualny wpływ czynników społeczno-kulturowych, które oddziałują na powodzenie projektów innowacyjnych. Czynniki te mogą się różnić w zależności od kontekstu, ale dostosowanie innowacji do warunków kulturowych oraz kompatybilność z istniejącymi rozwiązaniami (stosowanymi praktykami) mają ogromne znaczenie.

Jak wiadomo, nauczyciele to główni, jeśli nie najważniejsi, aktorzy w procesie wprowadzania nowatorskich zmian (np. programów nauczania) i od ich nastawienia zależeć będzie wprowadzenie zmiany czy powodzenie samej innowacji. Równie ważna, obok pozytywnego nastawienia i przekonania o celowości działań innowacyjnych, będzie chęć zainicjowania i kontynuowania takich działań, a także świadomość faktu, że działania te mają charakter długofalowy (por. Zawadzka 2004; Carless 2013).

Przedstawione w niniejszym artykule refleksje związane z zagadnieniami innowacyjności w edukacji językowej oraz profesjonalizmem nauczyciela można potraktować jako przyczynek do dyskusji na temat kompetencji nauczycieli języków obcych. Z pewnością w dalszym ciągu pozostaje bez odpowiedzi wiele

pytań dotyczących np. oczekiwań w stosunku do nauczycieli, ich przygotowania do pełnienia różnych funkcji, w tym funkcji innowatora, ich własnych potrzeb w odniesieniu do innowacji dydaktycznych itp.

BIBLIOGRAFIA

- Carless, D. 2013. „Innovation in language teaching and learning”. (w:) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (red. C. A. Chapelle). DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0540.
- England, L. 1998. „Promoting effective professional development in English Language Teaching (ELT)”. *English Teaching Forum*, vol. 36, no 2: 18-23.
- Komorowska, H. 1999. „Successful teaching: How to achieve it, how to assess it”. *Network*, vol. 2, no 2: 3-9.
- Komorowska, H. i Kiely, R. 1998. „Quality and impact – the evaluation agenda”. (w:) *Innovations and outcomes in English language teacher education*. (red. P. J. Melia). The British Council, Poland: The PRINCE Project, s. 15-38.
- Markee, N. 1997. *Managing curricular innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Markee, N. 2001. „The diffusion in innovation in language teaching”. (w:) *Innovation in English language teaching. A reader*. (red. D. R. Hall i A. Hewings). London: Routledge, s. 118-126.
- Schleicher, A. 2016. *Educating for innovation and innovation in education*. <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2016/09/educating-for-innovation-and-innovation.html>.
- Schratz, M. 2013. *What is a “European teacher”? A discussion paper. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)*. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/documenti/european-teacher.pdf. DW 05.05.2013.
- Schulz, R. 1994. *Twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sergeant, S. 2001. „CALL innovation in the ELT curriculum”. (w:) *Innovation in English language teaching. A reader*. (red. D. R. Hall i A. Hewings). London: Routledge, s. 240-249.
- Smak, E. 1997. *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ur, P. 1997. „The English teacher as professional”. *English Teaching Professional*, July, Issue 8: 3-5.
- Widdowson, H. G. 2004. „A perspective on recent trends”. (w:) *A history of English language teaching*. (A. P. R. Howatt i H. G. Widdowson). Oxford: OUP, s. 353-372 (chapter 21).
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ewa Półtorak

Uniwersytet Śląski, Instytut Języków Romańskich i Translatoryki

<https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

ewa.poltorak@us.edu.pl

Beata Gałań

Uniwersytet Śląski, Instytut Języków Romańskich i Translatoryki

<https://orcid.org/0000-0002-9244-448X>

beata.galan@us.edu.pl

INNOWACYJNY NAUCZYCIEL, CZYLI KTO? PRÓBA DEFINICJI POJĘCIA

What does it take to make an innovative teacher?

Establishing a definition

Innovativeness constitutes one of the core elements of modern education development. The phenomenon in question can be analysed in the context of the actions taken by each of the participants of the learning/teaching process. The paper is focused mostly on the teacher's activity. On the basis of an empirical study, the Authors aim at defining the notion of an innovative teacher, and, more specifically, a language teacher.

Keywords: foreign language teaching/learning process, pedagogical innovations, innovative competence

Słowa kluczowe: proces nauczania/uczenia się języków obcych, innowacje pedagogiczne, kompetencja innowacyjna

1. Wstęp

Konieczność regularnego dostosowywania się tak do zmian cywilizacyjno-gospodarczych, jak i do efektów nieustannego postępu technologicznego sprawiła, że innowacyjność stała się jednym z zasadniczych elementów funkcjonowania

dzisiejszego społeczeństwa. Idea innowacyjności nie jest również obca środowisku edukacyjnemu i stanowi jeden z kluczowych elementów rozwoju oświaty. Można również powiedzieć, że przed współczesną szkołą stawiane są coraz bardziej skomplikowane zadania, których realizacja wymaga wprowadzania różnego rodzaju niestandardowych rozwiązań. W konsekwencji warto zastanowić się nad dydaktycznym wymiarem omawianego zjawiska w kontekście działań poszczególnych uczestników procesu kształcenia. Podjęte w artykule rozważania koncentrują się przede wszystkim na analizie problematyki innowacyjności w perspektywie działań nauczyciela. Na podbudowie wyników przeprowadzonych badań empirycznych podjęta zostanie także próba zdefiniowania profilu innowacyjnego nauczyciela, a w szczególności nauczyciela języków obcych.

2. Innowacja – zarys problematyki i definicja pojęcia

Zgłębianie wiedzy na temat różnego rodzaju innowacyjnych zachowań współczesnego człowieka cieszy się nieamtą popularnością wśród badaczy rozmaitych dyscyplin naukowych, których zainteresowanie tym tematem przyczyniło się do powstania w drugiej połowie ubiegłego wieku interdyscyplinarnej dziedziny naukowej – *innowatyki*. Centralnym punktem zainteresowań powstałej dyscypliny naukowej stała się innowacja, rozumiana, w ogólnym sensie, jako specyficzny rodzaj zmiany, którego podstawowym wyróżnikiem wśród innych typów zmian jest kryterium nowości (por. np. Schulz, 1994). Choć poszczególni badacze nie stosują jednolitej terminologii i nie zawsze są jednomyślni w formułowaniu omawianego pojęcia (por. np. Smak, 2014), to w proponowanych przez nich definicjach odnaleźć można jednak co najmniej dwa powtarzające się elementy, decydujące jednocześnie o istocie innowacji: są to wspomniane idee nowości oraz zmiany. Innowacja może być zatem określona jako „każda nowość, która wpływa na polepszenie wyników działalności” lub „wszystko to, co jest postrzegane przez osobnika jako nowe, niezależnie od obiektywnej nowości danej idei czy rzeczy” (Rogers, 1962, za Ekiert-Grabowska, 1989: 41), co automatycznie dopuszcza możliwość traktowania kryterium nowości jako pojęcia względnego, zależnego od kontekstu oraz od potencjalnego odbiorcy. Ponadto, jak podkreśla Schulz (1980), innowacja to rodzaj zmiany planowej, wpływającej „z celowej decyzji zmierzającej do udoskonalenia osobowości lub układu społecznego (...)” (ibidem: 64). Na kryterium celowości działań o charakterze innowacyjnym zwraca uwagę wielu innych badaczy. Przykładowo Pietrasiński (1970), jeden z pionierów badań nad innowacjami na gruncie polskiej nauki, przedstawia innowacje jako „zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp” (ibidem: 9).

Przytoczone powyżej definicje innowacji wskazują, że pojęcie to może być przedstawiane w perspektywie zarówno czynnościowej (jako specyficzny typ działania, którego celem jest optymalizacja istniejącego stanu rzeczy), jak i przedmiotowej (jako rezultat podejmowanych działań) (por. np. Ekiert-Grabowska, 1989). Niewątpliwie do takiego stanu rzeczy przyczynia się sama etymologia analizowanego pojęcia, którego pochodzenie oznacza równocześnie działanie – „wprowadzenie czegoś nowego”, jak i jego rezultat – „rzecz nowo wprowadzoną; nowość; reformę” (Kopaliński, 2014: 334).

2.1. Innowacje pedagogiczne

Szczególnym rodzajem innowacji są innowacje pedagogiczne, które są tworzone na użytek uczestników szeroko rozumianego procesu dydaktycznego, a ich autorami są w większości wypadków sami nauczyciele.

W ogólnym znaczeniu pod pojęciem innowacji pedagogicznej rozumie się „zmianę strukturalną danego systemu pedagogicznego jako całości lub niektórych ważnych jego składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym” (Okon, 1998: 136). Ulepszenia te są „wyrazem dynamiki pedagogicznego doświadczenia, (...) czyli postępu” (Schulz, 1994: 127). Można zatem powiedzieć, że innowacje pedagogiczne stanowią ważny element rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciela, ale również rozwoju systemu kształcenia jako takiego.

Choć poszczególne definicje innowacji pedagogicznych zawierają drobne różnice, to większość współczesnych badaczy przy ich formułowaniu łączy ze sobą obydwa zasygnalizowane powyżej sposoby ujmowania innowacji: jej wymiar rzeczowy oraz czynnościowy. Smak (2014: 76) definiuje innowację pedagogiczną jako „twórcze rozwiązanie praktyczno-pedagogiczne polegające na świadomym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił”, natomiast Ekiert-Grabowska (1989: 46) przedstawia ją jako „zmiany zawierające elementy nowości, wprowadzone świadomie do systemu szkolnego w celu ulepszenia praktyki edukacyjnej zgodnie z określonymi potrzebami pedagogicznymi”.

Innowacja pedagogiczna jest często zestawiana z terminem „nowatorstwo pedagogiczne”, odnoszącym się do wszelkiego rodzaju działań, „w toku których nauczyciele wprowadzają do swej praktyki nowe i lepsze rozwiązania (...), przyczyniające się do udoskonalenia pracy pedagogicznej i prowadzące – faktycznie lub potencjalnie – do osiągnięcia wyższych, nowych i (lub) jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych” (Schulz, 1987, za Ekiert-Grabowska, 1989: 50). Percypując innowację jako proces, można powiedzieć, że nowatorstwo odnosi się do tej fazy innowacyjnych działań nauczyciela,

która polega na implementacji i weryfikacji skuteczności zakładanych modyfikacji, a zatem odpowiada bardziej czynnościowemu rozumieniu pojęcia innowacji. Natomiast sam przedmiot działań nauczyciela, będący rezultatem etapu poprzedzającego, w trakcie którego uruchomiony zostaje mechanizm planowania tak zmiany, jak i jej ewentualnego programu wdrożeniowego, odpowiada terminowi „innowacja” w jej rzeczowym rozumieniu (por. Ekiert-Grabowska, 1989).

Współwystępowanie przytoczonych powyżej terminów prowadzi w praktyce do rozróżnienia dwóch grup nauczycieli:

- a) nauczycieli-nowatorów, którzy są autorami oryginalnych propozycji zmian lub takowe propozycje czerpią od innych i przenoszą je na grunt własnej pracy;
- b) nauczycieli-innowatorów, którzy są podmiotami pełnego cyklu zmiany: są zarówno autorami, jak i odbiorcami i użytkownikami wprowadzanych do praktyki szkolnej różnego typu innowacji (por. Zawadzka, 2004: 281-282).

Warto także dodać, że innowacyjne działania nauczyciela, czy to nowatora, czy innowatora, wtedy posiadają sens, kiedy „przyczyniają się do doskonalenia rzeczywistości dydaktycznej, jak i do poszerzenia wiedzy o mechanizmach i procesach związanych z działalnością wychowawczą oraz tworzą korzystniejsze dla niej warunki” (ibidem). Na wymierną wartość wprowadzanych przez nauczyciela modyfikacji z pewnością znaczny wpływ może mieć sam rodzaj proponowanych zmian, a także znajomość czynników warunkujących ich realizację.

2.1.1. Typy innowacji pedagogicznych

W związku ze złożonością i wielkowymiarowością procesu dydaktycznego w praktyce szkolnej zaobserwować można znaczną różnorodność innowacyjnych działań nauczyciela, co znajduje swoje bezpośrednie odzwierciedlenie również w liczbie ich potencjalnych typologii (por. np. Ekiert-Grabowska, 1989; Przyborska, 2013; Smak, 2014). Zważywszy na ograniczenia edycyjne artykułu, w dalszej części omówione zostaną wybrane klasyfikacje innowacji pedagogicznych, które cieszą się największą popularnością w literaturze przedmiotu.

Biorąc pod uwagę w pierwszej kolejności zasięg oddziaływania proponowanych zmian, innowacje pedagogiczne mogą zostać podzielone na te dotyczące całego systemu oświatowego, tzw. innowacje makrosystemowe, oraz te podejmowane przez konkretnego nauczyciela lub określoną placówkę edukacyjną – tzw. innowacje mikrosystemowe (por. np. Rusakowska, 1986). Te ostatnie mogą zatem dotyczyć różnych aspektów funkcjonowania szkoły lub pracy nauczyciela, który z kolei może wdrażać różnorodne praktyki innowacyjne w ramach stosowanego przez siebie programu kształcenia czy treści nauczania, wykorzystywanych metod i technik pracy, używanych pomocy dydaktycznych,

sposobów organizacji pracy, form komunikowania się z otoczeniem itd. Niezależnie od tego, jak różne byłyby sfery innowacyjnych działań nauczyciela, na uwagę zasługuje fakt, że ich podstawową funkcją jest doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela oraz wzbogacanie repertuaru zawodowych celów, jakie może osiągnąć.

Analizując zakres zmian, Okoń (1998) proponuje podział innowacji pedagogicznych na cztery główne grupy: innowacje metodyczno-organizacyjne (o najmniejszym zasięgu zmian), programowe, ustrojowe oraz systemowe (posiadające największy zasięg oddziaływania).

Z kolei Przyborska (2013) wyróżnia innowacje podejmowane w sferze pedagogicznego myślenia oraz te realizowane w sferze pedagogicznego działania i podkreśla, że obydwie wyodrębnione kategorie są wobec siebie nie tylko komplementarne, ale i wzajemnie inspirujące.

Badając różnego rodzaju zmiany pod kątem ich oryginalności, Pietrasiński (1970: 15-16) proponuje podział na innowacje oryginalne (twórcze), będące „samodzielnymi i oryginalnymi wytworami danej jednostki lub zespołu”, oraz nieoryginalne, które polegają na „rozpowszechnianiu tych oryginalnych osiągnięć” i podlegają dalszemu podziałowi na innowacje naśladowcze (w przypadku wykorzystania danego pomysłu przez inną jednostkę lub instytucję) oraz odtwórcze (w przypadku zaproponowania już wcześniej przedstawionego lub wykorzystanego rozwiązania). Ponadto, w zależności od złożoności procesu innowacyjnego oraz liczby zaangażowanych w nim osób, autor powyższej klasyfikacji mówi także o tzw. innowacjach niesprzężonych oraz sprzężonych (ibidem).

Natomiast Ekiert-Grabowska (1989: 58-60), opierając się na założeniu, że „pojęcie innowacji zawiera w sobie zarówno elementy zmiany, jak i nowości, ale różny może być zarówno zakres radykalności zmiany, jak i stopień nowości”, proponuje podział innowacji na:

- a) innowacje oryginalne – odznaczające się wysokim stopniem nowości i polegające na realizacji własnych pomysłów przez nauczyciela (innowacji oryginalnych);
- b) modyfikacje – charakteryzujące się średnim stopniem nowości i mające na celu ulepszenie przebiegu procesu dydaktycznego, zazwyczaj przez wykorzystanie innowacji nieoryginalnych;
- c) usprawnienia – odznaczające się niskim stopniem nowości i będące najbardziej rozpowszechnioną formą innowacji pedagogicznych, polegających na nieznacznych modyfikacjach organizacji pracy i/lub proponowanych form działania.

Należy podkreślić, że każda z kategorii wyszczególnionych przez autorkę może wystąpić w formie pełnej, częściowej lub niepełnej, w zależności od stopnia radykalności wprowadzonej zmiany.

Przytoczone klasyfikacje innowacji pedagogicznych ilustrują różnorodność i bogactwo tych ostatnich, a co za tym idzie ich niekwestionowany potencjał w kontekście nauczycielskiej praktyki. Wybór rodzaju planowanych zmian jest bez wątpienia ważnym etapem działalności nauczyciela, jednak efekt prowadzonych działań, podobnie jak sama chęć ich podejmowania, podlega także wpływowi innych, nie mniej istotnych czynników, zależnych w znacznej mierze od indywidualnych cech samego nauczyciela.

2.1.2. Uwarunkowania innowacyjnych działań nauczyciela

Na podejmowanie przez nauczyciela czynności o charakterze innowacyjnym wpływa szereg czynników, które w mniejszym lub większym stopniu decydują również o powodzeniu wprowadzanych przez niego zmian. Ogólnie rzecz ujmując, czynniki te można podzielić na dwie zasadnicze grupy:

- 1) tzw. czynniki podmiotowe (endogenne), związane bezpośrednio z osobą nauczyciela;
- 2) tzw. czynniki pozapodmiotowe (egzogenne), powiązane z właściwościami szeroko rozumianego środowiska pracy nauczyciela, jak i z charakterem samego procesu innowacyjnego, a w szczególności z rodzajem stosowanych przez nauczyciela innowacyjnych rozwiązań (por. np. Smak, 2014).

Warto podkreślić, że w zależności od kontekstu składowe obydwu wymienionych grup mogą pełnić rolę stymulatorów bądź inhibitorów innowacyjnych zachowań nauczyciela. Ze względu na cele niniejszego artykułu w dalszej części omówione zostaną w sposób przekrojowy przede wszystkim te czynniki, które zazwyczaj stymulują lub mogą stymulować innowacyjne działania nauczyciela.

Należy pokreślić, że większość badaczy przypisuje decydującą rolę w kształtowaniu się innowacyjnych zachowań nauczyciela czynnikom podmiotowym (por. np. Schulz, 1994). Ogół wchodzących w skład tej kategorii czynników tworzy tzw. kompetencję innowacyjną, którą definiuje się jako „stan indywidualnych zdolności do przetwarzania właściwie sformułowanej idei zmiany jakościowej, mającej na celu polepszenie wyników działalności pedagogicznej w określonej dziedzinie” (Smak, 2014: 129). W praktyce pojęcie to odnosi się do różnego rodzaju czynników intelektualnych oraz emocjonalnych, sprzyjających planowaniu i/lub podejmowaniu działań o charakterze innowacyjnym. Przyjrzyjmy się głównym elementom kompetencji innowacyjnej i tym samym najważniejszym cechom, które, zdaniem badaczy, wyróżniają innowacyjnego nauczyciela.

W pierwszej kolejności badacze zwracają uwagę na wiedzę, szczególnie w jej wymiarze jakościowym, jako na element, który może sprzyjać tworzeniu i podejmowaniu przez nauczyciela innowacyjnych rozwiązań. Jednak, aby umożliwić

realizację tego celu, tradycyjnie pojmowana wiedza powinna być poszerzona o element refleksyjności, którą Zawadzka (2004) uważa za jeden z najistotniejszych czynników, warunkujących występowanie działań innowacyjnych. Refleksja, zdaniem autorki, podbudowana elementami wiedzy operatywnej, sprzyja krytycznemu myśleniu i – co za tym idzie – „pomaga w odkrywaniu efektywnych procedur, technik, stylu i modyfikowania własnego działania”, dzięki czemu ułatwia funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości dydaktycznej (ibidem: 283).

Zdaniem badaczy ważną cechą nauczyciela-(in)nowatora stanowi także innowacyjność rozumiana ogólnie jako umiejętność polegająca na „tworzeniu nowych pomysłów w celu rozwiązywania problemów” (Jobs, 2011: 20). Na wzór wartościowania wytworów twórczości, także i w tym przypadku niektórzy badacze proponują podział na innowacyjność przez duże „I”, czyli tę, która prowadzi zazwyczaj do wiekopomnych wynalazków, oraz przez małe „i”, czyli tę, która towarzyszy człowiekowi w jego codziennym funkcjonowaniu i pozwala mu na wprowadzanie różnego rodzaju usprawnień do swoich powszednich i/lub zawodowych obowiązków (por. np. Przyborowska, 2013). Bardziej szczegółowe wyjaśnienie przedstawia innowacyjność jako „zestaw wewnętrznych oraz nabytych predyspozycji jednostki dotyczących kreowania i wdrażania zmian, prowadzących do podniesienia efektywności jej działalności” (Drozdowski i in., 2010: 20). Pojmowana w ten sposób innowacyjność obejmuje zatem takie predyspozycje, jak umiejętność uczenia się, zdolność i chęć wprowadzania innowacyjnych rozwiązań, podatność na wpływ czynników zewnętrznych, które warunkują powstawanie zmian, jak również zdolność do projektowania innowacyjnych rozwiązań, ich wdrażania czy też adaptacji, w tym relatywną łatwość podlegania innowacjom (ibidem). Niektórzy badacze określają tę ostatnią właściwość mianem „plastyczności innowacyjnej” (por. Przyborowska, 2013). Najistotniejszy w perspektywie procesu nauczania/uczenia się pozostaje fakt, że innowacyjność nie posiada wrodzonego charakteru. Tym samym może ona stać się integralnym elementem kształcenia (się) przyszłych nauczycieli i ich odpowiedniego przygotowania do aktualnych wymagań zawodu.

Oprócz wymienionych dotychczas czynników, na powodzenie inicjowanych przez nauczyciela zmian wpływa także tzw. postawa proinnowacyjna. Jest ona rozumiana jako swego rodzaju otwartość na nowe rozwiązania oraz gotowość do podejmowania ryzyka (por. Drozdowski *et al.*, 2010). W perspektywie dydaktycznej cechy te mogą się przejawiać m.in. w umiejętności krytycznej oceny własnych działań i ewentualnym podejmowaniu odpowiednich czynności korygujących w celu zagwarantowania ich optymalnej realizacji.

Ponadto nauczyciel-(in)nowator wyróżnia się wśród innych nauczycieli pewnymi cechami umysłowymi, takimi jak między innymi: elastyczność rozumowania,

płynność i oryginalność myślenia, niezależność intelektualna oraz wysoki stopień relatywizmu w ocenie danej sytuacji i/lub poglądów. Odznacza się on również kreatywnym i nieszablonowym sposobem myślenia, jak i znaczną pomysłowością w wyszukiwaniu możliwych dla danej sytuacji problemowej rozwiązań oraz różnicowaniu środków służących do realizacji podjętych zadań. Co więcej, nauczyciel-(in)nowator charakteryzuje się dosyć dużym stopniem krytycyzmu wobec rutynowo stosowanych modeli i reguł postępowania. Jak zauważa Kozielski (1987, za Smak, 2014: 103-104), „człowiek innowacyjny postrzega otoczenie nie jako trwałą, harmonijną strukturę, ale zbiór pytań i obszarów niepewności poznawczej i praktycznej, które trzeba zredukować”. Tym samym cechuje go postawa badawcza umożliwiająca mu wyszukiwanie i rozwiązywanie sytuacji problemowych oraz podejmowanie działań, za realizację których może poczuć się odpowiedzialny (ibidem).

Jeśli chodzi natomiast o charakterystyczne cechy osobowościowe nauczyciela-(in)nowatora, to w tej grupie czynników badacze najczęściej wskazują na elastyczność adaptacyjną, wewnętrzny spokój, oryginalność, spontaniczność, odwagę, niezależność oraz wytrwałość jako na czynniki determinujące rezultat prowadzonych przez nauczyciela zadań (Smak, 2014).

Na zakończenie warto dodać, że na powodzenie innowacyjnych działań nauczyciela mogą także wpływać szeroko rozumiane uwarunkowania natury społeczno-zawodowej. Do tej kategorii zaliczyć można czynniki takie jak: wiek, poziom i rodzaj wykształcenia, staż pracy czy też zaangażowanie nauczyciela w rozwój zawodowych kompetencji. Wielu badaczy zwraca uwagę, że dotychczasowe badania nie dostarczają jednoznacznych wyników na temat roli tej grupy czynników w ujawnianiu się innowacyjnych zachowań nauczyciela, co nie oznacza, że ich rola w procesie innowacji jest marginalna (por. np. Schulz, 1994).

Podsumowując dotychczasowe rozważania teoretyczne, można powiedzieć, że potencjalnie istnieje szereg czynników mogących stymulować aktywność innowacyjną nauczyciela i że czynniki te mogą jednocześnie wpływać na efektywność samych innowacji pedagogicznych. Jaka jednak jest ich faktyczna rola w rzeczywistości dydaktycznej? Co w praktyce decyduje o innowacyjnych działaniach nauczyciela? Próba znalezienia odpowiedzi na te pytania stała się przyczynkiem do przeprowadzenia bardziej szczegółowych badań, których wyniki zostaną omówione w kolejnym rozdziale artykułu.

3. Innowacyjny nauczyciel języków obcych – wyniki badań własnych

Głównym założeniem zaplanowanych badań była próba zdefiniowania innowacyjności w procesie glottodydaktycznym, a szczególnie odpowiedź na pytanie,

kim jest innowacyjny nauczyciel języków obcych. Punkt odniesienia dla zaplanowanych badań stanowiły następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Czym jest innowacja w nauczaniu języków obcych?
2. Jakie cechy i działania charakteryzują innowacyjnego nauczyciela?
3. Co ułatwia/utrudnia wdrażanie innowacyjnych rozwiązań?
4. Jaką lekcję języka obcego możemy nazwać innowacyjną?

W badaniach wzięło udział łącznie 135 osób. Docelową grupą badawczą byli uczestnicy procesu glottodydaktycznego – nauczyciele języków obcych, reprezentujący w większości uczelnie wyższe (34 osoby [N]), oraz studenci kierunków neofilologicznych, wśród których wyodrębniono studentów studiów I stopnia (58 osób [S1]) i II stopnia (43 osoby, w tym studentów specjalności nauczycielskich, [S2]). Narzędziem służącym do zebrania materiału badawczego była ankieta, składająca się z 10 pytań o charakterze otwartym i półotwartym. Kwestionariusze zawierały w większości identyczne pytania w celu umożliwienia porównania odpowiedzi różnych grup badawczych. Z uwagi na złożoność i obszerność wyników, w artykule zostaną omówione najistotniejsze z perspektywy prezentowanego zagadnienia wnioski z badań. Szczegółową analizą objęto definicję pojęcia innowacyjności, cechy innowacyjnego nauczyciela języków obcych, czynniki ułatwiające i utrudniające wdrażanie innowacyjnych rozwiązań oraz zachowania innowacyjnego nauczyciela języków obcych.

Punktem wyjścia do opisu działań innowacyjnego nauczyciela było poznanie opinii uczestników badania na temat innowacyjności, pojmowanej zarówno w szerokim kontekście, jak i w procesie nauczania-uczenia się języków obcych. W ogólnym zarysie ankietowani definiują innowacyjność jako poszukiwanie efektywnych, kreatywnych i oryginalnych rozwiązań, nierzadko w połączeniu z wykorzystaniem najnowszych technologii.

Innowacyjność kojarzy mi się ...

[S1(1)] z *czymś nowym, świeżym, lepszym, rewolucyjnym*

[S1(2)] z *połączeniem nowoczesności i użyteczności*

[S1(3)] z *czymś wyróżniającym się*

[S1(4)] z *czymś skutecznym, efektywnym, nowym, dostosowanym do wymogów współczesnego świata, wygodnym w użytkowaniu*

[S2(1)] z *wykorzystaniem technologii odchodzących od tradycyjnych metod*

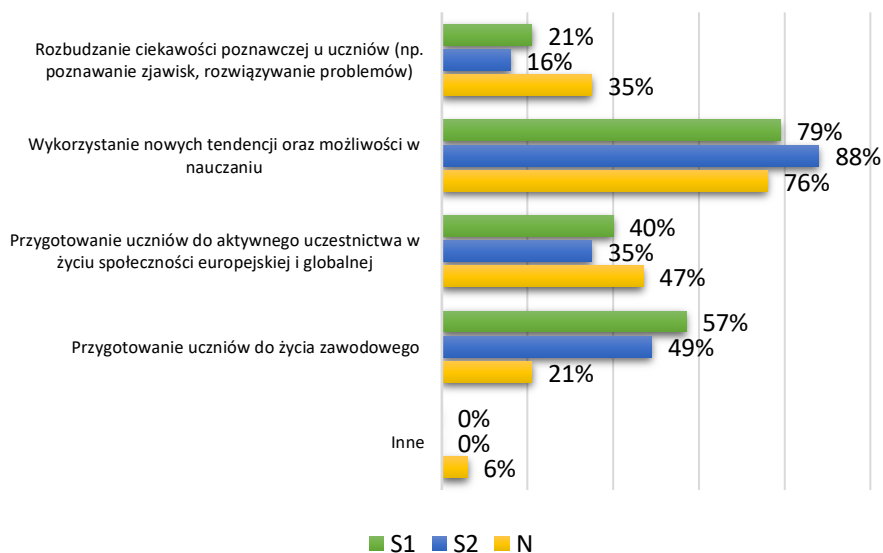
[N(1)] z *wprowadzeniem nowych, nietypowych rozwiązań, z kreatywnością*

[N(2)] z *łamaniem utartych schematów w celu osiągnięcia większej skuteczności*

Takie rozumienie szeroko pojętej innowacyjności znalazło swoje odzwierciedlenie również w kontekście edukacyjnym. Według ankietowanych innowacyjna szkoła/uczelnia:

- [S1(1)] *to taka, która ciągle się zmienia, jest postępową i korzysta z najnowszych technologii i odkryć naukowych. (...), oferuje zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną*
- [S2(1)] *wychodząca naprzeciw potrzebom współczesnych studentów, wdrażająca nowatorskie rozwiązania, sposoby uczenia*
- [S2(2)] *to taka, gdzie wykorzystuje się nowe techniki nauczania, często niestandardowe, uczniowie są zaangażowani w życie szkoły/uczelni*
- [N(1)] *która odchodzi od tradycyjnych metod (tzn. tych nieskutecznych) i testuje nowe rozwiązania (>1 rok)¹*
- [N(2)] *kreatywna, dobrze wyposażona, otwarta na nowe technologie, otwarta na innych, realizująca projekty międzynarodowe (< 15 lat)*
- [N(3)] *wykorzystująca nowoczesne technologie i kreatywne metody nauczania (3-5 lat)*

W swoich wypowiedziach ankietowani najczęściej podkreślają innowacyjny potencjał nowych technologii, wdrażanie kreatywnych metod nauczania czy też otwartość na zmieniające się potrzeby uczniów i studentów. Podobne tendencje zaobserwowano wśród odpowiedzi ankietowanych na temat innowacyjności w nauczaniu języków obcych (rys. 1).



S1 – studenci I stopnia, S2 – studenci II stopnia, N – nauczyciele.

Rysunek 1: Innowacyjność w nauczaniu języków obcych (odpowiedzi podane w %).

¹ Wypowiedzi nauczycieli zostały pogrupowane w zależności od długości stażu pracy.

Dla większości ankietowanych (88% studentów II stopnia, 79% studentów I stopnia, 76% nauczycieli) innowacyjność w nauczaniu języków obcych oznacza wykorzystywanie nowych tendencji i możliwości, czego przykładem może być zastosowanie technik informacyjnych i komunikacyjnych czy też nowych metod i technik nauczania. Dla studentów (57% studentów studiów I stopnia, 49% studentów II stopnia) tożsame z innowacyjnością jest również przygotowanie uczniów do życia zawodowego poprzez rozwój kompetencji ogólnych i miękkich, rozwijanie kreatywności i przedsiębiorczości uczniów – odpowiedź, która, co interesujące, zyskała znacznie mniej głosów wśród nauczycieli. Dla tych ostatnich bardziej innowacyjne okazało się przygotowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności europejskiej i globalnej (47%) czy rozbudzanie ciekawości poznawczej u uczniów (35%). Wśród odpowiedzi samych ankietowanych znalazły się takie propozycje, jak umożliwienie uczniom kontaktu z żywym językiem czy nauka odpowiednich strategii uczenia się języka. Już pobieżna analiza wypowiedzi ankietowanych zwraca uwagę na różnorodność interpretacji pojęcia innowacyjności, co w różnym stopniu widoczne jest również w opinii na temat innowacyjnego nauczyciela.

S1	S2	N
Kreatywny (55%) Otwarty (52%)	Otwarty (65%) Kreatywny (37%)	Otwarty (71%) Kreatywny (59%)
Pomysłowy Kompetentny Nowoczesny Przyjacielski Ciekawy Oryginalny/niekonwencjonalny	Pomysłowy Kompetentny Nowoczesny/współczesny Przyjacielski Ciekawy Oryginalny/nieszablony	Pomysłowy Kompetentny Postępowy Przyjazny Ciekawy Nieschematyczny
Cierpliwy Zorganizowany Wyrozumiały Przedsiębiorczy Energiczny	Cierpliwy Zorganizowany Wyrozumiały Przedsiębiorczy Żywiotowy	
	Elastyczny Wielozadaniowy	Elastyczny Wielozadaniowy
Wszechstronny Tolerancyjny Doświadczony Motywujący Wymagający Pomocny	Aktywny Kontaktowy Entuzjastyczny Miły Zmotywowany	Empatyczny Poszukujący Autonomiczny Zaangażowany Przebojowy Odważny

S1 – studenci I stopnia, S2 – studenci II stopnia, N – nauczyciele.

Tabela 1: Cechy osobowościowe innowacyjnego nauczyciela.

W jednym z pytań otwartych ankietowani zostali poproszeni o wyszczególnienie trzech cech innowacyjnego nauczyciela. Uzyskane wypowiedzi zostały pogrupowane w tabeli w zależności od częstotliwości ich występowania w poszczególnych grupach badawczych.

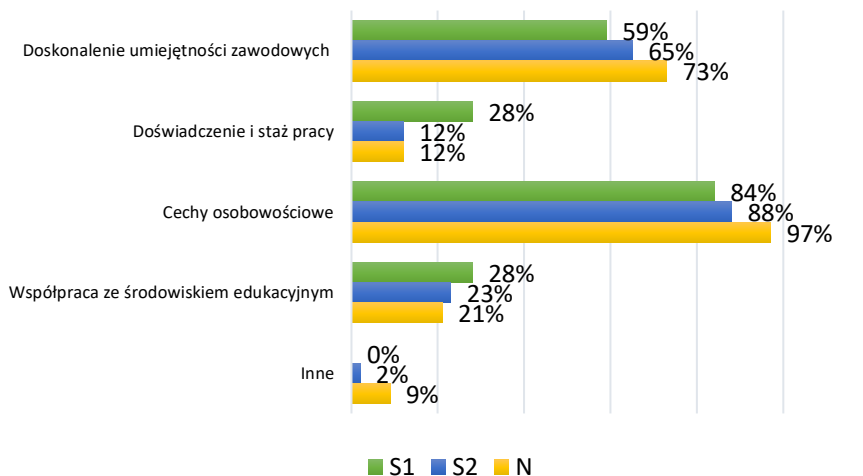
Najczęściej wymienianymi cechami charakteryzującymi innowacyjnego nauczyciela były, zgodnie w trzech grupach, *otwartość* (71% – nauczyciele, 65% – studenci II stopnia, 52% – studenci I stopnia) i *kreatywność* (59% – nauczyciele, 55% – studenci I stopnia, 37% – studenci II stopnia). Warto podkreślić, że wszystkie trzy grupy ankietowanych zwróciły uwagę na takie przymioty innowacyjnego nauczyciela, jak: *pomysłowy, kompetentny, nowoczesny, współczesny, postępowy, przyjacielski, przyjazny, ciekawy, oryginalny (nieszablonowy, niekonwencjonalny)*. Co interesujące, cechy, które zostały zaakcentowane w wypowiedziach studentów, a nie pojawiły się w wypowiedziach nauczycieli, to: *cierpliwy, zorganizowany, wyrozumiały, przedsiębiorczy, energiczny czy żywiołowy*. Według nauczycieli i studentów starszych lat innowacyjnego nauczyciela może charakteryzować *elastyczność* i *wielozadaniowość*, cechy, które nie pojawiły się w wypowiedziach studentów I stopnia.

Na uwagę z pewnością zasługuje fakt, że o ile niektóre przytoczone przez respondentów cechy (np. *kreatywny, elastyczny, postępowy*) mogą w różnorodny sposób wspierać rozwijanie kompetencji innowacyjnej nauczyciela, o tyle inne (np. *przyjazny, wyrozumiały, miły, tolerancyjny*), zgodnie z literaturą przedmiotu, nie warunkują postawy innowacyjnej, choć z pewnością stanowią istotne przymioty każdego dobrego nauczyciela.

W zakresie czynników podmiotowych sprzyjających stosowaniu innowacyjnych rozwiązań w nauczaniu języków obcych (rys. 2), najczęściej wybraną odpowiedzią były, zgodnie w trzech grupach, cechy osobowościowe (97% – nauczyciele, 88% – studenci II stopnia, 84% – studenci I stopnia). Ankietowani zwracali również uwagę na uwarunkowania natury społeczno-zawodowej, m.in. doskonalenie umiejętności zawodowych (73% – nauczyciele, 65% – studenci II stopnia, 59% – studenci I stopnia) oraz doświadczenie i staż pracy – odpowiedź, którą szczególnie podkreślają studenci młodszych lat (28% – studenci I stopnia, 12% – studenci II stopnia, 12% – nauczyciele).

Zdaniem ankietowanych dość istotnym czynnikiem warunkującym stosowanie innowacyjnych rozwiązań może być również współpraca ze środowiskiem edukacyjnym (28% – studenci I stopnia, 23% – studenci II stopnia, 21% – nauczyciele), sprzyjająca wymianie pomysłów i doświadczeń. Sami ankietowani podkreślali takie czynniki, jak: *znajomość rynku pracy* [S], *doskonalenie kompetencji miękkich, współpraca z podmiotami innymi niż środowiska edukacyjne, dostęp do innowacyjnych narzędzi w miejscu pracy – tablice multimedialne, programy etc.* [N].

Innowacyjny nauczyciel, czyli kto? Próba definicji pojęcia



S1 – studenci I stopnia, S2 – studenci II stopnia, N – nauczyciele.

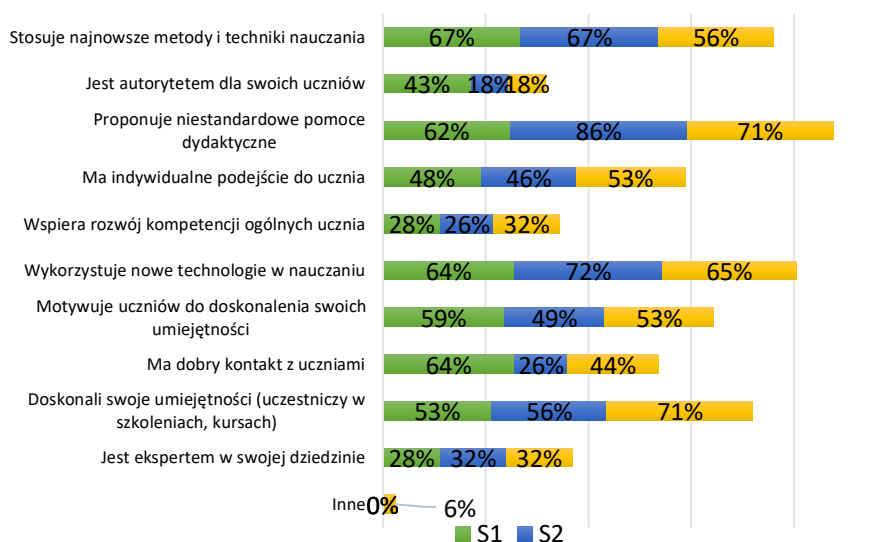
Rysunek 2: Czynniki podmiotowe sprzyjające stosowaniu innowacyjnych rozwiązań (odpowiedzi podane w %).

W celu pogłębienia analizy zapytano nauczycieli o to, co może utrudniać wdrażanie innowacyjnych rozwiązań na lekcji języka obcego. Ich zdaniem najczęściej pojawiającymi się problemami są różnego rodzaju ograniczenia, natury zarówno mentalnej, jak i materialnej. Zgodnie z wypowiedziami ankietowanych są to m.in.: niedostateczne wyposażenie sal lekcyjnych w nowoczesne technologie (których obecność, w ich opinii, może świadczyć o innowacyjności), brak wiedzy i kompetencji w zakresie stosowania nowych metod (również tych wspieranych przez nowe technologie) czy też przyzwyczajenie do prowadzenia zajęć w standardowy sposób. Nauczyciele podkreślają również niierzadki brak zaangażowania ze strony zarówno nauczyciela, jak i uczniów, mało elastyczne ramy programów nauczania oraz różnego rodzaju problemy o charakterze organizacyjno-technicznym.

Szczególnym zainteresowaniem objęto blok ankiety dotyczący zachowań innowacyjnego nauczyciela języka obcego (rys. 3).

Zdaniem studentów I stopnia innowacyjny nauczyciel stosuje najnowsze metody i techniki nauczania (67%), ma dobry kontakt z uczniami (64%) i wykorzystuje nowe technologie (64%). W opinii studentów II stopnia innowacyjny nauczyciel proponuje niestandardowe pomoce dydaktyczne (86%), wykorzystuje nowe technologie (72%) i stosuje najnowsze metody i techniki nauczania (67%). Podobne odpowiedzi akcentują również osoby kierujące procesem dydaktycznym, dla których mianem innowacyjnego możemy określić nauczyciela,

który nie tylko proponuje niestandardowe pomoce dydaktyczne (71%) i wykorzystuje nowe technologie (65%), ale też doskonali swoje umiejętności (71%). Sami ankietowani zwrócili również uwagę na konieczność stałego rozwoju osobistego nauczyciela, czego efektem może być kształtowanie postawy proinnowacyjnej, czyli otwartości i gotowości na zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną. Z analizy wypowiedzi ankietowanych wynika, że innowacyjne działania nauczyciela postrzegane są często w kategoriach nowatorstwa i postępowości, ale kojarzy się je najczęściej z wykorzystaniem nowoczesnych technologii i nowych metod nauczania. Zaskakujące wydaje się jednak zaakcentowanie dobrej relacji nauczyciela z uczniem, niewątpliwie ważnej i głęboko zakorzonej w praktyce dydaktycznej.



S1 – studenci I stopnia, S2 – studenci II stopnia, N – nauczyciele.

Rysunek 3: Zachowania innowacyjnego nauczyciela języka obcego (odpowiedzi podane w %).

Przedstawione w artykule wyniki badań z pewnością skłaniają do refleksji i zachęcają tym samym do kontynuowania badań na temat innowacyjności. Spoiwem łączącym diskutowane w artykule zagadnienia mogą być wypowiedzi ankietowanych studentów na temat innowacyjnej lekcji języka obcego, która w ich opinii:

[S1 (1)] *opiera się na współpracy nauczyciela z uczniem*

[S1 (2)] *przede wszystkim nauczyciel musi swoją osobą i postawą zainspirować ucznia do nauki, często nie jest potrzebna do tego żadna technologia*

- [S1 (3)] *moim zdaniem nie każda lekcja języka obcego musi być innowacyjna; ale jeśli ma być innowacyjna to wykorzystuje wielozmysłowe metody nauczania i nie jest monotonna*
- [S2 (1)] *innowacyjna lekcja języka obcego powinna przygotować uczniów do radzenia sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych*
- [S2 (2)] *powinna przede wszystkim aktywizować uczniów, mobilizować i w jak największym stopniu wzbudzać zainteresowanie i chęci poznawcze*
- [S2 (3)] *w sposób naturalny powinna integrować elementy klasyczne, jak i zastosowane technologie*

Lekcja języka obcego, będąca szczególną formą działalności nauczyciela, to najczęściej podstawowy obszar wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Niemniej jednak ankietowani podkreślają również jej nadrzędny cel, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, a także jej fundamentalne elementy, takie jak aktywizacja, motywacja i wsparcie nauczyciela.

4. Wnioski

Wdrażanie innowacyjnych rozwiązań w celu usprawniania procesu nauczania-uczenia się języków obcych zajmuje niewątpliwie ważne miejsce w aktualnej dyskusji glottodydaktycznej, co potwierdzają przeprowadzone w ramach niniejszego artykułu badania. Wnioski z badań podkreślają znaczące różnice zarówno w samej definicji, jak i w podejściu do innowacyjności. Zgodnie z wypowiedziami ankietowanych miarą innowacyjności w nauczaniu-uczeniu się języka obcego jest nie tylko wykorzystanie nowych technologii czy nowych i kreatywnych metod i technik nauczania. Kluczowa okazuje się postawa samego nauczyciela – postawa proinnowacyjna, ułatwiająca podejmowanie działań o charakterze innowacyjnym. Co istotne, w opinii ankietowanych innowacyjny nauczyciel jest nie tylko gotowy na zmiany i kreatywny w podejmowanych działaniach, ale również otwarty na uczniów i ich indywidualne potrzeby. Innowacyjny nauczyciel języków obcych to z pewnością nauczyciel refleksyjny, badacz, który analizuje, modyfikuje i doskonali swoje działania, wdraża nowe i niestandardowe rozwiązania. Taka postawa jest wypadkową wielu różnorodnych i zmiennych czynników, wśród których szczególnie miejsce zajmują cechy umysłowe i osobowościowe nauczyciela. Dlatego też odpowiedzią na rosnące oczekiwania osób uczących się języków obcych, w obliczu ciągłych zmian otaczającego świata, wydaje się dbałość nie tylko o rozwijanie kompetencji innowacyjnej, ale przede wszystkim o nieustanny i wielowymiarowy rozwój osobisty nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Drozdowski *et al.*, 2010. *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*. Warszawa: PARP.
- Ekiert-Grabowska, D. 1989. *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Jobs, S. 2011. *Sekrety innowacji*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kopaliński, K. 2014. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Rytm.
- Okoń, W. 1998. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Pietrański, Z. 1970. *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: PWN.
- Przyborowska, B. 2013. *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rusakowska, D. 1986. *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Schultz, R. 1980. *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa: PWN.
- Schulz, R. 1992. „Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowanie idei”. (w:) *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych* (red. R. Schulz). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 7-14.
- Schulz, R. 1994. *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smak, E. 2014. *Innowatyka w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Neofilologii

<https://orcid.org/0000-0002-1502-7199>

dorota.werbinska@apsl.edu.pl

WYKORZYSTANIE DUOETNOGRAFII JAKO INNOWACYJNEGO PODEJŚCIA W ROZWIJANIU REFLEKSJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA OBCEGO

Using duoethnography as an innovative approach in developing pre-service language teachers' reflective skills

Duo-ethnography is a research methodology, through which people of difference reconceptualise their histories of a particular phenomenon in juxtaposition with one another. Although initiated by researchers, duo-ethnographies can also be used as an innovative pedagogic tool that develops deep reflection in teacher candidates. After discussing the efficacy of duo-ethnography, a one-semester-long duo-ethnographic study is described, which was conducted by the author with six preservice English teachers. In the study, the participants worked in pairs (duo) and reflected on their own understandings of language teaching and learning (stage one), themselves as learners and future language teachers on the basis of the data from stage one (stage two), their conversational partners as learners and teachers on the basis of the data from stage one (stage three) and, finally, on the value of the duo-ethnographic project in language teacher preparation courses from their own perspective (stage four). The presentation ends with the author's remarks about the project as a learning tool that undoubtedly encourages students to reflect but, on the other hand, has limitations that have to be acknowledged if duo-ethnography is employed as a pedagogic instrument in the classroom context.

Keywords: duoethnography, reflection development, preservice language teachers

Słowa kluczowe: duoetnografia, rozwijanie refleksji, przyszły nauczyciel języka obcego

1. Wprowadzenie

Duoetnografia jest stosunkowo nową metodą badawczą, wywodzącą się z badań narracyjnych, stworzoną przez Joe Norrisa i Ricka Sawyera (2012). Nawiązuje do koncepcji *currere* Williama Pinara (2004), polegającej na tym, że dwie osoby (lub więcej) dyskutują na temat znaczeń wybranego zagadnienia w oparciu o przykłady z własnej biografii. Dialog rozmówców nie polega na raportowaniu własnych historii, lecz na zastanawianiu się nad nimi, kwestionowaniu, poddawaniu rekonceptualizacji swoich doświadczeń odnoszących się do tego samego zjawiska. Choć rozmowa koncentruje się na biografiach, głównym obiektem nie jest ani narrator, ani sam temat (*topic*), ale własne doświadczenia (*sites*) rozmówców dotyczące omawianego tematu, np. kreatywności (Banting i Barret, 2017), profesjonalizmu (Sebok i Woods, 2016), nauczyciela języka obcego (Love i Kiczkowiak, 2016), różnorodności (Lund i in., 2017), niepełnosprawności (Nusbaum i Sitter, 2016), nauczania opartego na wzajemności (*mutuality*) (Norris i Bilash, 2016), oraz to, w jaki sposób rozmówcy (re)interpretują dane zagadnienie na skutek przeżytych doświadczeń. Innymi słowy, informacje uzyskane z projektów duoetnograficznych nie mają na celu ukazania jednej, „prawdziwej” rzeczywistości, lecz służą zaprezentowaniu subiektywnych przeżyć rozmówców. Odbiorca przekazu sam zaś decyduje, czy przedstawione doświadczenia mogą przełożyć się na inne konteksty.

Celem artykułu jest zaprezentowanie pilotażowego projektu duoetnograficznego jako innowacyjnej metody rozwijania refleksji wśród nauczycieli języków obcych. Choć powstało wiele prac na temat badania przekonañ (np. Borg, 2006; Chan, 2011; Farrell, 2006; Fives i in., 2015; Gabryś-Barker, 2008; Graham i in., 2014; Michońska-Stadnik, 2013; Löfström i Poom-Valickis, 2013; Razfar, 2012; Reinders i Lazaro, 2011; Werbińska, 2017) czy rozwijania kompetencji refleksyjnych kandydatów na nauczycieli (np. Baran-Łucarz, 2014; Edge, 2011; Farrell, 2007; Farrell i Baecher, 2017; Gabryś-Barker, 2012; Green, 2011), to jednak badania z wykorzystaniem duoetnografii nie były dotąd prowadzone w obszarze glottodydaktyki w Polsce i dlatego można je uznać za wypełnienie luki w etnograficznych badaniach jakościowych.

Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej przedstawiono metodę duoetnograficzną jako formę podejścia refleksyjnego. Wskazano tu na korzyści duoetnografii, które mogą pomóc czytelnikom w ocenie użyteczności tej metody w ich własnych kontekstach edukacyjnych. Część druga to opis pilotażowego projektu duoetnograficznego przeprowadzonego w grupie sześciu studentów filologii angielskiej ostatniego semestru studiów magisterskich. Artykuł zamyka część trzecia, omawiająca wnioski i implikacje badania, która może być przydatna osobom pragnącym dokonać replikacji omawianego pilotażu bądź przeprowadzić podobny projekt.

2. Podstawy teoretyczne duoetnografii

Proces duoetnograficzny opiera się na ośmiu założeniach. Pierwsze z nich nawiązuje do koncepcji *currere* (Pinar, 2004), zgodnie z którą biografia osoby jest polem do eksploracji, a zadawanie pytań o przeszłość w kontekście wiedzy teraźniejszej może mieć znaczący wpływ na przyszłość danej osoby. Założenie drugie opiera się na dialogiczności. Rozmówcy wyrażają swoje prawdy, prezentują osobiste znaczenia, a dzięki słuchaniu drugiej osoby dokonują dekonstrukcji swoich wcześniejszych poglądów. Przeciwwstawienie dwóch kontrastujących historii i przykładów rozumienia znaczeń prowadzi dyskutantów do założenia trzeciego – wkroczenia do przestrzeni trzeciej (Bhabha, 1994), w której ich poprzednie doświadczenia są rekonstruowane. Utworzenie trzeciej przestrzeni jest uwarunkowane wyraźnym wyartykułowaniem różnic pomiędzy rozmówcami (założenie czwarte), zakwestionowaniem własnych sądów na temat przeszłych doświadczeń (założenie piąte), a także przekonaniem o zasadności rekonceptualizacji (założenie szóste), która łączy teorię i praktykę (założenie siódme). Założenie ósme odnosi się do kwestii etycznych, co sprawia, że rozmówcy wykazują dużą czujność podczas negocjowania znaczeń.

Koncepcja duoetnografii może przypominać Deweyowskie rozumienie refleksji nauczyciela. Według Deweya (1910/1933) refleksyjni nauczyciele odznaczają się trzema cechami: otwartością (*open-mindedness*), odpowiedzialnością (*responsibility*) i zaangażowaniem (*wholeheartedness*) (por. Pollard, 2005). Otwartość polega na umiejętności słuchania różnych oglądów omawianego problemu, dostrzegania alternatywnych interpretacji czy patrzenia na zjawisko z różnych perspektyw. Odpowiedzialność to, w rozumieniu Deweya, umiejętność dostrzegania konsekwencji swoich działań, zaś zaangażowanie, trzecia cecha, oznacza wykorzystanie każdej okazji do uczenia się.

Prowadzenie rozmowy duoetnograficznej może uchodzić za zbieżne z rozwijaniem cech refleksyjnego nauczyciela, gdyż rozmówcy uważnie słuchają doświadczeń partnerów, a także wsłuchują się w swoje głosy przez kwestionowanie, uzasadnianie przeszłych decyzji w kategoriach teraźniejszej wiedzy lub interpretowanie obecnych doświadczeń przy pomocy przeszłości. Patrząc na problem z różnych perspektyw, potrafią lepiej przewidzieć konsekwencje podejmowanych decyzji, zaś poznając doświadczenia i spojrzenie innej osoby na badaną kwestię, uczą się z całościowych doświadczeń, zarówno własnych, jak i interlokutorów. Tym samym mogą wkroczyć na wyższe poziomy refleksji, do której nie doszliby, gdyby nie podjęli rozmowy duoetnograficznej. Pogłębiona refleksja nad własną biografią, autentyczność i nawiązanie relacji z rozmówcą umożliwiają partnerom procesu duoetnograficznego stworzenie trzeciej przestrzeni (Bhabha, 1994), w której opowiedziane historie są rozumiane od nowa,

gdzie poszukuje się lokalnego, nie uniwersalnego, zrozumienia problemu, a rekonceptualizacja zagadnienia w świetle własnych przeżyć staje się miejscem połączenia teorii z praktyką.

Oprócz rozwijania refleksyjności, stosowanie metody duoetnograficznej oferuje również inne korzyści w kontekście kształcenia kandydatów na nauczycieli. Może pełnić pięć funkcji: poznawczą, relacyjną, upełnomocniającą, transformacyjną i innowacyjną.

Funkcja poznawcza polega na oferowaniu lepszego zrozumienia przedmiotu dyskusji. Jest tak, gdyż omawiany przedmiot jest prezentowany z dwóch różnych perspektyw, a popieranie sądów doświadczeniami biograficznymi pozwala głębiej i szerzej zrozumieć, jak wydarzenia życiowe wpływają na decyzje (np. dlaczego studenci zdecydowali się studiować dany język obcy, dlaczego wybrali specjalizację nauczycielską itp.). W ten sposób rozmówcy mogą zdobyć wartościową wiedzę na temat własnego sprawstwa, informację o tym, czy ulegają innym w swoich decyzjach, co lubią i dlaczego tak jest. Mogą także pozyskać cenną wiedzę na temat własnych przekonań dotyczących uczenia, nauczania, języka itp., które często determinują działania i zachowania nauczycieli. Jednym słowem, dyskutowanie na tematy ważne dla nauczania i szkoły może rzucić światło na to, jakim nauczycielem kandydaci na nauczycieli chcieliby zostać.

Funkcja relacyjna wyraża się w rozwijaniu poczucia przynależności do społeczności. Ponieważ projekty duoetnograficzne odbywają się poprzez konwersacje z inną osobą, rozmawianie o własnych przeżyciach powoduje nawiązanie relacji z innym studentem, także kandydatem na przyszłego nauczyciela. Otwarte rozmowy, w których odśladza się własne słabości, mówi się o złe podjętych decyzjach czy wątpliwościach, mają miejsce wtedy, gdy ufa się drugiej osobie, że ta uszanuje tę wiedzę. Takie rozmowy mogą także pomóc w zmniejszaniu poczucia odosobnienia, samotności, inności, jak również w zwiększaniu odwagi rozmawiania o sobie w sposób krytyczny. Niekiedy młode osoby, ciągle jeszcze poddawane procesowi formowania tożsamości zawodowej nauczyciela, dochodzą do wniosku, że błędy, potknięcia, wady są tylko ich udziałem. Z kolei inni mogą uważać, że ich doświadczenia są typowe, aż do momentu gdy sami porównają swoje przeżycia z doświadczeniami innych. Duoetnograficzna dyskusja na temat np. tego, co tworzy różnorodność w klasie języka obcego, może stać się interesującą i pogłębioną rozmową z kolegą, zaś stworzona w jej trakcie interakcja – „trzecią przestrzenią” do zbudowania kolektywnej wiedzy obu partnerów.

Funkcja relacyjna przyczynia się do powstania funkcji upełnomocniającej. Oznacza to, że studentom, którzy przedyskutowali daną kwestię w parach i w świetle swoich doświadczeń skonstruowali nową wiedzę, łatwiej jest mówić własnym głosem. Poparcie własnych sądów biograficznymi przeżyciami jest autentycznym zaangażowaniem się w problem. Nie ma tu abstrakcyjnych

i pustych form przekazu, jest natomiast podejście, w którym rozmówcy opowiadają o swoim obcowaniu z danym zagadnieniem i sytuacjach, w których się znaleźli. Poszukiwanie wiedzy subiektywnej to interrogacja i poszerzanie wiedzy oficjalnej, a także dostarczanie dowodów na jej istnienie. Zachęca to także do zastanowienia się nad tym, czym jest dane zagadnienie, kto posiada wiedzę na jego temat, jak można tę wiedzę sprawdzić lub zmierzyć. Upełnomocnienie studenta i jego subiektywnej wiedzy powoduje, że zaczyna on sam myśleć krytycznie i – niczym w procesie badawczym – w obecności partnera rozmowy na nowo konstruować historię swojego życia, w której tematy są dyktowane przez podobieństwa i częstotliwość występowania.

Prawdopodobnie najważniejsza z punktu widzenia przyszłości kandydatów na nauczycieli jest funkcja transformacyjna. Stworzenie sytuacji, w której rozmówcy mogą podjąć refleksję, wyartykułować swoje myśli, dokonać rekonceptualizacji siebie i swoich przeżyć, poddać krytyce doświadczone historie, zanalizować własne przekonania i wartości, może na zawsze pozostawić ślad (Li, 2017: 185). Takie sytuacje mogą skutkować dalszym otwarciem rozmówców na złożoność problemów, stanowić zachętę do postrzegania zjawisk z wielu perspektyw, pobudzać ciekawość i zachęcać do badania siebie poprzez konwersacje z innymi. Można powiedzieć, że rozmowa duoetnograficzna jako źródło transformacji dostarcza dowodu na uczenie się osób w niej uczestniczących.

Stosowanie podejścia duoetnograficznego może także pełnić funkcję innowacyjną w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli. Rozmowa na temat wybranego zagadnienia nie jest pisaniem tradycyjnego, refleksyjnego eseju „w pojedynkę”. Jest rozmową z innym (studentem w pewien sposób różniącym się od nich samych), w której postawa dopytująca to stanowisko przyjęte od samego początku konwersacji. Brak jest epistemologii pozytywizmu i pewności (nie ma struktury, jak w tradycyjnym eseju), w jaki sposób rozmowa duoetnograficzna powinna wyglądać. W zamian jest niepewność, emergentyzm, bałagan poznawczy. Jest też uczenie się z własnej wrażliwości i umiejętności dostrzegania niuansów zagadnień, w szczególności w odniesieniu do przywoływanych doświadczeń. Życie rozmówcy jest traktowane jako tekst czy, jak podają Norris, Sawyer i White (2017: 17), miejsce archeologicznych wykopalisk, a wydarzenia jako dane, których porównywanie i towarzysząca temu dekonstrukcja znaczeń prowadzi do pogłębionego rozumienia zagadnienia.

Wyobrażenie idealnego partnera rozmowy dla kandydata na nauczyciela może czasami kojarzyć się z osobami z fachową wiedzą i dużym doświadczeniem pedagogicznym, które, na zasadzie „rusztowania” (Bruner, 1960, 1966), wesprą przyszłego nauczyciela w refleksji czy powiązaniu teorii z praktyką. Niemniej proces, w którym dwie osoby równe sobie pod względem doświadczenia i wiedzy, wspólnie badają swoje rozumienie, często jest bardziej

atrakcyjny (Li, 2017: 190). Dlatego projekt duoetnograficzny, stanowiący jakościową metodologię badawczą, może być z powodzeniem traktowany jako technika nauczania refleksji przyszłych nauczycieli.

3. Projekt duoetnograficzny

Pomimo tego, że w literaturze przedmiotu przekonania kandydatów na nauczycieli uważane są za istotne w ich późniejszych działaniach i postawach zawodowych, to nie zawsze poświęca się należyłą uwagę teoriom subiektywnym w toku edukacji nauczycielskiej. Jeśli nawet teorie przyszłych nauczycieli są badawczo interesujące dla ich edukatora, potoczną wiedzę pozyskuje się od studentów zwykle przez sondáže i ankiety, które nie sprzyjają pogłębionej refleksji czy wieloaspektowemu zrozumieniu problemu. Dlatego wykorzystanie duoetnografii, nieznaney im wcześniej metody rozwijającej świadomość, uznano tu za trafne.

3.1. Cel badania

Badaniu przyświecały trzy cele: 1) pozyskanie wiedzy o tym, w jaki sposób kandydaci na nauczycieli języka angielskiego rozumieją nauczanie języka obcego; 2) wykazanie istnienia związku między autobiografią a przyszłymi decyzjami podejmowanymi w zawodzie nauczyciela; 3) zdobycie informacji zwrotnej na temat odbioru projektu przez badanych studentów i – co za tym idzie – możliwość wykorzystywania w przyszłości duoetnografii jako standardowej metody rozwijania refleksji w kształceniu nauczycieli. Odpowiedzi na pytania pierwsze i drugie zostaną ograniczone do zaprezentowania sposobu analizy danych, gdyż dokładne omówienie wyników wykraczałoby poza kwestię innowacyjności, stanowiącą główny temat niniejszego tomu, i nie dostarczyłoby informacji na temat odbioru projektu przez studentów. Dlatego w tym opracowaniu skoncentruję się na zagadnieniu trzecim – ewaluacji projektu duoetnograficznego jako innowacyjnej metody rozwijającej refleksję nauczycieli w opinii jego uczestników.

3.2. Uczestnicy

Uczestnikami pilotażowego projektu duoetnograficznego była grupa studentów (n=6) czwartego semestru studiów magisterskich na kierunku filologia angielska, specjalizacja nauczycielska, składająca się z pięciu kobiet (Dagmara, Justyna, Kinga, Martyna, Patrycja) i jednego mężczyzny (Robert). Imiona uczestników zostały zmienione w celu zapewnienia większej anonimowości. Wszystkie badane osoby były po ukończonych studiach licencjackich ze specjalizacją nauczycielską, obronionej pracy z zakresu glottodydaktyki, jak również po odbytych praktykach

pedagogicznych w szkole podstawowej bądź gimnazjalnej. Dodatkowo połowa osób z badanej grupy udzielała prywatnych lekcji i wszyscy deklarowali chęć zostania w przyszłości nauczycielem języka angielskiego.

3.3. Etapy badania

Badanie, inspirowane badaniem Breaulta (2015) oraz projektem Browna i Barretta (2015), przeprowadzono w semestrze letnim (luty-czerwiec 2017). Składało się ono z czterech etapów obejmujących następujące polecenia:

Etap 1: Wprowadzenie do projektu (luty 2017)

1. *Znajdź w grupie w celu odbycia ciekawej rozmowy osobę, która, pomimo tego, że dzieli, z Tobą wiele cech, różni się od Ciebie, w istotny sposób.*
2. *Porozmawiaj z wybraną osobą na temat tego, czym jest nauczanie i/lub uczenie się języka obcego. Nagraj tę rozmowę.*
3. *Przygotuj transkrypcję rozmowy oraz tekst z nagraniem. Na wykonanie całego zadania przeznacz się jeden miesiąc.*

Etap 2: Streszczenie rozmowy pod swoim kątem (marzec 2017)

1. *Przeczytaj dokładnie transkrypcję swojej rozmowy z partnerem, skupiając się na znaczeniu własnych słów.*
2. *Na podstawie użytych przez siebie znaczeń, zinterpretuj, jakim nauczycielem możesz zostać. Napisz tę interpretację, popierając wypowiedź przykładami z przeprowadzonej rozmowy.*

Etap 3: Streszczenie rozmowy pod kątem rozmówcy (kwiecień 2017)

1. *Przeczytaj dokładnie transkrypcję swojej rozmowy z partnerem, skupiając się na znaczeniu słów wypowiedzianych przez partnera.*
2. *Na podstawie użytych przez partnera znaczeń, zinterpretuj, jakim nauczycielem może on zostać. Sporządź interpretację partnera, popierając wypowiedź przykładami z przeprowadzonej rozmowy.*
3. *Porównaj opisy siebie sporządzone przez Ciebie i Twojego partnera rozmowy. Omów trafność i podobieństwa obu interpretacji, zwracając uwagę, czy usłyszał(a)eś siebie jako taką samą osobę w obu tekstach, czy może taką, jaką chciałbyś usłyszeć.*

Etap 4: Ewaluacja (czerwiec 2017)

Dokonaj pisemnej ewaluacji przeprowadzonego projektu duoetnograficznego w kategoriach swojego przygotowania do pracy nauczyciela.

3.4. Analiza danych

Analizę danych rozpoczęto od szybkiego przeczytania transkrypcji trzech rozmów odbytych przez trzy pary studentów (16, 18 i 18 stron). Żadne uwagi czy

skojarzenia nie były dopisywane na tym etapie analizy danych, w celu zapewnienia ogólnego oglądu konwersacji, w tym kierunków rozmowy, które każda z nich przybierała. Po tygodniu, gdy ogólny zarys zapisanych rozmów wciąż pozostawał żywy w pamięci, przystąpiono do odsłuchania nagrań. Słuchanie znanych głosów studentów, niekiedy ich zawahań, a czasami pewności przy udzielaniu odpowiedzi, pozwoliło na zwrócenie większej uwagi na podawane szczegóły, subtelności znaczeń, weryfikowanie uprzednich sądów na temat poszczególnych fragmentów konwersacji i formułowanie nowych opinii. Po wysłuchaniu wszystkich rozmów ponownie sięgnięto po transkrypcje tekstów, podzielono każdy tekst na logiczne semantycznie fragmenty i przypisano kod wyszczególnionemu fragmentowi. Podobne kody zostały połączone w tematy ukazujące sposoby konstruowania znaczeń omawianego przez studentów zagadnienia, a także powiązania pomiędzy ich autobiograficznymi refleksjami a głoszonymi przekonaniem. Tak samo potraktowano narracje pisemne studentów dotyczące ewaluacji projektu, co było ostatnim etapem opracowywania danych i nastąpiło pod sam koniec realizacji projektu. Po kilkakrotnym przeczytaniu wszystkich pisemnych ewaluacji studentów (17 stron) utworzono kilka tematycznych kategorii, starając się przy tym dowiedzieć, jaką wartość badani przypisali całemu projektowi oraz jakie walory i słabe strony zadania zostały przez nich zauważone. Sam proces tworzenia kodów i generowania na ich podstawie tematów nie przebiegał linearnie. Pierwotne pomysły były kilka razy modyfikowane, tematy usuwane bądź dopisywane, a kiedy uznano, że obrane pojęcie jest ostateczne, poszukiwano dla niego potwierdzeń w transkrypcjach rozmowy lub wypowiedziach ewaluacyjnych.

3.5. Wyniki i dyskusja

Zasadniczą intencją omawianego badania było podjęcie próby w zakresie rozwijania refleksji kandydatów na nauczycieli przez ich udział w projekcie duoetnograficznym. Choć cele badania podzielono na trzy grupy: uzyskanie informacji, w jaki sposób przyszli nauczyciele rozumieją proces uczenia się/nauczania języka angielskiego, zwrócenie im uwagi na istnienie związku między własnym doświadczeniem uczenia się języka a przyszłymi decyzjami, otrzymanie informacji zwrotnej na temat całego przedsięwzięcia, to – jak podano wyżej – w tym opracowaniu zostanie omówiona tylko ewaluacja projektu duoetnograficznego.

Z perspektywy czasu można dostrzec, że wybór duoetnografii jako narzędzia pedagogicznego okazał się zadaniem niełatwym. Była to nowa technika badawcza, którą zastosowano na nielicznej, a dodatkowo mało aktywnej i nie do końca zgranej ze sobą, grupie. Projekt był ryzykowny także dlatego, że zaprasza uczestników badania do mówienia o słabościach, zarówno swoich,

jak i innych osób. Podczas realizacji ostatniego etapu nie było wiadomo, czy uczestnicy badania zdążą dostrzec funkcje duoetnografii, czy raczej wskażą na słabości projektu, który niewątpliwie pochłonał znaczną ilość ich czasu, zarówno na zajęciach, jak i poza uczelnią. Z drugiej strony, mając świadomość, że rozwijanie refleksyjności polega na posiadaniu „otwartego umysłu”, słuchaniu innych stron i uczeniu się w każdej sytuacji, wszystkie etapy badania wydawały się istotne. Projekt promował wartości, które są ważne dla zawodu nauczyciela, a które mogą nie wybrzmieć należycie w kształceniu nauczycieli poprzez standaryzację, regulacje i instytucjonalne efekty kształcenia.

Z satysfakcją można stwierdzić, że wszystkie osoby z badanej grupy studentów doceniły swój udział w projekcie. Każda z nich podkreśliła funkcję poznawczą, a w szczególności uświadomienie sobie wielu kwestii odnoszących się do pracy nauczyciela.

Robert napisał:

Może nie nauczyłem się wiele z tego ćwiczenia, ale było użyteczne. Pokazało mi, jakie wrażenie robię na innych, z czego nie zdawałem sobie sprawy.

Justyna i Martyna w następujący sposób dokonały ewaluacji projektu:

Zadanie nie było łatwe. Wymagało umiejętności krytycznego, ale i pozytywnego myślenia o sobie. Mogłam ponownie odkryć moją chęć wykonywania tego zawodu (...) przypominałam sobie o tym, że bycie nauczycielem oznacza troszczenie się, osiąganie efektów, przystosowywanie się, współpracę, kreatywność, oddanie, determinację, empatię, odwagę, przebaczenie, inspirowanie, cierpliwość i pasję.

Projekt na pewno zainspirował mnie do zdobywania głębszej wiedzy na temat nauczania, gdyż dopiero teraz widzę, że bycie nauczycielem jest naprawdę trudne. (...) Poza drobnymi kwestiami, był ciekawym doświadczeniem i myślę, że skorzystam z niego w mojej przyszłej pracy nauczycielskiej.

Ciekawe pytanie zostało sformułowane przez Patrycję:

Całe ćwiczenie zmusiło mnie do zadania sobie pytania: Jakim nauczycielem chciałabym zostać?

Dla Kingi projekt spełnił funkcję emancypacyjną, gdyż poznanie siebie wyzwoliło w niej wzrost poczucia własnej wartości:

Dzięki temu projektowi stałam się bardziej świadoma i mniej samokrytyczna. Wierzę, że wpłynęła na moją pewność siebie, ponieważ teraz czuję pewne źródło mocy.

Jak widać, wykorzystanie duoetnografii skłoniło studentów biorących udział w projekcie do zastanowienia się nad złożonością zawodu nauczyciela i swoją gotowością do dokonania takiego wyboru.

Kandydaci na nauczycieli zwrócili uwagę także na aspekt społeczny zadania – przeprowadzenie dialogu, co pokrywa się z funkcją interakcyjną duoetnografii:

Ważnym aspektem jest łatwość przeniesienia i wykorzystania pomysłu w pracy z dziećmi czy młodzieżą. W dzisiejszych czasach ludzie zapominają, że rozmowa może rozwiązać niejeden problem. (...) Uczniowie będą mieli możliwość samodzielnego zauważenia, zrozumienia i pokonania społecznych trudności, a przy tym będzie to dla nich wyjątkowe doświadczenie. Projekt może dostarczyć łatwego wglądu w dorosłość (Kinga).

Cały projekt został uznany za interesujący:

Czas spędzony miło i konstruktywnie. Nie mamy możliwości rozmawiania o naszych obawach, żalach, dzielenia się naszym własnym doświadczeniem, które przydaje się w zawodzie.(...) W parze z Robertem rozmawialiśmy naturalnie, bez udawania (...). Wykonaliśmy to zadanie szczerze i pewnie dlatego efekty są dla nas tak interesujące (...). Chciałabym doświadczyć więcej projektów tego typu (Dagmara).

A także kształcący:

Taki projekt zmusza do myślenia, rozważania, refleksji, wyciągania wniosków. Nauczyciele powinni być nie tylko doradcami, przewodnikami i opiekunami, ale także dobrymi myślicielami. Jest tak, ponieważ nauczanie wymaga ciągłego myślenia, bycia otwartym na każdą sytuację w klasie, a także bycia elastycznym, aby być gotowym na zmierzenie się z nią (Kinga).

Dał nam możliwość wyartykułowania naszych myśli z perspektywy czasu i ze świeżym spojrzeniem na omawiany temat (Justyna).

oraz nowatorski:

(...) oryginalny sposób na weryfikację teorii prezentowanej w literaturze (Kinga).

(...) pierwsze tego rodzaju ćwiczenie w trakcie całych studiów, które na pewno zostanie zapamiętane (Martyna).

i praktyczny w przyszłej pracy nauczyciela:

Na pewno skorzystam z takiej refleksji, gdy napotkam problem, np. gdy pojawią się problemy z dyscypliną albo gdy będę zachęcać uczniów do rozmawiania po angielsku w klasie (Patrycja).

Każdy z nas tworzy swój własny wynik z takiego projektu – jest on wartościowym eksperymentem psychologicznym (Kinga).

Można założyć, że pilotaż w przyszłości zachęci uczestników do refleksji, a nawet że spełnił funkcję transformacyjną dla niektórych z nich. Podczas dekonstrukcji dialogów (etapy 2 i 3) było widać, że kandydaci na nauczycieli zaangażowali się w krytyczne konwersacje na swój temat i starali się spojrzeć na siebie na nowo i to z dwóch perspektyw: poprzez pryzmat innej osoby oraz własnej przeszłości. To refleksyjne zaangażowanie mogło stworzyć trzecią przestrzeń prowadzącą do zmiany postrzegania nauczania przez niektórych z nich.

Kandydaci na nauczycieli zwrócili również uwagę na słabości projektu. Robert wyraził niechęć do pisania żmudnych transkrypcji, Kinga pisała o trudnościach spotkania się i przeprowadzenia rozmowy w czasie wolnym, co miało znaczenie w przypadku osób pochodzących z różnych miejscowości, Dagmara zaś postawiła zarzut, że w jednym przypadku rozmowy duoetnograficzne były prowadzone przez koleżanki, które dużo o sobie wiedziały, co mogło rzucać cień na szanse uczenia się z doświadczeń innych. Ta ostatnia zaznaczyła, że chciałaby, aby taki projekt odbywał się w większej grupie, w której każda z osób z całej grupy studenckiej mogłaby dzielić się swoimi doświadczeniami z innymi. Dwóch uczestników przyznało się do mieszanych odczuć na początku pierwszego etapu, wynikających głównie z poznawczego zamieszania związanego z niepewnością co do oczekiwań prowadzącej badanie i stresu powodowanego nieznanym zadaniem. Istotnie, poczucie niepewności i brak struktury mogą stanowić problem dla osób, które lubią wiedzieć, czego dokładnie będzie się od nich wymagać czy – w przypadku traktowania duoetnografii jako narzędzia pedagogicznego – według jakich kryteriów zadanie będzie oceniane.

Największym problemem wydaje się ocena projektu w postaci numerycznej. Konieczność wystawienia oceny może podważyć formatywny aspekt projektu w odniesieniu do rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli. Dlatego w kontekście edukacyjnym można zaproponować brak oceny numerycznej, ocenę projektów duoetnograficznych w kategoriach zdane/niezdane lub ocenianie opisowe. Można także wykorzystać duoetnografię jako część składową portfolio, opatrzoną refleksyjnym komentarzem studenta na temat osobistego rozumienia zagadnienia, z uwzględnieniem kontekstu i własnych doświadczeń.

Innym wyzwaniem może być napięcie pomiędzy tradycyjnym nabywaniem wiedzy glottodydaktycznej przez studentów a przekazywaniem im tej samej wiedzy przez uczestnictwo, refleksję i współpracę. Prawdą jest, że studenci lepiej uczą się, uczestnicząc, współpracując i konstruując własne poglądy, ale regularne proszenie ich o podanie ich własnego rozumienia zagadnienia może nie wystarczyć do „wypożyczenia” ich w wiedzę przedmiotową, umożliwiającą

im teoretyzowanie własnej praktyki, którą niewątpliwie powinni posiadać jako wykształceni nauczyciele. Choć metoda może uchodzić za innowacyjną, brak tradycji nauczania za pomocą takiej formy może spowodować obawy studentów nieprzygotowanych do aksjologicznej zmiany w generowaniu wiedzy w inny sposób, uznanie duoetnografii za zbyt ingerującą w sprawy osobiste i trudną do przeprowadzenia. Niechęć studentów może także wynikać z braku obycia z dialogowym uczeniem się. Zawsze istnieje też niepewność, czy koniec duoetnograficznej rozmowy nie nastąpił z powodu pokusy zakończenia jej konsensusem. Jest tak, gdyż osiągnięcie zgody jest formą domknięcia, wiąże się z poczuciem sukcesu i nigdy nie wiadomo, czy rozmówca nie zrezygnował z drążenia tematu tylko po to, aby rozmowę zakończyć. Dlatego kwestie oceniania, które są ważne w przypadku korzystania z metody w kontekście edukacyjnym, a także brak tradycji uczenia się z dialogu, w tym naturalne dążenie do zgodnego kończenia konwersacji, mogą zniechęcać do stosowania podejścia duoetnograficznego.

3.6. Uwagi końcowe

Pomimo wykazanych ograniczeń, korzyści i wartości przeprowadzonego pilotażu są na tyle ważne, że można pokusić się o zrealizowanie większej liczby badań na wydziałach kształcenia nauczycieli z wykorzystaniem duoetnografii jako narzędzia pedagogicznego. Przytoczone wypowiedzi uczestników badania wskazują na ich otwartość umysłu (np. docenienie nowego zadania pomimo początkowych obiekcji), budzącą się odpowiedzialność za własne decyzje (np. świadomość złożoności zawodu nauczyciela czy konieczności rozwoju), uczenie się (np. zdobycie nowej wiedzy o sobie, o partnerze rozmowy, o nauczaniu), a więc na cechy, które determinują Deweyowską refleksyjność. Dlatego można przyjąć, że w omawianym projekcie pilotażowym duoetnografia okazała się nie tylko wartościową metodą badawczą, dostarczającą informacji na temat konstruowania znaczeń czy dostrzegania związków pomiędzy doświadczeniami osoby a jej decyzjami, ale także innowacyjnym narzędziem pedagogicznym do rozwijania refleksji przyszłych nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Banting, N. i Barret, J. 2017. „Right and wrong (and good enough): A duoethnography within graduate curriculum studies course”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 39-62.
- Baran-Łucarz, M. (red.) 2014. *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Bhabha, H. K. 1994. *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Breault, R. 2015. „Dialogic life history in preservice teacher education”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer), New York: Palgrave Macmillan, s. 63-84.
- Brown, H. i Barrett, J. 2015. „Duoethnography as a pedagogical tool that encourages deep reflection”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 85-111.
- Bruner, J. S. 1960. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S. 1966. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Chan, K. W. 2011. „Preservice teacher education students’ epistemological beliefs and conceptions about learning”. *Instructional Science*, 39: 87-108.
- Dewey, J. 1910/1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA: Heath.
- Edge, J. 2011. *The Reflexive Teacher Educator in TESOL*. New York–London: Routledge.
- Farrell, T. S. C. 2006. „‘The teacher is an octopus’: Uncovering preservice English teachers’ prior beliefs through metaphor analysis”. *RELC*, 37(2): 236-248.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London: Continuum.
- Farrell, T. S. C. i Baecher, L. 2017. *Reflecting on Critical Incidents in Language Education*. London: Bloomsbury.
- Fives, H., Lacatena, N. i Gerard, L. 2015. „Teachers’ beliefs about teaching (and learning)”. (w:) *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. (red. H. Fives i M. G. Gill), New York: Routledge, s. 249-265.
- Gabryś-Barker, D. 2008. „The research orientation and preferences of pre-service EFL teachers”. (w:) *Investigating English Language Learning and Teaching*. (red. M. Pawlak). Poznań–Kalisz: Adam Mickiewicz University, s. 31-48.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Graham, S., Santos, D. i Francis-Brophy, E. 2014. „Teacher beliefs about listening in a foreign language”. *Teaching and Teacher Education*, 40: 44-60.
- Green, A. (red.) 2011. *Becoming a Reflective English Teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Li, L. 2017. *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Löfström, E. i Poom-Valickis, K. 2013. „Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers’ beliefs”. *Teaching and Teacher Education*, 35: 104-113.

- Love, R. i Kiczkowiak, M. 2016. „Native-speakerism and the complexity of personal experience: A duoethnographic study”. *Cogent Education*, 3: 1-16.
- Lund, D. A., Holmes, K., Hanson, A., Sitter, K., Scott, D. i Grain, K. 2017. „Exploring duoethnography in graduate research courses”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 111-132.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Norris, J. i Bilash, O. 2016. „A journey toward mutualist teaching and learning: A collaborative reflective practice on community building and democratic classrooms”. (w:) *Interdisciplinary Reflective Practice through Duoethnography*. (red. R. D. Sawyer i J. Norris), New York: Palgrave Macmillan, s. 41-76.
- Norris, J. i Sawyer, R. D. 2012. „Toward a dialogic methodology”. (w:) *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. (red. J. Norris, R. D. Sawyer i D. Lund). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, s. 9-39.
- Norris, J., Sawyer, R. D. i White, S. 2017. „Teaching through duoethnography in teacher education and graduate curriculum theory courses”. (w:) *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education and Research through Duoethnographic Pedagogy*. (red. J. Norris i R. D. Sawyer). New York: Palgrave Macmillan, s. 15-38.
- Nusbaum, E. A. i Sitter, K. C. 2016. „Disrupting the Able-Bodied Normativity of Shared Power in the Duoethnographic Process: A Critical, Disability Studies Lens”. *Critical Questions in Education* (Special Issue), 7(3): 306-317.
- Pinar, W. F. 2004. *What is Curriculum Theory?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pollard, A. 2005. *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Razfar, A. 2012. „Narrating beliefs: A language ideologies approach to teacher beliefs”. *Anthropology and Education*, 43(1): 61-81.
- Reinders, H. i Lazaro, N. 2011. „Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher’s perspective”. (w:) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. (red. G. Murray i X. Gao). Bristol: Multilingual Matters, s. 125-144.
- Sebok, S. S. i Woods, J. C. 2016. „Using duoethnography to cultivate an understanding of professionalism: Developing insights into theory, practice, and self through interdisciplinary conversations”. (w:) *Interdisciplinary Reflective Practice through Duoethnography*. (red. R. D. Sawyer i J. Norris). New York: Palgrave Macmillan, s. 165-182.

Werbińska, D. 2017. „Nauczyciel języka obcego” – propozycja programowa przedmiotu (na podstawie języka angielskiego). (w:) *Nauczyciele języków obcych*. (red. E. Andrzejewska i M. Wawrzyniak-Śliwska). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 133-152.

Magdalena Witkowska

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Wydział Humanistyczny, Filologia Angielska

<https://orcid.org/0000-0001-9342-6112>

emwit@poczta.onet.pl

PORTFOLIO JAKO NARZĘDZIE KSZTAŁCENIA REFLEKSYJNOŚCI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Teacher portfolio as a tool in training teacher-trainees' reflective skills

Being a reflective teacher is a highly appreciated quality of a good teacher. Reflection is considered to be essential in the job of teaching since it prompts to modify and improve the process of teaching and learning. As experts suggest reflective skills can be practiced and developed due to various teacher education models, programs and techniques. One of the techniques is a teacher portfolio that can consist of many tasks provoking teachers and teacher-trainees to reflect on their teaching. This article presents some research on the content of English teacher-trainees' reflection and their metareflection. The research outcome provides some knowledge of what they reflect upon, if they do at all, and whether they perceive reflection as valuable in the process of learning teaching.

Keywords: reflective practitioner, reflection in teaching, teacher education, teacher training, reflection techniques, metareflection, teacher portfolio

Słowa kluczowe: refleksyjny praktyk, refleksja w zawodzie nauczyciela, kształcenie nauczycieli, techniki ćwiczenia refleksji, metarefleksja, portfolio nauczyciela

1. Refleksyjny praktyk

Refleksyjna postawa nauczycieli jest niezwykle pożądana dla właściwego wykonywania zawodu nauczyciela, w tym nauczyciela języków obcych. Potwierdzają

to liczni eksperci i autorzy publikacji (m.in. Wallace, 1991; Polak, 1999; Richards i Lockhart, 1996; Werbińska, 2006; Zawadzka, 2004), piszący o wartości refleksyjnego praktyka, zwanego „reflektykiem”, ang. *reflectioner* (Witkowska, 2012). Refleksyjność jest zaliczana do cech **dobrego nauczyciela**. Warto powtórzyć za Szempruch (2001: 183), że „[w]szystkim czynnościom [nauczyciela] winna towarzyszyć **refleksja pedagogiczna**, która jest konieczna w poszukiwaniu coraz efektywniejszych form współdziałania”. Zdaniem Petlaka (2008: 66) „[d]obry nauczyciel przeprowadza codzienną **autorefleksję**, a równocześnie też ewaluację”, tzn. nauczyciel dokonuje refleksji nad tym, co robi, co już zrobił, co osiągnął, i „[zastanawia się] nad tym, co można i należy zmienić w celu optymalizacji nauki i wyników osiąganych przez uczniów”. Refleksja może być zatem dokonywana przed działaniem, w jego trakcie i po działaniu (ang. *reflection before action*, *reflection-in-action*, *reflection-on-action*) (Schön 1983; Polak 1999; Kwiatkowska 2008). Każdy **rodzaj refleksji** sprawia, że nauczyciel doskonali się zawodowo i podnosi efektywność swojej pracy, a jednocześnie odczuwa satysfakcję oraz zyskuje szacunek innych. Jak twierdzi Kacprzak (2006: 104), chcąc zyskać miano dobrego nauczyciela, „[n]auczyciel powinien być otwarty na krytykę oraz gotowy do samorefleksji i ciągłego samodoskonalenia się”.

Richards i Farrell (2005: 19) są zdania, że refleksja jest „najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych”. W trakcie kariery zawodowej nauczyciele zyskują coraz większe doświadczenie, co jest oczywiście niezwykle ważne, ale by jego wartość wzrosła, powinno być wzbogacone pogłębionym namysłem i analizą. Czas refleksji okazuje się kluczowy dla poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności zawodowych. Potwierdza to Arends (1994: 497) w stwierdzeniu, że „[c]złowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja”.

2. Kształcenie nauczycieli

Postawa refleksyjnego praktyka powinna być wdrażana już na etapie przygotowania zawodowego nauczycieli. Zawadzka (2004: 305) przekonuje, że „do refleksji można [...] i trzeba się odpowiednio przygotować”, warto zatem szukać środków i technik, które mogą pobudzać i rozwijać refleksyjność u przyszłych nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli do zawodu – ang. *initial teacher training* lub krócej *teacher training*, *teacher education* – w sensie formalnym oznacza „odbycie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich” (Průcha 2006: 304). Zawadzka (2004: 55) potwierdza natomiast, że „sposób kształcenia nauczycieli w sposób zasadniczy wpływa na ich późniejszą pracę”, a zatem refleksyjnej postawie nauczycieli służy także ich przygotowanie zawodowe, które ma charakter refleksyjny, czyli pobudzający do namysłu, obserwacji, analizy,

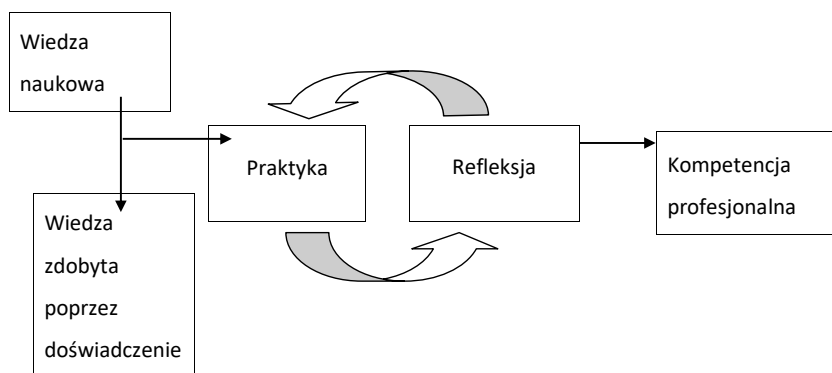
jak i do wyciągania wniosków. Według Průchy (2006: 314) w toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela należy położyć nacisk na „uwydatnienie osobowościowych cech nauczyciela, wartości etycznych, moralnego przesłania nauki szkolnej”, szczególnie ze względu na fakt, że do zawodu przygotowywani są ludzie młodzi. Refleksja oznacza namysł nad własnym działaniem i postawą, co nie dla wszystkich jest naturalną umiejętnością. Jak twierdzi Zawadzka (2004: 304), „uczenie się bycia refleksyjnym praktykiem to uczenie się refleksji w stosunku do własnych doświadczeń dydaktycznych, przyjęcie zasady systematycznego kwestionowania własnej praktyki”. Zasadne jest zatem stwierdzenie, że refleksyjność należy pobudzać i kształcić już na etapie przygotowywania przyszłych nauczycieli, tak by mogła rozwijać się na drodze kariery zawodowej.

3. Refleksyjne kształcenie nauczycieli

Przygotowanie do pracy zawodowej nauczycieli języków obcych to proces złożony. Oczekuje się „komplementarnego kształtowania i rozwijania określonych kompetencji, takich jak [m.in.] poznawczej, językowej, kulturowej (...), etyczno-moralnej” (Minczakiewicz 2005: 15). W przygotowaniu nauczycieli języków obcych do zawodu stosowane są **modele kształcenia**, które prezentuje Wallace (1991: 6-16): model rzemieślniczy, naukowy i refleksyjny. Model refleksyjny jest najbliższy idei rozwijania refleksyjności nauczycieli. Opiera się na dwóch rodzajach wiedzy, sugerowanych przez Schöna, twórcę i propagatora idei refleksyjności w pracy zawodowej (Schön 1983 w Wallace 1991: 12). Jest to wiedza naukowa, wynikająca z badań i eksperymentów naukowych – np. w kształceniu nauczycieli języków obcych taką nauką jest lingwistyka, która wyjaśnia szereg pojęć z dziedziny gramatyki, słowotwórstwa czy wymowy. Kontrastuje z nią „wiedza doświadczalna” (ang. *experiential knowledge*), która jest rezultatem indywidualnych doświadczeń zawodowych kandydatów oraz ich refleksji (ibidem: 13). Wiedza ta, zwana „wiedzą w działaniu” (ang. *knowing-in-action*), może i powinna być poszerzana przez refleksję, zwłaszcza kiedy działanie nauczyciela okazuje się „szczególnie dobre lub szczególnie złe” (ibidem). Refleksja i działanie następują na przemian, co stanowi pewne „koło refleksyjne”, które zatacza kręgi w kierunku uzyskania profesjonalnej kompetencji. Refleksyjne kształcenie nauczycieli ilustruje poniższy schemat (rys. 1, ibidem: 15).

W modelu refleksyjnym wiedza płynąca z doświadczenia, tj. z działania i obserwacji, traktowana jest jako przedmiot refleksji, w przeciwieństwie do podejścia rzemieślniczego, gdzie celem obserwacji doświadczonych nauczycieli jest ich naśladowanie (ibidem). Postawa refleksyjna wymaga więcej niż naśladowania czynności „mistrza”, wymaga umiejętności samodzielnej analizy i wyciągania wniosków. Doświadczenie jest także źródłem wiedzy praktycznej,

którą model nauki stosowanej traktuje z kolei jako mniej ważną od wiedzy teoretycznej (ibidem: 16). Model refleksyjny jest omawiany i doceniany w literaturze przez licznych ekspertów (m.in. Wysocka 2003; Zawadzka 2004; Farrell 2007), którzy postrzegają go jako kluczowy w kształceniu nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych.



Rysunek 1: Model refleksyjny. Źródło: Wallace 1991: 15.

Istnieją również **inne propozycje modeli** refleksyjnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, skierowane do nauczycieli języków obcych. Osterman i Kottkamp (1993: 3) opisują model uczenia się poprzez zdobywanie doświadczenia, Farrell (2007: 178-183) omawia schemat refleksyjnego nauczania języków obcych, Wysocka (1998) proponuje model samooceny nauczycieli języków obcych, natomiast Kwiatkowska (2008) propaguje program refleksyjnego kształcenia nauczycieli opracowany przez Combsa. Proponowane modele wspierane są przez techniki, które służą rozbudzaniu i rozwijaniu refleksyjności nauczycieli.

4. Techniki rozwijania refleksyjności nauczycieli

Literatura dostarcza wiedzy na temat licznych i zróżnicowanych technik sprzyjających dokonywaniu refleksji przez nauczycieli. Techniki te dotyczą głównie refleksji nad działaniem, tj. dają możliwość analizy sytuacji, które miały miejsce w klasie, w celu ich modyfikowania i doskonalenia. Każdy nauczyciel może wybrać technikę odpowiadającą jego własnemu stylowi pracy i w ten sposób pobudzać i rozwijać swoją refleksyjność. Do technik zalecanych w literaturze przez ekspertów, ale i praktyków, należą m.in. technika STRIDE, zdarzenia krytyczne, nagrania lekcji, dziennik nauczyciela oraz portfolio. Poniżej – zanim zostanie omówione portfolio jako główna w niniejszym artykule technika rozwijania refleksyjności w zawodzie nauczyciela – zaprezentowana zostanie krótka charakterystyka innych, wymienionych wyżej technik.

STRIDE jest techniką, która swoje pierwotne zastosowanie miała w trenowaniu i coachingu w Wielkiej Brytanii (Adams-Tukiendorf 2009: 119). Akronim STRIDE pochodzi od angielskich nazw sześciu etapów tej techniki: *Strengths* (siła), *Target* (twój cel), *Reality* (rzeczywistość), *Ideas/Opinions* (inicjatywa/opinie), *Decide/Commit* (decyzja/zaangażowanie), *Evaluate* (ewaluacja) (ibidem: 120). Jej celem jest rozpoznanie i rozwiązanie problemu. Jak twierdzi Adams-Tukiendorf (2009: 119), „jest to prosta i bezpieczna technika przechodzenia przez kolejne etapy pracy nad czymś trudnym – nad wprowadzaniem zmiany w naszym życiu – zawodowym czy prywatnym”. Przechodząc kolejne etapy, klient czy nauczyciel analizują problem, uświadamiają sobie swoje mocne strony i poszukują rozwiązania.

Podobny cel można osiągnąć przez stosowanie techniki o nazwie „zdarzenia krytyczne”, która dotyczy sytuacji w klasie określanej jako „krytyczna”. Według Richardsa i Farrella (2005: 113) jest to niezaplanowana i trudna do przewidzenia sytuacja w trakcie lekcji, której analiza umożliwi przyjrzenie się pewnym aspektom nauczania i uczenia się oraz ich lepsze zrozumienie. Kiliańska-Przybyło (2009: 66) uważa, że zdarzeniem krytycznym może być każda sytuacja w klasie, która staje się „krytyczna” w zależności od interpretacji obserwatora. W większości są to sytuacje rutynowe, sprawiające wrażenie nieważnych, ale stają się krytyczne, kiedy poddane zostaną analizie i ocenie (Kiliańska-Przybyło 2009: 66; Richards i Farrell 2005: 113). Kwiatkowska (2008: 173) przekonuje, że „[z]darzenia krytyczne są kluczem do wydobywania wielowymiarowości, problematyczności pracy nauczyciela. Pokazują, jak nasze przyzwyczajenia, przeświadczenia, stereotypy wpływają na to, co robimy w klasie szkolnej”. Ich analiza doprowadza do tego, że „(...) lepiej rozumiemy nasze działanie i siebie” (ibidem).

Kolejna zalecana technika, tj. nagranie audio lub audiowizualne lekcji, może dostarczyć wiele materiałów do dokonania refleksji nad procesem nauczania i uczenia się. Zdaniem Richardsa i Farrella (2005: 42) jest to prosty sposób, aby przeprowadzić autoobserwację i autorefleksję oraz zweryfikować swoje pojęcie o własnym nauczaniu, szczególnie za względu na fakt, że nauczyciele rzadko mają okazję wysłuchać i obejrzeć prowadzone przez siebie lekcje. Potwierdza to Murphy (2001: 501), według którego dzięki nagraniom audio lub audiowizualnym można dokładnie przeanalizować wybrane elementy lekcji, wyciągnąć po namyśle odpowiednie wnioski i wprowadzić zmiany, tak aby móc nauczać bardziej efektywnie. Richards i Farrell (2005: 48) polecają włączenie nagrań wraz z ich analizą do nauczycielskiego portfolio, do którego można wracać i dzielić się nim, co właśnie jest dowodem własnej refleksyjności.

Dziennik, dzienniczek lub pamiętnik (ang. *journal* lub *diary*) w porównaniu z innymi technikami wspierającymi refleksyjność jest dominujący, można go uznać za wybitnie „refleksjogenny”. Według Arendsa (1994: 492) jest to „jeden

z najbardziej produktywnych sposobów rozwijających refleksyjne myślenie” [tłum. wł.]. Definiowany jest jako „(...) typ tekstu o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego ją świata” (Nerlicki 2009: 152). W odniesieniu do nauczycieli, Richards i Lockhart (1996: 7) postrzegają dziennik jako „pisemną odpowiedź nauczyciela lub studenta-nauczyciela na wydarzenia w trakcie nauczania”. Obecnie, w dobie intensywnego rozwoju technologii, dla tych, którzy wolą nagrywać swoje refleksje, niż je zapisywać (Richards i Lockhart 1996: 7), bardziej atrakcyjny może okazać się dziennik audio lub dziennik w formie blogu internetowego (Nerlicki 2009: 159), który w ostatnich latach zyskał ogromną popularność.

Dziennik, podobnie jak nagrania audio i audiowizualne, jest niezwykle pomocnym narzędziem, szczególnie w kwestii zapisywania wydarzeń klasowych. Zapisy w dzienniku, nagrania, jak i inne materiały, np. plany lekcji i materiały dydaktyczne, mogą stać się zbiorem dokumentów, który często określany jest jako „portfolio”. Portfolio to również ważna i polecana technika rozwijania refleksyjności nauczycieli.

5. Portfolio

„Portfolio nauczyciela”, według Richardsa i Farrella (2005: 98), to „zbiór dokumentów i innych tekstów, które dostarczają informacji o różnych aspektach pracy nauczyciela” [tłum. wł.]. Celem tworzenia portfolio jest „opis i udokumentowanie pracy [nauczycieli], aby ułatwić rozwój zawodowy oraz dostarczyć bazy informacyjnej dla refleksji i oceny” (ibidem) [tłum. wł.]. Richards i Farrell (2005: 99) rozróżniają dwa typy portfolio: „robocze”, stanowiące zbiór dowodów świadczących o podejmowaniu przez nauczyciela działań w konkretnym celu, np. wdrażanie uczniów do samodzielności; oraz „portfolio prezentacyjne”, ukazujące mocne strony nauczyciela, jego najlepsze osiągnięcia i umiejętności.

Zdaniem Hillier (2005: 180) portfolio może dostarczyć dowodów na to, że nauczyciel tworzy plany swoich lekcji, poszukuje materiałów i rozważa sposoby ich wykorzystania w nauczaniu, tworzy dobre warunki do nauki, potrafi monitorować pracę uczniów i ją oceniać, a także jest w stanie wprowadzać zmiany. Portfolio może dostarczyć informacji o obserwacjach pracy nauczyciela dokonanych przez ekspertów lub innych nauczycieli oraz informacji zwrotnej, jaką uzyskał od obserwatora. Zebrane informacje i dokumenty mogą stać się bazą dla dokonania zarówno oceny nauczyciela, jak i jego własnej samooceny. Portfolio można nazwać materiałem do przeprowadzenia refleksji i autorefleksji krytycznej.

6. Portfolio krytycznej refleksji

O tworzeniu przez nauczycieli „portfolio krytycznej refleksji” pisze Brookfield (1995: 253), który sugeruje, że takie portfolio mogłoby stanowić dowód nie tylko dokonywania refleksji przez samego nauczyciela, ale i jego zaangażowania w promowanie postawy refleksyjnej wśród innych nauczycieli. Portfolio krytycznej refleksji, np. składane na koniec roku szkolnego, mogłoby stać się głównym kryterium brany pod uwagę w trakcie przyznawania awansu zawodowego czy posady. Elementami portfolio krytycznej refleksji mogą być: fragmenty z dziennika/pamiętnika prowadzonego przez nauczyciela, listy z podziękowaniami od innych nauczycieli, nagrania grup dyskusyjnych, plany kursów wraz z celami i uzasadnieniem, a także przykładowe, opisowe oceny pracy uczniów. Richards i Farrell (2005: 103-107) dodają, że portfolio może zawierać dyplomy i certyfikaty świadczące o kwalifikacjach nauczyciela, plany lekcji, programy nauczania, przykładowe materiały, fotografie klas, a także arkusze obserwacji i autoobserwacji, oceny i samooceny, dziennik/pamiętnik, raport ze zdarzeń krytycznych i sposobów ich rozwiązania, nagrania własnych lekcji, listę organizacji, do których nauczyciel należy itp. Autorzy podkreślają jednak, że największe znaczenie ma nie tyle zawartość portfolio, ile jego wartość dla samego autora, dlatego sugerują wyrażenie własnych refleksji na temat portfolio i jego tworzenia w formie eseju lub komentarza – co urozmaici zawartość portfolio, ale przede wszystkim zwiększy jego wartość. Zarówno zgromadzone dokumenty, jak i proces ich organizacji staną się solidną bazą dla dokonania głębszego namysłu nad własną pracą. Nauczyciel może wielokrotnie wracać do wybranych dokumentów, do swoich „myśli”, niezależnie od czasu i miejsca.

O innej, alternatywnej formie portfolio wypowiadają się Chrzęszcz *et al.* (2014), którzy zachęcają do tworzenia **e-portfolio** zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Papierowe portfolio nie jest już wystarczające, szczególnie dla nauczycieli aktywnych on-line, aby zaprezentować swoje dokonania, np. projekty kursów e-learningowych. Portfolio elektroniczne może służyć jako „udokumentowanie własnego dorobku” (ibidem: 140). Chrzęszcz *et al.* (ibidem: 148) przekonują, że „[n]ieodłącznym i centralnym elementem procesu e-portfolio jest refleksja”, która z kolei w znacznym stopniu wpływa na efektywność uczenia się – zapewne w odniesieniu nie tylko do uczniów, ale i nauczycieli, którzy stale uczą się przebywając w klasie.

Każda forma refleksji wydaje się wartościowa dla rozwoju zawodowego nauczycieli. Tak jak różnorodne są style uczenia się, tak też różnorodne mogą być style nauczania. Każdy powinien znaleźć takie strategie pracy, które przyniosą efekty, satysfakcję, pozwolą doskonalić umiejętności i pogłębiać wiedzę. Aby pomóc przyszłym nauczycielom rozwijać postawę refleksyjną, warto zaopatrzyć ich w techniki refleksji, a także wspierać w dokonywaniu namysłu przed

ćwiczeniami i/lub lekcjami, w ich trakcie oraz po ich przeprowadzeniu. Okazją do wdrażania się w refleksyjność może być dla przyszłych nauczycieli wykonanie w trakcie odbywania praktyk portfolio, którego jednym z elementów jest zapis refleksji na koniec każdego dnia pobytu w szkole i/lub w przedszkolu. Autorka tego artykułu – jako opiekun praktyk – regularnie stosuje portfolio jako narzędzie oceny i samooceny studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Zbierane przez lata portfolio dostarczyły licznych wypowiedzi refleksyjnych, które skłoniły do poddania ich analizie jakościowej w celu zgłębienia wiedzy o treści refleksji kandydatów na nauczycieli.

7. Badanie

Badaniu o charakterze pilotażowym zostały poddane pisemne wypowiedzi refleksyjne studentów filologii angielskiej Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Wypowiedzi te stanowiły część portfolio tworzonego w języku angielskim przez studentów na trzecim roku studiów, specjalność – nauczycielska, odbywających praktykę metodyczną w szkole podstawowej i w przedszkolu.

Cel analizy pisemnych refleksji stanowiły:

- zaobserwowanie, w jakim stopniu portfolio wywołuje refleksje, tj. czy jest narzędziem refleksyjnym oraz
- analiza metarefleksji studentów, tzn. zbadanie, czy studenci dostrzegają fakt dokonania refleksji, jego znaczenie oraz rolę portfolio jako narzędzia skłaniającego ich do refleksji nad własną pracą.

Do badania zakwalifikowanych zostało 27 portfolio z minionych 4 lat (2013-2017), wykonanych przez studentów filologii angielskiej studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Wybrane portfolio zawierały wszystkie elementy – zadania niezbędne do jego stworzenia. Lista zadań tworzona jest i przekazywana studentom przez opiekuna praktyk (autorkę artykułu). Oto przykład takiej listy w języku angielskim i jej tłumaczenie na język polski:

The contents:	Spis treści/zawartość portfolio:
- Basic information	- Informacje podstawowe
- Teaching practice summary	- Podsumowanie praktyk
- Teacher-student journal	- Dziennik studenta-praktykanta
- Lesson plans	- Plany lekcji/zajęć
- Observation sheets	- Karty obserwacji
- A list of lessons	- Lista lekcji/zajęć
- Self-evaluation	- Samoocena
- Audio-visual recording	- Nagranie audio-video lekcji/zajęć
- Reflection on the portfolio	- Refleksja nad portfolio

Poszczególne elementy portfolio to zadania, które mają skłaniać studentów do refleksji nad własnym działaniem w klasie w trakcie ciągłych praktyk metodycznych (od października do maja) oraz do metarefleksji, tzn. do namysłu nad własną refleksyjnością. Rozważenia wymagają podsumowanie całego okresu praktyk, dokonanie na podstawie własnych kryteriów selekcji planów lekcji i kart obserwacyjnych, jak również samoocena pracy w szkole i przedszkolu. Do codziennej refleksji skłania dziennik, który wymaga wpisu w każdym dniu zarówno obserwacji, jak i prowadzenia zajęć. Nagranie zmusza do namysłu, ponieważ zadaniem studentów, jest wybranie dwóch dwu-, trzypięciominutowych fragmentów, które zilustrują pozytywne oraz negatywne aspekty ich pracy w klasie. Wybrane fragmenty wymagają komentarza w trakcie wywiadu przeprowadzanego z opiekunem pod koniec praktyk. Osobny punkt stanowi dokonanie refleksji nad tworzeniem portfolio i jego rezultatem. Można wówczas zaobserwować, czy studenci widzą sens wykonywania portfolio, również jako narzędzia skłaniającego ich do refleksji nad różnymi aspektami prowadzonych przez nich zajęć. Autorka dokonała analizy jakościowej tej części portfolio, by zarejestrować refleksje o charakterze metarefleksyjnym.

7.1. Wyniki analizy

Analiza wypowiedzi zawartych w części „Refleksja nad portfolio” (ang. *Reflection on the portfolio*) pozwoliła zauważyć, że wszystkie one zawierały myśli refleksyjne, wiele myśli świadczyło o pogłębionym namyśle nad własną pracą. Refleksje dotyczyły również tworzenia portfolio; były to wypowiedzi w większości pozytywne, choć zdarzały się zarówno pozytywne, jak i negatywne, nie było jednak wypowiedzi o wydzwieńku tylko negatywnym.

Poniższe cytaty, pochodzące z portfolio studentów, zaprezentowane są w oryginalnej wersji, na język polski zostały przetłumaczone przez autorkę artykułu. Są to przykłady wypowiedzi refleksyjnych studentów na temat sporządzania portfolio, które zostały pogrupowane według następujących zagadnień: korzyści płynące z tworzenia portfolio, znaczenie refleksji, słabe strony portfolio, chęć stosowania portfolio w przyszłości, w trakcie pracy zawodowej w szkole lub przedszkolu.

7.2. Korzyści płynące z tworzenia portfolio

- *The process of preparing the portfolio has given me some perspective over my teaching skills and experience. (Proces tworzenia portfolio dał mi pewne spojrzenie na moje umiejętności zawodowe i doświadczenie).*

- *Additionally, it [the portfolio] makes me realize that I made much progress when it comes to English teaching.* (Dodatkowo, portfolio pozwala uświadomić sobie, jak duży postęp zrobiłam, jeśli chodzi o nauczenie języka angielskiego).
- *Working on portfolio allowed me to collect records of my lessons such as lesson plans and observation sheets filled by the mentor.* (Praca nad portfolio pozwoliła na zebranie dokumentacji przeprowadzonych lekcji, tzn. planów lekcji i arkuszy obserwacyjnych uzupełnionych przez mentora).
- *It was very serviceable to put everything in one place which is portfolio because it helped me to analyse and consider the whole teaching practice again. Moreover, thank to it I had a chance to think over my performance as a teacher.* (To było bardzo przydatne zebrać wszystko w całość, tj. portfolio, ponieważ pozwoliło mi to dokonać analizy i ponownie rozważyć cały okres praktyki. Co więcej, dzięki temu miałam okazję przemyśleć swoje działanie jako nauczyciela).
- *The overall reflection on this portfolio is the fact that it was a highly helpful tool in gathering all the materials and afterthoughts after finishing the teaching practice.* (Ogólna refleksja nad portfolio jest taka, że było ono narzędziem niezwykle przydatnym w zebraniu wszystkich materiałów, jak i przemyśleń po zakończeniu praktyki).
- *By writing a portfolio one can see how hard he/she worked and see the quality of the things he/she did.* (Poprzez tworzenie portfolio można zobaczyć, jak ciężką wykonało się pracę, oraz dostrzec jakość tego, co się zrobiło).

7.3. Znaczenie refleksji

- *The portfolio completion process has become an opportunity not only to read through the notes and the lesson plans for the teaching practice but also to reflect on my understanding of the profession of the teacher of English.* (Proces tworzenia portfolio stał się okazją do tego, aby nie tylko przejrzeć notatki i plany lekcji [w związku z zakończeniem praktyki], ale również, aby dokonać refleksji nad własnym rozumieniem zawodu nauczyciela języka angielskiego).
- *I had to come up with selection criteria. This was another chance to reflect on the teaching practice process and decide which of them the biggest influence on my teaching.* (Musiałam dobrać kryteria wyboru [materiałów do portfolio]. Było to kolejną okazją do dokonania refleksji nad praktyką metodyczną oraz do zdecydowania, który z nich ma największy wpływ na moje nauczanie).

- (...) *Collecting documents in order to create portfolio is a way of encouraging the teacher to make reflection on his/her teaching styles and skills.* (Zebranie dokumentów w celu stworzenia portfolio to sposób na zachęcenie studentów do dokonania refleksji nad jej/jego stylem i umiejętnościami nauczania).
- *The portfolio is a reflection of my work. Reflecting helps to develop the skills and review their effectiveness, rather than continuing to do things the same way as usual.* (Portfolio to refleksja nad moją pracą. Dokonywanie refleksji pomaga rozwinąć umiejętności i ocenić ich efektywność, zamiast wykonywania czynności nauczania ciągle w ten sam sposób).

7.4. Słabe strony portfolio

- *The creation of portfolio was time-consuming but very practical at the same time.* (Tworzenie portfolio było czasochłonne, ale jednocześnie bardzo praktyczne).
- *The process of creating Portfolio was long but effective.* (Proces tworzenia portfolio był długi, ale efektywny).
- *I must admit that while I was creating the portfolio I thought it was a little bit boring but then I started to make some conclusions that brought me to another view. Now, I can see that it was not a bad idea to do it. I can say in some way it forced me to think about my future, problems, solutions, what I would do differently, what I should practise more, (...), if I am in the right place and right person to teach.* (Muszę przyznać, że w czasie tworzenia portfolio myślałam, że jest to trochę nudne zajęcie, ale zaczęłam wyciągać wnioski, które doprowadziły mnie do innego toku myślenia. Teraz widzę, że nie był to zły pomysł. Mogę powiedzieć, że zmusił mnie do myślenia o mojej przyszłości, o problemach, rozwiązaniach, co zrobiłabym inaczej, co powinnam bardziej ćwiczyć, (...) czy jestem we właściwym miejscu i właściwą osobą, aby uczyć).

7.5. Stosowanie portfolio w przyszłości

- *When I was creating this portfolio I have noticed that it is a good idea to continue it in the future. It can be a bank of your experience and you can monitor yourself to see if there is any improvement.* (Kiedy przygotowywałam portfolio, zauważyłam, że dobrym pomysłem jest kontynuowanie go w przyszłości. Może to być bank doświadczeń i można obserwować, czy dokonało się jakiegoś postępu).

8. Podsumowanie i wnioski

Z treści refleksji nad korzyściami wynikającymi z tworzenia portfolio wynika, że studenci w trakcie przeglądania dokumentacji praktyki zyskują pewien ogólny obraz swojej pracy i często towarzyszy im przy tym uczucie zadowolenia. Zauważają, że portfolio stwarza okazję do przemyślenia swojej postawy jako nauczyciela języka angielskiego, jak i do obserwacji własnych czynności i umiejętności zawodowych. Studenci przyznają, że dzięki refleksji mogą dostrzec, jakie czynniki wpływają na ich nauczanie, na kształtowanie ich stylu nauczania. Niezwykle cenne wydają się przemyślenia prowadzące do wniosków, że refleksja pomaga w ocenie własnych umiejętności dydaktycznych i przyczynia się do ich rozwoju.

Przyszli nauczyciele języka angielskiego nie pozostają bezkrytyczni wobec idei tworzenia portfolio. Przyznają, że nie jest to łatwe zadanie, szczególnie ze względu na czas i zaangażowanie konieczne do wykonania wszystkich jego części. Ich zdaniem proces tworzenia portfolio jest zbyt czaso- i energochłonny, jednak efekt końcowy wydaje im się na tyle satysfakcjonujący, że ostateczna ocena portfolio jest pozytywna. Można zaobserwować, że początkowo stosunek do wykonania pracy nad portfolio bywa negatywny, co zapewne nie wpływa korzystnie na motywację do pracy. Końcowy etap tworzenia portfolio wzbudza jednak większy zapał do zaangażowania się, czego rezultatem jest dostrzegalna w wypowiedziach wola kontynuacji tworzenia portfolio w trakcie pracy zawodowej w celu prowadzenia samoobserwacji i wspierania rozwoju zawodowego.

Analiza materiału badawczego, tj. wypowiedzi refleksyjnych zawartych w portfolio, wskazuje na fakt, że studenci – przyszli nauczyciele języka angielskiego, są w stanie dokonywać namysłu nad własnymi czynnościami dydaktycznymi, tzn. analizują je i wyciągają wnioski dotyczące ich wiedzy i umiejętności zawodowych. Można uznać, że myślenie refleksyjne może być pobudzane i ćwiczone. Portfolio okazuje się narzędziem, które wspiera rozwój refleksyjności kandydatów na nauczycieli, skłania ich do regularnej, długoterminowej refleksji nad własną pracą. Studenci rejestrują wartość portfolio również jako narzędzia skłaniającego ich do namysłu nad własną pracą. Przyszli nauczyciele języka angielskiego dostrzegają znaczenie dokonywania refleksji – uznają refleksyjność za ważny element procesu uczenia się nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Adams-Tukiendorf, M. 2009. „Technika STRIDE jako narzędzie wspierające refleksyjność nauczyciela”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, s. 117-127.

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Chrząszcz, A., Grodecka, K., Kusiak, J. i Marković J. 2014. „E-Portfolio – dokumentacja osobistego dorobku ucznia”. (w:) *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki*. (red. S. Dylak i S. Ubermanowicz). Poznań: Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania, s. 140-153.
- Farrell, T. S.C. 2007. *Reflective language teaching. From research to practice*. London: Continuum.
- Hillier, Y. 2005. *Reflective teaching in further and adult education*. London–New York: Continuum.
- Kacprzak, L. 2006. *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica.
- Kiliańska-Przybyło, G. 2009. „Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku”. *Neofilolog*, nr 33. *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*. (red. H. Widła). Katowice: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s. 65-75.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Minczkiewicz, E. M. 2005. „Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji”. (w:) *Nauczyciel epoki przemian*. (red. S. Korczyński). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 13-17.
- Murphy, J. M. 2001. „Reflective teaching in ELT”. (w:) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (red. M. Celce-Murcia). Boston: Heinle & Heinle, s. 499-514.
- Nerlicki, K. 2009. „Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny”. *Neofilolog*, nr 32: 151-161.
- Osterman, K. F. i Kottkamp, R. B. 1993. *Reflective practice or educators*. Newbury Park, California: Corwin Press, Inc.
- Petlak, E. 2008. *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Průcha, J. 2006. „Pedeutologia”. (w:) *Pedagogika*. Tom 2. (red. B. Śliwerski). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 293-316.
- Richards, J. C. i Lockhart, Ch. 1996. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. i Farrell, T. S. C. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Massachusetts, USA: Basic Books, Inc.
- Szempruch, J. 2001. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo „Fosze”.
- Wallace, M. J. 1991. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werbińska, D. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Witkowska, M. 2012. „O refleksyjności nauczyciela języka obcego: wyniki badania ankietowego”. (w:) *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. (red. E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz). Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica, s. 133-143.
- Wysocka, M. 1998. *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Krystyna Szymankiewicz

Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki

<https://orcid.org/0000-0002-8598-3418>

k.szymankiewicz@uw.edu.pl

ŚWIADOMOŚĆ WŁASNEGO PROCESU UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH PRZYCZYNKIEM DO INNOWACYJNYCH DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH. W STRONĘ DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI W POCZĄTKOWYM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

**Self-awareness of foreign language learning process as a precondition
for innovative teaching. Towards multilingual didactics
in the initial teachers' training**

The aim of this article is to reflect on the initial training of teachers in line with the assumptions of multilingual didactics. A definition of plurilingual competence is given at the beginning of this article. We then discuss briefly about the main assumptions of plurilingual teaching. The next part of the article deals with the philosophy of educating future foreign language teachers in philological studies, which should be largely based on reflection. The article concludes with the analysis of data obtained from students participating in teacher education classes. The aim of the study was to diagnose whether the self-awareness of potential subjects, as given to them by the multilingual competence, could contribute to innovative teaching.

Keywords: multilingual didactics, initial foreign language teacher education, self-awareness, innovation

Słowa kluczowe: dydaktyka wielojęzyczności, wstępne kształcenie nauczycieli języka obcego, samoświadomość, innowacja

1. Wstęp

Innowacyjność w edukacji jest pojęciem niezwykle pojemnym: zazwyczaj łączona jest z nowatorskimi rozwiązaniami służącymi optymalizacji kształcenia, z postawą twórczą, z przełamywaniem utartych schematów myślenia czy z interdyscyplinarnością (Majewska, 2016). W ramach przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych do podejmowania innowacyjnych działań dydaktycznych warto zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania w tym celu elementów dydaktyki wielojęzyczności. Promowane przez Radę Europy od ponad dziesięciu lat rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u uczniów nadal stanowi wyzwanie dla nauczycieli języków obcych – wyzwanie, któremu mogą oni stawić czoła przez innowacyjne w kontekście dydaktyki języka obcego działania dydaktyczne. W naszym przekonaniu punktem wyjścia do przygotowania nauczycieli do innowacji w zakresie rozwijania kompetencji różnojęzycznej jest uzyskanie świadomości własnego procesu uczenia się języków obcych, przy założeniu, że przyszli nauczyciele uczyli się nie tylko języka, którego będą nauczać, ale także przynajmniej jednego innego języka obcego¹. Innymi słowy, nauczyciel, który wykorzystywał zasoby własnego repertuaru językowego w nauce języka docelowego, będzie mógł – w sposób świadomy – przekazać tę umiejętność swoim uczniom. W niniejszym artykule określimy, na czym polegają możliwe działania innowacyjne w dydaktyce wielojęzyczności, oraz omówimy warunki, jakie powinno spełniać kształcenie początkowe nauczycieli, by mogło prowadzić do nauczania języka obcego uwzględniającego repertuar językowy uczących się. Początkowe czy wstępne kształcenie nauczycieli oznacza prowadzone w szkołach wyższych kształcenie umożliwiające studentom zdobycie uprawnień pedagogicznych do nauczania języka obcego. Przez pojęcie repertuaru językowego rozumiemy wszystkie języki, które jednostka zna lub z którymi miała kontakt, w tym również jej język ojczysty. Szczególną uwagę poświęcimy sprawie świadomości studentów związanej z własnym procesem uczenia się języków, odniesiemy się przy tym do kwestii przydatności techniki autonarracji w tym zakresie.

¹ Ze względu na obowiązek nauki przynajmniej dwóch języków obcych w dawnym gimnazjum i liceum, jest to warunek spełniany przez studentów – kandydatów do zawodu nauczyciela języka obcego. Co więcej, student studiów filologicznych I stopnia musi zdać egzamin na poziomie B2 z języka obcego, innego niż język kierunkowy.

2. Dydaktyka wielojęzyczności jako innowacja w procesie kształcenia językowego

2.1. Podejście wielojęzyczne i kompetencja różnojęzyczna

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2001/2003) (od tej pory ESOKJ) znacząco wpłynął na współczesną myśl glottodydaktyczną, pojawił się bowiem nowy paradygmat kształcenia językowego. Mowa o tzw. podejściu różnojęzycznym², które zakłada, że w czasie komunikacji egzolingwalnej użytkownicy języka aktywują te ze składowych własnego repertuaru językowego, które zagwarantują im skuteczność aktu komunikacji. Dlatego jednym z głównych celów współczesnego kształcenia językowego powinna być praca nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej uczniów, której definicja stanowi swoistego rodzaju (re)ewolucję w myśli glottodydaktycznej. Według tej definicji³ odchodzi się od klasycznej dychotomii: język ojczysty/język obcy na rzecz jednej, całościowej kompetencji, obejmującej cały repertuar językowy jednostki, z którego uczestnicy aktu komunikacji korzystają w zależności od kontekstu wymuszonego przez daną sytuację komunikacyjną. Można więc przyjąć, że kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją zintegrowaną (Lüdi, 2016: 43), ponieważ nie jest sumą poszczególnych języków, które jednostka zna, lecz nicią powiązań, które te języki tworzą między sobą i z których jednostka korzysta w zależności od potrzeb, co podkreśla jej silnie zindywidualizowany charakter. Z powyższych ustaleń wynika, że kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją funkcjonalną (Kucharczyk, 2015: 109-110), a więc specyficzną odmianą kompetencji adaptacyjnej. Kompetencja adaptacyjna to nic innego, jak zdolność do kreatywnego wykorzystania wiedzy i umiejętności nabytych w szkole w sytuacjach życia codziennego, co wymaga od ucznia aktywowania jego zasobów kognitywnych, motywacyjnych oraz afektywnych (Sujecka-Zajac, 2016: 30-31). Warto również zaznaczyć, że kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją ewolucyjną, ponieważ zmienia się wraz z doświadczeniem życiowym jednostki,

² „(...) rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w «nieznanym» mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego” (ESOKJ,2003: 16).

³ „Kompetencja różnojęzyczna (...) odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik” (ESOKJ,2003: 145).

które jest wypadkową jego kariery zawodowej, kontaktów służbowych/prywatnych czy też odbytych podróży (Robert i Rosen, 2010: 57-58).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, można założyć potrzebę wdrażania tzw. dydaktyki wielojęzyczności. Jej celem jest takie zaplanowanie działań dydaktycznych na lekcji języka obcego, które umożliwiłoby uczniowi naukę języka docelowego w oparciu o nabyte uprzednio doświadczenie w uczeniu się języków (w tym również w nauce języka ojczystego).

2.2. Dydaktyka wielojęzyczności – próba definicji

Tak jak zauważyliśmy powyżej, celem dydaktyki wielojęzyczności jest wykorzystanie zasobów repertuaru językowego uczniów w nauce kolejnego języka/kolejnych języków. Innymi słowy, działania nauczyciela ukierunkowane są na wykształcenie u uczniów umiejętności dokonania pozytywnego transferu międzyjęzykowego. Taka umiejętność w dużej mierze zależy od postawy refleksyjnej ucznia, która z kolei umożliwia mu stworzenie zestawu strategii opartych na składowych jego repertuaru językowego⁴. Ponieważ zasoby repertuaru językowego każdego ucznia, składające się na jego kompetencję różnojęzyczną, są silnie zindywidualizowane, każdy ze wspomnianych elementów będzie inaczej aktywowany przez każdego z uczniów. Nauczyciel nie musi więc (a nawet nie może) znać wszystkich języków dostępnych uczniom, aby pomóc im w stworzeniu strategii prowadzących docelowo do świadomego transferu międzyjęzykowego. Wystarczy, jeśli – opierając się na własnym doświadczeniu w uczeniu się języków – pokaże im, jak mogą tworzyć silnie zindywidualizowaną sieć połączeń pomiędzy językami, aby łatwiej uczyć się języka docelowego.

2.2.1. Refleksyjność

Refleksyjność nie jest pojęciem nowym w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych. Może być ona zdefiniowana jako zdolność jednostki do zastanawiania się, rozważania oraz analizowania nabytego uprzednio doświadczenia, podjętych działań, odczuwanych emocji oraz – wynikających z nich – reakcji (Kruk, 2014: 213-215). Refleksyjność jest także postrzegana jako metakompetencja, która obejmuje cztery wymiary (Vacher, 2015: 31):

⁴ Bardziej szczegółowe informacje dotyczące założeń dydaktyki wielojęzyczności znajdują się m.in. w takich monografiach, jak: Kucharczyk R. 2018. *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Werset; *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. 2014. (red. Ch. Troncy). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- wymiar instrumentalny: umiejętność zracjonalizowania procesu uczenia się;
- wymiar heurystyczny: zauważenie związków pomiędzy elementami poddanymi analizie, co wywołuje refleksję;
- wymiar problematyzacji: stawianie i rozwiązywanie problemów;
- wymiar zmiany: tworzenie nowych wyobrażeń o działaniu.

Postawa refleksyjna warunkuje więc rozwój umiejętności uczenia się (Zdybel, 2015: 60), jest także jednym z warunków procesu uczenia się opartego na transferze wiedzy i umiejętności (Dubuc, 2013: 28). Dydaktyka wielojęzyczności jest w dużej mierze oparta na postawie refleksyjnej uczniów, która umożliwia im dokonywanie świadomych porównań pomiędzy językami wchodzącymi w skład ich repertuaru językowego. Refleksja uczniów obejmuje tak języki, które uczniowie już znają (włącznie z językiem ojczystym), jak i języki, które właśnie odkrywają (Kucharczyk, 2016: 247-248). Może ona dotyczyć elementów *stricte* językowych (gramatyka, słownictwo, fonetyka etc.) oraz składowych szerokorozumianej kompetencji komunikacyjnej (np. zarządzanie przebiegiem interakcji, rytuały otwierania i zamykania interakcji, struktura gatunków dyskursywnych). Co więcej, rozwiązywanie zadań językowych powinno być również oparte na refleksji, przy czym refleksja ta obejmuje zarówno doświadczenie jednostki nabyte w czasie rozwiązywania analogicznych zadań w innych językach, jak i refleksję na temat sposobu rozwiązania danego zadania. Taka postawa pozwala uczniowi wypracować wachlarz strategii wynikających z jego doświadczenia w uczeniu się języków obcych oraz oparty na zasobach jego repertuaru językowego.

2.2.2. Strategie

Podobnie jak refleksyjność, strategie uczenia się nie są pojęciem nowym w kontekście glottodydaktycznym. Pojawiło się ono już w latach 70. XX wieku jako nieodłączny element kompetencji komunikacyjnej. Strategie uczenia się mogą być określone jako działania ucznia (świadome lub nieświadome), które pozwalają mu lepiej opanować język obcy przy relatywnie niskim nakładzie pracy i w relatywnie krótkim czasie. W literaturze glottodydaktycznej znaleźć można wiele typologii strategii uczenia się, które są najczęściej przytaczane w pracach poświęconych temu zagadnieniu⁵. Niemniej jednak dokładna analiza wspomnianych wyżej klasyfikacji pozwala zaobserwować, że brakuje strategii, które byłyby oparte na repertuarze językowym ucznia, a co za tym idzie – strategii, które pozwoliłyby mu uczyć się kolejnych języków przy wykorzystaniu składowych jego

⁵ Mowa tu przede wszystkim o klasyfikacjach strategii zaproponowanych przez następujących badaczy: J. Rubin (1989), J. M. O'Malley i A. U. Chamot (1990), H. H. Stern (1992), R. Oxford (1990) (za Drożdżał-Szelest, 1997).

kompetencji różnojęzycznej. Można by więc pokusić się o stworzenie takiego zestawu strategii, który byłby oparty na wiedzy i umiejętnościach, jakimi uczniowie dysponują w innych językach (w języku ojczystym i językach obcych), i który nawiązywałby do trzech obszarów warunkujących proces uczenia się: poznawczego, metapoznawczego oraz społeczno-afektywnego. Strategie oparte na zasobach repertuaru językowego byłyby w ścisłym związku z pozostałymi strategiami uczeniowymi, które uczeń zwyczajowo aktywuje w czasie nauki języka, niemniej jednak łączyłby je wspólny mianownik, jakim jest dokonywanie świadomych porównań międzyjęzycznych. Strategie poznawcze dotyczyłyby nauki podsystemów języka (przede wszystkim słownictwa i gramatyki) oraz rozwijania sprawności językowych. Strategie metapoznawcze objęłyby zaś działania ucznia dotyczące planowania, kontrolowania i oceniania nauki kolejnego języka obcego oraz rozwiązywania zadań językowych. Natomiast strategie społeczno-afektywne łączyłby się z emocjami towarzyszącymi nauce języka oraz z interakcją z innymi osobami. Poniższa tabela pokazuje przykładowe strategie związane z aktywowaniem kompetencji różnojęzycznej przez uczniów.

Wielojęzyczne strategie poznawcze
Ucząc się języka docelowego (słownictwa, gramatyki, fonetyki, etc.), dokonuję porównań z innymi językami, które znam.
W językach, które znam, dostrzegam słowa zapożyczone z innych języków.
W językach, które znam, dostrzegam słowa „międzynarodowe” (tzw. internacjonalizmy lub słowa transparentne).
Ucząc się gramatyki języka docelowego, staram się dostrzec w jej zakresie regularności w odwołaniu do gramatyki języków, które znam.
W nauce języka docelowego wykorzystuję umiejętności – związane z czytaniem, pisaniem, mówieniem i ze słuchaniem – nabyte w innych językach.
Pamiętam, że różne typy tekstów w różnych językach mają ze sobą wiele punktów wspólnych.
Wielojęzyczne strategie metapoznawcze
Staram się określić, w jakim celu uczę się kolejnego języka.
Odwołując się do nabytego wcześniej doświadczenia w uczeniu się języków, staram się określić swoje słabe i mocne strony.
Przed przystąpieniem do rozwiązywania zadań w języku obcym zastanawiam się, w jaki sposób rozwiązałem podobne zadania w innych językach, które znam.
Staram się na bieżąco monitorować, w jakim stopniu znajomość języków jest mi przydatna w nauce kolejnego języka.
Wielojęzyczne strategie społeczno-afektywne
Wiem, że nauka języka jest procesem długotrwałym i wymagającym wysiłku, dlatego nie będę się zrażać podczas nauki kolejnego języka.
Komunikując się w kolejnym języku, którego się uczę, proszę rozmówcę o wsparcie i – jeśli to możliwe – o używanie zwrotów/słów transparentnych.

Tabela 1: Strategie wielojęzyczne. Źródło: Kucharczyk, 2018: 119-120.

2.2.3. Transfer

Transfer, który stanowi główny trzon dydaktyki wielojęzyczności, jest wypadkową postawy refleksyjnej uczniów oraz aktywowanych przez nich strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego. Rola transferu w konstruowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności jest dwojaka (Arenilla *et al.*, 2007: 315-316). Z jednej strony umożliwia on uczącym się wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności w innych zakresach, z drugiej zaś pozwala im na ich pogłębienie i poszerzenie, ponieważ każda struktura poznawcza składa się z zasobów wiedzy i umiejętności, które jednostka integruje od pierwszych godzin swojego życia (Samson, 2011, on-line). Dlatego warto zachęcać nauczycieli do wyposażania uczniów w narzędzia, które pozwolą im na dokonanie transferu. Poniższa tabela przedstawia poszczególne etapy działań, o których mowa powyżej i które mogą być przydatne na lekcji języka obcego.

Lp.	Etap	Cel	Zadanie nauczyciela
1.	Uświadomienie sobie nabytych uprzednio wiedzy i umiejętności	Stworzenie ram referencyjnych w celu odkodowania nowych informacji	Postawienie uczniom serii pytań, które pozwolą im reaktywować nabytą uprzednio wiedzę i umiejętności, koniecznych do rozwiązania nowego problemu poznawczego
2.	Kategoryzacja uczenia się	Wypracowanie sieci pojęć, do których można odnieść się w czasie dokonywania transferu	Pokazanie uczniom przykładowych technik, które służą do tworzenia sieci pojęciowych (np. mapy myśli)
3.	Celowość uczenia się	Zmotywowanie uczniów do nauki	Przedstawienie sytuacji/problemów, które uczniowie znają
4.	Transfer wiedzy i umiejętności	Ułatwienie nauki	Zaproponowanie takich sytuacji dydaktycznych, które umożliwiają uczniom dokonanie transferu (transfer eksplicytny → transfer implicytny)

Tabela 2: Etapy transferu. Źródło: Samson, 2011, on-line.

W kontekście dydaktyki wielojęzyczności, umiejętność dokonania transferu międzyjęzycznego jest wypadkową postawy refleksyjnej uczniów oraz stosowanych przez nich strategii w obrębie nie tylko podsystemów języka oraz komunikacji, ale także umiejętności uczenia się (Kucharczyk, 2016: 249-250). Warto więc zachęcać ucznia do świadomego korzystania z zasobów własnego repertuaru językowego w celu transferowania wiedzy i umiejętności, które nabył w zakresie np. słownictwa, gramatyki, fonetyki w różnych językach (w tym także w języku ojczystym). Podobnie rzecz ma się z komunikacją w języku docelowym,

którą skutecznie zarządza przez odwołanie się do modeli komunikacyjnych znanych mu z innych języków. Transfer może dotyczyć także sposobów uczenia się języków: strategie uczenia się przetestowane i uznane za skuteczne w innych językach mogą być transferowalne w czasie nauki kolejnych języków.

Podsumowując, działania dydaktyczne wpisujące się w założenia dydaktyki wielojęzyczności można uznać za innowację pedagogiczną, pod warunkiem właściwego przygotowania nauczycieli. Działania te można uznać za innowacyjne, ponieważ wywołały one istotną zmianę w procesie kształcenia językowego, mającą na celu jego ulepszenie przez korzystanie z zasobów repertuaru językowego uczniów. Jest to innowacja o charakterze wycinkowym, ponieważ dotyczy tylko jednego z elementów systemu edukacyjnego, czyli stosowanych metod nauczania (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009: 67).

3. Dydaktyka wielojęzyczności jako innowacja w procesie początkowego kształcenia nauczycieli

Początkowe kształcenie nauczycieli języków obcych w ramach studiów filologicznych łączy się zazwyczaj ze skupieniem się na nauczaniu jednego języka obcego i przyjęciem wzorca normatywnego, odnoszącego się do modelu native-speakera (Montagne-Macaire, 2008: 14). W związku z tym można przyjąć, że postulowane w niniejszym artykule przygotowanie studentów kursu metodycznego do innowacyjnego praktykowania dydaktyki wielojęzyczności samo w sobie stanowi innowację na poziomie edukacji nauczycielskiej. W jaki sposób tę innowację wprowadzić? Jak przygotować przyszłych nauczycieli do podjęcia wysiłku implementowania dydaktyki wielojęzyczności na lekcjach nauczanego przez nich języka? Ponieważ jesteśmy zdania – co zostało podkreślone wcześniej – że kluczem do działań innowacyjnych, związanych z dydaktyką wielojęzyczności, jest uzyskanie przez uczących się samoświadomości własnego procesu uczenia się w drodze rozwoju refleksyjności, strategii i transferu, tę samą zasadę odniesiemy do kształcenia nauczycieli.

Kształtowanie postawy refleksyjnej ma ugruntowaną pozycję w dziedzinie edukacji nauczycielskiej. Świadczy o tym popularny od lat 90. XX wieku model refleksyjnej praktyki inspirowany koncepcją D. Schöna (1983), a akcentujący rolę refleksji nad działaniem, łączenia teorii z praktyką dla rozwoju zawodowego nauczycieli (Farrell, 2007). Jednak, mając na uwadze przygotowanie przyszłych nauczycieli do stosowania zasad dydaktyki wielojęzyczności w nauczaniu języka obcego, należałoby poszerzyć pole refleksji o aspekty związane z samopoznaniem w zakresie metakognitywnym w kontekście nauki języków. Oznacza to, po pierwsze, iż studenci – kandydaci do zawodu nauczyciela, powinni mieć okazję, by uświadomić sobie własne teorie osobiste dotyczące uczenia się/nauczania

języków (Farrell, 2007: 7; Michońska-Stadnik, 2013: 29; Szymankiewicz, 2013: 267). Jest to ważne, gdyż teorie osobiste – czyli osobista wiedza praktyczna, zbudowana na bazie przekonań, wartości i własnego doświadczenia – decydują o sposobie działania nauczycieli, nawet jeśli okazuje się ono sprzeczne z deklaratywnie przyswojoną wiedzą teoretyczną (Polak, 1999; Crahay *et al.*, 2010). Z tego względu wskazane jest poddawanie teorii osobistych krytycznej refleksji i ich modyfikowanie w oparciu o wnioski płynące z konfrontacji wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania (Kwiatkowska, 2008: 123). Jedno z przeprowadzonych przez nas badań pokazało, że teorie osobiste studentek – przyszłych nauczycielek języka francuskiego, odzwierciedlają typowe dla uczniów polskiej szkoły doświadczenie uczenia się dwóch lub trzech języków obcych, jednak każdego w sposób oderwany i niezależny od pozostałych, a przy tym nacechowany dążeniem do doskonałej ich znajomości (Kucharczyk i Szymankiewicz, 2016). W tym kształcie, teorie osobiste osób badanych z pewnością nie sprzyjałyby pracy nad wielojęzycznością uczniów w szkole.

Wydaje się, że dobrym sposobem na przekształcanie teorii osobistych na temat uczenia się języków i poznawania kultur jest odkrywanie przez przyszłych nauczycieli własnej różnorodności językowej i kulturowej, dającej się stwierdzić nawet w przypadku życia w kraju monolingwalnym. Pomocna może być tu również refleksja nad własną biografią oraz tożsamością językową i kulturową⁶. Działania zmierzające w tym kierunku pozwalają odkryć bogactwo, złożoność i wartość własnego repertuaru językowego oraz zrozumieć sens rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej jako aspektu rozwoju osobistego.

Po drugie, refleksją należałoby objąć wyobrażenia na temat roli i funkcji współczesnego nauczyciela języka obcego (Szymankiewicz, 2017: 43). Zauważmy, że przyszły nauczyciel, akceptując ideę dydaktyki wielojęzyczności, godzi się *de facto* na przyjęcie roli współuczącego się wraz ze swoimi uczniami, co kłóci się z powszechną tendencją do przypisywania mu roli eksperta i modelu językowego (Gruca, 2010: 21).

Po trzecie, istotne jest praktykowanie refleksji nad własną umiejętnością uczenia się, a zwłaszcza stosowanymi strategiami uczenia się i ich ewolucją w trakcie uczenia się kolejnych języków. Studenci mają przecież za sobą wieloletnie doświadczenie w nauce przynajmniej dwóch języków obcych – doświadczenie, które warto poddać analizie w celu zauważenia możliwości dokonywania transferu określonych strategii (np. czytania tekstu, uczenia się gramatyki), a także uświadomienia sobie własnych preferencji w zakresie stylów

⁶ W tym celu można posłużyć się np. zadaniami zebranymi w materiałach do kształcenia nauczycieli, Bernaus M. *et al.* *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues* czy też w *Europejskim portfolio językowym*.

uczenia się i odpowiadających im strategii. W celu pogłębienia metapoznania przyszłych nauczycieli języków obcych przydatna wydaje się technika autonarracji, o której zaletach opowiemy nieco dalej, przy okazji przedstawienia badań własnych.

Na koniec warto wspomnieć o potrzebie prowadzenia refleksji metajęzykowej. Mimo że studia filologiczne z zasady rozwijają ten typ refleksji i wrażliwości, to jednak zbyt często, jak zostało to już podkreślone, refleksja metajęzykowa odnosi się jedynie do wiodącego na danym kierunku języka obcego. Wskazane wydaje się zatem poszerzenie wiedzy o różnych systemach językowych, analizowanie podobieństw i różnic między językami studentów (np. polski – angielski – francuski – hiszpański – włoski), co powinno prowadzić tak do poszukiwania możliwości pozytywnego transferu, jak i do wzrostu świadomości pułapek transferu negatywnego.

Podkreślić należy, że za każdym razem podstawą do refleksji musi być WIEDZA – wiedza na temat teorii akwizycji językowej, zasad dydaktyki wielojęzyczności, koncepcji kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, strategii uczenia się języków, systemów językowych różnych języków, podobieństw i różnic między językami, których naucza się w polskiej szkole. Chodzi przy tym o to, by w trakcie kształcenia wiedza ta nie była przedstawiona jako bezdyskusyjny pewnik, ale została użyta do przemyślenia przez studentów własnych koncepcji nauczania i poddana subiektywizacji oraz – jeśli to tylko możliwe – skonfrontowana z praktyką szkolnego nauczania (Sajdak, 2010: 130).

4. Badanie własne

4.1. Aspekty metodologiczne (cel badania, wybór metody i technik, dobór próby badawczej)

W ramach kształcenia wstępnego nauczycieli języka francuskiego w Instytucie Romanistyki UW od kilku lat przygotowujemy studentów do stosowania dydaktyki wielojęzyczności i jednocześnie prowadzimy badania nad różnymi aspektami gotowości kandydatów na nauczycieli do podjęcia tego wyzwania (Kucharczyk i Szymankiewicz, 2015; Kucharczyk i Szymankiewicz, 2016; Szymankiewicz i Kucharczyk, 2016). W dalszej części niniejszego artykułu przedstawimy badanie własne, stanowiące trzeci etap szerszego badania poświęconego temu zagadnieniu. Kolejne etapy badania zostały przedstawione w poniższej tabeli.

Badanie zostało przeprowadzone na próbie 20 studentek Instytutu Romanistyki UW (N=20), które realizowały zajęcia bloku nauczycielskiego w roku akademickim 2014/2015. Wśród badanych przeważały osoby studiujące na II roku studiów I stopnia, kilka osób studiowało na I roku studiów magisterskich.

Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do...

Lp.	Etap badania	Cel	Użyte narzędzia
1.	Schemat heurystyczny „Wielojęzyczność” ⁷	Poznanie reprezentacji społecznych studentów dotyczących zjawiska wielojęzyczności	Karton ze zdjęciem dziecka wielojęzycznego
2.	Ankieta „Wielojęzyczność na lekcji języka obcego” ⁸	Diagnoza stopnia wiedzy dotyczącej wielojęzyczności oraz kompetencji różnojęzycznej w kontekście kształcenia językowego	Kwestionariusz ankiety
3.	Wypracowanie nt. „Zastanów się, w jaki sposób uczyłeś/uczyłaś się języków obcych, które znasz lub którymi się posługujesz. Czy w nauce wykorzystywałeś/wykorzystywałaś znajomość innych języków? Napisz krótki tekst (25-300 słów) o swoich doświadczeniach jako osoby uczącej się. W swojej wypowiedzi odwołaj się m.in. do następujących elementów: słuchanie i czytanie ze zrozumieniem, mówienie, pisanie, nauka słownictwa, nauka gramatyki”	Poznanie doświadczenia przyszłych nauczycieli języka francuskiego dotyczącego uczenia się języków obcych	Wydruk z tematem wypracowania

Tabela 3: Etapy procedury badawczej. Źródło: opracowanie własne.

Analiza przygotowanych przez studentki map myśli (pierwszy etap badania) pokazała, że ich wizja dotycząca pojęcia wielojęzyczność jest dość stereotypowa. Studentki są przekonane, że osoba wielojęzyczna powinna znać poszczególne języki w stopniu doskonałym, a warunkiem stania się osobą wielojęzyczną jest codzienny i bezpośredni kontakt z językiem w środowisku rodzinnym lub szkolnym. Uważają również, że wielojęzyczność jest zjawiskiem rzadkim w Polsce i nie utożsamiają jej ze szkolną nauką języków.

Z kolei w odpowiedziach na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety (drugi etap badania) można znaleźć elementy, które mogą potencjalnie blokować rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u przyszłych uczniów badanych studentek, np. dychotomiczne traktowanie języków, stereotypowe postrzeganie trudności w uczeniu się języków czy też odwoływanie się do modelu rodzimego użytkownika języka jako modelu referencyjnego w procesie kształcenia językowego, który może ujemnie wpłynąć na motywację do nauki, zwłaszcza na jej początkowym etapie.

⁷ Badanie zostało opisane w: Kucharczyk R., Szymankiewicz K. 2015. „Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli”. *Neofilolog*, 45/1: 73-86.

⁸ Badanie zostało opisane w: Kucharczyk R., Szymankiewicz K. 2016. „Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego”. *Języki Obce w Szkole*, 4: 64-70.

Trzecim etapem badania było – jak już wspomniano – zbadanie doświadczenia, jakie studentki bloku metodycznego posiadają w zakresie uczenia się języków obcych. W badaniu zastosowano metodę autonarracji. Autonarracja zaliczana jest do metod jakościowych badań typu indukcyjnego i eksploracyjnego, a jej celem jest uchwycenie subiektywnej perspektywy badanych w odniesieniu do wybranego wątku (Smuk, 2016: 142-143). W opisywanym przez nas przypadku chodziło o zdiagnozowanie podejścia studentek do uczenia się języków oraz przejawianej świadomości stosowanych strategii uczenia się w kontekście wykorzystywania znajomości innych języków. Jednocześnie mieliśmy na uwadze wartość autonarracji dla samych osób badanych. Wiadomo bowiem, że związane z pisaniem autonarracji dokonywanie introspekcji pozwala spojrzeć na własne doświadczenie z dystansu, służącego jego zrozumieniu, co prowadzi do lepszego samopoznania i wzbogacenia samowiedzy (Morisse, 2014: 20; Smuk, 2016: 142). W ten sposób element badania stanowił zarazem narzędzie kształcenia, umożliwiające uzyskanie przez osoby badane świadomości własnej umiejętności uczenia się wielojęzycznego. Naszym zdaniem świadomość tę należy uznać za punkt wyjścia do rozwijania strategii uczenia się i nauczania wielojęzycznego.

4.2. Analiza autonarracji

Wśród wypowiedzi badanych studentek można znaleźć siedemnaście autonarracji, których autorki wskazują na korzystanie z zasobów własnego repertuaru językowego w czasie uczenia się kolejnych języków obcych. Trzy osoby⁹ nie odniosły się w swoich wypowiedziach do tej kwestii, mimo że była ona zawarta w temacie wypracowania.

Trzeba też podkreślić, że siedem studentek¹⁰ wspomina o korzystaniu z zasobów własnego repertuaru językowego w sposób ogólnikowy – nie przedstawia żadnych wyraźnych strategii, np.:

Kiedy opanowałam język obcy i rozpoczęłam naukę drugiego języka obcego, to było mi o wiele łatwiej. Wiedziałam dokładnie na co mam zwracać uwagę, aby dobrze poznać język. (S7)

Zauważyłam, że nauka języka włoskiego jako innego języka romańskiego była łatwiejsza dzięki znajomości francuskiego. (S11)

W autonarracjach dziesięciu osób badanych¹¹ można natomiast odnaleźć strategie wykorzystywania znajomości języków w akwizycji językowej. I tak,

⁹ S1, S8, S9.

¹⁰ S2, S4, S5, S7, S11, S14, S15.

¹¹ S3, S6, S10, S12, S13, S16, S17, S18, S19, S20.

w nauce słownictwa najczęściej wymieniana jest strategia poszukiwania analogii pomiędzy słowami w różnych językach w celu ich zapamiętania¹²:

Np. w słownictwie często wiązałam nową definicję lub słowo z wcześniej poznanym jego odpowiednikiem w innym języku obcym. (S3)

Słownictwo to była analogia z angielskiego na francuski i odwrotnie. (S16)

W jednym przypadku pojawia się stosowana w dzieciństwie strategia tłumaczenia nieznanych słów na język ojczysty:

W nauce języka angielskiego (od 7-go roku życia, I klasy szkoły podstawowej) na pewno wykorzystywałam znajomość języka polskiego, żeby przetłumaczyć słówka i się ich nauczyć. (S13)

Podobnie jak w podejściu do słownictwa, w nauce gramatyki podstawowa strategia polega na porównywaniu struktur językowych w różnych językach¹³:

W nauce hiszpańskiego (od 16-go roku życia, pozalekcyjne) bardzo pomógł mi język francuski. Bardzo podobne koniugacje, czasy, tryby, słownictwo. (S13)

Jedna osoba zaleca ostrożność ze względu na występowanie fałszywych podobieństw:

Jeżeli chodzi o naukę gramatyki trzeba być dużo bardziej elastycznym i nie zawsze sugerować się innym językiem, ponieważ może on różnić się w znacznym stopniu od nowo poznanego języka, co właśnie zauważyłam porównując język włoski z językiem francuskim. (S12)

W przypadku rozwijania sprawności rozumienia, sześć studentek¹⁴ wskazuje na możliwość domyślania się znaczenia słów przez analogię do znanych języków, zwłaszcza z tej samej rodziny językowej:

W szczególności pomagają mi podobieństwa, które w sposób intuicyjny służą do rozpoznawania słownictwa. (S12)

Od samego początku potrafiłam zrozumieć różne teksty pisane [po hiszpańsku], gdyż domyślałam się znaczenia słówek poprzez analogię z językiem francuskim i czasami też angielskim. (S19)

¹² S3, S13, S16, S17, S18, S19.

¹³ S3, S13, S16, S18, S19, S20.

¹⁴ S6, S10, S12, S13, S19, S20.

Jednocześnie jedna osoba podkreśla istnienie różnic w wymowie między językami i wynikającą stąd konieczność osłuchiwania się z nowo poznawanym językiem (S12).

W zakresie wypowiedzi pisemnej wymieniono strategię transferu dyskursywnego schematu tekstu:

Jeśli chodzi o pisanie, to miałam w głowie już gotowy schemat: zmieniałam tylko język (ale pamiętałam jednocześnie, że wszystko trzeba sprawdzić, bo to co może wydawać się pewne, okazuje się złe). (S3)

Wypowiedź ustna dla jednej z badanych studentek łączy się z użyciem komunikacyjnych strategii kompensacyjnych:

Intuicyjnie „wmyślałam” słownictwo na bieżąco (np. wypowiadając francuskie słowa z hiszpańskim akcentem) i zazwyczaj niewiele się myliłam. (S13)

Dwie studentki¹⁵ zauważają potrzebę świadomej pracy nad wymową języka docelowego.

Na podstawie powyższych obserwacji można stwierdzić, że u połowy osób badanych korzystanie z własnego repertuaru językowego w nauce języków albo nie miało miejsca, albo zachodziło w sposób ograniczony i intuicyjny. Pozostała połowa badanych studentek była w stanie uświadomić sobie i przedstawić, choć czasem w dość ogólny sposób, strategie wielojęzyczne odnoszące się przynajmniej do jednego z obszarów uczenia się języka obcego (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem, mówienie, pisanie, nauka słownictwa, nauka gramatyki). Taki stan rzeczy wskazuje na potrzebę rozwijania umiejętności uczenia się przyszłych nauczycielek języka francuskiego pod kątem strategii opartych na podejściach wielorakich.

Analiza autonarracji pokazała też, że świadome poszukiwanie analogii między poznawanymi językami pojawia się u osób badanych na etapie liceum, a najczęściej praktykowane jest podczas studiów w ramach nauki kolejnego języka romańskiego (włoski, hiszpański), np.:

[Ucząc się francuskiego] Nie wykorzystywałam nigdy znajomości innych języków tj. angielskiego, bo byłam mała żeby uczyć się stosując analogię. W obecnym momencie robię to świadomie przy nauce języka włoskiego. (S2)

Wydaje się zatem, że w kształceniu początkowym nauczycieli na filologii romańskiej warto wykorzystać okoliczności sprzyjające rozwojowi świadomości

¹⁵ S17, S19.

metajęzykowej i kompetencji różnojęzycznej, które wiążą się z często wybraną przez studentów nauką drugiego języka romańskiego.

Interesująca jest także świadomość własnych, „klasycznych” strategii uczenia się języków, przejawiana przez osoby badane w tekstach autonarracji. Dziesięć studentek¹⁶ uwzględniło ten aspekt w swojej opowieści o uczeniu się języków, wymieniając takie strategie, jak: czytanie książek i prasy, oglądanie telewizji, filmów, słuchanie radia, piosenek oraz tradycyjne robienie ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych czy redagowanie wypowiedzi pisemnych, np.:

Była to nauka języka angielskiego, którego bardzo dużo nauczyłam się słuchając angielskojęzyczne piosenki, mnóstwo słówek zostawało mi w pamięci. (...) W nauce francuskiego pomogło mi bardzo oglądanie telewizji czy czytanie gazet. (S11)

Jeżeli uczę się dla przyjemności: słucham radia w języku francuskim, oglądam bajki, filmy, pierwszy raz zawsze z napisami, dopiero za drugim razem wyłączam. Te metody pozwalają mi na powtórzenie słownictwa, ponieważ często pojawiają się tam słówka, których kiedyś się uczyłam, ale używałam ich na co dzień. Uczę się w ten sposób również rozumienia ze słuchu. (S17)

Trzy osoby¹⁷ podkreślają skuteczność uczenia się języka w naturalnym kontekście komunikacyjnym, np.:

Podczas mojej nauki języków w szkole (w szkole językowej) w domu nacisk kładziony był głównie na gramatykę i naukę słownictwa, potem na mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie ze zrozumieniem. Najwięcej jednak dała mi roczna wymiana na którą wyjechałam po I klasie liceum (Amiens 2011/2012). Mieszkając we Francji nauczyłam się języka dość szybko, głównie słuchając i mówiąc. Oczywiście po powrocie do Polski musiałam nadrobić gramatykę. (S4)

Opisywanie własnych strategii uczenia się prowadzi nieraz do metaświadomości obejmującej własne mocne i słabe strony wynikające z uwarunkowań osobowościowych, jak w przypadku osoby S15, świadomej swojej nieśmiałości:

Największą trudność sprawiały mi zawsze wystąpienia publiczne, niezależnie od języka w którym się wypowiadałam. Najłatwiej było mi słuchać i czytać ze zrozumieniem. Praca indywidualna sprawiała mi najwięcej radości. (S15)

Refleksja badanych studentek na temat własnych strategii uczenia się języków, powodów ich wyboru oraz ocena ich skuteczności pozwalają spojrzeć

¹⁶ S1, S4, S6, S7, S11, S14, S15, S17, S18, S20.

¹⁷ S4, S7, S20.

na naukę języków w sposób globalny, co może prowadzić do uświadomienia sobie możliwości transferu strategii przy uczeniu się kolejnych języków, jak to w sposób dość ogólny czyni S18:

Analizując same techniki nauczania zawsze były takie same mimo znajomości nowych sposobów zapamiętywania zawsze pozostawałam przy starych sprawdzonych metodach. (S18)

5. Wnioski z badania i podsumowanie

Przeprowadzona analiza autonarracji przyszłych nauczycielek języka francuskiego na temat własnej nauki języków obcych pozwoliła stwierdzić, że pisemna autorefleksja stanowi potencjalne narzędzie rozwijania samoświadomości uczenia się języków. Dzięki autonarracji możliwe staje się globalne spojrzenie na własną ścieżkę rozwoju repertuaru językowego, zauważenie posiadanych preferencji w zakresie strategii uczenia się, dostrzeżenie analogii bądź różnic między procesami uczenia się określonych języków. Trzeba jednak podkreślić, że w przypadku części osób badanych, potencjał autonarracji nie został w pełni wykorzystany – świadczą o tym ogólnikowe stwierdzenia dotyczące uczenia się języków bądź nawet brak ustosunkowania się do kwestii możliwości korzystania z własnego repertuaru językowego podczas nauki. Stosowanie autonarracji w kształceniu nauczycieli w badanym przez nas kontekście należy z pewnością poddać treningowi w celu pogłębienia umiejętności autorefleksji.

Przechodząc do szerszego podsumowania przedstawionych w artykule rozważań teoretycznych i empirycznych, pragniemy zaznaczyć, że idea kształcenia początkowego nauczycieli języków obcych, z założeniem przygotowania ich do praktykowania dydaktyki wielojęzyczności, wymaga jednoczesnego rozwijania sprzężonych ze sobą wymiarów kompetencji zawodowej: wiedzy, umiejętności praktycznych, samoświadomości i samoregulacji w zakresie uwarunkowań osobowościowych oraz umiejętności uczenia się. Z tego względu warto rozważyć rozwijanie u przyszłych nauczycieli specyficznych obszarów kompetencji, których przykładowy zestaw przedstawia poniższa tabela.

Tak zarysowany wieloaspektowy i globalny zarazem sposób rozwijania samoświadomości studentów w zakresie własnego procesu uczenia się języków ma szansę przełożyć się na podejmowanie przez przyszłych nauczycieli działań innowacyjnych z zakresu dydaktyki wielojęzyczności, gdyż pozwala, poprzez refleksję, dostrzec i zrozumieć sens rozwijania kompetencji różnorodnej u uczniów na podstawie własnego doświadczenia w uczeniu się, wspartego wiedzą, doskonalonymi umiejętnościami praktycznymi, umiejętnością uczenia się oraz zrozumieniem roli uwarunkowań osobowościowych.

Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do...

Obszar w strukturze kompetencji zawodowej	Elementy kompetencji potrzebne do praktykowania dydaktyki wielojęzyczności
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> • znajomość teorii akwizycji językowej, również tej dwujęzycznej i wielojęzycznej • znajomość pojęć: <i>interjęzyk</i>, transfer intralingwalny i międzyjęzykowy, pozytywny i negatywny, strategie uczenia się (typologie), repertuar językowy, kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa • wiedza o języku jako systemie, jego podsystemach • wiedza o różnicach i podobieństwach między językami, których uczą się polscy uczniowie (np. między angielskim a francuskim) • znajomość zasad podejść wielorakich w ramach dydaktyki wielojęzyczności • ...
Umiejętności praktyczne	<ul style="list-style-type: none"> • odkrywanie wstępnych reprezentacji uczniów na temat języków i ich nauki • opracowanie kontraktu dydaktycznego precyzującego cele i sposoby używania różnych języków podczas lekcji danego języka obcego • analiza i interpretacja błędów popełnianych przez uczniów w kontekście wpływów międzyjęzykowych • planowanie i stwarzanie sytuacji wyzwalających refleksję metajęzykową i metapoznawczą uczniów • stosowanie podczas lekcji danego języka obcego elementów podejść wielorakich, np. interkomprehensji, dydaktyki zintegrowanej czy podejścia interkulturowego • praktyczna znajomość języków (np. nauczyciel języka francuskiego powinien znać przynajmniej jeszcze język angielski oraz ewentualnie drugi język romański)
Uwarunkowania osobowościowe	<ul style="list-style-type: none"> • uświadomienie sobie własnej kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej • uświadomienie sobie i ewentualna modyfikacja własnego nastawienia do rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej u siebie i u innych • zaakceptowanie roli współuczącego się, towarzysza nauki, a nie modelu • wykazywanie empatii poznawczej wobec uczniów w zakresie ich rytmu nauki, ich biografii językowej, ich motywacji do nauki języków • wzbudzanie motywacji uczniów do nauki różnych języków, nie tylko języka angielskiego • podejmowanie współpracy z nauczycielami innych języków • rozwijanie postawy refleksyjnej wobec własnej praktyki • nieustanne dążenie do samorozwoju, poszerzania wiedzy, doskonalenia umiejętności praktycznych • ...
Umiejętność uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> • uświadomienie sobie stosowanych strategii uczenia się języków obcych • rozwijanie różnorodnych strategii uczenia się, służących rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej (w zakresie nauki słownictwa, gramatyki, rozumienia ze słuchu, czytania, mówienia i pisanía) – patrz tabela 1. • ...

Tabela 4: Obszary kompetencji zawodowej nauczyciela. Źródło: Szymankiewicz, 2018 (w druku).

BIBLIOGRAFIA

- Arenilla, L. et al. 2007. *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris: Bordas.
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A. i Trujillo Sáez, F. 2007. *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Kit de formation*. Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes/Editions du Conseil de l'Europe.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, E. i Laduron, I. 2010. „Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants”. *Révue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 172: 85-129.
- Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. 2014. (red. Ch. Troncy). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Drożdźiał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Dubuc, M. 2013. *Apprendre avec des outils pédagogiques « facilitateurs de pensée »*. *Gestion mentale et transfert des apprentissages*. Lyon: Chronique Sociale.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. 2003. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejskie portfolio językowe*. <http://portfoliojezykowe.wordpress.com>.
- Farrell, T.S. 2007. *Reflective language teaching: from research to practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Gruca, I. 2010. „Le métier de professeur de langue étrangère”. (w:) *Développer les compétences multiples chez l'apprenant et chez l'enseignant en classe de FLE*. (red. K. Szymankiewicz i J. Zajęc). Warszawa: Instytut Romanistyki UW, s. 17-24.
- Kruk, M. 2014. „Refleksja nad uczeniem się gramatyki na lekcjach języka angielskiego z wykorzystaniem zasobów Internetu i świata wirtualnego”. (w:) *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. (red. M. Baran-Łucarz). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 213-226.
- Kucharczyk, R. 2015. „L'anglais au service du français ? Utiliser le répertoire langagier des apprenants en classe de FLE”. (w:) *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*. (red. M. Sowa). Lublin: Werset, s. 108-119.
- Kucharczyk, R. 2016. „Développer la compétence plurilingue dans un pays monolingue. Quelles implications pour l'apprentissage/enseignement de la deuxième langue étrangère ? Le cas des élèves polonais”. (w:) *Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Nebrija: Nebrija Procedia, s.245-259.

- Kucharczyk, R. 2018. *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Kucharczyk, R. i Szymankiewicz, K. 2015. „Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli”. *Neofilolog*, 45/1: 73-86.
- Kucharczyk, R. i Szymankiewicz, K. 2016. „Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego”. *Języki Obce w Szkole*, 4: 64-70.
- Kupisiewicz, Cz. i Kupisiewicz, M. 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lüdi, G. 2016. „Du plurilinguisme comme tare au plurilinguisme comme atout. L'héritage de l'idéologie monolingue”. (w:) *L'éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*. (red. G.Komur-Thillooy i U. Paprocka-Piotrowska). Paris: Orizons, s.31-53.
- Majewska, M. 2016. „Innowacyjność w pedagogice. Co to znaczy?”. (w:) *Publikacja pokonferencyjna „Pokazać –Przekazać 2016”*. <http://www.kopernik.org.pl/projekty-specjalne/konferencja-pokazac-przekazac/>.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Montagne-Macaire, D. 2008. „D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche”. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1: 3-40.
- Morisse, M. 2014. „Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques”. (w:) *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. (red. M. Morisse i L. Lafortune). Presses de l'Université du Québec, s. 10-29.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza – badanie – kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Robert, J.-P. i Rosen, É. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions Ophrys.
- Sajdak, A. 2010. „Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli. Możliwości i ograniczenia akademickiego kształcenia”. (w:) *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. (red. J. M. Michalak). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 123-142.
- Samson, G. 2011. *Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ?*. Cahiers pédagogiques.com. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-transfert-a-t-il-un-avenir-dans-l-apprentissage-et-l-enseignement>. DW 27.04.2016.

- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: New York Basic Books.
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin–Warszawa: Werset/Instytut Romanistyki.
- Sujecka-Zajęc, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin–Warszawa: Werset/Instytut Romanistyki.
- Szymankiewicz, K. 2013. „Między teorią a praktyką – przejawy teorii osobistych w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podczas praktyk pedagogicznych”. *Neofilolog*, 40/2: 265-277.
- Szymankiewicz, K. 2017. *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*. Lublin–Warszawa: Werset/Instytut Romanistyki.
- Szymankiewicz, K. i Kucharczyk, R. 2016. „Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego”. *Neofilolog*, 47/2: 187-203.
- Szymankiewicz, K. 2018. (w druku) « Quelles compétences développer chez les futurs enseignants de français langue étrangère en Pologne pour profiter du profil plurilingue des apprenants polonophones ? »
- Vacher, Y. 2015. *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Zdybel, D. 2015. „Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się”. (w:) *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. (red. J. Uszyńska-Jarmoc i M. Bilewicz). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 54-70.

Małgorzata Niemiec-Knaś

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Instytut Filologii Obcych

<https://orcid.org/0000-0001-8760-3143>

m.niemiec-knas@ajd.czest.pl

INTERDYSCYPLINARNY CHARAKTER NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO A ZDOBYCIE KOMPETENCJI W DRUGIM PRZEDMIOCIE JAKO SZANSA DLA NAUCZYCIELA JĘZYKA OBCEGO DRUGIEGO NA RYNKU PRACY

**Interdisciplinary approach to teaching German and the acquisition of
competence in second subject teaching as a chance for
a second foreign language teacher in the job market**

The current perspective of teaching German as a second or foreign language is very important in the context of teacher education reform. This article addresses the questions associated with the notion of interdisciplinarity in foreign language teaching and teacher education. The key question is how to prepare foreign language teachers for the difficult labor market. Two aspects are relevant to a future German teacher: one is professional knowledge on teaching German as a foreign language, the second is the knowledge and ability of teaching the second school subject.

Keywords: the teaching German as a second or foreign language, the notion of interdisciplinarity

Słowa kluczowe: nauczanie języka niemieckiego jako języka drugiego obcego, pojęcie interdyscyplinarności

1. Nauczanie języka niemieckiego w szkole a kształcenie przyszłych nauczycieli

Konferencje poświęcone tematyce kształcenia nauczycieli są dziś niezwykle popularne. 15 maja 2017 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji

Edukacji Narodowej w Krakowie odbyła się konferencja „O nową jakość kształcenia nauczycieli” (Kształcenie nauczycieli – wyzwania i perspektywy), zorganizowana przez Uniwersytet Pedagogiczny i Polską Komisję Akredytacyjną¹. Dyskutowano o wprowadzeniu dla nauczycieli jednolitych studiów magisterskich, uwzględniających praktyki pedagogiczne. Wiele uwagi poświęcono również propozycji upowszechnienia egzaminu zawodowego dla nauczycieli.

W kontekście tych postulatów warto rozważyć model kształcenia nauczyciela języka obcego, zwłaszcza drugiego: niemieckiego czy francuskiego. Biorąc pod uwagę kontekst społeczny i ekonomiczny kształcenia przyszłych nauczycieli, możemy śmiało postawić tezę, że model ten powinien być zgodny z założeniami kształcenia interdyscyplinarnego, co wydaje się z jednej strony zadaniem niewątpliwie trudnym, ale z drugiej – koniecznym dziś dla uczelni. Niemiejszy artykuł podejmuje próbę przedstawienia modelu kształcenia: język obcy (np. język niemiecki) + drugi przedmiot oraz podkreśla rolę kształcenia interdyscyplinarnego w trakcie studiów filologicznych. Zastosowanie podejścia interdyscyplinarnego w trakcie studiów na kierunku filologicznym może się w znacznym stopniu przyczynić do zdobycia kompetencji w drugim przedmiocie. Przede wszystkim jednak potrzeba wprowadzenia kształcenia dwuprzedmiotowego wynika z niełatwej sytuacji języka niemieckiego w dzisiejszej szkole.

Od lat obserwuje się wśród uczniów znaczny spadek zainteresowania językiem niemieckim. Według opracowanego przez Braunek raportu ORE o powszechności nauczania języków obcych w szkole (2013), języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2011/2012 uczyło się ok. 1 mln 869 tys. uczniów we wszystkich typach szkół². Liczba ta stanowiła 39% ogółu uczniów. Można powiedzieć, że fakt ten był rezultatem wprowadzenia do gimnazjum obowiązkowej nauki drugiego języka, języka niemieckiego, co daje mu wprawdzie drugą pozycję po języku angielskim, ale nie gwarantuje stabilności. W obliczu przeprowadzonej reformy trudno przewidzieć pozycję języka niemieckiego. Jest on często wybierany jako drugi język obcy od siódmej klasy szkoły podstawowej, ale też często nie jest kontynuowany w szkole średniej. Spowodowane jest to zainteresowaniem innymi językami, np. językiem hiszpańskim, poza tym uczniowie w poszczególnych rejonach Polski wybierają różne języki obce nauczane jako drugie. W zachodnich rejonach kraju, ze względu na bliskość granicy niemieckiej, język niemiecki wybierany jest częściej. Według Network Deutsch (2010), liczba kursantów uczących

¹ <http://www.up.krakow.pl/uniwersytet/aktualnosci/1885-ksztalcenie-nauczycieli-wyzwania-i-perspektywy>. DW 22.10.2017.

² http://www.bc.ore.edu.pl/Content/426/Powszechnosc_nauczania_jezykow_2011_2012_17.04_final.pdf. DW 11.11.2017.

się języka niemieckiego w 2010 roku wynosiła 2 345 480 osób³, ale w 2015 spadła do 2 288 125⁴.

Język niemiecki cieszy się dużym zainteresowaniem na kursach językowych. Świadomy wybór kursu językowego przez osoby dorosłe związany jest z pracą zawodową. Polska i Niemcy to kraje ściśle ze sobą powiązane gospodarczo, społecznie i kulturowo, co znajduje odzwierciedlenie w dużej liczbie niemieckich oraz polsko-niemieckich instytucji i firm działających w Polsce. W żadnym innym kraju świata językiem niemieckim nie jest zainteresowanych tyle osób, co w Polsce. Świadomość silnej współpracy z Niemcami nie ma jednak zasadniczego wpływu na wybór języka drugiego obcego w szkole. Decydujące są tu raczej względy polityki wewnętrznej, jak: brak godzin do pensum dla nauczyciela języka francuskiego, naciski rodziców, upodobania uczniów, nastawienie do języka itp. Sam fakt, że język niemiecki jest i będzie nauczany jako drugi język obcy, powinien mieć wpływ na kształcenie nauczycieli języka drugiego obcego. Logiczne wydaje się założenie, że nauczyciel drugiego języka obcego powinien w trakcie studiów zdobyć kompetencje do nauczania drugiego przedmiotu, aby móc w miarę spokojnie funkcjonować na rynku pracy. Wiele uczelni oferuje już taką możliwość, ale dotyczy ona zdobycia uprawnień do nauczania drugiego języka. Oferta język + język jest możliwa na etapie studiów licencjackich z kontynuacją na studiach magisterskich. Nie jest jednak łatwo nauczać dwóch języków w liceum lub technikum jako przedmiotów maturalnych. Zdecydowanie łatwiejsze jest to do przeprowadzenia na poziomie szkoły podstawowej. Natomiast moduł język + język musiałby być realizowany w kształceniu język niemiecki + język angielski, aby było to korzystne dla nauczyciela i jego kariery zawodowej. Jednak w obliczu nadprodukcji nauczycieli języka angielskiego, taka kombinacja może nie wpłynąć na poprawę sytuacji zawodowej nauczyciela języka niemieckiego z dodatkowym językiem angielskim. Poza tym należy zwrócić uwagę na problem jakości nauczania. Brak rodzimych modeli, badań, a często również dobrej woli wśród tworzących programy kształcenia sprawia, że nie ma dobrych wzorców przygotowania nauczycieli w zakresie dwóch przedmiotów (język obcy + drugi przedmiot). Wyjątek stanowią badania i modele kształcenia językowego w nauczaniu przed- i wczesnoszkolnym.

Przyszli nauczyciele powinni mieć możliwość zdobycia w trakcie studiów dziennych umiejętności w zakresie nauczania dwóch przedmiotów. Pomocne mogą tu być wszelkie formy doskonalenia zawodowego po studiach, ale istnieje również ryzyko, że nie przyniosą one pożądanых efektów. Germanistyka

³ <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>. DW 05.11.2017.

⁴ Datenerhebung 2015. <https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015de-utschlerner-weltweit.pdf>. DW 02.11.2017.

zakłada gruntowne przygotowanie studenta z przedmiotów germanistycznych. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz dydaktyczne realizowane jest niezależnie od studiowanego kierunku i student sam musi wybrać ten moduł, a często również sam musi za niego zapłacić. Pięć-sześć lat studiów to wystarczający czas, aby móc przygotować przyszłego nauczyciela do wejścia na rynek pracy.

Temat kształcenia nauczycieli wraca w dyskusji politycznej. W artykule Mirowskiej-Łoskopt *Koniec z masowym kształceniem nauczycieli* („Gazeta Prawna”, 27.09.2017)⁵ czytamy, że Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin uważa, że zbyt dużo uczelni oferuje studia dla pedagogów. Poza tym minister jest zdania, że przygotowaniem przyszłych nauczycieli powinny zajmować się tylko najlepsze uczelnie. Istotne jest, aby kształcenie to było rzeczywiście na wysokim poziomie, ale także aby uwzględniało uwarunkowania rynku pracy. Nie będzie to zadanie łatwe, bo jak w swojej książce *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą* pisze Jeżowski (2012:187):

Pojawił się postulat, by w stopniu licencjata kształcić tylko pedagogów ogólnie przygotowanych od strony psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej do pracy z dzieckiem, a dopiero na tej mocnej podbudowie dawać w ramach 2-3 letnich magisterskich studiów uzupełniających wykształcenie kierunkowe do nauczania poszczególnych przedmiotów. W takiej strukturze studiów nauczyciel mógłby w czasie całej kariery zawodowej przygotować się do nauczania innych, a być może także nowych przedmiotów pojawiających się wraz z kolejnymi wyzwaniami współczesności.

Propozycja ta nie została nawet przyjęta do dyskusji przez Konferencję Rektorów Państwowych Szkół Zawodowych (KRePSZ) (zob. Jeżowski, 2012). Zgodnie z dalszym komentarzem Jeżowskiego, wydaje się to dość oczywiste, ponieważ mogłaby ona zdecydowanie „zburzyć utrwalony system i pozbawić pracy wielu wąsko wyspecjalizowanych, pracujących na kierunkach pedagogicznych w szkołach wyższych nauczycieli akademickich” (ibidem). Również Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przyjęło postulat bez entuzjazmu, zastaniając się jego niezgodnością z przyjętym przez Polskę procesem bolońskim. W gruncie rzeczy nie chodzi tu o wyrzucanie kogokolwiek z pracy, ale o zmianę kierunku myślenia. W licznych państwach z powodzeniem kształcą się nauczycieli do nauczania dwóch, a nawet trzech przedmiotów (np. w Niemczech lub w Czechach). Istnieje przecież możliwość skorzystania z istniejących już przykładów i dostosowania ich do potrzeb edukacyjnych w Polsce. Warto również wspomnieć, że dawne formy przygotowania nauczycieli do pracy w szkole (np.

⁵ <https://www.google.pl/search?q=Koniec+z+masowym+kszta%C5%82ceniem+nauczycieli>. DW 23.10.2017.

studia nauczycielskie) dawały możliwość zdobycia kompetencji do nauczania dwóch przedmiotów. Przykładami mogą być kombinacje: wychowanie fizyczne i biologia, matematyka i fizyka.

2. Kształcenie interdyscyplinarne a przygotowanie zawodowe nauczyciela języka obcego (niemieckiego)

Zgodnie z podejściem pedagogicznym (Kwaśnica, 2004:293) kształcenie należy rozumieć jako wyposażenie kandydatów na nauczycieli w pełne kwalifikacje zawodowe, dokończenie jako uzupełnienie tych kwalifikacji, czyli osiągnięcie pełnego przygotowania zawodowego, zaś doskonalenie jako dostarczenie nauczycielom wiedzy i umiejętności, które wzbogacają pełne kwalifikacje zawodowe.

Czy nauczyciel po skończonych studiach może być w pełni przygotowany do wykonywania zawodu?

Zadania stojące przed nauczycielem wymagają różnych kompetencji, często kompleksowych, ponieważ nauczyciel ma do czynienia z delikatną materią – uczniem. W związku z tym istotne jest, aby przyszły nauczyciel został wyposażony w bazowe kompetencje, które potem może doskonalić. W niniejszych rozważaniach przez bazowe należy rozumieć przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i kierunkowe w dwóch przedmiotach, realizowane w duchu interdyscyplinarnego podejścia do nauczania.

Z terminem „interdyscyplinarność” można dość często spotkać się w programach nauczania, również w programach języków obcych. Jest on jednak trudny do zdefiniowania. Jak podaje Hejmej (2007:35):

Można by powiedzieć najprościej, iż interdyscyplinarność jako współczesny fenomen sprowadza się, po pierwsze, do kwestii poznania i sposobu postrzegania świata, po drugie, w konsekwencji, do kwestii „ekonomii” wiedzy i, ostatecznie, pewnej formy władzy.

Interdyscyplinarność jest dzisiaj oczywistością, często podkreśla się ją w różnego rodzaju programach nauczania, szczególnie w odniesieniu do przedmiotów przyrodniczych, ale także humanistycznych. Na uczelniach od dawna realizowane są studia interdyscyplinarne, np. na Uniwersytecie Warszawskim indywidualne studia międzyobszarowe w obszarach nauk humanistycznych i nauk społecznych albo indywidualne studia międzyobszarowe w obszarach nauk ścisłych, nauk przyrodniczych i nauk społecznych. Rozwiązania te mają duży potencjał, ale jednocześnie sugerują kontrowersyjny charakter interdyscyplinarności w nauce (zob. Hejmej, 2007). Faktem jest, że interdyscyplinarność ma w nauce swoje miejsce. Funkcjonuje od lat 60. i 70. XX wieku. Pojawia się jako jedna z cech nauczania

w projektach edukacyjnych (Bastian, Gudjons, 1993). Zadania realizowane w projektach mają charakter kompleksowy, w związku z czym rozwiązanie stawianych w nich problemów wymaga wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Pojęcie interdyscyplinarności coraz częściej występuje także w projektach naukowych i instytucjonalnych. Klein podkreśla w swojej książce *Interdisciplinarity. History, Theory, and Practice* (1990), że interdyscyplinarność definiowana jest w XX wieku m.in. jako „metodologia, pojęcie, proces, sposób myślenia, filozofia” (zob. Hejmej, 2007:38).

Hermaszewski natomiast w prezentacji swojego autorstwa pt. *Kształcenie interdyscyplinarne – nowa jakość kształcenia*⁶ wyraża pogląd, że interdyscyplinarność należy rozumieć jako pewnego rodzaju współpracę między różnymi dziedzinami nauki. Każda dziedzina nauki, aby doprecyzować sformułowanie problemu, posługuje się własnymi metodami badawczymi. W celu kompleksowego rozwiązania problemu w przedmiotach muszą zostać podjęte działania zespołowe. Efekt ich wspólnej pracy często będzie miał charakter interdyscyplinarny, ponieważ powstanie nowa wiedza, która reprezentuje inne niż poszczególne dziedziny podejście do nauczania, znacznie bogatsze. Zgodnie z ideą interdyscyplinarności w nauczaniu należy jak najczęściej odchodzić od schematu: „jeden nauczyciel, jeden przedmiot, jedna godzina, jedna klasa” (ibidem). Konieczne jest odrzucenie stereotypu, zgodnie z którym nauka odbywa się przede wszystkim w szkole, pod kierunkiem jednego nauczyciela, w określonym czasie i przestrzeni. Nauczanie powinno być syntezą różnych form edukacji. Uczniom należy zagwarantować dostęp do wielu źródeł wiedzy, której dostarczają różnorodne podmioty, a zadania, które wykonują, powinny obejmować wiadomości i umiejętności z różnych dyscyplin (zob. Hermaszewski, 2013).

Kształcenie interdyscyplinarne ma zatem wiele zalet. Warto zastanowić się nad tym, w jakim stopniu stosowane jest ono w polskich szkołach. Zagadnienie to zostało uwzględnione w badaniach potrzeb i oczekiwań nauczycieli, zleconych przez Centrum Nauki Koperniki przeprowadzone przez Pracownię Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” w maju 2009 roku. W badaniu brali udział nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów.

Wyniki badania przedstawiły Krzyżanowska i Wiśnicka w raporcie *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań* (2009: 38-40). Cel projektu był związany z potrzebą skutecznej komunikacji oferty Centrum Nauki Kopernik oraz z dopasowaniem założeń ofertowych do oczekiwań zarówno nauczycieli, jak i uczniów. W raporcie wiele miejsca zajmują opisy, w jaki sposób nauczyciele pracują z uczniami. Pojawiło się także zagadnienie interdyscyplinarności – czy w ogóle występuje

⁶ <http://hermaszewski.glogow.pl/wpcontent/uploads/2013/12/Prezentacja-20.11.2013.pdf>. DW 29.09.2017.

i jak jest realizowane. Przeprowadzono z nauczycielami liczne wywiady, z których wynikało, że interdyscyplinarność nauki istnieje w szkole jedynie w sferze teorii, często tylko w deklaracjach nauczycieli. Rzadko podejmowane były próby podejścia interdyscyplinarnego, często w czasie zajęć dodatkowych, przez nieliczną grupę nauczycieli, którzy czuli potrzebę ciągłego rozwijania swoich umiejętności. We wnioskach stwierdzono, że idea interdyscyplinarności była stosowana podczas lekcji sporadycznie. Wynikało to z braku zaangażowania ze strony nauczycieli oraz niedostatecznych kompetencji. Mimo że badania te dotyczyły przedmiotów przyrodniczych, to jednak stanowią dowód na to, że na poziomie akademickim nie kształtuje się w przyszłych nauczycielach określonych umiejętności interdyscyplinarnych. Dzięki podejściu interdyscyplinarnemu uczy się komunikacji, współpracy i myślenia krytycznego, kształtuje się umiejętności rozwiązywania problemów, wdraża się do podejmowania inicjatyw oraz do samodzielności, pobudza się do kreatywności i innowacyjności. Potrzeba realizacji form kształcenia interdyscyplinarnego na wyższych uczelniach jest zatem niezaprzeczalna.

W kontekście rozwoju podejścia interdyscyplinarnego na kierunkach filologicznych należy zwrócić uwagę na dwa aspekty: scalenia wiedzy przedmiotowej z wiedzą dydaktyczną oraz zdobycie kompetencji do nauczania drugiego przedmiotu. Pierwszy aspekt dokładnie omawia w swoim artykule *Korelacja międzyprzedmiotowa w programach kształcenia nauczycieli języków obcych* Sikorska (2009: 184). Autorka wyraźnie podkreśla potrzebę znajomości podstaw dydaktyki języków obcych przez nauczycieli akademickich wykładających poszczególne przedmioty filologiczne:

Scalenie wiedzy pod kątem potrzeb zawodowych absolwentów powinno się odbywać w ramach wszystkich przedmiotów. W tym celu konieczna jest znajomość podstaw dydaktyki języków obcych przez nauczycieli akademickich zaangażowanych w proces kształcenia. Dzięki temu możliwe jest tworzenie powiązań pomiędzy różnymi zakresami wiedzy, np. przez wskazanie przy omawianiu kierunków językoznawczych na ich znaczenie dla powstawania metod nauczania języków obcych (ibidem).

Korelacja zajęć dydaktycznych i językowych wpłynęłaby w znacznym stopniu na możliwość powiązania teorii z praktyką w trakcie nauki własnej studenta. I jak dalej pisze Sikorska:

(...) stwarza również możliwość fachowej analizy i oceny stosowanych procedur metodycznych oraz doświadczanego stylu nauczania. Nawiązanie do tej wiedzy w trakcie zajęć z dydaktyki szczegółowej znacząco przyspiesza opanowanie materiału nauczania oraz umożliwia dokonywanie syntez z uwzględnieniem związków interdyscyplinarnych, niezbędnych do całościowego spojrzenia na procesy zachodzące w obrębie układu glottodydaktycznego (ibidem:185).

Tego typu kształcenie znacznie przyczynia się do rozwoju umiejętności powiązania określonych zagadnień przynajmniej z dwóch dyscyplin i wpływa na możliwość opanowania kompetencji do nauczania drugiego przedmiotu. Należy przy tym zwrócić uwagę na zastosowanie odpowiednich metod, np. CLIL, czyli zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, którego elementy zdecydowanie sprzyjają rozwojowi podejścia interdyscyplinarnego. Nauczanie to sprawdza się w trybie edukacji dwujęzycznej, zwłaszcza przez takie jego aspekty jak: rozwój wiedzy interkulturowej, przygotowanie do życia w warunkach integracji europejskiej, ogólny rozwój kompetencji językowej języka docelowego, nabywanie terminologii fachowej w języku docelowym, rozwój indywidualnego repertuaru strategii uczenia się. Zdecydowanie powinno mieć ono zastosowanie w kształceniu nauczyciela języka obcego. Tematami i treściami danego przedmiotu studenci powinni zajmować się z perspektywy nie tylko własnego kraju, ale przede wszystkim z perspektywy kraju, w którego języku odbywają się zajęcia. Dzięki temu rozwijane są kompetencje międzykulturowe.

Często podkreślana jest rola nauczyciela języka obcego jako mediatora interkulturowego (Mackiewicz 2009:72). Postuluje się, aby treści przedmiotów kulturoznawczych znacznie wykraczały poza obowiązujący kanon wiedzy i były oparte na indywidualnych zainteresowaniach i pracach badawczych wykładowców, co umożliwiłoby prowadzenie zajęć specjalizacyjnych, autorskich, w których prowadzący wykorzystywałyby swoje materiały, strony internetowe, blogi, zasoby zgromadzone na platformie Moodle. Zaleca się nowe zdefiniowanie nauczania praktycznej znajomości języka „jako propedeutyki literatury i kultury” (ibidem), co w dość naturalny sposób wymusza interdyscyplinarny charakter zajęć. Wśród postulatów znalazły się również wnioski dotyczące potrzeby podniesienia wśród studentów świadomości kulturowej dotyczącej ich ojczystego kraju i języka.

Mediator powinien nie ograniczać się tylko do podręcznika kursowego, lecz również szukać dodatkowych źródeł informacji kulturowej, zarówno o kulturze docelowej, jak i wyjściowej, tworzyć materiały i zadania z użyciem tych źródeł, wykorzystywać w tym celu najnowsze technologie (jak np. Internet, programy multimedialne etc.) oraz promować wśród uczniów nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami z innych krajów poprzez np. e-maile, GG, skype. Mediator interkulturowy powinien wspierać rozwój autonomii uczniów, dobierając odpowiednie tematy, materiały, sposoby uczenia się i formy pracy (np. praca nad projektem etnograficznym, portfolio) oraz wychodzić poza ramy swojego przedmiotu i wspólnie z nauczycielami innych przedmiotów (w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych) przybliżyć uczniom tajniki kultury obcej i własnej, motywując ich tym samym do samodzielnej pracy (Mihułka, 2009:66).

Podany przez Mihałkę zespół zadań mediatora interkulturowego wyraźnie świadczy o potrzebie sięgania przez niego w trakcie studiów po instrumenty podejścia interdyscyplinarnego. Wykorzystanie nowoczesnych technologii, tworzenie materiałów o kulturze docelowej, jak i wyjściowej, nie będą możliwe bez wypracowanego podczas studiów modelu działań interdyscyplinarnych. Nauczyciel pełniący rolę mediatora interkulturowego powinien umiejętnie łączyć wiedzę z literatury i kultury kraju docelowego, aby za pomocą środków językowych przekazać treść i wytłumaczyć fenomen budowania wzajemnych związków między kulturami. Niewystarczające jest przeprowadzenie seminarium na temat obecności tematyki polskiej w prasie niemieckiej, wyeksponowanie tylko treści, które się w niej pojawiają. Niezbędne wydaje się przedyskutowanie wyboru określonej tematyki, wskazanie, jaki jest jej kontekst społeczny, i zastanowienie się, czy niesie ona ze sobą szansę na wzajemne porozumienie. Poszukiwanie punktów wspólnych oraz dyskusja nad odmiennym sposobem patrzenia na daną tematykę (np. fala emigracji w Niemczech), przy jednoczesnym sięganiu do wiedzy historycznej i odwołaniu się do analizy społeczno-politycznej, to już instrumenty podejścia interdyscyplinarnego.

3. Rozwój kompetencji w zakresie drugiego przedmiotu – propozycje własne

„Od nauczyciela wymaga się, aby był ekspertem, wychowawcą, pośrednikiem kulturowym, organizatorem, moderatorem i doradcą, ewaluatorem, jak również innowatorem, badaczem i refleksyjnym praktykiem” (Sikorska, 2009:179). Wszystkie te role wymagają od programów studiów uwzględnienia korelacji międzyprzedmiotowej. Rozwój podejścia interdyscyplinarnego na jednym kierunku nie tylko powinien wpłynąć na sposób uczenia się studenta w trakcie studiów, ale także powinien pomóc mu w zdobyciu kompetencji do nauczania drugiego przedmiotu. Jak już wyżej wspomniano, nauczyciel języka obcego, niemieckiego znajduje się w dość trudnej sytuacji na rynku pracy. W dobie dyskusji nad programem kształcenia nauczycieli i otwartych przygotowań Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego do zmian (*Opracowanie modelowych programów kształcenia nauczycieli w ramach działania 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym*) należy szczególnie podkreślić potrzebę kształcenia dwuprzedmiotowego. Przygotowywane przez ministerstwo programy mają uwzględniać innowacyjne metody pedagogiczne (*learning-by-doing, design thinking*), rozwój kompetencji społecznych oraz propozycje w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych, a także zastosowanie narzędzi cyfrowych⁷.

⁷ <http://www.nauka.gov.pl/projekty-i-inicjatywy/opracowanie-modelowych-programow-kształcenia-nauczycieli-w-ramach-działania-3-1>. DW 23.11.2017.

Sensowny wydaje się więc dla potrzeb szkoły podstawowej zaproponowany przez autorkę niniejszego artykułu model: język obcy (np. język niemiecki) + informatyka w zakresie podstawowym. Model ten mógłby być realizowany na poziomie 4-letnich studiów licencjackich, a treści nauczania w obu przedmiotach powinny być zgodne z podstawą programową na poziomie szkoły podstawowej. Model kształcenia językowego jest już wypracowany. Należy bliżej przyjrzeć się drugiemu przedmiotowi. Od czwartej klasy zajęcia z informatyki mają charakter bardziej formalny, uczeń prowadzi własne realizacje w postaci programów lub czynności wykonywanych w innych programach. Rozwija podejście algorytmiczne przy rozwiązywaniu sytuacji problemowych z różnych dziedzin, poznaje podstawowe pojęcia informatyczne, zapoznaje się z wizualnym lub tekstowym językiem programowania, kształtuje myślenie komputacyjne. Student germanistyki powinien mieć możliwość pozyskania dodatkowych kompetencji w zakresie uczenia informatyki na poziomie szkoły podstawowej, ponieważ i tak jednym z wymogów współczesnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli jest przygotowanie do posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną i komunikacyjną. Technologie cyfrowe są częścią zajęć informatycznych. Zajęcia te nie tylko mają na celu przygotować do prowadzenia informatyki na poziomie szkoły podstawowej, ale także powinny pokazywać możliwość integracji technologii w dydaktyce przedmiotowej (dydaktyce języka obcego) i co za tym idzie kształtować podejście interdyscyplinarne. Cyfrowa edukacja zwiększa efektywność nauczania języka obcego a zatem należy ją prowadzić na zajęciach językowych. Wymagane umiejętności posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną powinny być wzbogacone o podstawy informatyki, szczególnie w zakresie podstaw programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych. Opcja związana z możliwością wyboru informatyki na poziomie szkoły podstawowej może być dostępna dla studentów filologii obcych zainteresowanych poszerzeniem swoich kompetencji i powinna funkcjonować jako dodatkowy moduł. Po jego zrealizowaniu przyszli nauczyciele mieliby prawo nauczania informatyki na poziomie szkoły podstawowej, przede wszystkim od klasy czwartej do klasy ósmej, i zdecydowanie rozwinęliby swoje umiejętności z dziedziny wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej na lekcji języka obcego. Poprzez dodatkowy przedmiot – informatykę dla szkół podstawowych – proponowany przez Krajkę (2009:204) profil oczekiwanych umiejętności komputerowych absolwenta filologii „(nauczyciel/moderator nauczania wspomaganego komputerowo, twórca cyfrowych materiałów glottodydaktycznych lub połączenie obu tych ról) oraz przewidywanego obszaru kształcenia (nauczanie wspomagane komputerowo w klasie tradycyjnej, nauczanie na odległość/mieszane czy nauczanie prowadzone we współpracy)” stałyby się realistyczny.

Druga propozycja dotyczy przedmiotu nauczanego w szkole średniej. Chodzi o podstawy przedsiębiorczości, które realizowane w postaci dodatkowego modułu dawałyby uprawnienia do nauczania tego przedmiotu w liceum i technikum. W nowej podstawie programowej przedmiot ten powinien dać uczniowi wiedzę w zakresie ekonomicznych podstaw konkurencyjnych i przedsiębiorczych zachowań na rynku. Ma on również na celu przygotowanie do aktywności społecznej i gospodarczej. Przedsiębiorczość jako kluczowa kompetencja obejmuje szereg interesujących treści, w tym:

- Posługiwanie się elementarnymi pojęciami z zakresu podstaw przedsiębiorczości.
- Rozumienie istoty przedsiębiorczości oraz poznanie jej roli w gospodarce i życiu człowieka.
- Wyjaśnianie mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej i powiązań między jej podmiotami.
- Poznanie roli państwa w procesach gospodarczych.
- Zaznajomienie się z prawami i instytucjami chroniącymi konsumenta.
- Rozumienie roli pieniądza i rynków finansowych w gospodarce, funkcjonowaniu przedsiębiorstw i życiu człowieka.
- Poznanie rodzajów podatków oraz ich wpływu na budżety państwa, przedsiębiorstw i gospodarstw domowych.
- Rozumienie znaczenia ubezpieczeń w działalności gospodarczej i życiu człowieka.
- Poznanie funkcjonowania rynku pracy oraz zasad aktywnego poszukiwania pracy i przygotowania się do rozmowy kwalifikacyjnej.
- Zaznajomienie się z prawami oraz obowiązkami pracownika i pracodawcy.
- Poznanie zasad funkcjonowania przedsiębiorstwa w gospodarce rynkowej, form organizacyjno-prawnych, innowacyjnych modeli biznesowych i procedury rejestracji działalności gospodarczej.
- Rozumienie zasad zarządzania, roli marketingu oraz społecznej odpowiedzialności w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa⁸.

Przedstawione treści stwarzają możliwość korelacji z zajęciami prowadzonymi często na filologii germańskiej w ramach *Wirtschaftsdeutsch*. Niektóre filologie, ze względu na późniejszą pracę absolwentów w korporacjach, wprowadzają seminaria o zagadnieniach gospodarczych w Niemczech czy formach prawnych funkcjonowania przedsiębiorstw itp. Ta kombinacja umożliwi podejmowanie działań interdyscyplinarnych: np. porównawczych – sytuacja ekonomiczna rodziny polskiej a rodziny niemieckiej, formy oszczędzania i inwestowania oraz ich ocena z punktu widzenia ryzyka i przewidywanych zysków,

⁸ <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/04/przedsiębiorczosc-liceum-i-technikum.pdf>. DW 01.10.2017.

przeprowadzenie symulowanej inwestycji. Prowadzenie tego rodzaju zajęć przez nauczyciela germanistę, wyposażonego w wiedzę z zakresu przedsiębiorczości, stwarza również niepowtarzalną okazję do realizowania z uczniami projektów edukacyjnych o funkcjonowaniu rynku czy przedsiębiorstw. Na zajęciach projektowych, ze względu na ich interdyscyplinarny charakter, język obcy, niemiecki jest często instrumentem w przekazywaniu treści specjalistycznych. W klasach dwujęzycznych, z językiem niemieckim, przedmiot podstawy przedsiębiorczości może być prowadzony w języku docelowym.

4. Podsumowanie

Powyższe uwagi i przedstawione dwie propozycje modeli kształcenia nauczyciela w dwóch przedmiotach mogą przynieść duże korzyści zarówno studentom (przyszłym nauczycielom), uczniom, jak i wykładowcom akademickim. W trakcie studiów filologicznych student opanuje umiejętności związane z wykorzystaniem instrumentów podejścia interdyscyplinarnego w nauczaniu języka, przekazywaniu treści interkulturowych, pełnieniu roli doradcy i mediatora między kulturą własnego kraju a kraju docelowego. Kompetencja uzyskana w drugim przedmiocie może się przyczynić do rozwoju wiedzy i umiejętności praktycznych studenta, a także może stanowić okazję do sięgania po literaturę przedmiotu w języku obcym np. w trakcie pisania pracy dyplomowej. Uczeń nauczany przez dobrze przygotowanego nauczyciela, posiadającego oprócz kompetencji filologicznej również umiejętności w zakresie drugiego przedmiotu, pozna instrumenty podejścia interdyscyplinarnego, które będzie mógł wykorzystać przy realizacji zadań w szkole. Przykład mogą stanowić wymienione już w artykule projekty edukacyjne przeprowadzane w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej. Natomiast wykładowcy akademicy zyskają możliwość pracy ze studentem o szerszych horyzontach, w większym stopniu zmotywowanym do studiowania.

Obecnie potrzebne jest inne spojrzenie na kształcenie nauczyciela języka obcego, szczególnie drugiego. Nie można pomijać milczeniem tak istotnych faktów, jak dobre przygotowanie studenta do pracy w szkole czy do funkcjonowania na trudnym rynku pracy. Oczywiście jest, że przy okazji takiej dyskusji wielu przeciwników kształcenia dwukierunkowego, np. w modułach zaprezentowanych w artykule, posłuży się argumentem wprowadzania chaosu w kształceniu czy brakiem odpowiedniej kadry. Konieczność przeprowadzenia reformy w zakresie edukacji nauczycieli daje okazję do zwrócenia uwagi na rangę tego zawodu oraz znaczenie dla kształtowania społeczeństwa, a także na wpływ tej profesji na rynek pracy. Należy więc wręcz apelować o modyfikację kształcenia w kierunku dwóch przedmiotów, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej. W związku z tym postulatem być może należałoby wydłużyć okres

studiowania np. na poziomie licencjatu do czterech lat, ewentualnie mocno zmodyfikować programy nauczania. Niewątpliwie korelacja przedmiotowa, kształtowanie w wykładowcach i studentach podejścia interdyscyplinarnego poprzez odpowiednie seminaria i działania edukacyjne, może przynieść znaczną poprawę w kształceniu nauczyciela. Za Klochem (2007) należy powiedzieć:

Interdyscyplinarność jest dziś i modą, i koniecznością. Modą jest wówczas, gdy pojawia się jako hasło reklamujące wyższą prywatną szkołę humanistyczną („U nas uczymy interdyscyplinarnie”). Ale interdyscyplinarność w dzisiejszej humanistyce jest także koniecznością, a to dlatego, że ta tendencja dominuje dziś w myśleniu o człowieku i kulturze, i dzieje się tak już od dłuższego czasu.

Interdyscyplinarność może zmienić sposób nauczania na kierunkach filologicznych i dać perspektywę na zdobycie kompetencji w drugim przedmiocie nauczonym w polskich szkołach. Niniejsze rozważania mogą stanowić początek istotnej dyskusji nad modelami kształcenia interdyscyplinarnego, szczególnie nauczycieli języków obcych drugich.

BIBLIOGRAFIA

- Bastian, J. i Gudjons, H. (red.). 1993. *Das Projektbuch II*. Hamburg: Bergmann Helbig.
- Braunek, A. 2013. *Raport ORE. Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*. URL: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/426/Powszechnosc_nauczania_jezykow_2011_2012_17.04_final.pdf. DW 10.11.2017.
- Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. URL: <http://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf>. DW 02.11.2017.
- Hejmej, A. 2007. „Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne” (Rozprawy i Szkice). *Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 1:35-53. URL: <http://www.ejournals.eu/sj/index.php/Wieloglos/article/view/35-53/163>. DW 10.11.2017.
- Hermaszewski, J. 2013. *Kształcenie interdyscyplinarne – nowa jakość kształcenia* (Prezentacja). URL: <http://hermaszewski.glogow.pl/wpcontent/uploads/2013/12/Prezentacja-20.11.2013.pdf>. DW 29.09.2017.
- Jeżowski, A. 2012. *Ekonomia oświaty w zarządzaniu szkołą*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Klein, J.T. 1990. *Interdisciplinarity. History, Theory, and Practice*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Kloch, Z. 2007. *Interdyscyplinarność w naukach społecznych i humanistycznych – możliwości i ograniczenia* (Tekst wygłoszony na seminarium Wydziału

- I Nauk Społecznych PAN i Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 21.11.2007). URL:<http://www.obta.uw.edu.pl/pl/node/61>. DW 12.11.2017.
- Krajka, J. 2009. „Nauczyciel języków obcych wczoraj, dziś i jutro – kształcenie informatyczne nauczycieli w erze Internetu 2.0”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, s. 199-208.
- Krzyżanowska, Ł. i Wiśnicka, M. 2009. *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań*. Centrum Nauki Kopernik, Warszawa, s. 38-40.
- Kwaśnica, R. 2004. „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu”. (w:) *Pedagogika* (red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski). Warszawa: PWN, s. 291-319.
- Mackiewicz, M. 2009. „Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, s. 71-82.
- Mihułka, K. 2009. „Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, s. 61-70.
- Mirowska-Łoskot, U. „Koniec z masowym kształceniem nauczycieli”. *Gazeta Prawna*, 27.09.2017. URL:<https://www.google.pl/search?q=Koniec+z+masowym+kszta%C5%82ceniem+nauczycieli>. DW 23.10.2017.
- Netzwerk Deutsch: Statistische Erhebungen 2010*. URL: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>. DW 07.11.2017.
- Projekt. Podstawy przedsiębiorczości liceum ogólnokształcące i technikum – po szkole podstawowej*. URL:<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/04/przedsiębiorczosc-liceum-i-technikum.pdf>. DW 08.11.2017.
- Sikorska, M. 2009. „Korelacja międzyprzedmiotowa w programach kształcenia nauczycieli języków obcych”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, s. 179-188.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filologii Romańskiej

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

kataszaj@amu.edu.pl

Beata Gałań

**LA METHODE D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE DANS LE
DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE REDACTIONNELLE
EN LANGUE ETRANGERE**

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO, KATOWICE 2017, 276 SS.

Keywords: distance learning, writing skills, teaching foreign languages, information and communications technology

Słowa kluczowe: nauczanie na odległość, kompetencja redakcyjna, nauczanie języków obcych, technologie informacyjno-komunikacyjne

Książka dr Beaty Gałań *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère* dotyczy aktualnej dla badań dydaktycznych i praktyki nauczania języków obcych problematyki, jaką jest skuteczność kształcenia językowego wspomaganego technologiami informacji i komunikacji, w szczególności kształcenia na odległość z wykorzystaniem przestrzeni wirtualnej. Autorka bada w niej związek między metodą nauczania na odległość a wynikami uzyskanymi przez studentów filologii romańskiej w zakresie redagowania wypowiedzi pisemnej w języku francuskim.

Praca napisana jest w języku francuskim, składa się z pięciu rozdziałów poprzedzonych wstępem, całość wieńczą wnioski oraz ciekawe implikacje dydaktyczne. Imponująca jest część ilustrująca rozważania i analizę zebranych

danych, zamieszczona w załączniku. Stanowi ona bogaty, różnorodny korpus, przydatny w zakresie zarówno projektowania badań na pokrewny temat, jak i też przełożenia na działania dydaktyczne w nauczaniu hybrydowym. Wywód poprzedza cytata z filozofa Gastona Bachelarda (1983: 16): *Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit* (pol. *Nic nie wynika samo z siebie. Nic nie jest dane. Wszystko jest konstruowane*), do którego Autorka odwołuje się we wstępie. Właściwie maksyma ta mogłaby posłużyć także jako myśl przewodnia recenzji tego bogatego, solidnie udokumentowanego i precyzyjnie zbudowanego wywodu. Swoje założenia Autorka formułuje już we wstępie, w którym wyznacza też kroki badawcze – 12 etapów przedstawianego podejścia. Należy z podziwem odnotować, że konsekwentnie pokonuje je z badawczym rygoryzmem w dalszych częściach monografii.

Część analityczno-koncepcyjna, która składa się z czterech obszernych rozdziałów, zawiera pogłębioną refleksję nad nauczaniem/uczeniem się języków obcych z wykorzystaniem technologii informacji i komunikacji w aspekcie historycznym oraz podsumowaniem aktualnych podejść i wytyczeniem perspektyw na przyszłość. Szczególnie dużo miejsca poświęcono platformie kształcenia na odległość. Drugi rozdział pracy pt. *L'enseignement à distance*, traktujący o nauczaniu na odległość, jest niezwykle cenny ze względu na syntetyczny przegląd rozwoju tego rodzaju nauczania języków obcych jako wspomagającego tzw. nauczanie tradycyjne w różnych formach (np. *formations hybrides* – nauczanie hybrydowe) i wreszcie wyodrębnienie go jako specyficznej metody.

Kolejna część poświęcona jest kompetencjom redakcyjnym uczących się języka obcego w środowisku wirtualnym. Również w tej części czytelnik otrzymuje wyczerpujący wywód zbierający przegląd podstawowych teorii uczenia się i podejść dydaktycznych w perspektywie ich implikacji w nauczaniu na odległość. Autorka omawia w sposób szczególny teorię Pierre'a Bourdieu, która staje się punktem wyjścia do analizy habitusu ucznia w wirtualnej klasie językowej.

Empiryczna część pracy jest bardzo rozbudowana, zawiera dokładny opis zastosowanej procedury badawczej wraz z podsumowaniem ilościowym i jakościowym, opatrzonym licznymi komentarzami odautorskimi. Biorąc pod uwagę aplikacyjny charakter pracy, tak precyzyjna prezentacja badania własnego Autorki na pierwszy rzut oka może sprawiać wrażenie zbyt obszernej. Jednak pogłębiona część empiryczna jest zaletą całej monografii, zważywszy na fakt, że może ona także stanowić bardzo dobry przykład konceptualizacji i przeprowadzenia eksperymentu dydaktycznego z dziedziny glottodydaktyki dla odbiorcy badacza.

Podstawową metodą badania w obranej przez Autorkę procedurze jest metoda ilościowa z wykorzystaniem eksperymentu, uzupełniona o techniki ilościowo-jakościowe (kwestionariusz ankiety oraz obserwacja). Procedura ta pozwala wyciągnąć wiarygodne i istotne ilościowo wnioski. Spełniony jest tu także

warunek weryfikowalności badań. Doświadczenie to jest wielowymiarowe. Pani dr Gałań poddała bowiem analizie skuteczność pracy studentów w zakresie wypowiedzi pisemnej w języku francuskim uzyskanej na drodze działań w rzeczywistym kontakcie nauczyciel–uczeń oraz w konfrontacji z pracą na platformie wirtualnej z wykorzystaniem dostępnych środków technologii informacji i komunikacji. Co istotne, analiza została uszczegółowiona przez wyłonienie zakresów badanej kompetencji oraz zilustrowana opiniami (skonfrontowana z nimi) samych studentów. Zaplanowane studium porównawcze wyłoniło nowe uwarunkowania pracy online i – co może wydawać się nieco paradoksalne – zalety pracy kontaktowej (nauczyciel–uczeń). Autorka doskonale uchwyciła złożoność badanego zjawiska i brak ostatecznych „recept” nauczania oraz pokazała, jak dużą wartość ma elastyczne podejście do celów nauczania/uczenia się, profilu ucznia i samych narzędzi dydaktycznych. Pani dr Gałań nie stroni też od uwag bardziej osobistych, co prawda wyłonionych na podstawie badania, ale mających oparcie także we własnych przekonaniach nauczyciela-badacza. Chodzi mianowicie o znaczenie autonomii identyfikowanej częściowo z tzw. inteligencją pragmatyczną, rozumianą w omawianym kontekście jako umiejętność dostosowania się do wirtualnego środowiska. Moim zdaniem jest to pewne uproszczenie ze względu na różnorodność poznawczą, rozwojową i „uczeniową” studentów czy szerzej – wszystkich osób uczących się. Może w kolejnych badaniach i już innej publikacji warto zmierzyć się z potrzebą indywidualizacji nauczania w środowisku wirtualnym czy pochylić się nad problemem potencjału tzw. nowych technologii w odniesieniu do rozwijania osobistej kompetencji uczenia się w zakresie kompetencji pisanych (choć nie tylko) w wirtualnej klasie. Wszak, jak zauważa Autorka, wirtualna klasa wymaga także szczególnych działań nauczyciela wobec indywidualnych uwarunkowań uczenia się.

Książka dr Beaty Gałań jest niezwykle cenną publikacją w dziedzinie dydaktyki językowej, zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju kształcenia na odległość, rozwoju samych technologii informacyjnych oraz polityki europejskiej promującej narzędzia TIK w kształceniu na odległość. Publikacja stanowi też doskonałe kompendium wiedzy na temat technologii informacji i komunikacji w edukacji, kształcenia na odległość i znaczenia środowiska wirtualnego w kształceniu językowym. W pracy opisano nowe formuły kształcenia na odległość, tj. kształcenie otwarte (fr. *formation ouverte*), kształcenie otwarte i na odległość (fr. *formation ouverte à distance*), e-learning oraz kształcenie on-line otwarte dla wszystkich (fr. *formation en ligne ouverte à tous*, ang. *MOOC*). Omówiono także funkcjonalność platformy Moodle. Wszystkie te zagadnienia wprowadzają czytelnika w tajniki terminologiczne powszechnie znane i używane, a jednak nie zawsze właściwie rozumiane i interpretowane w kontekście nauczania/uczenia się języków. Wartością dodaną pracy jest to, że czytelnik odnajduje w niej pogłębioną

interpretację stosowanej terminologii w wybranym kontekście. Zagadnienia ujęte w pracy dyskutowane są w oryginalny sposób. Nowatorstwo wywodu odnosi się przede wszystkim do wykazania zależności między celami nauczania (rozwijanie kompetencji tworzenia wypowiedzi pisemnej) a kontekstem nauczania na odległość z uwzględnieniem specyfiki wirtualnej klasy na podstawie teorii uczenia się i socjologicznej teorii habitusu Pierre'a Bourdieu. Opisane badanie własne Autorki dotyczy studentów uczących się języka francuskiego jako obcego, jednak wnioski z badań znacznie wykraczają poza dydaktykę języka francuskiego w przytoczonym kontekście. Publikacja dr Beaty Gałan może więc zostać wykorzystana w dydaktyce innych języków, z inną publicznością, pod względem ilustracji empirycznej i dydaktycznych propozycji ma bowiem dużo szersze zastosowanie. Dzieje się tak również dlatego, że wykorzystana procedura badawcza, sposób przedstawienia wyników i wnioskowanie są niemal wzorcowe, co czyni z książki także znakomitą ilustrację możliwości badania tej złożonej problematyki.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Gałań B. 2017. *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 276 str.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Mariola Jaworska 7

ARTICLES

1. Hans-Jürgen Krumm – *Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen und deren Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen* 11
2. Krystyna Drożdżał-Szelest – *Innovation in language education vs. teacher professionalism* 29
3. Ewa Półtorak, Beata Gałań – *What does it take to make an innovative teacher? Establishing a definition* 43
4. Dorota Werbińska – *Using duoethnography as an innovative approach in developing pre-service language teachers' reflective skills* 59
5. Magdalena Witkowska – *Teacher portfolio as a tool in training teacher-trainees' reflective skills* 75
6. Radosław Kucharczyk, Krystyna Szymankiewicz – *Self-awareness of foreign language learning process as a precondition for innovative teaching. Towards multilingual didactics in the initial teachers' training* 89
7. Małgorzata Niemiec-Knaś – *Interdisciplinary approach to teaching German and the acquisition of competence in second subject teaching as a chance for a second foreign language teacher in the job market* 109

BOOK REVIEWS

1. Katarzyna Karpińska-Szaj: Beata Gałań *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère* 123

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2018 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>