

# NEOFILOLOG

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*



## **Interdyscyplinarność w glottodydaktyce – kształcenie nauczycieli**



Pod redakcją  
**Magdaleny Aleksandrak, Sebastiana Chudaka  
i Joanny Góreckiej**

### **Redakcja**

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny  
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy  
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy  
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy  
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji  
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji  
Joanna Zawodniak (Uniwersytet Zielonogórski) – sekretarz redakcji

### **Rada naukowa**

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

### **Redaktorzy tematyczni**

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – językoznawstwo/glottodydaktyka  
Grzegorz Ojcewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – literaturoznawstwo i przekładoznawstwo  
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

### **Redaktorzy językowi**

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki  
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski  
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski  
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

### **Redaktor statystyczny**

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

### **Redakcja techniczna**

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

### **Projekt okładki**

Ewelina Jarosz

### **Deklaracja o wersji pierwotnej:**

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

### **Adres redakcji**

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

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

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

## SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE:</b> Magdalena Aleksandrak, Sebastian Chudak i Joanna Górecka	5
--	---

## ARTYKUŁY

1. Jolanta Sujecka-Zajac – <i>Czy jesteśmy gotowi na ekoglottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?</i>	11
2. Beata Peć – <i>Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych (ze szczególnym uwzględnieniem pedeutologii i glottodydaktyki)</i>	27
3. Mariola Jaworska – <i>Wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela – dyskusja glottodydaktyczna a polityka i praktyka oświatowa</i>	51
4. Augustyn Surdyk – <i>Kompetencje profesjonalne nauczycieli języków obcych z perspektywy podejścia ludycznego w glottodydaktyce – projekt badania</i>	75
5. Sylwia Kossakowska-Pisarek – <i>Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents</i>	93
6. Magdalena Maziarz – <i>Kompetencje cyfrowe przyszłych nauczycieli języków obcych i ich potencjalny wpływ na planowanie procesu dydaktycznego</i>	107
7. Olga Aleksandrowska, Danuta Stanulewicz – <i>Internetowa platforma do nauki języków obcych Duolingo – opinie użytkowników</i>	125
8. Halina Chmiel-Bożek – <i>Le rôle de l'interdisciplinarité des traductions pédagogiques dans la formation linguistique des étudiants en philologie romane</i>	145

## RECENZJE

1. Anna Ledwina – Recenzja książki Moniki Sułkowskiej: <i>Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach. Tom 1. Język francuski</i>	159
--	-----

<b>SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM</b>	161
--	-----



## WPROWADZENIE

W dniach 9-11 września 2019 roku na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbył się Jubileuszowy Kongres Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Miał on szczególny charakter, gdyż był związany z dziewięćdziesiątą rocznicą powstania Towarzystwa i jubileuszem 100-lecia Uniwersytetu Poznańskiego. Tematem Kongresu była szeroko rozumiana interdyscyplinarność w glottodydaktyce, a spektrum zagadnień prezentowanych w ramach wykładów plenarnych i dyskutowanych w sekcjach obejmowało, między innymi, problematykę związaną z kształceniem nauczycieli języków obcych. Temat ten stanowi niewątpliwie jedno z głównych pól badawczych glottodydaktyki. Przegląd polskojęzycznych badań dotyczących przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego wskazuje, iż prowadzona w tym zakresie refleksja glottodydaktyczna jest wielowątkowa, lecz podlega zarazem coraz większemu uszczegółowieniu i pogłębieniu (zob. np. Gębał, 2013; Karpińska-Musiał, 2015; Lankiewicz, 2015; Szymankiewicz, 2017; Werbińska, 2017a; Jaworska, 2018a). Badania podejmowane w tym obszarze mają szczególny charakter, ponieważ edukacja przyszłych nauczycieli wymaga ścisłego łączenia refleksji naukowej z lokalną polityką administracyjno-oświatową oraz potrzebami szkoły i społeczeństwa. Innymi słowy, kształcenie nauczycieli traktowane jako teren aktywności naukowej skłania do poszukiwań wiedzy praktycznie użytecznej (Dakowska, 2014), czyli takiej, która odpowiada potrzebom i wyzwaniom określonej rzeczywistości edukacyjnej.

Publikacje poświęcone kształceniu nauczycieli regularnie pojawiały się w ciągu ostatniego dziesięciolecia również na łamach „Neofilologa”. Dyskutowano o kompetencjach ogólnych nauczających (zob. Stańczyk, 2013), w tym o komunikacyjnej, interkulturowej czy medialnej, zwracano uwagę na znaczenie refleksji w procesie przygotowania do zawodu i w praktyce zawodowej (zob. Czura, red., 2014; Kiliańska-Przybyło, 2009; Jaworska, red. 2018). Krytycznie analizowano standardy, programy kształcenia oraz profil studenta – przyszłego nauczyciela (zob. Andrzejewska, red., 2015a, 2015b), rozważano

procesy doskonalenia zawodowego (zob. Wawrzyniak-Śliwińska, red., 2015) oraz stopień przygotowania nauczycieli do radzenia sobie z różnicami indywidualnymi w procesie uczenia się i nauczania języków (zob. Werbińska, red., 2017a), podejmowano także temat kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zob. np. Karpińska-Szaj, 2015). Pojawiał się również wątek innowacyjności i wyzwań, przed którymi stają nauczyciele w efekcie rozwoju glottodydaktyki wynikającego między innymi z jej interdyscyplinarności (zob. Jaworska, red., 2018b; Jaworska, Makowska, red., 2018; Jaworska, Targońska, red., 2018).

Artykuły zamieszczone w niniejszym tomie stanowią wybór tekstów konferencyjnych i kontynuują refleksję nad kształceniem oraz kompetencjami nauczycieli języków obcych. Otwierająca tom praca autorstwa **Jolanty Sujeckiej-Zajac** wprowadza nowe wątki do refleksji glottodydaktycznej, zachęcając naukowców i nauczycieli do rozszerzenia pola badawczego o kwestie ekologicznego myślenia o nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Ujęcie ekologiczne pozwala na analizowanie kluczowych dla glottodydaktyki problemów w szerszej niż dotychczas, holistycznej perspektywie, która akcentuje złożony i dynamiczny charakter procesów kształcenia językowego. Proponowane w tekście rozważania dają sposobność do podjęcia krytycznej rewizji wielu obiegowych przekonań dotyczących jego przebiegu i organizacji.

W czterech kolejnych artykułach podejmowane są kwestie wypracowania koncepcji oraz programów kształcenia (przyszłych) nauczycieli języków obcych oraz prawno-administracyjnych procedur nadzorowania ich pracy. **Beata Peć** podejmuje w swoim tekście wątek interdyscyplinarnej specyfiki kształcenia uczących. Autorka dokonuje przeglądu nauk referencyjnych i na tej podstawie formułuje postulaty dotyczące nowoczesnego procesu glottopedagogicznego. Wywód teoretyczny uzupełnia prezentacja wyników badania. Jest to opis programu zawodowego przygotowania nauczycieli w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, który obejmuje analizę dokumentów i ustny sondaż przeprowadzony wśród studentów. Artykuł **Marioli Jaworskiej** wpisuje się w obszar badań nad przygotowaniem nauczycieli języków do wykonywania zawodu, a także nad instytucjonalnymi formami i możliwościami doskonalenia zawodowego. Autorka przeprowadza krytyczną analizę i interpretację dokumentów prawa oświatowego oraz dokumentów i narzędzi stosowanych do oceny kompetencji nauczycieli. Celem analizy jest ustalenie, w jakich obszarach i w jakim stopniu stosowane formy nadzoru wspierają nauczyciela w jego pracy oraz rozwoju. Wnioski wskazują, że zarówno procedury administracyjno-prawne, jak i formalna kontrola pracy nauczyciela w niewystarczający sposób uwzględniają ustalenia dotyczące kompetencji zawodowych, jakie formułowane są w badaniach glottodydaktycznych. **Augustyn Surdyk** przedstawia w swoim artykule kwestie związane z kształceniem nauczycieli

i nabywaniem przez nich wiedzy i umiejętności budujących ich kompetencje zawodowe. W tekście rozważa pojęcie tzw. wstępnej kompetencji zawodowej, właściwej dla osób rozpoczynających pracę nauczyciela, uznając, iż tworzą ją przede wszystkim kompetencje miękkie, które określa mianem ludycznych. W opinii Autora umiejętności o takim charakterze ułatwiają początkującemu nauczycielowi nawiązanie współpracy dydaktycznej z uczniami. **Sylwia Kossakowska-Pisarek** skupia się na zagadnieniu refleksyjnej praktyki i jej roli w budowaniu warsztatu nauczyciela. Szczególną uwagę poświęca tzw. zdarzeniom krytycznym, których analiza może okazać się przydatnym narzędziem w rozwijaniu umiejętności myślenia refleksyjnego i krytycznego u przyszłych nauczycieli języków obcych. Badanie przeprowadzone przez Autorkę, w którym wykorzystano kwestionariusz i technikę dyskusji grupowej, potwierdziło przydatność analizy zdarzeń krytycznych w procesie kształcenia nauczycieli.

W szerokim spektrum kompetencji, które powinien posiadać każdy nauczyciel języka obcego, niezwykle ważne miejsce zajmuje kompetencja medialna. Wpływ przemian zachodzących we współczesnym świecie, szczególnie zaś postępującej mediatyzacji (zob. Krotz, 2007), a także potencjalnych zmian oczekiwań uczniów oraz sposobów ich pracy, sprawia, że kształcenie nauczycieli w tym zakresie jest koniecznością (Newby i in., 2007). Głos w dyskusji na ten temat zabiera **Magdalena Maziarz**, która w swoim tekście skupia się na analizie kompetencji cyfrowych studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i, opierając się na współczesnych modelach zawodowych kompetencji osób nauczających, formułuje postulaty dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Z kolei **Olga Aleksandrowska i Danuta Stanulewicz** omawiają możliwości wykorzystania platformy do nauki języków obcych *Duolingo*: przedstawiają strukturę oferowanych na niej kursów, typy ćwiczeń i rodzaje informacji zwrotnej oraz analizują doświadczenia jej użytkowników. Narzędzie to jest wprawdzie przeznaczone do samodzielnej nauki języka, może jednak, jak sugerują Autorki, okazać się przydatne również w nauczaniu instytucjonalnym, zwłaszcza w pracy z uczniami poszukującymi sposobów autonomicznego rozwijania swoich kompetencji językowych.

Doskonalenie zawodowe oznacza także zdolność do ukierunkowanej refleksji nad materiałami dydaktycznymi. Temu zagadnieniu poświęcony jest artykuł **Haliny Chmiel-Bożek**. Na podstawie dostępnej na rynku wydawniczym czterotomowej publikacji *Francuski w tłumaczeniach* Janiny Rabiej, Autorka opracowała koncepcję zajęć, w której wykorzystuje technikę tłumaczenia w nauczaniu gramatyki. Halina Chmiel-Bożek wskazuje na szereg korzyści wynikających z jej stosowania, zarówno jeśli chodzi o rozwój sprawności językowych, jak i wzrost poziomu motywacji uczących się. Badanie omówione w artykule potwierdza zasadność różnicowania metod pracy i narzędzi stosowanych

w nauczaniu. Wskazuje również na znaczenie dialogu i współpracy dydaktycznej między nauczającym a uczącymi się.

Artykuły zebrane w niniejszym tomie stanowią ważny głos we współczesnej dyskusji nad celami oraz strukturą programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Przedstawione rozważania dotyczą także kwestii tożsamości glottodydaktyki jako nauki oraz powiązań między wiedzą wypracowaną w tym obszarze badawczym a praktyką nauczania. Mamy nadzieję, że prezentowane teksty będą wspierać dialog naukowy wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej, a ich lektura stanie się dla czytelników źródłem inspiracji w poszukiwaniach naukowych i w praktyce dydaktycznej.

Magdalena Aleksandrzak  
Sebastian Chudak  
Joanna Górecka

## BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska E. (red.) (2015a), *Neofilolog*, nr 44/2.
- Andrzejewska E. (red.) (2015b), *Neofilolog*, nr 45/2.
- Czura A. (red.) (2014), *Neofilolog*, nr 43/1.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gębał P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jaworska M. (2018a), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaworska M. (red.) (2018b), *Neofilolog*, nr 51/1.
- Jaworska M., Makowska M. (red.) (2018), *Neofilolog*, nr 50/1.
- Jaworska M., Targońska J. (red.) (2018), *Neofilolog*, nr 50/2.
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce. O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Karpińska-Szaj K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*. „*Neofilolog*”, nr 45/2, s. 187–201.
- Kiliańska-Przybyło G. (2009), *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*. „*Neofilolog*”, nr 33, s. 65–75.



- Krotz F. (2007), *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lankiewicz H. (2015), *Teacher language awareness in the ecological perspective. A collaborative inquiry based on languaging*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Newby D. i in. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*. Warszawa: CODN.
- Stańczyk J. (red.) (2013), *Neofilolog*, nr 40/2.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*. Warszawa/Lublin: Instytut Romanistyki UW/Wydawnictwo Werset.
- Wawrzyniak-Śliwińska M. (red.) (2015), *Neofilolog*, nr 45/1.
- Werbińska D. (2017a), *The Formation of Language Teacher Professional Identity*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Werbińska D. (red.) (2017b), *Neofilolog*, nr 48/2.



**Jolanta Sujecka-Zajac**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

[jolanta.zajac@uw.edu.pl](mailto:jolanta.zajac@uw.edu.pl)

## ***Czy jesteśmy gotowi na ekogłottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?***

### **Are we ready for eco-Foreign Language Teaching in the Polish educational context?**

The trend for eco-linguistics, which has been dynamically developing in the English-language literature since the 1970s, proposes a change in the perception of the relationship between language, nature, and culture, in a sense making language a link which brings together nature and culture, rather than separating them as is traditional. This approach poses important questions: How do languages work in the ecosystem created by the language environment of all users of a given language context? What relationships can they enter into? How should one perceive the development of multilingualism in such an ecological approach, in which not only does „strong” affect the „weak” but “weak” reciprocates? „Weak” has an important place in the language ecosystem, which risks serious changes due to excessive weakening of one of its components.

This paper aims to examine the possible inspirations that eco-linguistics offers Foreign Language Teaching (FLT), highlighting the role of each language and sensitizing the reader to the relationships that arise between languages and their users in a given environment. From this perspective Claire Kramersch (2008) postulates a change in the perception of the main function of the teacher from the „teacher of a code” to the „teacher of meaning”, which has specific didactic consequences in how language activities are approached. Is the school classroom a place for activities which have their origin in the trend for eco-FLT?

**Keywords:** eco-linguistics, foreign language teaching, language diversity, language environment, ecological-Foreign Language Teaching

**Słowa kluczowe:** ekolingwistyka, uczenie się/nauczanie języka obcego, różnorodność językowa, środowisko językowe, ekogłottodydaktyka

Terminy takie jak ekologia, ekologiczny zrobiły w ciągu ostatnich dwudziestu lat w dyskursie publicznym oszałamiającą karierę, głównie, niestety, za sprawą dramatycznie postępującej degradacji środowiska naturalnego oraz złowróżbnych przepowiedni o końcu świata w znanej nam dotychczas formie przyrodniczej i klimatycznej. Tendencje do rozważań w kontekście „eko” mają wszystkie dyscypliny związane z człowiekiem i jego wytworami, jednak pamiętajmy, że termin ekologia pojawił się w 1869 roku w biologii (Matczak, 2000: 12), a od początku XX wieku funkcjonuje jako samodzielna dziedzina naukowa badająca, zgodnie z etymologią greckiego oikos – dom, miejsce życia, organizmy w ich naturalnym ‘domu’, czyli środowisku. Celem niniejszych rozważań jest przedstawienie założeń podejścia ekologicznego dla nauczania/uczenia się języków obcych oraz próba udzielenia odpowiedzi na następujące pytania: Czy ekogłottodydaktyka stanowi interesującą, jakościowo odmienną propozycję dla badaczy? Czy jest możliwa do praktycznego wdrożenia i jeśli tak, to na jakich warunkach? W tym celu pokrótce przypomnimy punkty zwrotne w budowaniu uznanej już dzisiaj i osadzonej w licznej literaturze ekolingwistyki, a następnie przejdziemy do ekologicznych nurtów obecnych w glottodydaktyce (van Lier, 2004).

## 1. Powszechność podejść ekologicznych w nauce

Współczesne media uczyniły z ekologii dyżurny temat dnia, jednocześnie, jak to często bywa w takich przypadkach, spłycając samą dziedzinę do kilku nośnych haseł o mocnym zabarwieniu emocjonalnym. Profesor biologii i ekologii January Weiner z Uniwersytetu Jagiellońskiego zwraca uwagę na błędne nierozróżnianie w języku potocznym i dyskursie medialnym ekologii jako nauki i ekologii jako światopoglądu, a to są dwie różne kwestie: „W języku polskim pola semantyczne tego słowa [ekologia] całkowicie się pomieszały, więc musimy się umówić. Ja jestem ekologiem, a niezależnie od tego – ekologistą” (2019: 18). Ten pierwszy – wyjaśnia Weiner – „bada zmiany w przyrodzie”, a ten drugi „się nimi przejmuje” (tamże). Innymi słowy ekolog nie twierdzi, że należy chronić motyla niepylaka apollo, ale wie, jak to robić, gdyby ktoś (np. ekologista) zdecydował, że należy to robić. Ekologia jako nauka bada złożone relacje organizmów żywych ze środowiskiem zarówno z perspektywy pojedynczych

osobników, jak i całych populacji. Badając relacje pojedynczych osobników ze środowiskiem, odwołujemy się do badań autoekologicznych, natomiast śledząc interakcje między osobnikami jednego lub wielu gatunków, wpisujemy się w nurt badań synekologicznych (Matczak, 2000: 12). Zanim termin ekologia przywędrował do językoznawstwa od początku XX wieku został już dobrze umocowany w wielu dyscyplinach naukowych, np. w ekologii społecznej (ang. human ecology) jako nurcie nauk społecznych<sup>1</sup>, w ekonomii ekologicznej oraz w ekologii kulturowej, w ekofilozofii i ekoetyce, w socjologii w ramach „analizy ekologicznej”, w psychologii ekologicznej oraz w psychologii środowiskowej<sup>2</sup>, w ekopedagogice, a także w geografii, w naukach politycznych oraz wielu innych dziedzinach w bardziej zawężonym zakresie (np. w etnologii czy w etnografii komunikacji). W ostatnim dwudziestoleciu interesuje także glottodydaktyków oraz, szerzej, specjalistów w zakresie edukacji.

## 2. Ekologia języka vs ekolingwistyka – u źródeł terminologicznych

Wychodząc z bardzo ogólnej definicji, według której przedmiotem zainteresowania ekologii jest funkcjonowanie organizmów w ich środowisku, szybko zorientujemy się, że to właśnie w ten sposób twórca terminu ekologia języka (ang. language ecology), amerykański językoznawca norweskiego pochodzenia Einar Haugen<sup>3</sup> (1972), określał jego rozumienie w obszarze językoznawstwa jako: „badanie zależności między komunikacją językową a danym kontekstem środowiskowym, w jakim ma ona miejsce” (tłum. za: Krawczak, 2017: 149)<sup>4</sup>. W tym ujęciu ekologia języka jest wyłącznie specyficznym podejściem czy też specyficzną poddziedziną językoznawstwa, a twórca terminu od razu wyjaśnił, że środowiskiem języka jest społeczeństwo, które się nim posługuje jako jednym z kodów kulturowych oraz, że ekologię języka determinuje właśnie

---

<sup>1</sup> Termin ekologia społeczna został wprowadzony przez tzw. szkołę chicagowską. Nawiązując do nauk biologicznych, pokazuje ona analogie między światem biologii a światem społecznym, które łączą te same procesy konkurencji, dominacji oraz sukcesji (Matczak, 2000: 14).

<sup>2</sup> Tożsamość człowieka jest tutaj konsekwencją cech otoczenia społecznego i fizycznego. Zdegradowane środowisko ma bezpośredni wpływ na obraz samego siebie (staje się on uproszczony), na kod językowy (ograniczony) oraz na nasilenie patologii społecznych (Stadler, 1992, za: Matczak, 2000: 25). Według Tyburskiego (2017: 59), „(p)sychologia ekologiczna analizuje nasze reakcje na sytuacje kryzysowe, pokazuje różne formy dostosowania się do wymogów środowiska, ale także adaptacji ludzi do zagrożeń. Śledzi i analizuje ich dynamikę”.

<sup>3</sup> Pogłębioną analizę pojawienia się terminu ekologia języka wraz z kontekstem jego utworzenia przez Einera Haugena możemy znaleźć np. w artykule Lechevrel (2010).

<sup>4</sup> The study of interactions between any given language and its environment (Haugen, 1972, tłum. za: Krawczak, 2017: 149).

społeczeństwo, które się go uczy, używa i przekazuje innym osobom<sup>5</sup>. Peter Mühlhäusler, zadeklarowany zwolennik ekologii języka od lat 90. XX wieku podkreślał, że istotne jest uwzględnianie z jednej strony liczebności „współmieszkańców” danego ekosystemu (w tym przypadku języków), ale także, a nawet ważniejsze, jest uwzględnianie ustrukturyzowanych związków między owymi „współmieszkańcami” z jednej strony, a związków między poszczególnymi „mieszkańcami” a innymi czynnikami ekosystemu (Mühlhäusler, 1996, za: Costa, 2008, on-line).

Polem działania ekologii języka stały się zatem obszary naturalnie związane z cytowaną definicją: akwizycja języka drugiego, dwu- i wielojęzyczność czy różnorodność językowa. Dość szybko ekologii języka towarzyszy termin ekolingwistyki<sup>6</sup>, którym posługiwał się jako jeden z pierwszych francuski językoznawca Claude Hagège (1985: 146–147). Ekolingwistyka w jego zamyśle miała badać sposób, w jaki język uwzględnia w swoim systemie naturalne zjawiska ze swojego środowiska, takie jak cechy topograficzne terenu, relacje między ludźmi, innymi organizmami czy wręcz zjawiskami kosmicznymi. Innym pionierem francuskiej ekolingwistyki był Louis-Jean Calvet opisujący funkcjonowanie ekosystemów językowych w swoistych niszach ekologicznych, które są konstruowane w relacjach z innymi językami oraz miejscem danego języka w ogólnym ekosystemie (Calvet, 1999, za: Costa, 2008, on-line).

Ekolingwistyka uzyskała swój odrębny status naukowy w 1990 roku, najczęściej wiąże się ten fakt z referatem plenarnym Michaela Alexandra Kirkwoda Hallidaya, *New ways of meaning: The challenge to applied linguistics*, wygłoszonym podczas IX Kongresu Międzynarodowego Towarzystwa Językoznawstwa Stosowanego (ang. International Association for Applied Linguistics). Kolejne kongresy Towarzystwa uwzględniały już sekcję ekolingwistyki w swojej strukturze. Jej cele były definiowane trojako (Kramsch, Steffensen, 2008: 17):

- badania nad tym, jak język, na podobieństwo światła, odbija (ang. reflects), załamuje (ang. refracts) lub zniekształca (ang. distors) naturalne i społeczne środowisko;
- zastosowanie dobrze już sprawdzonych teorii, takich jak krytyczna analiza dyskursu czy lingwistyka systemowo-funkcjonalna Hallidaya

---

<sup>5</sup> The true environment of a language is the society that uses it as one of its codes. (...) The ecology of language is determined primarily by the people who learn it, use it and transmit it to others (Haugen, 1972: 325).

<sup>6</sup> Na gruncie francuskojęzycznym wahania terminologiczne są znaczne, badacze posługują się bardzo zróżnicowaną terminologią, obok *écolinguistique* znajdziemy także *l'écologie linguistique*, *la linguistique écologique*, *l'écologie du langage*, *l'écologie des langues* (por. Longhi, 2012).

do analizy sposobów przedstawiania kryzysu ekologicznego od strony gramatyki i dyskursu;

- rozwój nowych teorii z uwzględnieniem podejścia ekologicznego w języku, gramatyce i dyskursie.

Jednak już w latach 90. XX wieku językoznawcy bardziej zainteresowali się tym, w jaki sposób sam język przekształca zjawiska naturalne, pytając czy działania językowe, w sposób dosłowny, wpływają na szanse przeżycia i dobrostan zarówno gatunku ludzkiego jak i innych gatunków żyjących na Ziemi (Steffensen, Fill, 2014: 9). Twierdzącej odpowiedzi na to pytanie w wielu swoich badaniach udziela Mühlhäusler stosując podejście krytyczne do praktyk językowych i dokumentując degradujący wpływ tych ostatnich na naturalne środowisko człowieka. Jako przykład podaje wpływ języka angielskiego z epoki kolonializmu brytyjskiego na języki natywne plemion Australii i regionu Pacyfiku, który spowodował drastyczną zmianę u mieszkańców w sposobie podejścia do naturalnego środowiska: „ekosystemy o tysiącletniej historii wzajemnych powiązań pomiędzy ludźmi i ich naturalną ekologią zostały nagle zakłócone” (Mühlhäusler, 1996 za: Steffensen, Fill, 2014: 9)<sup>7</sup>.

### 3. Cechy dystyngtywne ekolingwistyki

Badacze są zgodni co do tego, że kluczowym pojęciem ekolingwistyki jest holizm (Kramsch, Steffensen (2008: 18). Zgodnie z nim języki nie funkcjonują w wyizolowanych i autotelicznych systemach, ale są częścią naturalnego otoczenia, w którym wchodzi w relacje z czynnikami osobowymi, sytuacyjnymi, kulturowymi oraz społecznymi wpływającymi na ich ewolucję zarówno od strony ontogenezy, jak i filogenezy. Z tej konstatacji wynika szereg konsekwencji dla badacza-ekolingwisty (tamże):

- rygorystyczne uwzględnianie cech kontekstowych języka, które są zarówno osobowo-sytuacyjne jak i społeczno-kulturowe; w analizach pozostających w nurcie ekolingwistycznym należy zatem łączyć dane językowe z kompleksową całością ujmującą sytuacyjne umocowanie użytkownika języka wraz z cechami społeczno-ekonomicznymi i społeczno-kulturowymi danego obszaru;
- podejście holistyczne wyklucza jakikolwiek redukcjonizm na wzór dualizmu kartezjańskiego, wszystko jest częścią niepodzielnej całości, a ekolingwista opisuje zjawiska językowe uwzględniając ich wzajemne połączenia, współzależność oraz interakcje;

---

<sup>7</sup> Ecosystems with a millennia-long history of coupling between humans and their natural ecology are suddenly disturbed (Mulhhauser 1996, za Steffensen, Fill, 2014: 9).

- podkreślenie wartości płynącej z różnorodności; ekolingwistyka postuluje się modelem opisowym, w którym ważne miejsce zajmują cechy specyficzne, wyjątkowe, szczególne, a nie poszukiwanie uniwersaliów czy cech nadrzędnych, co ją odróżnia od socjolingwistyki czy analizy konwersacyjnej; zdaniem cytowanego już wcześniej Mühlhäuslera, kluczową właściwością każdego ekosystemu językowego jest ustrukturyzowana różnorodność (ang. structured diversity), w której nie tyle chodzi o siłę liczebności, ale o jakość istotnych znaczeniowo relacji; w tym sensie wielojęzyczne społeczności, z wieloma „gatunkami” różnych języków, które nie wchodzą we wzajemne interakcje, nie mogą być postrzegane jako dobry przykład ekologii języka; niemiecki badacz wręcz określił, że w zdrowych ekosystemach językowych 90% relacji międzyjęzycznych powinno być wzajemnie korzystne, a tylko niewielka ich część wchodzi w układy konkurencyjne czy eksploatacyjne (Mühlhäusler, 2002: 38 za Costa, 2008, on-line);
- podejście holistyczne prowadzi w stronę ogólnych teorii systemów, koncepcji systemów otwartych, emergencji i dynamiki nieliniowej; język odgrywa tu ważną rolę mediatora pomiędzy ekosystemem naturalnym i kulturowym.

Podsumowując powyższą charakterystykę, Kramsch i Steffensen (2008: 19) posługują się terminem dialogiczności, jako najwłaściwszym dla badań ekolingwistycznych. Powyższy obraz ekologii języka i ekolingwistyki jest zaledwie powierzchownym szkicem przemyśleń i badań w tej dziedzinie prowadzonych od ponad 40 lat (por. Steffensen, Fill, 2014; Chen, 2016) w wielu ośrodkach uniwersyteckich na całym świecie<sup>8</sup>. Jeśli jednak zastanawiamy się, czy jesteśmy gotowi w polskim kontekście edukacyjnym na ekogłottodydaktykę konieczne było wprowadzenie, choćby skrótowe, w sposób myślenia dotyczący języka w podejściach ekologicznych. W kolejnej części tekstu przyjrzymy się temu, co te ostatnie wnoszą lub mogłyby wnieść do nauczania/uczenia się języków obcych.

#### **4. Podejścia ekologiczne a glottodydaktyka**

Ekologia języka, która, przypomnijmy, stawia sobie za cel badanie funkcjonowania języka w jego szeroko rozumianym ekosystemie / środowisku, nie wydaje się być rewolucyjną zmianą dla myślenia glottodydaktycznego. Związki

---

<sup>8</sup> W Polsce bezsprzecznie prym wiedzie Poznańska Szkoła Ekolingwistyki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza, która ma swój oryginalny wkład naukowo-badawczy w omawiane zagadnienia (cf. Krawczak, 2017).



między sytuacją komunikacyjną a komunikatem są nam znane nie od dziś, współczesne teorie uczenia się bardzo mocno podkreślają rolę czynników zarówno indywidualnych, jak i społeczno-kulturowych w budowaniu wiedzy i kompetencji; wiele też czerpiemy z dziedzin ościennych, ważnych dla naszych badań: z socjologii i pragmatyki, psychologii kultury, antropologii czy socjologii.

W podobnym duchu wymiar ekologiczny wprowadzają do swoich rozważań nowo powstałe nurty ekopedagogiki oraz psychologii ekologicznej silnie powiązane z refleksją glottodydaktyczną. Ta pierwsza zwraca uwagę z jednej strony na wagę edukacji ekologicznej obejmującej wartości, uczucia, motywację, a także na rozwój sumienia ekologicznego oraz kształtowanie postawy proekologicznej obejmującej zmianę modelu konsumpcyjnego i stylów życia (Tyburski, 2017: 61); z drugiej zaś – na potrzebę radykalnej zmiany w myśleniu o systemie edukacji, w której to właśnie ekopedagogika będzie zadawała pytania „o fundamentalne zasady systemu społeczno-gospodarczego, w którym funkcjonujemy” (Walewicz, 2019: 61). Kontekstem takiego myślenia są prężnie rozwijające się nurty pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej (Czerepaniak-Walczak, 2006; Giroux, Witkowski, 2010) odwołujące się do funkcjonowania człowieka w erze antropocenu i kapitalocenu (Moore, 2015, za: Walewicz, 2019: 61). Dalej jednak kluczowe pozostają następujące pytania: Co takiego przynoszą podejścia ekologiczne, czego nie wiedzielibyśmy z innych źródeł? Co oddala glottodydaktykę od ekologicznego myślenia? Odpowiedzi na nie udzielają zarówno eksperci w ekodydaktyce: van Lier (2004, 2010), Kramsch i Steffensen (2008), jak i pierwsi praktycy wdrażający ekologiczne zalecenia do swojej pracy w klasie (zob. Hahn, Rodriguez-Kaarto, 2015).

Zasadniczą trudnością glottodydaktyki z akceptacją podejścia ekologicznego jest trudność w holistycznym myśleniu o procesach językowych, o którym była mowa uprzednio. Oddzielanie elementów kognitywnych od społeczno-kulturowych jest mocno wpisane w tradycję myślenia i mówienia o procesach uczenia się. Ciągle jeszcze wydaje się, że z indywidualnego komunikatu językowego możliwe jest przejście do indywidualnego sposobu myślenia, gdy tymczasem „mowa nie odzwierciedla myśli, mowa „załamuje” myśli”<sup>9</sup> (Volosinov, 1986, za: Kramsch, Steffensen, 2008: 22). Jak bowiem upewnić się, że twierdzenia wypowiedziane w języku A, nie są odbiciem uwewnętrznionej socjalizacji danej osoby w języku B, C czy D? Takiego spojrzenia na proces akwizycji języka domaga się Larsen-Freeman w swoim tekście z 1997 roku (ibidem)<sup>10</sup>, w którym proponuje odwołanie się do

---

<sup>9</sup> Speech does not reflect thought, it refracts thought (Volosinov 1986 za Kramsch, Steffensen, 2008: 22).

<sup>10</sup> Larsen-Freeman, D. (1997), Chaos/complexity science and second language acquisition. „Applied Linguistics” 18(2), 141–165.

sieci połączeń pomiędzy kategoriami takimi jak mikroskala pojedynczej osoby i makroskala w sensie społeczeństwa, pomiędzy dawnymi osiągnięciami a hipotetycznie możliwymi osiągnięciami w przyszłości, pomiędzy organicznymi i nieorganicznymi elementami uczenia się (komputery, podręczniki itp.), pomiędzy zachowaniem lokalnym a globalnymi wydarzeniami na świecie.

W ujęciu ekologicznym uczący się nie jest wpisany wyłącznie w tu i teraz swojego uczenia się, ale wnosi też pamięć poprzednich sytuacji uczenia się, plany przyszłych sytuacji uczenia się, subiektywną samoocenę i obraz swoich potencjalnych „ja” w przyszłości. Nauczyciele powinni pamiętać, że ich nauczanie obejmuje jednocześnie różne ramy czasowe: uczą nie tylko teraźniejszego nastolatka, ale także wcześniejsze dziecko i późniejszego dorosłego, toteż nie mogą ograniczyć się do tego, co aktualnie jest dostępne uczniowi, ale pamiętać o całym szeregu oczekiwań, możliwości i percepcji wpisanych w jego historię rozwoju.

Van Lier (2010: 3), holenderski badacz podejścia ekologicznego do uczenia się, wskazuje, że najważniejszym dążeniem podejścia ekologicznego jest patrzeć na proces kształcenia, na działania nauczyciela i uczących się, na wielowarstwową naturę procesów interakcyjnych i użycia języka uwzględniając całą ich złożoność oraz funkcjonowanie w sieci wzajemnych zależności osadzonych nie tylko w bezpośrednim kontekście, lecz także społecznym, fizycznym i symbolicznym<sup>11</sup>.

Odnajdujemy w tym opisie główne terminy ekolingwistyki: kompleksowość oraz sieć wzajemnych połączeń w szeroko rozumianym kontekście. W często cytowanej publikacji z 2004 roku ten sam autor wskazuje na kluczowe dla ekologii uczenia się elementy. Są to:

- relacje (ang. relationship), związki między ludźmi a światem na poziomie fizycznym, społecznym i symbolicznym;
- kontekst (ang. context) jako element definiujący użycie języka, jednocześnie sam podlegający wpływom językowym; w podejściu ekologicznym to sami uczestnicy uznają, co jest dla nich znaczącym kontekstem;
- jakość (ang. quality) przeciwstawiona standardom, które narzucają wysoki poziom wymagań, ale przyczyniają się do obniżenia jakości i życia, i nauczania;
- wartość (ang. value), ponieważ edukacja językowa jest nauką wartości, co przeciwstawia się kartezjańskiej dychotomii tego, co teologiczne i tego, co naukowe;

---

<sup>11</sup> An ecological approach aims to look at the learning process, the actions and activities of teachers and learners, the multilayered nature of interaction and language use, in all their complexity and as a network of interdependencies among all the elements in the setting, not only at the social level, but also at the physical and symbolic level (van Lier, 2010: 3).

- krytyczna perspektywa (ang. critical perspective), która umożliwia nieustanne monitorowanie tego, co się wydarza, zachęcając do krytycznego myślenia i działania;
- różnice indywidualne (ang. variability) w sposobie uczenia się, które każdy nauczyciel powinien uwzględniać, ale także różnice na poziomie makrosystemu, chociażby ze względu na to, że nie wszystkie szkoły spełniają ideał instytucji wyrównujących szanse społeczne;
- różnorodność (ang. diversity) rozumiana jako różnorodność osób, a ponadto zróżnicowanie języka rozumianego nie jako monolit, ale organizm, na który składają się dialekty, odmiany regionalne, odrębne zwyczaje kulturowe itp.;
- podmiotowość sprawcza (ang. agency), która przyznaje uczącemu się autonomię w działaniu oraz prawo do posiadania „własnego głosu” i własnego rozumienia swoich działań;
- emergentne struktury (ang. emergent pattern) wskazujące na nową jakość, którą poszczególne elementy uczenia zyskują funkcjonując jako całość.

Uzupełnieniem tej listy jest jeszcze jedno pojęcie, często przywoływane w opisach podejścia ekologicznego, a jest nim afordancja, termin zapożyczony od amerykańskiego psychologa Jamesa Gibsona (1986) i jego ekologicznej teorii percepcji bezpośredniej. Definiuje się je jako „wszystkie możliwości działania, na jakie pozwala środowisko” (Dotov i in., 2012: 282) lub inaczej jako to, „co środowisko oferuje zwierzęciu, z korzyścią bądź niekorzyścią. Mam tu na myśli coś, co odnosi się zarówno do środowiska, jak i do zwierzęcia, jednak nie istnieje żadne pojęcie określające taką relację” (Gibson, 1979: 127, za: Dotov i in., 2012: 284). Afordancje są okazjami do działania lub do jego zaniechania, które pojawiają się w chwili naszego wejścia w interakcję ze środowiskiem fizycznym lub społecznym. To, jak je wykorzystujemy, zależy od naszej indywidualnej percepcji sygnałów płynących ze środowiska. Ten sam zbiornik wody może być ofertą ugaszenia pragnienia dla jednych lub inspiracją malarską dla innych. Ucząc się, odkrywamy coraz to nowe afordancje oferowane przez różne środowiska, w których funkcjonujemy – dla języka może to być na przykład ton głosu, gest czy reakcja słowna.

Uczenie się języka w perspektywie ekologicznej jest więc nieliniowym, dynamicznym i złożonym procesem opartym na językowych afordancjach wynikających z reakcji uczącego się na jego interakcje ze środowiskiem (Järvinen, 2009, za: Hahn, Rodriguez-Kaarto, 2015, on-line). Odpowiadając na wyzwania związane z uczeniem się języka fińskiego przez imigrantów o wysokich kompetencjach zawodowych, mających trudności z integracją właśnie z powodów językowych,

specjaliści uniwersyteccy zaproponowali model uczenia się oparty na podejściu ekologicznym (Hahn, Rodriguez-Kaarte, on-line, 2015: 4), w którym wyróżnili następujące zasady i strategie projektowania kursu językowego:

**Zasady:**

- uczenie się J2 w działaniu i interakcji;
- uczestnictwo w lekcjach, które są wyzwaniem dla uczącego się;
- interakcje z 'bardziej kompetentnymi użytkownikami' (ang. More Knowledgeable Others);
- bezpośrednia i pośrednia percepcja środowiska oraz afordancje językowe;
- percepcja multimodalna i multisensoryczna;
- budowanie własnego „ja”.

**Strategie:**

- podstawa programowa oparta na działaniu;
- złożone zadania oparte na współpracy z 'bardziej kompetentnymi użytkownikami';
- angażujące treści osadzone w zawodowo-kulturowych kontekstach;
- lekcje skontekstualizowane, uwzględniające różnice indywidualne uczących się;
- uczenie się oparte na zróżnicowanych środkach dydaktycznych i typach działań oraz przebiegające w różnych miejscach;
- demokratyczna, skłaniająca do czynnego udziału atmosfera lekcji;
- środowisko o wysokim stopniu semiotyzacji.

W celu jego realizacji wyróżnili cztery moduły zajęć (tamże: 4):

- moduł obserwacyjny (ang. observation-based learning module), w którym uczący się obserwują, obejmują refleksją oraz interpretują nagrania audio i wideo, teksty, autentyczne zdarzenia;
- moduł pisania (ang. writing-based learning module), w którym rozwijane są kompetencje pisania tekstów istotnych znaczeniowo dla uczących się (dzienników, pism formalnych, prezentacji problemów);
- moduł interakcyjny (ang. interaction-based learning module), podczas którego uczący się są zachęceni do podejmowania osobistych, akademickich lub zawodowych zadań w języku docelowym (np. zakupów, transakcji bankowych, prezentacji akademickich itp.);
- moduł mówienia (ang. speech-based learning module), w którym uczący się skupiają się na słuchaniu i ustnym reagowaniu rozwijającym słownictwo wokół materiału wideo (np. programu telewizyjnego); proponuje się odgrywanie scen, dyskusowanie, komentowanie itp.

Analizując te propozycje, trudno mówić o zupełnie nowatorskim programie nauczania. Jest to raczej pewien sposób mówienia o działaniach, które, przynajmniej teoretycznie, nie są zaskakujące. Popatrzymy teraz na wskazówki dotyczące prowadzenia badań glottodydaktycznych w tak nakreślonym kontekście ekologicznym.

## 5. Wyzwania badawcze glottodydaktyki w perspektywie ekologicznej

Chcąc prowadzić badania uczenia się w podejściu ekologicznym, na co szczególnie zwraca uwagę włoski badacz tych kwestii Gabriele Pallotti (2002, online), należy bardzo starannie rozpatrzyć dwie kwestie:

1. dane zebrane do badania powinny być ekologicznie trafne, a zatem zebrane w warunkach możliwie jak najbliższych dla naturalnego kontekstu badanego procesu;
2. analiza zebranych danych ma na celu poszukiwanie systematycznych zależności pomiędzy cechami charakterystycznymi dla przebiegu uczenia się języka obcego a różnymi kontekstami, w które cały proces jest wpisany.

Takie postępowanie badawcze generuje szereg częściowo dobrze już znanych problemów metodologicznych (np. jak zebrać dane, nie ingerując w badane środowisko?) oraz teoretycznych: czym jest wspomniany kontekst? To pytanie było często analizowane przez badaczy ekologii języka, a próbą odpowiedzi na nie jest typologia powstała w ramach ekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera (1979, za: Pallotti, 2002: 166), który wyodrębnia cztery poziomy kontekstu:

- poziom mikrosystemu: zawiera wszystkie działania, role, funkcje właściwe dla danej osoby w jej bezpośrednim otoczeniu fizycznym i psycho-społecznym;
- poziom mezosystemu: odnosi się do funkcjonowania danej osoby w kilku mikrosystemach jej właściwych, dla dziecka, na przykład, to rodzina, szkoła, sąsiedztwo;
- poziom egzosystemu: nie dotyczy bezpośrednio danej osoby, ale to, co na nim zachodzi wywiera wpływ na jego funkcjonowanie w mikrosystemie, dla dziecka, na przykład, to miejsce pracy rodziców lub ich bezrobocie albo szkoła starszego rodzeństwa;
- poziom makrosystemu: silnie wpływa na trzy pierwsze poprzez odwołania kulturowe, ideologiczne czy gospodarczo-polityczne.

Niektórzy badacze dodają jeszcze chronosystem, ważny wymiar czasowy, o którym już wspominaliśmy wcześniej.

Pallotti twierdzi, że samo uwzględnianie kontekstu w badaniach glottodydaktycznych nie jest nowością i to nie sama jego obecność definiuje podejście ekologiczne, ale miejsce, jakie mu się przyznaje. W jego przekonaniu perspektywa ekologiczna „polega na poważnym traktowaniu i systematycznym oraz pogłębionym rozwijaniu ogólnego i powszechnie przytaczanego twierdzenia, że ‘kontekst jest ważny’. Kto chce zaangażować się w podejście ekologiczne do języka obcego, czyni z opisu kontekstu i jego związków z procesem akwizycji centralny przedmiot swoich badań”<sup>12</sup> (Pallotti, 2002: 167). Język jest jednym z wielu elementów kontekstu i wobec tego produkcja wypowiedzi w języku obcym nie jest jedynym celem uczenia się, uczący się mierzy się bowiem jednocześnie z innymi zadaniami: zbudowaniem relacji z innymi uczestnikami, refleksją nad swoją tożsamością, zdefiniowaniem nowych ról społecznych dla siebie i innych, znalezieniem sensu dla swoich działań interakcyjnych w danym mikrokontekście. Istotne jest przy tym zauważenie, że wpływ na linii kontekst – jednostka – proces uczenia się nie jest jednostronny, ale obustronny, również jednostka może wpływać na kontekst i go zmieniać. Wśród metod badawczych szczególnie odpowiadających takiemu podejściu wymienia się badanie w działaniu, studium przypadku, metody etnograficzne i narracyjne.

Zastanawiając się nad tym, co nowego podejścia ekologiczne mogą wnieść do badań glottodydaktycznych, należy zauważyć, że nie mówimy o zupełnie nowym paradygmacie badawczym, dopracowanej teorii czy nowej metodzie nauczania/uczenia się, ale raczej o przesunięciach znaczeniowych w obrębie znanych już pojęć i terminów, o inaczej rozmieszczonych akcentach i o innych układach treści, które, zgodnie z zasadą emergencji, prowadzą do nowych znaczeń. Jak podkreśla van Lier (2004: 224): „Chodzi po prostu o pewien sposób myślenia o nauczaniu i uczeniu się w całej ich złożoności, o sposób patrzenia na język jako narzędzie o różnych możliwościach użycia i kluczowy komponent we wszystkich znaczeniowo istotnych działaniach człowieka”<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Effectivement, la perspective écologique, telle qu’elle vient d’être présentée, consiste à prendre au sérieux et à développer de façon systématique et approfondie l’affirmation générique et communément admise selon laquelle « le contexte est important ». Qui veut s’engager dans une approche écologique de la seconde langue fait de la description du contexte et de ses rapports avec les processus d’acquisition l’objet central de sa propre recherche (Pallotti, 2002: 167).

<sup>13</sup> It is just a way of thinking about teaching and learning in all its complexity, a way of looking at language as a tool of many uses, and as a key component of all human meaning-making activity.

## 6. W odpowiedzi na tytułowe pytanie

Na nieco inne pytanie niż tytułowe, a mianowicie: Czy propozycja ekolingwistyki dla glottodydaktyki jest godna uwagi? Magdalena Steciąg (2014: 60) odpowiada twierdząco, wymieniając trzy argumenty:

- jest to zachęta do inspirującej badaczy refleksji teoretycznej;
- pozwala w sposób krytyczny zweryfikować pewne obiegowe opinie (np. najlepszym nauczycielem jest native speaker) oraz w pewnym sensie ujawnia ideologiczne podstawy niektórych działań dydaktycznych;
- zachęca do łączenia kształcenia językowego z problemami ponowoczesnej współczesności.

Trudno nie zgodzić się z takim punktem widzenia, jednak pytając: Czy jesteśmy gotowi na ekoglottodydaktykę? zarówno w sensie badawczym, jak i aplikacyjnym myślę już o kroku następnym, którym jest wdrożenie perspektywy ekologicznej w badania i praktykę glottodydaktyczną w polskim kontekście edukacyjnym. Ostatni regionalny kongres Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego (fr. Fédération Internationale des Professeurs de Français) w Kioto w 2017 roku przebiegał pod hasłem *Écologie du français et diversité des langues*<sup>14</sup> i nieprzypadkowo odbywał się w 20. rocznicę podpisania w tym właśnie mieście protokołu w sprawie przeciwdziałania globalnemu ociepleniu. Przewodniczący FIPF Jean-Marc Defays entuzjastycznie pisze o „ekologicznej, trwałej, odnawialnej dydaktyce” (2017, on-line)<sup>15</sup>, ale czy są ku temu realne przesłanki? Zastrzegam od razu, że odpowiadam wyłącznie we własnym imieniu: otóż uważam, że nie jesteśmy gotowi na przyjęcie perspektywy ekologicznej w teoretycznej i praktycznej odsłonie dydaktyki języków obcych ze wszystkimi jej konsekwencjami, o których była mowa uprzednio. Wynika to z kilku powodów:

- głębokie osadzenie myślenia glottodydaktycznego w oddzielnie funkcjonujących „przegródkach” zamiast myślenia holistycznego: procesy nauczania-uczenia się języków są doskonale opisaną strukturą, w której, teoretycznie, wszystko jest połączone (kompetencje, umiejętności, kontekst, uczący się itp.), ale de facto funkcjonuje i jest badane odrębnie;
- różnojęzyczność jest wprawdzie dobrze rozpoznanym konceptem teoretycznym (zob. Kucharczyk, 2018), ale daleko jej do satysfakcjonujących wdrożeń praktycznych, nie mówiąc już o odwoływaniu się do pojęć typu „ekosystem językowy”, kiedy nadal używamy określeń „języki

---

<sup>14</sup> Ekologia języka francuskiego i różnorodność językowa.

<sup>15</sup> « Une didactique écologique, durable, douce » (Defays, 2017, on-line).

- tercjarnie” lub je numerujemy w kolejności „ważności” (np. w systemie francuskim *Langue vivante 1*, *Langue vivante 2*);
- silne przywiązanie do teorii kognitywnych osadzonych w dualizmach typu input-output, które nie pozostawiają miejsca dla wspomnianych wcześniej afordancji;
  - nadawanie priorytetu działaniom językowym uczących się a marginalizowanie kwestii relacyjnych i tożsamościowych;
  - postrzeganie kontekstu jako tła dla działań językowych;
  - ograniczony zasięg badań jakościowych typu etnograficznego czy naracyjnego uznawanych za mniej „naukowe” i obciążone błędem nadmiernego subiektywizmu.

Natomiast od strony wdrożenia do praktyki szkolnej perspektywy ekologicznej widzę dwie główne przeszkody:

- programy kształcenia przyszłych nauczycieli są przeładowane teoretyczną wiedzą akademicką, często „mozaikową” (Gołębniak, Krzychocki, 2015) i oderwaną od rzeczywistości szkolnej, która nie przyczynia się do myślenia o nauczaniu/uczeniu się jako całościowym procesie dydaktyczno-psychologiczno-pedagogicznym, zanurzonym w specyficznym kontekście edukacyjnym<sup>16</sup>;
- testocentryzm polskiej szkoły narzucający ciasny gorset każdej lekcji języka obcego.

To z pewnością nie wyczerpuje listy, ale wskazuje na rozziw w myśleniu ekologicznym o nauczaniu / uczeniu się języków a myśleniem nawet w najbardziej aktualnych teoriach uczenia się. A zatem nie, moim zdaniem, nie jesteśmy gotowi na eko-glottodydaktykę. Narzuca się zatem kolejne pytanie: Czy chcemy to zmienić? Odpowiedzi na nie dostarczą dalsze badania i analizy, których z pewnością nie zabraknie.

## BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, London : Harvard University Press.
- Calvet L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

---

<sup>16</sup> Początki zmian w tym zakresie są już obecne w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym (zob. np. Lankiewicz, 2015; Szymankiewicz, 2017), ale pozostaje jeszcze daleka droga do ich rzeczywistych wdrożeń w programy kształcenia przyszłych nauczycieli.



- Chen S. (2016), Language and ecology: A content analysis of ecolinguistics as an emerging research field. „Ampersand”, nr. 3, s. 108–116. Online: <https://www.sciencedirect.com/journal/ampersand/vol/3/suppl/C> [DW 15.06.2019].
- Costa J. (2008), Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères. Quels enjeux pour une convergence didactique ? „Les Cahiers de l’Acedle”, nr 5, s. 109–128.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Defays J.M. (2017), Une didactique des langues et cultures écologique, durable, douce? „Le français dans le monde”, nr 414. Online: <http://jeanmarcdefays.be/une-didactique-des-langues-et-des-cultures-ecologique-durable-douce/> [DW 20.08.2019].
- Dotov D.G., Nie L., de Wit M.M. (2012), Zrozumieć afordancję: przegląd badań nad główną tezą Jamesa J. Gibsona. „Avant”, nr 3/2, s. 282–295 (przekład: D. Lubiszewski, N. Strehlau).
- Giroux H.A., Witkowski L. (red.) (2010), Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołębiński B.D., Krzychowiak S. (2015), Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 38, s. 97–112.
- Hagège C. (1985), L’homme de paroles. Paris: Fayard.
- Hahn Y., Rodriguez-Kaarto T.J. (2015), Designing for social integration: an ecological approach to language learning. „Nordes” nr 6, s. 1–8. Online: <https://archive.nordes.org/index.php/n13/issue/view/11> [DW 15.07. 2019].
- Gibson J.J. (1986), The Ecological Approach to Visual Perception. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Haugen E. (1972), The Ecology of Language. Stanford University Press: Stanford, CA.
- Kramsch C., Steffensen S.V. (2008), Ecological perspectives on second language acquisition and socialization, (w:) Duff P.A., Hornberger N.H. (red.), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, nr 8, s. 17–28. Online: [https://www.researchgate.net/publication/226707454\\_Ecological\\_Perspectives\\_on\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_and\\_Socialization](https://www.researchgate.net/publication/226707454_Ecological_Perspectives_on_Second_Language_Acquisition_and_Socialization) [DW: 15.07.2019].
- Krawczak M. (2017), Poznańska Szkoła Ekolingwistyki. „Scripta Neophilologica Posnaniensia”. t. XVII, s. 145–192. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/snp/article/view/13280/12990> [DW 28.08.2019].
- Kucharczyk R. (2018), Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego). Lublin: Werset.
- Lankiewicz H. (2015), Teacher language awareness in the ecological perspective. A collaborative inquiry based on languaging. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Larsen-Freeman D. (1997), Chaos/complexity science and second language acquisition. „Applied Linguistics”, nr 18 (2), s. 141–165.
- Lechevrel N. (2010), L'écologie du langage d'Einar Haugen. „Histoire Épistémologie Langage”, nr 32 (2), s. 151–166. Online: [https://www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_2010\\_num\\_32\\_2\\_3192](https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2010_num_32_2_3192) [DW 20.08.2019].
- van Lier L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- van Lier L. (2010), The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. „Procedia Social and Behavioral Sciences”, nr 3, s. 2–6.
- Longhi J. (2012), Compte-rendu de : « Les Approches écologiques en linguistique » (N. Lechevrel, 2010) : pour une linguistique « verte » ? „Corela. Cognition, Représentation, Langage”, nr 10 (1), s. 1–5. Online : <http://journals.openedition.org/corela/2674> [DW 20.08.2019]
- Matczak P. (2000), *Problemy ekologiczne jako problemy społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, Seria Socjologia nr 27.
- Moore J. (2015), *Capitalism in the Web of Life Ecology and the Accumulation of Capital*. London/New York: Verso.
- Mühlhäusler P. (1996), *Linguistic Ecology. Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Routledge: London.
- Mühlhäusler P. (2002), Why one cannot preserve languages (but can preserve language ecologies), (w:) Bradley D., Bradley M. (red.), *Language endangerment and language maintenance*. London: Routledge Curzon, s. 34–39.
- Pallotti G. (2002), La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. „Acquisition et interaction en langue étrangère”, nr 16, s. 165–197. Online: <http://journals.openedition.org/aile/1395> [DW 30.04.2019].
- Steffensen S. V., Fill, A. (2014), Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. (w:) Steffensen, S. V., Fill, A. (red.), „Language Sciences” nr 41, *Ecolinguistics: The ecology of language and science*, s. 6–25.
- Steciąg M. (2014), Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 21, s. 51–62.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*. Warszawa/Lublin: Instytut Romanistyki UW/Wydawnictwo Werset.
- Tyburski W. (2017), Myśl humanistyczna na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego. „Ruch Filozoficzny”, nr 73 (1), s. 52–65.
- Walewicz P. (2019), *Koncepcje antropocenu i kapitałocenu a ekopedagogika*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 57–67.
- Weiner J. (2019), Rozkosze różnorodności. „Pismo. Magazyn opinii”, nr 8 (20), s. 18–25.

**Beata Peć**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-5875-1312>

[beata.pec@uw.edu.pl](mailto:beata.pec@uw.edu.pl)

## ***Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych (ze szczególnym uwzględnieniem pedeutologii i glottodydaktyki)***

**The interdisciplinary nature of foreign language teacher education  
(with particular emphasis on the pedeutology and glottodidactics)**

The purpose of this paper is to present the interdisciplinary nature of foreign language teacher education both from a theoretical and empirical perspective – including findings from a research study which was conducted at the Institute of German Studies at the University of Warsaw. The article shows the diversity of approaches to teacher education and defines glottodidactics as the basic disciplines of foreign language teacher education, exposing the influence of these disciplines on each other. The article presents a sample interdisciplinary teacher training program and, based on the results of the author's own research, the opinions of students on this subject.

**Keywords:** foreign language teacher education, glottodidactics, pedeutology, interdisciplinarity

**Słowa kluczowe:** kształcenie nauczycieli języków obcych, glottodydaktyka, pedeutologia, interdyscyplinarność

### **1. Wprowadzenie**

Obowiązujące obecnie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych

oraz dyscyplin artystycznych ustala ich klasyfikację. W dziedzinie nauk humanistycznych wyodrębnia się jako dyscyplinę naukową m.in. językoznawstwo, natomiast w dziedzinie nauk społecznych m.in. takie dyscypliny jak: pedagogika, psychologia, nauki prawne, nauki o komunikacji społecznej i medialnej.

Analizując standardy kształcenia nauczycieli języków obcych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, można stwierdzić, że nie tylko glottodydaktyka jako subdyscyplina językoznawstwa jest w nich uwzględniana. Coraz większe znaczenie zyskują także psychologia i pedagogika. Co więcej – w ramach osiągnięcia efektów w zakresie zdobywania wiedzy, rozwijania umiejętności i nabywania postaw w procesie kształcenia nauczycieli bierze się też pod uwagę prawo oświatowe, emisję głosu czy medioznawstwo. W ramach samej psychologii czy pedagogiki również mamy do czynienia z wielością subdyscyplin. Wyodrębnia się na przykład psychologię rozwojową czy psychologię różnic indywidualnych oraz chociażby pedagogikę specjalną oraz aksjologię pedagogiczną. W obecnym czasie w każdej dziedzinie i dyscyplinie można znaleźć pierwiastki innych nauk.

Niniejszy artykuł ukazuje dwie główne dyscypliny naukowe jako wiodące w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych: pedeutologię oraz glottodydaktykę. Te dwa filary stanowią fundament nauki o nauczycielu języków obcych, określonej w niniejszym artykule mianem glottopedeutologii, mieszcząc się zarówno w obszarze nauk humanistycznych, jak i społecznych. Celem artykułu jest *analiza interdyscyplinarnej specyfiki kształcenia nauczycieli języków obcych* w perspektywie teoretycznej i empirycznej. Punkt wyjścia rozważań stanowi teza, iż obecnie kształcenie języków obcych wyróżnia się interdyscyplinarną specyfiką. Rozpoczyna je wyodrębnienie pedeutologii i glottodydaktyki jako podstawowych filarów badawczych oraz wyeksponowanie konieczności ich integracji w ramach tego procesu. Następnie na przykładzie studium przypadku kształcenia nauczycieli języków obcych w jednym z polskich instytutów neofilologicznych zostaną przedstawione specyficzne elementy kształcenia glottopedeutologicznego. W podsumowaniu zawarto wnioski i perspektywy badawcze.

## **2. Filary pierwszy: pedeutologia**

Termin *pedeutologia* pochodzi od greckich słów *paideutes* – nauczyciel oraz *logos* – słowo, nauczanie. Nauka ta, uznawana za subdyscyplinę pedagogiki (Kwiatkowska, 2008: 17 i nn.; Hofer, 2010: 185 i nn.), po raz pierwszy została wyróżniona w latach 30. XX wieku, a obecnie staje się coraz bardziej niezależna. W niedawnej przeszłości badano w jej zakresie takie zagadnienia jak problematyka osobowości nauczycieli, wybór zawodu i przygotowanie do niego, praca zawodowa, szkolenie i dalsze kształcenie nauczycieli, doskonalenie ich umiejętności. Kuźma (2009: 210) mówi o konieczności „prowadzenia

kompleksowych badań wszystkich stadiów rozwoju zawodowego i pedagogicznego nauczycieli”. W niniejszym artykule kładzie się akcent na przygotowanie merytoryczno-zawodowe przyszłych nauczycieli języków obcych podczas kształcenia akademickiego.

W rozwoju pedeutologii można wyróżnić trzy okresy: od koncentracji na humanistyczno-osobistej wartości samego nauczyciela oraz rozumieniu jego pracy jako powołania i rodzaju służby dla dziecka (czasy pedagogiki reform przełomu wieków XIX i XX), poprzez naukowo-technologiczną kontrolę procesu kształcenia uczących i postrzeganie rezultatów ich pracy jako zbioru zastosowanych metod i technik nauczania (w czasach zmiany poznawczej w XX wieku), aż po fazę krytycznej refleksji na temat wpływu edukacyjnego nauczyciela na ucznia (od przełomu XX i XXI wieku po dzień dzisiejszy).

Podejście humanistyczne w pedeutologii wynika z konsolidacji psychologii oraz pedagogiki humanistycznej – dyscyplin naukowych eksponujących odkrywanie swoich mocnych stron przez osobę zdobywającą kwalifikacje do nauczania oraz jej dążenie do osiągnięcia pełni rozwoju. Technologiczna orientacja procesu kształcenia nauczycieli oznacza trening metod, form, technik i strategii nauczania. Podejście funkcjonalne uwypukla zaś funkcjonalną analizę i świadomą refleksję kandydata do zawodu nauczycielskiego nad swoimi działaniami i zachowaniami oraz zaobserwowanymi zdarzeniami psychologiczno-pedagogiczno-dydaktycznymi (np. Kwiatkowska, 2008; Mizerek, 1999: 15 i nn.). Pomimo, że wymienione trzy orientacje kształcenia nauczycieli mają charakter historyczny (zob. Arends, 1994: 28–34), są uwzględniane we współczesnym i nowoczesnym kształceniu nauczycieli języków obcych (co ukazują również wyniki przedstawionych dalej badań; zob. 6).

Pedeutologia jako subdyscyplina pedagogiki czerpie przede wszystkim z wyników badań psychologicznych, samej pedagogiki, dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki poszczególnych przedmiotów, a także z badań nad komunikowaniem się czy z kognitywistyki. U podstaw współczesnej naukowej refleksji pedagogicznej (a więc także pedeutologicznej) stoi częściowo psychologia atomistyczna (strukturalistyczna, a przede wszystkim funkcjonalna) i psychologia behawiorystyczna (z jej koncepcją wolności i godności człowieka), ale nade wszystko psychologia humanistyczna (akcentująca, wspomniane wyżej, dążenie do samourzeczywistnienia się, samodoskonalenia i samorealizacji) (zob. Matyjas, Ratajek, Trafiałek, 1997: 50–61). Nie można też nie wspomnieć o roli wyników badań empirycznych z zakresu nowoczesnej biopsychologii. W zakresie pedagogiki natomiast wyjątkowe znaczenie w badanym zakresie ma psychologizm pedagogiczny, w ramach którego można wyróżnić personalizm pedagogiczny, obejmujący m.in. teorie nowego wychowania Marii Montessori, Celestina Freinet’a, Janusza Korczaka czy Marii Grzegorzewskiej, a także

pedagogikę humanistyczną (zob. Matyjas, Ratajek, Trafiałek 1997: 62–112). W odniesieniu do specyfiki kształcenia nauczycieli języków obcych należy w tym miejscu szczególnie podkreślić istotny związek pedeutologii i glottodydaktyki.

Według Malinowskiej (2008: 119), budowanie się świadomości nauczycielskiej w teraźniejszości jest m. in. wynikiem doświadczeń w przeszłości. Dlatego interdyscyplinarne kształcenie nauczycieli może posłużyć jako zaczątek dla późniejszego świadomego doskonalenia własnego warsztatu pracy przez przyszłego nauczyciela (w tym nauczyciela języków obcych), a sam proces zdobywania kwalifikacji ma być oparty na autoregulacji (Paris, Ayres, 1997: 29–41).

### 3. Filar drugi: glottodydaktyka

Glottodydaktyka jest przedstawiana tutaj jako drugi główny filar naukowy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warto wspomnieć o jej korzeniach – termin *glottodidactica* został w Polsce użyty po raz pierwszy w roku 1956 w nazwie czasopisma założonego przez Ludwika Zabrockiego na Uniwersytecie Poznańskim (zob. m.in. Skowronek, 2013: 10, 2014). Według Słownika PWN, glottodydaktyka to „nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych”. W jej centrum stoi obecnie „szkolenie zawodowe nauczycieli języków obcych” (Grucza, Schwenk, 2010: 105), natomiast „kontur glottodydaktyki jako niezależnej nauki” w latach 70. XX wieku ukazują m.in. Bausch, Christ, Krumm (1995: 20). W dniu dzisiejszym glottodydaktyka jest uznana za dyscyplinę naukową należącą do językoznawstwa.

Poniższy przegląd podsumowuje wybrane nauki referencyjne dla glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej. Zostały tu przedstawione te dziedziny, „których odkrycia oddziałują na (...) [tą] dyscyplinę” (Ehlich, 2010a: 28). Należą do nich na przykład:

- lingwistyka (zwłaszcza lingwistyka ogólna i stosowana, porównawcza oraz typologiczna, psycholingwistyka, socjolingwistyka, socjologia lingwistyczna), przy czym tylko „w tradycyjnym ujęciu jej przedmiotem są przede wszystkim gramatyka i leksyka danego języka” (Ehlich, 2010b: 200);
- dydaktyka, za której założyciela uznaje się Jana Amosa Komensky’ego (1562-1670), często uważana za subdyscyplinę pedagogiki; jej nazwa pochodzi od greckiego: *didáskein* = nauczanie, formowanie, nauka ta była i jest zatem rozumiana jako nauka o procesach nauczania i uczenia się, oraz „jako teoria treści lub kategorii edukacyjnych, jako teoria kontrolowania procesów uczenia się lub jako nauka o edukacji szkolnej (...)” (Haß, 2013: 26); w ramach samej dydaktyki ogólnej na szczególne zaakcentowanie zasługują obecnie neurodydaktyka, a także dydaktyka mediów, których wyniki badań uwzględnia się obecnie również

w ramach dydaktyki szkoły wyższej (zob. Mayrberger, 2019: 21–23); istotny jest też dynamizm współczesnej dydaktyki próbującej sprostać wyzwaniom współczesności (zob. np. Arn, 2017);

- nauki edukacyjne/pedagogika, której „zadaniem (...) jest naukowa analiza realiów pedagogicznych i radzenie sobie z problemami edukacji, socjalizacji i rozwoju” (Haß, 2013: 25); jej nazwa pochodzi z języka greckiego od słów *paideia* = edukacja lub *pais* = chłopiec, dziecko lub *paidagogos* = prowadzący dziecko; Pfeiffer (2004: 71 i nn.) proponuje wyodrębnienie glottopedagogiki;
- nauki kognitywne – czyli „interdyscyplinarne podejście do badania sztucznej i naturalnej percepcji, poznania, myślenia, wiedzy i działania, ich przejawów, ich struktur i procesów (...). Znaczący wpływ na powstawanie (...) [tych dyscyplin nauki] mają prace z dziedziny psychologii, filozofii, informatyki, językoznawstwa, jak również neurologii” (Biechele, 2010: 154);
- nauka o komunikowaniu się – „rozumiana w naukach społecznych i humanistycznych z jednej strony jako nauka zajmująca się systematycznymi badaniami komunikacji [bezpośredniej] między ‘nadawcą’ a ‘odbiorcą’ (...), z drugiej zaś strony badaniami ‘komunikacji pośredniej’ (...), a więc za pomocą mediów” (Rost-Roth, 2010: 157).
- kulturoznawstwo - jako interdyscyplinarna nauka, „zintegrowana z takimi dyscyplinami, jak historia, polityka, sztuka, a nawet antropologia, zajmującymi się różnymi zjawiskami dotyczącymi poszczególnych kultur (...)” (Haß, 2013: 24);
- studia literackie (szczególnie literatura porównawcza i ogólna teoria literacka) – czyli „studia tekstów literackich różnych gatunków (np. powieści, poezji, dramatu) jako formy ludzkiej komunikacji, eksploracji związków między autorem, tekstem i czytelnikiem, a także badanie kwestii kontekstu historycznego i roli zastosowanego kodu” (Haß, 2013: 23);
- psychologia (zwłaszcza psychologia rozwojowa, psychologia uczenia się, psychologia humanistyczna, psychobiologia/ biopsychologia) – „obszar ten ma oczywiście szczególne znaczenie dla dydaktyki języków obcych, ponieważ nauczyciele muszą być świadomi różnych form uczenia się, stylów uczenia się, a także strategii uczenia się osób uczących się (...)”; uwzględnia się tu ponadto „kwestię motywacji ucznia lub związek między wiekiem, płcią, wcześniejszą wiedzą i tożsamością ucznia” (Haß, 2013: 24), a także np. temperament (tłumaczenia własne).

Inne dyscypliny referencyjne glottodydaktyki, takie jak np. etnologia, historia, geografia kulturowa, neurolingwistyka, nauki polityczne, teoria nowych

mediów, psycholingwistyka, socjologia także dostarczają glottodydaktyce danych empirycznych.

#### 4. Integracja pedeutologii i glottodydaktyki

Osoba nauczyciela języków obcych stanowi podmiot badań wielu polskich glottodydaktyków (np. Andrzejewska, 2015; Cichoń i in., 2014; Marciniak, 2014; Pawlak i in., 2009; Wysocka, 2003). Z punktu widzenia przedstawionego dalej studium przypadku szczególne znaczenie ma wizja kształcenia nauczycieli języków obcych, łączącego aspekty pedeutologiczne i glottodydaktyczne, prezentowana przez Zawadzką-Bartnik (np. 2010, 2014). Glottodydaktyka i pedeutologia wykazują się cechami interdyscyplinarnymi, uwzględniając wyniki badań empirycznych wielu dziedzin nauki. W tym przypadku nie można mówić o dwu- lub wielodyscyplinarności, ale o interdyscyplinarności, która jest rozumiana jako „autentyczny dialog specjalistów w (...) [kilku] dziedzinach naukowych” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 26nn.). Integracja pedeutologii i glottodydaktyki wydaje się mieć w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych wyjątkowe znaczenie. W poniższym zestawieniu dokonano uproszczonego porównania obydwu dyscyplin w tym zakresie (zob. tab. 1).

	Glottodydaktyka			Pedeutologia		
Etymologia	od greckich słów <i>glotta</i> – język i <i>didaskein</i> – uczyć się, nauczać			od greckich słów <i>paideutes</i> – nauczyciel i <i>logos</i> – słowo, nauka		
Podstawy naukowe	subdyscyplina w dziedzinie językoznawstwa stosowanego			subdyscyplina w dziedzinie pedagogiki		
Interdyscyplinarność (korelacja wyników badań z innymi dyscyplin naukowych)	językoznawstwo, psycholingwistyka; socjolingwistyka, dydaktyka ogólna, psychologia, pedagogika (w tym <i>pedeutologia</i> i glottopedagogika), nauki o komunikacji, nauki kognitywne, kulturoznawstwo, literaturoznawstwo			pedagogika, psychologia, dydaktyka szkoły wyższej, dydaktyka ogólna, dydaktyka poszczególnych przedmiotów szkolnych (w tym dydaktyka nauczania języków obcych - <i>glottodydaktyka</i> ), nauki o komunikacji, nauki kognitywne		
Geneza nauki	1965 - Uniwersytet Poznański; termin „Glottodidactica” Ludwika Zabrockiego; wyodrębnianie się glottodydaktyki jako niezależnej nauki od lat 70-tych XX wieku			lata 30-te XX wieku		
Zakres badawczy	uczeń, nauczyciel, proces nauczania/ uczenia się/ akwizycji języków obcych i jego aspekty; szkolenie zawodowe nauczycieli języków obcych			osobowość nauczyciela, wybór zawodu nauczyciela, przygotowanie do zawodu nauczyciela, szkolenie nauczycieli, dalsze kształcenie oraz doskonalenie nauczycieli; praca pedagogiczna nauczyciela (w tym języków obcych)		
Etapy rozwoju dyscypliny	metoda gramatyczno-tłumaczeniowa: koncentracja na aspektach	metoda audio-lingualna / audiowizualna: elementy szkolenia języków	podejście komunikacyjne i międzykulturowe: na pierwszym	podejście humanistyczne: koncentracja na humanistyczno-osobowo-	podejście technologiczne: kontrola naukowo-technologiczna	podejście funkcjonalne: krytyczna refleksja na temat edukacyjnego



## Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych...

	gramatyczno-leksykalnych, pojmowanie pracy dydaktycznej jako transferu wiedzy; nauczyciel języka obcego jako ekspert	obcych za pomocą mediów (wykorzystanie obrazków, laboratorium językowe); nauczyciel jako osoba kontrolująca proces akwizycji języka obcego	planie komunikacja w języku obcym; nauczanie i kształcenie strategii uczenia się; refleksja i porównywanie; nauczyciel języka obcego jako pośrednik kulturowy	bowej wartości nauczyciela; nauczanie jako powołanie i służba (w sensie pedagogiki reform); nauczyciel jako osoba towarzysząca w procesie uczenia się	wyników pracy nauczyciela; trening metod, technik, form pracy; symulowanie rzeczywistych zdarzeń pedagogicznych; nauczyciel jako metodyk	wpływu nauczyciela na ucznia; świadome nauczanie; systematyczne realizowanie badań w działaniu (ang. <i>action research</i> ); nauczyciel jako badacz i refleksyjny praktyk
--	--	--	---	---	--	---

Tab. 1: Nowe tendencje w kształceniu nauczycieli języków obcych – glottodydaktyka versus pedeutologia (opracowanie własne).

W tym momencie można już jednoznacznie stwierdzić, że glottodydaktyka jako nauka wskazuje i dokonuje wyboru zagadnień do realizacji w kontekście szkolenia nauczycieli języków obcych, pedeutologia zaś jako dyscyplina naukowa wskazuje sposób, w jaki należy przekazywać te treści, tj. jakie podejścia naukowe, metody i formy pracy w zakresie dydaktyki szkoły wyższej powinny być stosowane, aby w ramach procesu kształcenia przyszli nauczyciele języków obcych zostali optymalnie przygotowani do rozwiązywania problemów edukacyjnych.

Jak już wspomniano, w niniejszym artykule istotne są te wyniki empiryczne z dziedziny pedeutologii, które związane są z obszarem naukowym glottodydaktyki oraz te rezultaty badawcze z dziedziny glottodydaktyki, które dotyczą domeny pedeutologii (dla celów dalej przedstawionych badań nazywane one będą glottopedeutologicznymi). W obydwu dyscyplinach widoczny jest ich bezpośredni związek z podobnymi subdyscyplinami, w tym szczególnie z psychologią, pedagogiką, dydaktyką ogólną i prawem oświatowym, a także z dydaktyką szkoły wyższej (która zgodnie z najnowszymi tendencjami ma być zorientowana na rozwój kompetencji studentów, a nie tylko na przekazywanie teorii naukowych) (zob. Macke, Hanke, Viehmann-Schweizer, Raether 2016). Nowocześnie zorganizowany, a więc nastawiony na interdyscyplinarność, proces kształcenia nauczycieli języków obcych, nie powinien polegać jedynie na imitowaniu czy rozwijaniu krytycznego myślenia, lecz zachęcać studentów do myślenia komputacyjnego, czyli do świadomego poszukiwania nowych rozwiązań i samodzielnego wyciągania wniosków w wyniku refleksji nad wszelkimi podejmowanymi działaniami (zob. tab. 2).

<b>Organizacja nowoczesnego glottopedeutologicznego kształcenia nauczycieli języków obcych</b>			
Od nabywania wiedzy <-----> Do rozwijania, pogłębiania i poszerzania wiedzy			
Od reprodukowania <-----> przez analizowanie <-----> do formułowania hipotez			
Typ	Myślenie imitacyjne	Myślenie krytyczne	Myślenie komputacyjne
Aktywność/działania studentów:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• streszczanie</li> <li>• opisywanie</li> <li>• rozpoznawanie i stosowanie</li> <li>• opanowanie wiedzy, zasad, reguł</li> <li>• zdobywanie, poszerzanie i pogłębianie wiedzy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analizowanie fachowej literatury</li> <li>• ocenianie pomysłów i informacji</li> <li>• synteza wiedzy, wyciąganie wniosków, formułowanie argumentów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdobywanie się na własną refleksję</li> <li>• ocenianie z własnego punktu widzenia</li> <li>• spekulowanie</li> <li>• formułowanie hipotez</li> </ul>
Charakterystyczne pytania naukowe:	co?	jak? w jaki sposób? jak dalece istotne? dlaczego?	co by było, gdyby?
Cele	poprawność	prosta oryginalność transfer wiedzy i umiejętności	twórcza oryginalność

Tab. 2: Nowe trendy w glottodydaktyce i pedeutologii – organizacja nowoczesnego procesu glottopedeutologicznego (opracowanie własne na podstawie Ballard, Clancy, 1991).

Student w nowoczesnym procesie glottopedeutologicznego kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego nie tylko powinien zapamiętywać i zdobywać szeroką wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej, glottodydaktyki czy prawa oświatowego, powinien też poprzez krytyczne myślenie, zakotwiczone w analizie i syntezie literatury fachowej z różnych dyscyplin pokrewnych oraz transfer poznanych rozwiązań dydaktycznych na praktykę pedagogiczną rozwijać postawę myślenia komputacyjnego, mającego na celu twórcze i świadome poszukiwanie nowych, oryginalnych rozwiązań opiekuńczo-wychowawczych oraz glottodydaktycznych.

## 5. Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych – metodologia badań własnych

### 5.1. Cel badań, podejście empiryczne, metody i techniki badawcze

Celem badań jest analiza interdyscyplinarnej specyfiki kształcenia nauczycieli języków obcych, realizowanego w ramach studiów uniwersyteckich pierwszego i drugiego stopnia. Z metodologicznego punktu widzenia mają one charakter jakościowy z elementami ilościowymi i uwzględniają zasadę triangulacji (zob. Knorr, Schramm, 2016: 90 i nn.; Rübken, Wetzel 2016: 13; Schramm,

2016: 50 i nn.; Frieberthäuser, Langer, Prengel, 2013, 17–18). Zastosowano w nich metodę biograficzną, analizę dokumentów, ankietowanie, obserwację i metodę dialogową, a także elementy badań korpusowych oraz badań w działaniu. Metoda biograficzna obejmuje tutaj studium przypadku (Łobocki, 2000: 243 i nn.) kształcenia nauczycieli języka niemieckiego realizowanego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i skierowana jest na pozyskiwanie danych empirycznych dotyczących studentów i glottopedeutologów biorących udział w procesie kształcenia oraz danych obejmujących formy, metody, warunki kształcenia itp. Analiza dokumentów obejmuje wnioskowanie klasyczne, jakościowe i formalne na podstawie dokumentów oficjalnych, pół-oficjalnych oraz prywatnych, a konkretnie analizę przepisów prawnych, programów kształcenia nauczycieli języka obcego, sylabusów akademickich, dokumentów praktyk pedagogicznych oraz pisemnych i ustnych wypowiedzi studentów oraz wykładowców na temat praktyk i procesu kształcenia. Metoda sondażu (Łobocki, 2000: 243 i nn.) realizowana jest w niniejszych badaniach poprzez techniki pisemnego sondażu z zastosowaniem ankiety skategoryzowanej, zawierającej zarówno pytania zamknięte, półotwarte, jak i otwarte, oraz techniki ustnego sondażu z zastosowaniem wywiadu niestandardyzowanego. Obserwacja natomiast realizowana jest w niniejszych badaniach przede wszystkim jako autoobserwacja. Na podstawie autorefleksji badani glottopedeutolodzy formułują w sposób pisemny indywidualne opinie na temat procesu kształcenia. W ramach metody dialogowej przeprowadzono i przeprowadza się nadal wywiady z wybranymi studentami na temat kształcenia nauczycieli, a więc indywidualne, bezpośrednie rozmowy uwzględniające aktywne słuchanie (polegające na upewnianiu się badacza co do poprawności rozumienia wypowiedzi w trakcie jej trwania) i listy ogólnych, głównych kategorii (czyli zagadnień, których dotyczyć ma rozmowa).

## 5.2. Kryteria poprawności badań, proces empiryczny i pytania badawcze

Zastosowana procedura badawcza ma pomóc zapewnić nie tylko *wiarygodność, obiektywność, trafność i rzetelność* wyników, ale także spełnienie kryteriów poprawności jakościowych badań empirycznych, takich jak *otwartość, elastyczność oraz komunikatywność* (zob. Łobocki, 2000; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Caspari i in., 2016).

Badania realizowane są od roku 2011 w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i trwają nadal (zob. Karpeta-Peć, 2018: 25–42). Poniżej przedstawiono tylko niektóre dane empiryczne dotyczące interdyscyplinarnej specyfiki kształcenia nauczycieli języków obcych. Pytanie badawcze dla celów niniejszego artykułu można sformułować następująco: Na czym polega

interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych? Pytanie to implikuje kilka pytań szczegółowych:

- Jaką rolę w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych pełni pedeutologia? Czy rzeczywiście stanowi jego mocny filar i określa sposób realizacji ścieżki kształcenia nauczycieli języków obcych?
- Jaką rolę w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych pełni glotodydaktyka? Czy rzeczywiście również stanowi jego mocny filar i określa zakres zagadnień realizowanych w procesie kształcenia?
- Jakie dziedziny i dyscypliny naukowe stanowią podstawę dla wiedzy przekazywanej studentom w procesie kształcenia nauczycielskiego?
- W jaki sposób przekazywana jest wiedza, trenowane są umiejętności i kształtowane postawy przyszłych nauczycieli języków obcych? Według pedeutologicznej orientacji technologicznej, humanistycznej czy funkcjonalnej?

Przytoczone zostaną wybrane wyniki pozyskane w ramach studium przypadku, rozumianego jako przypadek badania specyfiki interdyscyplinarnego kształcenia nauczycieli języków obcych w jednym z polskich instytutów neofilologicznych, na podstawie analizy dokumentów prawnych i merytorycznych oraz sondażu przeprowadzonego wśród studentów (dla celów niniejszego artykułu wybrano dane sondażu ustnego, pozyskane od jednego studenta).

## **6. Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych – wyniki badań własnych**

### **6.1. Wyniki analizy dokumentów**

Jeszcze do niedawna proces kształcenia nauczycieli języków obcych realizowany był na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2012 poz. 131). W ostatnim czasie weszło w życie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019 poz. 1450). Od 2012 r. kształcenie nauczycieli języków obcych na uczelniach wyższych obejmuje przygotowanie merytoryczne wynikające z programu danego kierunku studiów (moduł 1 według Rozporządzenia z 2012 r. oraz grupa zajęć A według Rozporządzenia z 2019 r.), przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (moduł 2 według Rozporządzenia z 2012 r. oraz grupa zajęć B według Rozporządzenia z 2019 r.), przygotowanie dydaktyczne (moduł 3 według Rozporządzenia z 2012 r. oraz grupa zajęć C, czyli podstawy dydaktyki

i emisja głosu, a także grupa zajęć D, czyli przygotowanie dydaktyczne do nauczania danego języka obcego według Rozporządzenia z 2019 r.).

Już wstępny przegląd tych dokumentów prawnych ukazuje interdyscyplinarną specyfikę kształcenia nauczycieli języków obcych. W ramach studiów merytorycznych (moduł 1 według Rozporządzenia z 2012 r. oraz grupa zajęć A według Rozporządzenia z 2019 r.) na odpowiednich neofilologicznych kierunkach studiów pierwszego stopnia uwzględnia się na przykład takie dziedziny nauki, jak: lingwistyka, literaturoznawstwo, teoria literatury, realizmoznawstwo, filozofia, historia, kulturoznawstwo, psychopedagogika, dydaktyka i glottodydaktyka (por. Program studiów I stopnia na kierunku germanistyka obowiązujący od 2018 r. w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego). Z kolei studia magisterskie poświęcone są zdobywaniu pogłębionej wiedzy z zakresu takich dyscyplin naukowych, jak: historia kultury, komparatyka kulturowa, studia nad komunikacją międzykulturową, glottodydaktyka, językoznawstwo z elementami tłumaczeń, historia literatury, krytyka literacka, translatoryka literacka, studia transkulturowe, a także aktualnie helwetologia i komunikacja w biznesie (por. Program studiów stacjonarnych II stopnia na kierunku germanistyka obowiązujący od 2018 r. w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego). Takie przygotowanie merytoryczne studentów – w tym przyszłych nauczycieli języka obcego – dobrze rokuje. Słuchacze mają możliwość zdobywania merytorycznej wiedzy z zakresu różnorodnych dziedzin i dyscyplin naukowych.

Podobnie interdyscyplinarnie wygląda przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne według obydwu omawianych rozporządzeń. Różnica widoczna jest jedynie w sposobie usystematyzowania wiedzy i umiejętności. W Rozporządzeniu z 2012 r. obszary psychologiczny i pedagogiczny były zintegrowane i obejmowały, po pierwsze – ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (moduł 2.1./ 90 godz.), po drugie zaś – przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (moduł 2.2./ 60 godz.) oraz praktykę psychologiczno-pedagogiczną (moduł 2.3./ 30 godz.). Obecnie według Rozporządzenia z 2019 r. wyodrębnia się psychologię (90 godz.), pedagogikę (90 godz.) oraz praktyki zawodowe (30 godz.). Liczba godzin poświęcona zagadnieniom z dziedzin psychologii i pedagogiki została zatem zwiększona o 30.

Pogłębiona analiza sylabusów poszczególnych przedmiotów z modułu psychologiczno-pedagogicznego ukazuje powiązanie omawianych zagadnień z wynikami badań empirycznych takich dziedzin i dyscyplin, jak: glottodydaktyka, psychologia, pedagogika, a także socjologia, nauki kognitywne, nauki prawne, nauki o komunikacji społecznej, prawo, medycyna, biologia, antropologia. Istotne jest czerpanie w ramach samej psychologii z wielu subdyscyplin,

takich jak psychologia ogólna, psychologia rozwojowa, psychologia pedagogiczna, psychologia różnic indywidualnych, psychologia osobowości, psychobiologia (zob. np. Horstmann, Dreisbach, 2017; Spering, Schmidt, 2017; Woolfolk, 2014; Schneider, Lindenberger, 2012; Salewski, Renner, 2009). W bloku pedagogicznym sięga się do teorii wychowania, pedagogiki ogólnej, pedagogiki specjalnej (w tym np. oligofrenopedagogiki), aksjologii pedagogicznej, pedagogiki reform (zob. np. Chałas, Maj, 2016; Heimlich, 2016; Kwieciński, Śliwerski 2003). Wszystkie wyżej wymienione dziedziny i dyscypliny naukowe stanowią następnie teoretyczną bazę dla realizacji praktyk (w omawianym przykładzie - *Praktyki psychologiczno-pedagogicznej*).<sup>1</sup>

W interdyscyplinarnym kształceniu dydaktycznym (moduł 3) wyraźnie podkreślano różnicę między wiedzą i umiejętnościami ogólnodydaktycznymi (moduł 3.1.), glottodydaktycznymi (moduł 3.2.) oraz praktycznymi (moduł 3.3.). Obecnie wyodrębnia się dydaktykę ogólną z emisją głosu (grupa zajęć C) oraz dydaktykę przedmiotu – w omawianym przypadku glottodydaktykę (grupa zajęć D). Z analizy sylabusów poszczególnych przedmiotów modułu dydaktycznego wynika, że słuchacze podczas studiów zdobywają wiedzę z dziedzin i dyscyplin takich jak dydaktyka ogólna (np. Lehner, 2009) (w tym dydaktyka medialna) i glottodydaktyka (Jaroszewska, 2014), a także z zakresu językoznawstwa, psychologii (w tym psychologii rozwojowej), pedagogiki, w tym pedagogiki specjalnej (np. Zawadzka-Bartnik, 2010) i medialnej, nauk prawnych (prawa oświatowego), nauk o komunikacji społecznej i mediach, jak również, w ramach studiów II stopnia, bezpośrednio z pedeutologii. Wszystkie wymienione dziedziny i dyscypliny naukowe stanowią, podobnie jak w module 2, podstawę do realizacji praktyki - w omawianym przypadku *Wstępnej praktyki dydaktycznej* o charakterze obserwacyjnym oraz *Zasadniczej praktyki dydaktycznej* polegającej na samodzielnym prowadzeniu lekcji języka obcego (tu: języka niemieckiego).<sup>2</sup>

Zakłada się, iż do podobnych wniosków można dojść analizując sylabusy przedmiotów w ramach kształcenia nauczycieli języków obcych na innych uczelniach w Polsce, programy kształcenia bazują bowiem na jednolitych standardach prawnych.

W nowym rozporządzeniu wymienia się ponadto w ramach treści kształcenia nauczycieli filozofię wychowania i nawiązuje się w większym stopniu do

---

<sup>1</sup> W aneksie zamieszczono przykładowe zestawienie treści realizowanych w ramach ogólnego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (tab. 3) oraz przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do nauczania na danych etapach edukacyjnych (tab. 4).

<sup>2</sup> Aneks zawiera przykładowe zestawienie treści realizowanych w ramach przygotowania dydaktycznego (tab. 5). Tamże zamieszczono również wykaz przedmiotów oferowanych w badanym czasie w Instytucie Germanistyki UW (tab. 6).

psychologii rehabilitacji i pedagogiki specjalnej (np. eksponując edukację włączającą) oraz do logopedii (akcentując na przykład zagadnienia z dziedziny emisji głosu). Znaczenia nabierają też nauki o komunikacji medialnej (np. w ramach zagadnień cyfryzacji czy myślenia komputacyjnego). Ze względu na złożoność procesu kształcenia nauczycieli języków obcych i wyjątkowej roli, jaką odgrywają w nim obydwie wyżej wspomniane dyscypliny: glottodydaktyka i pedeutologia, w badanym przypadku realizuje się zajęcia uniwersyteckie według autorskiego podejścia glottopedeutologicznego.

## 6.2. Wyniki sondażu ustnego

W ramach omawianych tutaj badań przeprowadzone były (i są nadal) wywiady z wybranymi studentami. We wszystkich dotychczasowych wypowiedziach widoczne są elementy trzech orientacji pedeutologicznych: technologicznej, humanistycznej i funkcjonalnej oraz wpływ wiedzy z wielu dyscyplin naukowych. W niniejszym artykule przytoczone zostaną przykładowe opinie jednego studenta (S3), które dokładnie ukazują specyfikę kształcenia nauczycieli języków obcych. Osoba ta w momencie badania miała już za sobą proces kształcenia nauczycielskiego w ramach studiów pierwszego stopnia oraz zajęcia akademickie przypisane dla pierwszego roku studiów drugiego stopnia, a więc zdobyła interdyscyplinarną wiedzę ze wszystkich przedstawionych wyżej dyscyplin naukowych. Student zrealizował trzy etapy praktyk w szkołach podstawowych i przedszkolach: *Praktykę psychologiczno-pedagogiczną – I i II etap edukacyjny* (30 godz. obserwacji lekcji wychowawczych i innych działań opiekuńczo-wychowawczych), *Wstępną praktykę dydaktyczną – I i II etap edukacyjny* (60 godz. obserwacji lekcji języka niemieckiego, częściowo też innych przedmiotów) oraz *Zasadniczą praktykę dydaktyczną – I i II etap edukacyjny* (60 samodzielnie prowadzonych lekcji języka niemieckiego).

Wywiad miał charakter nieustrukturyzowany i uczestniczący, co oznacza, że nie przygotowano wcześniej pytań badawczych, a badacz reagował swymi pytaniami na sytuacje zaistniałe podczas rozmowy. Z wypowiedzi studenta widać, że cały proces kształcenia (stacjonarnego) postrzega on przede wszystkim jako okazję do zdobywania pogłębionej wiedzy, natomiast dopiero praktyki pedagogiczne widzi jako możliwość rzeczywistego treningu umiejętności: *Więc to było tak, że najpierw miałem porcję teorii, którą później mogłem zobaczyć – [przeżyć,] jak to wszystko działa – w praktyce.*<sup>3</sup> Nie bez znaczenia są jednak też wszystkie sytuacje podczas zajęć uniwersyteckich, kiedy to studenci w sposób nie do końca naturalny mają możliwość ćwiczyć sposoby prowadzenia

---

<sup>3</sup> Przytoczono oryginalne wypowiedzi badanego.

zajęć. Są to przede wszystkim prezentacje oraz micro-teaching (krótkie, pięciminutowe symulacje lekcji): *No, na pewno wszystkie prezentacje, które przygotowywałem, nauczyły mnie też tego, jak się przygotowywać do jakiegoś wystąpienia, ale też – myślę – trochę mnie (...) ośmieliły przed (...) pójściem do szkoły. Bo to też było potrzebne – nie tak, żeby siedzieć w ławce i słuchać innych, ale też nauczyć się występować. No i też na pewno takiego przygotowania samodzielnego – to zdecydowanie. W obrębie studentów ćwiczyłem – czyli micro-teaching. Ale właściwie, jak to jest naprawdę, to się przekonałem podczas sześćdziesięciu godzin praktyk. Wiec tutaj miałem taki wstęp, a zobaczyć mogłem, jak to wszystko wygląda już w praktyce. (...) Byłem przygotowany [do konfrontacji z rzeczywistością] w takim znaczeniu, że wiedziałem, co mnie może czekać. Nie ćwiczyliśmy tutaj z dziećmi, bo nie zapraszaliśmy nigdy dzieci, ale trenowaliśmy takie sytuacje, które mogą spotkać nauczyciela w szkole. Więc byłem przygotowany na to, co może mnie czekać na praktykach.*

Zdaniem badanego studenta, podczas całej ścieżki kształcenia miał on możliwość rozwijania swojej autonomii jako potencjalny nauczyciel języka niemieckiego, a także poznawać siebie samego, swoje mocne strony i talenty, oraz realizować swoje zainteresowania: *To były tematy wyznaczone przez prowadzących, ale zawsze mogłem coś takiego znaleźć i rozszerzyć, co mnie interesowało. Oferta kształcenia nauczycielskiego, z której student korzysta, jest w jego subiektywnej opinii zdecydowanie ukierunkowana na działanie i aktywność.*

W jego wypowiedziach widoczne są elementy orientacji humanistycznej, kiedy zwraca uwagę na indywidualne potrzeby swoich kolegów i koleżanek biorących udział w procesie nauczycielskiego kształcenia. W jego opinii całe kształcenie jest dostosowane do tego, żeby student sam się rozwinął i siebie samego urzeczywistnił, dzięki zdobywaniu i ciągłemu pogłębianiu wiedzy, także o sobie samym: *Tak. Wydaje mi się, że tak. I to, że czasami przygotowujemy i że nie mamy odpowiedzi danych, gotowych, tylko musimy je znaleźć, to na pewno dzięki temu się też na pewno rozwijamy. Jest to trudniejsza droga - nie powiem - bo łatwiej by było się nauczyć po prostu czegoś gotowego, ale jest to na pewno rozwijające i też pokazuje nam, że jesteśmy w stanie sami do czegoś dojść, sami jakieś informacje znaleźć.*

O technologicznym zorientowaniu procesu kształcenia nauczycielskiego świadczą na przykład takie fragmenty wypowiedzi: *To jest naprawdę taka baza, którą można kiedyś wykorzystać, no i sprawdzić, jak ta cała teoria działa w praktyce; Właśnie to też jest takie ciekawe, że ćwiczymy na sobie nawzajem. W grupach zajęciowych stwarzamy sobie takie możliwości, że jedna osoba jest jakby nauczycielem, a pozostałe osoby uczniami, i staramy się wykreować takie sytuacje szkolne. Więc myślę, że zdecydowanie możemy się nauczyć takiej pracy. Jako przykład student podaje otwarte formy pracy, w których uczestniczył*



podczas zajęć uniwersyteckich, ale też sam miał okazję je przygotowywać: *Nie próbowałem jeszcze z dziećmi takiej formy [pracy], na przykład zajęć poprzez rozwiązywanie zadań na stacjach dydaktycznych. Na razie ćwiczyłem tylko ze studentami te formy, ale bardzo mi się podobało. I też to, że każdy robił to, co chciał, każdy coś innego i różne rzeczy z tego wychodziły, i każdy tak naprawdę wyciągnął coś dla siebie z tych zajęć. Bardzo mi się to podobało.* Zdobywana wiedza stanowi zatem podstawę dla praktyki – dzięki rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia.

Zdaniem badanego krytyczne rozważania i transfer wiedzy prowadzą z kolei do osobistych refleksji, a więc rozwijają świadome myślenie komputacyjne – poszukiwanie własnych rozwiązań dla potencjalnych problemów: *Myślę, że w przyszłości, kiedy już nie będę miał takiego zaplecza, że pójdę na zajęcia i zapytam, to będzie to bardzo pomocne.* Kształcenie nauczycielskie ma zatem zdecydowanie funkcjonalny charakter i stwarza możliwości krytycznego i refleksyjnego podejścia do wiedzy: *To znaczy, wydaje mi się, że tak omawialiśmy z różnych punktów widzenia jakiś aspekt. To też jest ciekawe, że każdy przygotowuje na początku jakieś informacje i wtedy widzimy, że każdy ma jakiś inny punkt widzenia.<sup>4</sup> I to ... To tak nam pozwoliło spojrzeć na dany problem nie tylko z jednej strony, ale tak globalnie, z wielu stron. (...) Myślę, że zdecydowanie, bo omawiamy tu bardzo dużo aspektów i one wszystkie mają zastosowanie później w szkole. Więc zdecydowanie mają te zajęcia charakter funkcjonalny i bardzo dużo mi dały. Bo – tak jak mówię, nie wiedziałem zupełnie, jak wyglądają lekcje języka niemieckiego w szkole podstawowej (...). Więc dobrze, że miałem taką bazę (...) i mogłem ją zastosować w praktyce.*

### 6.3. Wnioski i perspektywy badawcze

Dotychczasowe rozważania teoretyczne i przytoczone wyniki badań własnych skłaniają do następujących wniosków:

1. Proces kształcenia nauczycieli języków obcych ma interdyscyplinarną specyfikę.
2. Proces ten bazuje na dwóch mocnych filarach glottodydaktyce i pedeutologii, dyscyplinach, które są ze sobą mocno sprzężone.
3. Ze względu na specyfikę tego procesu proponuje się termin glottopedeutologiczne kształcenie nauczycieli języków obcych.
4. Glottodydaktyka określa zakres zagadnień realizowanych w procesie kształcenia nawiązując do wielu dyscyplin naukowych z dziedziny

---

<sup>4</sup> Chodzi o metodę stosowaną regularnie na początku zajęć, kiedy każdy student krótko przedstawia to, co przygotował na temat danego zagadnienia zgodnie z własnymi zainteresowaniami.

nauk humanistycznych i społecznych, w sposób szczególny do psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej i prawa oświatowego.

5. Pedeutologia określa sposób realizacji ścieżki kształcenia nauczycieli języków obcych – optymalnie według zintegrowanej orientacji humanistyczno-technologiczno-funkcjonalnej.

Przytoczone w niniejszym artykule wybrane wyniki stanowią niewielki fragment pogłębionych badań empirycznych, które są w realizowane w naszej placówce. Cenne byłoby przeprowadzenie podobnych badań jakościowo-ilościowych z elementami triangulacji i uwzględnienie praktycznych badań edukacyjnych oraz badań korpusowych w innych neofilologicznych jednostkach akademickich.

## 7. Podsumowanie

Przedstawiony model kształcenia z pewnością nie jest doskonały. Nie ma doskonałych glottopedeutologów, nie ma też doskonałych kandydatów do zawodu nauczyciela języków obcych. Możliwe jest natomiast zastosowanie efektywnego rozwiązania: to na relacji trenera ze studentem bazuje dobry proces kształcenia. Podczas studiów chodzi nie tylko o indywidualne podejście do każdego potencjalnego nauczyciela, ale o personalizację, a więc dostosowanie kształcenia do osobistych potrzeb danego studenta. To, co proponuje się przyszłemu nauczycielowi, ten konfrontuje z dotychczasowymi doświadczeniami (z edukacji, ze studiów, z domu rodzinnego). Trzeba niezwykłej pokory, by dostrzec, jak bardzo złożony jest podmiot glottopedeutologii.

Reasumując, konieczne jest implikowanie wielu obszarów wiedzy w taki sposób, by dopomóc danej osobie w osiągnięciu celów na miarę jej możliwości. Glottopedeutolog zatem nie tyle przekazuje wiedzę (skłaniając studentów do myślenia imitacyjnego) oraz metody i techniki pracy z przyszłymi uczniami (zachęcając do krytycznego myślenia), ile raczej inspiruje osobę studenta do samodzielnego poszukiwania: zdobywania i pogłębiania wiedzy, nabywania nowych umiejętności, odkrywania form i sposobów pracy, które dla niego będą odpowiednie i optymalne (a więc myślenia komputacyjnego). Wykładowca, który jest jednocześnie trenerem i opiekunem praktyk nie tylko powinien dostrzegać złożoność osobowości każdego ze swoich podopiecznych, lecz przede wszystkim musi starać się dostosować sposoby kształcenia tak, by możliwe było osiągnięcie przez nich samorealizacji. Humanistyczna orientacja procesu kształcenia nauczycieli języków obcych będzie zatem kompetentnym towarzyszeniem w rozwoju przyszłego anglisty, germanisty, romanisty itp. Od strony technologicznej student powinien mieć możliwość aktywnego treningu nauczycielskich umiejętności, na przykład poprzez symulacje lekcji z wykorzystaniem

różnorodnych, inspirujących, aktywizujących, otwartych form, metod i technik pracy m.in. w ramach zajęć o charakterze psychologiczno-pedagogiczno-(glotto-)dydaktycznych warsztatów. Proces kształcenia nauczycieli języków obcych nie przyniesie jednak w pełni zamierzonych efektów, jeśli nie będzie wpisane weń kształcenie postawy refleksyjnej. To glottopedeutolog jako trener w procesie funkcjonalnego kształcenia nauczycieli zachęca studentów do autorefleksji i wyciągania pogłębionych wniosków co do potencjalnej pracy. Dopiero zatem połączenie wszystkich trzech orientacji w spersonalizowanym podejściu przyniesie optymalne rezultaty. Korzystanie przez danego studenta z różnych dziedzin nauki jest niejako naturalne i realizowane zarówno w ramach przygotowania psychologicznego, pedagogicznego i (glotto)dydaktycznego, jak też merytorycznego w ramach danego kierunku studiów, prowadzącego do zdobycia uprawnień do nauczania języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska E. (red.) (2015), *Kształcenie nauczycieli języków obcych*. „Neofilolog”, nr 44/2.
- Arends R. I. (1994), *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Arn Ch. (2017), *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Ballard B., Clancy J. (1991): *Assessment by Misconception: Cultural Influences and Intellectual traditions*, (w:) Hamp-Lyons L. (red.), *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Westport: Ablex Publishing.
- Bausch K.-R., Christ H., H.-J. Krumm (1995), *Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich*, (w:) Bausch K.-R. i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, s. 13–23.
- Biechele B. (2010), *Kognitionswissenschaft*, (w:) Barkowski H., Krumm H.-J. (red.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, s. 154.
- Caspari D., Clippel F., Legutke K., Schramm K. (red.) (2016), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cichoń M. i in. (red.) (2014), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli. Część druga. Języki obce*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej.
- Chałas K., Maj A. (red.) (2016), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

- Ehlich K. (2010a): *Bezugswissenschaft*, (w:) Barkowski H., Krumm H.-J. (red.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke Verlag, s. 28–29.
- Ehlich, K. (2010b), *Linguistik*, (w:) Barkowski H., Krumm H.-J. (red.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke Verlag, s. 200–201.
- Frieberthäuser B., Langer A., Prengel A. (2013), *Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung*, (w:) Frieberthäuser B., Langer A., Prengel A. (red.), Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, s. 17–39.
- Grucza F., Schwenk H.-J. (2010), *Glottodidaktik*, (w:) Barkowski H., Krumm H.-J. (red.), Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, s. 105.
- Haß F. (2013), *Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik*, (w:) Hallet W., Königs F. G. (red.), Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Verber: Klett/ Kallmeyer, s. 22–27.
- Heimlich U. (2016), *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hofer S. (2010), *Lehrerausbildung*, (w:) Barkowski H., Krumm H.-J. (red.), Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, s. 185–186.
- Horstmann G., Dreisbach G. (2017), *Allgemeine Psychologie 2 kompakt*. Weinheim, Basel: Psychologie Verlagsunion in der Verlagsgruppe Beltz.
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Karpeta-Peć B. (2018), *Afekt vs. efekt – otwarte formy pracy z perspektywy glottodydaktycznej*. „Roczniki Humanistyczne”, nr 10, s. 25–42.
- Knorr P., Schramm, K. (2016), *Triangulation*, (w:) Caspari D., Clippel F., Legutke K., Schramm K. (red.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, s. 90–97.
- Kuźma J. (2009), *Projekcja optymalnego systemu pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Weryfikacja prognozy*, (w:) Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M. (red.), Adaptacja zawodowa nauczyciela. Częstochowa: Wydawnictwo Szkoły Lingwistycznej, s. 209–228.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z., Śliwowski, B. (red.) (2003), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lehner M. (2009), *Allgemeine Didaktik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Macke G., Hanke U., Viehmann-Schweizer P., Raether W. (2016), *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren - vortragen - prüfen - beraten*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Malinowska J. (2008), *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza - biograficzny wymiar ich uformowania*. Wrocław: Oficyna wydawnicza ATUT.
- Marciniak I. (2014), *Rola refleksji w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 39–53.
- Matyjas B., Ratajek, Z., Trafiałek, E. (1997), *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej (zarys problematyki)*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Mayrberger K. (2019), *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem i ponowoczesnością*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Paris S. G., Ayres L. R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.) (2009), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Pfeiffer W. (2004), *Interkulturowa glottopedagogika - nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji*, (w:) Badstübner-Kizik C., Rozalowska-Żądło R., Uniszewska A. (red.): *Sprachen Lehren. Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71–84.
- Rost-Roth M. (2010), *Kommunikationswissenschaft*, (w:) Barkowski H., Krumm H.-J. (red.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, s. 157.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. 2019, poz. 1450.
- Rozporządzenie MNiSzW z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. 2012, poz. 131.
- Röbken H., Wetzel K. (2016), *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Ruthemann U. (2002), *Psychologische Vorbereitung zukünftiger Lehrpersonen*. „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung”, nr 20, s. 319–328.

- Salewski Ch., Renner B. (2009), *Differentielle und Persönlichkeitspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schneider W., Lindenberger, U. (red.) (2012), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schramm K. (2016), *Empirische Forschung*, (w:) Caspari D., Clippel F., Legutke K., Schramm K. (red.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, s. 49–58.
- Skowronek B. (2013), *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skowronek B. (2014), *Glottodidaktik und ihre Entwicklung*. „Glottodidactica“, nr XLI/1, s. 21–33.
- Spering M., Schmidt T. (2017), *Allgemeine Psychologie 1 kompakt*. Weinheim, Basel: Psychologie Verlagsunion in der Verlagsgruppe Beltz.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Woolfolk A. (2014), *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie*. Kraków: Impuls.
- Zawadzka-Bartnik E. (2014), *Refleksje o sukcesie z glottodydaktyką w tle*, (w:) Karpeta-Peć B., Kucharczyk R., Smuk M., Torenc M. (red.), *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 11–25.

### Aneks

Wybrane treści kształcenia glottopedeutologicznego	Nauki referencyjne
Glottodydaktyka a psycho-pedagogika	glottodydaktyka, psychologia, pedagogika
Dyscypliny naukowe powiązane z glottodydaktyką	psychologia, glottodydaktyka
Podstawowe pojęcia psychologii	psychologia
Rozwój dzieci i młodzieży	psychologia, pedagogika, glottodydaktyka
Teorie i struktura osobowości	psychologia
Percepcja społeczna i wiedza	pedagogika, socjologia, nauki kognitywne
Psychologiczne koncepcje człowieka	psychologia
Interpretacja zachowań i sytuacji uczniów w szkole	pedagogika, psychologia
Edukacja a rozwój	pedagogika, psychologia
Szkoła jako instytucja edukacyjna	pedagogika, psychologia
Zawód nauczyciela	pedagogika, psychologia, prawo oświatowe, glottodydaktyka
Komunikacja i kultura języka	psychologia, pedagogika, socjologia, glottodydaktyka, nauki o komunikacji
Poznananie uczniów	pedagogika, psychologia
Pojęcia normy i patologii	pedagogika, psychologia
Profilaktyka w szkole	pedagogika, psychologia

Tab. 3: Moduł 2 – Komponent modułu 2.1. – Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne – Przedmiot: Psychopedagogika (wykład) – Studia I stopnia – Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (zestawienie własne).

Wybrane treści kształcenia glottopedeutologicznego	Nauki referencyjne
Uczniowie na 3. i 4. etapie edukacyjnym	psychologia, pedagogika
Rozwój dzieci i młodzieży; modele i fazy rozwoju; wyjaśnienie pojęcia okresu dojrzewania; wczesna dorosłość.	psychologia, pedagogika
Rozwój fizyczny, motoryczny i psychoseksualny nastolatków; zmiany ciała w okresie dojrzewania; dojrzałość fizyczna	psychologia, pedagogika, glottodydaktyka
Rozwój poznawczy nastolatków; funkcjonowanie pamięci; uczenie się w okresie dojrzewania	psychologia, pedagogika
Rozwój emocjonalny nastolatków; zmiany psychologiczne w okresie dojrzewania; dojrzałość emocjonalna; tożsamość	psychologia, pedagogika
Rozwój społeczny młodych ludzi; dojrzałość społeczna; identyfikacja z nowymi rolami społecznymi	psychologia, pedagogika, socjologia
Etyczny rozwój młodych ludzi; dorosłość; formowanie osobistego stylu życia	psychologia, pedagogika, aksjologia socjologia
Kontakty społeczne ucznia; grupa rówieśników; pozycja społeczna w grupie; znaczenie grupy; przyjaźń i miłość	pedagogika, psychologia, socjologia
Konflikty z rówieśnikami, rodzicami, wychowawcami; idole i autorytety; zmiana autorytetów; kryzys autorytetu nauczycieli i rodziców; rozwiązywanie konfliktów	psychologia, pedagogika, nauki o komunikacji
Opór w okresie dojrzewania i jego funkcje; uzależnienia; agresja; przemoc; grupy nieformalne; sekty; subkultury; wykluczenia; akceptacja	pedagogika, psychologia, socjologia
Nowa szkoła; dostosowanie do nowej szkolnej rzeczywistości; wybór przedmiotów maturalnych; wybór kariery; pragnienie uznania; ambicje; motywacje	pedagogika, psychologia, prawo oświatowe

Zaburzenia w okresie dojrzewania; wahania nastroju; depresja; zaburzenia zachowania; profilaktyka	psychologia, pedagogika, pedagogika specjalna
Pozytywne wspieranie młodych ludzi; pozytywne opinie nauczycieli i rodziców	psychologia, pedagogika, komunikacja, aksjologia

Tab. 4: Moduł 2 – Komponent modułu 2.2. – Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania w szkołach ponadpodstawowych – Przedmiot: Aplikacje psychologiczno-pedagogiczne w glottodydaktyce 1 – III etap edukacyjny (ćwiczenia) – Studia II stopnia – Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (zestawienie własne).

Wybrane treści kształcenia	Nauki referencyjne
Dydaktyka jako subdyscyplina pedagogiki	dydaktyka ogólna, pedagogika, glottodydaktyka
Szkoła jako instytucja promująca rozwój jednostki i społeczeństwa	dydaktyka ogólna, pedagogika
Proces nauczania i uczenia się	dydaktyka ogólna, psychologia, pedagogika, glottodydaktyka
System edukacji	dydaktyka ogólna, prawo oświatowe
Klasa szkolna jako środowisko edukacyjne	dydaktyka ogólna, pedagogika, psychologia, glottodydaktyka
Projektowanie działań edukacyjnych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych i specjalnych umiejętności uczniów	dydaktyka ogólna, pedagogika, edukacja specjalna, psychologia, glottodydaktyka
Diagnoza, kontrola i ocena efektów edukacyjnych	dydaktyka ogólna, pedagogika, psychologia, glottodydaktyka
Język (obcy) jako narzędzie pracy nauczyciela	dydaktyka ogólna, glottodydaktyka, nauki o komunikacji

Tab. 5: Moduł 3 – Komponent modułu 3.1. – Przygotowanie dydaktyczne - Przedmiot: Podstawy dydaktyki (wykład) – Studia I stopnia – Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (zestawienie własne).

	Kształcenie ogólno-akademickie (obszar teoretyczno-naukowy)	Interdyscyplinarne projekty badawcze (obszar empiryczny)	Specjalizacja (obszar naukowo-empir.)	Kształcenie zawodowe (obszar teoretyczno-praktyczny)	
				Uprawnienia do nauczania j. niem. I- II etap ed.	Uprawnienia do nauczania j. niem. III- IV etap ed.
I rok I st.					
Psychopedagogika (w.)	tak	tak		tak	
Psychopedagogika (w.)	tak	tak		tak	
Psychopedagogika (ćw.)	tak	tak		tak	
Psychopedagogika - I etap edukacyjny	tak	tak		tak	
Psychopedagogika - II etap edukacyjny	tak	tak		tak	
Praktyka psychologiczno-pedagogiczna - I i II etap edukacyjny		tak		tak	
II rok I st.					
Podstawy dydaktyki (w.)	tak	tak		tak	
Glottodydaktyka (w.)	tak	tak		tak	
Glottodydaktyka (ćw.)	tak	tak		tak	



Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych...

Glottodydaktyka (ćw.)	tak	tak		tak	
Wstępna praktyka dydaktyczna – I i II etap edukacyjny		tak		tak	
Zasadnicza praktyka dydaktyczna – I i II etap edukacyjny		tak		tak	
III rok I st.					
Wczesna edukacja językowa	tak	tak			
Badania nad kompetencją międzykulturową	tak	tak			
I rok II st.					
Nowe prądy w glottodydaktyce	tak	tak	tak		
Nowe prądy w glottodydaktyce	tak	tak	tak		
Zajęcia specjalizacyjne	tak	tak	tak		
Zajęcia specjalizacyjne	tak	tak	tak		
Seminarium magisterskie	tak	tak	tak		
Seminarium magisterskie	tak	tak	tak		
Psychologiczno-pedagogiczny projekt badawczy w glottodydaktyce	tak	tak	tak	tak	tak
Aspekty psychologiczno-ped. w glottodydaktyce 1 – I i II etap edukacyjny	tak	tak	tak	tak	
Aspekty psychologiczno-ped. w glottodydaktyce 2 – I i II etap edukacyjny	tak	tak	tak	tak	
Aplikacje psycholog.-pedagog. w glottodydaktyce 1 – III i IV etap edukacyjny	tak	tak	tak		tak
Aplikacje psycholog.-pedagog. w glottodydaktyce 2 – III i IV etap edukacyjny	tak	tak	tak		tak
Wybrane konteksty nauczania języków obcych 1 – I i II etap edukacyjny	tak	tak	tak	tak	
Praktyka psychologiczno-pedagogiczna – III i IV etap edukacyjny		tak			tak
II rok II st.					
Seminarium magisterskie	tak	tak	tak		
Seminarium magisterskie	tak	tak	tak		
Wybrane konteksty nauczania języków obcych 2 – I i II etap edukacyjny	tak	tak	tak	tak	
Wybrane konteksty nauczania języków obcych 3 – I i II etap edukacyjny	tak	tak	tak	tak	
Podstawowe konteksty nauczania języków obcych	tak	tak	tak	tak	tak
Glottodydaktyczne kompetencje nauczyciela 1 – III i IV etap edukacyjny	tak	tak	tak		tak
Glottodydaktyczne kompetencje nauczyciela 2 – III i IV etap edukacyjny	tak	tak	tak		tak
Glottodydaktyczne kompetencje nauczyciela 3 – III i IV etap edukacyjny	tak	tak	tak		tak
Wstępna praktyka dydaktyczna – III i IV etap edukacyjny		tak			tak
Zasadnicza praktyka dydaktyczna – III i IV etap edukacyjny		tak			tak

Tab. 6: Glottopedeutologiczne kształcenie nauczycieli języka niemieckiego – wykaz przedmiotów oferowanych w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – stan na dzień 27.03.2018 (zestawienie własne).



**Mariola Jaworska**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>

[mariola.jaworska@uwm.edu.pl](mailto:mariola.jaworska@uwm.edu.pl)

## ***Wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela – dyskusja glottodydaktyczna a polityka i praktyka oświatowa***

### **The Determinants of the Professionalism of a Teacher. Glottodidactic Discussion versus Educational Policy and Practice**

The professionalism of a teacher is their competence, expertise, “knowledge of the craft”, but also the ability to meet high cognitive, operational and ethical standards. On the one hand, this is rooted in social and cultural expectations, related to the educational needs of society, but on the other it has a personality dimension, connected with the teacher’s individuality, which is evidenced in the specific relations they have with students.

This article aims to analyse the determinants of the professionalism of the contemporary foreign language teacher found in recent glottodidactic discussion and compare these to the current educational policy and practice. It will present both theoretical approaches and the selected results of studies and reports on this topic.

**Keywords:** Teacher professionalism, professional competence, glottodidactics, educational policy and practice

**Słowa kluczowe:** profesjonalizm nauczyciela, kompetencja profesjonalna, glottodydaktyka, polityka i praktyka oświatowa

## 1. Wprowadzenie

Profesjonalizm nauczyciela to fachowość, znanstwo, czyli „znajomość rzemiosła”, także spełnianie wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych. To kwestia z jednej strony zakorzeniona w oczekiwaniach społecznych i kulturowych, odnosząca się do potrzeb edukacyjnych społeczeństwa, z drugiej zaś posiadająca wymiar osobowościowy, związany z indywidualnością nauczyciela, przejawiający się w specyficznych relacjach z uczniem. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na te cechy działalności nauczyciela, które świadczą o jego profesjonalizmie i są wskaźnikiem wysokiej jakości jego pracy. Rozważania prowadzone są poprzez konfrontację dyskusji naukowej prowadzonej przez specjalistów zajmujących się problematyką pedeutologiczną z legislacyjnymi i organizacyjnymi ramami kształcenia, doskonalenia i ewaluacji rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych. Takie zestawienie jest potrzebne i ważne dla rozwoju myśli glottodydaktycznej i jej implikacji praktycznych. Okazuje się bowiem, że obowiązujące w polskim systemie edukacji procedury administracyjno-prawne często nie tylko nie uwzględniają kwestii kluczowych dla rozwoju nauczycieli, takich jak np. autonomia, czy refleksyjna praktyka, lecz wręcz go blokują, uniemożliwiając realizację celu nadrzędnego, jakim jest poprawa jakości procesu uczenia się i nauczania. W tekście zaprezentowane zostaną wybrane ujęcia teoretyczne podejmujące zasygnalizowaną tematykę, a następnie przeanalizowane aktualne standardy kształcenia nauczycieli oraz narzędzia stosowane w wartościowaniu pracy pedagogów, także tych zajmujących się nauczaniem języków obcych.

## 2. Profesjonalizm nauczyciela języka obcego i jego wyznaczniki

### 2.1. Rozumienie profesjonalizmu

Profesjonalizm to sprawne wykonywanie czynności – społecznie użytecznych, wymagających wiedzy i umiejętności, stanowiących źródło utrzymania. W literaturze przedmiotu rozpatrywany jest w dwóch ujęciach: szerokim i wąskim. W pierwszym, zgodnie z łacińską etymologią tego słowa (łac. *professio-onis* to m.in. „rzemiosło”), oznacza zajęcie wymagające specjalistycznej wiedzy oraz długich ćwiczeń, umożliwiających uzyskanie sprawności i skuteczności w działaniu. W drugim – zgodnie ze współczesną tendencją odnosi się do poziomu wykonawstwa i oznacza wysoki standard wykonywania jakiejś czynności albo zespół takich standardów; nie dotyczy wówczas każdej pracy, lecz tylko tej, której celem jest realizacja zadań istotnych dla społeczeństwa (Jazukiewicz, 2017: 58).

W różnych koncepcjach profesjonalizmu, rozwijanych w ramach studiów pedeutologicznych w ostatnich kilku dziesięcioleciach, analizowano następujące paradygmaty:

- rozszerzony profesjonalizm, w którym nauczyciel działa bardziej intuicyjnie niż racjonalnie, poszukuje zrozumienia swej praktyki, samodoskonali się i współdziała z innymi (Hoyle, 1974);
- refleksyjna praktyka, obejmująca zdolność do prowadzenia szczególnego rodzaju refleksji – w działaniu i nad działaniem (Schön, 1983);
- nowy profesjonalizm, realizowany przede wszystkim przez kolektywne badania w działaniu (Elliot, 1991);
- profesjonalny osąd, oparty na analizie zdarzeń krytycznych (Tripp, 1996);
- profesjonalny artyzm, podkreślający rolę działań twórczych i improwizacji w nauczaniu (Fish, 1996).

We wszystkich powyższych koncepcjach przenikają się trzy wymiary działalności nauczyciela: poznawczy, działaniowy i etyczny (por. Jazukiewicz, 2017: 59–64). Pierwszy z nich obejmuje wiedzę ogólną i specjalistyczną, umiejętność jej wykorzystania w działaniu, a także uprawomocnienie tego działania, czyli uzasadnienie, dlaczego w konkretnej sytuacji należy postępować tak, a nie inaczej. Wobec braku gotowych rozwiązań w teorii pedagogicznej nauczycielowi potrzebna jest wiedza ekspercka, wykraczająca ponad miarę wyznaczoną schematami, która umożliwi mu podejmowanie decyzji w złożonych i dynamicznych sytuacjach. Wymiar działaniowy pracy profesjonalisty obejmuje umiejętności o charakterze instrumentalnym, takie jak: określanie celów, rozwijanie wiedzy i sprawności, adekwatny dobór metod i technik, ale przede wszystkim działania twórcze, wynikające z istoty zawodu i związane z jego treścią – rzeczywista jakość nauczycielskich poczynań jest wszak wypadkową sprawnego wykonawstwa oraz tego, jakim jest człowiekiem (Kwiatkowska, 2012: 477). Wymiar etyczny odnosi się do osobowości nauczyciela, jego moralności i pracy nad sobą.

O profesjonalizmie nauczycielskiego działania współdecyduje wysoki poziom osobistej autonomii. Jeśli bowiem trwałą wartością funkcjonowania współczesnego człowieka ma być podmiotowość, to najważniejszą koncepcją roli zawodowej staje się ta, w której jest on autonomicznym podmiotem, a bycie sobą i bycie nauczycielem nie kolidują ze sobą. Funkcjonowanie podmiotowe, w przeciwieństwie do przedmiotowego, związanego z wiedzą odruchową, konkretną, daną z zewnątrz, jest warunkowane przez wiedzę rozumową, wynikłą z własnej refleksji, jest zatem trudniejsze i może być rezultatem tylko takiego kształcenia, które przygotowuje do aktywności intelektualnej prowadzącej do własnej koncepcji rzeczywistości (Kwiatkowska, 1997: 74–76).

Profesjonalizm autonomicznego nauczyciela łączy się zatem z takimi cechami jak: umiejętność samodzielnej organizacji doskonalenia zawodowego, odpowiedzialność i ponoszenie indywidualnego ryzyka, krytyczny stosunek do wiedzy, nieustanny rozwój dzięki samoocenie, gromadzeniu doświadczenia i tworzeniu teorii na podstawie praktyki (por. Szymankiewicz, 2017: 87). Warunkiem rozwoju tak pojętego profesjonalizmu jest zaś przede wszystkim refleksyjna praktyka.

## 2.2. Kompetencje profesjonalne nauczyciela języka obcego

Już samo zdefiniowanie terminów *kompetencja*, czy *kompetencja zawodowa*, nie jest zadaniem łatwym, co wynika przede wszystkim z faktu, że kompetencja sama w sobie nie jest obserwowalna. Mimo niedookreśloności pojęcie to stało się w ostatnim czasie bardzo popularne, także w naukach o edukacji, w których podjęto próby zdefiniowania jego istoty, wyznaczników, struktury i mechanizmów funkcjonowania.

Zgodnie z etymologią słowo *kompetencja* (łac. *competentia*, „odpowiedniość”, „zgodność”, *competere* „zgadzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć z kimś”) oznacza „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania”, ale także „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności” (Kopaliński, 1989: 271). Może być zatem rozumiane zarówno jako uprawnienie konieczne do wykonywania zawodu, jak i atrybut podmiotowy będący efektem rozwijania określonych sprawności. W tym drugim kontekście kompetencje nauczyciela języka obcego widzieć można jako wypadkową wiedzy, umiejętności oraz cech osobowościowych i postaw charakteryzujących go w określonym kontekście społeczno-kulturowym (Zawadzka, 2004: 109; Jaroszewska, 2009: 83). Szeroka wiedza specjalistyczna, wysokie i wciąż doskonalone umiejętności, odpowiednie cechy osobowości i postawy wobec uczniów oraz własnej pracy stanowią połączenie, które w określonym kontekście edukacyjnym determinuje specyficzny profil zawodowy oraz decyduje o skuteczności działania (por. Szymankiewicz, 2017: 87). Ze względu na charakter pracy nauczyciela języka obcego za niezbędne do efektywnych działań pedagogiczno-dydaktycznych należy uznać:

- kompetencje merytoryczne, w tym kompetencje językowe (specjalistyczne);
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne obejmujące znajomość psychologii rozwojowej (wiedzę o możliwościach i specyficznych potrzebach różnych grup wiekowych, rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych);
- kompetencje diagnostyczne;
- kompetencje komunikacyjne (znajomość reguł komunikacji międzyludzkiej);
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, w tym medialne i techniczne (umiejętność planowania, organizowania procesu uczenia się i nauczania,

doboru materiału i technik adekwatnych do wieku, korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej);

- kompetencje wychowawcze i moralne;
- kompetencje krajo- i kulturoznawcze;
- kompetencje organizacyjne – tworzenie warunków do autonomicznego uczenia się;
- kompetencje autoedukacyjne i innowacyjno-kreatywne (Zawadzka, 2004: 110–111; Jaroszewska, 2009: 85 i in.).

Złożoność i interdyscyplinarność problematyki nauczania języków obcych i wynikające z niej wyzwania dla nauczyciela powodują, że jego praca nigdy nie jest skończona i gotowa, a kompetencje wymagają ciągłego dopełniania i dostosowywania. Ważnym elementem kształcenia i doskonalenia uczących staje się zatem przygotowywanie ich do działań i samodoskonalenia w dynamicznie zmieniającej się i skomplikowanej rzeczywistości, a także do wykorzystania indywidualnej praktyki dydaktycznej jako źródła konstruowania własnej wiedzy i zasobów poznawczych, do angażowania się w samorozwój i uczenie się. Takie podejście wymaga istotnego przewartościowania dominującej obecnie mentalności zawodowej, zorientowanie na kryteria efektywnościowe powinno bowiem zostać zastąpione praktykowaniem na co dzień postawy poszukującej i myślenia krytycznego (Wilczyńska, 2009: 496–497).

Za wyznaczniki kompetencji profesjonalnej nauczyciela języka obcego uznać zatem należy: (por. Zawadzka, 2004: 110; Szymankiewicz, 2017: 47):

- postawę refleksyjności, krytycznego namysłu, dążenia do samoświadomości, elastyczności poznawczej i otwartości na zmiany, a także umiejętność wyciągania wniosków ze swoich doświadczeń, werbalizowania ich i dzielenia się nimi z innymi;
- etykę postępowania, świadomość potrzeb uczniów i skutków swoich zachowań;
- autonomię jednostki polegającą na podejmowaniu racjonalnych wyborów dotyczących zachowania się w danej sytuacji zawodowej oraz ponoszenie odpowiedzialności w tym zakresie;
- adekwatność działań w stosunku do ciągle zmieniających się sytuacji, sposobu organizacji i charakteru pracy, zdolność do podejmowania ryzyka, a także do samodzielnej organizacji doskonalenia zawodowego.

### 3. Profesjonalizm nauczyciela w polityce i praktyce oświatowej

#### 3.1. Standardy kształcenia nauczycieli

Jak już wspomniano, profesjonalizm to wysoki standard wykonywania jakiejś czynności. W odniesieniu do pracy nauczycieli, także języków obcych, najnowszy zestaw takich standardów określony został w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. (MNiSW, 2019). W stosunku do poprzedniego rozporządzenia w tej sprawie (MNiSW, 2012) aktualne efekty uczenia się (wcześniej ujęte jako efekty kształcenia) zostały znacznie rozbudowane. Zawierają obecnie czterdzieści wskaźników charakteryzujących przyszłego nauczyciela: piętnaście z nich odnosi się do wiedzy, osiemnaście do umiejętności, siedem do kompetencji społecznych. Formułując efekty uczenia się, zwrócono m.in. uwagę na związek wiedzy z praktycznym działaniem, wykorzystywanie teorii pedagogiczno-psychologicznych w analizie sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, konieczność uwzględniania różnorodnych potrzeb uczniów w kontekście edukacji włączającej. W zakresie wiedzy wskazano przede wszystkim na teorie, podstawy prawne, normy i procedury regulujące system edukacyjny i pracę nauczyciela oraz na sposoby prowadzenia działań diagnostycznych, znajomość procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, na podstawy funkcjonowania i patologii aparatu mowy. W obszarze umiejętności założono, że przyszły nauczyciel ma projektować i prowadzić działania wspierające integralny rozwój uczniów, analizować skuteczność proponowanych rozwiązań oraz modyfikować działania w celu uzyskania pożądaných efektów wychowania i kształcenia. Podkreślono także rolę oceniania kształtującego, konieczność uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz samodzielnego rozwijania wiedzy i umiejętności pedagogicznych z wykorzystaniem różnych źródeł. W zakresie kompetencji zaakcentowano w szczególności wymiar etyczny pracy nauczyciela, kwestie związane z organizacją procesu kształcenia w edukacji włączającej oraz konieczność współpracy ze specjalistami.

Zauważalne jest, że zestaw ogólnych efektów uczenia się zaprezentowany w omawianym rozporządzeniu ma charakter zamkniętej i dość szczegółowej listy celów oraz procedur ich osiągnięcia. I choć należy podkreślić pozytywny wymiar działań polegających na określaniu oczekiwanych kompetencji zawodowych nauczycieli, gdyż wytyczają cele i kierunki kształcenia zawodowego i wyznaczają ramy działalności, co z pewnością przyczynia się do profesjonalizacji zawodu, trzeba także mieć świadomość ograniczeń z tym związanych. Takie ujęcie implikuje bowiem pewną finalność kompetencji profesjonalnych nauczycieli, podczas gdy te, ze względu na specyfikę pracy, wymagają ustawicznego uzupełniania i dostosowywania (por. Szymankiewicz, 2017: 81).



Proces edukacji przyszłych nauczycieli w większym stopniu musi zakładać rozwijanie refleksji pedagogicznej oraz umiejętności budowania nowych kompetencji, z wykorzystaniem w tym celu odpowiednich zasobów, a także z uwzględnieniem potrzeb wynikających z kontekstu pracy. Założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą tej pracy.

### 3.2. Polityka i praktyka edukacyjna

Nadrzędnymi dokumentami, które w polskim systemie oświaty określają prawa i obowiązki nauczyciela, są Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215) oraz dopełniająca ją Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (MEN, 2017a). Przedstawiono w nich spektrum obowiązków nauczyciela, wskazując pośrednio kompetencje, które ma posiadać. Powinien on zatem rzetelnie realizować zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, kształtować w nim postawy patriotyczne, moralne i obywatelskie, a także dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Ustawowym obowiązkiem nauczyciela (wprowadzonym od 1 września 2018 roku w art. 6. punkt 3a Karty Nauczyciela) stało się także doskonalenie się, przy czym ustawodawca zaznaczył, że działania w tym zakresie muszą być zgodne z potrzebami szkoły. To zastrzeżenie może powodować pewne ograniczenia, wydaje się bowiem naturalne, że zapotrzebowanie szkoły nie zawsze musi być zbieżne z celami konkretnego nauczyciela. Za pożądaną należałoby raczej uznać sytuację, w której nauczyciel języka obcego, w wyniku krytycznej analizy swojej wiedzy i umiejętności, zwiększania świadomości swoich kompetencji, planuje własne uczenie się i doskonalenie zawodowe, chociażby w zakresie rozwoju osobistej kompetencji językowej.

Informacji na temat pożądaných kompetencji nauczycieli języków obcych może także dostarczyć analiza aktów normatywnych określających podstawę programową kształcenia ogólnego (MEN, 2012; MEN 2017b) oraz wymagania wobec szkół i placówek (MEN, 2017c). Realizacja wyznaczonych celów z uwzględnieniem zalecanych w tych dokumentach warunków i sposobów pracy oraz spełnienie szczegółowo scharakteryzowanych oczekiwań (np. *„rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia”*, *„prowadzi się indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do potrzeb uczniów”*, *„monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz. Wdrażane wnioski przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i nauczania”*) możliwe są dzięki określonej wiedzy, umiejętnościom i postawom nauczycieli.

Aktem normatywnym, którego stosowanie w znaczący sposób przekłada się na pracę szkół, a więc także na pracę nauczyciela języka obcego, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (MEN, 2017 d). W polskim systemie oświaty sprawują go – w formie ewaluacji, kontroli, wspomaganie lub monitorowania – w stosunku do dyrektorów szkół kuratorzy oświaty, a w stosunku do nauczycieli – dyrektorzy. Sposób prowadzenia nadzoru pedagogicznego, uwzględniający ustalone priorytety w tym zakresie, zaprojektowane narzędzia, wydawane zalecenia, wskazuje na to, co w danym momencie jest postrzegane jako ważne w pracy szkół i nauczycieli, wartościuje działania pedagogiczne i wyznacza te cechy, które świadczą – zdaniem kontrolujących – o posiadaniu wysokich kompetencji nauczycielskich lub ich braku. Taka sytuacja powoduje, że nauczyciele ukierunkowują swą pracę na obszary sprawdzane i kontrolowane, często dostosowując swe działania dydaktyczne do oczekiwań, wykorzystywanych narzędzi nadzoru, z pominięciem tych aspektów, które mu nie podlegają. Tymczasem konstrukcja i treści niektórych ze stosowanych arkuszy czy kwestionariuszy wzbudzają wiele wątpliwości.

Istotną część ewaluacji zewnętrznej (przeprowadzanej w szkołach przez wizytatorów kuratoriów oświaty), definiowanej w omawianym rozporządzeniu jako proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę, stanowią obserwacje wybranych zajęć. Realizowane są w oparciu o arkusz<sup>1</sup> składający się z 28 pozycji, które podlegają weryfikacji podczas lekcji, a każda z nich zawiera szczegółową listę wskaźników – aktywności, np.:

„Jakie sposoby indywidualizowania pracy z uczniami zastosował nauczyciel podczas tych zajęć?

Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

- nauczyciel indywidualizował pracę w odniesieniu do wszystkich uczniów, którzy tego potrzebowali;
- oddziaływania nauczyciela na zajęciach świadczyły o znajomości objawów dysfunkcji uczniów oraz form, metod i sposobów dostosowania wymagań edukacyjnych;
- stosował zróżnicowane metody, formy pracy, środki dydaktyczne, uwzględniając zróżnicowane style uczenia się uczniów (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy);
- różnicował zakres materiału, rodzaj zadań i stopień ich trudności, uwzględniając indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, ich uzdolnienia i zainteresowania;

---

<sup>1</sup> Omawiane narzędzia ewaluacji zewnętrznej są dostępne na platformie <https://seo2.npseo.pl/> po zalogowaniu się w strefie dla dyrektorów szkół.

- respektował zróżnicowane tempo pracy uczniów;
- uwzględniał zalecenia zawarte w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- w razie potrzeby wspomagał indywidualnie uczniów podczas wykonywania zadań na lekcji;
- każdemu uczniowi stwarzał okazję do odniesienia sukcesu (na miarę jego możliwości);
- przydzielał uczniów do grup w sposób zamierzony bądź łącząc celowo w grupy uczniów o różnych preferencjach;
- uwzględniał specyficzne trudności uczniów wynikające z dysleksji, dysgrafii, dysortografii i dyskalkulii;
- stosował różne strategie motywowania i wyzwalania aktywności uczniów (jednych wspierał, od innych „wymagał” więcej);
- różnicował sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności (prace piśmienne, wypowiedzi ustne, działania praktyczne);
- różnicował kryteria oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- uwzględniał czynniki wewnętrzne (nastroj, napięcie emocjonalne, zmęczenie) mające wpływ na przebieg i wyniki uczenia się;
- monitorował angażowanie się w zajęcia, sposób wykonywania zadań, nabywanie wiedzy i umiejętności przez każdego ucznia;
- każdemu uczniowi udzielał kształtującej informacji zwrotnej;
- inne (jakie?)”.

Podobnie szczegółowo zbudowany jest stosowany w omawianym badaniu kwestionariusz ankiety. Nauczyciel języka obcego, w którego szkole realizowana jest ewaluacja zewnętrzna, musi odnieść się w nim do 36 szczegółowo rozpisanych zagadnień, np.

„W jaki sposób wykorzystuje Pan/i w swojej pracy wnioski z analizy osiągnięć uczniów?  
Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź;

- wydłużam czas na opanowanie treści/nabycie umiejętności, z którymi większość uczniów sobie nie radzi;
- zmieniam/modyfikuję metody i formy pracy;
- wzbogacam warsztat pracy – opracowuję materiały, poszerzam katalog pomocy;
- modyfikuję narzędzia pomiaru i kryteria oceniania;
- różnicuję zadania i wymagania stawiane poszczególnym uczniom;
- stwarzam uczniom szansę poprawy pracy/uzyskanej oceny;
- dostosowuję tempo pracy do indywidualnych potrzeb uczniów;
- uczniom „wyprzedzającym” klasę/grupę proponuję dodatkowe zadania;
- uczniom z trudnościami udzielam indywidualnej pomocy pozalekcyjnej;
- informuję ucznia o tym, co robi dobrze, co wymaga poprawy, jak się uczyć;

- przekazuję informację rodzicom na temat rozwoju ich dziecka;
- planuję zakres samodoskonalenia;
- inne (jakie?)”.

„W jaki sposób wykorzystuje Pan/i do indywidualizacji pracy z uczniem informacje z przeprowadzonego rozpoznania ich potrzeb?

Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

- uwzględniam formy, metody i sposoby dostosowania wymagań edukacyjnych;
- stosuję zróżnicowane metody, formy pracy, środki dydaktyczne;
- uwzględniam zróżnicowane style uczenia się uczniów (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy);
- różnicuję zakres materiału, rodzaj zadań i stopień ich trudności;
- respektuję zróżnicowane tempo pracy uczniów;
- uwzględniam zalecenia zawarte w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- w razie potrzeby wspomagam indywidualnie uczniów podczas wykonywania zadań na lekcji;
- każdemu uczniowi stwarzam okazję do odniesienia sukcesu (na miarę jego możliwości);
- przydzielam uczniów do grup w sposób zamierzony, np. zgodnie z przewagą danego typu inteligencji;
- uwzględniam specyficzne trudności uczniów wynikające z dysleksji, dysgrafii, dysortografii i dyskalkulii;
- stosuję różne strategie motywowania uczniów (jednych wspieram, od innych „wymagam” więcej);
- różnicuję sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności;
- różnicuję kryteria oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- uwzględniam czynniki wewnętrzne (nastroj, napięcie emocjonalne, zmęczenie);
- monitoruję zaangażowanie się w zajęcia, sposób wykonywania zadań;
- rozmawiam z uczniem zawsze, kiedy zauważam jakiś problem (dydaktyczny, wychowawczy, społeczny);
- na bieżąco udzielam uczniom pomocy w przezwyciężaniu trudności w nauce i innych problemów;
- pomagam uczniom odkrywać optymalne dla nich sposoby uczenia się;
- udostępniam/polecam uczniom materiały informacyjne, ulotki, foldery, stosowną literaturę;
- każdemu uczniowi udzielam kształtującej informacji zwrotnej;
- inne (jakie?)”.

Uzupełnieniem obserwacji zajęć oraz ankietowania jest wywiad z nauczycielami, w którym muszą odnieść się do 39 zagadnień ujętych w scenariuszu, np.

„W jaki sposób planują Państwo procesy edukacyjne, aby sprzyjały rozwojowi uczniów?”;

„W jaki sposób na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych wykorzystują Państwo wiedzę z różnych dziedzin i/lub aktualnych wydarzeń? (...)”;

„Proszę o podanie konkretnych przykładów wykorzystania w Państwa pracy wniosków z monitorowania i analizy osiągnięć ucznia/grupy uczniów. (...)”;

„Proszę o podanie przykładów efektów będących wynikiem wdrażania wniosków z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów (wniosek-działanie-efekt)? (...)”;

„Z jakich zdiagnozowanych potrzeb wynikało prowadzenie w szkole badań wewnętrznych i/ lub zewnętrznych? Proszę o podanie przykładów.”;

„Proszę podać przykłady ważnych, wg Państwa, wniosków wynikających z analizy wyników egzaminów zewnętrznych lub z ewaluacji i innych badań oraz wskazać działania, które zostały podjęte na ich podstawie. Proszę określić skuteczność tych działań, wskazując uzyskane efekty.”;

„W jaki sposób sprawdzają Państwo skuteczność działań wdrażanych na podstawie wyników analiz egzaminu zewnętrznego oraz ewaluacji? (...)”;

„Proszę podać przykłady działań, podjętych w ostatnim roku, które wynikały z wniosków z nadzoru pedagogicznego i przykłady efektów tych działań”.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że zasygnalizowany powyżej sposób konstruowania narzędzi promuje raczej zamkniętą strukturę zajęć, drobiazgowo wyznacza aktywności nauczyciela, których się od niego oczekuje, a przez to pozostawia niewiele miejsca na działania spontaniczne, adekwatne do sytuacji, uwzględniające poziom zaangażowania uczniów, stopień wykonania zadań, ich reakcje. Jak widać, dużą wagę przywiązuje się do kwestii związanych z monitorowaniem i analizowaniem osiągnięć uczniów, w szczególności zaś do wyników z egzaminów zewnętrznych.

Drugą formą nadzoru pedagogicznego jest kontrola, definiowana zgodnie z omawianym rozporządzeniem jako działania prowadzone w szkole w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Analiza obowiązujących aktów normatywnych pozwala wyodrębnić następujące obszary, w których nauczyciele języków obcych mogą podlegać kontroli:

- realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego, także w nauczaniu indywidualnym (MEN, 2012; MEN, 2017b);
- poprawność opracowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych; dokonywanie okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniającej ocenę efektywności programu (MEN, 2017e);

- poprawność i terminowość prowadzenia dokumentacji pedagogicznej (MEN, 2017f; MEN, 2017g);
- realizacja prawa uczniów i rodziców do znajomości wymagań edukacyjnych z przedmiotu i do uzyskania uzasadnienia oceny; udostępnianie wyników prac pisemnych uczniowi i rodzicom (art. 44 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t. j. Dz.U. z 2019 r. poz. 1481);
- dostosowywanie wymagań edukacyjnych do możliwości i potrzeb ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (art. 44 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t. j. Dz.U. z 2019 r. poz. 1481);
- realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bieżącej pracy z uczniem, indywidualizacja nauczania (MEN, 2017h);
- przestrzeganie zasad bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez szkołę (MEN, 2002);
- organizowanie wycieczek szkolnych: przygotowanie, realizacja, zachowanie procedur, bezpieczeństwo, opieka (MEN, 2018);
- przestrzeganie praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach (Art. 55 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, t. j. Dz.U. z 2017 r. poz. 59);
- przestrzeganie zasad ochrony danych osobowych uczniów – zgłaszanie na konkursy (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE, Dz.Urz. UE, L 2016/119/1).

Jednym z najbardziej kontrolowanych obszarów pracy nauczycieli jest realizacja treści podstawy programowej. Kontrola odbywa się najczęściej zgodnie z określonymi procedurami (np. [http://www.plociczno.pl/prawo/proced/proced\\_podst\\_pr.pdf](http://www.plociczno.pl/prawo/proced/proced_podst_pr.pdf)) poprzez: składanie przez nauczycieli na koniec każdego roku szkolnego oświadczeń o stopniu i zakresie realizacji podstawy programowej, sprawdzanie zapisów w dziennikach lekcyjnych, obserwację zajęć edukacyjnych pod kątem znajomości przez nauczyciela podstawy programowej, kształcenia u uczniów umiejętności z niej wynikających oraz realizowanych treści, przeprowadzanie wewnętrznych sprawdzianów wiedzy i umiejętności uczniów, a także testów diagnostycznych.

Kolejną formą nadzoru pedagogicznego jest wspomaganie, mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole procesów służących poprawie i doskonaleniu pracy nauczycieli. Wspomaganie rozwoju zawodowego realizuje

---

<sup>2</sup> Procedura monitorowania i kontroli realizacji podstawy programowej obowiązująca w Szkole Podstawowej im. Lotników Polskich w Płocicznie-Tartak.

się w szczególności przez organizowanie szkoleń i narad, współpracy między nauczycielami w ramach powoływanych zespołów przedmiotowych, delegowaniu nauczycieli na zewnętrzne formy doskonalenia. Ważnym elementem wspomagania powinien być wewnątrzszkolny system doskonalenia nauczycieli. W wyniku analizy zasobów internetowych obejmującej plany nadzoru pedagogicznego realizowane przez dyrektorów szkół<sup>3</sup> można stwierdzić, że doskonalenie realizowane na terenie szkoły obejmuje zazwyczaj tematy związane z przestrzeganiem prawa oświatowego i organizacją pracy (np. *Zmiany prawa oświatowego*, *Procedury prowadzenia dziennika elektronicznego*, *Szkolenie BHP/P–POŻ*, *Konstruowanie i realizacja programu wychowawczo-profilaktycznego*, *Szkolenie z zakresu postępowania na wypadek zdarzeń o charakterze terrorystycznym w szkole*). Doskonalenie zewnętrzne obejmuje natomiast indywidualne formy kształcenia, takie jak: warsztaty, narady, konferencje metodyczne, seminaria, kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe, konsultacje/spotkania ze specjalistami. Brakuje jednak danych na temat skali korzystania przez nauczycieli z takich możliwości.

Obowiązek organizowania i prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli m.in. w zakresie wynikającym z kierunków polityki oświatowej państwa oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty, a także realizacji podstaw programowych, mają placówki doskonalenia nauczycieli (MEN, 2019). Do zadań tych, które prowadzone są przez samorząd województwa, należy ponadto gromadzenie i upowszechnianie informacji o formach kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli dostępnych na danym terenie. Przegląd ofert form doskonalenia na rok szkolny 2019/2020 kilku takich ośrodków (Olsztyn, Poznań, Gdańsk, Kraków, Warszawa, Siedlce)<sup>4</sup>, choć nie pozwala na generalizowanie, wskazuje jednak na następujące prawidłowości:

- wszystkie placówki proponują cykl szkoleń związanych z rozwojem i awansem zawodowym (procedury, prowadzenie dokumentacji, sporządzenie sprawozdania ze stażu, rola opiekuna stażu);

---

<sup>3</sup> Plany nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektorów szkół są dostępne na stronach internetowych szkół, np. <http://splisikierz.szkolnastrona.pl/download/Plan-nadzoru%202018-2019%20-%20Kopia.pdf>, [https://cloud5.edupage.org/cloud/PN\\_2019-202skonwertowany.pdf?z%3ATqF%2BtpbfExFjtVcCAXPkeBIFuwPQnHtPhws2MA67NvFAB1qwEvS6GA6iWNdCEYj5](https://cloud5.edupage.org/cloud/PN_2019-202skonwertowany.pdf?z%3ATqF%2BtpbfExFjtVcCAXPkeBIFuwPQnHtPhws2MA67NvFAB1qwEvS6GA6iWNdCEYj5); [http://womkat.edu.pl/resources/upload/1zmiianywoswiacie/PLAN\\_NADZ\\_PED\\_18\\_19\\_SP.doc](http://womkat.edu.pl/resources/upload/1zmiianywoswiacie/PLAN_NADZ_PED_18_19_SP.doc)

<sup>4</sup> <https://wmodn.olsztyn.pl/oferta-edukacyjna/>; [https://www.odnpoznan.pl/index.php?id\\_parent=13&l=pl&adv=yes&module=search&submit=Wyszukaj](https://www.odnpoznan.pl/index.php?id_parent=13&l=pl&adv=yes&module=search&submit=Wyszukaj); [https://oferta.cen.gda.pl/adresat/n-le-jez-obcych/?post\\_types=oferta](https://oferta.cen.gda.pl/adresat/n-le-jez-obcych/?post_types=oferta); <https://mcdn.edu.pl/krakow-kategorie/oferta-edukacyjna/>; <https://system.mscdn.pl/zewnetrzne/oferta2/w/Warszawa>, <https://system.mscdn.pl/zewnetrzne/oferta2/w/Siedlce>.

- wszystkie ośrodki proponują formy doskonalenia związane z przygotowaniem uczniów do egzaminów zewnętrznych, ze szczególnym uwzględnieniem egzaminu ósmoklasisty;
- wszystkie ośrodki proponują szkolenia związane z zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów;
- dość liczne są formy szkoleniowe dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej (szczególnie aplikacji językowych).

Zauważalne jest, że niewiele oferowanych form doskonalenia przeznaczonych jest bezpośrednio dla nauczycieli języków obcych. A jeśli już takie szkolenia się pojawiają, w zdecydowanej większości dotyczą angielskiego, nie uwzględniają zatem specyfiki nauczania innych języków obcych. Na przykład Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie oferuje dość liczne, w stosunku do innych placówek, formy doskonalenia skierowane do nauczycieli języków (m.in. *Rola pracy domowej w nauczaniu języka angielskiego. Indywidualizacja nauczania, Gry i zabawy ruchowe w nauczaniu języka angielskiego w przedszkolu i w edukacji wczesnoszkolnej, Metody aktywizujące w nauczaniu języka angielskiego w klasach IV-VIII, Escape Room w praktyce nauczania języka angielskiego*), wszystkie jednak odnoszą się do nauczania angielskiego, tylko jedna propozycja adresowana jest do nauczycieli różnych języków obcych, i to raczej początkujących: *Formułowanie celów lekcji i konstruowanie na ich podstawie konspektu zajęć z języków obcych*. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu<sup>5</sup> i Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku<sup>6</sup>. Żadnej formy skierowanej bezpośrednio do nauczycieli języków obcych nie oferuje Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, proponując jedynie szkolenia, z których mogą skorzystać uczący różnych przedmiotów (*Pamięć jest matką zapamiętywania – jak zapamiętać szybciej i na dłużej? QReatywna lekcja – czyli jak*

---

<sup>5</sup> *Film jako narzędzie pracy na lekcji języka angielskiego, Efektywne sposoby doskonalenia wymowy w języku angielskim, TIK i inne aktywizacje na lekcji języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, Zastosowanie nowoczesnych technologii na lekcji języka obcego, Ocenianie kształtujące na lekcji języka obcego, Niemiecki po angielskim – niezbędny metodyczny dla nauczycieli języka niemieckiego oraz Muzyka i piosenki na lekcji języka niemieckiego.*

<sup>6</sup> *Sztuka zadawania pytań na lekcji języka angielskiego, Wyjdźmy na dwór podczas lekcji języka angielskiego, Mała zmiana, duży efekt – skuteczne wprowadzanie i utrwalanie słownictwa oraz struktur gramatycznych na lekcji języka angielskiego, Ocenianie kształtujące na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej, iM-Words – obrazowanie słów w nauce języków obcych, Interaktywna lekcja niemieckiego, Zastosowanie metody stacji i uczenia przez nauczanie na lekcji języka niemieckiego.*



wykorzystać kody QR w pracy nauczyciela?). Dwie formy doskonalenia dedykowane nauczycielom języków obcych oferuje Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Wydział w Warszawie (*Interkulturowość na lekcjach języków obcych, Wczesne nauczanie języka obcego*), kilka Wydział w Siedlcach (np. *Kreatywnie i aktywnie – o twórczych sposobach pracy z uczniami na lekcji języka obcego, Lekcja języka obcego z elementami ruchu*). I choć trzeba podkreślić, że nauczyciele mogą korzystać z innych możliwości indywidualnego doskonalenia, takich jak: studia podyplomowe, webinaria, samodzielna lektura, indywidualne konsultacje ze specjalistami, wydaje się jednak, iż wiodącą rolę w tym zakresie powinny odgrywać placówki, które realizują w tym obszarze swoje zadania statutowe. Trudno oprzeć się wrażeniu, że wsparcie, jakiego udzielają nauczycielom języków obcych, nie jest wystarczające.

Ważnym elementem wspomagania pracy nauczyciela miała być procedura awansu zawodowego. W założeniach powinna sprzyjać rozwojowi, poszerzaniu wiedzy i podnoszeniu umiejętności nauczycieli, a także promować najlepszych pedagogów. Tymczasem, w wielu szkołach została wprowadzona do automatycznego promowania na kolejne stopnie i stała się celem samym w sobie. Najwyższa Izba Kontroli (NIK) w raporcie *Przygotowanie do zawodu nauczyciela* (2017) wskazuje, że model adaptacji zawodowej nowo zatrudnionego nauczyciela realizowany w ramach systemu awansu zawodowego nie spełnia swej roli. Awans zawodowy nauczyciela stażysty nie jest ukierunkowany na zmiany jakościowe, na kształtowanie postaw oraz przyrost wiedzy i umiejętności oraz rozpoznawanie predyspozycji do wykonywania zawodu. Akcent położony jest przede wszystkim na kwestie proceduralne, przez co został on zautomatyzowany i obecnie odbywa się przy braku rzetelnej weryfikacji osiągnięć zawodowych nauczycieli.

Ostatnią formą nadzoru pedagogicznego jest monitorowanie, czyli działania prowadzone w szkole, obejmujące zbieranie i analizę informacji o jej działalności w celu identyfikowania i eliminowania zagrożeń dla prawidłowej realizacji zadań. Analiza przeprowadzona w wyniku wspomnianego już powyżej przeglądu planów nadzoru pedagogicznego dyrektorów szkół wskazuje, że monitorowaniu podlegać mogą następujące obszary pracy nauczyciela języka obcego:

- stosowanie zasad oceniania z zachowaniem motywującego charakteru oceny (m.in. pisemne uzasadnianie ocen z prac klasowych);
- uczęszczanie uczniów na zajęcia;
- rejestrowanie realizacji podstawy programowej w przyjęty w szkole sposób (np. w specjalnej Karcie monitorowania), wybór programów nauczania oraz sporządzanie planów pracy dydaktycznej pod kątem kompletności podstawy programowej; zapisywanie tematów lekcji

- w dziennikach szkolnych (monitorowanie realizacji podstawy programowej w wielu szkołach polega na sprawdzaniu zgodności tematów zapisanych w dziennikach lekcyjnych z planami pracy dydaktycznej nauczycieli);
- systematyczność prowadzenia zaplanowanych badań edukacyjnych (przygotowanie się nauczyciela do przeprowadzenia badania z zakresu pomiaru dydaktycznego; opracowanie raportów z badań edukacyjnych: poprawność wnioskowania o wynikach, sposoby wdrażania wniosków);
  - świadczenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej (także w bieżącej pracy z uczniem): rozpoznawanie indywidualnych potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów, monitorowanie ich osiągnięć, analiza postępów uczniów; dokumentowanie realizacji działań w tym zakresie.

Aspektem, który w ostatnich latach dość często podlega monitorowaniu zarówno przez dyrektorów szkół, jak i kuratoria oświaty, jest rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów, co wynika z wyznaczanych kierunków polityki oświatowej państwa, eksponujących w ostatnich latach tę kwestię. To ważny temat, którego zaakcentowanie w szkołach mogłoby stać się przyczynkiem do refleksji na temat bardziej holistycznego postrzegania procesu uczenia się i nauczania, korelacji międzyprzedmiotowej, pracy projektowej, czy podejścia zadaniowego. Ważne jest, aby nauczyciel języka obcego rozwijał wszystkie kompetencje kluczowe i integrował je ze sprawnościami językowymi – wszak istotą kompetencji kluczowych jest ponadprzedmiotowość, wzajemne przenikanie, współzależność i równoważność. Tymczasem w narzędziach wykorzystywanych przez wizytatorów kuratoriów oświaty (arkusz obserwacji zajęć, kwestionariusz ankiety, scenariusz wywiadu)<sup>7</sup> (<https://wspomaganiapedagogiczne.pl>) omawiany problem sprowadzony został do szczegółowych list pożądanych aktywności nauczyciela (arkusz obserwacji obejmuje 24 zagadnienia) odnoszących się do rozwijania poszczególnych kompetencji kluczowych w podziale na wiedzę, umiejętności i postawy, np.

---

<sup>7</sup> Omawiane narzędzia służące do monitorowania rozwijania kompetencji kluczowych zostały przygotowane z wykorzystaniem listy kompetencji kluczowych zamieszczonej w nieaktualnym już Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006). Zaleceniem Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018) zmodyfikowano obszary kompetencji kluczowych i nadano im nowe nazwy.

(wybrane fragmenty arkusza obserwacji)

„Nauczyciel wyposaża uczniów w wiedzę niezbędną do skutecznego porozumiewania się w języku obcym

- ucząc gramatyki funkcjonalnej (żywej, naturalnej, stosowanej);
- poszerzając zasób słownictwa uczniów przydatnego w codziennym porozumiewaniu się;
- uświadamiając wpływ konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego na sposób porozumiewania się;
- nie zaobserwowano żadnego z powyższych działań”;

„Nauczyciel kształtuje umiejętność porozumiewania się w języku obcym, tworząc sytuacje, w których uczniowie

- skutecznie komunikują się ze sobą (w tym: inicjują, podtrzymują i kończą rozmowę w języku obcym);
- skutecznie komunikują się z nauczycielem;
- słuchają ze zrozumieniem;
- czytają ze zrozumieniem;
- wyrażają własne myśli, uczucia, opinie (w mowie lub piśmie);
- interpretują pojęcia i fakty (w mowie lub piśmie);
- nie zaobserwowano żadnej z powyższych sytuacji”;

„Nauczyciel kształtuje postawy niezbędne do skutecznego porozumiewania się w języku obcym

- budując świadomość różnorodności kulturowej;
- rozbudzając zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej;
- nie zaobserwowano żadnego z powyższych działań (...)”;

„Nauczyciel kształtuje umiejętność uczenia się, tworząc sytuacje, w których uczniowie

- samodzielnie docierają do informacji, przetwarzają i przyswajają je;
- organizują własny proces uczenia się;
- zarządzają czasem;
- czerpią z doświadczenia i wiedzy innych;
- dzielą się nabytą wiedzą i umiejętnościami;
- oceniają swoją pracę;
- w razie potrzeby szukają rady i wsparcia;
- identyfikują swoje mocne i słabe strony;
- wykorzystują dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się;
- nie zaobserwowano żadnej z powyższych sytuacji”.

(wybrane fragmenty kwestionariusza ankiety)

„Które z podejmowanych przez Pana/Panią w poprzednim i bieżącym roku szkolnym działań ukierunkowane są na kształtowanie kompetencji kluczowych?

- szkolne projekty tematyczne o charakterze edukacyjnym, wychowawczym;

- projekty długoterminowe realizowane z wykorzystaniem środków EU;
- szkolne imprezy i uroczystości okolicznościowe;
- środowiskowe imprezy i uroczystości okolicznościowe;
- działania podejmowane w ramach pracy organizacji, kół szkolnych (np. drużyna harcerska, gromada zuchowa, koło wolontariatu, SKS, koło PCK, spółdzielnia uczniowska, itp.);
- wpisane w tygodniowy rozkład zajęć zajęcia dodatkowe (koła zainteresowań, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne, np. kształtujące umiejętność uczenia się);
- działania podejmowane w ramach szkolnego systemu doradztwa zawodowego;
- obowiązkowe zajęcia edukacyjne z doradztwa zawodowego;
- cotygodniowe zajęcia z wychowawcą;
- doraźne zajęcia prowadzone przez pedagoga/psychologa szkolnego;
- incydentalne zajęcia prowadzone przez specjalistów spoza szkoły;
- wszystkie obowiązkowe zajęcia edukacyjne;
- żadne z powyższych”.

(wybrane fragmenty scenariusza wywiadu)

„Jakie działania nakierowane na kształtowanie/rozwój kompetencji kluczowych podejmował Pan/Pani podczas tej lekcji? Proszę o podanie przykładów w odniesieniu do kompetencji porozumiewania się w językach obcych (opierającego się na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie - rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie - w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych - w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym - w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby) (...)”;

„Jakie działania nakierowane na kształtowanie/rozwój kompetencji kluczowych podejmował Pan/Pani podczas tej lekcji? Proszę o podanie przykładów w odniesieniu do umiejętności uczenia się (rozumianej jako zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach)”.

Innym obszarem podlegającym często monitorowaniu lub kontroli realizowanych w ramach nadzoru pedagogicznego jest analiza wyników egzaminów zewnętrznych i wykorzystanie jej do podnoszenia jakości podejmowanych działań dydaktycznych. Podejmowanie w szkole działań w tym zakresie jest obowiązkowe, co wynika z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* (MEN, 2017c). Traktowanie tego zagadnienia jako kluczowego dla polskiego systemu oświaty sprawia, że wyznacznikiem profesjonalizmu nauczyciela języka obcego w praktyce

edukacyjnej staje się to, jak skutecznie przygotowuje uczniów do egzaminów zewnętrznych. Badania prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych (Dolata, Sitek, 2015) pokazują, że występuje negatywny efekt zwrotny egzaminu na proces dydaktyczny, a więc uczniowie ćwiczą te formy wypowiedzi, te sposoby realizacji zadań, które pojawiały się w poprzednich latach lub są zamieszczone w informatorze Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Ogranicza się zatem zakres programu, który ma realizować szkoła. Ponadto, egzaminy zewnętrzne zmniejszają poczucie satysfakcji zawodowej oraz stopień autonomii nauczycieli. Wyniki testów uważają oni za niesprawiedliwe, ponieważ na osiągnięcia egzaminacyjne uczenia wpływ ma wiele różnorodnych czynników, np. jego indywidualne zdolności lub status społeczny, co w szczególnym stopniu dotyczy języków obcych, których znajomość rozwijana jest przecież również np. podczas dodatkowych lekcji czy wycieczek zagranicznych.

#### 4. Podsumowanie

Trudno oprzeć się wrażeniu, że wyniki dyskusji glottodydaktycznej dotyczącej profesjonalizmu nauczyciela nie przekładają się na postrzeganie pracy pedagogów w polskiej rzeczywistości oświatowej. Koncepcja kompetencji profesjonalnej obecna w badaniach naukowych uwypukla znaczenie podmiotowości profesjonalisty, przejawiającej się refleksyjnością, świadomością oraz autonomicznością wyborów dotyczących zachowania się w danej sytuacji. Tymczasem centralizm oświatowy, nadmierna biurokracja i często zmieniające się przepisy ograniczają autonomię nauczycieli, przez co stanowią jedną z najważniejszych trudności w profesjonalizacji tego zawodu. Wyznacznikiem kompetencji zawodowych nauczycieli języków obcych w polskim systemie oświaty stają się działania ukierunkowane na szczegółowe planowanie zajęć, sztywne trzymanie się zatwierdzonych planów, procedur, dokumentowanie realizacji zadań określonych szczegółowo w przepisach prawa oświatowego. Na znaczeniu zyskuje skuteczne przygotowywanie uczniów do egzaminów zewnętrznych, czemu służy ciągłe monitorowanie i analizowanie ich osiągnięć. Te coraz bardziej rozbudowywane formy nadzoru i kontroli nie służą poprawie jakości edukacji obcojęzycznej, nie zachęcają też nauczycieli do indywidualnego rozwoju, podejmowania wyzwań edukacyjnych, rozwijania kompetencji innowacyjno-kreatywnych.

Z dużą ostrożnością należałoby także podchodzić do standaryzacji w kształceniu nauczycieli propagującej instrumentalny model ich edukacji, obejmujący głównie techniczne kwestie prowadzenia zajęć i ich dokumentowania z pominięciem takich aspektów, jak autonomia, kreatywność, innowacyjność, refleksyjność (por. Zawadzka-Bartnik, 2015: 151). Jedną z najważniejszych cech środowiska funkcjonowania współczesnego człowieka staje się

zmiennosc i przejsciowosc, na znaczeniu powinny zyskiwac zatem cechy, ktore sa podstawa dostosowywania sie do dynamicznie zmieniajacego sie swiata, tj. otwartosc na zmianę, gotowosc do podejmowania wyzwan, chęć ustawicznego kształcenia się, refleksja nad własnym doświadczeniem. Przygotowanie do zawodu powinno być w związku z tym całościowym wspomaganie rozwoju osobistego obejmującym przede wszystkim kształtowanie systemu wartości i postaw przyszłych nauczycieli. Edukacja zewnętrznie sterowana, nakazująca, jest całkowitym zaprzeczeniem edukacji opartej na refleksyjnej praktyce, nierozzerwalnie związanej z kształceniem autonomicznej postawy nauczyciela, który sam, odbierając świat w kategoriach wątpliwości, będzie działał na rzecz niezależności poznawczej i emocjonalnej swoich uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

- Dolata R., Sitek M. (red.) (2015), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Elliott J. (1991), *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*. „British Educational Research Journal”, nr 17, s. 309–318.
- Fish D. (1996), *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Hoyle E. (1974), *Professionalism, professionalism and the Control of Teaching*. „Educational Review”, nr 3, s. 13–19.
- Jaroszewska A. (2009), *Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych*, (w:) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 83–93.
- Jazukiewicz I. (2017), *Wymiary profesjonalizmu współczesnego nauczyciela*. „Problemy Profesjologii”, nr 2/2017, s. 57–68.
- Kopaliński W. (1989), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska H. (2012), *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, (w:) Urlińska M.M., Uniewska A., Horowski J. (red.), *Po życie sięgać nowe... Teoria a praktyka edukacyjna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 474–489.
- MEN (2002), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach*. Dz.U. z 2003 r. poz. 69.

- MEN (2012), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. z 2012 r., poz. 977.
- MEN (2017a), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*. Dz.U. z 2017 r. poz. 1575.
- MEN (2017b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego (...)*. Dz.U. z 2017 r. poz. 356.
- MEN (2017c), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*. Dz.U. z 2019 r., poz. 1611.
- MEN (2017d), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*. Dz.U. z 2017 r. poz. 1658.
- MEN (2017e), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*. Dz.U. z 2017 r., poz. 1578.
- MEN (2017f), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*. Dz.U. z 2017 r., poz. 1646.
- MEN (2017g), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*. Dz.U. z 2017 r. poz. 1616.
- MEN (2017h), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz.U. z 2017 r., poz. 1591.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki*. Dz.U. z 2018 r., poz. 1055.
- MEN (2019), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*. Dz.U. z 2019 r., poz. 1045.
- MNiSW (2012), *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz.U. z 2012 r. poz. 131.
- MNiSW (2019), *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz.U. z 2019 r., poz. 1450.

- NIK (2017), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela*. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html>
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE*. Dz. Urz. UE, L 2016/119/1.
- Schön D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – Rozwój*. Lublin–Warszawa: Wydawnictwo Werset.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*. tj. Dz.U. z 2019 r. poz. 2215.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. tj. Dz.U. z 2019 r. poz. 1481.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*. tj. Dz.U. z 2019 r. poz. 1148.
- Wilczyńska W. (2009), *Nauczyciel języka obcego jako badacz*, (w:) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 493–508.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. Urz. UE, 2006/962/WE.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. Urz. UE, 2018/C 189/01.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawadzka-Bartnik E. (2015), *Czego powinniśmy uczyć, a czego uczyliśmy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach*. „Neofilolog”, nr 44/2, s. 139–153.

## NETOGRAFIA

- <http://splisikierz.szkolnastrona.pl/download/Plan-nadzoru%202018-2019%20-%20Kopia.pdf> [DW 12.11.2019].
- [http://womkat.edu.pl/resources/upload/1zmianyvoswiacie/PLAN\\_NADZ\\_PE\\_D\\_18\\_19\\_SP.doc](http://womkat.edu.pl/resources/upload/1zmianyvoswiacie/PLAN_NADZ_PE_D_18_19_SP.doc) [DW 12.11.2019].
- [http://www.plociczno.pl/prawo/proced/proced\\_podst\\_pr.pdf](http://www.plociczno.pl/prawo/proced/proced_podst_pr.pdf) [DW 12.11.2019].
- [https://cloud5.edupage.org/cloud/PN\\_2019-2020-skonwertowany.pdf?z%3ATqF%2BtPbfExFjtVcCAXPkeBIFuwPQnHtPhws2MA67NvFAB1qwEvS5GGA6iWNdCEYj5](https://cloud5.edupage.org/cloud/PN_2019-2020-skonwertowany.pdf?z%3ATqF%2BtPbfExFjtVcCAXPkeBIFuwPQnHtPhws2MA67NvFAB1qwEvS5GGA6iWNdCEYj5) [DW 12.11.2019].



<https://mcdn.edu.pl/krakow-kategorie/oferta-edukacyjna/> [DW 02.11.2019].

[https://oferta.cen.gda.pl/adresat/n-le-jez-obcych/?post\\_types=oferta\\_\\_](https://oferta.cen.gda.pl/adresat/n-le-jez-obcych/?post_types=oferta__) [DW 02.11.2019].

<https://seo2.npseo.pl/> [DW 12.11.2019].

[https://system.mscdn.pl/zewnetrzne/oferta2/w/Siedlce\\_](https://system.mscdn.pl/zewnetrzne/oferta2/w/Siedlce_) [DW 02.11.2019].

<https://system.mscdn.pl/zewnetrzne/oferta2/w/Warszawa> [DW 02.11.2019].

[https://wmodn.olsztyn.pl/oferta-edukacyjna/\\_](https://wmodn.olsztyn.pl/oferta-edukacyjna/_) [DW 02.11.2019].

<https://wspomaganiepedagogiczne.pl> [DW 02.11.2019].

[https://www.odnpoznan.pl/index.php?id\\_parent=13&l=pl&adv=yes&module=search&submit=Wyszukaj](https://www.odnpoznan.pl/index.php?id_parent=13&l=pl&adv=yes&module=search&submit=Wyszukaj) [DW 02.11.2019].



**Augustyn Surdyk**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-1572-1738>

[surdykmg@amu.edu.pl](mailto:surdykmg@amu.edu.pl)

## ***Kompetencje profesjonalne nauczycieli języków obcych z perspektywy podejścia ludego w glottodydaktyce – projekt badania***

### **Foreign language teachers' professional competences from the perspective of the ludic approach in glottodidactics – a research project**

In the pedagogical and glottodidactic literature numerous publications have been devoted to the competences of the teacher, their roles, functions, ways of working with the learner, teaching strategies, teaching styles, class management styles, and finally, models of teacher education. However, it seems that in the vast majority of these publications the authors concentrated on the so-called hard competences, valuing them more than soft skills, and neglecting, or even marginalising, the range and particular components which possibly play a crucial role in the initiation and development of didactic cooperation between the teacher and the learner. At the same time these soft skills are perhaps able to some extent compensate for what is lacking in the range of the teacher hard competences. This article presents the theoretical background and an outline of a research project concerning FL teacher competences. The glottodidactic process is treated as a kind of game where the most important for the teacher in this ludic approach is ludic competence. The article presents hypotheses and research questions which are to be verified in a research planned for the coming year.

**Keywords:** foreign language teacher competences, hard competences, soft competences, glottodidactics, ludic approach, pre-initial competence, ludic competence, ultimate competence

**Słowa kluczowe:** kompetencje nauczycieli języków obcych, twarde kompetencje, miękkie kompetencje, glottodydaktyka, podejście ludyczne, kompetencja przedwstępna, kompetencja ludyczna, kompetencja ostateczna

## 1. Wstęp

Każdy okres historyczny, każda zmiana warunków geopolitycznych, niosły ze sobą nowe wyzwania stawiane przed pokoleniami, w tym przed nauczycielami. Specyfika i status zawodu nauczyciela w Polsce podlegały nieustannym przemianom na przestrzeni dziejów naszego państwa (por. np. Śliwerski, 2009). Niezmiennie jednak od wieków jednym z najbardziej nurtujących glottodydaktyków pytań jest to, jakimi kompetencjami powinna się wyróżniać osoba nauczająca (ON), aby nawiązać udaną współpracę dydaktyczną z osobą uczącą się (OU)<sup>1</sup>.

Punktem wyjścia do rozważań przedstawionych w niniejszym artykule są ustalenia zespołu badawczego pracującego w latach 2000-2002 w UAM w Poznaniu pod kierownictwem Weroniki Wilczyńskiej nad zagadnieniami podejścia autonomizującego w dydaktyce języków obcych (Wilczyńska, 2002a), który stworzył najbardziej kompleksowe, jak dotąd – przynajmniej na gruncie polskim – opracowanie siatki pojęć związanych z autonomizacją procesu glottodydaktycznego. Jednym ze zbadanych przez zespół zjawisk i zdefiniowanych przezeń terminów jest *współpraca dydaktyczna pomiędzy ON i OU* (Aleksandrak i in., 2002). Jej nawiązanie i dalszy rozwój, na podstawie badań przeprowadzonych przez zespół, uznane zostały za *conditio sine qua non* prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach półautonomii<sup>2</sup> oraz osiągnięcia ostatecznego celu kształcenia obcojęzycznego, tj. uzyskania przez OU jak najwyższego poziomu osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK)<sup>3</sup> i osiągnięcia przez nią ewentualnej pełnej autonomii. Wśród kierunków dalszych badań, wskazanych przez zespół (w tym „tandem” Gajewska-Głodek, Surdyk) jako warte kontynuacji znalazły się m.in. warunki nawiązania współpracy dydaktycznej zależne od cech osobowościowych nauczyciela. Te, z kolei, w dużej

---

<sup>1</sup> Terminy i skróty zaproponowane przez Wilczyńską (1999) i przyjęte przez zespół (Wilczyńska, 2002a).

<sup>2</sup> W przypadku pełnej autonomii OU obecność ON w procesie glottodydaktycznym wydaje się zbędna, dlatego w pracach i publikacjach zespołu, zakładających obecność ON w instytucjonalizowanych warunkach, mowa jest o „półautonomii” lub o „autonomii częściowej” OU, w odróżnieniu od całkowitej autonomii OU, w przypadku której (w sytuacji autodydaktycznej) ON nie występuje, ponieważ jej rolę przejmuje w pełni OU.

<sup>3</sup> Termin i skrót zaproponowany przez Wilczyńską (2002b, 2002c).

mierze, powiązane są z reprezentowanymi przez niego kompetencjami profesjonalnymi, które rozumiane są w niniejszym artykule jako kompetencje należące zarówno do tzw. miękkich jak i twardych, użytecznych, a niekiedy wręcz niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela i pełnienia wszystkich przypisywanych mu funkcji i ról. Temu właśnie zagadnieniu pragniemy poświęcić niniejszy artykuł i zaprezentować w nim szereg hipotez i pytań badawczych, które zamierzamy zweryfikować na drodze badania. Jego przeprowadzenie planowane jest na najbliższy rok w ramach przygotowywanej przez autora rozprawy habilitacyjnej. Z uwagi na ograniczone rozmiary artykułu, podyktowane wymogami formalnymi czasopisma, szereg zagadnień zostanie nakreślonych w sposób skrótowy.

## 2. Nauczyciel języków obcych wobec wyzwań edukacji XXI wieku

Każde pokolenie osób uczących się charakteryzuje się cechami typowymi dla swoich czasów. Tak też jest w przypadku młodzieży pierwszych dekad XXI wieku. Już na początku obecnego stulecia media informowały, iż maturę zdał pierwszy rocznik młodzieży, która nie pamięta świata bez internetu. Zalicza się do niego osoby, które przysły na świat po 1990 roku i często określa jako „pokolenie C” (ang. „*Generation C*”) – od angielskich wyrazów *connect, communicate, change*, lecz również *computerized, community-oriented, always clicking* (Żyła, 2019). Uczniowie często przerastają swoich nauczycieli znajomością nowych mediów (w tym społecznościowych) i technologii (Surdyk, 2012a; 2012b). Nie miejsce to na rozstrzygnięcie o ich przynależności do tzw. „kultury obrazkowej” (Litwic-Kaminska, 2011) i „cywilizacji zabawy”, a co za tym idzie być może nieraz ich nadmiernym „uludycznieniu” (Surdyk, 2008a). Nie czas na rozważanie ich problemów z koncentracją i rozróżnianiem świata rzeczywistego od wirtualnego (Żyła, 2019), czy ubolewanie nad wzrastającą w zaskakujący sposób liczbą tzw. „trudnych zachowań”<sup>4</sup>, spadkiem czytelnictwa i ogólnego poziomu przygotowania absolwentów szkół średnich (Świątek, 2011), czy szerzącą się roszczeniowością. Niezależnie od tego wszyscy uczniowie zasługują na należyte wykształcenie, a zadaniem nauczycieli jest sprostać temu zadaniu. Mogą to osiągnąć, dopasowując swój styl nauczania i zarządzania grupą oraz sposób budowania relacji z OU w ramach współpracy dydaktycznej, aktywizując i wykorzystując efektywnie zwłaszcza swoje kompetencje miękkie.

---

<sup>4</sup> Problem, nazywany w tak delikatny sposób, musiał stać się w ostatnich latach na tyle istotny, iż na uczelniach zaczęto publikować broszury poradnikowe dla wykładowców zawierające instruktaż rozpoznania i postępowania w przypadku ich zaistnienia (np. Kuszak i in., 2018). Do trudnych zachowań międzynarodowa klasyfikacja chorób ICD-10 zalicza m.in.: zespół zaburzeń nerwicowych, zaburzenia osobowości, odżywiania, zaburzenia afektywne, psychotyczne oraz uzależnienia od substancji psychoaktywnych (Nowak-Adamczyk, 2014).

## 2.1. Podejście ludyczne w glottodydaktyce

Podejście ludyczne w nauczaniu języków obcych, które niniejszym proponujemy, nawiązuje do idei strategii ludycznej w glottodydaktyce zaproponowanej przez Siek-Piskozub (1997, 2001) i korzysta z dorobku ludologii<sup>5</sup> w zakresie wspólnym z polem zainteresowań glottodydaktyki (np. Surdyk, 2009). Podejście to polega na potraktowaniu procesu (glotto)dydaktycznego *sub specie ludi*, tj. jako swoistej gry prowadzonej między ON i OU, gry kooperacyjnej – bez przegranych, opartej na współpracy, w której wspólnym celem jest osiągnięcie przez OU jak najwyższego poziomu OKK oraz autonomii w przyswajaniu języka obcego, kiedy to zarówno ON jak i OU czuliby się zwycięzcami. Wbrew pozorom podejście takie nie jest wcale zadaniem trudnym, gdyż sprzyja mu wiele ludycznych technik komunikacyjnych opartych na odgrywaniu ról i symulacjach<sup>6</sup> (np. Surdyk, 2008b). Wymagałoby ono jednak od ON przyjęcia postawy gracza-partnera, postępującego zgodnie z zasadami *fair play*, nie tylko w trakcie stosowania poszczególnych technik ludycznych, lecz podczas całego procesu glottodydaktycznego.

## 2.2. Kompetencja ludyczna nauczycieli języków obcych

Pomocnym w podejściu ludycznym oraz nawiązaniu i rozwijaniu współpracy dydaktycznej z OU okazać się może zespół cech i postaw ON, należących do kompetencji miękkich i ukształtowanych w większości już w zakresie kompetencji przedwstępnej<sup>7</sup>, który określilibyśmy mianem kompetencji ludycznej.

---

<sup>5</sup> Młoda, stale rozwijająca się dyscyplina naukowa zajmująca się badaniem gier i innych aktywności ludycznych. W świecie anglojęzycznym znana pod nazwami *ludology*, *game studies*, *games research*. W Polsce badaczy gier zrzesza Polskie Towarzystwo Badania Gier istniejące od 2004 r., zarejestrowane w Poznaniu. Od 2005 r. organizuje cykl międzynarodowych konferencji naukowych pod nazwą *Kulturotwórcza funkcja gier*, a od 2009 r. wydaje czasopismo „Homo Ludens”. Badacze określający się mianem ludologów wywodzą się z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych i prowadzą badania w ramach swoich macierzystych obszarów zainteresowań. Ludolodzy-glottodydaktycy koncentrują się na aktywnościach ludycznych towarzyszących procesowi opanowywania języka, strategii ludycznej (Siek-Piskozub, 1997, 2001) oraz technikach ludycznych takich jak gry, symulacje i zabawy, w tym muzyka i piosenki).

<sup>6</sup> Badacze (np. Siek-Piskozub 1995, 2001; Jodłowiec i Niżegorodcew, 2007; Zawadzka, 2004; Wysocka, 2003, Stasiak, 2008) są zgodni co do tego, iż symulacje i inne techniki oparte na odgrywaniu ról uznane są za najskuteczniejsze zarówno w kształceniu językowym, jak i w kształceniu zawodowym nauczycieli. Mogą być również pomocne w zwalczaniu zjawiska wypalenia zawodowego, któremu poświęcono znaczną część obrad podczas konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w 2004 r.

<sup>7</sup> Szerzej nakreślonej w punkcie 4, w ramach pierwszej hipotezy badawczej HB1.

W jej skład wchodziłoby szereg cech i postaw najbardziej pożądaných przez uczniów u nauczyciela (zob. Stasiak, 2008, za Mysłakowski 1959<sup>8</sup>), jak również wiele innych komponentów natury komunikacyjnej, interpersonalnej (stosunek do innych ludzi), intrapersonalnej (stosunek do samego siebie), profesjonalnej, osobistej, ogólnoludzkiej (charakterologicznej).

Doprecyzowaniu i zweryfikowaniu hipotez nakreślonych w niniejszym tekście poświęcone będzie badanie. Do jego przeprowadzenia posłuży wywiad kwestionariuszowy skierowany do nauczycieli języków obcych i studentów neofilologicznych kierunków nauczycielskich, który zostanie udostępniony w internecie, na jednej ze stron oferujących narzędzia do przeprowadzania tego typu badań. Kwestionariusz ma zawierać pytania zamknięte, otwarte i półotwarte. Ukończenie badania planowane jest na koniec 2021 r.

Zanim przejdziemy do zaprezentowania wszystkich hipotez i pytań badawczych wskażemy podstawy teoretyczne dalszego wywodu.

### **3. Kompetencje profesjonalne nauczycieli – podstawy teoretyczne badania**

#### **3.1. Próba uporządkowania terminologii**

Studiując literaturę pedagogiczną i glottodydaktyczną dotyczącą zawodu nauczyciela a w szczególności nauczyciela języka obcego, można natrafić na swego rodzaju chaos informacyjno-terminologiczny (por. np. Aleksandrak, 2019). W z literaturze fachowej dotyczącej nauczyciela funkcjonuje bowiem szereg różnych terminów opisujących często zbliżone lub nawet tożsame zagadnienia. Dlatego na wstępie postaramy się je uporządkować i przedstawić relacje między nimi w zakresie przyjętym na potrzeby niniejszego artykułu i dalszych dociekań naukowych tak, by uniknąć nieporozumień terminologicznych.

Kompetencje nauczycieli języków obcych<sup>9</sup> (i innych przedmiotów) budowane są na bazie zgromadzonej przez nich wiedzy formalnej pozyskanej w trakcie przygotowania zawodowego, np. studiów neofilologicznych, oraz praktyki i doświadczeń będących wynikiem funkcjonowania w zawodzie w mniej lub bardziej formalny sposób, jak i wrodzonych zdolności. Stanowią zarazem ich wypadkową. W oparciu o kompetencje, jakimi dysponuje nauczyciel kształtuje on styl, jaki obiera w swojej praktyce dydaktycznej, aby odgrywać role (Komorowska, 2001: 80–81; Zawadzka, 2004) i pełnić funkcje (Pfeiffer,

---

<sup>8</sup> Mysłakowski, Z. (1959). *Talent pedagogiczny* (w:) Okoń, W. (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 57-68.

<sup>9</sup> Obszernie scharakteryzowane m.in. w: Komorowska, 2001; Pfeiffer, 2001; Wysocka, 2003; Szałek, 2004; Werbińska, 2011.

2001; Zawadzka, 2004) przypisane zawodowi z wykorzystaniem cech, tudzież zdolności wrodzonych lub wyuczonych (Żukowska, 1993), a także talentów, które posiada (Wenzel, 2001; Muszkieta, 2004).

Według literatury przedmiotu (np. Wysocka, 2003, za: Wallace, 1995: 58), nauczyciel na początku swojej kariery zawodowej, czyli jak można rozumieć – w momencie uzyskania uprawnień do wykonywania zawodu, osiąga tzw. kompetencję wstępną (ang. *initial competence*). Jej zdobycie umożliwia mu rozpoczęcie żmudnej i długotrwałej, gdyż trwającej do momentu zakończenia przezeń aktywności zawodowej, pracy nad budowaniem, a dalej doskonaleniem swojego osobistego stylu dydaktycznego. Kompetencja wstępna stanowić ma bowiem jedynie początek długiej drogi rozwijania sztuki zawodowego nauczyciela prowadzącej do kompetencji profesjonalnej *sensu stricto* (ang. *professional competence*). Jest ona ruchomym celem lub horyzontem, ku któremu nauczyciele zmierzają przez całe swoje zawodowe życie, lecz często nie są w stanie osiągnąć go w pełni.

Jedną z najtrafniejszych, a jednocześnie krótkich i zwięzłych definicji kompetencji jako takiej proponuje Zawadzka (2004: 110), określając ją jako „umiejętność efektywnego wykorzystywania wiedzy, uwzględniającą krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru”. Użycie słowa *umiejętność* jest tu nieuniknione, stąd niektórzy autorzy stosują je wymiennie z terminem *kompetencja*. Co więcej, część z nich (np. Werbińska, 2006) zdaje się używać terminu *wiedza* jako synonimu *kompetencji* lub, w przeciwieństwie do Zawadzkiej, traktuje pojęcie *wiedza* jako szersze niż *kompetencja*. Według Zawadzkiej natomiast, aby można było mówić o kompetencji, należy posiadać wiedzę w jakiejś dziedzinie i trzeba umieć wykorzystać ją w praktyce. Jej zdaniem ponadto, (2004: 109), w kompetencji zawiera się również doświadczenie osobiste człowieka. Można więc wnioskować, iż wiedza z jakiegoś zakresu jest tylko punktem wyjścia do rozwoju kompetencji, nie bez udziału własnego doświadczenia. Wiedza teoretyczna powinna więc być „traktowana jako droga humanistycznego poznania, jako sposób nabywania sprawności w interpretowaniu złożonej rzeczywistości edukacyjnej” (Zawadzka, 2004: 102). Z kolei Wysocka przez kompetencję profesjonalną rozumie „zespół poglądów i umiejętności danego nauczyciela, jakie reprezentuje on w trakcie wykonywanej działalności [zawodowej, przyp. A.S.], rozpoczętej po zdobyciu wymaganych kwalifikacji, czyli osiągnięciu poziomu kompetencji wstępnej”, jej analiza musi zatem uwzględnić „wszystkie zmiany i przekształcenia dokonujące się w okresie aktywności zawodowej jednostki” (Wysocka, 2003: 12).

Nie wydaje się jednak rozsądnym twierdzenie, iż studenci kierunków, specjalności czy specjalizacji nauczycielskich osiągają „jedynie” wstępną kompetencję profesjonalną w momencie ukończenia studiów nauczycielskich i że



wyznacza ona niejako ich (zaledwie) wyjściowy poziom kompetencji profesjonalnych. Byłoby to niewątpliwie krzywdzące dla wielu z nich i negowałoby ich wszelkie wcześniejsze doświadczenia pedagogiczne zdobyte również w pozazawodowym życiu. Już bowiem w trakcie studiów przyszli nauczyciele niejednokrotnie podejmują pracę w zawodzie i nie da się im odmówić zdobytego doświadczenia. Co więcej, coraz częściej młodzi ludzie stawiają swoje pierwsze kroki w pracy pedagogicznej, przekazując wiedzę innym w mniej lub bardziej umiętny / rzetelny / profesjonalny, lecz najczęściej nieformalny sposób, już w nastoletnim wieku, czyli na wiele lat przed ewentualnym uzyskaniem uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>10</sup>.

Każdy przyszły nauczyciel, ale też każdy człowiek, niekoniecznie wiążący swoją przyszłość z pracą dydaktyczną, wynosi z poprzednich etapów edukacji bagaż doświadczeń, wspomnień zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Mniej lub bardziej świadomie naśladuje też wzorce postaw i zachowań nauczycieli (i te „dobre”, i – niestety również – te „złe”), z którymi miał styczność w swoim życiu. Wysoce bezkrytycznym zatem – naszym zdaniem – byłoby uznać, iż młody nauczyciel u progu swojej kariery zawodowej osiąga wstępne przygotowanie zawodowe dopiero w momencie uzyskania dyplomu uprawniającego go do wykonywania zawodu, a przed rozpoczęciem kształcenia jego poziom kompetencji można określić jako *tabula rasa*. Według danych Ekorki.pl, jednego z największych i najpopularniejszych ogólnopolskich portali pośredniczących w znalezieniu korepetytorów wszelakich przedmiotów, 47,49% zarejestrowanych na nim korepetytorów należy do przedziału wiekowego 20-25 lat, 3,42% jest w wieku 15-20 lat, a 0,15% ma poniżej 15 lat. W 2015 r. na portalu zarejestrowanych było 40 tys. osób oferujących zajęcia z zakresu 142 przedmiotów<sup>11</sup>. Ze względu na liczebność grupę tę można uznać za reprezentatywną, a zatem odzwierciedlającą sytuację ogólną. Było to, jak dotąd, ostatnie takie badanie przeprowadzone przez portal, dlatego nie dysponujemy nowszymi danymi.

### 3.2. Kompetencje twarde i miękkie w zawodzie nauczyciela

W literaturze glottodydaktycznej dość trudno znaleźć publikacje mówiące wprost o miękkich i twardych kompetencjach nauczycieli języków obcych. Najczęściej autorzy proponują klasyfikacje ogólne i szczegółowe, lecz nie stosują podziału na wspomniane kategorie. Wynika to najprawdopodobniej z tego,

---

<sup>10</sup> Informacje oparte na danych portalu Ekorki.pl.

<sup>11</sup> Autorzy raportu niestety nie podają, czy przy obliczaniu wyników wzięto pod uwagę wszystkie konta zarejestrowanych użytkowników portalu, czy też konta wyłącznie czynne – należące do osób korzystających z jego usług.

iż pierwotnie oba terminy wywodzą się z dziedziny nauk o zarządzaniu (w tym konkretnie ZZL<sup>12</sup>). I choć glottodydaktyka, czy szerzej mówiąc lingwistyka stosowana, lub też szeroko pojęte językoznawstwo mieszczą się zasadniczo w zakresie zarówno nauk ścisłych, jak i humanistycznych, najwidoczniej stronią od korzystania z tej terminologii, uważając ją za zarezerwowaną dla nauk o zarządzaniu. Zdarzają się jednak publikacje dotyczące kompetencji nauczycieli w ogóle (bez wskazania specjalizacji), których autorzy ją wykorzystują. W publikacji Koniecznej-Kucharskiej (2015) można odnaleźć poniższe zestawienie obu rodzajów kompetencji istotnych w zawodzie nauczyciela.

KOMPETENCJE MIĘKKIE	KOMPETENCJE TWARDE
zdolności interpersonalne	wykszałcenie kierunkowe dla zawodu
komunikatywność	praktyczna wiedza niezbędna do wykonywania zawodu
pewność siebie	specjalistyczne uprawnienia zawodowe
budowanie autorytetu	umiejętność obsługi komputera
umiejętność pracy w zespole	praktyczna znajomość programów komputerowych
dobra organizacja pracy własnej	umiejętność dostosowywania zadań edukacyjnych i tempa ich realizacji do poziomu rozwoju oraz stylu uczenia się ucznia
wysoka motywacja do pracy	jasne komunikowanie i egzekwowanie wymagań szkolnych oraz merytoryczne i emocjonalne wspieranie dziecka [oraz starszych OU, przyp. A.S.] w ich realizacji
odporność na stres	prezentowanie nauczanych treści w formie problemów do rozwiązania
wysoka kultura osobista	znajomość języków obcych
systematyczność, dokładność, rzetelność	doświadczenie w pracy
gotowość do ciągłego rozwoju	znajomość rynku, branży
zaangażowanie w wykonywaną pracę	kompetencje wychowawcze
aktywne słuchanie	teoretyczna wiedza pedagogiczna
umiejętność rozwiązywania konfliktów	
konsekwencja w działaniu	

Tabela 1: Kompetencje miękkie i twarde pożądane w pracy nauczyciela, oprac. własne na podstawie Konieczna-Kucharska (2015: 233).

Powyższa lista zapewne nie uwzględnia wszystkich składowych obu typów kompetencji, choć niewątpliwie zwraca uwagę na najważniejsze z nich. Zauważyć należy, że zdecydowana większość wymienionych kompetencji miękkich kształtowana jest, naszym zdaniem, w ramach kompetencji przedwstępnej (zob. punkt 4.).

Mysłakowski (1956) przytoczony przez Stasiak (2008: 222) twierdzi, iż od nauczyciela, który nie tylko pragnie wykonywać swój zawód, lecz odnosić w nim sukcesy i cieszyć się autorytetem wśród uczniów oczekuje się by:

<sup>12</sup> Zarządzanie zasobami ludzkimi.

- umiał nawiązać ze swoimi uczniami kontakt;
- darzył ich czynną sympatią, tzn. był ich doradcą i przyjacielem;
- miał poszanowanie dla ludzkiej godności ucznia i jego uczuć osobistych;
- obdarowywał uczniów (kontrolowanym) kredytem zaufania;
- był sprawiedliwy;
- utrzymywał zgodność pomiędzy słowem a postępowaniem;
- był konsekwentny w postępowaniu;
- był wymagający i surowy, gdy zachodzi taka konieczność;
- był znawcą i pasjonatem swojego przedmiotu.

Stasiak (2008: 218–220) przytacza wyniki badania nad postawami nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i akademickich wobec stojących przed nimi zadań. Przeprowadzono je w roku 2003/2004 w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego. W jego ramach zapytano 270 uczniów trójmiejskich szkół ponadgimnazjalnych oraz 200 studentów drugiego i trzeciego roku studiów Kolegium o cechy, które najbardziej cenią u nauczyciela. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie pięciu cech w kolejności uznanej przez nich za istotną. Wymienili oni: cierpliwość, opanowanie, takt (72%); wysoką kulturę osobistą (71%); umiejętność pozostawienia za drzwiami klasy swoich emocji (65%); gotowość do poznawania i tolerowania odrębności w zespole uczniowskim (62%); sprawiedliwość (62%); poczucie humoru (61%); uczniolubność – „żeby nas lubili” (60%); umiejętność przekazania wiedzy i komunikatywność (59%). Wśród cech negatywnych badani wskazali: ironię, złośliwość (82%); nieżyczliwość (79%); nietolerancyjność (77%); brak szacunku dla uczniów (77%); niesprawiedliwość (77%); brak umiejętności organizowania własnej pracy i pracy uczniów (62%); brak systematyczności (61%); brak umiejętności stawiania jasnych wymagań (61%); brak umiejętności przekazania wiedzy i brak komunikatywności (48%).

Zestawiając cechy nauczyciela wymienione przez Mysłakowskiego (1956) z pozytywnymi atrybutami wskazanymi przez ankietowanych w badaniu przywołanym przez Stasiak (2008) oraz z kompetencjami wymienionymi przez Konieczną-Kucharską (2015) można stwierdzić, iż zdecydowana większość z nich wchodzi w zakres kompetencji miękkich.

W badaniu przytoczonym przez Stasiak zapytano również ankietowanych uczniów i studentów *A jacy są Twoi nauczyciele – podaj pięć cech, które Twoim zdaniem są dominujące*. Spośród czternastu cech ankietowani najczęściej stwierdzali: kompetentni (78%), autorytarni (61%), zdecydowani (52%), złośliwi (49%), niesprawiedliwi (42%), rzeczowi (39%). Natomiast studenci opisywali swoich wykładowców jako: kompetentnych (84%), wyrozumiałych

(64%), nieobiektywnych (57%), dokuczliwych (52%), złośliwych (51%), kreatywnych (49%), nietolerancyjnych (48%). Szczególnie źle prezentują się odsetki odpowiedzi przy wymienionych cechach negatywnych i ich przewaga nad pozytywnymi, zwłaszcza w przypadku nauczycieli języków obcych (cztery cechy negatywne przy trzech pozytywnych).

Wyniki przytoczonych powyżej i innych badań, własne doświadczenia, obserwacje płynące z nich wnioski oraz praca w ramach wspomnianego we wstępie Zespołu zajmującego się zagadnieniami autonomizacji glottodydaktyki – w tym kluczowego zjawiska współpracy dydaktycznej – skłoniły nas do podjęcia tematyki badania kompetencji nauczycielskich, którego hipotezy i pytania badawcze przedstawiamy w dalszej części artykułu.

#### 4. Hipotezy i pytania badawcze

W planowanych badaniach pierwsza hipoteza badawcza (HB1) brzmi: każdy nauczyciel przed osiągnięciem tzw. wstępnej kompetencji (ang. *initial competence*), potwierdzonej uzyskaniem dyplomem, dysponuje zespołem kompetencji, którą nazwalibyśmy kompetencją przedwstępną (ang. *pre-initial competence*). Od momentu uzyskania przez niego kompetencji wstępnej ulega ona przemianom, transformacjom – już jako kompetencja profesjonalna (ang. *professional competence*). Jeśli kompetencję wstępną mielibyśmy uznać za „poziom wyjściowy” kompetencji ON, należałoby przyjąć, że każde jej wzbogacenie o nową wiedzę i doświadczenia jest wejściem w fazę kompetencji profesjonalnej. Pierwszym pytaniem badawczym (PB1), które tu się nasuwa jest: *W jakim momencie można mówić o przejściu kompetencji wstępnej ON do fazy kompetencji profesjonalnej?*, drugim (PB2): *Czy ewolucja kompetencji profesjonalnej jest procesem wielofazowym?*, trzecim (PB3)<sup>13</sup>: *Ile można wyróżnić faz rozwoju kompetencji profesjonalnej?*

Niewątpliwie już od początku, po uzyskaniu dyplomu, wraz z rozpoczęciem formalnej pracy zawodowej, kompetencja ON ewoluuje. Z biegiem czasu może jednak zarówno podlegać dalszemu rozwojowi (np. przy postawie refleksyjnej nauczyciela, m.in. Witkowska, 2014), jak i ulegać degradacji, na przykład w wyniku przerw w aktywności zawodowej lub wypalenia zawodowego. Natomiast, niezależnie od liczby ewentualnych faz ewolucji kompetencji profesjonalnej, naturalnym, naszym zdaniem, byłoby również uznanie istnienia kompetencji ostatecznej (ang. *ultimate competence*), którą nauczyciel dysponuje w szczyście swojej sprawności i możliwości dydaktycznych, co stanowi drugą hipotezę badawczą (HB2). Każdy uczący (dowolnego przedmiotu, w tym języka

---

<sup>13</sup> W przypadku uzyskania pozytywnej odpowiedzi na PB2.

obcego) w pewnym okresie swojej aktywności zawodowej osiąga poziom kompetencji, która z pewnej perspektywy czasu może zostać uznana (subiektywnie – przez samą ON, lub również np. przez osoby uczące się) za szczytową w jego karierze (biorąc pod uwagę szereg czynników składających się na jej ocenę<sup>14</sup>).

Hipotezę (HB1) mówiącą o ewolucji kompetencji nauczyciela ilustruje schemat nr 1. Kształt wykresu, a co za tym idzie – proporcje objętości poszczególnych jego części nie są przypadkowe. Stawiamy bowiem jednocześnie w tym miejscu trzecią hipotezę badawczą (HB3), mówiącą, iż kompetencja przedwstępna nie tylko stanowi podstawę i punkt wyjściowy dla kształtowania kompetencji wstępnej (uzupełniając ją i wzbogacając w momencie jej osiągnięcia przez ON), lecz wręcz, potencjalnie, ze względu na cechy, postawy, predyspozycje, zdolności, strategie, zachowania i talenty, jakimi dysponuje (świadomie bądź nie) przyszła ON jeszcze przed osiągnięciem przez nią kompetencji wstępnej, może stanowić jej zasadniczą część. W rezultacie można by więc domniemywać, że poziom kompetencji wstępnej, który – co oczywiste – nie jest taki sam dla wszystkich absolwentów studiów nauczycielskich, w znacznej mierze uzależniony jest od poziomu kompetencji przedwstępnej. Ta bowiem niejako przyczynia się do budowania jej wyjściowej wartości i – w rezultacie – także do budowania kompetencji ostatecznej. O ile sam poziom kompetencji wstępnej, a także przedwstępnej oraz ostatecznej poszczególnych ON – przynajmniej przy obecnym stanie wiedzy i technologii – jest najprawdopodobniej niemierzalny<sup>15</sup> i nie da się go zalgorytmizować, o tyle możliwe jest ustalenie, na podstawie bezpośrednich ilościowo-jakościowych badań ankietowych (w formie kwestionariuszowej i/lub wywiadów ustnych) przeprowadzonych wśród nauczycieli<sup>16</sup> (czynnych zawodowo i już nie pracujących), a także kandydatów na przyszłych uczących (studentów kierunków, specjalności i specjalizacji nauczycielskich) przynajmniej przesłanek do istnienia wspomnianych kompetencji oraz ich ewentualnych składowych, a także powiązań i zależności między nimi.

---

<sup>14</sup> Mamy tu na myśli oczywiście nie tylko „wymierne” wyniki pracy nauczyciela w postaci np. osiągnięć jego uczniów, lecz również ocenę łatwości i naturalności nawiązywania i rozwijania współpracy dydaktycznej, autorytet jakim się cieszy wśród OU itp.

<sup>15</sup> Jak zresztą wiele afektywnych i kognitywnych cech człowieka, istniejące narzędzia pomiaru dają co najwyżej przybliżony ich ogląd.

<sup>16</sup> Osób legitymizujących się odpowiednim wykształceniem i uprawnieniami do wykonywania tego zawodu.



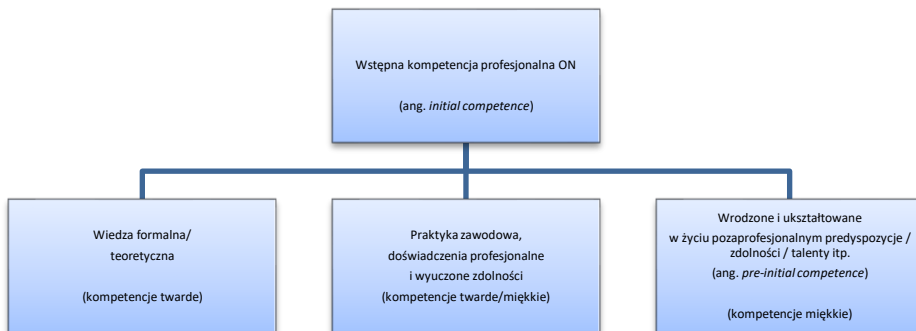
Schemat 1: Piramida ewolucji kompetencji nauczycielskich (źródło: opracowanie własne)

Można by zatem zadać również inne pytania:

- Czy sam fakt ukończenia studiów nauczycielskich z pozytywnym wynikiem na dyplomie oznacza, że ON osiągnęła tym samym poziom kompetencji wstępnej, skoro wiedza teoretyczna stanowi jedynie znikomą część tematyki ogółu przedmiotów z zakresu metodyki oferowanych w ramach programów studiów nauczycielskich?
- Czy dyplom nauczyciela – w związku z powyższym – jest jedynie wartością względną, a tym samym, czy poziom tzw. kompetencji wstępnej (stanowiącej punkt wyjścia do rozpoczęcia praktyki nauczycielskiej) naprawdę uzyskuje się wyłącznie, jak twierdzi Wallace (1995: 58), w wyniku uzyskania dyplomu potwierdzającego uprawnienia do pełnienia zawodu nauczyciela, czy może wcześniej (na etapie kompetencji przedwstępnej), a może wręcz przeciwnie – znacznie później?
- Czy uzyskanie dyplomu nauczyciela jest jedynym warunkiem osiągnięcia przez ON poziomu kompetencji wstępnej?

Celem naszych dociekań i planowanego badania jest uzyskanie odpowiedzi na te pytania.

Trzecią hipotezę badawczą i składowe kompetencji wstępnej (wraz z kompetencją przedwstępna), z uwzględnieniem ich przynależności do kompetencji tzw. twardych i miękkich, przedstawiono na poniższym schemacie nr 2.



Schemat 2: Źródła kompetencji profesjonalnej osoby nauczającej na początku kariery zawodowej (źródło: opracowanie własne).

Lewe skrzydło podstawy powyższego schematu odpowiada wiedzy formalnej, uzyskanej przede wszystkim podczas studiów nauczycielskich i stanowiącej trzon tzw. kompetencji wstępnej (zob. Wysocka, 2003, za: Wallace, 1995: 58), a więc w znacznej (jeśli nie wyłącznej) mierze przyczyniającej się do budowania tzw. kompetencji twardych. Środkowa część podstawy schematu łączy w sobie kompetencje miękkie i twarde, gdyż odpowiada doświadczeniom wyniesionym z praktyki dydaktycznej (odwołujemy się tu zarówno do doświadczeń przyszłego nauczyciela w nauczaniu szkolnym, jak i do mniej formalnych praktyk, takich jak korepetycje). Mogą się na nie składać zarówno właściwe, jak i błędne wnioski natury teoretycznej i praktycznej wyciągnięte z nauczania. Natomiast prawe skrzydło podstawy schematu stanowią wrodzone, lecz również ukształtowane w życiu „pozaprofesjonalnym”, predyspozycje, zdolności, cechy osobowościowe, talenty itp. należące wyłącznie do kompetencji miękkich. Mogą się wśród nich znaleźć dobre wzorce, np. nauczyciela autorytatywnego, lecz również złe wzorce, np. nauczyciela autorytarnego. Wiąże się z nimi czwarta hipoteza badawcza (HB4) mówiąca: *Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) nabywa w ramach kompetencji przedwstępnej, lecz również na dalszych etapach rozwoju kompetencji profesjonalnej pewien zakres kompetencji, należących do kompetencji miękkich, który określilibyśmy mianem kompetencji ludycznej i który stanowi zarazem istotny element w nawiązaniu współpracy dydaktycznej z osobami uczącymi się.*

## 5. Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie podstaw teoretycznych i zasygnalizowanie intencji przeprowadzenia badania dotyczącego kompetencji profesjonalnych nauczycieli języków obcych, zaplanowanego na najbliższy rok, oraz zaprezentowanie jego głównych założeń na poziomie postawionych hipotez i pytań badawczych.

Badanie ma zostać zrealizowane z wykorzystaniem kwestionariusza udostępnionego drogą elektroniczną, skierowanego do nauczycieli języków obcych (zarówno czynnych, jak i z różnych przyczyn niepraktykujących) oraz studentów neofilologicznych kierunków/specjalności/specjalizacji nauczycielskich. Autor nie wyklucza także przeprowadzenia dodatkowych wywiadów ustnych z wybranymi informantami<sup>17</sup>, m.in. w formie narracyjnych wywiadów eksperckich<sup>18</sup>.

Podsumowując, hipotezy badawcze, w oparciu o które zaplanowano badanie są następujące:

- HB1: Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) przed osiągnięciem tzw. wstępnej kompetencji (ang. *initial competence*), potwierdzonej uzyskanym dyplomem, dysponuje zespołem kompetencji, którą nazwalibyśmy kompetencją przedwstępną (ang. *pre-initial competence*).
- HB2: Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) osiąga w szczycie swojej sprawności zawodowej i możliwości dydaktycznych (do momentu zakończenia aktywności zawodowej lub wcześniej), poziom kompetencji profesjonalnych, który nazwalibyśmy kompetencją ostateczną (ang. *ultimate competence*).
- HB3: Kompetencja przedwstępna nauczycieli (w tym języków obcych) nie tylko stanowi podstawę i punkt wyjściowy dla kształtowania kompetencji wstępnej, lecz może konstytuować jej zasadniczą część.
- HB4: Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) osiąga (w ramach kompetencji przedwstępnej, lecz również na dalszych etapach rozwoju kompetencji profesjonalnej) kompetencje ludyczną, należącą do kompetencji miękkich, która znacznie ułatwia nawiązanie współpracy dydaktycznej z osobami uczącymi się.

Wśród pytań badawczych powiązanych z powyższymi hipotezami znalazły się:

- PB1: W jakim momencie rozwoju zawodowego ON można mówić o przejściu z fazy kompetencji wstępnej do fazy kompetencji profesjonalnej?
- PB2: Czy ewolucja kompetencji profesjonalnej jest procesem wielofazowym?
- PB3: Ile faz rozwoju kompetencji profesjonalnej daje się wyróżnić?
- PB4: Czy uzyskanie dyplomu nauczyciela jest jedynym warunkiem osiągnięcia przez ON poziomu kompetencji wstępnej? Jeśli nie, to jakie doświadczenia związane z nauczaniem pozwalają ON na osiągnięcie kompetencji wstępnej?
- PB5: Jakie komponenty kompetencji miękkich wchodzi w skład kompetencji ludycznej?

---

<sup>17</sup> Z uwagi na ograniczenia spowodowane panującą pandemią.

<sup>18</sup> Część z nich została już przeprowadzona w ramach badania pilotażowego.



Wyniki planowanego badania, po ich opracowaniu i poddaniu dogłębnej analizie, zostaną opublikowane w postaci monografii mającej stanowić podstawę do ubiegania się przez autora o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego.

## Bibliografia

- Aleksandrzak M. (2019), *Problemy terminologiczne w glottodydaktyce – źródła, przykłady, konsekwencje*, referat wygłoszony podczas konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Poznaniu, wrzesień 2019.
- Aleksandrzak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A. (2002), *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, (w:) Wilczyńska, W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 85–107.
- Jodłowiec M., Niżegorodcew A. (red.) (2007), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konieczna-Kucharska M. (2015), *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie”, nr 19, s. 229–241.
- Kuszek K., Sobczak, E., Hejmanowski S. (2018), *Trudne zachowania studenta – zasady postępowania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Litwic-Kamiska K. (2011), *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*. „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, nr 7-8, s. 177–188.
- Muszkiet R. (2004), *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*. Poznań: Fundacja na Rzecz Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.
- Nowak-Adamaczyk D. (2014), *Studenci z zaburzeniami psychicznymi w przestrzeni akademickiej – system wsparcia edukacyjnego w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 4 (13), s. 73–94.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Siek-Piskozub T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stasiak H. (2008), *Osobowość nauczyciela a jego autorytet*, (w:) Myczko K., Skowronek B., Zabrocki W. (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*.

- Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 213–223.
- Surdyk A. (2008a), *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy. „Homo Communicativus”, nr 3 (5), s. 27–45.*
- Surdyk A. (2008b), *Klasyfikacja interakcji w grach typu role-playing games oraz relacje komunikacyjne i dydaktyczne w technice gier fabularnych. „Homo Communicativus”, nr 2 (4), s. 115–125.*
- Surdyk A. (2009), *Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji”, „Homo Ludens”, nr 1, s. 223–243.*
- Surdyk A. (2012a), *Podstawy inżynierii bezpieczeństwa w kształceniu zawodowym nauczycieli języków obcych, (w:) Wąsikiewicz-Firlej E., Szczepaniak-Kozak A., Lankiewicz H. (red.), Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych. Piła: PWSZ im. S. Staszica, s. 175–192.*
- Surdyk A. (2012b), *Towards Electronic Media Awareness: The Basics of Security Engineering in FL Teacher Education, (w:) Lorenzo-Modia M. J., Szczepaniak-Kozak A. (red.), From life to Text: Building linguistic and cultural identity. The Higher State Vocational School in Piła, Poland, Spain: Coruña University, s. 253–283.*
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce.* Poznań: Wagros.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Świątek A. (2011), *Licea niekształzące. „Polityka”, nr 2827, s. 2–30.*
- Wenzel R. (2001), *The Education of a Language Teacher.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Werbińska D. (2011), *Skuteczny nauczyciel języka obcego.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego.* Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (2001), *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych. „Neofilolog”, nr 20, s. 6–12.*
- Wilczyńska W. (red.), (2002a), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2002b), *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. (w:) Wilczyńska W. (red.), Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69–83.
- Wilczyńska W. (2002c), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej, (w:) Wilczyńska W. (red.), Autonomizacja*

w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51–67.

Wilczyńska W. (red.), (2002d), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Witkowska M. (2014), *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*. Niepublikowana praca doktorska, Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu.

Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

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

Żukowska Z. (1993), *Nauczyciel: człowiek – pedagog – specjalista*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 4, s. 110–114.

Żyła M. (2019), *Alfabet pokoleń, czyli co zmieniły technologie*. „Tygodnik Powszechny”, nr 19. Online: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/alfabet-pokolen-czyli-co-zmieniły-technologie-158728> [DW 19.12.2019].



**Sylwia Kossakowska-Pisarek**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-4340-1221>

[s.pisarek@uw.edu.pl](mailto:s.pisarek@uw.edu.pl)

## ***Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents***

### **Abstract**

Preparing thoughtful reflective practitioners has become a common concept in the teacher education literature. Prior educational experiences offer excellent opportunity for students to reflect on authentic teaching examples and provide constructive ways to engage in reflective practice. This study examines critical incidents as a tool for developing reflective thinking skills among teacher trainees (N=11). The research on use of critical incidents for training comprised a questionnaire and group discussions. The instrument used for analyzing critical incidents included personal details, factual information and open-ended questions concerning reasons for and consequences of the incident, associated emotions, reflections connected with it, lessons from this incident and its implications for the future. Overall, although some crucial issues arose, the technique proved useful for training, and was assessed as positive and valuable by the teacher trainees. Some pedagogical implications were formulated regarding problems with understanding the notion of critical incident, previous training of the teacher trainees and the need for a supportive environment.

**Keywords:** critical incident, reflective practice, teacher education, teacher development, critical reflection

**Słowa kluczowe:** zdarzenie krytyczne, refleksyjna praktyka, kształcenie nauczycieli, rozwój nauczycieli, refleksja krytyczna

## 1. Introduction

Reflection as a tool for teachers' professional growth is recognized by teachers, educators, and researchers. Recent developments in teacher education have heightened the need for effective models and tools to improve professional practice and develop reflection. The problem, however, lies in applying theories about reflective practice efficaciously to research and practice. This article focuses on the use of critical incidents both in training of trainee teachers and in research as a method for developing reflection which is a key professional skill. Critical incidents enable analysis of personal understanding about teaching and learning by drawing on the complexity of dilemmas and viewing problems from various perspectives. As Tripp (1993: 12) emphasizes, reflection is always partial because perception and thought are contextualized and therefore limited. The ability to identify and analyze problems from different perspectives is crucial and requires reflection strategies and skills. Critical incidents provide opportunities, support reflection and enable us "to move beyond our everyday 'working' way of looking at things" (Tripp, 1993: 13), thus they enable effective reflective practice in the education of trainee teachers. This paper is organized as follows: the second section gives a brief overview of reflective practice; the third section examines the use of critical incidents in trainee teacher education and its usefulness in developing professional skills; Critical Incident Technique is then outlined in the fourth section; the next section presents a small-scale study and is followed by the research findings and discussions of results, and finally conclusions.

## 2. Reflective practice

In recent years reflective practice has been gaining much attention in teacher education where the goal is to prepare thoughtful reflective practitioners. Reflective practice facilitates the ability to learn from experience and is regarded as key to professional growth and development (Harris et al., 2010: 3). It has its origin in Dewey's (1933) notion of 'reflective thought'. For Dewey acquiring habits of reflection is a fundamental purpose of education, as only then can teachers engage in intelligent action. It was Dewey (1933) who pointed out that both logical and analytical reflection can happen only when there is a real problem to be resolved. In order for the reflective practice to take place a real problem needs to be dealt with in a rational matter. For the teacher this problem can be considered to be of differing intensity, from mildly uneasy to intensely shocking, and it should be addressed in three steps: (1) the problem has to be defined, (2) it has to be analyzed, and (3) it needs generalizing. The

focus of the problem can be narrowed to a problem statement, which signals readiness to commence studying its features (Babione, 2015: 87). Formalizing problem-solving may be perceived as daunting by teachers (ibid.) and that is why training in effective ways of dealing with the problem is of paramount importance. Generalizing is connected with suspending judgement which, in turn, leads to diagnosing the situation accurately.

Reflection has become a vital tool for professional development of teachers to help them examine and transform their practice. It enables teachers to become creative and innovative, aware of and responsible for the outcomes of their work (Zawadzka-Bartnik, 2014: 9). Farrell (2015: 153) defines reflective practice as

A cognitive process accompanied by a set of attitudes in which teachers systematically collect data about their practice, and while engaging in dialogue with others use the data to make informed decisions about their practice both inside and outside the classroom.

Reflection leads to autonomy which in turn engages a teacher in the continuous quest to find answers to many issues arising in learning and teaching situations (Michońska-Stadnik, 2009: 102). Valli (1997) points to the fact that professionals who are unreflective are limited in their ability to make changes, and are guided by impulse, tradition and authority. Werbińska (2017: 68) emphasizes that “reflectivity upon who and what have contributed to being a certain kind of teacher, queries about changing roles, the perception of contradictions, potentials, and constraints seem to be what is required in a contemporary, changing world”. Farrell (2018) advocates reflective language teaching due to the fact that systematic reflection on teaching experiences can improve teachers’ understanding of their own teaching. However, as noted by Finlay (2008: 15), reflection “is hard to do and equally hard to teach.” Many researchers emphasize that teacher educators need to provide adequate support, tools and methods for reflection. Practitioners need to draw upon theoretical knowledge, experience and knowledge of the current situation (Harris et al., 2010: 3). A reflective teacher learns from the situation, modifies and reteaches a lesson after reflecting.

To date, various approaches to reflection have been proposed. Harris et al. view reflection as comprising *implicit reflection* and *explicit reflection* (2010: 4). The former refers to the way teachers think and resolve problems and how they interpret them based on their previous experience. The latter concerns metacognitive thinking about their actions, experiences and beliefs, thus involves more critical analysis of the given situation. Both kinds of reflection

concern actions, prior experiences and personal beliefs. By contrast, Schön (1983) distinguished between *reflection-in-action*, *reflection-on-action* and *reflection-for-action*. *Reflection-in-action* is spontaneous and calls for immediate decisions. This type of reflection is demanding for novices as it requires prior experience. *Reflection-on-action* is focused on the context of the event and careful examination of all the information. *Reflection-for-action* is the desired outcome of the first two types of reflection and guides future actions. Ross (1990: 98), however, perceives the reflective process as composed of: (a) recognizing dilemmas, (b) responding to a dilemma by recognizing similarities and unique patterns, (c) framing and reframing the dilemma, (d) experimenting with the dilemma to investigate the implications of various solutions and (e) examining the consequences of a solution and evaluating it by assessing its consequences.

Reflective exercises have been investigated in various disciplines and many advantages of their application are highlighted in literature. Griffin and Scherr (2010) emphasize that in, inter alia, medicine, family therapy and education careful structuring of reflexive exercises combined with feedback have resulted in positive change in students' critical thinking. Engaging in reflective practice increases teachers' confidence and makes them proactive. However, it is not easy and it cannot be done in a mechanical fashion. Moreover, it should proceed with sensitivity as it may have a profound impact on the person undertaking reflection and can lead to an unduly negative frame of mind (Finlay, 2008). Both teacher trainees and educators require support in managing ethical challenges that may arise. Finlay (ibid.) highlights the importance of the appropriate use of reflection, which should be carried out in such a way that it does not reinforce prejudices and bad practice. Furthermore, it is vital that teacher-learners are developmentally ready to engage in critical reflection as some of them may not be yet capable of doing so. Recently, Mann and Walsh (2017:12) have criticized the dominance of written reflection and highlight the importance of oral dialogical reflection as experiential knowledge is "supported by collaborative discussion where thoughts and ideas about classroom practice are first articulated and then reformulated in a progression toward enhanced understanding".

Various models of reflection have been advanced in different areas of professional practice, most of which recognize various levels of reflection. Finlay (2008) emphasizes that it is important to engage in various forms of reflection and distinguishes such variants as *introspection*, *intersubjective reflection*, *mutual collaboration*, *social critique* and *ironic deconstruction*. *Introspection* involves solitary self-dialogue concerning personal meanings and emotions. *Intersubjective reflection* is focused on the relational context and the negotiated nature of practice. *Mutual collaboration* is connected with a dialogical



approach to reflective practice and engaging in a reflective conversation to solve problems collaboratively. *Social critique* concerns wider, discursive, social and political contexts. *Ironic deconstruction* is connected with the deconstruction of discursive practices and rhetoric of reflexive practice. *Introspection* is the dominant mode of reflective practice, yet it lacks mutual, reciprocal shared process (ibid.). By contrast, Jay and Johnson (2002: 77) identify three intertwined dimensions: *descriptive*, *comparative* and *critical reflection*. *Descriptive reflection* focuses on the point for reflection and concentrates on such guiding questions as: “What is happening?”, “How am I feeling?” and “What do I not understand?” *Comparative dimension* is connected with alternative views, perspectives and research: “How do other people who are directly or indirectly involved describe and explain what is happening?” or “How can I improve what is not working?” *Critical dimension* is related to the new perspective: “What are the implications of the matter when viewed from these alternative perspectives?”, “What does this matter reveal about the moral and political dimension of schooling?”, “How does this reflective process inform and renew my perspective?” Cirocki and Farrell (2017) emphasize that critical reflection is required as through it teachers compare theory and practice, ask questions about the teaching-learning process, analyse relationships between teaching and learning, and find optimal solutions for their classroom dilemmas.

Finlay (2008: 16) draws our attention to the fact that student-teachers should be offered an array of models and tools to trigger broader reflection. As various models engage different levels of complexity students should be familiarized gradually with models which demand more analysis and critical, reflexive evaluation as their confidence grows. Mann and Walsh (2017) claim that there is a lack of appropriate reflective tools and that the tools which are used may be not sufficiently orientated towards specific contextual needs. The most commonly utilized instruments include critical incidents, case studies, reflective journals/diaries, reflective dialogical exercises, role-plays and practical exercises. As critical incidents have proved to be effective in multiple contexts and are recommended by many researchers, they are the focus of this article.

### **3. Critical incidents**

Critical incidents are widely used in various contexts, inter alia nursing education, management and social work. In social work education and practice they have been used as a method of supervision in student placements (Davies, Kinloch, 2000). The use of critical incidents enables students to investigate the nuances of human interaction within the educational setting, uncover practices and reveal layers of meaning (Rossman, Rallis, 2014). Learning and teaching

are complex and multilayered processes and as such require sophisticated methods for knowledge construction which involve selecting, representing, analyzing and interpreting. Schön (1983) suggests that novice practitioners lack tacit knowledge, have a tendency to cling to rules and procedures which they tend to apply mechanically. Unfortunately, inexperienced teachers often suffer self-doubt when they face challenging teaching situations (Harris et al., 2010: 9). As teacher trainees often encounter episodes which are difficult to resolve these naturally become opportunities for critical reflection. Critical incidents may be associated with current or past experiences occurring in everyday professional practice. Brookfield (1990: 84) views critical incidents in teaching in terms of a “vividly remembered event which is unplanned and unanticipated”. By dealing with real incidents reflection is nurtured naturally and it is easier for trainees to see a positive value of the process, to learn from experience and to deepen understanding of various dimensions of their profession. Thus, critical incidents enable effective learning based on reflection and facilitate integration of theory and practice.

Why does an incident become a critical one? Tripp (1993:8) emphasizes that

Incidents happen but critical incidents are produced by the way we look at a situation: a critical incident is an interpretation of the significance of an event. To take something as a critical incident is a value judgement we make, and the basis of the judgement is the significance we attach to the meaning of the incident.

It is the teacher’s interpretation that makes an event critical, so critical incidents are not merely observed, they are created. Harris et al. (2010) concur that the incident becomes critical because it causes an individual to pause and take note. Similarly, Bruster and Peterson (2013) offer that episodes become critical because they cause the teacher candidate to pause, think back, and consider outcomes. Tripp (ibid.) highlights that the majority of critical incidents are neither dramatic nor obvious and may even be insignificant, and that unnoticed situations can turn into critical incidents. Rendering them critical the underlying meaning and their significance is discovered, interpretation is given and further analysis is carried out. As argued by Babione (2015: 86) a critical incident is a form of storytelling and writing or recording it enables us to reflect on it in a critical manner.

Many researchers emphasize the reflective aspects of critical incidents. Rossman and Rallis (2014: 75) highlight that a critical incident triggers reflection. Bruster and Peterson (2013) claim that critical incidents may be utilized as the framework for initiating the reflective process of the teacher candidates. Reflecting on crucial, personal episodes in professional practice as

a way of developing professional judgement is supported by, inter alia, Dewey, Schön and Tripp. As argued by Schön (1983, 1987) there is the mismatch between formal education and real life and the former does not prepare future teachers effectively for the latter, as real life problems tend to be unique, complex, contextualized and arise in 'indeterminate zones of practice', unknown novel situations where no solutions are obvious. These uncertain conditions are closely connected with the notion of critical incidents (Tripp, 1993). The usefulness of the process is widely recognized by many researchers, yet some limitations are also recognized.

The core problem is that it is not an easy task to encourage students to engage in reflection on critical incidents, which, according to Johnson and Golombek (2002: 2), is crucial: "Professional development emerges from a process of reshaping teacher's existing knowledge, beliefs, and practices rather than simply imposing new theories, methods, or materials on teachers". The use of critical incidents enables trainees to reflect upon unplanned and uncontrolled events in their professional practice which may be a source of frustration and negative feelings. Furthermore, critical incidents may be used effectively both for solitary reflection and for working in a dialogical team context. There are various uses of this technique. For example, Griffin (2003) suggests writing up the incident together with subsequent analysis. As some students may have difficulty in producing written material, the process can also be used effectively with audio-recordings (Davies, Kinloch, 2000). Moreover, a portfolio of critical incidents kept by students can be used for analysis in training.

It is worth noting that by engaging in various forms of reflection trainee teachers may learn what is the most appropriate or meaningful for them and what is relevant to their needs. Shapira-Lishchinsky (2011: 648) draws our attention to the fact that critical incidents and the ethical dilemmas involved in them may help trainee teachers deal better with critical incidents that they will encounter in the future. Thus, they will be better prepared for real life practice. Critical incidents are also used in Poland for developing reflective practice (for example, Kiliańska-Przybyło, 2009; Werbińska, 2009). Kiliańska-Przybyło (2009) emphasizes that critical incidents thanks to their clarity provoke reflection and increase the sharing of experience. One way of approaching this is the Critical Incident Technique, which is presented next.

#### **4. Critical Incident Technique (CIT)**

The CIT is a flexible, retrospective approach developed by Flanagan (1954) in order to understand effective and ineffective performance of pilots. It is a part of learner-centered and experiential model of education. Nowadays, it is used

as a reflective tool for teaching and learning and as a research method which enables the examination and transformation of practice in a range of different contexts. It is recognized as a qualitative method of data collection. Davies and Kinloch (2000) emphasize that reflecting on past experience is linked with anticipating future action which assists in the process of learning and develops limited knowledge and skill into informed and skillful action. It enables in-depth reflection and analysis of specific events and thus makes links between former experience and the transfer of new learning for the future. It also familiarizes teacher trainees with the idea of reflective practice and encourages them to use it in an organized, structured and effective way.

Tripp (1993) highlights the usefulness of some techniques to assist observation. He advises starting with a search for certain adjectives to describe the incident, such as: interesting, funny, sad, silly, witty, violent, unfortunate, boring, good or trivial (ibid.: 35). The last adjective is perceived as particularly beneficial by him, as the very fact of the situation being recalled suggests that there is something important about it, which makes it salient. Moreover, it is these unremarkable and everyday events that are often the best indicators of the patterns and values underpinning our practice. In his book Tripp considers both typical and atypical events worth recording and analyzing. For analyzing incidents Tripp recommends asking a series of questions, highlighting that this should be an ongoing process in which new links can constantly be made, as there is the possibility of some values being unrecognized at first. He draws our attention to the fact that a written account is vital, as having a record encourages us to analyze it in a deeper and more objective way (ibid.: 109). It is worth noting that through comparing others' experience with our own we may observe our own situation more carefully, revise our opinion and even change our behavior.

This view is supported by Farrell and Baecher (2017: 5) who emphasize the importance of discussing a critical incident, as both novice and in-service teachers may then define problems, clarify issues, weigh alternatives and reflect on cases while deciding on a particular course of action. In the same vein, Farrell (2007) advocates teacher development groups, as teachers in them complement others' strengths and compensate for others' limitations. Teachers working together may achieve better results than individuals as the group tends to generate more ideas about classroom issues and reflect more deeply.

Nevertheless, reflective exercises should be structured carefully and to facilitate the process an array of instruments may be used (see, for example, Griffin, 2003; MacLachlan, McAuliffe, 1993). One of the most discussed instruments is Critical Incident Report (CIR) prepared by Griffin (2003), an instructional tool which requires students to identify if the experience is typical or atypical and describe it in objective detail. It has been used successfully in the training of pre-

service teachers. The incident itself becomes the springboard for interpretation, in-depth examination of significance and the opportunity to move beyond the immediate context by finding generalizable aspects. It is also connected with identifying emotions and includes various perspectives of the participants. As the focus is on meaning, it facilitates a more profound level of reflection.

The instrument proposed by Griffin (ibid.) follows David Tripp's (1993) four steps: (a) describe and explain an incident; (b) find a general meaning and classification for the incident; (c) take a position regarding the general meaning; and (d) describe actions to be taken. The CIR form is divided into a description of an incident and the meaning of the incident, written as detailed reflection and analysis of the incident. It also includes an emotions section added in order to facilitate the understanding that what comes to our attention and emotions are inherently connected.

In order to be able to claim that using analysis of critical incidents is a useful approach in teaching and training foreign language teachers it should be verified in terms of its effectiveness in the language teacher training and development in various contexts. Based on the literature review described above, we can state that reflective practice needs to be developed with the use of a variety of tools in order to identify and analyze problems from various perspectives. Practitioners require effective tools and methods that can have a positive impact on students' critical thinking skills, and at the same time enable them to engage in broader reflection. Critical incident analysis is a flexible alternative which offers an array of advantages such as the opportunity to nurture natural reflection on meaningful incidents in order to deepen the understanding of multi-faceted dilemmas and, above all, the integration of theory and practice. The question arises whether such analysis is suitable in the context of foreign language learning and teaching and if it suits the needs of the trainee teachers in the given context. In order to assess the usefulness of this process for the needs of trainee teachers a study was conducted which is discussed in the next section.

## 5. Research

An exploratory small-scale study was performed with the use of the Critical Incident Technique (CIT) as a data collecting tool. The eleven participants were all MA students (1M, 10F) in the English Department of the University of Social Sciences, Warsaw, in the teacher specialization, with between 1 and 10 years' experience teaching English as a Foreign Language. Most of them were Polish, one was Ukrainian and one Turkish. All the participants consented to participate in the study. This was a convenience sample. The aim of

the research was to investigate the usefulness of CIT for training the students to reflect on critical incidents and to assess its usability for research purposes. The research question was as follows:

*Q: Is analysis of critical incidents useful in developing reflection among teacher trainees?*

The study comprised varied forms of reflection with the use of such instruments as a questionnaire and focus group and supported a mixed-method, contextual approach to studying reflection from the emic perspective. Questionnaires were collected from all the second year MA students in the teacher specialization of the English department. The answers to the questions were coded and analyzed for themes. Categories were then created. Data was compared with the records of discussions from the focus group, which was also coded and analyzed to allow for triangulation of data.

The training included familiarizing the students with the idea of critical incidents by carrying out reflection over a critical incident entitled “Developing a Discipline Plan” (Farrell, Baecher, 2017: 65–68). The choice of critical incident was connected with the fact that for novice teachers discipline problems are quite frequent and a part of the case study was to develop a pre-planned approach to discipline in the classroom. The case was discussed in the group of student trainee teachers, after the notion of critical incident had been presented according to the proposals formulated by Tripp (1993). Students were encouraged to give examples from their experience and share their management techniques with other students. During the next meeting a Critical Incident Questionnaire was distributed and students were asked to complete it based on their experience. Then a focus group was held and students discussed their input and evaluated the instrument.

The instrument, the Critical Incident Questionnaire, consisted of three sections: personal details (age, gender, sector of education, experience), factual questions concerning a chosen critical incident including general instruction to students and a set of questions related (what it was about, who was involved, etc.). The third section involved open-ended questions concerning reasons for and consequences of the incident, associated emotions, reflections connected with it, lessons from this incident and its implications for the future. The written account of the incident provided more time for reflection on the incident and supported the selection of the most relevant incident. The instrument conformed to the recommendations given by Griffin (2003).

## 6. Research findings and discussion

All incidents which were chosen by this group of students were negative and trainees had played the role of an active participant in them. The incident categories included issues connected with class management, unsatisfactory preparation of students for examinations, negative experiences of teaching, differences in needs and preferences among students which were difficult for the teacher.

During the focus group some observations were made by students regarding the usefulness of the exercise. Dialogical reflection, as supported by Mann and Walsh (2017), was found to foster reflection and participation in a community of practice seemed to be beneficial for students. The discussion was lively and the students were generally interested in it. Two students were eager to discuss the critical incidents they had described further and sought feedback what to do in such situations. Many ideas were exchanged, examples of good practices were shared, and students showed their open-mindedness and offered support. Overall, based on the data collected the exercise proved to be useful for the trainee teachers in this context.

The following research findings could be formulated. There was a serious problem for some students to understand what a critical incident is, so training based on studying the examples is recommended before using this type of exercise. In some instances discussing cases was associated with negative emotions, so it is crucial that the atmosphere should be friendly and open. Both the teacher and other students need to offer a lot of support. Besides this some of the trainees had problems with presenting their incidents and emphasized that they did not know what to describe.

By contrast, some trainees expressed gratitude that they could discuss negative experiences and seek help related to challenging situations. The discussion of critical incidents seemed to deepen their understanding of their efficacy, their personal assumptions, beliefs and preferences and in some cases helped them to overcome their self-doubt. This finding supports Schön's arguments (1983, 1987) for including real life problems while developing reflection. Collaborative teacher development, including discourse with others and not only with oneself (Mann, Walsh, 2017), seems to offer opportunities to reflect more in depth as it involves discussion between students who may offer their various perspectives on issues specific to their own context. It was encouraging for students to see that many other trainee teachers have similar problems and also deal with difficult situations in their everyday practice. The discussion helped to create a community of practice, a supportive environment of teachers sharing experiences and discussing personal issues. This may be valuable in their future practice as it makes trainees realize that discussing

their professional problems with others is worthwhile. Overall, the exercise proved to be useful despite its limitations.

## 7. Conclusion

Analysis of critical incidents may be used both for training and research as it is an effective analytical tool in data analysis and the process of interpretation (Rossman, Rallis, 2014: 73). Analysis of critical incidents as a research method allows for an uncovering of practices, positionality and perspectives, and reveals layers of meaning in the research context (ibid.). Moreover, its use for training may change negative experiences into positive outcomes and prepare the trainee for future teaching practice. It is worth noting that in this way this approach helps develop students' self-efficacy and builds self-confidence. It may also be a good way to build a sharing community of trainees who offer valuable pieces of advice and support in demanding situations. Overall, it facilitates reflection and deepens understanding of the world around us and the teacher's role. As the consequence reflecting on critical incidents positively influences the way teachers think and act which can be a turning point in their professional practice. Furthermore, the choice of critical incidents by students may create an effective tool to learn about the beliefs system of the trainees, and their problems and it may become a tool for teacher trainer to identify crucial areas for further development. Based on the research conducted we can conclude that analysis of critical incidents is a useful tool both for teaching and researching reflection as it helps to uncover beliefs about teaching, and sharing the incidents enables trainees to discuss their experiences and solve dilemmas. It definitely supports reflection and it is a versatile approach worth using. However, its usefulness may be influenced by the readiness of both teachers and trainees to use this type of exercise. The major limitation of this study is the small sample size and the limited context which make the findings less generalizable. Further studies need to be carried out in various contexts to establish the effective use of analysis of critical incidents in the context of language learning and teaching.

## BIBLIOGRAPHY

- Babione C. (2015), *Practitioner teacher inquiry and research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brookfield S.D. (1990), *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bruster B.G., Peterson B.R. (2013), *Using critical incidents in teaching to promote reflective practice*. „Reflective Practice”, No 14/2, pp.170–182.



- Cirocki A., Farrell T. S. (2017). *Reflective practice for professional development of TESOL practitioners*. "The European Journal of Applied Linguistics and TEFL", No 6/2, pp. 5–23.
- Davies H, Kinloch H. (2000), *Critical incident analysis: facilitating reflection and transfer of learning*, (in:) Cree V.E., Macaulay C. (eds.), *Transfer of learning in professional and vocational education*. London: Routledge, pp. 137–147.
- Dewey J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: DC Heath.
- Farrell T.S. (2007), *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.
- Farrell T.S. (2015), *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Bloomsbury Publishing.
- Farrell T.S. (2018), *Reflective language teaching: Practical applications for TESOL teachers*. London: Bloomsbury Publishing.
- Farrell T.S., Baecher L. (2017), *Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL professionals*. London: Bloomsbury Publishing.
- Finlay L. (2008), *Reflecting on reflexive practice*. The Open University „BPPL paper”, No 52, pp. 1–27.
- Flanagan J.C. (1954), *The critical incident technique*. „Psychological Bulletin”, No 51/4, pp. 327–358.
- Griffin M.L. (2003), *Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in pre-service teachers*. „Reflective Practice”, No 4/2, pp. 207–220.
- Griffin M.L., Scherr T.G. (2010), *Using critical incident reporting to promote objectivity and self-knowledge in pre-service school psychologists*. „School Psychology International”, No 31/1, pp. 3–20.
- Harris A.S., Bruster B., Peterson B., Shutt T. (2010), *Examining and facilitating reflection to improve professional practice*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Jay J.K., Johnson K.L. (2002), *Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education*. „Teaching and Teacher Education”, No 18, pp. 73–85.
- Johnson K.E., Golombek P.R. (2002), *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiliańska-Przybyło G. (2009), *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*. „Neofilolog”, No 33, pp. 65–75.
- MacLachlan M., McAuliffe E. (1993), *Critical incidents for psychology students in a refugee camp: Implications for counseling*. „Counselling Psychology Quarterly”, No 6/1, pp. 3–11.
- Mann S., Walsh S. (2017), *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. New York: Routledge.

- Michońska-Stadnik A. (2009), *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (in:) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (eds.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, pp. 97–106.
- Ross D. (1990), *Programmatic structures for the preparation of reflective teachers*, (in:) Clift R.T., Houston W.R., Pugach M.C. (eds.), *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, pp. 97–118.
- Rossmann G.B., Rallis S.F. (2014), *Everyday Ethics: Reflections on Practice*. „International Journal of Qualitative Studies in Education”, No 23/4, pp. 379–391.
- Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shapira-Lishchinsky O. (2011), *Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice*. „Teaching and Teacher Education”, No 27/3, pp. 648–656.
- Tripp D. (1993), *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Abingdon: Routledge.
- Valli L. (1997), *Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States*. „Peabody Journal of Education”, No 72/1, pp. 67–88.
- Werbińska D. (2009), *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska D. (2017), *The formation of language teacher professional identity: A phenomenographic-narrative study*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Zawadzka-Bartnik E. (2014), *Refleksja w zawodzie nauczyciela - założenia a realne możliwości realizacji*. „Neofilolog”, No 43/1, pp. 7–23.

**Magdalena Maziarz**

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0003-0569-9036>

[magdalena.maziarz@uwr.edu.pl](mailto:magdalena.maziarz@uwr.edu.pl)

## ***Kompetencje cyfrowe przyszłych nauczycieli języków obcych i ich potencjalny wpływ na planowanie procesu dydaktycznego***

### **The digital competencies of future foreign language teachers and their potential impact on planning the teaching process**

This article and the study it describes present the results of research on the general level of digital competence of students in the teaching specialization in the context of preparation for the teacher profession and the Council of the European Union recommendation of 22 May 2018 on key competencies for lifelong learning. The results of the research are compared with publicly available reports on the digital competencies of Poles and with the European Media Literacy Standard for Youth Workers (EMELS).

**Keywords:** key competencies for lifelong learning, teacher, digital competence, university study of German, students of German

**Słowa kluczowe:** kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie, nauczyciele, kompetencje cyfrowe, germanistyka, studenci germanistyki

## **1. Wstęp**

Badanie kompetencji cyfrowych u studentów-przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, podyktowane jest koniecznością. Obecnie nowoczesne narzędzia nauczania i uczenia się często są dostępne, ale nie zawsze wykorzystywane, co wynika bądź ze zbyt niskich kompetencji cyfrowych nauczycieli, w tym

akademickich, bądź z obawy przed stosowaniem narzędzi obcych dotychczasowej pracy dydaktycznej.

Badania kompetencji cyfrowych studentów specjalności nauczycielskiej w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego skłaniają do bardzo ogólnych wniosków: młodzi ludzie nie posiadają odpowiednio wysokich kompetencji cyfrowych, aby skutecznie planować procesy dydaktyczne oparte na nowoczesnych technologiach. Uczenie (się) języków obcych przez obywateli społeczeństwa informacyjnego odbywa się w klasie szkolnej, na kursie, podczas korzystania z internetu, komunikatorów, oglądania filmów – w cyfrowym świecie jest wiele możliwości. Uczący się podejmują samodzielnie decyzję o korzystaniu z konkretnych narzędzi, jednak badania pokazują, że rola nauczyciela stosującego technologie komunikacyjno-informacyjne (TIK) w pracy nad językiem jest znacząca i to on powinien zachęcać uczniów do stosowania narzędzi cyfrowych (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 122). Studentów-przyszłych nauczycieli można przygotować do takiej roli, wprowadzając odpowiednie treści do zajęć dydaktycznych i wykorzystując istniejące modele kompetencji, omówione w niniejszym tekście. Autorka odnosi się do europejskiej<sup>1</sup> definicji kompetencji cyfrowych oraz podejmuje próbę określenia ich znaczenia w dydaktyce języków obcych.

Kompetencje cyfrowe w życiu codziennym przekładają się na poziom tychże kompetencji w pracy. Codzienne obcowanie z technologią, załatwianie spraw poprzez internet, wykorzystywanie aplikacji pozwalają na autentyczne, wiarygodne oraz sprawne wykorzystywanie i wdrażanie kompetencji cyfrowych w pracy nauczyciela. Braki w zakresie tych kompetencji mogą utrudniać rozwijanie ich u uczniów/studentów, mogą także powodować obawy przed stosowaniem technologii w procesie dydaktycznym oraz przyczyniać się do podejmowania niewłaściwych decyzji w zakresie wykorzystywanych narzędzi i form pracy.

Problem badawczy dotyczył sprawdzenia u studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego ogólnego poziomu kompetencji cyfrowych zdefiniowanych w *Zaleceniu Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Rada Unii Europejskiej, 2018/C 189/01). Pytania zostały sformułowane na podstawie *Ramowego katalogu kompetencji cyfrowych* (Jasiewicz i in., 2015) w taki sposób, by umożliwić odniesienie uzyskanych wyników do podstawowych obszarów wskazanych w Katalogu i jednocześnie określić poziom kompetencji cyfrowych w zakresie przygotowania zawodowego oraz w kilku podstawowych dziedzinach życia studentów.

---

<sup>1</sup> Zgodnie z definicją „Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie” (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01).

## 2. Terminologia

Rada Unii Europejskiej i Parlament Europejski w 2006 roku wydały *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. Kompetencje kluczowe określono jako „nowe umiejętności podstawowe” o priorytetowym znaczeniu w uczeniu się przez całe życie, od przedszkola do wieku emerytalnego (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, 2006/962/WE) i zdefiniowano je w dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji, a także jako

te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

(Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, 2006/962/WE)

W Załączniku do *Zalecenia* określono osiem kompetencji kluczowych (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, 2006/962/WE), w tym: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych oraz kompetencje informatyczne.

W 2018 roku zaistniała potrzeba weryfikacji i przewartościowania kompetencji, dostosowania ich do zmian, jakie zaszły w technologii i społeczeństwie, m.in. automatyzacji, coraz większej roli technologii w pracy i w życiu oraz zwiększenia się roli kompetencji społecznych i obywatelskich, także w zakresie przedsiębiorczości (Rada Unii Europejskiej, 2018/C 189/01). W nowym *Zaleceniu* ustanowiono także osiem kompetencji kluczowych, zmieniono jednak nazwy niektórych z nich i zdefiniowano je inaczej, niż w 2006 roku. Rozszerzono rozumienie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym, doprecyzowując, iż chodzi o kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji. Kompetencje porozumiewania się w językach obcych nazwano kompetencjami w zakresie wielojęzyczności, przy czym termin ten został wyjaśniony następująco:

Rada Europy stosuje termin różnojęzyczność (ang. *plurilingualism*) w odniesieniu do indywidualnego repertuaru kompetencji językowych danej osoby, natomiast w oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej używany jest termin wielojęzyczność (ang. *multilingualism*), który opisuje zarówno indywidualne kompetencje danej osoby, jak i sytuacje społeczne. Wynika to częściowo z trudności z rozróżnieniem określenia różnojęzyczny (ang. *plurilingual*) i wielojęzyczny (ang. *multilingual*) w językach innych niż angielski i francuski.

(Rada Unii Europejskiej, 2018/C 189/01)

W kontekście przeprowadzonego badania najważniejsze znaczenie ma zmiana związana z określeniem i wprowadzeniem kompetencji cyfrowych, które zastąpiły kompetencje informatyczne, a ich definicja wykracza poza sferę technologiczną:

Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie.

(Rada Unii Europejskiej, 2018/C 189/01)

Autorzy dokumentu podkreślają także, że niezbędne jest rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, kreatywności i innowacjach. Konieczna jest również świadomość związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń oraz ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw ewoluujących technologii cyfrowych. Ważna jest też umiejętność korzystania z różnych rodzajów urządzeń, oprogramowania i sieci oraz znajomość ich podstawowych funkcji (Rada Unii Europejskiej, 2018/C 189/01).

Od 2018 roku należy rozumieć kompetencje cyfrowe jako jedne z kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie, tak więc będą one definiowane i rozumiane przez autorkę przy formułowaniu wniosków z badania.

### 3. Opis badania

Przedmiotem badania były kompetencje cyfrowe studentów uczęszczających na zajęcia z przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, w roku akademickim 2018/2019. Badanie kierowane było do wszystkich studentów modułu nauczycielskiego, tj. II, III roku studiów licencjackich oraz I i II roku studiów magisterskich<sup>2</sup>. Ankieta internetowa w aplikacji [www.survio.com](http://www.survio.com) zawierała 17 pytań i została wysłana pocztą elektroniczną do wszystkich grup studenckich. Badanie przeprowadzono na przełomie grudnia 2018 i stycznia 2019, ankieta otwarta była łącznie 11 dni.

Pytania zostały sformułowane na podstawie *Ramowego katalogu kompetencji cyfrowych*, wydanego w 2015 roku przez Centrum Cyfrowe (Jasiewicz i in., 2015), odpowiadały trzem określonym tam poziomom kompetencji cyfrowych: informatycznemu, informacyjnemu i funkcjonalnemu. Przy konstruowaniu

---

<sup>2</sup> Nie uwzględniono studiujących na I roku studiów licencjackich, ponieważ w czasie badania (przełom grudnia 2018 i stycznia 2019) nie realizowali oni jeszcze tego modułu.

ankiety kierowano się także założeniem autorów dokumentu, którzy uważają, że zarówno włączenie cyfrowe 'wykluczonych', jak i podnoszenie kompetencji osób korzystających z nowych technologii komunikowania będzie efektywne wtedy, gdy przekazywana wiedza i umiejętności będą korespondować z codziennymi działaniami jednostek (Jasiewicz i in., 2015: 6).

W *Ramowym katalogu kompetencji cyfrowych* określono osiem kluczowych obszarów życia Polaków takich jak sprawy codzienne, finanse, relacje z bliskimi, praca i rozwój zawodowy, zdrowie, odpoczynek i hobby, zaangażowanie obywatelskie oraz religia (Jasiewicz i in., 2015: 11). Na podstawie powyższego przyjęto w badaniu, że do codziennych czynności studentów należą: korzystanie z urządzeń mobilnych i komputerów, poczty elektronicznej oraz systemu Office 365, posługiwanie się komunikatorami, aplikacjami, pisanie tekstów, a także wyszukiwanie informacji w sieci.

Codziennie obcowanie z nowymi technologiami przekłada się na wykorzystanie ich w pracy. Nauczyciel wykorzystuje technologie w celu przedstawienia treści (Maziarz, 2018), aktywizowania uczniów, czy też sprawdzania ich umiejętności (stosując np. quizy, gry, testy on-line). Pytania w ankiecie dotyczyły znajomości i wykorzystania aplikacji o walorach edukacyjnych oraz zasobów internetowych o tematyce edukacyjnej.

Badanie było anonimowe i dobrowolne, wzięło w nim udział 43 studentów, co stanowi około 40% realizujących moduł nauczycielski w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Studenci II roku stanowili 21% (9 osób), III roku – 46,6 % (20 osób), IV i V roku – po 16,2% (po 7 osób).

#### **4. Ogólny poziom kompetencji cyfrowych studentów filologii germańskiej UW**

Część pytań ankietowych dotyczyła codziennych aktywności studentów w różnych sferach życia (zgodnych z przywołanym w tekście *Ramowym katalogiem kompetencji cyfrowych*). Badani odpowiadali na pytanie dotyczące wykorzystywanych urządzeń z dostępem do internetu. 90,6% studentów korzysta z laptopa, jedna osoba (2,3%) z komputera stacjonarnego. 40 osób (na 43 – 93%) używa codziennie smartfonu, a tylko 3 (6,9%) z tabletu. Z czytnika e-booków korzysta 14% badanych.

Kolejne badane pozazawodowe obszary życia studenta to finanse, komunikowanie elektroniczne, podróże oraz hobby. Wszyscy ankietowani w celu komunikowania się ze znajomymi oraz rodziną korzystają z komunikatora Messenger, 35 osób (81,3%) jednocześnie z Facebooka, 29 (67,4%) z aplikacji WhatsApp oraz 23 osoby (53,4%) z Instagrama. Mniejszą popularnością cieszą się: Snapchat (18 badanych – 41,8%), Skype (8 osób). Nikt nie korzysta z jednego z pierwszych tego typu narzędzi, czyli Gadu-Gadu. Poczta elektroniczna jest narzędziem codziennego użytku dla 42 badanych (98%).

Kompetencje cyfrowe mogą odgrywać istotną rolę w obszarze czasu wolnego i hobby. Dostępne narzędzia i treści pomagają rozwijać zainteresowania, planować czas wolny oraz rozwój osobisty. 38 studentów (88,3%) uczestniczy w grupie na portalu społecznościowym związanej ze swoimi zainteresowaniami, 36 osób (83,7%) korzysta z dostępnych aplikacji do planowania podróży (*Booking, TripAdvisor, travelist, trivago*), tylko 7 badanych nigdy nie korzystało z tego typu narzędzi. Ankietowani w zdecydowanej większości (39 osób – 90,6%) korzystają z bankowości elektronicznej.

Obraz poziomu niektórych kompetencji cyfrowych studentów modułu nauczycielskiego zestawiliśmy z danymi dotyczącymi kompetencji cyfrowych Polaków w 2018 roku (zob. tab.1). Źródłem danych był raport Głównego Urzędu Statystycznego *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014–2018* (Wegner i in., 2018)

Wybrane aktywności Polaków – gospodarstwa domowe w 2018 roku	2018 (Polska)	Studenci IFG moduł nauczycielski
Korzystanie z poczty elektronicznej	78,2%	98%
Korzystanie z serwisów społecznościowych	64,3%	100%
Korzystanie z usług bankowych	56,8%	90,6%
Korzystanie z serwisów poświęconych turystyce	23,1%	84%
Korzystanie z laptopa*	82%	90,6%
Korzystanie z urządzeń mobilnych (smartfon)*	83%	93%

Tabela 1: Kompetencje cyfrowe studentów modułu nauczycielskiego w wybranych obszarach w porównaniu z raportem GUS *Społeczeństwo informacyjne w Polsce Wyniki badań statystycznych z lat 2014–2018* (Wegner i in., 2018). Ostatni punkt – *korzystanie z urządzeń mobilnych (smartfon)* pochodzi z raportu *Polska jest Mobi*” (Mikowska i in., 2018).

Powyższa tabela pokazuje, że studenci w każdej z badanych przez GUS dziedzin oraz w zakresie korzystania z urządzeń mobilnych mają wyższe kompetencje niż przeciętni Polacy. Błędem byłoby natomiast wyciąganie wniosków o wysokich kompetencjach studentów na podstawie tego badania, ponieważ świadczy ono tylko o bardzo podstawowych czynnościach życia codziennego i nie pokazuje szczegółowych aktywności (np. jak często, z kim, w jakim celu komunikują się badani).

## 5. Świadome korzystanie z technologii komunikacyjno-informacyjnych

Studenci odpowiadali także na pytania związane ze świadomym i bezpiecznym korzystaniem z nowych technologii. Na pytanie otwarte: „*Program / aplikację antywirusową posiadam na...* 4 studentów (9,3%) odpowiedziało, że na komputerze



stacjonarnym (przy czym tylko jeden z badanych korzysta z tego urządzenia codziennie), 39 (90,6%) ma taki program w laptopie, tylko 2 osoby (4,6%) w tablecie, natomiast na smartfonie 11 (25,65%). Ostatnia odpowiedź może świadczyć o niskiej świadomości zagrożenia płynącego z niezabezpieczania smartfonów przed wirusami, a są to najczęściej używane przez studentów urządzenia mobilne, zawierające niemal wszystkie wrażliwe dane (kontakty, adresy mailowe, zdjęcia, nagrania). O stosunkowo niskiej świadomości dotyczącej ochrony własnych urządzeń świadczą także badania Gajek i Michońskiej-Stadnik. Badani studenci i licealiści na pytanie: *Aktualizacja programów antywirusowych to jest zadanie, które... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)* odpowiadali głównie, że robią to *czasami*, zdecydowanie mniej osób robi to *często* (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 99)

Znajomość tematyki związanej z bezpiecznym korzystaniem z technologii oraz zagrożeniami płynącymi z internetu to obowiązek nauczyciela, który wynika z wymagań na poszczególne stopnie awansu zawodowego oraz z polityki oświatowej państwa<sup>3</sup>. Studenci, którzy przygotowują się do zawodu nauczyciela nie będą w stanie rozmawiać konstruktywnie i odpowiedzialnie z uczniami, jeśli sami nie są świadomi zagrożeń i nie potrafią ich określić.

Kolejne pytanie dotyczyło znajomości podstawowych pojęć z obszaru cyberbezpieczeństwa, takich jak: *cyberprzemoc / cybermobbing, phishing, sexting, sextortion, grooming, fake news, mowa nienawiści*<sup>4</sup>. W pytaniu tym celowo podano *cyberprzemoc* oraz *cybermobbing* jako osobne odpowiedzi i uzyskano zakładany wynik: wszyscy badani twierdzą, że potrafią wyjaśnić pojęcie cyberprzemoc, natomiast 7 (16,2%) z nich nie zaznaczyło odpowiedzi *cybermobbing*, która jest jednoznaczna z odpowiedzią *cyberprzemoc*. Studenci nie mieli problemu z określeniem pojęcia *fake news* (93%), ale tylko 76% z nich zaznaczyło, że potrafi wyjaśnić pojęcie *mowa nienawiści*, a 60% – *sexting*. Najwięcej problemów badanym sprawiłoby wyjaśnienie takich zjawisk, jak *grooming* (18,6%), *phishing* (11,6%) oraz *sextortion* (9,3%). Żadna z badanych osób nie znała wszystkich pojęć.

---

<sup>3</sup> Wynika to z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2018 r. poz. 967), w którym określone są wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego. Wymagania dotyczą także umiejętności korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych, podejmowania działań mających na celu doskonalenie warsztatu pracy, w tym umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

<sup>4</sup> Są to pojęcia wybrane przez nas m.in. na podstawie materiałów edukacyjnych „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży online. Kompedium dla rodziców i profesjonalistów”, pod redakcją A. Rywczyńskiej i S. Wójcika, przygotowanych przez Polskie Centrum Programu Safer Internet w 2018 roku.

Zważając na wagę i częstość występowania wymienionych zjawisk wśród dzieci i młodzieży oraz powszechność niektórych z nich w życiu codziennym (np. *phishing* – kradzież danych) można wnioskować, że wiedza studentów w tym zakresie nie jest wystarczająca i wymaga uzupełnienia na zajęciach, przekłada się więc także na osobiste kompetencje badanych w tym obszarze.

## **6. Znajomość i wykorzystywanie narzędzi, aplikacji i dostępnych programów oraz zasobów internetowych**

Pozostałe pytania ankiety odnosiły się bezpośrednio do kompetencji powiązanych z przygotowaniem do pracy nauczyciela i dotyczyły znajomości i umiejętności wykorzystywania narzędzi, programów, aplikacji i platform/ stron internetowych o charakterze edukacyjnym, pomocnych w samorozwoju, pracy nauczyciela oraz planowaniu procesów dydaktycznych.

Studenci Uniwersytetu Wrocławskiego mają dostęp do pakietu Office 365 i powinni z niego korzystać. Każdy z nich posiada w tym systemie konto mailowe, które zgodnie z Zarządzeniem rektora jest oficjalnym kanałem komunikacji wewnątrzuczelnianej (Zarządzenie Rektora UWR Nr 139/2014). 42 z 43 (97,6%) badanych osób korzystają z aplikacji Outlook, a 35 z edytora tekstu WORD. Poza tym studenci w niewielkim stopniu wykorzystują możliwości Office 365: 13 osób (30,3%) używa programu Microsoft Excel, tylko 9 (20,9%) wykorzystuje program OneDrive, 8 osób (18,6%) – Skype'a, 5 studentów (11,6%) – Kalendarza, a 4 osoby (9,3%) program do tworzenia prezentacji PowerPoint.

Usługa Office 365 oferuje też możliwości organizowania pracy zespołowej (Microsoft Teams), budowania ankiet (Microsoft Forms), czy też przygotowywania portfolio (Microsoft Sway). 6 osób (13,9%) wskazało tylko jedno z tych narzędzi: MS Teams, pozostałe nie są w żaden sposób wykorzystywane przez studentów.

Organizacja przestrzeni edukacyjnej w sieci przynosi wymierne korzyści nauczycielom i uczniom, praca na platformach komunikacyjnych pozwala na dostęp do zasobów edukacyjnych w każdej chwili, pozwala wykraczać poza klasę szkolną i lekcję, ułatwia dostęp do materiałów oraz kontakt między uczącym i uczącym się. Umiejętność posługiwania się oraz znajomość zastosowania bezpłatnych narzędzi okazuje się niezbędną w pracy nauczyciela, dlatego należy doskonalić kompetencje studentów w tym zakresie, wykorzystując je w codziennej pracy akademickiej.

Jednocześnie sama znajomość środowiska cyfrowego nie jest wartością dodaną, jeśli nie wiąże się z aktywnym stosowaniem i czerpaniem z niej korzyści osobistych i zawodowych. Nauczyciele dokształcają się na studiach podyplomowych, kursach kwalifikacyjnych i szkoleniach, wiele z nich można odbyć w systemie on-line, np. poprzez platformy e-learningowe. Ośrodek Rozwoju

Edukacji prowadzi szkolenia i kursy na platformie on-line, wydawnictwa językowe mają własne kanały w serwisie YouTube lub korzystają z aplikacji ClickMeeting.

W ankiecie zapytano studentów także o ten rodzaj aktywności i okazuje się, że tylko 4 osoby z 43 brały kiedykolwiek udział w kursie e-learningowym z wykorzystaniem platformy edukacyjnej. Ten niski odsetek studentów korzystających z takiej formy doskonalenia może być wynikiem braku znajomości i możliwości wykorzystania tego narzędzia. Istotny może być fakt, że w roku akademickim 2018/2019, jak i w latach poprzednich, Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego nie oferował żadnych zajęć w systemie on-line, mimo iż jest to możliwe i praktykowane w innych jednostkach uczelni.

Dzielenie się na portalach społecznościowych wiedzą, pomysłami na prowadzenie zajęć oraz doświadczeniem w pracy to bardzo powszechna praktyka wśród nauczycieli. W grupie tematycznej *Nauczyciele języka niemieckiego* funkcjonującej na portalu „Facebook” uczestniczy obecnie ponad 2900 członków (dane z 25 sierpnia 2019 roku), a grupa *Deutsch im trend – bank pomysłów na lekcje z nastolatkami* liczy 2534 osoby. Członkowie dzielą się tam pomysłami, materiałami, linkami do stron internetowych poświęconych nauczaniu i uczeniu się języka niemieckiego. Studenci modułu nauczycielskiego zostali też zapytani o to, czy uczestniczą w podobnych inicjatywach. 33 osoby (76,7%) wskazały, że należą do grupy na portalu społecznościowym związanej z nauczaniem języka niemieckiego, 9 osób (20,9%) udziela się na forach na temat nauczania i nauki języka niemieckiego, a 7 osób (16,2%) brało udział w webinarach poświęconych nauczaniu języka niemieckiego. We wszystkich wymienionych w ankiecie formach doskonalenia zawodowego wzięło udział 5 (11,6%) studentów (jeden z II roku i po dwóch z III i IV roku studiów), natomiast 10 osób (23,2%) w dwóch z trzech podanych możliwości (głównie studenci III i IV roku studiów). Biorąc pod uwagę fakt, że nie wszyscy studenci praktykują jako nauczający języka, ich zainteresowanie tematem można uznać za stosunkowo wysokie.

Umiejętność wyszukiwania w sieci informacji potrzebnych do pracy to podstawowa umiejętność w społeczeństwie informacyjnym, dzielenie się materiałami oraz wiedzą wymaga od nas bardziej złożonych i zaawansowanych kompetencji cyfrowych. Jedno z pytań w ankiecie dotyczyło właśnie tego obszaru kompetencji. Wszyscy badani potrafią założyć grupę na portalu „Facebook”, 33 osoby (76,7%) umieją założyć i prowadzić stronę na tym samym portalu, a 16 (37,2%) deklaruje umiejętność prowadzenia bloga. Natomiast tylko 6 studentów (13,9%) potrafi stworzyć własną stronę internetową, a 2 (4,6%) modyfikować stronę stworzoną przez inną osobę.

Stosowanie nowych technologii w procesie nauczania i uczenia się języków obcych wspomaga i uatrakcyjnia przyswajanie języka (Maziarz, 2018; Białek, 2017). Nauczyciele wykorzystują gotowe lub tworzą własne materiały

w popularnych narzędziach o charakterze edukacyjnym: *Quizziz*, *Quizlet*, *LearningApps*, *Kahoot!* Studenci modułu nauczycielskiego otrzymali dwa pytania o te narzędzia: jedno dotyczyło samej znajomości aplikacji, drugie wykorzystywania ich w nauce i pracy (zob. tabela 2).

Aplikacja	Które aplikacje o walorach edukacyjnych znasz?	Które z wymienionych aplikacji wykorzystujesz w nauce i pracy?
Quizlet	36	26
Kahoot!	22	16
Quizziz	31	19
Mentimeter	4	2
LearningApps	11	2
Canva	11	7
Prezi	30	12

Tabela 2: Zestawienie odpowiedzi na dwa pytania z ankiety: *Które aplikacje o walorach edukacyjnych znasz?* (pytanie 11) oraz *Które z wymienionych aplikacji wykorzystujesz w nauce i pracy?* (pytanie 12).

Zdecydowanie więcej studentów zna wspomniane aplikacje niż je wykorzystuje w nauce i pracy. Może to oznaczać, że spotkali się z danym narzędziem, słyszeli o nim lub uczestniczyli w prezentacji na zajęciach lub w sieci. Studenci wymienili w polu „inne” jeszcze dwa narzędzia: *Duolingo* oraz *Flashcards*. Aplikacja *Quizlet* jest znana 36 studentom (83,7%), a 26 (60,4%) wykorzystuje ją do nauki lub pracy. Jest to popularna, darmowa aplikacja pomocna w nauce słówek i zwrotów językowych. Zalogowany użytkownik może korzystać z gotowych quizów lub tworzyć własne, trzeba natomiast uważać na jakość materiałów, które często zawierają błędy lub literówki. Nauczyciel posiadający kompetencje cyfrowe sam tworzy treści dla swoich uczniów lub poleca im wiarygodnych twórców na platformie (poprzez przesyłanie linków, modyfikowanie tekstów).

Duża grupa odpowiadających zna oraz w mniejszym stopniu stosuje dwie popularne aplikacje do tworzenia quizów: *Kahoot!* oraz *Quizziz*. Narzędzia te można wykorzystywać do szybkiego sprawdzania wiedzy, powtórek oraz diagnozowania umiejętności językowych uczniów. Są one nie tylko atrakcyjne w użyciu, lecz również dostarczają zestawień statystycznych dotyczących poprawności odpowiedzi indywidualnych oraz na tle grupy, dają także możliwość przyznawania ocen.

30 studentów (70%) wskazało, że zna narzędzie *Prezi*, natomiast nieco ponad jedna trzecia z nich wykorzystuje je w pracy lub nauce. *Prezi* to atrakcyjna alternatywa dla programu *PowerPoint* w tworzeniu prezentacji, nie jest nowością na rynku, dlatego studenci mogli zetknąć się z nią już w szkole, ale nie potrafią sami z niej korzystać.

Wybór narzędzi wymienionych w ankiecie był subiektywny. Aplikacje te zostały uwzględnione, by możliwe stało się porównanie wyników z rezultatami innego badania, które przeprowadzono w grudniu 2018 roku w grupie 106 nauczycieli języka niemieckiego (Maziarz, 2018). Badanie to służyło określeniu roli smartfonu na lekcjach języka niemieckiego, a jedno z pytań dotyczyło znajomości i wykorzystania przez nauczycieli konkretnych aplikacji<sup>5</sup>. Wskazane przez nich narzędzia są także znane niektórym studentom: aplikację *Canva* zna 11 z nich, a 7 z niej korzysta, natomiast *Mentimeter* jest znany tylko 4 studentom, 2 go wykorzystuje.

Procentowy rozkład danych dotyczących znajomości i wykorzystania narzędzi oraz aplikacji przez nauczycieli i studentów są podobne, co wydaje się oczywiste, ponieważ studenci znajdują się w grupie wiekowej Polaków 16-24 lat, która deklaruje kompetencje cyfrowe na poziomie prawie 90%, z czego większość określa na poziomie ponadpodstawowym (Głomb, 2019: 23). Pomimo że studenci dopiero przygotowują się do zawodu nauczyciela, już na początku swojej drogi zawodowej kompetencje cyfrowe mają rozwinięte w stopniu zbliżonym do czynnych nauczycieli. Wynik ten może mieć związek z wiekiem badanych. Statystyczny wiek nauczyciela w Polsce w roku szkolnym 2018/2019 wynosił około 44 lata<sup>6</sup>, a tylko nieco ponad 50% obywateli w wieku 35 – 44 deklaruje posiadanie kompetencji cyfrowych, w tym prawie 40% na poziomie podstawowym (Wegner i in., 2018)

Korzystanie z wyżej wymienionych aplikacji i narzędzi wiąże się z tworzeniem własnych zasobów edukacyjnych oraz umiejętnością weryfikacji treści znajdujących się w internecie. W ankiecie poproszono studentów o podanie adresu stron internetowych z zasobami do nauki języka niemieckiego, pytanie było otwarte, a najczęściej pojawiające się przykłady to:

- *Deutsche Welle* (bez wskazania, że chodzi o treści przeznaczone do nauki języka – [dw.com/nauka-niemieckiego](http://dw.com/nauka-niemieckiego)),
- *deutsch.info*, blog Łukasza Tyczkowskiego – [blog.tyczkowski.com](http://blog.tyczkowski.com),
- *niemieckasofa.pl* – blog o języku niemieckim,
- *iSLCollective* (wersja niemiecka),
- *niemiecki.ang.pl* (strona dla uczących się),
- *goethe.de*.

---

<sup>5</sup> 100 nauczycieli wskazało na znajomość narzędzia *Kahoot!* 96 z nich znało *Quizlet*, a 67 – *Quizziz*. Interesujący jest zatem fakt, że te same narzędzia zostały wybrane przez studentów.. Nauczyciele mają także znajomość i umiejętność wykorzystania innych, przydatnych w pracy dydaktycznej narzędzi: 32 nauczycieli zna, a 7 wykorzystuje *Canvę* – aplikację do tworzenia grafik i materiałów, natomiast 12 zbiera dane za pomocą aplikacji *Mentimeter* (29 uczących tylko ją zna).

<sup>6</sup> Zob. <https://www.prawo.pl/oswiata/zastepowalnosc-kadr-w-szkolach,497871.html>

Wśród odpowiedzi znalazły się również przykłady adresów słowników internetowych: *pons.com*, *diki.pl*, *depl.pl*, *duden.de*

*Deutsche Welle* to rzetelne i wiarygodne źródło tekstów i aktualnych wydarzeń, *deutsch.info* oferuje materiały gramatyczne, leksykalne oraz audio i video, działa w wielu wersjach językowych natomiast *blog.tyczkowski* to jeden z najstarszych blogów poświęconych nauce języka niemieckiego. Studenci nie wymienili platform edukacyjnych przygotowanych przez wydawnictwa krajowe i zagraniczne, a to one stanowią często źródło materiałów i inspiracji dla nauczycieli. Część treści udostępniana jest za darmo, do większości można jednak dorzeć, jedynie posiadając konto i akredytację placówki edukacyjnej. Student, który nie pracuje w żadnej szkole, nie ma więc często dostępu do tych zasobów.

## 7. Praca nauczyciela

Dwa ostatnie pytania w ankiecie dotyczyły planów zawodowych przyszłych nauczycieli. Studenci zostali zapytani o to, czy chcą zostać nauczycielami w wymienionych w ankiecie miejscach (szkoła, przedszkole, szkoła językowa, szkoła prywatna, lektor on-line) oraz na wskazanych etapach edukacyjnych (m.in. podstawowym i ponadpodstawowym) oraz o to, czy wiedzą, gdzie mogą szukać ofert pracy.

Z analizy odpowiedzi wynika, że 32 z 43 studentów chce uczyć w szkole językowej, ale tylko jedna osoba nie wskazała żadnej innej odpowiedzi. 24 badanych deklaruje chęć pracy w szkole podstawowej, 18 w szkole ponadpodstawowej, 14 w przedszkolu. 19 osób chciałoby być nauczycielami osób dorosłych w ich miejscu pracy, a trzy osoby wykazały chęć pracy w charakterze lektora *on-line*. Większość badanych wybrała po cztery, a nawet pięć odpowiedzi.

Uczenie się języków *on-line*, np. poprzez narzędzie *Skype* staje się bardzo popularne ze względu na elastyczność oferty oraz brak ograniczeń czasowych i przestrzennych, zarówno dla nauczyciela, jak i uczącego się, który ma dostęp do pomocy dydaktycznych w dowolnym czasie, może także nagrać całe zajęcia. Taka forma wymaga jednak od lektora przygotowywania multimedialnych materiałów dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia oraz sprawności technicznych w organizowaniu samego procesu. Biorąc pod uwagę małe doświadczenie studentów w zakresie doskonalenia zawodowego i uczestnictwa w kursach doskonalących na platformach *e-learningowych*, nie można oczekiwać od nich wysokiej gotowości do pracy w środowisku wirtualnym<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Społeczna izolacja oraz przejście na zdalne nauczanie spowodowane zagrożeniem zakażenia koronawirusem wiosną 2020 roku zobligowały wykładowców, nauczycieli i studentów do wzmożonej aktywności na platformach *e-learningowych* i wykorzystywania dostępnych narzędzi o potencjale edukacyjnym. Wyniki podobnego badania mogłyby więc obecnie znacznie różnić się od przedstawionych w artykule.

Kompetencje cyfrowe odnoszą się także do organizacji pracy, w tym poszukiwania miejsca zatrudnienia. Od 2017 roku na stronach kuratorskich zamieszczane są aktualne oferty pracy dla nauczycieli, uporządkowane według poziomu nauczania, przedmiotu i miejsca zatrudnienia. Informacje o wolnych etatach posiadają też urzędy pracy. 31 z 43 badanych wskazało stronę urzędu pracy jako miejsce poszukiwania etatu, 19 zaznaczyło odpowiedź: *na stronach kuratorów oświaty*. Do wyboru były także strony innych instytucji edukacyjnych: MEN (12 odpowiedzi), ORE (zero odpowiedzi) oraz CKE (7 odpowiedzi). Instytucje te nie zajmują się jednak gromadzeniem aktualnych ofert pracy dla nauczycieli i nie udostępniają ich na swoich stronach.

## **8. Planowanie procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwój kompetencji cyfrowych przyszłych nauczycieli języka obcego**

Zebrane dane mogą posłużyć do doskonalenia oferty edukacyjnej w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli, szczególnie w obszarze kształtowania kompetencji cyfrowych. Informacja o niskim zainteresowaniu stosowaniem aplikacji dostępnych w usłudze Office 365 może być wykorzystana przy planowaniu pracy zespołowej online bądź dzieleniu się wiedzą i materiałami wśród studentów. Zobligowanie uczącym się do wykorzystywania w ramach zajęć np. aplikacji MS Teams, ułatwiłoby im jako przyszłym nauczycielom, moderowanie podobnej pracy w przyszłości.

Projektowanie obowiązkowych zajęć na platformie Moodle (np. z BHP lub prawa autorskiego – co robią niektóre uczelnie) wymagałoby od studentów poznania tego narzędzia i regularnej pracy z nim. Ta podstawowa umiejętność mogłaby ułatwić im w przyszłości podejmowanie decyzji o formach doskonalenia zawodowego w sieci, korzystanie z dostępnych kursów, a ostatecznie projektowanie własnych do pracy z uczniami.

Studenci deklarują znajomość narzędzi o charakterze edukacyjnym na dobrym poziomie, jednak mniej osób stosuje je do nauki i pracy. Z jednej strony może to wynikać z przekonania o niskiej skuteczności tych narzędzi w procesie uczenia się języka, z drugiej – z braku pomysłów i doświadczenia metodycznego w planowaniu działań dydaktycznych z użyciem nowych technologii. W obu przypadkach regularny kontakt z taką formą pracy np. na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego, mógłby przyczynić się do podniesienia poziomu samych umiejętności, jak i wykształcenia konkretnych postaw u studentów w tym zakresie. Decyzja o wykorzystaniu lub niestosowaniu takich narzędzi byłaby wówczas poparta wiedzą, praktyką oraz własną opinią na temat przydatności nowych technologii w procesie uczenia (się) języka niemieckiego.

Badanie przeprowadzone na 43 studentach modułu nauczycielskiego choć przyniosło tylko orientacyjne wyniki, pozwala jednak na wstępne oszacowanie

poziomu kompetencji badanych i sformułowanie wniosków co do dalszej pracy nad doskonaleniem oferty edukacyjnej dla studiujących filologię germańską. Kompetencje cyfrowe są tylko elementem kompetencji przyszłości wymaganych na rynku pracy. Aby stwierdzić poziom przygotowania oraz gotowości ankietowanych w tym zakresie do pracy w zawodzie nauczyciela, należałoby pogłębić badania oraz odnieść dotychczasowe wyniki do obowiązujących standardów. Powyższa sytuacja, opisana na podstawie badań z 2019 roku, uległa już częściowo zmianie po wprowadzeniu w związku z pandemią obowiązku zdalnego nauczania wiosną 2020 r. Zarówno nauczyciele akademicki, jak i studenci zostali zobligowani nie tylko do zapoznania się z narzędziami dostępnymi w usłudze Office 365 oraz platformami edukacyjnymi takimi jak Moodle, lecz do wykorzystywania ich w codziennej pracy. Działanie te mogą przyczynić się do podniesienia znajomości środowiska cyfrowego i skłonić do refleksji nad jego potencjałem edukacyjnym. Prawdopodobny jest także wzrost oczekiwań uczniów i wymagań wobec nauczycieli. Wyniki podobnego badania mogłyby więc obecnie przedstawiać się inaczej, gdyż, jak słusznie zauważa Gajek (2013: 28), problem z badaniem stosowania technologii mobilnych polega na tym, że rozwijają się one i zmieniają szybciej niż możliwość zbadania efektywności ich stosowania.

*Europejski Standard Edukacji Medialnej dla osób pracujących z młodzieżą (EMELS, 2018)* to dokument, który opisuje edukację medialną jako proces przygotowania osób – w tym wypadku pracowników młodzieżowych i młodzieży – do kompetentnego i świadomego korzystania z mediów cyfrowych. Standard został podzielony na 5 obszarów i 16 kompetencji, zilustrowanych praktycznymi przykładami wiedzy, umiejętności i postaw. Wśród proponowanych obszarów znajdują się i takie, które zostały ujęte w badaniu. Są to:

- *korzystanie z informacji* (wyszukiwanie, analizowanie, porównywanie i krytyczne ocenianie informacji);
- *tworzenie komunikatów medialnych* (tworzenie i krytyczne odbieranie tekstów medialnych (filmów, plakatów, fotografii, sztuki wideo), korzystanie z różnych narzędzi medialnych, sprzętu i aplikacji) – w tym zakresie wszyscy badani deklarują posiadanie kompetencji;
- *bezpieczne i aktywne korzystanie z mediów* – badani studenci wykazali się przeciętną znajomością pojęć z zakresu cyberbezpieczeństwa oraz podstawową świadomością związaną z ochroną własnych danych (programy antywirusowe na urządzeniach);
- *praca z grupą i rozwój* (m.in. stosowanie prostych metod monitoringu i narzędzi ewaluacji działań, szukanie innowacyjnych sposobów korzystania z narzędzi medialnych, szukanie inspiracji w innych dziedzinach i korzystanie z nich przy planowaniu działań medialnych).



Należy podkreślić, że nasze badanie nie uwzględniało obszaru *rozumienie praktyk medialnych młodzieży*.

W sierpniu 2019 roku z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Polskiego Komitetu do spraw UNESCO, Filмотeki Narodowej – Instytutu Audiowizualnego, Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), Fundacji Szkoła z Klasą, Fundacji Nowoczesna Polska oraz Cyfrowy Dialog opublikowano *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej* (Ptaszek, Pacewicz, 2019), który ma służyć nauczycielom w ocenie własnych, osobistych oraz zawodowych kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych. Dokument określa zakres wiedzy, umiejętności i postaw w zakresie wymienionych kompetencji, dlatego może stanowić wyznacznik treści i efektów do wykorzystania w kształceniu nauczycieli. Zastosowanie *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej* w celu diagnozy potrzeb przyszłych nauczycieli języka niemieckiego umożliwia, zdaniem autorki, bardzo dokładne zaplanowanie działań edukacyjnych ze strony uczelni. Pozwala również na zbadanie kompetencji kadry kształcącej pedagogów.

Od 1 października 2019 roku obowiązuje nowe *Rozporządzenie MNiSW z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Rozporządzenie nie wyodrębnia treści z zakresu kompetencji cyfrowych, ale w grupie zajęć D (D.1.W8, 9 i D.1.U7 w: Dz.U. 2019 poz. 1450, 2019: 18–19) odnosi się do stosowania mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz do kompetencji cyfrowych nauczycieli. Uwzględnianie ich kształtowania w szerokim kontekście musi być zatem nieodłączną częścią przygotowania studentów do funkcjonowania i w rzeczywistości szkolnej, i na rynku pracy.

Opisane badanie służyło przede wszystkim określeniu podstawowych kompetencji cyfrowych studentów bloku nauczycielskiego, zebrane dane dostarczają jednak wielu dodatkowych informacji przydatnych w planowaniu procesu kształcenia studentów. Są źródłem wiedzy nie tylko w kontekście samego przygotowania zawodowego, ale także wspomaganie go w toku całych studiów. Kompetencje kluczowe, do których należą cyfrowe, są przekrojowe, a ich kształtowanie odbywa się przez całe życie, na wszystkich etapach edukacji formalnej oraz poza nią (Rada Unii Europejskiej, 2018/C 189/01). Niemożliwe jest zatem wykształcenie i rozwijanie kompetencji cyfrowych u studentów jedynie poprzez wypełnienie odpowiednimi treściami przedmiotów z zakresu dydaktyki. Tylko kompleksowe stosowanie metod i narzędzi w całym programie kształcenia uniwersyteckiego umożliwi studentom zdobycie nie tylko wiedzy, ale i umiejętności oraz przyjmowanie pożądanych postaw.

## BIBLIOGRAFIA

- Białek M. (2017), *Zadania i role nauczycieli języków obcych w świetle potrzeb edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej*. „Neofilolog”, nr 48/2, s. 233–252.
- Europejski Standard Edukacji Medialnej dla osób pracujących z młodzieżą* (EMELS) (2018). Online: <https://emels.eu/pl/> [DW 26.08.2019].
- Gajek E. (2013), *Technologie mobilne w edukacji językowej – na przykładzie języka angielskiego*. „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4, s. 27–33. Online: [https://www.researchgate.net/publication/270565377\\_Technologie\\_mobilne\\_w\\_edukacji\\_jezykowej\\_-\\_na\\_przykladzie\\_jezyka\\_angielskiego](https://www.researchgate.net/publication/270565377_Technologie_mobilne_w_edukacji_jezykowej_-_na_przykladzie_jezyka_angielskiego) [DW: 29.03.2019].
- Gajek E., Michońska-Stadnik A. (2017), *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS UW.
- Głomb K., Gajderowicz T., Jakubowski M., Krawczyk A., Kulisiewicz T., Nowakowski Z., Złotnicki A. (2019), *Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji, studium wyzwań dla Polski w perspektywie roku 2030*. Online: <https://www.digitalpoland.org/assets/publications/kompetencje-przyszlosci-w-czasach-cyfrowej-dysrupcji/kompetencje-przyszlosci-w-czasach-cyfrowej-dysrupcji-raport.pdf> [DW 25.08.2019].
- Igielska B. (2020), *Niskie zarobki i chaos prawny zniechęcają młodych do pracy w szkole*, Online: <https://www.prawo.pl/oswiata/zastepowalnosc-kadrow-szkolach,497871.html> [DW: 26.07.2020]
- Jasiewicz J. i in. (2015), *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*, Centrum Cyfrowe Projekt: Polska.
- Maziarz M. (2018), *Smartfon na lekcji języka niemieckiego*. „Orbis Linguarum”, nr 52, s. 117–129.
- Mikowska M., Skalna A., Siwiński K. (2018), *Polska Jest. Mobi 2018*. Online: <https://www.pzpm.org.pl/> [DW 26.07.2020]
- Górecka-O’Connor D., Komorowski T., Korzeniowska E., Krywoszejew B., Pacewicz A., Ptaszek G. (red.) (2019), *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC)*. Warszawa. Online: [https://fina.gov.pl/wp-content/uploads/2019/12/memic\\_publicacja.pdf](https://fina.gov.pl/wp-content/uploads/2019/12/memic_publicacja.pdf) [DW 26.08.2019].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2018 r. poz. 967)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).

- Wegner M., Gumiński M., Huet M., Jacykowska M., Kwiatkowska M., Mordan P., Orczykowska M. (2018). *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014–2018*. Online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2014-2018,1,12.html> [DW: 22.08.2019 r.]
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> [DW: 22.08.2019]
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01) Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [DW: 22.08.2019]
- Zarządzenie Nr 139/2014 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 28 grudnia 2014 r. w sprawie wprowadzenia Zasad tworzenia adresów poczty elektronicznej w Uniwersytecie Wrocławskim. Online: <http://www.zgf.uni.wroc.pl/ogloszenia/tablica-przepisy/108/139-2014.pdf> [DW: 26.07.2020]



***Olga Aleksandrowska***

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0002-3722-9568>

[olga.aleksandrowska@ug.edu.pl](mailto:olga.aleksandrowska@ug.edu.pl)

***Danuta Stanulewicz***

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0003-1792-3883>

[danuta.stanulewicz@ug.edu.pl](mailto:danuta.stanulewicz@ug.edu.pl)

## ***Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników***

### **The online language learning platform Duolingo: Users' opinions**

A recent increase in the introduction and integration of information and communication technologies in education has prompted researchers to investigate the functioning and effectiveness of various digital tools. In the first part of the article, the authors present the benefits of using online platforms in language learning, with special focus on *Duolingo*. The second part describes the major assumptions, course design and language tasks offered by the platform. The final part concentrates on the results of a small-scale study in the form of interviews, conducted with 32 *Duolingo* users.

**Keywords:** language learning platforms, *Duolingo*, self-assessment, English as the language of instruction, gamification

**Słowa kluczowe:** internetowe platformy do nauki języków, *Duolingo*, samoocena, angielski jako język nauczania, grywalizacja

## 1. Wprowadzenie

Osoba pragnąca nauczyć się języka w systemie pozaszkolnym lub kontynuować naukę języka ma do dyspozycji bogatą ofertę darmowych lub płatnych platform edukacyjnych, aplikacji mobilnych oraz kursów e-learningowych. Narzędzia te wydają się nieocenioną pomocą we wspieraniu poznawania języków obcych ze względu na wiele korzyści, które przynoszą. Po pierwsze, wiele z nich oferuje bezpłatny dostęp do zasobów edukacyjnych, promując ideę równości szans edukacyjnych. Możliwość nieustannego korzystania z cyfrowych źródeł wspiera także ideę *life long learning*, a więc edukacji przez całe życie, co sprzyja rozwojowi indywidualnemu jednostki, a także podniesieniu ogólnego poziomu edukacji w społeczeństwie. Ponadto, korzystanie z sieci działającej całą dobę wydłuża czas kontaktu osoby uczącej się z językiem, co może wpłynąć korzystnie na efektywność nauki. „Cyfrowi tubylcy” bez problemu sięgną do rekomendowanych źródeł edukacyjnych, by rozwijać swoje umiejętności językowe.

Kolejna duża zaleta korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) to wielość i różnorodność materiałów i narzędzi przeznaczonych do nauki języków obcych. Przewaga liczebna zasobów cyfrowych nad tradycyjnymi, oferowanymi na przykład w księgarni lub bibliotece, jest zauważalna. Użytkownik sieci ma do dyspozycji niezliczoną liczbę stron internetowych, programów, kursów, platform i aplikacji. Istotne jest także to, że nauka w sieci jest polisensoryczna i interaktywna. Dzięki zastosowaniu m.in. ciekawej grafiki i podcastów, uczący się może efektywniej przyswoić i utrwalić dany materiał edukacyjny.

Następna korzyść wynika z faktu, iż technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają większą niż tradycyjne formy kształcenia, indywidualizację. Jak podkreśla Szałek (2004), zasada indywidualizacji jest jednym z filarów nauczania zorientowanego na osobę ucznia i czynnikiem w dużej mierze wzmacniającym jego motywację do nauki. Rozwiązania e-learningowe, a więc także platformy glottodydaktyczne, wdrażają ideę takiego zindywidualizowanego nauczania i oferują szereg narzędzi dostosowanych do specyficznych potrzeb uczącego się. Dzięki wspomnianej już bogatej ofercie, osoby różniące się wiekiem, zainteresowaniami, typem motywacji, tempem nauki, poziomem znajomości języka, preferencjami dotyczącymi strategii uczenia się i możliwościami, są w stanie znaleźć dla siebie formę nauki, która będzie dla nich najwygodniejsza lub najkorzystniejsza. Co ciekawe, na personalizacji skorzystają nie tylko uczący się języka o rozwiniętej inteligencji intrapersonalnej, którzy preferują pracę samodzielną, ale też i osoby z dominującą inteligencją interpersonalną, lubiące uczyć się we współpracy z innymi. Narzędzia sieciowe dają bowiem możliwość tworzenia społeczności, grup użytkowników, które mogą ze sobą współpracować, wzajemnie się wspierać, integrować, motywować lub rywalizować ze sobą. Jeszcze inny argument przemawiający

za wykorzystaniem nowych technologii w nauce języka to oferowany przez wiele narzędzi cyfrowych system grywalizacji, a więc zastosowania mechanizmu gier, który służyć ma do większej mobilizacji, zaangażowania i obudzenia „ducha walki”. Zakłada on, że osoby uczące się języka będą chciały sprawdzać nabywaną wiedzę i umiejętności w formie kwizów, gier, zadań-wyzwań. Elementy grywalizacji pozwalają uczącemu śledzić własne postępy, zawierają informację zwrotną, proponują też system nagradzania, co ma podnieść atrakcyjność nauki języka i wzmocnić motywację.

Wymienione powyżej najważniejsze korzyści wykorzystania różnych form nauki języka obcego w sieci sprawiają, że edukatorzy i badacze przyglądają się funkcjonowaniu i efektywności stosowanych narzędzi TIK (zob. m.in. Krajka, 2007, 2012; Maciaszczyk, 2019; Marczak i Krajka, red., 2016; Pitura i Sauro, red., 2018; Szerszeń, 2014; Turula i Chojnacka, red., 2015; Turula, Mikołajewska i Stanulewicz, red., 2015). Również i nas zainteresowało działanie i przydatność internetowych platform oraz aplikacji do nauki języka. W niniejszym artykule chcemy przyjrzeć się jednej z najbardziej popularnych platform oferującej kursy języków obcych, tj. *Duolingo*. Omówimy pokrótce główne założenia funkcjonowania tej platformy, jej ofertę językową, budowę kursów, a także stosowane typy ćwiczeń. Przedstawimy również wybrane opinie o korzystaniu z niej, pochodzące z wywiadów z jej 32 użytkownikami uczącymi się różnych języków.

## 2. *Duolingo* i inne platformy do nauki języków obcych

Na rynku edukacyjnym dostępnych jest wiele internetowych platform i aplikacji oferujących kursy do nauki języków. Niektóre z nich zyskują większą popularność niż pozostałe ze względu na swoją funkcjonalność, darmowy dostęp bądź bogatą ofertę kursów. Do platform najczęściej używanych przez internautów należą między innymi:

- *Babbel* (<https://pl.babbel.com/>),
- *Busuu* (<http://www.busuu.com/pl>),
- *Digital Languages* (<http://www.digitaldialects.com/>),
- *Duolingo* (<http://www.duolingo.com>),
- *eTutor* (<https://www.etutor.pl/>),
- *Lang-8* (<http://lang-8.com/>),
- *LingQ* (<http://www.lingq.com/en/>),
- *Lingualia* (<https://www.lingualia.com/>),
- *Memrise* (<https://www.memrise.com/>),
- *Papora* (<https://www.papora.com/>),
- *Rosetta Stone* (<http://www.rosettastone.com>).

Niektóre z tych platform dają możliwość korzystania z aplikacji mobilnych, czyli oprogramowania działającego na urządzeniach przenośnych, na przykład smartfonach czy tabletach. Mimo iż platformy oferują zazwyczaj szerszy wybór narzędzi i funkcji niż aplikacje mobilne, to te ostatnie wydają się równie atrakcyjne. Używając ich, można uczyć się bez dostępu do Internetu. Poza tym stanowią one wygodną formę nauki dla osób często podróżujących i pragnących uczyć się języka w różnych miejscach.

Platformy do nauki języków bywają płatne i darmowe. Niektóre z nich oferują zarówno darmowe, jak i płatne kursy, określane jako *premium*. Znaczna część osób uczących się języków samodzielnie, zwłaszcza uczniowie i studenci, zainteresowana jest korzystaniem z darmowej oferty kursów.

Jedną z platform oferujących bezpłatne kursy jest *Duolingo*, działająca pod adresem [www.duolingo.com](http://www.duolingo.com)<sup>1</sup>. Została ona założona przez Luisa von Ahna i Severina Hackera w roku 2012. Jak dowiadujemy się z wywiadu przeprowadzonego przez Honoratę Zapaśnik z von Ahnem, wychował się on w Gwatemali, w kraju, w którym obserwował spore różnice w dostępie do edukacji. Wraz ze swoim studentem, Hackerem, postanowił więc stworzyć platformę, z której skorzystać będą mogli wszyscy, bez względu na swoją sytuację finansową. Obaj zdecydowali się na stworzenie serwisu do nauki języków z uwagi na ich popularność oraz na ich znaczenie w zdobyciu lepszej pracy. *Dla mnie Duolingo jest niesamowite*, mówi von Ahn, „bo z nami języka uczą się zarówno Bill Gates, najbogatszy człowiek świata, jak i ci, których nie byłoby stać na kurs. I o to nam chodziło” (Zapaśnik, 2018).

Twórcy *Duolingo* na stronie internetowej platformy zamieścili tzw. *Manifesto*, tj. deklarację, w której przedstawiają wizję i misję swojego serwisu. Trzy jej elementy są mocno zaakcentowane: dążenie do spersonalizowanej edukacji, uczenie się poprzez zabawę oraz powszechna dostępność. Dodatkowo fakt, iż platforma nosi nazwę „Duolingo”, wskazuje na istotną rolę, jaką von Ahn i Hacker przypisują koncepcji dwujęzyczności. Kursy przez nich oferowane

---

<sup>1</sup> O platformie *Duolingo* piszemy bardziej szczegółowo w: Aleksandrowska i Stanulewicz (2019). Poświęcamy tam więcej uwagi m.in. pobudkom, którymi kierowali się twórcy tej platformy (s. 122-123) czy kursom języków używanych przez małe społeczności (s. 125-126). Przedstawiamy również przykładowy kurs języka angielskiego dla użytkowników polskiego (s. 127), a także japońskiego dla użytkowników języka angielskiego (s. 129-130). W niniejszym artykule zajmujemy się – z innej perspektywy – typami ćwiczeń, jak również zagadnieniami wcześniej pominiętymi, takimi jak informacja zwrotna czy korekta błędów. W pracy z roku 2019 przedstawiliśmy skrótowo częściowe wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych z sześcioma osobami, natomiast tutaj analizujemy wybrane odpowiedzi, które uzyskaliśmy od 32 użytkowników *Duolingo*.



bowiem są dwujęzyczne. Jeden język staje się językiem nauczania, a drugi językiem nauczanym<sup>2</sup>.

Oferta kursów dla użytkowników języka angielskiego jest najbogatsza: mogą oni wybrać m.in. francuski, hiszpański, japoński, turecki czy też polski (uczy się go 874 tys. użytkowników platformy<sup>3</sup>). Za pośrednictwem języka polskiego można uczyć się jedynie angielskiego (z możliwości tej korzysta 1,66 mln użytkowników platformy<sup>4</sup>). Tabela 1 przedstawia języki, które można poznać za pomocą *Duolingo*.

Język wyjściowy/nauczania	Języki nauczone (docelowe)*
angielski	hiszpański, francuski, niemiecki, japoński, włoski, koreański, chiński, rosyjski, portugalski, turecki, niderlandzki, arabski, szwedzki, hindi, grecki, irlandzki, staroawaryriański, polski, norweski (bokmål), hebrajski, łacina (wersja beta), wietnamski, hawajski, duński, rumuński, czeski, indonezyjski, walijski, klingoński (wersja beta), suahili, węgierski (wersja beta), ukraiński, nawaho (wersja beta), esperanto, gaelicki szkocki
arabski	angielski, francuski, niemiecki, szwedzki; W przygotowaniu: hiszpański
bengalski	angielski
chiński	angielski, japoński, koreański, hiszpański, francuski, włoski; W przygotowaniu: niemiecki
czeski	angielski
francuski	angielski, hiszpański, włoski, niemiecki, portugalski
grecki	angielski
hindi	angielski
hiszpański	angielski, francuski, włoski, portugalski, niemiecki, rosyjski, kataloński, esperanto, guarani, szwedzki (wersja beta)
indonezyjski	angielski
japoński	angielski, chiński (wersja beta)
koreański	angielski
niderlandzki	Angielski; W przygotowaniu: niemiecki
niemiecki	angielski, hiszpański, francuski
polski	angielski
portugalski	angielski, hiszpański, francuski, włoski, niemiecki, esperanto (wersja beta)
pendzabski	W przygotowaniu: angielski
rosyjski	angielski, niemiecki, francuski, hiszpański; W przygotowaniu: szwedzki
rumuński	angielski
tagalog	W przygotowaniu: angielski
tajski	angielski

<sup>2</sup> O roli języka drugiego w opanowaniu następnego języka piszą m.in. Kucharczyk (2018), Orłowska (2015).

<sup>3</sup> Stan na 29.12.2019.

<sup>4</sup> Stan na 29.12.2019.

tamilski	W przygotowaniu: angielski
telugu	W przygotowaniu: angielski
turecki	angielski, niemiecki, rosyjski; W przygotowaniu: francuski
ukraiński	angielski
węgierski	angielski
wietnamski	angielski
włoski	angielski, francuski, niemiecki, hiszpański

Tabela 1: Kursy językowe oferowane przez *Duolingo* (stan na 29.12.2019). \* Kursy podane są w kolejności popularności wśród użytkowników *Duolingo*. Oprac. na podst.: <https://www.duolingo.com/courses/> [DW 29.12.2019]

*Duolingo* ma obecnie ponad 300 milionów użytkowników<sup>5</sup>, którzy najchętniej uczą się trzech języków: angielskiego, hiszpańskiego i francuskiego (Settles i in., 2018: 57). Oprócz kursów znajdą oni na platformie m.in. tematyczne fizyki<sup>6</sup>, krótkie opowiadania<sup>7</sup> i podcasty<sup>8</sup> do czytania i słuchania, a także dwujęzyczne słowniki<sup>9</sup>. Użytkownicy platformy nie tylko mogą uczyć się na kursach, lecz także brać udział w ich opracowaniu, jak również być moderatorami i uczestnikami dyskusji na forum *Duolingo*<sup>10</sup>.

### 3. Struktura kursów

Kurs na platformie *Duolingo* zawiera szereg lekcji zwanych tematami, z których każdy oferuje ćwiczenia na różnych poziomach. Warunkiem przejścia do kolejnej lekcji jest zaliczenie ćwiczeń z tematów poprzednich, choć ta zasada nie dotyczy wszystkich poziomów danego tematu, a jedynie pierwszego. W lekcjach tematy gramatyczne (np. czas teraźniejszy, przyimki, przysłówki, określniki) występują obok pól leksykalnych (np. ubrania, pojęcia abstrakcyjne, sport) i szerszych zagadnień (np. sztuka, polityka) (zob. tabela 2).

Trzeba tu zaznaczyć, że kurs jednego języka może zawierać różną liczbę tematów – w zależności od poziomu językowego osiągniętego przez użytkownika: można tu więc dostrzec deklarowaną w *Manifesto* personalizację nauczania. Należy też docenić możliwość dopasowania systemu nauki do potrzeb/możliwości uczącego się, który oferuje na przykład wybór stopnia trudności, tempa

<sup>5</sup> Duolingo research, <https://research.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

<sup>6</sup> *Tinycards*, <https://tinycards.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

<sup>7</sup> *Duolingo stories*, <https://stories.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

<sup>8</sup> *Duolingo podcast*, <https://podcast.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

<sup>9</sup> Np. słownik polsko-angielski i angielsko-polski (*Polish-English translation*) znajduje się pod adresem: <https://www.duolingo.com/dictionary/pl> [DW 29.12.2019].

<sup>10</sup> *Duolingo language forums*, <https://forum.duolingo.com/> [DW 16.01.2019].

pracy, liczby powtórzeń danego zagadnienia, czasu i długości trwania lekcji (zob. Szatek, 2004: 155–156) w kontekście indywidualizacji nauczania. Ponadto platforma ewoluje, zmieniając formaty kursów, przy czym dostosowuje do nich kursy wcześniej rozpoczęte. W związku z tym użytkownik może od czasu do czasu zauważyć, że jego kurs nie tylko został inaczej „zorganizowany”, ale także wzbogacony o nowe jednostki.

Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	Part 5
Intro	Greetings	Activities 2	Food	Vocabulary 1
Phrases	Travel 2	Weather	Animals	Participle
Travel	Schedule	Interest	Clothing	Feelings
Restaurant	People 2	Information	Present 1	Present Perfect
Family	People 3	Description 2	Food 2	Past Perfect
Shopping	School 2	Travel 4	Family 4	Nature 2
School	Family 2	Interest 2	Household 3	Vocabulary 2
People	Work	Groceries	Occupation	Verb Infinitive 2
Checkpoint	Emotions	Requests	Time	Sports
	People 4	Routines 3	Adjectives 1	Medical
	Fashion	School 3	Present 2	Gerund
	Travel 3	Shopping 3	Grammar	Business
	Leisure	Plans	Adverbs	Communication
	Activities	Activities 3	Objects	Spiritual
	Preferences	Household 2	Places	Future tense
	Routines	Community 3	People 5	Arts
	Household	Directions	Numbers	Future Perfect
	Restaurant 2	Memories	Past	Politics
	Family 3	Farm	Present 3	Subjunctive/Imperative
	Shopping 2	Recreation 2	Verb Infinitive 1	Science
	Description	Vacation	Ir Future	Verb Modal
	Recreation	Shopping 4	Countries	Verb Conditional
	Community	Description 3	Adjectives 2	Past Imperfect
	Phrases 2	Nature	Directions 2	Subjunctive Past
	Community 2	Travel 5	Education	Vocabulary 3
	Routines 2	School 4	Test out of 49	Conditional Perfect
	Checkpoint	History	skills	Checkpoint
		Home		Test out of 75 skills
		Checkpoint		

Tabela 2: Przykładowy kurs języka hiszpańskiego dla użytkowników języka angielskiego – rozkład materiału<sup>11</sup>. Źródło: <https://www.duolingo.com/> [DW 16.01.2019].

Niezależnie od długości kursu, słownictwo i struktury oraz aspekty pragmatyczne w nim zawarte pozwalają użytkownikowi opanować dany język w stopniu umożliwiającym m.in. rozmowę o sprawach codziennych, komunikację w czasie podróży czy konwersowanie o swoich potrzebach i zainteresowaniach.

<sup>11</sup> Kurs ten przedstawiamy w: Aleksandrowska i Stanulewicz (2019: 128).

#### 4. Typy ćwiczeń i informacja zwrotna/sposób korekty błędów

Analizując cechy platformy i jej umiejscowienie w systemie metod uczenia się, należy stwierdzić, że opiera się ona na elementach metody gramatyczno-tłumaczeniowej oraz audiolingwalnej. Większość ćwiczeń polega bowiem na czytaniu i tłumaczeniu z języka wyjściowego (nauczania) na język docelowy (nauczany) krótkich tekstów, a jednocześnie sprawdzana jest umiejętność słuchania i powtarzania określonych form językowych. Kursy zawierają następujące typy ćwiczeń: tłumaczenie, tłumaczenie – ułożenie podanych wyrazów w odpowiednim porządku, dopasowanie słowa do obrazka, łączenie odpowiedników, wielokrotny wybór, wstawianie brakującego wyrazu, dyktando częściowe, dyktando całościowe oraz głośne odczytanie wyrazu, zwrotu lub zdania. Najczęściej stosowane typy ćwiczeń pokazują, że twórcy platformy *Duolingo* mają na celu przede wszystkim rozwijanie dwóch podsystemów języka – gramatyki i słownictwa.

Chociaż nadmierne wykorzystanie dryli gramatycznych oraz tłumaczenia w nauce języka obcego jest krytykowane przez zwolenników metody komunikacyjnej, należy zauważyć, iż nie powinno się marginalizować i całkowicie rezygnować z wykorzystania języka ojczystego i technik pracy bilingwalnej, gdyż odgrywają one pozytywną rolę w procesie świadomego uczenia się języka obcego – zwłaszcza, jeżeli bierzemy pod uwagę ich wykorzystanie jako technik jedynie uzupełniających inne w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Gramatyczne dryle tłumaczeniowe, na przykład, sprzyjają opanowaniu struktur języka obcego (Scheffler, 2013), mogą bowiem „przyspieszyć akwizycję adekwatnych struktur w języku obcym przy wykorzystaniu mniejszej ilości energii poznawczej”, „uświadamiają uczniowi różnice i podobieństwa między językami”, zmniejszając prawdopodobieństwo wystąpienia błędów interferencyjnych (Borecka, 2016: 168).

Oferowane przez platformę ćwiczenia oparte na wielokrotnym powtarzaniu materiału, choć pozbawione waloru poznawczego, są ważne w procesie nabywania wiedzy, bowiem „zakres i trwałość zapamiętanego przez uczniów materiału językowego jest do pewnego stopnia funkcją ilości i różnorodności sytuacji ćwiczebnych, w których materiał ten został przez nich użyty” (Szałek, 2004: 113).

Choć zadania zawarte w omawianej platformie odnoszą się do wszystkich umiejętności, ich rozwijanie nie udaje się w pełnym zakresie. Przykładowo, jeśli chodzi o doskonalenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem, *Duolingo* „używa skomputeryzowanego systemu głosowego do wszystkich ćwiczeń ze słuchu, więc uczniowie nie są zaznajomieni z tym, jak naprawdę brzmi ten język. Głos jest suchy, nierytmiczny i brzmi jak komputer” (Mulya i Refnaldi, 2016: 294, tłum. O.A.).

Jeżeli chodzi o ćwiczenia służące doskonaleniu sprawności mówienia, są one ograniczone do sprawdzania poprawności wymowy krótkich wyrażań lub pojedynczych zdań. Oferowane ćwiczenia mają za zadanie sprawdzić poziom umiejętności uczącego się w ściśle określony sposób, bez przestrzeni dla kreatywności, tworzenia niekontrolowanych lub choćby dłuższych wypowiedzi ustnych, co zauważają także inni badacze analizujący platformę *Duolingo* (por. Savvani, 2019). Ponadto, w proponowanych ćwiczeniach, wyraźnie zauważalny jest brak znamion realnej komunikacji językowej, o której pisze Szalek (2004: 96) w kontekście potrzeby „ukomunikatywnienia” ćwiczeń językowych.

Kolejny istotny aspekt, który wymaga omówienia, to kwestia oceniania zadań rozwiązywanych przez uczącego się i uzyskiwania przez niego informacji zwrotnej. Szerszeń (2004: 19) stwierdza, że zauważalny jest postęp technologiczny w zakresie feedbacku, jaki uczeń otrzymuje od systemu platformy, na której się uczy. Dzięki coraz bardziej zaawansowanym rozwiązaniom technologicznym, wykonywane przez użytkownika zadania o charakterze zamkniętym generują automatycznie feedback, który zawiera zarówno poprawną odpowiedź, jak i czasem komentarz wyjaśniający jej wybór. Jak zauważa, Szerszeń (2014: 19), nadal niezbędna jest ręczna poprawa błędów przez nauczyciela w sytuacji ćwiczeń o charakterze otwartym, w których wielość i odmienność poprawnych odpowiedzi udzielonych przez uczącego się przekracza możliwości zaprogramowania automatycznego feedbacku.

Nie inaczej jest w przypadku platformy *Duolingo*, na której osoba ucząca się otrzymuje natychmiastową informację zwrotną na temat tego, w jakim stopniu opanowała daną jednostkę, a ewentualne błędy są poprawiane na bieżąco – w momencie udzielenia niepoprawnej odpowiedzi, system zaznacza błąd kolorem czerwonym i podaje prawidłową odpowiedź. Uczący się musi ją zapamiętać, aby bowiem ukończyć dany poziom, należy poprawnie odpowiedzieć na wszystkie pytania<sup>12</sup>.

Błędy ortograficzne w odpowiedziach uczącego się, takie jak użycie małych i wielkich liter, są zawsze korygowane, niemniej system nie zwraca uwagi na nieścisłości o charakterze interpunkcyjnym, jak na przykład brak przecinka, kropki lub znaku zapytania na końcu zdania.

---

<sup>12</sup> Gdy więc system ponownie zada to samo pytanie, użytkownik platformy musi podać zapamiętaną i poprawioną wcześniej odpowiedź.

## 5. Wywiady

### 5.1. Uczestnicy badania i wybrane przez nich kursy językowe

Do uzyskania informacji dotyczących korzystania z platformy *Duolingo*, a także opinii na jej temat, zastosowaliśmy ustrukturyzowany wywiad w formie pisemnej<sup>13</sup>. Kwestionariusz wywiadu zawierał 29 pytań.

Wywiady przeprowadziłyśmy w latach 2018 i 2019 z 32 użytkownikami *Duolingo* w wieku od 16 do 42 lat (23 kobietami i 9 mężczyznami). Wśród uczestników badania znaleźli się uczniowie liceum ogólnokształcącego, studenci oraz osoby pracujące w sektorze edukacyjnym, marketingowym i wojskowym. Osoby te w chwili badania korzystały z platformy od 2 tygodni do 6 lat.

Język	Liczba uczących się	% (N = 32)
hiszpański	17	53,125
angielski	10	31,250
francuski	8	25,000
niemiecki	8	25,000
włoski	6	18,750
norweski	4	12,500
rosyjski	4	12,500
portugalski	3	9,375
szwedzki	3	9,375
czeski	1	3,125
esperanto	1	3,125
hebrajski	1	3,125
irlandzki	1	3,125
jidysz	1	3,125
koreański	1	3,125

Tabela 3: Popularność poszczególnych kursów językowych wśród uczestników badania. Opracowanie własne.

Najpopularniejszym językiem okazał się hiszpański – uczy się go za pomocą *Duolingo* 53% uczestników badania. Na drugim miejscu uplasował się angielski (ok. 31%), a na trzecim ex aequo francuski i niemiecki (po 25%), zaś na kolejnych znalazły się włoski (prawie 19%) oraz norweski i rosyjski (po 12,5%). Trzy najpopularniejsze wśród uczestników badania języki są również najczęściej wybierane przez innych użytkowników platformy (Settles i in., 2018: 57). Tabela 3 prezentuje dane liczbowe i procentowe pozwalające ocenić popularność

<sup>13</sup> Badania pilotażowe przeprowadziłyśmy w grupie sześciu osób. Opisujemy je pokrótce w: Aleksandrowska i Stanulewicz (2019: 132-134).

poszczególnych kursów językowych wśród uczestników wywiadów. Większość z nich (ok. 65%) uczyła się dwóch, trzech, czterech lub pięciu języków na *Duolingo* w chwili badania lub – w niektórych przypadkach – w przeszłości (zob. tabela 4). Trzeba też tu dodać, że większość uczestników kontynuowała naukę co najmniej jednego języka przy pomocy platformy.

Liczba języków	Liczba uczących się	% (N = 32)
1	11	34,375
2	10	31,250
3	7	21,875
4	3	9,375
5	1	3,125
Ogółem	32	100,000

Tabela 4: Liczba kursów wybranych przez poszczególnych uczestników wywiadów. Opracowanie własne.

## 5.2. Pytania zadane podczas wywiadów

Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 160) wyróżniają następujące przykładowe rodzaje pytań, które można zadać podczas wywiadu. Są to pytania biograficzne, pytania o zachowania i reakcje, pytania wymagające w odpowiedzi opinii lub oceny oraz pytania o odczucia lub o fakty.

Kwestionariusz naszego badania zawierał pytania biograficzne (np. o języki, których respondenci się uczą i czas ich nauki – zob. punkt 5.1 powyżej), pytania o zachowania (np. czy badani zdecydują się na naukę innych języków na platformie), pytania wymagające opinii bądź oceny (np. czy korzystanie z tej platformy spełnia ich oczekiwania), pytania o odczucia (np. czy woleliby uczyć się wybranego języka za pośrednictwem języka polskiego).

Poniżej skoncentrujemy się tylko na odpowiedziach udzielonych na wybrane pytania, które brzmiały następująco:

- Co sądzisz o tym, że nauka odbywa się na kursach *Duolingo* za pomocą języka angielskiego?
- Czy wolałabyś/-łbyś uczyć się języka obcego z użyciem języka polskiego, nie angielskiego?
- Jak oceniasz swoją naukę języka obcego na kursie *Duolingo*? Czego się nauczyłaś/-eś?
- Który aspekt znajomości języka obcego (docelowego) poprawiłaś/-eś w największym stopniu (słownictwo, gramatyka, wymowa, mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie)?

- Jakie znaczenie mają dla Ciebie elementy grywalizacji (rywalizacja, ranking, punkty, nagrody itp.)?
- Czy Twoim zdaniem, korzystając tylko z *Duolingo* można się nauczyć języka obcego tak, by swobodnie się nim porozumiewać, przynajmniej w sytuacjach codziennych i w podróży? Uzasadnij swoją odpowiedź.
- Jak można byłoby ulepszyć kurs? Jakich ćwiczeń Ci brakuje?

## 6. Odpowiedzi udzielone przez uczestników wywiadów

### 6.1. Angielski jako język-pośrednik

Jest oczywiste, że w nauce kolejnych języków korzysta się z wcześniejszych doświadczeń. Kucharczyk (2018: 119–120; za: Forgiel, 2019) omawia wielojęzyczne strategie poznawcze, metapoznawcze i społeczno-afektywne używane przy uczeniu się języków. W pierwszej grupie znalazły się m.in. strategie takie jak porównywanie języków pod różnymi względami, odwoływanie się do gramatyki znanych wcześniej języków, dostrzeganie internacjonalizmów czy wykorzystywanie umiejętności nabytych przy uczeniu się poprzednich języków. Druga grupa strategii związana jest z wcześniejszymi doświadczeniami w nauce języków i zawiera m.in. strategię określenia własnych mocnych i słabych stron. Trzecia grupa strategii związana jest m.in. z uświadomieniem sobie, że nauka języka wymaga czasu i wysiłku.

Jak zauważa Testa (2019: 8), „w klasie języka obcego (innego niż angielski) angielski L2 jest aktywnym składnikiem zarówno konstelacji językowej nauczyciela, jak i osób uczących się”, a dzieje się tak ze względu na dominację angielszczyzny w komunikacji międzynarodowej. Jeżeli chodzi o język-pośrednik przy opracowywaniu kursów językowych (nie tylko tych oferowanych przez platformy internetowe) dla użytkowników władających różnymi językami ojczystymi, angielszczyzna – jako *lingua franca* – jest oczywistym wyborem. W wielu przypadkach osoby uczące się innych języków nawiązują do tego języka-pośrednika, stosując wyżej wspomniane strategie.

Większość respondentów w naszym badaniu nie ma problemów z uczeniem się innych języków za pośrednictwem angielskiego, chociaż niektórzy uważają, że dla osób nieznających dostatecznie tego języka korzystanie z platformy jest niemożliwe lub utrudnione. Jedynie pięciu respondentów (co stanowi niecałe 16% ogółu osób badanych) wolałoby język ojczysty. Jedna z osób zwróciła uwagę na to, że gdy ktoś uczy się języka, w którym występuje kategoria przypadku, wyjaśnienia byłyby trafniejsze w języku polskim niż angielskim. Poniżej cytujemy trzy wybrane opinie.



- „Jest to szansa, by przy okazji pozostać w kontakcie z językiem angielskim.”
- „Dla osób które nie posiadają dobrej znajomości języka angielskiego może to być sporą utrudnieniem. Mnie osobiście nie przeszkadza jakoś bardzo.”
- „Myślę, że jest to zły pomysł.”

## 6.2. Samoocena nauki na *Duolingo*

W procesie uczenia się języka obcego samoocena należy do najistotniejszych elementów pozwalających uczącemu się dokonać refleksji nad postępami i określić stopień satysfakcji z podejmowanych przez siebie wysiłków. Jak pisze Markiewicz (2008: 342), „E-learning rozwija autonomię, wymagając od uczącego się zdecydowanie większej samokontroli i odpowiedzialności za własne kształcenie”, dlatego też zasadnym wydaje się poprosić użytkowników platformy o dokonanie diagnozy swoich mocnych i słabych stron oraz o ocenę postępów w realizacji konkretnych celów językowych.

Na pytania, jak oceniają swoją naukę języka obcego (bądź języków obcych) przy pomocy *Duolingo* i czego się nauczyli, uczestnicy badania wskazali głównie na słownictwo (78%), a na miejscu drugim znalazła się gramatyka (56%). Tabela 5 przedstawia odpowiedzi na te pytania.

Komponent języka/sprawność językowa/podstawy języka	Liczba uczestników	W odsetkach (N = 32)
słownictwo	25	78,125
zwroty	4	12,500
gramatyka	18	56,250
słuchanie	6	18,750
wymowa	6	18,750
czytanie	3	9,375
pisanie	2	6,250
podstawy języka	3	9,375

Tabela 5: Klasyfikacja odpowiedzi na pytania: *Jak oceniasz swoją naukę języka obcego na kursie Duolingo? Czego się nauczyłaś/-eś? Który aspekt znajomości języka obcego (docelowego) poprawiłaś/-eś w największym stopniu (słownictwo, gramatyka, wymowa, mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie)? Opracowanie własne.*

Niektórzy użytkownicy kursów podali też, jak nauka na *Duolingo* została zweryfikowana w realnym życiu (zob. też punkt 6.4). Jedna z osób biorących udział w badaniu nauczyła się „podstawowych słówek i zwrotów, które na początku pobytu w Hiszpanii rzeczywiście okazały się dość pomocne”.

### 6.3. Grywalizacja

Elementy gier i zabaw mają zwykle korzystny wpływ na skuteczność nauczania/uczenia się języka obcego, m.in. tworzą partnerską, życzliwą atmosferę nauki, wprowadzają element napięcia i rywalizacji, wzmacniają pozytywne nastawienie uczącego się do języka, którego się uczy, sprzyjają lepszej koncentracji ucznia, a także „pozwalają ukryć formalny, dydaktyczny cel ćwiczenia” (Szatek, 2004: 141). Jak zauważa Savvani (2019: 141–142), platforma *Duolingo* zaczerpnęła elementy z nurtu edukacji opartej o gry cyfrowe (ang. digital game-based language learning, DGBLL), bazując na interaktywności, wykorzystaniu bodźców wizualnych i dźwiękowych, zadaniowości, według której użytkownik przechodzi przez pewne partie materiału (zadania), a także na informacji zwrotnej w postaci zachęcających odznak i innych nagród punktowych (tzw. *lingots*).

Opinie badanych przez nas osób dotyczące grywalizacji są podzielone – szesnastu uczestników (50%) uważa ją za motywującą, dla dziesięciu (32%) jest bez znaczenia, zaś dwie osoby (6%) nie miały zdania. Dla czterech respondentów (12,5%) jest również nieważna, ale sądzą one, że może być przydatna dla innych uczących się języków obcych. Przytaczamy przykładowe odpowiedzi na pytanie *Jakie znaczenie mają dla Ciebie elementy grywalizacji (rywalizacja, ranking, punkty, nagrody itp.)?*:

- „Tak, dodatkowo motywują.”
- „Motywujące do częstszej aktywności.”
- „Nie mają znaczenia.”
- „Dla mnie osobiście są bez większego znaczenia, jednak moi uczniowie którym polecałam aplikację (klasy 4-6 szkoły podstawowej) przywiązali do tego dużo uwagi, często porównując wyniki.”

W przyszłości, na podstawie większej liczby odpowiedzi, należałoby zbadać, czy ocena przydatności elementów grywalizacji jest powiązana z płcią i wiekiem użytkowników internetowych kursów językowych.

### 6.4. Efektywność kursów i postulaty dotyczące ulepszenia kursów

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele publikacji dotyczących efektywności platformy *Duolingo* (zob. Vesselinow i Grego, 2012; Krashen, 2014; de Castro, da Hora Macedo i Pinto Bastos, 2016; Mulya i Refnaldi, 2016; Munday, 2016). Przedstawiane przez autorów wyniki badań nie są jednoznaczne, gdyż wskazują oni zarówno na liczne zalety platformy, jak i obszary wymagające udoskonalenia. Vesselinow i Grego (2012: 2), na przykład, opublikowali raport o 8-tygodniowym procesie badań nad przydatnością platformy w nauce języka hiszpańskiego wśród

jej użytkowników mieszkających w Stanach Zjednoczonych. Konkluzja odnośnie efektów była pozytywna – wyniki wskazały na poprawę ogólnych umiejętności językowych na poziomie ponad 90%, przy czym największą skuteczność zauważyły osoby na początkowym poziomie znajomości języka. Krashen (2014) jednak dość krytycznie odniósł się do tego badania, podkreślając, iż *Duolingo*, tak jak wiele podobnych platform, opiera się na metodach świadomego uczenia się, które, jak twierdzi, nie rozwija prawdziwych kompetencji językowych. Przytacza przy tym dowody potwierdzające, że to podświadome przyswajanie języka przynosi większe efekty niż świadome, tradycyjne metody jego nauki.

Nasze badanie również miało na celu m.in. poznanie oceny użytkowników platformy dotyczącej efektywności nauki języka obcego za pomocą *Duolingo*. Jedno z pytań dotyczyło możliwości opanowania języka przy korzystaniu jedynie z *Duolingo*, tak by swobodnie się nim porozumiewać, przynajmniej w sytuacjach codziennych i w podróży. Tutaj opinie były również podzielone, a część badanych była niezdecydowana. Wśród odpowiedzi pozytywnych znalazły się następujące:

- „Myślę, że tak. Aplikacja oferuje nie tylko możliwość nauki słownictwa, ale też całych zwrotów z naciskiem na poprawność gramatyczną. Ucząc się pilnie z Duolingo można poradzić sobie w typowych sytuacjach, takich jak np. zapraszanie kogoś na spotkanie, kupowanie biletu na pociąg/autobus, „small talk”. Może nie będzie to od razu zaawansowany poziom umiejętności, ale wydaje mi się, że taka osoba zostanie jak najbardziej zrozumiana.”
- „Po nauce przez paręnaście minut dziennie przez jakieś 2 tygodnie byłam w stanie bez problemu przeprowadzić trochę sztywną, ale dość pełną rozmowę z nativem. Nie była ona do końca poprawna, ale potrafiłam się porozumieć i załatwić to, co chciałam. Jeśli chodzi o prostą rozmowę (kupno biletu, zamówienie jedzenia, luźna konwersacja) aplikacja spełnia oczekiwania. Jeśli komuś zależy na bardziej zaawansowanym poznaniu języka – przydadzą się inne źródła.”
- „Wszystko zależy od tego, jak wysoki ma być poziom komunikatywny. Proste porozumiewanie się z pewnością tak, gdyż to, co oferuje ta aplikacja jest wystarczające do takiej nauki, niestety jeśli ktoś oczekiwałby bardzo dobrej znajomości słów, czasów, wyrażenń to powinien szukać dodatkowych źródeł wiedzy.”

W odpowiedziach negatywnych wyakcentowane zostały braki zauważone przez użytkowników platformy, a także potrzeba kontaktu z osobami mówiącymi danym językiem, np.

- „Nie, jak wspomniałam, uważam, że brakuje ćwiczeń z gramatyki (same wytłumaczenie nie jest dla mnie wystarczające), słówka są zawsze podane, również aplikacja nie uczy zbyt wiele mówienia ani tworzenia własnych wypowiedzi pisemnych i ustnych (jest oparta na tłumaczeniach).”
- „Wydaje mi się, że nie, do tego trzeba mieć kontakt z żywym językiem, z osobą posługującą się danym językiem. To zupełnie coś innego ćwiczyć „na sucho” i porozumiewać się z obcokrajowcem.”

Z pytaniem o efektywność kursów wiąże się pośrednio pytanie o ulepszenie kursów oferowanych przez *Duolingo*. Uczestnicy wywiadów podali następujące postulaty: wprowadzenie bardziej realistycznych przykładów zdań, uzupełnianie dialogów, pisanie dłuższych wypowiedzi, więcej ćwiczeń gramatycznych, wykorzystanie do ćwiczeń ze słuchu wypowiedzi rodzimego użytkownika języka zamiast generatora mowy, a także wprowadzenie większej liczby nowych słów.

## 7. Wnioski

Wyniki naszego badania wskazują na to, że respondenci są na ogół zadowoleni z korzystania z *Duolingo*. Jednak nie wszyscy z nich sądzą, że platforma internetowa może zaoferować kompletny kurs (jak pokazują odpowiedzi, można nauczyć się głównie słownictwa i gramatyki) – uważają oni, że może stanowić dobre uzupełnienie innych form nauki. Należy tu podkreślić, że prawie wszyscy badani wyrażają chęć kontynuacji nauki języków na *Duolingo* (np. „jest świetny, będę z niego korzystać dalej”), a większość z nich (ponad 60%) chciałaby w przyszłości uczyć się kolejnych języków z *Duolingo*<sup>14</sup>.

Nauka języków obcych na kursach oferowanych przez platformy internetowe z pewnością wymaga dalszych badań. Należałoby szczególnie zainteresować się jej efektywnością nie tylko z perspektywy samooceny użytkowników. Dobrze byłoby też zbadać, w jakim stopniu kursy oferowane przez platformy internetowe mogą pomóc w samodzielnym opanowaniu języka, a także w jakim stopniu są przydatne jako uzupełnienie innych form nauczania (lekcji w szkole i lektoratów na uczelni oraz kursów w szkołach językowych) bądź jako kontynuacja nauki.

Ponadto warto byłoby dokładniej zająć się kwestią nauki jednego języka obcego za pośrednictwem innego języka obcego – czy i jak ułatwia to naukę tego pierwszego, a także czy użytkownicy platformy mają poczucie, że uczą się obu języków jednocześnie. Oczywiście należałoby wziąć pod uwagę specyfikę

---

<sup>14</sup> Respondenci wymieniali chiński, japoński, niderlandzki, szkocki gaelicki i walijski, a także kaszubski, którego platforma nie oferuje („Najbardziej chciałbym kaszubski, ale jeszcze nie ma”).

tych języków, dlatego też dobrze byłoby wyizolować na potrzeby takiego badania grupę np. Polaków uczących się języka hiszpańskiego (por. Orłowska 2011, 2015) lub innego języka za pośrednictwem języka angielskiego. Z pewnością ciekawe byłoby pozyskanie i zbadanie grupy osób uczących się jednego z języków nieindoeuropejskich i niekorzystających z innych form nauki.

W przyszłości warto byłoby również przeanalizować rodzaj i konstrukcję ćwiczeń proponowanych na platformie *Duolingo* w odniesieniu do rozmaitych kryteriów ich przygotowywania bądź ewaluacji omawianych w literaturze glottodydaktycznej (por. Pfeiffer, 1975, 2001; Komorowska, 2002). Wymagałoby to konfrontacji zestawu kryteriów stosowanych w ocenie poprawności i przydatności pedagogicznej tradycyjnego w formie materiału bądź ćwiczenia do nauki języka obcego z kryteriami charakterystycznymi dla materiałów interaktywnych, e-learningowych (por. Póttorak, 2007; Szerszeń, 2014).

### Podziękowania

Serdecznie dziękujemy wszystkim uczestnikom naszego badania. Jesteśmy również wdzięczne Pani dr Justynie Pomierskiej i Panu Pawłowi Pomierskiemu za przeprowadzenie trzech wywiadów.

### BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowska O., Stanulewicz D. (2019), *O korzystaniu z internetowych platform do nauki języków (na przykładzie Duolingo)*, (w:) Grabowska M., Hinc J., Jarosz A., Mampe J. (red.), *Translatoryka i glottodydaktyka – od badań do praktyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 119–135.
- Borecka V. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, tom VI, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.
- de Castro A. P., da Hora Macedo S., Pinto Bastos H. P. (2016), *DUOLINGO: An experience in English teaching*. „Journal of Educational & Instructional Studies in the World”, nr 6(4), s. 59–63. Online: [https://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/07.ana\\_paula\\_de\\_castro.pdf](https://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/07.ana_paula_de_castro.pdf) [DW 02.02.2020].
- Forgiel I. (2019), *Jak uczyć jednego języka obcego z wykorzystaniem drugiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 14–17.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krajka J. (2007), *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Krajka J. (2012), *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krashen S. (2014), Does Duolingo “trump” university-level language learning, (w:) *International Journal of Foreign Language Teaching* 9(1), s. 13–15. Online: <https://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen-does-duo-lingo-trump.pdf/> [DW 22.01.2020].
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Maciaszczyk S. (2019), *The Design and Implementation of Blended Language Courses in Tertiary Education*. Berlin: Peter Lang.
- Marczak M., Krajka J. (red.) (2016), *CALL for Openness*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Markiewicz W. (2008), *E-learning jako narzędzie rozwijania autonomii ucznia*, (w:) Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, s. 335–343.
- Mulya A., Refnaldi R. (2016), *Using school.duolingo.com as an alternative e-learning at senior high school for teaching and learning English online*. „*Journal of English Language Teaching*”, nr 5(1). Series D, s. 287–295. Online: <https://ejournal.unp.ac.id/index.php/jelt/article/view/7315/5746> [DW 09.01.2020].
- Munday P. (2015), *The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience*. „*RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*”, nr 19, s. 83–101. Online: [https://www.researchgate.net/publication/284517271\\_The\\_case\\_for\\_using\\_DUOLINGO\\_as\\_part\\_of\\_the\\_language\\_classroom\\_experience](https://www.researchgate.net/publication/284517271_The_case_for_using_DUOLINGO_as_part_of_the_language_classroom_experience) [DW 09.01.2020].
- Orłowska N. (2011), *La norma lingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera: influencia de la primera lengua extranjera (L2) en el proceso de adquisición de la siguiente lengua extranjera (L3)*, (w:) Waluchde la Torre E. (red.), *La norma lingüística del español*. Varsovia: Museo de Historia del Movimiento Popular Polaco, s. 247–252.
- Orłowska N. (2015), *Jak łatwiej nauczyć się kolejnego języka. Wpływ języka ojczystego i pierwszego języka obcego (L2) na proces poznawania kolejnego języka (L3)*. Saarbrücken: Wydawnictwo Bezkresy.
- Pfeiffer W. (1975), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pitura J., Sauro S. (red.) (2018), *CALL for Mobility*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Półtorak E. (2007), *Propozycje kryteriów oceny ćwiczeń interaktywnych*, (w:) Jodłowiec M., Niżegorodcew A. (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 125–134.
- Savvani S. (2019), *State-of-the-Art Duolingo: Features and Applications*, (w:) Auer M. E., Tsiatsos T. (red.), *The Challenges of the Digital Transformation in Education: Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2018)*. Volume 2. Springer International Publishing, s. 139–147.
- Scheffler P. (2013), *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 82–87.
- Settles B. i in. (2018), *Second language acquisition modeling*, (w:) Tetreault J. R., Kochmar E., Leacock C., Yannakoudakis H. (red.), *Proceedings of the Thirteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. New Orleans: Association for Computational Linguistics. Online: <https://ai.duolingo.com/papers/settles.slam18.pdf> [DW 12.01.2019].
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wagros.
- Szerszeń P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Testa M. (2019), *Wykorzystanie innego języka w nauce języka trzeciego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 7–13.
- Turula A., Chojnacka M. (red.) (2015), *CALL for Bridges between School and Academia*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Turula A., Mikołajewska B., Stanulewicz D. (red.) (2015), *Insights into Technology Enhanced Language Pedagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glotto-dydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon, Flair.
- Vesselinov R., Grego J. (2012), *Duolingo effectiveness study: Final report*. Online: [http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport\\_Final.pdf](http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf) [DW 13.02.2020].
- Zapaśnik H. (2018), *Na Duolingo języka obcego uczy się Bill Gates, najbogatszy człowiek świata*. (w:) *Outride.rs*, 18.10.2018. Online: <https://outride.rs/pl/na-duolingo-jezyka-obcego-uczy-sie-bill-gates-najbogatszy-czlowiek-swiata/> [DW 02.03.2019].

## NETOGRAFIA

*Duolingo language forums*, <https://forum.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

*Duolingo podcast*, <https://podcast.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

*Duolingo research*, <https://research.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

*Duolingo stories*, <https://stories.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].

*Manifesto*, <https://www.duolingo.com/info> [DW 16.01.2019].ioooooookjiiii

*Polish-English translation*, <https://www.duolingo.com/dictionary/pl> [DW 29.12.2019].

*Tinycards*, <https://tinycards.duolingo.com/> [DW 29.12.2019].



**Halina Chmiel-Bożek**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-4580-0485>

[halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl](mailto:halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl)

## ***Le rôle de l'interdisciplinarité des traductions pédagogiques dans la formation linguistique des étudiants en philologie romane***

### **Interdisciplinarity and translation in the language education of students of Romance studies**

Despite the growing number of academic publications discussing the advantages of translation for language learning, school teachers of French rarely use such exercises in their work with students, complaining mainly about lack of time and suitable teaching materials. Academic centres which educate future linguists offer more opportunities to use translation in practical French language classes. This article presents the opinions of students of Romance studies on the subject of translation in language learning after a semester of work with Janina Radej's publication entitled "Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka 1-4" [French in translation. Grammar 1-4]. It was found that for students, translation is a new and attractive exercise that diversifies the language learning process. Despite the greater effort needed, students unanimously declared that they want to do this type of exercise. They recognised not only benefits in terms of linguistic improvement, but also the interdisciplinary value, since translation exercises in the language course also offer students preparation for classes in translation studies, and serve as a prelude for doing translations in the future.

**Keywords:** translation in language learning, interdisciplinarity, Romance studies, professional translation

**Słowa kluczowe:** tłumaczenie dydaktyczne, interdyscyplinarność, filologia romańska, tłumaczenie zawodowe

## 1. Introduction

Malgré l'augmentation du nombre de publications sur le rôle de la traduction pédagogique (Medhat-Lecocq, Negga, Szende, 2016 ; Lipińska, Seretny, 2016), les enseignants de langues étrangères en Pologne ont une vision plutôt négative de la traduction dans leur enseignement. La plupart d'entre eux sont persuadés que le cours de langue étrangère ne doit s'effectuer que dans la langue enseignée et la traduction pédagogique est perçue comme une approche archaïque et non-communicative (Lopriore, 2006 : 85 ; Lipińska, Seretny, 2016 : 9 ; Kodeniec, 2019: 25). Dans le cas des enseignants de la langue française, cette situation résulte, entre autres, du manque de matériel pédagogique approprié. C'est pourquoi le présent article vise à présenter les possibilités d'utilisation de « Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka 1-4 » de Janina Radej (l'une des rares publications sur le marché éditorial polonais qui propose des exercices de traduction pédagogique) et, avant tout, à analyser les opinions des étudiants sur ce genre d'exercice, après un semestre de cours de français. Nous voudrions ainsi savoir si la traduction pédagogique, définie comme « l'utilisation des exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère » (Chen, 2017 : 45), en raison de sa nature interdisciplinaire, basée sur des relations entre la didactique des langues étrangères et la traduction, pourrait jouer un rôle significatif dans la motivation des étudiants lors de l'apprentissage et du développement des compétences linguistiques.

## 2. Interdisciplinarité des traductions pédagogiques

Selon le dictionnaire Larousse en ligne, la notion « interdisciplinaire » « relève des relations entre plusieurs disciplines, plusieurs sciences ». La traduction pédagogique qui « se pratique indifféremment vers la langue dominante (version) et vers la langue étrangère (thème) » et « est effectuée comme exercice dans le but d'apprendre une langue étrangère », comme le définit Jean Delisle (Delisle, Lee-Jahnke, Cormier, 1999 : 85), est donc par excellence interdisciplinaire, car elle tire à la fois de la didactique des langues, de la traduction et de la traductologie qui, même séparément, peuvent être considérées comme interdisciplinaires<sup>1</sup>. Comme l'écrit Thomas Szende :

---

<sup>1</sup> En Pologne, c'est, entre autres, Weronika Wilczyńska qui souligne le caractère interdisciplinaire de la didactique des langues. Selon elle, certains aspects des intérêts de la didactique des langues peuvent être également l'objet de recherches dans un autre domaine (Wilczyńska, 2010 : 28). Anna Jaroszewska, à son tour, ajoute que la didactique des langues détermine de manière indépendante son objet de recherche, ce qui

Stratégie didactique et aussi technique de reformulation formatrice, la traduction sert à recenser, à contrôler, à consolider structures grammaticales et éléments du lexique qui d'une langue à l'autre posent inévitablement des problèmes d'équivalence. À quelque niveau de complexité que l'on se situe (morphème-mot-phrase-texte-genre de discours...), traduire revient à prêter une attention permanente à la potentialité de deux ensembles de ressources linguistiques et stylistiques, à lever des ambiguïtés pragmatiques et culturelles tout en palliant le manque de métalangage. Car la traduction va au-delà de la simple recherche de « correspondances » sémantiques entre des mots : traduire est un lieu de compréhension, de choix, de médiation linguistique et culturelle entre modes d'écriture et traditions de productions textuelles (Szende, 2016 : iii).

En caractérisant la traduction pédagogique et sa nature interdisciplinaire, nous pouvons nous référer également aux dires d'Elżbieta Tabakowska (2002 : 71) qui souligne une relation mutuelle entre la didactique des langues et la traduction. Selon elle, en enseignant l'art d'utiliser une langue étrangère comme un outil de communication et l'art de traduire d'une langue à l'autre, on peut voir clairement que les deux arts sont indissociablement liés (Tabakowska, 2002 : 71). Notons que Thomas Szende tire des conclusions similaires : « Les liens entre didactique et traduction peuvent être abordés de manières différentes, selon que l'on envisage la traduction pédagogique ou la traduction professionnelle, dispositifs appelés à s'enrichir mutuellement » (Szende, 2016 : i).

### 3. Traduire ou ne pas traduire ?

La discussion sur la légitimité de l'utilisation de la traduction dans la didactique des langues étrangères dure depuis au moins plusieurs décennies<sup>2</sup>. Malgré de nombreux arguments optant pour l'utilisation de la traduction lors de

---

n'exclut pas des relations de partenariat avec d'autres disciplines, notamment dans le domaine des sciences humaines, et même de leur compatibilité conceptuelle avec ces dernières (Jaroszewska, 2014 : 61). Pour déterminer en quoi consiste le caractère interdisciplinaire de la traductologie, nous pouvons nous appuyer sur les affirmations de Maria Piotrowska, selon qui la traductologie est dérivée d'autres domaines de la connaissance, entre lesquels elle fonctionne. Elle est pluridisciplinaire et interdisciplinaire, car historiquement associée à la littérature, depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, elle est enracinée dans la linguistique et les sciences du langage (Piotrowska, 2016 : 15-16).

<sup>2</sup> Dans l'article intitulé « Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie dydaktyczne w dydaktyce języków obcych », Iwona Janowska dessine une esquisse historique de la perception de la traduction dans les principales méthodologies d'enseignement des langues à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle. Elle termine son analyse par des remarques sur le rôle de la traduction dans la médiation linguistique évoquée dans les études publiées déjà au XXI<sup>e</sup> siècle (Janowska, 2016 : 37-54).

ces cours (Medhat-Lecocq, Negga, Szende, 2016 ; Lipińska, Seretny, 2016), les enseignants de langues étrangères en Pologne croient que la traduction pédagogique n'est pas un moyen efficace d'acquérir une langue (Kodeniec, 2019 : 25). Ils sont persuadés que c'est un vestige de la méthodologie traditionnelle discréditée (Iluk, 2008 : 32). Paweł Scheffler constate explicitement que dans les principales méthodologies d'enseignement des langues au XX<sup>e</sup> siècle, l'utilisation de la langue maternelle et les exercices consistant en traduction sont marginalisés. La plupart des chercheurs omettent en général ce sujet ou s'opposent ouvertement aux exercices de traduction et à l'utilisation de la langue maternelle lors des cours de langue étrangère (Scheffler, 2013 : 86–87). Ajoutons que, selon Jan Iluk, cette perception négative de la traduction pédagogique en Pologne résulte, entre autres, des arguments critiques sur la traduction, présentés dans le manuel phare consacré à la méthodologie de l'enseignement des langues d'Hanna Komorowska (Iluk, 2008 : 34)<sup>3</sup>. Il convient toutefois de remarquer que la discussion sur la légitimité de l'utilisation de la traduction dans des cours de langues étrangères et certaines confusions qui s'y rapportent ne constituent pas un phénomène propre seulement à la didactique des langues étrangères en Pologne. En décrivant la situation en France, Jean-René Ladmiral (2016 : 1–10) constate que la traduction dans l'enseignement des langues a été critiquée et mise en cause, car la didactique des langues était « la proie » de méthodes dites « actives » :

On tendait à exclure la traduction, parce qu'elle était rendue coupable d'au moins deux péchés méthodologiques. Premièrement, c'était de l'écrit ; or il fallait s'en tenir absolument à l'oralité. Deuxièmement, la traduction implique le passage par la langue maternelle [...] [alors qu'on] voulait faire que l'apprentissage d'une langue étrangère simule l'acquisition de la langue maternelle (Ladmiral, 2016 : 1–2).

Les conclusions de la discussion sur le rôle des traductions en didactique des langues à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, avec une nette prédominance des arguments pour introduire ce genre d'exercice, ont été présentées par Frank Gerhard Königs (Königs, 2000 : 8)<sup>4</sup>. Les dernières publications polonaises et

---

<sup>3</sup> D'après nous, l'argument présenté par Jan Iluk est exagéré, car, bien que dans l'ouvrage d'Hanna Komorowska intitulé « *Metodyka nauczania języków obcych* » il y ait un fragment où elle énumère des effets négatifs liés à l'utilisation des techniques de traduction lors de l'apprentissage du vocabulaire, tels que le ralentissement du rythme d'apprentissage et du développement des compétences de compréhension ou la peur des apprenants face à des textes plus longs en langue étrangère (Komorowska, 1999 : 155), l'auteure ne se concentre pas sur l'analyse des points forts ou des faiblesses de la traduction pédagogique.

<sup>4</sup> Les arguments formulés par le chercheur allemand ont souvent été cités dans des publications polonaises (Tymoszuk, 2007 : 44-45 ; Iluk, 2008 : 35).

étrangères (Lipińska, Seretny, 2016 ; Medhat-Lecocq, Negga, Szende, 2016) donnent à la traduction la place qui lui revient dans la didactique des langues. La publication, en 2001, du « Cadre Européen Commun de Référence pour les langues », où la traduction pédagogique est incluse dans le vaste contexte des activités de médiation, a certainement joué un rôle important dans ce changement d'optique. « Bien des travaux (Butzkamm et Caldwell, 2009 ; Cook, 2010 ; Puren, 2012) plaident aujourd'hui pour une réhabilitation de la traduction en didactique des langues », écrit Szende (2016 : ii). Iwona Janowska, par exemple, constate que la traduction est l'une des activités les plus authentiques et les plus utiles que l'on puisse proposer dans le cadre d'un cours de langue étrangère. Cet exercice peut être extrêmement motivant si l'on met l'accent sur la discussion et la réflexion (Janowska, 2016 : 37). Il convient cependant de se poser la question suivante : dans quelle mesure les dernières constatations des chercheurs influencent-elles les pratiques des enseignants de la langue française. Le fait qu'en Pologne les méthodes de FLE soient principalement publiées par des éditeurs étrangers et s'adressent à des destinataires de différents pays ne favorise pas vraiment la vulgarisation des exercices basés sur la traduction.

#### **4. Traduction pédagogique dans l'enseignement de la langue française dans les centres universitaires**

Selon Ewa Lipińska et Anna Seretny, au cours des dernières décennies, les activités de traduction ont souvent été considérées comme une procédure didactique indésirable, parfois même comme un signe d'impuissance et/ou de manque de compétence d'un enseignant (Lipińska, Seretny, 2016 : 9). Les enseignants ne sont pas convaincus de la légitimité de faire recours à la traduction pédagogique pendant leurs cours (Kodeniec, 2019 : 25). En cas de français, qui n'est pas la première langue étrangère enseignée dans des écoles polonaises, on se plaint principalement du manque de temps, mais le manque de matériel pédagogique approprié constitue également un autre problème criant.

De plus grandes possibilités d'utilisation des traductions pédagogiques apparaissent lors de cours de français pratique dans les centres universitaires polonais qui forment les futurs philologues romans et linguistes, ce qui est certainement dû au fait que, par rapport aux conditions scolaires, les programmes d'études sont ciblés sur l'enseignement de la langue française. De plus, les enseignants disposent de plus d'heures de cours. La conscience et la motivation des étudiants sont également plus élevées<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Elisabeth Lavault souligne que l'enseignant doit « adapter la méthode à chaque situation didactique et de plus à chaque groupe » (Lavault, 1998 : 24). Il semble qu'en

En Pologne, il y a des chaires ou des instituts de philologie romane qui proposent aux étudiants la traduction pédagogique comme un cours séparé, dans le bloc des « travaux pratiques », c'est-à-dire ce que l'on appelle « apprentissage pratique de la langue française », mais il y en a très peu. En nous appuyant sur l'analyse des plans d'études (Chmiel-Bożek, 2019b : 399–415) proposés aux étudiants commençant leurs études au mois d'octobre 2017, c'est-à-dire au début de l'année académique 2017/2018, nous constatons que cette proposition a été adressée aux étudiants par quatre établissements universitaires sur quatorze qui forment au niveau de licence<sup>6</sup> et par cinq établissements sur treize qui forment au niveau de maîtrise<sup>7</sup>.

À l'Université Pédagogique de Cracovie, comme d'ailleurs dans la majorité des établissements universitaires formant les philologues romans, les étudiants n'ont pas de cours de traduction pédagogique sous forme d'un cours séparé dans le cadre des travaux pratiques. Cependant, il existe des conditions pour introduire ce type d'exercice, en particulier dans les groupes qui ne commencent pas à apprendre la langue à partir du niveau zéro.

## 5. Mise en pratique des exercices de traduction pédagogique

En enseignant le français pratique en première année à un groupe de quinze étudiants qui avaient déjà étudié le français à l'école secondaire et en disposant d'un temps suffisant (8 heures par semaine), nous avons décidé de compléter la bibliographie utilisée et de proposer aux étudiants certains exercices inclus dans « Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka 1-4 » de Janina Radej pour ensuite, après un semestre, recueillir leurs opinions sur ce genre d'exercice afin de les analyser.

La série « Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka » comprend quatre parties dont chacune est construite selon le même schéma. Sur la page de droite, il y a une liste de phrases à traduire contenant un problème grammatical. Sur la page de gauche, il y a leur traduction avec des remarques et conseils.

---

travaillant avec des étudiants en philologie romane en Pologne, les conditions relatives aux besoins et aux motivations des étudiants ainsi qu'à la durée de l'apprentissage (le nombre d'heures par semaine ou de semestres) soient remplies.

<sup>6</sup> Il s'agit de l'Institut de philologie romane de l'Université catholique Jean-Paul II de Lublin, de l'Université de Łódź, de l'Université Adam-Mickiewicz de Poznań et de la Chaire de linguistique et de philologie romane de l'Université Nicolas Copernic de Toruń.

<sup>7</sup> Il s'agit de l'Institut de philologie romane de l'Université de Gdańsk, de l'Institut de philologie romane de l'Université catholique Jean-Paul II de Lublin, de l'Institut de philologie romane de l'Université Adam-Mickiewicz de Poznań, de la Chaire de philologie romane de l'Université de Szczecin et de l'Institut de philologie romane de l'Université de Varsovie.

Après avoir présenté un problème de grammaire lors de nos cours en présentiel, pour le cours suivant, les étudiants devaient préparer une traduction du polonais vers le français, entre 20 à 30 phrases, centrées sur le problème de grammaire en question (ils n'obtenaient que la copie des pages avec les phrases en polonais). Pendant le cours suivant, un étudiant désigné devait écrire ses propositions de traduction au tableau et le groupe devait rechercher d'éventuelles imperfections grammaticales et lexicales et proposer d'autres solutions. Ces exercices, appelés « thème », visaient à consolider les règles de création de structures grammaticales en français, en faisant référence à des structures équivalentes en polonais. Il convient de rappeler que selon Elisabeth Lavault, l'utilisation des exercices de ce type est tout à fait justifiée, car ils « permettent de vérifier si les élèves ont assimilé les éléments nouveaux des cours précédents, et s'ils savent les réemployer » (Lavault, 1998 : 41). La chercheuse souligne que « la correction des thèmes en classe est souvent l'occasion de mises au point sur la grammaire ou le vocabulaire et d'une reprise par toute la classe des éléments qui ont occasionné le plus d'erreurs » (Lavault, 1998 : 41). Jan Iluk est de même avis. Selon lui, lors de la réalisation de ce genre d'exercice, on profite du phénomène de l'analogie et on utilise un mécanisme de multiplication d'un modèle, ce qui facilite la construction de représentations mentales appropriées pour de nouvelles structures de langage (Iluk, 2008 : 39). Notons que l'utilité de ce genre d'exercice a déjà été mise en valeur, dans les années quatre-vingt, entre autres, par Janusz Wyszynski (Wyszynski, 1983 : 95–99) et trente ans plus tard, par Paweł Scheffler (Scheffler, 2013 : 82–87).

Les chercheurs cités ci-dessus ne formulent pas de réserves à l'égard de la traduction en classe de langue. Nous avons quand même voulu connaître l'avis des étudiants sur ce genre d'exercice. Ainsi, à la fin du semestre d'hiver, en 2019, nous avons réalisé une enquête sur le rôle de la traduction pédagogique dans la formation linguistique des étudiants en philologie romane. Chaque étudiant, appartenant au groupe effectuant des exercices de traduction visant à faire acquérir le français et à améliorer son niveau, devait répondre de manière anonyme, par l'affirmative ou par la négative, à la question suivante : « Êtes-vous pour l'utilisation de la traduction pédagogique lors des cours de français ? Justifiez votre réponse ». Les réponses écrites des étudiants nous ont permis de tirer les conclusions sur la perception des traductions pédagogiques par les étudiants en philologie romane dans leur formation linguistique.

## **6. Résultats de l'enquête et arguments avancés par les étudiants**

Les étudiants ont unanimement plaidé en faveur de l'utilisation de la traduction pédagogique lors des cours de français, bien qu'ils aient justifié leurs opinions

de différentes manières. Malgré des différences dans leurs arguments, nous pouvons identifier quelques éléments cruciaux, retrouvés plusieurs fois dans leurs déclarations. Ainsi, selon les étudiants, la traduction pédagogique est un exercice nouveau (effectué pour la première fois lors de leur apprentissage de la langue française) et original. C'est un exercice attrayant grâce auquel les cours sont plus diversifiés. La traduction pédagogique est un exercice efficace qui permet de comprendre et de mettre en pratique différents problèmes grammaticaux (les phrases conditionnelles, la mise en relief, etc.). L'utilisation répétée d'une structure grammaticale donnée, lors de la traduction, permet de s'exercer pleinement aux difficultés de la langue. La traduction pédagogique est aussi un excellent outil qui permet de récapituler et de consolider les connaissances acquises. De plus, c'est un exercice exigeant qui oblige à réfléchir. D'après les étudiants interrogés, de nombreux exemples, inclus dans la série de Janina Radej, ne sont pas évidents, mais, en même temps, ne sont pas non plus trop compliqués. La traduction pédagogique est un exercice multidimensionnel qui aide à maîtriser non seulement la grammaire, mais également le vocabulaire. À ce propos, une étudiante constate :

C'est un moyen « naturel » d'apprendre qui rappelle la situation où, en essayant de parler français, nous traduisons nos pensées du polonais vers le français. Ainsi, on fait attention non seulement à la construction grammaticale d'une phrase entière, mais aussi au sens qui est généralement ignoré dans les exercices où il ne faut que remplir des lacunes.

Les étudiants ont plusieurs fois souligné que la traduction pédagogique nécessite l'utilisation de dictionnaires, ce qui prend du temps, mais à leur avis, cela vaut la peine de le faire. Ils ont également exprimé la volonté de faire plus d'exercices de ce genre en tant que tâches supplémentaires. La traduction pédagogique est également devenue pour eux une impulsion à la réflexion non seulement sur les moyens de développer leurs propres compétences linguistiques, mais également sur la manière de les hiérarchiser, en fonction de leur propre expérience relative à l'acquisition :

Je pense que ce sont de très bons exercices, car ils aident à combiner nos connaissances et le vocabulaire français avec nos connaissances et le vocabulaire polonais. Souvent, cette compétence manque aux étudiants, ils savent parler français, mais la traduction vers le polonais leur pose déjà un certain problème. Il s'agit principalement d'étudiants qui ont étudié la langue à l'étranger, sans traduire en polonais, et qui ont maintenant du mal avec la traduction.



Les étudiants ont également souligné le caractère interdisciplinaire de la traduction pédagogique, ce qui nous intéresse particulièrement. La traduction pédagogique est pour eux un moyen de développer des stratégies de traduction. C'est un essai, un prélude aux traductions qu'ils aimeraient pratiquer davantage à l'avenir. À ce propos, cela vaut la peine de citer deux affirmations des étudiants interrogés :

Ces types de tâches sont très utiles, car elles « relèvent la barre » pour nous. En les faisant, nous travaillons non seulement la grammaire, mais aussi le vocabulaire et nous élargissons nos connaissances. Pour nous, c'est également un substitut de cours de traduction.

Ces exercices conviennent particulièrement aux personnes qui envisagent dans le futur de se spécialiser en traduction.

## **7. De la traduction pédagogique à la traduction professionnelle**

L'impact positif des traductions pédagogiques sur la motivation des étudiants a déjà été signalé, entre autres, par Izabela Jędrzejowska (2008 : 35–42). Selon elle, bien que la traduction ne soit jamais un élément primordial de la didactique des langues étrangères, le potentiel de motivation des exercices basés sur la traduction n'est pas utilisé efficacement dans l'enseignement, il est même parfois complètement ignoré. L'analyse des réponses des étudiants en philologie romane et en langue française, présentée dans le présent article, montre que, malgré les efforts demandés, les étudiants veulent faire des exercices de traduction pédagogique, car ils les trouvent attractifs, exigeants, mais utiles. L'un des facteurs très importants, qui motive les étudiants à effectuer ce genre d'exercices, c'est leur nature interdisciplinaire. Les étudiants interrogés veulent faire des exercices de traduction pédagogique pour se préparer à de vrais exercices de traduction. Bien que, comme l'écrit Chen Wei (2017 : 46), la distinction entre la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction soit bien nette, car « la première, en tant que méthode d'enseignement de langue basée sur les correspondances linguistiques, cherche à faire acquérir et maîtriser aux étudiants le lexique, la syntaxe et d'autres éléments linguistiques ; alors que la seconde, qui met l'accent plutôt sur la compétence de la communication interlinguale, vise à la création des équivalences au niveau du sens et de l'information, et insiste surtout sur le rôle d'intermédiaire du traducteur pour lever des barrières linguistiques » (46), la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction ont, à la fois, beaucoup d'éléments

communs, ce qui a été mentionné, entre autres, par Jean Delisle<sup>8</sup>. À ce propos, citons les paroles de Thomas Szende : « l'exercice académique de „thème” ou de „version” dans les études de langues étrangères peut être un prélude à une pratique professionnelle complexe. Il permet de développer chez l'apprenant une attitude réflexive par rapport à la traduction. De même, l'initiation au travail de traducteur est intimement liée à l'apprentissage linguistique et culturel » (Szende, 2016 : i-ii). De nombreux chercheurs parviennent aux mêmes conclusions. Selon Paweł Płusa, par exemple, durant l'apprentissage des langues étrangères, il est possible d'acquérir une certaine compétence en traduction (Płusa, 2007 : 11). Iwona Janowska constate que bien que la traduction pédagogique ait peu de points communs avec les techniques utilisées lors de la formation des traducteurs professionnels, cette activité peut préparer les étudiants au futur métier de traducteur (Janowska, 2016 : 37). Pour Héba Medhat-Lecocq enfin, il y a plusieurs raisons pour « reconnaître et plaider pour la cohérence et la complémentarité entre les deux enseignements » (Medhat-Lecocq, 2016 : 32), car rien ne peut empêcher les étudiants de « concevoir la traduction pédagogique comme étant une traduction proprement dite » (Medhat-Lecocq, 2016 : 23). Vu tout ce qui précède, pourquoi ne pas profiter de la nature interdisciplinaire des traductions pédagogiques en classe de langue étrangère pour développer la motivation et, en conséquence, les compétences linguistiques des étudiants en philologie romane et en langue française ?

## 8. Conclusion

L'histoire de la traduction et de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est intimement liée depuis plusieurs siècles (Janowska, 2016 : 37). La traduction a été « le premier instrument utilisé, le plus ancien, pour enseigner et

---

<sup>8</sup> Jean Delisle (1998 : 213) énumère dix similitudes de la traduction pédagogique avec la pédagogie de la traduction que l'on peut diviser en deux groupes : « Le premier concerne généralement les compétences langagières. Or, en traduisant, que ce soit une traduction didactique ou bien professionnelle, on apprend à repérer les difficultés de traduction, à éviter les inférences, on complète l'apprentissage par l'acquisition des connaissances sur la civilisation liée à une langue donnée, on apprend à appliquer la méthode de réflexion logique et analytique, en cherchant à reproduire l'articulation d'une pensée, on développe la souplesse langagière. Le second groupe des similitudes se réfère aux stratégies appliquées lors de la traduction, que ce soit la traduction didactique ou la traduction professionnelle. En premier lieu on apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles. On apprend donc à pratiquer ces principes, règles et procédés. On utilise aussi le même métalangage » (Chmiel-Bożek, 2019a : 191).

apprendre les langues étrangères » (Lopriore, 2006 : 85). En utilisant des éléments de traduction en didactique des langues, on peut atteindre un effet de synergie et d'inspiration mutuelle. De plus, en comparaison avec la situation scolaire, lorsque l'on travaille avec des étudiants en philologie, ce type d'enseignement est plus adapté à la « situation didactique » dont parle Lavault (Lavault, 1998 : 25), car les conditions d'enseignement (définies par des facteurs tels que les motivations des apprenants, la durée d'apprentissage, le nombre d'apprenants, etc.) sont beaucoup plus favorables. Les enseignants disposent de plus d'heures de cours. La conscience linguistique des étudiants et leur motivation sont également supérieures. En outre, les résultats de notre enquête montrent que les étudiants, non seulement, ne partagent pas d'opinions communes, souvent négatives, sur la traduction pédagogique, mais ils voient dans la nature interdisciplinaire de cet exercice une valeur qui motive leur apprentissage. Si, comme l'écrit Anna Jaroszewska, la didactique des langues doit fournir des réponses à un certain nombre de questions, y compris comment et avec quels moyens enseigner et comment susciter la motivation à apprendre (Jaroszewska, 2014 : 59), pourquoi ne pas profiter de la traduction pédagogique et de sa nature interdisciplinaire pour motiver nos étudiants ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Chen W. (2017), *Réflexions sur le cours de traduction chinois-français dans le cadre du programme de français en licence à l'université chinoise*. « Synergies Chine », n° 12, 43–56.
- Chmiel-Bożek H. (2019a), *La traduction dans la didactique ou la didactique de la traduction – quelques réflexions sur les programmes universitaires en Pologne*, (in :) Stanojević V., Vinaver-Ković M. (éds), *Les études françaises aujourd'hui (2018) : interactions dans les sciences du langage interactions disciplinaires dans les études littéraires*. Belgrade : Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade, 183–194.
- Chmiel-Bożek H. (2019b), *Miejsce dydaktyki przekładu w planach nauczania na kierunkach kształcących romanistów w polskich ośrodkach uniwersyteckich*. « Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu », n° 14, 399–415.
- Delisle J. (1998), *Le métalangage de l'enseignement de la traduction d'après les manuels*, (in :) Delisle J., Lee-Jahnke H. (éds), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 185–242.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M. (éds) (1999), *Terminologie de la Traduction / Translation Terminology / Terminología de la Traducción / Terminologie der Übersetzung*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.

- Iluk J. (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*. « Języki Obce w Szkole », n° 5, 32–41.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (in :) Lipińska E., Seretny A. (éds), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 37–53.
- Jaroszevska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. « Języki Obce w Szkole », n° 4, 52–66.
- Jędrzejowska I. (2008), *Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych*, (in :) Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (éds), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, vol. 2, 35–42.
- Kodeniec K. (2019), *Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej*. « Języki Obce w Szkole », n° 1, 23–28.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : WSiP.
- Königs, F. G. (2000), *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!*. « Fremdsprache Deutsch », n° 23, 6–13.
- Ladmiral J.-R. (2016), *Didactique et traduction*, (in :) Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. (éds), *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 1–19.
- Lavault E. (1998), *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Przedmowa*, (in :) Lipińska E., Seretny A. (éds), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 9–10.
- Lopriore L. (2006), *À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues*. « Études de linguistique appliquée », n° 141, 85–94.
- Medhat-Lecocq H. (2016), *Enseigner/apprendre la traduction dans tous ses états*, (in :) Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. (éds), *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 21–32.
- Piotrowska M. (2016), *Proces decyzyjny tłumacza. Zarys metodyki nauczania przekładu*. Warszawa : Wydawnictwo C.H.Beck.
- Płusa P. (2007), *Rozwijanie kompetencji przekładu i kształcenie tłumaczy*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Radej J. (2014), *Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka 1*. Warszawa: Preston Publishing.
- Radej J. (2015), *Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka 2*. Warszawa: Preston Publishing.

- Radej J. (2016), *Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka 3*. Warszawa: Preston Publishing.
- Radej J. (2017), *Francuski w tłumaczeniach. Gramatyka 4*. Warszawa: Preston Publishing.
- Scheffler P. (2013), *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*. « Języki Obce w Szkole », n° 1, 82–87.
- Szende T. (2016), *Introduction. La cinquième compétence*, (in :) Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. (éds), *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Paris : Éditions des archives contemporaines, i-iv.
- Tabakowska E. (2002), *Tłumaczenie gramatyki czy przekład kultury?*, (in :) Chłopicki W. (éds), *Język a komunikacja 4: Język trzeciego tysiąclecia II*. Kraków: Tertium, 71–80.
- Tymoszek K. (2007), *Rola tłumaczeń w nauczaniu języków obcych w opinii nauczycieli z województwa lubelskiego na tle dyskusji europejskiej*, (in :) Chodkiewicz H., Lewicki R. (éds), *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym*. Biała Podlaska : Wydawnictwo PWSZ, 41–51.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. « Neofilolog », n° 34, 21–35.
- Wyszyński J. (1983), *Funkcje tłumaczenia jako środka dydaktycznego*. « Języki Obce w Szkole », n° 2, 95–99.

## SITOGRAPHIE

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interdisciplinaire/43668>  
[consulté le 30 mars 2020].



**Anna Ledwina**

Uniwersytet Opolski

<https://orcid.org/0000-0002-5054-1775>

[aledwina@uni.opole.pl](mailto:aledwina@uni.opole.pl)

**Monika Sułkowska** (redakcja naukowa)

***Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach.***

***Tom 1. Język francuski***

Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019, 146 s.

**Keywords:** somatic phraseology, language skills, didactics, Romance languages

**Słowa kluczowe:** frazeologia somatyczna, sprawności językowe, dydaktyka, języki romańskie

Podręcznik *Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach. Tom 1. Język francuski*, pod redakcją Moniki Sułkowskiej, wydany w 2019 roku przez oficynę Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, ukazuje praktyczne zastosowanie struktur frazeologicznych, uporządkowanych alfabetycznie, a dotyczących części ciała (m.in. ust, oczu, uszu, nosa, szyi, głowy, ramion, włosów, serca) oraz nazw ich atrybutów (takich jak rozum, spryt, dowcip, pokrewieństwo). W poszczególnych rozdziałach znalazły się nader starannie dobrane ćwiczenia i glosariusze obejmujące przykładowe struktury mające związek z częściami ciała i ich charakterystycznymi cechami. Takie ujęcie problematyki okazuje się niezwykle aktualne. Doskonale wpisuje się zatem w zapotrzebowanie dzisiejszego świata i oczekiwania głównie młodego pokolenia, które zobligowane jest do bardzo częstego posługiwania się tego rodzaju słownictwem w różnych kontekstach, zwłaszcza w odniesieniu do rejestru języka mówionego. Opracowanie to wypełnia jednocześnie lukę na rynku wydawniczym.

Skrypt przeznaczony jest dla: użytkowników języka francuskiego na wyższym poziomie zaawansowania (B2-C2 według ESOKJ), jego pasjonatów oraz studentów kierunków romanistycznych. Stanowi bezcenne źródło wiedzy i inspiracji, pobudzając do myślenia oraz eksplorowania języka. Zarówno dobór przykładów, jak również ich różnorodność, pozwala w skuteczny sposób poznać oraz przyswoić bogaty repertuar wyrażań (w postaci idiomów, frazemów i przysłów) z konkretnej dziedziny w sferze publicznej i prywatnej. Zadanie to ułatwia także klucz z poprawnymi odpowiedziami (w drugiej części) oraz testy kontrolne (w trzeciej części) umożliwiające autoewaluację nabytych kompetencji w zakresie posługiwania się strukturami frazeologicznymi.

Niezaprzeczalnym atutem tej publikacji – stanowiącej część projektu badawczo-wdrożeniowego realizowanego w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki w Uniwersytecie Śląskim, pod ówczesnym kierownictwem dr hab. Moniki Sułkowskiej – jest jej dydaktyczny wymiar. Autorki podręcznika – Anna Dolata-Zaród oraz Dominika Topa-Bryniarska – wykazały się przygotowaniem merytorycznym oraz znajomością literatury przedmiotu dotyczącej akwizycji języka obcego.

Poszczególne przykłady użycia języka w życiu codziennym zdają się pretekstem do ukazania specyfiki związków frazeologicznych oraz są próbą zilustrowania ich odmienności, a jednocześnie przydatności w procesie uczenia się języka francuskiego. Książka *Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach. Tom 1. Język francuski* pod redakcją Moniki Sułkowskiej jest niewątpliwie bardzo interesującą i nowatorską pozycją, potwierdzającą zainteresowania Badaczki problemami szeroko pojętej frazeologii.

## **BIBLIOGRAFIA**

Sułkowska M. (red. nauk.) (2019), *Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach. Tom 1. Język francuski*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



## **TABLE OF CONTENTS**

<b>INTRODUCTION:</b> Magdalena Aleksandrzak, Sebastian Chudak, Joanna Górecka	5
---	---

## **ARTICLES**

1. Jolanta Sujeckia-Zajac – <i>Are we ready for eco-Foreign Language Teaching in the Polish educational context?</i>	11
2. Beata Peć – <i>The interdisciplinary nature of foreign language teacher education (with particular emphasis on the pedeutology and glottodidactics)</i>	27
3. Mariola Jaworska – <i>The Determinants of the Professionalism of a Teacher. Glottodidactic Discussion versus Educational Policy and Practice</i>	51
4. Augustyn Surdyk – <i>Foreign language teachers' professional competences from the perspective of the ludic approach in glottodidactics – a research project</i>	75
5. Sylwia Kossakowska-Pisarek – <i>Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents</i>	93
6. Magdalena Maziarz – <i>The digital competencies of future foreign language teachers and their potential impact on planning the teaching process</i>	107
7. Olga Aleksandrowska i Danuta Stanulewicz – <i>The online language learning platform Duolingo: users' opinions</i>	125
8. Halina Chmiel-Bożek – <i>Interdisciplinarity and translation in the language education of students of Romance studies</i>	145

## **BOOK REVIEWS**

1. Anna Ledwina – Review of the book by Monika Sułkowska <i>Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach. Tom 1. Język francuski</i>	159
--	-----

## DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

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

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem\*

### Oświadczam, że:

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

\* niepotrzebne skreślić

-----  
data/podpis

Składka członkowska za rok 2020 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,  
60 zł dla pozostałych członków.  
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397  
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN  
**(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).**  
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny  
Collegium Novum UAM  
al. Niepodległości 4, pokój 014  
61-874 Poznań  
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>



