

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NR 28



Poznań 2006

Redakcja:

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)
Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak,
Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

Recenzenci tomu:

Anna Cieślicka, Katarzyna Karpińska-Szaj, Kazimiera Myczko, Weronika Wilczyńska

INFORMACJE DLA AUTORÓW

- artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5'') zapisane w formacie RTF wraz z wydrukiem podając imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz *Neofilologa* w przypadku opublikowania artykułu,
- objętość artykułu nie powinna przekraczać 10 stron wydruku komputerowego,
- cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony; np.: (Komorowska, 2000: 24-26),
- przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieścić na końcu artykułu,
- bibliografia wg zapisu: nazwisko autora, pierwsza litera imienia, tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka), miejsce wydania (dwukropek) wydawnictwo/wydawca, strony.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)
Instytut Filologii Germańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
SebastianChudak@tenbit.pl

NEOFILOLOG

**CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 28**

POZNAŃ 2006

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	3
ARTYKUŁY	
1. Stereotypy a afektywność w kształceniu do komunikacji interkulturowej na studiach neofilologicznych - Magdalena Pieklarz	4
2. Patrymonium europejskie” jako nowe podejście w nauczaniu kulturoznawstwa na kierunku filologia obca na studiach zawodowych - Małgorzata Gnyś	14
3. Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych - Sylwia Adamczak-Krzysztofowicz	25
4. Orientacja (inter)kulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity - Maciej Mackiewicz	33
5. Polityka edukacyjna UE jako przyczynek do rozwoju społeczeństwa kognitywnego - Barbara Czwartos, Renata Kozieł	40
6. Testowanie sprawności czytania: teoria a praktyka - Monika Kusiak	53
7. Uczeń w roli oceniającego: wykorzystanie arkusza ewaluacji w ocenianiu koleżeńskim w nauce pisania w języku obcym - Magdalena Trepczyńska	61
8. Psycholingwistyczne badanie użycia słowników w procesie tłumaczenia - Bogusława Whyatt	70
9. Subjektive Theorien der Lernenden Zur Optimierung des Lernerfolgs - Ahmed Rafik Trad	78
SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY	
1. Sprawozdanie z konferencji „Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych “ - Urszula Paprocka-Piotrowska	85
2. Stanowisko Zarządu głównego PTN w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych	87
3. Stanowisko Zarządu Głównego PTN w sprawie kształcenia w zakresie języków obcych	98
4. Komunikat o konferencji „Dydaktyka języków obcych początku XXI wieku”	102

OD REDAKCJI

Oddajemy do Państwa rąk 28 numer *Neofilologa*. Znajdą w nim Państwo artykuły powstałe na podstawie referatów wygłoszonych na konferencji PTN w Poznaniu (wrzesień 2004). Są to teksty autorstwa Bogusławy Whyatt i Achmeda Rafika Trada. Pozostałe artykuły to część poklosia z konferencji w Lublinie (wrzesień 2005).

Tematyka prac jest jak zwykle bardzo różnorodna, a dotyczy głównie: nauczania interkulturowego oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej (Małgorzata Gnyś, Magdalena Piekłarz, Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Maciej Mackiewicz), kompetencji czytania i pisania z uwzględnieniem sposobów ich oceniania (Monika Kusiak, Magdalena Trepczyńska), zagadnień przekładu i pracy tłumacza (Bogusława Whyatt). Są też artykuły dotyczące teorii uczenia się (Achmed Rafik Trad) i koncepcji nauczania/uczenia się w świetle polityki edukacyjnej UE (Barbara Czwartos i Renata Kozieł).

Wymienione tu artykuły to zaledwie skromna część przedstawionych referatów na konferencji „*Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym...*”. Kolejny tom *Neofilologa* będzie również w większości zawierał referaty wygłoszone na konferencji, skupione przede wszystkim na problematyce psychologicznych aspektów w nauce języków obcych. Wkrótce zakończona będzie także praca nad tematycznym tomem pokonferencyjnym „*Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*”, pod wspólną redakcją Jolanty Krieger-Knieja i Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej. Książka ukaże się nakładem wydawnictwa Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (TN KUL) w Lublinie.

W numerze zamieszczamy także stanowisko Zarządu Głównego PTN w sprawie kształcenia nauczycieli oraz stanowisko dotyczące projektów standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów. Dokumenty te są także dostępne na naszej stronie <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>.

Czytelnicy mogą się także zapoznać ze sprawozdaniem z ostatniej konferencji PTN w Lublinie oraz z komunikatem o kolejnej konferencji „*Dydaktyka języków obcych początku XXI wieku*” organizowanej w dniach 11- 13 września w Krakowie.

Zapraszamy do lektury!

Katarzyna Karpińska-Szaj

Magdalena Pieklarz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Olsztyn

STEREOTYPY A AFEKTYWNOŚĆ W KSZTAŁCENIU DO KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH

Stereotypes versus affectiveness in education leading to intercultural communication.

The following article discusses the relation between cultural stereotyping and affective processes in education leading to intercultural communication in modern languages studies. This work is both an attempt to explain this phenomenon theoretically and to research the previously mentioned relation in the light of postulates of intercultural education. A part of this work is also an analysis aiming at determining the factors influencing a stereotype category. The article points at the significance and complexity of a stereotype from the glottodidactic point of view. It emphasizes that the representation of a stereotype is affectively conditioned and depends on many factors among which we can find both the affective factors and the factors determining affectively the category of a stereotype in the process of learning foreign languages. The author also formulates aims and postulates of the work with a stereotype in education leading to intercultural communication.

WSTĘP

Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do dyskusji na temat miejsca i roli stereotypu w ramach interkulturowo zorientowanej dydaktyki języka niemieckiego na studiach germanistycznych w Polsce i dydaktyki języka polskiego jako obcego na studiach polonistycznych w Niemczech. Głównym celem jest wskazanie na zależności pomiędzy stereotypizacją kulturową a procesami afektywnymi w kształceniu do komunikacji interkulturowej na studiach neofilologicznych, jak również przedstawienie propozycji holistycznego modelu pracy ze stereotypem jako kategorią silnie zdeterminowaną afektywnie w świetle postulatów kształcenia interkulturowego.

Podstawą publikacji jest obroniona dnia 2 czerwca 2005 roku rozprawa doktorska pt.: „Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht”. Praca ta była próbą zarówno teoretycznego uchwycenia i zbadania owych zależności, jak i własnej analizy zmierzającej do określenia czynników wpływających na kategorię stereotypu.

Inspiracją do opracowania takiego tematu pracy było spostrzeżenie, iż tematyka stereotypów, dla studentów neofilologii – czyli uczących się języka obcego w sposób intensywny, konfrontatywny i holistyczny – niezmiernie ważna i interesująca, nie jest w kształceniu neofilologicznym w sposób dostateczny uwzględniona. A tematyka ta towarzyszy studentom neofilologii przecież podczas całego procesu kształcenia, zarówno neofilologicznego, jak i późniejszego (także autodydaktycznego), ulega przeobrażeniom oraz dojrzewa wraz ze wzrostem kompetencji językowej¹: począwszy od kompetencji

¹ Definicja kompetencji językowej wraz z podziałem na rodzaje zaczerpnięta została od Pfeiffera (2001:150).

komunikacyjnej, przez kompetencję interkulturowo-komunikacyjną, aż po kompetencję interkulturowo-negocjacyjną, a w pojedynczych przypadkach także po kompetencję translatoryczną. Dotyka ona przy tym tak istotnej sfery, jaką jest tożsamość kulturowa. Student neofilologii to osoba dorosła, posiadająca wysoki stopień kompetencji w języku i kulturze rodzimej, a co za tym idzie dysponująca całym możliwym do nabycia w socjalizacji repertuarem stereotypowych obrazów i przekonań, zarówno na temat rodzimej kultury i jej przedstawicieli, jak i kultury i przedstawicieli języka docelowego, postrzeganych jednakże przede wszystkim z perspektywy kultury i języka rodzimego. W wyniku szeroko rozumianego kształcenia językowego i kulturowego dochodzi do istotnych zmian w kategorii stereotypu, rozumianego w niniejszym opracowaniu jako obrazy kultury rodzimej i obcej (rozróżnienie: Auto-/Heterostereotyp a Selbst-/ Fremdbild²).

Powodem wyboru takiej tematyki był też fakt, iż dziedzina badawcza, jaką jest „stereotyp w glottodydaktyce”³ nie ma jak dotąd wyczerpującej reprezentacji empirycznej i teoretycznej⁴. Przede wszystkim kategoria afektywności, która to nieodłącznie stereotypowi towarzyszy i silnie go determinuje, nie została jak dotąd w praktyce badawczej koncentrującej się wokół stereotypu należycie opisana. Tylko nieliczne prace podejmują bardzo ogólnikowo problem relacji stereotypu z emocjami.

W związku z zauważonymi deficytami wiedzy i praktyki kształceniowej celem niniejszego artykułu jest wskazanie na istotność i kompleksowość tej afektywnie zdeterminowanej kategorii, jaką jest stereotyp w procesie glottodydaktycznym i kształceniu interkulturowym, jak również sformułowanie celów i postulatów pracy ze stereotypem w kształceniu do komunikacji interkulturowej.

1. STEREOTYP A INTERKULTUROWOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE

Wraz ze zmieniającym się kontekstem kulturowym, społecznym oraz politycznym zmieniają się także potrzeby edukacyjne w zakresie przygotowania jednostki do funkcjonowania nie tylko obok, ale także między kulturami. Dostęp do obcej kultury zawsze zdeterminowany jest własnym pochodzeniem i kulturową socjalizacją, a w wyniku tego selektywnym odbiorem, czyli indywidualną kognitywną i afektywną perspektywą. Zasada ta obowiązuje także w przypadku gotowości, chęci zrozumienia i otwartości na to, co obce/inne. Dlatego niektóre zjawiska, fenomeny kulturowe postrzegamy jakby w „krzywym zwierciadle”, innych w ogóle nie zauważamy, ignorujemy je. Ponadto, im bliżej obie kultury (własna i obca) są spokrewnione, podobne do siebie, tym bardziej doświadczamy poczucia bliskości i zrozumienia. W sytuacji odwrotnej – przy zetknięciu się kultur bądź fenomenów kultur krańcowo różnych, kiedy to doświadczamy poczucia obcości i dystansu, sięgamy po stereotypy. Centralnym zagadnieniem i nadrzędnym postulatem kształcenia interkulturowego jest uzdolnienie/wychowanie uczących się do interakcji z przedstawicielami innych kultur; interakcji nacechowanej otwartością, tolerancją, kooperatywnością, empatią, refleksją oraz krytyczną oceną uwarunkowanych kulturowo stereotypów i uprzedzeń (Zawadzka 2004:213).

² Szczegółowiej na temat tego rozróżnienia w Prokop (1995:192ff.).

³ Stereotyp to kategoria interesująca nie tylko socjologów i psychologów społecznych, językoznawców, literaturoznawców, ale też glottodydaktyków. Każda z tych wymienionych dziedzin naukowych wypracowała narzędzia i metody eksplikacji, pomiaru i klasyfikacji stereotypu. Wskażmy tu chociażby na lingwistyczne ujęcie stereotypu w prototypowych teoriach pojęć czy wywodzące się z nauk społecznych listy cech narodowych. Glottodydaktycy korzystają z osiągnięć dziedzin sobie pokrewnych, ale też dążą do wypracowania własnej metodologii badań nad tą kategorią.

⁴ Największe zainteresowanie stereotypem w glottodydaktyce odnotowujemy od około dwudziestu pięciu lat, kiedy to metoda komunikacyjna została uzupełniona i rozszerzona o podejście interkulturowe. Por. Bausinger 1988, 2000, Husemann 1990, 1991, Keller 1969-1997, Löschnann 1998, Prokop 1995, Quasthoff 1986, 1989, Redder 1995, Reiß 1997, Rösch 2000.

Uwzględnienie stereotypu w procesie glottodydaktycznym wydaje się być zatem jak najbardziej pożądane i zgodne z założeniami i celami kształcenia interkulturowego.

Stereotypy narodowe/etniczne/kulturowe, które to z punktu widzenia glottodydaktyki wydają się być szczególnie interesujące⁵, to wyraz etnocentrycznego przetwarzania informacji przez człowieka. Jako kategoria nieodłączna w procesie postrzegania i przetwarzania informacji o człowieku i otaczającym go świecie społecznym, zapewniająca wewnątrzpsychiczną stabilizację oraz normalne współżycie w społeczeństwie, zajmują one ważne miejsce w komunikacji interkulturowej, a tym samym w prowadzącym do niej kształceniu interkulturowym, będącym z kolei istotnym składnikiem procesu glottodydaktycznego.

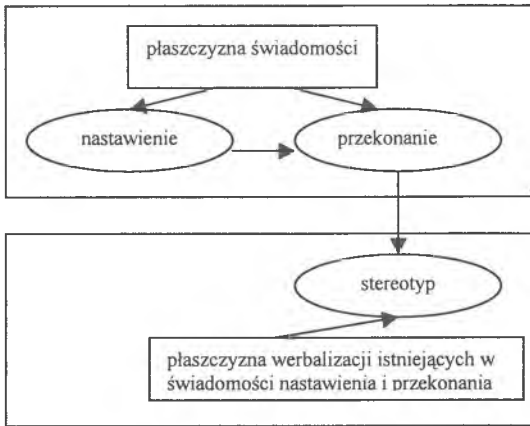
Stereotyp jest werbalnym wyrazem przekonania dotyczącego grupy społecznej lub jednostki jako członka tej grupy. Ma formę logiczną sądu, który w sposób niezwyfikowany, z tendencją do wartościowania emocjonalnego przypisuje pewnej klasie osób określone właściwości lub sposoby zachowań, ewentualnie odmawia jej jakichś cech⁶. Stereotyp odznacza się wysokim stopniem rozpowszechnienia wewnątrz grupy kulturowej. Z analizy socjologicznego nurtu badań nad problematyką stereotypu wynika, iż stereotypy nie wywodzą się z bezpośredniego doświadczenia jednostek, lecz z tradycji, przekazu i zapośredniczenia. Stereotyp pełni funkcję społeczną - funkcję obronną w stosunku do wartości i powszechnie przyjętych sądów danego społeczeństwa czy grupy. Stereotyp jest specyficzną strukturą kognitywną, która właśnie ze względu na swoją specyfikę polegającą na łączeniu czynnika poznawczego i emocjonalnego, staje się strukturą pragmatyczną/działaniową. Można więc wyróżnić tu trzy aspekty: kognitywny, emocjonalny oraz działaniowy. Lingwistyczne ujęcie stereotypu, określa go jako kategorię semantyczno-pragmatyczną, nacechowaną elementami wartościującymi i emocjonalnymi. Właśnie ze zrozumienia emocjonalno-wartościującego charakteru stereotypizacji wynika konieczność dokładniejszego, niż do tej pory, modelowania każdej teorii komunikacji interkulturowej.

2. STEREOTYP A AFEKTYWNOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE

Stereotyp to kategoria o komponentach/funkcjach kognitywnych, afektywnych i konatywnych (działaniowych). Jednakże komponent afektywny stereotypu, czyli nieodłączne stereotypowi wartościowanie, a co z tego wynika jego emocjonalne (pozytywne bądź negatywne) zabarwienie, wydaje się być szczególnie istotne w procesie glottodydaktycznym. Czymże jest afektywność? Afektywność to suma czynników, które poprzez emocje wpływają na nastawienie uczących się względem języka obcego, kultury i mieszkańców kraju języka obcego, atmosferę oraz proces uczenia się i nauczania tego języka (Apelt 1988:9). Według Solmecke/Boosch (1981:5), istnieją trzy grupy czynników, które to determinują proces nauki języków obcych. Są to środowisko społeczne, czynniki indywidualne i kształcenie językowe. Reprezentantem afektywności jest nastawienie. Nastawienie i stereotyp mają podobną konstrukcję: w przypadku obu kategorii możemy wyróżnić komponent kognitywny, afektywny i konatywny. Nastawienie jako kategoria świadomości nie może, w przeciwieństwie do stereotypu, zostać zmierzone, zbadane (Quasthoff 1973:27). Kategoria nastawienia jest jednak dostępna, reprezentowana przez stereotyp, który jest jej zwerbalizowaną formą. Można więc założyć, że stereotypy wywodzą się z nastawień i przekonań.

⁵ Stereotypy dotyczące płci, rasy, profesji zawodowej, stereotypy ideologiczne stanowią przedmiot badań nauk takich jak m.in. psychologia społeczna i socjologia. W niniejszym opracowaniu nie poświęcono im uwagi ze względu na mniejszą użyteczność glottodydaktyczną.

⁶ Por. Berting/Villain-Gandossi 1995, Pietrzak 2000, Quasthoff 1998.



Schemat 1: Stereotyp i nastawienie jako reprezentant afektywności

Afektywność w procesie glottodydaktycznym to także korelat czynników indywidualnych takich jak emocje/nastawienia, motywacja i zainteresowanie, które się wzajemnie warunkują. Te teoretyczne rozważania i koncepcje stały się podstawą wypracowania propozycji hipotetycznego modelu jednoczącego stereotyp i afektywność w holistycznym ujęciu czynników determinujących proces uczenia się języków obcych:



Schemat 2: Stereotyp i afektywność w holistycznym ujęciu czynników determinujących proces uczenia się języków obcych

Stereotyp według powyższej koncepcji to kategoria mocno osadzona w „afektywnym otoczeniu”, u której podstaw leżą: nastawienie/ emocje, motywacja i zainteresowanie. Dyspozycja ta koreluje także z wieloma innymi czynnikami, wynikającymi z biografii uczącego się, a które to determinują afektywność w procesie uczenia się języków obcych. Wśród czynników indywidualnych wyróżniono czynniki biologiczne, kognitywne, kognitywno-afektywne i afektywne, które to dzielą się na dalsze składowe. W kształceniu językowym wskazano na rolę nauczyciela, atmosferę i warunki uczenia się oraz intensywność nauki i obcowania z językiem i kulturą obcego kraju. Czynniki środowiskowe to inaczej status języka i kultury obcej w kraju wyjściowym oraz kontakt i pobyty w kraju języka docelowego.

W kontekście tego modelu stereotyp zdefiniować możemy jako kategorię aktywną, która ulega przeobrażeniom, negocjacjom i indywidualnej reprezentacji. Jednostka może relatywizować stereotypy, dystansować się od nich, próbować je zrozumieć a także je przejmować. Działania i procesy te mają charakter głównie afektywny.

3. METODOLOGICZNA PODSTAWA BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Wyżej opisany model ten stanowi punkt wyjścia i odniesienia badań empirycznych, przeprowadzanych wśród studentów Germanistyki i Polonistyki Uniwersytetu Poczdzamskiego oraz Germanistyki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Posłużyliśmy się następującymi instrumentami badawczymi:

- Potsdam:
 - 50 ankiet skierowanych do germanistów – metodologia ilościowa
 - 4 ankiety i problemowo zorientowane wywiady z polonistami (studium przypadku z wypracowaniem teorii subiektywnych) – metodologia eksploratywno-interpretacyjna
- Poznań:
 - projekt wśród 12 germanistów (ankieta wprowadzająca, nagrana i stranskrybowana dyskusja seminaryjna, ankieta zamykająca) – metodologia jakościowo-ilościowa

Teorie subiektywne odegrały w niniejszych badaniach podwójną rolę: jako koncepcja teoretyczna jednocząca stereotyp i afekt oraz jako środek metodologii jakościowej, pozwalający na eksplikację stereotypu i towarzyszącej mu afektywności. W teoriach subiektywnych punkt ciężkości leży na autorefleksji, aktualizacji wspomnień, kojarzeniu i świadomym wnioskowaniu. Jako, że teorie subiektywne bazują wyłącznie na osobistym, indywidualnym zbiorze doświadczeń, nie powodują one pogłębienia wiedzy, czy to językowej, czy kulturoznawczej. Zaslugą ich jednak może być rozbudzenie świadomości własnego systemu myślowego poprzez unaocznienie własnych doświadczeń, nawyków i postaw, a przez to rozbudzenie świadomości istnienia innego pojmowania rzeczywistości i jego równouprawnienia. W tym kontekście należy podkreślić użyteczność tej koncepcji względem glottodydaktycznego ujęcia stereotypu, implikującego postulat nauzenia interkulturowego.

4. TEZY I PYTANIA BADAWCZE

Wypracowanie holistycznego modelu pracy ze stereotypem jako kategorią afektywną w kształceniu do komunikacji interkulturowej na studiach neofilologicznych wymagało sformułowania właściwych tez i pytań szczegółowych.

Przyjęto, co następuje:

1. Kształcenie językowe/neofilologiczne wpływa jakościowo na nastawienie i stereotyp w wyniku przekazywania informacji o kraju i kulturze docelowej oraz konfrontacji z językiem docelowym.

2. Czynniki afektywne i motywacyjne korelują ze stereotypizacją.
3. Na stereotypizację kulturową mają wpływ czynniki zarówno afektywne w odniesieniu do języka docelowego, do osób władających tym językiem i do kultury kraju języka docelowego, jak i kształceniowo-środowiskowe.
4. Wraz z rozwojem kompetencji językowej i kulturowej dochodzi na skutek świadomej i intensywnej konfrontacji z kulturą docelową do różnicowania i relatywizowania zarówno stereotypów dotyczących kultury wyjściowej jak i docelowej.
5. Kategorie: różnicowanie, relatywizacja, dystans, empatia są współzależne z intensywnością obcowania z językiem i kulturą kraju docelowego, kontaktem, pobytami w kraju języka i kultury docelowej oraz wiekiem.

Następnie postawiono następujące pytania szczegółowe:

- W jakim związku względem siebie są stereotypizacja i afektywność, rozumiana jako indywidualne emocjonalne i motywacyjne uczestnictwo w procesie przyswajania języka i kultury docelowej?
- Jakimi stereotypami i teoriami subiektywnymi dotyczącymi stereotypu odnośnie kultury i języka obcego dysponują badani? Jakie doświadczenia, ewentualnie charakterystyki badanych leżą u podłoża werbalizowanych stereotypów i teorii subiektywnych?
- Dlaczego badani zdecydowali się na studia polonistyczne/germanistyczne? Jakie afektywne konsekwencje niesie za sobą ten wybór? Jakie zmiany w reprezentacji stereotypu i w teoriach subiektywnych odnośnie stereotypu można zaobserwować na skutek i w przebiegu kształcenia neofilologicznego?
- Jak wygląda środowisko społeczne badanych? Możliwe parametry: kontakt, pobyty w kraju języka docelowego, status języka i kultury docelowej w kraju wyjściowym, media.
- Czy motywację badanych możemy rozpatrywać w kategoriach: integracyjności, instrumentalności? Jaką rolę odgrywają aspekty kognitywne, afektywne, społeczne i historyczno-społeczne?
- Czy można zaobserwować związek pomiędzy indywidualną stereotypizacją a kompetencją interkulturową? W jakim związku pozostają do siebie te dwie kategorie?

5. PREZENTACJA WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ

Dzięki zastosowanej metodzie analizy jakościowej wskazano na kilka możliwych korelacji między: stereotypem a kierunkiem studiów, stereotypem a kontaktem i pobytami w kraju języka docelowego, stereotypem a wiekiem, stereotypem a nastawieniem/motywacją/zainteresowaniem oraz stereotypem a kompetencją interkulturową. Stwierdzono, że:

- Studenci neofilologii⁷ (niezależnie, czy są to niemieccy poloniści czy polscy germaniści) zajmują się kategorią stereotypu intensywniej niż studenci innych kierunków (np. niemieccy germaniści). Studenci neofilologii zastanawiają się nad wizerunkiem kraju docelowego i wyjściowego, relatywizują stereotypy w oparciu o nabytą wiedzę historyczną, polityczną, socjologiczną, konstruując przy tym teorie subiektywne, które odbierają mocy i znaczenia utartym wzorcom postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Natomiast studenci innych kierunków posługują się typowymi i ogólnie znanymi stereotypami, nie poddając ich w wątpliwość, czego przyczyną jest z pewnością brak kontaktu z językiem i krajem docelowym.

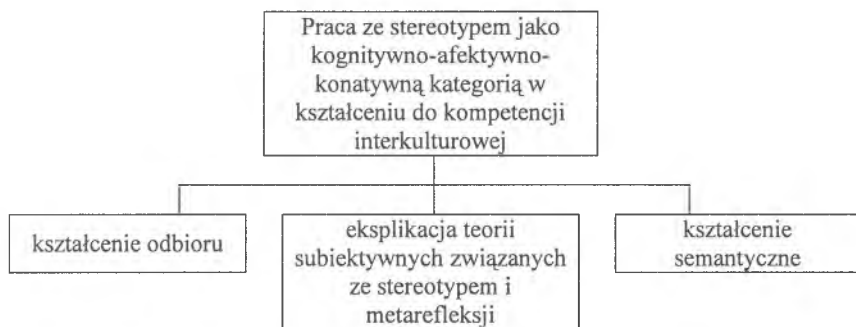
⁷ W tym miejscu sprecyzować należy, iż pod pojęciem „student neofilologii“ w niniejszym opracowaniu rozumiemy osobę studiującą kierunek neofilologiczny w warunkach obcojęzycznych/ obcokulturowych jak np. germanistyka lub polonistyka zagraniczna.

Uogólniając, w przypadku studentów nie-neofilologów nie można mówić o wyraźnej relatywizacji czy rozbudowanych teoriach subiektywnych odnośnie do stereotypu.

- Studenci neofilologii, wykazujący się dłuższym pobytem w kraju języka docelowego, skłaniają się ku różnicowaniu i relatywizowaniu obrazu kraju języka docelowego i wyjściowego. Następuje to na drodze integrowania zdobytych doświadczeń w kraju języka docelowego w dyskusję wokół stereotypu. Natomiast studenci, którzy nie byli dotąd w kraju języka docelowego lub ewentualnie byli tam krótko w celach turystycznych, posługują się prostymi, utartymi i potocznymi stereotypami.
- Korelacja pomiędzy wiekiem a stereotypem wypada także pozytywnie. Starsi studenci⁸ odrzucają utarte obrazy i potoczne stereotypy, rozprawiają się z nimi, podczas gdy młodszy studenci mniej różnicują przejęty w socjalizacji stereotypowy obraz kraju języka docelowego i jego mieszkańców. Liczba badanych nie pozwala wszakże na ostateczne potwierdzenie tej hipotezy.
- Studenci, którzy intensywnie i świadomie zajmują się kategorią stereotypu, charakteryzują się dużym zainteresowaniem, wysoką motywacją i pozytywnym nastawieniem względem języka, kultury i mieszkańców kraju docelowego.
- Studenci, którzy relatywizują i różnicują stereotypy a wręcz się od nich dystansują, wykazują wiele umiejętności, które definiują i składają się na kompetencję interkulturową. Są to:
 - a) zdolność relatywizacji własnego zabarwionego kulturowo sposobu postrzegania rzeczywistości;
 - b) chęć niwelowania dystansu międzyetnicznego;
 - c) zdolność do rozpoznawania i rozumienia wynikających z odmiennej socjalizacji kulturowej schematów, doświadczeń i zachowań w dyskursie, jak też zdolność do pośredniczenia komunikacyjnego pomiędzy nimi.

6. KONKLUZJE METODYCZNO-DYDAKTYCZNE

Podsumowując proponujemy następujący holistyczny model pracy ze stereotypem w świetle postulatów nauczania interkulturowego. Obejmuje on następujące aspekty: kształcenie odbioru, eksplikację teorii subiektywnych związanych ze stereotypem i metarefleksji oraz kształcenie semantyczne.



Schemat 3: Propozycja holistycznego modelu pracy ze stereotypem w świetle postulatów nauczania/kształcenia interkulturowego

⁸ Badaniom poddani zostali studenci polscy, tworzący pod względem wieku grupę homogeniczną (IV rok studiów, średnia wiekowa 22 lata) i studenci niemieccy, odznaczający się znaczną rozpiętością wiekową (20-35 lat).

Kształcenie odbioru: Drogę do komunikacji interkulturowej rozpatruje się w oparciu o trzy etapy. Są to: postrzeganie/odbiór, rozwijanie znaczenia i komunikacja (Sendzik/Rahlwes 1988). Stereotypizację i jej nieodłącznie towarzyszącą afektywność umiejscawiamy na etapie odbioru, wskazując przy tym na konieczność kształcenia odbioru wraz z uwzględnieniem kategorii stereotypu. Następujące wskazówki dydaktyczne są praktyczną propozycją realizacji tego postulatu:

1. uwalnianie na stereotyp poprzez dyskusje, filmy, teksty autentyczne (rozumiane jako sterowane kształcenie interkulturowe);
2. praca z autentycznymi tekstami, taśmami, płytami, obrazem i filmami (rozumiana jako niesterowane kształcenie interkulturowe);
3. symulacje i ćwiczenia symulacyjne;
4. praca projektowa o tematyce społeczno-kulturowej i krajoznawczej (przykładowe zakresy tematyczne: rodzina, przebieg dnia, mieszkanie, praca itp.);
5. technika odgrywania ról, jednak z pozycji sprzecznych z własnymi przekonaniem;
6. kontakt i współpraca z rodzimym użytkownikiem języka docelowego posiadającym i ustawicznie rozwijającym kompetencję interkulturową;
7. wspieranie i organizowanie pobytów w kraju języka docelowego, wymiany międzynarodowej i innych form kontaktu z poprzedzającym jak i towarzyszącym, intensywnym kształceniem interkulturowym.

Eksplikacja teorii subiektywnych związanych ze stereotypem i metarefleksja:

Postulujemy stworzenie warunków w kształceniu neofilologicznym realizującym postulaty kształcenia interkulturowego, które to umożliwiłyby uczącym się eksplikację teorii subiektywnych odnośnie do stereotypu i metarefleksję. Wydaje się, iż powinno to mieć miejsce w ramach zajęć z Praktycznej Nauki Języka ze względu na to, że tematyka ta jest silnie zabarwiona afektywnie (studenci werbalizują osobiste doświadczenia, przeżycia i punkty widzenia) a zajęcia te charakteryzują się właśnie stosunkowo swobodnym stylem i treścią, dotyczącą przede wszystkim wiedzy potocznej, pozwalającą więc na podjęcie takiej właśnie debaty.

Kształcenie semantyczne: Niemniej ważne wydaje się kształcenie semantyczne, które powinno odbywać się równoległe do kształcenia odbioru i eksplikacji teorii subiektywnych i metarefleksji. Chodzi tu o stworzenie takich warunków uczeniowych, które umożliwiłyby konstruktywną refleksję nad językiem i kulturą, nad wpływem języka na zachowania społeczne, nad determinacją kulturową języka i postrzegania rzeczywistości oraz nad stereotypizacją kulturową. Świadoma obserwacja języka i analiza własnego zachowania językowego powinny prowadzić do rozszerzenia wiedzy o przetwarzaniu informacji, lingwistycznej strukturze stereotypu, jego funkcjach dla jednostki i całych społeczeństw, jak też do odkrycia, że te same zjawiska w różnych językach są różnie określane, że każdy człowiek w zależności od punktu widzenia i motywacji różnie postrzega otaczającą go rzeczywistość, tak więc, że opisy sytuacji zawierają zarówno fakty, jak i wartościowanie, i z tego to powodu więcej mówią o opisującym je podmiocie niż opisywanej rzeczywistości.

Kończąc, należy podkreślić, iż wychowanie/kształcenie do kompetencji i komunikacji interkulturowej jest uczeniem się zorientowanym na proces, a nie na produkt. Tak więc, w przypadku kategorii stereotypu i dydaktycznego jej zastosowania godne polecenia jest podejście procesowe, które powinno cechować się systematycznością i koncentrycznością, a nie linearnością.

BIBLIOGRAFIA

- Bausinger, H. 1988. „Stereotypie und Wirklichkeit“. [w:] *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. München. 157-170.
- Bausinger, H. 2000. *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?*. München: Beck.
- Berting, J./ Villain-Gandossi, Ch. 1995. „Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: podejście interdyscyplinarne“. [w:] Teresa Walas (red.). *Narody i stereotypy*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury. 13-27.
- Husemann, H. 1990. „Stereotypen in der Landeskunde“. [w:] *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2. 89-98.
- Husemann, H. 1991. „Stereotypes in Landeskunde – shall we join them if we cannot beat them?“. [w:] Lothar Bredella (red.). *Mediating a Foreign Culture: The United States and Germany*. Tübingen: G.Narr. 17-35.
- Keller, G. 1969. „Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozess im kulturkundlichen Unterricht – dargestellt an einer Strukturanalyse von Schülerurteilen“. [w:] *Die Neueren Sprachen* 68. 175-186.
- Keller, G. 1970. „Die Änderung kognitiver Urteilsstrukturen durch einen Auslandsaufenthalt“. [w:] *Praxis* 4. 352-374.
- Keller, G. 1979. „Die Auswirkungen eines Deutschlandaufenthaltes auf das Deutschlandbild britischer Schüler“. [w:] *Die Neueren Sprachen* 3. 212-231.
- Keller, G. 1983. „Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis“. [w:] *Neusprachliche Mitteilungen* 4. 200-210.
- Keller, G. 1987. „Auto- und Heterostereotype amerikanischer und deutscher Schüler in einer neuen Kulturkunde“. [w:] *Die Neueren Sprachen* 1. 63-79.
- Keller, G. 1994. „Interkulturelles Lernen aus der Perspektive von Systemtheorie und Sozialpsychologie“. [w:] *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2. 81-85.
- Keller, G. 1997. „Welcher Stellenwert sollte dem Image der (hässlichen?) Deutschen im Fremdsprachenunterricht zukommen?“. [w:] *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2. 90-93.
- Keller, G. 1998. „Didaktik des Fremdverstehens aus neurobiologisch-konstruktivistischer und empirischer Sicht“. [w:] Martin Löschmann/ Magda Stroinska (red.). *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH. 143-160.
- Löschmann, M. 1998. „Stereotype, Stereotype und kein Ende“. [w:] Martin Löschmann/ Magda Stroinska (red.). *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH. 7-34.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pieklarz, M. 2005. *Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: UAM.
- Pietrzak, H. 2000. *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Prokop, I. 1995. „Stereotype, Fremdbilder und Vorurteile“. [w:] M. Czyżewski, E. Gülich, H. Hausendorf, M. Kastner (red.). *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 180-202.
- Quasthoff, U. 1973. *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine Sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt/Main: Athenäum Verlag.
- Quasthoff, U. 1986. „Nichtsprachliches und „semisprachliches“ Wissen in interkultureller Kommunikation und Fremdsprachendidaktik“. [w:] *Die Neueren Sprachen* 3. 230-253.

Quasthoff, U. 1989. „Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation“. [w:] Petra Matusche (red.). *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut München vom 24.-26. November 1988*. München. 37-62.

Quasthoff, U. 1998. „Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambivalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej“. [w:] Jerzy Anusiewicz, Jerzy Bartmiński (red.). *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej. 11-30.

Redder, A. 1995. „Stereotyp“ – eine sprachwissenschaftliche Kritik“. [w:] *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21. 311-329.

Reiß, S. 1997. *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Hamburg: Kovač.

Rösch, O. 1998. „Mit Stereotypen leben? Wie Deutsche und Russen sich heute sehen“. [w:] Olga Rösch (red.). *Interkulturelle Kommunikation in Geschäftsbeziehungen zwischen Russen und Deutschen*. Berlin: News and Media. 53-64.

Rösch, O. 2000. „Alles beim Alten? Ergebnisse einer Befragung polnischer und deutscher Studenten“. [w:] Olga Rösch (red.). *Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation*. Berlin: News and Media. 207-223.

Sendzik, J./ Rahlwes, S. 1988. „Lernort Frankreich: Schüleraustausch als praktisches Lernen“. [w:] Edelhoff, Ch./ Liebau, E. (red.). *Über die Grenze. Praktisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.

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

„PATRYMONIUM EUROPEJSKIE” JAKO NOWE PODEJŚCIE W NAUCZANIU KULTUROZNAWSTWA NA KIERUNKU FILOLOGIA OBCA NA STUDIACH ZAWODOWYCH

The European Comparative Cultural Studies

The article present a new cross-cultural and gender studies approach "in the capsules". The project "Culture of the European Countries and Regions"(2002/3, Institute of Neo-Philology of the University of Podlasie, Siedlce) was first introduced during enlargement of the vocational neo-philological study course. It is auxiliary subject to develop the student's linguistic and cultural competence and consequently the inter-cultural competence of the future foreign language teachers and translators. The language of instruction is Polish; the classes have a format of lectures, discussions-oriented classes or workshops, which allows students of the English, German and Russian philology to widen their propaedeutic knowledge of anthropology and history culture. Practical application of chosen phenomena of the high, social, material etc. culture to the language and culture of the given philology allows the students to formulate a cognitive and terminological thesaurus of culture.

W artykule tym chciałabym przedstawić najważniejsze refleksje dotyczące kształcenia eksperymentalnego kilku kompetencji równocześnie: kulturoznawczej, językowo-kulturowej, komunikacyjno-kulturoznawczej, interkulturowej i międzykulturowej poprzez wdrożenie unikatowego, eksperymentalnego programu autorskiego w toku zawodowych studiów filologicznych. dla przedmiotu „kultura krajów i regionów Europy” Dla sprawnej analizy problemowej wybrałam podejście synchronizujące, poprzez zestawienia konfrontatywne wybranych zagadnień (tu: zjawisk kulturowych, odpowiednio dla danych obszarów językowo-kulturowych). Przedmiot ten wprowadzono w semestrze szóstym, kończącym cykl kształcenia w systemie licencjackim, po egzaminach z bloku literacko-historyczno-kulturowego. Stopień nasycenia tego programu treściami z zakresu teorii kulturoznawstwa (25%), europeistyki (50%), językoznawstwa porównawczego (15%) oraz kulturoznawstwa glottodydaktycznego (10%).

Opcja wyjściowa – ogląd kontrastywny proponowanych zestawień tematycznych miał na celu wypuklenie europocentrycznego ujęcia wielu analizowanych zagadnień z dziedzin systemowych budujących tezasaurus pojęciowy kulturoznawstwa, także glottodydaktycznego. Proponowany podwójny ogląd niektórych zjawisk kultury społecznej czy symbolicznej, a zatem także kultury masowej pozwalał na usytuowanie tych zjawisk w nowej, atrakcyjnej dla studentów perspektywie: poprzez ogląd autogeny – z punktu widzenia środowiska generującego dane zjawiska, jak i w oglądzie panoramicznym (heterogennym)¹. Te same zjawiska kulturowe okazywały zatem odmienne oblicza. I tak, np.: jako wytwory kultury

¹ tu: poprzez heteroetniczność czy multietniczność obserwowana nawet w obszarze zewnętrznym badanej kultury (problemy np. Wspólnoty Brytyjskiej);

danego narodu, etnosu czy środowiska zostały one uznane przez studentów za reprezentatywne dla danego obszaru językowo-kulturowego. Natomiast w świetle tezy o naturalnej misyjności zjawisk kultury (Kłoskowska 2002) te same zjawiska postrzegane były przez studentów również jako nie rodzime, nie tożsame dla etnicznego wzorca kultury bądź też jako wykraczające swym zasięgiem daleko poza obszar etnokułturowy czy językowo-kulturowy. Dotyczyło to zwłaszcza studentów ze specjalności anglistyka, w toku studiów wielokrotnie rozpatrujących fakty historyczne czy zagadnienia z zakresu językoznawstwa kontrastywnego jako zjawiska wielokulturowe, wieloetniczne, ekstraterytorialne. W kolejnym proponowanym im eksperymencie dydaktyczno-badawczym uznaniem cieszyły się zatem rozpatrywane z zakresu migracji i przenikania kultur (pogranicza kulturowe, migracje kulturowe, wpływy obcokulturowe, konflikty etnokułturowe, idee i wątki wędrownie w literaturze i kulturze). Podsumowania kolejnych cykli wykładów i zajęć warsztatowych miały szczególne znaczenie dla studentów deklarujących w przyszłości chęć kontynuacji studiów magisterskich na kierunkach politologia, dziennikarstwo, amerykanistyka czy anglistyka ze specjalizacją kulturoznawczą.

W pierwotnej realizacji programu zajęcia prowadzono dla dwóch grup filologicznych (angielskiej i rosyjskiej) w języku polskim dla anglistów, w języku docelowym dla rusycystów, według programu autorskiego prowadzącego. W drugim roku akademickim zrezygnowano z wykładów teoretycznych w języku polskim, wprowadzając poszerzone zajęcia konwersatoryjne w językach docelowych. Proponowane zmiany miały na celu kształcenie przede wszystkim kompetencji komunikacyjno-kulturowej i językowo-kulturowej. Eksperyment ten (programy autonomiczne autorstwa prowadzących blok przedmiotów historyczno-kulturowych) nie powiódł się, wykładowcy referujący wyniki badań za rok 2004/05 określili swe kompetencje do prowadzenia zajęć teoretycznych rozbudowanego programu w wersji pierwotnej za niewystarczające. Także poziom akwizycji języka angielskiego i rosyjskiego po czterech semestrach nauczania okazał się niezadowalający dla prowadzenia dyskusji z użyciem specjalistycznego słownictwa. Studenci mieli wyraźne trudności z budowaniem poprawnych frazeologicznie wypowiedzi z użyciem nowego słownictwa: liczne kolokwializmy nie pozwalały na utrzymanie oficjalnego stylu wypowiedzi, nieprawidłowe związki frazeologiczne i autopoprawki także zaburzały ich płynność. Nauczający zmuszony był do wielokrotnych interwencji (poprawki automatyczne) lub do prowadzenia „protokołu rozbieżności” dla wersji proponowanej i właściwej, co rozpraszało tok wypowiedzi i oddalało znacznie właściwy cel zajęć prowadzonych według tak skonstruowanego programu..

Program eksperymentalny 2005/06, tak jak w wersji pierwotnej z roku 2004, został opatrzony tytułem zbiorczym dla wszystkich grup językowych - „Patrymonium europejskie”. Dla uzasadnienia tytułu w sylabusie powołano się na pierwszy zapis prawny w Dokumentie Końcowym OBWE (KBWE) z maja-czerwca 1991 r.², w którego treści odnaleźć można bezpośrednie odniesienie do praw uczestników procesu edukacji języka i kultury obcej, a zatem także wynikających stąd obowiązków dla organizatorów i wykonawców (nauczających) tego procesu. Z zapisu tego wynika, iż zarówno treści nauczania przedmiotu „Kultura regionów Europy”, jak i pole badawcze dla programu eksperymentalnego „Patrymonium Europejskie” odnoszą się w istocie do zbliżonego zakresu pojęciowego: do nie znormalizowanego wciąż jeszcze dla obszaru eksploracji glottodydaktycznych tezaursu pojęciowego dla terminów „kultura” i „cywilizacja”. Program nauczania kulturoznawczego w zakresie wdrażania treści lingwo-socjo-kulturoznawczych, etnokułturowych czy historyczno-kulturowych z odnośnego obszaru językowo-kulturowego podzielony został na trzy działy.

² wg Dokumentacji Rady Europy : zapis w Ustawie o ochronie Dziedzictwa Narodowego i polityki regionalnej, dot. m.in. nauczania języków obcych w ramach programów: „Edukacja kulturowa”, „Dziedzictwo kulturowe”, „Regionalizm”

Dział I propedeutyczny – obejmował cykl wykładów (15 godzin w semestrze piątym) z teorii antropologii i socjologii kultury, także historii porównawczej (zjawiska i fakty kulturowe), w tym historii kultury (głównie materialnej, także sztuk pięknych, elementy komparatystyki literackiej), elementarne zagadnienia z zakresu geografii i ekonomii politycznej.

Dział II „Integracja europejska” obejmował również cykl wykładów (15 godzin w semestrze piątym + 20 godzin pracy zespołowej w semestrze szóstym) z zakresu szeroko pojętej europeistyki (historia i ewolucja procesów integracyjnych/dezintegracyjnych, elementy prawodawstwa i instytucjonalizmu europejskiego), w ujęciu europocentrycznym. Uszczegółowienie odnosiło się do danego obszaru językowo-kulturowego – odpowiednio: regionu/kraju/państwa lub środowiska/narodu/etnosu, jak i porównawczo do zestawień globalnych: multietnicznych, ponadetnicznych, ekstraterytorialnych.

Dział III, umownie nazwany „glottodydaktyczny” (10 godzin pracy zespołowej) zawierał wszelkie odniesienia do metodologii kulturoznawstwa obcojęzycznego (w tym elementy językoznawstwa porównawczego). Zajęcia warsztatowe proponowały bloki tematyczne w zakresie analizy wybranych metod czy materiałów glottodydaktycznych dla nauczania kulturoznawczego czy lingwokulturoznawczego. Dotyczyło to np. określenia stopnia reprezentatywności badanego materiału z uwzględnieniem stopnia nasycenia go określonymi treściami, (także ich adekwatności socjolektalnej). Badano niektóre materiały także pod względem pogładowości np.: proporcjonalności układu i sposobu prezentacji wybranych treści (werbalizacja/ ikonizacja), a także gromadzenia, tworzenia i zastosowania materiałów typu paradokumentacyjnego. Studentom interesujące wydawało się także wprowadzanie socjologicznych i glottodydaktycznych zasad i technik testowania (quizy, testy ewaluujące, weryfikacyjne i kwalifikacyjne, eliminacyjne). Zmiennym powodem (studenci dzienni) cieszyła się opcja „konstruowanie programów specjalistycznych” (kursy wakacyjne dla firm, kursy doskonalące w edukacji pogimnazjalnej). W dziale tym podejmowano także zagadnienia waloryzacji wybranych materiałów reklamowych, marketingowych, informacji turystycznej. Szczególną popularnością cieszyły się „zaplecze paradokumentacyjne”, które stanowiły głównie obcojęzyczne teksty katalogów i folderów biur podróży. Badano je pod względem ich adekwatności językowo-kulturoznawczej, w innych wersjach przedstawiano własne propozycje.

W roku akademickim 2004/05 w eksperymencie dydaktyczno-badawczym uczestniczyły dwie równoległe grupy studentów anglistyki – ze studiów dziennych i dla trybu zaocznego. Grupy te różniły się znacznie strukturalnie – bardzo liczebna grupa studentów dziennych (2 grupy ćwiczeniowe) była niemal jednorodna (2 studentów z rodzin naturalizowanych w Polsce, pochodzenia białoruskiego i gruzińskiego). W grupie tej tylko 7 osób deklarowało dłuższy kontakt z kulturą anglojęzyczną (wakacje w Anglii, odwiedzin krewnych w USA, roczne stypendium w USA z programu Erasmus, wakacyjny staż w Anglii z programu Erasmus, jako kontakt krótkotrwały podawano wycieczki turystyczno-krajoznawcze). Zdecydowana większość studentów (23 osoby) nie znała realiów krajów anglojęzycznych z autopsji ani nie deklarowała możliwości ich odwiedzenia. W podgrupie studentów dziennych znalazły się 2 studentki z kierunków poza filologicznych (europeistyka, zarządzanie), studiujących równoległe (drugi kierunek) anglistykę w trybie zaocznym, dość dobrze znających także język francuski. Ich aktywne uczestnictwo w eksperymencie wzbogaciło znacznie ofertę programową o autorskie propozycje badań socjologizujących. Opracowano kilka ankiet środowiskowych i zestawień wyników badań europejskich i krajowych dotyczących zróżnicowania nastawienia wobec konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych w Europie. Z racji dużego zróżnicowania wiekowego i strukturalnego współpraca w tej grupie dostarczała interesujących obserwacji metodycznych i badawczych.

Grupa studentów zaocznych była mniej liczebna (30 osób), jednakże zróżnicowana pod względem wieku słuchaczy (przedział 25-55 lat) i poziomu wykształcenia (20 osób w różnym wieku z wykształceniem średnim, 2 studentów kończących pierwszy kierunek magisterskich studiów dziennych, 7 osób legitymujących się świadectwem ukończenia studium pomaturalnego, 3 osoby po WSP: pedagogika + język angielski, 4 osoby po studium o profilu niepedagogicznym). O ile studenci z grupy dziennej czynny kontakt z procesem nauczania w grupach zorganizowanych mieli tylko w trakcie praktyk nauczycielskich, o tyle 15 osób z grupy zaocznej stanowiło w eksperymencie podgrupę nauczycieli języka angielskiego czynnych zawodowo. Słuchacze zaocznicy, z natury rzeczy, w aktywnym uczestnictwie w części metodyczno-kulturoznawczej upatrywali szansę dla doskonalenia zawodowego. Ich aktywność w zajęciach warsztatowych drugiego cyklu zaowocowała ciekawymi propozycjami testów i quizów językowo-kulturoznawczych dla uczniów kończących naukę języka angielskiego w cyklu podstawowym. W grupie tej przedstawiono także niekonwencjonalny projekt autorskiego programu nauczania języka i kultury angielskiej na kursach letnich dla przyszłych gimnazjalistów. Cztery osoby z tej podgrupy zadowolając się uzyskaniem dyplomu licencjata dla możliwości kontynuowania pracy anglisty w kształceniu na poziomie podstawowym (zadośćuczynienie znowelizowanym wymogom ministerialnym), nie brały zatem udziału w poszerzonej wersji eksperymentu. Dziesięć osób deklarowało chęć kontynuacji studiów policencjackich (studia podyplomowe magisterskie w trybie zaocznym) dla możliwości nauczania w gimnazjach i liceach. W grupie tej sześć osób potwierdziło jednokrotny kontakt z realiami języka i kultury angielskiej (krótkie pobyty o charakterze turystycznym w Anglii), natomiast 80% studentów nie deklarowało kontaktów z żywą kulturą anglojęzyczną.

Realizacja programu dla obydwu grup różniła się częstotliwością, a zatem planem szczegółowym, co znalazło szczególne odzwierciedlenie w odmiennych proporcjach teorii/praktyki, a zatem także w rozłożeniu akcentów dla poszczególnych zagadnień. Obydwie grupy realizowały ten sam program teoretyczny (według zróżnicowanego wyboru tematyki), miały dostęp do materiałów z tej samej listy bibliograficznej (w wersji podstawowej i poszerzonej). Nowością były lektury ze stron internetowych i z wyboru prasy w systemie online. Lista ta poszerzała się w sposób naturalny wraz z kolejnymi opracowaniami zespołowymi prezentowanymi na zajęciach warsztatowych.

Cześć teoretyczna (cykl wykładów) miała za zadanie wprowadzenie studentów w świat pojęć i zjawisk kulturowych poznanych już na zajęciach z historii, historii literatury i kultury a poddanych obecnie odmiennej systematyzacji. W cyklu 30 godzin teoretycznych wprowadzono ponad 100 pojęć z antropologii, socjologii i historii kultury, w miarę możliwości z wyrazistymi odniesieniami do języka i kultury angielskiej. Odniesienia te były wyrażane w języku polskim, a w 30% z odpowiednikami w języku angielskim. Wersja angielska nie była dosłownym tłumaczeniem, niektóre odniesienia pochodziły z kilku dziedzin problemowych. Zamierzeniem dydaktycznym była próba określenia teaurusu pojęciowego dla interdyscyplinarnego przedmiotu „kulturoznawstwo europejskie”, łączącego w sobie w rzeczywistości kilka dziedzin: europeistykę, stosunki międzykulturowe, studia kulturoznawcze, kulturoznawstwo glottodydaktyczne. Stąd też do eksperymentalnego słownika (w autorskim projekcie badawczym) weszły pojęcia z zakresu różnych taksonomii, ich zakres znaczeniowy w odniesieniu do poszczególnych dyscyplin pomocniczych nie został jeszcze w pełni określony.

Stworzenie wersji roboczej takiej listy problemowej okazało się interesującym doświadczeniem badawczym dla studentów przygotowujących prace licencjacką z zakresu językoznawstwa porównawczego. Wersją tą posługiwali się później np. w poszukiwaniach zapożyczeń językowo-kulturowych z obszaru romańskiego, wyprowadzając wnioski praktyczne z poznanej w trakcie zajęć tezy A. Kłoskowskiej o „naturalnej misyjności zjawisk kultury” (op. cit.) Pracę taką napisały dwie studentki, zainspirowane poznanymi na zajęciach

języka i kultury francuskiej wpływami międzykulturowymi w sferze semantyki współczesnego języka francuskiego, głównie w reklamie. Studentki postawiły sobie za cel badań prześledzenie drogi wybranych zapożyczeń z języka angielskiego we współczesnym języku francuskim. Kryterium badawczym było tu prześledzenie, czy fakt nałożenia restrykcji prawnych przez Akademię Francuską wobec dziennikarzy, prezenterów medialnych i autorów artykułów prasowych za wprowadzenia tzw. *franglais* jest zgodne z ustaleniami Dokumentu Końcowego OBWE z 1991 r. „o prawie do uczestnictwa w kulturze” poprzez m.in. swobodne kreacje w zakresie słowotwórstwa, w tym poprzez zapożyczenia językowo-kulturowe. Prawo do swobody kreacji nowej leksyki przeciwstawiły prawo do zachowania języka i kultury etnicznej, przedstawiając tym samym inną wykładnię prawną tego samego zapisu w dokumencie międzynarodowym. Do osiągnięcia kompromisu pomiędzy postawą, jak określiły „szowinizującą” a „postawą kreatywności poprzez otwarcie na wpływy obcokulturowe” miało posłużyć ustalanie pierwotnych znaczeń wybranych pojęć w języku oryginalnym (odpowiednio francuskim i angielskim), a zatem do określenia ich znaczenia w ówczesnej (XX w.) kulturze anglofońskiej. Także dla wybranych zapożyczeń z języka francuskiego podjęły próbę określenia drogi (kanał komunikacyjny), jaką przebyło dane pojęcie z języka francuskiego, często poprzez języki drugie (nośniki pojęć) do określonej sfery pojęciowej w języku angielskim. Główną pomocą były tu słowniki etymologiczne, jednakże dla studentek okazały się równie ważne poszukiwania własne w sferze kultury: symbolicznej, materialnej, społecznej. W tej mierze interesującym wydaje się wybór materiałów z zakresu literatury i historii kultury, do tej ostatniej studentki zaliczyły także wybór materiałów prasowych.

Zasadą pracy w zespołach problemowych było przedstawienie wybranych pojęć (częściowo w języku angielskim) z bogatej oferty problemowej do proponowanego cyklu tematów (precyzyjne kalendarium prezentacji). Zajęcia praktyczne nosiły cechy mini-konferencji: wykładowca pełnił rolę *maitre de conférence*; studenci referowali (najczęściej w tandemie) zagadnienia według przyjętego przez siebie modelu (elementy wizualizacji, koreferat z prezentacją kontrastywną do opracowania kolegi, referat teoretyzujący z zestawem kontrowersyjnych pytań do dyskusji). Zajęcia takie (90-135 minut) składały się zatem z czterech faz: z mikrowstępu teoretycznego, gdzie prowadzącego referował cykl poprzednich wystąpień oraz wprowadzenia do bloku zagadnień bieżących (15 minut). Trzon zajęć stanowiła faza druga - prezentacje zajmowały średnio blok 50-80 minut. W ich trakcie wykładowca prowadził notatnik merytoryczny na tablicach (co najmniej 2), przydatny do dyskusji problemowej i omówień poszczególnych zagadnień. W fazie trzeciej, najtrudniejszej dla prowadzącej, poprzez próby dyskusji na przedstawione na końcu prezentacji uwagi i pytania, wykraczające nierzadko daleko poza ramy prezentacji - dochodzono do ustalenia stanowisk „za” i „kontra”. Próbowano także poszerzyć zakres pojęciowy dla ujęć prezentowanych w referatach wobec zmieniającej się klasyfikacji, a zatem odmiennej optyki i zmiany zakresu pojęciowego w różnych koncepcjach wobec zmieniającej się roli kryteriów normatywizujących ten zakres w różnych opcjach (kryteria czasoprzestrzenne, bioetniczne i inne).

Referujący pozostawiali swe opracowania w formie pisemnej, warunkiem pozytywnego przyjęcia pracy było podanie szczegółowych danych bibliograficznych (praca o charakterze kompilacji materiałów źródłowych i opracowań krytycznych) oraz zestawu własnych notatek, jako odniesienie do wiedzy wyniesionej z korelacji pomiędzy pięcioma przedmiotami z tzw. bloku humanistycznego (po pięciu semestrach nauki). W ten sposób nowy przedmiot o nazwie „Kultura regionów Europy” wyniesiony został, poprzez odniesienia intersystemowe z pogranicza nauk, jako kolejny przedmiot pomocniczy do rangi zarówno przedmiotu o charakterze propedeutycznym, jak i wspomagającym kształcenie zawodowe, tu: filologiczne.

Efektom współpracy prezentujących i wykładowcy jest stale uzupełniana lista pojęć kulturoznawczych dla studentów neofilologii (od 2005/06 r. przedmiot prowadzony jest metodą kontrastywną w zespołach interfilologicznych). Lista ta kompletowana będzie w przekroju tematycznym, ukazującym wybrane zagadnienia w ujęciu synchronicznym i diachronicznym zarazem, w ich zwielokrotnionej optyce etno- i międzykulturowej, jako zjawiska i fakty kulturowe, jako pojęcia: etnokulturowe, ponadetniczne, endogenne i zaasymilowane z kultur, a nawet z cywilizacji uznanych na obszarze Europy za nietożsame z powszechnym na danym obszarze wzorcem kulturowym.

Lista pojęć uznanych przez studentów za reprezentatywne dla języka i kultury angielskiej (i anglofońskiej) była imponująca, obejmowała w wersji wstępnej ponad 100 pojęć podstawowych. Z omówień prezentacyjnych dało się ich wyodrębnić znacznie więcej, gdyż konotacje nie w pełni jeszcze rozpoznane, a zatem nie przyporządkowane do określonej dziedziny systemowej (np. określonego typu kultury) pozwalają przypuszczać, iż pełny opis zawierać może znacznie więcej odniesień, głównie intersystemowych, tak z pogranicza nauk czy typów kultury, a nawet różnych kultur etnicznych. Na liście problemowej znalazły się pojęcia figurujące zarówno w większości słowników etymologicznych, jak i pochodzące ze specjalistycznych słowników i podręczników dziedzinowych, encyklopedii, zwłaszcza ilustrowanych, wydawnictw albumowych (historia sztuki, geografia, turystyka), a nawet antologii literatury angielskiej i amerykańskiej, podręczników do nauki historii i kultury Anglii i Stanów Zjednoczonych. Osobne źródła z deklarowanych przez studentów bibliografii to opisy internetowe (ponad 30 adresów), teksty z prasy w systemie on-line, materiały prasowe (głównie reklamy) angielskie i polskie, foldery biur turystycznych, czasem ogłoszenia prasowe, ulotki, a nawet instrukcje (tłumaczenia).

Lista problemowa została wstępnie podzielona na kilka działów, mających odzwierciedlać zarówno metody pracy studentów, typ źródeł (określanych umownie jako „dawne”, „tradycyjne”, „współczesne”), jak i kryteria wyboru, według taksonomii wybranych pojęć, stworzonej na użytek eksperymentu. W grupie I znalazły się przytaczane przez studentów nazwy własne z zakresu kultury materialnej, które, ich zdaniem – można uznać za reprezentatywne dla angielskojęzycznego obszaru kulturowego. Przypisanie tych nazw jako pojęć etnokulturowych (kategoria *Old England, Made in England*, wyróżniki *British, Scottish, Irish*) funkcjonujących powszechnie w świadomości kulturalnego obywatela Europy (także Kanady, Australii czy Stanów Zjednoczonych) było dla studentów pierwszym progiem we wkraczaniu w świat obcych dotąd systematyk. Z listy tej, tytułem przykładu, przytoczyć można niektóre nazwy własne, które jako zapożyczenia weszły do światowego obiegu pojęć kultury materialnej. Dodatkowym uzasadnieniem dla przyporządkowania szczegółowego niektórych pojęć były, zdaniem studentów, dające się wyodrębnić konotacje, a zatem także zakres środowiskowy użycia danego pojęcia, które rozpoznane zostało np. jako zwrot (część zwrotu) etykietalny. Zdaniem studentów prawidłowe (środowiskowe, sytuacyjne) użycie danego zwrotu zdradzało (do pewnego stopnia) sferę kulturową interlokutora, jego stopień wykształcenia, określać także mogło niektóre cechy psychomentalne, np. temperamentalne czy obyczajowe (typ snoba, dandysa, dżentelmena, gwiazdy popkultury, biernego konsumenta, kibica, uczestnika subkultur młodzieżowych, naukowca, członka establishmentu i in.), a nawet określić płeć czy przynależność do określonego pokolenia (wyrażenia archaiczne, neologizmy). Typowe pojęcia z tej listy (próbka z różnych rejestrów w układzie alfabetycznym) to: *brandy, body, bridge, cake, cardigan, cheddar, chips, (continental) shelf, crackers, dandy, disc-jockey (D.J), English steak, establish man, five o'clock, football, garden party, gentleman, hall, (blue) jeans, jersey (dress), joker, kilt, Klan, lamb&walk, leggings, English afternoon, (English-style moustache) military moustache, non-iron, Old English, patchwork, poker, pullover, puzzle, quick-steppes, raglan, redingote, sherry (xerez), (T-)shirt,*

shorts, slip, snob, storm, string, sweater, stretch, tennis, trench, toaster, tweed, whisky, wool mark.

Przy uzasadnieniu wyboru określonych nazw własnych podawano czasem nieprawidłowe lub nieadekwatne kulturowo ich tłumaczenia na język polski, np. w dziedzinie mody (dotyczy to zwłaszcza cytowanego angielsko-polskiego słownika ilustrowanego Oxford/Duden w wydaniu z 1998 r.). Studenci przedstawiali czasem własne kryteria wyboru danego zagadnienia jako istotnego wpływu określonych faktów czy zjawisk kulturowych na przeobrażenia w mentalności całych populacji, zmianę obyczajowości pewnych środowisk. Jako przykład migracji pojęć etnokułturowych podawano nazwę i historię wina *Jerez* (*xeres* z południa Hiszpanii). Towar ten, z racji skomplikowanych restrykcji polityki celnej w XVIII w., poddawany był procesowi długiego leżakowania i obróbce konserwacyjnej. Zmodyfikowany już napój winny (Hiszpanie nie kwalifikują go jako wino) uzyskał, wraz ze zmodyfikowaną nazwą (obecnie *sherry*, po wielokrotnych zmianach pisowni) status jako głównego towaru importowego Anglików.

Studenci podkreślali wielokrotnie, iż w kulturze angielskiej istnieje wiele pojęć (często nazwy własne) z zakresu kultury materialnej, które jako idee-wynalazki (Czarnowski, 1999) wpłynęły znacząco na przemiany obyczajowe kobiet europejskich. Jako przykład podawano tu działalność europejskich ruchów feministycznych. Za trafną egzemplifikację uznano nazwy własne: np. pochodzącego z wyspy Jersey typu splotu w dzianinie wełnianej, które z typu rękodzieła lokalnego przeszedł do kultury materialnej Europy po I wojnie światowej pod nazwą dżersej. Wprowadzenie tej dzianiny, zarezerwowanej początkowo dla wojska³ przez wielką kreatorkę mody francuskiej Coco Chanel zrewolucjonizował nie tylko modę kobiecą, ale został powszechnie uznany za kanon kultury feministycznej, symbol wyzwolenia politycznego i obyczajowego. A zatem historia jednego przedmiotu stała się historią wielu pojęć, unaoczniając, tak jak w bogatej kompozycji *pachworkowej* - wielowątkowe sploty i układy form, grę kolorów, faktur, zasady kompozycji tej zindywidualizowanej według projektu, a zdemokratyzowanej poprzez możliwości masowej produkcji wyrobu w istocie pochodzenia amerykańskiego (Indian Nawaho). Jedna nazwa własna ze słownika daje zatem w rzeczywistości wielorakość odniesień, poprzez rozbudowane nieraz zwroty i wyrażenia idiomatyczne wnosi do tezaurusu pojęciowego kultury etnicznej bogactwo treści kulturowych różnego pochodzenia. Lista taka miała na celu ukazanie wplywu kultury brytyjskiej na rozwój kultury europejskiej i cywilizacji określanej jako łącińska (Koneczny, 1936), białej rasy (inne typologie), euroamerykańska. Oczywiście dziś może się wydać, iż na liście tej obok *komputera*, znalazły się także pojęcia takie, jak *sweetch* oraz spolszczone *sejwować*, *kliknąć*, wraz z całą obudową frazeologiczną informatyki (kilkanaście pojęć), dla której nie znaleziono jeszcze odpowiedników polskich lub też ich powierzchowne spolszczenia (poprzez prefiksy czy sufiksy) weszły do powszechnego użycia.

Odrębną grupę stanowił wybór pojęć z zakresu kultury wysokiej, ściśle związanej z historią Anglii, Wielkiej Brytanii jako typu makroetnicznej dla wspólnoty terytorialnej. Lista ta obejmowała ponad 60 nazw własnych, w tym nazwiska znanych postaci historycznych, jak dynastia Tudorów, królowa Elżbieta I (także obecnie panująca Elżbieta II), Purcell, Szekspir czy premierzy Chamberlain, Churchill i in. Ciekawym jest zaobserwowanie, iż zmiana grupy wiekowej (na studiach zaocznych przeciętnie 30-40 lat) spowodowała znaczną zmianę kryteriów wyboru, z preferencją dla epok wcześniejszych (do połowy lat 60 XX w.), rzadziej też przytaczano słownictwo współczesne z zakresu informatyki. Studenci ze studiów dziennych chętniej sięgali do przykładów kultury społecznej, w tym środowiskowej, np. jako przykłady subkultury młodzieżowej podając zespoły Rollingstones czy the Beatles, także Twiggy („archaiczny” idol dla współczesnych modelek-anorektyczek).

³ białizna żołnierzy, tzw. *tricot*, francuski wyrób dziergany na drutach, w początkach XX w. już powszechnie maszynowo;

Wyodrębnienie pojęć z zakresu kultury etnicznej, zawężonej do poszczególnych regionów okazało się znacznie trudniejsze. Znajomość historii Anglii pozwoliła studentom na niekonwencjonalne uchwycenie tendencji makroetnicznych w kreowaniu wizerunku autoetnicznego – tu: „*Anglia na eksport*”. Materiałami źródłowymi były tu, obok podręczników historii i geografii, także liczne foldery angielskie, promujące zabytki z dziedzictwa kultury regionalnej (m. in. z listy UNESCO, z krajowych list Dziedzictwa Lokalnego). Analiza tych materiałów pozwoliła wysnuć wiele interesujących obserwacji, dotyczących np. zagadnień dyskryminacji Walii jako krainy historycznej i geograficznej (kryterium niereprezentatywności) bądź celowego, zdaniem studentów, zaniechania autokreacji w opracowaniu najnowszych materiałów encyklopedycznych. Za przykład posłużyło tu porównanie różnych wydań *The Oxford Illustrated Encyclopedia*: z 1998 r. (rysunki i plansze czarno-białe w szczegółowym układzie problemowym) oraz najnowszego z 2003 r. (z wyborem ilustracji barwnych w układzie alfabetycznym pojęć). W wydaniu tym zabrakło, zdaniem studentów, właściwej reprezentacji ikonicznej dla zobrazowania kultury Szkocji. Jako przykład rażącego zaniedbania lub wręcz dyskryminacji podano zdawkowe odniesienia do podstawowych dla Europejczyka skojarzeń (czy stereotypów kulturowych), kreujących *image* tradycyjnego czy odświętnego Szkota. W opracowaniu z 2003 r. zabrakło zatem ilustracji stroju szkockiego, będącego wielokrotnie inspiracją mody europejskiej i amerykańskiej od ponad 200 lat! W słowniku znaleźć można co prawda ilustracje pojęcia *tartan* (próbki materiału w wymiarze 2 x 2,5 cm), nie oddające bogactwa odmian (jest ich ponad 10), a tym bardziej ich znaczenia kulturowego (typologia według rodzaju tkaniny, układu kolorów i wzorów kraty zależnie od subregionu). Zabrakło także podstawowego wyróżnika etnokulturowego i środowiskowego, a nawet mieszczącego w sobie wyraziste odniesienia do kultury symbolicznej – podpis pod typem wzoru na tartanie *stuart* powinien brzmieć w wersji respektującej odrębność dziedzictwa kulturowego Szkotów – *the royal stewart*. Za określeniem tym kryje się bowiem historia walk o suwerenność dynastii Stuartów, a także wyraźne rozgraniczenie kompetencji – jako barwę *klanu* w stroju narodowym (a nie folklorystycznym) reprezentować mogli tylko uprzywilejowani członkowie rodu Stuartów (linia wygasa). Zagadnienie to powróciło w trzecim cyklu prezentacji – dotyczących analizy materiałów glottodydaktycznych i paradokumentacyjnych względem ich adekwatności do proponowanych w programach szkolnych treści językowo-kulturowych. Do ciekawszych uwag zaliczyć można tu dyskusję dotyczącą praw następcy tronu brytyjskiego Karola Księcia Walii, do reprezentowania Szkotów w ich stroju klanowo-narodowym!⁴. Podobne ujęcia powracały wielokrotnie w omówieniach pojęć: wizerunek, wyróżniki identyfikacyjne (w tym marka), wojny kulturowe. Przykładem była tu mikrobatalia o zastrzeżenie znaku identyfikacyjnego dla *whisky* (istnieją 4 odmiany regionalne czy nawet narodowe!), gdzie podawano przykłady wojny celnej wobec producentów nadużywających znaku rozpoznawczego (*canadian whisky*).

Punktem docelowym pierwszego etapu było wyodrębnienie pojęć (czasem bardzo rozbudowanych) wchodzących w tezaurs pojęciowy kanonu kultury – odpowiednio: regionalnej, etnicznej, środowiskowej i wreszcie ponadetnicznej, reprezentatywnej dla Wielkiej Brytanii jako wielostrukturálního organizmu; wieloetnicznego i wieloregionalnego. W tezaurusie tym znalazło się ponad 100 z pojęć proponowanych w różnych prezentacjach na przestrzeni dwóch semestrów. Pojawiały się pojęcia krzyżujące się (międzydziedzinowe), absorbujące liczne, najczęściej przetworzone (ortografia), choć ukryte zapożyczenia, np. *pyjama*, po konsultacji ze słownikiem etymologicznym rozpoznane przez studentów jako obcokulturowe.

⁴ nb. studenci nie dysponowali wiedzą szczegółową dotyczącą stroju etnicznego Walijczyków, być może zatem umknął ich uwadze fakt, iż strój *baltimoral*, przynależny męskim członkom rodziny królewskiej jest bardzo podobny do wzoru na tartanie *royal stewart*,

Cykl drugi miał za zadanie unaocznienie historyczno-kulturowych aspektów dochodzenia do procesów zjednoczenia Europy pojmowanej jako Wielkie Dziedzictwo Kulturowo-cywilizacyjne, promieniujące ideami wolności i równości podmiotów społecznych względem kultury we wszelkich jej wymiarach i aspektach: według typów kultury, w zasięgu lokalnym, etnicznym i makroetnicznym, a nawet ponad kontynentem rodzimym. Omawiane zostały i prezentowane różne aspekty jednoczące bądź różnicujące obywateli Europy na przestrzeni wieków, zgodnie z zasadą ruchów dośrodkowych i odśrodkowych (szowinizm, ksenofobia, megalomania narodowa czy etniczna). Postawy te uznane bywały czasem jako obronne w sytuacji zagrożenia ekspansją kulturową wpływów uznanych za obce (lub niepożądane) na danym terenie czy w danym środowisku. Zaznaczyć tu należy, iż wśród postaci aktywizujących środowiska myślicieli i polityków na rzecz integracji europejskiej podkreślano także polski wkład (działacze polityczni i publicyści: hr. Coudehof-Kalergi, S. W. Retinger, badacze: F. Znaniecki, F. Koneczny, K. Kłosowska). Ciekawym także okazało się, iż dzięki takim poszukiwaniom tematycznym studenci mogli sobie wyrobić stosunek krytyczny do przyjmowanej uprzednio bezrefleksyjnie zasady traktowania tekstów internetowych jako wyłącznego czy absolutnie wiarygodnego opracowania. Wskazówka metodyczna, iż często są to tłumaczone przedruki z opracowań autorów obcojęzycznych, nie zainteresowanych uwypuklaniem załug polskich, pozwoliła na rewizję stanowisk zajmowanych uprzednio względem wszechstronnej wiarygodności tekstów zamieszczanych w Internecie. Dyskusja wymusiła na prezenrach „rehabilitację” i poszukiwania innych źródeł obiektywnej wiedzy o problematyce integracyjnej w Europie.

Cykl trzeci prezentacji poświęcony był w całości niemal metodyce nauczania kulturoznawstwa glottodydaktycznego – jako dziedziny aplikatywnej łączącej, oprócz analizy (jednokrotnej czy porównawczej) zawartości wybranych materiałów dydaktycznych, poprzez poznane metodologie badań i systematyki także dziedziny i poddziedziny reprezentatywne dla pojęć *kultura*, *cywilizacja*, *kultura europejska*

Jako przykład materiałów badawczych, opracowanych w zespołach ankierskich, podać można projekt anonimowej ankiety mającej na cel zbadanie poziomu akwizycji wiedzy kulturoznawczej u przyszłych maturzystów (ostatni rocznik starej matury 2004). Ankieta zawierała 10 pytań, grupujących od 3 do 10 opcji do wyboru. Dwa spośród pytań proponują także odpowiedzi dowolne (rubryka „inne”), dwa są próbą zestawienia cech reprezentatywnych dla „portretu statystycznego” kontrastywnie dla Brytyjczyka (nie Anglika)/Niemca oraz Brytyjczyka/Włocha. Nie podano jeszcze wyników takich badań niewykluczone zatem, iż badania ankietowe nie wyszły poza sferę projektu, tym bardziej, iż dyskusja wokół zasad tworzenia takich badań ankietowych, jak i analiza ich zawartości stawały zastrzeżenia co do poprawności systemowej niektórych określeń zawartych w poleceniach. Podano np., iż samo określenie „statystyczny” sugeruje możliwość czy wręcz konieczność czerpania wiedzy ze źródeł oficjalnych (statystyki), a zatem pojęcia „statystyczna rodzina”, „statystyczny Brytyjczyk” dla wyboru propozycji stanu posiadania (majątność) czy wyboru typowej formy spędzania wolnego czasu czy preferowanych zajęć nie są reprezentatywne. Inne pytanie skłania do podania (w punktach 1-6) „narodowych cech Brytyjczyków”, łącznie z proponowanym (w nawiasie) przykładem-epitetem „np. 1.- ”skąpy”. Na zarzuty co do postawy niedopuszczalnej u nauczających języka i kultury obcej, sprzyjającej kreowaniu stereotypów (i to przestarzałych) autorzy ankiety wysunęli dwa argumenty: 1) ankieta nie była w całości zadaniem oryginalnym, autorskim, zawierała liczne inspiracje wersją anonimową, będącą w powszechnym obiegu wśród studentów na zajęciach metodyki; 2) przyjęto inspirację seryjnymi pozycjami wydawniczymi „Poradnik ksenofoba”, gdzie wiele zagadnień ukazanych było w takiej właśnie stereotypizującej formie.

Odrębnym zagadnieniem badawczym była analiza materiałów nauczania pod względem stopnia adekwatności prezentowanych ilustracji do preferowanej (omówienia

metodyczne we wstępie bądź w przewodniku dla nauczyciela czy w zeszycie nauczyciela) zasady pogłębienia. Temat ten, być może wskutek nieodpowiedniego rozłożenia akcentów, nie został poddany pełnej analizie, studenci podkreślali jego walor kształcący dla specjalizujących się w metodyce nauczania z aspektami kulturoznawczymi jednak wyraźne zainteresowanie tą tematyką wykazały tylko dwa zespoły prezytatorów, wymawiając się zbyt krótkim czasem (4 tygodnie) dla tak pojemnego jakościowo i ilościowo tematu. Później natomiast analizie poddano 3 podręczniki, określane jako reprezentatywne dla ogólnego autoetnicznego (autorzy brytyjscy).

Tak, jak dwusemestralny cykl wykładów i zajęć praktycznych poddany został szczegółowemu omówieniu problemowemu, tak też artykuł niniejszy winny zakończyć wnioski podsumowujące prezentowany eksperyment. Do najważniejszych zaliczyć można, w przekonaniu autorki monitorującej eksperyment – samoocenę merytoryczną oraz kilka spostrzeżeń umożliwiających kontynuację tego eksperymentu na zmodyfikowanych zasadach. Wnioskiem podstawowym, jaki nasuwa się po dwusemestralnym eksperymencie, w którym udział (oficjalnie) wzięło 40 studentów ze studiów dziennych i 36 ze studiów zaocznych – jest zaskakujące manifestowanie postawy otwartości, a nawet zaangażowania badawczego ze strony studentów. *Dossier* tematyczne ogółem z kilkunastu dużych plików tematycznych, a w rzeczywistości z ponad trzydziestu zagadnień szczegółowych liczy obecnie 3 zbiory (według cykli), każdy średnio po 30-50 stron, wraz z podaną bibliografią cytowań i bibliografią tematu. Ze swej strony dodam, iż nie powtarza się żaden z podanych adresów internetowych, lista materiałów encyklopedycznych, słownikowych, antologii (także w opracowaniu polskim) przekracza 40 pozycji, z których powszechnie cytowanych jest tylko kilka. Jest to być może przejawem zainteresowania nowym przedmiotem, nietypowym podejściem partnerskim w relacjach wykładowca - prelegent czy wreszcie możliwością samorealizacji dla studentów interesujących się zagadnieniami kulturoznawczymi i przygotowującymi pracę licencjacką z tego zakresu, jak również projektujących dalsze studia magisterskie ze specjalizacją w tej dziedzinie. Nie bez znaczenia jest tu możliwość wypowiedzenia się w języku rodzimym, co dawało szansę studentom słabszym z języka angielskiego, dysponującymi jednak dużą wiedzą z zakresu proponowanych zagadnień. Problem ten powrócił rok później - wykładowcy, zachęcani być może powodzeniem eksperymentu, postanowili potraktować proponowane przez siebie (autorsko dla każdego języka) zagadnienia problemowe jako nauczanie językowo-kulturowe. Problemy z nauczaniem zagadnień kulturoznawczych w językach docelowych wpłynęły na ustalenie wersji ostatecznej, zbliżonej do pierwotnej, w której językiem wykładowym będzie język polski, a studenci podejmą naukę w cyklu dwusemestralnym oddzielnie dla trzech filologii dziennych i dwu filologii zaocznych. Zasadniczym założeniem takiego ujęcia jest pojęcie kontrastowości językowo-etno-kulturowej omawianych zagadnień z zakresu kultury „inter- i pozaeuropejskiej”, co daje bardziej panoramiczny wgląd zarówno w prezentowane modułowo, obszerną problematykę, jak i w wybrane zagadnienia z zakresu poszczególnych „kultur docelowych”.

BIBLIOGRAFIA

- Bielik-Robson, A. 1996. „Europejczycy bez przekonania. Wielka Brytania i jej kłopoty z europejską integracją”. [w:] *Res Publica Nova* 5(92): 16-21.
- Czarnowski, S. 1996. *Kultura*. PWN.
- Gnyś, M. 2003. *Elementy kulturowe i kulturoznawcze w glottodydaktyce*. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej: Siedlce.
- Kłoskowska, A. 2002. *Socjologia kultury (wybór pism)*. Wydawnictwo Instytutu Socjologii PAN: Warszawa.

Koneczny, Z. 1936. *Kultura a cywilizacja*.

Kubiak, Z. 1994. "Kanon kultury – sztywna forma czy żywa treść (komentarz)". [w:]

Znak 470.

Odriscoll, J. 2002. *Life in Britain*. Oxford University Press.

Oxford Illustrated Encyclopedia. 1998. London.

MIEJSCE I ROLA NAUCZANIA INTERKULTUROWEGO NA STUDIACH GERMANISTYCZNYCH I W KOLEGIACH NAUCZY- CIELSKICH W POLSCE. PREZENTACJA WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ EMPIRYCZNYCH

*The Role of Intercultural Approach in Teaching German as a Foreign Language.
Focus on Selected Results of the Empirical Study*

The article focuses on the analysis of the results of the quantitative-qualitative study on the validity of intercultural approach in teaching German as a foreign language at universities in Poznań, Warszawa, Wrocław, Kraków, Zielona Góra, Gdańsk, Szczecin, Toruń, Lublin and Łódź as well as colleges in Poznań, Konin and Leszno. The main section contains the author's concluding discussion of research findings. The final part of the article presents conclusions that can be drawn in terms of developing intercultural competence among university learners.

1. UWAGI WSTĘPNE

Treści krajo- i kulturoznawcze w dydaktyce języków obcych są już od ostatnich trzech dziesięcioleci przedmiotem rozważań teoretycznych¹ jak również praktycznie zorientowanych projektów i modeli². Dotychczas nie prowadzono jednak zbyt intensywnie pogłębionych badań empirycznych bezpośrednio dotyczących ewaluacji celów, treści, technik i środków glottodydaktycznych efektywnych nie tylko dla osiągnięcia rezultatów na poziomie kompetencji lingwistycznej, ale również wspierających proces sukcesywnego rozwijania wśród studentów interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Do nielicznych wyjątków należą w tym zakresie w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym publikacje Camilli Badstübner-Kizik (2001) czy też Anny Niżegorodcew (2004). W świetle tych potrzeb niniejszy artykuł jest empirycznym przyczynkiem do dyskusji na temat znaczenia podejścia interkulturowego w kształceniu przyszłych polskich nauczycieli i tłumaczy języka niemieckiego. Jego autorka koncentruje się na:

- zaprezentowaniu metodologicznych podstaw oraz wybranych wyników badań ilościowo-jakościowych istotnych dla ewaluacji celów, treści i technik glottodydaktycznych w ramach interkulturowo zorientowanej akademickiej dydaktyki języka niemieckiego oraz
- przedstawieniu postulatów metodyczno-dydaktycznych dotyczących kształtowania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym.

¹ Wskazać tu można na prace opublikowane przez takich autorów jak Wilma Melde (1987), Klaus Schüle (1983), Manfred Erdemenger (1996) i in.

² Przykład mogą stanowić *ABC-Thesen*, *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde*, *Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde* czy też *DACH(L) Konzept*.

2. ZARYS METODOLOGICZNY I ANALIZA WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ

Ze względu na ograniczone miejsce w niniejszym tekście przedstawione zostaną tylko niektóre wyniki badań ilościowo-jakościowych uzyskanych w latach 1999-2000 i obejmujących następujące instrumentarium badawcze:

- 105 ankiet skierowanych do nauczycieli akademickich studiów:
 - a) germanistycznych w Warszawie, Wrocławiu, Krakowie, Poznaniu, Gdańsku, Szczecinie, Toruniu, Sosnowcu, Lublinie i Łodzi,
 - b) lingwistyki stosowanej w Poznaniu,
 - c) w kolegiach nauczycielskich w Poznaniu, Koninie i Lesznie,
- 247 ankiet skierowanych do studentów wymienionych kierunków,
- 25 problemowo zorientowanych wywiadów z poznańskimi studentami wymienionych kierunków.

Przedmiotem podwójnej ankietyzacji były m. in. stosowane na zajęciach praktycznych z j. niemieckiego materiały glottodydaktyczne i ich ranga w przygotowaniu do wykonywania przyszłego zawodu, a także komunikacji interkulturowej, preferowane przez studentów i wykładowców bloki tematyczne, przedmioty, a także punkty ciężkości i kompetencje kluczowe studiów germanistycznych w Polsce.

Przedmiotem badań jakościowych były m. in. pobyty w krajach niemieckojęzycznych i powstałe w ich wyniku stereotypy, typowy schemat przebiegu zajęć praktycznych z języka niemieckiego ze szczególnym uwzględnieniem omawianych zakresów tematycznych, wprowadzanych informacji krajo- i kulturoznawczych oraz stosowanych przez nauczycieli akademickich materiałów i technik glottodydaktycznych.

Uzyskane w toku badań empirycznych wyniki pozwoliły na sformułowanie wniosków dotyczących czterech płaszczyzn akademickiej dydaktyki j. niemieckiego, a mianowicie płaszczyzny celów, treści, metod i środków glottodydaktycznych.

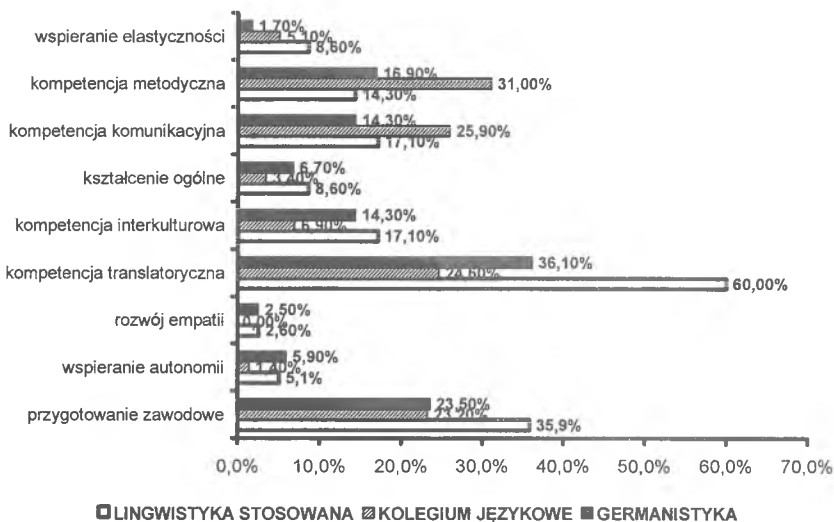
Ze względu na ograniczone miejsce w niniejszym tekście zrezygnujemy z omówienia reprezentatywnych dla płaszczyzny środków glottodydaktycznych wyników³ i zrelacjonujemy tylko niektóre wnioski dotyczące celów, treści oraz technik glottodydaktycznych.

2.1. EWALUACJA CELÓW GLOTTODYDAKTYCZNYCH

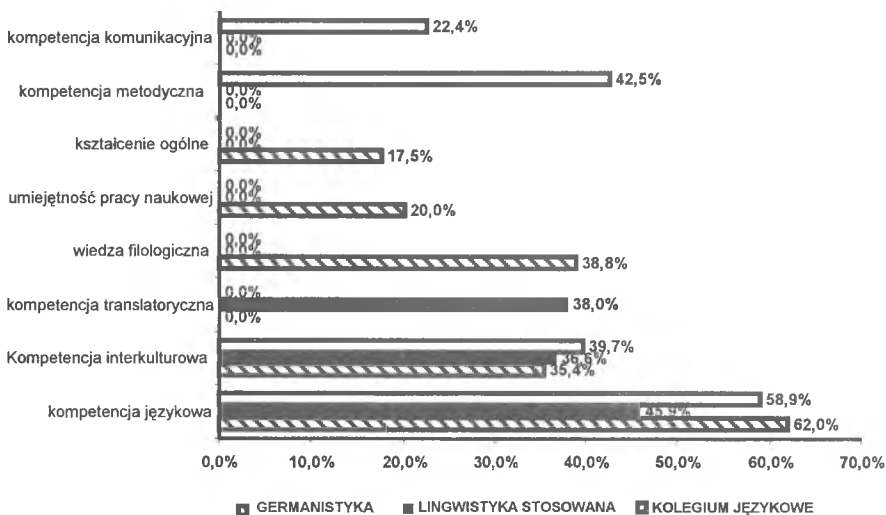
Poproszeni (w pytaniu otwartym) o określenie priorytetowych celów i punktów ciężkości studiów germanistycznych studenci (247 respondentów) i wykładowcy (105 respondentów) sformułowali następujące hierarchie ważności celów kształcenia studiów lingwistyki stosowanej, germanistyki i w kolegium nauczycielskim:

Wykres 1: Cele (punkty ciężkości) studiów germanistyki, lingwistyki stosowanej oraz w kolegium językowym w opinii studentów

³ Autorka zrobiła to już wcześniej w artykule pt. "Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wybrane wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców studiów germanistycznych i kolegiów językowych".



Wykres 2: Cele (punkty ciężkości) studiów germanistyki, lingwistyki stosowanej oraz w kolegium językowym w opinii nauczycieli akademickich



Analizując wyniki powyższych wykresów można zauważyć zróżnicowanie procentowe między wykładowcami, których jedna trzecia podaje rozwijanie kompetencji interkulturowej jako ważny cel studiów neofilologicznych, a studentami, dla których dość odległe miejsce na liście zajmuje kształtowanie tej priorytetowej kompetencji u przyszłych nauczycieli i tłumaczy języka niemieckiego. Można stąd wnioskować, że respondenci nie są w pełni świadomi rangi podejścia interkulturowego w nauczaniu języków obcych. Przyczyn nieświadomości ankietowanych studentów i częściowo też ich wykładowców można z

pewnością doszukiwać się w zaniebawianiu komponentu kulturowego w dydaktyce i metodyce języka niemieckiego, braku materiałów krajo- i kulturoznawczych, w konieczności przygotowania studentów do egzaminu i w związku z tym w konsekwentnym poszerzaniu słownictwa tematycznego i rozwijaniu sprawności językowych lub też w trudnościach związanych z praktyczną realizacją podstawowych maksym podejścia interkulturowego w ramach ćwiczeń praktycznych.

Niektóre z tych hipotez może zweryfikować analiza wyników dotyczących treści i technik glottodydaktycznych.

2.2. EWALUACJA TREŚCI GLOTTODYDAKTYCZNYCH

W 25 problemowo zorientowanych wywiadach jakościowych studentom zadano następujące związane z treściami glottodydaktycznymi pytania:

- Jakie bloki tematyczne omawiano do tej pory w czasie ćwiczeń praktycznych na studiach? Jakich Pana (Pani) zdaniem ważnych, jeszcze nie omówiono?
- Czy na zajęciach praktycznych wprowadzano też informacje krajo- i kulturoznawcze? Które z nich uważał(a) Pan(i) za szczególnie interesujące, a które za zbędne?

Wśród studenckich komentarzy przeważały raczej wypowiedzi, które krytykowały zbyt dużą koncentrację na ogólnych i mało inspirujących dla studentów tematach z zakresu szkoły średniej: rodzina, czas wolny, urlop, zakupy, moda, zdrowie, dom i ogród, ochrona środowiska itp.

Oto przykład dwóch wypowiedzi:

„A co mi się nie podobało? To chyba tego typu tematy jak życie na wsi i mieście albo zakupy..., gdzie tutaj no... trudno coś wymyślić nowego, bo to jest takie utarte...” (S 15)

„A jeżeli tak patrzeć na samą tematykę zajęć i naukę słownictwa... to nie jest ciekawe i nawet to nie może być ciekawe. (...) Ja w ogóle nie widzę ciekawych rzeczy w tych tematach, które przerabiamy.” (S 24)

Co do treści krajo- i kulturoznawczych raczej rzadko myślano na zajęciach praktycznych o sukcesywnym wprowadzaniu tematów wymagających nieco bardziej pogłębionej wiedzy socjokulturowej:

„Tematy kulturoznawcze były omawiane bardzo ogólnie.” (S 5)

„Nie wiem, czy były wprowadzane jakieś informacje krajoznawcze. Nie mogę sobie teraz przypomnieć...” (S 16)

„Mówiliśmy o takich sprawach przy temacie święta, bo to było przewidziane na pierwszy rok. A jeśli chodzi o takie kulturalne informacje w codziennym życiu... to na następnych latach będziemy mieć oddzielny przedmiot, na którym takie rzeczy będziemy przerabiali.” (S 24)

W związku z powyższą krytyką respondenci zwrócili uwagę na potrzebę regularnego omawiania diskutowanych w mediach aktualnych problemów gospodarczych i politycznych:

„Najbardziej mi się podobały zajęcia, na których przerabialiśmy jakieś nowe aktualne rzeczy, a nie np. temat „Rauchen”, który bez przerwy z każdym nauczycielem omawialiśmy.” (S 2)

„Chyba za bardzo koncentrujemy się na języku, a nie wiemy co się dzieje na świecie (...) Nie znamy też nazwisk polityków.” (S 15)

„(...) Koledzy w grupie byli załamani tymi tematami. Oni woleliby coś politycznego, coś konkretnego...np. coś ekonomicznego.” (S 3)

Ponadto wyrazili życzenie mniej zdawkowego jak dotychczas potraktowania tematyki młodzieżowej:

„Powinny być (przerabiane S. A.-K.) takie tematy o takich sprawach typowych dla młodzieży... Może powinny być takie tematy o dorastaniu, o pierwszych miłościach, jakaś samotność i takie wyobcowanie młodzieży.” (S 16)

(Omawiać należy S. A.-K.) „tematy zgodne z życiem, które mnie w jakimś stopniu dotyczą... Z lekkim spojrzeniem na filozofię. Dla mnie to jest ciekawe...”(S 18)

Wypowiedzi pięciu respondentów ukazały ponadto konieczność położenia nacisku w programie nauki praktycznej znajomości języka niemieckiego na studiach neofilologicznych na rozwijanie świadomości kulturowej poprzez zwrócenie uwagi nie tylko na kulturowe różnice i podobieństwa w zwyczajach i zachowaniu Polaków i Niemców, Szwajcarów i Austriaków, lecz także na uwrażliwienie studentów na polsko-niemieckie stosunki w historii, polityce i gospodarce:

„Można by coś wprowadzić na temat stosunków polsko-niemieckich (...) Jakie istnieją w tych stosunkach różnice i z czego wynikają (...) i zająć się (różnicami: S.A.-K.) z innymi narodowościami niemieckojęzycznymi: Austria, Szwajcaria, oczywiście Holandia ... też być może.” (S 20)

„Ja bym poruszyła taki temat Niemcy i Polacy kiedyś, różnice w nastawieniu i czy np. to nowe pokolenie, które się rodzi, ma inne nastawienie do Niemców (...)” (S 6)

„Interesuje mnie wiedza o tym kraju (Niemczech: S. A.-K.)... nie pod względem liczbowym, ale też np. jaki jest system gospodarczy w Niemczech, jak tam np. wygląda z kulturą...”(S 5)

Kolejny punkt artykułu stanowi ewaluacja technik i metod glottodydaktycznych.

2.3. EWALUACJA TECHNIK GLOTTODYDAKTYCZNYCH

W 25 problemowo zorientowanych wywiadach jakościowych studenci zostali poproszeni o wyrażenie swoich opinii nie tylko na temat treści, ale również na temat stosowanych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego technik glottodydaktycznych. Ewaluacja następujących pytań:

- Jak wygląda typowy schemat przebiegu (Państwa) lekcji języka niemieckiego?
- W jaki sposób wprowadza się na zajęciach praktycznych informacje krajo- i kulturoznawcze?

pozwoili scharakteryzować instrumentarium metodyczne dotyczące pracy z tekstami obcokulturowymi jako tradycyjne, zrutyinizowane, mało zróżnicowane i zindywidualizowane, a przez to wyjątkowo demotywuujące. Oto przykłady wypowiedzi studenckich wartościujących akademickie techniki glottodydaktyczne:

„(...) Pracujemy nad jednym tekstem przez półtorej godziny, a można byłoby ten tekst przeczytać w domu jako zadanie domowe (...)” (S 14)

„Najpierw czytamy tekst, a później od razu go tłumaczymy i potem każdy dostaje do streszczenia jakiś fragment.” (S 21)

„Ja nie chcę mówić o żadnych stereotypach, standardach itp. Ale standard jest taki przychodzimy, dajemy ksero i rozmawiamy...” (S 12)

„Jakiś tekst, jakieś pytania do tekstu i właściwie taka praca jednokierunkowa.” (S 16)

„I potem najczęściej wypowiadamy własne zdanie na ten temat. Są tacy (wykładowcy: S. A.-K.), którzy każą nam prowadzić dyskusję, ale w sumie ona ogranicza się do monologu docenta. Różnie to jest...” (S 21)

Przedstawione powyżej wypowiedzi, jak też i inne ze względu na ograniczone miejsce nie zaprezentowane w artykule wyniki badań ilościowo-jakościowych wskazują na ograniczone możliwości przełożenia głównych założeń teoretycznych podejścia interkulturowego w praktyce dydaktycznej j. niemieckiego na poziomie zaawansowanym, w której przeważa

nauczanie podawczo-frontalne w niewielkim stopniu koncentrujące się na realizacji afektywnych i działaniowych celów interkulturowo zorientowanego nauczania j. obcych.

Warto na zakończenie artykułu zaakcentować kilka wypowiedzi studentów, które stały się podstawą opartych na głównych maksymach nauczania interkulturowego postulatów glottodydaktycznych.

3. KSZTAŁTOWANIE INTERKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM: POSTULATY METODYCZNO-DYDAKTYCZNE

Oto kilka praktycznych propozycji respondentów wraz z konkretnymi zasadami metodyczno-dydaktycznymi, które mogą wspierać proces sukcesywnego rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej w ramach akademickiej dydaktyki języków obcych:

- zasada atrakcyjności, aktualności i różnorodności treści nauczania:

„Praktycznie miałam czasami wrażenie, że nauczyciel szedł na łatwiznę (sic!) właśnie kserując te ćwiczenia i teksty z książek.” (S 7)

- zasada różnorodności tematycznej, stylistycznej i gatunkowej tekstów obco-kulturowych:

„Dla mnie ważne jest, żeby uczeń nie czuł się znudzony (...) Lekcja ma składać się z paru części (...). Żeby nie było, że studenci męczą się przez całą godzinę z jednym tekstem (...).” (S 8)

- zasada zgodności tekstów obco-kulturowych z zainteresowaniami i wiekiem studentów:

„Najbardziej lubię takie typowo życiowe młodzieżowe tematy, które nas wciągają...” (S 6)

- zasada różnorodności typów ćwiczeń pretekstowych, stricte tekstowych i posttekstowych:

„Co mnie u innych (wykładowców: S. A.-K.) nie tyle denerwuje, ile razi, że się przychodzi, daje się tekst i nie robi się z tym tekstem nic, tylko się omawia...To nic nie daje, ponieważ później nie mam nawet chęci korzystania z tego tekstu (...) Przede wszystkim chodzi o to, żeby nie dostać samego tekstu, tylko dodatkowe materiały, ćwiczenia... związane w pewnym sensie z tekstem (...).” (S 12)

- zasada integracji sprawności:

„A ten Niemiec robi to w taki sposób, że człowiek nie zauważa, że ćwiczy np. jakąś fonetykę, bo po prostu pomiędzy tym są jakieś rozmowy, jakieś filmy i jest po prostu interesująco, a nie że po prostu się zasypia.” (S 23)

- zasada różnorodności socjalnych form nauczania:

„Ja wolę, gdy na zajęciach można trochę poczytać, coś powiedzieć, trochę coś obejrzeć, bo wtedy my jesteśmy bardziej tematem zainteresowani. Przy pracy w grupie np. czas szybciej mija, bo tak wszystko strasznie długo trwa i człowiek patrzy na zegarek...” (S 16)

- zasada partnerskiego traktowania i wspierania aktywnego udziału oraz samodzielności studentów:

„Są też nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia w sposób bardziej nowoczesny i traktują studenta jako partnera... i oceniają jego samodzielną pracę.” (S 18)

- zasada planowego i systematycznego podnoszenia poziomu zajęć poprzez kontrastywną preparację i prezentację bardziej skomplikowanych i wymagających środków glottodydaktycznych:

„Czasami ćwiczenia muszą być za trudne...” (S 2)

„Jeśli chodzi o poziom przerabianych tekstów, to można by było dodać coś trudniejszego.” (S 20)

- zasada dobrej organizacji zajęć oraz jedności celów i treści działaniowych, afektywnych i kognitywnych:

„Niektórzy niestety przychodzą i pytają się, co dzisiaj z nami mają zrobić. ``Aha, może to...``Potem w połowie lekcji temat im się kończy...``No to co by jeszcze tu wymyślić?...``Teraz Pan coś powie, dobrze dziękuję. To teraz Pan.`` (S 21)

„(...) Jednak nauczyciele akademicy muszą być lepiej przygotowani. Moim zdaniem bardziej powinni wiedzieć, jak będzie wyglądał przebieg lekcji.” (S 2)

- zasada modyfikacji tradycyjnie autorytarnej roli nauczyciela jako kreatora procesów glottodydaktycznych:

„Jego (nauczyciela z Niemiec: S. A.-K.) podejście do nas było inne, bo człowiek nie bał się czegoś powiedzieć.” (S 23)

„Docenci wprowadzają taki dystans dziwny i my się czasem potem boimy coś powiedzieć.” (S 21)

- zasada motywacji i aktywizacji studentów poprzez wspieranie autentycznej recepcji i autentycznego użycia literatury obcokulturowej:

„Jestem zwolennikiem wykorzystywania literatury na zajęciach (...). Ja sobie to wyobrażam, że powiedzmy podaję przed semestrem ogłoszenie, że jeżeli ktoś się chce zgłosić na moje zajęcia, no to książkę czyta (...). Uważam, że można masę z tego zakresu wymyślić. No ale mówię...to nie jest na polskie warunki...” (S 12).

- zasada nauczania interkulturowego poprzez:

- a) wykorzystanie bogatej palety możliwości zastosowania środków audiowizualnych i nowych mediów:

„Opierałbym się o kasety wideo, bo (...) wszystkie te gafy, które popełniamy są związane albo z mimiką, albo z pewną mową ciała i przede wszystkim z takim kontaktem personalnym (...).” (S 12)

„Można np. wejść na jakąś stronę internetową i porozmawiać z kimś na żywo z Niemiec (...).” (S 20).

- b) prezentację różnorodnych autentycznych tekstów obcokulturowych (literackich i użytkowych):

„Przede wszystkim prasa. Można również z Internetu coś ściągnąć. Wydaje mi się, że trzeba bazować na autentycznych tekstach.” (S 11)

„A jeśli chodzi o materiały, to mi się wydaje śmieszne wziąć Tatsachen über Deutschland i kazać im to przeczytać i się tego wyuczyć (...). Należałoby raczej zrobić takie zajęcia, które poruszałyby te punkty ...konfliktowe, te, które nas dzielą, gdzie boli po prostu. Może właśnie taką literaturę, która mówi o tych różnicach właśnie... rozejściach się: Grassa może albo Szczypiorskiego, który jest ambasadorem naszej literatury w Niemczech(...) Może też takich współczesnych autorów i intelektualistów (...) właśnie z tej generacji wypędzonych (...).” (S 23)

- c) oraz wspieranie międzynarodowej wymiany i organizację spotkań i wycieczek krajo- i kulturoznawczych:

„Na pewno byłoby dobre (...) zorganizowanie jakiegoś wyjazdu, jakiejś wymiany ...” (S 3)

„(...) Najlepszym wyjściem byłoby zaproszenie kilku (...) Niemców, żeby opowiedzieli nam o swoim życiu, o takich utartych zwyczajach, które panują w ich kraju.” (S 16)

Przekształcenie tych metodyczno-dydaktycznych postulatów w efektywny program interkulturowego nauczania w ramach akademickiej dydaktyki języka niemieckiego stanowi poważne wyzwanie dla współczesnej dydaktyki i metodyki języków obcych, otwierając szerokie pole działalności badawczej zarówno w zakresie stworzenia przemyślanych struktur organizacyjnych jak i w zakresie odpowiedniego przygotowania kadr nauczycielskich do

efektywnego kształtowania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym.

BIBLIOGRAFIA

Adamczak-Krysztofowicz, S. 2003. *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevertretung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Adamczak-Krysztofowicz, S. 2004. „Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wybrane wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców studiów germanistycznych i kolegów językowych”. [w:] *Neofilolog* 25, 36-42.

Badstübner-Kizik, C. 1996. „Zu einigen Aspekten der interkulturellen Kompetenz potentieller polnischer DeutschlehrerInnen”. [w:] *Studia Germanica Gedaniensia* 9, 145-174.

Erdmenger, M. 1996. *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.

Melde, W. 1987. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Nizęgorodcew, A. 2004. „Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji”. [w:] *Neofilolog* 24, 63-68.

Schüle, K. 1983. *Politische Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*. Paderborn.

ORIENTACJA (INTER)KULTUROWA ZAJĘĆ JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA POZIOMIE PONADGIMNAZJALNYM – FAKTY I MITY

(Inter)cultural orientation of German classes at upper secondary school level – facts and myths

The research conducted among university/college learners of German indicates that they start an academic stage of learning with a little cultural knowledge of German speaking countries and even lesser intercultural competence despite a few years of learning at lower secondary school and upper secondary school. The aim of the article is to reflect upon an actual role of (inter)cultural content at upper secondary school level. On the basis of teachers' opinions and learners' opinions the author captures the actual and real picture of the (inter)cultural component of German classes, and formulates conclusions and recommendations.

1. WPROWADZENIE

Nauczyciel języka obcego spełniający rolę międzykulturowego pomostu to w dobie globalizacji postulat niezwykle aktualny. Zarówno programy nauczania i nowoczesne podręczniki, jak też lawinowo wzrastająca liczba publikacji naukowych, konferencji i seminariów metodycznych z tego zakresu, pozwalają każdemu w pełni wykwalifikowanemu nauczycielowi uświadomić sobie wagę tego wyzwania. Powstaje jednak pytanie, jak w tym przypadku świadomość problemu przekłada się na realizację (inter)kulturowo profilowanych zajęć z języka obcego. Jak się ma teoria do praktyki? Co jest prawdą a co jest mitem w sytuacji, gdy zarówno po stronie nauczyciela pojawić się mogą braki kompetencyjne, jak też wobec faktu, iż młodzież, w zależności od wieku czy środowiska, z którego się wywodzi, różnie do odbioru takich treści jest przygotowana?

Powszechnie znaną prawdą jest: im niższy wiek uczących się, tym bardziej problematyczna jest kwestia uwzględniania i skutecznego przekazywania treści kulturowych na zajęciach języka obcego. Jeszcze trudniejszym wyzwaniem jest kształtowanie u młodszych uczniów kompetencji interkulturowej. Jeżeli nie chcemy ograniczać się do informacji na temat np. tradycji i zwyczajów świątecznych, czy do przybliżania miast i regionów krajów niemieckojęzycznych, niezbędny jest kontakt z uczniami starszymi, co najmniej od poziomu gimnazjalnego. Polskim gimnazjalistom można już zaproponować szerszą ofertę kulturoznawczą, w tym interkulturową. Znajduje to zresztą odbicie w oficjalnych programach nauczania (por. np. Karolak, 1999). Na kolejnym poziomie kształcenia, przede wszystkim w liceach ogólnokształcących, spełnione są wszystkie warunki, aby zaoferować szeroki i różnorodny program „Landeskunde”, obejmujący zarówno kwestie społeczno-polityczne, jak i transfer kompetencji interkulturowej (por. np. Łuniewska, 2002). Tak więc, to szkoły ponadgimnazjalne w naturalny sposób tworzą, lub winny tworzyć, solidną bazę do znacznie już rozbudowanych wątków (inter)kulturowych na uczelniach, w ramach lektoratów j. niemieckiego, których treści związane są już często ze specyficznymi potrzebami

studiowanego kierunku lub specjalności (jak np. geografia ekonomiczna krajów niemieckojęzycznych czy też komunikacja interkulturowa w biznesie).

2. OPINIA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ

Fakt, iż ten ideał odbiega znacznie od rzeczywistości, jest aż nadto wyraźny w obserwacji nowo immatrykulowanych studentów, kontynuujących naukę j. niemieckiego także na uczelni. Niedostatki wiedzy kulturowej zostają dość szybko obnażone i są rejestrowane przez większość lektorów. Ponieważ jednak „wrażenie” nawet wnikliwego lektora jest dla celów naukowych niewystarczające, przeprowadzono ankietę dotyczącą doświadczeń i opinii studentów. Na dwóch poznańskich uczelniach (Akademia Ekonomiczna i Wyższa Szkoła Bankowa) postawiono studentom – uczestnikom lektoratów j. niemieckiego, dziewięć pytań, z których cztery mają pierwszorzędne znaczenie dla niniejszych rozważań¹:

1. W jakim stopniu lekcje j. niemieckiego w okresie przedakademickim stanowiły dla Pana/Pani źródło informacji krajo-, realio- i kulturoznawczych o Niemczech, Austrii, Szwajcarii (DACH)?
2. W jakim stopniu lekcje j. niemieckiego w okresie przedakademickim stanowiły dla Pana/Pani źródło wiedzy interkulturowej (o różnicach i/lub podobieństwach kulturowych, obyczajowych, mentalnych itp. pomiędzy Polakami a mieszkańcami DACH)?
3. W jakim stopniu obecny lektorat spełnia zadanie wymienione w punkcie 1?
4. W jakim stopniu obecny lektorat spełnia zadanie wymienione w punkcie 2?

Ankiecie poddanych zostało łącznie 130 studentów, z których tylko ośmiu nie uczestniczyło w zajęciach j. niemieckiego przed studiami (w tych pojedynczych przypadkach pytania 1 i 2 zostały opuszczone). Analiza odpowiedzi na pierwsze dwa pytania dała, niestety, mało zaskakujący wynik: wyraźna większość (64% przy pierwszym pytaniu i 57% przy drugim) wskazała, iż zajęcia j. niemieckiego przed okresem studiów były tylko „w niewielkim stopniu” źródłem wiedzy kulturoznawczej. Po dodaniu jednoznacznie negatywnych odpowiedzi („w żadnym stopniu”) uzyskano odpowiednio 69% i 66% zasadniczo negatywnych odpowiedzi! Niezwykle istotne jest przy tym spostrzeżenie, że prawie wszyscy ankietowani uczący się już wcześniej j. niemieckiego podali, iż nauka ta miała miejsce w szkole, w liceum. Tylko ok. jedna trzecia studentów podało odpowiedzi z grubsza pozytywne („w średnim stopniu”), i tylko pojedynczo pojawiły się odpowiedzi „w dużym stopniu”.

Zarówno doświadczenia lektorów, jak i wyniki cytowanej ankiety potwierdzają, iż wykładowcy uczelni wyższych stoją przed znacznie większym wyzwaniem (inter)kulturowym, niż to by teoretycznie wynikało z programów dla szkół ponadgimnazjalnych. W istocie lektorzy muszą dopiero stworzyć podstawy wiedzy kulturoznawczej czy socjokulturowej, zamiast rozbudowywać tę wiedzę na fundamentach już gotowych. Fakt, że podejmowane wysiłki odnoszą przynajmniej częściowy sukces, potwierdzają odpowiedzi studentów na pytania 3 i 4: około trzy czwarte tychże odpowiedzi mówi o przynajmniej „średnim stopniu”, w jakim lektorat spełnia (inter)kulturową misję². Oczywiście można sceptycznie założyć, iż część tych pozytywnych dla lektorów odpowiedzi wynika z aktualnego uczestnictwa w lektoratach i „świeższej pamięci”, gdy jednocześnie wspomnienia pewnych treści z zajęć licealnych stopniowo zacierają się. Zmiana jakościowa

¹ Podana w tekście numeracja nie odpowiada numeracji pełnej wersji ankiety.

² Por. szczegółowo referat autora: *Landeskunde und interkulturelle Kompetenzvermittlung im DaF-Unterricht – Erfolgskurs oder vertane Chancen? Einige Gedanken aus der polnischen Lehrer- und Lernerperspektive*, IV Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Dydaktyczna „Edukacja czyni człowieka etycznym”, Będlewo/ k. Poznań, maj 2005.

w zakresie realizacji interkulturowej „Landeskunde”, choć nadal dalecy jesteśmy od ideału, jest jednak widoczna. Z takiego rozwoju sytuacji nie należy jednak wyciągać pochopnych wniosków i za niepowodzenia np. okresu licealnego obarczać tylko samych nauczycieli. Kompetencje (inter)kulturowe, jak i deficyty nauczycieli języka niemieckiego ze szkół ponadgimnazjalnych i lektorów uczelni wyższych są przynajmniej w pewnym podstawowym zakresie porównywalne. Z porównania tego wyłączamy oczywiście dydaktykę języków specjalistycznych, rzadziej praktykowaną w szkołach ponadgimnazjalnych, a tak istotną na uczelniach wyższych, która obejmuje także specyficzne, socjoprofesjonalne sytuacje interkulturowe.

3. SAMOOCENA NAUCZYCIELI

Samoocena nauczycieli i lektorów daje tymczasem obraz odwrotny do tego wynikającego z wypowiedzi studentów, tzn. sugeruje pełniejszą realizację (inter)kulturowych celów w szkołach ponadgimnazjalnych i większą kompetencję samych nauczycieli w tym zakresie. Ciekawe jest mianowicie porównanie odpowiedzi nauczycieli i lektorów na następujące dwa pytania:

1. Czy ilość treści krajo-, kulturo- i realizmowalnych (tradycyjnej „Landeskunde”) na Państwa zajęciach uznajecie Państwo za wystarczającą?
2. Czy ilość treści interkulturowych na Państwa zajęciach uznajecie Państwo za wystarczającą?

W ankiecie wzięło udział 36 nauczycieli z liceów lub zespołów szkół poznańskich i 26 lektorów poznańskich uczelni (UAM, AE, WSB)³.

Połowa ankietowanych nauczycieli odpowiedziała na oba pytania negatywnie, 12 nauczycieli uznało zaś ilość treści z obu zakresów za wystarczającą. Trzech nauczycieli odpowiada na pierwsze pytanie pozytywnie, widząc braki w treściach kulturowych, trzech następnym ocenia tę kwestię odwrotnie.

Ankieta przeprowadzona wśród lektorów wykazała jedno podobieństwo: Tu także dokładnie połowa ankietowanych dała negatywną odpowiedź na oba pytania. Sześciu stwierdziło braki w ramach „Landeskunde”, kolejnych sześciu w warstwie interkulturowej. Tylko jeden wykładowca akademicki nie miał sobie nic do zarzucenia, zakreślając dwa razy „tak”.

Chociaż generalnie łączne wyniki w obu grupach nauczycieli języka niemieckiego wskazują na świadomość niedostatecznego uwzględniania na zajęciach treści (inter)kulturowych, to jednak większy odsetek „usatysfakcjonowanych” z miejsca interkulturowej „Landeskunde” w procesie dydaktycznym, zarejestrowany w grupie nauczycieli ponadgimnazjalnych, jest zastanawiający. Jest to tym bardziej charakterystyczne, iż na kolejne pytanie: „Czy stwierdzacie Państwo deficyty we własnym przygotowaniu z zakresu „Landeskunde” i wiedzy interkulturowej?”, osoby te odpowiadają negatywnie; tylko jedna z tej grupy widzi deficyty, ale wyłącznie w zakresie wiedzy interkulturowej.

Oczywiście wyniki cytowanych tu ankiet byłyby bardziej reprezentatywne, gdyby obejmowały jeszcze większą liczbę nauczycieli i wykraczały poza szkoły poznańskie, jednakże już te dane wskazują albo na nieco lepsze przygotowanie nauczycieli ponadgimnazjalnych do roli mediatora interkulturowego (w kwestii „mediacji (inter)kulturowej” por. np. Wilczyńska, 2005:15-26), albo na mniejszy krytycyzm w ocenie swoich dokonań lub też nie ma zgodności wśród nauczycieli co do tego, jaka ilość treści kulturowych i interkulturowych na zajęciach języka obcego jest wystarczająca. Rozwiązanie wątpliwości mogłyby w pewnym stopniu tylko hospitacje zajęć poszczególnych nauczycieli.

³ Ankietę wśród lektorów przeprowadzono w maju 2005, wśród nauczycieli w czerwcu i wrześniu 2005.

Niemniej przeprowadzone przeze mnie wywiady z nauczycielami, doświadczenia jako wykładowcy kilku kursów metodycznych i kilkuletnie kierownictwo nad zespołem germanistów w jednej z poznańskich uczelni, pozwalają z dużym prawdopodobieństwem odrzucić tezę o nieco lepszych kompetencjach (inter)kulturowych nauczycieli. Raczej mamy tutaj do czynienia z większym samokrytycyzmem lektorów. Nie należy przede wszystkim zapominać, że w przypadku obu badanych grup są to nauczyciele w pełni wykwalifikowani w ramach studiów germanistycznych. Nauczyciele bez wykształcenia germanistycznego zdobywający kwalifikacje w inny sposób (np. poprzez pedagogiczno-metodyczne kursy kwalifikacyjne w publicznych i niepublicznych ośrodkach doskonalenia nauczycieli) nie są tu w ogóle brani pod uwagę. Tak więc, pierwotne przygotowanie nauczycieli i lektorów, często wywodzących się z jednej uczelni, jest porównywalne czy też wręcz identyczne. Zupełnie inną kwestią jest, czy student germanistyki w wystarczający i właściwy sposób przygotowujący jest do roli np. „niemcoznawcy” czy wspomnianego „mediatora interkulturowego”. Nawet, jeżeli ta wiedza czy kompetencje istnieją, to zupełnie innym i jakże trudnym wyzwaniem jest umiejętność wykorzystania jej na zajęciach języka obcego z jednoczesnym ograniczaniem czysto kognitywnego podejścia. Ponieważ zaś na lektoratach oprócz języka ogólnego proponowane są także kursy języka fachowego (przede wszystkim „Wirtschaftsdeutsch”), które w o wiele większym stopniu stawiają na komunikację interkulturową, to i lektorzy, chcąc nie chcąc, uświadamiają sobie rosnące znaczenie podejścia interkulturowego w glottodydaktyce i często krytycznie oceniają swoje kwalifikacje w tym względzie.

Kolejna ciekawa różnica w samopozręgananiu nauczycieli i lektorów j. niemieckiego wynika z odpowiedzi na pytanie: „Czy w trakcie Państwa pracy dydaktycznej zmieniło się Państwa nastawienie do kwestii interkulturowości? Czy kładziecie Państwo z roku na rok coraz większy nacisk na pogłębianie przez uczniów/ studentów kompetencji interkulturowej?”. Tak sformułowane pytania częściowo implikują zauważalne w ostatnich kilkunastu latach tendencje glottodydaktyki i na tym tle odwołują się do subiektywnych przemyśleń poszczególnych dydaktyków.

Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych są tu podzieleni: 15 osób twierdzi, że takiej zmiany nie zauważyło, 21 z kolei odpowiada twierdząco. Z pewnością te 15 osób, nieodnotowujących zmian w swoim podejściu do kwestii interkulturowości na zajęciach, reprezentuje szeroką grupę nauczycieli pasywnych, którzy z pewnych powodów nie chcą lub nie mogą kłaść większego nacisku na te zagadnienia. To z tych nauczycieli rekrutują się także ci, którzy przyznają, że ilość interkulturowej „Landeskunde” jest na ich zajęciach zbyt mała, to także oni stwierdzają deficyty w przygotowaniu (inter)kulturowym.

Tylko na podstawie tej niewielkiej próbki można jedynie zaryzykować tezę, iż dla całkiem sporej grupy nauczycieli ponadgimnazjalnych (prawie połowa) kwestia interkulturowości na zajęciach języka niemieckiego jest wręcz tematem tabu.

Tymczasem w grupie lektorów, którzy, jak wspomniano, raczej krytycznie odnoszą się do swoich możliwości i osiągnięć w podejściu interkulturowym, wszyscy (z jednym wyjątkiem) potwierdzają fakt ewolucji w swoim nastawieniu do nowych, interkulturowych wyzwań. Fakt ten można by podsumować kolokwialnym stwierdzeniem: Nie zawsze wiedzą „jak”, ale próbują zrobić „coś”. Ten dysonans pomiędzy deklarowaną wciąż niewystarczającą kompetencją mediatora (inter)kulturowego a zwiększonymi wysiłkami lektorów do podejmowania, choćby sporadycznie, tych zadań wskazuje pośrednio na konsekwencje pracy dydaktycznej w innych uwarunkowaniach merytoryczno-programowych i z już trochę innym typem ucznia, niż to ma miejsce chociażby w liceach ogólnokształcących.

4. WNIOSKI I POSTULATY

Od tych różnic, które z pewnością mają wpływ na tak często odmienne głosy nauczycieli i lektorów, warto rozpocząć przemyślenia na temat inicjatyw zmierzających do uzyskania większej kompetencji kulturowej i interkulturowej i wzmocnienia pozycji interkulturowej „Landeskunde” w ramach dydaktyki j. niemieckiego. Zarówno z wywiadów, jak i z mego własnego doświadczenia wynika, że nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych znajdując się pod większą presją wyniku, a więc oceny z egzaminu maturalnego, często kładą mniejszy nacisk na wiedzę realizowaną czy kulturoznawczą, nie wspominając już o interkulturowych sytuacjach komunikacyjnych. Taka wiedza podlega mianowicie tylko w niewielkim stopniu bezpośredniej ocenie, przy czym np. punktacja na poziomie rozszerzonym nowej matury przewiduje w szczegółowych kryteriach oceniania wypowiedzi pisemnej na poziomie merytorycznym znajomość realiów danego obszaru językowego (Informator maturalny, 2003:29-32). Z kolei na lektoratach języka ogólnego, realizowanych na uczelniach w ramach różnorodnych programów i w bardzo zróżnicowanym wymiarze godzin, kwestie (inter)kulturowe też nie są szczególnie wyeksponowane na zaliczeniach czy egzaminach końcowych. Mimo to, być może inny ciężar gatunkowy egzaminu maturalnego, szczególnie na nowej maturze, i inny egzaminów na uczelni sprawia, że na tej ostatniej częściej proponuje się dodatkowe teksty (w tym teksty literackie), prowokuje interkulturowe sytuacje dialogowe czy też może chętniej sięga się po dygresje oparte na własnych doświadczeniach. Oczywiście i tu są ograniczenia: tego typu bogatsze „interkulturowo” zajęcia udają się w grupach bardziej zaawansowanych językowo i szczególnie otwartych na inne kultury (por. np. relację z zajęć w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu: Balcerkiewicz, 2005:249-255).

I tu odnotowujemy jeszcze jedną podstawową różnicę pomiędzy dydaktyką języków obcych w szkołach ponadgimnazjalnych a w uczelniach wyższych. Mimo stosunkowo niewielkiej różnicy wieku przeciętnego ucznia liceum i przeciętnego studenta studiów dziennych, mimo iż w przypadku licealistów mówimy już o ludziach dorosłych lub prawie dorosłych, różnica w doświadczeniach życiowych i oczekiwaniach (także wobec kursu języka obcego) może być znaczna. Statystyczny student częściej staje przed realną perspektywą rychłego bezpośredniego kontaktu z krajem języka docelowego lub pierwsze takie kontakty ma za sobą. Jednocześnie takie kontakty są już nierzadko poważniejszej natury niż tranzytowy przejazd przez Austrię czy krótka wizyta licealistów w szkole partnerskiej w Niemczech. Wakacyjne wyjazdy do pracy czy na studia np. w ramach programu Socrates-Erasmus, to obecnie standard⁴. W przypadku takich studentów oczekiwania wobec lektoratu są szczególnie wysokie i nie tylko dotyczą efektywnego zdobywania kompetencji językowej, ale także wdrożenia w realia i kulturę krajów niemieckiego obszaru językowego, w szczególności Niemiec. Tak jak język angielski na każdym etapie edukacyjnym uchodzi za potencjalnie przydatny w każdej sytuacji życiowej, tak nauka języka niemieckiego z komponentem (inter)kulturowym wymaga bardziej szczegółowej motywacji i o taką motywację z pewnością nieco łatwiej u części studentów, niż np. licealistów.

Mimo tych ewidentnych różnic, pierwszy tu sformułowany postulat, podobnie jak kolejne, winien być skierowany także do nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych: w interkulturowo oraz krajo- i kulturoznawczo sprofilowanych zajęciach języka niemieckiego hasło „orientacji na ucznia”, wyjścia nauczyciela naprzeciw jego potrzebom („Czego możesz i chcesz się ode mnie nauczyć?”), staje się jeszcze bardziej aktualne. Nawet jeżeli pragmatyczne podejście do nauki języka niemieckiego nie jest aż tak wyraźne wśród licealistów jak na etapie późniejszym, to zadaniem nauczyciela powinno być rozbudzanie zainteresowania ucznia aspektami socjokulturowymi i uświadamianie aspektów

⁴ Największa grupa polskich studentów w ramach programu Socrates-Erasmus udaje się do RFN.

interkulturowych dla efektywnej komunikacji. Innymi słowy nauczyciel musi niejako „wypracować” tę potrzebę u uczniów.

O ile braku nauczyciela w wiedzy czysto krajo-, realio-, czy kulturoznawczej mogą być przez świadomego i zaangażowanego nauczyciela nadrobione samodzielnie, o tyle nauczyciel z pewnością potrzebuje wsparcia fachowców, którzy pozwolą mu najpierw samemu zdobyć kompetencję interkulturową, a następnie pomogą wypracować metody implementacji tej wiedzy i umiejętności podczas procesu glottodydaktycznego. Jak odczytywać interkulturowo tekst literacki czy notatkę prasową? Jak w ogóle dobrać takie teksty, nie polegając tylko na podręczniku? Jak prowokować interkulturowe sytuacje komunikacyjne w ramach ćwiczenia sprawności mówienia? Jak poprzez przybliżanie standardów kulturowych krajów języka docelowego prowadzić do refleksji nad rodzimą kulturą, korekty własnych postaw i zachowań, gotowości minimalizowania napięć w komunikacji z przedstawicielem innej kultury, czyli do kształtowania się kompetencji interkulturowej? Uwzględniając te już szczegółowe obszary zainteresowania interkulturowej glottodydaktyki, należy stwierdzić, że znajdujemy się w Polsce, mimo całej „mody” na interkulturowość, dopiero na początku drogi.

Kolejny postulat dotyczy więc stworzenia gęstszej siatki zajęć metodycznych z uwzględnieniem interkulturowej „Landeskunde” w ramach chociażby kursów doskonalających w Ośrodkach Doskonalenia Nauczycieli. Z satysfakcją można powitać takie niedawne projekty jak ogólnopolski projekt doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego DELFORT⁵, którego tematyka form kształcenia i doskonalenia obejmowała m.in. zagadnienia z zakresu dydaktyki i metodyki komunikacyjnego i interkulturowego nauczania języków obcych. Instytut Goethego, dostrzegając wagę problemu i deficyty nauczycieli, zaczyna organizować także seminaria dla nauczycieli z tego zakresu (ostatni przykład to dwudniowe seminarium w Warszawie nt. „Interkulturelle Kommunikation – Deutsche und Polen, 17-18 czerwca 2005). Takie inicjatywy są niezmiernie ważne, są jednak kroplą w morzu potrzeb i obejmują jedynie pewną „elitę” ambitnych nauczycieli, którzy skłonni są poświęcić swój wolny czas i pieniądze na często dalekie wyprawy do Warszawy czy Krakowa. Do całej rzeszy nauczycieli z różnych powodów mniej aktywnych w tym zakresie należałoby dotrzeć poprzez regionalne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli czy np. poprzez wydziały lub katedry filologiczne, kulturoznawcze itp. na uniwersytetach i innych uczelniach. Co prawda, takich zadań „szkolenia na miejscu” podejmują się także metodycy –przedstawiciele wydawnictw, promujący w ten sposób swoje podręczniki. Niestety, nawet jeżeli dany podręcznik spełnia wymogi kształcenia interkulturowego, to najczęściej prowadzący te szkolenia tego aspektu nie wypuklają lub wręcz nie czują się kompetentni w tym zakresie. Ponieważ w tym przypadku szkolenia metodyczne mają *de facto* charakter komercyjny, można by, poprzez wywieranie nacisku na wydawców i formułowanie sprecyzowanych życzeń wobec oferty szkoleniowej, stosunkowo szybko doprowadzić do szerszego i bardziej profesjonalnego ujęcia tych kwestii w warsztatach.

Z kolei podręczniki same w sobie to czynnik, od którego w dużej mierze zależy sukces interkulturowej dydaktyki języka niemieckiego. Kolejny postulat byłby więc następujący: Przy wyborze podręcznika, obok uwzględnienia innych kryteriów, należałoby kierować się także jakością materiału (inter)kulturowego. O ile typowa „Landeskunde” znajduje miejsce w praktycznie każdym podręczniku wykorzystywanym w szkołach ponadgimnazjalnych, o tyle treści typowo interkulturowe proponowane są w różnym, często zupełnie minimalnym stopniu. Poza tym, ważną kwestią jest forma podawania tych informacji czy inspirowania do własnych przemyśleń. Jeżeli mamy w podręczniku do czynienia tylko z wydzielonymi, quasi leksykonograficznymi hasłami krajoznawczymi (często na końcu działu) czy nawet „ciekawostkami kulturowymi”, dają one mniej możliwości zdydaktyzowania tematu, niż

⁵ Partnerzy projektu DELFORT: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Goethe-Institut Inter Nationes, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

podobne treści zintegrowane np. z tekstami narracyjnymi czy publicystycznymi służącymi do ćwiczenia sprawności czytania ze zrozumieniem, dialogami do rozumienia ze słuchu czy wręcz ćwiczeniami gramatycznymi. Zdecydowanie się na podręcznik preferujący tę drugą opcję ułatwia zresztą zadanie nauczycielowi mniej w tych kwestiach biegłemu, gdyż tekstom lub nagraniom towarzyszą pytania, ćwiczenia czy też inspiracje do dalszych przemyśleń, w tym refleksji kulturowych ze specyficznej perspektywy polskiego ucznia.

O stawianiu ucznia w centrum procesu nauczania już tutaj wspomniano i warto na zakończenie przypomnieć, jako kolejny postulat, tę szczególną metodę, która właśnie do realizacji interkulturowej „Landeskunde” nadaje się idealnie: metodę pracy nad projektem. Nie dość, że rozmaite formy tej metody można dostosować do każdego etapu edukacyjnego, nie dość, że realizujemy tym samym także postulat autonomii w nauczaniu, to, jak mało która z innych metod, jest ona w stanie rozbudzić w uczniach zainteresowanie, w idealnym przypadku pasję, czy też po prostu, o czym była już mowa, zwykłą potrzebę łączenia nauki języka obcego z poznawaniem całego kulturowego kontekstu, w którym język ten jest środkiem komunikacji. Tymczasem w cytowanej wcześniej ankiecie wszyscy nauczyciele ponadgimnazjalni przyznali, iż w ramach „Landeskunde” korzystają z metody projektu jedynie sporadycznie. Niech tylko ten jeden egzemplaryczny „grzech zaniechania” (z pewnością nie tylko nauczycieli ponadgimnazjalnych) uświadomi wszystkim dydaktykom i metodykom spory margines niewykorzystanych możliwości w ramach tak obecnie pożądanego podejścia interkulturowego w dydaktyce języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

Balcerkiewicz, M. 2005. „Możliwości wykorzystania tekstów literatury interkulturowej na zajęciach języka obcego”. [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Red. M. Mackiewicz. Poznań: Wydawnictwo WSB, 249-255.

Informator maturalny od 2005 roku. 2003. Warszawa: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną w Warszawie.

Karolak, Cz. (i in.) 1999. *Program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum*. Warszawa: WSiP.

Łuniewska, K. (i in.) 2002: *Język niemiecki. Program nauczania w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum*. Warszawa: WSiP.

Wilczyńska, W. 2005. „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?”. [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Red. M. Mackiewicz. Poznań: Wydawnictwo WSB, 15-26.

Barbara Czwartos

Renata Koziel

Akademia Techniczno- Humanistyczna

Katedra Stosunków Międzynarodowych

Samodzielny Zakład Europejskiej Polityki Edukacyjnej, Językowej i Kulturalnej

Bielsko Biała

POLITYKA EDUKACYJNA UE JAKO PRZYCZYNEK DO ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA KOGNITYWNEGO

European Union education policy as a contribution to the development of a cognitive society.

The aim of this article is to present the main principles of European Union education policy seeking to create a cognitive society whose members should constantly improve their knowledge and develop their competences. The essence of the society understood this way is reflected in four basic aspects of learning: learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together. Such an approach to learning is used as the basis for the subsequent analysis of Poland's education policy who as a Member State of the European Union should adjust to the principles set by the EU and aim at creating a cognitive society.

0. WSTĘP

Nasze rozważania dotyczące polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej rozpoczniemy od analizy dokumentów stanowiących o celach kształcenia ogólnego. Zanim jednak przejdziemy do tego zagadnienia, należałoby wskazać główne tendencje, które w znaczący sposób wpłynęły na zmianę tejże polityki. I tak w poszczególnych dokumentach organów unijnych odnajdujemy wskazania, iż:

1. polityka edukacyjna rozumiana jako regulująca nauczanie i wykształcenie obywateli Unii jest czynnikiem jednoznacznie przyczyniającym się do zmniejszenia bezrobocia¹;
2. artykuły 126 i 127² traktatu o Unii Europejskiej mówią o tym, że dobre wykształcenie społeczeństwa jest czynnikiem wspierającym współpracę gospodarczą pomiędzy poszczególnymi członkami UE;
3. działania te według Strategii Lizbońskiej mają na celu popieranie postępu gospodarczego i społecznego oraz doprowadzenie do ich zrównoważonego i trwałego wzrostu. Stanowisko to możemy potwierdzić następującym cytatem:
4. „ *głównym celem (...) jest stworzenie w Europie do 2010 najbardziej konkurencyjnej gospodarki ma świecie*”³;
5. ponadto w Białej Księdze z roku 1996⁴ czytamy, iż osiągnięcie odpowiedniego wykształcenia jest impulsem rozwijającym mobilność młodych ludzi, pozwala im na

¹ por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* <http://europa.eu.int/comm>, 5;

² por. *Traktat o Unii Europejskiej.* <http://europa.eu.int/eurolex/de/treaties/dat>;

³ *Strategia lizbońska.* <http://euro.pap.com.pl/cgi-bin/raporty.pl>, 23;

⁴ por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* <http://europa.eu.int/comm>, 6;

lepsze poznanie dziedzictwa kulturowego oraz lepsze zrozumienie mentalności innych narodów;

6. warto także uwzględnić wymiar socjologiczny, bowiem osiągnięcie odpowiedniego poziomu wiedzy daje szansę obywatelom UE na przystosowanie się do nowych warunków (np. w pracy) a co, naszym zdaniem, istotniejsze, sprzyja zatarciu pewnych barier pomiędzy poszczególnymi społecznościami, grupami i tym samym „wyzwoleniu się” ze środowisk zagrożonych bezrobociem;
7. w wyniku postępu naukowo- technicznego oraz wzrastającej globalizacji konieczne stało się podnoszenie własnych kwalifikacji, co jest możliwe jedynie w przypadku, jeśli członkowie społeczności unijnej będą świadomi zmieniających się wymagań, a także będą posiadać stosowne fundusze na kształcenie.

1. WYZWANIA STOJĄCE PRZED SPOŁECZEŃSTWEM UNII EUROPEJSKIEJ

Omówione powyżej tendencje gospodarczo- ekonomiczno- społeczne stały się przyczynkiem do zmian w polityce edukacyjnej, które mają doprowadzić do wykształcenia społeczeństwa UE będącego w stanie sprostać podwyższonym wymaganiom. Jak podkreśla się jednak w Białej Księdze „*Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*“, celem tych działań nie jest stworzenie jednolitego modelu kształcenia, obowiązującego we wszystkich krajach członkowskich UE, lecz jedynie wskazanie jakie cechy powinno posiadać społeczeństwo Unii Europejskiej, znajdujące się w chwili obecnej niejako w fazie przejściowej, a z czasem – już jako społeczeństwo kognitywne – mające stać się społecznością:

1. informacyjno-komunikacyjną,
2. zglobalizowaną,
3. dążącą do wiedzy i postępu technologicznego.

Zastanówmy się zatem, jak należy rozumieć te wyzwania stawiane poszczególnym obywatelom UE.

AD. 1. SPOŁECZEŃSTWO UE JAKO SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNE

Biała Księga⁵ zakłada, że technologie informacyjne oraz rozwój szeroko rozumianej komunikacji to czynniki wprowadzające rewolucję gospodarczą oraz postęp technologiczny. Z pewnością zmieniają one charakter miejsc pracy, organizację procesu produkcyjnego, a tym samym doprowadzą do zmian w społeczeństwie europejskim, które cechować powinny umiejętność szybkiego reagowania na zmiany w pracy, umiejętność pracy zespołowej a także, a może przede wszystkim, umiejętność posługiwania się różnorodnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, dzięki którym wykonanie powierzonych obowiązków stanie się łatwiejsze, szybsze oraz efektywniejsze. Zadanie, jakie zatem stoi przed obywatelami Unii, to umiejętność szybkiej wymiany informacji, którą powinien umożliwić Internet. Cechy tak pojmowanego społeczeństwa skutkować będą przyspieszonym rozwojem gospodarczo-społecznym, gdyż doprowadzą do:

- umiejętności samodzielnego poszukiwania miejsca zatrudnienia,
- rezygnacji ze ściśle wyznaczonego miejsca i czasu pracy,
- wykształcenia indywidualnego podejścia do klienta/ petenta, co nie jest bez znaczenia w przypadku rynku usług.

⁵ por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. <http://europa.eu.int/comm>, 11-12;

AD. 2. SPOŁECZEŃSTWO ZGLOBALIZOWANE

Spółeczeństwo Unii Europejskiej powinno umiejętnie funkcjonować w dobie globalizacji gospodarki związanej m.in. ze swobodą przepływu kapitału, dóbr oraz usług. A zatem poszczególne społeczności unijne powinny być otwarte na wzajemną współpracę. Ta kooperacja, a nawet solidarność (takie właśnie sformułowanie odnajdujemy w Białej Księdze) powinna dotyczyć przede wszystkim polityki handlowej, ochrony środowiska, bi- i multilateralnej polityki pomiędzy poszczególnymi regionami oraz polityki kształcenia ogólnego i zawodowego⁶.

AD. 3. SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY I POSTĘPU TECHNOLOGICZNEGO

Kolejnym istotnym celem społeczeństwa unijnego powinien być ustawiczny rozwój wiedzy oraz postęp technologiczny. Właśnie te dwa elementy powinny pozostać w bardzo ścisłej zależności, ponieważ tylko współpraca w tych zakresach doprowadzi do m.in. likwidacji ubóstwa, eliminacji chorób zagrażających ludzkości. W związku z powyższym oczekuje się od obywateli społeczności unijnej m.in. bardzo wąskiej specjalizacji w procesie kształcenia, ale też jednocześnie kreatywności, która pozwalałaby na łączenie różnych dyscyplin naukowych oraz umiejętności posługiwania się najnowszymi zdobyczami techniki. Stanowisko to implikuje, że w nowym modelu społeczeństwa technologie oraz tzw. *know-how* będą się wzajemnie uzupełniały, co sugeruje, że kształcenie zawodowe oraz ogólne powinny się uzupełniać.

Pozostaje nam odpowiedzieć na pytanie, czy tak wysokie wymagania postawione społeczeństwu unijnemu są jedynie utopią czy też możliwą do zrealizowania ideą?

2. ROLA EDUKACJI W KSZTAŁCENIU KOMPETENTNYCH OBYWATELI SPOŁECZEŃSTWA KOGNITYWNEGO

Wskazówek ponownie dostarcza nam analiza wskazań Białej Księgi, gdzie czytamy, że za powstanie społeczeństwa kognitywnego odpowiedzialna jest szkoła, której zadaniem jest wykształcenie **kompetentnego**⁷ obywatela społeczeństwa kognitywnego Unii Europejskiej. Ujmując rzecz jak najogólniej, powinien on posiadać solidną wiedzę w zakresie literacko-filozoficznym, naukowo-technicznym oraz tzw. praktycznym. Jednocześnie powinien dążyć do rozwoju i doskonalenia własnych umiejętności oraz osobowości, pozostając przy tym człowiekiem otwartym na świat, nowości techniczno-naukowe oraz kulturalne. Widzimy zatem, że wskazane w pierwszej części niniejszego artykułu: wąska specjalizacja oraz umiejętność łączenia danych z różnych dziedzin wiedzy, są skorelowane. Kolejny zatem raz Biała Księga przekonuje nas o nierozzerwalności kształcenia ogólnego i zawodowego, które mają na celu wykształcenie u kompetentnego obywatela UE:

1. umiejętności rozumienia pojęć,
2. umiejętności wydawania sądów,
3. zdolności do myślenia kreatywnego i analitycznego.

⁶ por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. <http://europa.eu.int/comm>, 12-13;

⁷ por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. W: <http://europa.eu.int/comm>, 6, 15-16;

AD. 1.

W kognitywnym społeczeństwie tożsamość socjalna i kulturowa stanowią wartości podstawowe, ponieważ każde pojęcie, zjawisko, wydarzenie itp. pojmowane jest w odniesieniu do posiadanych doświadczeń socjo-kulturowych. Z tego względu tak istotna staje się umiejętność oceny towarzyszących nam zjawisk, problemów pod kątem ich etyczności, historycznych uwarunkowań oraz ich implikacji. Szczególna rola zostaje zatem przypisana kształceniu literackiemu i filozoficznemu. Nie oznacza to jednak, że np. kształcenie matematyczne ma zostać zredukowane. Wiąże się ono bowiem z następnym zakresem kompetencji, czyli umiejętnością wydawania sądów.

AD. 2.

Umiejętność wydawania sądów oparta jest na myśleniu logicznym, spokrewnionym z myśleniem stricte matematycznym. To ten rodzaj myślenia stanowi podstawę do rozumienia świata, interpretowania zjawisk a także probabilistycznego ujmowania zdarzeń oraz przewidywania konsekwencji działań podjętych w każdej sferze życia. Takie ujęcie omawianej umiejętności implikuje posługiwanie się zdobytym doświadczeniem, wiedzą, gdyż tylko w tym przypadku ferowane wyroki staną się obiektywne a nie będą bazować na intuicji (choć ta również nie jest wykluczona). Stanowisko to wymaga, aby w procesie kształcenia powrócić do tzw. wiedzy encyklopedycznej i pokazać uczącym się korzenie rozwoju społeczeństw oraz np. kierunki postępu społecznego. Działania te mają m.in. na celu, aby takie pojęcia jak: *wyrok salomonowy*, *wieża Babel*, *eureka*, *droga krzyżowa* nie uległy zapomnieniu, ponieważ ich właściwe rozumienie będzie stanowiło fundament dalszego kształcenia.

AD. 3.

Kolejna z umiejętności kształconych u obywateli UE zakłada, że zdolność do analizowania przedmiotów, rzeczy, zjawisk, opiera się zarówno na logicznym porządku, jak i na umiejętności obserwowania czy spostrzegania. Stanowisko to zakłada potrzebę kształcenia wymienionych przez nas cech. Nie oznacza to, że np. rozwijanie wyobraźni jest nieistotne. Wręcz przeciwnie, jej stymulowanie powinno z czasem wpłynąć dodatnio na rozwój gospodarczy, ponieważ motywuje ona do przeprowadzania eksperymentów i przyczynia się do tworzenia nowych rozwiązań.

Omówione tutaj kompetencje należą do tzw. kompetencji podstawowych/kluczowych, które w procesie edukacji powinny być kształcone w sposób zintegrowany i jednocześnie uzupełnione o czwartą cechę kompetentnego obywatela UE, czyli **kompetencję socjalną**. Oznacza ona, iż kształcić się powinno odpowiedzialność za powierzone zadania, obowiązki, a także budować umiejętność pracy zespołowej, właściwego zachowania społecznego czy też konsekwentnego rozwoju własnej wiedzy i umiejętności.

Podsumowując te rozważania, możemy stwierdzić, że istota nakreślonego powyżej efektu końcowego procesu edukacyjnego odzwierciedla się w czterech podstawowych wymiarach: *learning to know*, *learning to do*, *learning to live together*, *learning to be*⁸. Pierwszy z komponentów oznacza poszerzenie horyzontów swojej wiedzy, drugi zaś wskazuje na umiejętność zdobywania wiedzy oraz jej wykorzystania i zastosowania. Wspomniana wiedza

⁸ Köster, J. 2004. „Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung“. [w:] *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Red. M. Kämper- van den Boogart. Frankfurt am Main: Peter Lang, 101;

jest niezbędnym elementem takiego funkcjonowania w społeczeństwie Unii Europejskiej, aby przyczynić się do jej rozwoju gospodarczego, społecznego i politycznego (trzeci komponent). Nie bez znaczenia jest również wpływ kształcenia na rozwój osobowości uczącego się (komponent czwarty).

Logika wskazuje, że wymienione kompetencje nie mogą być kształcone w sposób wyizolowany lecz powinny pozostawać w zależności. Jakiej? Literatura przedmiotu dostarcza nam odpowiedzi na to pytanie. Zagadnieniem tym zajęli się niemieccy metodycy i dydaktycy po przeanalizowaniu słabych wyników uczniów w badaniu PISA. Powstały dwie koncepcje wzajemnego powiązania rozwijanych umiejętności. Pierwsza z nich określana jako tzw. jajo meklemburskie⁹ za najważniejszą uznaje kompetencję *learning to do*, której podporządkowane są, równorzędnie traktowane *learning to know* oraz *learning to be*. Do nich dołączają się ostatnią z nich *learning to live together*, czyli kompetencję socjalną. Druga z koncepcji zrodziła się w Turynii¹⁰ i również zakłada, iż każda z kompetencji jest jednakowo ważna, lecz środek ciężkości został przesunięty na kompetencję *learning to know*, wokół której jak satelity krążą pozostałe kompetencje.

Który z przedstawionych tu teoretycznych modeli kształcenia jest efektywniejszy, nie można jeszcze wyrokować, gdyż brak jest danych empirycznych. Odpowiedź na to pytanie odbiegałaby zresztą od celu niniejszego artykułu. Istotne jest, naszym zdaniem, jakie środki, przedsięwzięcia mają doprowadzić do ich wykształcenia.

3. SPOSOBY KSZTAŁCENIA SPOŁECZEŃSTWA KOGNITYWNEGO

W celu wykształcenia społeczeństwa kognitywnego wszystkie państwa członkowskie powinny dążyć do realizacji celów w następujących obszarach¹¹:

1. wspieranie kształcenia nowych kompetencji/umiejętności
2. współpraca szkolnictwa i szeroko rozumianej gospodarki
3. próby asymilacji ze społeczeństwem tzw. grup społecznie nieprzystosowanych
4. znajomość przynajmniej trzech języków obcych
5. finansowanie kształcenia ogólnego i zawodowego

Omówimy teraz konkretne działania.

AD. 1. WSPIERANIE KSZTAŁCENIA NOWYCH KOMPETENCJI/UMIEJĘTNOŚCI

W odniesieniu do punktu pierwszego, należy stworzyć jednolity system oceniający zdobyte umiejętności i kompetencje, tak, aby móc dokonać ich porównania oraz ewaluacji. Zadanie to realizują aktualnie badania PISA prowadzone przez Organizację Międzynarodowej Współpracy i Rozwoju¹². Ponadto proponuje się wprowadzenie tzw. osobistego paszportu kompetencji, który dokumentowałby zdobyte umiejętności i sprawności. Zadanie to powinno być poprzedzone badaniami pilotażowymi, określającymi, które z umiejętności w danym momencie rozwoju gospodarczego są najistotniejsze. Należy przy tym podkreślić, że celem nie jest stworzenie jednolitego paszportu dla całej Unii, lecz dla jej poszczególnych regionów, nawet nie państw. Istotne jest, aby kompetencje te podlegały certyfikacji, ponieważ z tym

⁹ por. załącznik 1;

¹⁰ por. załącznik 2;

¹¹ por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. <http://europa.eu.int/comm>, 46-67;

¹² Białecki, I./ Haman, J. *Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań*. <http://www.ifspan.waw.pl>

zagadnieniem związany jest następny cel proponowanych działań, czyli wspieranie mobilności.

Jej osiągnięcie, przede wszystkim wśród studentów, jest ważnym czynnikiem wspierającym rozwój gospodarczy UE. Mobilność należy zatem rozumieć jako daną każdemu studentowi możliwość wyboru uczelni, pod warunkiem, iż otrzyma on stypendium. W tym celu należy wprowadzić jednolity w całej Unii Europejskiej punktowy system oceniania ECTS (European Transfer Credit System), który umożliwi certyfikację wyników kształcenia, jednocześnie jednak wspierać będzie tzw. kształcenie modułowe, które ułatwi efektywniejsze połączenie teorii z praktyką.

Godny uwagi jest też następny projekt „Master”, polegający na nawiązaniu współpracy pomiędzy kilkoma uczelniami. Celem tej współpracy jest wykorzystanie potencjału naukowego.

Wyżej wymienione działania wspierać powinny różnorodne programy europejskie takie jak np.: Sokrates, Leonardo czy też Info 2000.

AD. 2. SZKOLNICTWO I GOSPODARKA POWINNY STANOWIĆ JEDNOŚĆ

Obecnie osiągnięcie tego celu wydaje się dość trudnym przedsięwzięciem, gdyż szkolnictwo i system gospodarczy nie posiadają wspólnych punktów odniesień. Co należy zatem zrobić? Odpowiedź jest prosta: te dwie gałęzie muszą się do siebie zbliżyć, m.in. poprzez otwarcie się szkolnictwa na stale zmieniające się warunki gospodarczo-ekonomiczne. Oznacza to, że szkolnictwo relatywnie szybko powinno reagować na nowe tendencje i dostosować ofertę kształcenia do zapotrzebowania rynku. Zadanie to może ułatwić współpraca pomiędzy nauczycielami kształcenia ogólnego a nauczycielami przedmiotów fachowych. Cel ten powinien być realizowany nie tylko w kształceniu dorosłych, np. studentów, ale także młodzieży (np. w szkołach zawodowych). W tak pojmowanej polityce edukacyjnej istnieje jednak zagrożenie, że szkoły kształcenia zawodowego traktowane będą jako miejsca kształcenia wykwalifikowanej siły roboczej, co według Białej Księgi jest błędnym podejściem. Należy je raczej traktować jako szansę dla osób, które poprzez kształcenie ustawiczne mogą podnosić swoje kwalifikacje i tym samym stworzyć sobie lepsze szanse na rynku pracy. Dlatego też kształcenie zawodowe nie powinno pomijać tak istotnego w dobie postępu gospodarczego elementu dostosowania się do zmieniających się potrzeb, (np. przeszkolenia itp.). Jednak, aby cele te osiągnąć, poszczególne placówki kształcenia zawodowego powinny dysponować wysoko wykwalifikowaną kadrą pedagogiczną (tzn. praktyków i teoretyków w jednej osobie), która odpowiedzialna będzie za przekazywanie wymaganych kompetencji oraz doświadczenia i praktyki. Europejskie programy, które wspierają rozwój takich właśnie nauczycieli to Erasmus i Leonardo.

AD. 3. PRÓBA ASYMLACJI ZE SPOŁECZEŃSTWEM TZW. GRUP SPOŁECZNIE NIEPRZYSTOSOWANYCH

W myśl Białej Księgi grupy wysokiego ryzyka rozumieć należy jako ludzi, którzy narażeni są na trwałe bezrobocie (zarówno młodszy, jak i starsi, najczęściej nie posiadający odpowiedniego dyplomu) oraz ludzi, którzy ze względu na socjalno- bytowych nie są w stanie uzyskać odpowiednich kompetencji. Celem zaś podejmowanych działań powinna być marginalizacja zjawiska trwałego bezrobocia a z czasem całkowite jego zwalczenie. W związku z powyższym należałoby przede wszystkim zróżnicować ofertę edukacyjną (a nie kształcić tylko np. w „modnych” kierunkach), stworzyć różnorodne formy umożliwiające przekwalifikowanie się. Z problemem tym wiąże się zjawisko tzw. „szkoły drugiej szansy”. Ideą tego typu kształcenia jest, aby młodzieży zagrożonej nieuzyskaniem promocji, dyplomu

stworzyć optymalny dostęp do wiedzy, co oznacza przede wszystkim dostosowanie tempa przekazywania informacji do ich możliwości. Stwierdzenie to nie implikuje obniżenia poziomu. Zaznaczyć należy przy tym, że w przypadku trudności w przyswajaniu podstawowych kompetencji nie jest wskazane tworzenie tzw. szkół- gett. Lepsze wyniki osiągniemy, tworząc dodatkowy system pomocy w macierzystych placówkach kształcenia, stosując bardziej zróżnicowane formy motywowania czy też zapewniając nieograniczony dostęp do wiedzy (np. multimedia – co w przypadku rodzin żyjących na skraju ubóstwa lub też patologicznych jest niezwykle istotne). Może się wydać trywialnym stwierdzenie, że nauczyciel pracujący z takimi uczniami powinien poświęcać swojej pracy każdą chwilę, nawet spędzając z podopiecznymi czas wolny. Propozycja ta wymaga, aby grupy wysokiego ryzyka prowadzone były przez wysoko wykwalifikowanych nauczycieli, dodatkowo opłacanych i pracujących z małymi grupami podopiecznych. Powstały już dwa takie projekty kształcenia, tzn. w USA – „accelerated schools” i drugi – w Izraelu¹³. W przypadku pierwszego projektu główną przesłanką jest ukończenie edukacji w tym samym wieku, co rówieśnicy. Oznacza to, że młodzież musi pracować w sposób przyspieszony, aczkolwiek tempo nauki musi być dostosowane do jej możliwości intelektualnych. Jednocześnie tym uczącym się powinny być przedstawione cele bardziej ambitne niż ich rówieśnikom z tzw. uprzywilejowanych kręgów. Równie istotna jest świadomość, że ewentualne obecne i wcześniejsze niepowodzenia nie są nieodwracalne. Problemem pozostaje jedynie wzięcie za nie odpowiedzialności i poniesienie konsekwencji. Nauczyciele zobowiązani są do poszukiwania talentów u tej trudnej młodzieży oraz kształcenia umiejętności wykorzystania własnego potencjału umysłowego. Działania te wspiera program edukacyjny Comenius oraz program „Młodzież dla Europy”. Celem tego ostatniego jest pozyskanie ochotników do wykonywania różnorodnych zadań realizowanych poza obszarem kraju rodzinnego, głównie działań socjalnych.

AD. 4. ZNAJOMOŚĆ PRZYNAJMNIEJ TRZECH JĘZYKÓW OBCYCH

Niewątpliwie jednym z elementów decydujących o powodzeniu w edukacji jest nabycie przez uczącego się umiejętności/ zdolności do aktywnego udziału w interkulturowym, czy też mówiąc precyzyjniej, multikulturowym społeczeństwie. Najlepszym medium do realizacji tego celu jest znajomość języków obcych oraz przekazywanie treści interkulturowych podczas ich nauczania, ponieważ, jak twierdzi Czejarek¹⁴:

„... nauczanie języków obcych to przede wszystkim spotkania z innym światem, których podstawową zasadą jest porównywanie systemów i użytkowanie języka, zestawienie kulturowych tradycji, wartości, zachowań itp.”

Z powyższych słów wynika zatem, że naukę języka obcego traktować należy jako „otwieranie drzwi do obcego świata”, które prowadzi do lepszego zrozumienia i w efekcie porozumienia pomiędzy kulturami.

Jeśli języki obce są tak istotne, to ich znajomość, w myśl Białej Księgi, powinno się kształcić już w przedszkolu i systematycznie rozwijać we wczesnych latach szkolnych. Następnie, już na poziomie gimnazjalnym/ licealnym doskonalona od najmłodszych lat znajomość języka obcego powinna stać się podstawą uczenia wybranych przedmiotów w tym języku, jak w kształceniu bilingwalnym. Nie oznacza to, że każdy nauczany język obcy (przypomnijmy ich liczba wynosi trzy) musi być opanowany w sposób komunikatywny. W

¹³ por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. <http://europa.eu.int/comm>, 85-86;

¹⁴ Czejarek. K. *Wychowanie interkulturowe a nauczanie języków obcych*. [w:] *Studia Niemcoznawcze*, tom XXIX, 667;

przypadku nauczania drugiego i trzeciego języka obcego należy się zastanowić nad kształceniem kompetencji cząstkowych. Przypomnijmy, że według rekomendacji Rady Europy należy uczyć tych sprawności, które w danym języku będą najbardziej użyteczne dla uczącego się.

Zadania te wspierane są przede wszystkim przez programy językowe Sokrates, Comenius oraz przez wymiany międzynarodowe.

AD. 5. FINANSOWANIE KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I ZAWODOWEGO

Omówione powyżej konkretne działania w sferze polityki edukacyjnej UE oraz wykształcenia społeczeństwa kognitywnego są możliwe do zrealizowania pod warunkiem subwencjonowania systemu kształcenia. W tej dziedzinie Biała Księga wskazuje na konieczność finansowania wszelkich działań zmierzających do wykształcenia kompetentnych obywateli, wspierania konkurencyjności czy też inwestowania we „własny kapitał wiedzy”. Podkreśla się jednoznacznie, że proces kształcenia ogólnego i zawodowego powinny być skorelowane z koniunkturą gospodarczą oraz wszelkiego rodzaju zmianami, perspektywami na rynku zatrudnienia. W tym celu np. osobom podejmującym przeszkolenie, czy też dalsze kształcenie powinno się zagwarantować możliwość wzięcia pożyczki finansowej. Poza tym należy zreformować politykę podatkową wprowadzając możliwość ulg za kształcenie i podnoszenie własnych kwalifikacji.

Na podstawie krótkiej analizy zmian i udoskonalień w polityce edukacyjnej, które należy wprowadzić, aby wykształcić społeczeństwo kognitywne, widzimy, że jest wiele możliwości podejmowanych działań. Jednakże w myśl funkcjonowania tzw. kompetencji podstawowych powinny to być inwestycje wzajemnie się wspierające. Na tym tle, już na zakończenie chcielibyśmy się zastanowić, czy niedawno opublikowana „Strategia rozwoju edukacji dla Polski na lata 2007-2013”¹⁵ realizuje zreferowane powyżej cele oraz wskazuje możliwości ich realizacji.

3. POLSKA EDUKACJA JAKO PRZYCZYNEK DO ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA KOGNITYWNEGO UE?

Opublikowany w sierpniu 2005 dokument ten rozpoczyna dość szczegółową analizą SWOT polskiego systemu oświaty. Według wymienionego dokumentu wśród mocnych stron polskiego systemu edukacji można wymienić:

1. obowiązek nauki do 18 roku życia,
2. rozwinięta sieć szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych,
3. poprawa wyników w badaniu PISA,
4. niski odsetek uczniów kończących naukę w wieku 18-24 lat,
5. trzykrotne zwiększenie liczby osób uzyskujących stopień naukowy doktora.

Natomiast wśród słabych stron systemu edukacji wymienia się m.in.

1. niski wskaźnik dzieci kształconych już w wieku przedszkolnym,
2. niski poziom umiejętności uczniów w zakresie myślenia naukowego i twórczego,
3. niska liczba niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych,
4. zbyt mała liczba absolwentów takich kierunków studiów jak matematyka, nauki przyrodnicze, techniczne,
5. niedostateczna liczba nauczycieli języków obcych,
6. nieefektywny system zarządzania szkolnictwem, przede wszystkim wyższym,

¹⁵ por. *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*. http://www.men.wawa.pl/oswiata/biezace/strategia_2007-2013.pdf

7. niedostateczne powiązanie szkolnictwa wyższego z gospodarką i rynkiem pracy (np. programy nauczania nie przygotowujące do podjęcia pracy zawodowej),
8. niedostateczne rozwinięte kształcenie ustawiczne.

Widzimy zatem, iż zaniedbań w polskim systemie edukacji jest znacznie więcej niż stron pozytywnych. Należy przy tym podkreślić, iż w głównej mierze dotyczą one podstawowych celów strategicznych nakreślonych w Białej Księdze.

Jakie zatem działania powinny zostać podjęte w celu ich eliminacji? Postaramy się teraz je pokrótce zreferować, odnosząc się do poszczególnych kroków mających za cel wykształcenie społeczeństwa kognitywnego, czyli do:

1. wspierania kształcenia nowych kompetencji/umiejętności,
2. współpracy szkolnictwa i szeroko rozumianego przemysłu/ gospodarki,
3. prób asymilacji ze społeczeństwem tzw. grup społecznie nieprzystosowanych,
4. znajomości przynajmniej trzech języków obcych,
5. finansowania kształcenia ogólnego i zawodowego.

AD. 1. WSPIERANIA KSZTAŁCENIA NOWYCH KOMPETENCJI/UMIEJĘTNOŚCI

Aby efektywnie kształcić tzw. kompetencje kluczowe na poziomie szkolnictwa podstawowego, należy rozpocząć edukację dzieci najmłodszych, czyli w wieku przedszkolnym. W związku z powyższym planuje się wprowadzenie nowych form organizacyjnych wychowania przedszkolnego, takich jak: filie przedszkoli, grupy przedszkolne nie liczniejsze niż dziesięcioro dzieci, które prowadzone byłyby przez jednego nauczyciela. Filie przedszkoli powinny znajdować się jak najbliżej miejsca zamieszkania dzieci. Ponadto proponuje się objęcie pięcioletków rocznym obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym.

Tak przygotowane do obowiązku szkolnego dzieci powinny trafić do zreformowanej szkoły. I nie myślimy tu o reformach programów nauczania, podstaw programowych. Reformie podlegać powinna istota funkcjonowania szkoły, tzn.:

1. dzieci powinny mieć możliwość odrabiania lekcji pod fachowym okiem nauczycieli, co mogłoby się przyczynić do zmniejszenia liczby uczniów z tzw. grup wysokiego ryzyka,
2. uczniom powinno się zapewnić bogatą ofertę zajęć pozaszkolnych,
3. zarówno uczniowie wybitnie uzdolnieni, jak i najslabsi powinni otrzymać dodatkową pomoc w postaci np. kół zainteresowań, opieki naukowej czy też zajęć wyrównawczych,
4. szczególną rolę przypisuje się wychowawcy, który powinien ściśle współpracować z rodzicami, angażując ich w proces kształcenia dzieci. Jednocześnie powinien on być odpowiedzialny za kształcenie postaw samodzielności, kreatywności itp.,
5. edukacja kulturalna powinna przygotować uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i gospodarczym, co można osiągnąć m.in. poprzez organizowanie dodatkowych zajęć, kursów rozwijających młode talenty.

W ramach zmian jakości kształcenia należy podjąć następujące działania:

1. połączyć w jeden akt prawny podstawy programowe, standardy wymagań egzaminacyjnych oraz plan nauczania,
2. znieść zjawisko dopuszczania zróżnicowanych programów nauczania,
3. podstawa programowa powinna być skoncentrowana na kompetencjach podstawowych, ale też powinna gwarantować nauczycielowi autonomię w doborze metod nauczania oraz aktywizowania uczniów,
4. matematyka powinna stać się obowiązkowym przedmiotem maturalnym, ale tylko w zakresie kompetencji podstawowych, czyli rozumienia i stosowania podstawowych pojęć matematycznych.

AD. 2. WSPÓLPRACA SZKOLNICTWA I SZEROKO ROZUMIANEGO PRZEMYSŁU/ GOSPODARKI

Świadomy udział w życiu społeczno- gospodarczym UE stanie się możliwy, jeśli, o czy wspominałyśmy już wcześniej, szkolnictwo będzie współpracowało z poszczególnymi gałęziami gospodarki. Oznacza to dostosowanie przekazywanych w procesie edukacji treści do zmieniających się warunków gospodarczych. W związku z powyższym należy:

1. uporządkować system klasyfikacji zawodowej,
2. współpracować z pracodawcami przy opracowywaniu programów nauczania i organizacji praktyk studenckich,
3. zapewnić staże w przedsiębiorstwach nauczycielom,
4. odejść od drobiazgowej kontroli jakości kształcenia na poziomie uniwersyteckim, ponieważ uniemożliwia to szybkie reagowanie na zmiany społeczno- gospodarcze (por. „Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy”), co nie oznacza jednak całkowitej rezygnacji z działań Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Wymienione powyżej działania powinny się również przyczynić do wzrostu mobilności, już w trakcie studiów oraz po ich ukończeniu. Działania te powinny być dodatkowo wspierane przez:

1. otwarcie polskiego systemu edukacji na współpracę z ośrodkami kształcenia w innych krajach,
2. programy wymiany międzynarodowej wśród uczniów, studentów, nauczycieli akademickich,
3. zagraniczne staże,
4. uznawalność dyplomów.

Pozostaje nam zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt w tej dziedzinie, a mianowicie na rozwój kształcenia ustawicznego. Jak już to zaznaczyłyśmy, aktywny udział w życiu gospodarczym będzie uzależniony od podnoszenia kwalifikacji, uczestnictwa w różnorodnych formach doksztalcania. W związku z powyższym kształcenie ustawiczne powinno być skorelowane z tradycyjnymi formami kształcenia, głównie zawodowego i powinno umożliwiać przejście od jednej formy do drugiej na wszystkich szczeblach edukacji.

AD. 3. PRÓBA ASYMLACJI ZE SPOŁECZEŃSTWEM TZW. GRUP SPOŁECZNIE NIEPRZYSTOSOWANYCH

Także realizację tego celu „Strategia rozwoju edukacji dla Polski na lata 2007-2013” rozpatruje w kilku aspektach. Pierwszym z nich jest sieć placówek oświatowych, które nie powinny być zbyt oddalone od miejsca zamieszkania uczniów. W związku z tym sugeruje się przekształcenie placówek oświatowych w tzw. małe szkoły, szczególnie na terenach słabo zaludnionych. Pod względem socjalnym proponuje się wprowadzenie prawnego zakazu „szkół-molochów” (powyżej 600 uczniów). Środowiska te mogą stać się skupiskiem trudnej młodzieży, która ma trudności z opanowaniem materiału i nie oddziałuje na siebie motywująco.

Kolejny aspekt dotyczy niepełnosprawnych, którzy zagrożeni są bezrobociem, oraz ze względu na swoje kalectwo, skazani na wyizolowanie ze społeczeństwa. Dlatego też proponuje się, aby osoby niepełnosprawne zostały włączone w nurt edukacji. W zależności od stopnia niepełnosprawności czy też upośledzenia, powinni oni mieć możliwość pobierania nauki w szkolnictwie specjalnym, integracyjnym oraz ogólnopodstawowym. W związku z tym należy usunąć bariery organizacyjne, architektoniczne. Niezbędne jest też stworzenie warunków do kształcenia ustawicznego i integracji

AD. 4. ZNAJOMOŚĆ PRZYNAJMNIJ TRZECH JĘZYKÓW OBCYCH

Według omawianego dokumentu szkoła ponadgimnazjalna powinna zapewnić pełne opanowanie jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym oraz drugiego w stopniu średniozaawansowanym. Nauczanie języka obcego, nazwijmy go pierwszym, powinno być wprowadzone już w przedszkolu.

AD. 5. FINANSOWANIE KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I ZAWODOWEGO

Zasady finansowania oświaty w Polsce powinny być zmienione. Ministerstwo Edukacji Narodowej proponuje wprowadzenie systemu mieszanego, tzn. połączenia dotychczasowej subwencji naliczanej według liczby uczniów ze standardami edukacyjnymi i finansowaniem zadaniowym. Oznacza to, że powstaną „specjalne strefy edukacyjne” na obszarach występowania problemów edukacyjnych. Ponadto zakłada się, że w szkolnictwie wyższym wszyscy będą płacić czesne pokrywające część kosztów kształcenia, zaś na jego opłacanie będą mogli uzyskać pomoc stypendialną.

WNIOSKI KOŃCOWE

Pokrótkie scharakteryzowaliśmy wyzwania stojące przed polską edukacją. Czy będzie ona w stanie wykształcić kompetentnego obywatela społeczeństwa kognitywnego? Za wcześnie na udzielenie jakiegokolwiek odpowiedzi, wydaje się jednak, że nie, ponieważ zaproponowane działania wymagają znacznych nakładów finansowych na oświatę, a obserwujemy tendencję malejącą (obecnie to 3,24% PKB, zaś w 1994 było 4,49% PKB). Ponadto dają się zauważyć pewne rozbieżności w stosunku do wytycznych UE, np. w odniesieniu do języków obcych. W Polsce nie proponuje się nauczania trzech języków obcych, nie wprowadza się kształcenia ogólnego prowadzonego w języku obcym. Zaś stwierdzenie: „opanowanie języka na poziomie zaawansowanym” jest niejednoznaczne i nie znajduje odniesienia do Europejskiego Opisu Kształcenia Językowego. Są to tylko przykłady naszych wątpliwości w stosunku do „Strategia rozwoju edukacji dla Polski na lata 2007-2013”. Naszym zdaniem, wszelkie działania uzależnione będą od kompetencji nauczycieli. Z tego też względu zamiast wniosków końcowych wymienimy propozycje zmian w stosunku do kształcenia i zatrudnienia nauczycieli¹⁶.

W stosunku do kształcenia nauczycieli proponuje się, aby w procesie ich edukacji znalazły swoje miejsce treści związane np. z metodyką i pedagogiką kształcenia różnorodnych grup, począwszy od nauczania małych dzieci, przez nauczanie dorosłych i kształcenie osób upośledzonych. Ponadto w kształceniu nauczycieli, w ramach tzw. praktyk pedagogicznych powinny znaleźć się treści związane z realizacją dodatkowych zadań szkoły, takich jak: prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, uczestnictwo w pracach pedagogiczno-wychowawczych. Dodatkowo obowiązkowymi elementami kształcenia nauczycieli powinno być wprowadzenie treści natury etycznej, zagadnień dotyczących przemian cywilizacyjnych i gospodarczych.

W aspekcie już czynnych zawodowo nauczycieli należy wprowadzić nowe formy zatrudnienia nauczycieli, np. w formie kontraktów na podstawie umów cywilno-prawnych, co powinno być powiązane ze ścieżką awansu zawodowego. Przemyśleć jednak należy wymagania w stosunku do poszczególnych szczebli awansu, ponieważ zdarza się, że tylko w fazie stażu nauczyciel wykazuje zaangażowanie i aktywność zawodową. Do kolejnych

¹⁶ por. *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*. http://www.men.wawa.pl/oswiata/biezace/strategia_2007-2013.pdf

propozycji należy realistyczne oszacowanie czasu pracy nauczycieli oraz zagwarantowanie im odpowiedniego wynagrodzenia.

Widzimy zatem, że polska edukacja wymaga znacznej korekty w stosunku do unijnych programów i celów. Obecnie usłyszeć możemy o propozycjach różnorodnych zmian, które jednak należy traktować ostrożnie. Pewne jest, że głębokie przemiany edukacyjne na każdym szczeblu kształcenia powinny być przemyślane i powinny tworzyć spójny system.

Załącznik

Koncepcja kształcenia kompetencji w Meklemburgii



Za: Köster (2004: 101)

Koncepcja kształcenia kompetencji z Turynii



Za: Köster (2004: 101)

BIBLIOGRAFIA

- Białecki, I./ Haman, J. *Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań.* [w:] <http://www.ifispan.waw.pl>.
- Bohrer, K.F. 2002. *Dokumentation- Beschlüsse, Empfehlungen und Verordnung des Rates der EG.* München: Langenscheidt.
- Czejarek K. „Wychowanie interkulturowe a nauczanie języków obcych” [w:] *Studia Niemcoznawcze*, tom XXIX, 665-669.
- Głowacka, B. 2002. „Europejskie Portfolio językowe- droga do wielojęzyczności” [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 39-44.
- Komorowska, H. 2004. „Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich.” [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 38-45.
- Komorowska, H. 2004. „Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich.” [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 34- 40.
- Köster J. 2004. „Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung.“ [w:] *Deutschunterricht nach der PISA- Studie.* Red. M. Kämper-van den Boogart. Frankfurt am Main: Peter Lang, 99-117.
- Poszytek, P. 2003. „Europejskie programy wspierają nauczycieli języków obcych w Polsce.” [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 103-106.
- Poszytek, P. 2004. „Nauczanie języków obcych w kontekście procesu lizbońskiego.” [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 40- 43.
- Strategia lizbońska.* <http://euro.pap.com.pl/cgi-bin/raporty.pl>.
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013.* http://www.men.wawa.pl/oswiata/biezace/strategia_2007-2013.pdf
- Traktat o Unii Europejskiej.* <http://europa.eu.int/eurolex/de/treaties/dat>.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* <http://europa.eu.int/comm>.

TESTOWANIE SPRAWNOŚCI CZYTANIA: TEORIA A PRAKTYKA

Testing reading: the interplay between theory and practice

The paper looks at how reading models define the construct of reading and how different conceptualizations of reading can influence construction of reading tests. The author discusses several scales of reading development suggested by, e.g. the Council of Europe Common European Framework, the Polish Ministry of Education. The paper examines how test constructors draw on the aforementioned scales; it compares tests assessing reading in English as a foreign language as well as tests measuring reading in Polish as a first language, e.g. PISA reading literacy tests and final secondary school exams.

Ocenianie wewnątrzszkolne, egzaminy zewnętrzne, mierzenie i badanie osiągnięć uczniów, testowanie to ostatnio tematy coraz częściej poruszane w edukacji. Stres związany z przygotowaniem nauczycieli i uczniów do nowej matury czy rozczarowanie wynikami polskich gimnazjalistów w międzynarodowym badaniu PISA 2000 to tylko przykłady sytuacji, które zachęcają do akademickiej refleksji na temat testowania. W artykule spróbuję zastanowić się nad następującymi pytaniami: *Jak przydatna jest teoria czytania w układaniu i ocenianiu testów czytania? Co mierzymy stosując testy czytania? Na jakie trudności napotykają konstruktorzy testów oraz osoby sprawdzające testy? Czym się różnią testy czytania w języku ojczystym i języku obcym?*

Szukając odpowiedzi na te pytania, posłużę się przykładami testów czytania, zaczerpniętymi z międzynarodowych badań PISA, polskiego egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz egzaminu z języka polskiego jako obcego.

1. TEORIA CZYTANIA JAK PUNKT WYJŚCIA DO OKREŚLENIA SPRAWNOŚCI CZYTANIA

Wydaje się, że na potrzeby testowania najlepiej przyjąć, że czytanie można podzielić na komponenty. Teoretycy wyszczególniają różne poziomy zrozumienia tekstu. Podział najprostszy i cieszący się coraz większą popularnością w badaniach to rozróżnienie procesów dekodowania i rozumienia. Inne podziały to wyszczególnienie rozumienia ogólnego tekstu, rozumienia szczegółów, rozumienia dosłownych treści i rozumienie treści wyrażonych w sposób *implicite*.

Taksonomia proponowana przez Munby (1978) wyszczególnia kilkanaście mikroumiejętności, które zawierają m.in.:

- rozumienie informacji podanych w sposób *explicite*;
- rozumienie informacji nie podanych w sposób *explicite*;
- rozumienie relacji między częściami zdania;
- rozumienie relacji między częściami tekstu;
- odgadywanie znaczenia nieznanymi słów.

Chociaż ta lista umiejętności była wykorzystywana w konstruowaniu materiałów dydaktycznych i testów, specjaliści nie oszczędzili jej krytyki. Matthews (1990), cytowany przez Aldersona (2000), zarzuca taksonomii nieprecyzyjne definiowanie poszczególnych umiejętności; jedna umiejętność może być zawarta w innej, np. rozumienie relacji między częściami zdania jest niezbędne do odgadnięcia nieznanych słów. Matthews zwraca także uwagę na to, że to co Munby nazywa mikroumiejętnościami (ang. *microskills*) to w rzeczywistości pewne aspekty wiedzy. Kolejny zarzut polega na tym, że taksonomia Munby'go przedstawia czytanie jako produkt czyli efekt pewnych umiejętności, a nie proces, w czasie którego te umiejętności współgrają.

Uwagi te znajdują potwierdzenie w praktyce. Badanie Allana (1992) dowodzi, jak trudno jest stwierdzić jakie umiejętności są sprawdzane przez poszczególne pytania testu. Rozróżnienie wiedzy od umiejętności przypomina dawne dyskusje dotyczące roli znajomości gramatyki i słownictwa w czytaniu oraz badania mające na celu stwierdzenie czy i w jakim stopniu czytanie w języku obcym zależy od kompetencji językowej w języku obcym (np. Clarke 1979). Uwaga dotycząca ukazania czytania jako produktu, a nie procesu jest bardzo istotna zarówno dla nauczania jak i testowania czytania. Specjaliści (np. Alderson 2000) wyrażają zdanie, że testy ważnych egzaminów państwowych i międzynarodowych, od których wymagana jest wysoka trafność i rzetelność, rzeczywiście sprawdzają produkt czytania; nie możliwe byłoby ocenianie procesu czytania, np. strategii czytania poszczególnych uczniów, chociaż bez wątplenia jest to bardzo cenna technika do zastosowania w nauczaniu.

Taksonomią, która, moim zdaniem, wydaje się wystarczająco przejrzysta do analizy testów, ich oceny i konstruowania testów jest podział proponowany przez Urquhart i Weir (1998). Proponowane przez autorów rodzaje czytania przedstawiam w tabelce poniżej.

	Globalne	Lokalne
szybkie	- w celu ogólnego zrozumienia treści; - wyszukiwanie w tekście informacji na wcześniej określone tematy, np. w celu odpowiedzi na pytania;	- wyszukaniu w tekście poszczególnych zwrotów, liczb, dat, itp.;
dokładne	- „przestudiowanie” tekstu w celu zrozumienia znaczeń wyrażonych <i>explicite</i> i <i>implicite</i> ;	- rozumienie syntaktycznych relacji w zdaniu, relacji między zdaniami oraz domyślanie się znaczenia nieznanych słów na podstawie kontekstu i znajomości zasad słowotwórstwa.

Zainteresowanych odsyłam do książki badaczy *Reading in a second language: process, product and practice*, w której znajduje się wiele ciekawych ćwiczeń jak z wykorzystaniem proponowanej listy umiejętności skonstruować dobry test (zob. bibliografia).

Kolejna koncepcja warta uwagi w tej dyskusji to dobrze znany model czytania Goodmana (1982). Przedstawia on czytanie jako skomplikowany proces, w którym czytający, wykorzystując graficzne cechy tekstu, formułuje hipotezy dotyczące znaczenia i w czasie czytania sprawdza prawdziwość tych hipotez oraz koryguje je. Potraktowanie procesu czytania jako problemu do rozwiązania zwraca uwagę na kolejny aspekt czytania – rozumowanie, metaforę zapoczątkowaną w 1917 roku przez Thorndike'a i moim zdaniem rozwijaną ostatnio w dydaktyce pod nazwami „czytanie krytyczne” (np. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego 2001*; *Informatorze maturalnym 2003*).

Do dyskusji dotyczącej roli modeli czytania w określeniu sprawności czytania do celów testowania powracam w następnej sekcji artykułu.

2. CO MIERZĄ TESTY CZYTANIA?

Przytoczę tu ciekawe wnioski z badań z 1962 roku, w których autor (Lennon 1962) starał się odpowiedzieć na pytanie: co można zmierzyć testując czytanie? Badacz doszedł do wniosku, że rzetelnie zmierzyć można tylko następujące komponenty sprawności czytania:

- znajomość słownictwa;
- rozumienie informacji wyrażonych w tekście w sposób *explicite*;
- rozumienie znaczeń wyrażonych w sposób *implicite*; (Lennon nazywa ten aspekt czytania „wnioskowaniem w czytaniu”, podkreślając potrzebę mierzenia inteligencji czytającego)
- „docenienie”, umiejętność, którą, jak sądzę, można określić jako interpretację tekstu i która zdaniem badacza jest bardzo rzadko testowana.

Lennon podkreśla, jak trudno jest zmierzyć interpretacje. Zależą one od indywidualnych doświadczeń poszczególnych czytelników, ich zainteresowań i wiedzy o temacie tekstu. Równie trudno byłoby zmierzyć mądrość, którą czytelnicy kierują się w wyborze tego co czytają lub stopień, w jakim korzystają z czytania. Opinie dotyczące trudności lub wprost niemożności testowania interpretacji podzielają także inni badacze. Urquhart i Weir (1998) podają przykład badań (Perkins i Brutton 1988), które dowodzą, że zadania testu sprawdzające umiejętność inferencji słabo dyskryminują, tzn. dobrzy uczniowie (określani tak na podstawie wyniku z całego testu) podali lub wybrali niepoprawne odpowiedzi, natomiast słabi uczniowie podali poprawne odpowiedzi.

Podobne wnioski wysnuła polska badaczka, Sybilska (2001), która po analizie interpretacji wiersza przyszłych studentów polonistyki doszła do wniosku, że sprawdzanie prac wg klucza nie pozwala na dostrzeżenie tego, co „ciekawe, spostrzegawcze, co świadczy o indywidualności autora (autorki)” (Sybilska 2001:130). Badaczka ta twierdzi, że „podstawową zasadą sprawdzania powinno być poszukiwanie zalet i sumowanie ich, a nie odejmowanie od maksymalnej liczby punktów – punktów karnych za błędy” (Sybilska 2001:131). Sybilska zauważa, że dwie trzecie kandydatów, którzy otrzymali 0 punktów z interpretacji uzyskało powyżej 70% z zadania językowego i to właśnie wiedza językoznawcza zadecydowała o ich, „szczęśliwym”, zdaniem badaczki, przyjęciu na studia. Problemy dotyczące oceniania umiejętności interpretacji w czasie matury z języka polskiego są przedmiotem burzliwych dyskusji. Bortnowski (2000:589) nazywa dotychczasowy sposób oceniania „despotyzmem pytań” i „tyranią interpretacyjną”.

Teraz proponuję powrót do zagadnienia związku teorii z praktyką. Czytanie ze zrozumieniem i interpretacja tekstu stoją w centrum uwagi socjokulturowych modeli czytania, a raczej sprawności nazywanej w języku angielskim *reading literacy*, co należy rozumieć jako zdolność odczytywania różnego rodzaju tekstów w różnych sferach życia. Przykładami takich modeli mogą być ideologiczny model Streeta (1992), pragmatyczny model badaczy Hill i Parry (1992) czy model kulturowy proponowany przez McCormick (1997). Wszystkie modele podkreślają znaczenie czynników społecznych oraz szeroko pojętego kontekstu, poszerzając psycholingwistyczne rozumienie roli czytelnika i umysłowych schematów wiedzy w procesie czytania. Czytanie to nie tylko proces poznawczy samotnego czytelnika, mówi Street (1984); żaden tekst nie jest samotną wyspą, twierdzi Widdowson (1993:27), ale słychać w nim echa innych tekstów. Teksty tworzone są przez społeczności, które łączy wiedza na temat celów danego typu tekstów oraz sposobów ich odbierania. Np. studenci, od których wymagane jest czytanie artykułów naukowych, powinni stać się członkami – czytelnikami społeczności akademickiej, tzn. takiej, która zna zasady oraz cel tworzenia i czytania tego rodzaju dyskursu (Johns 1997).

Tak szerokie rozumienie roli czytania widoczne jest w dyskusjach dotyczących badań w zakresie kształcenia polonistycznego. Na przykład Stanisław Rzęsikowski podkreśla

interdyscyplinarny charakter edukacji polonistycznej, co oznacza „już nie tylko znajomość literatury, umiejętność odbioru tekstu językowego, sprawności komunikacyjne w obszarze języka ojczystego, ale także operowanie wartościowaniem zjawisk kulturowych i tworzenie własnego świata wartości” (Rzęsikowski 2001:28). Autor uważa, że poprzez analizę i interpretację tekstu literackiego uczniowie uczą się wartościowania innych dziedzin kultury, takich jak filmu, reklamy, a nawet stylu życia. Jedną z technik służących do mierzenia ww. umiejętności może być przekład intersemiotyczny tekstu literackiego na znaki ikoniczne, kinetyczne i inne. Sprzyjają temu techniki dramowe obecnie bardziej popularne w szkole podstawowej niż średniej. Takie rozumienie kształcenia polonistycznego jest widoczne w zadaniach testowych nowej matury; uczniowie mogą być poproszeni o interpretację porównawczą tekstu literackiego i np. obrazu.

Podsumowując, sądzę, że w ocenianiu czytania nie można zapomnieć o ocenianiu interpretacji. Interpretując czytelnik odnosi się do szerszego niż sam tekst kontekstu; może krytycznie spojrzeć na inne dziedziny kultury. Zdaje sobie sprawę z szeregu czynników, które wpływają na stworzenie tekstu i pełniej uświadamia sobie swoją rolę odbiorcy.

3. ANALIZA WYBRANYCH TESTÓW

Poniżej przedstawiam analizę egzaminu maturalnego z języka polskiego, międzynarodowego testu czytania PISA oraz skale umiejętności Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego Rady Europy (ESOKJ), dokumentu, który został przyjęty do konstruowania testów językowych, takich jak egzaminy z języka angielskiego Cambridge czy Państwowy Egzamin Certyfikowany z Języka Polskiego jako Obcego. Celem analizy będzie próba określenia założeń teoretycznych dotyczących czytania, które uwidaczniają się w treściach egzaminacyjnych omawianych egzaminów. Innymi słowy, spróbuję odpowiedzieć na pytanie: jak autorzy specyfikacji egzaminacyjnych i samych testów rozumieją czytanie czyli to, co ich testy sprawdzają.

3.1. SKALE UMIEJĘTNOŚCI EUROPEJSKIEGO SYSTEMU OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO RADY EUROPY (ESOKJ)

ESOKJ wyróżnia pięć rodzajów czytania: czytanie ze zrozumieniem, czytanie i rozumienie korespondencji, czytanie w celu orientacji, czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji, oraz czytanie i rozumienie instrukcji. Umiejętności określają co uczący się rozumie, potrafi lub rozpoznaje, bez dokładnego wyszczególnienia strategii, które w zakresie danej umiejętności mogłyby być używane. Głównym czynnikiem różnicującym poziomy (od A1 do C2) jest rodzaj tekstu, długość i trudność tekstu oraz znajomość tematyki czytanego tekstu. W opisie pojawiają się także strategie czytania, takie jak korzystania ze słownika w czasie czytania, potrzeba ponownego przeczytania tekstu, samodzielność w czytaniu, krytyczna interpretacja, docenienie subtelnych różnic stylu.

Autorzy tej skali czytanie rozumieją jako czynność, która jest potrzebna w różnych sferach życia użytkownika języka: w sferze życia publicznego, prywatnej, zawodowej i edukacyjnej. Czynność ta polega na rozumieniu korespondencji i instrukcji, rozumieniu artykułów i opracowań związanych ze współczesnymi problemami oraz „docenieniu” tekstów literackich. Jest to zgodne z socjolingwistyczną koncepcją czytania, wg której czytający współuczestniczy i równocześnie tworzy kulturę. Na pochwałę zasługuje wyszczególnienie czytania w celu pobieżnej orientacji (pobieżnego), które często nie jest umieszczane w skalach opisu sprawności czytania.

Skala opisu sprawności czytania uwzględnia również znajomość języka. Prof. North (cytowany przez Aldersona 2000), przewodniczący grupy zajmującej się opracowywaniem

EOKJ, spróbował odnieść sprawność czytania do kompetencji komunikacyjnej. Jako model kompetencji komunikacyjnej przyjęto model Bachmana (1990), wg którego na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencja strategiczna, lingwistyczna, socjolingwistyczna i kompetencja dyskursu. Oto przykładowe elementy kompetencji komunikacyjnej, które prof. North odnalazł analizując opisy umiejętności czytania poszczególnych poziomów biegłości:

- **Kompetencja strategiczna** – B2 (czytanie ze zrozumieniem): potrafi czytać z dużą dozą samodzielności, dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystuje wybiórczo odpowiednie źródła
- **Kompetencja lingwistyczna** – B2 (czytanie ze zrozumieniem): dysponuje dużym słownictwem, lecz może mieć trudności ze zrozumieniem rzadko używanych wyrażen idiomatycznych
- **Kompetencja dyskursywna** – B1 (czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji): potrafi rozpoznać główne przesłanie zawarte w tekstach argumentacyjnych; rozpoznaje sposób argumentacji stosowany przy przedstawianiu jakiegoś tematu
- **Kompetencja socjolingwistyczna** – C2 (czytanie ze zrozumieniem): potrafi krytycznie interpretować teksty literackie i nieliterackie; potrafi docenić subtelne różnice stylu

Analiza przeprowadzona przez prof. Northa jest ciekawą próbą wyraźniejszego określenia związku sprawności czytania z kompetencją lingwistyczną; potwierdza propozycje wyrażane we wcześniejszych taksonomiach, np. w omawianej wcześniej taksonomii Munby'ego.

Jako przykład testu egzaminacyjnego konstruowanego na podstawie dokumentu Rady Europy proponuje Państwowy Egzamin Certyfikowany z Języka Polskiego jako Obcego. Techniki testowania tego egzaminu obejmują test wyboru, dopasowywanie nagłówków do akapitów tekstu, zdania prawda-falsz, układanie akapitów w spójną całość. Wykorzystywane teksty to pojedyncze zdania, krótkie akapity lub dłuższe teksty. Teksty są różnorodne, pojawiają się artykuły, wywiady, teksty reklam. Po przejrzaniu przykładowych testów dla najwyższego poziomu C2 z 2003 roku wydaje mi się, że proponowany sposób testowania nie mierzy interpretacji i krytycznego czytania oraz czytania pobieżnego (choć iż Europejski System zaleca mierzenie tych umiejętności na tym poziomie biegłości). Wynika to, moim zdaniem, raczej z rodzajów technik testowania niż z wykorzystywanych tekstów.

3.2. EGZAMIN MATURALNY Z JĘZYKA POLSKIEGO

Egzamin maturalny z języka polskiego obejmuje: czytanie ze zrozumieniem (sprawdzone za pomocą 12-16 zadań otwartych i zamkniętych) oraz analizę i interpretację tekstu (badane za pomocą wypracowania pisanego na podstawie jednego lub dwóch tekstów). Wymaganie egzaminacyjne („*Informator maturalny*” 2003) zobowiązuje uczniów na poziomie podstawowym do odczytania utworu głównie na poziomie idei, natomiast na poziomie rozszerzonym zarówno na poziomie idei, jak i organizacji. Na wyższym poziomie uczniowie mogą być poproszeni o zanalizowanie i zinterpretowanie tekstów także z różnych dziedzin sztuki, polemizowanie z poglądem wyrażonym w tekście. Na obu poziomach uczniowie powinni wykazać się wiedzą o języku, np. wiedzieć na czym polega bogactwo leksykalne i frazeologiczne polszczyzny, znać podstawowe typy błędów językowych. Na obu poziomach wymagane są też wiadomości z zakresu wiedzy o literaturze i kulturze: rozumienia zjawisk kultury dawnej i współczesnej w celu rozumienia czytanych tekstów czy świadomość wpływu środków masowego przekazu na przemiany w kulturze współczesnej.

Powyższa krótka analiza wymagań egzaminacyjnych pozwala na określenie koncepcji czytania, jaka uwidacznia się na egzaminie. Czytanie rozumiane jest jako czytanie tekstów

ciągłych: literackich, publicystycznych i popularnonaukowych. Jest to sprawność z zakresu odbioru tekstów kultury, która wymaga i związana jest z wiedzą o języku oraz wiedzą o literaturze i kulturze. Do zademonstrowania ww. umiejętności niezbędna jest umiejętność pisania, tzn. samodzielne redagowanie tekstu mającego na celu krytyczną analizę tekstu czytanego.

3.3. TEST PISA – MIĘDZYNARODOWE BADANIE PORÓWNAWCZE WYNIKÓW NAUCZANIA

W testach PISA czytanie rozumiane jest jako umiejętność wyszukiwania, kojarzenia i twórczego wykorzystywania informacji; „umiejętność ... zakotwiczona w rozmaitych kontekstach i konkretnych sytuacjach, które mogą zaistnieć w realnym życiu” (Federowicz 2004:19). W testach czytanie sprawdzane jest jako: umiejętność biegłego wyszukiwania informacji, ogólnego rozumienia i interpretowania tekstu oraz umiejętności zastanowienia się nad treścią i formą tekstu w świetle posiadanej wiedzy o świecie. Sprawdzana jest też umiejętność refleksji i uzasadniania własnego stanowiska. Podkreśla się, że celem testu jest nie tylko ocenienie technicznej sprawności czytania, ile przede wszystkim zdolność do wykorzystywania tej sprawności w dalszej nauce, w codziennym życiu i przyszłej pracy zawodowej (tzw. „alfabetyzm funkcjonalny”). Materiał testowy obejmuje teksty ciągłe, np. narrację, argumentację zagadnienia oraz teksty nieciągłe, np. formularze, rysunki czy wykresy.

Autorzy testów są przekonani, że współcześni młodzi czytelnicy powinni być przygotowani do odbioru różnych form przekazywania informacji: tekstów należących do sfery osobistej, np. listów osobistych lub życiorysu, oficjalnych dokumentów (sfera publiczna) czy instrukcji i sprawozdania (sfera zawodowa).

Jedyną techniką testowania ww. umiejętności jest test wyboru właściwej odpowiedzi lub zaznaczenie, np. w tabelce właściwych danych. Jest sprawą dyskusyjną czy nawet najlepiej pomyślany test wyboru może trafnie i rzetelnie zmierzyć umiejętności zastanowienia się nad treścią i formą tekstu w świetle posiadanej wiedzy o świecie (patrz artykuł Bortnowskiego 2002).

4. WNIOSKI

Alderson (2000) twierdzi, że praktyka dotycząca testowania sprawności czytania nie nadaża za teorią. Jednak powyższa analiza pokazuje, że koncepcja czytania przynajmniej w specyfikacjach (standardach) egzaminacyjnych jest zgodna z najnowszymi socjokulturowymi teoriami czytania. Zakłada się, że czytelnik wykorzystuje sprawność czytania w różnych sferach życia, nie tylko w szkole; czytając jest uczestnikiem kultury, interpretuje ją i tworzy.

Omawiane testy różnią się w zależności od potrzeb, koncentrują się na bardziej „funkcjonalnym” (tzn. bardziej użytecznym w życiu codziennym) czytaniu ze zrozumieniem (np. egzamin PISA, egzamin z języka polskiego jako obcego) lub na umiejętnościach wyższego rzędu, analizie i interpretacji tekstów literackich (np. matura z języka polskiego). W przypadku języka ojczystego narzędziem przekazu umiejętności jest samodzielne tworzenie tekstów krótkich lub rozprawki; w przypadku mierzenia czytania w języku obcym – najczęstszą techniką jest test wyboru.

Sprawność czytania zarówno w modelach czytania jak i testach obejmuje, obok szeregu umiejętności czytania, także wiedzę o języku (termin stosowany w przypadku języka rodzimego)/ kompetencję językową (termin stosowany w przypadku języka obcego).

Widoczne są problemy z testowaniem interpretacji. Testy zawierające zadania zamknięte jak i te wymagające napisania odpowiedzi lub rozprawki są krytykowane.

Zupełnie zapomina się o testowaniu czytania pobieżnego. Wydają mi się, że brakuje badań dotyczących oceny trafności poszczególnych technik testowania oraz całych testów, oczywiście z uwzględnieniem różnych rodzajów tekstów.

W przyszłości warto by się zastanowić na tym, jak testować proces, a nie tylko produkt czytania oraz czy to jest w ogóle możliwe. Jest to ważne z powodu wpływu jaki testy wywierają na sposób nauczania w szkole.

W dyskusji i badaniach dotyczących nauczania i oceniania sprawności czytania należy wziąć pod uwagę nie tylko to, co oferuje językoznawstwo, psychologia i dydaktyka, ale także inne dyscypliny, takie jak filozofia języka, kulturoznawstwo i krytyka literacka. Takie podejście wzbogaci obraz sprawności czytania, która, zwłaszcza w nauczaniu języków obcych, zbyt często rozumiana jest wyłącznie jako technika dotycząca procesów poznawczych, nie jako sprawność mocno osadzoną w społeczeństwie i niezbędną do odczytania (ze zrozumieniem i „krytyczną” interpretacją) jego tekstów.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allan, A.I.C.G. 1992. *EFL reading comprehension test validation: investigating aspects of process approaches*. Unpublished PhD thesis, Lancaster University.
- Bortnowski, S. 2000. „Matura 2002 – nowa i kontrowersyjna.” [w:] *Polonistyka*, 10, 584-590.
- Bortnowski, S. 2002. „Komentarz do polskiej porażki.” [w:] *Polonistyka*, 3, 182-184.
- Chrzastowska, B. 2000. „Matura z gabinetu.” [w:] *Polonistyka 2000*, 10, 590-595.
- Clarke, M. 1979. “Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students.” [w:] *Language learning*, 29, 121-150.
- Coste, D./ North, B./ Sheils, J./ Trim, J. 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Council of Europe i Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Federowicz, M. 2004. *Czytanie ze zrozumieniem. Raport z badań programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/ PISA*. <http://www.ifispan.waw.pl/pisa/praca.pdf>
- Goodman, K.S. 1982. *Process, theory, research. Vol. 1*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hill, C./ Parry, K. 1992. “The test at the gate: models of literacy in reading assessment.” [w:] *TESOL Quarterly*, 26 (3), 433-461.
- Informator maturalny od 2005 roku. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna 2003.
- Johns, M.A. 1997. *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lennon, R.T. 1962. “What can be measured?” [w:] *Reading Teacher*, 15, 326-337.
- Matthews, M. 1990. “Skill taxonomies and problems for testing of reading.” [w:] *Reading in Foreign Language*, 7 (1), 511-517.
- McCormick, K. 1997. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Państwowe Egzaminy certyfikowane z Języka Polskiego jako Obcego. Przykładowy test dla poziomu zaawansowanego: PL-C2. Warszawa: Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu 2003.

Perkins, K./ Brutten, S. 1988. "An item discriminability study of textually explicit, textually implicit and scriptally implicit questions." [w:] *RELC Journal*, 19, 1-11.

Rzęsikowski, S. 2001. „Co badać w zakresie kształcenia polonistycznego.” [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętko/ Z. Uryga. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 24-28.

Street, B.V. 1992. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sybilska, K. 2001. „Uczniowie o baroku. Problem oceniania sprawności interpretacyjnej na egzaminach wstępnych (Polonistyka warszawska 1998).” [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętko/ Z. Uryga. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 120-139.

Thorndike, R.L. 1917. *Reading as reasoning. Paper presented at the American Psychological Association*, Washington, DC.

Urquhart, S./ Weir, C. 1998. *Reading in a second language: process, product and practice*. London and New York: Longman.

Widdowson, H.G. 1993. "The relevant conditions of language use and learning." [w:] *Language and content: Discipline-and-content-based approaches to language study*. Red. M. Krueger/ F. Ryan. Lexington, MA: D.C. Heath, 27-36.

UCZEŃ W ROLI OCENIAJĄCEGO: WYKORZYSTANIE ARKUSZY EWALUACJI W OCENIANIU KOLEŻEŃSKIM W NAUCE PISANIA W JĘZYKU OBCYM

Involving learners in the process of evaluation. The role of peer response forms in the L2 writing instruction

The present paper addresses some practical aspects of the implementation of peer response in the second language writing classroom. In particular, it focuses on the rationale behind the use of peer response forms, outlining the instructional benefits and discussing potential concerns. The article also concentrates on the issues of peer response form design and learner training, as well as the implications for course and lesson planning.

1. ARKUSZ EWALUACJI JAKO NARZĘDZIE W PROCESIE OCENIANIA KOLEŻEŃSKIEGO

Wyniki większości badań zdają się wskazywać na to, że o powodzeniu oceniania koleżeńkiego w klasie decyduje odpowiednie przygotowanie ucznia do tego zadania. Wiąże się to przede wszystkim z przełamaniem niektórych przekonań funkcjonujących w mentalności ucznia przyzwyczajonego do tradycyjnego podziału ról w klasie, jak również w wyposażeniu go w odpowiednie narzędzia i techniki pracy. Jednym z narzędzi wykorzystywanym w ocenianiu tekstu pisanego jest *arkusz ewaluacji*, który pozwala oceniającemu ukierunkować i usystematyzować spostrzeżenia na temat tekstu i przekazać je w czytelnej formie jego autorowi, który będzie mógł je wykorzystać w dalszej pracy nad tekstem, tzn. podczas tworzenia kolejnych udoskonalonych jego wersji. Zasadniczymi celami arkusza są: skłonienie ucznia do bardziej wnikliwej lektury tekstu, pomoc w sformułowaniu własnej reakcji na tekst oraz dostarczenie bodźca do ewaluacji poprzez skoncentrowanie uwagi oceniającego na określonym aspekcie tekstu. Służą temu pomocnicze pytania naprowadzające, które w sposób mniej lub bardziej formalny są wyrazem kryteriów stosowanych w ocenianiu określonych typów tekstów. Format arkusza powinien uwzględniać potrzeby i możliwości językowe uczniów, miejsce przedmiotu (w tym przypadku pisania) w hierarchii zajęć w szkole lub na uniwersytecie oraz koncepcję i sposób oceniania w danej instytucji.

W nauce pisania w języku obcym, arkusze ewaluacyjne mogą być używane na różnych etapach powstawania tekstu, najczęściej jednak ocenianie koleżeńskie ma miejsce po ukończeniu pierwszej roboczej wersji tekstu. Następuje po cichym czytaniu tekstu przez osobę oceniającą albo też po lub w trakcie głośnego czytania tekstu przez autora, w klasie lub poza nią, czasami w narzuconych ramach czasowych. Arkusze mogą służyć do notowania na bieżąco spontanicznych reakcji i spostrzeżeń. Zapisy w nich mogą tu stanowić konsekwencję przemyśleń i przybrać formę bardziej zorganizowanych komentarzy, które są punktem wyjścia do dalszej dyskusji w parach lub grupach.

Istnieje wiele różnych form arkuszy ewaluacji, począwszy od gotowych, uniwersalnych podręcznikowych ankiet i kwestionariuszy do arkuszy autorskich stworzonych na potrzeby danej grupy uczniów. Mogą one mieć kształt listy stwierdzeń albo pytań, które odnoszą się do różnych aspektów tekstu, ale mogą także przybrać postać nieformalnego listu do autora (często z sugestiami zmian), gdzie ewaluacja sprowadza się do udzielenia odpowiedzi na jedno ogólne pytanie dotyczące tekstu jako całości przy braku jasno określonych kryteriów oceny, przez co oceniający ma dużą dozę swobody wypowiedzi. W przypadku list efektywnej ocenie nie będą z reguły służyły pytania natury ogólnej, np. „*Czy argumenty autora są przekonujące i ciekawe?*”, ale „*W jaki sposób autor podkreśla wagę przedstawionego argumentu X?*”, „*Dlaczego argument X przekonuje cię lub nie?*” Niektórzy badacze (Bloxham/ West, 2004) podkreślają jednak, że zbyt liczne precyzyjne i szczegółowe pytania wiążą się z niebezpieczeństwem zastosowania arkusza przez ucznia w sposób zbyt instrumentalny i mogą ograniczać zwłaszcza uczniów lepszych, gdyż nie zachęcają one do wysiłku intelektualnego, a jedynie do spełnienia określonych oczekiwań. Jest to tak samo istotne z punktu widzenia oceniającego jak i piszącego, gdyż sposób sformułowania pytań będzie rzutował na proces pisanie tekstów. Arkusz ewaluacji o nadmiernym stopniu skomplikowania swojej zawartości będzie prawdopodobnie skutecznie utrudniał pisanie poprzez skłanianie piszącego do nadmiernej wyczerpującej analizy, już podczas tworzenia roboczej wersji tekstu.

Kształt arkuszy ewaluacji w ocenianiu koleżeńskim może być opracowany przez samego nauczyciela lub też we współpracy z uczniami. W pierwszym przypadku, jak zauważa m.in. Hyland (2000) na podstawie danych płynących z obserwacji i wywiadów, uczniowie nie wykazują dużej motywacji i zaangażowania w wypełnianie arkuszy. Zadanie oceniania traktowane jest wówczas jako dodatkowa praca do wykonania, żmudny i nużący obowiązek, a więc ostatecznie wykonywany powierzchownie, bez głębszej refleksji, niejednokrotnie tylko po to by zadowolić nauczyciela. Informacja zwrotna dotycząca tekstu otrzymana w wyniku takiego podejścia jest neutralna w swej wymowie, mało konkretna i w związku z tym mało przydatna z punktu widzenia autora. Niektórzy badacze kwestionują wręcz zasadność używania arkuszy ewaluacji w ogóle, bo w ich ocenie nadmiernie i niepotrzebnie formalizują one proces oceniania. Badacze ci postulują zastąpienie ich dialogiem, spontaniczną dyskusją, która pozwala zachować naturalność reakcji na temat tekstu.

W przypadku, kiedy uczeń uczestniczy w tworzeniu arkuszy, praktyka ewaluacji koleżeńskiej spotyka się z większą akceptacją i zrozumieniem. Udział w procesie ustanawiania, werbalizowania i w razie potrzeby modyfikowania kryteriów pozwala uczniowi lepiej je zrozumieć i odnieść do swojej sytuacji, co zwiększa rzetelność oceniania koleżeńskie, przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości, odpowiedzialności za podejmowane decyzje oraz do pogłębienia relacji z nauczycielem (Orsmond et al., 1996; Sivan, 2000).

2. KSZTAŁT ARKUSZY EWALUACJI W OCENIANIU KOLEŻEŃSKIM A MOŻLIWOŚCI UCZNIÓW

Sposób oceniania będzie naturalnie zależał od potrzeb uczeniowych danej grupy, od doświadczenia uczniów w ocenianiu i byciu ocenianym, ich wieku, poziomu językowego, ilości czasu przeznaczonego na ewaluację koleżeńską itp. Arkusz ewaluacji powinien być zatem tak skonstruowany aby odpowiadał możliwościom i celom oceniających. Kształt arkusza może uwzględniać różne możliwości językowe oceniających i zawierać pytania o różnicowanym stopniu trudności. Liu i Hansen (2002) podają przykłady zestawów pytań,

dotyczących tego samego zadania pisemnego (eseju rozważającego rozwiązania określonego problemu) ale adresowanych do uczniów na różnych poziomach językowych:

PRZYKŁAD 1 (poziom podstawowy)

1. Jaki problem został przedstawiony w tekście?
2. Czy zostało zarysowane tło do problemu?
3. Jakie rozwiązania sugeruje autor aby ten problem rozwiązać?

Powyższe pytania wymagają odnalezienia w tekście określonych informacji w celu sprawdzenia czy treść została zrozumiana. Jeżeli odpowiedzi recenzenta i autora różnią się, oznacza to że tekst będzie musiał być poprawiony.

PRZYKŁAD 2 (poziom średniozaawansowany)

1. Jak zdefiniowany został problem?
2. Wyjaśnij, za pomocą jakich zabiegów retorycznych zostały przedstawione zaproponowane rozwiązania do przedstawionych problemów.
3. Czy pomiędzy zaprezentowanymi rozwiązaniami istnieją logiczne związki? Wskaż i wyjaśnij te powiązania.
4. Czy tekst omawia skutki zaproponowanych rozwiązań problemu? Jeżeli tak, w jakim celu?

W powyższym przypadku pytania nie wymagają od czytelnika wyłącznie odnalezienia w tekście określonych informacji, ale także interpretacji zawartych treści i ich układu.

PRZYKŁAD 3 (poziom zaawansowany)

1. Jakie są główne mocne i słabe strony tekstu?
2. W jaki sposób tekst jest zorganizowany? Czy uważasz, że taki sposób organizacji jest uzasadniony, zważywszy na to, co autor chciał wyrazić?
3. Co zrobiłbyś inaczej gdybyś był autorem tego tekstu? Czy masz jakieś konkretne sugestie zmian w zakresie organizacji, stylu, języka?
4. Czy uważasz, że problem i zaproponowane rozwiązania zostały przedstawione w sposób przekonujący?

Pytania tego typu są bardziej ogólne i dlatego dają recenzentowi większą swobodę wypowiedzi. Zachęcają do dzielenia się własnymi poglądami i powstawania alternatywnych rozwiązań. Wymagają też głębszej refleksji, zdolności do analizy i syntezy informacji w tekście.

Istnieje również możliwość połączenia pytań o różnym stopniu trudności w jednym arkuszu adresowanym do grupy uczniów o na różnych poziomach kompetencji językowej. Uczniowie odpowiadają wówczas na te pytania, na które pozwalają im ich możliwości językowe, doświadczenie w pisaniu i jego ocenianiu, np.:

PRZYKŁAD 4

1. Wymień jedną mocną i jedną słabą cechę ocenianego tekstu.
2. Jakie problemy są przedmiotem dyskusji w tym tekście. Czy są one przedstawione w sposób zrozumiały? Przedstaw je własnymi słowami.

3. Czy esej ukazuje możliwe rozwiązania problemu? Czy rozumiałe jest dlaczego zaproponowane rozwiązania doprowadzą do zniknięcia problemu? Opisz rozwiązania własnymi słowami.
4. Czy autor tekstu podejmuje się oceny problemu lub jego rozwiązań? W jaki sposób? Jakiego rodzaju jest ta ocena? Czy jest ona uzasadniona?
5. W jaki sposób połączone zostały zasadnicze części kompozycji tekstu (sytuacja - problem - rozwiązanie - ocena)? Czy jest to dobre połączenie? Czy zrobiłbyś to samo na miejscu autora? Jaki układ treści najbardziej odpowiada temu tematowi? Dlaczego?
6. Co jest w tym tekście niejasne? Co twoim zdaniem powinno zostać zmienione, usunięte, lub dodane? Przedstaw konkretne propozycje zmian. (według Liu i Hansen 2002)

Inną możliwością odpowiedzi na indywidualne potrzeby uczniów jest zachęcanie ich do tworzenia arkuszy ewaluacji przez nich samych, a więc do formułowania pytań odnoszących się do najistotniejszych z punktu widzenia autora tekstu potencjalnych problemów. Jest to o tyle cenne doświadczenie, że uwrażliwia ono na własne braki i niedociągnięcia i prowokuje do wymiany komunikacyjnej, by uzyskać odpowiedzi na konkretne potrzeby, a więc posiadającej dla zainteresowanych autentyczny cel i sens. Poniższy przykład przedstawia arkusz z pytaniami do eseju proponującego rozwiązanie do problemu, sformułowanymi przez nauczyciela we współpracy z uczniami, ale z perspektywy autora tekstu. Może on być wskazówką do sposobu samodzielnego zadawania indywidualnych pytań recenzentowi:

PRZYKŁAD 5

Zawartość merytoryczna

1. Co najbardziej podobało ci się w mojej pracy? Dlaczego?
2. Kiedy będziesz czytał moje wypracowanie, proszę zwróć szczególną uwagę na rozwiązanie numer Czy jest ono wystarczająco dobrze uzasadnione? Co mógłbym jeszcze dodać?
3. Pisząc miałem problem z Proszę o sugestie jak mogę to ulepszyć/ poprawić.

Organizacja

4. Czy układ moich argumentów (rozwiązań) w tekście jest efektywny? Który argument jest najsilniejszy? Czy ten argument powinien znaleźć się na początku czy na końcu?

Gramatyka

5. Nie jestem czy w tekście właściwie użyłem (rodzajniki określone, przecinki, wyrażenia przysłówkowe, czas teraźniejszy ciągły, itp.)
6. Miałem także trudności z (pisownią wyrazów, użyciem dużych liter, itp.). Proszę zaznaczyć wszystkie moje błędy z tym związane.

Tworząc arkusze ewaluacji należy również mieć na uwadze czas, jaki uczniowie mogą realnie poświęcić na ich wypełnianie. Powinno to znaleźć swoje odzwierciedlenie w ilości i jakości pytań, a także w ilości miejsca pozostawionego na odpowiedzi.

3. ZAWARTOŚĆ ARKUSZY EWALUACJI – ASPEKTY PRAC PISEMNYCH PODLEGAJĄCE OCENIANIU

Oprócz uwzględnienia potrzeb i możliwości ucznia, kształt pytań w arkuszu ewaluacji będzie także uzależniony od rodzaju ocenianego tekstu (opis, opowiadanie, esej o charakterze

argumentacyjnym itp.). Pytania będą dotyczyły zasadniczo trzech obszarów tekstu: treści, kompozycji i języka.

W większości sytuacji w życiu codziennym, reakcja na treść tekstu wydaje się być pierwszą, najbardziej naturalną, gdyż wiąże się ona z konfrontacją doświadczeń, wiedzy, poglądów, zmusza do refleksji, inspiruje do dyskusji i wymiany informacji i odczuć. Aby dobrze spełnić swoje zadanie w tym zakresie oceny treści, arkusz ewaluacji powinien zawierać pytania, które mają na celu skłonienie czytelnika do wnikliwego i krytycznego spojrzenia na przedstawione treści, do przyjęcia bardziej docieklivej postawy, do drażnienia pod powierzchnią i badania zamysłów autora, a kiedy trzeba kwestionowania wyrażonych myśli. Poniższa tabela przedstawia przykłady pytań odnoszących się do warstwy merytorycznej stosowanych w ewaluacji popularnych gatunków tekstów.

Rodzaj tekstu	Przykłady pytań
Opowiadanie	<p><i>Kim jest narrator w tym opowiadaniu?</i> <i>Czy możesz dokładnie go opisać?</i> <i>Jak ważny w tym opowiadaniu jest narrator?</i> <i>Jakie są uczucia narratora wobec przedstawionych w tej historii wydarzeń? Skąd to wiesz?</i> <i>Jeśli nie jesteś pewien/pewna, czy sądzisz, że narrator powinien to wyjaśnić?</i></p>
Tekst argumentacyjny	<p><i>Jakie było twoje stanowisko na temat X przed przeczytaniem tekstu?</i> <i>Po jego przeczytaniu?</i> <i>Jeśli twoje stanowisko zmieniło się po przeczytaniu tekstu, opisz co spowodowało tę zmianę.</i> <i>Jeśli przed przeczytaniem tekstu miałeś takie same poglądy jak autor, w jaki sposób według ciebie twoje stanowisko wpłynęło na twój odbiór tekstu?</i> <i>Które dowody na tezę X były najbardziej przekonujące? Które dowody cię nie przekonały? Dlaczego?</i></p>
Uniwersalne (różne rodzaje tekstów)	<p><i>Która część tekstu jest twoją ulubioną/ podoba ci się najbardziej?</i> <i>Dlaczego?</i> <i>Czego nauczyłeś/aś (dowiedziałeś/aś) się czytając ten tekst?</i> <i>Co wywarło na tobie największe wrażenie?</i> <i>Czy tekst zawiera wystarczająco dużo informacji dotyczących X?</i> <i>Czy są w tekście jakieś zbędne twoim zdaniem informacje?</i></p>

(według Liu i Hansen, 2002)

Innym aspektem pracy pisemnej, podlegającym ewaluacji jest struktura retoryczna tekstu i jego organizacja, a zwłaszcza zagadnienia takie jak obecność tezy, sposób wprowadzenia do tematu, zdania kluczowe (*topic sentences*) w poszczególnych akapitach, podsumowanie tematu i wnioski, przykłady, itp. Zwrócenie uwagi na te elementy tekstu w pracach innych pomaga autorom lepiej komponować własne teksty, pozwala w praktyce wykorzystać teoretyczną wiedzę, będącą często elementem kursu pisania, na temat retorycznych funkcji poszczególnych części tekstu i sposobów ich realizacji w różnych rodzajach tekstów. Może ono służyć także wzrostowi świadomości metajęzykowej uczniów w zakresie różnic dotyczących rozwiązań retorycznych w tekstach pisanych w języku ojczystym i obcym. Przykłady pytań odnoszących się do tego aspektu tekstu przedstawia poniższa tabela:

Rodzaj tekstu	Przykłady pytań
Opowiadanie	<p>Przeczytaj pierwsze zdanie opowiadania. Czy po jego przeczytaniu możesz przewidzieć o czym będzie opowiadanie?</p> <p>Przeczytaj opowiadanie do końca. Czy twoje przewidywania były prawdziwe? Dlaczego nie?</p> <p>Czy zakończenie cię zdziwiło? Dlaczego (nie)?</p> <p>Czy uważasz, że zakończenie było dobrze powiązane z resztą opowiadania?</p>
Tekst argumentacyjny	<p>Czy stanowisko autora wobec X było jasno przedstawione? Uzasadnij dlaczego tak uważasz.</p> <p>Jeżeli stanowisko autora wobec X nie było jasno sformułowane, w jaki sposób mógłbyś to poprawić?</p> <p>Kiedy (w którym miejscu w tekście) zdałeś sobie sprawę co autor sądzi na temat X?</p> <p>Czy uważasz, że nastąpiło to zbyt wcześnie/zbyt późno?</p> <p>Czy można by ten fragment przesunąć w inne miejsce w tekście? Jaki byłby efekt takiego przesunięcia?</p>
Uniwersalne (różne rodzaje tekstów)	<p>Czy możesz wyraźnie określić jaka jest główna myśl autora w tym akapicie?</p> <p>Gdzie znajduje się punkt widzenia autora na X?</p> <p>Skąd wiesz, że jest to główna myśl?</p> <p>Jeśli nie jest to oczywiste, co twoim zdaniem mógł uczynić autor aby ją wyraźniej przedstawić?</p> <p>Czy autor zasygnalizował zakończenie tekstu? Jakimi słowami?</p> <p>Czy było to skuteczne? Dlaczego (nie)?</p> <p>Czy wstęp jest dobrym wprowadzeniem do tematu pracy?</p> <p>Czy myśli autora są logicznie ze sobą powiązane w poszczególnych akapitach?</p> <p>Czy poszczególne akapity są ze sobą logicznie powiązane?</p>

(według Liu i Hansen 2002)

Jeżeli chodzi o formę językową prac pisemnych, jest to ten aspekt tekstu, któremu uczniowie zdają się poświęcać najwięcej uwagi w ewaluacji koleżeńskiej, często kosztem warstwy merytorycznej czy kompozycji. Dzieje się tak zapewne dlatego, że znajomość języka obcego w świadomości wielu uczniów, i jest to niewątpliwie skutek tradycyjnych praktyk dydaktycznych, to przede wszystkim znajomość reguł gramatycznych, czasów, wyjątków oraz szerokiego zasobu słów w danym języku. Sposób oceniania przez nauczyciela, kładącego szczególny nacisk na poprawność językową jest także niewątpliwie przyczyną tego, że w ocenianiu koleżeńskim ta kwestia również wysuwa się na plan pierwszy.

Naturalnie, dokonywanie poprawek gramatycznych jest istotne, gdyż pozwala ono nauczycielowi na poznanie poziomu wiedzy metajęzykowej uczniów, umożliwia im uczenie się od siebie nawzajem, oraz zwiększa ich świadomość gramatyczną poprzez krytyczne czytanie tekstu. Dodatkowo, jak zauważa Brown (2001), poprawianie błędów gramatycznych w ewaluacji koleżeńskiej, jest doskonałym ćwiczeniem form językowych w kontekście, mogącym przyczynić się do rozwoju kompetencji językowej bardziej efektywnie niż tradycyjne ćwiczenia gramatyczne, które nie odpowiadają bezpośrednio na bieżące potrzeby komunikacyjne uczniów.

Aby zapobiec zbyt gorliwemu tropieniu przez ucznia wszelkich błędów gramatycznych w ocenianej pracy, nauczyciel może zaproponować skupienie się na błędach

w sposób selektywny, na przykład poprzez poprawianie tylko tych błędów, które odnoszą się do bieżąco omawianych zagadnień gramatycznych, albo najczęściej popełnianych przez danego autora. Błędy gramatyczne, które nie zniekształcają drastycznie znaczenia tekstu, np. błędne użycie przedimków lub przyimków mogą być także pominięte, aczkolwiek uczeń na poziomie zaawansowanym, posiadający motywację do stałego podnoszenia swojej kompetencji językowej, będzie jako autor tekstu prawdopodobnie zainteresowany poprawianiem wszelkich błędów, także drobnych potknięć gramatycznych. Poniższa lista przedstawia przykłady pytań mających na celu pomoc uczniowi w ocenie formy językowej pracy pisemnej:

- *Czy w tekście powtarzają się jakieś błędy? Czy w tekście powtarzają się błędy określonego rodzaju? (np. niewłaściwa składnia, niewłaściwe kolokacje, wyrazy lub wyrażenia użyte nieodpowiednio w kontekście, błędy w pisowni, niewłaściwy czas gramatyczny, brak przecinków w pewnych typach zdań podrzędnie złożonych, itp.) Jakie są to błędy?*
- *Czy występują w tekście zdania/wyrażenia/słowa, które różnią się znacząco pod względem stopnia formalności od reszty tekstu? Podkreśl te części tekstu.*
- *Czy są w tekście miejsca niezrozumiałe z powodu użytego języka (np. niezrozumiałe słownictwo, zbyt długie i skomplikowane zdania)? Zaznacz te miejsca.*
- *Czy występują w tekście interesujące wyrazy/kolokacje/idiomy, których wcześniej nie znałeś i które chciałbyś zapamiętać?*

Zarówno w przypadku treści, organizacji i języka pracy, warto zwrócić uwagę na taki sposób formułowania pytań/stwierdzeń w arkuszu ewaluacji, który dawałby oceniającemu szansę na zwrócenie uwagi na mocne strony ocenianej pracy. Wyniki badań, co prawda, nie są wskazują jednoznacznie czy autorzy prac pisemnych przywiązują dużą wagę do pozytywnych komentarzy oceniającego i czy są one dla nich przydatne. Wydaje się, że uczniowie z reguły preferują komentarz negatywny, jako źródło wiedzy o tym co należy zmienić, poprawić, czego jeszcze trzeba się nauczyć. Innym problemem jest to, że pisanie dobrych komentarzy, wychodzących poza utarte schematyczne uwagi, jest trudne. Komentarz pozytywny może jednakże spełniać w wielu kontekstach rolę motywującą do dalszej pracy i jest nie bez znaczenia dla relacji interpersonalnych w grupie.

Podsumowując, aby ocenianie koleżeńskie było najbardziej efektywne, arkusze ewaluacji powinny jednocześnie uwzględniać wymienione wyżej aspekty tekstu. Jak wykazują badania, uczniowie, nawet ci najmłodszy, są w stanie z powodzeniem poddać ocenie koleżeńkiej zarówno treść prac pisemnych jak ich jej organizację czy też formę językową na wszystkich etapach powstawania tekstu. (Connor/ Asenavage 1994; Berg 1999; Paulus 1999).

4. PRZYGOTOWANIE UCZNIĄ DO PRACY Z ARKUSZEM EWALUACJI

Sukces oceniania koleżeńskiego zależy od wysiłku włożonego w przygotowanie ucznia do roli oceniającego (Berg 1999; Paulus 1999; Stanley, 1992). Trening w zakresie używania arkusza ewaluacji podczas oceniania koleżeńskiego, po zapoznaniu uczniów z formatem i celem arkusza, będzie dotyczył głównie sposobu formułowania komentarzy w odpowiedzi na pytania zawarte w arkuszu i w związku z tym będzie on zawierał następujące elementy:

1. Zademonstrowanie przez nauczyciela na przykładzie anonimowej pracy pisemnej jakie komentarze są właściwe i w jaki sposób są one formułowane. Demonstracja taka może między innymi:
 - uświadomić uczniom różnicę pomiędzy komentarzami efektywnymi i nieefektywnymi, akcentując konieczność uzasadniania osądów, zalecając formułowanie pytań do autora tekstu, np. o dalsze szczegóły, dokładniejsze wyjaśnienia, gdy zachodzi taka potrzeba, a także wysuwanie sugestii możliwych zmian;

- pokazać, że poprzez częste odniesienia do osoby oceniającej, np. *'Ja uważam/ sądzę/ myślę, że...'*, *'Moim zdaniem ...'*, *'Wydaje mi się, że ...'*, *'W moim przekonaniu ...'* itp., komentarz jest tylko subiektywną oceną czytającego a nie ostatecznym i kategoriowym osądem
 - pokazać, jak taktownie kwestionować nieprzekonywujące stwierdzenia; (wiązać się to może z zaprezentowaniem szerokiego wachlarza struktur językowych, m.in. form modalnych, pozytywnie i negatywnie wartościujących przymiotników).
2. Przygotowanie językowe uczniów na niższych poziomach kompetencji językowej, którzy nie potrafią jeszcze wyrażać precyzyjnie swoich osądów w języku obcym. Chodzi tutaj o nauczanie *explicite* repertuaru gotowych zwrotów i wyrażeń, ani o egzekwowanie pamięciowego ich opanowania. Ważne jest przede wszystkim wskazywanie w oparciu o przykłady w kontekście alternatywnych możliwości wyrażenia opinii/stanowiska oceniającego, np.:

*I wonder whether this is what you had in mind?
 Could you explain what you wanted to say here?
 This idea is interesting, but I could not find any discussion in your paper to support this idea.
 Your point is well made, but there is a lack of evidence to convince me.
 I can see your effort here, but I am sure you can find many ways to improve your paper, such as ...
 Nice job. I believe you can still work on etc.*

3. Współpraca koleżeńska w parach lub grupach, gdzie uczniowie w drodze negocjacji decydują jakie komentarze umieścić na ocenianej pracy i w jaki sposób je wyrazić. Dzięki temu komentarze staną się bardziej precyzyjne i rozwinięte.
4. Indywidualne próby formułowania własnych komentarzy do anonimowej pracy i porównywanie ich z komentarzami innych pod względem zawartości i efektywności
5. Komentarz nauczyciela dotyczący efektywności ewaluacji przez ucznia, a więc analiza zawartości arkusza pod kątem wartości merytorycznej wypowiedzi, zasadności zarzutów czy pochwał, przejrzystości uwag, obecności odniesień do tekstu, jakości użytego języka, zaangażowania oceniającego itp. Tego typu interwencja nauczyciela dodaje zadaniu powagi i zwiększa zaangażowanie i odpowiedzialność ucznia jako oceniającego (Liu i Sadler, 2000; Bloxham/ West, 2004).
6. Analiza komentarzy otrzymanych z różnych źródeł: od kolegów i nauczyciela, przez uczeń zyskuje cenną możliwość porównania sposobów reagowania na ten sam (własny) przez innego ucznia i eksperta w ocenianiu i zapoznania się z większym spektrum stylów i strategii komentowania;

Wypełnianie arkusza ewaluacji ma w założeniu prowadzić do wspomoczenia autora w jego wysiłkach zmierzających do ulepszenia swojego tekstu poprzez naniesienie zmian i poprawek wynikających z zasygnalizowania przez oceniającego określonych problemów. Jednakże tak jak recenzent tekstu powinien umieć uzasadnić swoje uwagi i sugestie, tak autor tekstu ma prawo do odrzucenia tych, z którymi się nie zgadza. Propagowanie tej świadomości w pracy z arkuszami ewaluacji jest również istotnym elementem treningu, gdyż przyczynia się ono do wzmocnienia poczucia samodzielności w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności za ostateczny kształt własnej pracy.

Podsumowując, ewaluacja koleżeńska poprzedzona treningiem i dostosowana w swej formie do kontekstu może z wielu powodów być cennym uzupełnieniem oceny nauczyciela. Odpowiednio skonstruowane arkusze ewaluacji, zrozumiałe, czytelne, przejrzyste, są ważnym narzędziem w tym przedsięwzięciu, często decydującym o jego sukcesie. Umożliwiając zapis

owoców refleksji i przemyśleń nad tekstem pisany, dostarczają zarówno nauczycielom jak i samym uczniom wiedzy o mechanizmach rządzących pisaniem w języku obcym, a zwłaszcza o roli autora i czytelnika w komunikacji pisemnej.

BIBLIOGRAFIA

Berg, C.E. 1999. "The Effects of Trained Peer Response on ESL Students' Revision Types and Writing Quality". [w:] *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-41.

Bloxham, S. and A. West 2004. "Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment". [w:] *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 29(6), 721-733.

Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y.: Pearson Education.

Connor, U./ Asenavage, K. 1994. "Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision?". [w:] *Journal of Second Language Writing* 3(3), 257-276.

Hyland, F. 2000. "ESL writers and feedback: giving more autonomy to students". [w:] *Language Teaching Research* 4,1 33-54.

Liu, J.&J.G.Hansen 2002. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Michigan: The University of Michigan Press.

Orsmond, P./ Merry, S./ Reiling, K. 1996. "The importance of marking criteria in peer assessment". [w:] *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 21(3) Routledge. 239-249

Paulus, T.M. 1999. "The Effect of Peer and Teacher Feedback on Student Writing". [w:] *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-89.

Sivan, A. 2000. "The Implementation of Peer Assessment: an action research approach". [w:] *Assessment in Education* Vol.7, No.2 Carfax Publishing, 193-209

Stanley, J. 1992. "Coaching Student Writers to Be Effective Peer Evaluators". [w:] *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 217-33.

PSYCHOLINGWISTYCZNE BADANIE UŻYCIA SŁOWNIKÓW W PROCESIE TŁUMACZENIA

*A psycholinguistic investigation into the use of dictionaries in the process of translation.
A think aloud protocol study.*

This paper investigates the use of bilingual and monolingual dictionaries by students of translation. The data presented in the study come from think aloud protocols which were recorded by students in order to externalise the process of translating a text from English into Polish. The results of the study show that students first tend to treat dictionaries as an authority but with more translational experience they come to question the information provided by dictionaries and finally they subconsciously use them as a source of clues which often stimulate the retrieval of the searched equivalents from the students' own mental lexicons.

1. WSTĘP

Jeśli zgodzimy się z przytoczoną przez Atkins i Varantola (1998:83) opinią, że istnieją dwa bezpośrednie sposoby zwiększenia efektywności użycia słownika: pierwszy to radykalne ulepszenie słowników, a drugi to radykalne ulepszenie ich użytkowników, to i tak etapem wstępnym jest uzyskanie odpowiedzi na kilka pytań, które są istotne dla obu sposobów.

Po pierwsze, co tak naprawdę robimy, kiedy korzystamy ze słownika w trakcie tłumaczenia tekstu, zazwyczaj w ciszy i prywatności własnego gabinetu? Po jakie słowniki sięgamy? Jakich informacji poszukujemy? Jak korzystamy z informacji, które podaje nam słownik? Co robimy w sytuacji, kiedy słownik nas zawodzi? Czy wtedy czas spędzony na wertowanie słowników, to czas stracony? Odpowiedzi na te pytania są trudne do uzyskania, bo to jak korzystamy ze słowników jest sprawą wysoce indywidualną i rzadko werbalizowaną. Zdecydowanie więcej napisano o słownikach niż o ich użytkownikach. W badaniach, którymi się zajmuję to właśnie użytkownikom słowników, którzy są uczestnikami kursu tłumaczeń w Instytucie Filologii Angielskiej poświęcam swoją uwagę. Z wnioskami płynącym z bacznej obserwacji pracy ze słownikiem w trakcie tłumaczenia tekstu z języka angielskiego na język polski pragnę podzielić się poprzez ten artykuł.

Rozpocznę od krótkiego przeglądu badań zajmujących się wykorzystaniem słowników przez tłumaczy, po czym przedstawię główne założenia i metodologię badań, które prowadzę. Pokrótkie omówię eksperyment, który przeprowadziłam z dużym oddaniem moich studentów i podsumuję wyniki, jakie otrzymałam.

2. POPRZEDNIE BADANIA NAD UŻYCIEM SŁOWNIKA

Przeglądając literaturę dotyczącą użycia słownika przez tłumacza nie sposób nie zauważyć, że badacze zarówno z dziedziny leksykografii jak i translologii nie poświęcili tej

kwestii zbyt wiele uwagi, co w obliczu opinii, że nawet do 50-u % czasu spędzonego na tłumaczeniu, to czas poświęcony na konsultacje słownika (zob. Varantola, 1998) tym bardziej motywuje podejście badawcze. Przybliżenie i poznanie tego obszaru aktywności wchodzącego w skład procesu tłumaczenia może istotnie wpłynąć zarówno na jakość jak i szybkość tłumaczenia.

Poprzednie badania stawiały sobie za cel odpowiedź na pytanie jak i dlaczego korzystamy ze słownika (zob. Bejont 1981, Hartmann 1982, Tomaszczyk 1983, Manning 1990), ale głównie skupiały się na krytyce słowników. Na przykład, Asha Doshi-Raveendran (1995) w artykule „*A study of dictionary use based on the Protocol Technique*” przedstawia wyniki badań przeprowadzonych na 38 studentach, którzy w trakcie tłumaczenia tekstu z języka obcego (angielskiego) na język ojczysty (malajski) odnotowywali wyrazy, które sprawdzali w słowniku i oceniali przydatność uzyskanych informacji. Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że słownik bilingwalny oferuje niewystarczający zasób słownictwa, skąpy wybór ekwiwalentów, brak informacji na temat użycia podanego wyrazu w kontekście, znaczenia przenośnego i zakresu sensów (319-320). Opinie znanych badaczy studiów nad przekładem również odnoszą się krytycznie do słowników bilingwalnych. Snell-Hornby (1983:274-281) uważa, że słownik bilingwalny oferując wyizolowane leksemy i statyczne ekwiwalenty nie jest w stanie sprostać potrzebom tłumacza. Tomaszczyk (1983:289-297) wykazuje, całkiem słusznie, że słowniki polsko-angielskie nie poświęcają należytej uwagi społeczno kulturowej warstwie znaczenia wyrazów. Manning (1990:159-166) badając słowniki angielsko-francuskie dostępne w Kanadzie, zauważa, że w porównaniu ze słownikami monolingwalnymi słowniki bilingwalne rzadko podają semantycznie i stylistycznie adekwatne informacje pozwalające na dokonanie trafnego wyboru pomiędzy oferowanymi ekwiwalentami. Podobnie skąpe informacje dotyczące specyfikacji morfologicznej, syntaktycznej i kolokacji mogą wpłynąć na niepoprawne zastosowanie ekwiwalentu.

Trochę inne spojrzenie na użycie słownika w kontekście tłumaczenia przedstawia Krista Varantola w artykule „*Translators and their use of dictionaries: User needs and user habits*” (1998). W swoich badaniach przeprowadzonych w ramach projektu EURALEX opisanego przez Atkins i Varantola (1998) wychodzi ona z założenia, że potrzeby tłumacza, który sięga po słownik są niekompatybilne z założeniami leksykografów, którzy tworzą słowniki. Tezy wyciągnięte na podstawie poprzednich badań (zob. Bogaards 1990, Tono 1998, Atkin i Varantola 1993, Laufer i Melamed 1994) i na podstawie oceny realiów pracy tłumacza podsumowuje w następujący sposób:

- tworzący słowniki opisują znaczenie słowa w oderwaniu od kontekstu, tłumacz korzystający ze słownika szuka pomocy w rozwiązaniu problemu związanego z konkretnym kontekstem w określonej sytuacji,
- tłumacz potrzebuje ekwiwalentów, ale również potwierdzenia własnych wyborów,
- tłumacz potrzebuje informacji odnoszących się do dłuższych odcinków tekstu, nie tylko poszczególnych jednostek leksykalnych,
- tłumacz często poszukuje w słowniku informacji encyklopedycznych, których słowniki z założenia nie podają, z uwagi na to, że takie informacje nie są zawarte w usystematyzowany sposób w innych podręcznych źródłach,
- i wreszcie istotne dla mnie stwierdzenie, że to umiejętności korzystającego ze słownika wpływają na to czy użycie słownika przyniesie korzyść czy porażkę.

Tego typu założenia badawcze wydają się bardziej konstruktywne, gdyż przenoszą centrum zainteresowania z ograniczoności słowników na to jak zawarte w nich informacje są wykorzystywane do celów tłumaczeniowych.

3. METODOLOGIA PSYCHOLOINGWISTYCZNYCH BADAŃ NAD UŻYCIEM SŁOWNIKA

Większość badań nad tym jak początkujący tłumacze korzystają ze słowników polegała na przeprowadzaniu eksperymentu, w którym studenci tłumaczący tekst odnotowywali sami lub z pomocą eksperymentatora przypadki użycia słownika i oceniali przydatność znalezionych informacji (Varantola 1993, 1998, Rogers & Ahmed 1998, Mackintosh 1998). A zatem metoda oparta na kwestionariuszach i diagramach wydaje się najbardziej powszechną preferowaną w badaniach na małych i dużych korpusach danych, np. Varantola 1998 przeanalizowała użycie słownika przez 4 studentów tłumaczących tekst z języka fińskiego na język angielski, podczas gdy projekt EURALEX i AILA opisany w Atkins i Varantola (1998) objął 103 osoby. Chociaż sam sposób zbierania danych wydaje się bezpośredni, to trudno oprzeć się wrażeniu, że obraz, jaki ukazuje nie jest w stanie oddać całego skomplikowanego procesu, jakim jest praca ze słownikiem dla potrzeb przetłumaczenia tekstu.

Z tego też względu w badaniach, które przeprowadziłam postanowiłam połączyć metodę kwestionariusza z techniką zaczerpniętą z psychologii a wykorzystującą metodę introspekcji określaną mianem Protokołów Głośnego Myślenia (ang. *Think Aloud Protocols* w skrócie TAPs). Technika ta (zob. Borsch, 1986) polega na werbalizowaniu swoich myśli w trakcie wykonywania określonego zadania, tak, aby uzyskać wgląd w procesy myślowe, jakie towarzyszą rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji prowadzących do osiągnięcia założonego celu. Technika ta wykorzystana została do celów badania procesu tłumaczenia przez takich badaczy jak Lorsch (1991), Krings (1986), Kussmaul (1995), Gerloff (1986) czy Tirkkonen Condit (1992). Większość wyżej wymienionych badaczy skupiło się na opisanu strategii, jakie wykorzystuje tłumacz w celu rozwiązania napotykaných w trakcie tłumaczenia problemów.

4. EKSPERYMENT

Badania wykorzystujące technikę kwestionariusza objęły 40-u studentów Filologii Angielskiej, którzy ze względu na stopień zaawansowania w umiejętnościach tłumaczeniowych zostali podzieleni na trzy grupy: początkujący (w pierwszym semestrze kursu tłumaczeń), średnio-zaawansowani (w drugim roku kursu tłumaczeń) i zaawansowani (słuchacze seminarium dla przyszłych tłumaczy). Badania wykorzystujące TAPs przeprowadzone zostały w grupie średnio-zaawansowanej i objęły 5-u studentów.

Obie grupy badawcze pracowały nad tym samym tekstem w języku angielskim, który dotyczył turystyki i którego przetłumaczenie nie wymagało wiedzy specjalistycznej.

Czterdziestu studentów zostało poproszonych o pisemne przetłumaczenie tekstu i w trakcie procesu tłumaczenia o wypełnianie diagramu, w którym odnotowywali przypadki korzystania ze słownika, zaznaczali czy był to słownik mono czy bilingwalny i oceniali przydatność podanych informacji jak i mogli wyrażać wszelkie adekwatne komentarze. Po przetłumaczeniu tekstu studenci mieli wypełnić kwestionariusz zawierający pytania dotyczące procesu tłumaczenia, z których 2 pytania dotyczyły słowników.

Studenci biorący udział w eksperymencie głośnego myślenia zapoznali się i przećwiczyli technikę na zajęciach, które poprzedziły eksperyment, a zatem wiedzieli czego się od nich oczekuje. W zaklejonej kopercie otrzymali krótki instruktaż i tekst do przetłumaczenia. Zostali również poproszeni o to, aby otworzyli kopertę bezpośrednio przed wykonaniem ćwiczenia. Studenci pracowali nad tekstem w ciszy i spokoju własnego domu, mogli korzystać z wszystkich słowników, jakie posiadali i z jakich zazwyczaj korzystają. Aby maksymalnie zbliżyć warunki, w jakich pracowali do rzeczywistości pracy tłumacza,

wykonane zadanie nie było ograniczone żadnym limitem czasowym i w każdej chwili biorący udział w badaniach mogli zrobić sobie przerwę. Jediną rzecz, o jakiej musieli pamiętać to, aby nie milczeć, ale werbalizować swoje problemy i wątpliwości i to, co w danej chwili robią. Po zakończenia głośnego tłumaczenia tekstu studenci zostali poproszeni o zapisanie tłumaczenia i jeśli w trakcie pojawiły się kolejne dylematy lub zmiana wcześniej podjętej decyzji, ponownie włączali magnetofon i nagrywali to na taśmę. W ten sposób uzyskane nagrania to 5 protokołów głośnego myślenia (zob. Whyatt, 2000), które są próbą uzewnętrznienia niedostępnego na codzień procesu, który odbywa się w myślach tłumacza i prowadzi od pierwszego czytania tekstu (zob. Whyatt, 2003) do powstania jego przekładu, a którego niezbędnym elementem jest korzystanie ze słowników.

5. WYNIKI BADAŃ

Analiza protokołów głośnego myślenia wykazała, że średnio 30% czasu poświęconego na tłumaczenie, to czas spędzony na wertowaniu słowników. Powody, dla których studenci sięgają po słownik, to w większości chęć znalezienia lepszego ekwiwalentu niż ten, który sami wydobyli z własnego leksykonu umysłowego w swojej pamięci trwałej (z angielskiego LTM – long term memory). Oto cytat z protokołu nr 1, który ilustruje taki przypadek:

David Wickers zastanawia się 'explores', albo 'pracuje nad', myśli nad? I'll check the options in the dictionary, in the Collins dictionary – 'badać, zgłębiać'. Hm, zgłębia..., no I think there should be a different meaning. David Wickers zastanawia się nad możliwościami przyjaznego wykorzystania....

Również dane uzyskane z analizy 40-u kwestionariuszy potwierdzają taką tendencję. Tabela 1 przedstawia częstotliwość wykorzystania słownika w celu znalezienia lepszego ekwiwalentu w języku polskim:

Całkowita liczba wyrazów sprawdzanych w słowniku	23 1
Poszukiwanie nieznanego znaczenia	91
Poszukiwanie ekwiwalentu	15 6
Poszukiwanie nieznanego znaczenia i ekwiwalentu	16

Tabela 1

Na 231 przypadków użycia słownika, aż 156 było spowodowanych chęcią znalezienia ekwiwalentu w języku polskim, co daje w przybliżeniu 68%. Z uwagi na fakt, że tekst był tłumaczony na język ojczysty, teoretycznie biorąc studenci tłumacze będąc rodowitymi użytkownikami tegoż języka powinni posiadać wszystkie potrzebne im wyrazy w swojej pamięci trwałej. To założenie pozwala wysnuć wniosek, że słownik w rękach tłumacza nie funkcjonuje tylko jako źródło poszukiwanych wyrazów, ale również, a może przede wszystkim jako mechanizm torujący ('triggering mechanism' zob. Rose, 1991) dostęp do zasobów słownictwa przechowywanych w LTM.

W istocie protokoły potwierdzają przypadki, kiedy to tłumacz doświadcza tzw. pustki w głowie lub blokady pamięci trwałej, choć jest przekonany, że wie, czego poszukuje. Cytat

z protokołu nr 1 potwierdza opinię, iż dostęp do informacji przechowywanej w pamięci trwałej nie zawsze jest łatwy (np. Kurcz, 1992:45-46):

'it has to be carefully audited according to (...) – musi być, turystyka musi być ojejka, jak to można powiedzieć uch.....mmm, poszukuję polskiego słowa na angielskie słowo 'audited' wiem, co to znaczy, ale nie mogę znaleźć tego słowa, no dobrze zajrzę do słownika 'audit' – rewidować, sprawdzać, ale nie sądzę, żeby to pasowało do kontekstu, tak jak ja to rozumiem...

Powyższy przykład to również bardzo typowa reakcja na znalezione w słowniku informacje. Podobnie dane uzyskane z analizy kwestionariuszy wskazują, że chociaż słownik nie podaje formy, jakiej poszukuje tłumacz, to podane informacje mogą naprowadzić tłumacza poprzez potwierdzenie lub odrzucenie intuicyjnie nasuwających się rozwiązań lub utworzenie dostępu do pamięci trwałej tłumacza. Tabela 2 wskazuje, że początkujący tłumacze w znakomej większości 50.5% uznali znalezione w słowniku informacje jako przydatne.

Użycie słownika	Liczba przypadków użycia słownika	Informacje podane przez słownik uznane za przydatne	Przydatność informacji w procentach
Całkowite	305	154	50.5%
Słownik bilingwalny	153	65	42.5%
Słownik monolingwalny	152	89	58.5%

Tabela 2

Na uwagę zasługuje fakt, że informacje pochodzące ze słowników monolingwalnych (angielsko-angielskich) oceniono jako bardziej przydatne (58.5%), chociaż one z pewnością nie dostarczyły form docelowych, a jedynie naprowadziły tłumacza na właściwą formę, która była zablokowana w pamięci trwałej. To stwierdzenie znajduje potwierdzenie w komentarzach, którymi podzielili się biorący udział w badaniach:

*„niezupełnie zadowolony ze znalezionego ekwiwalentu”
 „informacje, które znalazłem posłużyły jako wskazówka, nadal mam problem z polskim odpowiednikiem, który pasowałby do kontekstu”
 „informacje tylko częściowo przydatne, ale sama musiałam wymyślić odpowiednik w języku polskim”
 „wyraz, który znalazłam nie podobał mi się, więc wybrałam swoje własne tłumaczenie”
 „przeczytałem definicje w słowniku, ale i tak poszedłem za własną intuicją, aby przetłumaczyć znaczenie wyrażenia”*

Powyższe cytaty wskazują, że studenci uczestniczący w kursie tłumaczenia szybko uczą się traktować słownik z ograniczonym zaufaniem i coraz rzadziej w obronie swoich wyborów mówią, *'ale ja to słowo znalazłem w słowniku'*. Dla mniej doświadczonych bezkrytyczne przyjmowanie informacji podanych przez słownik i brak konfrontacji z kontekstem, w jakim występuje problematyczne słowo, może zaowocować nienaturalnym i nieczytelnym wyrażeniem. Przykład cytowany z protokołu nr 2:

“self caterers’ mhm ... tacy, którzy utrzymują się sami, nie to nie to... zobaczę w słowniku angielsko – polskim ‘caterer’ może to mi coś pomoże w znalezieniu ekwiwalentu ‘caterer’ ... ‘caterer’ - aprowizator, nie wiem czy w ogóle wiem, co to znaczy aprowizator, (śmieje się) może teraz spróbuję w innym słowniku w Stanisławskim ‘caterer’ ... ‘caterer’ może Stanisławski poda więcej ekwiwalentów ... cater’ ‘caterer’ – dostawca artykułów żywnościowych, czyli też opisowo, ale lepiej chyba niż aprowizator mmm, czyli tak opisowo może jeszcze bardziej, wszyscy ci, którzy ,yy sami yy są dostawcami artykułów żywnościowych...

Być może w powyższej sytuacji słownik monolingwalny byłby lepszą pomocą, który najpierw pomógłby zrozumieć znaczenie angielskiego słowa i w ten sposób dostarczyć bodźca stymulującego myślenie twórcze tłumacza. Dla początkujących w tej dziedzinie słownik jest często jedynym autorytetem a informacje podawane przez słowniki są często przyjmowane bezkrytycznie najczęściej z powodu braku wiedzy językowej lub braku zaufania do posiadanej wiedzy. Spadek częstotliwości w konsultowaniu słowników można zaobserwować w miarę nabywania doświadczenia w pracy tłumacza kiedy to wzrasta umiejętność czerpania informacji z kontekstu a tym samym pewność siebie co do podejmowanych decyzji leksykalnych.

Protokoły głośnego myślenia wskazują również na sytuacje trudne, w których słowniki zawodzą (zob. Newmark, 1991). Pierwszym odruchem, gdy wzrok tłumacza napotyka na słowo nieznanne, którego zrozumienia nie ułatwia kontekst jest sięgnięcie po słownik. Jak wyraził to Kussmaul (1995) dla tłumacza czasami wyraz jest pustą ramą, za którą nie widać żadnej sceny. W analizowanym tekście pojawiło się wyrażenie *‘think small’*, które zmusiło tłumacza do przewertowania wszelkich dostępnych słowników. W protokole nr 1 był to słownik bilingwalny, dwa słowniki monolingwalne i słownik idiomów, żaden nie rozwiązał problemu, gdyż wyrażenie to tak naprawdę było neologizmem, którego zinterpretowanie wymagało analizy kontekstu w wymiarze mikro i makro w połączeniu z analogią do wyrażenia *‘think big’*, które to podane przez słownik pomogło znaleźć rozwiązanie problemu w protokole nr 2.

Jest jeszcze jedna kwestia, która zasługuje na uwagę w sytuacji, w której początkujący tłumacz, a często nawet ten z kilkuletnim doświadczeniem jest jednocześnie w trakcie rozwoju kompetencji językowej w języku dla siebie obcym. Otóż protokoły głośnego myślenia wskazują, że przy okazji poszukiwań konkretnych informacji potrzebnych do przetłumaczenia tekstu napotyka się na ciekawe wyrażenia, które się zapamiętuje lub sprawdza się wymowę słów, poszerzając w ten sposób swoją wiedzę i umiejętności językowe, np. z protokołu 1:

*„Sprawdzę tylko wymowę, dokładną wymowę słowa ‘endure’ .. dobrze
Sprawdzę to jeszcze w innym słowniku idiomów, czasami, kiedy szukam
wyrazu w słowniku patrzę też na inne wyrazy (cytuje, co znajduje) think twice
‘think small’, co to może być? Mam jeszcze jeden słownik (cytuje) think the
best, better of, think again, think back, no kurka nie ma, o holender, to może
inaczej*

A zatem praca ze słownikiem dla celów tłumaczeniowych przynosi też inne korzyści w postaci pogłębienia wiedzy językowej, którą posiadamy. Z uwagi na to, że proces nabywania wiedzy językowej jest procesem otwartym, można zasugerować, że to zjawisko dotyczy nawet doświadczonych tłumaczy.

6. WNIOSKI I PODSUMOWANIE

Psycholingwistyczne badania nad użyciem słownika, które przeprowadziłam to jedynie wstępny etap dociekań, które wydają się istotne w kontekście kształcenia przyszłych tłumaczy, ale również w kontekście nauczania języka obcego. Ostatnio wiele uwagi poświęca się słownikom, które ukazując się opatrzone są hasłem reklamowym 'user friendly' czyli łatwy w użyciu. W zeszłym roku zapytałam studentów II-o roku filologii angielskiej, czy kiedykolwiek otrzymali od swoich nauczycieli jakiegokolwiek wskazówki dotyczące tego jak produktywnie korzystać ze słowników. Odpowiedź, którą otrzymałam brzmiała w następujący sposób: 'Jedyną wskazówką, którą otrzymaliśmy to to, aby się w nie zaopatrzyć'. Dopiero przy okazji kursu tłumaczeń słowniki stają się trochę innym narzędziem niż są dla studenta, który ich używa dla celów ogólnie językowych. Dla bardziej doświadczonego studenta tłumacza, słownik nie jest już wyjątkowym autorytetem, a jedynie środkiem, który pomaga osiągnąć określony cel, pod warunkiem, że widzimy jego ograniczoność. Jak zauważył Newmark (1991:174) słowniki często zawierają zbyt wiele słownikowych słów, to znaczy takich, które rzadko używane są poza słownikiem, o czym sam słownik nie informuje. Podobnie nie podaje też, jaka jest częstotliwość użycia ekwiwalentów znaczeniowych i jakie konotacje lub skojarzenia dany wyraz niesie ze sobą np. z powodów historyczno kulturowych. Pomimo tych i innych ograniczoności słowników pozostaną one jeszcze na długo podstawowym narzędziem w pracy tłumacza zanim technika pozwoli stworzyć faktyczne bazy danych pogrupowanych tematycznie i stworzonych z myślą o tłumaczach, które jednocześnie będą łatwo dostępne dla celów kształcenia tłumaczy.

BIBLIOGRAFIA

- Atkins, S. (ed). 1998. *Using dictionaries*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Atkins, S./ Varantola, K.. 1998. „Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/ AILA research project on dictionary use”. [w:] S. Atkins (ed.). *Using dictionaries*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 21-81.
- Bogaards, P. 1990. “Ou cherche-t-on dans le dictionnaire?”. [w:] *International Journal of Lexicography*, 3:2. 262-276.
- Borsch, S. 1986. "Introspective Methods in Research on Interlingual and Intercultural Communication". [w:] J. House/ Blum-Kulka, S. (eds.). *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 195-209.
- Doshi-Raveendran, A. 1995. "A Study of Dictionary use Based on the Protocol Technique". [w:] Lewandowska-Tomaszczyk, B./ Thelen, M. (eds.). *Translation and Meaning, Part 3*. Euroterm Maastricht. The Netherlands. 313-323.
- Gerloff, P. 1986. "Second Language Learners' Reports on the Interpretive Process: Talk-aloud Protocols of translation". [w:] J. House/ Blum-Kulka, S. (eds.). *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 243-262.
- Krings, H.P. 1986. "Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2)". [w:] House, J./ Blum-Kulka, S. (eds.). *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 263-276.
- Kurcz, I. 1992. *Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kusssmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: Benjamins.
- Laufer, B./ Melamed. L. 1994. "Monolingual, Bilingual and Bilingualized Dictionaries: Which are more effective, for what and for whom?". [w:] Martin, W./ Meijs, M./ Moerland, E./ Ten Pas, P./ Van Sterkenburg/ Vossen, P. (eds.). 1994. *EURALEX 1994 Proceedings*. Amsterdam: Vrije Universiteit. 565-576.

- Lorscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mackintosh, K. 1998. "An Empirical study of Dictionary use in L2-L1 Translation". [w:] S. Atkins (ed.). *Using dictionaries*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 123-145.
- Manning, A. 1990. "The Role of Dictionaries and Context in the Translation Process: the Canadian Connection". [w:] Thelen, M./ Lewandowska-Tomaszczyk, B. (eds.). *Translation and Meaning, Part 1*. Euroterm Maastricht. The Netherlands. 159-166.
- Newmark, P. 1991. *About Translation*. Longdunn Press Ltd.
- Rogers, M./ Ahmed, K. 1998. "The Translator and the Dictionary: Beyond Words?". [w:] S. Atkins (ed.). *Using dictionaries*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 193-204.
- Rose, M. 1991. "Seeking Synapses: Translators describe translating". [w:] M. Larson (ed.). *Translation: theory and practice, tension and interdependence*. New York: Binghampton. 5-12.
- Snell-Hornby, M. 1984. "The Bilingual Dictionary- Help or Hindrance?". [w:] R. Hartmann (ed.). *LEXeter'83 Proceedings*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 274-281.
- Tirkkonen-Condit, S. 1992. "The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Processes of Translation. A Think-Aloud Protocol Study". [w:] Thelen, M./ Lewandowska-Tomaszczyk, B. (eds.). *Translation and Meaning, Part 2*. Euroterm Maastricht. The Netherlands. 433-440.
- Tomaszczyk, J. 1984. "The Culture-bound Element in Bilingual Dictionaries". [w:] R. Hartmann (ed.). *LEXeter'83 Proceedings*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 289-297.
- Tono, Y. 1988. "Exploring the cognitive strategy of dictionary use: a study of EFL learners' idiom lookup operations". [w:] *Kanto-Koshin-Etsu English Language Education Society Bulletin* 2 January 1988.
- Varantola, K. 1993. "Technical vocabulary and learners' dictionaries". [w:] R. Hiltunen (ed.). *English Far and Wide: A Festschrift for Inna Hoskenniemi*. Annales Universitatis Turkuensis, B:197. 249-260.
- Varantola, S. 1998. "Translators and their use of dictionaries: User needs and user habits". [w:] S. Atkins (ed.). *Using dictionaries*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 179-192.
- Whyatt, B. 2000. *A Psycholinguistic Investigation into the process of comprehension and production: a decision-making approach towards the preservation of meaning in translation*. Unpublished doctoral dissertation. UAM Poznań.
- Whyatt, B. 2003. "Reading for translation: Investigating the process of foreign language text comprehension from an information processing perspective". [w:] *Studia Anglica Posnaniensia*. 39. 133-147.

SUBJEKTIVE THEORIEN DER LERNENDEN ZUR OPTIMIERUNG DES LERNERFOLGS

Subjective learner theories aimed at the optimization of learning success

In traditional and modern foreign language teaching didactics, both learners and teachers express different opinions on foreign language learning success, which accounts for the conflict matter in lesson interaction. In order to integrate the opinions and to support the learners' confidence, it is crucial to recognize the necessity of subjective learner theories' formation and study. The way to achieve this is the development of metacognitive skills and strategies in foreign language learning among junior high school students.

1. ZUR ALTHERGEBRACHTEN AUFFASSUNG VOM LERNERFOLG

Der Lernerfolg setzt sich in der traditionell-konservativen Fremdsprachendidaktik aus verschiedenen Faktoren zusammen, die nicht lernerimmanent, sondern von einer Außenperspektive determiniert sind. Sie umfassen die Erwartungen der Gesellschaft und des Sozialmilieus, der Bildungspolitiker und der Schulbehörden (curriculare Vorgaben) und schließlich der Eltern und der Lehrperson. Die Leistungsmessung mit den Bewertungsskalen soll dabei helfen den Lernerfolg zu beschreiben bzw. zu charakterisieren, indem die Entsprechung der externalen Erwartungen graduier wird. Die grobe Graduierung geht bei ausgezeichnetem Lernerfolg von voller Entsprechung der Erwartungen aus und reicht über durchschnittlichen Lernerfolg bei genügender Entsprechung bis zum Misserfolg bei unbedeutender Entsprechung. Diese Graduierung wurde zur Ausdifferenzierung der Schülerleistungen immer wieder verfeinert und detailliert, um jedem Schüler die Chance zu geben, seine Leistungen nach den festgelegten Erwartungen von der Außenwelt und der Umgebung zu verbessern.

Lehrpersonen pflegen in diesem Sinne die Lernerfolge ihrer Schüler sich zuzuschreiben und deren Misserfolge auf ihre Schwäche bzw. mangelnde Anstrengung zurückzuführen. Derartige Fehlattritionen haben sicherlich eine psychohygienische stabilisierende Funktion für die Lehrenden in Bezug auf ihre motivational-existentielle Situation (vgl. Scheele/Groeben 1998: 29), die bei der Betrachtung des Lernerfolgs von der Perspektive des Lerners weder außer Acht gelassen werden muss noch übergewichtet werden darf.

2. DER LERNERFOLG IM SINNE DER LERNERAUTONOMIE

Die Optimierung der Lernprozesse und somit die Maximierung des Lernerfolgs regiert als Oberziel alle Konzepte der modernen Fremdsprachendidaktik wie z.B. Lernerautonomie und Handlungsorientierung. Der Lernerfolg wird nicht mehr nach den Vorstellungen und Erwartungen der Außenwelt und der Lernumgebung konzipiert, sondern nach den

Lernerüberzeugungen über seine Lerndispositionen, -fähigkeiten und -leistungen aufgefasst. In der Verfolgung des Zieles der Lernerautonomie werden die Lernenden zur Selbstbeurteilung ihrer erworbenen Fähigkeiten angehalten, um den Lernerfolg für sich selbst zu bestimmen. Und anhand dieser Selbstbeurteilung wird ihr Sprachkompetenzniveau determiniert und beschrieben, wie aus dem Europäischen Referenzrahmen zu entnehmen ist.

Die Fähigkeit der Selbstbeurteilung des Lernenden, d.h. die Evaluation der eigenen Lernergebnisse ist nicht *a priori* gegeben, sondern sie muss bei ihm mittels der metakognitiven Lernstrategien allmählich entwickelt werden. Im Konzept der Lernerautonomie umfassen die metakognitiven Lernstrategien die Lernzielsetzung, die Planung der Lernaktivitäten und –zeit, die Beaufsichtigung des Lernprozesses und eben die Selbstbeurteilung. Sie sind den kognitiven Strategien übergeordnet, die direkt und gezielt auf die Lösung einer konkreten Aufgabe eingesetzt werden, wie etwa Strategien der Wiederholung, der Ordnung, der Kategorisierung oder der Abstraktion (vgl. Westhoff 2001: 687ff.). Die Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit der Lernaufgaben erfordert dann ein für die jeweilige Aufgabe ständig erweiterbares Repertoire an kognitiven Strategien. Diese können aber nur proportional zu den metakognitiven Strategien generiert werden.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass das „Lernen lernen“ ein langwieriger Prozess ist, den man nur mittels fortlaufender Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten in Gang zu halten vermag. „Durch die Schulung metakognitiver Kompetenzen kann die ‚Lernen zu lernen‘-Fähigkeit erhöht werden. Das Lernsubjekt wird dabei mit den Kompetenzen ausgestattet, die es zunehmend autonom und abhängig von Außenlenkung machen (z.B. Definieren von Zielen, Identifizieren von Problemen u.ä.)“ (Kerschhofer-Puhalo 2001: 771). In diesem Sinne wird beim Lernenden der Grad an Autonomie an dem Stand seiner metakognitiven Entwicklung gemessen.

3. ZUR FÖRDERUNG DER METAKOGNITIVEN FÄHIGKEITEN

Die Auffassung des Lernerfolgs von der Perspektive des Lerners kann für die Schulpraxis nicht unproblematisch sein. Bedenkt man, dass die Lehrperson auch mit Recht ihre Auffassung vom Lernerfolg nach eigenen Überzeugungen hat, die ihre alltägliche Unterrichtspraxis prägt und in der Regel nicht unbedingt mit der Lernerfassung kompatibel ist, so ist es unvermeidlich, dass daraus ein potentieller und latenter Konfliktstoff für die Unterrichtsinteraktion entsteht, was wiederum selbstverständlich die angestrebten konvergierenden Lernerfolgserlebnisse und -leistungen auf Seiten der Unterrichtsinteraktionspartner, d.h. Schüler und Lehrer, nicht fördert bzw. unerreichbar macht. Aus dieser Feststellung kann man schlussfolgern, dass für eine störungsfreie Unterrichtsinteraktion mit den angestrebten Lernergebnissen ein Konsens zwischen den Interaktionspartnern bezüglich der Auffassung des Lernerfolgs gefunden werden muss. Der einfachste Weg zu diesem Konsens ist der Dialog aller Unterrichts Beteiligten über den Gegenstand und die eigenen Überzeugungen, die handlungsleitend sind.

Will man nun die Bedingungen für einen begründeten Lernerfolg von der Lernerperspektive aus schaffen, so muss man einen Weg zur Elaboration der metakognitiven Fähigkeiten des Lernenden finden. Sie setzen die Bewusstwerdung, Reflexion und Begründung des eigenen Lernhandelns voraus, die implizit beim Lernsubjekt vorhanden sind. Ihre Explizierung, Bildung und Entwicklung zum Zwecke der Veränderung (vgl. Schmelter 2000: 327) beinhalten die Subjektiven Theorien zum Lernen und Lehren fremder Sprachen.

Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie und der Attributionstheorie werden zur Erklärung lernpsychologischer Probleme nutzbar gemacht. Dabei wird der Mensch als reflexives Subjekt mit der potentiellen Rationalität und der Kommunikationsfähigkeit wahrgenommen. Die Attributionstheorie versucht die Lernvoraussetzungen, -prozesse und –

ergebnisse durch alltagspsychologische Rückführung eigener oder fremder Handlungsergebnisse auf die dafür möglichen Ursachen zu erklären. In der Regel werden die Attributionen anhand von Fragebögen vorgegeben, die von den Respondenten unterschiedlich gewichtet werden. Mit Interviews könnte man mehr relevantere subjektive Attributionen erreichen. Daher ist das klassische Verfahren der Attributionstheorie in seiner Aussagekraft beschränkt.

Aus der neueren Kognitionspsychologie wissen wir, dass die exekutiven Aspekte der Metakognition einen viel größeren Einfluss auf das Lernen und Behalten haben als die deklarativen Aspekte. Sie beziehen sich auf die Art und Weise, wie in einer bestimmten Lernsituation gehandelt wird. Sie umfassen das deklarative Wissen über verschiedene Variablen, etwa zur Person (Gedächtniskapazität, Ausdauervermögen usw.), zur Aufgabe (Schwierigkeitsgrad usw.), zu den Strategien sowie das Wissen über die Interaktion all dieser Variablen. Die prozedurale Perspektive stellt die exekutiven Aspekte der Metakognition dar. Hierbei geht es um das Planen, Beobachten, Überprüfen und Bewerten von Lernprozessen. Ihre Nähe zur Handlungsleitung begründet den effizienten Einfluss auf das Lernen und Behalten (vgl. Grotjahn 1997: 43; Scheele/Groebe 1998: 17).

Die Metakognitionsforschung hat erwiesen, dass das Wissen über Lernstrategien nicht automatisch ihre Anwendung beim Lernhandeln bedeutet. Dieser Diskrepanz zwischen Strategiewissen und Strategienanwendung bei den Lernenden steht die Diskrepanz zwischen den erworbenen didaktisch-methodischen Kenntnissen und dem alltäglichen praktischen Unterrichtshandeln der Lehrenden gegenüber. Daher ist für die Konsensbestimmung des Lernerfolgs die Bildung und Erforschung der Subjektiven Theorien sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden unerlässlich.

Wenn im Folgenden von den Subjektiven Theorien der Lernenden und der Versuch ihrer Konstruktion die Rede ist, so wird vorausgesetzt, dass die Lehrenden ihren eigenen Subjektiven Theorien bewusst sind, um sie mit denen der Lernenden zwecks Annäherung zu konfrontieren und zu vergleichen.

4. DIE BILDUNG DER SUBJEKTIVEN THEORIEN

Das Konstrukt der Subjektiven Theorie leistet die Verbindung der Attributionsprozesse und ihre Interaktion mit dem deklarativen wie prozeduralen metakognitiven Wissen, die sich in der Realität überprüfen lässt. Es enthält u.a.:

- *Subjektive Konstrukte*: Sie sind ein Bestandteil der Subjektiven Hypothesen und Subjektiven Gesetzmäßigkeiten und bezeichnen relativ abstrakte Begriffe, die nicht direkt beobachtbar sind, wie z.B.: „Lernerautonomie“. Sie sind im Verständnis vom denkenden Subjekt nicht inhaltsgleich mit der fachwissenschaftlichen Auffassung.
- *Subjektive Daten*: Sie bilden die konkreten Belege für die Subjektiven Konstrukte, die sich auf Vorgänge und Zustände aus der Innen- und Außenwelt des Subjektiven Theoretikers beziehen.
- *Subjektive Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten*: Sie werden durch die Verdichtung der Subjektiven Konstrukte und Subjektiven Daten zu allgemeinen Sätzen, die eine zentrale Position in der Argumentationsstruktur der Subjektiven Theorien einnehmen (vgl. Grotjahn 1998: 35f.).

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien von Scheele/Groebe (1998) stellt ein Zwei-Phasen-Modell dar:

1. Phase: Kommunikative Validierung durch Dialog-Konsens als Mittel zur Rekonstruktion von Subjektiven Theorien.
2. Phase: Explanative Validierung der Subjektiven Theorien zur Sicherung der Handlungsleitung

Der „prototypische Kern des Konzepts Subjektive Theorie“ beinhaltet:

- „-- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest implizierter) Argumentationsstruktur;
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt;
- deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist.“(Groeben 1988:22)

Aus der Menschenbildannahme des epistemologischen Subjektmodells mit den Merkmalen der Intentionalität, Reflexivität, potentiellen Rationalität und sprachlicher Kommunikationsfähigkeit kann man den Lernenden nicht mehr als behaviorales Objekt im Sinne einer Informationsverarbeitungsmaschine betrachten und behandeln. Mit der Annahme des reflexiven Subjekts und der Rekurivität der Reflexivität ergeben sich die Kognitionen bzw. Reflexionen des Subjekts über sich selbst, über die Welt und verschiedene Gegenstandsbereiche wie Sprache und Lehren und Lernen sowie über deren Zusammenhänge.

Die potentielle Rationalität und die Kommunikationsfähigkeit des Menschen ermöglichen die Explizierung der individuellen und hochkomplexen Kognitionssysteme als Subdimensionen des Handelns. Der Lernende als Erkenntnisobjekt kann sie mitteilen und der Forscher (Lehrperson) als Erkenntnissubjekt kann sie begreifen und erfassen. Dieser Kommunikationsprozess zur Aktualisierung und Rekonstruktion der Subjektiven Theorien kann nur dann gelingen, wenn der Forscher als Erkenntnissubjekt die Zustimmung vom Lernenden als Erkenntnisobjekt erhält, dass er das vom Lernenden Gemeinte richtig erfasst hat. Dafür ist nach Groeben der Dialog-Konsens im Sinne von Habermas das richtige methodische Verfahren, weil er die Rekonstruktionsadäquanz sichert. Der Dialog-Konsens in Habermas' schen Sinne ist in einer herrschaftsfreien Kommunikationsatmosphäre zu erzielen.

Der Dialog-Konsens als Mittel zur kommunikativen Validierung der Subjektiven Theorien enthält Explizierungshilfen zur Aktualisierung von implizit vorhandenen Wissensteilmengen, die die komplexen Kognitionsstrukturen betreffen. Der Dialog selbst wird in zwei Teilschritte sequenziert, die die Rekonstruktionsadäquanz der Subjektiven Theorie sichern:

- Die Erhebung der Kognitionsinhalte (qualitative Sozialforschung mittels Interview)
- Die Rekonstruktion der „Subjektiven Theorie“-Strukturen (Struktur-lege-Verfahren)

Ist einmal die Subjektive Theorie konstruiert, und die erste Phase durch Konsens zwischen Forschungsobjekt und -subjekt (d.h. Lernendem und Lehrendem) abgeschlossen, so muss diese Theorie in der zweiten Phase auf ihre Realitätsadäquanz hin überprüft werden. Es muss empirisch festgestellt werden, inwieweit sie in der Realität dem subjektiven Kognitionssystem entspricht und dem Fremdsprachenlernen als bewusstes, willkürliches Handeln adäquat bzw. mit ihm kompatibel ist. Dies wird als explanative Validierung zur Sicherung der Handlungsleitung bezeichnet. Diese hat letztendlich als Ziel zu prüfen, ob die „Subjektive Theorie“ als „objektive„ Erkenntnis zu akzeptieren und mit der Fachwissenschaft zu interpretieren ist.

Mit Hilfe von verschiedenen methodologischen Varianten wird die Realitätsadäquanz der Subjektiven Theorien überprüft. Korrelations-, Prognose- und Modifikationsstudien unterstreichen die Praxisrelevanz der Subjektiven Theorien. Bei den Modifikationsstudien wird überprüft, ob das beobachtbare Handeln des Lernenden sich ändert, wenn das Kognitionssystem geändert wird. Diese Modifikation ist eigentlich das praktisch angestrebte Ziel bei der Konstruktion von Subjektiven Theorien im Fremdsprachenunterricht, nämlich die Kognitionssysteme der Lernenden und Lehrenden im Sinne einer Verbesserung zu verändern. Dies wird von der Austauschperspektive von „subjektiven“ und „objektiven“ Theorien geleistet.

Die Definition der Subjektiven Theorie als komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur grenzt sie als solches Konstrukt von den komplexen Aggregaten von Kognitionen in der klassischen Kognitionspsychologie wie etwa scripts, plans oder frames ab. Diese als bestimmte abstrakte kognitive Strukturen über Geschehensabläufe und Handlungsweisen mit vorgegebenen Leerstellen werden zur Verarbeitung von einem konkreten Welt- bzw. Realitätsausschnitt mit Beispielen ausgefüllt und enthalten keine Argumentationsstruktur (z. B.: Bahnhofscript: die Leerstellen: Informationsschalter, Fahrkartenverkauf, Warteraum, Züge usw.).

Das Merkmal der Argumentationsstruktur bei den Subjektiven Theorien begründet die strukturelle und funktionale Parallelitätsannahme zwischen ihnen und den objektiven wissenschaftlichen Theorien. Als primär im Alltagsleben für das menschliche Denken und Reflektieren sind die parallelen Funktionen der Erklärung (Warum-Fragen auf Sachverhalte und Gesetzmäßigkeiten bezogen), der Prognose (Vorhersage unter Rückgriff auf theoretische Annahmen) und der Technologie (Ableitung von Handlungsweisen zur Beeinflussung der Umwelt und zwar im Sinne von Veränderung bzw. Konstanthaltung).

Mit der Parallelitätsannahme von wissenschaftlichen und subjektiven (Alltags-) Theorien wird eine Annäherung der beiden in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts angestrebt. Bei den Anstrengungen um die Optimierung der Didaktisierungs- und Lernprozesse muss diese Annäherung in beiden Richtungen erzielt werden. Einerseits liefern die Subjektiven Theorien gleichermaßen dem Lernenden und dem Lehrenden Forschungsstoff zur Steigerung der Lernleistungen. Andererseits beeinflussen die didaktisch-methodischen Erkenntnisse die Veränderung der kognitiven Systeme aller Unterrichtsbeteiligten im Sinne einer Verbesserung der Handlungsleitung, sprich einer Revidierung der Subjektiven Theorien der Interaktionspartner. Die wissenschaftliche Rationalität darf dabei nicht um jeden Preis den subjektiven Theorien übergeordnet werden.

5. ZUR ELABORATION VON DEN SUBJEKTIVEN THEORIEN DER LERNENDEN

Die Bildung und Erforschung subjektiver Theorien hat erst dann einen Sinn für die Optimierung der Methoden und Effizienzsteigerung der Didaktik, wenn Fremdsprachenlernen nicht mehr unwillkürlich, unbewusst und natürlich wie beim Erstspracherwerb geschieht, sondern der bewussten, willkürlichen Anstrengung bedarf. Hierbei setzen die Erwerbsforscher und Psycholinguisten das Alter in der Pubertätsphase als Schwelle zum etablierten bewussten Lernen an (vgl. Wode 1993: 304). In diesem Alter gehen die Schüler aufs Gymnasium.

Abgesehen von den Automatisierungsprozessen, die mit jedem Fremdsprachenlernen auf die Dauer gekoppelt sind, beinhaltet das bewusste Lernen die Reflexivität über den Lerngegenstand (Sprache), über das Lehren und Lernen von Sprachen sowie über ihre Beziehungen zum denkenden Menschen. Die subjektiv-theoretischen Reflexionen diesbezüglich sind sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden, wenn auch mit unterschiedlichem Differenzierungsgrad, latent vorhanden. Sie nach der Dimension der kommunikativen Validierung zu explizieren und zu präzisieren soll zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden, wenn das Lernen als bewusster, willkürlicher Prozess verläuft.

Den Lernerfolg kann man von der Perspektive des Lernenden aus als den subjektiv empfundenen Lernzugewinn beim Lernaufgabenlösungsprozess auffassen, mit dem er sich in der Realität identifizieren kann und daraus eine Chance für weiteren Erfolg erkennt. Dies betrifft nicht nur die Präferenzen für bestimmte Fächer und Lerninhalte, sondern auch und vor allem die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die er in der Schule zu erwerben hat. Daher gilt als Voraussetzung für einen Lernerfolg, dass sich der Lernende darüber bewusst wird, wie er diesen nach seiner Überzeugung bzw. subjektiven Theorie gestaltet und konzipiert.

In Anbetracht der Tatsache, dass der Schüler andere Lerngewohnheiten, -traditionen, -stile, -voraussetzungen, -ziele, -umgebung und -kultur als der Lehrende hat, können wir von differierenden Auffassungen vom Lernerfolg ausgehen. Dies liegt in der Natur der verteilten Rollen in der Unterrichtsinteraktion. Hinzu kommt, dass der Lehrende Fachkompetenz, berufliches Selbstverständnis, Pflichtbewusstsein, soziale Stellung, Unterrichtsmethoden, andere Herkunft (etwa bei ausländischen Fremdsprachenlehrenden) hat, die ihm erlauben, den Lernerfolg anders zu konzipieren. Das gibt ihm aber keineswegs das Recht, den Lernenden seine subjektiven Überzeugungen vom Lernerfolg aufzuzwingen.

Um nun Konfliktsituationen zu vermeiden und einen gewichtigen Störfaktor in der Unterrichtsinteraktion zu eliminieren, müssen die Lehrenden ihre Schüler dazu anhalten, ihre subjektiven Hypothesen und Theorien über das Lernen der Fremdsprache zu bilden. Sie zum Gegenstand der Unterrichtsinteraktion zu machen fördert die Optimierung vom Lernerfolg.

Da der Kommunikationsprozess zur Konstruktion subjektiver Theorie nach allen Regeln der Kunst tiefe Reflexion über eigene Kognitionssysteme sowie eine gewisse Sprachkompetenz voraussetzt, kann man sich leicht vorstellen, dass im Falle des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts dieser nur in der Muttersprache der Gymnasiasten zu initiieren und zu bewerkstelligen ist. Etwas zeitaufwendiger wird dieser Kommunikationsprozess, wenn der Didaktiker die Vermittlung der Fremdsprache mit der Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden verbinden will. Um so größer wird dann der Effekt sein, gemessen an dem Lernerfolg bei dem gesamten Lernprozess.

Um die Komplexität der Bildung von subjektiver Theorien zu reduzieren, können die Einzelschritte der ersten Phase vereinfacht und adaptiert werden, damit man sie in der Fremdsprache vornehmen kann. Mit Sicherheit wird man in der ersten Gymnasialklasse und im ersten Lernjahr der Fremdsprache die volle Konstruktion der subjektiven Theorien der Lernenden in der Fremdsprache nicht erreichen. Man kann aber mit entsprechendem elementarem Wortschatz subjektive Daten und Konstrukte im Klassenplenum zur Sprache bringen und diskutieren.

Lehrende, die auf die Selbsttätigkeit und -bestimmung der Schüler bei der Unterrichtsplanung großen Wert legen, werden ihre Schüler zur Führung von Portfolio als Lerntagebuch anregen, motivieren und anleiten. Die darin festgehaltenen Beobachtungen im kognitiven und affektiven Bereich über den eigenen Lernprozess können dann thematisiert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Damit wird ein vierfacher Gewinn erzielt. Erstens wird die Selbsttätigkeit und -bestimmung der Lernenden durch die Entfaltung ihrer Persönlichkeit verwirklicht. Zweitens lernen sie in der Unterrichtsinteraktion Deutsch voneinander. Drittens wird sowohl ihnen als auch dem Lehrenden ihre Stärken und Schwächen in diesem Lerngegenstand klar. Und viertens hat der Lehrende dadurch die Kontrolle über den Lernfortschritt seiner Schüler, und zwar sowohl auf der metakognitiven als auch auf der fremdsprachlichen Ebene (vgl. Raddatz 2002: 130).

Die Didaktisierungsarbeit für die subjektiven Daten und Konstrukte im gymnasialen Fremdsprachenunterricht fängt bei der Sammlung der Daten in der Muttersprache der Lernenden an, um dafür den geeigneten Wortschatz in der Fremdsprache bereitzustellen. Mit der Vorbereitung von einfachen Fragen, die die Eintragungen im Lerntagebuch betreffen, kann der Dialog in der Unterrichtsinteraktion initiiert werden. Wenn am Anfang der Einfachheit halber die Fragen vorgegeben werden, so werden die Lernenden mit der Zeit ihre Fragen selbst formulieren lernen und so die Interaktion mitbestimmen.

6. FAZIT

Wenn der Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht nach den subjektiven Theorien der Lernenden und nur im Dialog-Konsens zu optimieren ist, dann gilt dies erst recht für das

interkulturelle Fremdsprachenlernen. Dieses geht von einem tief begründeten Verständnis der Eigenkultur und einer subjektiven Wahrnehmung der Fremdkultur aus, um Strategien und Interaktionswissen für interkulturelle Begegnungs- und Kommunikationssituationen zu bilden und ständig weiterzuentwickeln (vgl. Trad 2003: 200f.).

LITERATUR

Groeben, N. 1988. „Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘“. [in:] Groeben [et al.]. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen. Francke, 17-24.

Grotjahn, R. 1998. „Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven“. [in:] *Fremdsprachen Lehren und Lernen 27*. Tübingen. Günter Narr, 33-59.

Kerschhofer-Puhalo, N. 2001. „Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen“. [in:] Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York. Walter de Gruyter, 761-776.

Raddatz, V. 2002. „Vom Wissen zum Handeln: Fremdsprachendidaktik als Mittel zwischen Theorie und Praxis“. [in:] Neveling, C. (Hrsg.). *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen. Gunter Narr, 123-136.

Scheele, B./ Groeben, N. 1998 „Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht“. [in:] *Fremdsprachen Lehren und Lernen 27*. Tübingen. Gunter Narr, 12-32.

Schmelter, L. 2000. „Förderungsmöglichkeiten von Autonomie und selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen: Beispiel aus einem Forschungsprojekt“. [in:] Aguado, K./ Hu, A. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin. Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 325-334.

Trad, A.R. 2003. „Kulturstandards für die Interkulturelle Kompetenz“. [in:] *Acta Neophilologica V*. Olsztyn. UWM, 195-202.

Westhoff, G. J. 2001. „Zweitspracherwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien - Lerntechniken“. [in:] Helbig, G./ Götzer, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York. Walter de Gruyter, 684-691.

Wode, H. 1993. *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning. Max Hueber.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI PTN - LUBLIN 2005

KOMUNIKACJA JĘZYKOWA W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

NOWE WYZWANIA DLA DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH

W dniach 12–14 września 2005 odbyła się w Lublinie doroczna Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, współorganizowana przez Zarząd Główny PTN, Zarząd Okręgu Lubelskiego, Zakład Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Instytut Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Honorowy patronat nad spotkaniem objęli JM Rektor KUL, ks. prof. dr hab. Stanisław Wilk jak również JM Rektor UMCS, prof. dr hab. Wiesław A. Kamiński.

Zaproszenia do Komitetu Naukowego konferencji uprzejmie przyjęli: prof. dr hab. Weronika Wilczyńska, Przewodnicząca Zarządu Głównego PTN, prof. dr hab. Jerzy Zmudzki, Kierownik Zakładu Lingwistyki Stosowanej UMCS oraz prof. dr hab. Paweł Matyaszewski, Dyrektor Instytutu Filologii Romańskiej KUL.

Nad przygotowaniem oraz przebiegiem konferencji czuwał zaś Komitet Organizacyjny w składzie: dr Jolanta Krieger-Knieja - przewodnicząca (UMCS), dr Halina Maleńczyk-Boguszewska (UMCS), dr Anna Pado (UMCS), dr Urszula Paprocka-Piotrowska (KUL), dr Magdalena Sowa (KUL), mgr Joanna Pędzisz (UMCS).

W konferencji wzięło udział ponad 120 osób, głównie członków PTN ze wszystkich oddziałów krajowych, nie zabrakło w niej jednak niezrzeszonych nauczycieli i studentów z regionu lubelskiego. Obrady plenarne toczyły się w KUL, w Auli im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego a obrady w sekcjach miały miejsce w gościnnych salach nowooddanego, nowoczesnego Kolegium Humanistycznego UMCS.

Temat przewodni konferencji *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych* przewijał się we wszystkich osiemdziesięciu wygłoszonych referatach, zaprezentowanych w siedmiu blokach tematycznych:

- integracja kształcenia językowego, ogólnego i zawodowego,
- glottodydaktyka ogólna a szczegółowa,
- kształtowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej,
- aspekty kulturoznawcze / kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i interkulturowej,
- nowe technologie w procesie nauczania i uczenia się,
- organizacja procesu dydaktycznego,
- kompetencja wielojęzyczna.

Wystąpienia prelegentów podejmowały szereg zagadnień szczegółowych, poświęconych między innymi: ocenie wiedzy o kulturze kraju języka obcego, kwestii motywacji w nauczaniu języków obcych, błędom językowym – ich analizie, ewaluacji i zapobieganiu, innowacyjnym technikom nauczania języka obcego ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania nowych technologii, sprawnością czytania, rozumienia ze słuchu, prawidłowej wymowy i pisania w języku obcym, problemom dysleksji i dysgrafii u uczących się języków, a także polityce edukacyjnej, programom nauczania i nowym technikom prowadzenia zajęć językowych, takich jak e-learning i e-teaching.

Pięć wykładów plenarnych skupiło się kolejno wokół kwestii kontaktów językowych w świecie (prof. dr hab. Alfons Pilorz, KUL), psycholingwistycznych aspektów procesu przyswajania języków obcych (prof. dr hab. Barbara Sadownik, UMCS), sprawności czytania w społeczeństwie informacyjnym (prof. dr hab. Halina Chodkiewicz) jak również niezwykle

ważkim a rzadko jeszcze badanym zagadnieniom nauczania języka obcego osób niewidomych (prof. dr hab. Bogusław Marek, KUL) oraz nauki języka obcego uczniów z deficytami mowy (dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj, UAM).

Wykład inauguracyjny wygłoszony przez prof. dr hab. Mariana Szczodrowskiego traktował o zakresie badań glottokodematyki a końcowa dyskusja panelowa, moderowana przez prof. dr hab. Weronikę Wilczyńską, toczyła się wokół zadań jakie przed dydaktyką nauczania języków obcych stawia obecnie kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego.

W pierwszym dniu konferencji znalazło się też miejsce na doniosły moment wręczenia medali im prof. Ludwika Zabrockiego pani mgr Katarzynie Trychoń-Cieślak oraz panu prof. dr hab. Marianowi Szczodrowskiemu. Obu laureatom kapituła medału przyznała to najwyższe w Towarzystwie odznaczenie za wkład w rozwój badań nad dydaktyką nauczania języków oraz aktywną działalność na rzecz Towarzystwa.

Całość konferencji przebiegła w przyjaznej i koleżeńskiej atmosferze; rozmowy kuluarowe pozwalały na kontynuowanie żywych dyskusji - ograniczanych w obradach w sekcjach do zaprogramowanych dziesięciu minut. Wieczór bankietowy umiliła uczestnikom lubelska kapela „Drewutnia” występująca z koncertem ludowych pieśni i piosenek z regionu wschodniego pogranicza.

Wymiernym i trwałym efektem lubelskiej konferencji będzie, można żywić nadzieję, tom tematyczny *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, pod wspólną redakcją Jolany Krieger-Knieja (UMCS) i Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej (KUL), który ukaże się nakładem wydawnictwa Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (TN KUL) w Lublinie. W tomie znajdują się zasadniczo teksty powstałe na podstawie wygłoszonych wykładów plenarnych a obok nich pojawi się ponad trzydzieści innych artykułów, ściśle związanych z tematem przewodnim konferencji - a co za tym idzie - tytułem pracy. Publikacja przewidziana jest na wrzesień roku 2006, tak aby można ją było zaprezentować na kolejnej, dorocznej konferencji PTN, organizowanej w 2006 roku w Krakowie.

Urszula Paprocka-Piotrowska
PTN, Oddział Lublin



POLSKIE TOWARZYSTWO

ZARZĄD GŁÓWNY

61-886 POZNAŃ
ul. Półwiejska 24
Tel/fax +61/853 37 64

<http://www.staff.amu.edu.pl/~ptnwil/>

**STANOWISKO ZARZĄDU GŁÓWNEGO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH**

przyjęte na posiedzeniu w Lublinie
w dn. 13 września 2005 r.

Przeobrażenia polityczno-ekonomiczno-społeczne, jakie dokonują się aktualnie w Europie, zmuszają poszczególne państwa, jak i Europę jako całość, do aktywnego kształtowania aspektów istotnych dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństw. Do takich niewąlgicznych kwestii należy niewątpliwie **edukacja i kształcenie nauczycieli**, przy czym szczególne znaczenie w integracji i współpracy międzynarodowej przypada kształceniu w zakresie języków obcych. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, formułując niniejsze stanowisko wobec problemu **kształcenia nauczycieli języków obcych**, wpisuje się w nurt tej ogólnej dyskusji.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, członek FIPLV – Światowej Federacji Nauczycieli Języków Obcych, jest od początku swego istnienia (1929 r.) szczególnie zainteresowane powyższą problematyką, ponieważ jego członkowie to w większości nauczyciele reprezentujący całą gamę specjalności językowych oraz nauczyciele akademicy zaangażowani bezpośrednio w kształcenie nauczycieli, bądź też zajmujący się tym zagadnieniem naukowo.

Troska o poziom kształcenia nauczycieli wynika jednoznacznie z zadań i celów Towarzystwa, określonych w jego Statucie, i tak:

- § 6 przewiduje współpracę z MENiS dla realizacji głównego celu Towarzystwa, jakim jest: „*popularyzowanie i rozwijanie wiedzy o językach i kulturach nowożytnych, w ujęciu teoretyczno-praktycznym, zwłaszcza w dziedzinie dydaktyki językowej, ze szczególnym uwzględnieniem wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych*”;
- § 7e stanowi, iż do zadań PTN należy między innymi „*zajmowanie stanowiska w sprawach publicznych*” dotyczących ww. celów Towarzystwa.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne od lat systematycznie śledzi przemiany w szkolnictwie europejskim i polskim, analizując je z perspektywy dydaktyki języków obcych. Szczególne miejsce w tych rozważaniach zajmuje problematyka kształcenia nauczycieli języków obcych. Pogłębione i żywe debaty prowadzone w ramach regularnych, ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji glottodydaktycznych utwierdzają nas w przekonaniu, że **całość problematyki kształcenia nauczycieli winna ulec rewizji i że niezbędne jest wypracowanie całościowej, spójnej, a przy tym nowoczesnej i efektywnej koncepcji**.

Mimo że obecny stan kształcenia nauczycieli wszystkich specjalności nie jest zadawalający, wyrażone poniżej stanowisko dotyczy języków obcych, bowiem w tym zakresie najdobitniej, jak sądzimy, uwidaczniają się niespójności aktualnego systemu, a zwłaszcza negatywne skutki obowiązujących, nie zawsze spójnych i wyczerpujących regulacji prawnych.

Działalność PTN, w tym także niniejsze stanowisko, opiera się na przekonaniu, że jakkolwiek kształcenie nauczycieli języków obcych podlega ogólnym zasadom wyznaczającym kształcenie nauczycieli wszystkich specjalności, to jednak niezbędne jest odrębne potraktowanie kwestii przygotowania nauczycieli języków obcych, co uzasadniamy wyraźną **specyfiką** tej specjalności.

1. SPECYFIKA NAUCZANIA / UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Istnieje wyraźna specyfika języka obcego jako przedmiotu kształcenia (dotyczy to wszystkich poziomów nauczania). **Kształcenie językowe** zdecydowanie wyróżnia się na tle innych przedmiotów szkolnych. Jego istoty nie stanowi bowiem przekazywanie czy rozwijanie określonego zakresu wiedzy przedmiotowej, lecz wykształcenie **określonych sprawności komunikacyjnych** w zakresie danego języka obcego – co wymaga wysokich nakładów czasu, lecz przede wszystkim specyficznych form pracy, niespotykanych w innych zakresach kształcenia.

W szczególności specyfikę kształcenia językowego wyznaczają następujące elementy:

- konieczność odpowiedniego treningu sprawnościowego w zakresie wypowiedzania się, rozumienia mowy, tworzenia tekstów pisanych i ich rozumienia,
- niezbędność odpowiedniego treningu komunikacyjnego, co wynika z interakcyjno-komunikacyjnego wymiaru działań językowych, powiązanych ze społecznym używaniem języka,
- kształtowanie odrębnego systemu pojęć i wyrażania swych myśli, zgodnego z **mentalnością** właściwą dla użytkowników danego języka,
- wymóg możliwie pełnego zaangażowania w procesie uczenia się „całego ucznia” – jego osobowości i potencjału intelektualno-społecznego, a to ze względu na wewnętrzny, psychiczno-mentalno-motoryczny wymiar działań językowych,
- radzenie sobie z komunikacją obcojęzyczną podejmowaną często w warunkach niepełnej kompetencji językowej (rozwijanie tzw. strategii kompensacyjnych),
- wykształcenie specyficznej kompetencji uczeniowej, jako podstawy dalszego autonomicznego doskonalenia komunikacyjnego,
- uwrażliwienie na specyfikę komunikacji interkulturowej – przygotowanie do roli tak zwanego mediatora interkulturowego,
- wreszcie, zgodnie z najnowszymi tendencjami w rozumieniu edukacji językowej, rozwijanie zintegrowanej kompetencji plurilingwalnej i plurikulturowej.

Ze względu na zarysowane powyżej cechy edukacji językowej **kształcenie neofilologiczne** w ramach studiów wyższych wyróżnia się:

- a) wysoką liczbą zajęć praktycznych, w których uczestnictwo jest obowiązkowe, a których efektywność można zapewnić tylko w niezbyt licznych grupach (max. ok. 12 osób),
- b) bardzo dużym nakładem pracy własnej studenta.

2. CHARAKTERYSTYKA PROBLEMÓW W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Od kilkunastu lat utrzymuje się w społeczeństwie polskim, a dotyczy to zwłaszcza młodszej generacji, bardzo żywe zainteresowanie językami obcymi. Aktualnie można mówić o powstaniu i utrzymywaniu się w naszym kraju (podobnie jak w krajach ościennych) autentycznego **ryнку językowego**. Trend ten, który sam w sobie oceniać należy jako zdecydowanie pozytywny, zwłaszcza w perspektywie integracji europejskiej, stwarza jednocześnie nowe wyzwania właśnie w zakresie dopływu i doskonalenia kadr nauczycielskich.

2.1. Geneza i ogólna diagnoza aktualnych problemów dot. kształcenia nauczycieli

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, w związku z przeobrażeniami ustrojowymi, zaznaczył się gwałtowny wzrost zapotrzebowania na nauczycieli tzw. zachodnich języków obcych, szczególnie języka angielskiego. By sprostać temu zapotrzebowaniu:

- a) powołano w trybie przyspieszonym nowe instytucje kształcenia nauczycieli, tj. kolegia (aktualnie jest ich około 80),
- b) jednocześnie, w ostatnich latach, utworzono wiele państwowych i niepaństwowych wyższych szkół zawodowych, które częściowo przejęły także zadanie kształcenia nauczycieli w ramach studiów I. stopnia,
- c) uruchomiono kursy przekwalifikowujące (głównie dla nauczycieli języka rosyjskiego),
- d) ponadto organizowane są różne kursy dokształcające (w porozumieniu z ośrodkami metodycznymi) oraz studia podyplomowe.

Głównym wyznacznikiem **aktualnej sytuacji** wydaje się być utrzymujący się na „rynku językowym” popyt na nauczycieli, w tym zwłaszcza języka angielskiego. Sytuację tę można scharakteryzować następująco:

- wszystkie ww. formy kształcenia funkcjonują nadal, mimo że niektóre z nich w zamierzeniu miały jedynie prowizoryczny charakter, co zresztą nie zawsze przekłada się na mniejszą ich efektywność, natomiast z pewnością rzutuje na słabą czytelność i porównywalność uzyskiwanych kwalifikacji,
- do nauczania języków obcych dopuszcza się warunkowo (już od początku lat dziewięćdziesiątych) osoby nie mające kwalifikacji, przy czym za wystarczające kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych i średnich uznaje się już dyplom kolegium lub studiów licencjackich (stanowi to regres w stosunku do lat 80, kiedy wymagano dyplomu magistra filologii),
- dominuje model szybkiego i wczesnego (tzn. już na pierwszym etapie studiów) uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich (kolegia, uniwersytety, WSZ), co sankcjonują i wymuszają jednocześnie kolejne regulacje prawne,
- zadania w zakresie kształcenia nauczycieli realizowane są przez instytucje zarówno publiczne, jak i niepubliczne, przy czym wiadomo nam z autopsji, że nie wszystkie one, nawet jeśli formalnie przestrzegają odnośnych przepisów, zapewniają odpowiednią jakość kształcenia, podporządkowując swą działalność nierzadko motywom komercyjnym,
- ewentualną kontrolę utrudniałby zresztą właśnie niespójny, nader zróżnicowany system kształcenia reprezentowany przez nowopowstałe instytucje i formy kształcenia.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne docenia podejmowane w ostatnich latach przez władze oświatowe próby porządkowania sytuacji. Do takich należą niewątpliwie wprowadzone

ostatnio standardy (*Rozporządzenie z dn. 7 września 2004 r.*). Jednocześnie uznajemy za konieczne wskazać na **niewystarczalność** tych posunięć w stosunku do wagi i rodzaju problemów związanych z aktualnym stanem kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce.

Nie ma wątpliwości, że problemem podstawowym, który warunkuje powyższe, utrwalone już, a po części negatywne zjawiska jest nastawienie na doraźne raczej regulowanie niespójności i luk w systemie ogólnym, przy czym:

- brak jest dość konsekwentnej strategii, która dążyłaby do stopniowego, całościowego porządkowania systemu kształcenia nauczycieli,
- brak jest, przede wszystkim, **spójnej i klarownej koncepcji ogólnej**, która mogłaby stanowić podstawę takiej strategii.

2.2. Aktualne problemy kształcenia nauczycieli języków obcych

2.2.1. Studia dwuprzedmiotowe licencjackie jako główny problem kształcenia nauczycieli

Rozporządzenie z dnia 7 września 2004 r. stanowi, że studia wyższe zawodowe o specjalizacji nauczycielskiej mają być prowadzone w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej), co zostało także utrzymane w ostatnio przyjętej *Ustawie*¹ – art. 8, pkt 5.

Regulacja ta, będąca zresztą już na etapie projektu (wiosna 2004 r.) przedmiotem zdecydowanych i licznych protestów, w tym także ze strony naszego Towarzystwa, budzi nasz całkowity sprzeciw z następujących, zasadniczych powodów:

- specjalizacja w dwu językach zakładająca ich opanowanie na poziomie C2, a więc najwyższym możliwym, jest mało realna czy wręcz nierealna – jeśli uwzględnić bardzo wysoką czasochłonność takiego przedsięwzięcia;
- problem ten zaistnieje oczywiście, jakkolwiek w mniej drastycznych rozmiarach, także w przypadku, gdy jako specjalność dodatkową student obierze przedmiot inny niż język obcy. Praktyka akademicka pokazuje bowiem, że poziom C2 nie zawsze może być osiągnięty przez wszystkich absolwentów studiów magisterskich na kierunku *filologia* w zakresie ich głównego języka obcego. Pamiętajmy, że nawet w języku ojczystym poziom C2 nie zawsze bywa osiągany przez wszystkich wykształconych rodzimych użytkowników tego języka;
- prowadzenie studiów dwuprzedmiotowych okazuje się ponadto bardzo trudne organizacyjnie i w rzeczywistości tylko niektóre jednostki będą mogły takiemu zadaniu w pełni sprostać.

W naszej ocenie jest oczywiste, że ustawodawca **nie uwzględnił tu specyfiki** kształcenia językowego (por. wyżej uwagi w dziale A) ani możliwości organizacyjnych.

Inną zasadniczą wadą takiego uregulowania pozostaje w naszych oczach fakt, że dwuprzedmiotowość w cyklu licencjackim **nie gwarantuje wystarczających kompetencji merytorycznych i zawodowych**, nawet przy założeniu bardzo wysokiego poziomu wyjściowego w obu językach obcych i optymalnym rozwiązaniu organizacyjnym. By lepiej naświetlić ten problem, przypomnijmy tu w zarysie dość charakterystyczną, samorzutną niejako ewolucję kształcenia w kolegiach uczelnianych i na neofilologii:

¹ Prawo o Szkolnictwie Wyższym, z dn. 27 lipca 2005 r.

- (a) na początku lat dziewięćdziesiątych nowotworzonym kolegiom grozi „filologizacja”, jednak wiele z nich dość szybko dopracowuje się wyspecjalizowanej kadry, odpowiednich programów i form nauczania i praktyk pedagogicznych;
- (b) w momencie wprowadzenia studiów dwustopniowych na kierunku filologia, kształcenie nauczycieli zostaje usytuowane właśnie w cyklu licencjackim, co (pomijając tu kwestię zasadności takiego rozwiązania) znakomicie przeciąża godzinowo ten pierwszy stopień studiów, rozmywając jego akademicki charakter (w sensie przygotowania do cyklu magisterskiego);
- (c) z kolei w momencie zobligowania kolegiów uczelnianych do respektowania standardów dla kierunku *filologia*, są one tym samym zmuszone do odpowiedniego rozszerzenia zakresu, a to z kolei wymusza okrojenie wcześniej proponowanej, odpowiednio już rozbudowanej oferty przedmiotów dydaktycznych (kolegia nieuczelniane starające się o licencjaty uczelniane mają zresztą ten sam problem).

Te dwa ostatnie posunięcia powodują, że zaciera się specyfika obu tych typów kształcenia nauczycielskiego i neofilologicznego, wymuszając często fasadowe zaledwie i w gruncie rzeczy sztuczne dostosowanie do minimalnych, formalnych wymogów w zakresie filologicznym i nauczycielskim.

Jednocześnie utrzymuje się **bardzo wysokie obciążenie godzinowe studenta**. W ostatnich latach szczególnie przeciążone były właśnie studia licencjackie - średnio student uczestniczył w 400 godzinach zajęć w semestrze, nie licząc przygotowania własnego. Powinien w tym okresie zdać wiele egzaminów, zaliczyć praktykę i napisać pracę licencjacką (wielu studentów staje do egzaminu licencjackiego dopiero we wrześniu lub nawet później). Wobec wymogu specjalizacji dwuprzedmiotowej studia filologiczne w ich aktualnym kształcie wydają się przekraczać granice czasowej i fizycznej „wydolności” studentów, a także samego systemu organizacji studiów.

Osobną kwestią jest pospieszny tryb wprowadzania regulacji, nie uwzględniający okresu potrzebnego zakładom kształcenia do odpowiedniego przygotowania się do ich wdrożenia. I tak, *Rozporządzenie z dnia 07 września 2004 roku*, wprowadzające dwukierunkowość studiów wyższych zawodowych o specjalności nauczycielskiej nie uwzględniło okresu niezbędnego do jego wdrożenia. Ponieważ warunki egzaminu wstępnego i program studiów określane są z 2-letnim wyprzedzeniem, studenci przystępujący do egzaminu wstępnego w 2004 roku, czyli przed wejściem w życie owego rozporządzenia, nie byli świadomi wymogu dwukierunkowości studiów. Mogłoby więc ono obowiązywać od września 2005 lub 2006 roku, a nie od roku, w którym rozporządzenie zostało opublikowane. Może to budzić sprzeciw studentów, którzy mając podstawy do zaskarżenia uczelni, podnoszą, iż przystępując do egzaminu wstępnego nie byli poinformowani o, wymaganych owym Rozporządzeniem zmianach w programie studiów.

W sumie **obligatoryjne** kształcenie dwuprzedmiotowe w cyklu licencjackim oceniamy jako rozwiązanie co najmniej kontrowersyjne i wymagające możliwie szybkiej rewizji, zwłaszcza w odniesieniu do języków obcych. Powinno być to **opcja fakultatywna** - dla ośrodków mających po temu warunki i dla studentów o bardzo wysokim poziomie wyjściowym znajomości danych j. obcych.

2.2.2. Inne uwagi dotyczące niespójności i negatywnych aspektów w aktualnym kształceniu nauczycieli języków

1. Mimo określenia przez *Ustawę* studiów 1. stopnia jako studiów wyłącznie zawodowych, problematyczne okazuje się zdefiniowanie dla tego poziomu profili zawodowych innych niż

nauczycielski. Liczba zawodów językowych o wyraźnym profilu wydaje się bowiem bardzo ograniczona (por. 3.1. punkt 2).

Uważamy, że studia językowe licencjackie w swym obecnym kształcie nie powinny być definiowane wyłącznie jako studia zawodowe. Orientacji takiej nie odzwierciedla zresztą wybitnie teoretyczny profil standardów dla kierunku *filologia*, zdominowany przez literaturoznawstwo i językoznawstwo opisowe. Rozwiązaniem byłoby traktowanie pierwszego stopnia studiów jako przygotowania do studiów magisterskich, z zachowaniem jako opcji specjalizacji nauczycielskiej (lub ewentualnie innej) już na tym etapie dla osób szczególnie dobrze przygotowanych językowo.

2. Jak już powiedziano, określona minimalna liczba godzin (3200: 2800+400) na studiach dwukierunkowych jest niewystarczająca dla większości studentów do osiągnięcia biegłości w 1 lub 2 językach na poziomie C2. Chcąc zastosować się do ww. wymogu, konieczne byłoby zatem rozpoczynanie studiów z wyższego poziomu językowego, co jest mało realne, jeśli uwzględnić, że szkoły (zwłaszcza dotyczy to szkół podstawowych i gimnazjów) prezentują odwrotną tendencję (tj. zmniejszanie liczby godzin zajęć z języka obcego).

3. Przygotowanie dydaktyczne przyszłych nauczycieli będzie **niewystarczające**, jeśli ograniczyć się do minimów. I tak, na przykład w trakcie 150 godzin zajęć z metodyki nauczania nierealne jest przygotowanie nauczycieli do tak zróżnicowanych zakresów zawodowych, jak chociażby nauczanie wczesnoszkolne, praca z niepełnosprawnymi, nauczanie zintegrowane, itp.

4. Można się obawiać, że tak właśnie, to jest minimalistycznie, zostanie to w wielu jednostkach potraktowane, a to ze względu na **wysokie koszty** tego kształcenia. Zadanie zapewnienia dalszych dodatkowych godzin w programie studiów wydaje się przerastać uczelnie finansowo. Obecnie, w niektórych przypadkach, nakłady te finansowane są ze specjalnych grantów, tryb ten jednak nie obejmuje wszystkich jednostek prowadzących takie kształcenie. Wymusza to dążenie do opacznie pojmowanych oszczędności w postaci cięcia programu, a także nadmiernego zwiększania liczebności grup i mnożenia zajęć o charakterze wykładowym.

5. Z sytuacją tą kontrastuje oferta kształceniowa na studiach 2. stopnia, zawierająca często dość dowolnie zestawione przedmioty. Z reguły oferta ta odzwierciedla bardzo wyspecjalizowane pola zainteresowań naukowych danej kadry i nie uwzględnia specyfiki nauczycielskiej. W rezultacie licencjusze (w tym absolwenci kolegiów), którzy uzyskali już kwalifikacje nauczycielskie i podejmują dwuletnie uzupełniające studia magisterskie mogą wręcz cofnąć się w sferze zawodowej, koncentrując się na pisaniu pracy magisterskiej z zakresu najczęściej nie związanego z zawodem nauczyciela. Uczelnie powinny zatem zapewnić chętnym możliwość dalszego specjalizowania się w dydaktyce, miast – jak to ma często miejsce obecnie – pozostawiać im „wybór” specjalizacji, na której są jeszcze dostępne miejsca (np. językoznawczej lub literackiej).

2.3. Problemy dotyczące nauczycieli akademickich

Dwa podstawowe problemy dotyczące nauczycieli języków obcych na uczelni to:

- a) kryteria doboru kadry nauczycielskiej,
- b) brak całościowych rozwiązań organizacyjnych w zakresie kształcenia i doskonalenia dydaktycznego nauczycieli akademickich.

Ustawa zawiera pewne tylko, wycinkowe regulacje tej ważnej kwestii (art. 191 mówi o możliwości odbywania na ostatnim roku studiów stażu przygotowującego do podjęcia obowiązków nauczyciela akademickiego, zaś art. 197 ustanawia w stosunku do doktorantów obowiązek praktyk zawodowych w formie prowadzenia zajęć dydaktycznych lub uczestniczenia w ich prowadzeniu w wymiarze maksimum 90 godzin dydaktycznych

rocznie). Nadal brak jest określenia wymogów kompetencyjnych jako podstawy zaliczenia takiej praktyki (obecnie, według *Rozporządzenia* z czerwca 2005 r. do wcześniej obowiązującej ustawy, praktyki te zalicza dyrektor jednostki).

1. W większości przypadków kandydatom na nauczycieli akademickich nie stawia się żadnych wymagań w zakresie przygotowania dydaktycznego. Dotyczy to zarówno nauczania praktycznego języków obcych, jak i wszystkich innych przedmiotów kształcenia. Tymczasem dydaktyka szkoły wyższej posiada także swą uznaną specyfikę (zob. 1). W związku z powyższym, obserwuje się często sporą rozbieżność między tradycyjnym nauczaniem a wymogami nowoczesnej dydaktyki, co zaznacza się także w typie wymagań egzaminacyjnych i trybie egzaminowania. Rozbieżności te są szczególnie niepożądane w przypadku kształcenia nauczycieli języków obcych (zob. uwagi dotyczące specyfiki kształcenia językowego).

2. Szczególnym problemem jest nieprzygotowanie dydaktyczne najmłodszej kadry, która z natury rzeczy obsadza większość zajęć praktycznych. Dotyczy to nagminnie doktorantów prowadzących także zajęcia dydaktyczne. Osoby takie powinny zdobyć odpowiednie kwalifikacje zanim przystąpią do prowadzenia zajęć dydaktycznych. W związku z powyższym, należałoby:

- określić docelowe kompetencje dydaktyczne kadry w zakładach kształcenia nauczycieli i na studiach wyższych, w tym na filologii (z zachowaniem specyfiki kształcenia językowego),
- uzupełnić studia doktoranckie o kurs z dydaktyki nauczania, w ramach oferowanych obecnie na studiach doktoranckich, niejednokrotnie zupełnie nie uwzględniających realnych potrzeb przyszłych nauczycieli akademickich,
- wprowadzić zasadę odbywania stażu dydaktycznego pod kierunkiem doświadczonego dydaktyka, zakończonego postępowaniem kwalifikacyjnym do zawodu nauczyciela akademickiego.

3. W kolegiach językowych działających w systemie oświaty istnieje ścieżka awansu i doskonalenia zawodowego. Rozwiązanie to nie posiada swego odpowiednika w uczelniach akademickich, gdzie brak jest odpowiedniego systemu promującego doskonalenie zawodowe kadry. Potrzebny byłby tu system oceniania i awansu nauczycieli akademickich, który nie ograniczałby się do oceny pracy naukowej. Obecny system oceny uwzględnia co prawda aspekt dydaktyczny, jednak dokonuje się to często dość powierzchownie (ankiety studenckie, przypadkowe hospitacje). Przepisy ogólne nie wymagają na przykład, by nauczyciel akademicki wykazał, w jaki sposób podnosi kwalifikacje dydaktyczne.

2.4. Inne uwagi dotyczące nauczania języków obcych

(1) Brak państwowego systemu weryfikującego jakość kształcenia nauczycieli we wszystkich zakładach je prowadzących

Obecnie działa akredytacja w ramach "klubu jakości", która obejmuje nieliczne tylko ośrodki, prawdopodobnie nie te, które tego najbardziej potrzebują. Taka kontrola wydaje się niezbędna, bowiem wiadomo nam z autopsji, że jest w Polsce wiele instytucji kształcenia nauczycieli (na przykład niektóre niepubliczne wyższe szkoły zawodowe), których poziom językowy i metodyczny, jak również zaplecze biblioteczne, pozostawiają wiele do życzenia. Wprowadzone ostatnio rozporządzenia określają jedynie ramy merytoryczne kształcenia: wyszczególniają one bloki przedmiotowe oraz ogólne zakresy treści, którym przypisane są minima godzinowe – **brak jest natomiast standardów jakościowych** (zob. punkt 3.3.).

(2) Problem awansu nauczyciela

Aktualnie nauczyciele gromadzą olbrzymią ilość dokumentacji (nierazko całe segregatory obejmujące mało istotne przejawy ich aktywności zawodowej) w celu uzyskania awansu na

stopień nauczyciela dyplomowanego. Niewspółmiernie mały nacisk kładzie się natomiast na konkretne umiejętności dydaktyczne w codziennej pracy i autentyczny osobisty dorobek.

- (3) Konieczność zsynchronizowania z systemem ogólnym przepisów dotyczących kolegów językowych działających w systemie oświaty

Niespójności dotyczą między innymi statusu słuchacza oraz uzyskiwania tytułu licencjata. Wszystkie kolegia powinny obowiązywać te same minima programowe z uwzględnieniem specyfiki tych placówek.

- (4) Niezadowalający, rzeczywisty status języka obcego, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach

W wielu szkołach podstawowych i gimnazjalnych nauka języka obcego bywa mocna zredukowana (niekiedy do 1 godziny tygodniowo). Wynika to zarówno ze źle pojętej oszczędności, jak i z faktu, że język obcy nie jest objęty testami podsumowującymi naukę w gimnazjum, a dyrektorzy tych jednostek wolą przeznaczać godziny, jakimi mogą dysponować właśnie na przedmioty testowane, bowiem od wyniku testów zależy przecież opinia o szkole i jej miejsce w różnych rankingach.

3. PROPONOWANE GŁÓWNE KIERUNKI DZIAŁAŃ DŁUGOFALOWYCH

3.1. Uwagi wstępne

Podstawą działań winno być wypracowanie spójnej, całościowej koncepcji, która byłaby wprowadzana gradacyjnie, na zasadzie stopniowego wypierania aktualnych praktyk przez nowe rozwiązania.

- (1) Jak się wydaje, istnieje sprzeczność pomiędzy deklaracją bolońską, według której studia zawodowe mają dać przygotowanie do zawodu, a obecnie przyjętymi standardami dla kierunku *filologia*, które same w sobie nie zapewniają takiego przygotowania do zawodu. Jednocześnie, wobec aktualnych regulacji prawnych, stały się one jakby bazą dla „specjalizacji językowych”, w tym nauczycielskiej. Jeśliby rolę taką miały rzeczywiście pełnić, powinny jednak włączyć do standardów tak popularne we współczesnej ofercie akademickiej na świecie przedmioty, jak wprowadzenie do komunikacji, w tym komunikacji interkulturowej, podstawowe zagadnienia akwizycji języka (pierwszego i innych), psycholingwistyczne podstawy działań językowych.
- (2) Dotychczas nie zdefiniowano równie ściśle co nauczycielskiej innych specjalności językowych, których liczba wydaje się zresztą bardzo ograniczona (tłumacz, wydawca). W tej sytuacji można się obawiać bądź trudności w zdefiniowaniu autentycznych specjalizacji alternatywnych do nauczycielskiej, bądź specjalizacji mało przydatnych czy wręcz nieprzydatnych na rynku pracy. Wydaje się, że słuszniejszym rozwiązaniem byłoby zdefiniowanie standardów dla filologii z uwzględnieniem nowych, wspólnych dla wszystkich specjalności dziedzin (jak komunikacja czy psycholingwistyka), podczas gdy aktualne standardy ograniczają się do treści literacko-językowych.

- 3) Niesłuszne wydaje się przypisanie kształcenia nauczycielskiego do 1. stopnia studiów. Kształcenie nauczycieli powinno móc się odbywać zarówno na studiach 1., jak i 2. stopnia.

3.2. Proponowane działania

Wobec mnogości problemów związanych z kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych należałoby rozważyć i podjąć konkretne działania zmierzające przede wszystkim do opracowania spójnej, ramowej, a przy tym odpowiednio elastycznej i zróżnicowanej **koncepcji kształcenia** nauczycieli języków obcych.

Poprawie aktualnej sytuacji mogą służyć w szczególności następujące działania:

- 1) Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, między innymi poprzez wprowadzenie systemu monitorowania jakości przygotowania nauczycielskiego w zakładach kształcenia nauczycieli.
- 2) Określenie spójnych wymagań dotyczących kwalifikacji dla nauczycieli zatrudnianych w instytucjach oferujących kształcenie językowe, np. w szkołach językowych, kursach dla dzieci i tym podobnych. I tak na przykład, wbrew ogólnie panującej opinii, nauczanie małych dzieci powinno być prowadzone przez osoby o doskonałej wymowie, zaznajomionej z typami dyskursu właściwymi kontaktom z dziećmi.
- 3) Zdefiniowanie na nowo statusu nauczyciela – opiekuna praktyk (korzystnym wydaje się nawiązanie do dawnych „szkół ćwiczeń”). Nieuregulowanym od lat problemem pozostaje zenująco niskie wynagrodzenie za tak odpowiedzialną funkcję.
- 4) Prowadzenie badań wśród pracujących już nauczycieli dotyczących przydatności uzyskanego przez nich przygotowania nauczycielskiego, w tym w zakresie przedmiotów ogólnych.
- 5) Określenie warunków, w których celowe jest podejmowanie studiów przygotowujących do nauczania dwóch języków, a także określenie warunków łączenia studiów przygotowujących do nauczania języka obcego oraz innego przedmiotu szkolnego (na przykład informatyki). Chodzi tu w szczególności o wymóg wysokiego, wyjściowego poziomu biegłości w danym języku obcym.
- 6) Opracowanie listy przeciwwskazań zdrowotnych do podejmowania studiów na kierunkach nauczycielskich w zakresie języków obcych.
- 7) Należy wykorzystać dobre tradycje i osiągnięcia wyróżniających się kolegów językowych i innych zakładów kształcenia i zachować ich cenną specyfikę.
- 8) Najważniejszym, długofalowym celem wydaje się zdefiniowanie kierunku „**dydaktyka języków obcych**” (ze specjalnościami w zakresie poszczególnych języków) obejmującego wszystkie trzy stopnie studiów wyższych. Mimo że w Polsce dziedzina ta ciągle postrzegana jest prawie wyłącznie jako domena działań praktycznych, jest ona już uprawiana w wielu ośrodkach akademickich na świecie jako pełnoprawna dziedzina badań naukowych.
- 9) W Polsce jest już kilkudziesięciu samodzielnych pracowników nauki wyspecjalizowanych w dydaktyce obcojęzycznej, a więc jest odpowiednia, wyjściowa **kadra akademicka** dla prowadzenia takiego kierunku studiów w pełnym zakresie. Z całą pewnością, kierunek taki mógłby już obecnie być utworzony w uczelniach takich jak na przykład Uniwersytet im. Adama Mickiewicza czy Uniwersytet Śląski.

3.3. Budowanie systemu jakości

- (1) Utworzenie systemu akredytacji jednostek kształcenia nauczycieli. Jednostki te winny spełniać określone standardy i podlegać identycznym kryteriom oceny, co umożliwiłoby wiarygodną weryfikację ich jakości.
- (2) Określenie szczegółowych wymagań dotyczących kompetencji osób kształcących nauczycieli – obecnie nie istnieją żadne szczególne wymagania w tym względzie.
- (3) Współczesne, wstępne kształcenie nauczycieli języków obcych powinno być edukacją holistyczną, integrującą teorię i praktykę, wiedzę i umiejętności w celu jak najlepszego przygotowania ich do pełnienia nowych ról (mediator językowy i kulturowy, organizator) i realizacji złożonych zadań dydaktycznych w przyszłej karierze zawodowej.
- (4) Położenie większego nacisku na kształcenie zawodowe nauczycieli wymaga zwiększenia liczby godzin dydaktyki przedmiotowej, która powinna być

interdyscyplinarna i odwoływać się między innymi do psychopedagogiki i innych nauk społecznych.

- (5) W tym kontekście szczególnie ważna staje się edukacja w zakresie interkulturowości, rozwijania autonomii ucznia oraz znajomości nowoczesnych technologii. Na edukację multimedialną powinno się poświęcić co najmniej 60 godzin.
- (6) Ważnym aspektem kształcenia nauczycieli powinno być wspomaganie ich rozwoju osobowego (odpowiednich postaw i cech osobowościowych, takich jak autonomia, otwartość, empatia, kreatywność, i tym podobne), na przykład poprzez wprowadzenie zajęć z pedagogiki twórczości lub lekcji twórczości, preferowanie otwartych i interdyscyplinarnych metod pracy na zajęciach wszystkich przedmiotów (metoda projektu, dydaktyka zadaniowa, metoda stacji).
- (7) W szczególności nauczyciele powinni być przygotowani do autonomicznego, twórczego rozwoju zawodowego i wyboru własnej koncepcji działania pedagogicznego.
- (8) Rezygnowanie z modelu nauczania podawczego na rzecz uczenia się przez odkrywanie, co implikuje wprowadzenie większej ilości zajęć ćwiczeniowych i warsztatów. Na przykład korzystniejsze byłoby rozwijać wiedzę i umiejętności metodyczne studentów w ramach specjalnie zaprojektowanych warsztatów metodycznych, które mogłyby być prowadzone zwłaszcza na 3. roku studiów.
- (9) Podniesienie rangi praktyk pedagogicznych i dopracowanie koncepcji tych praktyk, a w szczególności:
 - (a) stworzenie formalnych mechanizmów „dowartościowywania” nauczycieli - opiekunów praktyk (na przykład zniżka godzin, godne wynagradzanie ich pracy) – jest niezwykle ważnym aspektem, zaniedbanym i wymagającym spójnych zmian systemowych,
 - (b) wymóg przygotowania przez studenta „dossier” praktyki ciągłej, zawierającego scenariusze lekcji, raport studenta (wnioski, spostrzeżenia, napotkane problemy – na przykład analiza przypadku oraz jego auto-ewaluację i ewaluację całego stażu), analizę podręcznika wiodącego,
 - (c) zaznajomienie studenta z wszystkimi typami szkół (w ramach praktyki śródrocznej i/lub ciągłej),
 - (d) stosowanie form ewaluacji integrujących teorię i praktykę: na przykład większy udział samodzielnych prac semestralnych i prac projektowych: indywidualnych i grupowych; wprowadzenie sprawdzianów z wykorzystaniem nowych technologii.
- (10) Bardzo istotnym elementem, który powinien zostać włączony w zakres kształcenia nauczyciela jest zagadnienie etyki nauczycielskiej.

Ponadto, w ramach specjalizacji nauczycielskiej, można by wprowadzić następujące podspecjalizacje (do podejmowania w toku kształcenia przygotowawczego lub w trakcie doskonalenia zawodowego):

- (1) w zakresie danego **poziomu nauczania**:
 - nauczanie przedszkolne + wczesnoszkolne; dla osób wykazujących odpowiednie predyspozycje do pracy z dziećmi,
 - nauczanie szkolne (do 2. etapu nauczania),
 - nauczanie dorosłych (i starszej młodzieży)
- (2) w zakresie nauczania **języków specjalistycznych**

Podsumowując, najważniejszym zadaniem w kwestiach dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych pozostaje **wypracowanie całościowej koncepcji kształcenia**, która uwzględni **specyfikę** nauczania języków obcych, a jednocześnie:

- określi **kompetencje** nauczyciela w kategoriach wiedzy, umiejętności i postaw,
- określi **przebieg** kształcenia nauczyciela, przyjmując jako główne etapy:
 - etap przygotowawczy (w zakładach kształcenia nauczycieli),
 - etap wdrażający do zawodu (praca pod kierunkiem opiekuna dydaktycznego),
- etap doskonalenia zawodowego (inicjowany przez nauczyciela, przy wykorzystaniu oferty kształceniowej, przy czym proponowane byłyby pewne ścieżki).
- określi kompetencje modelowe dla poszczególnych etapów i typów nauczania,
- ustanowi odpowiedni **system oceny i certyfikacji** uzyskanych kwalifikacji, w tym w zakresie modułów pomocniczych, takich jak praca z uczniem niepełnosprawnym czy terapia uzależnień.

Tym samym, uzyska się podstawy do opracowania konkretnych programów kształcenia i monitoringu jakości.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane wyżej stanowisko przyczyni się do wzbogacenia debaty i polaryzacji opinii w kwestii obecnego i przyszłego kształtu nauczania języków obcych.

Ze swej strony, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne potwierdza swą wolę współdziałania i wspomagania inicjatyw mających na celu porządkowanie praktyk i regulacji w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych.

Stanowisko niniejsze zostało w całości zaakceptowane przez wszystkich członków Zarządu Głównego.

Lublin, dn. 13 września 2005 r.

Sekretarz PTN ZG
dr hab. Anna Cieślicka

Przewodnicząca ZG PTN
prof. Weronika Wilczyńska

**STANOWISKO
ZARZĄDU GŁÓWNEGO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
W SPRAWIE KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH**

dot. projektów standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów

(zamieszczonych na stronie: http://www.mein.gov.pl/szk-wyz/aktualnosci/standardy_naucz.php)

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, członek FIPLV – Światowej Federacji Nauczycieli Języków Obcych, jest od początku swego istnienia (1929 r.) szczególnie zainteresowane popularyzowaniem i rozwijaniem wiedzy o językach obcych, w ujęciu teoretyczno-praktycznym, zwłaszcza dydaktyki językowej. Członkowie PTN to w większości nauczyciele akademicy języków obcych oraz pracownicy naukowcy reprezentujący całą gamę specjalności językowych.

PTN od lat systematycznie śledzi tendencje i charakter zmian zachodzących w edukacji europejskiej i polskiej, analizując je z perspektywy dydaktyki języków obcych. W ostatnich miesiącach przedmiotem takiej pogłębionej analizy stał się niepokojący stan uregulowań prawnych i praktyki edukacyjnej w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych, co wyraziliśmy w stanowisku¹ przyjętym na posiedzeniu w Lublinie, w dn. 13 września 2005 r., a przekazanym do wiadomości właściwym organom państwowym.

W związku z licznymi głosami i sygnałami ze strony naszych członków, uważamy obecnie za konieczne wyrazić nasze zdanie co do miejsca i statusu języków obcych w kształceniu wyższym, bowiem uregulowania tej kwestii wydają się zmierzać ostatnio w niewłaściwym, w naszej ocenie, kierunku.

W przekonaniu ZG Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego odnośnie uregulowania i zalecenia winny opierać się na następujących dwóch zasadach:

- (1) **absolwent studiów licencjackich powinien znać przynajmniej dwa języki obce,**
- (2) **wyбір nauczanych konkretnych języków powinien pozostać w gestii uczelni i studenta,** z uwzględnieniem specyfiki kształcenia, zainteresowań studenta i potrzeb rynku pracy.

Tymczasem ostatnie regulacje prawne i zalecenia MEiN wydają się zmierzać w kierunku ograniczania nauczania języków obcych na studiach wyższych, i tak:

- W większości dotychczas opublikowanych projektów standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów wymaganą znajomość języków obcych ograniczono do znajomości jednego języka obcego, przy czym często preferuje się tu wyraźnie język angielski jako *zalecany (wskazany)* lub nawet jako *jedyny i obligatoryjny*, czyli bezwzględnie wymagany dla danego kierunku w całym kraju (np. finanse i bankowość).
- Niepokoi to tym bardziej, że w zgodzie z §2 Uchwały Nr 168/2005 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 marca 2005 r., treści dotyczące języków obcych w standardach powinny stanowić jednolity tekst dla wszystkich kierunków studiów, zaproponowany przez Radę Główną.

¹ Zob.: <http://www.staff.amu.edu.pl/~ptnwil/>

Obawiamy się w szczególności, iż pozostawienie w projektach standardów sformułowania: „*Język angielski jest językiem zalecanym*” spowoduje, że uczelnie ograniczą się do nauczania tylko języka angielskiego. Może to bowiem dla szkół wyższych być doskonałym pretekstem do wprowadzania „oszczędności” finansowych.

W związku z powyższym, wysuwamy **propozycję, by standardy ujednotwić, nadając następujące brzmienie punktom II i VII:**

II. SYLWETKA ABSOLWENTA

Studia licencjackie

„Absolwent studiów powinien znać dwa języki obce: jeden na poziomie biegłości B2, drugi na poziomie A2 (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy) oraz posiadać umiejętności posługiwania się tymi dwoma obcymi językami w zakresie wybranej specjalizacji”.

VII. ZALECENIA

- 1) Jednostka prowadząca kierunek powinna umożliwić studentom indywidualny wybór języków obcych spośród proponowanych przez uczelnię.

UZASADNIENIE

1. Standard nauczania (sylwetka absolwenta) powinien uwzględniać okoliczność, że polscy studenci uczyli się w szkołach średnich dwóch języków obcych. Wskazana jest więc kontynuacja nauki dwóch języków obcych na wyższych uczelniach, z wymogiem osiągnięcia poziomu biegłości na poziomach B2 i A2 (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy).

- Preferując język angielski w aktualnych projektach standardów marnuje się czas tych studentów, którzy uczyli się angielskiego wcześniej przez 10-13 lat i na lektoracie tego samego języka tracą motywację, ponieważ niczego nowego się w ten sposób nie nauczą.
- Mobilność zawodowa, rozwój wymiany naukowej, staże i studia zagraniczne, dostęp do literatury fachowej wymagają znajomości różnych języków specjalistycznych. Lektoraty tych języków na uczelniach wyższych są istotnym sposobem, by osiągnąć ten cel.

2. Rada Europy i wiele aktów UE zalecają, by wszyscy Europejczycy opanowali **przynajmniej dwa języki obce**. I tak, m. in. Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej w dokumencie: „*Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczących przyszłych celów systemów edukacji.*” (http://www.men.gov.pl/wspolpraca/unia_europejska/ed_europ.php) jasno precyzuje strategię lizbońską i ustalone cele dotyczące systemów edukacji:

- „*Cel 3.3.: Poprawa sytuacji w zakresie nauki języków obcych. Różnorodność Europy przejawia się w bogactwie jej języków. Obywatele Europy mogą czerpać korzyści z tej różnorodności jedynie wtedy, gdy potrafią porozumiewać się między sobą bez barier językowych, a tym samym poznawać różne kultury, uczyć się tolerancji i wzajemnego szacunku. Dlatego każdy Europejczyk powinien posługiwać się przynajmniej dwoma językami obcymi.*”
- „*Wspólnota Europejska, już od dłuższego czasu, kładzie nacisk na naukę języków obcych. Znajomość języków nabiera kluczowego znaczenia w edukacji, kulturze i w życiu społecznym, staje się także warunkiem zatrudnienia.*”
- Uznano jako „*kluczowe zagadnienia: zachęcanie wszystkich do nauki dwóch lub, gdzie jest to możliwe, większej liczby języków obcych oraz uświadamianie znaczenia nauki języków w każdym wieku*”.

- Rada i Komisja Europejska stwierdziły, że będą monitorować postęp w umiejętnościach posługiwania się językami obcymi stosując wskaźnik „*odsetek uczniów i studentów, którzy opanowali na danym poziomie dwa języki obce*”.
3. Unia Europejska opiera się na swobodnym przepływie jej obywateli, kapitału i usług.
- Obywatel z dobrą znajomością języków obcych może w większym stopniu wykorzystać możliwość pracy lub studiowania w innym Państwie Członkowskim.
 - Różnorodność języków obcych gwarantuje otwartość obywateli Unii Europejskiej na kultury innych narodów.
 - Polityka językowa w Polsce powinna dążyć do umożliwienia Polakom uczenia się tej różnorodności języków i kultur innych narodów poprzez nieograniczenie oferty językowej.
 - W Polsce obserwuje się coraz większy napływ inwestorów zagranicznych, a w perspektywie również polskie inwestycje w innych krajach będą z pewnością liczniejsze.
 - Znajomość co najmniej dwóch języków obcych na rynku pracy krajowym i zagranicznym staje się koniecznością i znakomicie zwiększa ich mobilność zawodową. Poza tym, także pracodawcy wymagają często od absolwentów uczelni wyższych znajomości dwóch języków obcych.
4. Uznając priorytet znajomości języka angielskiego dostrzegamy konieczność nauczania języków: niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego na wyższych uczelniach. Nie ma wątpliwości, że w poszczególnych euroregionach znajomość tych języków może okazać się niezbędna.
- Język **n i e m i e c k i** (którym posługuje się ponad 100 milionów Europejczyków) jest dla Polaków z pewnością bardzo ważnym językiem jako język sąsiadów, z którymi kontakty są szczególnie istotne zarówno ze względów ekonomicznych, jak i naukowych, a także społeczno-kulturalnych. Potrzeba znajomości tego języka wydaje się ewidentna zwłaszcza w regionach przygranicznych.
 - Język **f r a n c u s k i** z kolei jest ważnym środkiem komunikacji w Unii Europejskiej oraz w krajach francuskojęzycznych na wszystkich pięciu kontynentach. Aktualne inwestycje francuskie i belgijskie w Polsce, wymiana kulturalna i naukowa, oferta stypendialna wymagają znajomości tego języka. Język francuski ważny jest także w kontaktach z innymi regionami, np. Kanadą, czy z krajami Afryki.
 - Odczuwalny jest już brak specjalistów ze znajomością języka **r o s y j s k i e g o**. Bez znajomości tego języka trudno wyobrazić sobie intensyfikację kontaktów z Rosją i innymi krajami naszych wschodnich sąsiadów.
 - Obserwujemy także coraz większą obecność firm **w ł o s k i c h** i **h i s z p a ń s k i c h** w naszym kraju. Znajomość języka hiszpańskiego budzi coraz większe zainteresowanie ze względu na jego zasięg światowy oraz coraz żywsze kontakty z krajami tego obszaru językowego.
- Trudno wyobrazić sobie promowanie naszego kraju czy regionu za granicą bez znajomości języka danego kraju. Podobnie, powszechność ruchu turystycznego w obrębie Europy nie pozwala na ograniczanie się jedynie do języka angielskiego.
- Dodajmy na koniec, że zdecydowana dominacja języka angielskiego na wyższych uczelniach oznaczałaby masowe zwalnianie wysoko wykwalifikowanych lektorów innych specjalistycznych języków obcych, co w dalszej kolejności stawiałoby pod znakiem zapytania zasadność rozwoju kierunków filologicznych w Polsce i kształcenia nauczycieli języków obcych innych niż język angielski.

Reasumując, j. angielski jako *lingua franca* Europy i świata nie powinien wypierać nauki innych języków europejskich czy pozaeuropejskich. Taka ewolucja wymogów kształcenia nie byłaby zgodna z podpisanymi przez Polskę porozumieniami i deklaracjami. Zdolność wzajemnego porozumiewania i komunikowania się w innych językach jest uznawana przecież za podstawową umiejętność wszystkich obywateli Unii. Każdy obywatel UE powinien umieć porozumieć się w co najmniej dwóch innych językach obcych oprócz języka ojczystego. Uczenie się tylko *lingua franca* nie może wystarczać, także ze względu na ogromne walory edukacyjne wielojęzyczności.

Formułując powyższe stanowisko ZG PTN ma na uwadze także zachowanie zgodności z celami oraz zadaniami polityki językowej Rady Europy, czego wyrazem są choćby tzw. proces boloński czy strategia lizbońska. Jesteśmy przekonani, że edukacja do wielojęzyczności jest jednym z podstawowych filarów podwyższenia ogólnego poziomu edukacji w Polsce.

Stanowisko niniejsze zostało w całości zaakceptowane przez wszystkich członków Zarządu Głównego.

Poznań, dn. 20 lutego 2006 r.

Sekretarz ZG PTN
Prof. UAM Anna Cieślicka

Przewodnicząca ZG PTN
prof. dr hab. Weronika Wilczyńska

**Zarząd Główny PTN
wraz z
Instytutem Filologii Angielskiej
Uniwersytetu Jagiellońskiego
oraz
Instytutem Neofilologii
Akademii Pedagogicznej w Krakowie**

**serdecznie zapraszają do udziału w konferencji
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego
w dniach 11 – 13. IX. 2006 w Krakowie
nt. *Dydaktyka języków obcych początku XXI wieku***

TEMATY:

- I. Dwujęzyczność i wielojęzyczność w edukacji. Integracja kształcenia językowego z kształceniem ogólnym i zawodowym.
 - II. Ewaluacja programów, materiałów do nauczania i oceniania oraz osiągnięć uczniów.
 - Modele integracji kształcenia językowego z kształceniem ogólnym i zawodowym.
 - Wielotorowość w kształceniu nauczycieli języków obcych.
 - Organizacja procesu dydaktycznego w kształceniu dwujęzycznym, wielojęzycznym i zintegrowanym.
 - Aspekty socjolingwistyczne i psycholingwistyczne dwujęzyczności, wielojęzyczności i kształcenia zintegrowanego.
 - Kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i interkulturowej dzieci i młodzieży poprzez podręcznik, materiały multimedialne i inne materiały nauczania.
 - Modele kompetencji językowej, komunikacyjnej i interkulturowej a problematyka ewaluacji.
 - Kryteria i formy oceny wypowiedzi ustnych i pisemnych.
 - Kryteria oceny programów, podręczników i innych materiałów nauczania.
 - Ocena i samoocena jako źródło wiedzy i formowania obrazu samego siebie w procesie nauki języka obcego. Rola samooceny w kształtowaniu autonomii ucznia.
 - Nowe technologie w ewaluacji w dydaktyce języka obcego.
- Proponujemy dwie formy prezentacji: referat i warsztaty. Na referat przewidujemy 20 minut + 10 minut na dyskusję, zaś na warsztat 60 minut.
- Językiem konferencji jest język polski.
- Przewidujemy druk tomu konferencyjnego, w którym ukaza się materiały zaaprobowane przez Komitet Redakcyjny.

Oплата konferencyjna wynosi 200 zł dla członków PTN oraz 230 zł dla pozostałych uczestników. Szczegółowe informacje znajdują Państwo na stronie <http://main.amu.edu.pl~wil>

Serdecznie zapraszamy na konferencję PTN do Krakowa!

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*
(niepotrzebne skreślić)

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia
(zob. <http://mian.amu.edu.pl/~ptnwil>),
- 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 2006 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli, 100 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: SBL Oddział Poznań
44 9043 1070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN (deklarację członkowską można wypełnić na stronie www PTN w Internecie).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
ul. Półwiejska 24
61-886 Poznań

adres internetowy: <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>