

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



**Nowatorskie i tradycyjne podejścia
w nauce języków obcych w kontekście
współczesnych wyzwań edukacyjnych
Metodologia i kształcenie nauczycieli**



Pod redakcją
Joanny Sobańskiej i Radosława Kucharczyka

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 Kosińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
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 Wiśla (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

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

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

SPIS TREŚCI

Joanna Sobańska, Radosław Kucharczyk Wprowadzenie	5
Maciej Smuk Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowa- nych na łamach „Neofilologa” (2012–2021)	9
Hanna Komorowska Nauczyciele języków obcych: Iluzje – fakty – badania	31
Krystyna Szymankiewicz Rola szkolnego opiekuna praktyk w świetle analizy rozmów pohospitacyjnych z przyszłymi nauczycielami języka francuskiego	50
Dorota Werbińska In-service teachers’ interpretative repertoires about language: The teacher pro- motion examination context	69
Lara Hedžić Fremdsprachenlehrausbildung in Zeiten der Coronapandemie: Microteach- ing im digitalen Format	97
Magdalena Sowa Nauczanie języków obcych specjalistycznych (JOS): standardy kształcenia na- uczycieli a programy przygotowania do zawodu	117
Małgorzata Spychała-Wawrzyniak Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym języ- ków obcych na przykładzie uczelni wyższej	133
Agnieszka M. Sendur Ewolucja egzaminu maturalnego z języków obcych na przestrzeni sześciu dekad	149
Monika Janicka Förderung der Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht durch den Einsatz der LdL-Methode – Ergebnisse einer Fragebogenstudie	170
Erzsébet Pintye-Lukács Kollokationen in schriftlichen Textproduktionen. Eine empirische Untersu- chung bei ungarischen DaF – Lernern	188

Olivera Durbaba	
Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Reflexionen angehen- der Fremdsprachenlehrkräfte über moderne Bildungssysteme und Zukunft- sperspektiven des institutionellen Fremdsprachenlernens	205
Agnieszka Dryjańska	
Wykorzystanie korpusów tekstowych w nauczaniu języka francuskiego na przy- kładzie analizy kontrastywnej polsko-francuskiej	220
Table of Contents	238

Joanna Sobańska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-7844-239X

joanna.sobanska@uw.edu.pl

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-1861-1358

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Wprowadzenie

Niniejszy numer *Neofilologa* jest ostatnim z trzech tomów czasopisma, będących pokłosiem Światowego Kongresu Języków Obcych oraz dorocznej Konferencji PTN pt. „Kształcenie językowe w dobie globalnych przemian – potrzeba współpracy i nowych perspektyw”. Wydarzenie zostało zorganizowane na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, w dniach 27–29 czerwca 2022 r.

Jak sugeruje podtytuł bieżącego numeru, tematy artykułów w nim zawartych dotyczą wyzwań, którym dzisiaj proces kształcenia językowego musi stawić czoła. W chwili obecnej glottodydaktykę charakteryzuje podejście eklektyczne, w którym nowoczesne formy i metody pracy na lekcji języka obcego w twórczy sposób przekształcają wypracowane przez lata osiągnięcia tak, aby dopasować je do potrzeb współczesności. Wspomniany mariaż przeszłości i teraźniejszości dotyczy różnych aspektów procesu uczenia się i nauczania języków obcych: badań prowadzonych „w terenie”, form kształcenia nauczycieli języków obcych oraz procesu dydaktycznego.

Tom otwiera artykuł autorstwa **Macieja Smuka** pt. „Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na łamach



„Neofilologa” (2012–2021)”. Autor analizuje badania jakościowe, które pojawiły się na łamach czasopisma w ostatnim dziesięcioleciu. Po krótkim wstępie metodologicznym, Czytelnik może zapoznać się z różnorodnością studiów, które stanowiły tematy artykułów naszego czasopisma. Ich analiza jest skategoryzowana pod względem następujących kryteriów: tematyka i problematyka, zastosowane metody i techniki badawcze, próby badawcze oraz tendencje, które wyłaniają się w prowadzonych na gruncie polskim badaniach glottodydaktycznych.

Badaniem nad zawodem nauczyciela języka obcego swój tekst poświęciła **Hanna Komorowska**. W artykule pt. „Nauczyciele języków obcych: Iluzje – fakty – badania” autorka stara się odpowiedzieć na pytanie, kim jest i jakimi kompetencjami powinien dysponować tzw. dobry nauczyciel. Swoje rozważania odnosi do następujących obszarów: „dobry nauczyciel” z perspektywy ucznia, „dobry nauczyciel” z punktu widzenia oczekiwania społecznych, „dobry nauczyciel” w oczach swoich zwierzchników oraz „dobry nauczyciel” w opinii badaczy.

Z kolei **Krystyna Szymankiewicz** w artykule pt. „Rola szkolnego opiekuna praktyk w świetle analizy rozmów pohospitacyjnych z przyszłymi nauczycielami języka francuskiego” zastanawia się, jaka powinna być rola nauczyciela, pod pieczę którego studenci odbywają praktyki dydaktyczne. Nawiązując do teorii mentoringu, autorka analizuje transkrypcje rozmów, które studenci warszawskiej romanistyki odbyli ze swoimi opiekunami stażu po ukończeniu praktyk. Celem analizy była diagnoza stylu mentorskiego występującego u nauczycieli pełniących rolę szkolnych opiekunów praktyk oraz korzyści, które odnieśli badani studenci.

Tekst **Doroty Werbińskiej** pt. „In-service teachers’ interpretative repertoires about language: the teacher promotion examination context” porusza temat repertuarów interpretacyjnych czynnych nauczycieli języków obcych. Badając podzielane zasoby dyskursywne wspomianej grupy zawodowej, autorka wyodrębniła sześć typów konceptualizacji języka, które warunkują codzienną pracę nauczyciela.

W kolejnym artykule pt. „Fremdsprachenlehrausbildung in Zeiten der Coronapandemie: Microteaching im digitalen Format” **Lara Hedzić** analizuje możliwość wykorzystania metody mikronauczania (*microteaching*) w kształceniu nauczycieli języków obcych w kontekście zdalnym. Podstawą tej analizy są badania przeprowadzone wśród studentów germanistyki Uniwersytetu w Sarajewie, którzy przygotowują się do zawodu nauczyciela języków obcych.

Tekst **Magdaleny Sowy** pt. „Nauczanie języków obcych specjalistycznych (JOS): standardy kształcenia nauczycieli a programy przygotowania do zawodu” jest refleksją nad kształceniem nauczycieli języków specjalistycznych.

Badaczka poddaje analizie jakościowej programy kształcenia w tym zakresie, które oferowały polskie uniwersytety w latach 2017–2020. Celem dokonanej analizy jest ustalenie, czy programy tzw. ścieżki dydaktycznej umożliwiają studentom kierunków filologicznych nabycie kompetencji zawodowych w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków specjalistycznych.

Małogorzata Spychała-Wawrzyniak w artykule pt. „Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym języków obcych na przykładzie uczelni wyższej” analizuje założenia podejścia konstruktywistycznego w odniesieniu do rozwijania kompetencji komunikacyjnej na lekcji języka obcego. W tym celu, autorka przeprowadziła badania wśród studentów różnych filologii, którzy uczestniczyli w zajęciach z praktycznej nauki języka przede wszystkim w trybie zdalnym, w związku z zamknięciem uczelni spowodowanym pandemią.

Z kolei artykuł autorstwa **Agnieszki Sendur** pt. „Ewolucja egzaminu maturalnego z języków obcych na przestrzeni sześciu dekad” pokazuje – w ujęciu diachronicznym – zmiany, które nastąpiły w treściach i formie egzaminu maturalnego z języków obcych nowożytnych, a także jego uwarunkowaniach prawnych.

Monika Janicka w swoim artykule pt. „Förderung der Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht durch den Einsatz der LdL-Methode – Ergebnisse einer Fragebogenstudie” naświetla problematykę rozwijania kwalifikacji kluczowych na płaszczyźnie kształcenia akademickiego jak również analizuje na podstawie badań własnych możliwości ich rozwijania poprzez zastosowanie metody *uczenia się przez nauczanie (Lernen durch Lehren)* wśród przyszłych nauczycieli języka niemieckiego.

Artykuł **Erzsebet Pintye** pt. „Kollokationen in schriftlichen Textproduktionen. Eine empirische Untersuchung bei ungarischen DaF – Lernern” poświęcony jest kolokacjom i ich znaczeniu w rozwijaniu obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. Autorka przedstawia w nim wyniki badań własnych odnoszących się w szczególności do rozpoznania strategii w użyciu kolokacji przez studentów germanistyki Uniwersytetu w Debrecen oraz możliwości rozwijania tej kompetencji u uczących się języka obcego.

W artykule pt. „Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Reflexionen angehender Fremdsprachenlehrkräfte über moderne Bildungssysteme und Zukunftsperspektiven des institutionellen Fremdsprachenlernens” **Olivera Durbaba** podejmuje tematykę znaczenia nowoczesnych modeli i teorii kształcenia w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych. Przeprowadzone wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka niemieckiego badania oparte są analizie wybranych tekstów Konrada Paula Liessmanna. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytanie, jakie jest stanowisko badanych studentów w odniesieniu do tez Liessmanna oraz jak oceniają oni

ich znaczenie w kontekście wyzwań współczesnej edukacji, jak digitalizacja czy nowe role i zadania nauczyciela języka obcego.

Tom zamyka artykuł **Agnieszki Dryjańskiej** pt. „Wykorzystanie korpusów tekstowych w nauczaniu języka francuskiego na przykładzie analizy kontrastywnej polsko-francuskiej”. Autorka nie tylko przedstawia teoretyczne podstawy wykorzystania analizy korpusowej w procesie kształcenia językowego, ale prezentuje również wyniki badania prowadzonego wśród studentów filologii romańskiej. Celem badania było wykorzystanie polskich i francuskich korpusów językowych do lepszego zrozumienia zagadnień leksykalnych w perspektywie interkulturowej oraz do rozwijania kompetencji ogólnych studentów.

Zawarte w niniejszym zeszycie artykuły są bardzo zróżnicowane tematycznie, ale łączy je wspólny mianownik: połączenie tradycji i nowoczesności w glottodydaktyce, w celu zintensyfikowania efektywności procesu kształcenia językowego. Mamy nadzieję, że tom, który oddajemy w ręce Czytelników na progu nowego roku akademickiego, będzie przyczynkiem do kolejnych badań z zakresu glottodydaktyki lub inspiracją do podejmowanych działań dydaktycznych.

Z życzeniami dobrej lektury,
Joanna Sobańska i Radosław Kucharczyk
redaktorzy tomu

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski

Instytut Romanistyki

ORCID: 0000-0002-0911-9046

m.smuk@uw.edu.pl

Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na łamach „Neofilologa” (2012–2021)

Qualitative research in glottodidactics.

**Quantitative analysis of projects presented in the pages
of „Neofilolog” (2012–2021)**

The article is devoted to the application of qualitative research in glottodidactics. In the first part of the text I recall the features of qualitative orientation, and then I present recommendations for the use of some methods and techniques: observation (self-observation, learner diary), interviews (focus groups), questionnaires. Other methods – narrative research, didactic dialogue, duoethnography, etc. – are only mentioned at the end. In the second part, I present the qualitative projects that were published in the journal “Neofilolog” in 2012–2021. Several aspects are analyzed: research methods/techniques used, research groups, specific methodological tendencies, topics and issues of the research. In the conclusion, I answer two questions: what contexts are too rarely studied and what types of research are missing.

Keywords: Qualitative research, “Neofilolog”, tendencies, research methods/techniques, research samples, topics

Słowa kluczowe: badania jakościowe, „Neofilolog”, tendencje, metody/techniki badawcze, próby badawcze, tematyka



Zagadnienia z teorii metodologii badań nieczęsto są podejmowane na łamach „Neofilologa”. Tylko kilka numerów czasopisma miało taki profil, m.in. *Metody badań w językoznawstwie stosowanym* pod red. Pawlaka (nr 32/2009); *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce* pod red. Widły (nr 33/2009); *Badania glottodydaktyczne w praktyce* pod red. Karpińskiej-Szaj (nr 35/2010); *Metody badawcze w glottodydaktyce* pod red. Andrzejewskiej i Wawrzyniak-Śliwskiej (nr 54-2/2020). Niewielka popularność teoretycznych zagadnień metodologicznych, a zarazem przekonanie o potrzebie „wracania do źródeł” – rozumianego tu jako refleksja nad założeniami i cechami różnych metod/technik¹ badawczych oraz możliwościami ich wykorzystania – były głównym motorem podjęcia problematyki badań jakościowych w niniejszej publikacji.

Artykuł dzieli się na dwie niezależne, aczkolwiek komplementarne części. W pierwszej omówiono trzy najpopularniejsze metody/techniki badawcze: obserwację, wywiad i ankietę. Druga część jest poświęcona badaniom jakościowym, które prezentowano na łamach „Neofilologa” w ciągu ostatniego dziesięciolecia – przedmiotem analizy stały się następujące kategorie:

- metody/techniki badawcze;
- próby badawcze;
- tendencje metodologiczne;
- tematyka i problematyka badań.

1. Uwagi teoretyczne

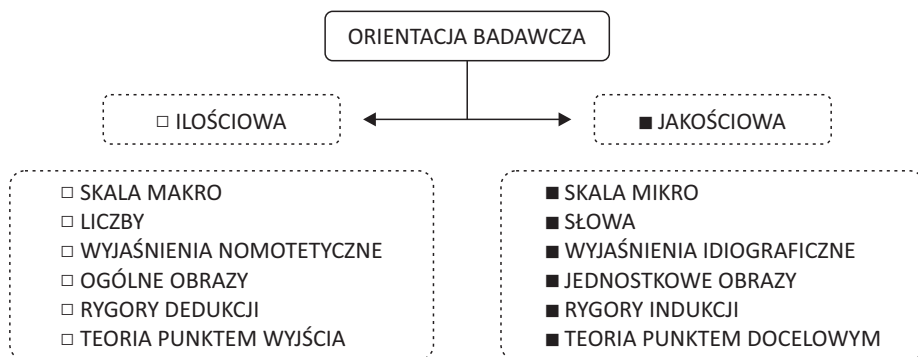
1.1. Orientacja ilościowa vs orientacja jakościowa: ku komplementarności, przeciwko konkurencyjności

Przegląd piśmiennictwa, głównie z zakresu psychologii i nauk społecznych, ale także – chociaż w mniejszym stopniu – glottodydaktyki, uwidacznia pewną tendencję: nierzadko ilościowe podejścia badawcze przeciwstawia się jakościowym (rys. 1), przyporządkowując im także różne metody/techniki. Dychotomiczna wizja badań nie współgra jednak ponad wszelką wątpliwość z obecnym stanem wiedzy i świadomości badawczej. Dzięki badaniom ilościowym można wnioskować o tendencjach, także istotnych

¹ Ze względu na różne interpretacje terminów *metoda* oraz *technika* i ich wspólne pola semantyczne, a nawet brak zgodności różnych autorów co do ich zakresów znaczeniowych, w artykule jest stosowany zapis *metoda/technika*. Terminy te są rozdzielane wyłącznie wtedy, gdy celem jest podkreślenie nadrzędności jednego z nich – szersze znaczenie ma termin *metoda*, a w ramach jednej *metody* istnieją różne *techniki*.

statystycznie, obowiązujących w danej grupie kulturowej, społecznej czy zawodowej, jak również ustalać korelacje między zmiennymi. Pozwalają one weryfikować uniwersalne twierdzenia teoretyczne, a ich przedmiotem może być każde zjawisko, które da się policzyć i zmierzyć – stanowi to ich immanentną cechę, a zarazem jedno z podstawowych wyzwania, ponieważ przekładanie zjawisk na liczby nie zawsze jest możliwe lub odpowiednie. Wybór orientacji ilościowej w badaniach uzasadnia się chęcią poszukiwania prawdy (jednoznacznej, obiektywnej), nawet w odniesieniu do zjawisk trudno uchwytnych, np. postaw czy uczuć. Można przypuszczać, że za takim wyborem niejednokrotnie stoi pogląd, iż przełożenie zjawiska na liczby i procenty uwiarygodni badanie, a zarazem wzmocni jego wartość. Tymczasem skupienie na podmiotowej, subiektywnej perspektywie badanych oraz potrzeba całościowej analizy zjawisk, w tym konieczność uwzględniania subtelności (np. kontekstowych, sytuacyjnych), domaga się stosowania badań jakościowych. Pozwalają one dokładnie analizować związki i zależności, wymykając się kulturze fragmentaryzacji. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 139) wskazywały – z jednej strony – na różnorodność definicji badań jakościowych: „[b]adania te niekiedy nazywane są po prostu *obserwacjami*, bywają też określane jako *badania opisowe, terenowe, etnograficzne* lub *ekologiczne*, co jednak [...] trudno uznać za w pełni trafne, tym bardziej, że żadne z tych określeń nie wyczerpuje pełnej gamy badań jakościowych”. Z drugiej strony podkreślały one ich potencjał z perspektywy docierania do różnorodnych interpretacji zjawisk i pojęć: „[...] względność ludzkiego świata znaczeń, interpretacji i wartościowania – która należy przecież do sedna specyfiki humanistyki i nauk społecznych – ma istotny udział w problematyce N/U J2” (ibidem: 140).

Podsumowując powyższe uwagi, należy podkreślić, iż nie tyle chodzi o przeciwstawianie dwóch orientacji badawczych – ilościowej i jakościowej,



Rys. 1. Syntetyczne porównanie ilościowej i jakościowej orientacji badawczej

ile o docenienie ich komplementarności. Jest też niestłuszne przyporządkowywanie określonych metod tym dwóm orientacjom, ponieważ każda – w zależności od celu badania i zastosowanej techniki – może mieć charakter bardziej ilościowy bądź jakościowy. Warto więc je łączyć, pamiętając zarazem o tym, że badania ilościowe mogą być poprzedzane badaniami jakościowymi, ale i badania jakościowe mogą być uszczegółowieniem badań ilościowych. Jak zobaczymy dalej, taki mariaż jest popularny w badaniach glottodydaktycznych.

1.2. Zastosowanie wybranych metod/technik badawczych w badaniach jakościowych

1.2.1. Obserwacja

Obserwacja może być wartościowa w badaniu zachowań ludzkich, ale – jak pokażą dane zawarte w sekcji 2.1 – nie jest powszechnie stosowana w projektach jakościowych. Uznaje się ją za względnie łatwą w użyciu, ale łatwość ta jest zgoła pozorna. Poważną pułapką, skupiającą w sobie inne, wydaje się być subiektywizm badacza (nie tylko więc jego subiektywność), który znajduje odbicie m.in. w (1) selekcjonowaniu obserwowanych zjawisk przez pryzmat własnych opinii, odczuć i oczekiwań, nawet chwilowych, a często nieuświadomianych, (2) formułowaniu błędnych lub przedwczesnych interpretacji i nadinterpretacji, a także ocen, jak również (3) rozpraszaniu uwagi na wątki poboczne, nieistotne dla celu badania. Nierzadko spotykanym błędem jest także informowanie o zaobserwowaniu cech osobowości czy procesów poznawczych, podczas gdy o tych zmiennych można jedynie wnioskować na podstawie obserwacji zachowań.

Jednak niezależnie od trudności, częściowo wspólnych wszelkim badaniom jakościowym, obserwacja pozwala na bezpośrednie poznawanie rzeczywistości w naturalnym środowisku i to powinno się uznać za jej zasadniczą wartość. Można więc zaliczyć ją to tzw. metod/technik *on-line*, będących przeciwieństwem metod/technik *off-line*, do których należy np. ankieta (Czerniawska, 2008: 63–65).

Wyzwaniem podczas prowadzenia obserwacji jest zapobieganie wspomnianemu rozproszeniu na wątki poboczne, nieistotne dla badania, jak również unikanie nadinterpretacji, które mogą wynikać z poszukiwania potwierdzeń swoich wstępnych hipotez. Środkiem zaradczym jest zawężanie celów obserwacji (np. podczas kolejnych lekcji obserwacji podlegają inne zmienne) i/lub stosowanie obserwacji skategoryzowanej. Warto rozważyć także celowość stosowania obserwacji ciągłej, próbek czasowych lub próbek

zdarzeń. Niemniej istotne są zalecenia natury organizacyjnej, np. sporządzenie notatek powinno odbywać się w trakcie lub jak najszybciej po zakończeniu obserwacji, a badacz nie powinien dzielić się swoimi spostrzeżeniami przed ich zapisaniem z innymi, co pozwoli uniknąć nakładania się zapamiętano- go przez niego obrazu z ewentualną interpretacją.

Specyficzną formą obserwacji, niejako drugą stroną lustra, jest autoobserwacja prowadzona przez podmiot badania. Jej integralną częścią są spopularyzowane w latach 70. XX wieku dzienniczki autoobserwacyjne, w których zapisywane są na bieżąco myśli, odczucia i inne komentarze, także krótkie i spontaniczne, dotyczące procesu nauki (Nerlicki, 2007; 2009). W literaturze rekomenduje się również dzienniczki typu retrospektywnego, ale w moim przekonaniu bardziej wartościowe są wpisy dokonywane na bieżąco, których analiza ma charakter retrospektywny.

Wśród sceptyków stosowania dzienniczków przebijają się dwa głosy: po pierwsze – są one prywatnymi, nawet intymnymi narzędziami auto-refleksji, co stawia pod znakiem zapytania możliwość ich analizowania przez inną osobę; po drugie – prowadzenie dzienniczków nie jest chętnie praktykowane przez respondentów. Ich niechęć może wynikać z niezrozumienia intencji badacza, a w konsekwencji z niezrozumienia tego, jakie informacje powinny być zapisywane, a nawet jaka ma być struktura dzienniczków, czy jaki jest zakres swobody ekspresji (np. używanie kolokwializmów). W pierwszym przypadku wystarczające wydaje się poinformowanie respondentów o celach badania i uzyskanie ich zgody na lekturę zapisków. W drugim przypadku rekomenduje się wskazanie obszarów tematycznych, a nawet sformułowanie pytań ukierunkowujących wpisy, określenie czasu, w jakim trzeba ich dokonywać (raz w tygodniu, co drugą lekcję itd.), czy też uściślenie ich formy².

1.2.2. Wywiad

Podobnie jak w obserwacji, tak i w przypadku wywiadu jego potencjał zależy znacząco od przygotowania badacza, m.in. jego gotowości do modyfikowania pytań, akceptowania sposobu wypowiedzianych przez respondentów, nieoceniania itd. Tu jednak swój ogromny udział mają również badani – przebieg wywiadu, a więc też jego wartość poznawczą determinują następujące aspekty: poziom autorefleksji respondentów, ich zdolność do nazywania poglądów i odczuć

² Formę tabelaryczną dzienniczka zaproponowała w swoim badaniu Baran-Łucarz (2014) po tym, jak respondenci niechętnie i niesystematycznie uzupełniali wpisy w dzienniczku o dowolnej strukturze.

czy sama wola uczestniczenia w rozmowie, zwłaszcza wtedy, gdy dotyczy ona zagadnień nieostrych lub trudnych.

Do zalet wywiadu, szczególnie wywiadu narracyjnego, należy możliwość wniknięcia w subiektywny świat badanych i odtworzenia jedynych w swoim rodzaju struktur znaczeniowych. Jednocześnie podczas wywiadu można na bieżąco weryfikować niezrozumiałe lub polisemiczne wypowiedzi i zadawać dodatkowe pytania, różnie nazywane w literaturze przedmiotu: drążącymi, pogłębiającymi, uszczegóławiającymi itd. W tym miejscu wyłania się jednak – paradoksalny na pierwszy rzut oka – mankament wywiadu, a mianowicie jego forma ustna. Udzielanie odpowiedzi wymaga od badanych otwartości, spontaniczności i refleksu, a – zważywszy na jego specyficzne cele, czyli chęć dotarcia do subiektywnych, nieoczywistych znaczeń – jego przebieg może wywołać zakłopotanie, konsternację, a nawet poczucie dyskomfortu, wynikające z niezrozumienia pytania czy braku refleksji na jakiś temat w danym momencie. Obecność badacza może potęgować te uczucia. W rezultacie odpowiedzi udzielane podczas wywiadu bywają przypadkowe albo chaotyczne. Rekomendowanym środkiem zaradczym jest wcześniejsze informowanie respondentów o zakresach tematycznych wywiadu, a nawet przesłanie pytań inicjujących dany etap rozmowy. Zalecenie to nie równa się rekomendacji wysokiego skategoryzowania wywiadu – jak zauważył Rubacha (2008: 133), wywiad kompletnie kierowany pozwala zbierać głównie dane ilościowe. Stosowanie więc tzw. wywiadów półstandardowych (nazywanych też mało lub częściowo kierowanymi) i przewodników wywiadów wydaje się rozwiązaniem najbardziej godnym polecenia.

Najczęściej w badaniach stosuje się wywiady indywidualne, choć duży potencjał mają również wywiady grupowe, określane mianem fokusów³:

Celem [...] nie jest osiągnięcie konsensusu [...] ani jego rozwiązanie, lecz uzyskanie zróżnicowanych opinii [...]. Fokusy dobrze nadają się do badań eksploracyjnych w nowych dziedzinach, ponieważ żywa interakcja zbiorowa może sprowokować do wyrażenia bardziej spontanicznych, ekspresyjnych i emocjonalnych opinii, niż dzieje się to w wywiadach indywidualnych [...].

(Kvale, 2010: 126)

Interakcja sprawia też, że respondenci niejako weryfikują wzajemnie swoje spostrzeżenia, wzbogacają je komentarzami, a dzięki ciągłej wymianie poglądów i odczuć wyłaniają się nowe, nieprzewidziane we wstępnym scenariuszu wątki. Wyeliminowanie poczucia asymetrii między badającym

³ Ten typ wywiadu wywodzi się z badań zachowań konsumenckich zainicjowanych w połowie XX w.

i badanym może sprzyjać swobodzie. W wywiadzie fokusowym łatwiej też ograniczyć fenomen świadomego fałszowania, oznaczający udzielanie odpowiedzi, które nie są zgodne z prawdą, ale odpowiadają wyobrażeniom o oczekiwaniach badacza.

Niezależnie od tego, czy wywiad ma charakter indywidualny czy grupowy, zdarza się, że respondenci tracą orientację w jego przedmiocie lub czują się onieśmieleni zadanymi pytaniami. Wówczas skuteczne może się okazać zastosowanie tzw. konstrukcji lejka odwróconego, polegającej na zadawaniu w pierwszej fazie pytań zamkniętych i półotwartych, dotyczących sytuacji punktowych, a dopiero potem przechodzenie do kwestii bardziej ogólnych. Taka procedura ma również rację bytu w przypadku rozmówców nieśmiałych, introwertycznych, mniej refleksyjnych. Zadawanie pytań pomocniczych i naprowadzających jest wskazane, ale należy mieć na uwadze, że ich nadmierna liczba powoduje, iż wywiad traci swój pierwotny potencjał – staje się podążaniem za zadającym pytania, a nie podążaniem za rozmówcą.

1.2.3. Ankieta

Ankiety to prawdopodobnie najczęściej stosowane metody/techniki badawcze, także w badaniach glottodydaktycznych, mimo że lista zarzutów sformułowana pod ich adresem jest długa. Etykietowanie badanych na podstawie fragmentarycznych rezultatów i wynikające z niego ryzyko realizacji tzw. samospełniających się przepowiedni, nieuwzględnianie dynamiki zachowań, brak wglądu w złożone procesy poznawcze i afektywne, jak również narzucanie wizji badanego poprzez określone sformułowanie pytań to ich główne ułomności. Z drugiej strony popularność ankiet łatwo zrozumieć – są mniej czasochłonne niż inne metody/techniki, mogą być stosowane w dużych populacjach, względnie łatwo i szybko analizuje się ich wyniki itd. Niezależnie od tego, czego dotyczy ankieta, jaką ma formę i objętość, kilka rekomendacji wysuwa się na czoło z punktu widzenia jakościowej orientacji badań:

- łączenie ankiet z innymi metodami/technikami badawczymi, np. inicjowanie wywiadów narracyjnych na temat odpowiedzi ankietowych;
- równoczesne stosowanie kilku ankiet i korelowanie wyników odnoszących się do różnych zmiennych;
- uzupełnianie istniejących ankiet (np. testy osobowości, ankiety popularne w diagnostyce pedagogicznej) autorskimi narzędziami, opracowywanymi *sur mesure*, na potrzeby konkretnych celów, potrzeb i/lub cech badanej grupy;

- stosowanie pytań otwartych jako środka weryfikującego odpowiedzi udzielone w pytaniach zamkniętych – wówczas takie pytanie może być zadane jako ostatnie i odnosić się do różnych aspektów, których dotyczyły poszczególne pytania ankiety;
- pozostawianie badanym dużej swobody czasowej, głównie w przypadku pytań otwartych, które dotyczą kwestii trudnych, niejednoznacznych, wymagających dłuższej refleksji;
- dbanie o stronę językową i formalną pytań: unikanie terminów specjalistycznych, ograniczanie liczby słów w pytaniach, unikanie pytań zadanych w przeczeniu itd.;
- zachowywanie jawności ankiet, jeśli ich wyniki mają być korelowane z innymi wynikami lub stanowić punkt wyjścia do dalszych badań, np. wywiadu narracyjnego.

Warto dodać, że ankieta zawierająca pytania otwarte może zastąpić wywiad – takie rozwiązanie zaleca się szczególnie w przypadku pewnego oporu ze strony respondentów (np. niechęci do mówienia o sobie, małej orientacji w przedmiocie badania) albo wtedy, gdy istnieje szansa, że wydłużony czas refleksji i swoista intymność (niekonfrontowanie się z badaczem) przełożą się na lepszą jakość odpowiedzi.

Przegląd badań opublikowanych na łamach „Neofilologa” unaocznia, jak różne formy przybierają ankietowe pytania typu jakościowego, np. „Podaj swoją definicję...”; „Wymień sytuacje, które kojarzą się z.../w których odczuwasz...”; „Jak wpływa (wpływają) na Ciebie...?”; „Podaj najbardziej/najmniej lubiany sposób nauczania/uczenia się...”; „Jaką rolę w Twoim nauczaniu/uczeniu się pełni (pełnią)...?”; „Jak wykorzystujesz w nauczaniu/uczeniu się...?”; „Wymień trzy główne powody, które...”; „Opisz, jak najczęściej postępujesz w sytuacji...”; „Co, Twoim zdaniem, trzeba zrobić, żeby...?”; „Które z Twoich cech ułatwiają.../utrudniają.../sprawiają, że...?”.

1.2.4. Inne metody/techniki

Do wyżej omówionych, najczęściej stosowanych metod/technik należy dołączyć inne, które były też przedmiotem teoretycznych rozważań w „Neofilologu”:

- tzw. metoda biograficzna, będąca *de facto* konglomeratem różnych metod/technik (Jaroszewska, 2014);
- autonarracja pisemna, która wywodzi się z socjologicznej szkoły chicagowskiej i bywa stosowana w badaniach introspektywnych, zazwyczaj retrospektywnych, pod postacią tzw. introspekcji wyczerpującej lub izolującej (Smuk, 2017);

- dialog dydaktyczny w różnych odsłonach: kierowanie umysłem, wywiad wyjaśniający, teoria upośrednionego uczenia się, wywiad kognitywny, protokół głośnego myślenia (Karpińska-Szaj, Sujecka-Zajęc, 2019);
- studium przypadku, które także łączy w sobie różne metody/techniki (Jaroszevska, 2020);
- duoetnografia, będąca formą badania narracyjnego i rozmową, podczas której interlokutorzy dyskutują o znaczeniach wybranej kwestii i rekonceptualizują własne doświadczenia na kanwie przykładów z własnych biografii (Werbińska, 2020b).

2. Badania jakościowe prezentowane na łamach „Neofilologa” (2012–2021)

2.1. Metody/techniki badawcze

Analizie poddano 40 numerów czasopisma „Neofilolog”, które zostały opublikowane na przestrzeni dziesięciolecia, między 2012 a 2021 r. (pierwszy numer – 38/1, ostatni numer – 57/1). Wyłoniono w nich 63 artykuły poświęcone badaniom jakościowym, w tym:

- 6 tekstów o charakterze teoretycznym;
- 57 tekstów będących relacjami z badań.

W tab. 1 przedstawiono dane dotyczące popularności różnych metod/technik badawczych – w kilkunastu projektach zastosowano co najmniej dwie różne, a nawet więcej (np. Jaworska, 2016; Peć, 2020).

Tabela 1. Metody/techniki omówione lub zastosowane w badaniach jakościowych opisanych w „Neofilologu”

Typ tekstu	Metoda/technika	Liczba badań	Dane bibliograficzne
ARTYKUŁY TEORETYCZNE	<ul style="list-style-type: none"> – metoda biograficzna; – autonarracja pisemna; – dialog dydaktyczny; – studium przypadku; – duoetnografia; – podejście ekoglottodydaktyczne 	6	Jaroszevska, 2014; Smuk, 2017; Karpińska-Szaj, Sujecka-Zajęc, 2019; Jaroszevska, 2020; Werbińska, 2020b; Sujecka-Zajęc, 2020

Typ tekstu	Metoda/technika	Liczba badań	Dane bibliograficzne
ARTYKUŁY RELACJONUJĄCE BADANIA	Ankieta zawierająca pytanie/pytania otwarte	24	Kouhan, 2012; Marzec-Stawiarska, 2012; Wiśniewska, 2012; Bawej, 2013; Kucharczyk, 2013; Baran-Łucarz, 2014; Czajka, 2014; Miłułka, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2014; Karpeta-Peć, 2015; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015; Siek-Piskozub, Jankowska, 2015; Jaworska, 2016; Miłułka, 2016; Kruk, Zawodniak, 2017; Morytz, 2017; Pudo, 2017; Półtorak, 2019; Peć, 2020; Smuk, 2020; Gajos, 2021; Jankowiak, 2021; Lipińska, 2021a; 2021b
	Wywiad/rozmowa/duoetnografia/ dialog dydaktyczny	23	Kouhan, 2012; Werbińska, 2013; Ciepiela, 2014; Marciniak, 2014; Piechurska-Kuciel, 2014; Piegzik, 2014; Werbińska, 2014; Błaszczak, 2015; Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2015; Jaworska, 2016; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Karpeta-Peć, 2017; Kic-Drgas, 2017; Sujecka-Zajac, 2017; Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej, 2017; Wach, 2017; Werbińska, 2018; Czura, 2019; Papierz-Łapsa, 2019; Aleksandrowska, Stanulewicz, 2020; Peć, 2020; Werbińska, 2020a; Lankiewicz, 2021
	Obserwacja	10	Kouhan, 2012; Bielińska, 2013; Werbińska, 2013; Marciniak, 2014; Piegzik, 2014; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Karpeta-Peć, 2017; Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej, 2017; Peć, 2020; Lankiewicz, 2021
	Analiza dokumentów: – program nauczania; – forum dyskusyjne; – konspekt zajęć z adnotacjami nauczyciela; – dokumenty dotyczące ucznia; – podręczniki; – blog; – portfolio nauczyciela; – nagranie z egzaminów ustnych; – zapisy w Google Docs w pracy pisemnej	9	Bielińska, 2013; Szymankiewicz, 2013; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015; Jaworska, 2016; Fiema, Janowska, 2017; Pitura, 2017; Witkowska, 2018; Kucharczyk, Sujecka-Zajac, 2019; Kotuła, 2020

Typ tekstu	Metoda/technika	Liczba badań	Dane bibliograficzne
ARTYKUŁY RELACJONUJĄCE BADAANIA	Autonarracja pisemna	6	Werbińska, 2012; Czajka, 2014; Mackiewicz, 2014; Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2015; Kucharczyk, Szymankiewicz, 2018; Kossakowska-Pisarek 2020
	Dzienniczek samoobserwacji	3	Baran-Łucarz, 2014; Piegzik, 2014; Zawodniak, Kruk, 2018
	Inne: – porównanie ocen; – wykres, na którym respondent zaznacza stan; – mapa myśli; – analiza ruchów gałek ocznych; – prezentacja multimedialna	5	Marzec-Stawiarska, 2012; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015; Szymankiewicz, Kucharczyk, 2016; Andrychowicz-Trojanowska, 2018; Lankiewicz, 2021

2.2. Próby badawcze

Z punktu widzenia grup badanych tendencje przedstawiają się następująco:

- uczniowie byli obiektem 43 badań (w dwóch badaniach obiektem zainteresowania byli gimnazjaliści i studenci);
- 11 badań poświęcono nauczycielom (w jednym badaniu obiektem zainteresowania był nauczyciel szkoły podstawowej i nauczyciel szkoły średniej);
- w jednym projekcie konfrontowano opinie uczniów i nauczycieli (studentów-praktykantów i nauczycieli-mentorów) (Siek-Piskozub, Jankowska, 2015).

Niektórzy autorzy (np. Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2014: 80–81) akcentują wagę badań typu konfrontacyjnego.

W tab. 2 przedstawiono szczegółowe dane dotyczące prób badawczych.

Tabela 2. Próby badawcze w badaniach jakościowych opisanych w „Neofilologu”

Kategoria	Uczniowie	Nauczyciele
Przedszkole	–	1
Szkoła podstawowa/gimnazjum	3	2
Szkoła średnia	8	2
Szkoła wyższa, w tym:	33	1
– filologie i lingwistyki	30	
– lektoraty	3	1
– studenci ścieżki nauczycielskiej	11	

Kategoria	Uczniowie	Nauczyciele
Szkoła językowa	–	1
Inne kategorie, w tym:	1	5
– użytkownicy platformy do nauki języka	1	
– nauczyciele języków specjalistycznych uczący w różnych kontekstach		2
– nauczyciele-mentorzy		1
– nauczyciele emerytowani		1
– nauczyciele w fazie destabilizacji zawodowej		1
Rodzina transnarodowa/ wielojęzyczna		1
Podręczniki		1

Najczęstszym kontekstem badań były studia filologiczne i lingwistyczne, w drugiej kolejności szkoły średnie (licea) – różnica ilościowa między tymi grupami jest jednak istotna. Pięć badań zrealizowano w szkołach podstawowych/gimnazjach i tylko jedno w przedszkolu. Inne kategorie odnotowano w pojedynczych przypadkach.

2.3. Metodologiczna specyfika badań

Lektura relacji z badań uwidacznia stałe i wyraźne trendy.

Po pierwsze – badania są – w zdecydowanej większości przypadków – diagnozą poprzeczną. Wyróżniają się więc na tym tle badania podłużne, których jednym z celów było uchwycenie dynamik zmian, np.

- Kouhan (2012) obserwowała łącznie 49 lekcji prowadzonych przez 8 różnych nauczycieli;
- Szymankiewicz (2013) śledziła przez 4 miesiące wpisy studentów specjalizacji nauczycielskiej na forum internetowym;
- studenci badani przez Baran-Łucarz (2014) prowadzili dzienniczki podczas całego semestru zajęć z fonetyki;
- Piegzik (2014) zrealizowała 3 prace projektowe w trakcie 8 miesięcy, w tym czasie uczniowie prowadzili dzienniczki i omawiali nagrane sekwencje zajęć, ponadto po każdym etapie wypełniali kartę samooceny;
- w badaniu Pawlaka i Mystkowskiej-Wiertelak (2015) studenci zaznaczali, w odstępach 5-minutowych, stopień swojej gotowości komunikacyjnej podczas zajęć z mówienia;
- Kotuła (2020) śledził zaangażowanie uczniów w tworzenie tekstu na platformie synchronicznej;
- Wąsikiewicz-Firlej (2016) przez 13 miesięcy obserwowała członków rodziny wielojęzycznej;

- Zawodniak i Kruk (2018) śledzili wpisy w dzienniczkach studentek korzystających z platformy wirtualnej do nauki języka angielskiego.

Druga wyłaniająca się tendencja: w kilkunastu przypadkach badanie jakościowe uzupełniło badanie ilościowe, np. odpowiedzi udzielone na pytanie otwarte o preferencje dotyczące nauki gramatyki w badaniu Pawlaka, Mystkowskiej-Wiertelak i Bielaka (2014) pozwoliły potwierdzić wyniki analizy ilościowej, natomiast w badaniu Kruka i Zawodniak (2017) stosowanie narzędzi ilościowych (np. skala podatności na nudę) zestawiano z opisem sytuacji związanych z nudą podczas zajęć z praktycznego języka angielskiego. Oryginalne jest także badanie tego samego zjawiska za pomocą różnych metod/technik, np. reprezentacje wielojęzyczności badano, zadając respondentom pytanie otwarte typu „Podaj swoją definicję...” (Kucharczyk, 2013), prosząc o narysowanie mapy myśli (Szymankiewicz, Kucharczyk, 2016) oraz zlecając przygotowanie pisemnej autonarracji (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2018).

Trzecią regułą jest poświęcenie badania tylko jednej grupie, np. studentom filologii angielskiej. Zaledwie w 7 przypadkach autorzy uwypuklili charakter porównawczy – przedmiotem porównań były:

- dyskurs edukacyjny polskich i brytyjskich nauczycieli (Kouhan, 2012);
- reprezentacje wielojęzyczności współcześnie i 10 lat wcześniej (Kucharczyk, 2013);
- perspektywa studentów-praktykantów i nauczycieli-mentorów na temat przygotowania studentów do odbywania praktyk (Siek-Piskozub, Jankowska, 2015);
- stosowanie otwartych form pracy w gimnazjum i w kształceniu akademickim (Karpeta-Peć, 2017; Peć, 2020);
- nauczanie różnych języków specjalistycznych w różnych kontekstach edukacyjnych (Kic-Drgas, 2017);
- świadomość wyboru i oczekiwania wobec studiów studentów różnych filologii (Smuk, 2020).

Warto też przytoczyć liczby respondentów: średnio w jednym badaniu uczestniczyło 15–30 osób. W dwóch projektach liczba respondentów przekroczyła 400 (Mihułka, 2014; Smuk, 2020), w dwóch wziął zaś udział tylko jeden respondent (Jaworska, 2016; Werbińska, 2020a).

2.4. Tematyka i problematyka badań

Mówiąc o tematyce badań jakościowych prezentowanych na łamach „Neofilologa”, trudno wyłonić ogólne tendencje, tym bardziej nieuprawnione jest sporządzanie hierarchii popularności tematów. Ich różnorodność jest uderza-

jąca i co najwyżej można pogrupować je w bloki. Poniżej zaproponowano więc autorski podział tematyczny, a zarazem zasygnalizowano problematykę badań.

Zmienne dotyczące kontekstu, tj. związane z procesem nauczania/uczenia się

- dyskurs edukacyjny nauczycieli (Kouhan, 2012);
- działania mediacyjne egzaminatorów (Kucharczyk, Sujecka-Zajęc, 2019);
- ocena podręczników do nauki języka polskiego jako obcego z perspektywy potrzeb osób w tzw. wieku senioralnym (Fiema, Janowska, 2017);
- ocena skuteczności nauki języka obcego na platformie Duolingo i rola elementów grywalizacyjnych (Aleksandrowska, Stanulewicz, 2020);
- percepcja ciszy i milczenia oraz ich wpływ na uczniów i przebieg zajęć (Wiśniewska, 2012);
- percepcja nudy podczas zajęć (Kruk, Zawodniak, 2017);
- percepcja strefy komfortu w kontekście zajęć zdalnych (Jankowiak, 2021);
- specyfika interakcji nauczyciela z uczniem podczas zajęć z języka specjalistycznego (Kic-Drgas, 2017);
- wykorzystanie dialogu dydaktyczno-kształtującego w poznawczym wspieraniu ucznia (Sujecka-Zajęc, 2017);
- zalety stosowania otwartych form kształcenia (Karpeta-Peć, 2017; Peć, 2020);
- zalety stosowania prac projektowych (Piegzik, 2014)

Różnice indywidualne z perspektywy rozwijania kompetencji i sprawności językowych

- fluktuacje poziomu gotowości komunikacyjnej podczas zajęć z mówienia (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015);
- gotowość komunikacyjna a własna nauka języka angielskiego i stopień jego biegłości (Piechurska-Kuciel, 2014);
- zależności między lękiem językowym a rozwijaniem sprawności mówienia (Lipińska, 2021b);
- wpływ nauki języka obcego w świecie wirtualnym na wybrane zmienne indywidualne: motywację, lęk i poczucie nudy (Zawodniak, Kruk, 2018);
- indywidualne strategie podczas komunikowania się z obcokrajowcami (Morytz, 2017);

- ruch gałek ocznych podczas pracy z podręcznikiem – badanie z wykorzystaniem okulografu (Andrychowicz-Trojanowska, 2018)

Reprezentacje społeczne i teorie subiektywne dotyczące nauki języków obcych

- rola i przebieg uczenia się gramatyki (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2014);
- uwarunkowania sukcesu i porażki w nauce języków obcych (Pudo, 2017);
- przyczyny błędów w nauce języków obcych oraz postawy wobec nich (Półtorak, 2019);
- wpływ informacji zwrotnej ze strony nauczyciela na postawy uczniów (Lipińska, 2021a)

Biografie językowe

- refleksja o własnej nauce języka/języków: znaczące zdarzenia, wpływ innych, plany i aspiracje (Werbińska, 2012);
- studium przypadku ucznia dyslektycznego z punktu widzenia nauki języków obcych (Jaworska, 2016);
- ocenianie mówienia i pisania – analiza zdarzeń krytycznych z własnej biografii językowej (Czura, 2019);
- świadomość wyboru i oczekiwania współczesnych studentów filologii (Smuk, 2020)

Techniki rozwijania kompetencji i sprawności językowych, ich poziom

- kompetencja fonologiczna: rola refleksji w uczeniu się fonetyki (Baran-Łucarz, 2014), świadomość fonetyczna studentów filologii (Gajos, 2021);
- kompetencja gramatyczna: rola języka ojczystego w uczeniu się gramatyki (Wach, 2017);
- kompetencja komunikacyjna nauczycieli pracujących w przedszkolu immersyjnym (Bielicka, 2013);
- kompetencja pragmatyczna nauczycieli języka angielskiego (Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej, 2017);
- wypowiedź pisemna: wpływ wspólnego planowania na treść, organizację, bogactwo językowe i poprawność pracy pisemnej (eseju) oraz jego wartość motywacyjna (Marzec-Stawiarska, 2012), zakres i formy pisania zespołowego na platformie synchronicznej (Kotula, 2020).

Wielo-/różnojęzyczność, różnokulturowość

- rodzinna polityka językowa – studium przypadku rodziny transnarodowej/wielojęzycznej (Wąsikiewicz-Firlej, 2016);
- reprezentacje wielojęzyczności (Kucharczyk, 2013; Szymankiewicz, Kucharczyk, 2016);
- wpływ doświadczeń z nauki jednego języka obcego na naukę kolejnego (Bawej, 2013; Kucharczyk, Szymankiewicz, 2018);
- wpływ doświadczeń z nauki języka obcego na motywację, rola kontaktów z przedstawicielami innej kultury (Mackiewicz, 2014);
- hybrydowość językowa a kształtowanie się tożsamości (Lankiewicz, 2021);
- reprezentacje pojęcia „kultura” z perspektywy studentów filologii (Mihułka, 2016);
- postawy wobec przedstawicieli innych kultur (Niemców) (Mihułka, 2014)

Kształtowanie się tożsamości nauczycieli

- analiza zdarzeń krytycznych we własnej praktyce (Kossakowska-Pisarek, 2020);
- ocena przygotowania teoretycznego i odbytych praktyk nauczycielskich (Marciniak, 2014; Blaszk, 2015);
- ocena przeprowadzonej mikro-lekcji (Czajka, 2014);
- przygotowanie studentów do realizowania praktyk nauczycielskich – praktykanci vs mentorzy (Siek-Piskozub, Jankowska, 2015);
- konceptualizacja kompetencji u początkujących nauczycieli – model KARDS (Werbińska, 2013);
- egzamin na stopień awansu zawodowego nauczyciela (Werbińska, 2020a);
- ewolucja roli społecznej nauczyciela w kontekście przemian (reformy szkolnictwa) (Papierz-Łapsa, 2019);
- autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycieli (Werbińska, 2014)

Narzędzia stymulujące autorefleksję (przyszłych) nauczycieli

- blog (Pitura, 2017);
- duoetnografia (Werbińska, 2018);
- dyskusja (Ciepiela, 2014);
- forum dyskusyjne – perspektywa teorii subiektywnych (Szymankiewicz, 2013);
- narracje autobiograficzne (Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2015);
- portfolio (Witkowska, 2018)

Podsumowanie

Równolegle do postulowanej komplementarności podejścia ilościowego i jakościowego w badaniach nie brakuje badaczy, którzy – *a priori* – są zwolennikami jednej bądź drugiej orientacji. Jednakże to w mniejszym stopniu osobiste preferencje, a w zdecydowanie większym szczegółowe cele i pytania badawcze powinny dyktować wybór. Nieformalne rozmowy z badaczami uprawiającymi głównie badania ilościowe, także doświadczonymi, unaoczniają dodatkowe ryzyko: niechętnie inicjują oni badania jakościowe z obawy przed zakwestionowaniem ich wniosków, które z natury rzeczy opierają się na analizie danych nieobiektywnych, niereprezentatywnych i nieporównywalnych. Takie obiekcje trudno jednak uznać za zasadne – tzw. obiektywne wizje świata nie są przecież przedmiotem badań jakościowych, a na marginesie narzuca się pytanie o to, czy badania ilościowe, np. ankiety zawierające pytania zamknięte i skale Likerta, gwarantują tzw. poznanie obiektywne – przecież nawet sposób formułowania pytań przez badacza odzwierciedla jego (subiektywną) wizję danego aspektu. Otwarta formuła i możliwość zbudowania całościowego obrazu (ucznia, nauczyciela, placówki...), wyrażonego w aparacie pojęciowym nienarzuconym przez badacza, stanowią najmocniejsze atuty, a zarazem są istotą badań jakościowych. Nieuprawnione jest podejmowanie prób ustalenia tego, która orientacja badawcza jest lepsza, ponieważ wyłącznie w konkretnym kontekście, kiedy zdefiniuje się cele i pytania badawcze, można ocenić wybór. Także ewentualny zarzut dotyczący małej liczby respondentów jest nieuprawniony z perspektywy specyfiki badań jakościowych, poza tym – jak pokazują przytoczone przykłady (np. Wąsikiewicz-Firlej, Lanikiewicz, 2015; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Jaworska, 2016; Werbińska 2020a) – badanie jednej czy dwóch osób dostarcza bardzo gęstych danych.

Autorzy publikujący w „Neofilologu” są świadomi pułapek badań jakościowych – częstokroć wyrażają je we wstępach i w omówieniach przyjętej metodologii. Jednak to nie przekłada się na brak popularności takich badań, a duża rozpiętość tematyczna projektów właściwie potwierdza ich sukces. Patrząc na nie z szerokiej perspektywy, można wyłonić kilka trendów:

- w artykułach poddanych analizie prezentowane są projekty badawcze, a części zawierające uwagi metodologiczne nie są rozbudowane; teksty poświęcone teorii metodologii stanowią mniej niż 10% całości;
- ankiety i wywiady to najczęściej stosowane metody/techniki badawcze – łącznie w ponad 80% opisanych projektów sięgnięto po jedną z nich;
- zdecydowanie mniejsza jest popularność obserwacji, którą zastosowano w około 17% badań poddanych analizie;

- w około 40% badań wykorzystano, co warto podkreślić, co najmniej jedną z mniej popularnych metod/technik: autonarrację pisemną, analizę dokumentacji (np. bloga/forum dyskusyjnego, konspektów zajęć, nagrań z egzaminów), dzienniczki samoobserwacji i in.;
- duże spektrum badań nie pozwala wyłonić głównych tendencji tematycznych, poza tym, że zwykle ograniczają się do jednej grupy badanych;
- obiektem badań byli najczęściej uczniowie, zwłaszcza studenci filologii (około 75% to uczniowie, w tym ponad 90% to przyszli filolodzy);
- rzadko w jednym badaniu porównuje się różne grupy (np. uczniów pochodzących z różnych środowisk);
- duża jest rozpiętość z punktu widzenia liczby respondentów uczestniczących w jednym badaniu;
- relacjonowane badania mają przede wszystkim charakter diagnozy poprzecznej;
- tylko w kilkunastu przypadkach badania jakościowe uszczegółwiają lub uzupełniają badania ilościowe.

Wobec powyższych danych narzuca się kilka ogólnych dezyderatów. Zbyt rzadko badane są przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły językowe i kierunki niefilologiczne (lektoraty). Nieczęsto przedmiotem analizy są podręczniki i inne materiały do nauki języków obcych. Zdecydowanie brakuje badań jakościowych poświęconych nauczycielom. Zwiększenie liczby badań podłużnych pozwoliłoby śledzić ewolucje różnych zjawisk, np. zmian przekonań czy transformacji praktyk. Natomiast stosowanie kilku narzędzi w ramach jednego badania pozwoliłoby uzyskać szerszy obraz lub po prostu weryfikować cząstkowe dane. Ciekawe, czy kolejne dziesięciolecie przyniesie pogłębienie istniejących tendencji w badaniach jakościowych, czy też zaowocuje nowym spojrzeniem, zarówno z punktu widzenia podejmowanych tematów, obranych metodologii lub badanych grup.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowska O., Stanulewicz D. (2020), *Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 125–144.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2018), *Eksperymentalna glottodydaktyka okuograficzna na przykładzie badań własnych*. „Neofilolog”, nr 50/1, s. 127–142.
- Andrzejewska E., Wawrzyniak-Śliwska M. (red.) (2020), „Neofilolog”, nr 54/2: „Metody badawcze w glottodydaktyce”, Poznań-Gdańsk.
- Baran-Łuczarska M. (2014), *Podjęcie studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 9–23.

- Bawej I. (2013), *W jaki sposób język angielski może ułatwić proces nauki języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym? (Raport z badań własnych)*. „Neofilolog”, nr 40/1, s. 15–28.
- Bielicka M. (2013), *Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu immersyjnym. Przygotowanie studentów kierunków neofilologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu dwujęzycznym*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 279–301.
- Błaszcz M. (2019), *Between didactics, the mentor and the pupils: trainee reflections concerning their teaching practices*. „Neofilolog”, nr 45/1, s. 9–25.
- Ciepiela K. (2019), *Refleksja nad działaniem a tożsamość społeczna nauczyciela we wspólnocie praktyków*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 111–124.
- Czajka E. (2019), *Analiza umiejętności refleksyjnych przyszłych nauczycieli języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 55–65.
- Czerniawska E. (2008), *Style uczenia się – status teoretyczny i implikacje praktyczne*, (w:) Ciarkowska W., Oniszczenko W. (red. nauk.), *Szkice z psychologii różnic indywidualnych*. Warszawa: Wyd. Nauk. „Scholar”, s. 61–72.
- Czura A. (2019), *Adolescent learners’ perceptions of assessing speaking and writing skills – critical incident analysis*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 281–297.
- Fiema M., Janowska I. (2017), *Analiza wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów*. „Neofilolog”, nr 49/1, s. 133–152.
- Gajos M. (2021), *Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 9–23.
- Jankowiak A. (2021), *Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych*. „Neofilolog”, nr 57/2, s. 217–235.
- Jaroszewska A. (2014), *Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 51–61.
- Jaroszewska A. (2020), *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*. „Neofilolog”, nr 54/2, s. 245–268.
- Jaworska M. (2018), *Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 231–242.
- Karpeta-Peć B. (2017), *Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)*. „Neofilolog”, nr 49/1, s. 95–114.
- Karpińska-Szaj K. (red.) (2010), „Neofilolog”, nr 35: „Badania glottodydaktyczne w praktyce”, Poznań.
- Karpińska-Szaj K., Sujecka-Zajac J. (2019), *Dialog dydaktyczny w uczeniu się języka obcego*. „Neofilolog”, nr 52/1, s. 61–73.
- Kic-Drgas J. (2017), *A jeśli uczeń wie więcej – trudna interakcja na zajęciach z języka specjalistycznego*. „Neofilolog”, nr 49/2, s. 207–216.
- Kossakowska-Pisarek S. (2020), *Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 93–106.
- Kotuła K. (2020), *Ocena telekolaboracyjnych projektów pisarskich realizowanych na platformach synchronicznych*. „Neofilolog”, nr 54/1, s. 171–187.

- Kouhan B. (2012), *Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w polskim liceum a brytyjskim The Sixth Form College – wyniki badań porównawczych*. „Neofilolog”, nr 38/2, s. 201–222.
- Kruk M., Zawodniak J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 49/1, s. 115–131.
- Kucharczyk R. (2013), *Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej*, „Neofilolog”, nr 40/1, s. 93–109.
- Kucharczyk R., Sujecka-Zajęc J. (2019), *O komunikacyjnych i mediacyjnych kompetencjach egzaminatora na egzaminie ustnym z języka obcego (na przykładzie egzaminu certyfikacyjnego UW z języka francuskiego)*. „Neofilolog”, nr 53/1, s. 9–27.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2019), *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli*. „Neofilolog”, nr 51/1, s. 89–108.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Lankiewicz H.A. (2021), *Linguistic hybridity and learner identity: translanguaging practice among plurilinguals in the educational setting*. „Neofilolog”, nr 56/1, s. 55–70.
- Lipińska J. (2021a), *Le feedback est-il toujours motivant ? Les attitudes des bacheliers polonophones de classes bilingues envers la rétroaction corrective écrite*. „Neofilolog”, nr 56/1, s. 39–54.
- Lipińska J. (2021b), *L’anxiété langagière en classe de français : les attitudes des lycéens polonais envers l’enseignement/apprentissage de l’oral*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 101–117.
- Mackiewicz M. (2019), *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego*. „Neofilolog”, nr 42/2, s. 181–200.
- Marciniak I. (2014), *Rola refleksji w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 39–53.
- Marzec-Stawiarska M. (2012), *Elementy wspólnego pisania na zajęciach pisania akademickiego*. „Neofilolog”, nr 39/1, s. 41–54.
- Miłułka K. (2014), *Nie lubię Niemców, bo nie – o autorefleksji w postrzeganiu innych*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 63–76.
- Miłułka K. (2018), *Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny*. „Neofilolog”, nr 47/1, s. 21–35.
- Morytz J. (2017), *Strategie komunikacyjne w obliczu trudności językowych*. „Neofilolog”, nr 49/2, s. 193–206.
- Nerlicki K. (2007), *Ewaluacja osobistych procesów uczeniowych za pomocą dzienniczków*, (w:) Pawlak M., Fisiak J. (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 211–226.
- Nerlicki K. (2009), *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny*. „Neofilolog”, nr 32, s. 151–162.
- Papierz-Łapsa E. (2019), *Ewaluacja roli społecznej nauczycieli języka niemieckiego w kontekście zaburzenia stabilizacji zawodowej*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 227–247.

- Pawlak M. (red.) (2009), „Neofilolog”, nr 32: „Metody badań w językoznawstwie stosowanym”, Poznań.
- Pawlak M. (red.) (2009), „Neofilolog”, nr 32: „Metody badań w językoznawstwie stosowanym”, Poznań.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2019), *Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć z mówienia w języku obcym: wyniki badań*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 157–172.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J. (2014), *Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 77–93.
- Peć B. (2020), *Otwarte formy pracy w glottodydaktyce – specyfika oceniania w edukacji szkolnej oraz w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. „Neofilolog”, nr 54/1, s. 105–131.
- Piechurska-Kuciel E. (2019), *Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku angielskim*. „Neofilolog”, nr 42/2, s. 241–254.
- Piegiż W. A. (2014), *Od refleksji do konstruowania wiedzy i wspólnoty komunikacyjnej: wyniki badania w działaniu*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 95–109.
- Pitura J. (2017), *Zastosowanie bloga we wspieraniu refleksji studenckiej podczas praktyk pedagogicznych*. „Neofilolog”, nr 48/2, s. 253–265.
- Półtorak E. (2019), *Podejście do błędu w nauce języków obcych – perspektywa ucznia*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 263–280.
- Pudo D. (2017), *Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 55–71.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Siek-Piskozub T., Jankowska A. (2019), *Znaczenie praktyk w rozwijaniu kompetencji nauczycielskiej – perspektywa praktykanta i mentora*. „Neofilolog”, nr 44/2, s. 209–220.
- Smuk M. (2017), *Pisemna autonarracja w badaniu różnic indywidualnych w glottodydaktyce*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 41–54.
- Smuk M. (2020), *Czego pragną przyszli filolodzy... Wyniki badania pilotażowego na temat świadomości wyboru i oczekiwań studentów filologii*. „Neofilolog”, nr 55/2, s. 195–207.
- Sujecka-Zajac J. (2017), *Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego*. „Neofilolog”, nr 48/2, s. 169–181.
- Sujecka-Zajac J. (2020), *Czy jesteśmy gotowi na ekoglottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?* „Neofilolog”, nr 55/1, s. 11–26.
- Szczepaniak-Kozak A., Wąsikiewicz-Firlej E. (2017), *Różnice indywidualne w nabywaniu kompetencji pragmatycznej przez nauczycieli języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 48/2, s. 213–231.
- Szymankiewicz K. (2013), *Między teorią a praktyką – przejawy teorii osobistych w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podczas praktyk pedagogicznych*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 303–317.
- Szymankiewicz K., Kucharczyk R. (2018), *Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 187–203.

- Wach A. (2017), *Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 73–88.
- Wąsikiewicz-Firlej E. (2018), *Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 155–169.
- Wąsikiewicz-Firlej E., Lankiewicz H. (2019), *Wykorzystanie narracji biograficznych w refleksji nad kształceniem nauczycieli języków obcych*. „Neofilolog”, nr 44/2, s. 237–249.
- Werbińska D. (2012), *Akwizycja języka obcego w perspektywie studenta filologii: badanie tożsamości językowej studenta w kontekście czasoprzestrzeni i heterologji*. „Neofilolog”, nr 39/1, s. 55–80.
- Werbińska D. (2013), *Kompetencje początkującego nauczyciela języka angielskiego w świetle modelu KARDS B. Kumaravadivelu*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 319–332.
- Werbińska D. (2014), *Biografia zawodowa jako źródło wiedzy – autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycielek języka obcego*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 125–140.
- Werbińska D. (2018), *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego*. „Neofilolog”, nr 51/1, s. 59–73.
- Werbińska D. (2020a), *Language teacher positioning in a teacher promotion examination: a small story approach*. „Neofilolog”, nr 54/1, s. 133–153.
- Werbińska D. (2020b), *Duoethnography in applied linguistics qualitative research*. „Neofilolog”, nr 54/2, s. 269–283.
- Widła H. (red.) (2009), „Neofilolog”, nr 33: „Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce”, Katowice.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.
- Wiśniewska D. (2012), *Czy milczenie zawsze jest złotem? Percepcja ciszy i milczenia na zajęciach z praktycznej znajomości języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 38/1, s. 61–76.
- Witkowska M. (2019), *Portfolio jako narzędzie kształcenia refleksyjności przyszłych nauczycieli języków obcych*. „Neofilolog”, nr 51/1, s. 75–88.
- Zawodniak J., Kruk M. (2018), *Wpływ świata wirtualnego second life na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy u studentów filologii angielskiej*. „Neofilolog”, nr 50/1, s. 65–85.

Received: 22.08.2022

Revised: 25.05.2023

Hanna Komorowska

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

ORCID: 0000-0002-9395-2734

hannakomo@data.pl

Nauczyciele języków obcych: Iluzje – fakty – badania

Language teachers – illusions – facts – research results

The article aims to analyze meanings underlying the popular concepts of a good teacher, efficient teacher, novice, expert and experienced non-expert from a diachronic perspective. Criteria used across developmental stages of second language acquisition/ foreign language teaching in the process of teacher accreditation are examined, as well as social contexts influencing teacher evaluation. Reasons for teachers' dissatisfaction with European school systems are presented, as well as coping strategies employed by frustrated teachers. New challenges springing from economic, social and cultural student diversity are also discussed. Implications are sought for pre- and in-service teacher education.

Keywords: language teachers, status, quality, efficiency, teacher appraisal, teacher self-awareness, challenges, decision-making, teacher education, teacher development.

Słowa kluczowe: nauczyciel, język obcy, status, funkcjonowanie nauczyciela, ocena nauczyciela, samoświadomość, wyzwania, podejmowanie decyzji, kształcenie nauczycieli



1. Wstęp

Olbrzymie i różnorodne są oczekiwania stawiane nauczycielom, niezmiernie są też ich obowiązki, a zakres kompetencji, jakimi mają się wykazać, stale rośnie. Mnożą się trudności kontekstowe, stale pojawiają się nowe dylematy. Kryteria oceny pracy nauczyciela zmieniają się w czasie, nie tylko w zależności od aktualnych teorii, ale i preferencji oceniających, a wyrazem tych rozbieżności są, między innymi, terminy używane w procesie ewaluacji. Czy i czym różni się zatem dobry nauczyciel od nauczyciela skutecznego, nowicjusz od nauczyciela doświadczonego, nauczyciel-ekspert od nie-eksperta? Czy w ocenie pracy nauczyciela możliwy jest obiektywizm, a jeśli tak, jakie są jego granice? Co trzeba umieć, będąc nauczycielem, a czego warto być świadomym? Co mówią na ten temat badania psychologiczne i socjologiczne? Jak funkcjonuje nauczyciel widziany z różnych perspektyw: ucznia, rodzica, dyrektora szkoły, władzy oświatowej i badaczy – glottodydaktyków? Gdzie nauczyciel może znaleźć wsparcie? W poniższym tekście podejmę próbę odpowiedzi na te pytania. Zawarte w nim rozważania zmierzają do sprecyzowania pojęć związanych z funkcjonowaniem nauczyciela, przeanalizowania kolejnych etapów w historii oceny pracy nauczycieli, efektów ich samooceny, by określić przyczyny istniejącego stanu rzeczy, ukazać nowe wyzwania i sformułować postulaty w sprawie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych.

2. Pojęcie „dobry nauczyciel” – perspektywa ucznia

Pozornie oczywiste pojęcie, jakim jest konstrukt „dobrego nauczyciela”, okazuje się niezwykle trudne do zdefiniowania. Zamiast tworzyć listę pożądanych cech w modelu odgórnym (*top-down*), trafniej wydaje się w tym celu użyć modelu oddolnego (*bottom-up*) (Sun, 2012), posłużyć się konkretnymi przykładami nauczycieli, których historia uznała za dobrych i na podstawie analizy tych przypadków wyłonić cechy kluczowe dla omawianego pojęcia. Jakimi zatem wzorami dysponujemy? Sięgnijmy w przeszłość, kiedy to wąska, ekspercka specjalizacja nie przesłaniała jeszcze szerokich horyzontów i nie zredukowała krytycznego myślenia. Spójrzmy na dwa przykłady.

Przykład pierwszy

Józef Elsner (1769–1864) – nauczyciel muzyki, kompozytor, dyrygent, organizator, znany jest jako pedagog przede wszystkim z tego, iż w kronikach szkoły, do dziś pokazywanych w Muzeum Chopina w Warszawie, napisał o bar-

dzo młodym Chopinie „szczególna zdolność, geniusz muzyczny”, a wcześniej dał dowód bystrości swej obserwacji, decydując się na indywidualne – jak dziś powiedzielibyśmy – tutoriale. Ale – na szczęście – nie wiedział jeszcze nic o konieczności kokietowania ucznia stałym dbaniem o jego motywację i codzienną atrakcyjność zajęć w obawie, by uczeń nie znudził się lub nie skarżył na brak dydaktycznych rozrywek. Nie wiedział też zapewne – lub nie wierzył – że nauczanie ma być w pełni learner-centred, a uczeń – jak mówi powszechnie dziś używana metafora „siedzi na fotelu kierowcy z nauczycielem usuniętym w cień, na tylne siedzenie”, by rozkwitła uczniowska autonomia. Owszem, uznał, że Chopina interesuje pianistyka i nie blokował tych zainteresowań, choć nie było to w owym czasie główną linią pracy konserwatorium, ale wiedział, że studentowi brakuje teorii, kompozycji, harmonii i kontrapunktu i – wbrew upodobaniom elewa – doprowadził go do dobrego opanowania wiedzy i umiejętności w tych zakresach (Nowak-Romanowicz, 1957). Gdyby postąpił inaczej, mielibyśmy w historii świetnego wykonawcę, o którym z braku nagrań wiedzieliby tylko specjaliści i – sądząc po jego młodzieńczych utworach – średniej klasy kompozytora, ale zapewne nie geniusza w obu dziedzinach. Konkurs chopinowski z pewnością nie miałby powodu zaistnieć. Podobnie zresztą uczynił z innym, wybitnym kompozytorem, Krzysztofem Pendereckim, jego nauczyciel, Franciszek Skołyszewski, zakazując mu na ponad rok komponowania i zmuszając do poświęcenia prawie dwu lat kontrapunktowi – z dobrym, jak widać i słyszać – skutkiem (Penderecki, 2013). Dziś jednak z góry narzucane, nieelastyczne cele nie umożliwiłyby nauczycielom takiego dostosowywania swoich programów i metod do potrzeb i możliwości uczniów, by owi uczniowie odwdzięczali się do końca swego życia sławiąc tych, którzy ich kształcili i kształtowali, jak czynili to i Chopin, i Penderecki.

Pierwszy przykład dokumentuje umiejętności dydaktyczne nauczyciela, który wsławił się przede wszystkim **szybka i trafna diagnoza**, naczelną cechą dobrego pedagoga, stanowiącą fundament pracy z uczniem. Nic dziwnego, że motto warszawskiego konserwatorium to „Nauczyciele jak Elsner, absolwenci jak Chopin”.

Przykład drugi

Louis Germain (1984–1966) – nauczyciel przyszłego noblisty, Alberta Camus, słynnego autora *Dżumy*, to pedagog słabo opłacany, zatrudniony we francuskiej jeszcze Algerii, w szkole powszechnej, placówce bez statusu i renomy, którego ewentualne odmowy pozaszkolnego zajmowania się uczniami byłyby w tej sytuacji w pełni zrozumiałe. Decyduje się on jednak poświęcić czas, by

przekonać niepiśmienną matkę swego wybitnie zdolnego, ubogiego ucznia, z trudem zarabiającą sprzątaniami, by zamiast uzyskać niecierpliwie oczekiwany finansowy wkład ze strony kilkunastoletniego syna, który nareszcie – jak czynili to inni nastolatki w okolicy – mógłby pójść do pracy, pozwoliła mu kontynuować naukę w liceum. Mało tego, nauczyciel pokazuje, jak starać się o stypendium i skutecznie wspiera te starania (de Meerleer, 2021). Camus – tuż po otrzymaniu nagrody Nobla – jeden z pierwszych listów z wyrazami ogromnej wdzięczności kieruje właśnie do swego nauczyciela, który wykazał się wielką **umiejętnością połączenia diagnozy z gotowością do wspierania ucznia w pokonywaniu trudności**. Drugi przykład dokumentuje więc umiejętności interpersonalne pedagoga.

Oba przykłady pokazują dwie podstawowe cechy nauczyciela, bez których trudno o sukces ucznia. Obie najważniejsze cechy – szybka i trafna diagnoza komunikowana uczniowi oraz gotowość wsparcia – decydują o tym, kto zostanie zapamiętany jako **dobry nauczyciel**.

Klasykzna definicja dobrego nauczyciela budowana według zasad *fit per genus proximum et differentiam specificam* nie wydaje się tu możliwa do sformułowania. Jak to się zazwyczaj dzieje w humanistyce, w obliczu trudności ze sformułowaniem definicji klasycznej, proponuje się *definicję syndromatyczną*, wliczającą cechy konstruktów. W tym przypadku pełna lista, uzyskana na podstawie podanych powyżej przykładów, przedstawiałaby się następująco.

Dobry nauczyciel:

- uważnie obserwuje,
- dobrze diagnozuje możliwości, ale i braki ucznia,
- umie trafnie przewidzieć jego dalszy rozwój,
- uwzględni potrzeby ucznia, ale też:
- zdecydowanie rysuje stojące przed nim konieczności ,
- narzuca zadania, gdy widzi przydatność niemyłych dla ucznia działań dla jego przyszłości oraz
- wspiera go nawet kosztem własnego czasu i dodatkowego wysiłku.

Powstaje tu pytanie, czy obu pedagogom było łatwo stać się nauczycielami o takich właśnie cechach. W pewnym sensie tak, gdyż zetknęli się z bardzo zdolnymi uczniami. Pod innymi względami jednak zdecydowanie nie. Józef Elsner borykał się stale z oskarżeniami Polaków o pruskość i ostrą krytyką ze strony Niemców za decyzję o pracy w Polsce i tworzeniu w Warszawie konserwatorium muzycznego. Był więc człowiekiem cierpiącym wskutek nietolerancji, który przez całe życie bronił swej niechętnie przyjmowanej przez wielu złożonej tożsamości, uparcie twierdząc, iż jest Ślązakiem. Louis Germain, sam półsierota, później ojciec dwóch synów, pracujący za niską płacę w szkole niższego szczebla, ulokowanej w nienajlepszej dzielnicy Algeru,

zmagał się z trudnościami życiowymi i finansowymi. A mimo to obaj stali się naprawdę dobrymi nauczycielami, zyskując nawet wiele lat później ogromną, publicznie wyrażaną wdzięczność ze strony swych uczniów.

W dobie pragmatyzmu decyduje jednak skuteczność: jeszcze tylko uczniowie używają określenia „dobry nauczyciel”; władze stosują raczej określenia „nauczyciel wysoko oceniany” lub „nauczyciel skuteczny”. Analizując skuteczność, spójrzmy jednak uważnie na to, w jakiej rzeczywistości i w jakim kontekście jej poszukujemy.

3. Pomiędzy uczniem, rodzicem a dyrekcją szkoły. Społeczny kontekst funkcjonowania nauczycieli

Jest faktem bezspornym, iż nauczyciele są wciąż – choć niektórym nie chce się w to wierzyć – przedstawicielami prawdziwie respektowanej w społeczeństwie profesji; badania na przestrzeni ostatniej dekady konsekwentnie wykazują utrzymywanie się tej tendencji i – na przykład w Polsce – lokują zawód nauczyciela wśród siedmiu najbardziej szanowanych przez ogół obywateli (CBOS, 2013). Status społeczny to, niestety, co innego niż status finansowy, a ogromne rozbieżności pomiędzy obydwoma typami statusu notuje wiele krajów, szczególnie Europy Wschodniej i republik nadbałtyckich, czyli tak zwanych nowych krajów członkowskich Unii Europejskiej (EURYDICE, 2015, 2017, 2018). Odróżnia to wymienione państwa na przykład od Niemiec czy krajów skandynawskich. Faktem bezspornym jest też to, że ogromna większość nauczycieli – pomimo wyżej przytoczonych wyników badań socjologicznych – to osoby o silnym poczuciu niedowartościowania i frustracji. Wystarczy przypomnieć, że nawet we Francji, która w międzynarodowych badaniach nad nauczycielami okazała się krajem optymistycznym, o najniższym procencie nauczycieli przekonanych o braku respektu dla nich i ich zawodu, ten najniższy w Europie procent sfrustrowanych to aż ponad 60% czynnych dydaktyków. Ów optymizm jest więc optymizmem umiarkowanym, skoro nie podziela go blisko dwie trzecie kadry nauczycielskiej. W Europie Wschodniej liczba nauczycieli z poczuciem niedowartościowania jest znacząco większa i przekracza 80%. Nie są zadowalające wyniki nawet tych krajów, w których się tego nie spodziewano, np. Chorwacji, Hiszpanii, Słowacji czy Szwecji (TALIS, 2009, 2013, 2019). Z tych danych wynika, że to wcale nie status czy uznanie społeczne jest czynnikiem wpływającym na nauczycielskie frustracje: ich przyczyn należy szukać gdzie indziej, najpewniej w relacjach interpersonalnych, w sferze oczekiwań wobec nauczycieli oraz w nadmiarze obowiązków (EURYDICE, 2017, 2018).

Podstawowym, choć nie jedynym, źródłem frustracji i poczucia niedocenienia, są we wszystkich krajach, w których badano to zjawisko, przede wszystkim warunki pracy i przeciążenie zawodowe (Radai, 2003), ale też zmiany pokoleniowe, jak choćby fakt, iż uwaga uczniów spadła w ciągu ostatnich dwóch dekad z 12 sekund do nieco ponad 8 w przypadku infografiki (www.brainstatistic.com), co przypisuje się zarówno wpływowi cywilizacji obrzaskowej i mediów społecznościowych, jak i zatruciu środowiska (Demeneix, 2014; Humphreys, Sui, 2016).

To poważne trudności, istnieją jednak równie, jeśli nie nawet bardziej frustrujące sytuacje, a mianowicie te związane z dylematami, przed jakimi niejednokrotnie stoją nauczyciele i decyzjami, jakie w związku z nimi muszą podejmować. Większość dylematów wiąże się z decyzjami dydaktycznymi, które dotyczą wyboru podręcznika, metod czy technik odpowiednich dla danej grupy uczniów. Część dylematów dotyczy kwestii etycznych, związanych na przykład z wykonywaniem administracyjnych poleceń ocenianych jako niewłaściwe czy z zachowaniem lojalności wobec ucznia, zwiernającego się ze swej sytuacji, która być może wymaga jednak zewnętrznej interwencji. Część wreszcie dylematów wiąże się z kontekstem, w jakim nauczyciel funkcjonuje, (Kremer-Hayon, Tillema, 2002; Tillema, Kremer-Hayon, 2005; Komorowska, 2016; Kucharczyk, 2018) – środowisko pracy zmienia się przecież dynamicznie, wystarczy wspomnieć wybuch pandemii czy obecny kryzys uchodźczy. Tu właśnie pojawia się kwestia oczekiwań.

Podobnie jak wysokie jest, deklarowane w społeczeństwach, uznanie dla przedstawicieli zawodu nauczyciela, również wysokie, a bynajmniej nie zawsze realistyczne, są też oczekiwania kierowane pod adresem pedagogów. Przede wszystkim oczekiwania te są zazwyczaj rozbieżne: władze oświatowe oczekują precyzyjnej realizacji celów i dyspozycyjności, rodzice – przejęcia od nich znacznej części działań wychowawczych, uczniowie – atrakcyjności zajęć, a teoretycy – wypełniania najnowszych postulatów metodycznych. Te oczekiwania, które formułowane są *explicite* na początku pracy, a nawet przed jej podjęciem, bywają określane jako *predyktywne*. Bywają liczne i wysokie, są jednak przynajmniej jasno formułowane. Istnieją jednak oczekiwania *implicitne*, których nigdy nie sformułowano, gdyż wynikają z tradycji szkoły, a ta przecież nie wszystkim musi być znana. Są też oczekiwania, które ujawniają się jedynie w postaci rozczarowania, iż nauczyciel nie zachował się w sposób, jaki u danego odbiorcy znalazłby uznanie – te określamy jako *postdyktywne* (Rubio, 2015).

Predyktywne oczekiwania żywi wobec nauczyciela centralna władza oświatowa, a ich trudność wiąże się z nadmiernie ambitnymi celami programowymi, powiązanymi ze zbyt małą liczbą godzin lekcyjnych i mnożeniem pracy administracyjnej. Ogranicza to znacznie autonomię nauczyciela

i utrudnia starania zarówno o atrakcyjność lekcji szkolnych, jak i ich pozytywną atmosferę. Nawet kompetentni dyrektorzy, chcąc utrzymać stanowisko, czują się w obowiązku wcielać w życie niekiedy mocno zdumiewające polecenia władz, to zaś może realizować się wyłącznie rękami zatrudnionej w szkole kadry pedagogicznej. Pomimo znacznej liczby rozsądnych dyrektorów szkół, bywają jednak i tacy, którym – choć nie są filologami – wydaje się, iż wiedzą, jak należy uczyć języka obcego i na przykład stwierdzając u nauczyciela stosowanie metod komunikacyjnych, domagają się nauczania gramatyki i nacisku na terminologię. Tu frustrację nauczyciela powodują oczekiwania wcześniej nieznanne, ujawniające się dopiero z czasem w formie krytyki, a zatem oczekiwania *postdyktywne*.

Predyktywne oczekiwania żywią też często zapracowani rodzice uczniów, spodziewając się wyręczenia ich przez szkołę w pełnieniu ról rodzicielskich. Jednocześnie zwiększa się parentokracja (Sobczak, 2018; Uryga, Wiatr, 2015), a ta – choć przynosi niekiedy wartościowe inicjatywy rodzicielskie – wiąże się często z iluzjami coraz większej liczby rodziców, iż można ignorować niewłaściwe zachowanie uczniów, jednocześnie podwyższając oceny. Uczniowie z kolei oczekują atrakcyjności zajęć i elastyczności wymagań nauczyciela. Oczywiście są szkoły, w których te niekorzystne zjawiska występują sporadycznie, ale są i takie, w których występują w ogromnym nasileniu. Wszędzie jednak narasta potrzeba raportowania wszelkich zaistniałych sytuacji i działań, połączona z wykładniczym wzrostem czasochłonnej biurokracji.

Frustracje nauczycielskie biorą się również bardzo często ze stosunków władzy w szkole i z rodzaju przywództwa, jakie reprezentuje lider, czyli dyrektor szkoły. Charles Handy (1996) analizuje to trafnie, ukazując cztery podstawowe kryteria oceny przywództwa i wiążąc je z postaciami bogów mitologii grackiej. I tak kryterium mocy, przypisywane kulturze Zeusa, w swym pozytywnym ekstremum przynosi charyzmatycznego przywódcę, jednak w skrajności negatywnej – przywódcę-tyrana. Kryterium podziału ról społecznych, określane jako kultura Apollina, w skrajności pozytywnej umożliwia wzajemną ufność i zdrowy podział pracy, zaś w skrajności negatywnej – uciążliwą biurokrację i mikrozarządzanie, wynikające z braku zaufania do pracowników. Kryterium wspólnoty, osadzone w kulturze Ateny, w pozytywnym ekstremum przynosi wymianę poglądów i wspólny wybór drogi, w negatywnym jednak skutkuje myśleniem stadnym i brakiem tolerancji dla odmiennych poglądów. Wreszcie kryterium celów, związane z kulturą Dionizosa, w swej pozytywnej postaci owocuje autonomią w ramach ogólnych wymogów, w negatywnej natomiast kończy się anarchią. To owe negatywne skrajności czterech kultur powodują wypalenie zawodowe nauczyciela.

Jak nauczyciele radzą sobie ze wszystkimi tymi trudnościami? Znaczna część nauczycieli idzie drogą Szwejka, znanego z powieści *Przygody dobrego*

wojaka Szwejka Jaroslava Haška (1929), po cichu – w miarę możliwości – robiąc swoje, acz kosztem etykiety osoby leniwej lub nierozgarniętej, część jednak pogłębia swoją frustrację, szukając sensu w bezsensie i próbując jak najstaranniej podporządkować się narzucanym regułom – naśladują tym samym zachowanie Józefa K. z *Procesu* Franza Kafki (1936). Wielu jednak nauczycieli decyduje się na porzucenie zawodu; największa liczba osób rozważających takie rozwiązanie uciążliwej sytuacji zawodowej to młodzi nauczyciele o stażu sięgającym pięciu lat – w Europie jest ich 20%, (Koffeman, Snoek, 2019; OECD, 2002a, 2002b), natomiast w Polsce szacuje się, iż jest ich już nawet połowa. Nieco inaczej zachowują się doświadczeni nauczyciele – ci nie decydują się na zmianę zawodu, określaną jako *meltdown scenario* (OECD 2002a, 2002b); starają się jedynie zmienić szkołę na taką, która stworzy im korzystniejsze warunki pracy. Owa mobilność międzyszkolna powoduje jednak ogromne zróżnicowanie jakości placówek: szkoły dobre stają się jeszcze lepsze, a szkoły słabe wypadają coraz gorzej. Najlepiej radzą sobie nauczyciele o myśleniu strategicznym; ci stosują strategie prewencyjne, starając się nie dopuścić do problemu i konfliktu, opracowują szczegółowe scenariusze działań na wypadek powstawania trudności i aktywnie poszukują wsparcia zarówno wśród ludzi, jak i instytucji (Greenglass, Fiksenbaum, 2009).

Frustracji nauczycieli nie łągodzą też oczekiwania płynące ze środowisk naukowych. Z badań i analizy bieżących sytuacji wyłaniają się coraz to nowe kompetencje, którymi powinien wykazywać się nauczyciel. Niegdyś mowa była o kompetencjach dydaktycznych w pracy szkolnej, dziś dochodzą do nich kompetencje dotyczące nauczania w różnych grupach wieku, nauczania języków specjalistycznych, nauczania osób o różnorodnych specyficznych potrzebach edukacyjnych, kompetencje interkulturowe, kompetencja w zakresie aplikowania o środki i zarządzania projektami, itp. (Gajewska et al., 2020; Grabowska, 2018; Jaroszewska, 2007, 2013; Karpińska-Szaj, 2013, 2022; Komorowska, Krajka, 2021). Szanse na to, że nauczyciel rozwinie jednocześnie wszystkie te kompetencje nie jest wielka, szczególnie że programy kształcenia nauczycieli są okrawane, a umiędzynarodowienie uniwersytetów, które niesie wielką liczbę ogromnych zalet, utrudnia zarazem przygotowanie nauczycieli do pracy w systemie prawno-oświatowym ich własnego kraju.

Sami nauczyciele nierzadko pogłębiają własne frustracje, noszą w sobie bowiem obraz „nauczyciela idealnego”, nie tylko kompetentnego, ale zawsze zaangażowanego, entuzjastycznego, nieprzerwanie cierpliwego i życzliwego wszystkim, mającego dla uczniów czas zawsze wtedy, kiedy tego potrzebują. Mogą jednak, wybierając potrzebne im kompetencje, efektywnie wykonywać swe zadania, nie sięgając tak nierealistycznie zakrojonych ideałów.

Czym się zatem charakteryzuje skuteczny nauczyciel w tej rzeczywistości, w której funkcjonuje i jest oceniany?

4. Pojęcia „skuteczny i / lub wysoko oceniany nauczyciel” – perspektywa zwierzchników a zmienność kryteriów oceny

Od czasu kiedy to – zresztą dopiero w XX wieku – porzucono ocenę nauczycieli, a właściwie wówczas przede wszystkim nauczycielek tylko i wyłącznie pod kątem wyznawanych przez nich/nie wartości, a dokładniej moralności, jak to się wówczas mówiło „prowadzenia się”, a nawet stanu cywilnego (Howatt, Widdowson, 2004), skuteczność nauczyciela wyznaczana jest osiągnięciem przez jego uczniów odgórnie założonych celów. Cele edukacyjne zmieniały się jednak na przestrzeni dziesięcioleci bardzo znacznie, a – co więcej – zmieniały się tym samym kryteria oceny nauczycieli pod kątem ich roli w realizacji owych zamierzeń. Problem główny to przede wszystkim zmiana założeń filozoficznych i kierunku kształcenia, których cele te były wyznacznikami.

W najwcześniejszym okresie historii dydaktyki językowej nauczyciel był uznawany za skutecznego, gdy umiał doprowadzić uczniów do wykazania się rozumieniem wybranych tekstów literackich, tłumaczeniem ich na język ojczysty, wiedzą o kulturze i znajomością gramatyki obu języków. Były to cele szeroko zakrojone i bynajmniej nie bezwartościowe – lekceważone dziś niestusznie, gdyż zapominamy, że działo się to w sytuacji ogromnego analfabetyzmu w społeczeństwie i słabego lub wręcz zerowego kontaktu z kulturą w przypadku ogromnej większości uczniów tego czasu. Jednak owe uczniowskie umiejętności nie były mierzone, nie istniało bowiem masowe testowanie, pedagodzy ponosili zatem konsekwencje subiektywizmu inspektorów w procesie oceniania nauczyciela.

Zmiana, jaka nastąpiła po wojnie i trwała aż do lat 70., a w Polsce nawet do końca lat 80. minionego stulecia, postawiła nauczycieli języka wobec konieczności doprowadzenia uczniów do określonego w programach poziomu rozwoju czterech podstawowych sprawności językowych. Co więcej, pojawiły się już nauczycielskie klasówki – testy językowe. Staranie o obiektywizm testów doprowadziło jednak do pojawienia się krótkich zadań testowych punktowanych 0–1, co w efekcie przyniosło testowanie słownictwa i gramatyki, zatem treści niezgodnych z deklarowanymi, sprawnościowymi celami edukacji językowej. W Polsce, nauczyciele przyzwyczajeni przez system PRL-u do rozbieżności między tym, co słyszą, a tym, co widzą – radzili sobie z tą sytuacją dość dobrze. Owo radzenie sobie było ułatwione przez brak testów międzyszkolnych czy ogólnokrajowych, przekrojowo badających osiągnięcia uczniów. Ocena pracy nauczyciela pozostawała więc subiektywna, zależna od efektów wizytacji dyrektorów i inspektorów. W wielu krajach Zachodu nie istniały jeszcze w tym czasie masowe systemy testowania, ale funkcjonowały już liczne, obowiązujące inspektorów listy kryteriów oceny

lekcji. Listy te różniły się w zależności od metody uznawanej za rekomendowaną na danym terenie. Jeśli była to metoda audiolingwalna, pożądane zachowania lekcyjne nauczyciela były w danej liście bardzo skonkretyzowane, a jeśli stosowano już metody kognitywne – dotyczyły one raczej sposobu podejmowania decyzji przez nauczyciela w trakcie lekcji, były zatem mniej szczegółowe i pozostawiały więcej miejsca na rozmowę nauczyciela z oceniającym po zakończeniu obserwacji lekcji. Po upowszechnieniu się podejścia komunikacyjnego, na listach kryteriów zastąpiono oceny szczegółowego, nauczycielskiego zachowania lekcyjnego kryteriami, które uwzględniały atmosferę lekcji, rodzaj kontaktów interpersonalnych, kwestie motywowania uczniów i zaangażowanie nauczyciela. Takie rozwiązanie, mając zalety dydaktyczne, zwiastuje często powrót do subiektywizmu oceny, której podlegają nauczyciele (Komorowska, Krajka, 2021).

Wiek XXI przyniósł jeszcze jeden sposób oceniania nauczyciela, aspirujący do obiektywizmu, a mianowicie krajowe, testowe egzaminy zewnętrzne. Przeniosło to na nauczyciela pełną odpowiedzialność za wyniki swych uczniów, a te zależą, jak wiadomo, od dziesiątków innych czynników indywidualnych i środowiskowych, na które ma on wpływ niezwykle ograniczony, a często zerowy. Badanie wyników nauczania języków obcych *Surveylang* (European Union, 2012), prowadzone pod egidą Unii Europejskiej na próbie 50 tysięcy 15-latków w 16 systemach szkolnych uwzględniło dwa wskaźniki wpływu środowiskowego: indeks ESCS, określający status ekonomiczno-społeczno-kulturowy rodziny ucznia i indeks HOMEPOS, wskaźnikujący zasobność i wyposażenie domu ucznia. Okazało się, że np. w Polsce różnica środowisk domowych uczniów przekłada się na 20 punktów, czyli odpowiednik aż trzech lat szkolnej nauki języka obcego (Instytut Badań Edukacyjnych, 2015), a to niegdyś cała długość nauki w gimnazjum, a dziś prawie cała długość nauki w liceum.

Nie bez znaczenia są tu nie tylko narastające różnice ekonomiczne między gospodarstwami domowymi, ale też ogromne różnice w sposobie komunikowania się w rodzinie. Kody ograniczone (*restricted codes*), preferujące krótkie zdania i polecenia, dają w efekcie znaczną płynność codziennej komunikacji, ale tylko kody rozbudowane (*elaborated codes*) pozwalają na rozwinięcie sprawności mówienia i pisania na tematy abstrakcyjne poprzez złożone zdania, o bogatym słownictwie (Bernstein, 1990). Istotne rozróżnienie wprowadzone przez Cummins (2008) pomiędzy podstawowymi sprawnościami komunikacyjnymi, *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* a sprawnościami kognitywno-akademickimi, *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* pozwala zrozumieć, dlaczego nie tylko uchodźcy i reemigranci, ale nawet monolingwalni uczniowie z różnych rodzin – choć często płynni językowo – nie radzą sobie z językiem nauki szkolnej. Ponadto na wyniki nauki języka

obcego wpływają też narastające trudności uczniów w czytaniu ze zrozumieniem w języku ojczystym, co wykazują kolejne, systematycznie prowadzone co kilka lat badania w ramach programów *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* i *Program for International Student Assessment (PISA)*.

Obiektywizacja w ocenie skuteczności nauczyciela na podstawie wyników uzyskiwanych przez uczniów jest więc obiektywizacją pozorną i często niesprawiedliwą. I znów pojawia się więc frustracja, która tłumaczy omawiane wcześniej dość powszechne poczucie niedowartościowania, szczególnie wówczas, gdy ocena zawodowa nauczyciela ma, oprócz godnościowych, także istotne konsekwencje statusowe i finansowe (Komorowska, Krajka, 2020, 2021).

5. Nauczyciel nowicjusz, nauczyciel – ekspert a doświadczony nauczyciel nie-ekspert – perspektywa badacza

Badacze, zajmujący się pedeutologią i glottodydaktyką, nie używają na ogół określeń „dobry nauczyciel” czy też „skuteczny nauczyciel”, nie zajmują się też ocenianiem nauczycieli. Interesuje ich typologia i kategoryzacja dokonywana ze względu na hierarchię wartości i sposób podejmowania decyzji w klasie. Wyróżnili oni trzy grupy nauczycieli – są to *nowicjusz*, *ekspert* i *doświadczony nie-ekspert* (Chi, 2011; Day et al., 2006; Ropo, 2004; Tsui, 2003). Przypomnijmy tu, że ekspertem nazwano we wczesnych badaniach UNESCO-IEA nauczyciela, którego grupy uczniowskie osiągały ponadprzeciętne wyniki, a zarazem w anonimowych badaniach jego uczniowie deklarowali wobec niego sympatię i szacunek (Carroll, 1975; Lewis, Massad, 1975). Trudno jednak w codziennej praktyce każdorazowo przedsięwziąć analizy sytuacji decyzyjnych, dlatego badacze skoncentrowali się na analizie sposobu funkcjonowania nauczycieli w klasie.

Okazało się, że *nowicjusze* zazwyczaj zauważają bardzo wiele drobnych elementów sytuacji, nie tworzą jednak hierarchii ich ważności i – tym samym – nie koncentrują się na najważniejszych cechach zdarzenia, w efekcie reagują więc nieadekwatnie, nie myśląc o konsekwencjach swego zachowania. Co więcej, zwracają oni uwagę głównie na kwestie dyscypliny w klasie, mniej zaś zajmują się poznawczymi procesami uczniów, czyli samym procesem uczenia się. Sytuacje, które eksperci uznaliby za rutynowe, zajmują nowicjuszom znacznie więcej czasu, pochłaniając wiele ich myśli i uwagi. Z kolei sytuacje, które eksperci uznaliby za istotne i nietypowe, *nowicjusze* rozwiązują zbyt szybko, a więc nie zawsze trafnie.

Inaczej działają nauczyciele eksperci: szybko klasyfikują sytuacje klasowe jako te, które wymagają typowego, niejako rutynowego, zachowania nauczycielskiego i takie, które wołają o szczególną uwagę i niestandardowe

działanie. Innymi słowy, nauczyciele eksperci sprawnie przyporządkowują to, czego są w klasie świadkami do jednej z tych dwóch, szerokich grup sytuacji, upraszczając obraz, ale czyniąc go zarazem bardziej wyrazistym. Z tego powodu mogą łatwo wyodrębnić najistotniejsze cechy trudnej sytuacji, nie gubiąc się w szczegółach. Dzięki wiedzy i wprawie, wiele ich decyzji zapada na poziomie podświadomym (Bargh, Morsella, 2008). Podejmując z kolei trudne decyzje świadomie, myślą o ich krótko- i długoterminowych konsekwencjach dla ucznia, dla siebie, a także dla reszty uczniów-obszerników zdarzenia. Myślą też, przede wszystkim, o tym, czy i czego uczniowie się uczą i czy realizowane są cele lekcji, rzadko koncentrując się na kwestiach dyscyplinarnych. Sytuacje, które uznają za rutynowe załatwiają szybko, nie zajmują one ich myśli i czasu, za to sytuacje trudniejsze analizują wolno i z uwagą (Berliner, 2001; Szplit, 2019; Tsui, 2003, 2009).

Trzecia grupa, doświadczeni nie-eksperti, to nauczyciele, którzy działają schematycznie, nie analizując poszczególnych sytuacji, zdarzenia traktują jako jedną, spójną kategorię, toteż reagują na nie stale w podobny sposób, są to więc nauczyciele zrutynizowani.

Można zatem powiedzieć, że ekspertów od nie-ekspertów różni poziom świadomości nauczycielskiej. I nie chodzi w tym przypadku o tak istotne elementy świadomości, jak aspekty lingwistyczne, socjolingwistyczne, multilingwalne czy socjo-kulturowe (Canagarajah, 2018; Hélot, 2008; Hinger et al., 2020; Kucharczyk, 2018; Pinho et al., 2011), ale o nauczycielską świadomość procesów myślowych ucznia i samoświadomość nauczyciela. Bez orientacji w kwestii swych własnych mocnych i słabych stron, potrzeb i możliwości, a także predyspozycji umożliwiających skuteczną komunikację z uczniami, nauczyciel nie będzie miał możliwości podejmowania trafnych decyzji, będzie miał za to tendencje by traktować wszystkie swe działania jedynie jako odregulowywanie na zachowania uczniów (Smuk, 2016). Warto o tym pamiętać, ucząc przyszłych nauczycieli krytycznego myślenia i wspomagając czynnych nauczycieli w ich rozwoju zawodowym i stawaniu się ekspertami (Drożdżał-Szelest, 2011). W wielu przypadkach działanie takie wieńczy powodzenie, czego dowodem są liczne innowacyjne działania nauczycieli różnych dyscyplin, a szczególnie nauczycieli języków obcych (Le Pichon-Vorstman et al., 2020).

6. Czy teoria i badania naukowe są wsparciem rozwoju zawodowego nauczyciela? Postulat wdzięczności dla przeszłych dokonań

Wsparcia, o którym mowa w tytule niniejszego podrozdziału, nie ułatwia droga rozwojowa glottodydaktyki. Poszczególne zmiany w dydaktyce językowej wiązały się zawsze z całkowitym odrzuceniem poprzednio funkcjonujących

teorii i metod oraz dyskredytowaniem ich przedstawicieli. Tego rodzaju bunt określany był przez Freuda i freudystów jako „zabijanie ojców” (Freud, 1913), zjawisko tak powszechne, jak nieeleganckie. Nie jest pociechą fakt, iż jest ono typowe dla nauk humanistycznych, czego przykładem jest zwrot materialny w archeologii (Hick, 2012), czy też zwrot ikoniczny w historii sztuki (Zeidler-Janiszewska, 2006). Wymownym przykładem jest tu socjologia, gdzie Marcel Mauss, głosząc zwrot etnologiczny, odcinał się ostro od abstrakcyjnych analiz socjologicznych Emila Durkheima – zresztą swego wuja, skąd tylko krok do przystłowiowego ojca (Lévi-Strauss, 1987). Dopiero znacznie później pewne pozytywy poprzednich rozwiązań okazują się doceniane i integrowane z nowymi podejściami, które jednak nie zawsze uznają, iż w ich dziedzinie następuje spiralny postęp (Macdonald, 2013).

Nauczyciele reagują na liczne i częste zmiany brakiem zaufania do tego, co przynosi nauka, skoro teorie, cele i metody zmieniają się radykalnie, a to, co było uznawane za najlepsze, szybko staje się przestarzałe i zaczyna być nawet uważane za szkodliwe. Taki sposób przedstawiania zmian wywołuje silne, negatywne emocje i prowadzi wielu nauczycieli do lekceważenia nowych postulatów, utrwalenia wcześniej stosowanych sposobów pracy oraz pojawienia się rutyny.

Nawet u wysokiej klasy naukowców pojawiają się poważne wątpliwości czy teoria i badania mają wpływ na praktykę nauczania, a niekiedy wręcz brak wiary w takie przełożenie. Tylko nieliczni mają przekonanie, że wpływ tego rodzaju istnieje, choć w większości sądzą, iż jest on ograniczony albo do pewnego typu badań, np. z zakresu dwujęzyczności, albo do pewnej tematyki takiej, jak na przykład motywacja czy stosunek do błędu językowego. Wykazał to dowodnie Kees de Bot w przeprowadzonych przez siebie wywiadach z wieloma wybitnymi przedstawicielami językoznawstwa stosowanego, SLA i FLT (de Bot, 2015).

Czy jest możliwość uniknięcia tych negatywnych efektów? Być może wyjściem byłby nie tyle sposób prezentowania zmian jako rewolucji, odrzucającej wszystko to, co było wcześniej jako przestarzałe, ile ujęcie, które od dłuższego czasu obserwujemy już bardzo wyraźnie w kulturoznawstwie i architekturze. Stabilność *konserwacji (conservation)* zabytków w ich dawnej formie, albo też całkowite odrzucenie owej dawnej formy jako bezużytecznej, zastąpiono tam dynamiką *dziedzictwa (heritage)*, kiedy to zachowuje się szacunek dla tradycji, przejmuje się pewne jej tendencje, wychwytuje wartościowe aspekty, ale wprowadza zmiany, których wymaga nowa funkcja obiektu (Otero, 2022).

Marketing, funkcjonujący także w nauce i dydaktyce, każe nam uważać, że najnowsze metody są najlepsze i jedynie słuszne, a wszystko, co było wcześniej należy traktować jako przeterminowane. Czy na pewno warto tak działać?

Owe dawne, teorie i metody przyniosły nam wiele dobrego i – choć nie zawsze dydaktycy lubią się do tego przyznawać – bardzo wiele aspektów trwale włączyliśmy do swych zasobów.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa – na ile było to możliwe – zapoznawała uczniów z kulturą, o co chodzi nam i dziś, wracamy nawet do elementów tłumaczenia w nowowprowadzonej w *CEFR 2018. Companion volume with new descriptors* procedurze mediacji (Council of Europe, 2018 / 2020). Metoda audiolingwalna przyniosła nadal aktualne przekonanie o wartości klarownych celów i spójnych programów nauczania, a do tego wprowadziła liczne wizualne i audytywne pomoce naukowe oraz nowe, testowe techniki sprawdzania umiejętności uczniów. Metoda kognitywna wniosła wartość indywidualizacji i pozytywny stosunek do roli błędu w nauce komunikacji, a metody niekonwencjonalne stały się wstępem do wprowadzenia psychologii pozytywnej, usunięcia stresu i budzenia motywacji, dostarczyły także przydatnych technik pracy, takich jak choćby TPR. Wszystkie te wartościowe aspekty dziś zintegrowaliśmy w podejściu komunikacyjnym. Nie byłoby to jednak możliwe, gdyby historycznie nie stały za nami rzesze tych, którzy powoli budowali kolejne schody, po których wciąż się wspinamy. Nie lekceważmy ani ich, ani ich pracy. Bez nich nie byłibyśmy tu, gdzie dziś jesteśmy. Warto żywić wdzięczność dla tych, którzy byli przed nami i dla owoców ich pracy.

Warto też żywić wdzięczność dla dyscyplin, od których wzięliśmy i uznaliśmy za swoje podstawowe pojęcia i metody. To pedagogika wprowadziła pojęcia i metody dotyczące konstrukcji i ewaluacji programów nauczania, jak również pojęcia i metody pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. To z psychologii pobraliśmy zainteresowanie zmiennymi indywidualnymi – kognitywnymi i afektywnymi, kwestiami wieku rozpoczynania nauki i problematykę pamięci roboczej. To socjologia stała się źródłem analizy interakcji, ról społecznych, dyskursu i stosunków władzy w edukacji, wprowadziła też pojęcie ukrytego programu (*hidden curriculum*). To wreszcie filozofia pokazała nam wagę wartości i rolę dylematów etycznych. Bez wkładu tych dyscyplin również nie byłibyśmy w miejscu, w którym się dziś znajdujemy.

Jest jeszcze trzecia grupa zastępująca na naszą wdzięczność – to instytucje oferujące znaczące wsparcie codziennej pracy nauczyciela. Rada Europy, Unia Europejska, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu, UNESCO, OECD i ogromna liczba stowarzyszeń nauczycielskich, takich jak PTN czy FIPLV, które gromadzą i darmowo udostępniają na swych portalach książki, artykuły, raporty z badań, scenariusze lekcji, przykłady aktywności multilingwalnych i multikulturowych.

7. Podsumowanie i wnioski

Z powyższej analizy wynika pewna liczba postulatów pod adresem kształcenia przyszłych nauczycieli i doskonalenia tych już pracujących.

W programach przygotowujących nauczycieli do zawodu warto zwrócić uwagę na rozwój samoświadomości przyszłego uczącego, gdyż – przy braku autoanalizy dotyczącej własnych predyspozycji, upodobań, atutów zawodowych i słabych punktów (Smuk, 2016) – trudno o świadome podejmowanie decyzji, a jeszcze trudniej o ich zasadność. Z kolei brak świadomości sposobu podejmowania swych decyzji nie pozwoli skutecznie wprowadzić i właściwie wykorzystać refleksji nad własnym działaniem (Gabryś-Barker, 2012). Jeśli jednak praca nad rozwijaniem samoświadomości kandydata do zawodu będzie prawidłowo prowadzona, w procesie refleksji warto skłonić studentkę lub studenta nie tylko do zwracania bacznej uwagi na detale sytuacji klasowej, w której przyjdzie im podejmować decyzje, ale też do tworzenia hierarchii ważności tych szczegółów. Pozwoli to na naukę selekcjonowania informacji i wyodrębniania istotnych cech sytuacji klasowych, a więc tych, które dla podejmowania nauczycielskich decyzji okazują się najważniejsze.

Programy doskonalenia zawodowego nauczycieli już pracujących warto silniej ukierunkować na kształtowanie świadomości multilingwalnej i multikulturowej, gdyż zwiększająca się liczba uczniów z doświadczeniem uchodźstwa i migracji powoduje nieskuteczność tych technik dydaktycznych, które sprawdzają się w sytuacji klas monolingwalnych, a z takimi przeważnie nauczyciele mieli dotychczas do czynienia. To jednak wymaga również umożliwienia nauczycielom poszerzenia repertuaru technik interpersonalnych, pozwalających unikać konfliktów, ale też zapoznania ich ze sposobami zachowania, które umożliwiają ich łagodzenie i rozwiązywanie, jeśli już się pojawiły. Warto też wspierać te umiejętności nauczycieli, które wiążą się z zapewnianiem dobrej atmosfery w klasie. Tu najważniejsze okazują się umiejętności budowania komunikatów ukierunkowanych na produkt pracy ucznia czy jego zachowanie, a nie na jego osobę, a więc budowanie tak zwanych komunikatów TO, a nie komunikatów TY. Ważne są także umiejętności stosowania pochwał – a więc kierowania ich do efektów pracy ucznia, a nie do jego zdolności czy inteligencji oraz umiejętności stosowania technik przyciągania uwagi i budzenia zainteresowania ucznia, szczególnie tam, gdzie trudno o utrzymanie trwałej, wewnętrznej motywacji. Wymienione umiejętności pozwolą nauczycielowi stać się nauczycielem dobrym i skutecznym, a z czasem także nauczycielem-ekspertem.

BIBLIOGRAFIA

- Bargh J.A., Morsella E. (2008), *The unconscious mind*. „Perspectives on Psychological Science”, nr 1 (3), s. 73–79.
- Berliner D.C. (2001), *Learning about learning from expert teachers*. „International Journal of Educational Research”, nr 5 (35), s. 463–482.
- Bernstein B. (1990), *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Canagarajah S. (2018), *Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations*. „Applied Linguistics”, nr 1 (39), s. 31–54.
- Carroll J.B. (1975), *The teaching of French in eight countries*. New York: John Wiley.
- CBOS (2013), *Prestiż zawodów. Komunikat z badań BS/164/2013*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Chi M.T.H. (2011), *Theoretical perspectives, methodological approaches, and trends in the study of expertise*, (w:) Yeping L., Kaiser, G. (red.), *Expertise in mathematics instruction: An international perspective*. New York: Springer, s. 17–39.
- Council of Europe (2018/2020), *CEFR 2018. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cummins J. (2008), *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*, (w:) Street B., Hornberger N. (red.), *Encyclopaedia of language and education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science, s. 71–83.
- Day Ch., Stobart G., Sammons P., Kingston A., Gu Q., Smees R., Mutjaba T. (2006), *Variations in teachers' work, lives and effectiveness (VITAE): Research report RR743*. London: Department of Education and Skills.
- de Bot K. (2015), *The history of applied linguistics: From 1980 to the present*. London: Routledge.
- de Meerleer P. (2021), *Louis Germain*. Paris: Domens.
- Demeneix B. (2014), *Losing our minds: How environmental pollution impairs human intelligence and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Drożdżał-Szelest K. (2011), *Oral skills awareness of advanced EFL learners*, (w:) Pawlak M., Waniek E., Majer J. (red.), *Speaking in contexts of instructed foreign language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, s. 131–148.
- European Union (2012), *Surveylang – first European survey on language competences. Final report*. Brussels: The European Commission.
- EURYDICE (2015), *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, policies*. Brussels: The European Commission. Brussels: The European Commission.
- EURYDICE (2017), *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, policies*. Brussels: The European Commission. Brussels: The European Commission.
- EURYDICE (2018), *Teaching careers in Europe. Access, progression and support*. Brussels: The European Commission.
- Freud S. (1913/ 2013), *Totem and taboo*. Norderstedt: Book on Demand.

- Gabryś-Barker D. (2012), *Reflectivity in pre-service teacher education. A survey of theory and practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajewska E., Sowa M., Kic-Drgas J. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grabowska A. (2018), *Kompetencje nauczycieli języków obcych*, (w:) Bogucka J., Grabowska A. (red.), *Rozważania o jakości programu edukacyjnego English Teaching. Profil pełnomocnego nauczyciela*. Nidzica: Nidzicka Fundacja Rozwoju NIDA, s. 21–33.
- Greenglass E., Fiksenbaum L. (2009), *Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis*. „European Psychologist”, nr 1(14), s. 29–39.
- Handy Ch. (1996), *Gods of management. The four cultures of leadership*. Oxford: Oxford University Press.
- Hašek J. (1929), *Przygody dobrego wojaka Szwajka*. Warszawa: Wydawnictwo Rój. Tł. P. Hulka-Laskowski.
- Hélot C. (2008), *Awareness raising and multilingualism in primary education*, (w:) Cenoz J., Hornberger N. (red.), *Encyclopaedia of language and education*. New York: Springer, s. 371–384.
- Hick D. (2012), *The material culture turn – event and effect*, (w:) Hicks D.S., Beaudry M. (red.), *Oxford handbook of material culture studies*. Oxford: Oxford University Press, s. 25–44.
- Hinger B., Hirzinger-Unterrainer E.M., Schmiderer K. (2020), *A cross-linguistic and multilingual pre-service teacher education program: Insights from the Innsbruck model of foreign language teacher education*, (w:) Mickan P., Wallace I. (red.), *The Routledge handbook of language education curriculum design*. London – New York: Routledge, s. 274–288.
- Howatt A.P.R., Widdowson H.G. (2004), *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Humphreys G.W., Sui J. (2016), *Attentional control and the self: The Self-Attention Network (SAN)*. „Cognitive Neuroscience”, nr 7, s. 5–17.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2015), *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym: Raport końcowy. Badania umiejętności uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum. Badanie umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jaroszewska A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Jaroszewska A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kafka F. (1936), *Proces*. Warszawa: Wydawnictwo Rój. Tł. Bruno Schulz.
- Karpińska-Szaj K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywiduacji w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls.

- Koffeman A., Snoek M. (2019), *Identifying context factors as a source of professional learning*. „Professional Development in Education”, nr 3 (4), s. 456–471.
- Komorowska H. (2016), *Dilemmas in language teaching and teacher education*. „Glottodidactica”, nr 1 (43), s. 81–95.
- Komorowska H., Krajka J. (2020), *The culture of language education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Komorowska H., Krajka J. (2021), *Cultural and social diversity in language teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kremer-Hayon L., Tillema H. (2002), *Practising what we preach. Teacher-educators’ dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison*. „Teaching and Teacher Education”, nr 5 (18), s. 593–607.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Le Pichon-Vorstman E., Siarova H., Szónyi E. (2020), *The future of language education in Europe: Case studies of innovative practice*. Brussels: The European Commission.
- Lévi-Strauss C. (1987), *Introduction to the work of Marcel Mauss*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lewis E.G., Massad C.E. (1975), *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. New York: John Wiley.
- Macdonald Sh. (2013), *Memorylands. Heritage and identity in Europe today*. London: Routledge.
- Nowak-Romanowicz A. (1957), *Józef Elsner. Zarys życia i twórczości*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Muzyczne.
- OECD (2002a), *Teacher exodus – the meltdown scenario*. Paris: OECD.
- OECD (2002b), *Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Otero J. (2022), *Heritage conservation future: Where we stand, challenges ahead, and a paradigm shift*. „Global Challenges”, nr 6 (1): <https://doi.org/10.1002/gch2.202100084> (26.06.2022).
- Penderecki K. (2013), *Pendereccy. Saga rodzinna*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Pinho A.S., Gonçalves L., Andrade A.I., Araujo e Sà M.H. (2011), *Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers’ thinking, enacting and transformation*, (w:) Breidbach S., Elsner D., Young A. (red.), *Language awareness in teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 41–61.
- Rádai P. (red.). (2003), *The status of language educators*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Ropo E. (2004), *Teaching expertise*, (w:) Henny, P.A., Boshuizen, R.B., Gruber, H. (red.), *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Cham: Springer, s. 1–16.
- Rubio S.F. (2015), *Expectations and attribution of responsibility*. „Journal for Constitutional Theory and Philosophy of Law”, nr 26, s. 111–128.
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji SAVOIR-ÊTRE. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.

- Sobczak A. (2018), *Parentokracja i konstruowanie nierówności edukacyjno-społecznych*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 2, s. 447–458.
- Sun R. (2012), *Bottom-up learning and top-down learning*, (w:) Seel, N.M. (red.), *Encyclopaedia of the sciences of learning*. Cham: Springer, s. 479–481.
- Szplit A. (2019), *Od nowicjusza do eksperta [From novice to expert]*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- TALIS (2009), *The teaching and learning international survey. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TALIS (2013), *The teaching and learning international survey. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TALIS (2019), *Results. The teaching and learning international survey. Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD.
- Tillema H.H., Kremer-Hayon L. (2005), *Facing dilemmas: Teacher educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education*. „Teaching in Higher Education”, nr 10, s. 203–217.
- Tsui A. (2003), *Understanding expertise in teaching. Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui A. (2009), *Distinctive qualities of expert teachers*. „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, nr 4 (15), s. 421–439.
- Uryga D., Wiatr M. (2015), *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, s. 217–232.
www.brainstatistic.com.
- Zeidler-Janiszewska A. (2006) *Visual culture studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*. „Teksty drugie” 4, s. 9–30.

Received: 19.09.2022

Revised: 19.04.2023

Krzyszyna Szymankiewicz

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-8598-3418

k.szymankiewicz@uw.edu.pl

Rola szkolnego opiekuna praktyk w świetle analizy rozmów pohospitacyjnych z przyszłymi nauczycielami języka francuskiego

The role of the mentor teacher during the practicum in the light of the analysis of mentoring dialogues with prospective teachers of French as a foreign language

The practicum is an important part of the training of prospective foreign language teachers. The reflections proposed in this article deal with the assumptions of mentoring when confronted with its practical implementation, with a particular focus on learning through mentoring dialogues. The text provides an overview of the main models of mentoring in order to show the complexity of the tasks faced by the mentor teacher. Characteristics of the mentoring dialogue are also presented. This theoretical base is referred to in the study, which consisted of a qualitative analysis of mentoring dialogues and comments made afterwards by prospective teachers of French as a foreign language. The aim of the study was to identify the supervisory style, dialogue activity and mentoring roles performed by the mentor teachers. The analysis was also intended to show what kind of mentoring behavior is expected by the pre-service students. The findings show that the majority of mentor teachers dominate the conversation and prefer a directive supervisory style, which seems to meet the trainees' expectations and needs. The pre-service students emphasize



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

the importance of mentoring dialogues as a learning opportunity, and appreciate constructive criticism, positive reinforcement and concrete guidance on how to teach. The implication of the findings is discussed at the end.

Keywords: mentoring, pre-service foreign language teachers, practicum, mentoring dialogue

Słowa kluczowe: mentoring, przyszli nauczyciele języka obcego, praktyki szkolne, rozmowa pohospitacyjna

1. Wprowadzenie

Praktyki pedagogiczne stanowią istotny element kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego. Zachodzący wówczas proces uczenia się jest osadzony w autentycznym, często złożonym kontekście, umożliwiając konfrontowanie różnych rodzajów wiedzy (teoretycznej, praktycznej), osobistych teorii na temat uczenia się i nauczania języka oraz kompleksowe i aktywne rozwijanie kompetencji nauczycielskich na drodze refleksyjnej praktyki (Altet i in., 2013; Paquet i in. 2012/2015; Vacher, 2015). Studenci kierunków filologicznych, którzy wybierają ścieżkę nauczycielską, przygotowują się do praktyk w szkole poprzez udział w zajęciach z metodyki nauczania języka obcego o charakterze teoretyczno-praktycznym, też zostają wyposażeni w narzędzia skłaniające do refleksji (jakim jest, na przykład, prowadzenie dziennika praktyk), mające na celu skłonić ich do namysłu nad różnorodnymi aspektami uczenia się podczas stażu (Szymankiewicz, 2017). Nie należy jednak zapominać, że ważnym czynnikiem wpływającym na jakość praktyk i kształtowanie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli jest mentoring prowadzony przez szkolnego opiekuna praktyk (dalej: OP) (Elsner, Taraszkiewicz, 2002; Raucent i in., 2021).

Rozważania zaproponowane w niniejszym artykule dotyczą założeń mentoringu w konfrontacji z praktyczną jego realizacją, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru uczenia się dzięki rozmowom między OP i praktykantami (dalej: P).

W pierwszej części tekstu przywołam definicje koncepcji mentoringu oraz opiszę korzyści płynące dla P z bycia pod opieką doświadczonego nauczyciela. Następnie dokonam przeglądu głównych modeli mentoringu, aby ukazać złożoność wyzwań i zadań stojących przed mentorem, a wśród nich podkreślić znaczenie prowadzenia dialogu z podopiecznym. Omówię także, na podstawie przeglądu badań, cechy charakterystyczne dialogu mentorskiego. W dalszej części artykułu przedstawione zostaną wyniki badania dotyczącego rozmów pohospitacyjnych z OP, relacjonowanych i komentowanych w *dzienniku praktyk* przyszłych nauczycieli języka francuskiego.

2. Mentoring – definicje i zalety dla kształcenia nauczycieli

Istnieje wiele mniej lub bardziej wyczerpujących definicji mentoringu, w zależności od podejścia badaczy i kontekstu, do jakiego się odnoszą (zob. Wati, 2020). Jako punkt wyjścia dla potrzeb obecnych rozważań wybrałam syntetyczną definicję, jaką podają w swojej książce *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk* Elsner i Taraszkiewicz (2002: 54):

Mentoring (opieka) stanowi przywarsztatową formę kształcenia i doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Jest procesem długotrwałym (trwa od kilku miesięcy do kilku lat). Polega na udzielaniu pomocy podejmującemu nowe role lub zadania (podopiecznemu), przez bardziej doświadczonego pracownika (mentora, opiekuna stażu). Może odnosić się do wszystkich spraw, z których wykonaniem boryka się nowicjusz. Stosuje się go na różnych etapach kariery zawodowej.

Do tak pojętej istoty mentoringu dodajmy, iż udzielana podopiecznemu pomoc może obejmować różne rodzaje wsparcia (pomoc w rozwoju zawodowym i karierze, modelowanie roli, czy też wsparcie psychiczne), zaś relacje między mentorem a podopiecznym powinny być osobiste i wzajemne (Wati, 2020: 96).

W edukacji nauczycielskiej mentoring łączony jest z licznymi korzyściami zarówno dla P, jak i dla OP. Dla studentów-nauczycieli stanowi on ważny element doskonalenia kompetencji akademickich, społecznych i tych w zakresie nauczania, wpływając jednocześnie na rozeznanie zawodowe (Wati, 2020: 97). Dzieje się tak, gdyż dzięki relacji z OP, P:

- zyskują dostęp do informacji o nowych metodach i technikach pracy oraz możliwość rozszerzenia dzięki nim repertuaru własnych sposobów działania;
- otrzymują wsparcie w trakcie uczenia się ich praktycznego stosowania;
- nabywają zaufania do samego siebie dzięki doskonaleniu biegłości w działaniach praktycznych;
- przebywają w środowisku sprzyjającym procesowi uczenia się;
- ciągle stają wobec różnych wyzwań, co motywuje do lepszej pracy.

(Elsner, Taraszkiewicz, 2002: 52)

Należy dodać, że relacje mentorskie między nauczycielami-mentorami a nauczycielami-studentami wpływają także korzystnie na rozwój zawodowy tych pierwszych, przyczyniając się do rozwoju refleksyjnej praktyki, doskonalenia umiejętności organizacyjno-dydaktycznych, wzrostu poczucia własnej

wartości, poziomu satysfakcji z pracy oraz automotywacji (Elsner, Taraszkiewicz, 2002: 52; Wati, 2020: 97).

3. Modele mentoringu, zadania i role opiekuna

Badania nad kształceniem nauczycieli zaowocowały propozycjami różnych modeli mentoringu. Elsner i Taraszkiewicz (2002) opisują trzy główne: naśladowczy, kompetencyjny i refleksyjny. Według modelu naśladowczego, źródłem wiedzy jest mistrz, a rolą podopiecznego – obserwowanie i naśladowanie; w kompetencyjnym z kolei mentor obserwuje podopiecznego i udziela mu informacji zwrotnej na temat stopnia opanowania wymaganych umiejętności i kompetencji. Trzeci z modeli, refleksyjny, jest uznawany za „najbardziej wszechstronny”, gdyż zakłada powstawanie wiedzy pedagogicznej głównie na drodze refleksji – „wspólnego namysłu i obustronnych poszukiwań mentora oraz podopiecznego”, co czyni z obu uczestników procesu źródła wiedzy (ibidem: 60). W przeciwieństwie do dwóch pozostałych, model refleksyjny sprzyja poszukiwaniu rozwiązań dostosowanych do specyficznych sytuacji praktycznych. Autorki zauważają jednak, że każdy z trzech modeli może być przydatny na określonym etapie kariery zawodowej. W okresie początkowego przygotowania do zawodu dominuje zazwyczaj ten naśladowczy, nieco później, gdy nauczyciel ma już rozeznanie dotyczące specyfiki jego pracy, przydatny jest kompetencyjny. Model refleksyjny wymaga natomiast uprzedniego osiągnięcia elementarnej biegłości, która jest warunkiem wyjścia poza kwestie czysto techniczne i przejścia do namysłu nad wykonywanymi czynnościami z punktu widzenia filozoficznego, pedagogicznego i psychologicznego (ibidem: 62).

Powyższe stanowisko znajduje potwierdzenie w analizach rezultatów stosowania różnych form mentoringu. Badania przeprowadzone w Norwegii wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela pokazały, iż praktykanci mieli zdecydowanie większe poczucie własnej skuteczności w modelu naśladowczym niż w refleksyjnym (Lejonberg, Tiplic, 2016, za: Lejonberg i in., 2018: 267). Ponadto, praktykowanie modelu refleksyjnego okazało się znacznie bardziej wymagające od mentorów niż stosowanie „czystego mentoringu” pod postacią dostarczania feedbacku i udzielania rad (ibidem). Z drugiej strony jednak, zwraca się uwagę na ryzyko niekorzystnego wpływu zbyt dużej ilości oceny, rad, informacji zwrotnych i krytyki na dobre samopoczucie oraz rozwój zawodowy początkujących nauczycieli (Hobson, Malderez, 2013, za: Lejonberg i in., 2018: 267). Podejście refleksyjne, oparte na założeniach konstruktywistycznych, wydaje się lepiej wspierać rozwój podopiecznych.

W nowszym, syntetycznym przeglądzie modeli mentoringu w literaturze anglojęzycznej (Orland-Barak, Wang, 2020) oprócz modelu naśladowczego (ang. *situated learning approaches to mentoring*), kompetencyjnego (ang. *core practice approaches to mentoring*) wyróżnia się podejście krytyczno-transformatywne (ang. *critical transformative approaches to mentoring*), które częściowo odpowiada modelowi refleksyjnemu oraz podejście nastawione na rozwój osobisty podopiecznego (ang. *personal growth approaches to mentoring*). Specyfika tego ostatniego polega na kwestionowaniu istniejącej wiedzy pedagogicznej i dążeniu do współkonstruowania wiedzy praktycznej przez nauczycieli poprzez wspólną refleksję. Podejście wspierające rozwój osobisty łączy się natomiast z przekonaniem o istotności wsparcia emocjonalnego oraz tworzenia u podopiecznego pozytywnego obrazu siebie jako nauczyciela: zadaniem mentora jest pomaganie w testowaniu pomysłów dydaktycznych przyszłego/początkującego nauczyciela bez narzucania własnego zdania i doświadczenia (ibidem: 88). Na podstawie przeprowadzonej analizy modeli mentoringu, Orland-Barak i Wang, stwierdzają, że w praktyce mentoring nie odpowiada ściśle żadnemu z modeli, ale – ze względu na złożoność pracy nauczyciela, stanowi raczej poszukiwanie działań odpowiednich w danym kontekście, pochodzących z różnych koncepcji (ibidem: 92). Autorki proponują więc zintegrowany model mentoringu nauczycielskiego, w którym kluczowe znaczenie mają umiejętności i kompetencje diagnostyczne, kompetencje refleksyjne i decyzyjne, a także umiejętności oraz kompetencje w zakresie wspierania uczenia się przez nauczycieli w okresie przed rozpoczęciem pracy dydaktycznej (ibidem: 93).

Idea, według której istotą mentoringu nauczycielskiego jest umiejętność dostosowania własnego podejścia do specyfiki kontekstu, potrzeb i możliwości podopiecznego, pojawia się także w pięcioczynnikowej koncepcji opracowanej na gruncie frankofońskim (Colognesi, Beausaert, Van Nieuwenhoven 2018, za: Colognesi i in. 2021:71). Według tego modelu, mentoring powinien przede wszystkim wpisywać się w kontekst pozytywnych i bezpiecznych relacji interpersonalnych, obejmując cztery aspekty (Colognesi i in., 2021: 73-77).

Pierwszy z nich, uwzględnienie talentów podopiecznych, jest równoznaczny z odejściem od tradycyjnego postrzegania praktykanta jako nowicjusza, którego kompetencjom daleko do poziomu mentora-eksperta i wprowadzeniem „pozytywnej dynamiki współpracy” (fr. *la dynamique positive de l'accompagnement*). Polega ona na docenieniu wyjściowych zasobów kompetencji, wiedzy, przekonań, doświadczeń osobistych podopiecznego i zaakceptowaniu jego indywidualnego tempa rozwoju.

Drugim elementem omawianego modelu jest spersonalizowanie i dostosowanie przez mentora swojej postawy do zmieniających się potrzeb

podopiecznego, udzielanie adekwatnej informacji zwrotnej, zwłaszcza w zakresie procesu nauczania i samoregulacji, czyli planowania oraz adaptowania działań dydaktycznych w celu osiągnięcia zamierzonego celu.

Trzeci aspekt odnosi się do wspierania procesu uczenia się w sytuacjach formalnych i nieformalnych, uwypukla znaczenie rozwijania refleksyjności na drodze wymiany myśli między mentorem a podopiecznym w ramach różnego rodzaju rozmów i dyskusji. Ostatni, czwarty, aspekt zwraca uwagę na rolę kontekstu społecznego i konieczność korzystania ze wsparcia środowiska zawodowego w zakresie szerszym niż tylko relacja z mentorem.

Nietrudno zauważyć, iż nie istnieje jeden uniwersalny i ściśle doprecyzowany model mentoringu, jaki sprawdzałby się w każdych okolicznościach, siła mentoringu powinna zatem tkwić w elastycznym, osadzonym w kontekście i wspierającym podejściu OP, dostosowanym do profilu oraz aktualnych możliwości P.

To samo można powiedzieć o rolach przypisywanych mentorowi w poszczególnych modelach. OP ma bowiem do swojej dyspozycji cały wachlarz możliwych ról, z którego powinien dobierać tę/te, która/które w danym momencie wydają się najodpowiedniejsze ze względu na potrzeby i etap rozwoju zawodowego podopiecznych (Hennissen i in., 2011). Opiekun, jak piszą Elsner i Taraszkiewicz (2002: 64), może więc przyjąć rolę wzoru osobowego, przewodnika (model naśladowczy), doradcy lub coacha (model kompetencyjny), krytycznego przyjaciela i osoby wspierającej (model refleksyjny). W modelu frankofońskim, również jest mowa o postawach względem podopiecznego, dobieranych „w zależności od kompetencji i potrzeb praktykanta”. Należą do nich:

- mentor dyrektywny (fr. *imposeur*), interweniujący bezpośrednio z gotowym rozwiązaniem w sytuacjach nowych lub kryzysowych („zrób to tak”);
- organizator (fr. *organisateur*), wyznaczający priorytety („wypróbuj najpierw to”);
- współtwórca (fr. *co-constructeur*), poszukujący wspólnych rozwiązań na drodze dyskusji („zróbmy to razem”);
- facylitator (fr. *facilitateur*), uznający kompetencje podopiecznego i interweniujący tylko w razie konieczności, na prośbę praktykanta („jestem tu w razie potrzeby”);
- mentor wspierający autonomizację podopiecznego (fr. *emancipateur*), pozostawiający swobodę działania podopiecznemu, ale analizujący wspólnie z nim bieżącą praktykę nauczania, dzięki czemu kształci refleksyjnego praktyka („mam do Ciebie zaufanie”).

(Colognesi i in., 2021: 80–81)

Co istotne, stałą wskazówką dla mentorów pozostaje prowadzenie dialogu z podopiecznym w celu rozwijania wiedzy zawodowej, połączone z dbałością o zorientowanie działań na:

- osobę podopiecznego celem zapewnienia mu poczucia zaufania i bezpieczeństwa;
- praktykę, tj. dzielenie się informacjami o uczniach i sposobami na uczynienie lekcji atrakcyjniejszymi;
- techniki nauczania, w tym umiejętności planowania lekcji i zarządzania klasą.

(Rajuan i in., 2007, za: Liu, 2014: 31)

Przyjrzyjmy się teraz, co na temat dialogu między OP i P mówią badania.

4. Dialog między mentorem a podopiecznym – cechy charakterystyczne

Metaanaliza 26 anglojęzycznych badań¹ nad dialogami między OP i P przeprowadzona przez Hennissena i współpracowników (2008: 173-176) pozwoliła na wyodrębnienie pięciu aspektów charakteryzujących rozmowy mentorskie, takich jak: treść i tematyka (ang. *content and topics*), styl i umiejętności kierowania (ang. *style and supervisory skills*), wkład OP w rozmowę (ang. *mentor teachers' input*), udział czasowy w rozmowie (ang. *time aspects of the dialogue*) oraz fazy dialogu (ang. *phases of the dialogue*). Mentorzy zazwyczaj wybierali tematykę związaną z organizacją nauczania i zarządzaniem klasą, stosując znacznie częściej (75% przypadków) styl autorytarny, dyrektywny niż niedyrektywny, współpracujący. Styl dyrektywny bazuje na umiejętnościach kierowania opartych na ocenianiu, udzielaniu krytycznych uwag, podawaniu rad i instrukcji, jak postępować, na bazie własnej wiedzy i doświadczenia. Można więc stwierdzić, że w badaniach poddanych analizie wśród mentorów dominował model naśladowczy. Tylko nieliczni nauczyciele przyjmowali styl niedyrektywny, zadając podopiecznym pytania, przejawiając empatię, prowadząc do zauważenia alternatywnych rozwiązań, podsumowując i aktywnie słuchając (ibidem: 175). Jeśli chodzi o wkład OP w rozmowę, zaobserwowano, iż najczęściej to mentor kieruje rozmową, wybiera tematy i przejawia inicjatywę. Długość dialogu w przywoływanych badaniach wahała się od 5 min do 60 min, przy czym nie stwierdzono wyraźnego związku

¹ Autorzy przeanalizowali badania, których wyniki opublikowano w latach 1990-2005 w 14 periodykach specjalistycznych z dziedziny glottodydaktyki, zakładając, iż jest to okres wprowadzenia i wzrastającej popularności koncepcji refleksyjnej praktyki w kształceniu nauczycieli.

między długością rozmowy a stopniem inicjatywy czy refleksyjności P. Zauważono natomiast, co nie dziwi, że mentorzy dyrektywni spędzali więcej czasu w rozmowie niż niedyrektywni. Wreszcie, w kwestii faz dialogu, zazwyczaj rozmowa dzieliła się na trzy części, Było to:

- otwarcie przy pomocy ogólnego pytania dotyczącego lekcji (przy czym przeszkoleni mentorzy rozpoczynali rozmowę od nawiązania do poprzednich lekcji);
- jednokierunkowy feedback,
- podsumowanie z jasnymi wskazówkami odnośnie przyszłych lekcji.

(Hennissen i in., 2008: 176)

Podsumowując metaanalizę, autorzy wyróżnili dwie osie, na których rozpinają się główne wymiary udziału mentora w dialogu z podopiecznym, a mianowicie kontinuum dyrektywność – niedyrektywność oraz kontinuum aktywność – reaktywność.

Powyższe ustalenia zostały przeze mnie częściowo wykorzystane jako kryteria analizy w badaniu własnym, które przedstawiam w kolejnej sekcji artykułu.

5. Badanie własne – rola OP w dialogu z P

Omawiane badanie ma charakter eksploracyjny, jakościowy, a jego celem było rozpoznanie stylów kierowania, aktywności w dialogu oraz ról realizowanych przez OP w rozmowach pohospitacyjnych ze studentami w Instytucie Romanistyki UW, przyszłymi nauczycielami języka francuskiego. Na tej podstawie chciałam ustalić, jakie korzyści mogą wynieść P z rozmów mentorskich prowadzonych przez OP podczas praktyk pedagogicznych.

Jako materiał badawczy wykorzystałam 22 transkrypcje rozmów pohospitacyjnych wraz z komentarzem, zamieszczone przez studentów w *dziennikach praktyk* z lat 2015/16 i 2016/17. Praktyki miały miejsce w szkole podstawowej lub w przedszkolu. Należy tu nadmienić, że rozmowy OP i P były nagrywane, a obie strony miały świadomość, że ich treść zostanie poddana ocenie. Mogło to wpływać na ich charakter, niemniej jednak ze względu na cel rozmowy, jakim była ocena przeprowadzonej lekcji i ewentualna ocena całokształtu działań P w okresie stażu, zebrany materiał można uznać za próbki dialogu mentorskiego między OP a P.

Teksty zapisanych rozmów poddano następnie analizie jakościowej, w której poszukiwano odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

- *Jakie aspekty pracy nauczyciela / kompetencji zawodowych stanowią przedmiot rozmów OP i P?*
- *Jaka jest struktura rozmowy i aktywność przejawiana w niej przez OP i P?*
- *Jaki styl kierowania, odnosząc się do kontinuum dyrektywny – niedyrektywny stosuje OP i co z tego wynika dla jakości mentoringu?*
- *W jaki sposób P formułuje w komentarzu podsumowującym rozmowę ocenę swojej współpracy z OP?*

5.1. Aspekty pracy nauczyciela / kompetencji zawodowych stanowiące przedmiot rozmów OP i P

Pod względem merytorycznym, poddane analizie rozmowy są zorientowane na techniki nauczania, co stanowi ważny element mentoringu na początkowym etapie kształcenia nauczycieli i jest zgodne z wynikami innych, przywoływanych wcześniej badań (Hennissen i in., 2008). Do aspektów omawianych z inicjatywy OP należą: realizacja lekcji zgodnie z konspektem, utrzymanie dyscypliny, zapewnienie odpowiedniego tempa lekcji, aktywizowanie uczniów, budowanie dobrej relacji z uczniami, zwrócenie uwagi na cechy dobrego nauczyciela pracującego z dziećmi (np. cierpliwość), organizacja pracy/ćwiczeń, wyjaśnienie pracy domowej, podsumowanie lekcji, użycie języka polskiego czy gospodarowanie tablicą. Z kolei P interesują się przede wszystkim użyciem polszczyzny na lekcji, realizacją jej celów, doбором ćwiczeń, sposobami wprowadzania słownictwa.

5.2. Struktura rozmowy i aktywność przejawiana w niej przez OP i P

W badanym materiale występują w równym stopniu dwa typy struktury konwersacji (po 11 na 22 transkrypcje).

W rozmowach pierwszego typu osobą inicjującą jest P i to on/ona zadaje pytania, prosząc OP o ocenę lekcji i/lub wybranych jej aspektów, zaś OP odpowiada w sposób mniej lub bardziej rozbudowany, zawsze jednak mówiąc przez większość czasu trwania rozmowy. Oto przykłady pytań zadawanych przez P:

Przykład 1 (R9)

Jak ocenia Pan przeprowadzoną przez mnie lekcję? (...) Czy sposób w jaki odnosiłam się do uczniów, ton mojego głosu był odpowiedni? (...) Czy dostosowałam tempo prowadzenia lekcji do grupy?

Fakt, iż połowa badanej grupy studentów wykazuje się aktywnością a nie tylko reaktywnością w rozmowie z OP może wynikać z charakteru wzajemnej relacji OP-P, ale także z tego, że polecenie, jakie sformułowano w *dzienniku praktyk*, czyniło P odpowiedzialnymi za uzyskanie od OP oceny lekcji dzięki rozmowie pohospitacyjnej.

Drugi typ rozmowy jest zdominowany przez aktywność i inicjatywę OP. Mentor rozpoczyna i prowadzi rozmowę, zaś P pojedynczymi zdaniami reaguje na feedback, odpowiada na pytania i /lub zadaje pytania szczegółowe, jak w poniższym przykładzie:

Przykład 2 (R13)

OP: Dobrze, to zacznijmy od rzeczy, które mi się podobały. Myślę, że miałaś dobry kontakt z grupą, było widać, że dzieci są zadowolone, lubią cię... Prawda, że też była to dla nich nowa sytuacja. Nie znali cię, nie wiedzieli, na ile sobie mogą pozwolić, no i jeszcze ja siedziałam z tyłu klasy przy Librusie...

P: Staralam się ich zainteresować, nie wiem, czy mi wyszło...

OP: Tak, myślę, że dałaś sobie radę. Szczególnie mi się podobały te wycinanki. Nie wiem, czy zauważyłaś, ale dzieciaki były zachwycone, jak zadając pracę domową, wyciągnęłaś te zdjęcia do wyboru, to był dobry pomysł.

P: Dziękuję!

OP: Z tego, co mi się nie podobało, to właściwie niewiele. (...)

Struktura przeanalizowanych rozmów uwidacznia, w jaki model mentoringu wpisuje się relacja między OP i P. Jeśli P przejmuje inicjatywę w rozmowie, aktywnie próbując uzyskać feedback czy też odpowiedzi na nurtujące go/ją pytania, a OP dostarcza informację zwrotną, to mamy do czynienia z mentoringiem o charakterze kompetencyjnym. Zdominowanie rozmowy przez OP, zwłaszcza jeśli łączy się to z udzielaniem mini-wykładów na temat tego, jak należy nauczać, co zobaczymy w kolejnych przykładach, świadczy o tendencji do stosowania modelu naśladowczego.

5.3. Styl kierowania stosowany przez OP

W większości analizowanych transkrypcji OP dokonują oceny działań i kompetencji P w sposób raczej dyrektywny, nie pytając P o uzasadnienie swoich wyborów czy ocenę własną. Sekwencja udzielania przez OP feedbacku zazwyczaj – w 20 na 22 rozmowy – kończy się podaniem wskazówek czy rad dotyczących nauczania. Rady mają związek z aspektami omawianej lekcji

praktykanta i są mniej lub bardziej rozwinięte. W przykładzie 3 można zauważyć moment wspólnej refleksji nad działaniem, a rady doświadczonego nauczyciela pojawiają się w kontekście, dzięki czemu łatwiej mogą wzbogacić wiedzę praktykanta.

Przykład 3 (R12)

- OP: Teraz czas na krytykę – konstruktywną krytykę. Zacznijmy od tego, że jest to trudna klasa, właściwie połączenie grup z dwóch klas, co nigdy nie jest proste. Trudno utrzymać w niej dyscyplinę, sama Pani widziała, jak się zachowywali – z pewnością podczas następnej lekcji przeprowadzę z nimi pogadankę na ten temat.
- P: Myślę, że to dlatego, że przysłałam „na chwilę”, raptem parę lekcji, stąd to zachowanie, przeszkadzanie ... Jak można poradzić sobie z takimi przeszkadzającymi uczniami podczas organizowania pracy w grupach?
- OP: To jest sprawa, którą zamierzałam poruszyć. O ile Pani metody pracy (organizowanie pracy w parach u grupach, gry i zabawy) świadczą o prawdziwym zaangażowaniu i entuzjazmie, o tyle pozostaje jeszcze kwestia utrzymywania dyscypliny i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w klasie, np. przeszkadzającymi czy okazującymi brak szacunku uczniami. Posadziła Pani dzieci, kierując się ich indywidualnymi preferencjami i sympatiami – w efekcie spokojne dziewczynki usiadły ze spokojnymi dziewczynkami, a łobuziaki z łobuziakami, co nie skończyło się dobrze, gdyż wszyscy wzajemnie się nakręcali. Najlepiej jest poprzesażać uczniów, wymieszać ich trochę, wtedy praca idzie najlepiej.

W 7 rozmowach można zaobserwować dodatkowo dzielenie się przez OP własnym doświadczeniem, swoją filozofią nauczania czy też wiedzą o uczniach w danej klasie. Działanie tego typu niesie ze sobą pewne ryzyko, gdyż OP może nadmiernie zaangażować się w „przekazywanie” wiedzy zawodowej, nie pozostawiając miejsca na stymulowanie refleksji nad zawodem nauczyciela (Chaliès, 2016: 221). Taką tendencję zaobserwowałam u jednej z OP, opiekującej się kolejno kilkoma praktykantkami (R14, R22). Nauczycielka ta bardzo dużo mówi o swoim doświadczeniu i przedstawia gotowe, sprawdzone recepty w sposób bezdyskusyjny. Praktykantki wydają się przyjmować tę wiedzę z wdzięcznością, gdyż daje im to poczucie pewności, jak postępować w podobnych sytuacjach. Jest to przypadek realizacji modelu naśladowczego i praktykowania stylu wysoce dyrektywnego. Byłoby to całkiem akceptowalne na początkowym etapie kształcenia zawodowego, gdyby nie fakt, iż własna koncepcja dydaktyczna OP – tutaj dotycząca używania języka polskiego

na lekcjach języka francuskiego z dziećmi w szkole podstawowej, odbiega od teorii glottodydaktycznej, z jaką zapoznają się studenci podczas zajęć metodycznych na uczelni:

Przykład 4 (R14)

OP: Nie używam języka francuskiego na lekcji w 4 klasie na przykład, ponieważ z mojego doświadczenia wynika, że dzieciaki o wiele gorzej przyswajają materiał. (...) Ja dużo zadaję tekstów na pamięć, różnych opowiadań, piszemy różne teksty, oni się tego uczą, po czym wszyscy to przedstawiają. Jeśli nie mają wiedzy, co mówią, to niestety o wiele gorzej to przyswajają, ponieważ mówienie tekstu, którego się nie rozumie, to jest ćwiczenie stracone. Oczywiście im wyżej, im więcej jest tych godzin, tym mniej tego polskiego się już używa. (...)

W badanym korpusie część OP praktykuje styl mniej dyrektywny, z elementami stylu wspierającego, takimi jak wsparcie psychiczne (5 rozmów). Wsparcie psychiczne realizowane jest poprzez wyrażenie zrozumienia dla trudności i wątpliwości doświadczanych przez P i dodawanie otuchy (przykład 5), łagodne traktowanie potknięć i błędów oraz wyrażanie empatii (przykład 6, 7).

Przykład 5 (R22)

OP: Rozumiem Pani obawy, ale proszę się nie martwić, podstawą jest dobry kontakt z dziećmi pozytywne podejście do zajęć, co u Pani widać.

Przykład 6 (R3)

OP: No oczywiście, były tam jakieś drobne błędy, ale zwykle poprawiała się Pani, więc nie utrudniło to prowadzenia lekcji. Nie trzeba się tym przejmować, zwłaszcza, jak się jest w napięciu. Trzeba jakoś nad tym panować, ale to, wiadomo, przyjdzie z czasem. (R3)

Przykład 7 (R20)

OP: I jak, denerwowała się Pani?

P: Tak, ale nie jakoś bardzo.

OP: Naprawdę? Nie było po Pani tego widać, to dobrze.

Dominację stylu niedyrektywnego odnaleźć można w badanym materiale tylko w jednym dialogu:

Przykład 8 (R21)

- OP: Na początek powiedz mi, czy jesteś zadowolona z przebiegu praktyk? Czego Cię one nauczyły i jak zmieniły one Twoje wyobrażenie o nauce języka w przedszkolu?
- P: Tak, jestem bardzo zadowolona z praktyk. Praca z małymi dziećmi bardzo różni się od pracy z dorosłymi czy nawet z dziećmi w wieku gimnazjalnym. Dla mnie osobiście, praca z małymi dziećmi jest trudniejsza i bardziej wymagająca.
- OP: Czemu tak uważasz?
- P: Praca z dziećmi wiąże się nie tylko z przygotowaniem i przekazaniem porcji materiału. Tutaj chodzi głównie o to, żeby zachęcić dzieci do nauki danego języka, co nie jest wcale takie proste, jak się może wydawać. Ciężko mi było wejść w rolę nauczyciela będącego jednocześnie aktorem, tancerzem, piosenkarzem, koordynatorem i osobą, która czuwa nad bezpieczeństwem dzieci. Ciężko jest robić wszystkie te rzeczy jednocześnie.
- OP: Rzeczywiście, nauczyciel z jednej strony musi uczestniczyć w zabawie z dziećmi, a z drugiej musi cały czas kontrolować sytuację w klasie. Niektórych może to stresować. Jak sprawić, żeby ta praca była łatwiejsza i mniej stresująca?
- P: Ja uważam, że przede wszystkim nauczyciel powinien mieć przygotowany konkretny plan działania, tzn. konkretny plan lekcji. (...)

Powyższy przypadek zalicza się do stylu wspierającego, refleksyjnego dzięki przejawom aktywnego słuchania ze strony OP i zachęcaniu P do podania swoich argumentów („Dlaczego tak uważasz?”) czy poszukiwaniu rozwiązań dla trudnych sytuacji („Jak sprawić, żeby ta praca była łatwiejsza i mniej stresująca?”).

Na koniec przytoczę fragment dialogu, którego styl trudno określić. OP prowadzi tu rozmowę, ograniczając się do odpytywania praktykantki z przeprowadzonej lekcji, bez żadnego feedbacku:

Przykład 9 (R7)

- OP: Jakie były cele lekcji, jakie przeprowadziła Pani w klasie 6C?
- P: Obrałam pięć celów: komunikacyjny – umiejętność ustnego oraz pisemnego stworzenia wspólnego opisu pogody wybranego miejsca; leksykalny – utrwalenie słownictwa dotyczącego pogody; fonetyczny (...); kulturowy (...) oraz pedagogiczny (...).
- OP: Czy udało się Pani osiągnąć wszystkie zamierzone cele?

- P: Tak, przed przygotowaniem scenariusza lekcji, odpowiednio oceniłam czas, który musiałam poświęcić na realizację zaplanowanych zadań. Ułatwiło mi to sprecyzowanie celów lekcji oraz ich późniejszą realizację.
- OP: Czy napotkała Pani trudności w realizacji celów lekcji. Jeśli tak, trudności jakiego rodzaju?
- P: Klasa jest grzeczna, nie sprawia problemów wychowawczych, to też nie napotkałam trudności w realizacji celów lekcji. Nawet jeśli od czasu do czasu byłam zmuszona zwrócić pewnym uczniom uwagę na ich zachowanie.

Zauważmy, iż nie można tu odnaleźć ani cech dyrektywności (np. jednokierunkowego feedbacku, rad) ani niedyrektywności, gdyż oprócz zadawania pytań, OP nie stosuje innych zabiegów wspierających P w jego refleksji nad działaniem, jak np. podsumowywanie myśli ze swojego punktu widzenia czy przejawianie empatii. Ponadto pytania mają charakter pytań sprawdzających a nie pobudzających np. do formułowania alternatywnych rozwiązań czy argumentowania swoich decyzji.

Podsumowując, na podstawie przeanalizowanych rozmów OP z P, można zauważyć dominację w nich stylu dyrektywnego, czasem z domieszką działań niedyrektywnych. OP wcielają się głównie w rolę przewodnika (model naśladowczy) i ewentualnie doradcy (model kompetencyjny), z rzadka zaś osoby wspierającej (model refleksyjny). W zasadzie tylko w przypadku jednego dialogu można mówić o czystym stylu niedyrektywnym.

5.4. Ocena współpracy z OP w komentarzu podsumowującym rozmowę pohospitacyjną

Komentarze P po rozmowie z OP pozwalają stwierdzić, jakie elementy mentoringu są ważne i potrzebne z punktu widzenia P. Studenci doceniają nie tylko możliwość obserwacji doświadczonego nauczyciela, ale również sposobność porozmawiania z nim w celu uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania oraz praktycznych wskazówek. Rozmowa z OP często oceniana jest jako ciekawa, motywująca, zawierająca cenne uwagi, przydatna. P wyrażają zadowolenie z otrzymania feedbacku; podkreślają rolę konstruktywnej krytyki, bo pozwala im ona wyciągać wnioski na przyszłość i rozwijać warsztat dydaktyczny, ale i rolę pochwał, które wzmacniają poczucie własnej skuteczności:

Przykład 10 (R5)

Bardzo mnie cieszy, że ogólna ocena lekcji była pozytywna i bardzo chcę poprawić te niedociągnięcia, które wystąpiły – opanuję nowe metody panowania nad grupą i na przyszłość postaram się zaangażować dzieci w krótką rozmowę w trakcie czekania. Wierzę, że wraz z doświadczeniem polepszy się mój warsztat pedagogiczny. Już sama ta rozmowa wiele mi dała, szczególnie zwrócenie uwagi na pozytywne strony mojej pracy (...).

Przykład 11(R2)

Cieszę się, że ogólnie moje zajęcia spodobały się nauczycielce, ponieważ samej trudno było mi się ocenić. Miło mi, że zwróciła uwagę na zagospodarowywanie miejsca na tablicy, ponieważ gospodarowałam nim instynktownie i cieszy mnie, że jest to czytelny sposób przedstawiania informacji. (...)

Osoba OP jest w kilku przypadkach postrzegana jako istotne źródło wiedzy:

Przykład 12 (R18)

Rozmowa była treściwa, dowiedziałam się, nad czym powinnam jeszcze popracować, a co robię dobrze. Mam zaufanie do oceny nauczycielki, ona sama jest doświadczona i wie, co i dlaczego robi z dziećmi. Jej pomysły są czasem niesamowite, dużo się mogłam nauczyć i zrozumieć, na czym polega praca z dziećmi. (...) Myślę też, że współpraca z dziećmi jest lepsza, gdy nauczyciel je lepiej zna. Przed lekcjami Pani K. zwracała mi uwagę, na które dziecko trzeba zwracać większą uwagę, któremu pomóc, a które może przeskadzać. Jej wiedza i dopasowywanie lekcji do każdego są imponujące.

Wydaje się więc, że rodzaj mentoringu prowadzony przez OP z reguły odpowiadał potrzebom i oczekiwaniom P, co świadczy o dopasowaniu mentorów do możliwości studentów na początkowym etapie kształcenia nauczycielskiego.

5.5. Dyskusja wyników i wnioski z badania

Zważywszy na eksploracyjny charakter badania, wnioski z niego należy uznać za wstępne i wymagające poddania dalszej weryfikacji i pogłębieniu poprzez przeprowadzenie kolejnego badania, w którym zastosowano by triangu-

lację, uwzględniając punkt widzenia OP (np. wywiady) oraz P (ankieta lub wywiad). Niemniej jednak, dokonana analiza transkrypcji rozmów pohospitacyjnych daje pewien bezpośredni wgląd w wymiar komunikacyjny mentoringu. Podobnie, jak w przypadku innych badań nad dialogami mentorskimi, tematyka rozmów dotyczy istotnych na tym etapie kwestii organizacyjno-technicznych. W badaniu dotyczącym formułowania porad przez mentorów Strong i Baron (2004, za: Hennissen i in., 2008: 174) odnotowali, że większość (88%) porad udzielanych przyszłym nauczycielom dotyczyła aspektów instruktażowych, zarządzania klasą, co potwierdziło się w przybliżeniu również w niniejszej analizie. Pokazała ona również zgodność z inną tendencją relacjonowaną w badaniach, zgodnie z którą OP w większości dominują w rozmowie i preferują dyrektywny styl kierowania akceptowany i doceniany przez P. W istocie, szereg analiz dialogów mentorskich (Edwards i Protheroe, 2004; Hawkey, 1998; Williams i in. 1998, za: Hennissen i in. 2008: 175) pozwoliło stwierdzić, iż dyrektywny styl kierowania dominuje w większości dialogów mentorskich, a styl niedyrektywny występuje znacznie rzadziej. W analizowanych przeze mnie rozmowach można jednak zauważyć, iż ze względu na formę polecenia, które sugerowało uzyskanie od OP informacji zwrotnej, prawie połowa P wykazała aktywność w zakresie zadawania pytań. Na uwagę zasługują też przejawy empatii i pozytywny feedback ze strony niektórych OP. Działania te odbierane są przez P jako szczególnie wspierające ich motywację i rozwój. Jest to niezmiernie istotne, gdyż, jak pokazują badania, na wczesnym etapie praktyki nauczycielom-studentom brakuje pewności siebie, aby poradzić sobie z codziennymi wyzwaniami związanymi z wykonywaniem zawodu, stąd też potrzebują ciągłej zachęty i wsparcia emocjonalnego (Izadnia, 2016, za: Koureios, 2019: 3).

Na podstawie powyższych ustaleń uprawnione wydaje się stwierdzenie, iż rozmowa między OP i P stanowi istotny obszar mentoringu, gdyż może:

- przyczynić się do budowania praktycznej wiedzy zawodowej przez P w oparciu o cenne informacje zwrotne oraz praktyczne wskazówki od OP;
- dać wsparcie psychologiczne, podnieść samoocenę, dodać pewności siebie, zwiększyć motywację P do rozwoju zawodowego, do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela;
- stanowić wprowadzenie do refleksji nad działaniem, zachęcić do jej podejmowania i do samooceny.

Trzeba jednak zauważyć, że wykorzystanie owego potencjału zależy od podejścia obu stron (choć zwłaszcza OP) do prowadzenia rozmów. Najkorzystniejszy wydaje się typ rozmowy, w której pojawia się wspierająca informacja zwrotna, z licznymi odniesieniami do kontekstu lekcji, ma miejsce dzielenie się przez OP swoim doświadczeniem i radami, ale jednocześnie jest

przestrzeń dla P do stawiania pytań, wyrażania swoich wątpliwości, wyjaśniania swojego toku rozumowania i podejmowanych podczas lekcji decyzji. Zalecane zatem byłoby plasowanie się przez OP w umiarkowanych rejestrach na osi dyrektywność – niedyrektywność oraz dopuszczenie aktywności P w rozmowie.

6. Podsumowanie

Rozważania przedstawione w niniejszym artykule ukazują mentoring podczas praktyk szkolnych jako istotny czynnik w procesie przygotowania studentów do zawodu nauczyciela języka obcego. Różnorodne koncepcje i modele mentoringu, które zostały tu przywołane, stwarzają punkt odniesienia w refleksji nad pożądaną rolą szkolnego opiekuna praktyk. Ogólny wniosek, jaki z nich wypływa, to znaczenie umiejętności dostosowania przez OP wyboru roli (przewodnika, doradcy, facylitatora, krytycznego przyjaciela...) do bieżącej sytuacji, czego warunkiem jest nawiązanie pozytywnej relacji z podopiecznymi, rozpoznanie ich potrzeb, ale również uznanie i docenienie wyjściowych zasobów kompetencji. Przedstawione w artykule badanie rozmów pohospitacyjnych między OP a P, przyszłymi nauczycielami języka francuskiego, pozwoliło na uściślenie zakresów oczekiwań wobec OP ze strony studentów odbywających praktyki szkolne. Z perspektywy P, oczekiwania odnośnie roli OP dotyczą przede wszystkim udzielania konstruktywnej krytyki, pozytywnych wzmocnień oraz konkretnych wskazówek, jak nauczać. Co ważne, P podkreślają również znaczenie rozmów pohospitacyjnych jako okazji do uczenia się. Zaryzykuję zatem stwierdzenie, iż mimo dominacji stylu dyrektywnego w badanym korpusie, dialog między OP i P stwarzał, choć w niewielkim zakresie, miejsce dla refleksji nad działaniem, np. w sytuacjach analizowania przez OP, na prośbę P, wydarzenia krytycznego z odbytej lekcji.

Na koniec pozwolę sobie zaproponować kilka implikacji wynikających z przedstawionych w tekście rozważań dla początkowego kształcenia nauczycieli języków obcych. Po pierwsze, wskazane wydaje się przygotowanie studentów do korzystania z mentoringu poprzez uświadomienie im, na czym powinien on polegać, ale także, w jaki sposób najpełniej brać udział w rozmowach z OP (np. poprzez przejmowanie inicjatywy, okazywanie aktywności, formułowanie swoich hipotez, przedstawianie argumentów). Po drugie, znaczenia nabiera monitorowanie jakości mentoringu (choćby przy pomocy ankiety wypełnianej przez studentów po odbyciu praktyk), gdyż dzięki niemu możliwa staje się współpraca z najlepszymi nauczycielami-mentorami. Po trzecie, warto rozważyć przygotowanie spotkań szkoleniowych dla szkolnych opiekunów praktyk.

BIBLIOGRAFIA

- Altet M. i in. (red.) (2013), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Chaliès S. (2016), *Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants*, (w:) Lussi Borer V., Ria L. (red.), *Apprendre à enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 221–232.
- Colognesi S., Deprit A., Van Nieuwenhoven C. (2021), *Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants*, (w:) Raucent B. i in. (red.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. (2^e édition revue et augmentée). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, s. 70–86.
- Elsner D., Taraszkiewicz M. (2002), *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*. Chorzów: Wydawnictwo Gnome.
- Hennissen P. i in. (2008), *Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues*, „Educational Research Review”, nr 3 (2008), s. 168–186. Online: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001> [DW 10.09.2022].
- Hennissen P. i in. (2011), *Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills*, „Teaching and Teacher Education”, nr 27, s. 1049–1058. Online: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009> [DW 10.06.2022].
- Kourieos S. (2019), *Problematising School-Based Mentoring for Pre-Service Primary English language Teachers*, „Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning”, June 2019, s. 1–23. Online: <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630992> [DW 09.05.2023]
- Lejonberg E. i in. (2018), *Mentors of preservice teachers: The relationships between mentoring approach, self-efficacy and effort*, „International Journal of Mentoring and Coaching in Education”, vol. 7, nr 3, s. 261–279. Online: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0076> [DW 12.09.2022].
- Liu S.-H. (2014), *Excellent Mentor Teachers' Skills in Mentoring for Pre-Service Teachers*, „International Journal of Education”, vol. 6, nr 3, s. 29–42. Online: <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i3.5855> [DW 15.06.2022].
- Orland-Barak L., Wang J. (2021), *Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform*, „Journal of Teacher Education”, vol. 72(1), s. 86–99. Online: <https://10.1177/0022487119894230.journals.sagepub.com/home/jte> [DW 19.06.2022].
- Paquay L. i in. (red.) (2012/2015), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Raucent B. i in. (red.) (2021), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. (2^e édition revue et augmentée). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Warszawa – Lublin: Instytut Romanistyki – Wersset.

- Vacher Y. (2015), *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Wati M. (2020), *The Impact of Individual Student Mentoring for Teacher Professionalism in English Pre-Service Teacher Education*. „Saga”, vol. 1, nr 2, s. 95–107. Online: <https://doi.org/10.21460/saga.2020.12.47> [DW 20.06.2022].

Received: 17.09.2022

Revised: 23.04.2023

Dorota Werbińska

Uniwersytet Pomorski w Słupsku

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

dorota.werbinska@upsl.edu.pl

In-service teachers' interpretative repertoires about language: The teacher promotion examination context¹

While studies on interpretative repertoires have been conducted in SLA, this is still a fairly new topic with regard to language teachers. Due to various contextual differences, teachers' interpretative repertoires change, which also seems a sufficient reason why they should be investigated on a regular basis. The aim of this study is to identify and analyse Polish in-service teachers' (n=48) interpretative repertoires concerning language which emerged in the teachers' discourses in the context of their taking a promotion examination. Acknowledging the complexity of this issue, interpretative repertoires, including the SLA studies devoted to identifying them, are first discussed, followed by a description of the study. In terms of methodology, the author's field notes for data collection were used. The data were coded following the content analysis approach, and 6 conceptualizations of language emerged: language as system, language as communication, language as culture, but also as translanguaging, as preparation for exam, and as life preparation. The findings can be used to adopt new directions in future research on Polish teachers' language-based interpretative repertoires. The study may also provide information for school policies and practice.

¹ Badanie zostało dofinansowane z programu „Doskonała nauka” Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2020r. Nr Umowy DNM/SP/461401/2020.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Keywords: interpretative repertoires, language, in-service teachers, teacher promotion examination

Słowa kluczowe: repertuary interpretacyjne, język, nauczyciele języka obcego, egzamin na stopień awansu zawodowego.

1. Introduction

Interpretative repertoires are concepts used for investigating people's talk or analysing their conversations and dialogues. An interpretative repertoire can be defined as "a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events" (Potter, Wetherell, 1987: 138). This functional aspect of interpretative repertoires implies that they are drawn upon in everyday talk. When people perform communicative functions, such as expressing opinions, arguing and debating (Potter, 1998) they fall back upon their practical ideologies², called interpretative repertoires to support different actions.

Investigating language teachers' interpretative repertoires about language by means of what teachers say indirectly about it, seems particularly significant. This is because teachers' views regarding language, expressed both explicitly and implicitly, often shape their pedagogical decisions and the way teachers position others, for example, their students. In other words, the way teachers conceptualize language may result in different kinds of learning opportunities being offered to students in their language classrooms.

The aim of this paper is to identify the teachers' interpretative repertoires on language which emerged in a very specific workplace situation – a teacher promotion examination – during which language teachers described their 'professionalism' and answered the commission's questions in order to become professionally promoted. Because of the dearth of studies in this context – language teachers' interpretative repertoires on language revealed in a language teacher promotion situation – this line of investigation could be insightful.

2. Interpretative repertoires in SLA research projects

In contrast to research projects on interpretative repertoires in general education (e.g. Adamson, 2014; Jolanki et al., 2000; Lee et al., 2020; Zembylas

² Although the notions are similar, the original notion of practical ideologies was substituted by interpretative repertoires in Potter and Wetherell (1987).

et al., 2011), research in SLA in this area has been rather scarce. Most language learning and teaching studies employing interpretative repertoires have been conducted in Finland (Kalaja, 2016: 98–101) and there is one study dealing with in-service teachers' interpretative repertoires in the Polish context (Werbińska, 2017). By examining subject positions, the agency of a discourse user can be examined, with the focus on both meaning and content as opposed to a focus on content only (Barkhuizen, 2010). In this respect, the interpretative repertoire studies by Ruohotie-Lyhty (2016) and Pirhonen (2021) are worth recalling.

In her longitudinal research project on 11 newly qualified language teachers, Ruohotie-Lyhty (2016) explored what interpretative repertoires and subject positions foreign language teachers use in describing their professional affordances and in what ways they perceive themselves as agentic. She identifies 8 interpretative repertoires in total and assigns them to the teachers' subject positions. Hence, the subject position of a "dependent teacher" has been matched to the *guiding norms* repertoire, the *guiding authorities* repertoire, the *role expectations* repertoire, and the *circumstances* repertoire. The subject position of an "independent teacher" has been linked to the *teacher autonomy* repertoire, the *resource* repertoire, the *developmental support* repertoire, and the *responsibility* repertoire. All the distinguished repertoires emerged from the participants' discourses that relied on extrematization (Potter, 1996: 189), collectivization (Potter, 1996: 159), and quantification (Potter, 1996: 190).

Pirhonen (2021) carried out a similar study to Ruohotie-Lyhty's (2016) but with a view to exploring the first year Finnish university students' interpretative repertoires about the factors that influenced their learning of different languages. The data were collected in the form of language learning biographies from which 4 repertoires and two subject positions emerged. Within the dependent position, Pirhonen (2021) identified the *affordance* repertoire and the *affection* repertoire, whereas in the position of the learner as an independent agent the *attribute* repertoire and the *action* repertoire were found. The discursive resources were related to different examples of nouns and verbs, metaphors (Potter, Wetherell, 1987), normalisation, extrematisation and minimisation techniques (Potter, 1996). The study was interesting in the sense that it examined students' study of all foreign languages in their repertoires, without being restricted to only English, the most popular foreign language in the academic community.

Yet another Finnish scholar, Paula Kalaja (2016), explored student teachers' beliefs about Finnish and English (their L1 and L2) as discursively constructed. In addition to 4 interpretative repertoires and 4 subject positions, she also identified 4 ideological dilemmas (cf. Edley, 2003). The

students who are users of Finnish as a mother tongue and English as a foreign language employ the *affection* repertoire, with feelings of closeness or distance to the respective languages, or the *aesthetics* repertoire, which involves their perceptions of the beauty or ugliness of Finnish and English. Those who consider themselves users of English as lingua franca or a world language, and users of Finnish in Finland as their mother tongue, tended to opt for the *vitality* repertoire and the concepts of globality and locality as dilemmatic issues. Finally, the students whose subject positions could be presented as learners of English as a foreign language (including Finns), acquirers of Finnish as a first language, and learners of Finnish as a foreign language (excluding Finns), tended to use the *challenge* repertoire in which the ease or difficulty of the language to be learned or acquired is an issue (Kala-ja, 2016: 112). Among the discursive resources, the focus in the study was placed on the students' use of possessive pronouns, suffixes, gradation of adjectives, and metaphors.

In the Polish context, a study on in-service teachers' interpretative repertoires during their professional promotion interviews was conducted by Werbińska (2017) who identified the emerging repertoires from the teachers' spoken examination discourses. These included the *exam-based* repertoire, the *self-positioning* repertoire, the *caring-for-other* repertoire, the *shift* repertoire, and the *making-a-difference* repertoire. The teachers' focus in the exam-based repertoire was on methods preparing learners for external examinations, whereas they positioned themselves either higher or lower than their examiners in the self-positioning repertoire, concentrated on their students' needs in the caring-for-other repertoire, and revealed a positive change once they started teaching and wanted to have a positive impact on their learners and make a difference in the two last repertoires.

To summarize, studying and identifying interpretative repertoires undoubtedly provides useful frameworks that support our understanding of differences between individuals. The language that teachers teach has an important function in a language course where language is the subject matter itself, as well as the means by which the subject matter is taught, and sometimes a feature that it shares with other courses (e.g., similar content). Teachers' repertoires related to language may vary significantly from one individual to another, as they are influenced by the teachers' contacts with the language and its speakers, the theoretical claims acquired while studying the language at college, or the teachers' internalised assumptions on what language is, what it consists of and how it works (cf. Richards, Lockhart, 1999: 30-31). In order to find out what language teachers' 'individual relationships' with language are, I decided to conduct the present

study³ with the following research question: *How do language teachers conceptualize 'language' in a formal workplace situation when they are being assessed?*

3. Methodology

3.1. Context of the study

The possibility of being promoted is an important element of any profession. Apart from moving up in the work hierarchy with the accompanying sense of pride that this entails, teacher promotion satisfies three important needs: economic, as it gives the teacher a higher income, psychological, as it generates a sense of job satisfaction, and sociological, as it provides the teacher with an opportunity to play a new social role (Szumiec, 2007: 7).

The system of professional promotion for teachers in Poland is based on legal regulations and the most important professional levels are those of appointed teacher (AT) and chartered teacher (CT). Becoming an AT is a significant stage in a Polish teacher's professional career in terms of job stability. Such a teacher can only be dismissed under strictly defined circumstances (e.g., school closure) and then has the right to generous severance pay. Becoming a CT means obtaining the highest level of professional promotion in the teaching profession – the status of chartered teacher. Promotion to both levels also involves an increase in the teacher's salary.

Teachers applying for both the status of AT and CT have to pass a formal examination consisting of a presentation from the candidate followed by questions from the commission (ATs), or a qualifying interview with the commission (CTs). The content of the examination or interview questions is the teacher's professional work with reference to the guidelines as specified in the official documents⁴. In both cases the commission consists of experts (2 in commissions for ATs, and 3 in commissions for CTs) from a ministerial list of experts, teachers' school principals, representatives of bodies which run the school and, in the case of applying for AT, supervisory bodies. Also, at the teacher's request, a representative of a teachers' union can be present.

³ This study is an extensive excerpt of a larger study which focused on teachers' interpretative repertoires and positioning. The whole study is described in detail in Werbińska (2022).

⁴ Although the promotion guidelines are subject to changes (the last modification was introduced in September 2022), the system of professional promotion for teachers in Poland is based on the 1998 Education Reform Act where more introductory information (including the differences between ATs and CTs) can be found, which is not explained here for the sake of limited space. More details are provided in Werbińska (2022).

3.2. Participants

The present study includes 48 language teachers, of whom 22 were applying for the position of AT, and 26 for CT status. Table 1 and Table 2 in Appendix A show demographic information concerning the two groups of the study participants, where the letter ‘a’ next to the word ‘teacher’ stands for those who aspire to become ‘appointed’ and the letter ‘c’ to those who intend to be ‘chartered’ teachers.

3.3. Data collection and analysis

The present study covers the years from 2017 to 2020. The principal method of data collection was the creation and management of in-the-field notes “inextricably linked to participant observation in that they serve as the primary means of recording the detailed observations and insights gleaned through such experiences” (Harrison, 2021: 346). The data sources were detailed extracts from notes of interactions that took place during my participation in different examination (for teachers applying for AT status) and qualification (for teachers applying for CT status) commissions. In total, there were 48 extracts, of which 22 concerned those teachers who participated in a promotion interview to become ATs, and 26 transcribed interactions of teachers aspiring for the status of CTs.

Having prepared the transcripts I proceeded to the process of coding, which basically consisted of several stages, as suggested by Wilkins (2017): reading the data, describing the data, identifying the concepts potentially related to my research question, focusing on specific issues, collecting more instances to confirm a selected issue, and finally, the process of focusing and refining the analysis (see Appendix B for the overview of the whole process). I will now describe it in more detail.

Although reading and rereading the data may seem simple, I am certain that the more a researcher reads a text, the more outstanding certain features of the interaction become. I read all 48 extracts three times and then felt well familiar with their sequential nature.

The second stage was making initial notes on the transcripts. As all the discourse was action-oriented –all the teachers were interested in successfully passing the interview and being promoted– I was more concerned about what ‘was actually going on’, rather than on what I assumed was going on. I made notes for each line of the transcript with the comment function for this. I did this because I was afraid that by failing to read in sequential order I might overlook some potentially interesting data. Although some

of these first notes were later modified, this stage helped me better notice things happening in the interactions.

The next stage –identifying the concepts potentially related to my research questions–was the stage at which I went through the data to look for any ‘signals’ of possible interpretative repertoires referring to language. The concept of language, which is fundamental to any language teacher’s understandings of their job, almost always emerges in the teachers’ promotion narratives, and therefore I was confident that it would provide a good starting point for my final identification of the teachers’ interpretative repertoires. After the identification of the provisional renderings of the concept of language, I focused on small sections of the data (three of four lines) at a time to better explain what was going on.

The stage of focusing on the specific issues involved my deeper reflection on the data. I considered this stage useful for careful reconsiderations of the issues raised and making more informed decisions about my understandings of the data so far.

Collecting more instances to confirm specific issues can be viewed as a second stage of coding. It was at this point that I compiled a new word document containing the data concerning the teachers’ conceptualizations of ‘language’ in the transcripts.

The final stage of analysis was the process of refining. In a way, I repeated the stage of identifying the concepts related to my research question, but now as someone who makes sure that the description is coherent and that examples follow the selected categories. I referred to the original transcripts, but now thinking of them as possible ‘candidates’ for being included as examples in the present article. Although my perseverance was time-and-energy-consuming, I was satisfied with the process of doing this and found it personally enriching. For the sake of making the data comprehensible to international audiences, the text excerpts have been loosely translated into English.

3.4. Researcher positionality

In line with the recent trend on the placement of reflexivity statements in qualitative studies (Gilgun, 2020: 997–998), it must be acknowledged that for the participants I acted as one of the commission experts. Although my commission expert’s role is never included in the excerpts quoted, this function provided me with an emic perspective, which is critical to studies of this kind.

4. Findings

Although teachers' beliefs about language and, subsequently, their interpretative repertoires may appear to be stereotypical, they do nevertheless embody the realities of a teacher's practice. Below, I present qualitative data from ATs and CTs separately.

4.1. Appointed teachers (ATs)

During the interviews, teachers hardly ever explicitly defined what language meant to them. The answers were to be found in their indirect utterances that revealed how 'language' is understood by them. The repertoires which the particular ATs used in their talk about language were categorized into four groups: *language as a system*, *language as communication*, *language as culture*, and *language as translanguaging* (Table 3). The communication, and culture repertoires were more common than the other two, though each of the repertoires included two variations.

Table 3: ATs' interpretative repertoires on language.

Participant	System	Communication	Culture	Translanguaging
Teacher1a		*		
Teacher2a		*		
Teacher3a	*		*	
Teacher4a				
Teacher5a				
Teacher6a				
Teacher7a				*
Teacher8a		*		
Teacher9a	*		*	*
Teacher10a				
Teacher11a				
Teacher12a			*	
Teacher13a		*		
Teacher14a		*		
Teacher15a				
Teacher16a				
Teacher17a			*	
Teacher18a			*	

Table 3 – cont.

Participant	System	Communication	Culture	Translanguaging
Teacher19a				*
Teacher20a				
Teacher21a			*	
Teacher22a		*		

The language as a system repertoire

An analysis of the excerpts in which the teachers' attention was drawn to language revealed that two repertoires were present: language as teaching grammar and language as teaching vocabulary. T2a provides an example of such an account in the young learner primary classroom:

T2a: The girl that I mentioned became a finalist in the competition. I got involved in helping her individually. I used to meet her after the lessons. We practised more difficult grammar together. I tried to help her get to know as much English as possible.

A teacher of German to older primary students constructs a similar discourse:

T9a: There's a lot of grammar because it's very important, for example for passing the end-of-school exam. I focus on the grammar, I devote two, three hours to it. I draw diagrams, show how it works, and we try to organize supplementary materials so that the children will understand it.

Expert: Why is grammar so important for German teachers?

T9a: If I use a wrong tense, I won't be understood. It's easier in English, because you can waffle, can't you?. For example, I didn't know English when I went to Ireland because I'd never learnt English. But I managed. I said something wrong once, the second time, the third time. Someone corrected me. I tried to use some words and they knew what I meant. It's worse with German, isn't it? One word changes the tense.

The same teacher (T9a) also regarded vocabulary as important in her German language teaching, which seemed to confirm her understanding of language as a system:

T9a: I give some lexis to learn from a new unit. We always start a unit with a quiz in lexis ... We divide the words, for example, into those that will be necessary and less important, or those they know and don't know ...

Expert: They learn lists of words, do they?

T9a: Well, not lists of words. It's just easier for them to remember, because there are words which have determiners. I always do a unit quiz because at the end of each unit in our books there is vocabulary related to the unit and at the beginning of this unit we always choose, before we start, the most important words. We discuss them, they learn to read them because some words are really difficult. So we first discuss the lexis, then we choose the most important things that are to be learnt

The language as a communication repertoire

The language as a communication repertoire focused on a representation of language where communication is paramount. This understanding of language was common among the study participants, as it is in line with the contemporary discourse on learning languages for communication. Within the discourse, the teachers emphasized the use of English in the classroom, as evidenced by the following excerpts:

T1a: Children receive different work cards and they have to communicate according to what's on the card. In the first grade they only spoke with one word, and now in the second grade they can beautifully build sentences consisting of three or four words and, above all, they are not afraid to speak. They respond sometimes in groups, at other times in pairs, sometimes all together when all of us sit and work together. They're not afraid to speak, even though they make mistakes. After the holidays when they return from abroad they say, 'Miss, I was able to order ice cream!'

T1a: In all my lessons I use active methods. I can't imagine conducting lessons without such methods in which communication is so important (...) starting with many different games, such as memory, 'moving sentences' (...) performances, drama, projects.

T1a: The most important effect [of Polish-German cooperation] was increasing my students' linguistic ability and now the girls are no longer afraid to speak. They were good students but had a communication block. They wanted to say everything without errors. But they've learnt that you can make minor mistakes and still succeed communicatively.

Expert: Do you speak English in the classroom? Really? What percentage is in English?

T2a: I try to as much as possible. There are lessons conducted 100% in English.

In addition to introducing tasks whose successful completion is based on students' communication, some of the teachers try to introduce a foreign language atmosphere into the classroom, which is achieved through decorations, posters or objects brought from the country whose language the students are learning:

T2a: From the youngest classes, I try to introduce [the students] into a linguistic environment. We have a system with the youngsters that we get on a plane and all go on a flight. No one understands us, they can't or mustn't speak Polish, the puppets only understand English.

T8a: The effects of my work can be seen in our classroom. Together with my students I have made this board with the flags visible in the pictures. They seem small but they are huge and it was lot of work for us. There is also a German flag. There are also motivational decorations on the board. In fact, the moment the children enter the classroom, they feel they'll be speaking in another language.

The communicative repertoire in language and the value of real communication were very much stressed by those teachers who had a chance to take part in international school exchanges. The following examples testify to the importance of this personal contact with language:

T8a: I got them to take part in the project 'Fun in the Town', which was organized for the first time by the local authorities. For the first time our students had contact with German students. They were very much afraid of that but it turned out that I had never seen so many young people in tears. And they have kept in touch since then, so it worked with native users.

T14a: Together with my mentor we organized classes with some guests from Spain and France who talked about their countries, cultures, cooking traditions, of course in English, and at the end, the students had a chance to ask questions in English, which we had discussed earlier, and so they had the opportunity to encounter living speech, so to say.

By noticing associations between learning a language and using it, the language as communication repertoire turned out to be particularly well represented. The teachers seem to be convinced of the usefulness of this repertoire in a globalized world, as well as its motivating and informative value for students. Language was presented here as essentially instrumental, a view which is mostly influenced by contemporary discourse.

The language as a culture repertoire

Another repertoire identified in the participating teachers' discourses was that of culture. This was the second most common repertoire of all language repertoires, which was to be expected, as learning culture, or learning about the culture of the country whose language is being studied, is a popular feature of language courses. In the teachers' repertoires there are two strands of this repertoire: language as *learning cultural information* and language as *experiencing the culture* of people during trips to foreign countries. The last two examples that follow relate to this second aspect, whereas all the others to the former.

T12a: During my internship there was an English week. These were classes for students to get to know the culture, to get to know the country, to get to know something about historical figures, about actors, and generally about well-known people. We divided the whole event into five days, each day was about a different country ... During the first day Queen of England walked along the hall, on the second day it was The Statue of Liberty, on the third day Charlie Chaplin, on the fourth day Marilyn Monroe. We tried to engage students and arouse their curiosity.

T18a: Foreign Languages Day. Every year we organize a science week related to different disciplines. In 2017/18 I was the coordinator of foreign languages during the Science Festival. I prepared door decorations ... related to the topic and tasks for students. We had different ideas in our team of language teachers, but somehow my idea was chosen. ... The students drew lots for a place of interest from a country, either English or German-speaking (we teach two languages at school) and their task was to draw a picture of it. If they couldn't reconstruct it from memory, they could refer to the given building in the picture we had on the projector. For example, here is the Sydney Opera, the Television Tower in Berlin. The aim of this type of task was to bring English and German culture closer to students. Here we can see the London Eye and London Bridge.

T2a: Throughout the whole period of my internship I wanted to get my students interested in British culture and in English itself. I created many programmes and innovations, such as 'English in songs', 'I love you Poland'. Thanks to these the kids got deeper into the culture.

T21a: During the trip the students obviously had tasks to accomplish. It wasn't a trip where they just listened to the guide talking. There were language problems to solve, also cultural and historical tasks, outdoor tasks so that they could physically experience the culture, the language and see how everything functions.

T17a: I took part in an international Polish-German youth exchange in W. We had a chance to take part in a national multi-knowledge meeting. At the same time, there was another European Erasmus exchange. It was a fantastic opportunity for children to integrate naturally, to benefit from the language, use it in contexts that were different from school or classroom contexts. What is important about exchanges of this type is that young people can always establish or change their wrong beliefs about the host country, about the prevailing stereotypes. It was very moving to see them leaving the concentration camps in D. with tears in their eyes. We had a chance to learn more about this catastrophe in the history of the whole world. And what was uplifting for me? It was uplifting for me that they understood that they should cooperate in such a way in the present group so as to prevent such conflicts, that differences should be eliminated, that there should be no stigmatisation, such as "You are German", "You are Polish", that they should learn to respect each other. They also learnt the history of Anna Frau who died in that camp.

The first strand of the culture-related interpretative repertoire –understanding language as learning about culture– is restricted to school and what can be done in the classroom. Teachers point to the main icons of culture: famous people, buildings, events. Although most English teachers still emphasize learning about traditional British and, less often, US culture, and German teachers about German culture, there are infrequent references to other cultures (Australian, Polish) thanks to which, by way of contrast, Anglo-Saxon tradition can be better understood, which is a feature of the intercultural approach. The second strand of the culture-related interpretative repertoire –experiencing culture in foreign trips and school exchanges– also emerges from the teachers' discourses. The trip to the concentration camp in particular, as T17a points out, brings out another aspect of learning about culture – confronting stereotypes, developing tolerance, and maintaining human values. Clearly, some teachers point to the transformative factor of culture when students, as T21a says, "physically experience the culture," whereas others still treat such trips as guide-led sight-seeing.

The language as a translanguaging repertoire

The *language as a translanguaging repertoire*, which is adopted by some of the study participants, is motivated by their teaching experience and their willingness to help their students understand the intricacies of grammar. The word 'translanguaging' was never used in interview discourses; yet, some teachers seemed to have trust in the effectiveness of comparing languages, or treating one language as an auxiliary, to be held in reserve for better elucidation of language meanings.

T7a: Last week we hosted volunteers from Nepal and China. It turned out that everyone could speak English, but not everyone could understand it. The Google Translate application came to the rescue. Of course, there were problems. The students had to write. They wanted to do this in Polish, but I kept saying: 'If you want to learn Chinese or any other language, start with learning the basics of English'.

T9a: In my work in the German lesson I often make use of the fact that my students are also learning English. I often refer to this language because by knowing the grammar and lexis of another language I can relate it to German. Many things are similar. If students understand how to construct English grammar, it is easier for them to grasp the grammar of German.

T19a: ... learning a second foreign language is a little bit easier than the first, because you can find such relations that make learning a second and a third language easier. When it comes to Kashubian, people I know say that it resembles German. I personally don't know German but by learning, for example, case declensions, I found some similarities between Kashubian and Russian. So I think it is a little bit easier to learn, if there's a basis in the first foreign language.

As noted above, most of the teachers using this repertoire did not appear to have heard about translanguaging. It could be said, however, that T7a conveys to his students an important message when he says: „If you want to learn Chinese or any other language, start with learning the basics of English” to make them realize how a knowledge of English can help them communicate with people speaking other, sometimes exotic, languages. English was also treated as a point of reference in learning German grammar. Although treating English as an auxiliary language is to be expected in times when it is simultaneously regarded as a global language, it is interesting that another teacher of English (T19a), when talking about her own learning of a new language (Kashubian) from scratch, did not refer to English, but to German and Russian.

4.2. Chartered teachers (CTs)

While there were similar ways of expressing the interpretative repertoires relating to language in both groups, the teachers aspiring to CT status expressed their understanding of language in a slightly different way. Their repertoires can be categorized into *language as system* and *language as communication* repertoires, as in the case of ATs. In addition, two new categories emerged – the language as exam preparation repertoire and the language as

life preparation repertoire. The CTs' interpretative repertoires on language are presented in Table 4.

Table 4: Chartered teachers' interpretative repertoires on language.

Participant	System	Communication	Exam preparation	Life preparation
Teacher1c	*			
Teacher2c				
Teacher3c				
Teacher4c				
Teacher5c				
Teacher6c				
Teacher7c		*		
Teacher8c				
Teacher9c				
Teacher10c				
Teacher11c			*	
Teacher12c		*		
Teacher13c				
Teacher14c			*	
Teacher15c		*		
Teacher16c				
Teacher17c				
Teacher18c				*
Teacher19c			*	
Teacher20c				
Teacher21c	*		*	
Teacher22c				
Teacher23c				
Teacher24c		*	*	
Teacher25c	*		*	
Teacher26c				

The language as a system repertoire

In the *language as a system repertoire* the CTs also seem to have a high regard for the lexical system of language. They take it for granted that knowledge of a language implies above all a good knowledge of vocabulary and they refer to this in their accounts. The excerpt below is representative in this respect:

T1c: The aim of learning a language [innovation] was improving language skills ... The content was obviously based on the core curriculum. What else? When it comes to the aims, this is extending students' vocabulary

Given a chance to run extra classes for linguistically gifted students, some teachers still tend to focus on English grammar and vocabulary:

T21c: I created an English language club for gifted students. Ten people attended each session so it was ideal for work in pairs. I was able to have individual contact with each student. The main aim was to prepare them for our regional English language competition organized by the secondary school in C. I must admit that the level of difficulty of the competition is high. It consists of two stages and, to my mind, it is worth preparing my students for them and conducting classes with the contest in mind. I used past tests and some self-made materials. What was the aim? The students, above all, extended their vocabulary and grammatical structures

The language as a communication repertoire

Some of the CTs seem to understand the concept of language as *communication*. This is usually associated with the term 'using' the language, as the example below shows:

T7c: yes, yes, everything depends on the unit but in my classes they must use what was in the course book. Then they understand that knowledge is not what they should write in the test but what they should use.

T24c: ... we can see their engagement and interest in German, because German itself is pretty hard and difficult to learn. Since they only start this language in the seventh grade, it is not easy. This is a two-stage competition. The first stages were in individual schools [...] The final stage took place in our school where the kids had to do a very practical test. We mainly focus on communication. We want the language to be useful, not only grammatical structures, though there are plenty of them in German. We want to focus on practice and communication [...] We'll definitely be continuing with this to bring this language alive in our community, too.

The interviewees who talked about school exchanges seemed to highlight the practical value of learning English to be used for communication with students from an associated school:

T12c: ... to see if I can manage in a new environment away from mum and dad, away from the family, to see if I can use the language in a non-school

situation for life needs. For the school it could be seen as a way of enhancing the range of educational activities on offer, couldn't it? The kids not only learnt from books and notebooks but could use English or German in practice.

An interesting aspect that emerged within the language as communication repertoire was the treatment of English as a lingua franca among Polish students learning German in communication with their German peers. The example below testifies to this:

Expert: Your role in organizing this exchange. We'll ask now about its benefits for the school.

T15c: They come every year. They come to us, we go to them at the end of September, the beginning of October, whereas they always come to us towards the end of the year [...].

Expert: And the benefits for the school?

T15c: Well, I think there are many benefits. An outstanding effect is the contact, using the language.

Expert: And nobody tries to use German? They're learning German, too.

T15c: It varies as far as this is concerned. There are students who feel better at German, but I hear 'You know, I thought I wasn't able to but I can manage in English' [...] but I think that there was some evidence of German use.

The language as a culture repertoire

As in the case of the teachers who participated in a promotion interview to become ATs, *the language as a culture repertoire* appeared among the language repertoires of those who aspired to become CTs. This can be seen in the utterance below:

T21c: And something else about the theatre society because I haven't mentioned this yet. With my colleague we organized three performances and tried to arouse students' interest in culture, customs, history. Once it was about USA, another time Great Britain, and even France appeared. And this was on the Day of Culture.

It is interesting that although culture was mostly understood as providing students with information about English-speaking countries, this was not the case with all the participants and some of them, as the excerpt above illustrates, also included other cultures ("and even France appeared").

The language as a preparation for examination repertoire

Looking at the language repertoires in this group, the dominant understanding of language was *the preparation of students for a language examination*. Interestingly, this discourse did not emerge among the previous group of teachers although most of the ATs in the study also prepare students for end-of-primary school examinations. The examples below indicate the concern about examinations very well:

T2d: It was always a problem for me, something I wasn't able to cope with, that the exam results were continually very low, although we tried to do our best. But last year was the year when the average was higher than the country's average. It is even difficult to treat this as a success, but I'm trying to keep it up. It varies. The students achieved really spectacular results. A lot of them scored 100%, which required a lot of strenuous work from us.

In line with this repertoire, the teachers give priority to teacher training associated with preparing students for examinations. In the majority of examples teachers refer to the end-of-school examinations and the phenomenon of 'teaching to the test' which they regard as harmless.

T19c: I took part in various forms of teacher training. But, above all, it was a training to become an examiner in the German secondary school leaving exam, with the students who were to be taking the exam in mind. I think that the greatest benefit for me was that I can prepare a student for such an exam more professionally. Both for the oral and written exams. So I know what to put more focus on. I know where the weaknesses are, what to pay attention to, how they are assessed later on, so as to show them the right way.

T25c: I know exactly what is expected from the examiner, and from the learner. I prepared classes for my school leavers on different writing genres for the written exam- both extended and basic. Where to put the reference and the development, what to do so as not to omit anything for the highest possible score. Precision of this kind, what exactly is expected of learners, was really very useful.

Expert: Aren't you afraid that you could get into a rut and start preparing only for the exam?

T25c: No, of course not. Absolutely not. But third grade students are really determined and they only want to be educated like this. I think it's good, because I can see myself, standing here, how stressful it is. I assume that their stress is greater. I think that preparing them for what is expected makes it much easier for them. Not even just the formal requirements, but it's also psychological preparation. I think it's a good thing.

It also happens that some teachers in this group appreciate their knowledge and ability to prepare students for commercial examinations, such as Cambridge Assessment. They may transfer this competence to the public school context and even introduce their teaching innovations based on exam preparation.

T14c: As an examiner for the University of Cambridge once or twice a year I conduct international exams, that is KET, PET, FCE and CAE. During my work I also prepare students for these exams that extend their knowledge and also prepare them for competitions. This is my pedagogical innovation. I cooperate with Cambridge University all the time, with emphasis on the development of linguistic and cultural skills. I also have the opportunity to cooperate with a language school in England.

T14c: For many years I have also worked as a teacher and introduced an innovation aimed at developing language skills. Two hours a week are devoted to this. It allows my students to extend their knowledge and prepare for competitions organized by Local Educational Boards.

The language as a preparation for life repertoire

The last language repertoire identified in this group is referred to as *preparation for life* and can be seen to stand in opposition to the previous repertoire. The language as preparation for life repertoire was not explicitly mentioned by the AT candidates. In the CT group, however, this repertoire emerged, as seen in the example provided in the conversation during which one teacher (T18c) expressed her understanding of language very well:

Expert: What does teaching English mean for you?

T18c: I don't know. Opening a window to the world, extending horizons.

Expert: So it's not teaching to the test.

T18c: No, it's not. It's giving students something that no one can take it away from them, something that will allow them to go into life and manage. Certainly it is about extending horizons with all the doors opening. They can freely travel, go sightseeing, make friends with whoever they want to, work where they want to.

Expert: So this is the learning/teaching process.

T18c: It is global. Exams are certainly important but they are only a stage on the way, a point at which we stop for a moment and continue going. It's about life skills.

As seen, the understandings of language expressed by the two groups during the promotion examination had much in common but, strikingly, the CTs pay more attention to enjoying the status of end-of-school examiners in the sense of better ‘knowing’ how to prepare their students for final examinations. They may intentionally incorporate examination techniques into their teaching and seem convinced that this is the right way of teaching a language. The accountability discourse in their practice and beliefs, and probably in the management of classes subordinated to student preparation for taking the examination, can be seen throughout. Another possible explanation is that the examination repertoire may have taken over from the language as system repertoire. The teaching of selected structures and vocabulary lists may have been superseded by teaching and practising specific examination techniques.

5. Discussion

The findings of the study clearly show that the teachers’ reception of language is rather polyphonic; yet, encompassing a range of various positions. *Language as communication* is the most prevalent in both groups. Some teachers still talk about language as a system referring to teaching vocabulary and grammar, but the communicative discourse dominates. This repertoire may be a reflection of the broader communication-oriented language ideology.

Language as culture is still mostly understood in terms of presenting theoretical information about English-speaking countries. There are exceptions when culture is taught in parallel to practising a language skill (e.g. in the data, T3a described teaching writing through writing letters to members of the British Royal family), but such examples are sporadic. There is hardly any account of learners’ participation in ESL culture while engaging in social media, playing games with international partners, or engaging in British popular youth culture (music, films, fashion, etc.). Information about high culture is considered valuable, which is reflected in the sightseeing trips organized to English and German speaking countries. On the other hand, school exchanges contribute to students’ integration with their foreign counterparts and may provide experience for identity transformation, like the trip to the concentration camp.

In the *language as culture* repertoire one more discourse is visible: the discourse of globalization. This is especially well illustrated when learners of German use English while communicating with German friends. They treat it somewhat naturally (“I didn’t realize I could manage in English”). Although German was also used (“there was some evidence of German”, as T15c said),

and English may have served a complementary function, such incidents confirm the attraction and visibility of English in contexts that could otherwise have been expected to provide more German communication.

Language as preparation for life is also telling. Although rarely associated with the school context, where high-stake examinations still come to the fore, it emerged in the interview through the metaphors used by one of the teachers ("opening a window", "extending horizons"). Such a perception of language is completely different from other teachers' emphasis on the product (language as a system, language as exam preparation) as it is more pragmatically and future-oriented than the other repertoires.

Despite the polyphony, a close look at the findings brings forth three main language teaching tendencies visible in the repertoires: a traditional version of language teaching, a person-focused version of language teaching and, albeit subtle, the negotiation of educational 'latest trends', or the so called present repertoire.

The traditional version of teaching is usually understood as language-focused. It is basically a study of language systems and subsystems. Several teachers pointed to their ways of teaching grammar, checking lexical items, form-based lesson topics, which was well reflected in the *language as a system* repertoire, and even more, in the *language as a preparation for exams* repertoire. In line with this, the repertoire of learner as an executor of teachers' decisions or the repertoire of teacher as a mentor, and the language teaching profession as fulfilment of obligations could be expected. This traditional repertoire underscores the asymmetry between the actors (teachers, learners, mentees, parents), the existence of one truth, the conviction that it is the teacher who is right and from whom others can learn. It seems well supported by the prevalent accountability discourse in contemporary schools and the proliferation of contests, competitions and, to cap it all, high-stake examinations. Having said this, it must be acknowledged that this stance was not the most common among all the teachers and seems to be giving way to the person-focused trend.

The person-focused stance can be regarded as the most common among teachers from both groups. It derives from the global nature of the contemporary world, and the focus is now placed upon the communicative purpose of language. Within this tendency, language is primarily understood as communication which is context-dependent (the *language as communication* repertoire and partly the *language as culture* repertoire, if culture is understood as experience). The teachers appreciate school exchange programmes as important additional contact with the language being learnt, as well as having foreign guests, organizing foreign school trips, or participating in international projects, as they all offer significant affordances for language

learning. An interesting aspect was the cost of global communication for particular languages, which was well reflected in students of German resorting to English in communicative situations with their German counterparts in Germany. This said, it needs to be noted that, despite its obvious benefits, the popularity of person-centered pedagogy always fades when what counts is the product, such as examination scores, meeting the formal requirements, transparency or objectivity. In a nutshell, the traditional focus on language and the focus on person can be seen as two opposing options that represent rather contested understandings of the concept of language investigated here.

Finally, following various social issues that need to be addressed in the present times, alternative understandings of the language and person stances discussed above also surfaced in the repertoires. As some of these are making headway in TOEFL, they can hardly be rejected by those who embrace only language or person stances towards their professionalism. This is the idea of developing the transferable skills which students need to have in the fast-changing world today, in which English may act as a mediator. The *language as translinguaging repertoire* or the *language as a life preparation repertoire* are both related to this concept of language. Although these views emerged from individual teachers, they can provide valuable food for thought, or be a useful point of departure for educational policymakers and teacher educators to address teacher education projects.

Conclusions, limitations, implications

The purpose of this article has been to investigate interpretative repertoires in promotion interviews, which emerged from 48 in-service language teachers and were focused on language. I discussed six such repertoires: language as a system, language as communication, language as culture, language as translinguaging, language as exam preparation, and language as life preparation. These were then reduced to three discourse options on language: traditional, person-focused and present-day. From the various ways in which the participants constructed their discourses, it can be seen that the discourses about language communicated in promotion situations by teachers in both groups can be informative in a number of ways. The most significant findings are:

1. The traditional concept of language as a system is giving way to language as communication.
2. Teachers, especially in secondary schools, tend to perceive language in terms of preparation for the school leaving examination.

3. New perceptions of language, such as language as translanguaging or language as preparation for the global world are only acknowledged by a small number of teachers.

Unexceptionally, the study has several limitations. The greatest potential objection is that the data were only drawn from hand-written notes, however copious and meticulous these may have been. Nevertheless, the goal of the whole study was not to generalize, but to better understand language teachers and shed more light on one aspect of the process of teacher promotion in Poland – teachers' discourses on language expressed during a promotion situation. The impracticality of recording discourses during the interviews makes it well-nigh impossible to obtain ethnographic emic data from this context of language teachers' work. The fact that the study came to fruition thanks to scrupulous notes means that the perceived limitation may also be regarded as one of the strengths of the study.

Still another reservation that might be levelled against the study is a potentially perceived lack of triangulation. Conducting follow-up interviews with the teachers or members of the commission, enriching the data with investigations of the teachers' classrooms, or obtaining information about the teachers from their students would certainly have made the study more reliable. On the other hand, it also seems justifiable to argue that the study was supported with empirical evidence gathered over several recent years and the participants came from different schools, different places and represented different foreign languages. These variables significantly minimise the shortcomings related to triangulation issues.

Apart from the insights into the discourses of language teachers in promotion situations, the study looked into the practical implications of the findings. Although it is not clear how the acknowledgement of their significance could be translated into specific actions, activities or teacher programmes, there is at least one aspect that can be considered important: openness to the new.

Although some Polish foreign language teachers may not realize this, the findings from the study seem to intimate that in times of globalization the role played by a foreign language, especially English as a global language, may be different from its traditional examination-based understanding of language reduced to a set of systems and skills. Unfortunately, this is how many teachers in the study still perceive language teaching, a view that is often supported by school principals. While one of the outcomes of my study on interpretative repertoires was the appearance of the current rhetoric on the basic concepts of language teaching (e.g. language as translanguaging, learning English through experience, etc.), teachers still take pride

in being high-stakes examiners, teaching grammar and vocabulary ‘to the test’, or treating students as executors of teacher-made decisions. In this respect, the practical and policy implication and question that arises is: What can be done to reorient the system of school language teaching and address current world concerns, including the globalization of English and all that this involves?

Openness to the new seems to be crucial in underpinning current approaches to language teaching based on global communication, emphasis on how languages operate in the world today and international intelligibility. Students need languages to exchange information and engage in real-world international communication, experience many different cultures and communicate their identities, including those of their L1. Such a stance towards language learning makes it possible to incorporate vital present-time issues via the language taught (e.g., overcoming climatic changes, dealing with the pandemic, preventing wars, etc.) as well as teaching transversal skills considered indispensable in the twenty-first century (e.g., critical thinking, problem solving, creativity development, cognitive flexibility, service orientation, learner agency support, etc.) in the language classroom. Then, teaching a foreign language ‘to the test’ could be superseded by teaching a language for sustainable living. What is more, learners’ non-formal language education could be more appreciated and recognized in the formal school system while teaching ‘to the test’ reconsidered. This said, I hope this paper gives some inspiration to those who are occupied with the professional language teacher and reinforces the importance of research on teachers’ interpretative repertoires.

REFERENCES

- Adamson M. (2014), *Reflexivity and the construction of competing discourses of masculinity in a female-dominated profession*. “Gender, Work and Organization”, Vol. 2, No 6, pp. 559–572.
- Barkhuizen G. (2010), *An extended positioning analysis of a pre-service teacher’s better life small story*. “Applied Linguistics”, Vol. 31, No 2, pp. 282–300.
- Edley N. (2003), *Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions*, (in:) Wetherell M., Taylor, S., Yates S. (eds.), *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage Publications Ltd, pp. 189–228.
- Gilgun J.F. (2020), *Writing up qualitative research*, (in:) Leavy P. (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press, pp. 985–1011.

- Harrison A.K. (2020), *Ethnography*, (in:) Leavy P. (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press, pp. 329–358.
- Jolanki O., Jylha A., Hervonen A. (2000), *Old age as a choice and as a necessity. Two interpretative repertoires*. "Journal of Aging Studies", Vol. 14, No 4, pp. 359–372.
- Kalaja P. (2016), *Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: A longitudinal study of interpretative repertoires*, (in:) Kalaja P., Barcelos A.M.F., Aro M., Ruohotie-Lyhty M. (eds), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 97–123.
- Lee M., Ong, Y.H., Martiminakis M.A. (2020), *Understanding decision-making in interprofessional team meeting through interpretative repertoires and discursive devices*. "Journal of Interprofessional Care", Vol. 35, No 2, pp. 164–174.
- Pirhonen H. (2021), *Towards multilingual competence: examining beliefs and agency in first year university students' language learner biographies*. "The Language Learning Journal", Vol. 50, No 5, pp. 613–626.
- Potter J. (1996), *Representing reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter J. (1998), *Discursive social psychology: From attitudes to evaluations*. "European Review of Social Psychology", Vol. 9, pp. 233–266.
- Potter J., Wetherell M. (1987), *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Richards, J.C., Lockhart C. (1999), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruohotie-Lyhty M. (2016), *Dependent or independent: the construction of the beliefs of newly qualified foreign language teachers*, (in:) Kalaja P., Barcelos A.M.F., Aro M., Ruohotie-Lyhty M. (eds), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 149–171.
- Szumiec M. (2017), *System awansu zawodowego nauczycieli. Ocena kluczowego elementu reformy edukacji*. Kraków: Impuls.
- Werbińska D. (2017), *A teacher-in-context: Negotiating professional identity in a job promotion examination*. "Apples – Journal of Applied Language Studies", Vol. 11, No 2, pp. 103–123.
- Werbińska D. (2022), *In-service language teachers' examination discourses: Interpretative repertoires and positioning*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Zembylas M., Charalambous P., Charalambous C. (2011), *Teachers' emerging stances and repertoires towards reconciliation: potential and challenges in Greek-Cypriot education*. "Journal of Peace Education", Vol. 8, No 1, pp. 19–36.

Appendix A

Table 1: Demographic data of participants in the promotion examination to become appointed teachers.

Participant	Sex	Language taught	School	Place
T1a	F	English	Primary state school	Large town
T2a	F	English	Primary state school	Large town
T3a	F	English to young learners	Primary state school	Large town
T4a	F	English to pre-primary learners	Primary state school	Village
T5a	F	English to young learners	Primary state school	Village
T6a	F	English	Primary state school	Village
T7a	M	English	Secondary vocational school	Small town
T8a	F	English, German	Primary state school	Village
T9a	F	German	Primary state school	Village
T10a	F	English	Primary state school	Village
T11a	F	English	Primary state school	Village
T12a	F	English	Primary state school	Village
T13a	F	English	Primary state school	Village
T14a	F	English	Primary state school	Village
T15a	F	English	Primary state school	Village
T16a	F	English	Primary state school	Village
T17a	F	English	Primary state school	Village
T18a	F	English	Primary state school	Large town
T19a	M	English	Primary state school	Large town
T20a	F	English	Primary state school	Large town
T21a	M	English	Private lower secondary school	Large town
T22a	M	English to young learners	Primary state school	Village

Table 2.: Demographic data of participants in the promotion examination to become chartered teachers.

Participant	Sex	Language taught	School	Place
T1c	F	English	Primary state school	Village
T2c	F	English	Primary state school	Village
T3c	F	English	Primary state school, private third-age English courses	Small town

Table 2 – cont.

Participant	Sex	Language taught	School	Place
T4c	F	English	Vocational secondary school	Small town
T5c	F	English	Primary state school	Small town
T6c	F	English to young learners	Private vocational secondary school	Large town
T7c	M	English	Secondary vocational school	Large town
T8c	M	English	Secondary vocational school	Large town
T9c	F	English	Secondary vocational school	Large town
T10c	F	English	Lower secondary school	Suburb of a big town
T11c	F	English	Private secondary school	Large town
T12c	M	English	Primary state school	Suburb of a big town
T13c	F	English	Primary state school	Large town
T14c	F	English	Primary state school	Large town
T15c	F	English	Primary state school	Village
T16c	F	English	Primary state school	Small town
T17c	F	English	Primary state school	Village
T18c	F	English	Primary state school	Small town
T19c	F	German	Primary state school	Village
T20c	F	Spanish	Secondary school	Large town
T21c	F	English	Lower secondary school	Large town
T22c	F	English	Primary school	Village
T23c	F	English	Lower secondary school	Large town
T24c	F	German	Primary school	Village
T25c	F	English	Vocational Secondary school	Large city
T26c	F	English	Primary school	Large city

Appendix B

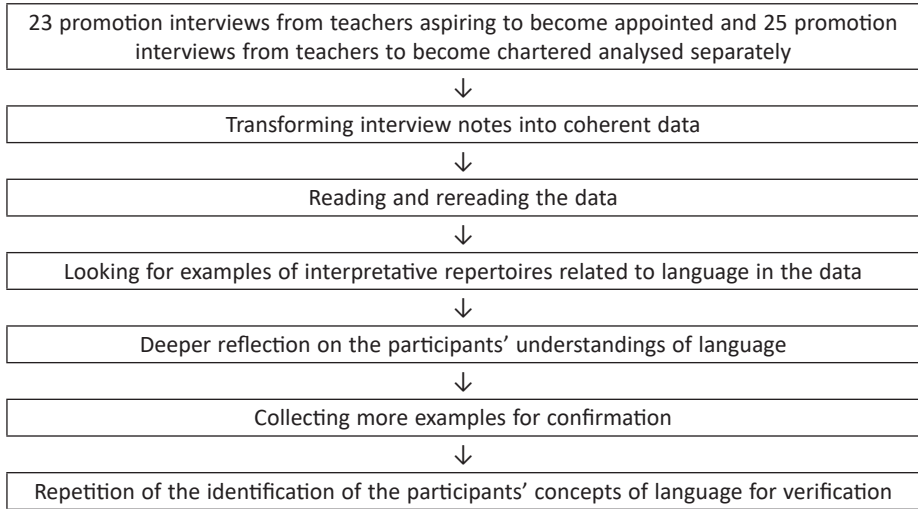


Figure 1. Overview of the analysis process.

Lara Hedžić

Universität Sarajevo

ORCID: 0000-0003-4517-9342

hedziclara@gmail.com

Fremdsprachenlehrausbildung in Zeiten der Coronapandemie: Microteaching im digitalen Format

**Foreign language teacher training in times of corona pandemic:
microteaching in digital format**

Microteaching as a specific method in foreign language teacher education in which theoretical knowledge is put into practice, offers prospective teachers systematic, small-step and practice-oriented training of teaching behaviour and teaching skills in the form of classical microteaching (practical exercises in small groups of students), or peer teaching (training in small groups of fellow students). Due to the pandemic-related switch to digital teaching formats in university foreign language teacher training, microteaching also had to be moved from the traditional classroom to the digital space and had to face completely new challenges. The paper aims to explore the method of microteaching from a theoretical and empirical perspective and to demonstrate its possibilities and limitations in the digital format, using the example of a microteaching course with students at the Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. Results of a survey among future teachers of German as a foreign language on the effectiveness of microteaching in the digital format in the times of the coronavirus pandemic will be presented.



Keywords: Foreign language teacher education; microteaching; digital format; German as a foreign language

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlehrerausbildung; Microteaching; digitales Format; Deutsch als Fremdsprache (DaF)

1. Einführung

Eines der wichtigsten Ziele der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen ist, die während des Studiums erworbenen theoretischen Kenntnisse mit der Praxis zu verknüpfen und in die Praxis umzusetzen. In der einschlägigen Literatur wird deshalb die Rolle der Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen der Lehrerausbildung besonders betont. Als sehr praktisch und effektiv erweist sich in diesem Kontext das Microteaching, ein spezifisches Verfahren, welches angehenden Lehrenden ein systematisches, kleinschrittiges und praxisbezogenes Training von Lehrverhalten und Lehrfertigkeiten bietet (vgl. Kast, 1994: 60), welches sie auf den zukünftigen Beruf als Lehrperson vorbereitet.

Als im Jahr 2020 die Coronapandemie ausbrach und die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung, die bis dahin ausschließlich im Präsenzformat stattgefunden hatte, vorerst zum Stillstand brachte, standen viele Universitäten vor der Herausforderung, bestehende Lehrveranstaltungsformate neu zu gestalten und auf digitale Lehrformate umzusteigen (vgl. auch Karakaş et al., 2022). Somit musste auch das Microteaching aus dem traditionellen Präsenz- in den digitalen Raum verlegt werden. Die Tatsache, dass weder Hochschullehrende noch Studierende über ausreichende digitale Kompetenzen verfügten und zumindest am Anfang eine große Unsicherheit im Umgang mit digitalen Medien und Technologien herrschte, machte diese Umstellung nicht einfacher. Besonders herausfordernd war das für Lehrveranstaltungen, die ihre Aufmerksamkeit auf den Erwerb methodisch-didaktischer und sozialer Kompetenzen richten.

Der vorliegende Beitrag thematisiert diese Umstellung und versucht herauszufinden, wie das Microteaching im digitalen Format bei Studierenden angekommen ist und ob sie dadurch bestimmte Lehrfertigkeiten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts erworben haben. Es handelt sich um Studierende der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität in Sarajevo in Bosnien-Herzegowina.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Teile. Im ersten Teil wird auf die Entstehung und verschiedene Formen des Microteaching näher eingegangen sowie auf seine unterschiedlichen Definitionen. Der zweite Teil gibt einen Überblick

über empirische Forschungen zur Wirksamkeit des Microteaching. Im Zentrum des dritten Teils steht der Unterrichtskontext, in dem das Microteaching im digitalen Format mit Studierenden der Abteilung für Germanistik der Universität in Sarajevo stattgefunden hat. Darauf aufbauend werden im vierten Teil die Umfrage zur Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format sowie die Umfrageergebnisse diskutiert. Schlussbetrachtungen beschließen den Beitrag.

2. Microteaching

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird der Begriff „Microteaching“ sehr heterogen verwendet. Die Definitionsprobleme ergeben sich aus der Tatsache, dass sich das Verfahren des Microteaching im Laufe der Zeit als sehr flexibel erwiesen hat und immer wieder verändert und erweitert wurde (vgl. Klinzing, 2002: 195). Dabei hat es zahlreiche, z.T. stark voneinander abweichende Microteaching-Modelle gegeben. Geprägt wurde der Begriff im Jahr 1963 an der Universität Stanford in den USA von Dwight W. Allen und seinen Mitarbeitern (vgl. Allen, Ryan, 1972). In Deutschland machte Walther Zifreund (1966) das Microteaching bekannt. Das Modell wurde zuerst fachunspezifisch entwickelt und danach für den Fremdsprachenunterricht adaptiert (vgl. Kast, 1994: 60). Man stellte fest, dass angehende Lehrende eine realistische Ausbildungssituation brauchten, in der sie die gewöhnlich komplexen Situationen des Unterrichts üben konnten. So entstand das Microteaching, ein spezifisches Trainingsverfahren innerhalb der Lehrerausbildung, welches Studierenden einen Übungsrahmen bietet und wo sie erste Erfahrungen mit dem Unterrichten sammeln können. Bei diesem Unterrichtsversuch, der unter vereinfachten Bedingungen stattfindet, ist die Komplexität des Unterrichts stark reduziert – sowohl hinsichtlich der Länge der Lektion als auch des Stoffgebiets und der Anzahl der Lernenden (vgl. Allen, Ryan, 1972: 17 f.). Diese Reduktion des „komplexen Unterrichtsgeschehens in einfachere, leichter trainierbare Fertigkeiten für die Ausbildung der Lehrer [verspricht] eine ganze Reihe von Vorteilen“ (Olivero, Brunner, 1973: 16). Einzelne Lehrfertigkeiten und Haltungen wie z.B. die Stundenöffnung oder bestimmte Arbeitsaufträge im Unterricht können dadurch systematisch geübt werden. Angehende Lehrpersonen sollen zuvor ausgewählte Handlungsmuster trainieren, um den Fokus auf die Entwicklung spezifischer Trainingsziele zu legen (ebd.: 9). Außerdem hat das Microteaching auch das Ziel, den Studierenden die „Angst vor der Unterrichtstätigkeit“ zu nehmen (ebd.: 59):

„Microteaching bietet den Studierenden einen ersten angstfreien Erfahrungsraum und ein experimentelles Erprobungsfeld für die in den davor liegenden Studienphasen erworbenen theoretischen Kenntnisse, sprachdidaktischen Erfahrungen und didaktischen Vorstellungen.“ (Kast, 1994: 60)

Kast (ebd.) unterstreicht zwei Elemente des Microteaching: Unter dem Aspekt „Reduktion von Komplexität“ wird die Verringerung der Schüler-/Teilnehmerzahl, Verkürzung der Unterrichtszeit, Einschränkung des Lernstoffs und Konzentration auf eine Lehrfertigkeit/einen Aspekt von Lehrverhalten verstanden. Der Aspekt „Rückmeldung und Kontrolle“ meint die unmittelbare kritische Rückmeldung durch Schüler/Teilnehmer, Betreuer sowie die Videoaufzeichnung. Diese ist nicht obligatorisch, erleichtert jedoch Erinnerung, Rückmeldung und Bewertung (Allen, Ryan, 1972: 46).

Nach Helmke (2017: 335) bezeichnet Microteaching „eine Methode des *Unterrichtstrainings* in der Ausbildung von Lehrern, bei der in kleinen Gruppen eng eingegrenzte Aufgabenstellungen (z.B. Vortragsverhalten, Einbezug aller Teilnehmer) in kurzen Übungssequenzen von durchschnittlich 15 Minuten bearbeitet werden. [...] Es geht also um das handelnde Einüben von Elementen des Lehrens auf einem Mikrolevel [...] und zwar außerhalb der Schulrealität“.

Nach Havers und Toepell (2002: 178) ist die entscheidende Idee des Microteaching, dass sich das Unterrichten in eine „Reihe von Einzelfertigkeiten“ zerlegen lässt, die dann gezielt geübt werden können.

Chatzidimou (2012: 19) charakterisiert das Microteaching als „eine erlebnis- und handlungsorientierte Methode“, da hier didaktische und pädagogische Lehrfertigkeiten erworben werden, die nicht in Vorlesungen und Vorträgen, sondern ausschließlich durch praktische Übung erlangt werden können.

Klinzing (2002: 198) hebt zwei Formen des Microteaching hervor: das „klassische Microteaching“ als Training in Kleingruppen von Schüler*innen, so wie es an der Stanford Universität durchgeführt wurde und das „Peer-teaching“ als Training in Kleingruppen von Studierenden bzw. Lehrenden, wie es an vielen Institutionen verwendet wird. Erfahrungen mit beiden Formen liegen vor. So ergeben Untersuchungen zum Effekt von Training mit Schüler*innen und Studierenden keine wesentlichen Unterschiede (zitiert nach Kast, 1994: 62). Aus organisatorischen Gründen bietet es sich deshalb an, das Training mit Studierenden durchzuführen. Die Erfahrung zeigt, dass sich Studierende nach einer kurzen Gewöhnungszeit leicht mit der Schülerrolle identifizieren können. Weitere Vorteile liegen in der Tatsache, dass das Peer-teaching durch die flexiblere Organisation stärkere Mitgestaltungsmöglichkeiten durch die Trainierenden bietet und viele Kosten für die Bereitstellung

von Schüler*innen für Microteaching-Übungen spart. Gelegentlich kommt Peerteaching sogar der beruflichen Alltagssituation nahe (vgl. Klinzing, 2002: 199). Bei dem klassischen Microteaching mit Schüler*innengruppen dagegen müssen die Studierenden noch vor dem Training sehr gut über die Ausgangssituation und den Lernstand der Schüler*innen informiert sein, um Fehleinschätzungen und Fehlverhalten zu vermeiden (vgl. Kast, 1994: 62).

3. Empirische Forschungen zur Wirksamkeit des Microteaching

Die Wirksamkeit des Microteaching wird in einer relativ hohen Anzahl an empirischen Forschungen dargelegt (vgl. Mavruk, 2018: 80). Diese werden aber sehr unterschiedlich, z.T. auch widersprüchlich beurteilt. Klinzing (2002: 195 f.) stellt in einer umfassenden Bestandsaufnahme zu Forschungen über die Effektivität des Microteaching fest, dass diese widersprüchlichen Urteile zum einen aufgrund unterschiedlicher Auffassung von Microteaching entstanden sind, andererseits wegen einer recht willkürlichen Forschungsberichterstattung. Er eruiert, dass Untersuchungen „relativ konsistent positive Auswirkungen in Bezug auf die Aneignung von sozial- und unterrichtlicher Kompetenzen [...] sowie Transferleistungen und Langzeitwirkungen“ haben. So konnten positive Ergebnisse von bestimmten Verhaltensweisen und Fertigkeiten erzielt werden, wie z.B. eine Steigerung der allgemeinen Unterrichtskompetenz oder der sozialen und interaktionalen Kompetenzen (ebd.: 198 f.).

Amobi (2005: 129) untersucht die Reflexivität von Studierenden und die Auswirkung des Microteaching auf sie und konstatiert dabei, dass angehende Lehrkräfte das Microteaching als eine wichtige Lernerfahrung ansehen.

Çubukçu (2010: 328) analysiert die Quantität von Microteaching-Verfahren unter Studierenden und zeigt, dass es den angehenden Englischlehrenden vor allem an Praxis mangelt und das Microteaching aus diesem Grund nicht zu den gewünschten Lernerfolgen führen konnte. Vor allem bei der Fertigkeit „Konfrontation mit Disziplinproblemen“ in der Klasse fühlten sich die Studierenden auch nach dem Microteaching unsicher.

Chatzidimou (2012) befasst sich in seiner Untersuchung mit Einstellungen griechischer Studierender zu Microteaching, die eine eindeutig positive Haltung gegenüber Microteaching und seiner Effektivität äußern. Sie sehen dieses Verfahren als sehr nützlich an, um damit „die Theorie mit der Praxis zu verbinden“ (ebd.: 123). Der Autor schlägt vor, beim Peerteaching gelegentlich auch das Microteaching in Anwesenheit von Schüler*innen durchzuführen, um auf diese Weise „die Distanz zwischen Laborübung und Unterricht in der Schulklasse“ in gewisser Weise zu überbrücken (vgl. ebd.).

Auch Ismails Untersuchung (2011) bestätigt das positive Bild von Studierenden gegenüber dem Microteaching. Durch das Microteaching konnten die Studierenden ihre Stärken und Schwächen besser einordnen und sogar Ängste abbauen. Ferner konnte das Microteaching aus ihrer Sicht zum Auflösen des Theorie-Praxis-Konfliktes beitragen (ebd.: 1049).

Ögeyik (2009) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass die befragten Studierenden das Microteaching ebenfalls als nutzbringend ansehen, vor allem, wenn es darum geht, Unterrichtsskizzen und Unterrichtsmaterialien zu erstellen und Unterrichtsmethoden zu verstehen (ebd.: 206). Die fehlende Authentizität der Unterrichtssituation wird dagegen kritisiert, was durch die unnatürliche Situation des Peer-Microteaching zu erklären ist (ebd.: 210).

Die Unnatürlichkeit der Erfahrung bzw. das Fehlen des „echten“ Unterrichts bemängeln auch die befragten Studierenden in der Studie von He und Yan (2011: 297). Sie plädieren ebenfalls für mehr Microteaching innerhalb ihres Studiums. Nichtsdestotrotz erweist sich das Microteaching für die Studierenden als eine nützliche Lehrerfahrung, welche ihnen mehr Selbstvertrauen und Erfolgserlebnisse bieten konnte (ebd.: 295).

Kusmawan (2017) schlägt nach einer Umfrage mit angehenden Grundschullehrenden in Indonesien schon vor dem Ausbruch der Coronapandemie vor, das Microteaching im Online-Format durchzuführen. Das Ergebnis zeigt, dass eine deutliche Mehrheit der befragten Personen fand, dass das Online-Microteaching sowohl ihre Unterrichtskompetenzen als auch ihr kritisches Denken gestärkt hatte.

Mavruk (2018) unterstreicht in den Ergebnissen ihrer Untersuchung, dass die befragten Studierenden die Komplexitätsreduktion beim Microteaching als „Sprungbrett“ zur Lehrertätigkeit in der Klasse empfanden. Den geschützten Rahmen der Praxisphase, in welchem sie keine „Angst vor dem Scheitern“ haben mussten, bewerteten sie ebenfalls als sehr positiv (ebd.: 300).

Ersin et al. (2020) analysieren die Erfahrungen von angehenden Lehrenden mit dem Microteaching im Online-Format zur Zeit der Coronapandemie. Die Studie zeigt, dass die Studierenden trotz ihrer anfänglichen Ängste eine positive Erfahrung mit dem Online-Microteaching gemacht haben. Nach dem Abschluss geben sie an, dass ihre Kompetenzen im Bereich effektiver Unterrichtspraktiken gestiegen sind. Das sog. e-Praktikum half den angehenden Lehrenden, ihre anfängliche Angst vor dem Online-Unterrichten zu überwinden.

Tschupke (2021) untersucht in Anbetracht steigender Relevanz für onlinebasierte und hybride Lehr- und Lernformate, ob nach einer digitalen Microteaching-Lehrveranstaltung Ängste und Unsicherheiten von angehenden Lehrenden in Bezug auf das Lehren und Lernen im digitalen Raum abgebaut werden und sie digitale Kompetenzen erwerben konnten. Aus

der Befragung der angehenden Lehrenden geht hervor, dass das Ziel überwiegend erreicht werden konnte (vgl. ebd.: 85). Die Realisierung von Microteachingsequenzen im digitalen Raum kann demnach zielführend umgesetzt werden (vgl. ebd.: 86).

Mahmud (2021) analysiert die aufgrund der Coronapandemie entstandene Transformation von Unterrichtspraktiken in einem Microteaching-Kurs in Indonesien. Dabei wird besonderer Wert auf das reflektierende Feedback nach den Microteaching-Sequenzen gelegt, das mithilfe eines Padlets gegeben wurde. Basierend auf positiven Erfahrungen empfiehlt der Autor eine umfassende Einbeziehung von Online-Microteaching in zukünftige Lehrerausbildungsprogramme in Indonesien.

Karakaş et al. (2022) fragen in einer Online-Umfrage türkische Lehramtsstudierende im Fach Englisch nach ihren Erfahrungen mit dem Microteaching im Online-Format zur Zeit der Coronapandemie. Die Ergebnisse legen nahe, dass die angehenden Lehrpersonen größtenteils positive Rückmeldungen hinsichtlich ihrer verbesserten Sprach- und Unterrichtskompetenz hatten und dass das Microteaching ihnen dabei geholfen hat, ihr theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen und ihre Stärken und Schwächen besser einzuschätzen. Außerdem hat das Microteaching trotz technischer Probleme dazu beigetragen, ihre Fähigkeiten im Umgang mit neuen Technologien im Unterricht zu verbessern.

Kokkinos (2022) untersucht die Erfahrungen angehegender Lehrpersonen mit dem Online-Microteaching und berichtet, dass sie bei der Präsentation der Unterrichtsinhalte den Augenkontakt zu ihren Mitstudierenden vermissten und ihnen bei der Interaktion die Unterstützung der Körpersprache fehlte, wie man sie in der Regel beim Microteaching in der Präsenzform hat. Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch auch, dass die Zusammenarbeit mit Mitstudierenden als vorteilhaft empfunden wurde, während technische Schwierigkeiten und Angstzustände als größte Hindernisse erlebt wurden.

Graber u.a. (2022) untersuchen in einer qualitativen Studie anhand von problemzentrierten Interviews die Auswirkungen der Pandemie auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften bzw. wie diese die unterschiedlichen Phasen ihres Bildungsgangs erleben und deuten. Die Ergebnisse zeigen, dass die angehenden Lehrkräfte die Pandemie unterschiedlich stark belastend wahrgenommen haben, wobei deren langfristige Folgen allerdings noch unklar sind.

König u.a. (2022) befragen zwei Gruppen von angehenden Lehrkräften zur Entwicklung ihres Vertrauens in die eigene fachliche Kompetenz. Die erste Gruppe studierte vor der Coronapandemie, die zweite auch während der Pandemie. Die Forscher kommen u.a. zum Ergebnis, dass Lehramtsstudierende, die während der Coronapandemie studiert haben,

ein geringeres Vertrauen in die eigene fachliche Kompetenz entwickeln als ihre Kommiliton*innen, die vor der Pandemie studierten. Ein Grund dafür könnte sein, dass es aufgrund von Schulschließungen während der Pandemie weniger Möglichkeiten gab, praktische Lernmöglichkeiten zu erhalten. So waren Schulpraktika der Lehramtsstudierenden davon erheblich betroffen. Die reduzierte Schulpraxis wirkte sich negativ auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden aus.

Die dargestellten Untersuchungen zur Wirksamkeit des Microteaching zeigen, wie auch in Anbetracht einschlägiger Literatur zu erwarten war, dass die angehenden Lehrpersonen eine allgemein positive Einstellung gegenüber dem Microteaching zeigen und trotz einiger Nachteile das Verfahren als gewinnbringend für ihre weitere berufliche Entwicklung ansehen. Sogar im digitalen Raum sind angehende Lehrpersonen dem Microteaching gegenüber sehr positiv eingestellt, obwohl sie technische Störungen oder eine instabile Internetverbindung als zentrale Barriere für den Einsatz digitaler Medien ansehen (vgl. Tschupke, 2021: 85; vgl. auch Kokkinos, 2022: 1907). Trotz fehlender Erfahrung mit digitalen Medien äußern sich die Studierenden vielfach positiv bezüglich verschiedener Möglichkeiten und Potentiale, die sich durch das Lehren im digitalen Raum ergeben. Dieses Ergebnis war auch zu erwarten, da die Studierenden gewissermaßen gezwungen waren, sich mit der Verwendung von Online-Medien auseinanderzusetzen (vgl. dazu auch Kokkinos, 2022: 1907).

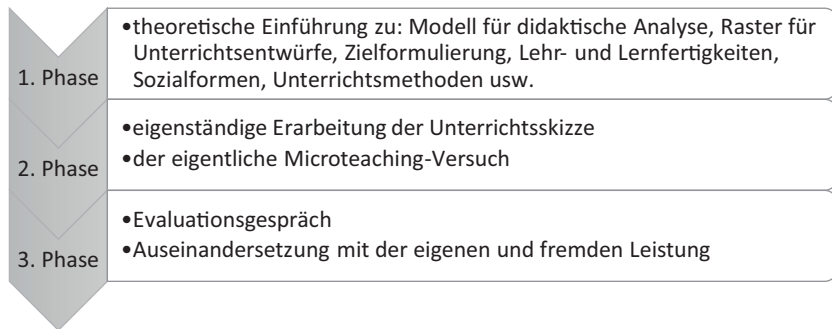
Aus den Untersuchungen geht ebenfalls hervor, dass das Microteaching für angehende Lehrende mehrfachen Nutzen bringt, sowohl im Bereich der Unterrichtsplanung, -durchführung und -bewertung als auch bei der Entwicklung einiger Lehrfertigkeiten. Somit kann festgehalten werden, dass das Microteaching einen großen Beitrag zur Lehrerbildung und Fachdidaktik leistet (vgl. Chatzidimou, 2012: 82; vgl. auch Karakaş et al., 2022: 179).

4. Microteaching im digitalen Format an der Universität Sarajevo – Unterrichtskontext

Aufgrund der pandemiebedingten Umstellung auf digitale Lehrformate in der universitären Fremdsprachenlehrausbildung musste auch das Microteaching aus dem traditionellen Präsenz- in den digitalen Raum verlegt werden und sich ganz neuen Herausforderungen stellen. In gewisser Hinsicht wurde der traditionelle Unterricht einer „digitalen Transformation unterzogen“ (Tschupke, 2021: 83). So wurde im Rahmen eines methodisch-didaktischen Seminars in den Wintersemestern 2020/2021 und 2021/2022 an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät

der Universität Sarajevo die Realisierung von Microteaching im digitalen Format durchgeführt. Das Ziel der Veranstaltung war es, spezifische didaktische Unterrichtsfertigkeiten und Verhaltensweisen mit dem Schwerpunkt Online-Unterricht zu erwerben und praktisch anzuwenden (Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, Zeiteinhaltung, Anwendung verschiedener Arbeitsformen, Unterrichtsbeginn und -abschluss, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen u.a.). Die Tatsache, dass zumindest am Anfang weder Hochschullehrende noch Studierende über ausreichende digitale Kompetenzen verfügten, machte diese Zielsetzung nicht einfacher. Zielgruppe dieser onlinebasierten Lehrveranstaltungen waren insgesamt 40 Germanistikstudierende des sechsten Semesters, die in jedem der beiden Semester jeweils in zwei Gruppen aufgeteilt wurden. So waren in jeder Gruppe zwischen acht und zehn Studierende, was den gegenseitigen Umgang miteinander stark gefördert hat. Für die Realisierung und Evaluierung des Microteaching ist die Arbeit in Kleingruppen entscheidend (vgl. ebd.). Das Interesse und die Motivation der Studierenden war in Anbetracht der Ausnahmesituation sehr hoch. Viele Studierende waren auf die neue Rolle als Lehrperson sehr neugierig, obwohl sie Bedenken in Bezug auf die fehlende Erfahrung mit digitalen Tools äußerten. Im Hinblick auf die bisherigen Lehrerfahrungen und die Vorkenntnisse im digitalen Raum können die Gruppen als homogen bezeichnet werden. So haben fast 72% der Studierenden bis dahin weder eine Unterrichtsstunde im Präsenz- noch im digitalen Raum selbst gehalten.

Die Lehrveranstaltungen wurden im digitalen Raum mittels der Zoom-Video-Plattform durchgeführt und bestanden aus drei Phasen. Nach einer theoretischen Einführung der Dozentin zu Themen wie Modell für didaktische Analyse, Raster für Unterrichtsentwürfe, Zielformulierung, Lehr- und Lernfertigkeiten, Sozialformen, Unterrichtsmethoden usw. in der ersten Phase folgte in der zweiten Phase die eigenständige Erarbeitung der Unterrichtsskizze und der eigentliche Microteaching-Lehrversuch. Jede*r Studierende unterrichtete einen Teil einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten. Die Studierenden arbeiteten in Dreiergruppen, so dass jede*r 15 Minuten zur Verfügung hatte. Alle Studierenden formulierten vor dem Lehrversuch eine kleine Anzahl von Unterrichtszielen. Bei dem Microteaching handelte es sich um Peerteaching, so dass Mitstudierende die Schüler*innenrolle übernahmen. In der dritten Phase, unmittelbar nach dem Microteaching-Lehrversuch, erfolgte ein Evaluationsgespräch über die Effektivität und erreichte Ziele des eigenen Unterrichts. In dieser Phase setzten sich die Studierenden mit der erbrachten Leistung kritisch auseinander.



Grafik 1: Phasen des Microteaching

Rückblickend betrachtet kann festgehalten werden, dass die Studierenden anfangs z.T. sehr skeptisch gegenüber der neuen Anforderung waren. Da die Mehrheit von ihnen weder Lehrerfahrung hatte noch ausreichende digitale Fertigkeiten besaß, äußerten viele auch Bedenken und Angst. Dennoch konnte im Laufe beider Semester beobachtet werden, wie sich die Studierenden von Stunde zu Stunde weiterentwickelten und immer kreativer und experimentierfreudiger mit vielfältigen Funktionen und Tools der Zoom-Plattform umgingen, wie z.B. die Nutzung des Chats, des Whiteboards und der Breakout-Rooms für die Gruppenarbeit usw. Sie nutzten verstärkt auch unterschiedliche Lernapps, interaktive Spiele, Videos u.a.

5. Umfrage und Umfrageergebnisse zur Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format

Nach dem Abschluss der Seminare wurde eine Online-Umfrage unter den Studierenden durchgeführt. Das Ziel der Umfrage war es, herauszufinden, wie bosnisch-herzegowinische Germanistikstudierende das Microteaching im digitalen Format beurteilen bzw. inwieweit das Microteaching zum Erwerb bestimmter Lehrfertigkeiten des Unterrichtens geführt hat. An der Umfrage haben insgesamt 35 Studierende teilgenommen. Erfragt wurden ihre Einstellungen zur Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format, an welchem sie in den Wintersemestern der Jahre 2020/2021 und 2021/2022 online teilgenommen haben. Das Forschungsinstrument war ein Fragebogen mit fünfstufiger Likert-Skala (vgl. auch Chatzidimou, 2012: 90). Der Fragebogen bestand aus 35 Fragen, wovon sechs Fragen persönlichen Daten und 29 Fragen unterschiedlichen Aspekten des Microteaching gewidmet waren. Dabei ging es um folgende Bereiche: systematische Planung und Vorbereitung des Unterrichts, Durchführung des Unterrichts, Auswertung des Unterrichts,

Selbstvertrauen, Anwendung von Online-Tools, Formulierung von Lernzielen, Lehrerverhalten, Durchsetzungsvermögen, Disziplin, Zeiteinhaltung, Umgang mit Fehlern, Umgang mit Kritik, Korrekturverhalten, Unterrichtsbeginn, Unterrichtsabschluss, Arbeitsanweisungen, Lehrvortrag, Fragestellung, Schwierigkeiten des Online-Unterrichts, Theorie-Praxis-Verzahnung, Lernatmosphäre, Kontakt zu und unter Lernenden, Motivierung und Aktivierung von Lernenden sowie Anfängerstress. Bei allen Fragen zum Microteaching konnte man eine Antwort aus fünf möglichen Antworten auswählen: „ich stimme absolut zu“, „ich stimme zu“, „ich stimme weder zu noch nicht zu“, „ich stimme nicht zu“ und „ich stimme keinesfalls zu“. Zum Schluss wurden noch zwei offene Fragen zu Verbesserungsvorschlägen des Microteaching gestellt.

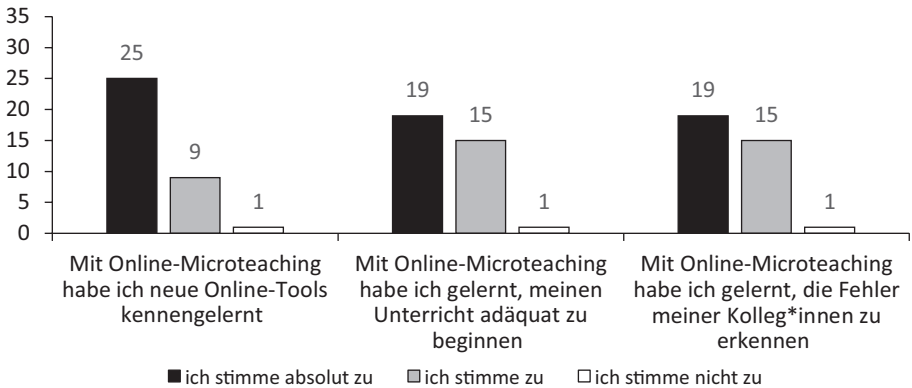
Aus den persönlichen Daten der Befragten ergibt sich folgendes Bild: Von den 35 Studierenden waren 30 weiblich (85,7%) und 5 männlich (14,3%). 19 Studierende (54,3%) haben das Microteaching im WS 2020/2021 und 16 Studierende (45,7%) im WS 2021/2022 absolviert. 25 Studierende (71,4%) hatten bis zum Zeitpunkt des Microteaching überhaupt keine Unterrichtserfahrung, 7 Studierende (20%) bis zu 10 Stunden und nur 3 Studierende mehr als 20 Stunden Unterrichtserfahrung. Keine befragte Person arbeitete bereits im Unterricht. Zu der Frage, ob sie in Zukunft als Lehrer*in arbeiten wollten, antworteten 16 Studierende (45,7%) mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“. Demnach konnte sich fast die Hälfte der Studierenden vorstellen, im Lehrerberuf zu arbeiten. 10 Studierende (28,6%) antworteten mit „ich stimme keinesfalls zu“ und „ich stimme nicht zu“. Immerhin 9 Studierende (25,7%) äußerten sich neutral und schlossen die Möglichkeit, in Zukunft als Lehrer*in zu arbeiten, nicht aus.

Aus den Antworten der Befragten zu verschiedenen Lehrfertigkeiten des Microteaching kann Folgendes als besonders relevant zusammengefasst werden:

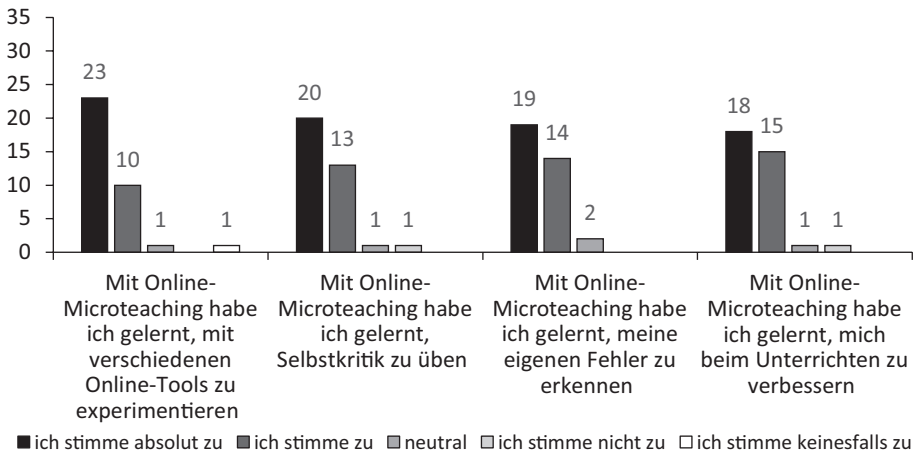
Zu den Aspekten „Kennenlernen von neuen Online-Tools“, „adäquater Unterrichtsbeginn“ und „Fehler von Kolleg*innen erkennen“ haben fast alle Befragten, also 34 Studierende (97,1%) mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“ geantwortet.

Zu den Aspekten „Experimentieren mit verschiedenen Online-Tools“, „Selbstkritik üben“, „eigene Fehler erkennen“ und „Verbesserung des Unterrichtens“ haben 33 Studierende (94,2%) mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“ geantwortet.

32 Studierende (91,4%) haben bestätigt, mit Online-Microteaching gelernt zu haben, die „Resultate des eigenen Unterrichts auszuwerten“ und „geeignete Lernziele für den eigenen Unterricht auszuwählen“.

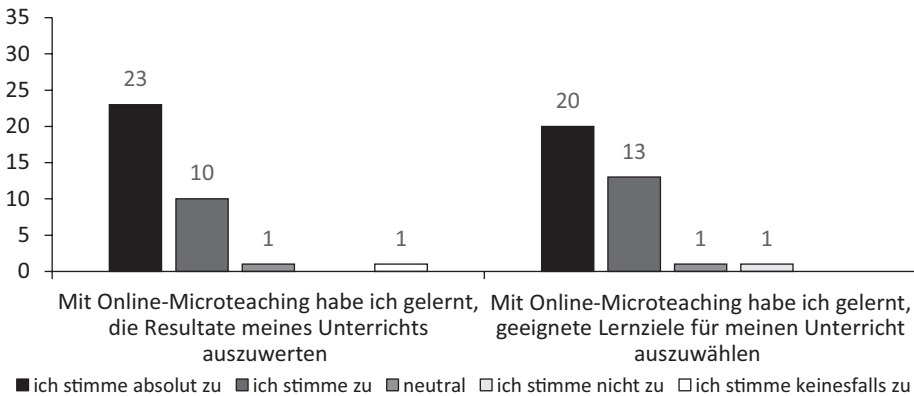


Grafik 2: Aspekte „Kennenlernen von neuen Online-Tools“, „adäquater Unterrichtsbeginn“ und „Fehler von Kolleg*innen erkennen“



Grafik 3: Aspekte „Experimentieren mit verschiedenen Online-Tools“, „Selbstkritik üben“, „eigene Fehler erkennen“ und „Verbesserung des Unterrichts“

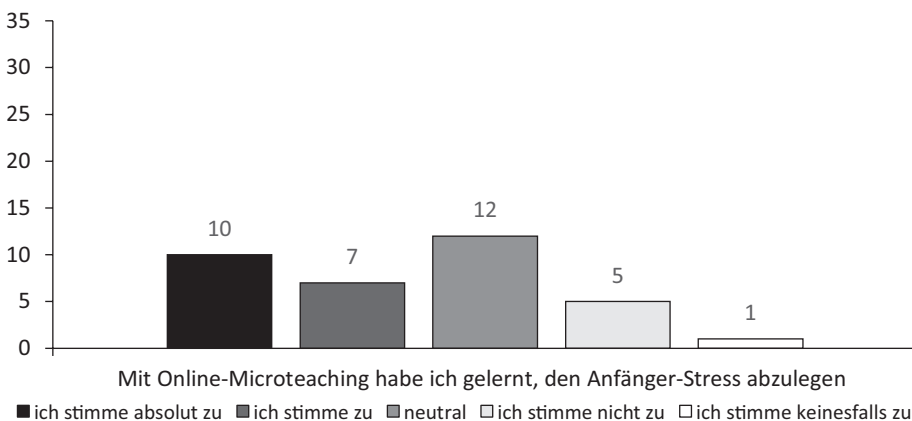
Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die genannten Lehrfertigkeiten von den Studierenden sehr gut aufgenommen und gern erworben wurden. Fertigkeiten wie „adäquater Unterrichtsbeginn“, „Resultate des eigenen Unterrichts auswerten“ und „geeignete Lernziele für den eigenen Unterricht auswählen“ spielen zudem eine besonders wichtige Rolle beim Unterrichten. Als solche wurden sie während der theoretischen Einführung am Anfang des Seminars sehr detailliert behandelt. Die Durchführung von Microteaching hat signifikant zum Erwerb von Fähigkeiten wie „Selbstkritik“ und „Erkennen von eigenen Fehlern“ beigetragen. Die Studierenden lernten insbesondere, Kritik nicht persönlich zu nehmen, sondern stattdessen als



Grafik 4: Aspekte „Resultate des eigenen Unterrichts auszuwerten“ und „geeignete Lernziele für den eigenen Unterricht auszuwählen“

Gelegenheit zur Weiterentwicklung und Verbesserung ihrer Fähigkeiten zu betrachten. Auf diese Weise unterstützte das Microteaching die Studierenden darin, ihre Fehler konstruktiv zu reflektieren und ihre Leistungen im Unterricht zu verbessern. Nach eigenen Aussagen hat das Microteaching den Studierenden auch dazu verholfen, ein gesteigertes Selbstvertrauen zu erlangen und selbstbewusster aufzutreten.

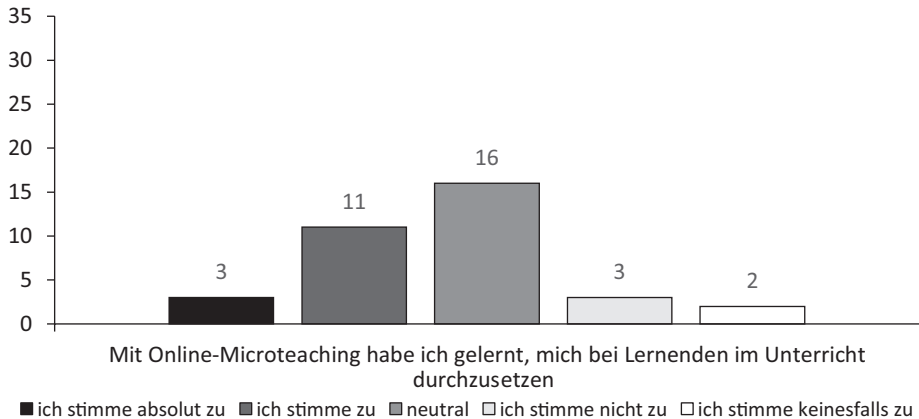
Zu einigen Lehrfertigkeiten gibt es deutlich weniger zustimmende Antworten. So haben weniger als die Hälfte der Befragten, nur 17 Studierende (48%) zu der Aussage „Mit Online-Microteaching habe ich gelernt, den Anfänger-Stress abzulegen“ mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“ geantwortet.



Grafik 5: Aspekt Anfänger-Stress

Dieses Ergebnis überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass fast 72% der Befragten noch nie eine Unterrichtsstunde gehalten hatten und diese Erfahrung für sie einen enormen Stress darstellte. Dieser lässt sich nach wenigen Lehrversuchen auch nicht ablegen. Aus eigener Erfahrung kann bestätigt werden, dass sogar Lehrpersonen mit einem oder zwei Jahren Berufserfahrung immer noch Stress beim Unterrichten empfinden. Man kann hieraus schließen, dass das Microteaching beim Abbau von Anfänger-Stress nur bedingt nützlich ist.

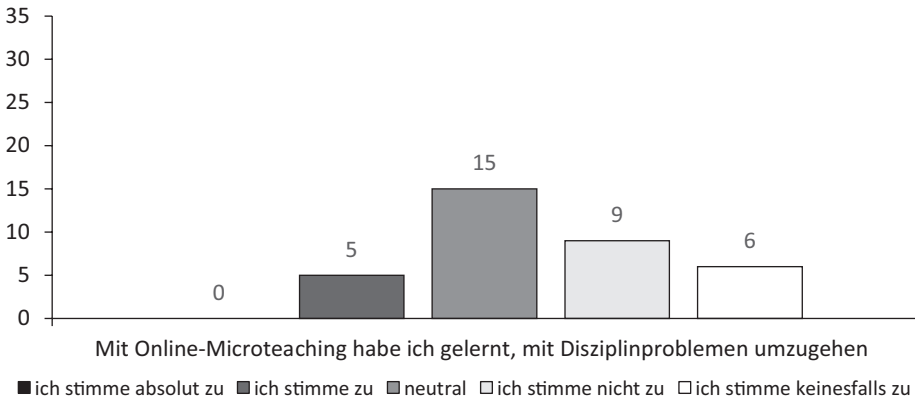
Auffällig sind die Antworten zu der Aussage „Mit Online-Microteaching habe ich gelernt, mich bei den Lernenden im Unterricht durchzusetzen“, welcher nur insgesamt 14 Personen (40%) absolut zugestimmt (3 Personen) oder zugestimmt haben (11 Personen).



Grafik 6: Aspekt Durchsetzungsvermögen

Das Schlusslicht bilden Antworten zu der Aussage „Mit Online-Microteaching habe ich gelernt, mit Disziplinproblemen umzugehen“. Keine einzige befragte Person hat hier mit „ich stimme absolut zu“ und nur 5 Personen (14,3%) mit „ich stimme zu“ geantwortet.

Diese Ergebnisse waren sowohl in Anbetracht der vorigen Untersuchungen (vgl. Chatzidimou, 2012: 102) als auch der Tatsache zu erwarten, dass beim Peerteaching sehr selten Disziplinprobleme auftreten. Studierenden, die die Rolle von Schüler*innen übernehmen müssen, fällt es nach eigenen Aussagen schwer, sich ihren Kommiliton*innen gegenüber undiszipliniert zu verhalten, obwohl sie wissen, dass dieses Benehmen zur Authentizität der Unterrichtssituation beitragen würde. Erschwerend kommt hier noch die digitale Umgebung hinzu, in welcher es noch schwieriger ist, Unterrichtsstörungen zu simulieren. Einige Studierende schlagen hierzu vor, gezielt Situationen zu üben, in welchen nicht alle Schüler*innen gehorchen bzw. „schlechte“



Grafik 7: Aspekt Disziplinprobleme

Schüler*innen simulieren. Auf diese Weise könnte man den Umgang mit Disziplinproblemen üben, welche ein Teil des Unterrichts sind, aber auch trainieren, sich in ähnlichen Situationen durchzusetzen.

Aus den Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens ergab sich, dass die Studierenden eine positive Meinung zur Rolle des Microteaching bei der Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis haben. Die Mehrheit der befragten Studierenden empfand das Online-Microteaching als hilfreich und erfolgreich, viele konnten auch ihre anfänglichen Ängste bewältigen. Kritisch äußerten sich die Studierenden gegenüber der instabilen Internetverbindung, die häufig ein zusätzliches Problem darstellte sowie dazu, dass sie das Microteaching, mit einer einzigen Ausnahme, viel lieber im Präsenzunterricht ausprobiert hätten. Vielfach positiv äußerten sie sich auch dazu, dass sie trotzdem ein Gefühl für das Unterrichten bekommen und viele neue Online-Tools kennenlernen konnten. So liegt die Annahme nahe, dass das Microteaching im digitalen Format als erfolgreich betrachtet werden kann.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Umfrage, dass die Studierenden das Microteaching im digitalen Format als hilfreich und erfolgreich empfunden haben und zahlreiche neue Fertigkeiten und Werkzeuge für das Unterrichten erwerben konnten. Insbesondere bei den Aspekten der systematischen Planung und Vorbereitung, der Durchführung und der Auswertung des Unterrichts sowie bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen konnten positive Erfahrungen gemacht werden. Allerdings gibt es auch Aspekte, bei denen die Ergebnisse weniger zufriedenstellend sind. So scheint das Microteaching im digitalen Format nur bedingt geeignet zu sein, um den Anfänger-Stress abzubauen. Auch der Umgang mit Disziplinproblemen stellt weiterhin eine Herausforderung dar.

Die Methode der Umfrage ist in diesem Fall eine gängige Methode, um Informationen über die Einstellungen und Meinungen von Befragten zu sammeln. Allerdings gilt es zu bedenken, dass Umfragen aufgrund verschiedener Faktoren wie beispielsweise sozialer Erwünschtheit oder Einschränkungen durch die Stichprobengröße ungenaue Ergebnisse liefern können und auf subjektiven Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden basiert sein können. In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass die Studierenden aus unterschiedlichen Gründen nicht vollständig ehrlich geantwortet haben. Außerdem sind die Ergebnisse aufgrund der begrenzten Stichprobe nicht für die Gesamtheit der bosnisch-herzegowinischen Germanistikstudierenden repräsentativ. Trotz der eingeschränkten Aussagekraft der Untersuchung kann man aus der Umfrage schließen, dass Microteaching im digitalen Format als effektive Alternative zum traditionellen Microteaching im Präsenzformat eingesetzt werden kann. Die Ergebnisse wären sicherlich genauer, wenn es Vergleichsmöglichkeiten zu der Zeit vor der Coronapandemie geben würde.

6. Schlussbetrachtungen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird gezeigt, wie bosnisch-herzegowinische Germanistikstudierende das Microteaching im pandemiebedingten digitalen Format beurteilten bzw. inwieweit das Microteaching zum Erwerb bestimmter Lehrfertigkeiten des Unterrichts geführt hat. Ziel des Microteaching war es, die Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrenden zu erhöhen und sie auf den Online-Unterricht vorzubereiten, an dem sie voraussichtlich auch in Zukunft beteiligt sein werden. Die Umfrage unter 35 Studierenden ergab, dass das Microteaching ein wirksames Verfahren ist, um angehende Lehrpersonen auf das Online-Unterrichten vorzubereiten und ihre allgemeine Unterrichtskompetenz zu steigern.

Es kann festgehalten werden, dass bestimmte Lehrfertigkeiten erfolgreich geübt werden und angehenden Lehrenden eine gewisse Sicherheit geben konnten. Hierbei handelt es sich v.a. um „Kennenlernen und Experimentieren von neuen Online-Tools“, „adäquaten Unterrichtsbeginn und eigenständige Unterrichtsauswertung“, „Auswahl geeigneter Lernziele“ und „Üben von Selbstkritik“. Diese Aspekte wurden von den meisten Studierenden sehr zustimmend bewertet. Auch Aspekte wie „systematische Planung des Unterrichts“, „Verbesserung des eigenen Korrekturverhaltens“ oder „Schwierigkeiten des Online-Unterrichts erkennen“ bewerteten die Studierenden zustimmend. Sie konnten demnach zumindest einen Teil der Lehrfertigkeiten erfolgreich trainieren und ihr Verhaltensrepertoire erweitern. Aus

der Umfrage geht ebenfalls hervor, dass Lehrfertigkeiten wie „mit Disziplinproblemen umgehen“ oder „sich bei Lernenden im Unterricht durchsetzen“ nur von wenigen Studierenden zustimmend bewertet wurden. Aufgrund simulierter schulischer Unterrichtsbedingungen war dieses Ergebnis zu erwarten. Erwähnenswert ist zudem die Tatsache, dass auch Hochschullehrende durch das Microteaching mehr Verständnis für die Bedürfnisse und Interessen von angehenden Lehrenden entwickeln können.

Ausgehend von den Ergebnissen der Umfrage kann festgestellt werden, dass die Praxisferne, die oft im Hochschulstudium herrscht, durch das Microteaching zum Teil überwunden werden kann. Dabei darf man von solchen Trainingsverfahren keine Wunder erwarten (vgl. Klinging, 2002: 208). Nach Allen und Ryan (1972: 25) ist das Microteaching „kein Allheilmittel“ und es kann nicht alle Probleme angehender Lehrpersonen lösen. Dennoch kann es eine gute Übungsplattform bieten, die dabei hilft, die Komplexität des Lehrerberufes zu erfassen, etwas Gewandtheit und Geschick im Umgang mit verschiedenen Lehrfertigkeiten und Verhaltensweisen in einer sicheren, gewohnten Umgebung zu entwickeln, bevor man das „richtige“ Klassenzimmer betritt. Der Transfer der beim Microteaching trainierten Lehrfertigkeiten in das tatsächliche langfristige Handeln der angehenden Lehrpersonen ist allerdings hiermit nicht bewiesen. Dafür müssten weitere Forschungen mit einer größeren Anzahl von Berufsanfänger*innen gemacht werden.

Angesichts der gegenwärtigen Situation und der zunehmenden Relevanz digitaler Elemente in der Lehre allgemein stellt sich die Frage, an welchen Stellen Online-Veranstaltungen eine sinnvolle Ergänzung zu den traditionellen Präsenzformaten darstellen können. Die Erfahrung aus der Coronapandemie hat gezeigt, dass die Integration von digitalen Tools und die Vorbereitung der Materialien für Online-Kurse Teil jedes Kurses sein sollte (vgl. auch Mahmud, 2021: 119).

Basierend auf informellen Gesprächen lässt sich ableiten, dass die Durchführung von Microteaching im digitalen Format für die Studierenden einen zusätzlichen Mehrwert bietet und insbesondere viele Berufsanfänger*innen heute aus den Erfahrungen aus dieser Zeit einen Nutzen ziehen, indem sie das Gelernte in ihren Unterricht integrieren. Durch die zahlreichen Übungen, welche sie im Online-Format für ihre Mitstudierenden erstellt haben, konnten sie an Sicherheit und Erfahrung gewinnen und profitieren auch heute davon. Obwohl die meisten Teilnehmenden das Microteaching im Präsenzformat bevorzugen, betonen sie auch die Bedeutung der digitalen Variante und bezeichnen den Prozess als einzigartig und wertvoll. Das Microteaching hatte insofern einen entscheidenden Einfluss auf die berufliche Zukunft der Teilnehmenden.

Es sind weitere Forschungen erforderlich, um einen tieferen Einblick in die Rolle und Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format zu gewinnen. Dabei könnten künftige Studien die Wahrnehmungen bei angehenden Lehrpersonen an unterschiedlichen Universitäten und in verschiedenen Ländern vergleichen. Außerdem wäre es sinnvoll, herauszufinden, wie die trainierten Lehrfertigkeiten in die Praxis umgesetzt werden, nachdem die Teilnehmenden ihren Beruf angetreten und reale Unterrichtserfahrungen gesammelt haben.

Außerdem wäre es wünschenswert, Lehrpläne flexibler zu gestalten, um zukünftigen Herausforderungen besser standzuhalten. Eine Kombination von Präsenz- und Online-Microteaching wäre optimal und würde mit Sicherheit zur Verbesserung von Lehrkompetenzen und zur Bewältigung von relevanten Herausforderungen und Problemen von angehenden Lehrpersonen beitragen (vgl. auch Mahmud, 2021: 118). Dabei sollte die Kombination nicht als Ausnahme, sondern als Sprungbrett zur Digitalisierung von Unterrichts- und Lernaktivitäten in der Zukunft betrachtet werden. Die verschiedenen Formate des Microteaching haben jeweils ihre Vor- und Nachteile, die bei der Auswahl berücksichtigt werden sollten. Präsenz-Microteaching bietet den Vorteil, dass angehende Lehrpersonen direkt mit ihren Kommiliton*innen interagieren und Feedback in Echtzeit erhalten können. Dadurch können sie ihre Fähigkeiten und Techniken direkt verbessern. Beim Online-Microteaching können sie gleichzeitig digitale Technologien nutzen, um Lehrfertigkeiten für die Distanzlehre einzuüben und ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien zu entwickeln.

Das Microteaching stellt eine bedeutende Schnittstelle zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung dar, da es den Studierenden ermöglicht, ihre erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse in einem realitätsnahen Kontext zu erproben und zu verbessern. Obwohl das Studium vor dem Bildschirm für viele Studierende zu seelischer Erschöpfung geführt hat, bietet die Online-Lehre auch die Chance, neue Kompetenzen zu erwerben und sich in flexibler Weise weiterzubilden.

Insgesamt bietet die Verbindung von Microteaching und Online-Lehre ein vielversprechendes Potential für die Steigerung der allgemeinen Unterrichtskompetenz in verschiedenen Bereichen der Aus- und Weiterbildung.

LITERATURVERZEICHNIS

- Allen D.W., Ryan K.A. (1972), *Microteaching*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Amobi F.A. (2005), *Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience*. „Teacher Education Quarterly“, Nr. 32 (1), S. 115–128.

- Chatzidimou K.D. (2012), *Microteaching als erlebnis- und handlungsorientierte Methode im Rahmen der Lehrerausbildung und der Didaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Çubukçu F. (2010), *Congruence and dissonance between micro-teaching and macro-teaching*. „Procedia Social and Behavioral Sciences“, Band 2, S. 326–329.
- Ersin P., Atay D., Mede E. (2020), *Boosting Preservice Teachers' Competence and Online Teaching Readiness through E-Practicum during the COVID-19 Outbreak*. „International Journal of TESOL Studies“, Nr. 2 (2), S. 112–124.
- Graber J., Fuchs T., Schmid-Kühn S.M. (2022), *Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Pandemie-Bedingungen*. „HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung“, Nr. 5 (1), S. 391–409.
- Havers N., Toepell S. (2002), *Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum*. „Zeitschrift für Pädagogik“, Nr. 48 (2), S. 174–193.
- He C., Yan C. (2011), *Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes*. „Teaching education“, Nr. 22 (3), S. 291–302.
- Helmke A. (2014), *Unterrichtsplanung und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung*. Seelze-Velber: Klett Kallmayer.
- Ismail S.A.A. (2011), *Student Teachers' Microteaching Experiences in a Preservice English Teacher Education Program*. „Journal of Language Teaching and Research“, Nr. 2 (5), S. 1043–1051.
- Karakaş A., Yeşilyurt Y.E., Candan E. (2022), *Pre-service English teachers' emergency remote microteaching experiences and adjustments: Growing gains and lessening pains*, (in:) Önal A., Büyükkarci K. (Hrsg.), *Essentials of foreign language teacher education*, S. 173–198. ISRES.
- Kast B. (1994), *Lehrertraining durch Microteaching*. „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“, Sondernummer, S. 59–65.
- Klinzing H.G. (2002), *Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfundreißig Jahre Forschung*. „Zeitschrift für Pädagogik“, Nr. 48 (2), S. 194–214.
- Kokkinos T. (2022), *Student Teachers and Online Microteaching: Overcoming Challenges in the Age of the Pandemic*. „European Journal of Educational Research“, Nr. 11 (3), S. 1897–1909.
- König J., Gerhard K., Jäger-Biela D.J. (2022), *Practical learning opportunities and changes in teachers' self-efficacy beliefs: Does the development of bachelor student teachers' competence differ before and during COVID-19?*. „Zeitschrift für Bildungsforschung“, Nr. 12, S. 217–234. Online: <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00357-3>.
- Kusmawan U. (2017), *Online Microteaching: A Multifaceted Approach to Teacher Professional Development*. „Journal of Interactive Online Learning“, Nr. 15 (1), S. 42–56.
- Mahmud Y.S. (2021), *Online Teaching and Learning Online Microteaching: A Transformation of Teaching Practices in Teacher Education During the Covid-19 Pandemic*, (in:) Murtiningsih S.R., Lestari I.W., Hatmanto E.D. (Hrsg.), *Best practices and research in ELT classrooms*. Pustaka Ilmu S. 113–122.

- Mavruk G. (2018), *Microteaching in der universitären Lehrerausbildung. Rekonstruktion studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikumim Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Ögeyik M.C. (2009), *Attitudes of the Student Teachers in English Language Teaching Programs towards Microteaching Technique*. „English Language Teaching“, Nr. 2 (3), S. 205–212.
- Olivero J.L., Brunner R. (1973), *Microteaching – ein neues Verfahren zum Training des Lehrverhaltens*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tschupke S. (2021), *Microteaching im digitalen Raum: Eine Chance für den Erwerb digitaler Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrenden in den Gesundheitsberufen*. „Pädagogik für Gesundheitsberufe“, Nr. 1 (8), S. 81–87.
- Zifreund W. (1966), *Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren*. Berlin: Cornelsen.

Received: 28.09.2022

Revised: 09.05.2023

Magdalena Sowa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0002-9571-8693

magdalena.sowa@umcs.pl

Nauczanie języków obcych specjalistycznych (JOS): standardy kształcenia nauczycieli a programy przygotowania do zawodu

Teaching languages for specific purposes (LSP): standards for teacher education and programs preparing foreign language teachers for the profession

A teacher of a foreign language (FL) obtains his/her professional training during a higher education course in philology, where he/she follows a training program focused on “learning outcomes that include knowledge and skills corresponding to all the requirements of the core curriculum of the taught subject or the core curriculum of education in the profession, respectively, or the content of the classes taught” (Journal of Laws 2019, item 1450). From this provision it should be concluded that FL teachers work in various educational institutions and with audiences of different profiles and needs, including professional ones.

The article describes the scope and forms of FL/LSP teacher education in Poland, based on the results of a qualitative analysis of teacher education programs implemented in 2017–2020 at 22 Polish universities. The text presents elements of teacher specialization programs, including content specific to specialized glottodidactics at different universities/degrees. These illustrate the diversity of educational practices applied and are intended to inspire the implementation of didactic solutions on a wider scale.



Keywords: language for specific purposes, foreign language teacher, teacher education, foreign language teacher training programs, modern language studies

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, nauczyciel języka obcego, kształcenie nauczycieli, program przygotowania do zawodu nauczyciela, studia filologiczne

1. Wstęp

Nauczyciel przedmiotu to zawód umocowany prawnie, który figuruje w oficjalnej „Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy” (Dz.U. 2021 poz. 2285). Zaliczono go do kategorii specjalistów nauczania i wychowania (symbol 23)¹ pracujących w szkołach podstawowych (symbol 234102) oraz ponadpodstawowych (symbol 233001) i nauczających różnych przedmiotów, na co wskazuje użyty w nazwie zawodu leksem *przedmiot*². Przedmiotem nauczania, który pragniemy omówić w niniejszym tekście względem aktywności zawodowej nauczyciela i jego przygotowania do pracy, jest język obcy. Zawód³ nauczyciela przedmiotu, jakim jest język obcy, polega na wykonywaniu czynności związanych z realizacją procesu dydaktycznego na określonym etapie edukacyjnym, a celem jego działań jest umożliwienie uczniom opanowania wiedzy i umiejętności niezbędnych do komunikowania się w języku obcym w mowie i piśmie w zakresie i na poziomie właściwym dla profilu kształcenia poszczególnych typów szkół bądź

¹ Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy wg stanu na dzień 1.01.2022 r. wyodrębnia zawód nauczyciela przedmiotu w szkole podstawowej (symbol 234102) oraz nauczyciela przedmiotu w szkole ponadpodstawowej (symbol 233001). W chwili przygotowania do druku niniejszego tekstu opisy obydwu zawodów miały status „w opracowaniu” na stronie Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej (<https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow>) [DW 21.06.2022].

² Wcześniejsza wersja z 2018 r. przywołanego dokumentu (Dz.U. 2018 poz. 227) była bardziej precyzyjna w zestawieniu i opisie zawodu nauczyciela względem nauczanych przedmiotów: w ministerialnym spisie wskazano nie tylko odnośny poziom edukacyjny, ale także rodzaj nauczanego przedmiotu, wyróżniając m.in. zawód „nauczyciel języka obcego” na poziomie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (symbol 23308) oraz „nauczyciel języka obcego” w szkołach podstawowych (symbol 234104).

³ „Na potrzeby klasyfikacji zawodów i specjalności »zawód« został zdefiniowany jako zbiór zadań (czynności zawodowych) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kompetencji (wiedzy i umiejętności), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki.” (<https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci> [DW 10.06.2022]).

placówek edukacyjnych. Podejmowane przez nauczyciela czynności zawodowe wymagają zaangażowania stosownych kompetencji, które zaświadczą o jego wiedzy i umiejętnościach (językowych, dydaktycznych, pedagogicznych), zdobytych w trakcie przygotowania do nauczania i udoskonalanych w toku praktyki pedagogicznej.

Działania dydaktyczne nauczyciela języka obcego (JO) uzależnione są od wielu czynników, do których należą m.in. profil i potrzeby uczących się. Ci ostatni często postrzegają znajomość języka obcego jako atut na rynku pracy i z nią wiążą swoje plany na atrakcyjne zatrudnienie (zob. Smuk, Grabowska, Sowa 2023). Da się więc zaobserwować silne zainteresowanie nauką języków obcych dla potrzeb zawodowych, które przekłada się bezpośrednio na zwiększoną różnorodność profili uczących się języków obcych specjalistycznych (JOS), jak również dywersyfikację kontekstów edukacyjnych, w których ta nauka ma miejsce (Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020; Sowa 2022). Konsekwencją tego stanu rzeczy jest naturalne i zasadne oczekiwanie wobec rynku edukacji językowej, aby nauczyciel JO był specjalistą w zakresie przygotowania i prowadzenia zajęć językowych także dla potrzeb zawodowych, tzn. potrafił dobrze zaplanować, zorganizować i zrealizować program nauczania języka obcego w odniesieniu do specyficznych potrzeb zawodowych swoich uczniów. Należy jednak zauważyć, że przygotowanie i realizacja procesu dydaktycznego pod kątem specjalistycznych potrzeb językowych mają swoją specyfikę i wymagają wykorzystania nieco odmiennego repertuaru kompetencji zawodowych (por. Gajewska i Sowa 2014), które nauczyciel winien wykształcić w trakcie przygotowania do zawodu.

Niniejszy tekst ma na celu opis instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli języków obcych dla potrzeb i do celów zawodowych. Podstawą opisu jest jakościowa analiza programów kształcenia nauczycieli języków obcych oferowanych i realizowanych w latach 2017–2020 na 22 polskich uniwersytetach, a jego celem – wykazanie, czy (i ewentualnie, w jaki sposób oraz w jakim stopniu) programy tzw. specjalizacji nauczycielskich pozwalają przygotować się do realizacji procesu dydaktycznego zgodnie z założeniami glottodydaktyki specjalistycznej.

2. Nauczyciel JOS: przedmiot nauczania i kompetencje zawodowe

Podejmując rozważania nad nauczaniem języka obcego specjalistycznego należy zastanowić się nad specyfiką przedmiotu, który jest nauczany, jak również nad kompetencjami nauczyciela, które są niezbędne, aby proces dydaktyczny był skuteczny, a uczący się osiągnął pożądane cele.

2.1. Język obcy jako przedmiot nauczania w polskim systemie edukacji

Miejsce, czas i cel, w którym uczący się podejmuje naukę języka obcego decydują o jej odmianie, kształcie i zakresie. Oferta dydaktyczna w zakresie języków obcych dla potrzeb i do celów zawodowych pokazuje silne zróżnicowanie treści i efektów, które mogą być uwarunkowane przepisami ministerialnymi lub kształtowane pod wpływem czynników rynkowych (np. podaż, popyt).

Kształcenie językowe realizowane w toku edukacji formalnej na poziomie szkół ponadpodstawowych konfrontuje ucznia z językiem obcym mającym status przedmiotu szkolnego. W zależności jednak od rodzaju placówki edukacyjnej i obowiązującej w niej podstawy programowej kształcenia ogólnego lub zawodowego, nauka języka obcego może realizować cele ogólne w ramach przedmiotu pn. „Język obcy nowożytny” (Dz.U. 2018 poz. 467: 6) lub też realizować efekty kształcenia określone pn. „Język obcy ukierunkowany zawodowo” (JOZ) (Dz.U. 2017 poz. 860: 5). W pierwszym wskazanym przypadku nauka JO powinna dać uczącemu się możliwość poznania i przyswojenia środków językowych, za pomocą których będzie w stanie realizować działania językowe w zakresie rozumienia, tworzenia i przetwarzania wypowiedzi oraz reagowania na nie (por. Dz.U. 2018 poz. 467). Organizacja kształcenia językowego w zakresie JOZ ma z kolei na celu opanowanie przez uczącego się języka komunikacji zawodowej poprzez osiągnięcie efektów zdefiniowanych w następujących kategoriach wiedzy i umiejętności:

uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych w języku obcym nowożytnym (ze szczególnym uwzględnieniem środków leksykalnych), (...) rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie w standardowej odmianie języka obcego nowożytnego, a także proste wypowiedzi pisemne, (...) samodzielnie tworzy krótkie, proste spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne (...) w zakresie umożliwiającym realizację zadań zawodowych, (...) uczestniczy w rozmowie (...), zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w języku obcym nowożytnym w typowych sytuacjach związanych z realizacją zadań i wykonywaniem czynności zawodowych.

(Dz.U.2019 poz. 991: 9–10)

Skrótowo tylko przywołane zapisy podstaw programowych odmiennie definiują status JO w nauce szkolnej, wskazując na kontekst i cel jego użycia, poziom biegłości językowej (także w odniesieniu do realizowanych działań językowych) oraz sugerując dobór różnych środków osiągnięcia celów.

Także na poziomie szkoły wyższej w kontekście formalnym widać silne zróżnicowanie odmian języka obcego będącego przedmiotem nauki/studiów, gdyż coraz silniej zaznaczają swoją pozycję warianty specjalistyczne.

Ograniczając spostrzeżenia do samych tylko studiów filologicznych, można z całym przekonaniem stwierdzić, że nie ma w Polsce filologii, której program nie oferowałby zajęć z języków dziedzinowych lub branżowych (Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020), tak w formie fakultatywnych modułów specjalizacyjnych, jak i obowiązkowych zajęć z praktycznej nauki języka. Analizując sytuację dogłębniej, można zaobserwować ukierunkowanie nauki JOS na bardzo różne obszary i cele, takie jak m.in. terminologia, tekst, dyskurs i gatunki, komunikacja specjalistyczna uwarunkowana kulturowo (wewnątrz wspólnoty zawodowej i/lub organizacji), bez względu na to, czy nauka JO dokonuje się na poziomie początkującym czy zaawansowanym.

Kontekst edukacji pozaformalnej nie wydaje się wcale bardziej jednorodny i uporządkowany, jeśli chodzi o status i zakres kształcenia w JO. Liczne szkoły językowe, kursy w przedsiębiorstwach i w ośrodkach doskonalenia zawodowego dostarczają niezliczonych przykładów programów i zajęć, których celem jest przygotowanie uczących się do komunikacji obcojęzycznej w społeczności zawodowej i do wykonywania zadań właściwych pracy w danym zawodzie lub na danym stanowisku za pośrednictwem JO. Punktem odniesienia dla zdefiniowania przedmiotu nauki, jakim jest język obcy, stają się w tym kontekście najczęściej dziedziny, zawody lub działania/zadania zawodowe, co widać m.in. w postaci nazw oferowanych kursów: język X w biznesie, język Y dla prawników, język Z w kontaktach zawodowych – korespondencja mailowa lub rozmowy telefoniczne.

2.2. Kompetencje zawodowe nauczyciela JOS

Zważywszy na silne zróżnicowanie kontekstów nauczania języków obcych specjalistycznych, jak również dużą dywersyfikację celów, potrzeb i możliwości kształcenia językowego w tym zakresie, nie można przemilczeć w podjętej refleksji problemu kompetencji zawodowych nauczycieli, przy udziale których ww. kształcenie jest realizowane.

Literatura przedmiotu szeroko definiuje zakres kompetencji nauczyciela (Ferguson 1997; Master 1997, 2005; Jordan 2000; Alexander 2012; Hall 2013; Gajewska i Sowa 2014; Champion 2016; Bocanegra-Valle i Basturkmen 2019), choć zasadniczo dominują tu trzy kluczowe, tj. kompetencje w zakresie znajomości języka obcego, glottodydaktyki specjalistycznej oraz dziedziny zawodowej. Dobrej znajomości nauczanego języka obcego muszą towarzyszyć umiejętności w obszarze tworzenia i prowadzenia zajęć językowych zgodnie z regułami dydaktyki języków specjalistycznych. Do tego zestawu kompetencji dodać także należy minimalną choćby znajomość obszaru zawodowego i wiedzy na temat funkcjonowania w nim języka obcego.

Kompetencje zawodowe nauczyciela JOS są silnie powiązane z różnorodną naturą ról, jakie nauczyciel przyjmuje i zadań, jakie wykonuje, przygotowując i prowadząc zajęcia językowe. Owe zadania mogą polegać m.in. na opracowaniu koncepcji i programu kursu, stworzeniu odpowiedniego sylabusu do zajęć, autorskim przygotowaniu materiałów dydaktycznych, współpracy z innymi, prowadzeniu własnych poszukiwań i badań, jak również oceny zajęć, materiałów czy postępów w nauce swoich uczniów (Dudley-Evans i St. John 1998; Belcher 2006; Woodrow 2017). Medina (2020) uważa, że choć każde z ww. zadań można przypisać różnym osobom potencjalnie uczestniczącym w procesie tworzenia i realizacji programu kształcenia, to w praktyce najczęściej ich pełne wykonanie pozostaje w gestii nauczyciela JOS, który skupia w sobie role autora programu i materiałów dydaktycznych, prowadzącego zajęcia oraz egzaminatora (Belcher 2006; Basturkmen 2010, 2014; Hall 2013; Parpette 2017). Naturalnym i zasadnym wydaje się więc, aby w toku przygotowania do zawodu przyszły nauczyciel JOS miał możliwość rozwinięcia repertuaru specyficznych kompetencji, od których zależy jakość i skuteczność procesu dydaktycznego.

3. Filolog jako nauczyciel przedmiotu: standardy przygotowania do zawodu

Filolog to w potocznym rozumieniu absolwent studiów filologicznych. Oficjalnie to także zawód figurujący w ministerialnej „Klasyfikacji zawodów i specjalności” (Dz.U. 2021 poz. 2285), któremu przypisano zadania zawodowe, takie jak m.in. opracowywanie materiałów dydaktycznych do nauki danego języka obcego, „prowadzenie zajęć dydaktycznych w szkołach i na kursach językowych”⁴. Wynika z powyższego, że nauczyciel języka obcego jest filologiem i że to neofilologii powierzono zadanie kształcenia nauczycieli języków obcych (Grucza, 1988/2017: 255), które nieprzerwanie realizuje ona od połowy lat 50. XX wieku.

Dominującym w polskich uczelniach wyższych modelem kształcenia nauczycieli jest model symultaniczny, który polega na równoległym studio-waniu określonej dziedziny wiedzy i na przygotowywaniu się do nauczania

⁴ https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/klasyfikacja_zawodow/zawod/264302?_jobclassification-portlet_WAR_nnkportlet_backUrl=https%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%3Fp_p_id%3Djobclassificationportlet_WAR_nnkportlet%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1%26_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_query%3DFilolog [DW 09.06.2022]

tę, co jest jej przedmiotem. Programy przygotowania do zawodu nauczyciela, pod różnymi nazwami (m.in. specjalizacji, ścieżek, modułów nauczycielskich), oferowane są w formie obowiązkowej lub fakultatywnej paralelnie do głównego filologicznego programu kształcenia, a ich kształt i zakres regulują przepisy prawa. Standardy zawodowego przygotowania nauczycieli przedmiotów szkolnych, które dokonuje się na studiach, określa Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki. Obejmują one:

przygotowanie merytoryczne i przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne. Przygotowanie dydaktyczne obejmuje podstawy dydaktyki i emisję głosu oraz przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć.

(Dz.U. 2021 poz. 890: 5)

„Proces kształcenia jest realizowany w postaci zajęć lub grup zajęć przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela” (ibid.), w ramach których osiągnane są szczegółowe efekty kształcenia w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Ponadto dokument określa minimalny wymiar godzin przeznaczony na przeprowadzenie wymaganych zajęć oraz liczbę punktów ECTS. Wytyczne ministerialne nie wskazują dokładnej i jedynej obowiązującej powszechnie nazwy zajęć, jakie mają znaleźć się w programach kształcenia nauczycieli. Sugerują natomiast grupy zajęć oraz formy realizacji przedmiotów, dając tym samym uczelniom wyższym prowadzącym przygotowanie do nauczania przedmiotów szkolnych możliwość samodzielnego kształtowania oferty edukacyjnej z uwzględnieniem specyfiki danego przedmiotu. Warto w tym miejscu przypomnieć, że przepisy zdefiniowane w przywołanym rozporządzeniu odnoszą się łącznie do kształcenia nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczanych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w polskim systemie oświaty.

Zważywszy na specyfikę przedmiotu *Język obcy nowożytny* (zob. 1.1.) i zakres kompetencji nauczyciela (zob. 1.2.), jakie ten winien posiadać, by skutecznie realizować proces nauki JO w różnych kontekstach edukacyjnych, zasadna wydaje się analiza rzeczywistych możliwości przygotowania studentów filologii do nauczania języków obcych specjalistycznych.

4. Przygotowanie do nauczania JOS w programach kształcenia nauczycieli JO

Analiza, która jest podstawą podjętego w niniejszym tekście opisu, polegała na prześledzeniu programów studiów wyższych pod kątem obecności tzw. mo-

dułów nauczycielskich i zakresu realizowanych w nich treści programowych względem glottodydaktyki specjalistycznej⁵. Objęto nią programy kształcenia na kierunkach filologicznych⁶ (filologie i lingwistyki stosowane) obowiązujące w latach 2017/18, 2018/19, 2019/20 na 22 polskich uniwersytetach⁷. Celem dociekań analitycznych było sprawdzenie czy – i ewentualnie, w jakiej formie i jakim zakresie – programy specjalizacji nauczycielskiej⁸ zawierają przedmioty ukierunkowane na omówienie treści dotyczących nauczania języków obcych dla potrzeb i do celów specjalistycznych. Poza samą weryfikacją programów kształcenia dostępnych na stronach internetowych uczelni/kierunków, dokonano także bliższego oglądu sylabusów przedmiotów wchodzących w zakres specjalizacji nauczycielskiej.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego jest obecne na większości kierunków filologicznych analizowanych 22 uczelni. Specjalizacje nauczycielskie na poziomie studiów II stopnia stanowią – w zależności od jednostki – obligatoryjną lub fakultatywną część programu studiów magisterskich. Proponowane na tym poziomie kształcenie jest najczęściej kontynuacją tzw. ścieżki dydaktycznej ze studiów licencjackich. Należy jednak zauważyć, że zagadnienia glottodydaktyki specjalistycznej są mało obecne w programach kształcenia nauczycieli JO, a krajowe ośrodki uniwersyteckie mające w swojej ofercie dydaktycznej zajęcia i/lub moduły poświęcone nauczaniu JOS nie są zbyt liczne.

⁵ Dokładny opis i szczegółowe wyniki badania przedstawiono w Gajewska, Sowa, Kic-Drgas (2020: 100-146).

⁶ Badanie dotyczyło kierunków filologicznych kształcących nauczycieli języków obcych nauczanych w polskim w polskim systemie oświaty tj. języki angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski i włoski.

⁷ Wyboru uczelni dokonano na podstawie wykazu uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego (uniwersytety i uczelnie pedagogiczne) (<https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-publiczne-uczelnie-akademickie> [DW 17.06.2022]). Badanie objęło także filologie w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, który nie figuruje na ww. liście z racji swojego specyficznego statusu tj. kościelnej szkoły wyższej o pełnych prawach publicznych szkół wyższych.

⁸ Biorąc pod uwagę okres realizowanego badania, należy doprecyzować, że dla programów kształcenia nauczycieli realizowanych w cyklach 2017/18 i 2018/19 obowiązywało rozporządzenie MNiSW z 2012 r., które traktowało studia II stopnia (magisterskie) jako właściwe do zdobycia uprawnień do nauczania przedmiotu na III i IV etapie edukacyjnym (tj. w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych). Ten właśnie etap uznano jako najbardziej właściwy dla nauczania języków obcych specjalistycznych i z tego też powodu prezentowana analiza dotyczy zasadniczo programów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela realizowanych na studiach II stopnia.

Tabela 1. (Nie)obecność treści z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej w programach kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela na studiach filologicznych II stopnia

	Filologia						Lingwistyka stosowana
	jęz. angielski	jęz. francuski	jęz. hiszpański	jęz. niemiecki	jęz. rosyjski	jęz. włoski	
Specjalizacja nauczycielska	19/22	12/22	9/22	19/22	10/22	7/22	4/22
Treści z zakresu dydaktyki JOS	4/19	3/12	1/9	2/19	0 ¹ /10	1/7	3/4

¹ Ciekawy i innowacyjny program kształcenia nauczycieli w zakresie nauczania JOS jest realizowany na III roku studiów I stopnia.

W programach przygotowania zawodowego nauczycieli, w których zdecydowano się na wprowadzenie treści właściwych dla dydaktyki języków obcych specjalistycznych można zauważyć co najmniej trzy różne warianty zastosowanych rozwiązań tj.:

- włączenie elementów nauczania JOS do treści omawianych w ramach przedmiotu „Dydaktyka szczegółowa języka X”;
- potraktowanie zagadnień dotyczących nauczania JOS w formie odrębnego przedmiotu w programie kształcenia;
- stworzenie programu specjalizacji nauczycielskiej poświęconego wyłącznie nauczaniu JOS.

Tabela 2. Forma realizacji treści z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej w programach kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela na studiach filologicznych II stopnia

Dydaktyka JOS jako:	FILOLOGIA						LING. STOS.	Razem
	jęz. ang.	jęz. fr.	jęz. hiszp.	jęz. niem.	jęz. ros.	jęz. wł.		
Element treści przedmiotowych	3	1	1	1	–	1	–	7
Osobny przedmiot	1	2	–	1	–	–	3	7
Osobna specjalizacja	–	–	–	–	1 ²	–	–	1

² Realizowana na studiach I stopnia.

4.1. Nauczanie JOS jako element treści przedmiotowych

Zgodnie z zapisami standardów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela, program kształcenia nauczycieli przedmiotów szkolnych obejmuje przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć. Z tego też zapisu wynika masowa obecność w analizowanych programach zajęć realizowanych pn. „Dydaktyka (szczegółowa) języka X”. Bardzo pojemna nazwa pozwala szeroko uwzględnić w kształceniu treści dotyczące podstawowych składowych procesu dydaktycznego omawianych pod różnym kątem, tj. m.in. języka i językowo-kulturowych treści nauczania, uczenia, nauczyciela, metod i technik oraz materiałów nauczania. Repertuar zagadnień obecnych w sylabusach zajęć zawiera także sformułowania wskazujące na włączenie do programu przedmiotu treści dotyczących nauczania języka dla potrzeb i do celów zawodowych, jak m.in. „nauczanie języka/języków specjalistycznego/specjalistycznych”, „nauczanie języków specjalistycznych dla potrzeb zawodowych”, „English for Specific Purposes”, „Insegnare la lingua specialistica”, „Język specjalistyczny w nauczaniu języków obcych”. Hasłowe i bardzo ogólne określenie tematów omawianych na zajęciach z dydaktyki języka obcego nie daje możliwości, by dokładnie określić rodzaj treści szczegółowych, ich zakres i proporcje w stosunku do innych zagadnień stanowiących podstawę zajęć realizowanych najczęściej w formie wykładu i/lub ćwiczeń. Można domniemywać, że chodzi tu raczej o zasygnalizowanie wybranych kontekstów edukacyjnych, w których JO jest nauczany w specyficznym wariacie (język specjalistyczny, zintegrowanie nauczanie językowo-przedmiotowe). Biorąc pod uwagę naturę i ilość innych treści przedmiotowych będących tematem zajęć, należy się spodziewać, że zagadnienia właściwe dla nauczania JOS są omawiane w sposób fragmentaryczny i bardzo ogólny, raczej w kategorii wiedzy niż umiejętności.

4.2. Dydaktyka JOS jako odrębny przedmiot

Więcej dokładnych informacji co do rodzaju, zakresu i sposobu potraktowania zagadnień właściwych dla dydaktyki JOS można natomiast wydobyc z sylabusów zajęć, w ramach których omawia się wyłącznie kwestie dotyczące nauczania języków obcych dla potrzeb i do celów zawodowych, o czym świadczą nazwy przedmiotów: „Dydaktyka języka francuskiego dla potrzeb zawodowych”, „Dydaktyka języków specjalistycznych”, „Języki specjalistyczne – teoria i dydaktyka”, „Dydaktyka języków obcych ukierunkowanych zawodowo”, „Nauczanie języka zawodowego”, „Przyswajanie i nauczanie języka angielskiego dla celów akademickich i zawodowych”. Już na poziomie samych

nazw zajęć widać silne zróżnicowanie w sposobie podejścia do głównego problemu. O ile jedne wiążą treści z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej z nauczaniem konkretnego języka (jęz. francuski, jęz. angielski), o tyle inne wysuwają na pierwszy plan ogólną perspektywę dydaktyczną lub specyfikę języka, nie łącząc jej jednak z wybranym obszarem językowym. Nazwy odzwierciedlają także w pewnym stopniu dziedzinowy zakres odniesienia nauczanego przedmiotu, jakim jest JO: potrzeby zawodowe, cele akademickie i zawodowe, teoria i praktyka. Nazwy zajęć same w sobie wiele mówią o potencjalnych treściach nauczania, ale to karty przedmiotów (sylabusy) zawierają dokładne informacje na temat szczegółowych zagadnień, z którymi zapozna się przyszedł nauczyciel JO w toku studiów. Da się tutaj także zauważyć silne zróżnicowanie treści i odmienne rozłożenie akcentów, choć we wszystkich przypadkach przedmioty realizowane są w takim samym wymiarze czasowym (30 godz.) i w podobnej formie (w większości przypadków ćwiczenia). W zależności od kierunku treści przedmiotowe koncentrują się wokół takich aspektów jak m.in.:

- działania nauczyciela JOS (programowanie zajęć i czynności z tym związane jak m.in. analiza potrzeb, inżynieria dydaktyczna, prowadzenie zajęć i ewaluacja postępów uczniów);
- nauka podsystemów języka (słownictwo, terminologia, gramatyka);
- kształtowanie sprawności komunikacyjnych (czytania, pisanie, mówienia i słuchania);
- rozwój kompetencji interkulturowej, dyskursywnej, socjolingwistycznej;
- tekst i dyskurs w komunikacji specjalistycznej/zawodowej (cechy gatunków tekstów, analiza dyskursu);
- podejścia, koncepcje, techniki nauczania JOS.

Różnorodność definiowanych zagadnień ukazuje dużą autonomię jednostek w określaniu treści nauczania w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych. Poza tym, co szczególnie ciekawe, można zauważyć pewną dywersyfikację zakresu treści przedmiotowych realizowanych w ramach tego samego przedmiotu na tym samym kierunku (np. lingwistyka stosowana UW), ale w odniesieniu do różnych języków obcych i różnych prowadzących, jak również statusu studiowanego języka (język 1 i język 2 w programie studiów na lingwistyce).

To, co szczególnie warto podkreślić w omawianej grupie przypadków, to forma ewaluacji zajęć: zaliczenie zajęć z dydaktyki/nauczania języków specjalistycznych dokonuje się na podstawie pozytywnej oceny wiedzy oraz umiejętności dydaktycznych studentów zaangażowanych w przygotowanie projektu praktycznego (np. przeprowadzenie pokazowych zajęć z JOS, opracowanie programu kursu JOS dla wybranego zawodu/obszaru

zawodowego, przygotowanie konspektu zajęć lub materiałów dydaktycznych itp.). Zwieńczenie zajęć praktyczną realizacją mniejszego lub większego projektu w odniesieniu do nauczanego JO pozwala studentom zmierzyć się z realnymi zadaniami, jakie są bądź mogą być udziałem nauczyciela JOS w jego autentycznej praktyce zawodowej.

4.3. Nauczanie JOS jako cel i przedmiot odrębnej specjalizacji zawodowej

Ciekawym przykładem rozwiązania w zakresie kształcenia nauczycieli, który wymyka się zastosowanemu w niniejszej analizie kryterium poziomu studiów (tj. studia drugiego stopnia) jest program specjalizacji nauczycielskiej realizowany na kierunku filologia rosyjska Uniwersytetu Gdańskiego pn. „Nauczanie języka rosyjskiego na specjalistycznych kursach językowych”⁹. W tym przypadku cały program specjalizacji poświęcony jest przygotowaniu do nauczania języka rosyjskiego na kursach językowych, podczas gdy we wcześniej analizowanych przykładach nauczanie języków specjalistycznych było jedynie elementem treści przedmiotowych dla zajęć z dydaktyki szczegółowej lub pojawiało się w nazwie przedmiotu będącego częścią specjalizacji nauczycielskiej. Już w samej swojej nazwie program zawodowego przygotowania nauczycieli nawiązuje do specyficznej formy (kursy językowe) i specjalistycznych treści kształcenia językowego. To, co można uznać za nieszablonowe w proponowanym programie specjalizacji, to opracowanie dość obszernego bloku praktycznych zajęć metodycznych (6 x 30 godz. ćwiczeń), w skład którego wchodzi:

- „Metodyka nauczania języka rosyjskiego na kursach językowych”,
- „Nauczanie języka rosyjskiego w branży hotelarsko-gastronomicznej”¹⁰ lub „Nauczanie języka rosyjskiego w branży przewodnickiej”,
- „Nauczanie języka rosyjskiego w branży turystycznej” lub „Nauczanie języka rosyjskiego w sektorze logistyka i spedycja”,
- „Nauczanie języka rosyjskiego w branży medycznej” lub „Nauczanie języka rosyjskiego w branży kosmetycznej i odzieżowej”,
- „Nauczanie języka rosyjskiego w branży ekonomiczno-rachunkowej” lub „Nauczanie języka rosyjskiego w branży zarządzanie i marketing”,
- „Specyfika nauczania języka rosyjskiego w sferze socjalnej”.

Nie udało nam się niestety dotrzeć do dokładnego opisu zajęć specjalizacyjnych i zapoznać się bliżej z ich opisem metodycznym (cele, treści,

⁹ https://fil.ug.edu.pl/studia/plany_zajec_i_studiow_komunikaty/filologia_rosyjska/plan_studiow [DW 16.03.2020].

¹⁰ Studenci realizują jeden z dwóch zaproponowanych przedmiotów.

techniki, efekty). Z tego powodu porzucamy na ogólnym (subiektywnym być może) stwierdzeniu, że celem tak zaprojektowanej specjalizacji jest przygotowanie nauczyciela JO do pracy z odbiorcami o specyficznym profilu i potrzebach, w formie innej niż tradycyjna lekcja języka obcego oraz w warunkach odmiennych od kontekstu szkoły publicznej, gdzie nauczyciel pracuje według harmonogramu roku szkolnego, mając do dyspozycji program nauczania i gotowy podręcznik. Skupienie się na specyfice nauczania w odniesieniu do zdefiniowanych branż (jak to sugerują nazwy poszczególnych zajęć) daje możliwość wykształcenia umiejętności programowania kursu językowego, ukierunkowując działania nauczyciela na dobór treści nauczania adekwatnie do działań komunikacyjnych wykonywanych przez uczących się w języku obcym na stanowiskach pracy właściwych obszarowi zawodowemu. Tym samym, w ramach tak sprofilowanego programu przygotowania do zawodu, przyszły nauczyciel uczy się tworzyć kursy „na miarę” profilu i potrzeb zawodowych odbiorców, w oparciu o działania dydaktyczne wkraczające w obszar inżynierii kształcenia.

5. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza programów kształcenia na studiach filologicznych (filologiach i lingwistykach stosowanych) w polskich uczelniach wyższych dowodzi skromnej obecności modułów i/lub zajęć poświęconych dydaktyce języków specjalistycznych, w ramach których przyszli nauczyciele języka obcego mogliby zdobyć podstawy pracy dydaktycznej z grupami o potrzebach zawodowych. Główna uwaga autorów uniwersyteckich programów kształcenia przyszłych nauczycieli filologów koncentruje się na zagadnieniach z dydaktyki nauczania języka obcego dla potrzeb ogólnych. W większości przypadków pomija się dydaktykę języków specjalistycznych, co *de facto* prowadzi do sytuacji, że studia filologiczne przygotowują zasadniczo do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego w placówkach oświatowych o profilu ogólnym. Nie uwzględnia się w ten sposób innych formalnych kontekstów edukacyjnych (tj. kształcenia w zawodzie), w których nauka języka obcego specjalistycznego jest przedmiotem szkolnym i obowiązkowym elementem przygotowania do zawodu (m.in. JOZ w technikach i szkołach branżowych I i II stopnia). Poza jednym wskazanym przypadkiem specjalizacji nauczycielskiej dotyczącej nauki JOS na kursach praktycznie nieobecne w przygotowaniu zawodowym nauczycieli JO są inne formalne i pozaformalne konteksty nauki, w których nauczyciele języków obcych pracują z odbiorcami o celach i potrzebach zawodowych. Być może jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest brak prawnego ugruntowania dla zawodu nauczyciela ję-

zyka specjalistycznego, wskutek czego programy kształcenia nauczycieli języków obcych koncentrują się zasadniczo na celach i treściach wskazanych w tekście stosownych rozporządzeń resortowych.

Z drugiej jednak strony wspomniane przepisy prawa nie zamykają drogi do programowania oferty kształcenia nauczycieli JO, która uwzględniałaby aktualne i rzeczywiste potrzeby systemu oświaty względem specyfiki pracy nauczyciela JO w różnych kontekstach edukacyjnych (zob. Sowa 2022). Omówione powyżej przykłady rozwiązań świadczą o dużej swobodzie autorów programów specjalizacji i sylabusów w wyborze treści przedmiotowych właściwych dla warsztatu zawodowego nauczycieli JO. Można wnioskować, że autorzy programów i sylabusów są świadomi istnienia różnorodnych uwarunkowań pracy nauczyciela JO (m.in. odbiorców, kontekstu, przepisów prawa, praw rynku, atrakcyjności zawodowej itp.) i starają się je w różny sposób uwzględnić w ofercie kształcenia na studiach wyższych. Przedstawione skrótowo przykłady zajęć już realizowanych w praktyce są z pewnością zapowiedzią zmian i źródłem inspiracji dla innych ośrodków, które jeszcze nie mają w swoich programach elementów przygotowania do nauczania JOS.

Doceniając pierwsze wysiłki podjęte na rzecz przemian w obszarze kształcenia nauczycieli JOS i licząc na ich ewolucję w szerszej skali, stawiamy sobie jednocześnie pytanie dotyczące konieczności opracowania w przyszłości obiektywnych kryteriów doboru treści przedmiotowych poświęconych dydaktyce języków specjalistycznych. Mamy jednak świadomość, że takie rozwiązanie wymagać będzie jednocześnie głębszego namysłu nad teoretycznym i praktycznym przygotowaniem nauczycieli akademickich¹¹ do programowania i prowadzenia tego typu zajęć. W konsekwencji konieczna może okazać się refleksja nad bardzo szeroko pojmowanym kształceniem nauczycieli języków obcych do celów i dla potrzeb zawodowych, dla których w przyszłości z pewnością przybywać będzie kontekstów i odbiorców ich pracy dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander O. (2012), *Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels*. „Journal of English for Academic Purposes”, nr 11, s. 99–111.
- Basturkmen H. (2010), *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Basturkmen H. (2014), *LSP teacher education: review of literature and suggestions for the research agenda*. „Ibérica”, nr 28, s. 17–34.

¹¹Według określenia Kotarbińskiego (1982), „nauczycieli nauczycieli” lub „nauczycieli do kwadratu”.

- Belcher D. (2006), *English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life*. „TESOL Quarterly”, vol. 40 nr 1, s. 133–156.
- Bocanegra-Valle A., Basturkmen H. (2019), *Investigating the teacher education needs of experiences ESP teachers in Spanish universities*. „Ibérica”, nr 38, s. 127–150.
- Campion G. (2016), *The learning neverends: Exploring teachers' views on the transition from general English to EAP*. „Journal of English for Academic Purposes”, nr 23, s. 59–70.
- Dudley-Evans T., St John M.J. (1998), *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson G. (1997), *Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge*, (w:) Howard R., Brown G. (red.), *Teacher Education for ESP*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 80–89.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska E., Sowa M., Kic-Drgas J. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grucza F. (1988/2017), *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) Grucza F., *Dzieła zebrane, Tom 5 O uczeniu języków i glottodydaktyce I*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW, s. 235–272.
- Hall D.R. (2013), *Teacher education in languages for specific purposes*, (w:) Chapelle C.A. (red.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 5537–5542.
- Jordan R.R. (2000), *EAP: The human dimension – Changes, difficulties & needs*. “IATEFL ESP SIG Newsletter”, nr 17, s. 17–21.
- Kotarbiński T. (1982), *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Ossolineum.
- Master P. (1997), *ESP Teacher education in USA*, (w:) Howard R., Brown G. (red.), *Teacher Education for ESP*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 22–40.
- Master P. (2005), *English for Specific Purposes*, (w:) Hinkel E. (red.), *Handbook of Research in Second Language teaching and Learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 99–115.
- Medina C. (2020), *Quelle démarche globale, pluriaspectuelle et pratique de la notion de compétence des acteurs en LSP pour les didacticiens et enseignants de langue en contextes spécifiques ?* (w:) Sowa M. (red.), *In search of the LSP teacher's competencies / A la recherche des compétences des enseignants de LS*. Berlin: Peter Lang, s. 33–54.
- Parpette Ch. (2017). *Le Français sur Objectif Spécifique : entre utilité et faisabilité*, (w:) Sowa M., Krajka J. (red.), *Innovations in Languages for Specific Purposes. Present Challenges and Future Promises*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 53–64.
- Smuk M., Grabowska M., Sowa M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków: Universitas.

- Sowa M. (2022), *Potrzeby nauczycieli języków obcych specjalistycznych względem przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego. Próba diagnozy*, (w:) Kic-Drgas J., Woźniak J. (red.), *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 30–55.
- Woodrow L. (2017), *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. London: Routledge.

AKTY PRAWNE

- Dz. U. 2017 poz. 860, *Rozporządzenie MEN z 31.03.2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*.
- Dz. U. 2018 poz. 227, *Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 grudnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*.
- Dz. U. 2018 poz. 467, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*.
- Dz. U. 2019 poz. 991, *Rozporządzenie MEN z 16.05.2019 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego*.
- Dz. U. 2021 poz. 890, *Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.
- Dz. U. 2021 poz. 2285, *Rozporządzenie Ministra Rodziny i Polityki Społecznej z dnia 13 listopada 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*.

Received: 23.08.2022

Revised: 26.04.2023

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-8916-608X

malgorzata.spychala@amu.edu.pl

Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym języków obcych na przykładzie uczelni wyższej

**The Constructivist Approach and the role of the teacher
in the remote teaching of foreign languages: an example
from university**

The aim of the article is to present the main directions of research in the field of constructivism and how we can use this educational model in remote language teaching. It should be noted that although constructivism is not a new approach in the theory of psychology and didactics, it turns out that it is not yet sufficiently present in educational practice, as we could see during the pandemic crisis. We pay special attention to the foreign language teacher who acts as a linguistic and cultural mediator. We assume, among other things, that a teacher, using constructivist ideas, can help their students develop communication skills even more actively during remote classes. We will analyze the skills and characteristics of teachers who, above all, encourage and motivate their students to independently construct linguistic and cultural knowledge. Finally, we present the results of a pilot study conducted among first-year students of various philologies who have experienced remote language learning.

Keywords: constructivism, online language teaching, language teacher, skills, competences.



Słowa kluczowe: konstruktywizm, nauczanie zdalne języka, nauczyciel języka, umiejętności, kompetencje.

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest krótka prezentacja podejścia konstruktywistycznego w kontekście edukacji językowej. Należy zaznaczyć, że choć w teorii psychologii konstruktywizm nie jest podejściem nowym, okazuje się, że wciąż nie jest wystarczająco obecny w dydaktyce języków obcych. Szczególną uwagę kierujemy w stronę nauczyciela języka obcego. Zakładamy między innymi, że nauczyciel/wykładowca, korzystając z idei konstruktywistycznych, może sprawić, że jego uczniowie/studenci będą bardziej aktywnie rozwijać kompetencję komunikacyjną podczas zajęć językowych. Przedstawimy również wyniki badania pilotażowego przeprowadzanego wśród studentów różnych filologii będących na I roku, którzy doświadczyli nauki języka w formie zdalnej.

2. Konstruktywizm a teorie uczenia się

Konstruktywizm jest to nurt, który wywodzi się z postmodernistycznych koncepcji filozoficznych, choć do jego rozwoju jako dyscypliny naukowej przyczyniły się też: psychologia, socjologia, pedagogika czy literaturoznawstwo. Typologia podejścia konstruktywistycznego też jest bardzo zróżnicowana. W piśmiennictwie wyróżnia się wiele typów konstruktywizmu, np. radykalny, społeczny, poznawczy, epistemologiczny, historyczny (Sendur, Kościńska, 2021). Wendland (2011) wyjaśnia, że cechą wspólną wszystkich typów konstruktywizmu jest to, że człowiek jako jednostka społeczna konstruuje lub produkuje wiedzę o świecie teoretyczną i praktyczną.

W zakresie naszych zainteresowań znajduje się konstruktywizm związany z nurtem psychologicznym, a konkretnie z teoriami uczenia się. Z pewnością największy wpływ na jego rozwój miały prace Piageta (1977), który opisywał proces formowania się wiedzy dziecka i młodego człowieka na jego poszczególnych etapach rozwoju poznawczego. Jak słusznie zauważa Wendland (2011: 39), psychologia Piagetowska wychodzi z założenia, że uczący się „konstruuje interpretacje świata w oparciu o własne przeszłe doświadczenia oraz interakcje pomiędzy nim a światem”. Niemniejszą rolę w kształtowaniu myśli konstruktywistycznej odegrały postulaty Wygotskiego (1978), który zwracał uwagę na ogromną rolę kontekstu społecznego i kulturowego w procesie nabywania wiedzy od momentu narodzin. Warto też wspomnieć

o teorii tzw. nauczania odkrywającego – *discovery learning theory* Brunera (1961), gdzie przyjmuje się, że samodzielne odkrywanie wiedzy wpływa na rozwój umiejętności logicznego myślenia oraz wspomaga proces zapamiętywania. Teoria tzw. uczenia się znaczącego *meaningful learning theory* Ausubela (1968) przypomina z kolei, że uczeń uczy się nowych zagadnień ze zrozumieniem, jeśli nawiązuje do swojej wiedzy już posiadanej. Fosnot i Perry (2005), zaliczając konstruktywizm do teorii psychologii post-strukturalnej, dodają, że uczenie się funkcjonuje jako proces interpretacji i konstrukcji wiedzy przede wszystkim przez osoby aktywne. Moshman (1982) natomiast, bazując na pracach Peppera (1970) i Piageta (1977), wyróżnił trzy paradygmaty konstruktywizmu będące metaforą uczenia się:

- *endogeniczny* (uczeń opiera się na własnej strukturze poznawczej),
- *egzogogeniczny* (uczeń korzysta ze źródeł zewnętrznych, współpracuje z kolegami),
- *dialektyczny* (uczeń wspierany jest przez nauczyciela w konstruowaniu nowej wiedzy).

Autor podkreśla przy tym, że mając świadomość procesu uczenia się, można i należy integrować wszystkie trzy wspomniane wyżej paradygmaty, które opierają się na organicznych, mechanicznych i kontekstowych sposobach budowania wiedzy.

Konstruktywizm jest zatem typem uczenia się aktywnego i autonomicznego, który polega na budowaniu nowej wiedzy również w oparciu o wcześniejsze doświadczenia poznawcze (Bruner, 1966; Ausubel, 1968; Díaz Barriga, Hernández Rojas, 2002). Najnowsze badania przeprowadzone wśród studentów i profesorów kilku amerykańskich uczelni (zob. m.in. Patrick, Howell, Wischusen, 2016; Birdwell, Uttamchandani, 2019; Farrow, Wetzel, 2021; Copridge, Uttamchandani, Birdwell, 2021), potwierdzają, że aktywne uczenie (ang. *active learning*), przyczynia się do znacznie większego zaangażowania studentów w pracę nad danym materiałem zajęciowym. Większość badanych pozytywnie oceniła angażujące ich interaktywne zajęcia oraz prace zespołowe polegające m.in. na wspólnym rozwiązywaniu problemów. Dużym wyzwaniem okazała się natomiast zmiana nastawienia wykładowców do tego modelu uczenia. Wielu z nich przyznawało, że są przyzwyczajani do tradycyjnych (wykładowych) metod nauczania, narzekali też na brak czasu w kontekście opracowania nowych materiałów zajęciowych, czy konieczność zmiany ustawienia ławek. Wyniki tych badań wskazują też, że wdrażanie metod aktywnego nauczania powinno obejmować również bieżącą analizę różnic w postrzeganiu aktywnego uczenia się przez wykładowców i studentów.

3. Podejście konstruktywistyczne a nauka języków obcych

Perspektywa konstruktywistyczna opiera się na postrzeganiu nauki języków obcych jako wyniku rozumowania indukcyjnego polegającego na rozwiązywaniu problemów językowych i kulturowych¹. Jest to proces, który wymaga wielogodzinnego zaangażowania bez z góry określonej strategii przyswojenia skomplikowanego systemu, jakim jest język (Ellis, 2011: 45). Uczeń staje się odpowiedzialnym za swoje działania podmiotem, który tworzy nowe idee oraz koncepcje, bazując na własnej wiedzy i doświadczeniu. Nauczyciel przestaje zaś być ekspertem przekazującym wiedzę, a staje się doradcą wspierającym proces uczenia się (Beatty, 2013). Chodzi więc w zasadzie o to, by uczeń/student miał naturalną potrzebę działania i poznawania świata zgodnie z własnymi zainteresowaniami.² Niewątpliwie uczenie się związane jest z rozwojem inwencji oraz samoorganizacji. Uczeń powinien mieć świadomość, że, zadając pytania, otrzyma odpowiedzi, a popełniając błędy, może lepiej uporządkować swoją wiedzę (Fosnot i Perry, 2005). Dzięki takim działaniom staje się aktywnym podmiotem, który samodzielnie opracowuje nowe znaczenia, rozwiązuje problemy językowe i jednocześnie jest zmotywowany wewnątrznie (Soler Fernández, 2006).

Lewicka (2007) uważa, że konstruktywistyczna teoria poznania może być ciekawą alternatywą spojrzenia na problemy uczenia się języków obcych:

[t]ak jak konstruktywiści nie są w stanie dać istotom żywym gotowej, dla wszystkich jednakowej, recepty na właściwe dopasowanie, podobnie glottodydaktycy i nauczyciele nie powinni zapominać, że nie wszyscy uczą się w jednakowy sposób, w jednakowym tempie. Nie można więc od uczących się wymagać, aby działali według jednakowej dla wszystkich instrukcji, w takich samych warunkach i dysponowali taką samą wiedzą oraz takimi samymi umiejętnościami

(Lewicka, 2007: 40).

Podstawową zasadą konstruktywistyczno-glottodydaktyczną powinno być więc oparte na tolerancji i szacunku, indywidualne podejście do ucznia

¹ Uczeń, komunikując się w języku obcym, przeważnie nie jest zainteresowany analizą teorii gramatycznych, czy liczbą morfemów w danym wyrazie. W tym momencie najbardziej będzie się skupiał na związkach pomiędzy określonymi znaczeniami użytych słów. A ucząc się języka, będzie tworzył bloki pamięciowe, które odnoszą się do konkretnych struktur leksykalnych i są często przetwarzane fonologicznie w pamięci krótkotrwałej. Konstruując różnego rodzaju schematy obejmujące również składnię, uczeń cały czas ćwiczy swoją kreatywność językową, dzięki której tworzy nowe struktury gramatyczne i znaczeniowe. Tego typu aktywne działania zdecydowanie przyczyniają się do lepszego zapamiętywania danego materiału językowego (Ellis, 2011: 48–54).

² Zdaniem Żylińskiej (2013: 240) „ludzie mają naturalną potrzebę działania i jeśli są jej pozbawieni, tracą zainteresowanie i przestają się angażować”.

uwzględniające jego zasoby oraz czynniki zewnętrzne, które mogą mieć zarówno negatywny, jak i pozytywny wpływ na proces jego uczenia się. Przykładem takich zasobów mogą być zaś nowe technologie, którymi obecne pokolenie nazywane przez Prensky'ego (2001) „cyfrowymi tubylcami”, otoczone jest praktycznie od urodzenia. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym korzystając z określonych narzędzi Internetu, uczeń może tworzyć własne projekty w oparciu o autentyczny materiał dydaktyczny zarówno w warunkach klasowych, jak i w domu. Dodatkowo można pracować w grupach poza zajęciami niezależnie od miejsca zamieszkania (Can, 2009).

4. Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela/wykładowcy

W założeniach podejścia konstruktywistycznego nauczyciel uznaje, że proces uczenia się związany jest przede wszystkim z aktywnością, kreatywnością i motywacją wewnętrzną uczniów, a nie tylko z aktywnością prowadzącego zajęcia (tzw. podejście podawcze). Nauczyciel ma też świadomość, że rozwiązania problemów³/zadań zrealizowanych przez jego podopiecznych nie muszą pokrywać się z oczekiwanym rezultatem wcześniej przez niego wypracowanym. Najważniejsze jest, by obie strony nawiązały kontakt, który pozwoli na osiągnięcie porozumienia w kontekście wspólnych działań. W ten sposób, nauczyciel jest niejako zmuszony do ciągłej refleksji nad swoją aktywnością dydaktyczną w dialogu z osobą uczącą się (Soler Fernández, 2006; Solé i Coll, 2007). Twórca konstruktywizmu radykalnego von Glasersfeld (1995a) dodaje, że uczeń będzie dużo bardziej zmotywowany, jeśli nauczyciel wcześniej wyjaśni użyteczność przekazywanych w klasie informacji. W jego opinii, konstruktywizm przede wszystkim sugeruje i wyjaśnia, dlaczego określone postawy lub postępowanie nauczyciela mogą być bardziej owocne niż inne. A nauczyciel/wykładowca, zdaniem badacza, powinien mieć wewnętrzne przekonanie, że każdy uczeń/student jest zdolny do samodzielnego myślenia.

W konstruktywizmie społecznym efekty uczenia zależne są od kontaktów z innymi osobami, w tym z nauczycielami. Reprezentanci tego nurtu Williams i Burden (2008: 62–63) przypominają przy tym, że nauczyciele nie tylko przekazują posiadaną przez siebie wiedzę, ale też transmitują określone postawy oraz osobiste przemyślenia względem danego przedmiotu

³ Zgodnie z podejściem von Glasersfeld (1995b: 14–15), by rozwiązać dany problem uczeń powinien go postrzegać jako przeszkodę, która utrudnia dotarcie do obranego wcześniej celu. W opinii autora, jest to niezawodna forma motywacji, gdyż szukanie i odnalezienie drogi do celu daje ogromnie dużo przyjemności i satysfakcji. Rolą nauczyciela jest wysłuchać ucznia, interpretować to, co robi i myśli, a na koniec starać się zbudować ‘model’ struktur pojęciowych ucznia.

nauczania. To wszystko ma wpływ na proces konstruowania wiedzy przez ucznia i może się przyczynić do modyfikacji jego postawy, posiadanej wiedzy czy poglądów. W swoim modelu konstruktywizmu społecznego Williams i Burden (2008) wyróżniają cztery podstawowe, połączone ze sobą elementy procesu uczenia się języków obcych: nauczycieli, uczniów, zadania i kontekst. *Nauczyciele* selekcionują zadania, które odzwierciedlają ich poglądy na temat metod nauczania oraz wyjaśniają, w jaki sposób należy uczyć się danego języka, by doświadczenie przyswajania nowej wiedzy było dla uczniów ważne i znaczące. Następnie *uczniowie* interpretują zadania nadając im osobiste znaczenia. W tym celu korzystają ze strategii kognitywnych i metakognitywnych, które bazują na świadomym i refleksyjnym korzystaniu z narzędzi magazynowania, odtwarzania i używania określonych zasobów informacyjnych.

Najważniejszym zadaniem nauczyciela konstruktywisty jest ścisła współpraca z uczniem w celu: permanentnego rozwiązywania napotykaných problemów, prowadzenia negocjacji znaczeń poszczególnych koncepcji rzeczywistości, wskazywania na niewiadome współczesnej nauki, prowokowania do krytycznego spojrzenia na zastaną rzeczywistość

(Moroz, 2015: 82).

Zadania są przestrzenią kontaktu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Powinny być oparte na interakcji, negocjacji i transmitowaniu znaczeń językowych w określonych sytuacjach. Natomiast *kontekst* uczenia się ma wpływ na rozwój poznawczy, afektywny, moralny oraz społeczny danego ucznia. Ważne jest, by uczący się języków obcych mieli świadomość oddziaływania danego otoczenia z uwzględnieniem różnic kulturowych występujących pomiędzy kulturą własną a obcą.

Szempruch (2013) słusznie zauważa, że dokonujące się zmiany w systemie społecznym niejako wymuszają redefiniowanie roli nauczyciela, przed którym ciągle stawiane są nowe wyzwania. Jednym z nich jest niewątpliwie praca z nowymi technologiami informacyjnymi, szczególnie w sytuacji, kiedy bardzo duża część społeczeństwa korzysta na co dzień z mediów społecznościowych. Surdyk (2020: 77) dodaje, że „uczniowie często przerastają swoich nauczycieli znajomością nowych mediów (w tym społecznościowych) i technologii”.

5. Kompetencje nauczyciela w nauczaniu zdalnym

Zawadzka (2004) przyznaje, że pojęcie kompetencji nauczyciela jest wielowymiarowe i dość złożone ze względu na zmieniające się funkcje i zadania

nauczycielskie. Powodem takiego stanu jest wspomniana ciągle zmieniająca się rzeczywistość społeczna i prawna. Na podstawie analizy licznych opracowań na temat kompetencji⁴ nauczycieli języków obcych (np. Reid, 2000; Komorowska, 2002; Zawadzka, 2004; Instytut Cervantesa, 2012⁵; Iglesias Casal, 2016; Sobańska, 2018; Spychała-Wawrzyniak, 2018; Surdyk, 2020) możemy podzielić je na cztery kategorie:

- *kompetencje językowe* (obejmujące nie tylko bardzo dobrą znajomość języka obcego, ale również jego kulturę/kultury);
- *kompetencje dydaktyczne i medialne* (umiejętności związane z planowaniem i zarządzaniem procesem edukacyjnym wykorzystując m.in. nowe technologie);
- *kompetencje komunikacyjne* (umiejętności komunikowania się w zróżnicowanej grupie osób);
- *kompetencje afektywne* (umiejętności motywowania i zarządzania emocjami).

Ponieważ w ostatnim czasie mamy do czynienia ze znacznym wzrostem znaczenia edukacji zdalnej nie tylko w Polsce, ale na całym świecie, szczególnie uwagę zwracamy na kompetencję medialną, bazującą na umiejętnym wykorzystaniu narzędzi nowych technologii. Zdaniem Zawadzkiej (2004), *kompetencja medialna* obejmuje: kompetencję techniczną (wiedzę na temat funkcjonowania komputerów i możliwości wykorzystania ich zasobów); kompetencję semantyczną (umiejętności doboru, selekcji, rozumienia i interpretacji materiałów) i kompetencję pragmatyczną (umiejętność celowego wykorzystania materiałów). Nauczyciel dysponujący kompetencją medialną powinien przede wszystkim mieć świadomość korzyści i możliwości jakie daje nauczanie zdalne, szczególnie w obszarze autonomii uczenia się.

Nauczanie zdalne (online) nie jest i nie może być tożsame z nauczaniem tradycyjnym w klasie, dlatego nauczyciel powinien również dostrzegać różnice między nimi (Li, 2017). W edukacji zdalnej uczeń staje się aktywnym, odpowiedzialnym i samodzielnym podmiotem, którego nauczyciel/wykładowca przede wszystkim wspiera w dokonywaniu własnych wyborów, co wiąże się również z założeniami podejścia konstruktywistycznego.

⁴ Na potrzeby niniejszej publikacji opieramy się na definicji *kompetencji* Zawadzkiej (2004: 110), według której „jest to umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy, uwzględniająca krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru”.

⁵ Przykładowo Instytut Cervantesa (2012) na podstawie przeprowadzonych badań wśród swoich słuchaczy i lektorów, opracował listę 9 kluczowych kompetencji nauczycieli języków obcych: organizują sytuacje edukacyjne; oceniają uczenie się i aktywność uczniów; angażują uczniów w zarządzanie własnym procesem uczenia się; wspierają komunikację międzykulturową; rozwijają się zawodowo; potrafią zarządzać uczuciami i emocjami podczas wykonywania swojej pracy; angażują się na rzecz instytucji, w której pracują; korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Badanie Sendur i Kościńskiej (2021) przeprowadzone w roku 2020 (kilka miesięcy po zamknięciu szkół w wyniku pandemii) wśród 734 nauczycieli (w tym 122 wykładowców akademickich), potwierdziło, że 60% ankietowanych zdawało sobie sprawę, że lekcja online, nie może wyglądać tak samo jak lekcja w sali. W znacznej mierze nauczyciele/wykładowcy języków obcych wykorzystywali podczas zajęć materiały i narzędzia interaktywne w formie quizów czy aplikacji. Rzadziej korzystali z różnych platform np. Moodle czy Blackboard. Zdecydowana większość respondentów zwróciła uwagę na konieczność większej kreatywności ze strony prowadzącego zajęcia online. Kolejnym wyzwaniem było ocenianie i weryfikacja efektów uczenia się oraz motywowanie uczniów. „Przyczyną takiej sytuacji jest zapewne fakt, że nauczyciele w zdalnym nauczaniu próbowali podejść do oceniania i testowania w taki sam sposób, jak to robili przez lata w nauczaniu w klasie szkolnej (ibid.: 170)⁶.

Niewątpliwie komputer, Internet, nowe aplikacje w telefonie etc. stanowią obecnie ważne narzędzia dydaktyczne na lekcji języka obcego. Zgadza się więc z Chudakiem (2013), że kształcenie nauczycieli powinno w większym stopniu skupiać się na podnoszeniu ich aktywności medialnych, poprzez korzystanie z różnych materiałów audiowizualnych, zwłaszcza że rozwój kompetencji medialnej może przyczynić się do intensyfikacji kontaktów z przedstawicielami innych kultur.

6. Wyniki badania pilotażowego

Podstawowym celem przeprowadzonego badania pilotażowego była analiza postaw studentów wobec uczenia się języka obcego zdalnie w kontekście założeń podejścia konstruktywistycznego ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela praktycznej nauki języka (dalej: PNJ). Warto dodać, że interesowały nas też opinie studentów, którzy odbywali zajęcia już w budynku uczelni (stacjonarnie). Problemem badawczym było również sprawdzenie, czy występują różnice pomiędzy opiniami studentów nauczanych języka zdalnie od opinii uczących się stacjonarnie po okresie pandemii. W związku z tym, opracowaliśmy ogólne pytania badawcze:

⁶ Warto zaznaczyć, że w podejściu konstruktywistycznym stosuje się zazwyczaj ocenianie kształtujące, które zdaniem Czetwertyńskiej (2005: 19) „pozwala na ocenę ucznia w procesie, zakresu jego doświadczeń, a nie tylko kontrolę zapamiętanych faktów i danych”. Taka ocena (informacja zwrotna) ma formę wskazówki dotyczącej tego, co uczeń zrobił dobrze i nad czym jeszcze warto popracować. Docenia się nawet najmniejsze postępy ucznia, co wpływa na jego poczucie wartości i motywację do dalszej nauki. Autorka zdecydowanie krytykuje ocenianie sumujące, które faworyzuje uczniów uczących się pamięciowo oraz nauczycieli stosujących testy z pytaniami zamkniętymi.

Czy i w jakim stopniu prowadzący zajęcia PNJ promują wśród studentów aktywną i samodzielną (poza zajęciami) postawę wobec uczenia się danego języka?

Jakie są opinie wśród studentów na temat nauczania PNJ zdalnie oraz stacjonarnie?

Jakimi cechami/kompetencjami powinien charakteryzować się wykładowca praktycznej nauki języka w trakcie zajęć zdalnych oraz stacjonarnych i czy opisane cechy pokrywają się z kompetencjami nauczyciela konstruktywisty?

Ogółem badaniem objęto 398 respondentów z I roku studiów filologicznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza oraz w Wyższej Szkole Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego w Poznaniu. Zostało ono przeprowadzone wśród studentów filologii: hiszpańskiej, niemieckiej, koreańskiej, japońskiej, chińskiej i norweskiej. Wśród ankietowanych 186 studentów uczyło się wyłącznie zdalnie w roku akademickim 2020/2021, a 212 w roku akademickim 2021/2022 odbywało zajęcia z PNJ w budynku danej uczelni. Największą grupę stanowiły kobiety: 81% (grupa zdalna), 83% (grupa stacjonarna) oraz studenci w wieku 19-24 lata w obu grupach. Narzędziem badawczym była ankieta składająca się z pytań otwartych i zamkniętych. Pytania zostały opracowane m. in. na podstawie prowadzonych badań dotyczących postaw wobec uczenia się języków (np. Gardner, 1985; Komorowska, 1987; Spychała-Wawrzyniak, 2018). W przypadku pytań otwartych, wszystkie odpowiedzi studentów zostały poddane kategoryzacji zgodnie z przedmiotem badania.

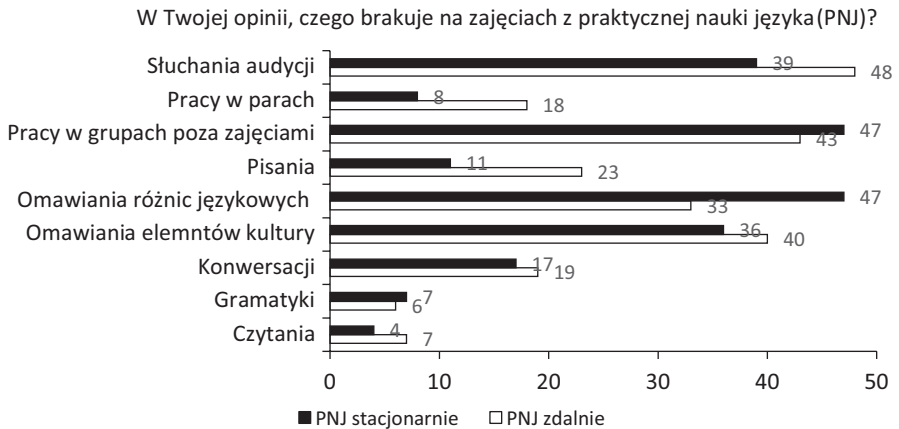
Analiza odpowiedzi na pytania dotyczące samodzielnej pracy studentów z językiem poza zajęciami z PNJ pokazuje, że zarówno ci uczący się zdalnie (90%), jak i stacjonarnie (86%) na ogólne pytanie: *Czy poza zajęciami z PNJ poświęcasz czas na kontakt z językiem Twojej filologii (poza uczelnią)?* odpowiedzieli twierdząco. Różnice pojawiły się natomiast przy odpowiedzi na pytanie: *Czy codziennie w domu uczysz się języka Twojej filologii?* W tym przypadku, ponad połowa respondentów uczących się zdalnie (58%) na to pytanie odpowiedziała twierdząco, natomiast grupa pracująca stacjonarnie w przeważającej części odpowiedziała negatywnie (64%). Kolejne pytanie dotyczyło stopnia zadowolenia ankietowanych z zajęć PNJ. 61% studentów pracujących zdalnie odpowiedziało „tak”, 25% „trudno stwierdzić”, a 14% nie było zadowolonych z tych zajęć. Inaczej odpowiadali na to pytanie studenci uczący się już w budynku uczelni. W tym wypadku aż 82 % było zadowolonych z zajęć PNJ, a tylko 3% z nich było niezadowolonych.

Jeśli chodzi o preferencje studentów w odniesieniu do metod pracy stosowanych podczas zajęć PNJ, analiza odpowiedzi pokazuje, że zdecydowanie chcą oni aktywnie w nich uczestniczyć. Zarówno w przypadku zajęć zdalnych, jak i tych prowadzonych w sali, wszyscy studenci na pierwszym miejscu

wymienili prowadzenie konwersacji. Zaskakujące jest też to, że (również niezależnie od formy zajęć) na drugim miejscu wskazali czytanie tekstów, co niejako wpisuje się w założenia podejścia konstruktywistycznego, gdzie uczący samodzielnie zdobywają wiedzę.

Kolejne pytanie dotyczyło braków określonych form/metod pracy wykładowcy podczas zajęć z PNJ. Zadaniem studentów, w tym wypadku była ocena dziewięciu różnych opcji do wyboru (zob. Wykres 1). Szczególną uwagę skupiamy tu na odpowiedziach, które nawiązują do wcześniej opisanych założeń konstruktywistycznych w kontekście aktywnego uczenia się, np. na rozwiązywaniu problemów językowych i kulturowych, pracy w grupach, pracy w parach. Okazuje się, że w obu grupach, studenci odczuwali zdecydowany brak w zakresie współpracy grupowej poza zajęciami. Również chcieliby bardziej skupić na zagadnieniach związanych z kulturą i różnicami językowymi. Interesujące jest to, że ankietowanym brakowało również słuchania audycji, szczególnie w grupie studentów pracujących zdalnie.⁷

Na podstawie wszystkich odpowiedzi na otwarte pytanie: *Jaki Twoim zdaniem powinien być idealny nauczyciel/wykładowca PNJ (praktycznej nauki języka), który prowadzi zajęcia zdalnie?* opracowaliśmy 20 kategorii najczęściej wymienianych przez studentów cech nauczyciela. Podobne pytanie zadaliśmy odbywającym zajęcia z PNJ w budynku uczelni (zob. Tabela 1). Jak



Wykres 1. Porównanie odczuwanych braków podczas zajęć zdalnych i na zajęciach stacjonarnych

Źródło: badanie własne.

⁷ W kontekście podejścia konstruktywistycznego odpowiedzią na oczekiwania studentów byłoby zachęcenie ich do samodzielnej pracy z określonym materiałem audiowizualnym poza uczelnią, zgodnie z modelem Flipped classroom (*odwróconej lekcji*). Przykładem narzędzia, z którego mogą korzystać studenci jest aplikacja do nauki języków LLN (Language Learning with Netflix).

pokazują wyniki, różnice w odpowiedziach są nieznaczne. Studenci uczący się języka obcego zdalnie oczekują, by prowadzący zajęcia był: wyrozumiały i elastyczny (szczególnie w kontekście problemów technicznych), kompetentny, inspirujący i miły. Z kolei studenci odbywający zajęcia stacjonarnie oczekują, by ich lektor był przede wszystkim cierpliwy, wyrozumiały i inspirujący.

Tabela 1. Porównanie oczekiwanych cech wykładowcy w nauczaniu zdalnym i stacjonarnym

	Cechy idealnego wykładowcy PNJ	Nauczanie zdalne	Nauczanie stacjonarne
1	wyrozumiały, elastyczny	42	38
2	kompetentny	36	26
3	inspiruje, ma pasję	33	37
4	miły, kreuje pozytywny klimat	24	30
5	cierpliwy	22	45
6	otwarty na propozycje studentów	18	24
7	kreatywny	14	20
8	wymagający	14	26
9	powinien nauczyć komunikować się	13	8
10	motywuje do samodzielnej pracy	12	22
11	pracuje z nowymi technologiami	10	0
12	pomaga	10	22
13	uśmiechnięty	9	13
14	zorganizowany, przygotowany	8	11
15	ma zaufanie do studentów i ich szanuje	7	9
16	zna bardzo dobrze język obcy, którego naucza	6	7
17	konsekwentny	4	3
18	native speaker	4	6
19	sprawiedliwy	2	1
20	zadaje pytania konkretnym osobom	2	0

Źródło: opracowanie własne.

Warto na koniec przytoczyć kilka wypowiedzi studentów na temat ich oczekiwań wobec prowadzących zajęcia zdalnie⁸:

- Otwarty na rozmowę z uczniami, nie powinien ograniczać się tylko do zrealizowania materiału i "chowania nosa za książką". Na 5 przedmio-

⁸ W podanych cytatach zachowano oryginalny tekst, poprawiono wyłącznie błędy literowe.

tów z bloku PNJH tylko jeden wykładowca jest autentycznie chętny do rozmowy z nami, wyjścia poza program, zrobienia czegoś więcej. Dużo energii i uśmiechu na twarzy, przecież wszyscy jesteście ludźmi :)

- Osoba, która stawia przede wszystkim na kreatywność studenta i pozwala, na przykład przy pisaniu krótkich zadań, na podejście do zadania w sposób dla studenta przystępny.
- Nauczyciel, który rozumie, że nie wszystkie reguły udaje się od razu zrozumieć, który daje czas na naukę, który oferuje pomoc indywidualną, gdy ktoś nie jest na tyle odważny, by się przed grupą otworzyć, który swoim nauczaniem również motywuje do dalszej, samodzielnej nauki.
- Idealny wykładowca wysyła np. dodatkowe materiały, które nie podlegają ocenie, a są wyłącznie do poszerzenia wiedzy z danej dziedziny.
- Ogarnięty technologicznie, wyrozumiały, sprawiedliwy, cierpliwy.

Powyższe opinie (oczekiwania) studentów zdecydowanie wpisują się w założenia konstrukttywizmu, gdzie prowadzący zajęcia najpierw nawiązuje do posiadanej wiedzy uczniów, stara się poznać ich własny punkt widzenia, inspirować do szczerego wyrażania opinii i jednocześnie zachęca ich do samodzielnej aktywności poznawczej. Ponadto nauczyciel konstruktivistyczny buduje relacje ze swoimi uczniami w atmosferze wzajemnego zrozumienia i zaufania.

7. Wnioski i podsumowanie

Analiza wyników badania pilotażowego dotyczącego wykorzystania założeń podejścia konstruktivistycznego w uczeniu zdalnym praktycznej nauki języka na studiach filologicznych pozwala na wyciągnięcie kilku wniosków. Po pierwsze, większa liczba studentów pracujących zdalnie niż odbywających zajęcia w budynku uczelni uczy się języka (poza zajęciami) codziennie. Można przypuszczać, że praca zdalna niejako wspiera i aktywizuje codzienny kontakt z językiem. Studenci konstruują swoją wiedzę językową, oglądając seriale, filmy, czytając różnego typu publikacje, analizując słownictwo oraz słuchając muzyki i tłumacząc teksty etc.

Zaskakujące okazały się odpowiedzi dotyczące preferencji studentów w zakresie form pracy w ramach zajęć z PNJ. Zarówno respondenci odbywający zajęcia zdalnie, jak i stacjonarni przyznali, że najbardziej brakuje im pracy w grupach poza zajęciami. Tak jak wcześniej pisaliśmy, podejście konstruktivistyczne zdecydowanie wspiera model nauczania grupowego⁹,

⁹ Przykładowo, nowa wersja Europejskiego Systemu Oceny Kształcenia językowego (Companion volume, 2020: 108–113) szczegółowo opisuje zasady współpracy w grupie na poszczególnych etapach znajomości języka.

co przyczynia się do efektywnego uczenia się i rozwiązywania różnego rodzaju problemów.¹⁰

Badanie w grupie pilotażowej dało nam również możliwość wglądu w oczekiwania studentów wobec cech i kompetencji prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka. Okazuje się, że zarówno studenci pracujący zdalnie, jak i stacjonarnie nie różnią się w swoich wypowiedziach. W opiniach zdecydowanie dominują cechy o podłożu afektywnym oraz umiejętności komunikowania się. Natomiast zdziwiło nas, że niewielka liczba badanych (w sumie jedynie 10) w swoich wypowiedziach zwracała uwagę na kompetencje medialne wykładowcy. Na podstawie tych wyników, możemy stwierdzić, że studenci dużo większe znaczenie przywiązują do cech osobowościowych prowadzącego zajęcia niż do jego umiejętności wykorzystywania narzędzi interaktywnych, co zdecydowanie nawiązuje do paradygmatu konstruktywizmu społecznego. Przypuszczamy też, że niektórzy wykładowcy jeszcze nie do końca mają świadomość różnic występujących między nauczaniem zdalnym a stacjonarnym i nie korzystają w wystarczającym stopniu z założeń konstruktywizmu.

Podsumowując, założenia podejścia konstruktywistycznego, które bazują na aktywnym i afektywnym uczeniu się, są odpowiedzią na zmiany dokonujące się obecnie w edukacji, nie tylko językowej. Chodzi o to, by wykładowca/nauczyciel pełnił funkcję lidera zespołu, przewodnika oraz doradcy, który ma zaufanie i wierzy w potencjał i możliwości swoich studentów/uczniów. Starliśmy się też pokazać, że modyfikacja dotychczasowych zachowań i metod pracy nie musi być rewolucyjna. Okres zamkniętych uczelni w okresie pandemii niejako zmusił nauczycieli do zmian w prowadzeniu zajęć, wszystko wskazuje też na to, że w coraz większym zakresie studenci będą pracować w formie b-learningu, polegającego na łączeniu bezpośredniego kontaktu z prowadzącym oraz pracy zdalnej. Jesteśmy przekonani, że konstruktywistyczny model nauczania może okazać się ogromnym wsparciem zarówno dla wykładowców, jak i studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beatty K. (2013), *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning*. New York: Routledge.

¹⁰ Kupisiewicz (2012: 176) przypomina, że tradycyjny model nauczania, zgodnie z którym dominował układ „mistrz i realizujący jego idee uczniowie” powoli zanika. Jest to związane m.in. z obecnymi oczekiwaniami pracodawców wobec kandydatów do pracy, od których wymaga się, by dysponowali przede wszystkim umiejętnościami współpracy w zespole.

- Birdwell T., Uttamchandani S. (2019), *Learning to Teach in Space: Design Principles for Faculty Development in Active Learning Classrooms*. „Journal of Learning Spaces”, nr 8 (1), s. 19–27. Online: <http://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1768/1340> [DW 12.07.2022].
- Bruner J.S. (1961), *The act of discovery*. „Harvard Educational Review”, nr 31(11), s. 21–32. Online: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner.pdf> [DW 12.05.22].
- Can T. (2009), *Learning and teaching languages online: A constructivist approach*. „Novitas-Royal”, nr 3(1), s. 60–74. Online: <https://novitasroyal.org/volume-3-issue-1-april-2009/> [DW 12.08.2022].
- Chudak S. (2013), *Kompetencja medialna uczniów i nauczycieli języków obcych jako czynnik na poziom ich kompetencji interkulturowej*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 219–236.
- Copridge K., Uttamchandani S., Birdwell T. (2021), *Faculty Reflections of Pedagogical Transformation in Active Learning Classrooms*. „Innovative Higher Education”, nr 46, s. 205–221.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: www.coe.int/lang-cefr [DW 12.08.2022].
- Czetwertyńska G. (2005), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2005, s. 16–19.
- Díaz-Barriga Arceo F., Hernández Rojas G. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Ellis N.C. (2011), *La memoria para la lengua*, (w:) Robinson P. (red.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*, Madrid: Edinumen, s. 41–74.
- Gardner R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Farrow Ch., Wetzel E. (2020), *An Active Learning Classroom in Construction Management Education: Student Perceptions of Engagement and Learning*. „International Journal of Construction Education and Research”, nr 17, s. 1–19.
- Fosnot T.C., Perry S.R. (2005), *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*, (w:) Fosnot T.C. (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Columbia University, s. 8–38.
- Glaserfeld E. von (1995a), *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Glaserfeld E. von (1995b), *A constructivist approach to teaching*, (w:) Steffe L.P., Gale J. (red.), *Constructivism in education*. Hillsdale: Erlbaum, s. 3–15. Online: <http://www.vonglaserfeld.com/172> [DW 23.08.2022].
- Instituto Cervantes (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes. Online: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [DW 15.05.2022].
- Iglesias Casal I. (2016), *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr XLIII/4, s. 66–83.

- Moshman D. (1982), *Exogenous, endogenous and dialectical constructivism*. „Developmental Review”, nr 2, s. 371–384. Online: https://www.academia.edu/8314971/Davide_Moshman_Three_Types_of_Constructivism_and_Knowledge [DW 11.05.2022].
- Moroz J. (2015), *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda*. „Kultura i Edukacja”, nr 1, s. 71–89.
- Lewicka G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Li L. (2017), *New Technologies and Language Learning*. London: Palgrave.
- Komorowska H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kupisiewicz Cz. (2012), *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Impuls.
- Patrick L., Howell L., Wischusen, E. (2016), *Perceptions of Active Learning between Faculty and Undergraduates: Differing Views among Departments*. „Journal of STEM Education: Innovations & Research”, nr 17, s. 55–63. Online: <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/2121> [DW 12.04.2022]
- Pepper S.C. (1970), *World hypotheses. A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Piaget J. (1977), *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: PWN.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. „On the Horizon”, nr 9, s. 1–6. Online: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [DW 10.06.2022].
- Reid J. (2000), *La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática*, (w:) Arnold J. (red.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, s. 315–323.
- Sendur A.M., Kościańska, A. (2021), *Kształcenie w sieci – Teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*. Kraków: Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- Sobańska J. (2018), *Kompetencje nauczycieli języków obcych w kształceniu uczniów uzdolnionych językowo*. „Roczniki Humanistyczne”, nr LXVI/10, s. 175–189.
- Solé I., Coll C. (2007), *Los profesores y la concepción constructivista*, (w:) Coll C., Martín E., Maurí T. (red.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ, s. 7–22.
- Soler Fernández E. (2006), *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio – Universidad Simón Bolívar.
- Spychała-Wawrzyniak M. (2018), *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Una visión constructivista*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Surdyk A. (2020), *Kompetencje profesjonalne nauczycieli języków obcych z perspektywy ludycznego w glottodydaktyce – projekt badania*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 75–91.

- Wendland M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wygotski L. (1978), *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*. Warszawa. PWN.
- Williams M., Burden R.L. (2008), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Received: 01.09.2022

Revised: 30.05.2023

Agnieszka M. Sendur

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0001-8245-1427

asendur@afm.edu.pl

Ewolucja egzaminu maturalnego z języków obcych na przestrzeni sześciu dekad

The evolution of foreign language testing in the Polish Matura exam over the last six decades

Matura is an important high-stakes examination present in the Polish education system since the late 18th century. It is taken on completion of high school and is compulsory for those who want to apply for higher education. As a result of an examination reform, in 2005 the exam took on a new form. Since then it has been a professional, external, standardised assessment used for the analysis of school and student performance, and – most importantly – in lieu of university entrance exams.

The article looks at the evolution of the foreign language component of the Matura exam over the last six decades: from an internal test prepared by local authorities and by schools, assessed arbitrarily by the test-takers' teachers, to a professional examination prepared by expert institutions in compliance with quality standards and assessed by trained markers according to elaborate grading criteria. The paper follows the changes occurring in the assessment starting from 1960 up to 2023, when another examination reform brought about new modifications in the foreign language exam.

Keywords: language testing, matriculation exam, Matura, Polish education system, assessment



Słowa kluczowe: testowanie, egzaminy językowe, stara matura, nowa matura, egzaminy zewnętrzne, polski system edukacji

1. Wstęp

Matura na ziemiach polskich ma swoje początki w okresie rozbiorów. Pierwsze egzaminy dojrzałości pojawiły się na terenie zaboru pruskiego już w 1789 roku (Domoradzki, Karpińska, 2017; Wiśniewska-Olejnik, 2019), w zaborze austriackim egzamin dojrzałości wprowadzono w roku 1849, a w rosyjskim w 1869. Egzamin ten był przepustką do kariery i na studia wyższe (Majsiak, 2015: 30–32).

Przepisy dotyczące egzaminu dojrzałości ewaluowały na przestrzeni lat. Różne przedmioty były obowiązkowe, zmieniały się też wymagania egzaminacyjne. Tematy maturalne były czasami przygotowywane na poziomie ministerialnym, kiedy indziej natomiast przez kuratorów oświaty, co wpływało na obszar ich obowiązywania (Wiśniewska-Olejnik, 2019). W pewnych okresach świadectwo maturalne było niezbędne, by można było studiować, ale niewystarczające, by zostać studentem; dzisiaj otwiera ono drogę na wyższą uczelnię bez konieczności zdawania egzaminów wstępnych. Różne też było podejście do egzaminu z języków obcych (JO) na polskiej maturze: w niektórych okresach przedmiot ten był całkowicie nieobecny, w innych obowiązkowy dla wszystkich; czasami możliwość przystąpienia do niego uzależniona była od rodzaju szkoły i klasy, a kiedy indziej każdy mógł lub też musiał do niego przystąpić. Ewolucji podlegały zarówno kształt oraz forma samego egzaminu, jak i zadania egzaminacyjne, a także podejście do oceniania prac.

Niniejszy tekst dokonuje przeglądu matury z JO na przestrzeni ostatnich 60 lat. Analiza i porównanie egzaminów z lat 1960–1994 są niepełne, bazują bowiem głównie na materiałach archiwalnych z okręgu krakowskiego i warszawskiego. Na podstawie dokumentów tych można jednak zaobserwować wyraźne różnice w egzaminach pomiędzy regionami i szkołami w tych samych okręgach.

2. Ewolucja matury z języków obcych

W ciągu interesujących nas 60 lat wyodrębnić można trzy okresy, w których obowiązywała inna formuła egzaminów: czas tzw. starej matury, fazę przejściową oraz czas nowej matury.

Terminy *stara* i *nowa matura*, co trzeba nadmienić, to potoczne nazwy wersji systemu egzaminacyjnego obowiązującego odpowiednio do roku 2005 oraz egzaminów przeprowadzanych w ramach nowego systemu egzami-

nów zewnętrznych od tegoż roku (oraz w skali mikro w 2002 roku). W związku z tym, że zakres uprawnień przyznawanych osobom, które zdały jeden bądź drugi egzamin pozostaje odmienny, konieczne było terminologiczne rozróżnienie na gruncie aktów normatywnych obu egzaminów oraz osób, które do nich przystąpiły. I tak w przepisach na określenie nowej formuły używany jest terminu *egzamin maturalny*, z kolei stara jego wersja określana jest w aktach prawnych jako *egzamin dojrzałości* (Kierznowski, 2016: 29).

W tekście przedstawione zostały ogólne zasady dotyczące matury oraz charakterystyczne cechy egzaminów z JO w każdym z ww. okresów.

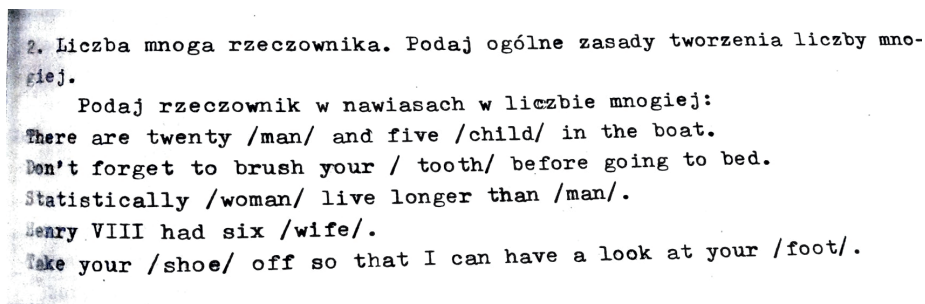
2.1. Stara matura 1960–1994

W omawianym tu okresie tematy (zadania) maturalne opracowywane były bądź to przez ministerstwo, bądź przez kuratora oświaty. Egzamin pisemny z JO nie był obowiązkowy, a ustny stał się obligatoryjny dla absolwentów liceów ogólnokształcących w 1983 roku. Tematy na egzaminach pisemnych były odczytywane przez nauczyciela i zapisywane na tablicy, a maturzyści zamieszczali swoje odpowiedzi na przygotowanych przez szkołę arkuszach papieru.

Egzamin ustny z JO

Egzamin ustny z JO opracowywany był w szkołach przez szkolny zespół przedmiotowy. Zadania egzaminacyjne różniły się znacznie pomiędzy regionami kraju, między szkołami, wyglądały także różnie dla poszczególnych języków w ramach jednej placówki. W latach 1960–1994 zestawy egzaminacyjne składały się zazwyczaj z trzech zadań. Dwa sprawdzały rozumienie tekstu czytanego i znajomość gramatyki, trzecie przybierało formę otwartej wypowiedzi na zadany temat.

Jak zauważa Poszytek (2008: 116), brak precyzyjnych wytycznych dotyczących egzaminu powodował, na przykład, że zadanie, które miało sprawdzić rozumienie treści przeczytanego tekstu, było wykorzystywane przez nauczycieli-egzaminatorów do testowania różnych innych umiejętności, takich jak na przykład czytanie na głos czy tłumaczenie. Teksty do tego zadania były dobierane przez szkolny zespół przedmiotowy, a ich źródło, długość i stopień trudności zależały wyłącznie od preferencji nauczycieli oraz od dostępności materiałów źródłowych. I tak w niektórych szkołach zdający otrzymywali krótki tekst z podręcznika, w innych zaś wydruk artykułu z fachowego czasopisma (OKE w Krakowie, 1999: 41). Znajomość struktur sprawdzana była w sposób praktyczny, przy użyciu kilku otwartych zadań gramatycznych, ale często badana była także teoretyczna znajomość gramatyki (rysunek 1).



Rysunek 1. Przykładowe zadanie sprawdzające znajomość gramatyki; ustny egzamin dojrzałości; okręg kuratorium warszawskiego; 1986 rok.

Sprawność mówienia była sprawdzana za pomocą zadania otwartej wypowiedzi. Stopień trudności był bardzo zróżnicowany nawet w zestawie dla tej samej klasy, co można zaobserwować, porównując kilka wybranych tematów z zestawów egzaminacyjnych z jednej szkoły (tabela 1).

Tabela 1. Przykładowe tematy egzaminacyjne z ustnego egzaminu dojrzałości z języka angielskiego z zestawu tematów dla jednej szkoły i tego samego rocznika (ustny egzamin dojrzałości, rok 1976). Materiały przekazane do archiwum Kuratorium Oświaty w Warszawie przez Katolickie Liceum Ogólnokształcącego pw. św. Augustyna w Warszawie. Zachowano oryginalny zapis.

—	What are your plans for holidays?
—	My favourite film.
—	What is your opinion on heart transplantations?
—	Give the first driving lesson.
—	English customs and traditions.
—	Tell what a courier does.

Były również szkoły, które na egzaminie ustnym sprawdzały inne umiejętności, jak np. reagowanie w określonych sytuacjach (tabela 2, pkt 2.1.),

Tabela 2. Przykłady zadań z zestawów do egzaminu ustnego, sprawdzających różne umiejętności na starej maturze z JO. W treści zadań zachowano zapis z oryginalnych arkuszy.

L.p.	Rok	Okręg	Treść zadania / polecenia
2.1.	1976	warszawski	What do you say:? – on Christmas Day – when you meet your English teacher in the morning – when you leave someone
2.2.	1968	krakowski	Describe the picture at p. 30.

L.p.	Rok	Okręg	Treść zadania / polecenia
2.3.	1976	warszawski	Write a message there was a telephone call from your mother's friend Jane. Tell what she said.
	1976	warszawski	Write a letter to a friend in England telling him to spend his holidays with you in Poland.
2.4.	1967	krakowski	Shakespeare – his life and work.
	1976	warszawski	G.B. Shaw and his theatre.
	1983	warszawski	Talk on famous English people you know.

opisywanie ilustracji (tabela 2, pkt 2.2.), a nawet pisanie (tabela 2, pkt 2.3.), rozumienie ze słuchu¹ oraz wiedzę (tabela 2, pkt 2.4.).

Egzamin pisemny z JO

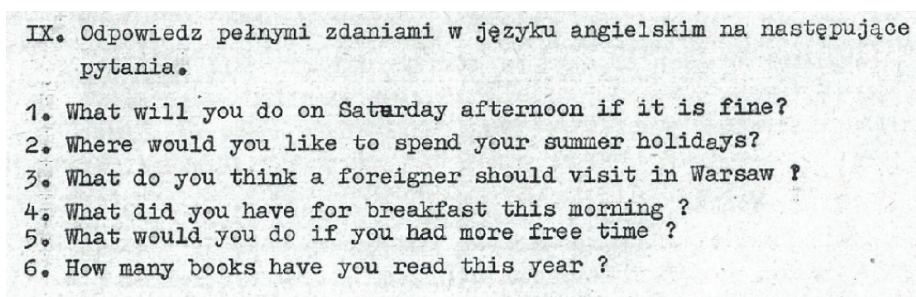
Egzamin pisemny z JO jako nieobowiązkowy był stosunkowo rzadko wybierany przez abiturientów. W latach 1960–1988 matury, które były przygotowywane przez ministerstwo, składały się z trzech tematów do wolnej wypowiedzi otwartej, z których maturzysta wybierał jeden. Podobnie wyglądały zadania egzaminacyjne opracowane w tym czasie przez krakowskie kuratorium (tabela 3). Tematy nie precyzowały rodzaju tekstu, jaki maturzyści mieli stworzyć, nie nakładały również żadnych ograniczeń dotyczących jego długości. Nauczyciele oceniali wypowiedzi uczniów z własnej szkoły bez jakichkolwiek zewnętrznych, wystandaryzowanych kryteriów oceny.

Tabela 3. Przykłady tematów pisemnego egzaminu dojrzałości z języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym, przygotowywane przez ministerstwo oraz kuratorium w Krakowie. Zachowano oryginalny zapis tematów.

L.p.	Rok	Pochodzenie tematów	Tematy
3.1.	1971	Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego	1. Visiting London. 2. You meet a young Englishman and you tell him about Poland. 3. What would you like to do in the future and why?
3.2.	1973	Kuratorium Okręgu Szkolnego dla Województwa Krakowskiego i Miasta Krakowa	1. My likes and dislikes. 2. Describe your native town. 3. Describe any well-known English town.

¹ Informacja na podstawie relacji ekspertki ds. matury, która sama zdawała egzamin w takiej formie w jednym z krakowskich liceów w 1975 roku.

W okręgu warszawskim w 1972 roku egzamin z języka angielskiego przygotowany przez tamtejsze kuratorium składał się z dziewięciu zadań: siedmiu sprawdzających znajomość gramatyki, jednego testującego sprawność rozumienia ze słuchu i jednego sprawdzającego umiejętność pisanania. Zadania gramatyczne obejmowały kilkadziesiąt jednostek otwartych (z luką lub krótkiej odpowiedzi), które nauczyciel musiał odczytać, następnie zapisać na tablicy, a maturzyści – uzupełnić po uprzednim przepisaniu na czyste arkusze papieru. W części sprawdzającej rozumienie ze słuchu uczący dwukrotnie odczytywał tekst w języku angielskim, a maturzyści odpowiadali w języku polskim na zadane po polsku pytania. Jedyne zadanie sprawdzające (w minimalnym zakresie) sprawność pisanania polegało na udzieleniu jednozdaniowych odpowiedzi na kilka pytań (rysunek 2).



Rysunek 2. Zadanie sprawdzające sprawność pisanania; arkusz pisemnego egzaminu dojrzałości z języka angielskiego opracowany przez Kuratorium Okręgu Szkolnego w Warszawie; rok 1972.

W roku 1983 egzamin pisemny z JO zmienił formę. Był on wówczas przedmiotem do wyboru w klasach z rozszerzonym programem JO, trwał 5 godzin i składał się z trzech zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego (lub ew. tłumaczenie zdań) oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej. W zadaniu pierwszym tekst odczytywany był dwukrotnie przez nauczyciela, a zdający odpowiadał pisemnie na pytania do niego w języku egzaminu lub pisał w tym języku jego streszczenie. Również sprawność czytania była oceniana poprzez pisemne streszczenie tekstu. Umiejętność pisanania była z kolei badana na podstawie wypowiedzi pisemnej w dowolnie wybranej formie na jeden z trzech podanych tematów. Tematy wypracowań były coraz bardziej uszczegółowione, jednak w dalszym ciągu nie było ograniczenia długości tekstów (tabela 4). Maturzyści otrzymywali wydrukowany tekst do zadania sprawdzającego czytanie ze zrozumieniem, tematy wypowiedzi pisemnej były natomiast zapisywane na tablicy.

Tabela 4. Przykłady tematów pisemnego egzaminu dojrzałości z języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym przygotowywane przez Kuratorium Oświaty i Wychowania w Krakowie. Zachowano oryginalny zapis.

L.p.	Rok	Tematy
4.1.	1987	<p>III. Wypowiedz się w dowolnie wybranej formie (list, monolog, dialog, wywiad) na jeden z podanych niżej tematów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Give an account of the case you think worthy of support in the contemporary world. 2. There is a saying: "The best things in life are free". Discuss it. 3. The attractions of our country to foreigners.
4.2.	1990	<p>III. Wypowiedz się w dowolnie wybranej formie (list, monolog, dialog, wywiad) na jeden z podanych niżej tematów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Which important people of your time will be remembered in a hundred years' time and why? 2. Man's search for happiness. 3. What would you think about the earth if you were a creature from outer space looking at earth for the first time?

Biorąc pod uwagę brak zbieżności w poziomie trudności zadań egzaminacyjnych oraz sprawdzanych umiejętności, jak również całkowicie subiektywne podejście do oceny wypowiedzi pisemnych, trudno mówić o jakiegokolwiek porównywalności wyników egzaminów nie tylko pomiędzy szkołami i regionami kraju, ale również pomiędzy zdającymi z jednej szkoły.

2.3. Okres przejściowy 1994–2004

W latach 90. XX wieku w dalszym ciągu obowiązywała tzw. stara matura, jednak w tym czasie miały już miejsce intensywne prace nad reformą egzaminu dojrzałości. W kolejnych latach sukcesywnie wdrażane były zmiany w opracowywaniu, organizacji, przeprowadzaniu i ocenianiu egzaminu, które w końcu pozwoliły na wprowadzenie w życie całkowicie nowego systemu egzaminów maturalnych – tzw. nowej matury.

2.3.1. Przygotowania do nowej matury

Przygotowania do nowej matury rozpoczęły się w 1994 roku, a prace nad projektami egzaminów z różnych przedmiotów trwały od 1995 do 1999 roku. Stopniowo wprowadzano kolejne nowe rozwiązania: przygotowano wytyczne organizacyjne, opublikowano pierwsze informatory oraz opracowano przykładowe zadania egzaminacyjne wraz z kryteriami ich oceny. Po raz pierwszy zorganizowano też regionalne matury próbne. Z roku na rok następowa-

to ograniczanie liczby zestawów egzaminacyjnych ze względu na typ szkoły i profil kształcenia. Wprowadzono również zasadę podwójnego oceniania prac, które uzyskały ocenę niedostateczną i celującą, a następnie kodowanie prac pisemnych (OKE w Krakowie, 1999: 14–17).

Zmiany dotyczące egzaminów przedmiotowych wprowadzono w poszczególnych województwach w różnym tempie. Już w 1995 roku zmieniono formułę pisemnego egzaminu z języka angielskiego oraz częściowo z innych JO. Maturzyści po raz pierwszy otrzymali wydrukowane arkusze egzaminacyjne. Nadal jednak tematy maturalne, a w przypadku JO całe arkusze egzaminu pisemnego, były ustalane przez kuratorów oświaty (Wojewódzka Komisja Egzaminów Szkolnych przy Kuratorze Oświaty w Krakowie, 1996: 5). W poszczególnych województwach sprawdzały więc one rozmaite umiejętności, składały się też z różnych części i rodzajów zadań. Kontrowersje wzbudzało także korzystanie ze słowników podczas egzaminu pisemnego, gdyż w niektórych regionach maturzyści mogli mieć słowniki podczas całego egzaminu, w innych – tylko w trakcie pisania wypracowania (por. Majchrowska, 1997: 15 i Wojewódzka Komisja Egzaminów Szkolnych przy Kuratorze Oświaty w Krakowie, 1996: 8).

Egzaminy ustne

W 1997 roku zunifikowano egzaminy ustne z JO. Od tamtej pory zestawy we wszystkich szkołach miały być skonstruowane według jednolitych wytycznych z uwzględnieniem różnic programowych (Bąk i in., 1997: 3). Egzaminy we wszystkich regionach składały się więc z takich samych części, lecz liczba i rodzaj podzadań, długość tekstów itp. nadal były różne. Nauczyciele sami przygotowywali zadania w oparciu o wytyczne regionalnych komisji, które udostępniały opis egzaminu wraz z przykładowymi zadaniami oraz kryteriami oceny.

Egzamin ustny z JO sprawdzał rozumienie tekstu czytanego, znajomość gramatyki i umiejętność reagowania w określonych sytuacjach. Różnice pomiędzy zadaniami dla klas ogólnych i dla tych z poszerzonym programem nauki JO polegały na wykorzystaniu trudniejszych tekstów, sprawdzaniu znajomości zagadnień gramatycznych na wyższym poziomie zaawansowania, operowaniu inną liczbą zadań oraz stosowaniu nieco innych kryteriów oceny.

Egzamin pisemny

W 1997 roku egzamin pisemny w różnych częściach kraju miał już taki sam ogólny schemat, jednak w konkretnych okręgach odmienne były proporcje

punktowe pomiędzy częściami egzaminu, pojawiały się różne rodzaje zadań, inne też były w przeliczniki punktów na ocenę oraz progi zdawalności egzaminu. Arkusz składał się wówczas z czterech części. Były to: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, test leksykalno-gramatyczny oraz wypowiedź pisemna. Na sprawdzanie rozumienia ze słuchu w dalszym ciągu tekst odczytywany był przez nauczyciela. Sprawność słuchania i czytania w części województw badano za pomocą samych zadań zamkniętych, w innych – komisje korzystały z form otwartych, jak na przykład zadanie typu *cloze* czy krótkiej odpowiedzi. Testy leksykalno-gramatyczne także znaczenie się różniły: mogły zawierać równie dobrze same zadania wyboru wielokrotnego, jak i całą gamę otwartych (np. zadania z lukami, transformacje morfologiczne, słowotwórcze, zadania typu *cloze*, a nawet tłumaczenia fragmentów zdań na język obcy). Wypowiedź pisemna mogła być napisana przez zdającego w dowolnej formie, lecz musiała spełniać wszystkie wymagania charakterystyczne dla wybranego gatunku. Wymagana długość tekstu była określona przez komisje mniej lub bardziej precyzyjnie: od półtora do dwóch stron lub od 250 do 350 słów (por. Pancer, 1996: 6 i Regionalna Komisja Egzaminów Szkolnych w Krakowie, 1998: 25). Tematy nadal były formułowane w języku obcym, a nauczyciele otrzymywali klucz do zadań oraz proponowane kryteria oceny.

2.3.2. Egzaminy w 2002 roku

W 1999 roku powstała Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) oraz osiem okręgowych komisji (OKE), których zadaniem było przygotowanie pierwszych egzaminów zewnętrznych. Egzaminy maturalne miały być przeprowadzane w całym kraju w tym samym czasie, na tych samych zasadach, wszyscy zdający mieli rozwiązywać ten sam arkusz, prace miały być kodowane, a rozwiązania zadań egzaminacyjnych sprawdzane i oceniane przez wykwalifikowanych egzaminatorów według jednolitych zasad i kryteriów oceny.

Pierwsza ogólnopolska matura w całości nowej formule miała się odbyć w 2002 roku, jednak w listopadzie 2001 roku Minister Edukacji przesunęła jej wprowadzenie na rok 2005. Na skutek protestów części nauczycieli i uczniów, którzy przygotowywali się już do nowego egzaminu, wyrażono jednak zgodę na przystąpienie do nowej formuły tych maturzystów, którzy zadeklarowali taką wolę. I tak w maju 2002 roku młodzież licealna przystąpiła do egzaminów w jednej z dwóch wersji do wyboru: do egzaminów według starej formuły lub do nowej matury. Zdecydowana większość zdających podeszła do tzw. starej matury. Do nowego egzaminu przystąpiło w całej Polsce jedynie ok. 6,5 tys. osób (Czarnecka-Cicha, 2008: 5–9), co stanowiło ok. 1,33% wszystkich maturzystów.

2.3.2.1. Egzamin z JO w 2002 roku według starej formuły

Egzamin dojrzałości z JO według starej formuły w roku 2002 w części pisemnej ustalał kurator oświaty. Zestawy do obowiązkowego w liceach ogólnokształcących egzaminu ustnego w dalszym ciągu sporządzali nauczyciele z danej szkoły według opracowanych w poprzedzających latach zasad.

2.3.2.2. Egzamin z języków obcych w 2002 roku według nowej formuły

Egzamin zdawany według nowych zasad składał się z części wewnętrznej i zewnętrznej. Część wewnętrzną stanowiły egzaminy ustne z języka polskiego oraz z języka obcego na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Część zewnętrzna składała się z czterech egzaminów pisemnych, w tym z obowiązkowego egzaminu z JO. Wszyscy maturzyści zdawali JO na poziomie podstawowym, poziom rozszerzony był natomiast przedmiotem do wyboru.

Egzamin ustny z JO

Egzamin ustny, wewnętrzny, przeprowadzany był przez przedmiotowy zespół egzaminacyjny z danej szkoły. Sprawdzał przede wszystkim sprawność mówienia. Na poziomie podstawowym zdający uczestniczyli w trzech rozmowach sterowanych, symulujących autentyczne sytuacje komunikacyjne, brali też udział w rozmowie na podstawie materiału stymulującego. Na poziomie rozszerzonym z kolei omawiali przygotowany wcześniej temat, wybrany ze szkolnego katalogu na początku nauki w klasie maturalnej, a następnie uczestniczyli w dyskusji z egzaminatorem.

Egzamin pisemny z JO

Arkusze egzaminu pisemnego był wspólny dla wszystkich zdających w całym kraju. Na poziomie podstawowym składał się ze sprawdzianu rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego oraz wypowiedzi pisemnej. Arkusze sprawdzające sprawność słuchania i czytania skonstruowane były z samych zadań zamkniętych i po raz pierwszy były sprawdzane automatycznie poprzez skanowanie kart odpowiedzi. W części badającej umiejętności w zakresie pisanie maturzyści mieli stworzyć dwa teksty użytkowe w oparciu o wypunktowane w języku polskim informacje do przekazania.

Na poziomie rozszerzonym rozumienie ze słuchu oraz sprawność czytania sprawdzane były również za pomocą jednostek zamkniętych, ale arkusz

zawierał także zadanie typu *cloze*, badające znajomość struktur leksykalno-gramatycznych. Z kolei w ramach wypowiedzi pisemnej abiturient miał napisać dłuższy tekst (200–250 słów) we wskazanej formie na jeden z trzech tematów do wyboru. Po raz pierwszy były one formułowane w języku polskim.

2.3.3. Lata 2003–2004: powrót do przeszłości

W latach 2003 i 2004 abiturienti mogli przystąpić wyłącznie do egzaminu dojrzałości. W związku z wprowadzeniem możliwości przystąpienia do egzaminu pisemnego z JO wszystkich uczniów (MEN, 2001), a nie – jak to było do tej pory – tylko tych z klas z poszerzonym programem nauczania JO, kuratorium krakowskie wprowadziło do wspólnego arkusza zadania z gwiazdką, przeznaczone dla absolwentów klas z poszerzonym programem JO.

2.4. Nowa matura 2005–2025

W celu uporządkowania zakresu treści sprawdzanych na nowym egzaminie maturalnym, opracowane zostały *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. We wrześniu 1999 r. Centralna Komisja Egzaminacyjna przeprowadziła konsultacje tego dokumentu (a także opisu egzaminu oraz przykładowych zadań), po czym został on oficjalnie zatwierdzony w postaci *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów* (MEN, 2000) (Książek, 2001). Innymi ważnymi dokumentami, które na stałe wpisały się w polski system egzaminów zewnętrznych, są informatory maturalne, zawierające szczegółowy opis struktury i formy egzaminu z danego przedmiotu, wymagań egzaminacyjnych, przykłady zadań oraz ich rozwiązań, jak również zasady oceniania.

Wprawdzie egzamin w roku 2002 został przeprowadzony na niedużą skalę, to jednak doświadczenie to pozwoliło na wyciągnięcie wniosków i wprowadzenie modyfikacji, które zostały uregulowane poprzez znowelizowanie przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminów (MENiS, 2003a) oraz standardów egzaminacyjnych (MENiS, 2003b). I tak w maju 2005 roku po raz pierwszy przeprowadzony został zewnętrzny egzamin maturalny na skalę ogólnopolską. Zastąpił on jednocześnie dotychczas przeprowadzane egzaminy wstępne na wyższe uczelnie.

Egzamin maturalny składa się od tej pory z części wewnętrznej (egzaminu ustne) oraz zewnętrznej (egzaminu pisemne). Szkoły otrzymują zestawy zadań do części ustnej z okręgowej komisji, natomiast sam egzamin przepro-

wadzany jest przez egzaminatorów – nauczycieli danej szkoły, przy współudziale egzaminatora z innej placówki. Z powodu swojego wewnętrznego charakteru, egzaminy ustne nie są zwykle uwzględniane podczas rekrutacji na studia, co skłania niektórych do kwestionowania ich zasadności (Lewkowicz, Zawadowska-Kittel, 2008; Sendur, 2023). Egzaminy zewnętrzne oceniane są maszynowo (zadania zamknięte) oraz przez przeszkolonych egzaminatorów (w części z zadaniami otwartymi).

Wraz z wejściem w życie nowej matury egzamin z JO stał się obowiązkowy dla wszystkich maturzystów – zarówno w części ustnej, jak i pisemnej.

2.4.1. Egzaminy z JO na nowej maturze

Znowelizowane standardy będące podstawą przeprowadzania egzaminu maturalnego z języków obcych (MEN, 2003b) podzieliły wymagania na ogólne i szczegółowe. Wymagania ogólne pogrupowane zostały w pięć obszarów opartych na kompetencjach opisanych w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (Rada Europy, 2003) i określają nadrzędne cele kształcenia językowego, tj.: I. znajomość środków językowych (wiedza), II. rozumienie wypowiedzi (recepcja), III. tworzenie wypowiedzi (produkcja), IV. reagowanie na wypowiedzi (interakcja) i V. przetwarzanie wypowiedzi (mediacja). Wymagania szczegółowe z kolei rozwijają i doprecyzowują cele ogólne, tj. wyznaczają zakres kształconych umiejętności. Standardy egzaminacyjne zostały sformułowane oddzielnie dla poziomu podstawowego, rozszerzonego oraz tzw. poziomu dwujęzycznego, czyli dla absolwentów klas, w których język obcy jest drugim językiem nauczania, i są one takie same dla wszystkich języków obcych nowożytnych.

W 2005 roku egzamin ustny na poziomie podstawowym składał się z trzech rozmów sterowanych oraz opisu ilustracji i rozmowy na jej temat. Istotnej zmianie w stosunku do wersji z 2002 roku uległ egzamin ustny na poziomie rozszerzonym. Zrezygnowano z zadania polegającego na prezentacji przygotowanej w czasie roku szkolnego, a w jej miejsce wprowadzono dwa nowe zadania: rozmowę na podstawie materiału stymulującego oraz prezentację tematu i dyskusję z egzaminującym.

Egzamin pisemny na poziomie podstawowym składał się z takich samych części, jak w roku 2002, czyli ze sprawdzianu rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego oraz wypowiedzi pisemnej. Zadania otwarte obecne były wyłącznie w części badającej umiejętność pisania. Na poziomie podstawowym w sposób bezpośredni nie była sprawdzana znajomość gramatyki i słownictwa.

Poziom rozszerzony składał się z arkusza obejmującego zadania zamknięte w ramach rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego i rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych oraz z arkusza z zadaniami otwartymi, badającego umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych oraz tworzenia wypowiedzi pisemnej. W przeciwieństwie do egzaminu dojrzałości oraz egzaminu maturalnego z roku 2002, zdający nie mógł już korzystać ze słownika.

Na przestrzeni kolejnych lat egzamin maturalny z JO podlegał mniejszym lub większym zmianom. W 2012 roku istotnej modyfikacji poddana została część ustna. Dotychczasowe egzaminy na dwóch poziomach zostały zastąpione jednym, bez określania poziomu, a co za tym idzie zmiana uległa ich struktura. Po raz pierwszy pojawiła się też nieoceniana rozmowa wstępna, której celem jest umożliwienie zdającemu oswojenia się z sytuacją egzaminacyjną. Zestaw egzaminacyjny składał się wówczas z trzech zadań: rozmowy z odgrywaniem roli, opisu ilustracji połączonej z odpowiedziami na pytania, wypowiedzi i rozmowa na podstawie materiału stymulującego.

Kolejna rewizja egzaminu miała miejsce w 2015 roku. Doszło do poszerzenia repertuaru sprawdzanych umiejętności (pojawiło się więcej zadań sprawdzających ogólne rozumienie tekstu, do arkusza na poziomie podstawowym włączono zadania sprawdzające rozpoznawanie związków między częściami tekstu i znajomość środków językowych, a do arkusza na poziomie rozszerzonym – zadania sprawdzające umiejętność oddzielania faktów od opinii); zwiększono też liczbę i zróżnicowanie rodzajów i długości tekstów stanowiących podstawę rozumienia wypowiedzi; ograniczono liczbę zadań typu prawda/fałsz (P/F), dodano nowe; zmieniono też rozkład wagi poszczególnych części arkuszy egzaminacyjnych (Smolik, 2012; Trzczińska, 2015: 23).

Istotną modyfikacją było też wprowadzenie do arkusza pisemnego na poziomie podstawowym nieobecnej dotychczas części sprawdzającej umiejętność rozpoznawania środków językowych. Za dodaniem zadań gramatyczno-leksykalnych na tym poziomie przemawiała potrzeba zwiększenia wszechstronności pomiaru, umożliwienie szerszej interpretacji wyników egzaminów na wszystkich etapach kształcenia oraz zniwelowanie sygnalizowanego przez nauczycieli lekceważącego stosunku uczniów do zagadnień niesprawdzanych na egzaminie (Smolik, 2012: 27). Wypowiedź pisemna na poziomie podstawowym została ograniczona do jednego tekstu użytkowego. W treści zadania podane są cztery elementy, do których zdający powinien nie tylko się odnieść, ale które powinien również rozwinąć w swojej wypowiedzi. Zauważalnym zmianom poddany został także sposób oceniania wypowiedzi pisemnych i ustnych.

Pandemia Covid-19 nie wpłynęła drastycznie na egzaminy zewnętrzne w Polsce. Nie zmienił się kształt pisemnego egzaminu maturalnego z JO.

Obniżony został nieco jego poziom oraz zawężony zakres treści wskazanych w podstawie programowej. Zniesiony został jednak w roku 2020 obowiązek przystąpienia do egzaminu ustnego, a w 2021 i 2022 część ustna była przeprowadzana jedynie w szczególnych przypadkach.

Po dwudziestu latach od pierwszej nowej matury, rok 2023 miał być początkiem kolejnego, nowego formatu egzaminu. Cała matura z założenia miała stać się trudniejsza. W przypadku JO podwyższenie poziomu trudności miało dotyczyć głównie oczekiwanego poziomu biegłości kandydata oraz długości, rodzajów oraz stopnia trudności tekstów będących podstawą zadań sprawdzających rozumienie. Nowa podstawa programowa dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum (MEN, 2018) po raz pierwszy odniosła poziom egzaminów maturalnych z JO do poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych opisanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, co ma ułatwić określenie orientacyjnego poziomu biegłości oczekiwanego od ucznia kończącego dany etap edukacyjny. I tak poziom podstawowy egzaminu maturalnego ma sprawdzać umiejętności na poziomie B1+ w zakresie sprawności produktywnych oraz B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi; poziom rozszerzony – odpowiednio B2+ i C1; poziom dwujęzyczny – C1+ i C2.

Wpływ na kształt zadań egzaminacyjnych miały również wskazania tomu towarzyszącego CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* (Council of Europe, 2020), zwłaszcza te dotyczące opisanej od nowa mediacji językowej, czyli – w nomenklatorze wymagań egzaminacyjnych – przetwarzania językowego. Mediacja na egzaminie maturalnym może mieć charakter międzyjęzyczny lub wewnątrzjęzyczny. Może więc dotyczyć przetwarzania z języka obcego na język rodzimy i odwrotnie, przetwarzania z języka obcego na język obcy (np. przetwarzanie tekstów na inny rodzaj tekstu) czy też przetwarzania materiałów wizualnych na tekst (Smolik, 2021). Stąd też do repertuaru zadań na egzaminie maturalnym zostały dodane zadania otwarte sprawdzające takie umiejętności, jak syntezywanie i przekazywanie w języku polskim informacji sformułowanych w języku obcym (np. tworzenie lub uzupełnianie notatki w języku polskim na podstawie obcojęzycznego tekstu słuchanego lub czytanego), tłumaczenie fragmentów tekstu, tworzenie lub uzupełnianie notatki z tekstu słuchanego w języku egzaminu (zmiana formy przekazu z ustnego na pisemny), uzupełnianie tekstu użytkowego na podstawie tekstów pisanych, (częściowe) streszczanie tekstu (na poziomie rozszerzonym) czy też wyjaśnianie danych przedstawionych w formie graficznej.

Oprócz nowych rodzajów zadań sprawdzających umiejętności w zakresie przetwarzania językowego, nowa formuła egzaminu z JO przewiduje również ogólne zwiększenie spektrum sprawdzanych umiejętności. Do palety

wcześniej sprawdzanych na egzaminie doszły takie, jak np. oddzielanie faktów od opinii na poziomie podstawowym (wcześniej ta umiejętność była sprawdzana wyłącznie na poziomie rozszerzonym i dwujęzycznym), układanie informacji w określonym porządku czy wyciąganie wniosków z informacji zawartych w tekście.

Ważną modyfikacją na poziomie arkusza jest wprowadzenie w każdej jego części zadań otwartych. Jest to znacząca zmiana o tyle, że od momentu pojawienia się zewnętrznej matury, sprawności receptywne sprawdzane były wyłącznie za pomocą jednostek zamkniętych, podobnie, jak dodana później część badająca znajomość środków językowych na poziomie podstawowym. Z arkusza miały też całkowicie zniknąć zadania typu P/F. Zwiększona liczba zadań otwartych przy niezmiennym czasie trwania egzaminu, to kolejny czynnik wpływający na poziom trudności egzaminu w nowej formule. Nowy egzamin miał również charakteryzować się większą różnorodnością rodzajów tekstów i kontekstów używania JO. Większy nacisk miał być położony na jakość języka, na jego poprawność i staranność (Smolik, 2021).

W związku z pandemią i obowiązującym w jej czasie nauczaniem zdalnym, zdecydowano o przesunięciu pełnej reformy egzaminu o dwa lata, na rok 2025, wprowadzając w 2023 i w 2024 roku tylko część zaplanowanych modyfikacji.

3. Główne kierunki zmian w maturze z JO: dyskusja

W artykule przedstawiono zmiany, jakim podlegała matura z JO na przestrzeni sześćdziesięciu lat. Egzamin ewoluował z wewnętrznego, nieobiektywnego testu sprawdzającego nieporównywalne umiejętności, do wystandaryzowanego, profesjonalnego narzędzia, które pozwala dokonać trafnego i rzetelnego pomiaru umiejętności dużej populacji zdających.

Wprowadzenie obowiązku przystąpienia do egzaminu z języków obcych przez wszystkich zdających maturę podniosło rangę JO wśród pozostałych przedmiotów szkolnych. Z kolei wprowadzenie podziału egzaminu językowego na ustny i pisemny oraz ujęcie w nich sprawdzianów mierzących umiejętności w ramach podstawowych sprawności językowych, sprawiło, że nauczyciele musieli zacząć uwzględniać równomierne nauczanie wszystkich sprawności oraz szeregu umiejętności często wcześniej zaniechanych. Rozszerzenie wachlarza sprawdzanych kompetencji wpłynęło zaś na zwiększenie poziomu trafności wyników egzaminu.

Zmianom podlegały zadania egzaminacyjne. Z całkowicie otwartych (wypowiedź ustna na wylosowany temat, wypracowanie bez żadnych uściśleń dotyczących rodzaju czy długości tekstu), a następnie częściowo otwartych

i to zarówno na egzaminie ustnym, jak i pisemnym, ewolucja podążyła w kierunku dużej liczby zadań testujących znajomość elementów języka oraz receptywne sprawności językowe w formie zamkniętej. Zmiana ta umożliwiła maszynowe sprawdzanie odpowiedzi zdających, co znacznie przyspieszyło proces oceniania. Kolejne lata doświadczeń kazały jednak zweryfikować takie podejście do testowania i, przynajmniej częściowo, wrócić do bardziej holistycznego oceniania oraz do większej liczby zadań otwartych.

Zmieniła się również liczba i rodzaje tekstów, na bazie których konstruowane były zadania egzaminacyjne. Rozbudowany został także wachlarz testowanych umiejętności w zakresie recepcji i produkcji tekstów, reagowania na nie i przetwarzania w konkretnym celu komunikacyjnym. W oparciu o przeanalizowane przykłady zadań egzaminacyjnych można zauważyć, że w latach 1960–1990 świadomość nauczycieli dotycząca testowania poszczególnych sprawności i umiejętności była bardzo niska. Często tekst pisany wykorzystywany był na egzaminie do sprawdzania poprawności tłumaczenia lub do czytania na głos, na egzaminie ustnym zdarzały się zadania sprawdzające umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej, niektórzy abiturienti byli zaś oceniani na podstawie teoretycznej znajomości gramatyki lub wiedzy na tematy związane z krajami obszaru nauczanego języka. Dokumenty dotyczące nowej matury uszczegółowiły umiejętności, które miały być sprawdzane na egzaminie z JO, a kolejne rewizje egzaminu rozszerzały zakres tych umiejętności.

Ewolucji podlegała również konstrukcja tematów wypowiedzi pisemnej. W okresie starej matury były one sformułowane w języku egzaminu, cechowały się małym stopniem złożoności i dużym poziomem otwartości. Polecenie nie narzucało konkretnego rodzaju, ani też długości tekstu. Z czasem stawały się one bardziej rozbudowane, a w instrukcjach wskazywano zarówno możliwe gatunki, jak i przybliżoną długość tekstu. Wraz z nadejściem nowej matury, tematy stały się jeszcze bardziej złożone, wymagające wieloaspektowej wypowiedzi, precyzyjnie wskazujące wymagany rodzaj tekstu oraz liczbę słów. Jednocześnie zaczęły one być formułowane w języku polskim. Powodem tej zmiany było ograniczenie możliwości wykorzystania przez zdającego w celu wykonania zadania słownictwa i frazeologii w JO użytego w poleceniu.

Znacząco zmieniło się też podejście do testowania gramatyki. W okresie starej matury zadania sprawdzające znajomość struktur językowych były zwykle częścią egzaminu ustnego. Kontrolowana była nie tylko praktyczna umiejętność ich stosowania, ale często także znajomość zasad. Co więcej, maturzyści mieli się wykazać swoją wiedzą i umiejętnościami jedynie w odniesieniu do pojedynczych, wylosowanych podczas egzaminu zagadnień gramatycznych. Umiejętność stosowania różnych struktur była sprawdzana na szerszą skalę na egzaminie pisemnym dopiero w okresie przejściowym. W tym czasie znajomość gramatyki w dalszym ciągu była oceniana również podczas

egzaminu ustnego. Znaczenie umiejętności poprawnego użycia struktur zmieniło się wraz z wprowadzeniem nowej matury. Nacisk na testowanie nie tylko praktycznej, ale i teoretycznej znajomości gramatyki, został wyparty przez komunikacyjne podejście do testowania, zwłaszcza na poziomie podstawowym nowego egzaminu. Było to działanie zasadne zwłaszcza wobec faktu, iż wielu nauczycieli wówczas wykorzystywało już komunikacyjne podejście w nauczaniu, które stało w sprzeczności z modelem testowania opartym na strukturach językowych (Poszytek, 2008: 115). W związku z zaobserwowanym negatywnym wpływem braku bezpośredniego testowania znajomości struktur językowych, po dziesięciu latach włączono do arkusza na poziomie podstawowym zadania testujące znajomość środków językowych. Na badanie umiejętności stosowania struktur (zadania otwarte) na poziomie podstawowym, a nie tylko ich rozpoznawania (zadania zamknięte), zdecydowano się jednak dopiero po kolejnej dekadzie. Na poziomie rozszerzonym umiejętność stosowania struktur od początku podlegała ocenie w formie zarówno bezpośredniej (zadania otwarte), jak i pośredniej (kryteria oceny wypowiedzi pisemnej i ustnej).

Bardzo duże zmiany zaszły w formule egzaminu ustnego. Podczas, gdy do egzaminu pisemnego starej matury przystępowali tylko nieliczni abiturienty, egzamin ustny z JO był w tym okresie dużo szerzej dostępny. Z czasem stał się on obowiązkowy dla maturzystów kończących liceum ogólnokształcące. Służył on wówczas do badania różnych sprawności, umiejętności i podsystemów języka, które obecnie sprawdzane są w formie pisemnej. Wraz z nastaniem nowej matury, egzamin ustny zmienił swoją funkcję i obecnie sprawdza głównie umiejętności w zakresie sprawności mówienia. Pytania do egzaminu ustnego na starej maturze były formułowane zgodnie z wewnętrznymi ustaleniami szkoły. W okresie przejściowym sposób formułowania poleceń i treści zadań egzaminacyjnych precyzowały już zewnętrzne wytyczne. W tym czasie, na przykład, instrukcje do zadania polegającego na odgrywaniu ról miały być sformułowane po polsku dla absolwentów klas z podstawowym profilem JO i w języku obcym dla tych, którzy ukończyli klasy o profilu rozszerzonym. Na rzecz takiego rozwiązania przemawiało przekonanie, że zdający na niższym poziomie zaawansowania językowego lepiej poradzą sobie z tematami podanymi w języku ojczystym. Nowa matura wprowadziła odwrotne podejście do poleceń i instrukcji do zadań otwartych. Podobnie, jak w przypadku dłuższych wypowiedzi pisemnych, na egzaminie ustnym polecenia są sformułowane w języku polskim.

Ewolucji podlegało także podejście do korzystania ze słownika podczas egzaminu. Zagadnienie to nie było usystematyzowane w czasie starej matury, w okresie przejściowym wzbudzało żywe dyskusje, by w końcu doprowadzić do całkowitej eliminacji słowników z nowej matury.

Kluczowym zmianom poddane zostało ocenianie zadań otwartych. Od całkowicie subiektywnego, arbitralnego, nieopartego na żadnych kryteriach oceniania w okresie starej matury, po wymagające odpowiedniego przygotowania kryterialne ocenianie zadań nowej matury.

Wprowadzenie wszystkich opisanych powyżej zmian wzbogaciło ten doniosły egzamin o istotną wartość, jaką jest porównywalność ocen. Wysoka rzetelność i trafność wyników pozwalają zaś na ich interpretowanie, na dokonywanie analiz i ewaluacji pracy szkoły oraz na nadanie im funkcji selekcyjnej w procesie rekrutacyjnym na wyższe uczelnie.

4. Podsumowanie

Przeobrażenia w systemie edukacji, a co za tym idzie w testowaniu, są nieuniknione, zmieniają się bowiem wyzwania współczesnego świata. Wszelkie zmiany wprowadzane są w miarę aktualnych potrzeb, możliwości, wyników badań i rozwoju różnych dziedzin nauki. Te, które wchodzą w życie w egzaminie maturalnym w roku powstania niniejszego tekstu (2023) wynikają co prawda z wprowadzenia nowych przepisów (tj. podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego; MEN, 2018), lecz przede wszystkim są następstwem blisko dwudziestoletnich doświadczeń związanych z nową maturą. Wpływ na nowy kształt egzaminu z JO mają także zapisy zmodernizowanego europejskiego systemu opisu kształcenia językowego, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* (Council of Europe, 2020).

Żaden system egzaminacyjny, żaden egzamin nie jest i nie będzie idealny. Ważne jest jednak, by bazował na doświadczeniu i aktualnym stanie wiedzy, a sposoby jego ewaluacji były dostosowane do bieżących potrzeb społecznych i możliwości systemu. Począwszy od okresu przejściowego pomiędzy starą i nową maturą, istotne rewizje egzaminu miały miejsce mniej więcej co dziesięć lat. Jakich zatem zmian należy spodziewać się za kolejną dekadę? Czy zintensyfikowany przez okres pandemii rozwój kształcenia zdalnego, innowacje wprowadzone w ramach zdalnego testowania (Sendur, Kościńska, 2021: 93–96), w tym wprowadzenie do oceniania w międzynarodowych egzaminach językowych sztucznej inteligencji (np. Linguaskill², PTE Academic³), znajdą swoje zastosowanie również w państwowym egzaminie maturalnym w Polsce? Czas pokaże.

² <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/linguaskill/information-about-the-test/>

³ <https://www.pearsonpte.com/scoring/automated-scoring>

Podziękowania

Autorka pragnie wyrazić wyrazy wdzięczności za umożliwienie przeprowadzenia kwerendy w archiwach krakowskich liceów ogólnokształcących nr I, V i VIII oraz Kuratorium Oświaty w Warszawie.

BIBLIOGRAFIA

- Bąk B., Drozd G., Stec B., Nec L. (1997), *Nowa Matura z języków obcych: j. angielski, j. niemiecki, j. francuski, j. rosyjski – egzamin ustny*. Legnica: Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy.
- Council of Europe (2020), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [DW 02.06.2023].
- Czarnecka-Cicha B. (2008), *Egzamin maturalny. Lata 2002–2008*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Online: https://bip.oke.waw.pl/new/download/files/File/matura/2008/sprawozdanie_2008/cke_matura2002_2008.pdf [DW 14.01.2023].
- Domoradzki S., Karpińska K. (2017), *O egzaminie maturalnym z matematyki na obszarze zaboru pruskiego od XVIII do początku XX wieku*. „Antiquitates Mathematicae”, nr 11(1), s. 157–201. DOI:10.14708/am.v11i0.5649
- Kierznowski Ł. (2016), *Egzamin maturalny w Polsce: analiza prawna*. Białystok: Wydawnictwo Prawo i Partnerstwo.
- Książek W. (2001), *Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na zapytanie nr 3018 w sprawie przygotowań do nowej matury w 2002 r. i konsultacji w tym zakresie*. Online: <http://orka2.sejm.gov.pl/I23.nsf/main/4EE204B0> [DW 2.06.2023].
- Lewkowicz J., Zawadowska-Kittel E. (2008), *Impact of the new school-leaving exam of English in Poland*. “Cambridge ESOL: Research Notes”, nr 34, s. 27–31. Online: <https://www.cambridgeenglish.org/images/23153-research-notes-34.pdf> [DW 14.01.2023].
- Majchrowska G. (1997), *Matura – język angielski 1997/98. Materiały dla nauczycieli i uczniów: Informator. Z. 1*. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach.
- Majsiak J. (2015), *Historia matury – Egzamin dojrzałości na przestrzeni wieków*. „Nauczyciel”, nr 5, s. 28–33.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2000), *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów* (Dz.U. 2000 nr 17, poz. 215).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2001), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu*

- oceniań, klasyfikowania i promowania uczniów słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. 2001 nr 29, poz. 323).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (MENiS) (2003a), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych* (Dz.U. 2003 nr 26, poz. 225).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (MENiS) (2003b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów* (Dz.U. 2003 nr 90, poz. 846).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna (OKE) w Krakowie (1999), *W kierunku nowych egzaminów szkolnych*. Kraków: Wydawnictwo Szkolne Omega.
- Pancer I. (1996), *Przed maturą 1997 – język angielski*. Wojewódzki Zespół Egzaminacyjny. Gdańsk: Nowa Matura – Gdańsk.
- Poszytek P. (2008), *European standards of testing language proficiency and the Polish “Nowa Matura” examination in English*. Kraków: Universitas.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Regionalna Komisja Egzaminów Szkolnych w Krakowie (1998), *Informator maturalny: język angielski. Matura 98*. Kraków: Wydawnictwo Szkolne Omega.
- Sendur A.M., Kościńska A. (2021), *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*. Kraków: Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- Sendur A.M. (2023), *Foreign language skills and sub-skills in the Polish Matura Exam: An overview of test tasks over the last six decades*, (w:) Krawiec M., Dong D., Trambly J., Hsiung P.-S. (red.), *Various facets of foreign language education*. Hamburg: Dr KovacVerlag, s. 79–103.
- Smolik M. (2012), *Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012–2015*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 22–31. Online: https://jows.pl/bre-po/panel_repo_files/2021/07/21/cgvs3y/jezyki-obce-w-szkole-nr-1-2012-1.pdf [DW 14.01.2023].
- Smolik M. (2021), *IV Kongres Edukacji – Egzamin maturalny z języka obcego od roku 2023*. Online: [youtube.com/watch?v=mo5uqMD9ixA](https://www.youtube.com/watch?v=mo5uqMD9ixA) [DW 03.06.2023].
- Trzcńska B. (2015), *Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015: wyniki i wnioski*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 21–28. Online: https://jows.pl/bre-po/panel_repo_files/2023/01/10/qkeans/jows-3-2015-trzcinska.pdf [DW 02.06.2023].
- Wiśniewska-Olejnik M. (2019), *Maturus znaczy dojrzały. Historia egzaminu maturalnego z języka polskiego z nutą refleksji*. „Horyzonty Polonistyki”, nr 1(28), s. 18–25.

Wojewódzka Komisja Egzaminów Szkolnych przy Kuratorze Oświaty w Krakowie (1996), *Zarys raportu „Dojrzewanie do Nowej Matury w regionie Polski Południowej i Południowo-Wschodniej” na spotkanie Kuratorów Oświaty Bielska-Białej, Chełma, Kielc, Krakowa, Krosna, Lublina, Nowego Sącza, Przemyśla, Rzeszowa, Tarnobrzegu, Tarnowa, Zamościa w dniu 27 września 1996 r. w Krakowie.*

Netografia

<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/linguaskill/information-about-the-test/> [DW 17.01.2023].

<https://www.pearsonpte.com/scoring/automated-scoring> [DW 17.01.2023].

Badanie dofinansowano ze środków przeznaczonych na utrzymanie i rozwój potencjału badawczego w dyscyplinie pedagogika nr WPiNH/PEDAG/SUB/8/2021-KON.

Received: 21.01.2023

Revised: 16.06.2023

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0002-5603-4803

monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl

Förderung der Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht durch den Einsatz der LdL-Methode – Ergebnisse einer Fragebogenstudie

**Enhancing key competences in an academic grammar course using
the method Learning by Teaching – results of the study**

In the knowledge economy, the memorization of facts and procedures is important but not sufficient. In order to responding to changes in society and the economy it becomes necessary to develop key competences. Competences-oriented education introduces innovative forms of teaching and learning based on the constructivist learning approach, such as the LbT-Method (Learning by Teaching /Lernen durch Lehren/), which gives the students the opportunity to learn by doing.

The article introduces the results of a survey which was conducted during the third semester of a “Grammar in Communication” course at the faculty of Applied Linguistics at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. According to the students’ assessment, their participation in this course enhanced their literacy, multilingual, personal, social and learning-to-learn competences, as well as their entrepreneurial competence. The results of this survey will be used to optimize the course design in the future.

Keywords: key competences, the constructivist approach, learning through teaching, grammar course



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, konstruktywizm, uczenie się poprzez nauczanie, kurs gramatyki

1. Einleitung

In der wissensbasierten Wirtschaft ist es unzureichend, sich lediglich Fakten und Verfahren einzuprägen, um erfolgreich zu sein. In der sich schnell wandelnden Realität stehen Problemlösungsfähigkeit, kritisches Urteilsvermögen, Kooperationsfähigkeit, Kreativität oder Umgang mit digitalen Medien im Vordergrund. Sie sind Instrumente, mit denen das Erlernte in der Praxis angewandt werden kann, um neue Ideen, Theorien und Produkte zu entwickeln und neue Kenntnisse zu erwerben. Angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels wird vom Rat der Europäischen Union empfohlen¹, solche Kompetenzen zu entwickeln, die dazu beitragen, den jetzigen Lebensstandard zu wahren, hohe Beschäftigungsraten sicherzustellen, den sozialen Zusammenhalt zu fördern, persönliche Entfaltung, Gesundheit, zufriedenstellende Beschäftigung sowie soziale Inklusion zu sichern. Sie werden als „Schlüsselkompetenzen“ bezeichnet.

Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen:

- Lese- und Schreibkompetenz,
- Mehrsprachenkompetenz,
- mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik,
- digitale Kompetenz,
- persönliche, soziale und Lernkompetenz,
- Bürgerkompetenz,
- unternehmerische Kompetenz,
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Der Erwerb dieser Kompetenzen, die Wissen, Fähigkeiten und positive Einstellungen umfassen, trägt zum erfüllten Leben in der Gesellschaft bei. Deshalb sollten sie von Kindheit an lebenslang gefördert und entwickelt werden².

Zur Förderung von Schlüsselkompetenzen im schulischen und universitären Kontext sind besonders handlungsorientierte Ansätze geeignet. In ihrem Rahmen können Lernsettings eingesetzt werden, die forschend-entdeckendes und projektorientiertes Lernen ermöglichen.

¹ <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> [abgerufen am 13.06.2023].

² [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [abgerufen am 15.06.2023].

Um diese Kompetenzen zu fördern, ist ein Paradigmenwechsel, eine Lernkultur notwendig, die den Übergang vom normativen zum interpretativen Paradigma möglich macht (Siebert 2005: 20).

In dem vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Schlüsselkompetenzen auch im universitären Kontext gefördert werden können. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Methode Lernen durch Lehren (LdL)³ gelenkt, in der dem handlungsorientierten und entdeckenden Lernen eine vorrangige Bedeutung zukommt. Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen werden die Ergebnisse einer Erhebung präsentiert, in der die Studierenden, die ein Semester lang nach den Prinzipien von LdL im Grammatikkurs gelernt haben, den Zuwachs ihrer Schlüsselkompetenzen einschätzen sollten.

2. Eine neue Lernkultur – Übergang von Instruktion zur Konstruktion

Der Paradigmenwechsel, der spätestens seit Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts immer stärker die Lernkultur prägt, bedeutet u.a. einen Übergang von der Wissensvermittlung und Steuerung zum selbstgesteuerten Lernen, von der Vermittlung von Antworten zur Anregung von Fragen, von perfekten Lösungen zur Irrtumswahrscheinlichkeit, von der Erkenntnis als Abbildung zur Erkenntnis als Konstruktion. Siebert (2005) betont, Erkennen sei eine selbstgesteuerte, eigenwillige Tätigkeit des menschlichen Gehirns, das sein eigenes Wissen konstruiert. Dieses sei von der Biografie abhängig und durch individuelle kognitiv-emotionale Strukturen vorgeprägt und lasse sich von außen nicht determinieren (Siebert 2005: 21–23). Lernende müssen das Gelernte als relevant und sinnvoll wahrnehmen, denn nur dann kann nachhaltig gelernt werden. Lernen ist effektiver, wenn es emotional eingebettet ist und mit Gefühlen und körperlichen Empfindungen in Verbindung steht. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass Lernen in sozialen Kontexten stattfindet, sich durch das Handeln des Subjekts beobachtbar macht und nur im Kontext verstanden werden kann. Ein Bindeglied zwischen individuellem Erkennen und sozialem Handeln ist Kommunikation, die auf Sprache basiert (Siebert 2005: 24, 35–38).

Reich (2004) bemerkt, dass konstruktives Lernen durch Handeln erfolgt. Je mehr ein Individuum *by doing* lernt, desto stärker neigt es dazu,

³ Selbst wenn Lernen durch Lehren eher ein Ansatz ist, hat sich die Bezeichnung LdL-Methode in der Fachliteratur sowie in der Didaktik durchgesetzt (vgl. Janicka 2019; Kelchner, Martin 1998; <https://www.ore.edu.pl/2011/04/metoda-ldl-69277954/>). In dem Beitrag wird deshalb die Bezeichnung „Methode“ bevorzugt verwendet. Der Begriff „Methode“ bezieht sich auch auf Unterrichtsmethoden (vgl. Reich 2004: 224–225, 243–248).

zu reflektieren, was viabel, also wichtig und brauchbar, und was überflüssig sei. Diese Reflexion mündet in die Erkenntnis, dass Gelerntes keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben kann und dass es relativ und fragmentarisch bleibt. Neben Konstruktion ist Lernen auch Rekonstruktion, die aber „kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe (ist), sondern ein aktiver Aneignungsvorgang, der das Angeeignete immer aus der Sicht des Lerners modifiziert, bricht, verändert – insgesamt rekonstruiert, aber dabei auch im Blick auf das Individuum notwendig neu konstruiert“ (Reich 2004: 165). Dabei kommen kognitive Aktivitäten zustande. Je reichhaltiger solche Aktivitäten sind, je tiefere Informationsverarbeitung und je „höhere“ Denkprozesse sie erfordern, desto mehr wird das Lernen und Behalten gefördert (Gold 2015: 55–58). Die Denkprozesse werden oft durch „Perturbationen“ ausgelöst, die eine Art Diskrepanz zwischen Deutungen neuartiger Wahrnehmungen und den bisherigen Erwartungsstrukturen darstellen (Beyer, Krüssel 2004: 124).

Für das konstruktive Lernen ist Kreativität von besonderer Wichtigkeit, denn sie ermöglicht divergentes Lernen und das Ausprobieren verschiedener Lösungsmöglichkeiten. Als Beispiele von Methoden, die ein Denken in viele Richtungen ermöglichen, können Assoziationen, Brainstorming, Verfremdung bekannter Lösungen, Finden ungewöhnlicher oder seltener Möglichkeiten, Problemumkehr sowie Paradoxien gelten (Reich 2004: 168). Die Liste könnte um Methoden ergänzt werden, die die klassische Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden in Frage stellen und die den Lernenden Gelegenheit bieten, sich aktiv und selbständig an den Lernprozessen zu beteiligen, sowie das zu erlernende Wissen aus einem anderen Blickwinkel, und zwar aus der Perspektive der Lehrperson, zu betrachten.

3. Lernen durch Lehren (LdL)

Lernen durch Lehren ist eine handlungsorientierte Methode, in deren Fokus die Aktivitäten der Lernenden stehen. Die Methode wurde in den 1980er Jahren von Jean Pol Martin entwickelt und auf den Prüfstand gestellt. In der Methode werden viele traditionelle Aufgaben der Lehrperson an die Lernenden delegiert. Zu Aufgaben der Lernenden gehört es, Teile des Stoffes bereits im Vorfeld des Unterrichts zu bearbeiten und ihn dann im Laufe des Unterrichts den Mitlernenden zu präsentieren und zu erklären. Sie moderieren den Unterricht und organisieren die Gruppenarbeit. Sie führen das Thema ein mit der ständigen Rückfrage, ob der Stoff von den Mitschüler*innen/Mitstudierenden verstanden wurde. Insofern übernehmen sie einige Aufgaben der Lehrpersonen. Zu den Aufgaben der Lehrperson gehört vor allem

die Einteilung des Stoffes in kleinere Einheiten, die Verteilung von Aufgaben sowie die Unterstützung und Beratung der Lernenden bei der Stoffverarbeitung. Ein wichtiges Element der Methode ist die Unterrichtssprache, die von den Lernenden beherrscht und während der Unterrichtsführung eingesetzt werden muss (Martin 1986: 400).

Die LdL-Methode gibt Lernenden mehr Gelegenheiten zum Kommunizieren. Im LdL-Unterricht sprechen sie dreimal so viel wie im lehrerzentrierten Unterricht (Martin 1986: 400). Der Stoff wird aus der Perspektive der Lernenden präsentiert, was zu seiner besseren Aufnahme durch Mitschüler*innen/Mitstudierende führt. Die Lernenden sind viel stärker in die Vorbereitung und den Ablauf des Unterrichts als im traditionellen Unterricht involviert, sie steuern ihre Lernprozesse selbst und bauen ihr Wissen selbstständig auf. Sie handeln auch in sozialen Kontexten, indem sie das selbst-erworbene Wissen anderen präsentieren; sie müssen dabei die Wahrnehmung des Präsentierten durch andere im Blick behalten, die Verständlichkeit der dargebotenen Inhalte thematisieren und in der Lage sein, unklare Stellen aufzugreifen. Die Mitschüler*innen/ Mitstudierenden müssen ihrerseits konzentriert zuhören und Fragen stellen, wenn etwas in der Darstellung ihrer Kommiliton*innen unverständlich ist. Das Wissen wird dabei nicht mehr als sicheres und notwendiges Expertenwissen wahrgenommen, sondern als ein subjektiver Erkenntnisprozess. Es ist ein Interimswissen, das vorläufig und ungenau ist und erst schrittweise aufgebaut, verfeinert und differenziert werden muss (Siebert 2005: 83).

Selbstorganisiertes Wissen setzt aber viel mehr Partizipation der Lernenden bei der Auswahl von Themen, der Planung, Durchführung sowie Kontrolle der Inhalte voraus (Reich 2004: 177). Dass aktivierende Unterrichtsmethoden zum größeren Lernerfolg führen, haben die 800 Meta-Analysen von John Hattie (2015) bestätigt, die bisher die umfangreichste evidenzbasierte Studie zu diesem Thema darstellen. Anhand von Effektstärken (d) wird festgelegt, welche Faktoren einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg haben. Unter den Faktoren mit dem stärksten Effekt auf den Lernerfolg finden sich Aktivitäten der Lernenden, die in der LdL-Methode eine wichtige Rolle spielen. Zu den Faktoren mit dem stärksten Einfluss gehört die Aktivierung der Lernprozesse durch die Lehrperson sowie die Sicherung der fördernden Bewertung ($d = 0,90$). Auch Lernen durch Kooperation hat eine ziemlich hohe Effektstärke ($d = 0,59$). Aus den Meta-Analysen geht auch hervor, dass Schüler*innen mehr lernen, wenn sie zu ihren eigenen Lehrpersonen werden ($d = 0,54$). Die Übernahme der Verantwortung für den Lernprozess und für das Unterrichtsgeschehen, das Erklären des Stoffes für Mitstudierende (Micro-Teaching) wirkt sich mit der Effektstärke $d = 0,88$ sehr positiv auf den Lehrerfolg aus. Dass sich die oben genannten Faktoren auf die

Wissensaneignung sowie die Prüfungsergebnisse positiv auswirken, dokumentieren auch die Ergebnisse des von mir durchgeführten Experiments, bei dem eine Gruppe nach den Prinzipien von LdL ein Semester lang einen Teil der Lehraufgaben übernahm, während die Kontrollgruppe von der Lehrperson unterrichtet wurde⁴. Die an dem Experiment teilnehmenden Personen betonten, dass die Vorteile der Teilnahme an dem LdL-Projekt vor allem darin lagen, dass sie die Möglichkeit hatten, mehr auf Deutsch zu kommunizieren und aktiver als in einem von der Lehrperson geleiteten Unterricht waren. Mehrere Personen gaben an, dass sie dank des Projektes erfahren hätten, wie sie lernen sollen und dass sie den grammatikalischen Stoff besser verstanden hätten (Janicka 2019). Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass sich der Einsatz der LdL-Methode positiv auf die fremdsprachliche Kompetenz ausgewirkt hat.

4. Fragebogenstudie zu Möglichkeiten der Förderung von Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht

In der durchgeführten Studie sollten die Studierenden den Zuwachs ihrer Schlüsselkompetenzen nach einem nach LdL-Prinzipien konzipierten Grammatikkurs einschätzen. Im Folgenden werden die Annahmen, die Durchführung sowie die Ergebnisse der Studie präsentiert und erörtert.

4.1. Einleitende Bemerkungen

Schlüsselkompetenzen können in verschiedenen Kombinationen angewandt und gefördert werden, sie überschneiden sich und greifen ineinander. Das Ziel der durchgeführten Studie war es, Aufschluss darüber zu bekommen, inwiefern Schlüsselkompetenzen durch den Einsatz der LdL-Methode im universitären Grammatikunterricht gefördert werden können. Gemäß den konstruktivistischen Handlungstheorien sollte die folgende Hypothese untersucht werden: H1: Der Einsatz der handlungsbasierten Methode Lernen durch Lehren wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen bei den beteiligten Lernenden aus.

Die LdL-Methode wurde im Rahmen des Kurses „Grammatik der 2. Sprache in Kommunikation“, der 30 Unterrichtsstunden umfasste und auf die deutsche Syntax fokussiert war, eingesetzt. Es wurde angenommen, dass der Kurs die Möglichkeit bietet, vor allem vier Schlüsselkompetenzen zu

⁴ Eine genaue Beschreibung des Experiments ist bei Janicka (2019) zu finden.

fördern: die Lese- und Schreibkompetenz, die Mehrsprachenkompetenz, die persönliche, soziale und Lernkompetenz sowie die unternehmerische Kompetenz. Der Kurs fand im Wintersemester 2021/22 statt und richtete sich an Studierende des 2. Studienjahres der Angewandten Linguistik an der Maria-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin, die Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache studierten. Der Unterricht fand in Präsenz statt. Die Gruppe zählte 15 Studierende; an der Fragebogenuntersuchung, die in der letzten Unterrichtsstunde des Kurses durchgeführt wurde, haben allerdings nur 12 Studierende teilgenommen. Im Fragebogen (siehe Anhang 1) wurden die Lese- und Schreibkompetenz, die Mehrsprachenkompetenz, die persönliche, soziale und Lernkompetenz sowie die unternehmerische Kompetenz erfasst.

4.2. Erhebungsinstrument

Die Indikatoren zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen wurden auf der Grundlage der Empfehlungen des Rates der Europäischen Union konstruiert⁵. Kenntnisse werden in dem Dokument als „Fakten und Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Fachgebiets fördern“ definiert. Fertigkeiten bezeichnen „die Fähigkeit, Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen“. Der Begriff Einstellungen „bezeichnet die Bereitschaft, zu handeln oder auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, und entsprechende Mindsets“.

Da Lese- und Schreibkompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz sehr viele Überschneidungspunkte aufweisen, wurden sie für die Zwecke der Untersuchung zusammen erfasst. In den Empfehlungen des Rates umfassen sie u.a. die folgenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen:

- Wortschatz- und Grammatikkenntnisse in verschiedenen Sprachen,
- das Wissen um die wichtigsten Arten der verbalen Interaktion und der Sprachregister,
- Kenntnis gesellschaftlicher Konventionen sowie kultureller Aspekte und der Variabilität von Sprachen,
- die Fähigkeit, mündliche Mitteilungen zu verstehen, ein Gespräch zu beginnen, aufrechtzuerhalten und zu beenden,
- Texte auf verschiedenen Kompetenzniveaus in verschiedenen Sprachen entsprechend den Bedürfnissen des Einzelnen zu lesen, zu verstehen und zu verfassen,

⁵ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [abgerufen 15.06.2023].

- Hilfsmittel angemessen zu benutzen und Sprachen während des ganzen Lebens formal, nichtformal und informell zu erlernen,
- Wertschätzung kultureller Vielfalt,
- Neugier und das Interesse an Sprachen und interkultureller Kommunikation.

In dem Fragebogen wurden diese zwei Schlüsselkompetenzen mithilfe von fünf Items erfasst:

- Ich kann relevante Informationen recherchieren und bearbeiten.
- Ich kann die nötigen Hilfsmittel aussuchen und benutzen.
- Ich kann Informationen so darstellen, dass sie für andere verständlich sind.
- Ich kann mein Kommunikationsverhalten kontrollieren und – wenn nötig – meine Aussagen umformulieren und so an die Bedürfnisse der Zuhörer*innen anpassen.
- Ich verfüge über den nötigen Wortschatz und Strukturen, um anderen grammatische Phänomene auf Deutsch zu erklären.

Die Beschreibung der persönlichen, sozialen und Lernkompetenz umfasst in dem Dokument der Europäischen Union u.a. die folgenden Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen:

- unterschiedliche Wege der Kompetenzentwicklung zu kennen,
- sich selbst zu reflektieren,
- mit Zeit und Informationen effizient umzugehen,
- konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten,
- resilient zu bleiben,
- mit Ungewissheit und komplexen Sachverhalten umzugehen,
- zu lernen, wie man lernt,
- etwas für das eigene körperliche und emotionale Wohlergehen zu tun,
- Empathie zu empfinden,
- Konflikte in einem inklusiven und unterstützenden Kontext zu bewältigen.

In dem Fragebogen wurde diese Schlüsselkompetenz durch die folgenden Items erfasst:

- Ich plane und organisiere meinen Lernprozess.
- Ich kann meinen Lernprozess und meine Lernleistungen beurteilen.
- Bei Lernproblemen oder Planungsschwierigkeiten suche ich Unterstützung.
- Ich kann sowohl selbständig als auch im Team arbeiten.

Die unternehmerische Kompetenz lässt sich durch folgende Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen charakterisieren:

- Kreativität, Einfallsreichtum, strategisches Denken und die Fähigkeit zur Problemlösung sowie kritisches und konstruktives Nachdenken innerhalb wechselnder kreativer Prozesse und Innovationen zu entwickeln,
- die Fähigkeit, sowohl eigenständig als auch im Team zu arbeiten, Ressourcen zu mobilisieren (Menschen und Dinge) und Tätigkeiten aufrechtzuerhalten,
- mit anderen effektiv zu kommunizieren, zu verhandeln und im Rahmen einer fundierten Entscheidungsfindung mit Ungewissheit, Widersprüchlichkeiten und Risiken umgehen zu können,
- das Bewusstsein für die eigene Handlungsfähigkeit, vorausschauendes Handeln, Zukunftsorientiertheit, Mut und Ausdauer beim Erreichen von Zielen zu entwickeln,
- den Wunsch, andere zu motivieren und ihre Ideen zu würdigen, Empathie und Verantwortungsbewusstsein für Menschen und die Welt sowie die Bereitschaft, Verantwortung für ethisches Verhalten zu übernehmen.

Zur Erfassung der unternehmerischen Kompetenz wurden fünf Items konstruiert:

- Ich kann gut mit Stress und Ungewissheit umgehen.
- Ich baue auf meinen Lern- und Lebenserfahrungen auf und suche neue Lernmöglichkeiten.
- Ich habe viele kreative Ideen und kann sie umsetzen.
- Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen bewusst.
- Ich fühle mich für die anderen verantwortlich und bin mir dessen bewusst, dass ihre grammatische Kompetenz auch von meiner Vorbereitung und meinen Mitteilungen abhängt.

Die Studierenden sollten ihre Schlüsselkompetenzen auf einer Rangordnungsskala von 1 (= sehr schlecht) bis 5 (= sehr gut) (vgl. Anhang 1), die insbesondere zur Messung subjektiver Einschätzungen und zur Bewertung von Objekten geeignet ist (Atteslander 2003: 260), vor und nach Abschluss des nach den Prinzipien von LdL durchgeführten Kurses bewerten. Der Fragebogen enthielt auch drei offene Fragen, zu denen die Studierenden ihre Kommentare schreiben konnten. Sie sollten auf Deutsch in eigenen Worten den Einsatz der LdL-Methode im Grammatikkurs beurteilen und die Vor- und Nachteile des Projekts aus ihrer Perspektive beschreiben. Die dritte Frage betraf Wünsche der Studierenden in Bezug auf die Durchführung eines ähnlichen Projektes in der Zukunft.

4.3. Ergebnisse

Die Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf den Stand und die Entwicklung ihrer Schlüsselkompetenzen werden im Folgenden in Form von Diagrammen dargestellt. Die Diagramme 1a-3b dokumentieren, dass die Studierenden ihre Kompetenzen nach dem Projekt generell höher als vor dem Projekt einschätzten.

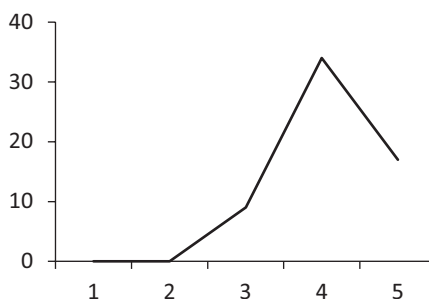
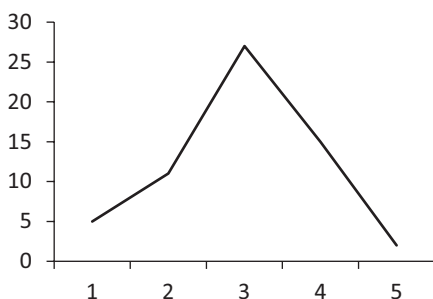


Diagramm 1a (links) und 1b (rechts): Einschätzung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz sowie der Mehrsprachenkompetenz durch die Studierenden vor und nach dem Projekt (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

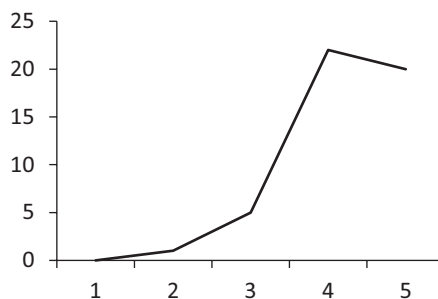
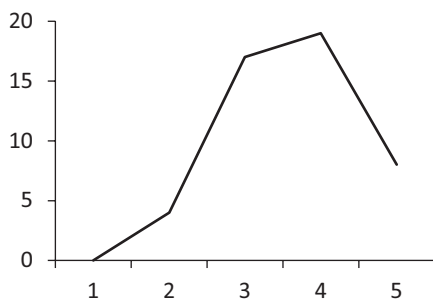


Diagramm 2a (links) und 2b (rechts): Einschätzung der eigenen persönlichen, sozialen und der Lernkompetenz durch die Studierenden vor und nach dem Projekt (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

Ein erster Blick auf die Diagramme lässt schließen, dass die Studierenden durch die Teilnahme an dem LdL-Projekt nach eigenen Einschätzungen neue Fähigkeiten im Bereich der Schlüsselkompetenzen erworben haben. Die höchsten positiven Erfahrungen lassen sich im Bereich der unternehmerischen Kompetenz vermerken. Eine qualitative Analyse der Kommentare ermöglicht es, in den Aussagen der Studierenden einige Aspekte hervorzuheben.

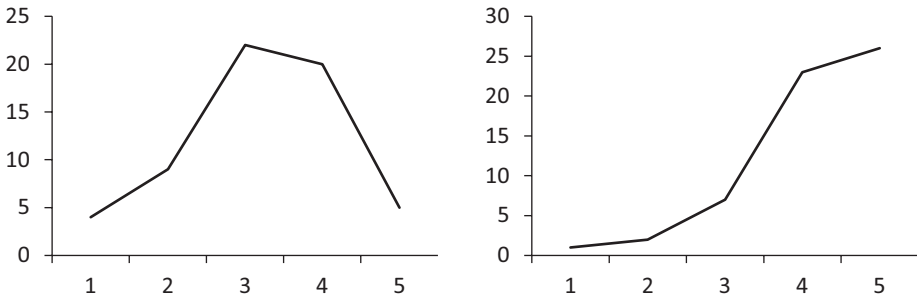


Diagramm 3a (links) und 3b (rechts): Einschätzung der eigenen unternehmerischen Kompetenz durch die Studierenden vor und nach dem Projekt (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

Viele Kommentare bezogen sich auf persönliche, soziale und Lernkompetenzen. In den Kommentaren wurden Aspekte angesprochen wie der Umgang mit Ungewissheit, Hindernissen und Veränderungen, die Bewältigung von Stress, die Selbstmotivierung sowie die Neugier, neue Lernmöglichkeiten zu entdecken. Im Folgenden sollen einige Kommentare angeführt werden (Fb)⁶:

Es war auf jeden Fall eine interessante Erfahrung und hat mir geholfen, den Stress zu überwinden, der mit dem Unterrichten auf Deutsch verbunden ist (Fb 2).

Diese Methode hat mir gut gefallen. Ich würde sagen, dass es mir mehr Motivation gegeben hat und ich zufrieden bin, eine andere Methode kennenzulernen. Es gab nicht nur Lernen, sondern auch Lächeln. Das ist eine gute Methode und ich freue mich sehr, [dass] ich die Gelegenheit hatte, diese Methode zu benutzen (Fb 6).

In mehreren Kommentaren wird betont, dass die Probanden das Gefühl haben, sich in den Bereichen Lesekompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz entwickelt zu haben. Sie mussten bei der Umsetzung des LdL-Projekts Informationen recherchieren, sammeln und verarbeiten, ihre Wortschatz- und Grammatikkenntnisse einsetzen und dabei verschiedene Kommunikationssituationen bewältigen. Viele sahen das sehr positiv:

Es war sehr nützlich, wenn es um Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten geht. Ich kann mich an mehrere Informationen erinnern, weil ich den Unterricht selbst durchgeführt habe (Fb 3).

⁶ Die Aussagen werden hier in der Originalfassung zitiert. Korrekturen einiger Aussagen wurden in eckigen Klammern vorgenommen.

Die Methode ist sehr effektiv für Studenten, die das [den] Unterricht durchführten. Sie lernen viel über das Thema, weil sie [sich] gut vorbereiten müssen. Sie müssen doch viel Zeit am Projekt spenden [dem Projekt widmen] (Fb 4).

Ich habe viel gelernt und ich kann besser sprechen. Dank LdL-Methode ist es einfacher für mich zu sprechen und meine Meinung [zu] sagen (Fb 7).

Viele waren allerdings mit der Unvollständigkeit und Fehlerhaftigkeit des Wissens, das von den Mitstudierenden vermittelt wurde, unzufrieden:

Es war aber ein bisschen problematisch zu verstehen, was die Studenten, die nicht so gut sprechen, sagen wollten (Fb 3).

Für mich war die Methode nicht sehr effektiv. (...) Manche Studenten, die den Unterricht durchführten, verstanden das Material nicht 100% (z.B. ich). Der Unterricht war ganz chaotisch. Ich musste mehr selbst zu Hause arbeiten und hatte viel mehr vorzubereiten. Das Material wurde nicht genug klar erklärt (Fb 12).

Einige hätten einen traditionellen, von einer erfahrenen und kompetenten Lehrperson geleiteten Kurs an Stelle des von Mitstudierenden durchgeführten Unterrichts bevorzugt:

Der Lehrer kann die Probleme und Schwierigkeiten besser erklären, weil er mehr Erfahrung hat (Fb 2).

Es gab Unterrichtsstunden, die von Studenten gehalten wurden, die manchmal Dinge nicht so gut erklärten. Ich würde es besser verstehen, wenn ein Lehrer es mir erklären würde (Fb 3).

In Bezug auf die Durchführung weiterer Projektarbeiten, die auf dem Einsatz der LdL-Methode basieren würden, äußerten die Studierenden den Wunsch, dass die Themen zuerst gemeinsam besprochen werden und dass die Studierenden nur Stoffwiederholungen durchführen sollten, statt neuen Stoff zu präsentieren. Einige Studierende würden sich fertige Materialien oder Handouts wünschen, die sie bei der Bearbeitung des Themas benutzen könnten oder dass es Erklärungen auf Polnisch gebe. Die Studierenden hegten auch den Wunsch nach mehr Engagement und einer besseren Vorbereitung seitens der Präsentierenden, was in einigen Fällen völlig gerechtfertigt war.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Angesichts dessen, dass die Umfrage von lediglich 12 Studierenden ausgefüllt wurde, kann sie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit beanspruchen und ihr Ergebnis sollte mit entsprechender Vorsicht interpretiert werden. Betrachtet man aber die Ergebnisse im Überblick, so ragt heraus, dass die auf Handlung und Konstruktion basierende LdL-Methode die Förderung einiger Schlüsselkompetenzen zu unterstützen vermag. Die Methode erfordert ein hohes Maß an Partizipation, eine aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff, aber auch hohe Verantwortung für die Mitlernenden. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass eine so stark auf Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung und nicht zuletzt auch auf Selbstvertrauen fußende Methode von manchen Studierenden als eine zu große Herausforderung angesehen wurde, zumal die meisten damit nicht vertraut sind, mit den Fehlern anderer konstruktiv umzugehen und die Lösungswege selbst zu bestimmen. Bei den meisten Probanden aber führte die Erfahrung, komplexe Aufgaben bewältigen und psychologische Barrieren wie Stress oder Schüchternheit überwinden zu können zu einem Anstieg des Kompetenzgefühls, was durch die durchgeführte Studie bestätigt wurde.

Da der Kurs auch in Zukunft nach den Prinzipien der LdL-Methode angeboten werden soll, lieferten die Kommentare und Wünsche der Teilnehmenden wertvolle Hinweise, die in Zukunft in die didaktische Planung des Kursdesigns einfließen sollen.

BIBLIOGRAPHIE

- Atteslander R. (2003), *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Beyer K., Krüssel H. (2004), *Die Bedeutung der Konstruktivistischen Didaktik*, (in:) Beyer K. (Hrsg.), *Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein-didaktischen Konzeptionen*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 122–145.
- Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [abgerufen am 15.06.2023].
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019), *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. Online: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> [abgerufen am 13.06.2023].
- Gold A. (2015), *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Janicka M. (2019), *Effizienz der Methode Lernen durch Lehren (LdL) – Ergebnisse eines Experiments*. „Glottodidactica“, Nr. XLVI/1, S. 9–21.
- Kelchner R., Martin J.-P. (1998), *Lernen durch Lehren*, (in:) Timm J.-P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Martin J.-P. (1986), Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, Nr. 4/86, S. 395–403. Online: <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/lehrfunkt.pdf> [abgerufen am 30.11.2022].
- OpismetodyLdL, <https://www.ore.edu.pl/2011/04/metoda-ldl-69277954/> [abgerufen am 15.06.2023].
- Reich K. (2004), *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München/ Unterschleißheim: Luchterhand.
- Siebert H. (2005), *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Anhang 1

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bitte Sie ganz herzlich, diesen Fragebogen, der Ihre Einstellung sowie die Effektivität der LdL-Methode eruieren soll, auszufüllen.

Die Umfrage ist anonym. Ihre Ergebnisse werden ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen.

Danke für Ihre Unterstützung.

Monika Janicka

Wie beurteilen Sie den Einsatz der LdL-Methode im Grammatikunterricht in Kommunikation? (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

Wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen in den folgenden Bereichen vor und nach dem LdL-Projekt ein?

Ich kann relevante Informationen recherchieren und bearbeiten.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann die nötigen Hilfsmittel aussuchen und benutzen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann Informationen so darstellen, dass sie für andere verständlich sind.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann mein Kommunikationsverhalten kontrollieren und – wenn nötig – meine Aussagen umformulieren und so an die Bedürfnisse der ZuhörerInnen anpassen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich verfüge über den nötigen Wortschatz und die Strukturen, um anderen grammatische Phänomene auf Deutsch zu erklären.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann digital verfügbare Inhalte aufrufen, filtern, bearbeiten und verantwortlich nutzen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich plane und organisiere meinen Lernprozess.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann meinen Lernprozess und meine Lernleistungen beurteilen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Bei Lernproblemen oder Planungsschwierigkeiten suche ich Unterstützung.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann gut mit Stress und Ungewissheit umgehen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich baue auf meinen Lern- und Lebenserfahrungen auf und suche neue Lernmöglichkeiten.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich habe viele kreative Ideen und kann sie umsetzen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen bewusst.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann sowohl selbständig als auch im Team arbeiten.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich fühle mich für die anderen verantwortlich und bin mir dessen bewusst, dass ihre grammatische Kompetenz auch von meiner Vorbereitung und meinen Mitteilungen abhängt.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Welche Nachteile hatte für Sie das Projekt? Begründen Sie Ihre Meinung.

Wenn wir noch einmal ein LdL-Projekt durchführen würden, dann würde ich mir wünschen:

Received: 06.12.2022

Revised: 19.06.2023

Erzsébet Pintye-Lukács

University of Debrecen, Doctoral School of Linguistics

Institute of German Studies

ORCID: 0009-0003-1738-803X

pintye.ertzsebet@gmail.com

Kollokationen in schriftlichen Textproduktionen. Eine empirische Untersuchung bei ungarischen DaF-Lernern

**Compensation strategies in the use of collocations by learners
of German as a foreign language**

The goal of this paper is to test productive collocational competence of German as a foreign language students at the University of Debrecen. The test aims to analyze compensational strategies that are used by students in their texts. In the first part of this paper we take a look at the terms collocation and collocational competence and the second part aims to show the results of the written test.

Keywords: Collocations, Vocabulary teaching, Language teaching

1. Einleitung

Es steht außer Zweifel, dass die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist. Da lexikalisches Wissen bei jeder Sprachfertigkeit eine bedeutende Rolle spielt, ist die Förderung der lexikalischen Kompetenz von besonders großer Relevanz. Die lexikalische Kompetenz umfasst nach dem GER (Eu-



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

roparat 2001: 111) „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit es zu verwenden“. Zu den lexikalischen Elementen gehören sowohl Einzelwörter (Nomen, Verben, Adjektive) als auch feste Wendungen (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, feststehende Phrasen und feste Kollokationen). Im Fremdsprachenunterricht sollte also der Schwerpunkt nicht nur auf die Vermittlung von Einzelwörtern, sondern auch auf die Vermittlung von festen Wendungen gelegt werden. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht sollte einen wichtigen Platz einnehmen, da Kollokationen beim Fremdspracherwerb von Anfang an eine wichtige Rolle spielen. Mehrere empirische Studien (Targońska 2014, 2018; Jazbec, Enceva 2012;) weisen aber darauf hin, dass gerade Kollokationen in DaF-Lehrwerken stark vernachlässigt und überhaupt nicht systematisch behandelt werden. Auch andere Forscher (Roth 2014; Häcki Buhofer et al. 2014; Hausmann 2004; 2007) heben hervor, dass der Fremdsprachenunterricht sowohl die rezeptive als auch die produktive Kollokationskompetenz der Lernenden zu fördern habe. Hausmann (2004: 312) und Roth (2014: 22) weisen z.B. in ihren Beiträgen darauf hin, dass, obwohl Lernende Kollokationen in Lese- und Hörtexten erkennen können, ihnen der produktive Gebrauch große Schwierigkeiten bereitet. Auch Häcki (2014: IX) betont die Schwierigkeit des produktiven Gebrauchs von Kollokationen:

Kollokationen bereiten selten Schwierigkeiten beim Textverständnis. Beim Lesen oder Hören eines Textes fallen sie oft gar nicht auf. Fehlen sie aber oder sind zwei Wörter falsch kombiniert, dann wirkt der Text stilistisch auffällig oder sogar falsch (Häcki 2014: IX).

Im Fokus dieser Analyse steht daher die Kollokationskompetenz von DaF-Lernenden. Ich stelle Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dar, die darauf abzielte, (i) Strategien im Kollokationsgebrauch von DaF-Lernern zu identifizieren, und (ii) aufgrund der Ergebnisse Vorschläge zur Förderung der Kollokationskompetenz zu unterbreiten.

2. Was sind Kollokationen?

Kollokationen werden in mehreren Disziplinen unter anderem in der Lexikographie, der Korpuslinguistik, der Phraseologie und der Fremdsprachendidaktik zum Gegenstand der Forschung gemacht. Das Ziel der fremdspracherwerbsorientierten Forschung besteht dann vor allem in der Untersuchung der Kenntnis von Kollokationen.

Der Kollokationsbegriff wird in der Sprachwissenschaft und in der Fremdsprachendidaktik aber unterschiedlich aufgefasst, daher ist es wichtig, in jeder wissenschaftlichen Arbeit exakt zu bestimmen, welcher Kollokationsbegriff in der jeweiligen Arbeit verwendet wird. Im Prinzip sind zwei unterschiedliche Auffassungen zu unterscheiden. Die breite Auffassung des Kollokationsbegriffs (die syntaktisch-frequenzorientierte Auffassung), die für Computer und Korpuslinguistik charakteristisch ist, ist auf die Vertreter des Britischen Kontextualismus (Firth 1957a, 1957b; Halliday 1964, 1976; Sinclair 1974; Cowie 1983; Benson 1985a, 1985b) zurückzuführen, die Kollokationen als frequente syntagmatische Wortverbindungen beschreiben, und die Statistik und Frequenz als wichtige Kriterien betrachten. Dementsprechend ist unter Kollokationen das häufige Miteinandervorkommen von Wörtern in Texten zu verstehen.

Die enge Auffassung (basisbezogener Kollokationsbegriff) geht von den Arbeiten von Hausmann (1984, 1985, 2004, 2007) aus, der Kollokationen als feste aber nicht idiomatische syntagmatische Wortverbindungen beschreibt, die aus zwei Elementen, der Basis und dem Kollokator bestehen.¹ Wichtig ist zu betonen, dass die Basis und der Kollokator in den Kollokationen nicht beliebig gewählt und kreativ kombiniert werden können, sondern als Mehrworteinheiten abgespeichert, reproduziert und abgerufen werden müssen (vgl. Hausmann 1984). Erwähnenswert ist noch, dass die bedeutungs- bzw. semantikorientierte Auffassung des Kollokationsbegriffs die hierarchische Struktur der Kollokationen betont und darauf hinweist, dass bestimmte Wörter häufig miteinander vorkommen, d.h. konkurrieren können. Zwischen der Kollokationsbasis und dem Kollokator besteht eine semantische Beziehung, die sich darin äußert, dass die Bedeutung des Kollokators erst in Bezug auf die Kollokationsbasis zu erklären ist. Hausmann (2007: 218) beschreibt die semantische Beziehung zwischen Basis und Kollokator folgenderweise:

Die Basis ist ein Wort, das ohne Kontext definiert, gelernt und übersetzt werden kann (bachelor, table). Der Kollokator ist ein Wort, das beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird und das folglich nicht ohne die Basis definiert, gelernt und übersetzt werden kann [...].

In der Kollokation *blondes Haar* lässt sich eine hierarchische Struktur feststellen, da der Kollokator *blond* von der Basis *Haar*, die in der Wortverbindung in ihrer autonomen Bedeutung verwendet und auch ohne Kontext definiert wird, abhängig ist. Zwischen den zwei Bestandteilen kann laut

¹ In der Fremdsprachendidaktik stützt man sich auf die von Hausmann vertretene enge Auffassung des Kollokationsbegriffs. In diesem Beitrag gehe ich ebenfalls von diesem Kollokationsbegriff aus.

Reder (2006: 77) eine Determinationsbeziehung festgestellt werden, die mit den folgenden drei Eigenschaften beschrieben werden kann:

a. das stark eingeschränkte Beziehungspotenzial eines Bestandteils

Mit dieser Eigenschaft verweist Reder (2006: 92) darauf, dass viele Wörter aufgrund ihrer spezifischen Bedeutung nur mit einer begrenzten Zahl von Wörtern konkurrieren können. Besonders charakteristisch ist diese Eigenschaft für Lautäußerungen von Tieren (*Schlangen zischen, Tauben gurren*).

b. semantische Abhängigkeitsbeziehung der Bestandteile

Die Unterscheidung zwischen den zwei Elementen der Kollokation (Basis und Kollokator) ist laut Hausmann (2004, 2007) äußerst wichtig. Der Kollokator hängt nämlich von der Basis ab, er kann kollokationsextern und kollokationsintern unterschiedliche Bedeutungen haben, die Basis enthält im Gegensatz dazu ihre autonome Bedeutung unabhängig vom Kollokator. „Die semantische Abhängigkeitsbeziehung zwischen der Basis und dem Kollokator sichert der Basis eine Art führende Rolle, da sie auch kollokationsextern mit derselben Bedeutung auftreten kann“ – schreibt Reder (2006: 81).

c. konventionsbedingte Konkurrenz der Bestandteile

Reder (2006: 82) versteht unter dieser Eigenschaft, dass „das Mit-einandervorkommen der Bestandteile lediglich durch Konvention zu erklären ist“. Diese Eigenschaft bezieht sich also darauf, dass der Gebrauch durch die sprachliche Norm bestimmt wird, dementsprechend bestimmte Wortverbindungen in einigen Sprachen gebraucht, in anderen aber nicht gebraucht werden. Diese sprachenspezifische Eigenschaft kann mit dem Beispiel *Geld verdienen* (ung.: *pénzt keresni*) angeführt werden.

Die Basis *Geld* kann problemlos in die L2 übertragen werden, aber der Gebrauch des Kollokators *verdienen* ist im Ungarischen überhaupt nicht üblich, da man im Ungarischen Geld *sucht* und nicht *verdient*. Reder (2015: 6), Targońska (2015: 421) und Ďurčo, Vajičková, Tomášková (2019: 192) merken an, dass die meisten Fehler auf den Rückgriff auf die L1 zurückzuführen sind und nennen Unvorhersagbarkeit als wesentliche Eigenschaft von Kollokationen. Reder (2015: 9) schlägt vor, bei der Vermittlung von Kollokationen kontrastiv vorzugehen, was dabei Hilfe leisten kann, dass die Zahl der Interferenzfehler reduziert wird. Targońska (2015: 421) merkt in ihrem Beitrag an, dass ein wichtiges Ziel der Fremdsprachenvermittlung darin bestehen sollte, Kollokationen als „eine Wortschatzlern- und zugleich als eine Übersetzungseinheit zu betrachten.“

Anhand des genannten Beispiels lässt sich feststellen, dass in den zwei Sprachen (Deutsch vs. Ungarisch) unterschiedliche Kollokatoren eingesetzt werden (dt.: *verdienen* – ung.: *keresni* → *suchen*). Wenn Lernende mit ungarischer Muttersprache von der muttersprachlichen Norm ausgehen und bei der Auswahl der Kollokation die Strategie der Eins-zu-Eins-Entsprechung einsetzen, d.h. im Beispiel *Geld verdienen* den Kollokator *verdienen* durch den der muttersprachlichen Norm entsprechenden Kollokator *suchen* ersetzen, führt ihr Rückgriff auf die L1 zum negativen Transfer. Aus diesem Grund ist es festzuhalten, dass Kollokationen ein Lernproblem darstellen, eine Ursache für Interferenzfehler, weshalb ihnen im Fremdsprachenunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

In neueren Kollokationsforschungen (Häcki Buhofer 2011, 2014; Roth 2014) stützt man sich bei der Bestimmung von Kollokationen auf zwei Modelle: das Zentrum-Peripherie-Modell von Lüger (2019) und das Kontinuum-Modell von Feilke (2004). Im Zentrum-Peripherie-Modell werden Phraseme im engeren Sinne (idiomatische Wendungen) und Phraseme im weiteren Sinne (Kollokationen) voneinander unterschieden. Das Kontinuum-Modell von Feilke (2004) versucht, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen freien Wortverbindungen (*eine Schule bauen*), Kollokationen (*eine Schule besuchen*) und Idiomen (*etwas macht Schule*) nicht in jedem Fall möglich ist. Aus diesem Grund lohnt es sich, sie als Kontinuum mit fließenden Grenzen zu beschreiben (vgl. Reder 2023: 137). In Anlehnung an dieses Modell wird in neueren Kollokationsforschungen ein Unterschied zwischen *gebräuchlichen Kollokationen* (übliche Wortverbindungen, die Alternativen in der Kombination zulassen: *ein Erlebnis schildern*, *ein Erlebnis beschreiben*) und *typischen Kollokationen* (Kollokationen mit einer besonderen Festigkeit: *eine Entscheidung treffen*) gemacht.

Anhand der erwähnten Konzeptionen werden Kollokationen in diesem Beitrag als feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen aufgefasst, die sprachenspezifisch und unvorhersagbar sind, weswegen äußerst schwierig zu bestimmen ist, welches Wort mit welchem Wort zusammen in einer Wortverbindung vorkommen kann. Kollokationen werden als Wortverbindungen betrachtet, die zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt, gespeichert und abgerufen werden müssen.

3. Kollokationskompetenz

Die Förderung der Kollokationskompetenz ist eine wichtige Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht. Lernende sollten nämlich befähigt werden, die jeweilige Fremdsprache in konkreten Situationen gebrauchen und sprachliche

Handlungen (*Tipps geben, etwas erörtern, Stellung nehmen, die Meinung äußern*) durchführen zu können. Die erfolgreiche Ausführung von sprachlichen Handlungen setzt aber die Kenntnis und den Gebrauch von fixierten Strukturen vor. Wichtig wäre also im Fremdsprachenunterricht Übungen und Aufgaben einzusetzen, mit deren Hilfe sowohl die Kenntnis als auch der produktive Gebrauch von Kollokationen trainiert werden können. In Anlehnung an Stork und Targońska (2017: 10), die für die Dreigliedrigkeit der Kollokationskompetenz plädieren, gehe ich in dieser Arbeit davon aus, dass sich Kollokationskompetenz aus den folgenden drei Teilkompetenzen zusammensetzt:

- rezeptive Kollokationskompetenz
- produktive Kollokationskompetenz
- reflexive Kollokationskompetenz.

Die rezeptive Kollokationskompetenz bezieht sich darauf, dass Lernende in der Lage sind, Kollokationen in Texten (entweder beim Lesen oder Hören) zu identifizieren und zu verstehen. Unter der produktiven Kollokationskompetenz versteht man hingegen den richtigen Gebrauch von Kollokationen beim Sprechen und Schreiben (vgl. Targońska, Stork 2013: 95). Die reflexive Kollokationskompetenz ist mit dem Kollokationsbewusstsein gleichzusetzen. Diese Teilkompetenz umfasst

- a. die Fähigkeit, Kollokationen wahrzunehmen bzw. zu erkennen
- b. die Bewusstheit, dass bei Kollokationen eine Wort-für-Wort Übertragungen aus der L1 in die L2 nicht möglich sind²
- c. die Bewusstheit der Notwendigkeit der Speicherung von Kollokationen als Lerneinheiten (vgl. Targońska, Stork 2017: 10).

Lernende sollten sich dessen bewusst sein, dass Kollokationen in der Sprache als konventionelle Wortverbindungen existieren, die als Wortschatzeinheiten gespeichert und gelernt werden müssen. Diese Teilkompetenz setzt außerdem noch voraus, dass Lernende fähig sind, Wortschatzlernstrategien auszuwählen und einzusetzen bzw. in Wörterbüchern nach Kollokationen zu suchen (vgl. Targońska 2020: 202–203).

Targońska und Stork (2013: 96) weisen weiterhin darauf hin, dass der Unterschied zwischen der reflexiven und der rezeptiven Kollokationskompetenz

² M.E. sollten die Autoren erwähnen, dass es in einigen Fällen doch möglich ist, Kollokationen aus der L1 in die L2 zu übertragen (*ein Rezept ausstellen ~ receptet kiállítani, einen Vortrag halten ~ előadást tartani*). Fremdsprachenlernende sollten eher darauf aufmerksam gemacht werden, dass es nicht möglich ist, zu sagen, wann, in welchem Fall die Kollokationen in den zwei Sprachen übereinstimmen (Unvorhersagbarkeit), weshalb eine kontrastive Analyse angestrebt werden muss und die Basis und der Kollokator zusammen als Einheiten gelernt werden müssen.

vor allem darin besteht, dass „sich zwar die reflexive Kollokationskompetenz im Erkennen bzw. im Identifizieren der Wortverbindungen als Kollokationen äußert [...], aber diese noch keine Verstehensprozesse impliziert. Die reflexive Kollokationskompetenz als Element der Sprachbewusstheit bildet den Ausgangspunkt zum Einschalten von Verstehensprozessen also die Grundlage für die Entfaltung der rezeptiven und später auch der produktiven Kollokationskompetenz.“

Durch die bewusste Schulung der Kollokationen im Fremdsprachenunterricht könnte also die Entwicklung des Kollokationsbewusstseins erreicht werden, was die Aufmerksamkeit der Lernende nicht nur auf die Einzelwörter, sondern auch auf die Wortschatzeinheiten lenken könnte.

Targońska und Stork (2017: 11), die ihren Aufsatz der Beschreibung möglicher Forschungstechniken widmen, unterscheiden zwei Techniken, mit denen die Kollokationskompetenz geprüft werden kann:

- Elizitierungstechniken (Übersetzungstests, Multiple-Choice-Tests, Lückentests, Tabellen)
- Produktionsdaten (geschriebene Texte, Sprachdaten).

Die Untersuchung der produktiven Kollokationskompetenz widmet sich der Frage, ob Fremdsprachenlerner Kollokationen beim Sprechen und Schreiben richtig anwenden können (vgl. Targońska, Stork 2017: 18). Zur Untersuchung produktiver Kollokationskompetenz können sowohl Elizitierungstechniken als auch Produktionsdaten eingesetzt werden. Targońska und Stork (2017: 19–20) schlagen noch zwei weitere alternative Datenerhebungsverfahren vor, mit denen die Kollokationskompetenz erforscht werden kann. Sie plädieren einerseits für den Einsatz von Assoziogrammen, so dass zu bestimmten Themenbereichen (mindestens drei) alle Assoziationen notiert werden (nicht nur Verben und Substantive, sondern auch Wortverbindungen). Die Aufgabe kann dadurch ergänzt werden, dass die Probanden nach dem Erstellen der Assoziogramme einen Text verfassen. In der Schreibaufgabe können nämlich Wortverbindungen vorkommen, die in der vorherigen Aufgabe nicht notiert worden sind. Andererseits erwähnen Targońska und Stork (2017: 19) die Analyse von Notizen Lernender.

Als Erhebungsverfahren habe ich mich für die Analyse von schriftlichen Textproduktionen entschieden. Mithilfe von den empirisch gewonnenen Daten setzt sich die Analyse zum Ziel, die produktive Kollokationskompetenz von GermanistikstudentInnen zu erforschen und mögliche Strategieverfahren beim Gebrauch von Kollokationen zu identifizieren. Aus den Textproduktionen sind Kollokationen manuell exzerpiert und in dem Kollokationenwörterbuch von Häcki (Häcki et al. 2014) bzw. im digitalen Korpus DWDS verifiziert worden.

4. Forschungsdesign

4.1. Forschungsfragen

Der empirischen Untersuchung liegen folgende Forschungsfragen zugrunde:

1. Wie hoch ist die Anzahl der Kollokationen in den schriftlichen Textproduktionen der untersuchten DaF-Lernenden?
2. Wie erfolgreich werden Kollokationen in den Textproduktionen verwendet?
3. Steigt die Anzahl der Kollokationen in den Textproduktionen parallel zum Sprachniveau?
4. Welche Strategien können beim Gebrauch von Kollokationen festgestellt werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden die Aufsätze von GermanistikstudentInnen analysiert. Die Aufgabe der StudentInnen bestand darin, einen Aufsatz von 200-250 Wörtern zum Thema *Zukunftspläne nach dem Studienabschluss* zu verfassen. In dem Aufsatz sollten die folgenden Punkte geschildert werden:

- Warum haben Sie sich für dieses Studium entschieden?
- Was erwarten Sie von diesem Studium?
- Was sind Ihre Pläne nach dem Studienabschluss?
- Wo sehen Sie sich in 10 Jahren?

4.2. Untersuchungsgruppe

Die Zielgruppen der Untersuchung bilden GermanistikstudentInnen mit ungarischer Muttersprache. 25 Probanden studieren Germanistik im ersten Semester an der Universität Debrecen (Korpus 1), d.h. sie sind nach der erfolgreichen Abiturprüfung (Sprachniveau B1 – B2 nach GER) getestet worden, und 25 Probanden studieren Germanistik im fünften Semester (Korpus 2), d.h. sie haben schon mehrere Kurse an der Universität absolviert und beherrschen die Zielsprache auf einem höheren Niveau (C1). Da die zwei Korpora unterschiedliche Sprachkenntnisse voraussetzen, geht die Analyse auch der Frage nach, ob StudentInnen mit höheren Sprachkenntnissen in ihrer Textproduktion Kollokationen häufiger und Vermeidungsstrategien weniger einsetzen als Studentinnen mit B1-B2-Kenntnissen. Nach dem GER (2020: 155) ist nämlich von Lernenden mit C1-Kenntnissen zu erwarten, Wendungen, Wortverbindungen gut zu beherrschen, bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen zu gebrauchen und Vermeidungsstrategien zu minimalisieren. Auf dem Sprachniveau B2 müssen Lernende

dagegen in der Lage sein, Formulierungen zu variieren und häufige Wiederholungen zu vermeiden, sich bei Wortschatzlücken der Umschreibung zu bedienen und Kollokationen in den meisten Kontexten ziemlich systematisch zu verwenden. Auf dem Sprachniveau B1 stützen sich die Lernenden verstärkt auf Umschreibungen, verfügen aber über einen großen Wortschatz (vgl. Europarat 2020: 155). Ziel der Analyse ist, die Frage zu beantworten, ob Lernende diesen im GER beschriebenen Erwartungen gerecht werden können.

Vor dem Test haben die Studenten die folgenden Fragen beantwortet.

- Seit wann lernen Sie Deutsch?
- Welche weitere(n) Fremdsprache(n) lernen Sie?
- Wie viele Deutschstunden hatten Sie pro Woche?
- Welches Lehrwerk haben Sie im Deutschunterricht verwendet?

Aus den Antworten geht hervor, dass die Probanden im Durchschnitt seit 12 Jahren Deutsch gelernt haben und in den vergangenen Jahren im Durchschnitt 6 Deutschstunden pro Woche hatten. Neben Deutsch gaben die Probanden weitere Fremdsprachen an, u.a. Englisch, Niederländisch, Russisch (siehe Tab. 1). Die meisten der 50 Probanden lernen Englisch neben Deutsch.

Tab. 1: Fremdsprachenkenntnisse

Fremdsprachenkenntnisse der Probanden	
Fremdsprachen	Anzahl der Probanden
Englisch	41
Niederländisch	3
Russisch	3
Italienisch	2
Französisch	1
Spanisch	1
Rumänisch	1

Auf die Frage, mit welchem Lehrwerk sie im schulischen Deutschunterricht gearbeitet haben, gab es verschiedene Antworten. 50 Studierende haben ein einziges Lehrwerk genannt, die anderen 10 Probanden haben nur Zusatzmaterialien aufgelistet. Aus den Daten ist es ersichtlich, dass die meisten Probanden (46%) im Gymnasium mit dem Lehrwerk von Maros (2009, 2011, 2012) und Szitnyainé Gottlieb / Maros (2010): *Kon-Takt*³ gearbeitet haben.

³ Das Lehrwerk setzt sich aus vier Bänden zusammen und vermittelt die deutsche Sprache auf vier Sprachniveaus.

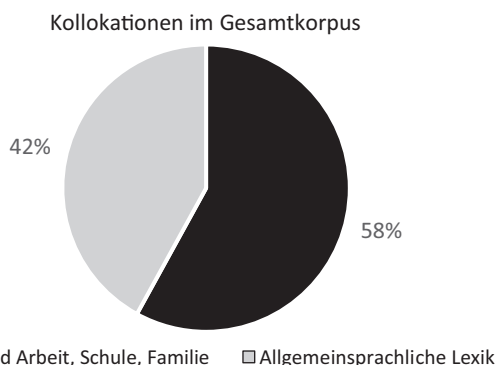
Tab. 2: Lehrwerke im DaF-Unterricht

Lehrwerke im DaF-Unterricht	
Lehrwerk	Prozent
Kon – Takt	46%
Direkt	30%
Lagune	8%
Start	6%
Deutsch ist in	2%
Schritte international	2%
Unterwegs	2%
Delphin	2%
Welttour	2%

Eine weiterführende Forschungsaufgabe wäre, diese Lehrwerke zu analysieren und der Frage nachzugehen, welche Rolle die Förderung der Kollokationskompetenz in lexikalischen Übungen spielt, wie und mit welchen Übungen die Kollokationskompetenz in diesen Lehrwerken entwickelt werden kann.

5. Ergebnisse

In den 50 Textproduktionen sind insgesamt 244 Kollokationen gebraucht worden. Im Korpus 1 sind 118, im Korpus 2 sind 128 Kollokationen vorzufinden. Aus lexikalisch-semantischer Sicht können die gebrauchten Kollokationen zwei Kategorien, einerseits dem Wortfeld Arbeit, Schule, Familie (z.B. *ein Diplom erwerben, Geld verdienen, flexible Arbeitszeit, Karriere machen,*

**Abb. 1: Kollokationen aus lexikalisch-semantischer Sicht**

eine Familie gründen), andererseits der allgemeinsprachlichen Lexik (z.B. *Zeit verbringen, Entscheidung treffen, die Meinung vertreten, eine Antwort geben*) zugeordnet werden.

36% der identifizierten Kollokationen im Korpus 1 gehören aufgrund der lexikalisch-semantischer Analyse zur allgemeinsprachlichen Lexik und 64% der Kollokationen gehören zum Wortfeld Arbeit und Schule. 48% der Kollokationen im Korpus 2 werden der allgemeinsprachlichen Lexik und 52% der Kollokationen dem Wortfeld Arbeit und Schule zugeordnet. Pro Aufsatz wurden sowohl im Korpus 1 als auch im Korpus 2 je fünf Kollokationen gebraucht.

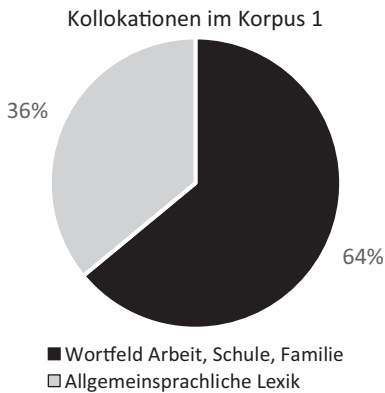


Abb. 2: Anteil von Kollokationen

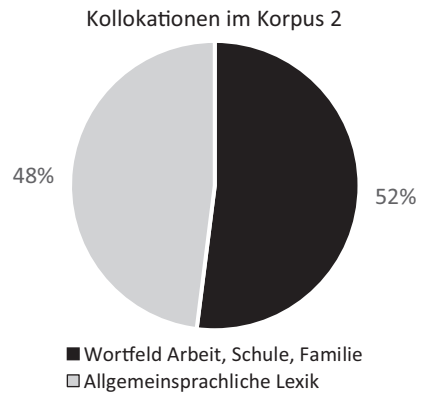


Abb. 3: Anteil von Kollokationen

Aus der Analyse der Aufsätze geht hervor, dass der Großteil der Kollokationen richtig verwendet worden ist. Im Gesamtkorpus sind insgesamt 56 von der Norm abweichende Kollokationen zu identifizieren, von denen 18 der allgemeinsprachlichen Lexik und 36 dem Wortfeld Arbeit und Schule angehören. Im Korpus 1 sind 33 Fehler vorzufinden, von denen 11 der allgemeinsprachlichen Lexik und 18 dem Wortfeld Arbeit und Schule zugeordnet werden können. Im Korpus 2 ist die Anzahl der Fehler niedriger, insgesamt sind 23 von der Norm abweichende Kollokationen verwendet worden. Aufgrund der identifizierten Kollokationsfehler lassen sich die folgenden Transferfehler⁴ als Kompensationsstrategien festzustellen. In beiden Korpora sind

⁴ Die Übertragung eines Elementes aus der L1 in die L2 kann zum Fehler führen. In diesem Fall lässt sich die Fehlerursache auf den negativen Transfer (Interferenz) zurückführen. Juhász (1970: 9) versteht unter Interferenz eine „durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozess der Beeinflussung“ und unterscheidet die Interferenz innerhalb einer Sprache (intralinguale Interferenz) und zwischen zwei Sprachen (interlinguale Interferenz).

sowohl interlinguale als auch intralinguale Fehler vorzufinden, die mit dem Einsatz einer Strategie erklärt werden können. Im Korpus 1 sind 3 interlinguale Fehler und 15 intralinguale Fehler identifiziert worden. Außerdem gab es 5 Fehler, die weder der Kategorie der interlingualen Fehler noch der Kategorie der intralingualen Fehler zugeordnet werden konnten. Fehler dieser Art sind der Kategorie der sonstigen Fehler zugeordnet. Im Korpus 2 sind 3 interlinguale, 29 intralinguale und 1 sonstiger Fehler identifiziert worden.

Im Falle der interlingualen Fehler ließen sich anhand der Korpora die folgenden Strategien feststellen.

1. Bedeutungstransfer

Unter Bedeutungstransfer ist laut Reder (2006: 138) ein sprachliches Phänomen zu verstehen, in dem „ein Wort in der Ausgangssprache mehrere, in der Regel zwei Wörter in der Zielsprache gegenüberstehen.“

Ein Beispiel aus dem Gesamtkorpus:

(1) eine schwere Frage ~ *nehéz kérdés*

Der Proband stützt sich dabei auf seine Muttersprache und geht davon aus, dass das ungarische Wort *nehéz* problemlos in die L2 übertragen werden kann. Die Schwierigkeit beim Gebrauch des Kollokators taucht daher auf, weil dem Lernenden in der Zielsprache zwei Wörter zur Verfügung stehen, von denen er den korrekten Kollokator auswählen sollte (*schwer/schwierig* ~ *nehéz*). Daher wäre es von großer Bedeutung, im Fremdsprachenunterricht Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass bestimmte Wörter zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt, gespeichert, abgerufen und nicht frei kombiniert werden können.

2. Spiegelübersetzung (Rückgriff auf die L1)

Spiegelübersetzung ließ sich in dem Fall feststellen, wenn der Kollokator aus der Erstsprache in die Zielsprache wortwörtlich übersetzt worden ist.

Beispiele aus den Korpora:

(2) *private Stunde halten* ~ *magán órát tartani*

(3) *eine Position einfüllen* ~ *pozíciót betölteni*

Der Proband geht davon aus, dass zwischen den zwei Sprachen eine Ein-zu-Eins-Entsprechung vorliegt und Wörter ohne weiteres aus der L1 in die L2 übertragen werden können.

Wie bereits erwähnt, kann es vorkommen, dass der jeweilige Kollokator nicht aus der L1 transferiert wird, sondern Fehler innerhalb einer Sprache begangen werden. In den zwei Korpora sind die folgenden in-

trilingualen Fehler identifiziert worden, die zwei Kategorien zugeordnet worden sind.

1. Simplifizierung

Simplifizierung beschreibt Kleppin (1998: 33) als „Vermeidung von komplexen Strukturen wie Nebensatzkonstruktionen.“ Nicht nur Nebensatzkonstruktionen können vereinfacht werden, sondern es besteht auch die Möglichkeit, Kollokatoren in den Wortverbindungen zu vereinfachen. Im Gesamtkorpus sind die folgenden Beispiele vorzufinden:

(4) Video machen (statt *Video drehen*)

(5) Arbeit machen (statt *die Arbeit erledigen*)

(6) das Studium machen (statt *das Studium absolvieren*)

(7) das Diplom bekommen (statt *das Diplom erwerben*)

(8) die Sprachprüfung machen (statt *die Sprachprüfung bestehen/ablegen*)

In Anlehnung an Stojic und Kosuta (2020: 14) betrachte ich die Simplifizierung als „eine Art Ausweich- oder Vermeidungsstrategie“, da der Lernende nicht das zum Ausdruck bringt, was er wirklich sagen/schreiben möchte, sondern das, was er seinen Sprachkenntnissen entsprechend produzieren kann.

2. Analogiebildung

Kleppin (1998: 33) nennt als einen weiteren Typ von intralingualer Interferenz die Übergeneralisierung, die sich „auf die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene [bezieht], auf die sie nicht zutrifft.“ Hinsichtlich der Kollokationen lassen sich laut Reder (2006: 143) verschiedene Typen der Analogiebildung voneinander abgrenzen⁵:

1. das Einsetzen von Wörtern aus dem Wortfeld des Kollokators

2. das Einsetzen von Wörtern aus dem Kollokationsfeld der Basis

3. das Einsetzen von Wörtern aus dem thematischen Feld der Kollokation

Belege für das Einsetzen von Wörtern aus dem Wortfeld des Kollokators sind im Gesamtkorpus zu finden.

(9) *das Studium ablegen* (statt *das Studium absolvieren*)

(10) *Träume erreichen* (statt *Träume verwirklichen*).

Die ProbandInnen versuchten in den erwähnten Kollokationen vom Kollokator auszugehen und schrieben in Analogie zu *die Prüfung ablegen*, **das*

⁵ Für eine detaillierte Beschreibung siehe Reder (2006: 143).

Studium ablegen statt *das Studium absolvieren* und in Analogie zu *Ziele erreichen*, **Träume erreichen* statt *Träume verwirklichen*.

6. Fazit und didaktische Vorschläge

In den untersuchten Textproduktionen kamen neben Einzelwörtern auch Kollokationen vor. Der Analyse ist zu entnehmen, dass das Sprachniveau beim Gebrauch von Kollokationen keine wesentliche Rolle spielte, obwohl es zu erwarten war, dass StudentInnen mit C1-Kenntnissen häufiger Kollokationen einsetzen. Obwohl die Anzahl der gebrauchten Kollokationen nicht so hoch ist (5 Kollokationen pro Aufsatz), ist es trotzdem erfreulich, dass die meisten Kollokationen (77%) in beiden Korpora richtig eingesetzt worden sind. ProbandInnen in beiden Korpora gebrauchen Einzelwörter, verwenden eine geringe Zahl von Kollokationen, aber nur in wenigen Fällen (23%) begehen sie Kollokationsfehler. Erfreulich ist noch die Tatsache, dass sich die ProbandInnen in beiden Gruppen beim Gebrauch von Kollokationen eher auf die L2 stützen, nicht von der muttersprachlichen Norm ausgehen oder die Kollokatoren von der L1 in die L2 übertragen, sondern versuchen, von ihren Deutschkenntnissen auszugehen. In Anlehnung an Stojic (2020: 25) verrete ich die Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Kollokationskompetenz eine kontrastive Herangehensweise favorisieren sollte, indem die jeweiligen Themenbereiche systematisch aufgebaut und vermittelt werden.

Bei der Vermittlung der Kollokationen sollten die Lehrkräfte den Schwerpunkt auf drei Phasen legen. Es wäre wichtig, Kollokationen zunächst kontrastiv mit einem von der Lehrperson gewählten Semantisierungsverfahren zu vermitteln, sie in einer zweiten Phase durch gezielte Übungen zu festigen und zum Schluss mithilfe von produktiven Aufgaben anwenden zu lassen. Lehrpersonen sollten sich auf keinen Fall nur mit den ersten zwei Phasen begnügen. Sie sollten das Ziel anstreben, dass Fremdsprachenlernende die Kollokationen sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Äußerungen anwenden können. Zu diesem Zweck können verschiedene Schreibaufgaben, Dialoge, schriftliche Referate, Diskussionen usw. eingesetzt werden, in denen der Gebrauch der gelernten Kollokationen verlangt wird. Durch die Übungen und den Gebrauch von Kollokationen im Kontext können Fremdsprachenlernende darauf aufmerksam gemacht werden, dass nicht nur Einzelwörter, sondern zahlreiche Wortverbindungen existieren, die zusammen als Einheiten gelernt werden müssen und die in zwei Sprachen mit unterschiedlichen Kollokatoren gebraucht werden können.

LITERATUR

- Benson M. (1985a), *Lexical combinability*. "Papers in Linguistics", Nr. 18, S. 3–15.
- Benson M. (1985b), *Collocations and idioms*, (in:) Ilson R. (Hrsg.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon, S. 61–68.
- Cowie A.P. (1983), *General introduction*, (in:) Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R., x – xvii.
- Donalies E. (2009), *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Đurčo P., Vajičková M., Tomášková S. (2019), *Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt KG.
- Europarat (Hrsg.) (2020), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feilke H. (2004), *Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt*, (in:) Steyer K. (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (Jahrbuch des Instituts der Deutschen Sprache 2003). Berlin: De Gruyter, S. 41–64.
- Firth J.R. (1957a), *Modes of meaning*, (in:) Firth J.R., *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press, S. 190–215.
- Firth J.R. (1957b), *A synopsis of linguistic theory, 1930–1955*, (in:) Firth J.R., *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford Blackwell, S. 1–32.
- Halliday M.A.K., McIntosh A., Stevens P. (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Halliday M.A.K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hausmann F.J. (1984), *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*. „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, Nr. 31, S. 395–406.
- Hausmann F.J. (1985), *Kollokationen in deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels*, (in:) Bergenholtz H., Mugdan J. (Hrsg.), *Lexikographie und grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch*, 28–30. 06. 1984. (Lexicographica. Series Maior 3). Tübingen, Niemeyer, S. 118–129.
- Hausmann F.J. (1999), *Le dictionnaire de collocations – Critères de son organization*, (in:) Greiner N., Kornelius J., Rovere G. (Hrsg.), *Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen. Festschrift für Jörn Albrecht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 121–139.
- Hausmann F.J. (2004), *Was sind eigentlich Kollokationen?* (in:) Steyer K. (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter, S. 309–330.
- Hausmann F.J. (2007), *Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung*. „Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik“, Nr. 55.3, S. 217–234.
- Häcki B.A., Dräger M., Meier S., Roth T. (2014), *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.

- Jazbec S., Enceva M. (2012), *Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik*. „Porta Linguarum“, Nr. 17, S. 153–171.
- Jones S., Sinclair J.M. (1974), *English Lexical Collocations. A Study in Computational Linguistics*. „Cahiers De Lexicologie“. XXIV. I. Paris, S. 15–48.
- Kleppin K. (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Goethe – Institut: München.
- Konecny C. (2010), *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Lüger H.-H. (2019), *Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht*. „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung“, Nr. 6, S. 51–82.
- Maros J. (2009), *Kon-Takt 1. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2009), *Kon-Takt 1. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitznyainé G.É., Maros J. (2010), *Kon-Takt 2. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitznyainé G.É., Maros J. (2010), *Kon-Takt 2. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2011), *Kon-Takt 3. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2011), *Kon-Takt 3. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2012), *Kon-Takt 4. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2012), *Kon-Takt 4. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Reder A. (2006), *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Roth T. (2014), *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern*. Tübingen: Francke.
- Stojić A., Košuta N. (2020), *Kollokationen in der fremdsprachigen Textproduktion – Am Beispiel des Sprachenpaares Kroatisch – Deutsch*. „FLUMINENSIA“, Bd. 32, Nr. 2, S. 7–31
- Targońska J., Stork A. (2013), *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“, Nr. 24 (1), S. 71–108.
- Targońska J. (2014), *Der Kollokationsbegriff im Lichte der geschichtlichen Entwicklung*. „Kwartalnik Neofilologiczny“, Nr. LXI, 4/2014, S. 695–717.
- Targońska J. (2015), *Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik? Anregungen zu einer fremdsprachendidaktisch orientierten Auffassung des Kollokationsbegriffs*. „Kwartalnik Neofilologiczny“, Nr. LXII.3/2015, S. 415–434.
- Targońska J. (2016), *Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir?* (in:) Jarzabek A.D. (Hrsg.), *Anfang. Didaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Königshausen & Neumann: Würzburg, S. 79–93.
- Targońska J., Stork A. (2017), *Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche*. „Linguistische Berichte“, Nr. 250, S. 219–245.
- Targońska J. (2018), *Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF-Lehrwerken)*. „Linguistik online“, Nr. 89, S. 51–81.

- Targońska J. (2019), *Kollokationskompetenz vs. andere Sprachfertigkeiten bzw. Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick*. „Glottodidactica“, Nr. XLVI/1, S. 179–196.
- Targońska J. (2021), *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen*. Berlin: Peter Lang GmbH.

Received:14.09.2022

Revised: 26.05.2023

Olivera Durbaba

Universität Belgrad, Serbien

ORCID: 0000-0001-9143-6739

olja.durbaba@fil.bg.ac.rs

Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Reflexionen angehender Fremdsprachenlehrkräfte über moderne Bildungssysteme und Zukunftsperspektiven des institutionellen Fremdsprachenlernens

**Between educational misery and educational reform(s) or how
future foreign language teachers reflect
on modern educational systems and future perspectives
of institutional foreign language learning**

This paper presents a small-scale empirical study which included 21 senior-year students of German as a major who took a course on the methodology of teaching German as a foreign language in the spring semesters 2020 and 2021, at the Faculty of Philology at the University of Belgrade (Serbia). The students were encouraged to read several articles by the Austrian educational philosopher Konrad Paul Liessmann and to record their reflections on the possible effects of the commercialization of purpose-oriented knowledge. The articles in question are based on Liessmann's so-called "Theory of Uneducation". The students' tasks were analyzed and discussed, with the focus on their statements regarding the following aspects: a) possible challenges, opportunities and dangers of unavoidable digitization and mechanization in everyday life and at school, and b) the changing



roles and tasks in the educational context. All this more or less aims at application-oriented knowledge management. The participants supported Liessmann's thesis that education is losing value through commercial exploitation, accumulation of TV quiz knowledge and extensive testing and examining. However, his skepticism with regard to digitization in the school system and his plea for more traditional canons of school subjects were mostly met with disapproval by the participants.

Keywords: Konrad Paul Liessmann, Theory of Uneducation, German as a foreign language, foreign language teaching, purpose-oriented knowledge, application-oriented knowledge.

Schlüsselwörter: Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht, zweckorientiertes Wissen, anwendungsorientiertes Wissen.

1. Einleitung

„Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen innern Werth so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne.“ (Wilhelm von Humboldt 1980: 236)

Das von Wilhelm von Humboldt in seiner programmatischen, nur als Bruchstück erhaltenen Schrift „Theorie der Bildung des Menschen“ zum Ausdruck gebrachte denkwürdige und erstrebenswerte Bildungsideal scheint auch nach mehr als 200 Jahren seit der Veröffentlichung dieser Abhandlung (1792/93) unvermindert aktuell zu sein. Dass Bildung auch heutzutage in aller Munde ist, mag nicht wundern, denn jede(r) von uns kann aufgrund der eigenen Lebenserfahrungen in tiefster Überzeugung behaupten, sich mit Schulsystemen und Bildungsansätzen ausreichend auszukennen und daher mitreden zu dürfen.

Die Fragen nach dem Sinn, Inhalt, Umfang der Bildung für jede(n) Einzelne(n) wie auch für das Menschengeschlecht im Ganzen beschäftigten viele große Denker jedoch auch längst vor der Entstehung der Schulsysteme und der mehr oder weniger in staatlicher Obhut gestalteten und organisierten Bildung für alle. So sprachen bekanntlich bereits im griechischen Altertum Protagoras, später auch Platon, Aristoteles und Plutarch von „Mathesis“ als Wissensaneignung und „Askesis“ als Einübung

(De Konnick, 2004), als Ziel der „Paideia“ (gr. Erziehung, Bildung) galt schon damals „die Ausbildung der elementaren Tugenden des Menschen“ (Lederer, 2014: 45). Schon Seneca warnte „Non vitae sed scholae discimus“ und Johann Amos Comenius setzte sich in seiner „Didactica magna“ aus dem 17. Jahrhundert für eine allgemeine Erziehung als kontinuierliche Vervollkommnung aller Menschen ein, die dadurch zu Pansophen (griech. „Allwissenden“) werden sollten (Komenski, 1997), etwas später betonte auch Jean-Jacques Rousseau, dass die Menschen durch Bildung und Erziehung kultiviert werden: „On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation“ (Rousseau, 1762: 13).

Im deutschsprachigen Raum wird Bildung als ein vielfältiger und mehrdeutiger Begriff spätestens seit Humboldts Wirken zum Forschungsgegenstand mehrerer wissenschaftlichen Disziplinen, vor allem der Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik, aber auch der Philosophie, Soziologie, Kulturanthropologie (vgl. Romilly, 1991; Humboldt et al., 2020; Anderson, 2004; Lederer, 2013; Lederer, 2014). Es stellt sich daher gerechtfertigt die Frage, ob und inwieweit die modernen (kritischen) Bildungstheorien, insbesondere solche, die als wegweisend und gesellschaftlich relevant gelten dürften (z. B. jene von Adorno, Habermas, Heydorn, Klafki, um es einfachheitshalber auf die deutschsprachigen Quellen zu beschränken), im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden, darunter auch von angehenden Fremdsprachenlehrkräften („*pre-service teaching*“) thematisiert werden. Wie eine stichprobenartige Analyse aufzeigte – welche selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben vermag und bei der ich etwa zwanzig Curricula germanistischer Studiengänge in mehreren zentral-, ost- und südosteuropäischen Ländern untersuchte¹ – werden bildungstheoretische Ansätze im DaF-Studium nur vereinzelt und in äußerst reduzierter Form besprochen. Wenn überhaupt, finden sie Berücksichtigung überwiegend im Zusammenhang mit Inhalten, die sich auf die allgemeinen Aufgaben der Lehrenden im Schulwesen, die Postulate der Gestaltung und Anwendung von Curricula und die Umsetzung pädagogischer und didaktischer Prinzipien beziehen. Daher versuchte ich im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung an meiner Institution zu überprüfen, wie eine Gruppe von Germanistikstudierenden, die zu Lehrenden für Deutsch als

¹ Dank der Vernetzung durch die Projekte „Germanistik Digital“ (Erasmus+) und „Sprachlos?“ (vom DAAD unterstützt) wurden mir Einsichten in die einschlägigen Curricula von BA- und MA-Studien ermöglicht, und zwar der Universität Sarajewo (Bosnien und Herzegowina), der Universität Greifswald (BR Deutschland), der Universität Maribor (Slowenien), der Universität Trnava (Slowakei), der Universität Jana Evangelista Pyrkyně in Usti nad Labem (Tschechien), der Universität Vilnius (Litauen), der Universität der Angewandten Wissenschaften Ventspils (Lettland). Außerdem wurden vorher die Curricula aller fünf germanistischen Abteilungen in meinem Heimatland analysiert (Universitäten Belgrad, Novi Sad, Nis, Kragujevac, Novi Pazar).

Fremdsprache ausgebildet werden, sich mit bestimmten bildungstheoretisch und -politisch relevanten Themen auseinandersetzt.

2. Studie: Kontext, Gegenstand, Methode und Durchführung

„Die Zukunft, die wir wollen, muss erfunden werden. Sonst bekommen wir eine, die wir nicht wollen.“ (Joseph Beuys)

An der Philologischen Fakultät der Universität Belgrad, wo meine Studie durchgeführt wurde, kann man insgesamt 22 Fremdsprachen im Hauptfach studieren; weitere 13 Fremdsprachen und die Gebärdensprache werden als Neben- oder Wahlfächer angeboten. Nach der Anzahl der Studierenden stellt die Abteilung für Germanistik den zweitgrößten Fachbereich an der Fakultät dar, nur im Studiengang für die englische Sprache und Literatur stehen mehr Studienplätze zur Verfügung.

Der Studiengang für Germanistik an der Universität Belgrad ist zweistufig auf gegliedert und umfasst eine vierjährige BA-Phase und ein zweisemestriges Masterstudium. Das Curriculum besteht ebenfalls aus zwei Segmenten, einem Kerncurriculum mit obligatorischen Unterrichtsfächern und einem weiteren, individuell frei zu gestaltenden Wahlcurriculum. Der Pflichtteil beinhaltet in jedem Semester jeweils 1-2 Kurse in der germanistischen Linguistik (Morphologie, Syntax, Lexikologie, Pragmalinguistik), in der deutschsprachigen Literaturgeschichte und -theorie, sowie acht Wochenstunden im praktischen Deutschunterricht. Die Wahlfächer können beliebig kombiniert werden aus dem Angebot aller anderen Fachbereiche an der Fakultät. In den letzten vier BA-Semestern müssen die Studierenden als Wahlpflichtfächer jeweils einen Kurs pro Semester entweder im Bereich Didaktik/Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache oder im Bereich der Translatologie belegen. Obwohl das Unterrichtspensum hoch ist (mit jeweils 4 SWS pro Kurs) und die Kurse unter Studierenden als verhältnismäßig anspruchsvoll gelten, wählen manche von ihnen doch die beiden Bereiche, weil sie sich erst nach dem Studium für eine bestimmte Laufbahn entscheiden wollen. Allerdings müssen diejenigen, die Lehrkräfte werden möchten, unbedingt auch ein Masterstudium absolvieren, ein Unterrichtspraktikum an einer staatlichen Schule machen und schließlich eine empirische Studie erarbeiten.

Im Sommersemester 2021 und 2022 habe ich im Rahmen eines meiner Kurse zur Didaktik/Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache mit den Teilnehmenden, Germanistikstudierenden im letzten (achten) Semester ihres BA-Studiums, eine klein angelegte Studie durchgeführt. Sie wurden veranlasst, ausgehend von der sogenannten Theorie der Unbildung

des österreichischen Bildungstheoretikers Konrad Paul Liessmann², der die Umwandlung des Humboldtschen humanistischen Bildungsideals in moderne Bildungssysteme als eine Art „(...) Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung“ (Liessmann, 2010: 10) anprangert, über mögliche Auswirkungen einer fortschreitenden Ökonomisierung des anwendungs- und zweckorientierten Wissens auf den institutionellen Fremdsprachenunterricht nachzudenken und ihre Überlegungen als Hausarbeiten zu formulieren³. Dazu wurden den Studierenden auf der fakultätsinternen Moodle-Plattform mehrere wissenschaftliche Artikel und Aufnahmen der öffentlichen Auftritte von K.-P. Liessmann zur Verfügung gestellt⁴. Ihre Hausarbeiten wurden anschließend analysiert und in Gruppendiskussionen weiter erörtert, vor allem im Hinblick auf ihre eigenen Stellungnahmen zu Liessmanns Thesen und zu möglichen Herausforderungen, Chancen und Risiken der (unvermeidlichen?) Digitalisierung und Technisierung im Alltag und in der Schule sowie zu geänderten Lehrerrollen und -aufgaben von Fremdsprachenlehrenden in einem Bildungskontext, der mehr oder weniger auf marktorientiertes Wissensmanagement abzielt. Die Idee dabei war, durch einen kleinen und einigermaßen provokanten Ausschnitt aus der bildungstheoretischen Literatur die Studierenden zum kritischen und argumentierten Reflektieren über (vermeintliche oder tatsächliche?) Unzulänglichkeiten von Bildungssystemen und -konzepten anzuspornen. Als Forschende habe ich mir dadurch erhofft, mehr Einsicht darin bekommen zu dürfen, welche Überlegungen zu (Irr-)Wegen von Bildungskonzepten im 21. Jahrhundert Studierende hegen, die sich einerseits noch im Ausbildungsprozess befinden, andererseits in absehbarer Zukunft selbst ihre Laufbahn als Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache beginnen werden.

Die Studie wurde in zwei Teilen durchgeführt, und zwar zuerst im Sommersemester 2021, als der Unterricht ausschließlich online stattfinden konnte und danach im Sommersemester 2022, als

² Konrad Paul Liessmann (Villach, 1953) war Professor der Philosophie an der Universität Wien (in Ruhestand seit 2018). Er beschäftigt sich u. a. mit Bildungstheorien, Sprachpolitik und Sprachrechten.

³ Für Liessmanns Artikel habe ich mich aus mehreren Gründen entschieden. Erstens weil er bildungsrelevante Inhalte erörtert, die auch im internationalen Kontext von Belang sind, obwohl er eigentlich in erster Linie die Tatbestände in deutschsprachigen Ländern thematisiert. Zweitens halte ich seinen absichtlich polemischen Schreibstil für einen authentischen und realitätsnahen Input im fremdsprachlichen Unterricht zu akademischen Zwecken mit fortgeschrittenen DaF-Studierenden. Drittens erwies sich, dass einige seiner Artikel zu den Open-Access-Publikationen gehören oder in mehr oder weniger vereinfachter Form auch als Presstexte vorhanden sind, was den Kursteilnehmenden einen leichteren Zugang zur Literatur ermöglichte.

⁴ Die Liste wird im Anhang angegeben. Zur weiterführenden Beschäftigung mit einschlägigen Fragestellungen wurden der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auch weitere Titel empfohlen: Precht (2013), Hörisch (2006), Hüther et al. (2020), die hier aus Platzgründen nicht weiter thematisiert werden können.

die Präsenzlehrveranstaltungen wieder möglich waren. Die Studierenden reichten ihre in deutscher Sprache verfassten Hausarbeiten über Moodle ein. An den beiden Durchläufen beteiligten sich insgesamt 21 Studierende (n1 = 14, n2 = 7). Die Abschlussdiskussion konnte nur in der letzten Lehrveranstaltung mit der zweiten Gruppe stattfinden (Ende Mai 2022). Sie wurde in der Muttersprache der Studierenden (Serbisch) geführt, mit einem Diktiergerät aufgenommen und danach transkribiert.

3. Analyse der Ergebnisse

„Alle Kenntnisse, alle Fähigkeiten, die im Zuge eines Bildungsprozesses angeeignet, erworben, geübt und weiterentwickelt werden, dienen nicht nur der Eingliederung eines Menschen in eine vorgegebene Welt der Technik und Ökonomie, sondern sind auch Vorbedingung für die Formung einer mündigen Person.“ (Konrad Paul Liessmann)

Beim ersten Schritt der Analyse („Festlegung der Themen“) wurde zuerst ermittelt, welche Elemente in Liessmanns Aufsätzen und öffentlichen Reden die Aufmerksamkeit der Studierenden am meisten erregten, sodass sie darüber in ihren eigenen Essays reflektiert und diskutiert haben. Die Teilnehmenden haben nämlich einleitend die Anweisung bekommen, Liessmanns Texte und Reden nur als Anlass für ihre eigenen Überlegungen zu verstehen; in der Auswahl von Themen oder Schwerpunkten, die sie in ihren Essays besprechen wollten, waren sie völlig frei. In einem nächsten Schritt („Zustimmung oder Ablehnung“) wurde festgestellt, welche dieser Inhalte, Thesen und Ideen in den studentischen Hausarbeiten unterstützt bzw. in Frage gestellt oder verworfen wurden und mit welcher Argumentation. Beim letzten Schritt („Zur (un)gewissen Zukunft“), einer von mir moderierten und im Plenum durchgeführten Diskussion, lag der Fokus auf studentischen Vorstellungen von weiteren Perspektiven des schulischen Fremdsprachenunterrichts und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, insbesondere auf manchen Widersprüchen und Missständen, von denen die Kursteilnehmenden aus unmittelbarer eigener Erfahrung als Lernende und Studierende, aber auch vom Standpunkt möglicher oder zu erwartender Herausforderungen des Lehrberufs im digitalen Zeitalter berichteten.

Die Themen, die die größte Aufmerksamkeit erlangten und in den meisten Aufsätzen besprochen wurden, bezogen sich auf⁵: (I.) die Einwirkung öko-

⁵ Die Reihenfolge der Themen erfolgt hier aufgrund der Häufigkeit der Nennungen in den Aufsätzen, was in Klammern angegeben wird. In einigen Aufsätzen wurden vereinzelt auch weitere Themen diskutiert, die sich auf spezifische Merkmale des serbischen Schulwesens, auf

nomischer Zwänge und Gesetzmäßigkeiten auf Bildung (n = 14); (II.) kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, Konkurrenzdenken und Wettbewerbsfähigkeit im Schulwesen (n = 12); (III.) die Anpassung der Schulsysteme an eine spätere Wissensanwendung bzw. die Umsetzung des Gelernten (n = 9); (IV.) die quantitativ und qualitativ verwertbare Vermittlung von Wissen (n = 8); (V.) den Umgang mit Informationen (n = 7); (VI.) (den Bedarf an) Reformen in Schule und Studium (n = 6); (VI.) (den Bedarf an) Testverfahren in Schule und Studium (n = 6); (VI.) eine Zerstückelung von Wissen in belanglose Wissensbestände (n = 6); (IX.) die Einflüsse der Anwendung von digitaler Technik und massenmedialen Ressourcen auf Ausbildungsprozesse, den Imperativ der Digitalisierung (n = 5); (IX.) die (terminologische und inhaltliche) Unterscheidung von Bildung und Unbildung (n = 5); (XI.) die Unterscheidung zwischen Lehrenden, Coaches und Lernbegleitenden (n = 4) sowie (XI.) die Individualisierung von Lernangeboten (n = 4).

Bei manchen dieser Thesen stimmten die Studierenden Liessmanns Stellungnahmen fast ausnahmslos zu, manche andere stießen dagegen eher auf Unverständnis und Skepsis. Hier werden jeweils drei Standpunkte dargelegt, bei denen die meisten Studierenden entweder mit Liessmanns Thesen einverstanden sind oder ihr Missfallen kundtun. Ihre auffallendsten und überzeugendsten Reflexionen werden im Folgenden thematisch geordnet und zusammenfassend diskutiert⁶.

Fast ungeteilte Zustimmung seitens der Studierenden fanden folgende Überlegungen und Stellungnahmen⁷:

- a. *Bildung verliert an Wert, weil sie verwertet und wirtschaftlichen Anforderungen angepasst wird*⁸.

Liessmanns Kritik an der Bildungspolitik und deren Entscheidungsträgern wird von den Studierenden im Zusammenhang mit ihren bisherigen Schul- und Hochschulerfahrungen als wohl berechtigt empfunden,

(teilweise) unterschiedliche geschichtliche Entwicklungen, Zusammenhänge, ideologische Ressentiments, soziale Konflikte wie auch auf eigene Erfahrungen beziehen (z. B. bezüglich unzulänglicher Angebote für Lernende mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen).

⁶ Die Hausarbeiten wurden bis auf wenige Ausnahmen auf Deutsch verfasst. Hier werden sie in Originalform ohne jegliche Korrekturen zitiert. Da das Studium mit einer Abschlussprüfung im Fach „Deutsche Gegenwartssprache“ auf dem Niveau C1.2. des GER beendet wird, lässt sich annehmen, dass die meisten Kursteilnehmenden gegen Ende ihres letzten Semesters bereits über das erforderliche Kompetenzniveau verfügen.

⁷ Um die Reflexionen der Studierenden möglichst präzise und detailliert zu veranschaulichen, präsentiere ich sie an einigen Stellen in Form eines „patchworkartigen“ Fließtextes.

⁸ Die hier hervorgehobenen Überschriften habe ich in Anlehnung an entsprechende Formulierungen in den analysierten Aufsätzen in komprimierter Form zusammengefasst. Die Zitate werden durch die kursive Schrift markiert. Die Nummerierung der Essays entspricht der Reihenfolge der Einreichung.

insbesondere in puncto Ökonomisierung des Bildungswesen und Unterordnung der Bildung unter marktwirtschaftliche Kriterien wie Effizienz und Kostenmanagement, Mittelkürzungen und Sparmaßnahmen. Symptomatisch vergleicht Liessmann in seinem fast programmatischen Essay „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“ die Schulen mit kleinen Unternehmen und deren Direktoren mit Managern. Diese Sichtweise wird auch in mehreren studentischen Aufsätzen vertreten: *„Wissen wird heutzutage (...) wie ein Produkt konsumiert. Es ist handlungs- und zweckorientiert geworden (...) Deshalb kann man wirklich von einer 'Ökonomisierung und Industrialisierung der Bildung und des Wissens' sprechen.“* *„Die gesamte Weltordnung versucht, sich individuelle Erfolge und Möglichkeiten anzueignen, alles mit dem Ziel, die Konkurrenz auf dem Markt zu überwinden. Jede Art von Bildung wird instrumentalisiert und hat ihren eigenen kapitalistischen Zweck, eine unabdingbare Folge des merkantilistischen, lukrativen Geistes. Das einzige Ziel ist es, Wissen und Fähigkeiten des Einzelnen bis zum Äußersten zu verbessern und dann, natürlich, auszuschöpfen. Wie es möglich ist, den Sinn und die alten Merkmale der Bildung in einer solchen Atmosphäre wiederherzustellen, ist eine echte Frage für das Schulsystem und die Lehrkräfte.“* (Aufsatz 19)

b. *„Wer wird Millionär“-Wissen ist nutzlos. Nur Fakten zu kennen zeugt nicht von guter Bildung.*

Dass auswendig gelernte Tatsachen entweder wieder schnell verlernt werden oder eventuell noch in Quizzen oder Kreuzworträtseln eine sinn- und nutzlose Anwendung finden, können die Studierenden aus ihren unmittelbaren Lebenserfahrungen bezeugen. Dieser Umstand wird als ein sog. Backwash-Effekt verstanden, denn bekanntlich lehrt und lernt man meistens nur Inhalte, die in Klassenarbeiten, Klausuren und anderen Tests auch überprüft werden. Je mehr Inhalte, desto größer wird der Druck, sie sich bis zum Prüfungstag einzuprägen. Mit ihrem Lehr- und Bewertungsstil und -verfahren tragen die Lehrkräfte zu diesem Missstand eigentlich bei: *„Aber was passiert mit unserem Bildungssystem heutzutage? Der Akzent wird darauf gelegt wie schnell man sich neue Informationen merken kann. Wie viele man Seiten in einer Stunde lesen kann? Wie schnell kann man lernen um eine Prüfung zu bestehen? Die Zeit ist immer knapp. Aber niemand stellt hier die Frage, wie viel von dem Neugelernten bleibt eigentlich im Kopf? Es besteht ein Fehler darin, dass man mehr wert auf Quantität als auf Qualität legt. Das was man in der Schule gelernt hat, muss man später auch im Leben verwenden. Das bedeutet, dass man den Schülern das beibringen muss, was sie sicherlich brauchen werden.“* (Aufsatz 15)

Für ein weiteres, ebenfalls gravierendes Problem bei der kognitiven Verarbeitung neuer Informationen in der Schule halten die Studierenden die überholte, nicht mehr zeitgemäße Aufgliederung der Lerninhalte in einzelne, voneinander abgekoppelte Schulfächer: *„Die Reform wollte isoliert betrachtete Fächer und Fakten aus den Köpfen der Schüler verbannen, doch wenn Lehrer Ratespiele organisieren, fragen sie wieder Daten und Fakten ab, obwohl der Anspruch auf angemessenem Verstehen der Stoffe erhoben ist.“* (Aufsatz 13) Allerdings sind die meisten Studierenden der Ansicht, dass faktografisches Wissen per se nicht überflüssig ist, sie sehen es ganz im Gegenteil als die notwendige Grundlage für alle weiteren Verstehens- und Denkprozesse an: *„Nicht unbedingt sollte gegen das Faktenwissen argumentieren: Würde man den Schülern zeigen, in welchem Zusammenhang all die gelernten Fakten zueinander stehen und was für eine Geschichte sich hinter ihnen verbirgt, könnten Schüler dies ins reale Leben übertragen und selbst lernen, Ursache und Wirkung bestimmter Sachverhalte zu erkennen und zu verstehen. Demnach ist Faktenwissen nur nützlich, wenn es in einen Zusammenhang zueinander gebracht wird und nicht nur eine sinnlose Aneignung von Daten ist.“* (Aufsatz 2)

c. *„Testeritis“⁹, Konkurrenzkampf, „PISA“-Wahnsinn zerstören die Schul-landschaft.*

Eines der Themen, die die Studierenden fast ausschließlich negativ kommentieren, bezieht sich erwartungsgemäß auf Bewertungen der Lernleistungen und Wissensüberprüfungen schlechthin: *„Messen und Testen sind unfair. Darüber sagte einmal Albert Einstein¹⁰: ‘Wenn ein Fisch daran gemessen wird, wie gut er auf einen Baum klettern kann, wird er immer denken, er wäre dumm.’“* (Aufsatz 12) Für die eigenen Lernstrategien und -vorgehensweisen beim Vorbereiten auf Tests und Prüfungen zeigen sie zwar wenig Verständnis, versuchen aber gleichzeitig, sie als mit den bestehenden Prüfungsordnungen und -anforderungen konform zu rechtfertigen: *„Das meiste Wissen ist zwei Tage nach dem Test vergessen, man lernt auf den Test und nicht aus persönlicher Neugier, nicht weil man es will, sondern weil es einem so auferlegt wird.“* (Aufsatz 14) Einverstanden mit Liessmann sind die Studierenden auch hinsichtlich der Vernachlässigung der humanistischen Disziplinen in den international vergleichenden Studien sowie der Überbewertung quantifizierbarer Daten auf Kosten solcher Lernleistungen, die numerisch nicht messbar sind: *„Sollte man sich wirklich nur auf Mathe, Lesekompetenz und Naturwissen beschränken, um die Leistungen der Schüler zu messen?“*

⁹ Von R.-D. Precht (2013: 88) prägnant als „diese ganze multinationale Testindustrie“ genannt.

¹⁰ Anm. der Verf.: Infolge fehlender Angaben kann das Zitat nicht eindeutig Einstein zugeschrieben werden.

Und musikalische, historische, politische Kenntnisse vergessen?“ „(...) Und natürlich sollte es nicht nur um Zahlen gehen, sondern auch um die Erfahrungen und Eindrücke von Lehrern und Lernenden. PISA hat durchaus seine Schwächen, sollte aber meiner Meinung nach nicht abgeschafft werden, weil diese Schwächen in Zukunft überwunden werden können.“ (Aufsatz 11)

Liessmanns Thesen, die die Studierenden mehrheitlich ablehnen, beziehen sich in der Regel auf sein (zwar nicht besonders stark ausgeprägtes, dafür aber explizit ausgedrücktes) Unbehagen bezüglich der Anwendung digitaler Medien und anderer technischer Mittel, mancher neuer Lehr- und Lernmethoden, Änderungen bei den herkömmlichen Schulfächern und Kanons im Unterricht.

d. Digitalisierung im Klassenraum ist doch kein so großes Übel.

Aufgrund ihrer Essays scheint für junge Lernende die Nutzung digitaler Mittel und Ressourcen inzwischen zu einer Art Notwendigkeit geworden zu sein, sie könnten sich einfach nicht mehr vorstellen, in ihrem privaten Leben oder in ihrem Arbeitsalltag darauf zu verzichten. Außerdem sind sie der Ansicht, dass neue Medien Kreativität vorantreiben und „Erfrischung“ ins traditionelle Klassenzimmer bringen können¹¹: *„Digitalisierung ist sicher wichtig, gerade heutzutage. Sie sollte fester Bestandteil der Lehre sein, damit die Studierenden rechtzeitig lernen, welche Vorteile sie für sie haben kann, und andererseits um auf mögliche Gefahren vorbereitet zu sein, die sie mit sich bringt. Liessmann glaubt, dass die Digitalisierung die Kreativität tötet, dem stimme ich nicht zu.“ (Aufsatz 7) „Die Digitalisierung hat es ermöglicht, auf eine neuere, unterhaltsamere Art und Weise zu unterrichten, was eine einfachere Weitergabe von Informationen und einfacheres Lernen ermöglicht. Mit dem technischen Fortschritt wurden wichtige Schritte zur Modernisierung des Unterrichts unternommen.“ (Aufsatz 10)*

e. Kein Rückgriff mehr auf alte Fächerkanons: Andere Zeiten – andere Fächer und Methoden

Viel pragmatischer als Liessmann erleben die Studierenden die Einführung neuer Fächer und anwendungsorientierter Fächerkombinationen – die meisten empfinden sie eher als notwendige und bereichernde Erfahrungen. Fest vorgeschriebene und verbindliche Lerninhalte und altbewährte Kanons, die es durchzunehmen gilt, dürften ihres Erachtens dagegen ruhig abgeschafft werden: *„Liessmann übertreibt manchmal mit seiner Kritik*

¹¹ Man muss hier nur anmerken, dass die meisten analysierten Texte von Liessmann vor den pandemiebedingten Umstellungen im Schulwesen verfasst wurden, durch die der Onlineunterricht zu einem Normalfall wurde.

der neueren Ansätze in der Bildungswissenschaft und erscheint manchmal hartnäckig in seiner Verteidigung des humboldtschen Bildungsideals. Auf der einen Seite ist es wichtig in der Schule über Philosophie und Ästhetik zu lernen (...), auf der anderen Seite sollte man nicht neue Fächer als überflüssig und unwichtig bezeichnen, das braucht man auch im Leben.“ (Aufsatz 3)

f. *Wo bleiben Selbstkritik und Lösungsvorschläge?*

Obwohl in fast allen Essays konstatiert wird, dass die durchgenommenen Schriften zur Bewusstmachung vieler bildungspolitischer und -philosophischer Fragestellungen beigetragen haben, vermissen manche Studierende darin eindeutige(re) Vorschläge zur Überwindung festgestellter Defizite: *„Liessmann bringt viele Schwächen des Bildungssystems ans Licht, jedoch bietet fast keine Lösungen für sie in seinen konstruktiv-konservativen Streitschriften. Er stellt Fragen und Anforderungen, gibt aber keine Antworten und Anweisungen. Z. B. ‘Bildung ist mehr und anderes als eine Sammlung von Kuriositäten oder ein zufälliger Ausschnitt aus einer gerade vom Zeitgeist hochgespülten Wissenschaftsdisziplin.’ – Was ist doch Bildung? Woraus besteht sie denn?“ (Aufsatz 20)*

Im Rahmen einer Gruppendiskussion, als dem letzten Teil dieser bescheidenen Studie, wurde, ausgehend von einigen der oben kurz skizzierten Thesen, über mögliche Berufsperspektiven von Fremdsprachenlehrkräften und die Zukunftstauglichkeit institutionellen Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache reflektiert und zum Teil hitzig debattiert, vor allem in Bezug auf bestimmte erschwerende Faktoren sozialer, wirtschaftlicher und (geo)politischer Natur. Die Teilnehmenden an der Diskussion haben dabei folgende Bedenken geäußert:

- 1) Es bestehe die dringende Notwendigkeit einer kontinuierlichen Anpassung der universitären Ausbildung an sich schnell ändernde gesellschaftliche Umstände wie z. B. an den sinkenden Bedarf an Fachkräften für die meisten Geisteswissenschaften. Das sich seit geraumer Zeit klar abzeichnende Desinteresse am traditionellen philologischen Studium mache u. a. verstärkte Interdisziplinarität erforderlich.
- 2) Im Zeitalter der absoluten Dominanz des Englischen als Globalsprache würden alle anderen (sogenannten „Nicht-Englischen“!) Fremdsprachen im Schulunterricht unterrepräsentiert, was u. U. zum allmählichen Verschwinden des Deutschen als Fremdsprache als Schulfach führen könnte.
- 3) Die Relevanz der Fremdsprachen als Schulfächer gehe auch dadurch verloren, dass in der breiteren Öffentlichkeit der Eindruck entstehe, die im Schulunterricht erworbenen Kenntnisse seien nicht zufriedenstellend. Viele Lernende und ihre Eltern seien nämlich der Überzeugung,

dass Fremdsprachen in der Schule überhaupt nicht erlernt werden könnten.

- 4) Da die bestehenden Computerprogramme zum maschinellen Übersetzen immer präziser und kreativer würden, dürfte die Annahme realistisch sein, dass Sprachkenntnisse in Zukunft „dank“ Übersetzungsprogrammen entbehrlich würden.

Ein Hauch Optimismus zeichnete sich allerdings darin ab, dass die Studierenden den Fremdsprachenunterricht als *den* (wohl letzten übriggebliebenen?) richtigen Ort für die geistige Entwicklung von Jugendlichen hervorhoben, jenen nämlich, der die zahlreichsten und vielfältigsten Denkanstöße und das breiteste Spektrum an Kommunikationsthemen bietet. Außerdem finden sie, dass dem Lehrberuf auch im Zeitalter der Industrie 4.0 mit dem zu erwartenden Vormarsch der künstlichen Intelligenz ein würdiger Platz eingeräumt werden muss, dass eifrige und kluge Lehrkräfte als sog. „reflektierende Praktikerrinnen und Praktiker“ auch weiterhin eine bedeutende, von unten kommende Macht darstellen, die den emotionalen Bedürfnissen der Lernenden nachgehen können und als Vorbilder gelten würden: *„In der unübersichtlichen Masse von Informationen benötigen die Lernenden Hilfe, Anweisungen, Erklärungen, Motivation und menschlichen Kontakt. Offensichtlich lässt sich die Rolle der Schule und der Lehrer nicht durch Selbstlernen, Lernbegleiter und Coaches ersetzen.“* (Aufsatz 16)

4. Schlussfolgerung

„Das zutiefst Menschliche in uns zu entdecken, wird unsere wichtigste Aufgabe im 21. Jahrhundert.“ (Gerald Hütner)

Die hier dargelegte und dokumentierte Studie hat gezeigt, dass die Beschäftigung mit bildungstheoretischen und -politischen Fragestellungen und die Bewusstmachung von deren Relevanz unbedingt in die Ausbildung von Lehrkräften gehören und dass auch DaF-Studierende als angehende Lehrkräfte damit vertraut gemacht werden sollten: *„Ich muss zugeben, dass ich mir vieler Tatsachen über Bildung nicht bewusst war und diese Problematik nie aus diesem Blickwinkel betrachtet habe.“* (Aufsatz 5)

Die Teilnehmenden an der Studie haben von ihrem Standpunkt aus auf manche Widersprüchlichkeiten hingewiesen, die sowohl der Bildungsidee schlechthin mit ihrem inzwischen wohl idealistisch-utopistisch gewordenen Gebot der Selbstbestimmung als auch dem Schulwesen als einem gesellschaftlich fundierten und organisierten, äußerst komplexen und schwer steuerbaren System zugrunde liegen, d. h. auf Widersprüchlichkeiten,

die sie als größte Herausforderungen für ihren unmittelbar bevorstehenden Einstieg in den Lehrberuf und für eine gleichzeitig erwünschte und unsichere Laufbahn ansehen. Abschließend werden ihre Reflexionen hier zusammenfassend in kurzer aphoristischer Form belegt:

- 1) Lernen muss auch gelernt werden, als Lehrende(r) darf man niemals mit der Weiterbildung aufhören, lebenslanges Lernen ist ein humanistischer Imperativ: *„Lernen ist wie Rudern gegen den Strom. Hört man damit auf, treibt man zurück.“*¹²
- 2) Generationskonflikte sind vorprogrammiert, im Klassenzimmer herrscht immer eine Generationslücke: *„Lehrer, die schon vor dem Internetzeitalter ausgebildet wurden, unterrichten heutzutage Kinder, die ihr Potenzial erst in ferner Zukunft entfalten werden“.*
- 3) Im Klassenzimmer wird meistens nach einem einheitlichen Muster verfahren, es gibt wenig Raum und Zeit zum Differenzieren nach individuellen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten: *„Wenn man eine ganze Klasse unterrichtet, sieht man von lauter Wald keine Bäume“*¹³
- 4) Im Unterschied zum Vorschulalter, dass durch spontanes Lernen gekennzeichnet ist, scheint der Lernprozess in der Schule viel seltener ohne Zwang und Druck vonstattenzugehen: *„In der Schule verlieren die meisten Kinder ihre Motivation. Es scheint, als könnten sie nichts finden, was sie interessiert und was sie wirklich tun wollen.“*
„Sowohl Kinder als auch Eltern sagen, dass Kinder in der Schule überfordert sind, und dass sie zu viele Informationen in der Schule bekommen. Dies führt dazu, dass Kinder keinen Willen haben, sich mit unterschiedlichen Stoffen auseinanderzusetzen und dass Schule ihnen keinen Spaß macht.“
- 5) Man braucht mehr Expertenwissen und weniger aufoktroierte Bildungspolitik: *„Jeder glaubt, sich mit dem Schulwesen gut auszukennen.“*
- 6) Die finanziellen Mittel, die dem Schulwesen zur Verfügung gestellt werden, sind nicht ausreichend und sie werden nicht gleichmäßig verteilt: *„Es wird eindeutig zu wenig investiert, dafür aber zu viel verlangt“.*
- 7) Unklar bleibt, ob und inwieweit die überlieferten Bildungsideale, darunter auch das Humboldtsche, den Anforderungen des modernen Zeitalters überhaupt standhalten könnten: *„Die Universität als*

¹² Alle acht Zitate hier stammen aus den Redebeiträgen der Studierenden. Im ersten hat eine Studentin einen Spruch aufgegriffen, der angeblich von Laotse stammt.

¹³ Der Wortwitz einer Studentin, in Anspielung auf den bekannten Spruch *„den Wald von lauter Bäumen nicht sehen“.*

Institution der freien Selbstbesinnung lässt sich nur noch als ein Relikt vergangener Zeiten vorfinden“.

Dass viele Studierende trotz aller Bedenken, die gegen eine Karriere als Lehrkraft formuliert wurden (vor allem in Bezug auf prekäre Verhältnisse sowie mangelnde gesellschaftliche Anerkennung, notorisch niedrige Entlohnung, konstante Verunsicherung von Kindern und Eltern in einer krisenerschütterten Welt, oder sogar den potenziellen, ja bedrohlichen, Einsatz humanoider Roboter im Unterricht, die Lehrende teilweise oder vollständig überflüssig und ersetzbar machen würden), ihre berufliche Zukunft als DaF-Lehrende doch nicht in Frage stellen, scheint ein kleines, positives Signal zu sein, dass dieser Beruf für angehende Philologen und Philologinnen nach wie vor ansprechend und relevant bleibt, und zwar vor allem, wie sowohl in den Essays als auch während der Diskussion mehrfach betont wurde, aus emotionalen Gründen – aus purer Liebe zu Kindern und Jugendlichen und tiefer Leidenschaft zur Vermittlung.

LITERATUR

- Anderson R.D. (2004), *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.
- Hörisch J. (2006), *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater*. München: Carl Hanser Verlag.
- von Humboldt W. (1980), *Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- von Humboldt W., Adorno T., Lisman K.P. (2020), *Od obrazovanja do neobrazovanja. Tri teorije*. Beograd: Akademska knjiga & IFDT.
- Hüther G., Heinrich M., Senf M. (2020), *#Education for Future*. München: Goldmann Verlag.
- de Konek T. (2007), *Filozofija obrazovanja*. Beograd: Clio.
- Komenski J. (1997), *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lederer B. (Hrsg.) (2013), *„Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lederer B. (2014), *Kompetenz oder Bildung*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Liessmann K.-P. (2010), *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München: Piper Verlag.
- Precht R.D. (2013), *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann Verlag.
- de Romilly J. (1991), *Écrits sur l'enseignement*. Paris: Édition de Fallois.

WEBSITES

- European Bildung Network (2020), "Bildung". Online: <https://europeanbildung.net/bildung/>
- Rousseau J.-J. (1762), *Émile ou l'éducation*. Livres I et II. Online: https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/rousseau_emile_ou_education_livres1et2-a5.pdf [abgerufen am 23.8.2022].

ANHANG

Quellenverzeichnis für Liessmanns Artikel und Aufnahmen (letzter Aufruf im August 2022):

- 1) „Was ist Bildung? Von welcher Lebensschulung profitieren unsere Kinder?“
<https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/09/Liessmann-9-2019.pdf>
- 2) „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“
https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexzte/Referat_C.P._Liessmann.pdf
- 3) „Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“ (Kapitel: „Wer wird Millionär oder: Alles was man wissen muss“)
<https://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/Unbildung.pdf>
- 4) Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung (Kapitel: Pisa, Panik und Bologna)
https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK_LPR_9783552057005_0002.pdf
- 5) Prof. Dr. Konrad Liessmann spricht über die Herausforderungen der Digitalisierung
<https://www.youtube.com/watch?v=J7HQpFk7REA&t=193s>
- 6) Konrad Paul Liessmann: Die verblässende Idee von Bildung (NZZ Standpunkte 2014)
<https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg&t=1223s>

Received: 29.09.2022

Revised: 12.05.2023

Agnieszka Dryjańska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0003-1649-8408

a.dryjanska@uw.edu.pl

Wykorzystanie korpusów tekstowych w nauczaniu języka francuskiego na przykładzie analizy kontrastywnej polsko-francuskiej

Use of text corpora in French Language Teaching – an example of French-Polish contrastive analysis

This paper outlines the theoretical background of data-driven learning (DDL) and its hands-on application in French Language Teaching, as well as the didactic potential of using text corpora functionalities to extract collocations. The second part focuses on the analysis of a project conducted among students of Romance Philology. Its objective was a corpus analysis of selected French terms and their Polish equivalents on the theme of social issues. The study reported a good understanding of the principles of corpus analysis by the students and an attempt to draw conclusions based on word frequency and extracted collocations. It was found that DDL could effectively deepen the development of lexical competence, especially as regards lexical combinations. Another conclusion points out that this approach allows the acquisition of extralinguistic competences – the student's autonomy in learning a foreign language, critical thinking and heuristic skills.

Keywords: text corpus, collocation, frequency, contrastive analysis, French language teaching

Słowa kluczowe: korpus tekstowy, kolokacja, frekwencja, analiza kontrastywna, dydaktyka języka francuskiego



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Wstęp

*Należy wyjść od języka w kontekście,
aby dojść do refleksji językowej¹.*
(Oliveira Graça, Viviani, 2001 tł. własne)

W kształceniu językowym, szczególnie w kontekście filologicznym, zależy nam nie tylko na bezpośrednim prowadzeniu uczącego się do osiągnięcia poziomu C2, lecz także, co również często jest podkreślane w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2003), na rozwijaniu jego wrażliwości językowej oraz interkulturowej, a także umiejętności heurystycznych i autonomii. Student, a później absolwent filologii, powinien też rozumieć, na czym polega fenomen znajomości języka obcego: nie można się go bowiem nauczyć perfekcyjnie raz na zawsze, konieczne jest ciągłe samodzielne korzystanie z różnorodnych źródeł, które dostarczają odpowiedzi na coraz bardziej szczegółowe pytania. W kontekście znajomości języka obcego koncepcja uczenia się przez całe życie wydaje się więc szczególnie istotna, dlatego celem kształcenia filologicznego powinno być przygotowanie studenta do wykorzystywania różnorodnych zasobów językowych w perspektywie *lifelong learning* (Ciekanski, 2014).

Tradycyjnym i cennym źródłem informacji o języku stosowanym w dydaktyce językowej są słowniki (Zajac, 2009), nowszym i dynamicznie rozwijającym się zasobem wiedzy są natomiast korpusy tekstowe. Korzystanie ze słowników pozostaje pierwszym i najbardziej intuicyjnym krokiem do wyjaśnienia kwestii leksykalnych. Nawet najobszerniejsze opracowania leksykograficzne nie zapewnią jednak odpowiednio dużej liczby przykładów, aby zilustrować znaczenie każdego wyrazu i jego użycie, dlatego warto sięgać do korpusów tekstowych, ich istotą jest bowiem wprowadzenie innego podejścia do znaczenia, które rodzi się na skrzyżowaniu leksyki i składni. Przydatność korpusów dla dydaktyki języków obcych dostrzeżono bardzo szybko, badania korpusowe w istocie rzeczy wyrosły na gruncie dydaktyki języka angielskiego jako obcego (Teubert, 2009).

Przedmiotem niniejszego artykułu jest przedstawienie podstaw teoretycznych wykorzystania analizy korpusowej w glottodydaktyce z uwzględnieniem definicji korpusu oraz kluczowych pojęć i narzędzi samej analizy, jakimi są: frekwencja oraz kolokacje wraz ze sposobami ich ekstrakcji. Przedstawimy w nim też przeprowadzony projekt, w ramach którego studenci filologii romańskiej wykorzystywali korpusy tekstowe francuski i polski w celu, po pierwsze, pogłębionego rozumienia omawianych zagadnień leksykalnych w wymiarze interkulturowym; po drugie – rozwijania również wspomnianych powyżej

¹ « Il faut partir de la langue en contexte pour arriver à la réflexion sur la langue ».

kompetencji ogólnych. Ostatnim etapem będzie szczegółowa analiza uzyskanych rezultatów w odniesieniu do różnorodnych kompetencji, najpierw omówionych w sposób teoretyczny, a następnie identyfikowanych w trakcie realizacji projektu. Naszym zamierzeniem jest ukazanie wielości i różnorodności kompetencji, które mogą być rozwijane, choć w różnym stopniu u każdego uczącego się, dzięki zastosowaniu analizy korpusowej. W związku z obszernością materiału analiza każdej z kompetencji z konieczności będzie zawężona.

2. Rys historyczny

Początek zainteresowania korpusami tekstowymi przypada na koniec lat pięćdziesiątych i lata sześćdziesiąte. Należy tu wspomnieć przede wszystkim o pracach językoznawców brytyjskich, na przykład Firtha (1962 [1957]) czy Sinclaira (1991). Pierwsze korpusy dla języka angielskiego powstały już w latach sześćdziesiątych (Bennett, 2010), np. Brown Corpus (Kučera, Francis, 1967).

Kolejna fala zainteresowań językoznawstwem korpusowym, po przezwyciężeniu spowodowanej sukcesem teorii Chomsky'ego, nastąpiła w latach dziewięćdziesiątych XX w., kiedy to powstał British National Corpus (Boulton, Tyne, 2014B), i trwa do chwili obecnej. Należy to tłumaczyć pojawieniem się nowych możliwości technologicznych umożliwiających zarówno tworzenie dużych korpusów, jak i ich szybkie przeszukiwanie. Francuskie językoznawstwo korpusowe przez dłuższy czas pozostawało sceptyczne wobec podejścia empirycznego częściowo ze względu na silną tradycję normatywną, dobrze wyrażoną przez pojęcie *le bon usage*, a także tendencje unifikacyjne we Francji, które utrudniały zainteresowanie różnorodnością użycia języka (Ledegen, Léglise, 2013). Jeden z pierwszych najważniejszych francuskich korpusów tekstowych Frantext jest dostępny od 1998² r.

Pierwszych zastosowań podejścia korpusowego w dydaktyce języków obcych można doszukiwać się już w latach dwudziestych i trzydziestych XX w., kiedy zaczęto tworzyć listy frekwencyjne na potrzeby nauczania języka angielskiego (Thorndike, 1921 za Charzyńska, 2016). Pisząc o wykorzystaniu korpusów tekstowych w nauczaniu języka angielskiego należy przede wszystkim wymienić prace Johnsa i Kinga (1991, za: Boulton, Tyne, 2014B) oraz McEnergy'ego i Wilsona (1997, za: Boulton, Tyne, 2014B). Wśród francuskojęzycznych badaczy ważne miejsce zajmują między innymi Boulton (2008), Ciekanski (2014) oraz Chambers (2009). W polskojęzycznej literaturze dotyczącej wykorzystania korpusów tekstowych w dydaktyce należy wspomnieć prace Zasiny (2018A, 2018B), Lewandowskiej (2014) czy Dryjańskiej (2020).

² <https://www.frantext.fr/>

3. Korpus tekstowy i jego definicja

Korpus tekstowy stanowi kluczowy element językoznawstwa korpusowego, dziedziny empirycznej, której głównym zainteresowaniem jest, tak ważne w glottodydaktyce, użycie języka, którego „nie da się wymyślić – można je jedynie zanotować” (Sinclair, 1987, za Rudolf, 2004: 21). Jedna z częściej cytowanych definicji korpusu brzmi:

The term corpus as used in modern linguistics can best be defined as a collection of sampled texts, written or spoken, in machine-readable form which may be annotated with various forms of linguistic information.

(McEnery i in., 2006: 4, za Beeching, 2014)

Językoznawcy francuskojęzyczni, np. Macaire, Boulton definiują korpus natomiast jako „duży zbiór tekstów autentycznych w formie elektronicznej, który jest reprezentatywny w odniesieniu do całego języka lub jego odmiany”³ (2014 tł. własne). Definicja ta akcentuje pojęcie reprezentatywności korpusu oznaczając, że „its contents can be generalized to the said language variety” (Xiao, 2010: 149). Xiao zwraca jednak uwagę, że reprezentatywność korpusu jest pojęciem ‘fluide’, gdyż w rzeczywistości jest trudna do osiągnięcia i zmierzenia, szczególnie w odniesieniu do korpusów języka ogólnego. Rozmiar korpusu jest jednakże jednym z parametrów mocno wpływających na reprezentatywność. Wielkość zbioru trzeba także brać pod uwagę w badaniach kontrastywnych, w celu zapewnienia porównywalności frekwencji leksemów konieczne jest bowiem jej znormalizowanie w odniesieniu rozmiaru korpusu. Dopiero wówczas możliwe jest odwoływanie się do frekwencji względnej lub, jak w przypadku Leipzig Corpora Collection (LCC), do klasy frekwencyjnej.

Zasina z kolei, powołując się na czeskiego badacza Čermáka (1995: 119), zwraca uwagę na jeszcze inne cechy korpusu podkreślając, że jest to zbiór „uporządkowany, ujednolicony, zwykle też indeksowany i zintegrowany” i „zaprojektowany ze względu na użycie w pewnym celu” (Zasina, 2018A: 111). Dzięki formie elektronicznej, odpowiedniej anotacji i narzędziom informatycznym możliwe jest automatyczne wyszukiwanie w nim jednostek leksykalnych występujących w „naturalnej strukturze gramatycznej i stylistycznej” (Zasina, 2018B), ułatwia to ich efektywniejszą analizę językową, a tym samym stanowi o potencjale dydaktycznym tak zorganizowanego zbioru.

Istnieją też podejścia bardziej liberalne do definiowania korpusu. Zwolennikiem takiego podejścia jest jeden z najwybitniejszych brytyjskich

³ « Une grande collection de textes authentiques, présentée sous forme électronique, et censée être représentative d'une langue ou d'une variété de langues »

językoznawców korpusowych, Kilgarriff. Zwraca on uwagę na to, że wielu badaczy myli to, czym jest korpus, z tym, jakie cechy charakteryzują dobry korpus. Jego definicja jest w związku z tym bardzo prosta i szeroka: „a corpus is a collection of texts when considered as an object of language or literary study” (Kilgarriff, Grefenstette, 2003).

W rozumieniu językoznawstwa korpusowego, korpus nie jest więc zbiorem dowolnych danych tekstowych (Xiao, 2010), lecz próbą języka wyekscerpowaną według ustalonych kryteriów zewnętrznych – sytuacyjnych (ang. *external 'situation' criteria*) (ibidem: 149), które pozostają w opozycji do wewnętrznych (ang. *internal criteria*). Kryteria zewnętrzne „are defined situationally irrespective of the distribution of linguistic features whereas internal criteria are defined linguistically, taking into account the distribution of such features” (ibidem). Korpusy opracowane w oparciu o kryteria sytuacyjne w połączeniu z wymogiem reprezentatywności stanowią w naszym przekonaniu podstawę do ich wykorzystania jako wiarygodnego⁴ narzędzia do badania języka, użytecznego także w dydaktyce języka obcego.

4. Podejście ilościowe w językoznawstwie korpusowym

Języka możemy nauczyć się w sposób nieformalny w wyniku naturalnej ekspozycji, co jest możliwe dzięki jego strukturze, gdyż „statystyczny rozkład struktur w języku w naturalnym środowisku jego użycia charakteryzuje się dużą koncentracją pewnych z nich, które stają się bardziej widoczne dla uczącego się”⁵ (Sockett, 2014 tł. własne). Frekwencja leksemów stanowi więc element ważny i z punktu widzenia akwizycji języka, i analiz korpusowych, dlatego też powinna być ona uwzględniana przy doborze materiału leksykalnego w nauczaniu języka obcego. Zjawisko częstości często jest jednak pomijane lub w najlepszym przypadku – marginalizowane. Uczący się w związku z tym często jest bezradny, gdyż musi opanować dużą ilość leksyki (proponowanej przez podręczniki czy inne materiały dydaktyczne), niekoniecznie tej częściej używanej. Przykładem może być słownictwo z zakresu turystyki prezentowane w «Le Bled Vocabulaire», które różni się częstością użycia, co mogłoby być zasygnalizowane, by uczący się miał świadomość tych

⁴ Wiarygodności korpusu nie należy mylić z poprawnością danych tekstowych zawartych w korpusie. „Niepoprawność” stanowi jeden z elementów charakterystycznych autentycznego języka (Cori, David, 2008) i w naszym przekonaniu, w kształceniu filologicznym także to zjawisko powinno znaleźć swoje właściwe miejsce.

⁵ « la distribution statistique des structures dans une langue en milieu naturel comporte aussi une forte concentration de certaines structures, augmentant ainsi la visibilité de ces dernières du point de vue de l'apprenant. »

różnic. Traktując *Web as a corpus*, zgodnie z tak zatytułowanym artykułem Kilgarriffa, przykładowo podajemy frekwencję istotnie różną kilku wyrażeń, sprawdzoną w Google (24.08.2022 r.), ‘pris un coup de soleil’ (875 000), ‘parti à l’aventure’ (172 000), ‘roulé sa bosse’ (36 900), ‘parti avec armes et bagages’ (4 340). Frekwencja powinna też więc być jednym ze wskaźników relewantności dydaktycznej jednostek leksykalnych używanych w określonych sytuacjach komunikacyjnych⁶. Korpusy tekstowe, bez względu na dzielące je różnice, mają jedną cechę wspólną: zawierają dane o frekwencji użycia słów oraz o ich sekwencji. Dostarczają także narzędzi do ekstrakcji jednostek wyrazowych oraz ich kolokacji (kookurencji, sąsiedztwa) na podstawie algorytmów matematycznych typu: frekwencja, log-likelihood (Frantext, LCC), Chi² (NKJP), MI (Frantext)). Pierwsze trzy miary łączliwości⁷ między leksemami pozwalają na ekstrakcję połączeń jednostek wyrazowych, które są częste, natomiast Mutual Information (MI) stosuje się w identyfikacji połączeń rzadszych, ale jednak silnych (Dryjańska, 2020).

Kolejnym terminem, który wymaga wyjaśnienia w związku z analizą korpusową jest samo pojęcie *kolokacji*, jako że możliwe są jej różne definicje w zależności od stosowanego podejścia – *grosso modo* dwóch głównych: frazeologicznego i empirycznego (Evert, 2007). Definicje obowiązujące w tym drugim ujęciu, zapoczątkowanym przez Firtha (1962 (1957)), charakteryzują się wysokim poziomem ogólności, jak ta przedstawiona przez Rudolfa (2004): *kolokacja* to „współwystępujące słowa pojawiające się częściej niż inne połączenia”, W tym ujęciu ważnym elementem jest właśnie, jak widać, frekwencja pojawiania się określonych kombinacji wyrazów. W podejściu frazeologicznym z kolei *kolokacja* jest definiowana jako współwystępowanie dwóch jednostek leksykalnych (fr. *une cooccurrence lexicale binaire*) (Tutin, 2013: 49) częściowo utrwalone lub częściowo idiomatyczne (fr. *semi-figée ou semi-idiomatique*) (Tremblay, 2014: 74). W definicji tej uwagę zwraca element częściowej idiomatyczności, który trudno poddaje się formalizacji i w związku z tym nie pojawia się w korpusowym podejściu do kolokacji. LCC natomiast wprowadza pojęcie kookurencji (ang. *cooccurrence*), która jest definiowana jako „those words that occur noticeably often together”⁸. Wśród

⁶ Przy doborze leksykalnym należy także pamiętać o uwzględnieniu wymogów dyskursywnych i potrzeb uczącego się.

⁷ „Łączliwość wyrazu to zakres jego połączeń z innymi wyrazami”, jak wyjaśnia Kłosińska (Łączliwość normatywna - Poradnia językowa PWN) (DW 05.06.2023). Wyróżniamy łączliwość systemową lub normatywną, ale „w wielu przypadkach rozstrzygnięcie, z którym rodzajem łączliwości mamy do czynienia, jest trudne – często bowiem zależy od sposobu zdefiniowania kategorii, o której w danym wypadku myślimy” (Hącia, Kłosińska, 2014: 277). W korpusach tekstowych identyfikujemy przykłady obu typów łączliwości. W nauczaniu języka francuskiego wystarczające jest odwołanie się do terminu łączliwość, bez specyfikowania jej typu.

⁸ LCC / Deutscher Wortschatz (uni-leipzig.de) (DW 05.05.2023).

kookurencji możemy odnaleźć słowa występujące bezpośrednio obok siebie, wtedy nazywane są one sąsiedztwem, lub współwystępujące w jednym zdaniu. Konstrukty te są kluczowe w analizie korpusowej także dlatego, że to poprzez słowa towarzyszące danemu leksemowi docieramy do jego znaczenia zgodnie z koncepcją Firtha „You shall know a word by the company it keeps” (1962 [1957]: 11). Znaczenie w językoznawstwie korpusowym staje się więc pojęciem, które traci na swojej abstrakcyjności⁹, łatwiej poddaje się formalizacji, a w konsekwencji może być bardziej uchwytnie dla uczącego się. Dodatkowo, frekwencja pozwala na ujawnienie kulturowego wymiaru znaczenia (Wierzbicka, 2013).

5. Korpusy tekstowe w glottodydaktyce

Korpusy tekstowe dostarczają danych autentycznych (Boulton, Tyne, 2014B), są one bowiem zbiorem przykładów użycia języka, formułowanych przez bardzo wielu użytkowników w bardzo zróżnicowanych kontekstach semantycznych oraz składniowych. Oferują one nowe sposoby opisu języka, umożliwiające dokładniejsze obserwacje językowe (Vetulani, 2000: 321), które są wykorzystywane przez językoznawców. Znajdują także zastosowanie w nauce języków obcych (Ciekanski, 2014) w postaci tzw. *data-driven learning* – podejścia konstruktywistycznego, w którym uczący się przyjmuje rolę *language detective* (Johns, 2014 [1997]).

W dydaktyce języków obcych znane są dwa podejścia do korzystania z korpusów tekstowych: *hands-off (corpus-based, top-down)* i *hands-on (corpus-driven, bottom-up)* (Tognini- Bonelli, 2001). W pierwszym dane językowe są prezentowane uczącym się jako „dostosowane” (Frankenberg-Garcia, 2014), czyli poddane dydaktyzacji, np. poprzez wybór przez nauczyciela linii konkordancyjnych, które najlepiej ilustrują omawiane zagadnienie i naprowadzają studentów na właściwe wnioski, co stanowi zysk czasowy (Di Vito, 2013). W podejściu *hands-on* natomiast następuje odwrócenie tradycyjnego paradygmatu edukacyjnego: I(nitiation)-R(esponse)-F(eedback) (Sinclair, Coulthard, 1975, za: Johns, 1991), w którym nauczyciel jako bardziej aktywny aktor procesu dydaktycznego stymuluje procesy kognitywne uczącego się poprzez np. zadawanie pytania i, po odpowiedzi ucznia, udziela mu informacji zwrotnej. W pracy z korpusem tekstowym, np. w *concordance-based learning*, obowiązuje

⁹ Przykładem może być kognitywne rozumienie znaczenia, według którego jest ono utożsamiane z konceptualizacją jakiegoś fragmentu rzeczywistości (Langacker, 2021). Złożoność pojęcia, jakim jest znaczenie, czy, jak to ujmuje Wierzbicka, jego *fuzziness* (1996: 16), jest przyczyną trudności formalizacyjnych.

mechanizm: I(dentify) – C(lassify) – G(eneralise) (Johns, 1991), w którym uczący się samodzielnie formułuje zapytania do korpusu (ang. *learner-generated questions*), identyfikuje problem, a następnie dokonuje kategoryzacji uzyskanych rezultatów. Etap kategoryzacji jest szczególnie istotny w pracy z dużą ilością danych (Dryjańska, 2020), gdyż umożliwia znalezienie wśród nich prawidłowości, które następnie stają się podstawą do sformułowania wniosków. Korpus pełni wówczas rolę, którą Johns określa jako *informant*, ale jest to informator bierny, którego bierność wyzwala aktywność u uczącego się. Praca w podejściu *hands-on*, co stanowi jej dużą zaletę, pozwala uczniom rozwinąć wiele kompetencji nie tylko językowych, gdyż polega na konfrontowaniu ich i z pełnym korpusem, i jego narzędziami.

Reasumując: wykorzystanie korpusów tekstowych wpisuje się w tradycję stosowania materiałów autentycznych oraz osiągnięć technologicznych w glottodydaktyce (Ciekanski, 2014), dzięki czemu można sprawniej doskonalić kompetencje językowe, uczących się pozostawiając im jednocześnie przestrzeń na samodzielną pracę i odkrywanie ‘tajemnic’ języka.

5.1 Potrzeby współczesnego uczącego się / użytkownika Internetu

Korzystanie z korpusów tekstowych opiera się na tym samym mechanizmie, który jest stosowany obecnie przez nas wszystkich i polega na formułowaniu zapytań w wyszukiwarkach internetowych w celu dotarcia do określonych informacji (często licznych) oraz ich analizy, na przykład na podstawie kryterium częstości występowania. Dzisiejszy uczący się-użytkownik Internetu wie, że dzięki frekwencji możliwe jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: *Czy tak się mówi?* Nauczyciel, który nie ma dostępu do danych o frekwencji słowa czy wyrażenia, udziela odpowiedzi jedynie na podstawie własnej intuicji językowej – *armchair intuition*¹⁰ (Johns, 1991), a ta może być zawodna.

6. Kompetencje rozwijane w projekcie

6.1. Kompetencje językowe

Kompetencja leksykalna jest definiowana w ESOKJ jako „znajomość i umiejętność użycia słownictwa” (2003: 101) i łączy się ze świadomością, że może być ono wieloznaczne, a także, że może pojawiać się w związkach wyrazo-

¹⁰Vetulani także zwraca uwagę na to, że analiza korpusowa pozwala na weryfikację hipotez językowych opartych na indywidualnej intuicji lub obserwacji pojedynczych przypadków (2000: 321).

wych i kolokacjach o różnym stopniu zespolenia (ibidem). Tak rozumiane 'poznanie' słowa jest stosunkowo łatwo dostępne dzięki analizie korpusowej, gdyż wśród funkcjonalności korpusów znajdujemy narzędzia do ekstrakcji kolokacji lub kookurencji. W wykorzystanym w projekcie korpusie Leipzig Corpora Collection (LCC) występuje także graficzna reprezentacja łączliwości leksemów, która dodatkowo ułatwia identyfikację zjawisk polisemicznych. Dzięki funkcjonalności LCC możliwe staje się także poszukiwanie konotacji, synonimii i antonimii oraz związków frazeologicznych.

6.2. Kompetencje ogólne

Poniżej zamieszczamy krótką charakterystykę kompetencji pozajęzykowych, których elementy były rozwijane w projekcie.

Autonomia to umiejętność samodzielnej kontroli swojego procesu uczenia się (Holec, 1982: 4). Potrzeba kształtowania tej umiejętności, która jest wielokrotnie wspomniana w ESOKJ, wydaje się niezwykle ważna w kształceniu filologicznym, co zostało wyjaśnione we wstępie artykułu. Dzięki DDL można rozwijać także umiejętności heurystyczne. Stanowią one składową *savoir-apprendre* i są określane jako umiejętności „wyszukiwania i rozumienia informacji”, na przykład w bazach danych (ESOKJ, 2003: 99). W wersji francuskojęzycznej ESOKJ, umiejętności heurystyczne rozumiane są jako *zdolność do odkrywania* (fr. *aptitudes à la découverte* (CECR, 2001: 85)), co koresponduje z przedstawionymi wcześniej założeniami DDL.

ESOKJ kładzie nacisk także na kształtowanie wrażliwości interkulturowej oraz umiejętności interkulturowych. Na wrażliwość interkulturową składają się „wiedza, świadomość i rozumienie relacji między „światem społeczności pochodzenia” a „światem społeczności języka docelowego” (ESOKJ, 2003: 96). Umiejętności interkulturowe to zaś, między innymi, „umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą” (ESOKJ, 2003: 96). Analizując różnice leksykalne i semantyczne wyekscerpowanych z korpusu wyrazów i ich połączeń odzwierciedlających różne conceptualizacje świata w języku polskim i francuskim, uczący się może więc zdobyć wiedzę, dotyczącą wybranych leksemów i na tej podstawie *konstruować* swoje rozumienie relacji pomiędzy „dwoma światami”. Kształtowanie wrażliwości i umiejętności interkulturowych to z pewnością proces długi i złożony, ale w naszym przekonaniu można go rozwijać poprzez 'małe kroki', tj. refleksję nad pojedynczymi słowami, która prowadzi do głębszego rozumienia istoty zróżnicowania kulturowego i językowego świata.

7. Charakterystyka projektu

W projekcie wzięło udział 20 studentów (jedna grupa zajęciowa) pierwszego roku studiów drugiego stopnia w ramach zajęć profilowanych: *Praktyczna nauka języka francuskiego: Przemiany społeczne w krajach francuskojęzycznych* (poziom językowy C1). Tematem projektu była analiza kontrastywna wybranych leksemów polskich i francuskich z zakresu zagadnień społecznych we Francji, na podstawie korpusów Leipzig Corpora Collection FR i PL. Projekt był wykonany indywidualnie w trybie asynchronicznym po zakończeniu omawiania problematyki zajęć w formie zdalnej.

W realizacji projektu można wyodrębnić cztery fazy:

1. Etap 0 – polegający na realizacji tematyki zajęć
2. Etap I – obejmujący krótkie wprowadzenie do problematyki korpusów tekstowych z koncentracją na następujących zagadnieniach:
 - Co to jest korpus? (na przykładzie LCC)
 - Jak korzystać z korpusu?
 - Jakie funkcjonalności będą potrzebne do realizacji projektu? (frekwencja, konkordancja, klasa frekwencyjna, ekstrakcja współwystępujących jednostek wyrazowych, kolokacja, kookurencja)?
 - Prezentacja przykładowej analizy korpusowej o charakterze kontrastywnym.
3. Etap II – to samodzielna praca studentów polegająca na wyborze dowolnego leksemu w języku francuskim i jego ekwiwalentu (ekwiwalentów) w języku polskim pozostającego w zakresie tematyki społecznej, a następnie poddaniu analizie kontrastywnej wyselekcjonowanej pary na podstawie danych z LCC FR i PL.
4. Etap III – ocena projektu przez nauczyciela oraz indywidualna informacja zwrotna w formie pisemnej.

7.1. Analiza rezultatów

W ramach projektu studenci samodzielnie dokonywali doboru słów, które mieli poddać analizie, jednakże musiały łączyć się one z problematyką zajęć, aby znany był szerszy kontekst społeczny ułatwiający analizę. Poniższa tabela przedstawia 14 leksemów wybranych przez studentów.

Działania zmierzające do wprowadzania równych praw społecznych były najczęściej wybieraną problematyką (6 osób). Po nich następują dwie kategorie: sytuacja kobiet, interesująca dla czterech osób oraz ideały republikańskie, także wybrane przez cztery osoby. Po trzy osoby wybrały problematykę religijną oraz kwestie związane z imigracją i tożsamością.

Tabela 1. Analizowane leksemy

Słowa analizowane	Zakresy tematyczne
(im)migration vs (i)migracja (A11) (A20) identité vs tożsamość (A2)	Wyzwania zewnętrzne
fraternité vs braterstwo (A17) liberté vs wolność (A18) prawa/o vs droit/s (A15) (A19)	Ideale republikańskie
activisme vs aktywizm (A4) grève vs strajk (A3) (A14) rebelle vs buntownik (A5) révolution vs rewolucja (A10) (A13)	Walka o prawa społeczne
laïcité vs świeckość (A1) religion vs religia (A7) (A16)	Miejsce religii w państwie
mode vs moda (A9) soumission vs uległość (A6) violence vs przemoc (A8) (A12)	Sytuacja kobiet

7.1.1. Pierwszy etap analizy – analiza ilościowa

Na tym etapie zajęliśmy się badaniem ogólnym całego korpusu zawierającego wszystkie prace studentów, z wyłączeniem cytowanych przykładów koncordancyjnych. Korpus obejmował 8 458 tokenów. Do jego wstępnej analizy wykorzystany został program do automatycznej analizy tekstu NooJ, który umożliwił analizę frekwencyjną jednostek jedno- i dwuwyrazowych. Wszyscy studenci, co niezwykle istotne, zwrócili uwagę na rolę kontekstu dla znaczenia wyrazu – leksem *contexte(s)* (pl. kontekst(y)) użyty był 61 razy, w tym w połączeniu *contexte(s) commun(s)* (16) (pl. wspólny(e) kontekst(y)) oraz frekwencji – sam leksem *fréquence* (pl. frekwencja, częstość) użyty został 31 razy, a *fréquent* (pl. częsty) i *souvent* (pl. często) pojawiły się 58 razy, w tym w połączeniu dwuwyrazowym *souvent utilisé* (18). Studenci pisali też o frekwencji leksemów w kontekście kontrastywnym używając 8 razy syntagm przysłówkowych *moins / plus fréquemment* (pl. rzadziej / częściej) lub *plus souvent* (24). Nie ograniczali się przy tym do podejścia ilościowego, ale w różnorodny sposób analizowali uzyskane kolokacje – leksem *collocation/s* został użyty 71 razy, w tym 8 razy, gdy pisano o *forte collocation* (pl. silna kolokacja).

Etap wstępny pokazał, że studenci opanowali podstawy mechanizmu pracy z danymi korpusowymi i potrafili wykorzystać je w praktyce.

7.1.2. Analiza jakościowa

Na tym etapie analizy wyodrębnionych zostało 11 kategorii obejmujących zróżnicowane umiejętności, których aspekty udało się dostrzec w wypowiedziach studenckich. Zostały one przedstawione na poniższym wykresie w połączeniu z liczbą prac, w których je dostrzeżono.

Tabela 2. Kategorie rozwiniętych kompetencji

Nr	Kategoria	Liczba prac, w których zaobserwowano daną kategorię	
1	Analiza frekwencyjna badanego leksemu	20	
2	Analiza kolokacyjna	20	
3	Autonomia we wnioskowaniu i/lub myślenie krytyczne szczególnie w odniesieniu do funkcjonalności korpusu	20	
4	Podobieństwa kontekstowe – dostrzeganie niuansów znaczeniowych	5	
5	Różnice kontekstowe/kolokacyjne	– komentarze o charakterze politycznym	7
6		– komentarze o charakterze społeczno-religijnym	5
7		– komentarze o charakterze historyczno-socjologicznym	5
8	Różnice gramatyczne	2	
9	Synonimia i polisemia	2	
10	Brak ekwiwalencji	1	
11	Prozodia semantyczna	1	

Zgodnie z wnioskami wyływającymi z etapu wstępnego, wszyscy studenci dokonali analizy frekwencyjnej i kolokacyjnej badanych leksemów. Ich analiza, co ważne, nie ograniczała się do stwierdzenia, że frekwencja danego leksemu jest wyższa lub niższa. Zwrócili uwagę, że fakt ten w połączeniu z niższą wartością klasy implikuje, że, na przykład, pojęcie *laïcité* jest bardziej zakorzenione w kulturze francuskiej niż *świeckość* w polskiej (A1).

We wszystkich pracach zaobserwowano samodzielne, bardzo zindywidualizowane refleksje, w niektórych pojawiła się dodatkowa składowa emocyjna – zaskoczenie¹¹ – wyrażona za pomocą fraz: *c'est surprenant* (pl. to zaskakujące), *ce n'est pas étonnant* (pl. nie jest to zdumiewające), *c'est intéressant* (pl. jest interesujące). Ten aspekt zwraca uwagę, gdyż wykracza poza zakładane w projekcie cele. Autor pracy badającej leksemu *activisme*

¹¹ Jedno z uczuć prymarnych według klasyfikacji Ekmana (Dortier, 2020).

i *aktywizm* (A4) wyraził zdumienie, że wśród uzyskanych kolokacji brak jest przymiotników, takich jak *ekologiczny*, *lokalny* czy *humanitarny*, a przecież zarówno we Francji jak i w Polsce bardzo często je słyszymy, gdy mowa jest o aktywizmie. Osoba analizująca leksemy *révolution* i *rewolucja* (A10) także była zaskoczona, że wśród przymiotników, które występują często ze słowem *révolution* zabrakło przymiotnika *sexuelle*. Według niej, Polacy kojarzą Francję, między innymi, z rewolucją seksualną ze względu np. na Simone de Beauvoir i legalizację aborcji. Zabrakło tu wprawdzie obserwacji, że w języku francuskim częściej używamy kolokacji *libération sexuelle* lub *liberté sexuelle* (pl. wyzwolenie, wolność seksualna)¹², co wynikało zapewne w zbyt małym jeszcze doświadczeniu w analizach korpusowych. W przypadku braku spodziewanego ekwiwalentu kolokacji, np. *rewolucja seksualna*, warto zastanowić się nad samym przymiotnikiem *seksualna* i, poszukując jego kolokacji, można ją odnaleźć właśnie w *libération sexuelle*, która częściowo jest ekwiwalentna z rewolucją seksualną.

Tego typu dojrzała refleksja miała natomiast miejsce w przypadku analizy kolokacji: *violence verbale* (częsta w korpusie fr.) i *przemoc psychiczna* (częsta w korpusie pl.) (A8). Autor zwrócił uwagę, że kolokacje te, mimo że zbliżone semantycznie, nie są w pełni ekwiwalentne. Wskazał również na interesującą różnicę: *violence* jest bardzo często używana w języku francuskim ze słowem *femme*, natomiast *przemoc* w języku polskim z leksemem *dziecko*. Oba typy przemocy są zbliżone konceptualnie, gdyż dotyczą środowiska rodzinnego (*violence domestique*), jednakże ofiara przemocy jest inna. Analiza poprowadziła autora do słusznej konkluzji, że problemy społeczne i podejście do nich znajdują odzwierciedlenie w języku. Wniosek, choć oczywisty dla językoznawcy, jest cenny ze względu na to, że został samodzielnie sformułowany przez studenta.

To, co wydaje się najistotniejsze w przedstawionych powyżej kilku przykładowych konkluzjach, to widoczny konflikt kognitywny – autorzy prac spodziewali się czegoś innego, uzyskali odmienny rezultat i próbowali go zrozumieć. Dokonywali też klasyfikacji uzyskanych danych i samodzielnego wnioskowania prowadzącego, co ważne, do pewnej, acz ostrożnej, generalizacji. Mimo że korpus tekstowy jest nowym narzędziem technicznym analizy językowej, z którym większość studentów zetknęła się po raz pierwszy, to jednak udało im się odnieść krytycznie także do pewnych kwestii technicznych, np. do zróżnicowanej reprezentatywności, wiążącej się z niekompatybilnością rozmiarową korpusów polskiego i francuskiego, która mogła wpływać na analizę (A10) (zob. 3).

¹² W korpusach Web 2012, Web 2020 w Sketch Engine, w kategorii rzeczowników modyfikowanych przez dany przymiotnik pojawiają się *liberté* i *libération*, natomiast *révolution* się nie pojawia.

W analizowanych pracach widoczna jest także różnorodność dziedzinowa wybranych przykładów z konkordancji oraz przedstawianych komentarzy i wniosków, reprezentowana przez kategorie 5–7. Najczęstsze są przykłady i komentarze o charakterze:

– politycznym:

(A6) przytaczając zdanie: „Jakoś dziwną uległość Tuska wobec Putina zauważają WSZYSCY! (www.radiozet.pl, *rampé* 20.04.2012), zauważa, że leksem *uległość* w korpusie polskim jest silnie związany z polityką oraz z postawą wobec innych krajów; jest to widoczne na podstawie sąsiedztwa tego leksemu ze słowami *Moskwa*, *Rosja*, czego nie widać w przypadku analizy leksemu *soumission*; w jego przypadku znajdujemy wręcz przykład o zupełnie innym charakterze: „Nous refusons la soumission et la crainte, et continuerons à pratiquer l'autodétermination, dans une perspective de libération collective (pl. Odrzucamy uległość oraz strach i nadal będziemy praktykować samostanowienie, dążąc do zbiorowego wyzwolenia. tł. własne) (www.cmaq.net, *rampé* 16.11.2007);

– społeczno-religijnym:

osoba (A9), analizując leksem *moda* zwraca uwagę na częste sąsiedztwo leksemu *krzyż*, co stara się wytłumaczyć obserwacją, że w Polsce od pewnego czasu nosi się na szyi krzyżyk nie jako symbol religijny, ale ze względu na modę;

– historycznym:

osoba analizująca leksem *religion* (A17) zwraca uwagę na sąsiedztwo leksemów *religion* i *guerre*, które początkowo ją dziwi, lecz zaraz przywołuje przyczyny historyczne tej sytuacji.

Dwie kategorie 8 i 9, które zostały dostrzeżone w czterech pracach, dotyczyły kwestii gramatycznych lub polisemicznych. Studenci A5 i A9 zaobserwowali, że leksemy *rebelle*, a nawet *mode* mogą być w języku francuskim użyte jako przymiotniki, w przeciwieństwie do ich ekwiwalentów, jakimi są *buntownik* i *moda*. W analizie leksemu *mode*, zwrócono też uwagę, zgodnie z definicją ze słownika Le Robert, na jego polisemiczność, z którą wiąże się zmiana rodzaju.

Ciekawą kategorią, która została wydzielona, choć pojawiła się tylko w jednej pracy była: prozodia semantyczna (11). Osoba analizująca leksemy *fraternité* i *braterstwo* (A18) zwróciła uwagę, że wśród słów, które często występują w ich sąsiedztwie w języku polskim, pojawiają się, między innymi: *wojennymi*, *bronie*, *oszusta*, które mają zabarwienie negatywne. Nie koreluje to z konotacją wyrazów *liberté*, *solidarité*, *égalité*, *paix*, *valeurs*, *tolérance* najczęściej występujących z leksemem *fraternité*. Zaobserwowane zjawisko

jest zdefiniowane jako *semantic prosody* oznaczające „aura of meaning with which a form is imbued by its collocates” (Louw, 1993).

8. Konkluzja

Celem powyższej analizy, z konieczności selektywnej, było pokazanie, że wprowadzenie DDL w dydaktyce języka francuskiego może przyczynić się do rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej uczących się w oparciu o łączliwość wyrazów. Ponadto, analiza prac studentów, ich komentarzy, wniosków, przykładów z konkordancji ujawniła przejawy ich autonomii w zakresie doboru problematyki, kategoryzacji linii konkordancji i kolokacji oraz wnioskowania na temat języka na podstawie generalizacji¹³ (Dubois i in., 1973) zgodnie z modelem ICG Johnsa. Komponent, który pojawił się nieoczekiwanie, to sformułowania świadczące o zaangażowaniu emocjonalnym studentów. Jest to szczególnie cenne, gdyż w dobie zalewu informacyjnego, którego celem jest zwrócenie uwagi odbiorcy poprzez oddziaływanie na jego emocje, wzbudzenie zaangażowania emocjonalnego w procesie dydaktycznym stanowi wyzwanie, a jednocześnie jest pożądane, jako jeden z czynników warunkujących jego skuteczność.

BIBLIOGRAFIA

- Beeching K. (2014), *Corpora in language teaching and learning*. „Les Cahiers de l'Alcedle”, nr 11–1. Online: <https://doi.org/10.4000/rdlc.1672> [DW 24.08.2022].
- Bennett G.R. (2010), *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. Online: [9780472033850-part1.pdf](https://www.umich.edu/~languagel/9780472033850-part1.pdf) (umich.edu) [DW 24.08.2022].
- Berlio D., Lequeux R., Chat A.-L. (2014), *Le Bled Vocabulaire*. Paris: Hachette.
- Boulton A. (2008), *Esprit de corpus: Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues*. „Texte et corpus”, nr 3, s. 37–46. Online: https://www.researchgate.net/publication/29598957_Esprit_de_corpus_Promouvoir_l'exploitation_de_corpus_en_apprentissage_des_langues [DW 24.08.2022].
- Boulton A., Tyne H. (2014A), *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Boulton A., Tyne H. (2014B), Corpus-based study of language and teacher education, (w:) Bigelow M., Ennser-Kananen J. (red.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge, s. 301–312. Online: https://www.researchgate.net/publication/281987589_Corpus-based_study_of_language_and_teacher_education [DW 24.08.2022].

¹³ « On infère la langue du corpus par généralisation » (Dubois i in., 1973: 165).

- Ciekanski M. (2014), *Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ?* „Les Cahiers d'Acledle”, nr 11–1. Online: <https://journals.openedition.org/rdlc/1710> [DW 24.08.2022].
- Chambers A. (2009), *Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie.* „Mélanges CRAPEL”, nr 31, s. 15–34. Online: <http://fl.univ-bouira.dz/wp-content/uploads/2020/08/LES-CORPUS-ORAUX-EN-FRAN%C3%87AIS-LANGUE-ETRANGERE-.pdf> [DW 24.08.2022].
- Charzyńska E. i in. (2016), *Historia badań nad zrozumiałością tekstu*, (w:) Gruszczynski W., Ogrodniczuk M. (red.), *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. ASPRA-JREditors, s. 11–37. Online: https://www.researchgate.net/publication/303875967_Historia_badan_nad_zrozumialoscia_tekstu [DW 24.08.2022].
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Online: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> [DW 24.08.2022].
- Cori M., David S. (2008), *Les corpus fondent-ils une nouvelle linguistique ?* „Langages”, nr 171, s. 111–129. Online: <https://www.cairn.info/revue-langages-2008-3-page-111.htm> [DW 24.08.2022].
- Di Vito S. (2013), *L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE.* „Linx”, nr 68–69, s. 159–176. Online: <https://journals.openedition.org/linx/1519> [DW 24.08.2022].
- Dortier J.-F. (2014), *Les émotions en questions*, (w:) Dortier J.-F. (red.), *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, « Synthèse », s. 271–277. Online: <https://www.cairn.info/-9782361060466-page-271.htm> [DW 24.08.2022].
- Dryjańska A. (2020), *Patrimoine vs. dziedzictwo – interculturality in French language teaching.* „text und diskurs”, nr 13, s. 175–193.
- Dubois J. (1993), *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Librairie Larousse.
- Evert S. (2009), *58. Corpora and collocations*. (w:) Lüdeling A., Kytö M. (red.), *An International Handbook*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, s. 1212–1248.
- Firth J.R. i in. 1962 (1957), *Studies of linguistic analysis*, Oxford: Basil Blackwell.
- Frankenberg-Garcia A. (2014), *How language learners can benefit from corpora, or not.* „Les Cahiers de l'Acledle”, nr 11–1. Online: <https://www.cairn.info/revue-langages-2014-3-page-111.htm> [DW 24.08.2022].
- Hącia A., Kłosińska K. (2014), *Poprawność leksykalna – łączliwość*, (w:) Będkowski M. i in. (red.), *Nowe formy i normy czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, s. 276–281.
- Holec H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Johns T. (1991), *Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials*, (w:) Johns T., King P. (red.), *Classroom Concordancing*. ELR Journal, nr 4, s. 1–16. Online: https://lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim%20Johns%20and%20DDL.pdf [DW 24.08.2022].
- Kilgariff A., Grefenstette G. (2003), *Web as Corpus.* „Computational Linguistics”, nr 29. Online: <https://www.kilgariff.co.uk/Publications/2003-KilGrefenstette-WACIntro.pdf> [DW 24.08.2022]

- Kučera H., Francis W.N. (1967), *Computational Analysis of Present Day American English*. Providence, Rhode Island: Brown University Press.
- Langacker R.D.W. (2021), *Ten lectures on the basics of cognitive grammar*. San Diego: Brill.
- Ledegen G., Léglise I. (2013), *Variations et changements linguistiques*, (w:) Simonin J., Wharton S. (red.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* [en ligne]. Lyon : ENS Éditions,
- Lewandowska A. (2014), *Using corpus-based classroom activities to enhance learner autonomy*. „Konińskie Studia Językowe”, nr 3/2014, s. 237–255. Online: https://www.ksj.konin.edu.pl/wp-content/uploads/2015/05/KSJ-2_3_237-255.pdf [DW 24.08.2022]
- Louw B. (1993), *Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies*, (w:) Tognini-Bonelli E. i in. (red.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, s. 157–176.
- Macaire D., Boulton A. (2014), *Notion de corpus et didactique des langues*. „Les Cahiers de l’Acedle”, nr 11–1.
- Oliveira Graça R.M., Viviani Z.A. (2001), *Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire*. „Éla. Études de linguistique appliquée”, nr 121, s. 79–87. Online: <https://www.cairn.info/journal-ela-2001-1-page-79.htm> [DW 24.08.2022].
- Rada Europy (2003), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Rudolf M. (2004), *Metoda automatycznej analizy korpusu tekstów polskich*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sockett G. (2014), *Corpus et perspectives pour l’enseignant : Compétences, formation, outils, besoins, activités, objectifs*. „Les Cahiers de l’Acedle”, nr 11–1. Online: <https://journals.openedition.org/rdlc/1691?lang=en> [DW 24.08.2022].
- Teubert W. (2009), *La linguistique de corpus : une alternative*. „SEMEN”, nr 7. Online: <https://journals.openedition.org/semen/8914> [DW 24.08.2022].
- Tognini-Bonelli E. (2002), *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: Benjamins.
- Tremblay O. (2014), *Les collocations : des mots qui font la paire*. „Québec Linguistique Appliquée”, nr 7, s. 7–26.
- Vetulani G. (2000), *Quelques exemples d’analyse des corpus en vue de la traduction*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 25–26, s. 317–325. Online: [29_Grazyna_Vetulani_Quelques_exemples_d_analyse_des_corpus_317-325.pdf](https://www.amu.edu.pl/amu/files/2014/06/29_Grazyna_Vetulani_Quelques_exemples_d_analyse_des_corpus_317-325.pdf) (amu.edu.pl) [DW 05.05.2023].
- Wierzbicka A. (1996), *Semantics: primes and universals*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka A. (2013 [1997]), *Słowa kluczowe. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: WUW.
- Xiao R. (2010), *Corpus creation*, (w:) Indurkha N., Damerau F. (red.), *The Handbook of Natural Language Processing*, s. 147–165.

- Zajac J. (2009), *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*, (w:) Actes du Congrès international, Université Aristote de Thessaloniki du 12 au 14 décembre 2008, s. 588–596.
- Zasina A. (2018A), *Korpusy językowe w nauczaniu języków obcych – metoda, narzędzia, praktyka*, (w:) Jedynak M. (red.), *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych*, t. II: *Praktyczne narzędzia*, s. 110–123.
- Zasina A. (2018B), *Językoznawstwo korpusowe. Empiryczne podejście w badaniach humanistycznych*. „Dziennikarstwo i Media”, nr 9, s. 169–178.

Received:13.09.2022

Revised: 18.04.2023

Innovative and traditional approaches in language learning
in the context of contemporary educational challenges.
Multilingualism and multiculturalism

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES

Joanna Sobańska, Radosław Kucharczyk Introduction.....	5
Maciej Smuk Qualitative research in glottodidactics. Quantitative analysis of projects presented in the pages of „Neofilolog” (2012–2021).....	9
Hanna Komorowska Language teachers – illusions – facts – research results	31
Krystyna Szymankiewicz The role of the mentor teacher during the practicum in the light of the analysis of mentoring dialogues with prospective teachers of French as a foreign language.....	50
Dorota Werbińska In-service teachers’ interpretative repertoires about language: The teacher promotion examination context	69
Lara Hedżić Foreign language teacher training in times of corona pandemic: microteaching in digital format.....	97
Magdalena Sowa Teaching languages for specific purposes (LSP): standards for teacher education and programs preparing foreign language teachers for the profession	117
Małgorzata Spychała-Wawrzyniak The Constructivist Approach and the role of the teacher in the remote teaching of foreign languages: an example from university.....	133
Agnieszka M. Sendur The evolution of foreign language testing in the Polish Matura exam over the last six decades	149

Table of Contents

Monika Janicka	
Enhancing key competences in an academic grammar course using the method Learning by Teaching – results of the study	170
Erzsébet Pintye-Lukács	
Compensation strategies in the use of collocations by learners of German as a foreign language.....	188
Olivera Durbaba	
Between educational misery and educational reform(s) or how future foreign language teachers reflect on modern educational systems and future perspectives of institutional foreign language learning.....	205
Agnieszka Dryjańska	
Use of text corpora in French Language Teaching – an example of French-Polish contrastive analysis.....	220

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 2023 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 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>