

42

Marta Kaliska

MODEL UCZENIA JĘZYKÓW
OBCYCH W SZKOLE WYŻSZEJ
NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA
WŁOSKIEGO

Założenia teoretyczne, metodologia
nauczania i zintegrowany rozwój
kompetencji



Studi@ Naukowe
pod redakcją naukową Sambora Gruczy



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Studi@ Naukowe 42

Komitet Redakcyjny

prof. Sambor Gruzca (przewodniczący), dr hab. Monika Płużyczka, dr Ilona Banasiak,
dr Michał Wilczewski

Rada Naukowa

prof. Elżbieta Jamrozik (przewodnicząca), prof. Silvia Bonacchi, dr hab. Anna Borowska,
prof. Adam Elbanowski, dr hab. Krzysztof Fordoński, dr hab. Magdalena Latkowska,
prof. Ludmiła Łucewicz, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko, prof. Olena Petrashchuk,
dr hab. Boris Schwencke, dr hab. Paweł Szerszeń, prof. Anna Tylusińska-Kowalska,
dr hab. Bernadetta Wójtowicz-Huber, prof. Ewa Żebrowska



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2018

Marta Kaliska

MODEL UCZENIA JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLE WYŻSZEJ NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA WŁOSKIEGO

**Założenia teoretyczne, metodologia
nauczania i zintegrowany rozwój
kompetencji**



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2018

Komitet redakcyjny serii

prof. Sambor Grucza (przewodniczący), dr hab. Monika Płużyczka,
dr Ilona Banasiak, dr Michał Wilczewski

Recenzenci wydawniczy monografii

prof. dr hab. Teresa Giermak-Zielińska

Redakcja językowa

Zbigniew Pawłowski

Skład i redakcja techniczna

Adrian Szatkowski

Projekt okładki

BMA Studio

e-mail: biuro@bmastudio.pl

www.bmastudio.pl

Założyciel serii

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-66-7

Wydanie pierwsze



Publikacja Polskie i europejskie nurty terminologiczne jest dostępną na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu. Treść licencji jest dostępną na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Studi@ Naukowe

Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

tel. +48 22 55 34 253 / 248

e-mail: sn.iksi@uw.edu.pl

www.sn.iksi.uw.edu.pl

*Dziękuję mojej rodzinie
za pomoc i cierpliwość
oraz Elżbiecie
za wsparcie naukowe*

Spis treści

Wprowadzenie.....	11
-------------------	----

CZEŚĆ I

Metodologia nauczania języków: analiza wybranych zagadnień teoretycznych

1. Glottodydaktyka: przedmiot badań i zakres terminologiczny.....	19
1.1. Pojęcia teoretyczne: między podejściem, metodą, techniką a strategią.....	25
1.2. Metodologia nauczania w świetle teorii językoznawczych.....	31
1.2.1. Kryteria analizy metod nauczania.....	33
1.3. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa.....	35
1.4. Innowacje w nauczaniu języków obcych w XIX wieku.....	37
1.5. Strukturalizm a nauczanie języków obcych.....	44
1.5.1. Metoda ustna i sytuacyjna w Wielkiej Brytanii.....	46
1.5.2. Metoda audiolingwalna.....	49
1.6. Kognitywizm a podejście humanistyczne.....	55
1.6.1. Metody eksperymentalne.....	63
1.7. Rozwój podejścia komunikacyjnego.....	82
1.7.1. Podstawy teoretyczne.....	82
1.7.2. Metodologia nauczania.....	86
1.8. Podejścia postkomunikacyjne.....	95
1.8.1. Nauczanie zadaniowe a podejście działaniowe.....	99
1.8.2. Nauczanie metodą projektów.....	105
1.8.3. Nauczanie oparte na współpracy.....	108
1.8.4. Nauczanie przez treść.....	113
1.8.5. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: CLIL.....	120
1.9. Charakterystyka ogólna wybranych koncepcji nauczania.....	125
1.10. Eklektyzm dydaktyczny i okres pometodyczny.....	130
2. Przystawianie języka a proces uczenia się.....	135
2.1. Hipotezy Stephena Krashena.....	143
2.2. Interjęzyk.....	149
2.3. Teoria kognitywna, neurodydaktyka a przystawianie języka.....	152
2.4. Indywidualne cechy uczącego się.....	161
2.4.1. Wiek.....	162
2.4.2. Pamięć.....	165

2.4.3. Inteligencja i zdolności językowe	168
2.4.4. Style poznawcze – style uczenia się.....	173
2.4.5. Osobowość	176
2.4.6. Motywacja	179
2.4.7. Strategie uczenia się	183
2.5. Modele zintegrowane	187
2.5.1. Model Marcela Danesiego.....	188
2.5.2. Model Renzo Titone	191
2.5.3. Uczenie się przez interakcję	192
2.5.4. Uczenie się jako indywidualne doświadczenie	195
2.5.5. Input językowy	199
2.5.6. Kontekst środowiskowy	201
3. Pojęcie kompetencji językowo-komunikacyjnej	205
3.1. Komunikacja międzyludzka: najważniejsze zagadnienia	205
3.2. Kompetencja komunikacyjna.....	209
3.3. Kompetencja interkulturowa.....	227
3.3.1. Język a kultura.....	230
3.3.2. Wybrane modele interkulturowej kompetencji (komunikacyjnej).....	236
4. Kształcenie językowe w perspektywie europejskiej	249
4.1. Europejski system opisu kształcenia językowego.....	253
4.2. Uczenie się przez całe życie (<i>lifelong learning</i>) a autonomia osób uczących się	264
Podsumowanie.....	271

CZEŚĆ II

Nauczanie języka włoskiego w kontekście szkoły wyższej

5. Polityka europejska a szkolnictwo wyższe	279
5.1. Proces Boloński.....	282
5.2. Proces Boloński w Polsce	295
5.3. Nauczanie języków obcych w szkole wyższej.....	304
5.4. Program nauczania: planowanie procesu dydaktycznego.....	318
5.4.1. „Program”, „curriculum” a „sylabus”: definicja terminów	322
5.4.2. Klasyfikacja i charakterystyka programów nauczania	328
6. Dydaktyka języka włoskiego: przegląd najważniejszych zagadnień.....	339
6.1. Konteksty nauczania języka włoskiego.....	347

6.1.1. Język włoski jako pierwszy – L1	348
6.1.2. Język włoski jako drugi – L2	349
6.1.3. Język włoski jako LS.....	356
6.1.4. Język włoski jako język etniczny	361
6.2. Repertuar językowy Włoch: <i>il repertorio linguistico dell'italiano</i>	366
6.2.1. Dialekty i inne systemy językowe.....	373
6.2.2. Pojęcia „standardu”, „neostandardu” a norma języka włoskiego	376
6.2.3. Teoria wariantywności języka włoskiego.....	382
6.3. Polityka językowa Włoch a dydaktyka języka.....	391
6.4. Certyfikaty znajomości języka włoskiego.....	398
6.5. Język włoski w Polsce.....	406
6.6. Polska italianistyka wczoraj i dziś.....	414
Podsumowanie	425

CZEŚĆ III

Analiza sylabusów kursów języka włoskiego

7. Cele i pytania badawcze	431
7.1. Metodologia badawcza: założenia, definicje i kryteria	434
7.1.1. Przegląd wybranych badań: kompetencja komunikacyjna.....	438
7.1.2. Badania nad programami nauczania.....	442
7.1.3. Definicja metodologii nauczania	447
7.1.4. Zintegrowany rozwój kompetencji w nauczaniu języków obcych.....	450
7.1.5. Definicja terminu „sylabus”	460
7.1.6. Korpus sylabusów kursów języka włoskiego.....	464
7.1.7. Narzędzia badawcze	471
7.2. Wyniki analizy sylabusów w zakresie modelu uczenia języka włoskiego.....	479
7.2.1. Forma organizacji zajęć.....	479
7.2.2. Poziom realizacji modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji	481
7.2.2.1. Realizacja modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji w sylabusach lektoratów i PNJW	485
7.2.2.2. Poziom realizacji modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji w sylabusach A2/B1 i B2/C1	489
7.2.3. Poziom realizacji obszaru kompetencji językowych.....	492
7.2.3.1. Poziom realizacji obszaru kompetencji językowych w sylabusach lektoratów i PNJW	496

7.2.3.2. Poziom realizacji obszaru kompetencji językowych w sylabusach A2/B1 i B2/C1.....	500
7.2.4. Poziom realizacji obszaru kompetencji społeczno-kulturowych	504
7.2.4.1. Poziom realizacji obszaru społeczno-kulturowego w sylabusach lektoratów i PNJW	514
7.2.4.2. Poziom realizacji obszaru społeczno-kulturowego w sylabusach A2/B1 i B2/C1.....	520
7.2.5. Poziom realizacji obszaru kompetencji organizacyjnych.....	525
7.2.5.1. Poziom realizacji obszaru kompetencji organizacyjnych w sylabusach lektoratów i PNJW	531
7.2.5.2. Poziom realizacji obszaru kompetencji organizacyjnych w sylabusach na poziomie A2/B1 i B2/C1	537
7.2.6. Poziom realizacji obszaru kompetencji osobowościowych	541
7.2.6.1. Poziom realizacji obszaru kompetencji osobowościowych w sylabusach lektoratów i PNJW	546
7.2.6.2. Poziom realizacji obszaru kompetencji osobowościowych w sylabusach A2/B1 i B2/C1.....	551
7.2.7. Zakres działań dydaktycznych	555
7.2.7.1. Zakres działań dydaktycznych w sylabusach lektoratów i PNJW	558
7.2.7.2. Zakres działań dydaktycznych w sylabusach A2/B1 a B2/C1	560
Podsumowanie.....	563
8. Zakończenie	569
Bibliografia	577

Wprowadzenie

Problematyka nauczania i uczenia się języków w szkole wyższej stanowi ważny punkt w językowej polityce Unii Europejskiej, która ukierunkowana jest przede wszystkim na promowanie wielojęzyczności, ale także na intensywniejsze zespolenie edukacji z rzeczywistymi potrzebami rynku pracy, o czym mówi, na przykład, Strategia Lizbońska. Począwszy od lat 70. XX wieku, dąży się do ujednoczenia zasad kształcenia językowego w państwach członkowskich oraz do stworzenia jak najdogodniejszych warunków do nauki, niemniej rzeczywiste reformy szkolnictwa wyższego zapoczątkowano na początku XXI wieku Procesem Bolońskim i kolejnymi deklaracjami i komunikatami wydawanymi zarówno przez organy Unii Europejskiej, jak i Radę Europy. Szczególnie istotny był Komunikat Berliński z 2003 r., w którym podkreśla się strategiczne znaczenie akademickiego kształcenia językowego, konieczność wspierania programów mobilności oraz różnorodności dydaktycznej oferty językowej polegającej na umożliwieniu studentom nauki wszystkich języków europejskich w celu budowania tożsamości europejskiej i zwiększania możliwości zatrudnienia (Kraśniewski 2009). Punktem odniesienia dla planowania procesu dydaktycznego stał się Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003) szczególnie w odniesieniu do poziomów biegłości, rozwoju kompetencji, metodologii nauczania i zasad ewaluacji. Przyjęcie jednolitych norm w tej dziedzinie ułatwiało bowiem wymianę studencką pomiędzy uczelniami, a także przyczyniało się do bardziej czytelnego opisu ich wiedzy i umiejętności, co miało duże znaczenie dla potencjalnych pracodawców.

Celem niniejszej monografii jest: po pierwsze przeprowadzenie analizy diachronicznej metodologii nauczania języka drugiego/obcego, zilustrowanie wybranych teorii dotyczących procesu uczenia się i cech indywidualnych osób uczących się oraz omówienie definicji kompetencji językowo-komunikacyjnej; po drugie przedstawienie najważniejszych założeń językowej polityki europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego i planowania procesu dydaktycznego; po trzecie omówienie specyfiki samego języka włoskiego i jego możliwych kontekstów dydaktycznych; i po czwarte, co najistotniejsze, opracowanie modelu uczenia języków obcych w szkole wyższej oraz określenie, w jaki sposób ten model jest realizowany w przypadku języka włoskiego. Odnośnie do trzeciego punktu należy dodać, że na polskim rynku brakuje publikacji w języku polskim dotyczących właśnie tego tematu, dlatego też zagadnienia te zostały odpowiednio uporządkowane i pogłębione na podstawie włoskiej literatury przedmiotu.

Pojęcie uczenia odnosimy w tym przypadku zarówno do nauczania, jak i uczenia się, ponieważ oba terminy wzajemnie na siebie oddziałują: w kontekście edukacji formalnej uczenie się zachodzi w wyniku nauczania, choć oczywiście nie tylko. Model ten obejmuje z jednej strony formę organizacji zajęć, która ma bezpośredni

wpływ na metodologię nauczania, z drugiej zakładany rozwój kompetencyjny i stosowane w procesie nauczania rozwiązania dydaktyczne. Rozwój kompetencji rozumiemy tutaj jako nadrzędny cel procesu nauczania zmierzający do odpowiednio zbalansowanego doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnej u osób uczących się. Pojęcie kompetencji, tak często stosowane w językoznawstwie i glottodydaktyce w różnych, nieraz przeciwstawnych ujęciach, odnosi się naszym zdaniem do zinterioryzowanej wiedzy i umiejętności (Hymes 1972, Widdowson 1989, Wilczyńska 2007, Janowska 2011); automatyzacja tych ostatnich umożliwia sprawne posługiwanie się językiem. W przypadku gdy w procesie dydaktycznym zbyt duży nacisk kładzie się na rozwijanie określonych kompetencji na niekorzyść pozostałych, dochodzi do nierównomiernego wykształcenia się u osób uczących się kompetencji językowo-komunikacyjnej, przez co pewne sfery użycia języka mogą być dla nich problematyczne. Kształcenie językowe o profilu ogólnym, którego odbiorcami są osoby dorosłe, powinno obejmować możliwie jak najwięcej sfer użycia języka i w szczególności sposób dbać o doskonalenie wszystkich kompetencji, tak aby osoby uczące się były w stanie posługiwać się nim mniej lub bardziej aktywnie w różnych kontekstach życia codziennego, jak praca zawodowa, turystyka, środki masowego przekazu, życie towarzyskie, edukacja itd.

Na podstawie wcześniejszych definicji kompetencji językowo-komunikacyjnej sformułowanych m.in. przez L. Bachmana (1990), M. Canale i M. Swain (1980), P. Balboniego (2006, 2012) i F. Gruczę (1988) oparto model uczenia na zintegrowanym rozwoju kompetencji jako punkcie odniesienia dla planowania procesu dydaktycznego. Zapewnienie tego rodzaju kształcenia wiąże się z koniecznością właściwego zaprojektowania metodologii nauczania, której definicja, przyjmując za B. Kumaravadivelu (2006: 84), odnosi się do „what practicing teachers actually do in the classroom in order to achieve their stated or unstated teaching objectives”, tj. do działań rzeczywiście stosowanych przez nauczyciela w kontekście klasy w celu osiągnięcia wyznaczonych celów. W niniejszej pracy nie będziemy zatem mówić o metodyce nauczania – terminie związanym bardziej z koncepcją metody, od której obecnie się odchodzi, lecz właśnie o metodologii i konkretnych działaniach dydaktycznych wywodzących się z różnych metod.

Poprzez zestawienie dwóch obszarów badawczych – zintegrowanego rozwoju kompetencji i metodologii nauczania – postaramy się dowiedzieć, czy proces nauczania zachodzi w sposób harmonijny i czy ukierunkowany jest na rozwój wszystkich elementów składowych kompetencji językowo-komunikacyjnej. Naszym celem będzie uchwycenie przeważających tendencji w rozwoju kompetencyjnym studentów i metodologii nauczania, czyli wskazanie tych kompetencji, na które kładzie się największy nacisk i tych, które są pomijane lub wręcz nieuwzględniane w procesie nauczania.

Mówiąc o współczesnym uczeniu języka drugiego lub obcego, należy przede wszystkim podkreślić fakt, że proces ten wspomagany jest przez zglobalizowany

świat: nowe technologie i środki masowego przekazu promujące kulturę różnorodności, wieloetniczności lub takie pojęcia jak: obywatel świata, Europejczyk, Europa bez granic itd. Niezwykle prężny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych przyczynił się do rozpowszechnienia języka angielskiego w charakterze *lingua franca* XX i XXI wieku. Kultura anglosaska dominuje w wielu dziedzinach, takich jak wiedza, nauka, muzyka, film, informatyka, a nawet popkultura. Nie jest już chyba możliwe uniknięcie kontaktu z językiem angielskim, który pojawia się który pojawia się w środkach masowego przekazu w środkach masowego przekazu, na klawiaturze komputera, w różnego rodzaju oprogramowaniu itd. Ostatnie dziesięciolecie to okres niepodobny do żadnego innego momentu historycznego. Globalizacja stała się faktem, którego nie można już odwrócić, ale z którego można wyciągać pewne wnioski, nadając jej korzystny dla rozwoju społeczno-gospodarczego kierunek.

Jednocześnie zyskują również inne języki europejskie, biorąc pod uwagę dogodne możliwości przemieszczanie się w Europie dzięki pojawieniu się tanich linii lotniczych, serwisów hotelarskich i innych serwisów społecznościowych ułatwiających podróże. Świat zmniejszył się w szczególności dla społeczności z północnej półkuli, czyli tej, która w obecnej chwili cieszy się względnym spokojem społeczno-gospodarczym i uśrednionymi zarobkami. Mieszkańcy tej części świata uczą się języków obcych nie tylko z powodów zarobkowych, ale także dla własnej przyjemności i pragnienia komunikowania się z innymi społecznościami w ich rodzimych językach.

Opanowanie języka angielskiego stało się prawie warunkiem koniecznym i niezbędnym do prawidłowego funkcjonowania w obecnym społeczeństwie. Obok angielskiego nauczane są też pozostałe języki europejskie, których zasięg i popularność pozostają o wiele mniejsze, ale stanowią ważny element w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej. Znajomość dwóch, trzech języków obcych to cel wielu osób. Doświadczenia zdobyte w trakcie nauki pierwszego języka obcego często pomagają w nauce pozostałych języków, rozwijając ogólnie rozumianą kompetencję komunikacyjną (ESOKJ 2003: 94–99).

W praktycznym ujęciu niniejsza monografia z jednej strony zmierza do ustalenia modelu uczenia języków obcych w kontekście akademickim, z drugiej stanowi analizę dokumentów programowych pod względem tego rodzaju rozwoju osób uczących się oraz rozwiązań metodologicznych zastosowanych w tym celu. Korpus dokumentów zawężony został do sylabusów nauczania języka włoskiego w szkołach wyższych wyselekcjonowanych na podstawie ogólnej liczby studentów według badań GUS. Nauczanie języka włoskiego znajdującego się na piątym/szóstym miejscu w klasyfikacji najczęściej uczonych języków obcych w szkołach polskich¹,

¹ Dane według raportu Ośrodka Rozwoju Edukacji, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/12*, Warszawa, 2013 oraz raportu GUS *Oświata i wychowanie w roku szkolnym*

traktujemy jako przykład metodologii nauczania języków obcych inny niż powszechnie dominujący język angielski.

Polska nie sąsiaduje z Włochami, choć są one jednym z jej najważniejszych partnerów gospodarczych. Jak wynika z raportu przygotowanego przez firmę KPMG Polska we współpracy z Ambasadą Włoch:

Włochy są 4 największym dostawcą towarów do Polski i 5 największym odbiorcą polskich produktów. W 2014 r. wartość włoskiego eksportu do Polski przekroczyła 37 mld zł., a polski eksport do Włoch wyniósł prawie 31 mld zł².

Dzięki obecności włoskich firm i instytucji na polskim rynku język włoski cieszy się stałym procentowo zainteresowaniem uczniów i studentów, jest on często proponowany w szkołach prywatnych oraz na lektoratach uniwersyteckich. Niezmiennie od wielu lat polskie italianistki nie narzekają na brak chętnych na studia filologiczne poświęcone nie tylko zgłębianiu zagadnień językowych, ale również poznaniu włoskiej kultury i literatury. Dokładne wyniki dotyczące nauki języka włoskiego w Polsce zostaną przedstawione w rozdziale 6.

Włochy to kraj kultury wysokiej: literatury, malarstwa, niepowtarzalnej architektury, to także jedna z najbardziej popularnych destynacji polskich turystów i studentów akademickich programów mobilnościowych. Nie dziwi zatem fakt, że nauka tego języka utrzymuje się na umiarkowanym, ale w miarę stałym poziomie, nie ulegając tymczasowym modom. Nauczanie tego języka często dotyka aspektów kulturowych ze względu na niezwykle ciekawą, niepowtarzalną historię i tradycję Włoch, kraju przyjaznego i otwartego wobec cudzoziemców.

Istnieje wiele publikacji odnoszących się do zagadnień dydaktycznych związanych z procesem nauczania/uczenia się języka angielskiego, niemieckiego, ale także francuskiego lub hiszpańskiego, brak jest jednak odpowiedniego odniesienia do języka włoskiego. W Polsce pozostaje on trochę z boku głównego nurtu, publikacje w języku polskim poświęcone metodologii nauczania języka włoskiego przy uwzględnieniu aspektów społeczno-kulturowych związanych z obszarem jego występowania wydają się niewystarczające. Kwestia ta nie dotyczy jednak sytuacji we Włoszech, gdzie co roku pojawia się wiele interesujących monografii odnośnie do nauczania języka włoskiego jako drugiego języka (L2) i jako obcego (LS). Drugim ważnym celem niniejszej monografii jest zatem przybliżenie najistotniejszych osiągnięć dydaktyków i językoznawców w zakresie współczesnej metodologii nauczania języka włoskiego oraz analiza proponowanych podejść i metod

2015/2016.

² http://www.mediolan.msz.gov.pl/pl/c/MOBILE/nasze_projekty/projekty_ekonomiczne/polska_wloska_wspolpraca/ (dostęp: 28.07.2017).

dydaktycznych pod względem ich przydatności na gruncie polskim ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb studentów szkół wyższych.

Jak już zostało to wspomniane, język włoski cieszy się od lat stałą popularnością w polskich szkołach i uczelniach, co niestety nie stanowi wysokiego wyniku względem najbardziej popularnych języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Zazwyczaj wybierają go osoby dorosłe lub studenci zarówno w ramach kierunków filologicznych, jak i kursów lektoratowych. Metodologia nauczania tego języka powinna zatem uwzględniać czynniki zewnętrzne, takie jak niezbyt wysokie zainteresowanie społeczne, znajomość innych języków obcych, wiek osób uczących się, przyczyny podjęcia nauki: możliwość zdobycia lepszej pracy zawodowej, turystyka, sztuka itd. W czasach dominacji języka angielskiego, nauka pozostałych języków jawi się już nie tylko jako dodatkowy atrybut edukacji, lecz jako element konieczny do funkcjonowania w dobie globalizacji. Wymagania wzrastają, kiedyś wystarczała znajomość jednego języka obcego, teraz należy znać dwa albo nawet trzy języki obce.

Niniejsza praca została podzielona na trzy główne części, z których pierwsza poświęcona jest ogólnym zagadnieniom teoretycznym z zakresu szeroko rozumianej glottodydaktyki, takich jak diachroniczny rozwój metodologii nauczania, istota procesu uczenia się rozumianego w kategoriach mechanizmu poznawczego człowieka, indywidualne cechy uczniów oraz główne założenia polityki europejskiej.

Druga część dotyczy kwestii związanych bezpośrednio z tematem pracy, tj. z jednej strony kształcenia językowego na poziomie akademickim, stosowanych programów nauczania językowego, definicji terminów takich jak sylabus i *curriculum*, z drugiej natomiast specyfiki języka włoskiego, jego zróżnicowania pod względem geograficznym i społeczno-sytuacyjnym oraz kontekstów dydaktycznych nauczania tego języka.

Trzecia natomiast stanowi część analityczną, w której prezentuje się model uczenia w szkole wyższej odnoszącego się do formy organizacji zajęć, zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego i metodologii nauczania. Wszystkie trzy elementy składowe modelu zostały wykorzystane do opracowania schematu badawczego w celu przeprowadzenia analizy zebranego korpusu dokumentów programowych obowiązujących w wybranych szkołach wyższych odnośnie do nauczania języka włoskiego o profilu ogólnym, niespecjalistycznym. Dodatkowo, naszym zamierzeniem było wskazanie tzw. dobrych praktyk w nauczaniu tego języka na poziomie akademickim, tak aby mogły one posłużyć do ulepszania procesu planowania dydaktycznego. Trzecia część pracy kończy się wnioskami wynikającymi z analizy korpusu dokumentów programowych i wskazaniem ewentualnych obszarów wymagających udoskonalenia.

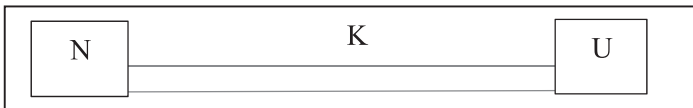
CZEŚĆ I

*Metodologia nauczania języków:
analiza wybranych zagadnień teoretycznych*

1. Glottodydaktyka: przedmiot badań i zakres terminologiczny

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie najistotniejszych komponentów definicji terminu glottodydaktyka z uwzględnieniem jej interdyscyplinarnego charakteru.

Glottodydaktykę można odnieść zarówno do praktycznego nauczania języków obcych, jak i do teoretycznego podejścia ukierunkowanego na proces nauczania i wszelkie czynniki zewnętrzne i wewnętrzne z nim związane oraz na sam proces uczenia się. Glottodydaktykę rozumie się tu jako ogół zjawisk związanych z procesem nauczania i uczenia się. Zdaniem Gruczy dziedzinę tę można opisać przy pomocy schematu „układu glottodydaktycznego” składającego się z trzech głównych elementów: ucznia, nauczyciela i kanału informacyjnego.



Schemat 1. Układ glottodydaktyczny

Źródło: F. Grucza 1976, 1978.

Zdaniem Komorowskiej nauczyciel w układzie glottodydaktycznym odnosi się nie tylko do osoby nauczyciela, ale również do procesów akwizycji języka w warunkach niezinstytucjonalizowanych, gdzie N może równać się np. programowi komputerowemu albo aplikacji internetowej służącej do nauki:

Element N (nauczyciel) traktowany jest w układzie glottodydaktycznym szeroko i obejmuje tym samym wszelkie procesy akwizycji języka w warunkach niestrukturyzowanych, w których to nie występuje osoba nauczyciela. Inaczej bowiem, przy zbyt wąskim rozumieniu elementu N, mogłoby to prowadzić do zawężenia przedmiotu glottodydaktyki do zjawisk nauczania z pominięciem zjawisk związanych z procesem uczenia się języka (Komorowska 1982: 17).

Model zaproponowany przez F. Gruczę ukazuje w nieskomplikowany sposób zależność istniejącą pomiędzy podstawowymi elementami sytuacji uczenia się/nauczania języka obcego – każdy z nich wraz z rozwojem glottodydaktyki i nowych technologii uległ dodatkowemu poszerzeniu pojęciowemu: w ramach N mogą zawierać się inne źródła wiedzy niż fizyczna postać nauczyciela, kanał informacyjny również uległ poszerzeniu: nauka nie odbywa się wyłącznie w kontekście klasy,

ale może mieć charakter zdalny zinstytucjonalizowany, zachodzić w rzeczywistości wirtualnej lub w obszarze nauki indywidualnej. W ostatnich latach zmieniła się postać samego ucznia (szczególnie w odniesieniu do osób dorosłych) który stał się bardziej niezależny i świadomy tego, czego i w jaki sposób chce się nauczyć. Jego dostęp do wiedzy i możliwość weryfikacji kompetencji nauczyciela zwiększyły się w stosunku do lat poprzednich, tych, w których powstał powyższy model – model cały czas aktualny, ponieważ ograniczony do podstawowych komponentów procesu uczenia się/nauczania, które pozostają niezmiennie, choć poszerzone o dodatkowe konteksty dydaktyczne. F. Grucza słusznie przyrównuje układ glottodydaktyczny do układu komunikacyjnego bazującego na języku jako środku przekazu informacji, w układzie glottodydaktycznym jednak przekazuje się sam język obcy, który stopniowo nabiera charakteru środka przekazu informacji znaczeniowej (F. Grucza 1988: 9, Szerszeń 2010: 12). W modelu komunikacyjnym przekazuje się dane informacje przy pomocy dowolnego języka wspólnego dla nadawcy i odbiorcy, tymczasem podczas nauczania ważne są także informacje o języku, a nie inne treści znaczeniowe. Dopiero na pewnym etapie akwizycji językowej uczeń może być w stanie prawidłowo komunikować się, czyli nadawać i odbierać treści znaczeniowe przy pomocy języka obcego.

Bardziej rozbudowany układ glottodydaktyczny został zaproponowany przez W. Pfeiffera (1979), gdzie oprócz nauczyciela i ucznia autor wymienia inne elementy, takie jak: materiały nauczania (materiały glottodydaktyczne) oraz warunki organizacyjne procesu uczenia się/nauczania. W następnych latach schemat uległ rozbudowie o kolejne komponenty: język, metody uczenia się/nauczania, warunki nauczania i rzeczywistość obiektywną. Wymienione elementy zawierają się w szerokim pojęciu kanału informacyjnego, co wynika z jego natury: materiały dydaktyczne, przyjęte metody i warunki są przekąźnikiem, czyli kanałem łączącym ucznia i nauczyciela. Są to czynniki zmienne, zależne od kontekstu, w których zachodzi proces dydaktyczny. Podkreśla to już sam W. Pfeiffer, mówiąc zarówno o ich dynamicznym i heterogenicznym charakterze, jak i związkach mogących wykształcić się pomiędzy nimi (Pfeiffer 2001: 20). Słusznie zostaje tu podkreślona polityka edukacyjna władz wpływająca na wykształcenie się pewnych postaw i tendencji w społeczeństwie w stosunku do nauki języków obcych.

W obu układach glottodydaktycznych, niejedynych, lecz uznanych za najistotniejsze dla zobrazowania dziedziny, jaką jest glottodydaktyka, punkty stałe to nauczyciel i uczeń: nadawca i odbiorca, ten pierwszy odpowiada za dobór materiałów glottodydaktycznych, stworzenie odpowiednich warunków dla ucznia oraz dostosowanie metody nauczania do potrzeb tego drugiego. Uczeń pozostaje odbiorcą wszystkich elementów układu określonych przez nauczyciela, będąc w pewnym sensie celem działalności nauczyciela, a jego odpowiedź na zaproponowane elementy, szybkość uczenia się i ocena osiągniętych efektów kształcenia stanowią źródło wiedzy na temat sprawności funkcjonowania kanału informacyjnego.

Zarówno uczeń, jak i nauczyciel decydują o sukcesie procesu uczenia się/nauczania, choć współczesne metody dydaktyczne (jak zobaczymy w kolejnym rozdziale pracy) stawiają w centrum zainteresowania postać ucznia i jego potrzeby, zapominając często o istotnej roli, jaką odgrywa w układzie glottodydaktycznym sam nauczyciel. Zdaniem F. Gruczy N funkcjonuje wręcz jako element wtórny względem U, ponieważ U może istnieć i funkcjonować bez N, natomiast N nie może istnieć bez U (F. Grucza 1978: 33, Szerszeń 2010: 13). Taki pogląd ma swoje uzasadnienie w przymacie niektórych podejść dydaktycznych, aczkolwiek U może istnieć bez N, ale poza układem glottodydaktycznym, inaczej nie zachodzi proces uczenia się. Uczeń, aby zdobyć odpowiednią wiedzę o języku obcym i nauczyć się nim prawidłowo posługiwać, musi być wsparty przez nauczyciela, którego rozumie się tutaj w szerszym kontekście, jak zostało to powiedziane na początku rozdziału. Podsumowując, uczeń wymaga istnienia nauczyciela w celu osiągnięcia określonych efektów kształcenia – N może być rozumiany nie tylko jako dosłowna fizyczna postać, ale także jako program komputerowy, aplikacja internetowa, podręcznik do samodzielnej nauki itd.

Wewnętrzny podział glottodydaktyki na czystą i stosowaną dotyczy jej teoretycznego i praktycznego charakteru. Według H. Komorowskiej przedmiotem badań tej pierwszej jest opis i wyjaśnienie procesu akwizycji języka obcego (1982: 18), natomiast glottodydaktyka stosowana stara się ustalić metody działania, opracować strategie i techniki przydatne w nauczaniu pod względem praktycznym. Oba obszary badań wzajemnie się przenikają, wpływając na siebie: wyniki badań empirycznych utrwalają lub obalają stosowane metody nauczania, natomiast założenia teoretyczne kształtują nowe poglądy i tendencje, które dominują w danym momencie historycznym. Podział ten może wydawać się sztuczny i niepotrzebny, ponieważ celem badań glottodydaktycznych jest stworzenie optymalnych programów nauczania, tak aby zapewnić najefektywniejsze efekty kształcenia. Teoretyczny aspekt wiąże się nieodrodnie z praktycznym, przy czym można śmiało stwierdzić, że cały czas brakuje konkretnych eksperymentów i analiz empirycznych, które mogłyby ostatecznie zweryfikować istniejące teorie o procesie uczenia się/nauczania. Glottodydaktyka wydaje się nauką przede wszystkim teoretyczną, opartą na założeniach zgodnych z nurtami istniejącymi w językoznawstwie, psychologii i pedagogice. E. Gajek podkreśla, iż glottodydaktyka teoretyczna jawi się jako „nauka zajmująca się uzasadnieniem swojego własnego znaczenia i samodzielności w budowaniu teorii opisujących zjawiska zachodzące podczas przyswajania języka” (Gajek 2012: 11). Słusznie zauważa, że większość prac naukowych powstających w tej dziedzinie zaadresowana jest głównie do środowiska akademickiego, tymczasem ich odbiorcami powinno być głównie liczne grono nauczycieli języków obcych pracujących w szkołach państwowych, prywatnych lub też w szkołach językowych. Nierzadko muszą oni zmierzyć się z problemami dotyczącymi doboru metod i materiałów dydaktycznych odpowiednio do potrzeb różnych grup, dostosowując się jednocześnie do możliwości osób uczących się, rodzaju instytucji, liczby

godzin lekcyjnych i różnych warunków technicznych sal dydaktycznych. W przypadku języka włoskiego dodatkowa trudność to niewystarczająca ilość materiałów dydaktycznych dostępnych na naszym rynku wydawniczym. Nauczyciele, szczególnie na wyższych poziomach znajomości języka u uczniów, zobligowani są do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych w oparciu o źródła internetowe lub inne. Potrzebne wydaje się zatem skierowanie publikacji glottodydaktycznych do nauczycieli, tak aby mogli uzyskać wskazówki odnośnie do praktyki nauczania: możliwości rozwiązywania pewnych problemów, wyboru strategii najlepszych dla danej grupy. Prace tego rodzaju będą służyć zaktualizowaniu ich wiedzy na temat rozwoju dziedziny, wspomagając ich pracę zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym.

Zdaniem H. Komorowskiej teoria glottodydaktyczna „jest teorią budowaną według zasad nieteoretycznych, a więc w sposób niededukcyjny” i jako teoria niezaksjomatyzowana może być tworzona według różnych zasad. Dopuszczalna wydaje się tu całkowita zasada przedmiotowa – nie bez znaczenia jest bowiem systematyzacja twierdzeń glottodydaktycznych ze względu na zjawisko, jakiego dotyczą, np. błąd, zapomnienie, interferencja (Komorowska 1982: 23–24). Zatem systematyzacja teorii glottodydaktycznej powinna odnosić się do jej poszczególnych elementów, elementów układu glottodydaktycznego. Teorię można rozumieć jako uogólnienie dokonane na podstawie obserwacji – w odróżnieniu od pojedynczych faktów (Nowak 1970: 367–368), czyli stanowi ona pewien system pojęć, definicji, aksjomatów i twierdzeń ustalających relacje między nimi. Teoria glottodydaktyczna, niezależnie od jej teoretycznego czy też praktycznego charakteru, obejmuje wszystkie zjawiska związane z komponentami modelu zaproponowanego przez F. Gruczę. Badania poświęcone każdemu elementowi z osobna, jak i badania nad relacjami istniejącymi pomiędzy nimi wpływają na kształt teorii, która nieustannie jest modyfikowana przez zmieniającą się rzeczywistość. Podział glottodydaktyki na część teoretyczną, innymi słowy czystą, i praktyczną – stosowaną wydaje się sztuczny i niepotrzebny, ponieważ w tej dziedzinie liczą się wyłącznie rzeczywiste efekty, a kwestie teoretyczne mają przede wszystkim im służyć. Można tu mówić o zagadnieniach natury teoretycznej i tych natury praktycznej w ramach glottodydaktyki, natomiast każdy aspekt teoretyczny łączy się, determinuje i wyznacza kierunki dla praktyki działania. Dużą uwagę poświęca się na identyfikację zaistniałych w danej sytuacji dydaktycznej problemów i na takie ich rozwiązywanie, aby zwiększyła się efektywność procesu uczenia się/nauczania (Gajek 2012: 11). Glottodydaktyka może być określona jako dziedzina ukierunkowana na działanie, która usiłuje ustalić warunki wpływające na przyswajanie języka, postawy ucznia i nauczyciela niepozostające bez wpływu na cały proces uczenia się/nauczania.

Warto też dodać, iż sama glottodydaktyka charakteryzuje się interdyscyplinarnością, czerpiąc z zasobów głównie językoznawstwa, psychologii, pedagogiki, informatyki, a także socjologii i neurolingwistyki. Bowiem proces uczenia się/

nauczania zachodzi zawsze zgodnie z wybranymi strategiami przy wykorzystaniu konkretnych narzędzi dydaktycznych, wiąże się nieodzownie z wewnętrznymi predyspozycjami zarówno ucznia, jak i nauczyciela oraz relacjami istniejącymi między nimi. W mózgu osoby uczącej się dochodzi do powstania reprezentacji neuronowych wymagających czasu, koncentracji i zaangażowania (Spitzer 2012: 114). Każda osoba jest inna, wykazuje odmienne cechy charakteru oraz możliwości intelektualne – zatem nauka, w naszym przypadku nauka języków obcych, jawi się jako zjawisko niezwykle skomplikowane, zależne od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Efekty nauki nigdy nie będą takie same przy zastosowaniu tych samych metod i materiałów dydaktycznych ze względu na dynamikę tego procesu i okoliczności, w jakich zachodzi.

Glottodydaktyka stara się opisać wszystkie te elementy kształtujące proces uczenia się/nauczania w sposób zintegrowany i proporcjonalny do ich rzeczywistego udziału. Ważną kwestię, szeroko omawianą w ostatnich latach stanowi zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych, które nierzadko programowane jest już w sposób zdalny, wymagając od osób uczących się znacznego zaangażowania z powodu ograniczonego kontaktu z nauczycielem. Technologie na dobre wkrały się do szkół, istnieje wiele publikacji omawiających sposób ich wykorzystania w kontekście klasy lub poza nią, których celem stanowi ułatwienie jednocześnie pracy nauczyciela i ucznia. Po pierwszym zachwycie możliwościami przekazywania wiedzy oferowanymi przez nowe technologie przyszedł czas na refleksję nad ich realną efektywnością i przydatnością. Glottodydaktyka cały czas próbuje określić te parametry dla osiągnięcia lepszych wyników w praktyce nauczania.

Należy także dodać, idąc za H. Komorowską, że celem nauki języków obcych jest nabycie umiejętności skutecznego porozumiewania się (Komorowska 1993), czyli zintegrowany rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnych (ESOKJ 2003: 94–114) przy wykorzystaniu wszelkich możliwych narzędzi dydaktycznych, również nowych technologii oraz bodźców językowych.

W podsumowaniu niniejszego punktu należy doprecyzować najważniejsze terminy glottodydaktyczne, które będą stosowane w dalszej części pracy, takie jak proces nauczania/uczenia się, kontekst dydaktyczny, język drugi, język obcy i osoby uczące się.

Proces nauczania języka, co zostanie zobrazowane w kolejnym rozdziale, rozumiemy jako całość działań dydaktycznych ukierunkowanych na rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej osób uczących się. Proces uczenia się jest przynależny natomiast tym ostatnim, wiąże się również z procesami przyswajania języka, które zostaną zilustrowane w rozdziale drugim w tradycyjnym ujęciu Krashena i w innych koncepcjach zaproponowanych przez dydaktyków i psychologów. Naszym zdaniem uczenie się wynika ze świadomej podjętej przez daną osobę decyzji i jest ukierunkowane na rozwój jej wiedzy i umiejętności, czyli kompetencji. Proces

nauczania wpływa zazwyczaj na zapoczątkowanie procesu uczenia się, ale dość niejasna wydaje się zależność między wybraną metodologią nauczania a efektywnością procesu uczenia się (Ellis 1985, Lightbown/ Spada 2006). Będziemy również posługiwać się tutaj terminem „uczenia”, odnosząc się jednocześnie do zjawiska nauczania i uczenia się (Szerszeń 2015).

Sam kontekst dydaktyczny może mieć dwoisty charakter zależny od stopnia jego formalizacji i relacji z otoczeniem. W pierwszym wypadku odnosi się on do sposobów organizacji procesu nauczania, tj. czy przebiega on w środowisku formalnym, czyli instytucjonalnym, czy też w środowisku nieformalnym w formie samokształcenia lub spontanicznego przyswajania języka, co zachodzi przede wszystkim w sytuacji, kiedy osoba ucząca się przebywa w kraju języka docelowego. W drugim przypadku tego rodzaju relacja dotyczy właśnie okoliczności procesu nauczania/uczenia się języka. Jeśli dana osoba uczy się języka, przebywając na co dzień w rzeczywistości tego języka, będąc nim otoczona, mówimy o procesie nauczania języka drugiego (L2), natomiast jeśli uczy się ona języka we własnym kraju lub w innym, gdzie ten język nie jest używany przez określoną społeczność jako rodzimy, mówimy o procesie nauczania się języka obcego (LS). Niemniej w rozdziałach poświęconych metodologii nauczania i procesowi akwizycji oba pojęcia będą stosowane wymiennie bez szczególnego odniesienia do konkretnego kontekstu dydaktycznego. Naszym zdaniem uczenie się drugiego języka nie stoi w opozycji do uczenia się języka obcego. R. Ellis, wskazując na zakres definicji terminu SLA, czyli *Second Language Acquisition*, wiąże go z kontekstem dydaktycznym formalnym, tj. łączącym się bardziej z nauczaniem języka obcego i tym naturalnym zachodzącym poza kontekstem klasy dzięki stałemu kontaktowi z językiem: „SLA is used as a general term that embraces both untutored or naturalistic acquisition and tutored (or classroom) acquisition” (R. Ellis 1985: 5). Oczywiście, jak zaznacza Balboni (2014: 20–21), proces przyswajania języka drugiego może być wspierany również nauką formalną poprzez odpowiednio zorganizowane kursy językowe dla osób przebywających w danym obszarze językowym. Jak widać, konteksty dydaktyczne wykazują zróżnicowany charakter uwarunkowany sytuacją osoby uczącej się i jej relacją ze środowiskiem nauczania/uczenia się, którą z kolei wyróżnia pewna dynamiczność: osoba ucząca się może uczęszczać w tym samym czasie na różne kursy, może zmieniać swoje miejsce pobytu lub podjąć się samokształcenia (Porquier 1984, R. Ellis 1985, Janowska 2011, Sujecka-Zajac 2011, Balboni 2014).

Co więcej, mówiąc o odbiorcach procesu nauczania, będziemy mówić o osobach uczących się, a nie o uczniach z uwagi na węższe znaczenie tego drugiego terminu i jego konotacje ze środowiskiem szkoły. Niniejsza praca dotyczy przede wszystkim procesu nauczania skierowanego do osób dorosłych, studentów szkół wyższych, dlatego też pierwszy termin, zastosowany także przez Janowską (2011), wydaje się nam bardziej adekwatnym określeniem.

1.1. Pojęcia teoretyczne: między podejściem, metodą, techniką a strategią

W kontekście dydaktyki ogólnej metodę (w języku greckim *methodos* – droga, sposób) definiuje się jako „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami stosowania jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych” (Dawidziuk 2008: 47). Metoda ma za zadanie dostarczyć odpowiedź na pytanie, jak uczyć, czyli jakie czynności i działania pozwolą osiągnąć określone cele dydaktyczne. Metoda rozumiana jest jako droga nauczania, podczas której stosuje się wybrane środki nauczania, czyli techniki lub działania dydaktyczne.

Definicja „metody” dotycząca kontekstu nauczania języków obcych, przytoczona w *Encyklopedii językoznawstwa stosowanego* oparta na koncepcji Nunana z 2003 roku, to pojedynczy zestaw procedur zastosowany w klasie przez nauczyciela, który wynika z określonych przekonań na temat języka i samego nauczania³. Metodologia, czy też metodyka nauczania w języku polskim, odnosi się natomiast do praktyki nauczania, czyli do działań dydaktycznych podejmowanych przez nauczyciela w klasie w celu osiągnięcia pewnych ustalonych lub nieustalonych celów (Kumaravadivelu 2006: 84). Nauczyciele mają zatem możliwość wybrać metodę i materiały językowe odpowiednie do realizacji danych celów, dostosowując jej założenia teoretyczne do możliwości pracy z konkretną grupą uczniów (Thornbury 2011: 185). Zdaniem Thornbury’ego rozróżnienie między metodologią a metodą nie wydaje się dość jasne, a wszelkie dyskusje na temat metodologii nauczania nie mogą abstrahować od pojęcia metody, które jest wszechobecne w literaturze przedmiotu. Analiza diachroniczna rozwoju poszczególnych metod ukazuje, że metodologia nauczania ewoluuje w czasie lub zmienia się w wyniku gwałtownych rewolucji polegających na odrzuceniu poprzedniej koncepcji dominującej przed wprowadzeniem koncepcji innowacyjnej:

The history of methodology is typically construed as both evolutionary and revolutionary: a process of gradual development and improvement, marked by occasional radical upheavals as existing orthodoxies are discredited and sup-
planted (Thornbury 2011: 186).

Tym samym trafniejsze i lepiej pasujące do kontekstu współczesnej glotto-dydaktyki wydaje się pojęcie metodologii uczenia, ponieważ obejmuje nie tylko

³ „A language teaching method is a single set of procedures which teachers are to follow in the classroom. Methods are usually based on a set of beliefs about the nature of language and learning” (Nunan 2003 cytowany w Thornbury 2011: 185).

aspekt teoretyczny, ale również praktyczny, jakim jest rzeczywista praca w klasie i weryfikacja założeń teoretycznych wyznaczonych *a priori*.

Jedną z najważniejszych i często cytowanych w literaturze definicji metody względem podejścia i techniki nauczania zaproponował w 1963 amerykański językoznawca Edward Anthony, który uporządkował te terminy na trzech hierarchicznych poziomach konceptualizacji, formułując ich zwarte i przejrzyste definicje. Na najwyższym poziomie znajduje się pojęcie podejścia, zdefiniowane jako „a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be thought...”. Poniżej, o mniejszym zasięgu semantycznym pasuje się „metoda” rozumiana jako „an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural”. Najniżej Anthony umieścił pojęcie techniki, definiując je w następujący sposób: „a technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well (Anthony 1963: 7–63).

Według Anthony’ego założenia teoretyczne i pewne przekonanie co do ich słuszności formułują się na poziomie podejścia, które pozostaje w korelacji z teorią języka. Metoda natomiast stanowi ten poziom, na którym teorię próbuje wcielić się w życie, gdzie dokonuje się pewnych wyborów proceduralnych i wyznacza zakres materiału, sposób jego realizacji oraz umiejętności stanowiące cel procesu nauczania; technika to każde działania dydaktyczne podjęte przez nauczyciela w celu osiągnięcia wyznaczonych celów (Richards/ Rodgers 1986: 15). Model Anthony’ego wydawał się początkowo bardzo przydatnym narzędziem w analizie procesu nauczania, porządkował terminologię, w której panował duży chaos semantyczny, a pojęcia podejścia, metody czy nawet techniki używane były wymiennie. Jednak, jak zauważa Kumaravadelu, brak dokładnej definicji w odniesieniu do metody i techniki powoduje, że niektóre badane zjawiska zachodzące w klasie można sklasyfikować jednocześnie do tych dwóch kategorii. Hierarchizacja relacji istniejących między tymi pojęciami również sprawia pewien kłopot, ponieważ pominięto to złożoność czynników wpływających na proces nauczania, takich jak zasoby i ograniczenia instytucjonalne, potrzeby społeczne i potrzeby uczniów (Kumaravadelu 2006: 85).

Drugi opracowany w latach 60. model, autorstwa językoznawcy Mackeya (1965), opiera się głównie na opozycji metody względem techniki, podkreślając szczególną rolę metody w tym układzie, przy całkowitym pominięciu pojęcia podejścia. Mackey przeprowadził analizę podręczników dostępnych w tamtym okresie, przyglądając się im pod kątem sposobu organizacji materiału językowego, nie biorąc pod uwagę praktyki pracy w klasie, zachowania i wyborów nauczyciela. Odnośnie do procesu nauczania rozróżnił poziom metody i poziom nauczania, zakładając,

że definicja metody waha się pomiędzy tym, czego uczy nauczyciel, a czego podręcznik oparty na założeniach danej metody dydaktycznej. Jego zdaniem analiza nauczania musi uwzględniać te dwa różne poziomy, czyli z jednej strony autentyczne dane zebrane w klasie językowej – metodykę nauczania, a z drugiej analizę literatury fachowej przedstawiającej założenia metody i podręczników (Mackey 1965: 138).

Kolejną propozycję na tym polu wysunęli Richards i Rodgers (1982), którzy wyszli od definicji Anthony'ego, próbując uzupełnić w nich pewne braki poprzez wprowadzenie dokładniejszej terminologii. Badacze utrzymali hierarchiczny trzypoziomowy model, wychodząc od koncepcji podejścia „*approach defines those assumptions, beliefs, and theories about the nature of language and the nature of language learning which operate as axiomatic constructs or reference points and provide a theoretical foundation for what language teachers ultimately do with learners in classrooms*”. Na drugim poziomie, zamiast metody, umieścili „*design*”, który może być określony jako plan lub też plan działania polegający na przełożeniu założeń teoretycznych dotyczących natury języka i nauczania na język instrukcji dydaktycznej mającej odpowiednią formę i spełniającą określoną funkcję wynikającą z tych założeń: „*design specifies the relationship of theories of language and learning to both the form and function of instructional materials*”. Na trzecim ostatnim poziomie znalazło się pojęcie procedury, które odnosiło się do technik i ćwiczeń zastosowanych w klasie wynikających z założeń danego podejścia i planu: „*procedure comprises the classroom techniques and practices which are consequences of particular approaches and designs*” (Richards, Rodgers 1982: 154). W modelu nie zostało w ogóle użyte pojęcie metody, tak popularne w glottodydaktyce. Na jego miejsce pojawia się termin „*design*”, który Richards i Rodgers uznali za szerszy znaczeniowo, ponieważ obejmuje również dynamikę relacji zachodzących między teorią a praktyką nauczania języków. Niemniej ten trzypoziomowy model stanowił kolejną próbę wpisania różnorodnych zjawisk związanych z procesem nauczania w ramy trzech terminów, przez co został skrytykowany przez niektórych badaczy, właśnie z powodu zbyt zawężonego ujęcia złożonej i wielowarstwowej rzeczywistości (Pennycook 1989, Kumaravadivelu 2006).

Model Anthony'ego znalazł w pewnym wymiarze swoje odbicie w propozycji Paola Balboniego, który definiuje podejście (*approccio*), jako „*la filosofia di fondo: l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento*”. Metoda to „*la traduzione dell'approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio*”. Natomiast techniki dydaktyczne stosowane bezpośrednio w klasie wchodzą w zakres metodologii nauczania (wł. *metodologia didattica*), która przede wszystkim wykazuje charakter pedagogiczny. Balboni zauważa, że sama metoda stanowi narzędzie organizacyjne w edukacji językowej, służąc do planowania programów nauczania, treści oraz ewaluacji (Balboni 2012: 7). Pojęcie metodologii (metodyki) odnosi się zatem do wszelkich technik nauczania i ich sposobu realizacji w klasie

według danej metody, metod, lub nawet tematu przewodniego, jak dzieje się to w przypadku nauczania opartego na zadaniach, na współpracy lub metody projektów. Przekładając daną metodę na praktykę nauczania i na poszczególne działania w klasie, nauczyciel dokonuje selekcji technik dydaktycznych i materiału językowego według koncepcji metody i do założeń teoretycznych konkretnego podejścia do języka i procesu nauczania. Wynika z tego hierarchiczny model uporządkowania pojęć, począwszy od najszerszego semantycznie „podejścia”, przechodząc niżej do „metody”, a kończąc na „metodologii”, która obejmuje wszelkie techniki i działania dydaktyczne. Wybór tych ostatnich zależy właśnie od przyjętego podejścia, przy czym Balboni podkreśla, że nauczyciel ma możliwość selekcji proponowanych rozwiązań praktycznych, czerpiąc z zasobów szeroko pojmowanej glottodydaktyki (Balboni 2012: 8, 2014: 25–27).

W literaturze polskiej początkowo dominowało pojęcie metodyki nauczania, która odnosi się raczej do praktycznych kwestii obejmujących działania i procedury dydaktyczne stosowane w klasie, brak tu natomiast jasnych i spójnych ujęć całościowych, a terminologia nie została odpowiednio pogłębiona (Wilczyńska/ Michońska-Stadnik 2010: 43). Metodę rozumie się jako systematyczne i konsekwentne stosowanie określonego sposobu postępowania prowadzącego do osiągnięcia określonego celu. Nie zajmuje ona jednak naczelnego miejsca w procesie nauczania, dla którego punktem odniesienia stała się osoba ucznia i proces przyswajania języka. Metoda pełni funkcję organizatora, narzędzia ułatwiającego i wspomagającego ten proces. Zdaniem polskiej badaczki, Lipińskiej-Derlikowskiej pojęcie metody może być pojmowana jako kategoria metodyczna i/lub kategoria dydaktyczna. Ta pierwsza opiera się głównie na aksjomatach dziedzin pokrewnych: teorii języka, nauczania, psychologii uczenia się, a jej koncepcja ma charakter uniwersalny dla wszystkich uczniów i języków i, co najważniejsze, to właśnie doskonalenie metody przyczynia się do optymalizacji procesu uczenia się. W przypadku drugiej kategorii kształt metody wynika z badań empirycznych nad układem glottodydaktycznym; jej koncepcja jest zdecentralizowana, kierowana do poszczególnych grup odbiorców, dopasowując się do ich potrzeb. Główny cel stanowi tu stworzenie optymalnych warunków dla procesu przyswajania języka (Lipińska-Derlikowska 2009: 115). Współczesna metoda nauczania to przede wszystkim narzędzie służące do selekcji materiału językowego, ćwiczeń i działań dydaktycznych ułatwiających uczniom osiąganie coraz lepszych rezultatów. Autorka nie odnosi się do pojęcia podejścia, nie definiuje też metodyki nauczania, pojęciem kluczowym jest sama metoda podparta z założenia danymi teoriami „z dziedzin pokrewnych”.

Wilczyńska proponuje również hierarchizację pojęć, wskazując trzy główne poziomy ogólności A, B i C. Pojęcie podejścia obejmującego koncepcje ogólne, mniej lub bardziej precyzyjne to poziom A; na poziomie B znajduje się metoda rozumiana jako „projekt realizacji dydaktycznej w ogólnie określonych warunkach nauczania”, który może ograniczać się nawet do przewodnika metodycznego

towarzyszącemu podręcznikowi z konkretnymi rozwiązaniami dydaktycznymi. Natomiast poziom C dotyczy praktyki nauczania/uczenia się charakteryzującej się pewną swobodą w doborze technik i działań dydaktycznych (Wilczyńska 1999: 15). Odpowiada on poziomowi technik nauczania zaproponowanego przez Anthony'ego, procedurze Richardsa i Rodgersa czy też metodologii Kumaravadivelu. Autorka odnosi się również do relacji istniejących między podejściem a metodą, w jaki sposób one ze sobą korelują i jak koncepcje ogólne przekładają się na konkretne działania zastosowane w klasie. Zauważa problem dotyczący metodologii wypracowania teorii ogólnej na poziomie A podpartej odpowiednimi badaniami; rozwijane są tu cały czas różne ujęcia, niekiedy sprzeczne ze sobą, a niekiedy powstałe w wyniku mody pedagogicznej. Koncepcja ta może mieć charakter otwarty, jak zauważa Wilczyńska, ale powinna przekładać się na poprawę jakości nauczania przez uwzględnienie przede wszystkim potrzeb i umiejętności uczniów. Istniejące obecnie zróżnicowanie prowadzi, jej zdaniem, do eklektyzmu dydaktycznego i powstania zjawiska, które można określić mianem osobistej metody nauczyciela odpowiedzialnego za dobór technik nauczania i materiału językowego (Wilczyńska 1999: 19). Jednocześnie pewne niebezpieczeństwo stanowi rozdzielenie traktowanie poziomów A i C, czyli skrajne koncentrowanie uwagi na jednym z nich oraz wybiórcze traktowanie pojęć. Jako przykład tego rodzaju skrajności może posłużyć podejście komunikacyjne, które trudno odnieść do konkretnych koncepcji teoretycznych, dlatego też nie należy stosować wobec niego określenia metody:

Podejście komunikacyjne nie ma oparcia w zespole wyraźnych zasad teoretycznych, stąd też nie wykształciło prawdziwej metody ani nie zaproponowano podręczników całkowicie reprezentatywnych. Nie znajdziemy też nigdzie systematycznego wykładu propozycji metodycznych (Wilczyńska 1999: 23).

Na dłuższą metę brak jednolitej koncepcji, którą można uznać za właściwą i przydatną w procesie nauczania, prowadzi nie tylko do eklektyzmu dydaktycznego, lecz do chaosu i poczucia niezadowolenia po stronie osób uczących się. Jednak z drugiej strony poszukiwania jedynej słusznej metody nauczania, która sprawdziłaby się w różnych kontekstach dydaktycznych, nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Już w latach 80. XX wieku powoli zaczyna zrywać się z koncepcją metody (Stern 1983), co stanowi istotny zwrot w studiach pedagogicznych. Jak przedstawimy w kolejnych rozdziałach, badacze i dydaktycy nie byli w stanie dowieść przewagi jednej metody nad drugą. Badania porównawcze, takie jak Projekt Pensylwański (1970), eksperymenty Werheimera (1964), badania Eleka i Oskarssona (1972), zawiodły. Okazało się, że na proces uczenia się i ewentualny sukces ucznia ma wpływ szereg złożonych czynników, niezależnych od stosowanej metody, a związanych z osobą ucznia, z ograniczeniami organizacyjnymi i czasowymi procesu kształcenia językowego. Nie istnieje zatem złoty środek, dzięki któremu nauczyciele mogliby osiągnąć

zamierzone cele. Ponadto, jak zauważają badacze (Kumaravadivelu 2006, Thornbury 2011, Allwright 1991) istnieją wyraźne rozbieżności między założeniami teoretycznymi metody, a rzeczywistym sposobem jej realizacji w klasie zależne od cech i umiejętności nauczyciela, możliwości logistycznych kursu, czy też indywidualnych cech uczniów i choćby ich motywacji. To uświadomienie sobie złożoności zagadnienia i rozczarowanie także nauczycieli koncepcjami metodycznymi narzucanymi odgórnie przez naukowców doprowadziło do stopniowego zrywania z monolityczną metodą na rzecz eklektyzmu dydaktycznego – niestety również zawodnego bo pozbawionego niekiedy koncepcji na poziomie A i nieuwzględniającego potrzeb i umiejętności osób uczących się. Thornbury zauważa, że zerwanie z koncepcją metody oznacza odejście od typowego modelu władzy opartego na narzucaniu odgórnie nauczycielom i uczniom „jedynie słusznych” i jednolitych rozwiązań bez wzięcia pod uwagę specyfiki danego kontekstu dydaktycznego: języka, lokalnej tradycji, schematów organizacyjnych (Thornbury 2011: 194). Koniec tradycyjnej epoki i nastanie nowej pometodycznej zostały obwieszczone już na początku lat 90. przez takich naukowców jak Allwright (1991) i Kumaravadivelu, z których ten ostatni zaproponował uwzględnienie w modelowaniu procesu nauczania zarówno kryteriów specyficznych dla określonego kontekstu dydaktycznego, jak i zestawu uniwersalnych założeń, określonych mianem makrostrategii, wynikających z aktualnego stanu wiedzy i badań z zakresu dydaktyki, pedagogii i innych pokrewnych dziedzin. Według amerykańskiego badacza makrostrategie określają optymalne warunki kształcenia językowego i wskazują obszary, które powinny być rozwijane u uczniów poprzez zastosowanie konkretnych rozwiązań dydaktycznych. Wymienił on 10 najważniejszych makrostrategii:

1. Maximize learning opportunities;
2. facilitate negotiated interaction;
3. minimize perceptual mismatches;
4. activate intuitive heuristics;
5. foster language awareness;
6. contextualize linguistic input;
7. integrate language skills;
8. promote learner autonomy;
9. ensure social relevance;
10. raise cultural consciousness (Kumaravadivelu 2006: 201).

Każda z nich obejmuje z kolei mniejsze jednostki, czyli mikrostrategie stanowiące właśnie propozycje działań i zadań dla nauczyciela. Samo pojęcie strategii dydaktycznej wydaje się trafne szczególnie w epoce pometodycznej, może ono zastąpić pojęcie metody, uznane za przestarzałe i nieadekwatne do dzisiejszych schematów organizacyjnych kształcenia językowego. Zestaw strategii dydaktycznych

znalazłby się zatem na poziomie B, przy jednoczesnym umieszczeniu na poziomie A wniosków płynących z badań empirycznych dotyczących osoby ucznia, procesu przyswajania języka, procesu nauczania lub innych dziedzin pokrewnych. Strategia to, według *Słownika języka polskiego*: „przemysłany plan działań w jakiejś dziedzinie”⁴, oxfordzki słownik języka angielskiego dodaje „a plan for successful action based on the rationality and interdependence of the moves of opposing participants” (*The Oxford English Dictionary*), czyli w wolnym tłumaczeniu plan działania ukierunkowany na sukces, oparty na racjonalnych zasadach i współzależności czynności podejmowanych przez przeciwstawne strony. Ta druga definicja wydaje się lepiej pasować do kontekstu nauczania/uczenia się, ponieważ obrany przez obie strony układ glottodydaktycznego plan działania jest z zasady ukierunkowany na sukces: osiągnięcie celów dydaktycznych, musi być racjonalny, czyli uwzględniać możliwości organizacyjne procesu nauczania, umiejętności uczniów i ich potrzeby, a jego ostateczny charakter zależy od współdziałania obu stron, od ich decyzji, motywacji, zaangażowania itd. Strategia stanowi termin odpowiadający dzisiejszemu kontekstowi dydaktycznemu, po okresie tworzenia koncepcji metod, wdrażania ich, porównywania bez – jak zobaczymy w kolejnych rozdziałach – większych sukcesów. Uczniowie uczyli się zawsze, niezależnie od metody przewodniej, co więcej, jak zauważa Nunan „uczenie się może dokonywać się wbrew stosowanej metodzie” (Nunan 1999, cytowany w Szalek 2004: 8). Proces przyswajania języka zależy tak naprawdę od czynników indywidualnych związanych z motywacją, predyspozycjami wewnętrznymi, umiejętnościami i potrzebami osób uczących się. Modelowanie wprowadzone przez nauczyciela może go wspomóc w pewnym ograniczonym zakresie, pod warunkiem że nie pozostaje w sprzeczności z czynnikami wpływającymi bezpośrednio na kształt procesu nauczania, takimi jak kontekst organizacyjny, osoba ucznia i jego postawa, umiejętności uczniów i nauczyciela.

W kolejnych rozdziałach tradycyjne pojęcia: podejścia, metody i techniki posłużą do opisu diachronicznego metodologii nauczania, natomiast pojęcie strategii nauczania zostanie wprowadzone w części analitycznej do przedstawienia wszelkich działań zamierzonych i niezamierzonych nauczyciela ukierunkowanych na osiągnięcie wyznaczonych efektów kształcenia. Nadrzędny cel tej pracy stanowi zarówno skazanie optymalnych strategii nauczania z punktu widzenia ucznia, jak i opisanie ich oraz uporządkowanie ze względu na cele dydaktyczne.

1.2. Metodologia nauczania w świetle teorii językoznawczych

Metodologia nauczania, jako zagadnienie ściśle powiązane z istotą języka i z komunikacją językową, ewoluowała równolegle do rozwoju teorii językoznawczych,

⁴ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/strategia.html> (dostęp: 17.10.2016).

pozostając z nimi w zgodzie, co ma miejsce nawet dzisiaj, w dobie usamodzielnienia się glottodydaktyki. Jak podkreśla Anna Ciliberti, jej założenia teoretyczne oraz wybory pedagogiczne były zawsze bardziej zakotwiczone w teoriach językoznawczych niż psychologicznych czy psycholingwistycznych (Ciliberti 1994: 42). A przecież istota nauczania polega na współpracy nauczyciela i ucznia w ramach układu glottodydaktycznego, czyli kluczowe wydają się czynniki psychologiczne, możliwości intelektualne i motywacja. Sama teoria języka rozumiana jako punkt wyjścia do tworzenia teorii glottodydaktycznych nie jest wystarczająca, ponieważ opiera się na badaniach nad językiem, nad jego budową, funkcją, aspektem poznawczym, natomiast w procesie uczenia się/nauczania zachodzą procesy poznawcze na poziomie indywidualnym zależne nie tylko od wyżej wymienionych determinantów, lecz także od wyborów dokonywanych na bieżąco przez nauczyciela (*sensu largo*) i ucznia. Abstrahując od przyjętej metody dydaktycznej, efektywność procesu wiąże się z aspektami kulturowymi rządzącymi w danej społeczności oraz z czynnikami wewnętrznymi dotyczącymi osoby uczącej się, takimi jak wiek, nabyte doświadczenia, wykształcenie, znajomość innych języków, sytuacja życiowa, motywacja. Glottodydaktyka dopiero od rozwoju metody humanistyczno-psychologicznej zaczęła brać pod uwagę te elementy, starając się sformułować rozwiązania uniwersalne, przydatne dla ogólnie rozumianego ucznia.

Zdaniem M. Spitzera nauczanie jakiegokolwiek materii, niezależnie od epoki i od metody, polega głównie na próbie dokonania transferu treści z zewnątrz do wewnątrz zgodnie z zasadą lejka norymberskiego: w języku polskim odpowiadającej zasadzie „wbijania czegoś do głowy” (Spitzer 2012: 16). Obecnie dominuje pogląd, że wbijanie do głowy powinno odbywać się w sposób kolorowy – im więcej elementów, kolorów – tym lepiej i w sposób interesujący dla ucznia, tak jakby zamierzono odwrócić jego uwagę od faktu, że się uczy. Ważne, aby zajęcia były interaktywne, multimedialne, eklektyczne – sukces gwarantowany. Tymczasem żadna rzeczywista zmiana w gruncie rzeczy nie zaszła, M. Spitzer opisuje to tak:

Wszystkie te pomysły i metody mają wspólny mianownik, którym jest pojmowanie uczenia się jako procesu biernego. (...) Nie należy się więc dziwić, że metafora biernego uczenia się dzięki cudownemu lejкови dziś przekłada się na olbrzymi rynek produktów multimedialnych, komputerów i oprogramowania służącego uczeniu się. Wygląda na to, że przemysł chce nam wmówić, iż komputer może być ekwiwalentem lejka. I wszystko wskazuje na to, że bardzo wielu ludzi dało się do tego przekonać.

Myśl ta sugeruje nam, że tak naprawdę żadna przełomowa zmiana na razie nie zaszła pomimo wprowadzania do procesu uczenia się/nauczania innowacji technologicznych, różnorodnych teorii i metod. Stoimy cały czas przed tym samym problemem: jak zwiększyć efektywność tego procesu, jak poprawić nasze możliwości

mnemoniczne oraz sprawić, że dany kurs językowy przyniesie zakładane w sylabusie efekty kształcenia.

Jak podkreśla Anna Ciliberti, szczególnie w ostatnich latach zwiększyła się ilość publikacji poświęconych glottodydaktyce i jej różnorodnym aspektom. Prowadzone są już badania dotyczące procesu uczenia się z perspektywy mechanizmów zachodzących w mózgu, których celem jest wskazanie najefektywniejszych rozwiązań oraz przede wszystkim obalenie niektórych mitów narosłych wokół tego procesu. Do badań tego rodzaju wykorzystuje się nowoczesny sprzęt, tak aby móc zobrazować sposób działania mózgu oraz zachodzące w nim mechanizmy zapamiętywania. Wyniki tych badań mogą pomóc we wskazaniu skutecznych działań dydaktycznych, co z pewnością wpłynie na dalszy rozwój samej glottodydaktyki.

Przyjrzyjmy się natomiast jej początkom i rozwojowi przez pryzmat istotnych dla glottodydaktyki teorii językoznawczych, które odcisnęły ogromne piętno na tym, jak dzisiaj pojmujemy edukację językową. Nierzadko jedna teoria zastępowana była przez inną, zupełnie odmienną, wręcz kwestionującą poprzednią. W danym momencie historycznym obowiązująca teoria dydaktyczna jawiła się jako najlepsza i najefektywniejsza do momentu zastąpienia jej przez kolejną teorię, uznaną za lepszą.

Wszelkie zmiany teorii glottodydaktycznych wynikały z pojawienia się nowych kierunków językoznawczych, takich jak strukturalizm, generatywizm, teoria aktów mowy, kognitywizm czy też teoria komunikacji językowej. Niektóre zainicjowane dzięki nim metody, krytykowane przez następców, wykazywały również mocne strony. Dużym błędem było nierzadko całkowite odrzucenie koncepcji poprzedników, co wiązało się z wyznaczeniem nowej tendencji, w której nie uwzględniano wcześniejszych dokonań i odkryć naukowych, które mogły zostać ulepszone i wykorzystane równolegle do nowej teorii (Kumaravadevelu 2006, Lipińska-Derlikowska 2009).

Trzeba też dodać, że od początku XX wieku rozwój badań nad językiem zostaje znakomicie opisany w publikacjach akademickich, co nadało również koncepcjom glottodydaktycznym wymiar naukowy. Prowadzone badania pozwalają na przedstawienie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów danej teorii. Poniżej ukazane zostaną najistotniejsze dla tej pracy koncepcje metodyczne związane z nauczaniem języków obcych w perspektywie historycznej.

1.2.1. Kryteria analizy metod nauczania

Dzisiejsza metodologia nauczania stanowi wypadkową diachronicznego rozwoju glottodydaktyki, badań empirycznych i polityki językowej Europy, która zmierza do ujednoczenia zasad nauczania języków obcych, opisu poziomów znajomości języka oraz kryteriów ewaluacyjnych. Współczesne tendencje wykazują jednak

swoisty eklektyzm polegający na łączeniu elementów pochodzących z różnych metod, na stosowaniu odmiennych technik nauczania, np.: ćwiczeń strukturalistycznych – drylów językowych, tłumaczeń z symulacjami, odgrywaniem dialogów sytuacyjnych, indukcyjnym podejściem do gramatyki. Niekiedy techniki, a nawet metody dydaktyczne są ze sobą mieszane i łączone w zaskakujący sposób. Mówi się o nastaniu epoki pometodycznej, kiedy to żadnej z metod nie uznaje się za jedynie słuszną, lecz kładzie się nacisk na samodzielność nauczycieli i uczniów, którzy poszukują najlepszych rozwiązań dla danego kontekstu dydaktycznego. Na przestrzeni dwóch ostatnich wieków glottodydaktyka wykształciła szereg przydatnych rozwiązań pedagogicznych, które nierzadko bywały niesłusznie odrzucane tylko dlatego, że pojawiały się nowe, „lepsze” koncepcje. Tymczasem należy czerpać i korzystać z tych rozwiązań, które „sprawdzają się” i przynoszą oczekiwane efekty (Kumaravedivelu 2006).

Kryteria wprowadzone do opisu metod i podejść dydaktycznych dotyczą przede wszystkim ról uczestników procesu nauczania i stosowanych narzędzi dydaktycznych, tekstów i ogólnego charakteru procesu nauczania. Przyjrzymy się przede wszystkim roli ucznia, nauczyciela, stosowanym metodom (z punktu widzenia diachronicznego) lub technikom nauczania (w ujęciu bardziej współczesnym) oraz materiałom językowym: rodzajowi tekstu dydaktycznego i sposobom pracy z tekstem. Tekst językowy/dydaktyczny stanowi punkt wyjścia dla każdego procesu nauczania, a jego forma, treść i sposób podania uczniowi to nieodzowny element każdej jednostki dydaktycznej. Tekstem dydaktycznym może być tekst literacki, artykuł z prasy, zapis wymyślonej rozmowy ukierunkowanej na wybrane funkcje komunikacyjne, zapis prawdziwej rozmowy, ulotka informacyjna itd. Teksty i ich charakter zmieniały się wraz z rozwojem studiów pedagogicznych i glottodydaktycznych; każdy kolejny gatunek tekstu wydawał się lepszym narzędziem pracy, przedstawiając nową wartość dydaktyczną. W Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego sformułowano następującą definicję tekstu:

tekst to każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania (ESOKJ 2003: 21).

Powyższe ujęcie wydaje się wystarczająco obszerne, ponieważ odnosi się zarówno do tekstu stanowiącego punkt odniesienia do dalszych działań językowych, jak i do produktu końcowego powstałego w wyniku wspólnych działań uczestników procesu nauczania i uczenia się. Z diachronicznego punktu widzenia gatunki tekstów podlegały nieustannym zmianom, jednak zawsze tekst w języku obcym dawał początek procesowi nauczania/uczenia się, który w kolejnym etapie wzbogacano

o określone działania dydaktyczne zmierzające do utrwalenia przedstawionego materiału językowego zgodnie z zaleceniami preferowanych w danym momencie metod i podejść dydaktycznych. Określenie rodzaju tekstu to zatem ważny punkt w analizie historycznej metodyki nauczania, pozwalający na wskazania zasadniczych różnic w podejściu do samego języka.

Podsumowując, należy dodać, że analiza metodologii dydaktycznej powinna prowadzić do wskazania tych cech, które przyczyniają się do zwiększenia efektywności procesu nauczania w kształceniu językowym. Rozważania te nie mogą mieć wyłącznie charakteru teoretycznego, należy wziąć pod uwagę aspekt empiryczny oparty na konkretnym doświadczeniu pracy z grupą uczących się i na ich indywidualnych cechach, jak wiek, poziom biegłości językowej, liczba godzin poświęconych na naukę w klasie i poza nią, kontakt z językiem. Wybór najskuteczniejszej metody, zdaniem H. Komorowskiej, powinien uwzględniać właśnie różnorodne cechy uczniów i specyficzne warunki procesu nauczania/uczenia się. Jednakże teoretyczne wyznaczenie określonych cech nauczania może pomóc w dopasowaniu odpowiedniej metody do określonego kontekstu kształcenia, a także w ewentualnym łączeniu elementów pochodzących z odmiennych metod:

Poszukiwanie metod najskuteczniejszych odbywać się więc powinno dwiema drogami: droga pierwsza to próby ustalenia ogólnej efektywności metod nauczania w aspekcie porównawczym, innymi słowy stwierdzenie, która z metod okazuje się wydajniejsza przy jej wyłącznym stosowaniu (...). Druga droga – to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy metoda ogólnie skuteczniejsza jest bardziej wartościowa w odniesieniu do każdego materiału językowego, sprawności językowej, wieku ucznia (...) (Komorowska 1980: 28).

1.3. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

J. Richards i T. Rodgers podkreślają wpływ edukacji niemieckiej, a w szczególności szkoły pruskiej na rozwój tej metody (Richards/ Rodgers 1986: 3). Głównym celem nauki języka było czytanie literatury pięknej, przy czym uważano, że to znakomite ćwiczenie intelektualne poprawiające pamięć i koncentrację. Poznanie języka rozpoczynało się od dogłębnej analizy zasad gramatycznych, które następnie utrwalano poprzez wykonywanie tłumaczeń zdań lub fragmentów tekstów literackich. Naukę języka polegała na niczym więcej, jak tylko zapamiętywaniu poznanych reguł, dzięki czemu osoba ucząca się miała swobodnie posługiwać się nimi w tworzeniu nowych zdań i wypowiedzi. Punktem odniesienia w procesie uczenia się/nauczania był pierwszy język, przez który wprowadzano zasady funkcjonowania nowego języka (Stern 1983: 455, w Richards/ Rodgers 1986). Komunikacja między nauczycielem

a uczniem odbywała się zazwyczaj w ich rodzimym języku, a nie w języku obcym. Umiejętności uważane za najistotniejsze dla rozwoju ucznia to pisanie i czytanie obcojęzycznych tekstów, mówienie i słuchanie odsunięto na dalszy plan. Nauczane słownictwo wybierano na podstawie tekstów literackich, do nauki jako niezbędny jawił się dwujęzyczny słownik, a sam proces utrwalania słownictwa opierał się wyłącznie na zapamiętywaniu poprzez powtarzanie poza jakimkolwiek praktycznym kontekstem. Do każdego ćwiczenia tłumaczeniowego uczeń otrzymywał materiał w postaci listy niezbędnych słówek, jak i odpowiednie zasady gramatyczne. Zdanie stanowiło punkt odniesienia dla praktyki nauczania, tłumaczenie zdań oderwanych od kontekstu traktowano jako czynność prostszą będącą wstępem do tłumaczenia fragmentów tekstu, w tym tekstu literackiego. Metoda ta wyróżniała się niezwykłą dbałością o szczegóły i o poprawność gramatyczną. Uczniowie mieli osiągać wysokie kompetencje w tłumaczeniu zdań i tekstów, a ich możliwości oraz stopień poprawności tłumaczeń były czas sprawdzane w rosnącej liczbie egzaminów językowych (Howatt 1984: 132 w Richards/ Rodgers 1986). Nauczanie gramatyki charakteryzowało się podejściem dedukcyjnym poprzez analizę przedstawionych eksplicytnie zasad, po której przystępowano do ich wyćwiczenia poprzez wykonywanie tłumaczeń. W nauczaniu panował porządek i dyscyplina, zagadnienia gramatyczne objaśniano zgodnie z ustaloną hierarchią ważności i poziomem trudności (Richards/ Rodgers 1986: 4).

Założenia teoretyczne metody doskonale przedstawił M. Cieśla w swojej monografii poświęconej historii nauczania języków obcych, podkreślając jej mechaniczność i trudną sytuację uczniów zmuszanych do pamięciowej nauki zasad i list słówek. Praca nad językiem jawiła się jako żmudna, trudna i męcząca, z pewnością nie przynosiła szybko efektów. Zdaniem zwolenników metody umiejętność mówienia, tak bardzo zaniedbywana w procesie nauki, powinna pojawić się samoistnie w wyniku poznania zasad gramatycznych i odpowiedniej ilości słownictwa. Autor uwypukla trudną sytuację ucznia, który musiał szanować autorytet nauczyciela i wykonywać wszelkie zalecane przez niego zadania (Cieśla 1974: 210, Figarski 2003: 62–64). Postać nauczyciela to postać autorytarna, wykorzystująca swój autorytet do wprowadzania zakazów i nakazów, przy jednoczesnym braku autonomii ucznia. Sposób oceniania ucznia zależał wyłącznie od nauczyciela i jego subiektywnej opinii o nabytych przez niego umiejętnościach w odniesieniu do poznanych zasad gramatycznych, słówek i wykonanych tłumaczeń. W przypadku nauczycieli o bardziej despotycznym usposobieniu proces nauki mógł zostać poważnie zakłócony i stać się prawie udręką dla drugiej strony. W. Figarski wskazuje na istotne dla efektywności procesu nauczania cechy nauczyciela takie jak sprawiedliwość, zalety intelektualne, atrakcyjny sposób przedstawiania materiału, serdeczność, przyjazny stosunek do uczniów oraz, możemy tu dodać, poszanowanie dla możliwości intelektualnych uczniów, których w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej mogło zwyczajnie brakować, dezintegrując proces przyswajania języka.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa zdominowała naukę języków obcych na prawie sto lat, od 1840 do 1940, przy czym cały czas stosowane są niektóre jej elementy, z których nie wszystkie należy wyłącznie krytykować – zdaniem Howatta. Aczkolwiek monotonia nauki i powtarzalność ćwiczeń mogła być przyczyną frustracji tysięcy uczniów (Howatt 1984). Dla Richardsa i Rodgersa wiele współczesnych podręczników do nauki języków obcych niezmiennie powtarza schematy zaproponowane przez XIX-wieczną metodę, podając te samą zawartość w innym wydaniu graficznym. Autorzy podkreślają fakt, że tam, gdzie celem nauki jest poznanie literatury, czytanie tekstów, nie uwzględnia się skomplikowanej problematyki nauczania języków obcych, lecz opiera się na zasadach metody gramatyczno-tłumaczeniowej, dla której skądinąd brak jest konkretnych opracowań teoretycznych (Richards/ Rodgers 1986: 4–5).

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa preferowała aktywność intelektualną, natomiast deprecjonowała warstwę emocjonalną uczniów i praktyczny aspekt stosowania języka. Nauczanie miało charakter niefunkcjonalny, rozumiany jako świadomy proces poznawczy i refleksyjny, w którym eksponowano wiedzę o języku. Nierzadko posługiwano się językiem ojczystym w celu wyjaśnienia nowych zagadnień. Ponadto uczeń pracował na tekstach oderwanych od kontekstu, gromadząc liczne przykłady zdań, na przykładzie których uczył się zasad gramatycznych (Komorowska 1980: 22). Proces nauki traktowano jako całościowy jednoczesny rozwój wszystkich sprawności.

Uczeń był wyłącznie odbiorcą informacji, a jego zadanie polegało na ich pamięciowym utrwaleniu. Jego emocje i stosunek do nauki nie miały tu żadnego znaczenia, w każdym razie duża ilość tłumaczeń zdań i tekstów z pewnością przyczyniała się do wykształcenia umiejętności pisania i czytania. Jaki był stopień utrwalenia informacji, tego nie jesteśmy w stanie określić w sposób precyzyjny. Natomiast zgodnie z badaniami neurodydaktyki duża ilość powtórzeń musiała wpłynąć pozytywnie na utrwalenie poznanych zasad w szczególności w tych dwóch sferach, oczywiście brak ćwiczeń dotyczących mówienia i codziennej komunikacji powodował, że te kompetencje nie mogły się prawidłowo wykształcić. Jaki wpływ wywierał stres powstały w czasie zajęć? Obecnie wiadomo, że odpowiednia dawka stresu wspomaga proces zapamiętywania, natomiast jego długotrwałe działanie może całkowicie go zakłócić (Spitzer 2012).

1.4. Innowacje w nauczaniu języków obcych w XIX wieku

Pod koniec XIX wieku metoda gramatyczno-tłumaczeniowa zaczyna być coraz bardziej kontestowana. Nowy ruch reformatorski w kilku europejskich krajach postawił sobie za cel poszukiwanie alternatywnych metod, które miały urozmaicić i usprawnić naukę języków obcych. Przyczyną zmiany jest również rosnąca potrzeba

komunikacji ustnej z powodu transformacji społecznych zachodzących na przełomie wieków, co podkreśliła H. Komorowska w monografii z 1980 roku. Nowa sytuacja spowodowała pojawienie się na rynku książek do nauki konwersacji i całych wypowiedzi przeznaczonych do samodzielnej nauki poza obrębem szkoły. Zainteresowanie reformatorów zwróciło się również w kierunku szkół: głównie we Francji, Anglii i w Niemczech powoli rozwijają się nowe podejścia do nauczania, początkowo na poziomie lokalnym, zaproponowane na przykład przez takich specjalistów jak C. Marcel, T. Prendergast, i F. Gouin. Marcel odwołał się do procesu przyswajania pierwszego rodzimego języka przez dziecko jako punktu odniesienia do procesu uczenia się języka, podkreślając wagę nadawania znaczeń. Jego zdaniem umiejętność czytania powinna wyprzedzać inne umiejętności. Ciekawą koncepcją było umieszczenie nauki języków w szerszym kontekście edukacyjnym w połączeniu z innymi zagadnieniami. T. Prendergast zaobserwował, że dzieci w odszyfrowywaniu znaczeń wypowiedzi odwołują się do elementów kontekstu i sytuacji, a mówiąc, posługują się zapamiętanymi na pamięć rutynowymi wyrażeniami. Zaproponował on pierwszy usystematyzowany program nauczania polegający na przyswajaniu podstawowych, najczęściej używanych w danym języku struktur zdaniowych i wyrażań stałych. F. Gouin również zaproponował nowe podejście do nauki języków obcych w oparciu o własne obserwacje dotyczące języka używanego przez dzieci. Jego zdaniem proces przyswajania mógł zostać ułatwiony dzięki zastosowaniu języka do opisanego czy też wykonania wskazanych zadań. Lekcje języka przebiegały zgodnie z ustalonym porządkiem sytuacyjno-tematycznym, przy czym główny nacisk położony był na wykształcenie umiejętności mówienia. Przedstawiane zagadnienia odnosiły się do życia codziennego uczniów, wpływając tym samym na wzrost zainteresowania nauką z ich strony. Każdy temat przedstawiony był w formie serii zdań czy też wypowiedzi, które mogły okazać się przydatne w danym kontekście w odniesieniu do danej czynności. Nie miały one formy dialogów, tylko prostych zdań odnoszących się do tematu serii. Autor metody podkreślał potrzebę wprowadzania nowych zagadnień w kontekście ułatwiającym ich zrozumienie i przyswojenie. Istotny tu był też język gestów i czynności służących do przekazywania niebezpośredniego znaczeń. Osoby uczące się samodzielnie budowały znaczenie poprzez obserwację i udział w tych działaniach pozajęzykowych (Richards/ Rodgers 1986: 6).

Można powiedzieć, że powyższe metody, a w szczególności ostatnia, przypominają w pewnym stopniu niektóre dzisiejsze koncepcje skupiające uwagę na rozwoju umiejętności mówienia oraz nauki poprzez działanie. Oczywiście w pierwszym wydaniu opierały się one wyłącznie na intuicji i doświadczeniu zawodowym swoich twórców, dając jednakże podwaliny pod powstanie dokładniej określonych metod dydaktycznych. Po okresie dominacji jedynej słusznej metody nauczania nastąpił klimat reform i zmian, a rosnące zainteresowanie społeczne nauką języków obcych przyspieszyły ich bieg. Reformatorzy docenili przede wszystkim konieczność rozwoju umiejętności mówienia, czyli porozumiewania się w języku obcym, a nie

wyłącznie czytania tekstów literackich. Szczególne zainteresowanie dotyczyło języka dzieci oraz procesu przyswajania rodzimego języka. Ich prace zapoczątkowały proces wprowadzania zmian, lecz, co należy tu dodać, początkowo w sposób mocno ograniczony i poza kontekstem instytucjonalnym. Dopiero kiedy wsparcie przyszło ze strony językoznawców zajmujących się badaniami fonetycznymi, takich jak Henry Sweet, Edmund Passy i Wilhelm Viëtor, reformatorzy uzyskują większe zaufanie społeczne i akceptację. Ciesząca się rosnącym zainteresowaniem dziedzina fonetyki wraz z analizą dźwięków mowy nadaje nową wagę umiejętności mówienia w nauce języków obcych. W 1886 roku powstaje Międzynarodowe Stowarzyszenie Fonetyczne (*International Phonetic Association*), którego jednym z celów jest polepszenie jakości metod nauczania języków obcych w oparciu o ćwiczenie prawidłowej wymowy oraz zastosowanie tekstów dialogowych w celu wprowadzenia elementów prawidłowej komunikacji. Zasadniczy punkt programu stowarzyszenia odnośnie nauczania języków obcych to również przejście z podejścia dedukcyjnego do podejścia indukcyjnego.

Uwaga językoznawców skierowała się ku problematyce języka mówionego na niekorzyść wariantu pisanego języka i tekstów literackich. H. Sweet postulował, aby metodologia analizy dźwięku mowy uwzględniała zarówno dokładne badania nad językiem, jak i te z dziedziny psychologii. W swojej książce z 1899 roku *The Practical Study of Languages* wymienił zasady niezbędne do prawidłowego rozwoju praktyki nauczania, takie jak: uważny wybór zagadnień tematycznych i materiałów dydaktycznych i ich stopniowe wprowadzanie ze względu na poziom trudności oraz konieczność równoległego rozwoju czterech umiejętności u uczniów – czytania, słuchania, mówienia i pisania. Jak widać, to co uznane jest obecnie za najważniejsze kryterium w opracowywaniu programów nauczania, pozostaje niezmiennie od ponad stu lat (Richards/ Rodgers 1986: 7–8). Ten angielski fonetyk zauważył już pod koniec XIX wieku najistotniejsze elementy metodyki nauczania, które stanowią podstawę dla współczesnych koncepcji glottodydaktycznych różniących się od siebie wyłącznie sposobem przekazywania treści. W dzisiejszych czasach teoria glottodydaktyczna stanowi punkt odniesienia dla wielu prac badawczych, a nauka języków obcych charakteryzuje się jak nigdy wcześniej ogromnym zainteresowaniem społecznym i powszechną dostępnością, niemniej cały czas obowiązują pewne podstawy ustalone przez językoznawców na początku ubiegłego stulecia. Powstają coraz to nowe metody uczenia, które nie istnieją w oderwaniu od historii glottodydaktyki, lecz są jej naturalnym produktem ewolucyjnym. Praca H. Sweeta jawi się tu jako niezwykle innowatorska i współczesna dla tej dziedziny. Nadanie nowego znaczenia językowi mówionemu, skupienie uwagi na ćwiczeniu prawidłowej wymowy oraz stopniowanie treści dydaktycznych pod kątem poziomu trudności to niezwykle dokonania glottodydaktyki z przełomu wieków XIX i XX.

Kolejnym ważnym etapem w rozwoju diachronicznym glottodydaktyki jest pojawienie się metody naturalnej, czy też bezpośredniej, powstałej w wyniku ewolucji

teorii językoznawczych wskazanych w poprzednim akapicie. Warto jednak dodać, że sama metoda stosowana była od czasów starożytnych, kiedy to proces uczenia zachodził poprzez kontakt z nauczycielem-rodzimy użytkownikiem języka pełniącym rolę przewodnika w rzeczywistości językowej i kulturowej drugiego języka. Główny cel nauki stanowił rozwój umiejętności prowadzenia konwersacji, nauka nie miała usystematyzowanego charakteru, nie omawiano i nie ćwiczone poszczególne zasady gramatycznych, nie dobierano materiału pod kątem poziomu trudności, ważny był jedynie aktywny udział w naturalnych rozmowach w uczonym języku (Komorowska 2002: 21). W latach 80. XIX wieku językoznawstwo nabiera dynamiki pod wpływem recepcji poglądów Wilhelma von Humboldta, który określił język jako byt służący do wyrażenia myśli w postaci dźwięków, do oddania znaczenia i treści przy jego pomocy. Nad wszystkim miał czuwać duch, dzięki któremu możliwe było zespolenie myśli z formą językową. Teoria języka łączy się z podejściem psychologicznym. Nauczanie języka pełni przede wszystkim funkcję ekspresywną, czyli wyrażania myśli, co przyczynia się do nadania większej wagi porozumiewaniu się w danym języku: wyrażaniu własnej myśli również w języku obcym. Proces uczenia się/nauczania nabiera indywidualnego charakteru, ponieważ każdy uczeń w inny sposób wyraża siebie samego (psychologizm). Treści wypowiedzi są od siebie różne także ze względu na odmienność charakterologiczną osób uczących się i ich odmienny sposób formułowania wypowiedzi. Zdaniem dydaktyków tamtego okresu refleksja nad istotą języka w procesie nauki jest niepotrzebna, ponieważ hamuje przyswajanie języka obcego i swobodne wyrażanie myśli. Uwzględniając wnioski wypływające z obserwacji procesu nauki języka rodzimego przez dzieci, uważano, że język obcy może być przyswojony przez uczniów w taki sam sposób poprzez zapamiętanie bezpośrednich wypowiedzi i zautomatyzowanie ich użycia w odpowiednim kontekście przy pomocy odpowiednio przygotowanych ćwiczeń. Budowanie własnych wypowiedzi nie mogło być zakłócone przez badanie istoty języka lub rozważanie jego struktur i występujących zasad gramatycznych, tak jak to się działo w przypadku metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Nauczanie bezpośrednie opierało się na gromadzeniu własnego repertuaru gotowych wypowiedzi stosowanych w sposób mechaniczny. Z procesu nauczania wyeliminowano język rodzimy, a w celu ułatwienia nauki tekst dzielono na poszczególne segmenty, najczęściej zdania, które powtarzano kilkakrotnie. Zadanie ucznia polegało na pamięciowym utrwaleniu tychże fragmentów wypowiedzi lub zdań, na podstawie których w kolejnym etapie mógł on rozpoznać poszczególne komponenty składniowe. Nie uczono poszczególnych wyrazów oderwanych od kontekstu, co wydaje się pozytywną cechą metody. Odrzucono natomiast wcześniej wysuwane propozycje podziału sprawności językowych na mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie. Język obcy podawany był w sposób funkcjonalny, czyli nauka ukierunkowana była na sprawne porozumiewanie się i wyrażanie myśli tak, aby osiągnąć dany cel komunikacyjny (Komorowska 1980: 22).

Punkt odniesienia dla tej metody stanowiły obserwacje procesu przyswajania języka przez dzieci prowadzone przez wymienionego wcześniej F. Gouina, które zaczęły cieszyć się ogromnym zainteresowaniem dydaktyków i językoznawców. Pociągnęło to za sobą próbę upodobnienia nauczania języka drugiego do sytuacji uczenia się pierwszego języka również w kontekście klasy, za przykład może tu posłużyć szkoła językowa założona w Bostonie pod koniec 1860 roku, gdzie nauka języków odbywała się bez pomocy języka ojczystego, ćwiczeń tłumaczeniowych, a polegała na intensywnej interakcji ustnej. Znaczenie przykazywano w sposób obrazowy lub poprzez działanie ukazujące wybraną czynność. Jednym z najbardziej znanych przedstawicieli tego kierunku jest Amerykanin Maximilian Berlitz – twórca znanej sieci szkół językowych, w których nauczanie ukierunkowane było na wykształcenie umiejętności mówienia w odniesieniu do danego kontekstu, przedmiotów czy czynności (Figarski 2003: 65). Główny materiał dydaktyczny to teksty dialogowe nieprzedstawiane w sposób pisemny, tylko ustny. Proces nauki polegał głównie na powtarzaniu pytań przez nauczyciela i odpowiedzi przez uczniów w małych grupach zajęciowych. Zakres słownictwa obejmował wyłącznie tematykę dnia codziennego i nazwy o wysokiej częstotliwości użycia. Gramatyki uczono indukcyjnie, czyli na postawie poznanego repertuaru wypowiedzi, uczniowie samodzielnie wyciągali wnioski co do istniejących w danym języku zasad. Umiejętności, na które kładziono szczególny nacisk, to słuchanie, rozumienie i mówienie, przy czym zawsze podkreślano konieczność poprawnej wymowy. Za przykład może posłużyć lista podstawowych zasad stosowanych do dzisiaj w szkołach Berlitz’a:

- Never translate: demonstrate
- Never explain: act
- Never make a speech: ask questions
- Never imitate mistakes: correct
- Never speak with single words: use sentences
- Never speak too much: make students speak much
- Never use the book: use your lesson plan
- Never jump around: follow your plan
- Never go too fast: keep the pace of the student
- Never speak too slowly: speak normally
- Never speak too quickly: speak naturally
- Never speak too loudly: speak naturally
- Never be impatient: take it easy (Richards/ Rodgers 1986: 10).

Powyższe zasady wydają się bardzo ciekawe z punktu widzenia współczesnej metodologii: odrzucone zostają ćwiczenia oraz próby wyjaśniania wykonanych przy pomocy tłumaczeń czy też eksplicytnych objaśnień gramatycznych. Nauczyciel, najczęściej *native speaker*, nie jest też upoważniony z jednej strony do

wyglaszania zbyt długich wypowiedzi, z drugiej do posługiwania się pojedynczymi słowami; jego aktywność ukierunkowana zostaje na zadawanie pytań pomocniczych uczniom oraz formułowanie jasnych zdań. Odnośnie do błędu językowego, nauczyciel musi go poprawić, przedstawiając w swojej wypowiedzi poprawną wersję zdania. Słuszną zasadą wydaje się zasada ograniczenia czasu mówienia nauczyciela na rzecz czasu poświęconego wypowiedziom uczniów. Czas lekcji to ich czas, to oni nabywają prawo do sprawdzania własnych umiejętności w języku obcym, a zadanie nauczyciela polega na podaniu poprawnych przykładów zdań, zadawaniu pytań pomocniczych i poprawieniu ewentualnych błędów. Nauczyciel prowadzi lekcję bez podręcznika, ale zgodnie z wcześniej ustalonym planem zajęć, nie oddalając się od niego i nie poruszając zagadnień nie dotyczących bezpośrednio tematu lekcji. Musi on również dostosować się do rytmu pracy uczniów, mówić naturalnie, nie za szybko i nie za wolno.

Podsumowując, można stwierdzić, że określone przez Berlitz'a zasady przyjęte w nauczaniu języków obcych mogą przyczynić się do wykształcenia rzeczywistej umiejętności poprawnego porozumiewania się w danym języku, aczkolwiek tylko do pewnego stopnia zaawansowania: brak tu refleksji nad językiem, co utrudnia wyciągnięcie ogólniejszych wniosków na temat zasad rządzących, na przykład, w gramatyce i tym samym spowalnia nabycie umiejętności formułowania wypowiedzi nieautomatyzowanych, nowych, które nie pojawiły się na zajęciach.

W porównaniu z metodą gramatyczno-tłumaczeniową podejście naturalne wydaje się rewolucyjne, pojawia się po raz pierwszy kwestia poszanowania rytmu pracy ucznia oraz ograniczenie czasu nauczyciela na korzyść tego drugiego. To uczeń staje się centralnym elementem układu glottodydaktycznego, nauczyciel ma tylko wspomagać proces przyswajania języka poprzez odpowiednią postawę i czynności.

Niemniej nowe zasady metodyczne przyjęły się przeważnie w szkołach prywatnych, w sektorze publicznym dominowała nieustannie metoda gramatyczno-tłumaczeniowa.

Należy też wspomnieć o zarzutach wysuwanych przez przeciwników metody naturalnej. Pierwszy z nich odnosił się do nieuwzględnienia w procesie nauczania rzeczywistości lekcji i klasy oraz wysunięcia zbyt daleko idących wniosków w kwestii podobieństwa procesu przyswajania pierwszego języka i nauki języka obcego w późniejszym okresie życia. Metoda naturalna abstrahowała od ograniczonego czasu lekcji, sytuacji ucznia znajdującego się na zajęciach językowych tylko przez pewien moment dnia, po których powracał do rzeczywistości języka rodzimego, nie będąc otoczonym językiem przez cały czas, jak dzieje się to w przypadku dziecka przyswajającego swój pierwszy język. Istotnym elementem jest też wiek. Jak dowodzą najnowsze wyniki badań neurobiologicznych u dzieci szybkość uczenia się jest znacznie większa niż u dorosłych. Inny jest też sposób przetwarzania informacji: małe dziecko przyswaja początkowo wyłącznie proste struktury, reszta to dla

niego szum informacyjny; wraz z jego rozwojem zwiększa się jego efektywność, mózg potrafi przetwarzać coraz to trudniejsze i bardziej złożone elementy, nigdy też już nie powróci do wcześniejszych mechanizmów. Człowiek dorosły uczy się wolniej poprzez poszukiwanie analogii i schematów (Spitzer 2007: 169–176). Jako niemożliwe do zrealizowania jawi się zatem nauczanie osób dorosłych lub młodzieży przy pomocy metody naśladowującej proces przyswajania pierwszego języka przez dzieci, ponieważ ich mózg pracuje w zupełnie inny sposób. Proponowanie tych samych bodźców językowych uczniom w innym wieku posiadającym już doświadczenie znajomości rodzimego języka nie przyniesie z pewnością pożądaných efektów.

Kolejnym negatywnym punktem było oparcie procesu nauczania na umiejętnościach językowych i interpersonalnych nauczyciela; tak naprawdę sukces uczniów zależał w dużym stopniu od jego postawy i zdolności przekazywania wiedzy. Abstrahując od założeń metodycznych, zdolny, pozytywnie usposobiony do uczniów nauczyciel mógł być w stanie rzeczywiście osiągnąć zakładane efekty i odwrotnie – nauczyciel wykazujący niepoprawny stosunek do uczniów, bez odpowiednich kompetencji mógł ich całkowicie zniechęcić do nauki języka obcego.

Krytycy zauważyli również, że posługiwaniem się wyłącznie językiem obcym na zajęciach powodowało znaczne wydłużenie czasu poświęconego na wytłumaczenie jednego prostego zagadnienia, które czasem mogło być krótko objaśnione w rodzimym języku uczniów. Brak możliwości tłumaczenia słownictwa, zdaniem psychologa Rogera Browna, stanowił przyczynę frustracji uczniów, obserwujących niekiedy długie starania nauczyciela w przedstawieniu danego hasła przy pomocy gestów lub mimiki (Richards/ Rodgers 1986: 8–11). Jednocześnie stwierdzono, że nauka wyłącznie konwersacji w ramach ograniczonego czasu zajęć nie sprawdza się, ponieważ elementy zapamiętane utrwalane są w sposób krótkotrwały, a sam proces nauki zostaje przerwany w momencie wymuszonego końca lekcji.

W latach 20. XX wieku sama metoda naturalna powoli zanikała w szkolnictwie prywatnym, choć skłaniano się też do wzbogacania niektórych jej elementów o ćwiczenia tłumaczeniowe i wiedzę o gramatyce danego języka w celu usprawnienia procesu uczenia się/nauczania. Okres międzywojenny nie należał do najlepszych dla glottodydaktyki, metodą, która zaczyna przeważać w nauczaniu języków obcych, jest *Reading Method* – metoda wykluczająca rozwój sprawności w mówieniu, czyli stająca w opozycji do metody naturalnej. Nauka języków obcych opierała się na czytaniu tekstów w języku obcym, a rola nauczyciela ograniczała do bycia przewodnikiem i wyjaśnienia najważniejszych zasad gramatycznych. Punktem odniesienia były obcojęzyczne teksty literackie, zawodowe, naukowe, które należało zrozumieć w określonym celu. Samo posługiwanie się językiem obcym nie miało istotnego charakteru. Osoby uczące się pozostawione są same sobie, ciesząc się dużą autonomią i będąc odpowiedzialne za własny proces uczenia się. Metoda ta stanowiła swoisty moment przejściowy w glottodydaktyce,

a jej pojawienie się uwarunkowane zostało tłem historycznym: izolacjonizmem Stanów Zjednoczonych i szerzącymi się w Europie dyktaturami, które traktowały naukę języków jako niepotrzebną, wręcz wrogą (Balboni 2012: 16–17). Trudno tu mówić o konkretnej metodzie dydaktycznej, bardziej o jednorodnej technice zastosowanej do opanowania umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstu, przy całkowitym pominięciu wszystkich pozostałych funkcji języka – osoba ucząca się nie zostawała w ogóle przygotowana do komunikacji w języku obcym, czyli nauczanie miało charakter niefunkcjonalny. Proces nauczania/uczenia się cechował się podejściem indukcyjnym, ponieważ uczniowie musieli samodzielnie stawiać hipotezy dotyczące funkcjonowania danego języka.

1.5. Strukturalizm a nauczanie języków obcych

Dalszy rozwój zagadnień glottodydaktycznych oraz językoznawczych przyczyniły się do powstania metody sytuacyjnej w nauczaniu języków obcych zwanej też metodą ustną (oralną), szczególnie w Wielkiej Brytanii, i metody audiolingwalnej w Stanach Zjednoczonych. Ta druga miała znaczący wpływ na rozwój glottodydaktyki również w Europie w okresie powojennym, natomiast metoda brytyjska pozostawiła trwały ślad głównie w metodyce nauczania języka angielskiego. J. Richards i T. Rodgers w swojej publikacji podkreślają ich ogromny wpływ w tworzeniu podręczników i koncepcji zajęć, pomimo nierozpowszechnienia się tych terminów w świadomości ogólnej nauczycieli. Metoda sytuacyjna pojawiła się w latach 20.–30., a za twórców jej podstaw pedagogicznych uznaje się H. Palmera i A.S. Hornby'ego (1954), na których duży wpływ wywarły prace O. Jespersena i D. Jonesa. Ich celem było określenie teoretycznych podstaw nowej metody uwzględniającej w pewnym stopniu osiągnięcia metody naturalnej. Ich działalność skoncentrowała się na usystematyzowaniu zasad w doborze i hierarchizacji treści stanowiących podstawę do nauki języka obcego.

Pojawienie się kierunku w językoznawstwie o charakterze strukturalistycznym spowodowało istotne zmiany w metodologii nauczania języków obcych. Momentem przełomowym była publikacja *Kursu językoznawstwa ogólnego* Ferdynanda de Saussure'a w 1916 roku, a istotne znaczenie dla rozwoju kierunku miały też badania Jana Baudouin de Courtenay prowadzone w ramach szkoły kazańskiej.

Zmienia się zasadniczo podejście do języka, który widziany jest jako byt nie tylko opisujący rzeczywistość, ale również ją kształtujący, co widać w szczególności w analizie kontrastywnej różnych języków. Zdaniem językoznawców każdy język widzi i systematyzuje pozajęzykowy świat zewnętrzny na swój własny sposób. Język to byt złożony z elementów niezależnych od siebie, z których każdy pełni określoną funkcję i ma pewną stałą wartość. Elementy te pozostają we wzajemnej relacji pod względem wartości i funkcji. Dany element nabiera konkretnego

znaczenia w opozycji do pozostałych komponentów o tej samej wartości wewnątrz jednego systemu językowego.

Istotny punkt w teorii języka wprowadzony przez strukturalistów stanowi podział na *langue* i *parole*, czyli rozumiany abstrakcyjnie system znaków danego języka, będący ogólną wiedzą wszystkich jego użytkowników oraz indywidualne, twórcze, konkretne użycie językowe. Podwójne rozczłonkowanie języka na byt abstrakcyjny i każdorazowe jego zastosowanie umożliwiło dalsze usystematyzowane badania nad językiem, które mogły mieć charakter całościowy w odniesieniu do *langue*, jak i cząstkowy w odniesieniu do wyodrębnionego użycia (Dardano/Trifone 1997: 9–15).

Strukturalizm przyczynił się przede wszystkim do rozwoju badań o charakterze synchronicznym w odniesieniu do rzeczywiście używanego języka. Teksty historyczno-literackie, które do tej pory cieszyły się największym zainteresowaniem, ustąpiły miejsca językowi naturalnemu i potocznemu. Jak podkreśla H. Komorowska, „podstawowe cechy językoznawstwa nowego typu, które wpłynęły na kształt metodyki nauczania języków obcych całego następnego okresu, to synchroniczność, systemowość, tekstowość, funkcjonalność i charakter społeczny” (Komorowska 1980: 23–24). Systemowe podejście do języka, jak również wyodrębnienie językowych mikrostruktur (Bloomfield 1942) pozwoliły na uporządkowanie elementów języka oraz analizę związków istniejących między nimi. Nauka języków miała teraz polegać na utrwalaniu danych modeli zdaniowych i zbiorów leksykalnych w oparciu o ćwiczenia o monotonnym charakterze, tzw.: *pattern drills* odpowiadających sekwencji bodziec – odpowiedź – wzmocnienie – wypracowanie nawyku językowego. Celem ćwiczeń nie była na pewno świadoma refleksja nad istotą języka, a jedynie końcowe utrwalenie i wyrobienie określonych nawyków u osób uczących się. Ćwiczenia dzieliły się na trzy podkategorie: syntagmatyczne – dotyczących stałych zmian zachodzących w połączeniach syntagmatycznych danego języka; paradygmatyczne – utrwalające połączenia międzywyrazowe, np.: orzeczenia z dopełnieniem i na końcu ćwiczenia łączone – opierające się na bardziej złożonych strukturach i zdaniach (Balboni 2012: 21). Rola nauczyciela ograniczała się do organizacji procesu nauczania/uczenia się bazującego wyłącznie na ćwiczeniach strukturalnych uporządkowanych według stałego schematu mikrostruktur, których celem było bezrefleksyjne utrwalenie pamięciowe danych zasad czy słownictwa; wypracowanie nawyku. Kierunek był zawsze ten sam: od najprostszych elementów przez bardziej skomplikowane struktury do tych najtrudniejszych i najbardziej skomplikowanych. Ćwiczenia poprzedzały zwięzłe komentarze gramatyczne. W treściach nauczania nie odwoływano się do żadnych elementów kulturowych. Nauczanie oparte o teorie strukturalistyczne charakteryzowało się funkcjonalnością: wyrobienie nawyku językowego miało wspomóc i zautomatyzować późniejszą komunikację w języku obcym; proces nauki był raczej bezrefleksyjny i pozbawiony treści opisowych. Elementy wiedzy o języku proponowano w bardzo ograniczonym wymiarze, jednak sama nauka nie została ich

pozbawiona, przez co można określić nauczanie strukturalistyczne jako częściowo nomotetyczne. Osoby uczące się miały możliwość opanowania schematycznych wypowiedzi pasujących do określonych sytuacji komunikacyjnych – wzorów odpowiedzi lub pytań (nauczanie nieidiograficzne lub częściowo idiograficzne). Metoda opierała się na utrwalaniu całych gotowych schematów zdań i mikrostruktur.

W późniejszych latach rozwoju metodyki bazującej na teorii strukturalistycznej, a w szczególności behawioralnej, tego rodzaju ćwiczenia znalazły zastosowanie w laboratorium językowym, ponieważ model bodziec – reakcja – wzmocnienie doskonale pasował do schematu pracy z nauczycielem nieosobowym, najpierw z magnetofonem taśmowym, a następnie z komputerem. W latach 70. XX w. *pattern drills* uznaje się za przestarzałe, nadchodzi nowe podejście językoznawcze, choć, zdaniem P. Balboniego, zmiana ma charakter wyłącznie pozorny, ponieważ w podręcznikach, później w programach multimedialnych, cały czas stosowane są ćwiczenia o profilu strukturalistycznym, tylko że w sposób mniej mechaniczny, zakładające powtarzalność tych samych wzorów ćwiczeń syntagmatycznych i paradygmatycznych również w ćwiczeniach o charakterze ludycznym. Powodu ich tak dużej popularności należy szukać w doświadczeniu nauczycieli i autorów materiałów dydaktycznych oraz w ogólnym przekonaniu, że bez automatyzacji i mechanizacji pewnych przyzwyczajęń językowych nauka języka obcego pozostanie bezowocna, co w pewnym sensie jest prawdą. Trzeba też dodać, że niektóre metody pracy opartej o założenia strukturalistyczne zostały potwierdzone przez badania o charakterze neuropsychologicznym, ale ten temat zostanie poruszony w kolejnym rozdziale. Obalenie całkowicie metod tego rodzaju pracy przez zwolenników metody komunikacyjnej przerwało rozwój podejścia strukturalnego w nauczaniu, jak również wyłączyło na pewien czas z rozwoju tej dziedziny badania nad pamięcią i sposobami utrwalania materiału (Balboni 2012: 22). Ważne natomiast badania prowadzili w latach 60. Atkinson i Sciffin, opracowując modalny model pamięci, oraz Craik i Lockart w odniesieniu do poziomów przetwarzania pamięciowego, którzy odrzucili powtarzanie materiału jako technikę utrwalającą na rzecz jego samodzielnego przetworzenia. Obecnie dzięki badaniom z zakresu neuropsychologii nadaje się nową wartość strukturalistycznym ćwiczeniom bazującym na dużej ilości powtórzeń, które najwyraźniej przynoszą pożądaną efekt utrwalenia.

1.5.1. Metoda ustna i sytuacyjna w Wielkiej Brytanii

Cytując J. Richardsa i T. Rodgersa:

few language teachers in the 1990s are familiar with the terms Oral Approach or Situational Language Teaching, which refer to an approach to language teaching developed by British applied linguists from the 1930s to the 1960s (1986: 31).

Metoda sytuacyjna i metoda ustna które rozwinęły się przede wszystkim w środowisku brytyjskim (równolegle w Stanach Zjednoczonych rozpowszechniał się audiolingwalizm) wywarły ogromny wpływ na sposób nauczania języka angielskiego jako języka obcego (EFL) i na zasady komponowania podręczników, takich jak *Access to English, Alexander*. Ta mało znana metoda zapoczątkowana wśród brytyjskich językoznawców na przełomie lat 20. i 30. stanowiła próbę udoskonalenia metody bezpośredniej. Próbowano usystematyzować zasady i procedury nauczania, tak aby treści nauczania wynikały ze świadomej selekcji materiałów i nie były przypadkowe. Głównym teoretykiem metody był Harold Palmer. Zgodnie z jej założeniami duży nacisk należało położyć na naukę słownictwa i rozwijanie sprawności czytania. Wyodrębniono około 2000 najczęściej używanych słów, które, zdaniem teoretyków, powinny zostać przyswojone przez osoby uczące się języka angielskiego, aby móc sprawnie czytać i posługiwać się językiem. Na podstawie analiz frekwencji występowania danych słów badacze stworzyli swego rodzaju przewodnik angielskich słówek, który stał się aż do lat 60. punktem odniesienia do tworzenia materiałów dydaktycznych (Richards/ Rodgers 1986: 31–33).

Odnosnie do nauczania gramatyki duże znaczenie miało podejście opracowane przez Harolda Palmera oparte na założeniu, że istnieje uniwersalna gramatyka stojąca u podstaw wszystkich języków. Rolą nauczyciela polegała na pokazaniu uczniom, jak każda poszczególna kategoria gramatyki uniwersalnej może zostać wyrażona w danym języku. Ta gramatyka natomiast była pojmowana jako zbiór typowych wzorców zdań języka mówionego, co w następnym kroku wpłynęło na wyodrębnienie tego rodzaju powtarzalnych struktur dla języka angielskiego, które miały wspomóc proces nauczania/uczenia się języka. Klasyfikacja angielskich wzorów zdań stała się jednym z ważniejszych źródeł, do którego mogli odwołać się nauczyciele. Ta próba usystematyzowania treści oraz chęć nadania metodzie sytuacyjnej rzetelności i wiarygodności wpłynęły długoterminowo na kształt brytyjskiego podejścia do nauczania języka angielskiego. Po raz pierwszy rozwinęła się metodologia oparta zarówno na systematycznej selekcji treści nauczania, leksykalnych i gramatycznych, jak i na gradacji poziomu trudności oraz odpowiedniej prezentacji materiałów dydaktycznych obejmującej techniki przeprowadzania ćwiczeń praktycznych. Jej najważniejsze cechy można opisać w następujących punktach: (1) nauczanie języka obcego rozpoczyna się od języka mówionego, (2) nowe zagadnienia językowe wprowadzane są i ćwiczone w kontekście sytuacyjnym, (3) nauka słownictwa musi obejmować obszary o najwyższej częstotliwości użycia, (4) gramatykę wprowadza się stopniowo począwszy od form prostych, przechodząc do form złożonych, (5) rozwój umiejętności czytania i pisania następuje dopiero po opanowaniu leksykalnych i gramatycznych podstaw.

Elementem niezbędnym do wprowadzenia nowych treści językowych stał się kontekst sytuacyjny, przy czym należy tu wspomnieć, że sama metoda bazowała na przesłankach natury strukturalistycznej – nazywano ją również metodą

strukturalno-sytuacyjną, ponieważ to właśnie ćwiczenia strukturalne stanowiły trzon praktyki nauczania. Podstawę teoretyczną metody stanowiły prace brytyjskich strukturalistów, takich jak wspomniany już Palmer, French, Gurrey, Frisby, Billows i Hornby. Podobnie jak w metodzie audiolingwalnej punktem wyjścia w tworzeniu programu nauczania był język mówiony, a rozwój umiejętności mówienia stał się głównym celem dydaktycznym, natomiast znajomość struktur gramatycznych miała mieć charakter pomocniczy:

Our principal classroom activity in the teaching of English structure will be the oral practice of structures. This oral practice of controlled sentence patterns should be given in situations designed to give the greatest amount of practice in English speech to the pupil (Pittman 1963 cytowany w Richards/ Rodgers 1986: 35).

Bardzo istotnym rozwiązaniem wydaje się umieszczenie danych struktur językowych w kontekście sytuacyjnym – nauka języka stawała się zatem coraz mniej abstrakcyjna, a coraz bardziej komunikacyjna. J. Firth i M. Halliday przyznali znaczeniu, kontekstowi i sytuacji najważniejsze miejsce w opisie działania językowego, które zawsze zmierza do realizacji konkretnego celu komunikacyjnego (Halliday/ McIntosh/ Strevens 1964: 38).

Niemniej proces nauczania opierał się głównie na podejściu behawioralnym, odwołując się, tak samo jak w przypadku metody audiolingwalnej, do modelu: bodziec – elementy języka, odpowiedź – reakcja ucznia, który powtarza i utrwala – wzmocnienie pozytywne poprawnej odpowiedzi lub brak wzmocnienia, kiedy reakcja językowa osoby uczącej się jest nieprawidłowa. Prezentacja zagadnień gramatycznych odbywała się w sposób indukcyjny, podobnie jak w metodzie bezpośredniej, tak samo znaczenia słów nie były objaśniane przez nauczyciela ani tłumaczone na język rodzimy, to uczniowie musieli odkryć wartość semantyczną słowa na podstawie kontekstu, w jakim zostało ono użyte. Jako nieprawidłowe rozumiane były techniki dydaktyczne polegające na tłumaczeniach, wyjaśnieniach, podawaniu synonimów, gotowych definicji itp. Struktur gramatycznych i słownictwa nauczano poprzez umiejscowienie ich w konkretnym kontekście sytuacyjnym, który następnie poszerzano o nowe sytuacje ukazujące inne możliwości zastosowania wprowadzonych elementów języka. Ich uogólnienie, czyli generalizacja użycia, prowadziło do ich utrwalenia oraz późniejszego poprawnego zastosowania poza klasą w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Sytuacja językowa to, zdaniem teoretyków metody, zastosowanie odpowiednich przedmiotów, rysunków, gestów, działań, dzięki którym możliwe jest zobrazowanie znaczenia. Sam proces nauki porównywano do nauki pierwszego języka przez dziecko, które przyswaja język w rzeczywistej interakcji z osobami posługującymi się danym językiem jako rodzimym, dlatego też mówienie stało się najważniejszą do opanowania przez uczniów umiejętnością.

Zadanie osoby uczącej się polegało głównie na słuchaniu, powtarzaniu, udzielaniu odpowiedzi, spełnianiu poleceń, czyli rola ucznia ograniczona została do reakcji na bodźce proponowane przez nauczyciela. Podczas zajęć uczeń pozostawał wyłącznie pasywnym odbiorcą technik działań nauczyciela, nie mając żadnego wpływu na ich formę, czy też na dobór tematów lub materiałów dydaktycznych. Nauczyciel pełnił rolę dominującą, określając zakres tematyczny zajęć, narzucając rytm pracy, przedstawiając wybrane sytuacje stanowiące kontekst dla nowo wprowadzanych struktur i słownictwa oraz modelując struktury językowe przeznaczone do powtarzania na głos. Po wprowadzeniu i wstępnym wyćwiczeniu danych elementów językowych nauczyciel proponował uczniom tworzenie własnych wypowiedzi w mniej kontrolowanych sytuacjach, jednak cały czas uważał na to, jakiego rodzaju były najczęściej popełniane błędy, które następnie analizował podczas kolejnych zajęć. Podstawowymi materiałami dydaktycznymi były podręcznik i inne pomoce o charakterze wizualnym, takie jak mapy i wykresy ścienne, obrazki z podpisami, rysunki. Zalecano jednak, aby podręcznik stanowił przewodnik w procesie nauczania/uczenia się, a nie całkowity punkt odniesienia.

Metodę sytuacyjną/ustną można scharakteryzować jako metodę o charakterze funkcjonalnym, ponieważ proces nauki ukierunkowano na zastosowanie struktur językowych w kontekście sytuacyjnym, choć nie zawsze wykazywały one cel komunikacyjny *sensu stricto*. Z pewnością nie jest to nauczanie traktujące całościowo procesy poznawcze – nauka języka odbywała się według behawioralnego schematu mocno zawężonego poznawczo. Ograniczono występowanie opisowych elementów wiedzy o języku. Brak objaśnień, tłumaczeń na język rodzimy czy też niezapoznanie uczniów z różnymi formami wypowiedzi stanowił niewątpliwie spory problem dla osób uczących się.

P. Balboni określa tę metodę jako proto-komunikacyjną, ponieważ jej najważniejsze propozycje dydaktyczne dotyczą kontekstualizacji materiałów językowych proponowanych nie w oderwaniu od ewentualnych rzeczywistych użyć, lecz w odniesieniu do sytuacji ich użycia. Sytuacje zostają określone na podstawie z jednej strony czasowo-przestrzennych współrzędnych: poranek na targu, wieczór w kinie, popołudnie w barze, dzień w pracy, pobyt na lotnisku itd., z drugiej uczestników danej sytuacji: przyjaciele, koledzy z pracy, obcokrajowcy. Takie założenia teoretyczne zmierzają stopniowo do sformułowania podstaw podejścia komunikacyjnego, które rozwinie sytuację językową w określony akt komunikacji.

1.5.2. Metoda audiolingwalna

Zintegrowanie teorii strukturalnych i wywodzącego się z nich późniejszego podejścia behawioralnego oraz swego rodzaju konieczność historyczna doprowadziły do wykształcenia się w Stanach Zjednoczonych metody audiolingwalnej. W 1941 roku

kraj ten przystąpił do II wojny światowej, w związku z czym potrzebował osób potrafiących porozumieć się żywym językiem francuskim, włoskim, niemieckim, japońskim itd. Umiejętność czytania kształcona metodą *Reading Method* jawiła się stanowczo jako nieprzydatna, ponieważ czas potrzebny na nauczenie języka obcego żołnierzy czy też innego rodzaju personelu, jak tłumacze, asystenci, był niezwykle ograniczony. Niezbędne stały się inne techniki, które przede wszystkim przygotowałyby do sprawnej komunikacji werbalnej, ułatwiając porozumiewanie się obu stron. W zaistniałych okolicznościach rząd zlecił amerykańskim uniwersytetom opracowanie metody nauczania języków obcych przeznaczonej dla personelu wojskowego, która przyniosłaby dość szybkie efekty – jej cel stanowiło osiągnięcie biegłości w mówieniu. *Army Specialized Training Program* (ASTP) powstał w 1942 roku przy zaangażowaniu 55 uniwersytetów. Nowe kursy nie mogły być konwencjonalne i trwać zbyt długo, poszukiwano metody, która spełniłaby oczekiwania rządu.

Tymczasem na uniwersytecie w Yale Leonard Bloomfield opracował już metodę nauczania języków opartą z jednej strony na strukturalistycznych koncepcjach językowych, z drugiej na wiedzy rodzimego użytkownika języka – informatora – służącego za źródło w tworzeniu repertuaru wypowiedzeń, struktur oraz zasobów słownictwa. Osoby uczące się nowego języka brały udział w sterowanych przez informatora konwersacjach, poznając stopniowo język i zdobywając umiejętność porozumiewania się w danym języku. Gramatyka ograniczona została do podstawowych i najistotniejszych zasad, które przedstawiano w sposób niezwykle zwięzły. Studenci tego rodzaju kursów uczyli się języka codziennie przez kilka godzin prowadzeni przez nauczyciela rodzimego użytkownika, który do wykształcenia sprawności mówienia wykorzystywał ćwiczenia typu *pattern drills*. Kurs jawił się jako swoisty trening językowy: duża ilość ćwiczeń, ich powtarzalność oraz mechaniczność procesu nauczania umożliwiały trwałe, raczej bezrefleksyjne, utrwalenie danych struktur. Jak podkreślają J. Richards i T. Rodgers, widoczne szybkie efekty kształcenia przyczyniły się do wybrania koncepcji Bloomfielda przez amerykańską armię. Sam program szkolenia językowego żołnierzy trwał tylko dwa lata, ale zwrócił uwagę całego środowiska akademickiego. Metoda opierała się na założeniach behawiorystycznych najważniejszego psychologa tamtego okresu Burrhusa Skinera i pomimo że brakowało jej jednak wymiaru dydaktyczno-pedagogicznego, odpowiadała na potrzeby swoich czasów: zaangażowania w wojnę i konieczności bezpośrednich kontaktów. Po zakończeniu programu wojskowego językoznawcy i dydaktycy poddali metodę dokładniejszej analizie ze względu na jej rzeczywistą efektywność i czas utrwalenia wiedzy.

Jednakże możliwość szybkiego wykształcenia sprawności mówienia zauroczyła glottodydaktykę na dłuższy czas. Po wojnie metoda zaczęła być stosowana w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego także w środowisku uniwersyteckim, ponieważ rósł popyt na naukę języka angielskiego, który stopniowo stawał

się *lingua franca* doby powojennej. Umocniła się pozycja Stanów Zjednoczonych i innych krajów anglosaskich, przez co nauka języka angielskiego wydawała się niezbędna do funkcjonowania w nowym układzie, co trwa do dziś. Zimna wojna dzieląca świat na dwa przeciwstawne obozy utrwaliła dominację Ameryki, która stała się również jednym z największych eksporterów *know-how*.

Ważną rolę w tworzeniu się i w rozpowszechnianiu metody audiolingwalnej odegrały amerykańskie ośrodki akademickie, z których dwa odegrały tu największą rolę. Pierwszy z nich to Uniwersytet w Michigan, w którym powstał pierwszy Instytut Języka Angielskiego przeznaczony do kształcenia nauczycieli tego języka. Dyrektor tego Instytutu, Charles Fries, językoznawca stosował koncepcje strukturalistyczne do wypracowań założeń dydaktycznych w nauczaniu języka angielskiego. Szczególny nacisk kładziono na naukę prawidłowych zasad wymowy, ustne ćwiczenia językowe typu dryle i utrwalanie pamięciowe wzorów zdań. Lekcje języka polegały głównie na: „drill, drill, and more drill, and only enough vocabulary to make such drills possible” (Hockett 1959 por. też. Richards/ Rodgers 1986: 46).

Drugi ośrodek to Wydział Języków i Językoznawstwa założony przez Roberta Lado na Uniwersytecie w Georgetown, który organizował pierwsze sympozja naukowe poświęcone problematyce nauczania języków obcych: *Annual Round Table*. Jak podkreśla P. Balboni, Robert Lado jako pierwszy zapragnął unaukować glotodydaktykę, wyrывая ją z rąk laików i przypadkowych nauczycieli. Jest on też jednym z najważniejszych przedstawicieli językoznawstwa kontrastywnego, którego celem było ustalenie obszarów różnic i podobieństw pomiędzy językiem rodzimym a językiem nauczonym, tak aby dobrać odpowiednie strategie i techniki nauczania, które pomogłyby zniwelować te pierwsze i uwidocznic te drugie. Lado odwoływał się również do nauczania zastosowanego w programie ASTP (Balboni 2012: 18). W latach 50. powstał również rządowy program opracowania podręczników języka angielskiego, gdzie każda lekcja rozpoczynała się wprowadzeniem do prawidłowej wymowy, zwięźle przedstawionymi zagadnieniami gramatycznymi, a jej rozwinięcia stanowiły ćwiczenia oparte na *pattern drills*.

Metoda wypracowana w powyższych ośrodkach zwana *Oral Approach* zakładała najpierw trening prawidłowej wymowy, w następnej linii rozwój umiejętności mówienia, następnie czytania, a na końcu pisania. Język identyfikowano przede wszystkim z mową rozumianą jako mikrostruktury. Założenia metody pozostawały w ścisłej korelacji z koncepcjami językoznawczymi o naturze strukturalistycznej, jednocześnie cały czas zaniedbywano sferę pedagogiczną. Wierzono, że tylko poprzez odpowiednią ilość ćwiczeń i powtórzeń osoba ucząca się jest w stanie osiągnąć biegłość językową zgodnie z zasadą „praktyka czyni mistrza”. Na podstawie tych przesłanek teoretycznych powstała metoda audiolingwalna, która sukcesywnie zastąpiła wcześniejszą metodę opartą na czytaniu (*Reading Method*) rozpowszechnianą w okresie międzywojennym. Metoda audiolingwalna dzięki wsparciu zarówno ośrodków akademickich, jak i rządu amerykańskiego szybko rozpowszechniła się

w większości północnoamerykańskich uniwersytetach i college'ach, a sam termin został ukuty przez profesora Nelsona Brooksa w 1964 roku. Jej przesłanki teoretyczne stały się podstawą dla takich podręczników jak *Lado English Series* i *English 900*, powszechnie używanych w nauczaniu języka angielskiego do końca lat 60.

Audiolingwalizm, który doskonale odnalazł się w środowisku laboratorium językowego, stosowany był w różnym stopniu w Europie aż do końca lat 70. Warto wspomnieć tutaj o zainicjowanej przez Petara Guberinę metodzie audiowizualnej: *méthodologie structuro-globale audiovisuelle* rozpowszechnionej w krajach frankofońskich. W dużym stopniu wykorzystywała ona nowości technologiczne z tamtego okresu, takie jak statyczne slajdy i filmy dydaktyczne nagrane techniką łączenia slajdów, przez co koszt ich produkcji był bardzo niski.

Metoda audiolingwalna opierała się na wywodzącej się z teorii strukturalistycznych koncepcji behawiorystycznej, którą obrazuje niniejszy model: bodziec – odpowiedź – wzmocnienie w przypadku poprawnej odpowiedzi/brak wzmocnienia – wzmocnienie negatywne w przypadku złej odpowiedzi. Ostatni element stanowił najważniejszy punkt w procesie nauczania/uczenia się języka, ponieważ utrwalał poprawną reakcję językową i zwiększał prawdopodobieństwo powtórnego udzielenia poprawnej odpowiedzi. Nabywanie dobrych nawyków językowych uzależniono od odpowiedniego wzmocnienia prawidłowych reakcji. Bodziec był równoważny z prezentowanym materiałem językowym, na który reagowała w określony sposób osoba ucząca się; jej reakcja językowa to odpowiedź wzmocniona pozytywnie lub negatywnie w kolejnym kroku. Ten łańcuch przyczynowo-skutkowy prowadził do mechanizacji procesu uczenia się, cechował się bezrefleksyjnym wbijaniem do głowy wzorów zdań, krótkich dialogów i mikrostruktur odpowiednich w danej sytuacji. Punktem odniesienia był żywy język mówiony, przy czym wychodzono z założenia, że cel nauczania języka obcego to osiągnięcie biegłości w mówieniu. Kształcenie umiejętności pisania przesunięto na końcowy etap nauki, w związku z czym materiał dydaktyczny proponowano najpierw wyłącznie w formie ustnej bez prezentowania tekstu pisanego. Zasady gramatyczne nie były wprowadzane, dopóki osoba ucząca się nie opanowała pamięciowo wzorów zdań możliwych w danym kontekście sytuacyjnym. Nauczanie polegało na ukazywaniu analogii strukturalnych, a nie na analizie materiału językowego. Znaczenie słów miały być odkrywane przez uczniów dzięki umieszczeniu ich w kontekście kulturowym, jako błąd w sztuce uznano naukę list słówek w oderwaniu od kontekstu użycia (Richards/Rodgers 1986: 50–51).

W latach 50. zdefiniowano program metody audiolingwalnej opartej zarówno na koncepcjach strukturalistycznych i behawioralnych, jak i analizie kontrastywnej języków, zaniedbano jednakże sferę pedagogiki, tak jak zostało to już wcześniej wspomniane. W publikacji *Foundations for English Teaching* z 1961 roku został przedstawiony korpus strukturalnych i leksykalnych elementów uporządkowanych według trzech poziomów zaawansowania wraz z sugestiami odnośnie do

ich możliwych kontekstualizacji w procesie nauczania (Fries/ Fries 1961). W celu ograniczenia błędów nowy materiał językowy wprowadzany był przy pomocy ściśle określonych, wybranych struktur zdaniowych zaprezentowanych głównie w formie dialogów ćwiczeń typu *pattern drills*. Forma dialogu nie tylko odpowiadała potrzebom kontekstualizacji znaczeń i mikrostruktur ujętych w programie nauczania, ale również umożliwiała przekazywanie wiedzy dotyczącej elementów kulturowych danego obszaru językowego. Dialog w metodzie audiolingwalnej to tekst wyjściowy dla jednostki lekcyjnej: po jego prezentacji i zapamiętaniu wyodrębniano na jego podstawie dane struktury gramatyczne, które w następnym kroku utrwalano w sposób mechaniczny przy pomocy strukturalnych ćwiczeń. Techniki przyjętymi w tego rodzaju ćwiczeniach językowych były na przykład:

- powtarzanie na głos całych przedstawionych uprzednio wypowiedzi,
- odmiana wybranych form językowych w powtarzanej wypowiedzi,
- zastąpienie jednego elementu innym pełniącym tę samą funkcję syntaktyczną,
- przeformułowanie wypowiedzi.

Osoba ucząca się widziana jest jako *tabula rasa*, której „treningiem językowym” należy przede wszystkim właściwie pokierować, tak aby jak najlepiej utrwaliły się w niej dane nawyki oraz mechaniczne reakcje na bodźce językowe. Dla zwolenników metody proces nauki nie stanowił wewnętrznego procesu poznawczego, lecz manifestację zewnętrznych reakcji na dostarczone bodźce. Uczeń był wyłącznie odbiorcą zaproponowanych materiałów dydaktycznych, nie mogąc samodzielnie analizować nauczanych treści, czy też dochodzić reguł rządzących danym językiem. Nie zachęcano go do wykazania jakiegokolwiek inicjatywy własnej lub pracy indywidualnej lub zespołowej. Faktem też pozostaje, że w początkowej fazie nauki osoby uczące się języka nierzadko nie rozumiały treści powtarzanych dialogów i zdań, co stanowiło dużą przeszkodę w procesie przyswajania.

Rola nauczyciela w metodzie audiolingwalnej i sytuacyjnej jest dominująca w stosunku do roli ucznia. Nauczyciel aktywnie i jednoznacznie wyznacza zadania, czas na ich wykonanie oraz treści, koncentrując uwagę – na wzór amerykański – na rozwoju sprawności mówienia. Osoby uczące się muszą cały czas uważać na poprawne wykonanie ćwiczeń sytuacyjnych, za pośrednictwem których ćwiczone są nowe struktury gramatyczne. Nauczanie/uczenie się języka pojmuje się jako bezpośrednią interakcję między dominującym nauczycielem a uczniami. Natomiast nieosiągnięcie konkretnych sprawności językowych lub nieutrwalenie danych struktur, zdaniem zwolenników metody, wynikało z jej nieodpowiedniego zastosowania, jak i niewystarczającej liczby ćwiczeń praktycznych wprowadzonych przez nauczyciela (Richards/ Rodgers 1986: 56–57).

Tak więc nauczanie audiolingwalne opierało się przede wszystkim na usystematyzowanej pracy nauczyciela, którego zadania polegały zarówno na doborze sytuacji komunikacyjnych ułatwiających utrwalenie danych struktur oraz ćwiczeń

– głównie ustnych – typu *pattern drills*, jak i kontrolowaniu pracy uczniów przebiegającej według cały czas tego samego schematu. Rola ucznia była ograniczona do wykonywania bardzo jasnych poleceń i monottonnych ćwiczeń. Według Balboniego nauka miała charakter zautomatyzowany przypominający szkolenie psa Pawłowa (Balboni 2012: 22). Jednak efekty takiego kształcenia językowego dochodziły do pewnego poziomu zaawansowania, ponieważ uczniowie przyswajali pamięciowo całe gotowe struktury sytuacyjne, wykazując ograniczoną zdolność do tworzenia własnych wypowiedzi poza danym kontekstem sytuacyjnym. Nacisk na mówienie powodował, że zaniedbane zostały inne umiejętności, jak czytanie i pisanie, które mogą stanowić doskonale ćwiczenia wymagające od osób uczących się samodzielności i kreatywności, szczególnie w drugim przypadku. Czytanie natomiast w języku obcym poszerza zasób słownictwa oraz wiedzę na temat kultury danego obszaru językowego, bez tego znajomość języka obcego rzeczywiście odpowiada wyłącznie na wojskowe potrzeby komunikacyjne, co w przypadku metody audiolingwalnej stanowiło przecież główny bodziec do jej powstania.

Władysław Figarski podkreśla pozytywne cechy tego rodzaju nauczania: rezygnację ze żmudnego zapamiętywania reguł gramatycznych, posługiwanie się żywym językiem w określonych sytuacjach komunikacyjnych życia codziennego, automatyzację nawyków językowych prowadzącą do sprawnego zastosowania właściwych struktur w odpowiedzi na konkretne bodźce. Do negatywów zalicza natomiast monottonność, bezrefleksyjne wypracowywanie nawyków językowych, nieakceptację błędów językowych jako naturalnych efektów procesu nauki oraz „ubóstwo intelektualne metody” (Figarski 2003: 66–67). Zarówno konieczność pamięciowego utrwalenia licznych struktur, jak i nieaprobowanie błędów wywoływały duży stres u osób uczących się, które musiały wręcz dostosować się do tempa pracy nauczyciela, nie dysponując podczas zajęć czasem poświęconym na refleksję lub analizę przedstawianych przykładów. Z pewnością niektóre ćwiczenia *pattern drills* wspomagały proces zapamiętywania, co należy uznać za czynnik pozytywny, ale wykluczenie z procesu nauki jakiegokolwiek autonomicznej aktywności intelektualnej czy też współdziałania między osobami uczącymi się przyczyniło się w niedługim czasie do znacznego ograniczenia stosowania tej metody w nauczaniu języków obcych. Niemniej do tej pory istnieje przekonanie, że powtarzalność ustnych ćwiczeń o charakterze mechanicznym przyczynia się do powstania nawyku językowego budującego sprawność mówienia ułatwiającego komunikację.

Podsumowując niniejszy paragraf, należy dodać, że bazująca na strukturalistycznych i behawiorystycznych teoriach językoznawczych metoda audiolingwalna zaproponowała nowy model uczenia się polegający na mechanicznym utrwalaniu struktur, poprawnej wymowie oraz na rozumieniu żywego języka. Te aspekty wykorzystane w połączeniu z innymi technikami uczenia się mogą stanowić doskonale uzupełnienie procesu nauczania/uczenia się. Niedociągnięcie tej metody polegało na odrzuceniu refleksji językowej i indywidualnego przetwarzania treści, efekty

edukacyjne mogłyby być mniej ograniczone, jeśli obok dużej ilości powtórzeń uczniowie mieliby możliwość indywidualnego przetworzenia informacji i przyznano by im większą autonomię. Stając poniekąd w obronie niektórych technik dydaktycznych podejścia behawiorystycznego, zacytujmy M. Spitzera:

Gdy uczymy się umiejętności, opanowujemy je krok po kroku coraz lepiej. Ten rodzaj uczenia się – nazywamy także ćwiczeniem – następuje powoli, o czym wie każdy, kto uczył się na przykład gry na instrumencie. Wykazano, że naprawdę dobry muzyk do 20 roku życia spędził przynajmniej 10 000 godzin ze swoim instrumentem (Spitzer 2007: 59).

Reasumując, duża ilość powtórzeń struktur języka obcego i częste ich stosowanie na pewno przyczynia się do ich utrwalenia i wyrobienia pewnych niezbędnych nawyków językowych, może zatem nie należy całkowicie z nich rezygnować, lecz wzbogacić o odpowiednią głębokość przetwarzania informacji, tak aby zwiększyć efektywność nauczania.

1.6. Kognitywizm a podejście humanistyczne

Pojawienie się w połowie lat 60. teorii generatywnej, według której gramatyka języka naturalnego stanowi opis kompetencji językowej idealnego użytkownika języka polegającej na intuicyjnej znajomości systemu językowego właściwej dla rodzimych użytkowników języka, jak również rozwój psychologii kognitywnej spowodowały modyfikację teorii glottodydaktycznej. Najważniejsze założenia dotyczyły pojmowania języka jako nieskończonego zestawu zdań poprawnie zbudowanych przy pomocy skończonej liczby elementów oraz kwestii posługiwania się językiem zależnym od intuicyjnej znajomości systemu językowego przez rodzimych użytkowników oraz kreatywności osoby mówiącej, a nie od jej mechanicznych nawyków. Akwizycja języka obcego oznacza w tym rozumieniu przyswajanie uniwersaliów językowych, czyli cech wspólnych wszystkim językom naturalnym, które wydają się istotniejsze od różnic istniejących między nimi. H. Komorowska wskazuje jednak na teoretyczny charakter pojęcia kompetencji językowej należącej na tym etapie do teoretycznego modelu języka, z którego nie wynikają wnioski dotyczące praktycznego przebiegu uczenia się (Komorowska 1980: 25).

Teorie te jednak przyczyniły się do rozwoju psychologii eksperymentalnej i psycholingwistyki, w ramach których zaczęto pojmować uczenie się jako świadomy proces zachodzący w ośrodkach korowych mózgu. Osoba ucząca się powinna rozumieć to, czego się uczy, ponieważ tylko wtedy może skutecznie utrwalić nowy materiał językowy. W celu zwiększenia efektywności jej pracy wprowadzono do nauczania objaśnienia w języku ojczystym odnośnie do reguł gramatycznych

czy też słownictwa. Według nowej teorii przyswojenie języka staje się możliwe tylko w przypadku intensywnej ekspozycji na bodźce w języku obcym; jak podkreśla H. Komorowska sprawność receptywna musi dominować nad sprawnością produktywną. Proces uczenia się wykazuje przebieg nieliniarny, a na poszczególnych etapach nauki udaje się wyodrębnić wspólne cechy językowe stanowiące tzw. interjęzyk (Komorowska 1982: 68–69). Samo pojęcie zostało wprowadzone przez L. Selinkera w 1972 roku.

W porównaniu z podejściem komunikacyjnym kognytywiści zajmujący się akwizycją drugiego języka jeszcze bardziej skoncentrowali uwagę na osobie ucznia, ale nie tylko w odniesieniu do jego potrzeb, lecz również do indywidualnych możliwości oraz mechanizmów intelektualnych zachodzących w procesie nauki. Szczególnie istotne okazały się teorie psychologiczne dotyczące percepcji, uwagi, pamięci i myślenia, a proces przyswajania języka ujęty został w kontekście rozumienia samego siebie, swego otoczenia i wszelkich podejmowanych świadomie działań. Pod względem metodologicznym kognytywizm łączy badania z zakresu cybernetyki, logiki, strukturalizmu, gramatyki generatywnej, teorii systemów, jak również neurolingwistyki, wykazując tym samym ogromny wachlarz możliwości analitycznych i poznawczych (Figarski 2003: 68–69). Stąd też podejście kognitywne w nauczaniu podkreśla znaczenie świadomego zaangażowania się osoby uczącej w proces przyswajania języka, jej postawy, emocji, ale także umiejętności mnemotechnicznych. W sposób intencjonalny poznaje ona struktury drugiego języka, a następnie stara się stosować je we własnych wypowiedziach. Struktury językowe wprowadzane są stopniowo odpowiednio do indywidualnych możliwości i do poziomu biegłości językowej, a ich objaśnienia przedstawia się również w języku ojczystym w celu ułatwienia świadomego zrozumienia ich zasad funkcjonowania. Rozwój kompetencji językowych następuje sukcesywnie zależnie od motywacji i predyspozycji wewnętrznych uczniów, które tak naprawdę warunkują jego tempo i szybkość wzrostu automatyzacji wypowiedzi w języku obcym. W procesie nauki osoby uczące się mają prawo do popełnienia błędów, do samodzielnego poprawiania się, do zadawania pytań oraz do refleksji nad własnymi błędami, co też wiąże się z koncepcją akwizycji języka jako świadomego, intencjonalnego procesu umysłowego o twórczym charakterze. Uczeń nie jest biernym odbiorcą danych, których musi wyuczyć się na pamięć, jest natomiast aktywnym uczestnikiem angażującym pewien wysiłek intelektualny i emocjonalny w toku nauki języka obcego.

Metoda komunikacyjna umieściła ucznia w centrum układu glottodydaktycznego, natomiast podejście kognitywne skoncentrowało uwagę na jego możliwościach, emocjach, które mogą wspomóc naukę lub ją poważnie zakłócić. Uczeń winien poznawać język obcy w sprzyjającej atmosferze, bez stresu przed popełnianiem błędów, dogłębnie rozumiejąc zasady jego funkcjonowania oraz próbując tworzyć własne wypowiedzi w sposób kreatywny, a nie odtwórczy. Przywrócono

znaczenie takim sprawnościom jak czytanie i pisanie, z których ta ostatnia została zaniedbana w metodzie komunikacyjnej. Komponowanie tekstów wymaga refleksji zarówno nad doborem środków językowych, jak i nad regułami gramatycznymi, nie mając mechanicznego i odtwórczego charakteru, stąd też stało się istotnym elementem nauczania o profilu kognitywnym. Podkreślona zostaje waga podejścia analitycznego, refleksyjnego względem uczenia się poprzez analogię i naśladowanie (Figarski 2003: 69). Uczeń przejmuje odpowiedzialność za własny proces uczenia się, dokonuje świadomych i samodzielnych wyborów odpowiednio do własnych celów i potrzeb, a jego możliwości intelektualne i poziom motywacji mogą zdecydować o powodzeniu nauki. Wykazuje on indywidualne strategie uczenia zgodne z profilem osobowościowym i typem inteligencji, na które nauczyciel może jedynie wpłynąć w ograniczonym stopniu. Proces nauczania/uczenia się zostaje zindywidualizowany, oparty na zasadzie samodzielności i autonomii ucznia:

każdy uczący się języka obcego myśli inaczej, poznaje i przyswaja materiał językowy, w sposób indywidualny buduje własne zdania, za pomocą których wyraża własne myśli, w sposób indywidualny odbiera i przekazuje komunikaty językowe, porozumiewa się ze światem zewnętrznym, w sposób indywidualny dochodzi do wyznaczonego celu (Figarski 2003: 70).

W tym ujęciu autonomia ucznia zostaje mocno poszerzona kosztem roli nauczyciela, który może jedynie wspomagać proces uczenia się, proponując pewne strategie, aktywności, zadania i materiały językowe. Jednocześnie musi on znać potrzeby swoich uczniów, ich możliwości intelektualne, cechy charakteru i stopień wrażliwości, tak aby stworzyć korzystne dla nich warunki nauczania, które nie zakłócają procesu przyswajania języka obcego. Dobrane techniki nauczania powinny być urozmaicone i dostosowane do dynamiki danej grupy uczących się. Nauczyciel nie zakłada *a priori*, w jaki sposób będzie uczył, według jednego narzuconego podręcznika, lecz w toku pracy stara się modyfikować wprowadzane zagadnienia lub aktywności odpowiednio do zaistniałych okoliczności.

W ramach rozwoju teorii kognitywnej, jak już zostało to wspomniane, szczególnie w odniesieniu do ogólnie rozumianej dydaktyki coraz większą rolę zaczęła odgrywać psychologia humanistyczna. Najważniejsze publikacje nadające kierunek temu nurtowi to *Freedom to Learn* Carla Rogersa z 1969 roku, *Towards a Theory of Instruction* Jerome'a Brunera z 1966 roku oraz późniejsza wydana w 1983 roku *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* Howarda Gardnera, w których podkreśla się znaczenie wymiaru emocjonalnego dla procesu uczenia się oraz *Teaching Languages: A Way and Ways* Earla W. Stevicka z 1980 roku. Tradycyjne, racjonalne, logiczne i czysto intelektualne podejście do metodyki nauczania okazuje się już niewystarczające, coraz większego znaczenia w toku nauki nabierają indywidualna świadomość i wymiar emocjonalny cechujący poszczególne osoby. To

właśnie na przełomie lat 70. i 80. krystalizuje się glottodydaktyka humanistyczna wychodząca z założeń kognitywistycznych, której jedną z pierwszych podstaw teoretycznych stała się teoria przyswajania drugiego języka S. Krashena. Podejście humanistyczne położyło po raz pierwszy nacisk na sferę emocjonalną ucznia, która zaczyna być widziana również jako rodzaj inteligencji, co zobrazowane zostaje w książce *Emotional Intelligence* Daniela Golemana wydanej w 1995 roku. W latach 80. i 90. uwagę badaczy skupiają przede wszystkim procesy poznawcze i indywidualne strategie uczenia się – rozpatrywane przez pryzmat rodzaju inteligencji i sfery emocjonalnej osób uczących się (Balboni 2012, Mariani 1996, Titone 1998). H. Gardner przedstawił aż siedem rodzajów inteligencji będących wypadkową interakcji najważniejszych cech pełniących istotną rolę w procesie uczenia się. W późniejszym okresie coraz częściej przeprowadza się badania z dziedziny neurobiologii ukierunkowane na analizę procesów zachodzących w mózgu podczas nauki, dzięki którym możliwe stało się wyodrębnienie jej poszczególnych etapów. Podejście osoby uczącej się do przedmiotu nauki lub również do nauczyciela, jej motywacja i realne potrzeby decydują o efektywności nauki, co szczególnie odnosi się do uczniów młodych – często kierujących się emocjami w życiu codziennym. Negatywny stosunek do nauki poważnie zakłóca jej przebieg i hamuje proces przyswajania języka, natomiast pozytywne nastawienie do wszystkich elementów układu glottodydaktycznego może wręcz zwiększyć efektywność uczenia się, powodując widoczny wzrost biegłości językowej. Oczywiście, decydującym czynnikiem są tu również zróżnicowane możliwości intelektualne osób uczących się i ich indywidualne tempo nauki (Balboni 2012).

Istotnym elementem omawianego tu podejścia jest konieczność nadania znaczenia nauczonym treściom, które, mówiąc krótko, muszą być ważne dla osób uczących się z punktu widzenia nie tylko językowego, ale również w odniesieniu do przyszłych, ewentualnych możliwości ich wykorzystania. Oznacza to, że powinny być one relewantne pod względem psychologicznym i w odniesieniu do rzeczywistych potrzeb i celów osób uczących się (Novak 1998). Tak samo jak w metodzie komunikacyjnej ważną rolę odgrywa tu analiza potrzeb przeprowadzona przez nauczyciela, który następnie przygotowuje lub systematyzuje treści programowe zgodnie z jej wynikami. Bruner podkreśla znaczenie relacji istniejącej między nauczycielem a uczniem, która polega przede wszystkim na współpracy dostosowanej do potrzeb tego drugiego, negocjacji technik nauczania oraz na wskazaniu mu strategii samodzielnego budowania wiedzy. Założenia te wynikają również z koncepcji konstruktywistycznej nauczania Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, według której tylko uczeń może być twórcą swojej wiedzy, a treści będą zapamiętane, jeśli zostaną przez niego indywidualnie przetworzone. Konstruktywizm Piageta ma charakter kognitywny i zakłada rozróżnienie między wiedzą obiektywną a subiektywną. Osoba ucząca się buduje wiedzę w oparciu o własne doświadczenie, które charakteryzuje się właśnie subiektywnością, niemniej umożliwia jej funkcjonowanie

w obiektywnym świecie (Piaget 1970, 1980, Gajek 2012: 48). Jedynie zdobywanie doświadczenia i samodzielne przeżywanie określonych sytuacji pozwalają jednostce na skonstruowanie wiedzy, sama obserwacja lub bierny odbiór treści okazują się niewystarczające. Stąd też wynika wniosek, że nauka staje się efektywna dzięki działaniu i doświadczeniu.

Podobną tezę o konieczności przyjęcia aktywnej postawy w toku nauki wprowadził Lew Wygotsky, twórca konstruktywizmu społecznego, koncentrując się jednak, w analogiczny sposób jak psychodidaktycy, na dynamice relacji istniejącej między nauczycielem a uczniem oraz uczniem a innymi uczniami. Zdaniem Wygotskiego proces nauki następuje w wyniku samodzielnego działania, ale tylko pod warunkiem, że zostanie on wsparty na drodze mediacji społecznej, co oznacza, że określony stan wiedzy może zostać rozwinięty, jeśli osoba ucząca się otrzyma odpowiednią pomoc w rozwiązaniu postawionego przed nią problemu (Wygotsky 1978, Gajek 2012: 49).

Obie koncepcje pozostają zbieżne z badaniami neurobiologicznych, które zostaną omówione w kolejnym rozdziale, wskazując na istotne znaczenie działania w toku nauki, aktywnej postawy samego ucznia oraz konieczności indywidualnego podejścia do jego subiektywnych potrzeb w budowaniu własnej wiedzy. Uczeń traktowany jest podmiotowo, podkreśla się wpływ jego cech charakteru, zdobytego doświadczenia, możliwości poznawczych, jak również relacji z nauczycielem i innymi uczniami na przebieg nauki. Zgodnie z hipotezą S. Krashena aktywowanie się filtru emocjonalnego może poważnie zakłócić proces przyswajania języka aż do całkowitego zniechęcenia ucznia do dalszej nauki, dlatego też zadanie nauczyciela polega między innymi na takim zaplanowaniu treści nauczania i wszelkich aktywności, aby nie przekraczały one rzeczywistych umiejętności uczniów. Ponadto, jak dowodzi Gardner, uczenie się wymaga zaangażowania swego rodzaju kompetencji intelektualnej składającej się z jednej strony z umiejętności rozwiązywania napotykanych problemów i trudności, które jeśli są odpowiednio wykorzystane, przynoszą określone efekty, z drugiej z umiejętności szukania i tworzenia problemów:

a human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving – enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product – and must also entail the potential for finding or creating problems – thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge (Gardner 1983: 256).

Ta kompetencja intelektualna, jeśli zostaje wsparta z zewnątrz, jak twierdził Wygotsky, ma szansę rozwinąć się, porzucając stan aktualny na rzecz kolejnego etapu. Stąd też psychodidaktyka kładła duży nacisk na rozwój metodyki nauczania opartej na współpracy między osobami obecnymi w układzie glottodydaktycznym, na wzajemnym pośrednictwie i pomocy. Preferowane były takie aktywności, które

wspomagają powstawanie „ważnych” dla osób uczących się relacji, co ułatwia współdziałanie grupy uczących się języka obcego w celu rozwiązania danego problemu lub wykonania skomplikowanego zadania.

Do najważniejszych technik nauczania wskazanych przez Balboniego należą: (1) rozwiązywanie problemów w grupie, np. szukanie sprawcy przestępstwa; (2) przygotowanie wspólnych projektów, gdzie każda osoba odpowiedzialna jest za realizację danego etapu, wymagającego jednak współpracy z wykonawcami innych etapów; (3) opracowanie określonych zagadnień tematycznych dotyczących danego kraju, jak np.: rodzina, moda, system kształcenia, polityka, czas wolny; (4) organizacja imprezy, przedstawienia, wspólnej kolacji poświęconej specyficie danej kuchni, wycieczki, wystawy (Balboni 2012: 37–38). Celem takich wspólnych aktywności jest nie tylko sam język, jego forma, czy też poprawność, lecz nadanie mu funkcji narzędzia niezbędnego do realizacji zadania: „il focus non è la forma della lingua ma il suo uso «significativo» per fare qualcosa con la lingua, usata come strumento di lavoro” (Balboni 2012: 38). Uczniowie uczą się języka nie poprzez pamięciowe przyswajanie form, ale przede wszystkim poprzez działanie, koncentrując się na rozwiązaniu danego problemu. Oczywiście posługują się przy tym interjęzykiem, czyli częściowym systemem, który przyswoili do danego momentu. Wzajemna pomoc – osoby lepsze wspierają te słabsze – oraz wypowiedzi nauczyciela ułatwiają z kolei przejście od stanu aktualnego na wyższy poziom znajomości języka. Taka strategia przyswajania nowej wiedzy pozostaje zgodna z opracowaną przez Krashena zasadą zapominania (*forgetting principle*) mówiącą, że nauka języka jest bardziej efektywna, jeśli zapomina się o jego użyciu, co oznacza, że „działanie” musi przeważać nad czystą refleksją nad formą językową:

When students are focused on the subject matter, there is a very good chance they will be focused off the form of the language it is presented in. Subject matter affords a good chance of meeting the ‘forgetting principle’, of the student being so focused on what is said that he is not aware of how it is said (Krashen 1982: 175).

W podejściu humanistycznym, oprócz uwypuklenia wpływu sfery emocjonalnej na przebieg procesu przyswajania, przykładą się dużą wagę do aktywizacji ucznia poprzez wprowadzanie strategii uczenia się opartych na działaniu i współpracy. Można powiedzieć, że język jest przekazywany nie bezpośrednio, lecz poprzez swego rodzaju odwrócenie uwagi osób uczących się od przedmiotu nauczania. Jednocześnie zakłada się, że takie strategie odbierane są przez nich w różny sposób zależnie od indywidualnych cech charakteru, rodzaju inteligencji, kompetencji intelektualnej (według Gardnera), jak i predyspozycji wewnętrznych, co prowadzi do skonstruowania własnej subiektywnej wiedzy. To oznacza, że to samo zadanie wykonane przez różne osoby w jednej grupie uczących się wywoła inne doświadczenia

u każdej z nich, powodując przyswojenie zróżnicowanych danych i powstanie własnej odmiennej wiedzy. Nie bez znaczenia pozostaje wpływ filtru emocjonalnego, który aktywuje się w momencie stresu, czy też zetknięcia ze zbyt trudnymi zagadnieniami językowymi przewyższającymi nabyte wcześniej umiejętności. Każda osoba ucząca wykazuje inną odporność na sytuacje stresogenne, co wynika przede wszystkim z jej profilu charakterologicznego. Stąd też praca nauczyciela nigdy nie da tych samych jednolitych efektów kształcenia, jego nakład pracy, zastosowane techniki i strategie wywrą odmienne skutki w przypadku każdego ucznia. Istotny wkład tego kierunku w rozwój nauczania języków obcych dotyczy również określenia mechanizmów zachodzących w umyśle ludzkim w trakcie uczenia się.

Rozwój teorii kognitywnej i podejścia humanistycznego przyczynił się do nadania procesowi uczenia się przede wszystkim zintegrowanego charakteru, w którym wszystkie działania ucznia wynikają ze świadomego procesu poznawczego. Nauka nigdy nie powinna być mechaniczna i zautomatyzowana, ponieważ przynosi krótkotrwałe efekty, a wszelkie przyswajane dane muszą zostać samodzielnie przetworzone na wyższym poziomie przez osobę uczącą się. Oczywiście celem nauczania jest nabycie konkretnych sprawności komunikacyjnych, czyli mamy tu do czynienia z nauczaniem funkcjonalnym. Poprzez świadome podejście do własnego procesu nauki i operowanie różnorodnymi tekstami osoba ucząca się ma możliwość tworzenia własnych wypowiedzi, gromadząc bogaty repertuar struktur językowych.

Należy podkreślić fakt, że podejście humanistyczne znalazło szerokie zastosowanie w nauczaniu języków obcych we Włoszech, gdzie kładzie się duży nacisk na indywidualizm i na subiektywne konstruowanie wiedzy. Duże znaczenie ma tutaj dualny charakter procesu przyswajania polegający na wzajemnym przeplataniu się sfery racjonalnej opartej na logicznym myśleniu ze sferą emocjonalną (Balboni 2012: 38). Ta druga jednak, jeśli aktywowany zostanie filtr emocjonalny, może poważnie zakłócić proces przyswajania wiedzy.

Kognitywne podstawy teoretyczne oraz wywodzące się z psychologii podejście humanistyczne zaowocowały wprowadzeniem zmian w schemacie nauczania języka obcego, w szczególności odnośnie do procesu uczenia się rozumianego jako samodzielny, świadomy sposób przetwarzania wiedzy oraz do postaci ucznia, indywidualnej, niepowtarzalnej, cechującej się danym rodzajem inteligencji i odrębnymi umiejętnościami. Badania prowadzone nad przyswajaniem języka pierwszego przez dzieci (Brown 1973, Slobin 1973, de Villiers/ de Villiers 1973) oraz dotyczące akwizycji drugiego języka (Dulay/ Burt 1974, 1975, Fabris 1978, Makino, 1980) dowodzą istnienia naturalnego porządku przyswajania elementów językowych, który różni się w obu przypadkach, ale wykazuje dużo podobieństw wewnątrz danej grupy badanych. Zachowanie tej kolejności w opracowaniu programów nauczania może wspomóc proces nauki, dostosowując go do rzeczywistych możliwości ludzkiego umysłu.

Podsumowując zatem, podejścia kognitywne i humanistyczne wypracowały metodologię nauczania o charakterze funkcjonalnym: celem ucznia jest aktywna znajomość języka obcego oparta na pełnym rozumieniu przetwarzanych treści. Rozwój kompetencji komunikacyjnej wydaje się tu tak samo istotny jak w metodzie komunikacyjnej: Krashen podkreśla konieczność wykształcenia kompetencji konwersacyjnej, która musi zostać przyswojona przez osoby uczące się języka obcego. Nieuniwersalne cechy konwersacji muszą zostać zinterioryzowane, w taki sam sposób jak zasady gramatyczne poprzez zrozumiały *input* językowy, co w przypadku tego rodzaju aktów komunikacji jawi się jako bardzo trudne do zrealizowania, biorąc pod uwagę czasowe i dyskursywne ograniczenia lekcji czy innego rodzaju nauki⁵.

Oczywiście nauczanie zgodne z omawianymi tu przesłankami teoretycznymi ma najbardziej zintegrowany profil w porównaniu z poprzednimi metodami nauczania, ponieważ traktuje proces uczenia się jako świadomy, indywidualny proces poznawczy bazujący w szczególności na konieczności rozumienia przetwarzanych treści. *Input* językowy musi być tak skonstruowany, aby odwoływał się do wcześniej nabytych przez ucznia umiejętności i wiedzy, dodając jednocześnie nowe właściwie skontekstualizowane elementy. Podejście humanistyczne, jako pierwsze, uwypukliło konieczność zrozumienia mechanizmów uczenia się oraz relacji między uczeniem się a przyswajaniem, co umożliwiło lepszą organizację samego nauczania przy uwzględnieniu indywidualnych cech charakteru i potrzeb ucznia. Nowością było też wskazanie sfery emocjonalnej jako ważnego czynnika wpływającego na jakość uczenia się. Jego działanie może, zdaniem Krashena, całkowicie zakłócić proces przyswajania.

Kwestią poboczną pozostaje wprowadzanie komentarzy metajęzykowych, takich jak na przykład objaśnienia gramatyczne, które mogą, ale nie muszą pojawić się w trakcie nauczania. Według H. Komorowskiej dzieje się tak dlatego, że:

materiały nauczania można przygotować w taki sposób, aby opierały się one silnie na procesach poznawczych, wymagając analitycznego, logicznego myślenia, a więc wprowadzając czynnik świadomości z jednoczesnym wyeliminowaniem komentarza gramatycznego, sformułowanego jednoznacznie przez nauczyciela lub uczniów (Komorowska 1980: 26).

⁵ Tego rodzaju sytuacje spotyka się, kiedy nie zostaje spełniony np. warunek czasu – koniecznego do zastanowienia się nad doбором odpowiednich środków językowych – co ma miejsce w trakcie rzeczywistego aktu komunikacji: „Second, even if the student manages to learn some rules of conversational competence, they will not always be available when they are needed: in Monitor-free situations. Most likely, the non-universal aspects of conversational competence have to be acquired. An initial hypothesis is that they are acquired the same way grammar is, via comprehensible input, (...) a very difficult task given the time and discourse constraints of the classroom” (S. Krashen 1982: 79).

Reasumując, w nauczaniu kognitywnym wprowadza się elementy wiedzy o języku, których udział zależy od konkretnych indywidualnych decyzji programowych, a nie od odgórných założeń teoretycznych. Kwestią sporną pozostaje stosowanie języka ojczystego do objaśnień ułatwiających zrozumienie trudniejszych zagadnień. Ogólnie metodycy podkreślają znaczenie ekspozycji na język obcy, który powinien być stosowany w każdym etapie nauczania, dopuszcza się jednak wprowadzenie elementów języka ojczystego tylko w przypadku rzeczywistej konieczności.

Występuje tu również podział na poszczególne sprawności językowe ze szczególnym naciskiem na umiejętność świadomego rozumienia, która pozwala na przyswojenie kolejnych umiejętności, a w dalszym etapie rozwój kompetencji porozumiewania się w języku obcym. Stąd też nauczanie to klasyfikuje się jako zintegrowane. Tworzenie własnych wypowiedzi i tekstów pisanych wynika oczywiście z przyswojenia określonej wiedzy i danych umiejętności, ale świadomość mechanizmów zachodzących w trakcie nauki, oddziaływanie funkcji monitora w określonych sytuacjach oraz znaczna ekspozycja na bodźce językowe umożliwiają uczniowi wykazanie się znaczną kreatywnością. Duża ilość bodźców językowych, właściwie przygotowane materiały autentyczne zgodne z regułą *i + 1*, nauczyciel posługujący się językiem obcym również na płaszczyźnie metajęzykowej pozwalają na zgromadzenie przez ucznia bogatego repertuaru struktur językowych. Mimo że cały tekst traktowany jest jako punkt wyjścia dla dalszych działań dydaktycznych, uczniowie mają jednak możliwość dokonania jego wcześniejszej analizy, dzięki której są w stanie samodzielnie i świadomie konstruować własne wypowiedzi, łącząc w całość poszczególne elementy poznane w tekście.

1.6.1. Metody eksperymentalne

Według Balboniego psychologia humanistyczna istotnie przyczyniła się do rozwoju metodyki nauczania języków obcych, uwypuklając znaczenie podejścia samych uczniów do procesu uczenia się oraz ich indywidualnych możliwości intelektualnych. Poszukując odpowiedzi na pytania dotyczące czynników wpływających na sukces lub porażkę w nauce, nieustannie przeprowadza się badania wręcz o profilu neurologicznym, których celem jest uchwycenie mechanizmów odpowiedzialnych za przyswajanie nowej wiedzy.

Natomiast samo podejście humanistyczne zaowocowało jeszcze w latach 70. nowym, świeżym spojrzeniem na możliwe techniki nauczania języków, niekonwencjonalne i wyłamujące się z ogólnie przyjętych założeń. To okres pełen innowacyjnych pomysłów, z których każdy wniósł nową koncepcję dydaktyczną, bardziej lub mniej skuteczną. Metody te rozwinęły się głównie w Stanach Zjednoczonych i zdaniem R. Titone (1982) miały wręcz kliniczny charakter, zbliżony do psychoterapeutycznego modelu relacji między pacjentem a psychologiem. Rola nauczyciela

została w nich bardzo ściśle określona w ramach pewnych psychologicznych ram, sprowadzając się głównie do odpowiedniej stymulacji ucznia przy pomocy wskazanych technik zachowania. Jak podkreśla Balboni, niektóre rozwiązania z tego okresu zostały później włączone do standardowego schematu nauczania, dzięki czemu nabrał on bardziej urozmaiconego charakteru (Balboni 2012: 43). Jednocześnie ich pozytywną cechą jest uwzględnienie potrzeb i sfery emocjonalnej ucznia, jego poczucia bezpieczeństwa, preferencji i zainteresowań (Komorowska 2002).

Poniżej zostanie przedstawionych pięć najważniejszych proponowanych współcześnie metod o naturze eksperymentalnej:

1. *Total Psysical Response*, czyli metoda reagowania całym ciałem;
2. *Silent Way*, czyli metoda polegająca na skupieniu;
3. Sugestopedia;
4. *The natural approach*, czyli naturalny sposób uczenia się języka obcego;
5. *Community Language Learning*, czyli nauka we wspólnocie językowej.

Niektóre rozwiązania i techniki dydaktyczne okazały się przydatne w nauczaniu dzieci i młodzieży czy też osób starszych. Mogą też być wykorzystane w ograniczonym wymiarze w różnego rodzaju kursach językowych.

Total Physical Response (TPR), czyli metoda reagowania całym ciałem

Metoda polega na połączeniu czynności mówienia i rozumienia z ruchem fizycznym. Została zaproponowana i rozwinięta przez Jamesa Ashera, kalifornijskiego profesora psychologii, który oparł się na założeniach psychologii rozwoju, teorii uczenia się, pedagogiki oraz na schemacie nauczania języków obcych wysuniętym już w 1925 przez Harolda i Dorotheę Palmer. Pod względem teoretycznym Asher nawiązuje do psychologicznej teorii śladów pamięciowych (*trace theory*)⁶, jednocześnie dostrzegając podobieństwo między akwizycją pierwszego języka przez dzieci a nauką drugiego języka oraz zauważając również, że mowa dorosłych skierowana do dzieci składa się głównie z prostych zdań: poleceń, prośb, zakazów, krótkich objaśnień, na które odpowiadają one przede wszystkim fizycznie poprzez wykonanie jakiejś czynności, zanim jeszcze potrafią zwerbalizować odpowiedź. Istotą procesu przyswajania języka jest zatem wykształcenie w pierwszym rzędzie umiejętności rozumienia. Możliwość mówienia powinna być wprowadzona do-

⁶ Zob. G. Katon (1940): teoria śladów pamięciowych, według której im częściej odwołujemy się do danego śladu, tym silniejsze jest skojarzenie i tym łatwiej będzie ono przywołane. Utrwalenie może zajść w wyniku pamięciowego powtarzania lub poprzez skojarzenie z wykonaniem pewnej czynności. Tak więc połączenie powtarzania i motorycznej aktywności ułatwia przypomnienie śladu pamięciowego: „which holds that the more often or the more intensively a memory connection is traced, the stronger the memory association will be and the more likely it will be recalled. Retracing can be done verbally (e.g., by rote repetition) and/or in association with motor activity. Combined tracing activities, such as verbal rehearsal accompanied by motor activity, hence increase the probability of successful recall” (J. Richards, T. Rodgers 1986: 87).

piero w kolejnym etapie. W procesie nauczania kładzie się zatem większy nacisk na znaczenie niż na samą formę językową. Przyjmując przesłanki psychologii humanistycznej, amerykański badacz uwypukla znaczenie sfery emocjonalnej i możliwych zakłóceń w procesie nauki wywołanych nadmiernym stresem. Jego zdaniem aktywność fizyczna redukuje poziom stresu u osoby uczącej się, wywołując jej dobry nastrój i pozytywne nastawienie do nauki.

Nauka gramatyki oraz słownictwa zachodzi dzięki umiejętnemu zastosowaniu trybu rozkazującego przez nauczyciela, który wydaje przede wszystkim sformułowane w różny sposób polecenia. Forma rozkazująca czasownika staje się w tej metodzie dominującym narzędziem dydaktycznym, wokół którego tworzy się cały schemat lekcyjny. Nauczyciel zwraca się do uczniów, wydając krótkie polecenia i prosząc o ich wykonanie, np.: *prendi la penna gialla e fatti dare quella blu* (Balboni 2012: 43). W celu lepszej komunikacji i ułatwienia zrozumienia nauczyciel odwołuje się nie tylko do słów, ale także do mimiki, gestów i pracy całym ciałem. Uczniowie obserwują go, koncentrując uwagę na znaczeniu i w kolejnym etapie próbując zwerbalizować usłyszane polecenia. Tego typu techniki umożliwiały naukę języka obcego szczególnie na jej początkowym etapie przy wprowadzaniu pierwszych uproszczonych struktur zdaniowych oraz słownictwa podstawowego.

Asher twierdził, że język składa się z abstrakcyjnych i nieabstrakcyjnych jednostek reprezentowanych przez konkretne słowa i imperatywne czasowniki, dlatego też osoby uczące się języka mogą zbudować sobie swego rodzaju poznawczą szczegółową mapę odzwierciedlającą struktury gramatyczne języka bez potrzeby odwoływania się do pojęć abstrakcyjnych:

Abstractions should be delayed until students have internalized a detailed cognitive map of the target language. Abstractions are not necessary for people to decode the grammatical structure of a language. Once students have internalized the code, abstractions can be introduced and explained in the target language (Asher 1977: 11–12).

Pod względem teoretycznym Asher wskazał trzy czynniki, których uwzględnienie w toku nauczania może zdecydowanie wpłynąć na jakość nauki: 1) wrodzony, indywidualny mechanizm uczenia się (*bio-program*) pierwszego i kolejnego języka – odmienny dla każdej osoby, 2) umysłowa lateralizacja procesów uczenia się, 3) stres czy też filtr emocjonalny hamujący tempo nauki. Jak widać, punkty te zbiegają się z hipotezami Krashena, szczególnie pierwszy i trzeci, natomiast drugi wskazujący na różne funkcje półkul mózgowych odpowiada badaniom z zakresu neurodydaktyki. Odnośnie do pierwszego punktu należy dodać, że błąd logiczny polegał na całkowitym przyrównaniu mechanizmów uczenia się drugiego języka do porządku przyswajania pierwszego języka przez dzieci, co, jak zauważył Krashen, pomimo pewnych podobieństw nie stanowi jednego i tego samego procesu. Nauka

zachodzi w dwóch różnych kontekstach, a osoby uczące się drugiego języka są już nierzadko dorosłe.

Istotnym punktem było odwołanie się w metodzie TPR do prawej półkuli, gdzie znajdują się ośrodki odpowiedzialne za aktywność językową człowieka oraz holistyczne, ogólne spojrzenie na nowo poznane dane. Tam też umieszczony jest ośrodek ruchu, co doprowadziło Ashera do powiązania tych dwóch czynności w ramach metody. Działania językowe połączone z ruchem aktywują w pierwszym rzędzie właśnie prawą półkulę, podczas gdy lewa obserwuje, analizuje i uczy się, dopiero w kolejnym etapie będzie odpowiadać za rozpoczęcie bardziej abstrakcyjnych procedur językowych. Jednocześnie redukcja stresu towarzyszącego nauce stanowi ważny warunek do osiągnięcia sukcesu w nauce. Amerykański psycholog zakłada, że przyswajanie pierwszego języka odbywa się w warunkach wolnych od stresu, natomiast nierzadko w trakcie nauki drugiego języka, która odbywa się zazwyczaj w kontekście klasy, pojawiają się czynniki stresogenne: postawa nauczyciela, system ocen, wzajemne relacje osób uczących się itd. Stworzenie przyjaznej atmosfery, umożliwienie przeżycia uczniom przyjemnych doświadczeń, jak również sama aktywność ruchowa uczniów w klasie oraz skupienie uwagi na znaczeniu, a nie na poprawności formy językowej mocno ograniczają negatywny wpływ stresu i silnych emocji na ich zdolność przyswajania.

J. Richards i T. Rodgers zauważają jednak niewystarczające uwzględnienie zagadnień gramatycznych, takich jak czas, aspekt, rodzajniki, pojęcia abstrakcyjne. Jednocześnie w sposób niejasny została określona zależność między umiejętnością rozumienia, a wykształceniem się umiejętności mówienia i komunikacji; nie zostały wskazane dokładne techniki nauczania wpływające na rozwój tychże sprawności po opanowaniu tej pierwszej. Nadmierny wydaje się również nacisk na stosowanie formy rozkazującej czasowników do wyrażania różnych aktów mowy, która to w realnym świecie nie stanowi głównego sposobu komunikacji językowej. Sama metoda TPR uważana jest za reminiscencję modelu behawioralnego w psychologii, a opierając się na porównaniu procesu przyswajania języka obcego do akwizycji pierwszego rodzimego języka przez dzieci, okazuje się niewystarczająca w nauczaniu dorosłych, którzy podchodzą świadomie do własnej nauki i potrzebują innych bardziej twórczych i wymagających bodźców (Richards/ Rodgers 1986: 87–93).

Obecnie wykorzystuje się metodę TPR szczególnie na poziomie początkującym w nauczaniu dzieci i młodzieży, których to naturalna potrzeba ruchu i działania może wspomóc proces przyswajania języka obcego, zwiększając ich motywację do nauki. W sposób umiarkowany stosuje się ją również w nauczaniu drugiego języka (L2) w przypadku imigrantów, gdzie można zaobserwować interesujące eksperymenty dydaktyczne polegające na połączeniu wymiaru językowego z wymiarem niejęzykowym związanym z ruchem fizycznym (Caon/ Ongini 2008).

***Silent Way*, czyli metoda polegająca na skupieniu**

Metoda skupienia lub cichej drogi opracowana przez Szwajcara Caleba Gattegno wymaga od osób uczących się i nauczyciela całkowitego skupienia i wyćwiczenia umiejętności koncentracji na wprowadzanym materiale. Nauczyciel nie powinien zabierać głosu przez jak największą część lekcji, zachęcając tym samym uczniów do własnej produkcji oraz do samodzielnego i aktywnego wykonywania ćwiczeń i zadań. Nauczyciel, po zaprezentowaniu materiału językowego, stara się wycofać z pola działania uczniów, jednocześnie ukierunkowuje ich uwagę na omawiane zachowania językowe. Szczególne narzędzia dydaktyczne stanowią tu kolorowe karty do nauki słownictwa i wymowy oraz pałeczki o zróżnicowanej długości, które początkowo były wykorzystywane przez Georges Cuisenaire'a w jego autorskich programach do nauki matematyki. Gattegno ze swej strony zaadaptował je do nauki języków obcych, w szczególności jako element zachęcający uczniów do wypowiedzi oraz przy poprawianiu najczęściej powtarzających się błędów. Główne założenia metody można podsumować w następujących punktach:

- proces uczenia się polega bardziej na odkrywaniu i tworzeniu niż na powtarzaniu i pamięciowym zapamiętywaniu,
- proces uczenia się zachodzi szybciej przy użyciu odpowiednich przedmiotów,
- proces uczenia jest ułatwiony, jeśli zadania osób uczących się wiążą się z samodzielnym rozwiązywaniem problemów (*problem solving*) (Richards/Rodgers 1986: 99).

Zdaniem Richardsa i Rodgersa metoda cichej drogi należy do podejść opartych na działaniu ucznia, a nie nauczyciela: jej główne działania polegają na odkrywaniu wiedzy i samodzielnym zastosowaniu jej we własnej produkcji ucznia. Dużą wagę przywiązuje się tu do kreatywności ucznia, a sama jego postać staje się centralnym punktem procesu dydaktycznego, w którym nauczyciel pełni rolę drugorzędną. Pod względem teoretycznym *silent way* odwołuje się do koncepcji J. Brunera (1966) uznającej „odkrywcze uczenie się” (*discovery learning*) za czynnik wpływający z jednej strony na zwiększenie możliwości intelektualnych, z drugiej – na zmianę w systemie nagradzania z zewnętrznego na wewnętrzny, co znacznie wpływa na wzrost motywacji do nauki. Odkrywanie wiedzy wpływa również na rozwój umiejętności logicznego myślenia oraz wspomaga proces zapamiętywania (Bruner 1966: 83). Gattegno doskonale rozumiał konieczność aktywnego zaangażowania ucznia w proces uczenia się i fakt, że nauczyciel nie jest w stanie przekazać wiedzy i umiejętności, może przyjmując jedynie rolę podmiotu ułatwiającego ten proces. Współczesne badania nad pamięcią z zakresu neuropsychologii potwierdzają skuteczność metod dydaktycznych opartych na działaniu ucznia, który lepiej przyswaja i zapamiętuje nie to, co zostało mu powiedziane, tylko to, co musiał samodzielnie odkryć, przetworzyć i zastosować (Spitzer 2002). W omawianej metodzie uczeń musi wykształcić w sobie swego rodzaju niezależność, samodzielność

i odpowiedzialność za efektywność własnej nauki, nauczyciel ułatwia mu to poprzez milczenie i ograniczenie własnej aktywności (Gattegno 1972).

Z punktu widzenia teorii języka Gattegno pojmował język jako element zastępujący doświadczenie, z czego wynika, że to doświadczenie nadaje językowi znaczenie: „language as a substitute for experience, so experience is what gives meaning to language” (Gattegno 1972: 8). W jego rozumieniu każdy język wykazuje swoisty zespół cech zarówno fonologicznych, jak i suprasegmentalnych, które określają jego unikalny charakter i melodię. Osoba ucząca się danego języka powinna w trakcie nauki poczuć ten niepowtarzalny, wyjątkowy charakter języka obcego. Jednakże co dokładnie to oznacza i w jaki sposób można opanować tę umiejętność, pozostaje dość niejasno określone.

Jednocześnie proces uczenia opiera się na założeniach podejścia strukturalnego, zgodnie z którymi składa się on z jednostek fonicznych organizowanych według danych reguł gramatycznych w zdania lub mniejsze jednostki składniowe przekazujące pewne znaczenie. Język nauczany jest w izolacji od społecznego kontekstu poprzez sztucznie nakreślone sytuacje komunikacyjne – dodatkowo przy pomocy kolorowych kart i pałeczek. W czasie lekcji wprowadza się uporządkowane strukturalnie zagadnienia gramatyczne wraz z nowym słownictwem, które prezentowane są w mniejszych segmentach w celu ułatwienia procesu przyswajania. Zdanie i jego znaczenie stanowią podstawową jednostkę nauczania, natomiast jego funkcje komunikacyjne zostają odsunięte na boczny tor. Zasady gramatyczne uczone są indukcyjnie przy jednoczesnym zachęcaniu uczniów do przyjęcia aktywnej i odkrywczącej postawy. Nauka słownictwa widziana jest przez twórcę metody jako jedno z ważniejszych zadań dydaktycznych, które powinno przebiegać w sposób uporządkowany. Samo słownictwo zostało podzielone na klasy obejmujące różne zakresy tematyczne według kryterium częstotliwości użycia, funkcji i stopnia specjalizacji. Najważniejszy dział to najczęściej używane, najbardziej funkcjonalne i uniwersalne słowa używane w danym języku, które, nawet jeśli nie mają odpowiedników w rodzimym języku uczniów, muszą być przyswojone w pierwszej kolejności. Stanowią one tzw. słownictwo funkcjonalne charakterystyczne wyłącznie dla danego języka.

W odniesieniu do samego procesu uczenia się Gattegno odwołuje się w pewnym wymiarze do mechanizmów zachodzących w procesie przyswajania pierwszego języka przez dzieci, twierdząc jednak, że stan umysłu osoby dorosłej uczącej się języka obcego radykalnie różni się od stanu umysłu dziecka, które uczy się pierwszego języka. W nauczaniu drugiego języka podejście metodyczne nie może opierać się na tych samych mechanizmach specyficznych dla danej fazy rozwoju dziecka, lecz musi zmierzać do stworzenia określonych, ściśle kontrolowanych zasad pracy. Efektywne uczenie się wymaga świadomego zaangażowania ucznia, który przede wszystkim w ciszy koncentruje się, samodzielnie odkrywając wiedzę, by następnie aktywnie ją wykorzystać we własnej produkcji. Samą ciszę uznaje się za niezwykle

ważny czynnik wpływający na jakość uczenia się, tylko w ciszy uczniowie mogą skupić uwagę na wykonaniu zadania językowego lub dojść do koniecznych wniosków. Nadmierne głośne powtarzanie omawianych treści z jednej strony niepotrzebnie zajmuje czas uczniów, z drugiej strony powoduje ich dekoncentrację i dezorganizację pracy. Tak samo istotnym elementem wydaje się świadomość, którą uczeń może w sobie wykształcić poprzez umiejętne koncentrowanie uwagi, zwiększając tym samym swoje możliwości intelektualne. Pozwala ona również na monitorowanie własnych postępów, poprawianie własnych błędów językowych oraz wykształcenie wewnętrznych umiejętności samodzielnego uczenia się przez całe życie (Richards/ Rodgers 1986: 103).

Schemat każdej lekcji obejmuje dany problem gramatyczny i pewien zasób nowych słów. Każdy nowy element wprowadzany jest w kontekście poznanych wcześniej zagadnień, zaczynając od struktur najprostszych i najmniej złożonych, a kończąc na tych coraz bardziej wymagających. W początkowej fazie nauki przeważa użycie prostych zdań i wypowiedzi w trybie rozkazującym, natomiast słownictwo dostosowane jest do stopnia trudności omawianych struktur oraz możliwości manipulacyjnych uczniów, a kolejność działów tematycznych zależy nie tylko od ich funkcjonalności, ale również od potrzeb pracy w klasie. Nauczyciel nie stosuje żadnego podręcznika, lecz do prezentacji nowych zagadnień posługuje się kolorowymi kartami lub tabliczkami, w czasie prezentacji uczniowie w ciszy koncentrują swoją uwagę wyłącznie na przekazywanych treściach, nie rozmawiają, nie powtarzają ani nie zadają pytań. Wymagane jest tu całkowite skupienie się, które, zdaniem Gattegno, ułatwia proces zapamiętywania. Następnie zadanie opracowania nowych elementów przejmują uczniowie, którzy odtwarzają poznany materiał i samodzielnie tworzą nowe teksty (Figarski 2003: 77).

Podsumowując, należy wspomnieć, że pewne techniki uczenia wprowadzone przez metodę skupienia, jak kolorowe karty i pałeczki, rozpowszechniły się szczególnie w nauczaniu dzieci, które są w ten sposób zachęcane do tworzenia własnych wypowiedzi. Kolorowe przedmioty stanowią tu doskonałe narzędzie dydaktyczne pobudzające wyobraźnię dzieci, jednocześnie koncentrując ich uwagę na obrazkowym przedstawieniu nowego słowa i oczywiście na samym słowie (Balboni 2012: 44).

Sugestopedia

Metoda zapoczątkowana w latach 60. przez bułgarskiego psychiatrę Georgia Łozanowa, który zajmował się badaniem reakcji człowieka na pewne nieuświadomione i nieracjonalne bodźce. Ideą Łozanowa było wykorzystanie i ukierunkowanie tych bodźców do zoptymalizowania procesu uczenia się. Jest to jedna z bardziej interesujących metod nauczania, która nieoczekiwanie okazała się wyjątkowo skuteczna, choć niezwykle wymagająca pod względem organizacji pracy. Jednym z elementów wpływającym na jej oryginalny charakter są zastosowane narzędzia dydaktyczne,

takie jak m.in. barokowa muzyka, dekoracje i wyposażenie sal dydaktycznych oraz autorytarna postawa nauczyciela (Richards/ Rodgers: 1986: 142). Zdaniem Scovela (1979: 258) sugestopedia wydaje się pseudonaukową mową, pełną mistycznych elementów, neologizmów i niezrozumiałych pojęć. Ta krytyczna opinia wynika również z niekompatybilności i nazbyt oryginalnego charakteru tej metody wobec tradycji zachodniej w nauczaniu języków obcych. Łozanow natomiast twierdzi, że skuteczność sugestopedia wynika z faktu, iż istotnie zwiększa ona możliwości pamięciowe osób uczących się: „Memorization in learning by the suggestopedic method seems to be accelerated 25 times over that in learning by conventional methods” (Łozanow 1978: 27). Zdaniem bułgarskiego psychiatry jej założenia teoretyczne wiążą się z tradycją radzieckiej psychologii, ale również z elementami jogi, bazując na dostosowanych technikach koncentracji i rytmicznego oddychania oraz warunkowaniu różnych stanów świadomości. Dzięki zastosowaniu odpowiednich technik wszystkie osoby uczące się mogą osiągnąć ten sam poziom umiejętności niezależnie od ich predyspozycji, jak i bez względu na czas poświęcony na naukę poza planowymi zajęciami. Jednocześnie określa on w każdym najmniejszym szczególe środowisko pracy: wyposażenie klas, rodzaj muzyki, wręcz ton głosu i sposób mówienia nauczyciela. Osoba ucznia powinna natomiast zostać wprowadzona w stan zrelaksowanego czuwania, nie odczuwać żadnego stresu ani niepokoju, wtedy też jest ona w stanie zapamiętać większą ilość informacji. Koncepcja ta odpowiada krashenowskiej hipotezie filtra emocjonalnego, który hamuje proces przyswajania wiedzy w sytuacji nadmiernego napięcia emocjonalnego. Aby osiągnąć odpowiedni stan umysłu i koncentracji, Łozanow kładzie duży nacisk na tło muzyczne i właściwy rytm o działaniu terapeutycznym. Muzyka służy do zrelaksowania uczniów, jak i do organizacji, określenia tempa pracy oraz wprowadzenia materiału językowego.

Łozanow nie odwołuje się do żadnej szczególnej teorii języka, podkreślając znaczenie pamięciowego opanowania głównie leksykalnych elementów języka w oparciu o ćwiczenia tłumaczeniowe tekstów, w których kontekst ich użycia odgrywa drugorzędną rolę. Istotnym czynnikiem w procesie nauczania jest dla niego „doświadczenie” całego tekstu językowego pod względem znaczeniowym, a nie wyłącznie poszczególnych jego fragmentów. Teksty powinny być tak dobrane, aby ich tematy były przede wszystkim interesujące dla uczniów, jednocześnie powinny zawierać odpowiedni ładunek emocjonalny, co przyczynia się do wzrostu motywacji u uczniów (Łozanow 1978: 268). Specjalnie wyszkolony nauczyciel odczytuje dany tekst w celu zaprezentowania jego właściwości fonetycznych i melodii języka obcego. Analiza cech językowych, zagadnień gramatycznych czy też struktur składniowych traktowana jest drugoplanowo albo w ogóle nie zostaje uwzględniona.

Odnośnie do teorii uczenia, sugestopedia opiera się na pojęciu „sugestii”, które zostaje poszerzone względem wąskiej klinicznej koncepcji stosowanej w hipnozie

(Richards/ Rodgers 1986: 144). W omawianej metodzie sugestię stosuje się w celu wprowadzenie ucznia w stan świadomego odprężenia, dzięki czemu pamięć może zostać „wypełniona” pożądaną treścią, co wydaje się pewną formą kontroli nad ludzkim umysłem. Według Łozanowa istnieje sześć głównych czynników wpływających na wydajność pamięci, takich jak:

1. autorytet nauczyciela: osoby uczące się zapamiętują więcej informacji, jeśli pochodzą one z wiarygodnego, autorytatywnego źródła; wyłącznie postawa nauczyciela, używany przez niego naukowy język, osobiste zaangażowanie w działania dydaktyczne, zachowany dystans między nim a uczniami pozwolą mu uzyskać niezbędny autorytet;
2. infantylizacja procesu uczenia czyli utworzenie relacji rodzic–dziecko: uczniowie przyjmują rolę dziecka, a nauczyciel rodzica, wykonując zarówno różne zadania i ćwiczenia językowe o charakterze ludycznym, połączone również z gimnastyką;
3. podwójne rozplanowanie: uczniowie uczą się nie tylko w wyniku bezpośredniej instrukcji nauczyciela, ale również poprzez zastosowanie dodatkowych narzędzi: tła muzycznego, kształtu mebli oraz osobowości nauczyciela;
4. intonacja i rytm: zmienność tonu i rytmu mówienia pozwala uniknąć efektu znudzenia u uczniów, który może być wywołany zbyt monotonnym sposobem przekazywania informacji;
5. pseudobierność osoby słuchającej koncertu: muzyczne tło w czasie lekcji pozwala uzyskać u uczniów stan wewnętrznego rozluźnienia, polegający na pseudobierności, który zdaniem Łozanowa stanowi optymalny stan do nauki dzięki uzyskaniu wysokiego stopnia koncentracji;
6. muzyka: dobór muzyki wydaje się tu niezwykle istotną kwestią, powinna być ona raczej wolna, dla Łozanowa funkcję tła najlepiej pełnią barokowe koncerty. Odpowiednie tempo i rytm muzyki wpływają na rytm serca i zarazem na stopień koncentracji osoby uczącej się (Bancroft 1972, w Richards/ Rodgers 1986: 145–146).

Sugestopedia postawiła sobie za cel szybki rozwój umiejętności konwersacyjnych u uczniów oraz opanowanie zdumiewającej ilości słownictwa, co wymagało przekonanie osób uczących się do wytyczenia sobie tych samych celów, aby byli oni odpowiednio zmotywowani. Łozanow twierdził, że ich możliwości pamięciowe zwiększają się tak samo u wszystkich dzięki zastosowanej sugestywnej stymulacji. Pomimo tego, że podkreślał on konieczność zarówno kreatywnego myślenia w rozwiązywaniu językowych problemów, jak i rozumienia i całościowego przetworzenia wprowadzanych materiałów, główny nacisk położony był na naukę słownictwa.

Typowy kurs języka oparty na tej oryginalnej metodzie trwał 30 dni i składał się z dziesięciu jednostek dydaktycznych, z których każda realizowana była przez trzy dni. Zajęcia odbywały się codziennie przez sześć dni w tygodniu w cztero- lub pięciogodzinnych cyklach. Każda jednostka lekcyjna zawierała dialog złożony

z około 1200 słów, które prezentowano dodatkowo w formie listy. Dodatkowo całości towarzyszył krótki komentarz gramatyczny. Pierwsze zadanie nauczyciela polegało na przedstawieniu treści dialogu z pominięciem wszelkich struktur gramatycznych, następnie uczniowie otrzymywali tekst dialogu wraz z tłumaczeniem na własny język. Dialog czytany był wielokrotnie, a po każdej lekturze nauczyciel odpowiadał na pytania uczniów, starając rozwiązać się jakiejkolwiek wątpliwości. Przed przystąpieniem do lektury dialogu, nauczyciel prosił uczniów o przyjęcie zrelaksowanej postawy i miarowe, rytmiczne oddychanie. Następnie otrzymywali oni odpowiedni czas na samodzielne zapoznanie się ze słownictwem. Kolejny etap pracy polegał na zastosowaniu nowych słów w ćwiczeniach i zadaniach opartych na tekście dialogu, jak np. odgrywanie ról. Nauczyciel cały czas musiał dbać o odpowiedni nastrój uczniów, tak aby pozostawali oni zrelaksowani, ale także skoncentrowani. Podczas zajęć uczestnicy kursu siedzą w kółku, tak aby czuli się zmotywowani do wzajemnej interakcji.

Rola ucznia w tej metodzie jawi się jako dość pasywna i ograniczona do wykonywania poleceń nauczyciela, który naucza również przy pomocy własnego autorytetu, co odpowiada dość tradycyjnemu podejściu do nauczania. Stan umysłu ucznia jest kontrolowany, wydaje się biernym odbiorcą zastosowanych metod, ma być zrelaksowany choć skoncentrowany, podległy jak dziecko woli nauczyciela-rodzica. Umieszczone w schemacie zajęć zadania i ćwiczenia również przypominają aktywności związane z edukacją dzieci: gry i zabawy, odgrywanie ról, śpiewanie piosenek, gimnastyka ruchowa (Bancroft 1972: 19). Uczestnicy kursu otrzymują również na samym jego początku nowe imiona i nową „biografię” w rzeczywistości kulturowej drugiego języka.

Natomiast nauczyciel nie przyjmuje postawy przewodnika w procesie nauki, jak to ma miejsce w przypadku metody komunikacyjnej, czy też podejścia kognitywnego. Musi być on autorytarny, taktowny, oddany metodzie, jak i poważny, do jego zadań należy też czujna obserwacja uczniów i ich postępów. Kieruje całkowicie przebiegiem zajęć, wybierając właściwe ćwiczenia, dobierając muzykę i organizując rytm pracy.

Materiały dydaktyczne opracowane zgodnie z założeniami sugestopedii obejmują teksty dialogów wraz z listami słówek i komentarzami gramatycznymi, ich nagrania, odpowiednią muzykę jako tło lekcji. Treść tekstów musi zawierać odpowiedni i lekki zarazem ładunek emocjonalny w celu podniesienia zainteresowania i motywacji u osób uczących się. Jednocześnie, jak zostało to wcześniej opisane, wyposażenie klasy, np. wygodne krzesła ułatwiające wprowadzenie w stan relaksu, odgrywają niezwykle istotną rolę w trakcie całego kursu, a zdaniem Łozanowa stanowią również czynnik decydujący o efektywności nauki.

Podsumowując, należy dodać, że niektóre elementy sugestopedii rozpowszechniły się w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech, przynosząc zaskakująco pozytywne efekty nauczania. Jej ograniczony zasięg, jak podkreśla P. Balboni, wynika

z konieczności odpowiedniego, dość kosztownego wyposażenia sal oraz wyszkolenia nauczycieli. W Stanach Zjednoczonych określa się tę metodę jako superlearning.

The natural approach, czyli metoda naturalna nauczania języka

Koncepcja nauczania naturalnego została zapoczątkowana w latach 70. XX wieku przez Tracy Terrela, nauczyciela języka hiszpańskiego, który pod względem teorii nauczania drugiego języka pozostawał pod silnym wpływem Stephena Krashena. Ich wspólna publikacja przedstawiająca główne założenia tego podejścia ukazała się w 1983 roku; Krashen opracował jej część teoretyczną, natomiast Terrel część praktyczną dotyczącą zastosowania konkretnych rozwiązań dydaktycznych w kontekście klasy. Autorzy określają opisane założenia podejścia jako tradycyjne, rozumiejąc pod tym pojęciem metody dydaktyczne zmierzające do rozwoju umiejętności komunikacyjnych bez uwzględniania analizy zasad gramatycznych czy też strukturalnych ćwiczeń językowych. Nawiązują głównie do metody naturalnej, innymi słowy bezpośrednio, z początków XX wieku, dla której główny cel dydaktyczny stanowiło nabycie umiejętności swobodnego porozumiewanie się w języku obcym (Richards/ Rodgers 1986: 128).

Pojęcie „naturalny” odnosi się, zdaniem Terrela i Krashena, do założeń naturalistycznego uczenia się języka charakterystycznego przede wszystkim dla wieku dziecięcego. Nacisk położony zostaje głównie na *input* językowy, czyli na jak najczęstszą ekspozycję ucznia na bodźce, bardziej niż na samą praktykę, czyli jego własną produkcję w języku obcym. Okres biernego odbioru danych językowych musi być wydłużony, tak aby mógł on odpowiednio przygotować się do kolejnych etapów nauki: rozumienia tekstów pisanych i tworzenia własnych wypowiedzi. Umiejętność rozumienia jawi się zatem jako szczególnie wyróżniona przez autorów, dla których mechanizm uczenia się drugiego języka przypomina mechanizm przyswajania pierwszego języka przez dziecko.

Odnosnie do teorii języka leżącej u podstaw naturalnego sposobu uczenia się Krashen i Terrel uznali funkcję komunikacyjną za najważniejszą funkcję języka, z czego wynika, że rozwój umiejętności komunikacyjnych u uczniów powinien stanowić główny cel dydaktyczny. Odrzucili przy tym wcześniejsze metody, dla których gramatyka jawiła się jako najistotniejszy składnik języka, jak choćby metody gramatyczno-tłumaczeniową i audiolingwalną opierające się nie na koncepcji przyswajania języka, lecz na strukturalistycznej teorii języka (Krashen, Terrel 1983: 1). Błędem logicznym było wyprowadzenie zasad nauczania języka z przesłanek językoznawczych, a nie z założeń i badań dotyczących samego procesu uczenia się i możliwości przyswajania nowych danych. Zdaniem Krashena i Terrela w centrum uwagi mylnie postawiono teorię języka zamiast kwestii dydaktycznych oraz osoby ucznia, głównego odbiorcy wszelkich metod nauczania. Dlatego też w swojej pracy autorzy nie wspierają założeń metody żadnymi teoriami odnoszącymi się bezpośrednio do budowy języka, uwypuklając przede wszystkim kwestie semantyczne

i leksykalne w nauce drugiego języka. Język przede wszystkim leksykon, gramatyka zostaje zepchnięta na dalszy plan, a jej funkcja ogranicza się do określenia zasad stosowania słownictwa w celu utworzenia poprawnego komunikatu językowego. Ponadto proces przyswajania może zajść tylko wtedy, kiedy uczący się rozumie przekazywane mu treści:

acquisition can take place only when people understand messages in the target language (Krashen/ Terrell 1983: 19)

oraz:

the input hypothesis states that in order for acquirers to progress to the next stage in the acquisition of the target language, they need to understand input language that includes a structure that is part of the next stage (Krashen/ Terrell 1983: 32).

Krashen zakłada tym samym, podobnie zresztą jak zwolennicy krytykowanej przez niego metody audiolingwalnej, że zagadnienia językowe powinny zostać podzielone na segmenty, tak aby każdy kolejny wkład zawierał zarówno elementy znane uczniowi, jak i element nowy wprowadzający do kolejnego etapu nauki zgodnie z zasadą *i + 1*. Richards i Rodgers, podsumowując najważniejsze cechy teoretyczne podejścia naturalnego, podkreślają znaczenie słownictwa, stopniowo wprowadzanych zhierarchizowanych struktur językowych i komunikacji. Gramatyka pełni tu drugorzędną rolę, przez co nie musi być ona przedstawiana eksplicytnie i całościowo przez nauczyciela, lecz jedynie nakreślona w celu przedstawienia danych struktur językowych i komunikacyjnych. Opis kwestii gramatycznych powinien być ograniczony wyłącznie do niezbędnych elementów, a uwaga uczniów ukierunkowana na naukę słownictwa i nabycie umiejętności porozumiewania się w języku docelowym.

Teoria nauczania/uczenia się języka w podejściu naturalnym opiera się w dużej mierze na założeniach i badaniach Krashena dotyczących mechanizmów akwizycji, czyli na (1) rozróżnieniu pomiędzy procesem uczenia się, a przyswajaniem, (2) hipotezie monitora, (3) hipotezie naturalnego porządku, według którego przebiega proces nauki, (4) hipotezie zrozumiałego wkładu językowego: *input + 1*, (5) filtru emocjonalnego mogącego zakłócić ten proces. Tych pięć hipotez wpłynęło na uformowanie rozwiązań praktycznych stosowanych w kontekście klasy, takich jak:

- prezentacja wyłącznie zrozumiałego bodźca językowego,
- wspomaganie rozwoju umiejętności rozumienia poprzez zastosowanie wizualnych pomocy dydaktycznych oraz ekspozycję przede wszystkim na bogate słownictwo,
- znaczne ograniczenie czasu omawiania reguł gramatycznych,

- nacisk na rozwój w pierwszej kolejności sprawności słuchania i czytania, sprawność mówienia wykształca się samoczynnie w kolejnym etapie nauki,
- ograniczenie działania filtra emocjonalnego poprzez wybór ciekawych dla uczniów tematów, budowanie przez nauczyciela przyjaznej atmosfery, unikanie sytuacji stresogennych i skoncentrowanie uwagi na przekazywaniu znaczenia, a nie poprawianiu błędnych form językowych (Richards/ Rodgers 1986: 134).

Odbiorcą docelowym jest, według twórców podejścia, uczeń początkujący, a głównym zamierzeniem osiągnięcie poziomu średniozaawansowanego. Podobnie jak w metodzie komunikacyjnej, cele językowe nauczania wyznacza się na podstawie analizy potrzeb osób uczących się. Zostają one wyraźnie określone i zakomunikowane uczestnikom kursu przed jego rozpoczęciem, tak aby wiedzieli oni, jakich efektów uczenia mogą się spodziewać po zrealizowaniu danej ilości godzin dydaktycznych. Organizacja czasu pracy i program nauczania języków obcych zgodny z podejściem naturalnym zakładają stopniowy rozwój umiejętności komunikacyjnych: w pierwszym rzędzie słuchania ze rozumieniem, w drugim samodzielnego wypowiedzania się. Rozwój sprawności rozumienia tekstów pisanych i pisanie dotyczy najbliższej sfery potrzeb komunikacyjnych ucznia, jak np.: pisanie listów, sporządzanie notatek, przekazywanie wiadomości. Każda sprawność kształcona jest przede wszystkim w obrębie najpotrzebniejszych sytuacji komunikacyjnych w języku docelowym dla danej grupy uczniów, którym umożliwia się zaobserwowanie danych struktur i funkcji językowych realizujących określony cel komunikacyjny lub temat. Tematy, omawiane zagadnienia i cele kształcenia powinny wiązać się zarówno z obszarem zainteresowań uczniów, jak i z ich indywidualnymi potrzebami, z których to wynika decyzja o podjęciu nauki języka obcego:

The goals of a Natural Approach class are based on an assessment of student needs. We determine the situations in which they will use the target language and the sorts of topics they will have to communicate information about (Krashen/ Terrell 1983: 71).

Pomimo uwzględnienia w sylabusie kursu rzeczywistych potrzeb uczących się autorzy proponują stworzenie listy najbardziej użytecznych zagadnień sugerujących nauczycielowi ewentualny wybór tematu lekcji, który zawsze powinien być zbliżony z ich zainteresowaniami. Podczas zajęć nie stosuje się żadnego podręcznika, a jedynie powyżej wymieniony przybliżony schemat tematyczny lekcji. Takie postępowanie sprzyja budowaniu swobodnej i przyjaznej atmosfery zajęć niezbędnej do prawidłowego przyswajania wiedzy. Nauczyciel przedstawia głównie słownictwo i struktury komunikacyjne, nie analizując odrębnie kwestii gramatycznych, które są przekazywane poprzez odpowiedni kontekst użycia. Jego zachowanie przypomina w pewnym stopniu zachowanie rodzica czy też opiekuna „dziecka”,

czyli ucznia uczącego się języka. Jego wypowiedzi muszą być proste i zrozumiałe dla odbiorców, towarzyszą im odpowiednia mimika, gesty, czasem rozmaite ekspozyty. Jeśli zachodzi taka potrzeba, nauczyciel powtarza je powoli i to kilkakrotnie, upewniając się tym samym, że wszyscy uczniowie zrozumieli i przyswoili ich treść. W przypadku prób budowania własnych wypowiedzi przez uczniów nauczyciel nie poprawia ich, lecz wyraża radość z każdego niewielkiego nawet sukcesu uczniów, zachęcając ich do wypowiadania się nawet przy pomocy pojedynczych słów.

Odnośnie do technik nauczania, podobnie jak w metodzie bezpośredniej, nauczyciel posługuje się różnymi przedmiotami znajdującymi się w klasie, jak i obrazkami przedstawiającymi np. dane sytuacje komunikacyjne, wykresami, krótkimi ogłoszeniami i innymi autentycznymi materiałami. Uczniowie pracują samodzielnie, w parach, w małych grupach lub wykonują zadania przewidziane dla całej grupy zajęciowej, jak np. prowadzona przez nauczyciela dyskusja. Techniki nauczania polecane przez Krashena i Terrela zostały najczęściej zaczerpnięte z innych wcześniejszych metod oraz dostosowane do potrzeb podejścia naturalnego, a są to: stosowanie prostych poleceń w trybie rozkazującym, gestów ułatwiających zrozumienie przekazywanej treści, ćwiczenie całych struktur językowych wyrażających dane cele komunikacyjne, dzielenie się zdobytymi informacjami między uczniami. Richards i Rodgers podkreślają, że proponowane techniki nie stanowią żadnych nowych rozwiązań dydaktycznych, bazując głównie na propozycjach metody komunikacyjnej i metody reagowania całym ciałem (Richards/ Rodgers 1986: 136).

Rola ucznia przypomina rolę uczącego się pierwszego języka dziecka, które przede wszystkim słucha i w skupieniu stara się zrozumieć przekaz nauczyciela. Wypowiada się samodzielnie w sposób, w jaki potrafi, dopiero wtedy, kiedy poczuje się do tego gotowy. W pierwszym etapie nauki koncentruje uwagę głównie na powtarzaniu wypowiedzi nauczyciela (Figarski 2003: 78–79). Następnie przechodzi do udzielania odpowiedzi typu tak/nie, w kolejnym etapie używa pojedynczych nowych słów poznanych podczas zajęć, bardziej złożone wypowiedzi spodziewane są dużo później, kiedy uczący się poczują się do tego gotowi. Nauczyciel nie może w żaden sposób wywierać jakiegokolwiek presji w celu przyspieszenia procesu przyswajania, ponieważ powoduje to jedynie odwrotny efekt. Powodzenie w nauce języka obcego zależy w dużej mierze od możliwości czasowych i zaangażowania uczniów w proponowane aktywności dydaktyczne. Istotnym czynnikiem jest tu pozostawienie uczniom dużej samodzielności w podejmowaniu decyzji odnośnie do własnej nauki, jak np. kiedy i w jaki sposób rozpocząć tworzenie własnych wypowiedzi.

Podsumowując, należy dodać, że podejście Krashena i Terrela oparte na obserwacji mechanizmów przyswajania języka w nieformalnych warunkach wyklucza gramatyczną systematyzację języka jako warunek wstępny do nauczania języków obcych. Ich zdaniem osoba dorosła może efektywnie uczyć się języka przy pomocy nieuporządkowanych pod względem gramatycznym materiałów, osiągając poziom biegłości zbliżony do rodzimych użytkowników. Ważne jest, aby stworzyć

odpowiednie warunki dydaktyczne: przyjazną atmosferę, życzliwe relacje między nauczycielem a uczącymi się, tak aby wyeliminować niekorzystny wpływ filtru emocjonalnego, a uwaga uczniów mogła być właściwie ukierunkowana. Dla Richardsa i Rodgersa to podejście nie ma rewolucyjnego charakteru w glottodydaktyce, lecz wydaje się bardziej ewolucyjne, ponieważ korzysta z propozycji teoretycznych i praktycznych wcześniejszych metod: najwięcej z metody bezpośredniej i komunikacyjnej. Główne cele nauczania to rozwój zarówno umiejętności rozumienia, czyli skupienie uwagi na znaczeniu, jak i umiejętności porozumiewania się w języku obcym w momencie, kiedy osoby uczące się czują się do tego gotowe. Ze względu na zastosowane rozwiązania dydaktyczne podejście naturalne wykorzystuje się w nauczaniu przede wszystkim dzieci i osób starszych, szczególnie wrażliwych na stres związany z procesem nauki.

Community Language Learning, czyli nauka we wspólnocie językowej

Metoda, znana także jako *counseling-learning* (CLL), opracowana pod koniec lat 60. przez psychologa jezuitę Charlesa A. Currana, który zastosował w nauczaniu języków obcych model spotkania psychoterapeutycznego. Nauczyciel pełni rolę „doradcy” (*counsellor*), który nie interweniuje bezpośrednio w proces uczenia się grupy, ograniczając swoją rolę do określania rytmu i strategii pracy oraz udzielania porad. Podobnie jak w poprzednio opisanym podejściu ważny czynnik stanowi przyjazna atmosfera podczas zajęć – korzystnie wpływająca na proces przyswajania (Balboni 2012: 43). Ze względu na tradycję glottodydaktyki metoda bywa klasyfikowana w ramach podejścia humanistycznego. Richards i Rodgers wskazują również na elementy nauczania dwujęzycznego, takie jak naprzemienne stosowanie rodzimego i obcego języka oraz przejścia w trakcie zajęć z jednego języka na drugi (*code-switching*) stymulowane przez nauczyciela. Zdaniem W. Mackey’a (1972) dwujęzyczność polega w tej metodzie na rozpoczynaniu zajęć w rodzimym języku i na stopniowym przechodzeniu na język obcy, przy czym autorami wypowiedzi są głównie uczniowie, nauczyciel nie narzuca żadnych odgórnie opracowanych treści.

Główne założenia teoretyczne CLL opierają się na psychologicznym podejściu, przyjmującym, że pierwsza osoba – doradca, stara się zrozumieć punkt widzenia drugiej osoby – klienta, towarzysząc mu, wspierając go i doradzając w razie zaistnienia takiej potrzeby. Tym samym ulega redefinicji rola nauczyciela i ucznia w procesie nauki, a istniejąca pomiędzy nimi relacja zostaje przyrównana do relacji doradca–klient w kontekście poradnictwa psychologicznego. W praktyce zajęcia językowe odbywają się w następujący sposób: grupa uczniów siedzi w kole, przypominając grupę terapeutyczną, nauczyciel pozostaje poza kręgiem – nie jest częścią grupy, ponieważ musi pełnić inną funkcję. Osoby uczące się przekazują sobie wzajemnie informacje w rodzimym języku (L1), nauczyciel tłumaczy ich przekaz na język obcy (L2), po czym poszczególne osoby z grupy powtarzają tekst w L2, który zostaje nagrany przez nauczyciela. W kolejnym etapie uczniowie starają się

stworzyć własne nowe wypowiedzi w języku obcym przy pomocy nauczyciela, który podpowiada najkorzystniejsze rozwiązania. Uczniowie dysponują pełną swobodą w decydowaniu komu z kręgu i w którym momencie chcą przekazać daną wiadomość. Są zachęceni przez nauczyciela do wzajemnego „podśłuchiwanie” wypowiedzi pozostałych uczestników zajęć, ich celem jest również wykształcenie sprawności rozumienia.

Na zakończenie „sesji” uczestnicy opisują swój stan emocjonalny, który towarzyszył im podczas pracy w grupie (Figarski 2003: 77). Uwypuklenie wpływu sfery emocjonalnej na mechanizm przyswajania pozostaje zbieżny z koncepcją dydaktyczną podejścia humanistycznego: „humanistic techniques engage the whole person, including the emotions and feelings (the affective realm) as well as linguistic knowledge and behavioral skills” (Richards/ Rodgers 1986: 114). Zachowania językowe nie istnieją zatem w próżni, lecz wynikają zarówno z odczuwanych emocji, jak i z nastawienia ucznia do własnych możliwości, który może oceniać się pozytywnie lub negatywnie, co niewątpliwie wpływa na efektywność procesu przyswajania. Zmniejszenie oddziaływania filtra emocjonalnego poprzez stworzenie odpowiednich warunków do nauki może, zdaniem zwolenników tej psychologicznej metody, poprawić i przyspieszyć naukę języka obcego. Wprowadzone rozwiązania dydaktyczne, szczególnie naprzemienne zastosowanie dwóch języków oraz swoboda osób uczących się w podejmowaniu własnych decyzji co do treści i momentu komunikacji, przyniosły zadowalające efekty nauczania.

Teoria języka leżąca u podstaw metody została opisana głównie przez studenta Currana La Forge’a dopiero w 1983 roku. Jego zdaniem, aby ułatwić proces nauki, należy w określony sposób przedstawić system foniczny języka, schemat budowy zdania, główne struktury gramatyczne: „the foreign language learners’ tasks are to apprehend the sound system, assign fundamental meanings, and to construct a basic grammar of the foreign language” (La Forge 1983: 4). Pomimo oryginalnych propozycji dydaktycznych i wykorzystaniu koncepcji psychologicznych początkowe założenia dotyczące samego języka wpisują się w dość tradycyjny nurt językoznawstwa polegający na strukturalistycznym rozumieniu języka. Z drugiej strony późniejsze prace dotyczące CLL określają język nie tylko przez pryzmat formy fonicznej i gramatycznej, ale także dynamicznego procesu społecznego (*language as Social Process*). Według La Forge’a proces komunikacji wykazuje bardziej złożony charakter niż zakładany w procesie komunikacji przekaz określonej informacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Bez odpowiedniej reakcji odbiorcy akt komunikacji nie zachodzi w pełni, ponieważ ma on charakter interaktywny. Nauka języka powinna opierać się na mechanizmie interakcji pomiędzy samymi uczącymi się oraz pomiędzy nauczycielem-doradcą a uczącymi się: „Language is people; language is persons in contact; language is persons in response” (La Forge 1983: 9). Ważnym czynnikiem wspomagającym nauczanie jest jakość relacji pomiędzy uczestnikami interakcji, im bardziej się ona pogłębia wraz z upływem czasu, nabierając

intymnego, przyjacielskiego charakteru, tym też efekty nauki są lepsze. Chęć aktywnego uczestniczenia w życiu grupy oraz obawa przed izolacją stanowią dodatkowy bodziec motywujący uczniów do nauki języka. Dynamika interakcji zmusza poniekąd wszystkich członków grupy zajęciowej do aktywnego słuchania, skupienia uwagi na znaczeniu oraz kształcenia sprawności porozumiewania się w języku docelowym. Zmienne pozostają zarówno jakość interakcji, jak i jej charakter, który początkowo charakteryzuje się relacją asymetryczną, zależną od wiedzy nauczyciela, następnie nabiera coraz bardziej symetrycznego wymiaru, a uczniowie stają się w pewnym stopniu niezależni od niego.

Odnosnie do teorii uczenia się Curren wychodził z założenia, że metoda polegająca na wspieraniu i doradzaniu uczniom optymalnych rozwiązań językowych może być powszechnie stosowana w dydaktyce, nie tylko języków obcych. Wymaga ona przede wszystkim zaangażowania w proces nauki ze strony ucznia, tymczasem istniejące koncepcje pojmują mechanizm uczenia się albo w kategoriach procesu intelektualnego bez dynamiki społecznej interakcji albo mechanizmu behawioralnego. W drugim przypadku rola ucznia sprowadza się do roli pasywnego odbiorcy pozbawionego możliwości wpływania na własny proces nauki.

Tymczasem autorzy omawianej metody postulują holistyczny punkt widzenia, w którym bierze się pod uwagę zarówno aspekt poznawczy, intelektualny, jak i sferę emocjonalną. Uczeń widziany jest jako niezależna, indywidualna osoba o pewnych cechach osobowościowych, predyspozycjach wewnętrznych, emocjach niepozostających bez wpływu na efektywność nauki. Porusza się on wewnątrz danej społeczności uczących się, wobec której stara się określić swoją pozycję, co decyduje również o jego motywacji do działania. Istotnym elementem wydaje się jego relacja z nauczycielem, która szczególnie w początkowym okresie nauki musi opierać się na zaufaniu, wzajemnym szacunku i poczuciu bezpieczeństwa, podobnie jak w przypadku rozwoju relacji dziecka do rodzica (Curren 1972: 90). Nauka nowego języka przypomina zatem kształtowanie nowego człowieka od początku poprzez wszystkie etapy rozwojowe obejmujące na początku dojrzwienie indywidualne, a następnie społeczne – wyrażające się w relacjach interpersonalnych. W czasie całego procesu nauki, rozumianego w kategoriach społecznych, należy wspierać u osób uczących się: poczucie bezpieczeństwa, umiejętność koncentracji i asertywnego zachowania językowego, refleksję nad tym, co jest nauczane, w celu lepszego zapamiętania materiału oraz umiejętność selekcji poznanego materiału językowego i odpowiedniego zastosowania w danych sytuacjach komunikacyjnych. Curren ujął te najważniejsze czynniki wpływające na efektywność nauczania, tworząc akronim SARD⁷, który stał się punktem odniesienia dla zwolenników tej metody. Każde z powyższych haseł wskazuje na potrzebę osobistego zaangażowania ucznia we własny proces nauki, dla Currena to warunek konieczny, aby mógł on osiągnąć

⁷ S to *security*, A – *attention/aggression*, R – *retention/reflection*, D – *discrimination* (Curren 1976: 6).

sukces. Jego możliwości intelektualne i psycholingwistyczne predyspozycje okażą się niewystarczające, jeśli uczeń nie wykaże własnej inicjatywy i czynnego udziału w aktywnościach dydaktycznych.

Tak samo nauka w izolacji bez możliwości interakcji w grupie uczących się nie przyniesie pożądanych efektów. Jedynie postawa ucznia, możliwość konfrontacji z innymi uczącymi się oraz elementy określone akronimem SARD mogą przynieść zakładane rezultaty (Richards/ Rodgers 1986: 118).

Odnosnie do programu nauczania, nie wyznacza się w nim specyficznych celów językowych czy też komunikacyjnych. Zarysowane zostają jedynie schematy dialogów w języku obcym. Jak wynika z założeń teoretycznych, to nauczyciel przekazuje swoją wiedzę i dzięki jego pomocy oraz współpracy z grupą uczniowie mogą osiągnąć wysoki poziom biegłości językowej. Metoda okazała się szczególnie przydatna w kształceniu sprawności mówienia i komunikacji ustnej. Nie stosuje się tu żadnego podręcznika, a materiały dydaktyczne tworzone są na bieżąco przez nauczyciela i uczniów, ci drudzy samodzielnie decydują, czego nauczą się podczas danego spotkania oraz pomiędzy zajęciami. Nauczyciel nagrywa wypowiedzi uczniów, które odtwarza i zapisuje na tablicy, aby zweryfikować wspólnie z nimi ich poprawność. Tak jak zostało to wcześniej powiedziane, jego zadanie polega na wspieraniu osób uczących się, jak najlepszym wzmocnieniu ich motywacji i nagradzaniu nawet drobnych sukcesów (Figarski 2003: 78).

Tematy lekcji ustalają sami uczący się, wybierając to, co ich interesuje lub to, co chcieliby przekazać pozostałym uczniom, przez co zadanie nauczyciela wydaje się dość trudne, ponieważ musi on przedstawić to samo znaczenie w języku obcym odpowiednio do ich poziomu biegłości językowej. Sylabus zajęć powstaje zatem w wyniku zestawienia potrzeb komunikacyjnych uczniów i odpowiedzi nauczyciela tłumaczącego ich wypowiedzi z języka rodzimego na język docelowy. Specyficzne struktury gramatyczne lub słownictwo mogą zostać wyodrębnione do dalszej analizy podczas zajęć w sposób wcześniej nieplanowany. W praktyce do każdego kursu powstaje oddzielny sylabus, który zdaniem Richardsa i Rodgersa może zostać wykorzystany retrospektywnie w celu uściślenia programu nauczania (Richards/ Rodgers 1986: 119).

Proponowane w programie aktywności i ćwiczenia dydaktyczne łączą podejście tradycyjne o charakterze formalnym z rozwiązaniami innowacyjnymi, obejmując tłumaczenia, pracę w grupach, przepisywanie przez uczniów nagranych wypowiedzi, analizę czy też refleksję nad zastosowanymi strukturami językowymi, uważne słuchanie wypowiedzi nauczyciela i wypowiedzi innych uczestników zajęć, luźną rozmowę na temat poznanych zagadnień i emocji towarzyszących procesowi nauki. Podczas zajęć uczniowie pozostają zawsze zwrócenii do siebie, tworząc grupę uczących się przypominającą grupę terapeutyczną. Nauczyciel nie jest częścią grupy, pozostając cały czas poza jej obrębem; odpowiada na bezpośrednie potrzeby komunikacyjne kursantów.

Zdaniem Richardsa i Rodgersa metoda CLL wydaje się najbardziej czuła na komunikacyjne potrzeby osób uczących się, co więcej pozwala im na całkowite decydowanie o doborze zagadnień tematycznych, a program nauczania tworzony jest „na bieżąco” w trakcie kursu. Taki schemat zajęć wymaga od nauczyciela wyjątkowej elastyczności i umiejętności dostosowania treści w języku obcym do poziomu biegłości językowej uczniów. Może to prowadzić do zaistnienia sytuacji niespodziewanych, niekiedy trudnych dla nauczyciela, który nie jest w stanie przygotować się wcześniej do zajęć, będąc zmuszonym do improwizacji. Jednocześnie powinien posiadać odpowiednią wiedzę z zakresu psychologii, aby odpowiednio motywować uczniów oraz stwarzać przyjazną atmosferę pracy. Brak jakichkolwiek materiałów dydaktycznych, podręcznika czy też programu nauczania dodatkowo utrudnia prowadzenie zajęć, przez co nauczyciel zmuszony zostaje do samodzielnego wyodrębniania struktur gramatycznych wymagających bardziej dogłębnej analizy. Porządek omawianych zagadnień nie wynika z konieczności stopniowania poziomu trudności proponowanych materiałów, lecz zależy głównie od samych uczniów, którzy nie mają odpowiedniej wiedzy teoretycznej z zakresu glottodydaktyki, jak również od subiektywnych decyzji nauczyciela. Metoda nie sprawdziła się w przypadku ukierunkowanych tematycznie kursów językowych, jak i na wyższych poziomach zaawansowania, stosuje się ją przede wszystkim w nauczaniu uczniów w wieku szkolnym ponadpodstawowym (Balboni 2012: 43).

Metody eksperymentalne z całą pewnością przyczyniły się do rozwoju oryginalnych technik nauczania, które odpowiednio wykorzystane mogą stanowić urozmaicenie kursów językowych prowadzonych według bardziej konwencjonalnych i rozpowszechnionych metod. Niektóre z nich, jak TPR, metoda skupienia czy też podejście naturalne, dzięki wprowadzeniu różnego rodzaju dodatkowych narzędzi: kart do nauki słownictwa, kolorowych pałeczek, muzyki w charakterze tła stosuje się obecnie w nauczaniu uczniów w wieku przedszkolnym lub szkolnym, jak również w przypadku osób starszych, które wymagają odpowiedniego tempa nauki, ilości materiałów dydaktycznych oraz redukcji czynników stresogennych. Należy też dodać, że pewne propozycje okazały się niespodziewanie bardzo efektywne, np. konieczność powtarzania omówionego materiału przed snem w sugestopedii, czy też wzorowane na sesjach psychoterapeutycznych metody kliniczne tworzące schemat zajęć lekcyjnych, w których nauczyciel przyjmował rolę terapeuty grupy osób uczących się języka obcego, co zachodzi szczególnie w sugestopedii i CLL. Postać ucznia traktowana jest podmiotowo i autonomicznie, podkreślone zostają jej potrzeby, indywidualny charakter pracy oraz samodzielność w podejmowaniu decyzji odnośnie do własnej nauki. Uczeń bywa zachęcany do odpowiedzi, do stworzenia własnej wypowiedzi, nie wywiera się na nim żadnej presji, nauczyciel czeka na moment, kiedy poczuje się on na tyle pewnie, aby przejść do etapu własnej produkcji. W podejściu zarówno do osoby ucznia, jak i samego procesu nauczania/uczenia się, metody eksperymentalne czerpią przede wszystkim z badań z zakresu

psychologii, mając na uwadze stworzenie takich warunków, w których poczucie stresu wynikające z nauki drugiego języka zostanie zredukowane do minimum, przez co uczeń osiągnie lepsze rezultaty.

Jako jedną z najważniejszych cech metod eksperymentalnych ze względu na rodzaj nauczania można wskazać funkcjonalność, ponieważ ich głównym celem jest wyrobienie u ucznia aktywnej znajomości języka, nacisk położony zostaje na sprawność porozumiewania się i tworzenia wypowiedzi w danych celach komunikacyjnych. Ponadto w procesie nauczania samo uczenie się traktuje się jako świadomy proces poznawczy wymagający skupienia i samodzielności w kształceniu kolejnych umiejętności, począwszy od biernego rozumienia czy też rozpoznawania nowych elementów języka, do własnej produkcji ucznia. Uczeń to jednostka autonomiczna, której nauczyciel nie może narzucić tempa, ani przekazać wiedzy, może on jedynie wspierać uczniów w ich samodzielnej pracy.

Metody eksperymentalne nie wprowadzają elementów wiedzy teoretycznej o języku, zostaje ona wręcz ograniczona do niezbędnego minimum. Nierzadko zajęcia prowadzi się nie według konkretnego programu nauczania zawierającego usystematyzowane struktury gramatyczne lub działy słownictwa, lecz według potrzeb uczniów, czy też doświadczenia nauczyciela (CLL, TPR, podejście naturalne). Nie stosuje się w ich przypadku żadnych podręczników, jedynie w sugestopedii schemat lekcji zawiera analizę tekstu dialogowego, w którym uczniowie analizują dane struktury gramatyczne w kontekście użycia komunikacyjnych.

Nauczanie polega na gromadzeniu bogatego zestawu struktur zdaniowych i wyrażań, które mogą zostać użyte w danych sytuacjach. Uczniowie nie uczą się na pamięć narzuconych elementów, ale dążą do nabycia sprawności tworzenia samodzielnych wypowiedzi bez względu na popełniane błędy językowe. Muszą zrozumieć tekst, dokonać własnej analizy treści, a następnie powiązać poznane wcześniej elementy w większą całość.

1.7. Rozwój podejścia komunikacyjnego

1.7.1. Podstawy teoretyczne

Sukces metody audiolingwalnej został mocno ograniczony wraz z krytyką wysuniętą przez Noama Chomskiego już pod koniec lat 50. wobec behawiorystycznego modelu kształcenia. Chomsky wysunął hipotezę o istnieniu *Language Acquisition Device* (LAD), czyli mechanizmu przyswajania języka opartego na zasadach gramatyki uniwersalnej, które obecne są we wszystkich językach świata i mają charakter wrodzony, tak iż każdy człowiek przyswajający język ojczysty nie musi się ich uczyć. W ramach gramatyki transformacyjnej pojawia się pojęcie kompetencji językowej – intuicyjnej znajomości systemu językowego – stojącej w opozycji do

danej wypowiedzi (Komorowska 1980: 25). Rozróżnienie między tymi dwoma zjawiskami wpłynęło również na zmianę koncepcji metodycznych w nauczaniu języków obcych. Szczególną uwagę zwróciły sformułowane zasady generowania poprawnych zdań, które mogły okazać się przydatne w procesie nauczania/uczenia się języków.

Zdaniem Chomsky'ego każdy użytkownik języka posiada naturalną (wrodzoną) zdolność tworzenia i rozumienia nowych zdań, także tych, których nigdy wcześniej nie poznał. Znajomość ogólnej gramatyki opisującej język stanowi model kompetencji językowej dającej możliwość użytkownikom danego języka zarówno generowania nieskończonego zbioru zdań, jak i interpretacji semantycznej dla każdego takiego zdania. Zachowanie językowe zostaje określone mianem „performancji”, której ostateczny kształt zależy, poza kompetencją językową, również od pamięci i stanu psychofizycznego użytkowników. Proces przyswajania języka rodzimego przez dzieci według Chomsky'ego możliwy jest dzięki wrodzonemu mechanizmowi wewnętrznemu, czym odwołuje się do racjonalistycznych idei Leibniza i Kartezjusza. Dziecko uczy się zatem wyłącznie dodatkowych zasad obowiązujących w jego rodzimym języku. Gramatyka transformacyjno-generatywna danego języka tworzy jego strukturę kognitywną, umożliwiając poznanie abstrakcyjnych zasad funkcjonowania tego języka; zasad wywodzących się właśnie z predyspozycji ludzkiego umysłu (*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* 1993: 217).

Jednym z zarzutów Chomsky'ego wobec teorii strukturalistycznych było też niewzięcie pod uwagę indywidualnej kreatywności użytkowników języka w generowaniu niepowtarzalnych zdań (Richards/ Rodgers 1986: 64). W procesie nauczania języków obcych mocno ograniczało to poznanie szerokiego repertuaru zdań możliwych w danej sytuacji komunikacyjnej: reakcja ucznia polegała na podaniu jednej wyuczonej mechanicznie odpowiedzi na dany bodziec językowy. Teoria kompetencji językowej wpłynęła w późniejszym okresie na rozwój psychologii eksperymentalnej i psycholingwistyki zajmujących się samym procesem akwizycji językowej oraz mechanizmami rządzącymi sposobami generowania wypowiedzi. Coraz bardziej poszukiwano alternatywnych do behawiorystycznych metod nauczania, tak aby zwiększyć kreatywność osób uczących się i poprawić ich możliwości swobodnego komunikowania w języku obcym.

Dużą rolę odegrał również Robert Lado z Uniwersytetu w Georgetown, którego koncepcja językoznawstwa kontrastywnego opartego na poszukiwaniu różnic i podobieństw pomiędzy rodzimym językiem ucznia a językiem nauczonym postawiła sobie za cel wskazanie obszarów największych potencjalnych trudności mogących wyniknąć w procesie przyswajania.

Natomiast rozwój umiejętności komunikacyjnych i pragmatyczny aspekt znajomości języka stały się przedmiotem zainteresowania metodyków w wyniku pojawienia się teorii aktów mowy zapoczątkowanej przez Johna Austina, a następnie doprecyzowanej przez Johna Searle'a. Dwie najważniejsze publikacje z tego okresu

to *How to Do Things with Words* (Austin 1962) i następnie *Speech Acts* (Searle 1969). Jak podkreśla Balboni, tych dwóch językoznawców przesuwają punkt ciężkości w podejściu do języka z kwestii, jaki jest język, na kwestię, czemu służy język. Odpowiedź brzmi: „język służy do działania, do realizowania aktów społecznych i pragmatycznych, do komunikowania” (Balboni 2012: 23). Elementy języka zostają sklasyfikowane na podstawie celów nazwanych aktami mowy lub też funkcjami komunikacyjnymi – *communicative function* – w glottodydaktyce brytyjskiej. W każdym języku istnieją te same cele językowe, jak np.: udzielenie informacji, zadanie pytania, złożenie obietnicy, wydanie rozkazu, tylko że mogą być wyrażone przy pomocy odmiennych środków językowych. Nauczanie języków powinno zatem zmierzać do rozwoju szeroko rozumianej sprawności komunikacyjnej w języku obcym (o czym będziemy jeszcze pisać w następnym rozdziale); uczeń powinien umieć zastosować język tak, aby zrealizować dany akt mowy.

W rozwoju podejścia komunikacyjnego zasadniczą rolę odegrała określona przez Della Hymesa kompetencja komunikacyjna, która z jednej strony stanowiła kontynuację teorii wrodzonej kompetencji językowej Chomsky’ego, z drugiej stała do niej w opozycji. Chomsky wykazywał bardziej abstrakcyjny sposób rozumowania: jego zdaniem osoba posługująca się danym językiem jako rodzimym posiada pewne idealne umiejętności, które pozwalają jej na tworzenie gramatycznie poprawnych zdań. Taki użytkownik języka funkcjonuje w homogenicznym językowo środowisku, zna perfekcyjnie swój język, a tworzenie wypowiedzi nie jest zakłócone przez czynniki, takie jak ograniczenia pamięci, koncentracja uwagi, błędy, zainteresowanie tematem lub jego brak. Dla Hymesa taki pogląd jawił się jako mocno ograniczony, nieuwzględniający potrzeb komunikacyjnych użytkowników języka i kultury, w jakiej się poruszają. Sama definicja kompetencji komunikacyjnej zostanie przedstawiona w kolejnym rozdziale poświęconemu temu niezwykle pojemnemu pojęciu. Tu ważne jest, aby podkreślić rosnące zainteresowanie językoznawców i metodyków rozwojem sprawności komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych, która, według Hymesa, stanowiła to, co osoba ucząca się powinna wiedzieć o języku, aby być komunikacyjnie skuteczna. Nabyta wiedza powinna być zatem tak wyćwiczona, aby mogła być sprawnie wykorzystana w praktyce – odpowiednio do kontekstu sytuacyjnego. Nacisk w nauczaniu został przesunięty z utrwalania pamięciowego danych struktur i słownictwa, ćwiczenia prawidłowej wymowy oraz napiętnowania błędów językowych w kierunku skutecznego wspomagania rozwoju umiejętności porozumiewania się z rodzimymi użytkownikami języka, tak aby został osiągnięty wyznaczony cel komunikacyjny będący realizacją danych aktów mowy. Ponadto inaczej zaczął być traktowany błąd językowy, który do pewnego stopnia wcale nie musiał zakłócać procesu komunikacji. Wymowa nie musiała już przypominać wymowy charakterystycznej dla rodzimych użytkowników języka, oczywiście pod warunkiem, że nie uniemożliwiała porozumienia się. Postawiono na szeroko rozumiany rozwój sprawności komunikacyjnej

u osób uczących się języka obcego, inne cele zostały odsunięte na boczny tor, co w perspektywie czasu przyczyniło się do wzrostu krytyki wobec metody komunikacyjnej, która zaniedbywała poznawczy i kreatywny charakter procesu uczenia się.

Kwestia zdefiniowania kompetencji komunikacyjnej oraz wprowadzenie do powszechnego nauczania metody ukierunkowanej na rozwój tej sprawności stało się w latach 70. sprawą polityczną dla Rady Europy, która w sytuacji kulturowego zjednoczenia krajów Europy Zachodniej i rosnącej roli języka angielskiego jako *lingua franca* XX i XXI wieku, pragnęła rozpowszechnić naukę języków europejskich według ujednoczonych standardów. Nauka języków obcych miała odbywać się według tych samych standardów we wszystkich państwach i trwać przez całe życie. Edukacja stała się jednym z najważniejszych celów Rady Europy, która sponsorowała międzynarodowe konferencje dotyczące metodologii nauczania, angażując się również w prace nad ustaleniem poziomów progowych (Richards/ Rodgers 1986: 65). W 1972 roku brytyjski językoznawca D. Wilkins zaproponował funkcjonalną lub komunikacyjną definicję języka, która posłużyła za podstawę do rozwoju komunikacyjnego programu nauczania języków biorącego pod uwagę analizę komunikacyjnych znaczeń dostosowanych do potrzeb osób uczących się (Wilkins 1972). Wilkins opisał dwa rodzaje znaczenia: kategorię pojęciową obejmującą określone dziedziny tematyczne oraz funkcję komunikacyjną wskazującą na realizację poszczególnych aktów mowy. Następnie w 1976 roku opublikował *Notional Syllabuses*, pracę, która wywarła ogromny wpływ na dalszy rozwój podejścia komunikacyjnego, przyjętą przez Radę Europy jako baza do opracowania specyfikacji elementów językowych o charakterze komunikacyjnym dla pierwszego poziomu zaawansowania: poziomu progowego (van Ek/ Alexander 1980). Trzeba tu wspomnieć, że już wcześniej, w 1975 roku, van Ek opublikował monografię *The Threshold Level*, gdzie przedstawił funkcje językowe, które powinny zostać przyswojone przez osobę uczącą się języka na poziomie progowym (Janowska 2011: 20–22). Selekcja elementów językowych powinna opierać się na analizie potrzeb danej grupy uczących się zgodnych z rzeczywistymi sytuacjami użycia języka obcego zapewniających prawidłową komunikację. Cytując J.A. van Eka za I. Janowską, jako sytuację językową rozumie się ustalenie ról, „które musi spełnić użytkownik języka, ramy, w których będzie odgrywał te role, oraz tematy, które musi poruszać. Wyrażając się bardziej technicznie, przez sytuację rozumiemy zespół warunków pozajęzykowych, które determinują rodzaj aktu mowy” (tłumaczenie I. Janowska 2011: 22).

Rada Europy przyjęła jako model w nauczaniu języków obcych podejście pojęciowo-komunikacyjne bazujące na funkcjonalnym rozumieniu języka. Cel stanowił rozwój kompetencji komunikacyjnej u osób uczących się, czyli właściwe funkcjonowanie w środowisku obcojęzycznym.

Odnosnie do podstaw teoretycznych podejścia komunikacyjnego, szeroko opisanego w literaturze przedmiotu, odsyłamy do publikacji m.in.: J.P. Allena (1980)

dotyczącą modelu nauczania drugiego języka, R.L. Allwrighta (1977) o komunikacyjnej praktyce nauczania, C. Brumfita i K. Johnsona (1982) o podejściu komunikacyjnym w tworzeniu programów nauczania, C.N. Candlina (1976) dotyczącą zagadnień pragmatycznych w podejściu komunikacyjnym, M. Finocchiaro i C. Brumfita (1983) o pojęciowo-funkcjonalnym podejściu w teorii i praktyce nauczania, K. Johnsona (1982) o tworzeniu programu zajęć i komunikacyjnej metodologii nauczania, W. Littlewooda (1981) o zagadnieniach nauczania ukierunkowanego na komunikację językową, S. Savignon (1972, 1983) dotyczące rozwoju kompetencji komunikacyjnej, J.C. Richardsa (1985) o kontekście nauki języków obcych.

Według J.C. Richardsa i T. Rodgersa nie istnieje tzw. metoda komunikacyjna, a w przypadku tego modelu nauczania lepszym określeniem będzie hasło „podejście”, ponieważ, pomimo publikacji niebagatelnej ilości materiałów opisujących jego teoretyczne podstawy, praktyka nauczania pozostawiona jest do indywidualnej interpretacji metodyków i nauczycieli. Niezmienne pozostają pewne zasady metodyczne, takie jak analiza potrzeb, sposób ustalania poziomów zaawansowania znajomości języka, nacisk na rozwój kompetencji językowej, zagadnienia te zostaną opisane w kolejnym paragrafie.

1.7.2. Metodologia nauczania

Koncepcja komunikacyjna w nauczaniu postawiła po raz pierwszy w centrum zainteresowania postać ucznia, która została też przeddefiniowana, stając się „uczącym się”. Jednocześnie położono nacisk zarówno na analizę potrzeb osób uczących się – celów, jakie zamierzają osiągnąć, jak i konieczność wyznaczania poziomów znajomości języków, zmierzając do usystematyzowania programów nauczania i repertorium językowego. Polityka Rady Europy zaczęła wyznaczać jednolite trendy w nauczaniu, promując podejście komunikacyjne jako najbardziej skuteczne oraz odpowiadające potrzebom zglobalizowanego świata. Podkreślono znaczenie rozwoju kompetencji komunikacyjnej ukierunkowanej na realizację konkretnych działań językowych w określonych sytuacjach. Tym samym poprawność językowa zeszła na dalszy plan na rzecz funkcjonalności języka i jego pragmatycznego charakteru. Język rozumiany jest jako narzędzie komunikacji, przez co istotna stała się selekcja jego elementów stosownie do potrzeb i specyfiki określonej grupy uczących się. Poprzez analizę sytuacji, w których dane osoby będą używać języka, wyznacza się zakres materiału językowego umożliwiający im prawidłowe funkcjonowanie w tychże sytuacjach. Samą sytuację językową definiuje się jako „zespół warunków pozajęzykowych, które determinują rodzaj aktu mowy”, w ramach którego ustala się role pełnione przez użytkowników języka, ramy, czyli otoczenie – kontekst sytuacyjny i poruszane tematy (Janowska 2011: 21–22). Funkcje językowe wiążą się

nierozłącznie z pojęciami ogólnymi, jak np.: czas, przestrzeń, relacje międzyludzkie, identyfikacja, formułowanie życzeń, pragnień, celów, prośb – zatem w każdym języku istnieje repertuar środków językowych służących do wyrażania danych pojęć. Nauczanie języków obcych powinno wychodzić od wyznaczenia najważniejszych funkcji językowych niezbędnych do prawidłowej komunikacji w konkretnych sytuacjach, następnie dążyć do wskazania osobom uczącym się środków językowych, które pozwolą im na właściwe posługiwanie się językiem obcym. Koncepcja poziomów progowych, czyli inwentarzy tychże środków językowych, posłużyła do usystematyzowania funkcji językowych w obrębie danego poziomu zaawansowania dla każdego języka. Tak jak już zostało to wspomniane, powstała ona w wyniku umieszczenia osoby uczącej się w centrum procesu nauczania językowego, dzięki czemu uwzględnione zostały jej potrzeby „w takich dziedzinach jak określanie celów i treści nauczania, dobór środków dydaktycznych” (Janowska 2011: 23). Uczący się nabywa prawo do wyrażenia własnych, indywidualnych potrzeb w ramach nauki języka, a nauczyciel musi wziąć pod uwagę jego dezyderaty przy tworzeniu programu nauczania, czy też materiałów dydaktycznych.

Postulat uwzględnienia potrzeb językowych (*language needs*) pojawił się w 1971 roku podczas prac ekspertów Rady Europy w odniesieniu do systemu nauczania osób dorosłych. Według R. Richtericha należało określić rzeczywiste potrzeby osób dorosłych uczących się języka, których główną intencją stanowiło opanowanie języka w celach komunikacyjnych, aby móc efektywnie posługiwać się danym językiem w pracy, w podróży itd. Analiza potrzeb umożliwiła wskazanie celów dydaktycznych w postaci nabytych umiejętności (Janowska 2011: 24). Analiza może zostać przeprowadzona osobiście przez nauczyciela w formie rozmowy z grupą uczących się lub w postaci kwestionariusza zawierającego pytania, dlaczego podjęli się nauki języka, co zamierzają osiągnąć, czy znajomość języka potrzebna jest im w pracy zawodowej itd. J. Richards i T. Rodgers precyzują cel analizy potrzeb jako określenie motywacji do nauki:

Typically, such formal assessments contain items that attempt to determine an individual's motivation for studying the language. For example, student might respond on a 5-point scale (strongly agree to strongly disagree) to statements like the following:

I want to study English because... 1) it will be useful in getting a good job; 2) it will help me understand English speaking people (...); 3) a good knowledge of English helps to gain other people's respect (...); 4) it will allow me to converse with interesting people; (...) (Richards/ Rodgers 1986: 78).

Biorąc pod uwagę otrzymane wyniki, nauczyciele czy metodycy mogą opracować program wraz z repertuarem środków językowych potrzebnych dla

konkretnej grupy osób uczących się, spełniając tym samym ich oczekiwania i czyniąc naukę bardziej efektywną.

Ustalenie potrzeb językowych uczących się oraz poznanie celów, które spowodowały podjęcie nauki języka obcego, pozwalają nauczycielowi na dalsze kroki: ustalenie lub dostosowanie programu nauczania oraz dobór odpowiedniego podręcznika i innych materiałów dydaktycznych. Metoda komunikacyjna, w odróżnieniu od podejść wcześniejszych, uwzględnia rzeczywiste atrybuty i dezyderaty osób uczących się, stawiając je na pierwszym miejscu procesu dydaktycznego. Nauczyciel nie jest już punktem odniesienia dla całego procesu dydaktycznego, staje się swego rodzaju doradcą, konsultantem merytorycznym. Według P. Balboniego nauczyciel pełni rolę przewodnika w nowo poznawanym języku, przybliżając *input* językowy, nie będąc już wszechwiedzącym, autorytarnym sędzią. Natomiast uczeń jako jednostka autonomiczna, jego potrzeby i zainteresowania umieszczone zostają w centrum procesu nauczania (Balboni 2012: 28). Do tego momentu nauczanie języków obcych polegało na zupełnie innych zasadach, zgodnie z którymi dydaktyka opierała się z jednej strony na postaci nauczyciela sterującego całkowicie przebiegiem nauczania, gdzie rola ucznia ograniczała się do biernego odbioru, z drugiej strony na jedynie słusznej metodzie ustalonej zazwyczaj przez językoznawców. Realne potrzeby ucznia nie były uwzględniane w tworzeniu programów nauczania i w doborze materiałów, uczeń musiał z założenia przyjąć to, co oferował mu nauczyciel.

Metoda komunikacyjna natomiast zakłada mniejszą koncentrację na osobie nauczyciela, którego zadanie polega na takim zorganizowaniu pracy, aby to właśnie uczniowie byli jak najbardziej aktywni, ćwicząc swoje komunikacyjne umiejętności w języku obcym. Podczas zajęć w klasie nauczyciel wspomaga jedynie ich aktywność, doradzając, zachęcając do wypowiedzi, uzupełniając ewentualne luki leksykalne i monitorując wyniki. Jednak nie powinien on poprawiać błędów gramatycznych, czy też całych wypowiedzi, tak aby nie zakłócać swobody wypowiedzi. Wszelkie uwagi i komentarze mogą być przez niego zanotowane i omówione w późniejszym czasie (Littlewood 1981, Finocchiaro/ Brumfit 1983). Rola nauczyciela zostaje mocno ograniczona na rzecz osób uczących się, którym przyszuje się prawo do kierowania własnym procesem nauki.

Tak jak już zostało to powiedziane wcześniej, nie istnieje jednolita metodologia nauczania komunikacyjnego. Samo podejście komunikacyjne bardzo szybko rozgałęziło się na dalsze metody dydaktyczne oparte na zbliżonych, aczkolwiek urozmaiconych sylabusach o charakterze zadaniowym (*task-based*), strukturalnym, funkcjonalnym, pojęciowym, interakcyjnym itd. (Richards/ Rodgers 1986: 74). To podejście stanowi przede wszystkim zestaw teoretycznych wskazówek językoznawczych i pedagogicznych, na podstawie których opracowuje się wspólne programy nauczania różniące się na poziomie szczegółowych i praktycznych rozwiązań dydaktycznych. Oferuje ono szeroki wachlarz rozwiązań, których wspólnym mianownikiem

jest skoncentrowanie uwagi na osobie ucznia oraz funkcjonalnym charakterze nauczania. J. Richards i T. Rodgers zauważają, że „there is much greater room for individual interpretation and variation than most methods permit. It could be that one version among the various proposals for syllabus models, exercise types, and classroom activities main gain wider approval in the future (...)” (Richards/ Rodgers 1986: 83). Tak też się stało – od lat 80. metoda komunikacyjna cieszyła się coraz większym powodzeniem, otrzymując status jednego z najważniejszych współczesnych podejść do nauczania języków obcych. Początkowy entuzjazm zastąpiła rzeczowa krytyka, która umożliwiła rzeczywistą analizę jej mocnych i słabszych punktów (Swan 1985).

Założenia teoretyczne wspólne dla podejścia komunikacyjnego, oprócz ukierunkowania procesu nauczania na osobę ucznia oraz wskazania konieczności uwzględnienia jego realnych potrzeb, opierają się na sekwencji charakterystycznej dla metody sytuacyjnej: *presentation, practice, production*. Pierwszy etap coraz częściej polega na przedstawieniu nowej treści językowej w formie dialogu, który jest najpierw odsłuchiwany, później również dodatkowo oglądany przez osoby uczące się jako materiał video. Dopiero w dalszej części mogą one zapoznać się z jego wersją pisaną. Coraz częściej niezbędne okazuje się zastosowanie urządzeń technicznych wspomagających proces nauczania, zaczynając od prostego magnetofonu, a kończąc obecnie na komputerze, czy też tablicy multimedialnej. Rozwój tego podejścia umożliwił wprowadzenie szeregu innowacji technologicznych, które wręcz zaczęły wpływać na kształtowanie się samej metodyki nauczania. Etap praktyki odnosi się do realizacji celów komunikacyjnych poprzez prawidłowe zastosowanie danych aktów mowy o określonym charakterze lokucyjnym, illokucyjnym i perlokucyjnym. Punktem odniesienia jest tu podejście pragmatyczne, które podporządkowuje poprawność językową założeniom sprawnej i udanej komunikacji. Ostatni etap produkcji własnej bazuje na pewnych stałych elementach ćwiczeniowych, takich jak dialogi otwarte, dialogi łańcuskowe, odgrywanie ról i danych scen sytuacyjnych (*roleplay*), technika dramy, przeprowadzenie wywiadu lub debaty, przygotowanie *talk-show*, scenariusza, chatu; a w ostatnich latach do opracowania nowych zadań językowych wykorzystywane są głównie narzędzia wirtualne, dzięki którym nauczanie języków weszło w nową, cyfrową epokę. Z biegiem lat komunikacyjne techniki nauczania wzbogaciły się o wyniki badań z zakresu neurodydaktyki oraz o założenia konstruktywistyczne ukierunkowujące proces nauki na samodzielne budowanie wiedzy przez uczniów. Do repertuaru zadań i ćwiczeń językowych włączono działania oparte na współpracy osób uczących się (*cooperative learning*), tworzenie wspólnych lub indywidualnych projektów (*project work, task-based learning*), realizowanie różnego rodzaju zadań – również długoterminowych czy rozwiązywanie problemów (*problem solving*) (Balboni 2012: 33).

Wszystkie propozycje dydaktyczne zmierzają do wykształcenia u osób uczących się kompetencji komunikacyjnej, która jawi się jako dość złożone pojęcie

podlegające pewnym konceptualnym zmianom na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat. Jej szczegółowa definicja zostanie przedstawiona w rozdziale trzecim głównie w odniesieniu do definicji przytoczonej w ESOKJ. Jednakże ważnym elementem metodologii komunikacyjnej jest funkcjonalne podejście do języka zobrazowane w glottodydaktyce poprzez wskazanie repertorium uniwersalnych funkcji komunikacyjnych realizowanych w każdym języku przy pomocy odmiennych środków językowych. Główny cel wprowadzanych technik nauczania polega na przybliżeniu środków służących do wyrażania określonej funkcji, jak również na sprawnej realizacji aktów komunikacyjnych, przy czym pomija się pogłębioną analizę struktur językowych czy też zagadnień gramatycznych. W trakcie realizacji zadań nie zaleca się częstego poprawiania błędów językowych niezakłócających komunikacji – techniki nauczania i wprowadzane zagadnienia językowe zostają podporządkowane celom *stricte* pragmatycznym.

W. Figarski podkreśla szczególnie nacisk na rozwój kompetencji mówienia względem innych sprawności oraz znaczne zmniejszenie dystansu między nauczycielem a uczniem. Uczeń jest świadomy, że dzięki tej metodzie uczy się przede wszystkim porozumiewać w języku obcym mniej lub bardziej skutecznie. Wszystkie zadania i ćwiczenia ukierunkowane są właśnie na ten cel, niezależnie od szczegółowych rozwiązań metodologicznych określonych przez nauczyciela odpowiednio do potrzeb danej grupy uczących się. Zakłada się znaczną aktywność ucznia w trakcie procesu nauczania polegającą na uczestnictwie w zajęciach, wykonywaniu różnego rodzaju ćwiczeń i zadań indywidualnych lub opartych na współpracy, skoncentrowaniu uwagi na pragmatycznych właściwościach języka. Tematyka przedstawianych treści językowych dotyczy sytuacji zaczerpniętych z życia codziennego, które charakteryzują się dużą częstotliwością występowania. Uczący się zachęceni są do spontanicznego stosowania języka obcego i do swobodnego wypowiedzania się, czemu służą ćwiczenia polegające na interpretacji dialogów, odpowiadaniu na pytania, zadawaniu pytań, prośbieniu o informację, informowaniu, potwierdzeniu, zaprzeczeniu danej informacji, wyrażeniu własnych poglądów i opinii, udzielaniu rad, wypowiedzianiu się na temat własnej osoby, domu, zainteresowań, czasu wolnego, pracy lub szkoły itd. (Figarski 2003: 72–73). Repertuar najistotniejszych zagadnień realizowanych w nauce języka obcego został przedstawiony we wspomnianym już wcześniej inwentarzu tematycznym poziomów progowych według *Threshold Level* z 1990 roku (Janowska 2011: 22). Do stosowanych technik dydaktycznych zaliczają się również gry i zabawy, których ludyczny charakter ułatwia przyswajanie nowych treści językowych: uczniowie, koncentrując uwagę na grze, zapominają, że się uczą, i zaczynają używać języka obcego w celu porozumienia się z innymi uczestnikami ćwiczenia. Oprócz wyrabiania sprawności mówienia podejście komunikacyjne zakłada, że do sprawnej komunikacji niezbędne jest rozumienie mowy obcojęzycznej, dlatego też nowe zagadnienia wprowadza się głównie przy pomocy nagranych dialogów lub materiałów video, tak aby osoby

uczące się miały możliwość zapoznania się ze stosowanymi strukturami i elementami społeczno-kulturowymi. Rozumienie ze słuchu polega na wyodrębnieniu tego, co ktoś powiedział i jak to zrobił, co wymaga znacznego wysiłku umysłowego o natężeniu zależnym od indywidualnych uzdolnień językowych, możliwości pamięciowych i umiejętności koncentracji (Figarski 2003: 74).

Nauka zasad gramatycznych odbywa się zgodnie z podejściem indukcyjnym, czyli nie w sposób podawczy, eksplikatywny, lecz poprzez umieszczenie ich w kontekście sytuacyjnym – w żywym języku. Uczniowie rozpoznają dane konstrukcje w przedstawionym tekście, a następnie wyrabiają sobie umiejętność stosowania ich w trakcie komunikowania się z otoczeniem. W. Figarski ilustruje to następująco:

uczniowie uczą się języka obcego, w tym reguł gramatycznych, w działaniu, a nie na drodze zapamiętywania wzorów koniugacji czasowników i odmian innych części mowy. Fakt ten podkreśla znaczenie aktywności umysłowej, preferuje aktywność praktyczną i emocjonalną (Figarski 2003: 75).

Znaczenie nauki poprzez działanie zostało potwierdzone również przez późniejsze wyniki badań z zakresu neurodydaktyki, dlatego też tak ważne staje się ukierunkowanie uczniów na praktyczne wykorzystywanie zdobytej wiedzy, a nie pamięciowe utrwalanie reguł czy też słownictwa poza kontekstem sytuacyjnym. Oczywiście od wstępnego zrozumienia funkcjonowania danej reguły do jej poprawnego, spontanicznego stosowania w procesie porozumiewania się pozostaje długa i mozolna droga, którą uczący się muszą przejść samodzielnie z pomocą nauczyciela w roli przewodnika.

W początkowym okresie rozwoju metoda komunikacyjna odsunęła kwestię nauczania gramatyki na dalszy plan, nadając jej jedynie funkcjonalną, pragmatyczną wartość. Jak podkreśla I. Janowska, początkowo zanegowano ogólną zasadność nauczania gramatyki, jednakże dość szybko zaczęto zauważać mankamenty takiego podejścia i konieczność wprowadzenia jej elementów niezbędnych do prawidłowej komunikacji. Istotnym momentem było nawiązanie do koncepcji dydaktycznych, takich jak m.in. *inventional grammar* (*invenio*, *-ire* łac. „odnaleźć, znaleźć”) Otto Jespersena polegającej na samodzielnym odkryciu, odnalezieniu formy i umiejscowieniu jej w odpowiednim miejscu własnego schematu myślowego. Proces ten stanowi swego rodzaju autonomiczną refleksję nad językiem ukierunkowaną na odkrywanie reguł nim rządzących, co znacznie wzmacnia motywację uczących się (Balboni 2012: 197). Umieszczenie reguł gramatycznych w kontekście tekstu oraz indukcyjny sposób ich przekazywania udoskonalili metodę komunikacyjną. Nauka gramatyki nie może być całkowicie pominięta, ponieważ może prowadzić do utrwalenia się błędów językowych, a tym samym do niepoprawnej komunikacji. Jednakże eksplicytnie podawanie gotowych form i pamięciowa nauka reguł stosowana przez metodę formalną również zaburza proces przyswajania języka, nie

przynosząc oczekiwanych efektów. Reasumując, oba skrajne podejścia do gramatyki polegające z jednej strony na dedukcyjnym, interwencyjnym nauczaniu, z drugiej na całkowitym jej wyeliminowaniu z procesu nauczania nie sprawdziły się. Złotym środkiem okazała się kontekstualizacja form i reguł, podporządkowanie ich potrzebom pragmatycznym i komunikacyjnym. Zdaniem Tracy Terrel przyswojenie danej formy językowej staje się możliwe dzięki ustanowieniu połączenia pomiędzy pojęciem a formą, a umieszczenie formy w kontekście komunikacyjnym znacznie ułatwia jej zrozumienie:

Based on a framework that includes the notions of binding and access, the acquisition of a form in the target language is defined as establishing a connection between concept and form. A meaning-form connection implies that when the form is used in a normal communicative context, learners can understand its meaning. And it also means that when learners wish to express a meaning, they can access and produce the correct form without undue delay⁸ (Terrel 1991: 56).

Na gruncie europejskim kompetencja językowa, która obejmuje znajomość systemu języka oraz umiejętność prawidłowego stosowania reguł w wypowiedzi, stała się integralnym komponentem definicji kompetencji komunikacyjnej, co świadczy o przywróceniu gramatyce należnego jej miejsca (ESOKJ 2003: 23). Rozwój metody komunikacyjnej doprowadził do wymiany linearnej koncepcji nauczania języka obcego na rzecz koncepcji spiralnej wychodzącej z założenia, że dane zagadnienie gramatyczne nie musi być przedstawiane całościowo, lecz tylko w pewnym ograniczonym wymiarze dostosowanym do poziomu biegłości językowej osób uczących się. Dany problem zostaje rozwinięty w późniejszym etapie nauki poprzez dodanie kolejnych coraz bardziej złożonych elementów, tak iż uczniowie mają możliwość zaobserwowania jego funkcjonowania w różnych kontekstach sytuacyjnych, co bardzo ułatwia naukę (Janowska 2011: 33). Częsty kontakt z konkretną formą językową przyczynia się do jej lepszego utrwalenia, a kontekstualizacja zasad użycia w różnych ujęciach ukazuje ich komunikacyjną i funkcjonalną wartość, przez co, jak wskazała T. Terrel, osoby uczące się mogą ustanowić związek między pojęciem a formą, w naszym rozumieniu między danym aktem komunikacyjnym a formą językową.

Wszystkie przedstawione powyżej techniki dydaktyczne i koncepcje dotyczące nauczania gramatyki wprowadzane są w metodzie komunikacyjnej przy pomocy tzw. materiałów autentycznych, czyli tekstów i wybranych sytuacji zaczerpniętych ze źródeł rzeczywistych i wynikających z realnych sytuacji komunikacyjnych. Zdaniem wielu dydaktyków kwestią sporną pozostaje cały czas definicja terminu

⁸ <http://www.fhs.d211.org/departments/foreign/methods%20docs/grammar.pdf> (dostęp: 7.11.2014).

„autentyczny” i sposób jego rozumienia. W glosariuszu terminologii glottodydaktycznej opracowanym przez zespół Paolo Balboniego znajduje się następująca definicja:

L'uso didattico di materiali che sono nati con scopo non didattico: articoli di giornale, biglietti ferroviari, film, pubblicità, ecc. (...) la diffusione planetaria dei mass media e il perfezionamento delle tecniche di registrazione hanno reso i materiali autentici facilmente disponibili⁹.

Istotny komponent tej definicji stanowi wskazanie pochodzenia tych materiałów, które powstały nie w celach dydaktycznych, lecz w ramach rzeczywistej komunikacji obcojęzycznej i zostały zastosowane w nauczaniu języka obcego, aby ukazać zarówno struktury językowe, jak i elementy kulturowe. Obecnie dostęp do wszelkiego rodzaju tekstów pisanych i audiowizualnych został znacznie ułatwiony dzięki globalizacji środków masowego przekazu, a przede wszystkim Internetu. Zdaniem Balboniego kwestii autentyczności materiałów nie przekreśla ich ewentualne dostosowanie do poziomu biegłości językowej osób uczących się lub ich stworzenie na potrzeby realizacji programu pod warunkiem, że mogłyby one zaistnieć w realnym życiu:

il testo è dunque »autentico« solo se è stato preso dalla vita reale (oppure è stato creato ad hoc ma dovrebbe essere stato trovato nella vita reale) e se è anche al livello adatto per lo studente cui viene proposto¹⁰.

Według J. Richardsa i T. Rodgersa określenie „autentyczny” oznacza „zaczepnięty z życia, z realiów języka obcego”; teksty tego rodzaju stanowią fragmenty artykułów prasowych, tekstów literackich, ogłoszeń, wykresów, zdjęć, map, filmów itd. i są żywym przykładem zastosowań języka w komunikacji społecznej (Richards/ Rodgers 1986: 80). Ich celem jest zarówno przybliżenie funkcjonowania form językowych, jak i przekazanie treści pragmatycznych i społeczno-kulturowych. Pomimo wielu korzyści wynikających z wprowadzenia tekstów autentycznych do procesu nauczania praca z nimi wiąże się z wieloma trudnościami, takimi jak choćby wybór materiałów dostosowanych do poziomu zaawansowania uczniów, włączenie ich w strukturę podręczników czy też do instytucjonalnych programów nauczania. Nierzadko poziom trudności większości tekstów nie pozwala na pełne wykorzystanie ich w przypadku grup początkujących lub średnio zaawansowanych. Nauczyciel lub autor podręcznika muszą jednak ingerować w tekst, dostosowując go do określonego stopnia znajomości języka. Konieczność ta spowodowała

⁹ <http://venus.unive.it/italslab/nozion/noza.htm#anchor419248> (dostęp: 14.11.2014).

¹⁰ <https://www.italy.it/nozion/noziof.htm> (dostęp: 14.11.2014).

powstanie nowego rodzaju materiałów dydaktycznych – autentycznych, aczkolwiek odpowiednio zmodyfikowanych pod kątem pożądaných celów nauczania. Zachowują one swoje komunikacyjne właściwości przy jednoczesnym dostosowaniu cech językowych do potrzeb uczących się (Janowska 2011: 32). Na wyższych poziomach biegłości językowej możliwa jest praca z materiałami całkowicie autentycznymi, niezaadaptowanymi, dzięki czemu uczniowie poznają rzeczywistość obcojęzyczną pozajęzykową w obrębie zagadnień kulturowo-społecznych, co nie pozostaje bez wpływu na dalszy rozwój kompetencji komunikacyjnej. Ponadto tego rodzaju teksty poprawiają jakość zajęć, przyczyniając się do wzrostu zainteresowania osób uczących się omawianą tematyką. Należy jednak pamiętać, że w przypadku zbyt trudnych treści osiąga się efekt przeciwny, blokując tym samym proces przyswajania nowych zagadnień językowych. Zgodnie z założeniami metody komunikacyjnej kryterium doboru tego rodzaju materiałów stanowi ich funkcjonalny charakter oraz realizacja danych celów komunikacyjnych. Przez co jako autentyczne rozumie się również wspomniane wcześniej sytuacje komunikacyjne, które przedstawiane są uczącym się najczęściej w formie zdydaktyzowanego dialogu. Zobrazowana w nim sytuacja jest autentyczna, zaczerpnięta z realiów rzeczywistości obcojęzycznej, jednak jego treść została opracowana przez nauczyciela lub autora podręcznika na podstawie faktycznie używanych struktur. Przyjęta forma językowa i zastosowane elementy zależą oczywiście od poziomu biegłości grupy, co oznacza, że w procesie tworzenia czy też adaptacji materiałów dydaktycznych dokonuje się odpowiedniej selekcji zagadnień gramatycznych i słownictwa. Sama sytuacja komunikacyjna pozostaje autentyczna, ale tekst może być mniej lub bardziej zmodyfikowany względem tego samego rzeczywistego aktu komunikacji, który ewentualnie mógłby mieć miejsce w obcojęzycznej rzeczywistości.

Podsumowując najważniejsze zagadnienia dotyczące podejścia komunikacyjnego, należy wspomnieć, że pomimo pewnych metodycznych zmieniło ono charakter glottodydaktyki, która została dostosowana do potrzeb rosnącej liczby osób podejmujących naukę. Począwszy od drugiej połowy XX wieku obserwuje się wzrost zainteresowania społecznego kwestią nauczania języków obcych, co przyczyniło się do stopniowego wprowadzenia ich obowiązkowej nauki w systemie szkolnym wszystkich krajów europejskich oraz standaryzacji metod i technik nauczania poprzez opracowanie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w którym promuje się podejście komunikacyjne oparte przede wszystkim na działaniu. Publikacja ta stanowi odpowiedź na zaistniałe zmiany społeczno-kulturowe w społeczeństwie doby globalizacji, próbując ujednoczyć system kształcenia językowego w Europie. Nigdy wcześniej w historii nauczanie języków obcych nie cieszyło się tak ogromną popularnością i nie było tak powszechne jak obecnie, kiedy to dzieci i młodzież uczą się w szkole obowiązkowo jednego lub dwóch języków, a osoby dorosłe podejmują naukę w celu polepszenia swojej sytuacji zawodowej lub kierując się inną indywidualną motywacją. Podejście komunikacyjne wychodzi

naprzeciw społecznym oczekiwaniom dotyczącym nauki języka obcego, które najczęściej sprowadzają się do opanowania umiejętności skutecznego porozumiewania się, przy jednoczesnym negatywnym nastawieniu do głębszej refleksji nad językiem. Rzadko kiedy celem kształcenia językowego jest poznanie literatury lub kultury danego kraju, zazwyczaj osoby podejmujące się nauki pragną poznać język na tyle, aby móc się w nim swobodnie komunikować, stąd też metoda komunikacyjna koncentruje się na pragmatycznej wiedzy o języku oraz na rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Proponowane materiały dydaktyczne wiążą się z tematyką dnia codziennego, ukazując w jaki sposób powinny być realizowane konkretne akty mowy. Ten praktyczny wymiar podejścia komunikacyjnego doskonale wpisuje się w rzeczywistość powszechnego uśrednionego kształcenia językowego, nie ograniczając oczywiście możliwości bardziej gruntownego poznania języka przez osoby uczące się na wyższych poziomach biegłości.

Podejście komunikacyjne wyróżnia się charakterem funkcjonalnym, ponieważ znajomość języka oznacza tutaj sprawność aktywnego porozumiewania się w ramach repertuaru określonych zagadnień tematycznych. Rozwój kompetencji wydaje się jednak zintegrowany w stopniu umiarkowanym, bowiem nie przebiega on w kategoriach świadomego procesu poznawczego tak samo jak w przypadku podejścia humanistycznego, a dogłębna refleksja nad istotą języka wydaje się niekiedy ograniczona nawet w późniejszym etapie rozwoju metody komunikacyjnej. Nacisk położony jest na pragmatyczne podejście do języka, tj. na poprawną realizację danych aktów mowy. Elementy wiedzy o języku podporządkowane są założeniom funkcjonalnym, a obecność komentarzy gramatycznych i eksplicytnie formułowanie prawideł językowych zostają mocno ograniczone szczególnie na niższych poziomach zaawansowania. Proponowany materiał językowy ma najczęściej formę gotowych dialogów, czy innych tekstów, na podstawie których osoby uczące się obserwują sposoby realizacji określonych aktów komunikacyjnych, a następnie ćwiczą samodzielnie według podanego wzoru. Dialog lub inny tekst traktowane są analitycznie jako punkt wyjścia do dalszych aktywności. Ogólna znajomość języka wynika nieodzownie z opanowania poszczególnych sprawności językowych. Rozwój podejścia komunikacyjnego przyczynił się do sformułowania szeregu definicji pojęcia kompetencji komunikacyjnej rozbitej na części składowe, z których każda jawi się jako element niezbędny do opanowania umiejętności posługiwania się językiem i musi być traktowana autonomicznie w procesie dydaktycznym.

1.8. Podejścia postkomunikacyjne

Wraz ze zmieniającą się rzeczywistością, procesem globalizacji wielu dziedzin życia oraz wzrostem mobilności osób pochodzących z różnych krajów i kultur również potrzeba językowego komunikowania się, czyli nabycia takich umiejętności

posługiwania się językiem obcym, które umożliwią porozumienie się w kwestiach dotyczących zarówno życia codziennego, jak i tych służących załatwieniu indywidualnych spraw. Czytanie tekstów literackich, studiowanie języka dla dogłębnego poznania jego struktur czy też jego historii schodzi na dalszy plan, liczy się opanowanie sprawności praktycznych przydatnych w sferze zawodowej lub w celach turystycznych. Tendencje te przyczyniły się do dynamicznego rozwoju podejścia komunikacyjnego, w którym kładzie się nacisk na nauczanie językowych struktur funkcjonalnych stosowanych w typowych sytuacjach komunikacyjnych. W ramach podejścia stworzono tzw. inwentarz tematyczny (*Threshold Level*, 1990) zawierający następujące zagadnienia: dane osobowe, dom – mieszkanie – otoczenie, życie codzienne, czas wolny, podróże, relacje międzyludzkie, zdrowie, edukacja, zakupy, żywność, usługi, miejsca, język. Celem inwentarza było ściśle wyznaczenie tematów, które powinny zostać uwzględnione w programach nauczania dla wszystkich języków do tzw. poziomu progowego (Janowska 2011: 23).

Tego rodzaju wyznaczenie sytuacji komunikacyjnych w dokumentach europejskich ograniczyło naukę języka obcego do opanowania odpowiedniego repertuaru struktur językowych niezbędnych do sprawnego porozumiewania się w określonym kontekście sytuacyjnym, poza którym osoba ucząca się może nie być w stanie zastosować własnej wiedzy językowej w praktyce. Nauka odbywa się wprawdzie poprzez ćwiczenie umiejętności interakcyjnych polegających na odtwarzaniu czy też tworzeniu dialogów sytuacyjnych, lecz zawężenie zagadnień i wprowadzanie przede wszystkim najbardziej „przydatnych” form językowych nie pozwala na holistyczne spojrzenie na język oraz jego głębszą analizę. Celem dydaktycznym jest głównie efektywna komunikacja, która jednak bez dalszego wglębnienia się w istotę języka pozostaje dość mocno ograniczona.

Iwona Janowska wskazuje również na pewne niejasności w sposobie definiowania sytuacji komunikacyjnych w dokumentach Rady Europy, które wykazują dość przybliżony i niejasny charakter bez wyraźnych granic (Janowska 2011: 23).

Drugim aspektem zaniedbanym w podejściu komunikacyjnych jest nauczanie gramatyki, które zostaje przesunięte na dalszy plan, przez co omawianie zagadnień gramatycznych zachodzi wyłącznie w kontekście konkretnej sytuacji komunikacyjnej w sposób mocno zredukowany. Według bardziej radykalizowanych założeń podejścia komunikacyjnego z lat 80. XX wieku, znajomość gramatyki nie prowadzi do umiejętności praktycznego posługiwania się językiem, przez co gramatykę traktuje się jako całkowicie zbyteczną. Tendencja ta uległa zmianie dopiero w kolejnym dziesięcioleciu, kiedy to zauważono jednak konieczność powrotu do analizy gramatycznej, bez której znajomość języka obcego nie może się w pełni rozwinąć, szczególnie jeśli jest on nauczany poza krajem danego języka w warunkach egzolingwalnych. W ramach podejścia komunikacyjnego rozwijają się teorie indukcyjnego nauczania gramatyki w szczególności poprzez wprowadzanie odpowiednich kontekstów użycia (Besse 1974, Janowska 2011: 33) oraz spiralnego

sposobu omawiania zagadnień gramatycznych, które pojawiają się stopniowo w danych odstępach czasowych, i wraz z rozwojem kompetencji językowych uczących się wprowadza się coraz większą ilość elementów. Jednakże nie ulega zmianie zasadnicze podejście do nauczania gramatyki, które zostaje podporządkowane celom komunikacyjnym i kontekstowi sytuacyjnemu, co ogranicza możliwość głębszego zapoznania się przez uczących się z zagadnieniami gramatycznymi. Nadmierny nacisk na rozwój umiejętności codziennego porozumiewania się w języku obcym powoduje powierzchowne poznanie języka, co wpływa na jakość nabytej wiedzy i krótkotrwałe zapamiętywanie danych.

W pierwszych wersjach metody komunikacyjnej nierzadko problem stanowi też częste zmienianie tematów, które realizuje się zgodnie z inwentarzem tematycznym w celu osiągnięcia przez uczących się danego poziomu biegłości językowej. Programy zajęć idą według scenariusza obejmującego wybrane zagadnienia, które wprowadzane są często w przypadkowej kolejności bez widocznych powiązań logicznych, np.: od tematu czasu wolnego przechodzi się do komunikacji na stacji kolejowej, czy też na lotnisku, co może prowadzić do ogólnego chaosu w umysłach uczniów. Żaden temat nie zostaje omówiony w sposób bardziej dogłębny, przy zachowaniu odpowiedniego dla uczących się czasu do przetworzenia i przyswojenia nowego materiału językowego. Celem jest nabycie powierzchownej umiejętności przedstawienia się, zakupu biletu, zrobienia zakupów, zamówienia danych usług. Język traktuje się wyłącznie jako narzędzie komunikacji, środek do przekazania znaczenia bez zważania na ewentualne błędy językowe. Istotnym problemem dotyczącym nauczania języka obcego jest też stworzenie takich warunków w klasie, które przypominałyby autentyczne sytuacje komunikacyjne (Gajek 2012: 29). Zadanie to wydaje się praktycznie niemożliwe, ponieważ ćwiczenia komunikacyjne odgrywane w klasie pomiędzy uczniami czy też nauczycielem a uczniami zawsze będą miały sztuczny i nienaturalny charakter. W prawdziwej sytuacji komunikacyjnej uczeń może zostać zaskoczony przez wiele czynników zewnętrznych wpływających na proces komunikacji, takich jak niespodziewana reakcja rozmówcy, szybkość mówienia rodzimych użytkowników języka, zakłócenia w odbiorze informacji czy różnice kulturowe. W środowisku klasy sytuację komunikacyjną modeluje nauczyciel, który stara się stworzyć przede wszystkim przyjazną atmosferę, aby zredukować czynniki stresogenne, tymczasem w rzeczywistych sytuacjach tego rodzaju czynniki mogą zablokować nabyte wcześniej umiejętności językowe osoby uczącej się. Ze względu na warunki dydaktyczne metoda komunikacyjna w swoim pierwotnym wydaniu okazała się niewystarczająca, wymagając nowych rozwiązań metodycznych. W latach 90. XX wieku, kiedy to zaczęto zauważać jej mankamenty i niedociągnięcia metodologiczne, wprowadzono również szereg dodatkowych rozwiązań zaczerpniętych z innych metod lub podejść, jak np. z teorii kognitywnej i humanistycznej, łącząc założenia psychologiczne dotyczące procesu uczenia się z celami komunikacyjnymi. Jednocześnie obserwuje się dynamiczny rozwój badań

psycholingwistycznych i nowej dziedziny – neurodydaktyki, która stara się odpowiedzieć na pytania odnośnie do mechanizmów zachodzących w mózgu podczas uczenia się.

O podejściu komunikacyjnym tak pisze I Janowska:

po kilkunastoletnim okresie doświadczeń i wdrażania jego zasad do praktyki pedagogicznej, metody te nie przyniosły oczekiwanych rezultatów mimo swych licznych zalet – główna to nauczanie języka komunikacji. Podejście to lansowało profil »super uczącego się języka«, który w jednakowym stopniu rozwinął wszystkie kompetencje językowe (...) oraz potrafi posługiwać się językiem obcym podobnie jak *native speaker* (Janowska 2011: 35).

Niestety, rzeczywistość szkolna oraz nauka języków w warunkach egzolingwalnych stanowiły przeszkodę dla poprawnego wdrożenia założeń podejścia komunikacyjnego. Nacisk na wyćwiczenie dialogów właściwych dla wielu odmiennych sytuacji komunikacyjnych, przy jednoczesnym zredukowaniu gramatyki, pozwalał wyłącznie na powierzchowne poznanie języka. Tymczasem, jak dowodzą badania z zakresu neuropsychologii, tylko dogłębne, samodzielne przetworzenie materiału i świadoma refleksja umożliwiają jego rzeczywiste przyswojenie:

(...) prawdopodobieństwo zapamiętania określonej informacji rośnie, gdy ta została wcześniej przetworzona na głębszym, semantycznym poziomie. Informacje, którym nie poświęca się pełnej uwagi, i które zostają przetworzone na płytszych poziomach, zostają szybko zapomniane (Żylińska 2013: 41 – o badaniach przeprowadzonych przez F. Craika i R.S. Lockharta w 1972).

Podejście komunikacyjne natomiast, szczególnie to w wydaniu z przełomu lat 70. i 80. XX wieku, ukierunkowane było na automatyzację struktur językowych umożliwiających efektywne porozumiewanie się w języku obcym. Wybór zagadnień tematycznych opierał się wyłącznie na sytuacjach życia codziennego, a proponowane materiały autentyczne traktowano dość pobieżnie. Warto też wspomnieć, że u podstaw podejścia komunikacyjnego nie leżała żadna konkretna teoria języka czy też teoria nauczania. Połączono w nim szereg koncepcji z różnych dziedzin, jak np.: lingwistyki, socjolingwistyki, pragmatyki, teorii aktów mowy czy też funkcji językowych, co doprowadziło do powstania dość eklektycznego tworu, który podlegał dalszym zmianom w czasie. Wprowadzane modyfikacje podejścia komunikacyjnego wyznaczyły nowy tor w rozwoju glottodydaktyki zmierzający właśnie do swego rodzaju narastającego eklektyzmu metodycznego polegającego na łączeniu różnych metod i technik nauczania, co spowodowało nadzwyczajne rozbudowanie się tej dziedziny (Puren 1994, Komorowska 1999, Balboni 2012). Można tu dodać, że w obecnej rzeczywistości narasta wręcz wrażenie chaosu pojęciowego, a nadmiar

koncepcji dotyczących teorii uczenia się/nauczania języków obcych może powodować zniechęcenie u nauczycieli-praktyków. P. Balboni określa niektóre tendencje pedagogiczne mianem przejściowych mód, które na szczęście szybko mijają (Balboni 2012: 52). Jednocześnie zauważa dość niepokojące zjawisko w glottodydaktyce widoczne w próbach nieuzasadnionego metodycznie wiązania ze sobą elementów i technik nauczania wywodzących się niekiedy z przeciwstawnych sobie koncepcji. Niekiedy do nauczania o charakterze formalnym wprowadza się innowacje technologiczne lub kilka zgodnych z najnowszymi tendencjami zadań dydaktycznych, nie zmienia to jednak faktu, że osoby uczące się poznają gramatykę w sposób dedukcyjny, wykonują głównie ćwiczenia strukturalistyczne i muszą opamiętanie działać słownictwa poza kontekstem sytuacyjnym. Czy rzeczywiście dzisiejsza glottodydaktyka stosowana w rzeczywistości szkolnej lub uniwersyteckiej czerpie z ostatnich badań i stwarza takie warunki nauczania, które mogą zoptymalizować efektywność przyswajania wiedzy?

Na zakończenie tego rozdziału przedstawione zostaną najważniejsze kierunki rozwoju dzisiejszych podejść dydaktycznych nie zawsze wywodzących się z podejścia komunikacyjnego. Są one próbą dostosowania nauki języków obcych do zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości i potrzeb społecznych wynikających z możliwości swobodnego przemieszczania się w celach zawodowych, rodzinnych lub turystycznych. Niepowodzenia związane z wdrażaniem podejścia komunikacyjnego doprowadziły wręcz do spopularyzowania się metod stojących w opozycji do niego, jak na przykład nauczanie przez treść, czy też jego coraz bardziej dominująca odmiana CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Poniżej omówione zostaną pokrótce najistotniejsze współczesne metody, zaczynając od nauczania opartego na zadaniach (*Task-based Language Learning*), które bezpośrednio ewoluowało z koncepcji komunikacyjnej.

1.8.1. Nauczanie zadaniowe a podejście działaniowe

Koncepcja uczenia języków obcych poprzez wykonywanie zadań odpowiadających realnemu użyciu języka narodziła się w ramach podejścia komunikacyjnego już pod koniec lat 80. Została ona szeroko opisana w wielu opracowaniach o charakterze teoretycznym i praktycznym, w których ukazuje się przykłady zadań językowych, definicję samego zadania, jak i etapy ich realizacji. Do najważniejszych autorów należą N. Prabhu (1987), R. Ellis (2003, 2009), J. Willis (1996), C. Candlin (1987), B. Kumaradivelu (1993), L. Loshky, R. Bley-Vroman (1993), D. Nunan (1989), P. Seedhouse (1999); w Polsce autorką najbardziej wyczerpującej monografii poświęconej metodzie zadaniowej jest I. Janowska (2011), która przedstawiła zarówno jej teoretyczne założenia z perspektywy ESOKJ, jak i wyniki badania własnego dotyczącego efektywności metody zastosowanej na kursach języka

polskiego jako obcego. Osoby poddane badaniu pozytywnie oceniły metodę, ponieważ z jednej strony umożliwia ona rozwój autonomicznego podejścia do procesu uczenia się, z drugiej pozwala na efektywne i aktywne nabywanie wiedzy wraz z umiejętnościami językowymi.

Sam sposób uczenia poprzez zadania opiera się na teorii działania, czyli aktywnej nauki nierzadko polegającej na współpracy osób uczących się. Jak podkreśla I. Janowska, działanie i współpraca to jej najważniejsze elementy, które jednocześnie decydują o oryginalności zadań (Janowska 2011: 78). Należy jednak zauważyć pewną rozbieżność w terminologii istniejącą między podejściem działaniowym (*Action-Oriented Approach*) a nauczaniem poprzez zadania (*Task-Based Learning*), która nierzadko może być przyczyną ich niejasnego rozumienia lub utożsamiania tych terminów. Podejście działaniowe, które będzie omówione w kolejnej części tej pracy, pojmuje się przede wszystkim w kategorii filozofii, perspektywy nauczania łączącej założenia Lwa Wygotskiego o konieczności uczenia się poprzez aktywną interakcję i współdziałanie z innymi osobami. Zdaniem Wygotskiego działanie odgrywa istotną rolę w rozwoju kognitywnym zachodzącym wyłącznie w kontekście procesów społecznych, a w szczególności mediacji społecznej: dziecko lub uczący się rozwija się na drodze interakcji z ekspertem, z osobą bardziej doświadczoną (Spada/ Lightbown 2006).

W ESOKJ perspektywa działaniowa została przedstawiona w następujący sposób:

it views users and learners of a language primarily as 'social agents', i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning (Council of Europe 2001: 18).

Zatem samo pojęcie działania nie ogranicza się wyłącznie do działania językowego, ale odnosi się do szerszego kontekstu społecznego, w którym język widziany jest jako narzędzie komunikacji służące do osiągnięcia niejęzykowych celów. Podejście działaniowe stanowi teoretyczną podstawę nauczania zadaniowego, które zostało tak dopracowane, aby zaproponowane zadania dydaktyczne odpowiednio rozwijały nie tylko wiedzę i sprawności językowe, ale również kompetencję pragmatyczną, czyli umiejętność wyboru struktur językowych odpowiednio do kontekstu.

Z punktu widzenia teorii działania nauczanie zadaniowe to pakiet praktycznych rozwiązań dydaktycznych dostosowanych do kontekstu klasy (Janowska 2011: 80). Sama metoda została opracowana w odniesieniu do nauczania języka angielskiego już pod koniec lat 80., ale rozwinęła się głównie w kolejnym dziesięcioleciu. Zakłada ona bardziej aktywny udział ucznia we własnym procesie uczenia

się nawet w porównaniu z podejściem komunikacyjnym. Nauczanie koncentruje się na uczniu, a nie na nauczycielu: to uczeń i jego potrzeby stanowią punkt odniesienia w wyborze materiałów językowych, zadań i w opracowaniu ogólnego programu nauki. Jednocześnie zachęca się ucznia do negocjowania znaczeń i treści nie tylko z nauczycielem, ale również z pozostałymi uczniami, co przyczynia się dodatkowo do wzrostu aktywności i lepszego przyswajania wiedzy. Zadania, zależnie od celów dydaktycznych, mogą być realizowane samodzielnie przez ucznia lub też we współpracy z innymi uczniami i z nauczycielem. Samo zadanie definiuje się jako celowe działanie podlegające pewnym uwarunkowaniom zewnętrznym (Leontiew 1962). Według Gumperza (1989) zadania można podzielić na językowe i komunikacyjne, co z perspektywy działania wydaje się dość sztucznym podziałem, ponieważ każde działanie językowe spełnia pewien cel komunikacyjny i trudno byłoby wyznaczyć między tymi kategoriami dokładną granicę. W. Littlewood przyjmuje definicję zadania podaną w *Cambridge International Dictionary of English* (1995): zadanie to rodzaj pracy wykonywanej zazwyczaj regularnie w sposób obowiązkowy lub z pewną trudnością (Littlewood 2004). Pojęcia to nie oznacza zatem czynności przyjemnej, lecz uosabia pewien obowiązek, który musi być zrealizowany przez osoby uczące się. Nauka musi nieść ze sobą wysiłek intelektualny, a podejście zadaniowe ma zachęcić do jego podjęcia. W ESOKJ pojęcie zadania zostało zdefiniowane jako strategiczne działania przedsięwzięte przez osobę/osoby uczące się przy użyciu odpowiednich umiejętności w celu osiągnięcia danego celu (ESOKJ 2003: 18). Treść definicji wiąże się bezpośrednio z podejściem działaniowym, na podstawie którego stworzono koncepcję nauczania zadaniowego. Metoda postuluje przekazywanie wiedzy i umiejętności poprzez realizację zadań o charakterze dydaktycznym. Służy do nauki zarówno słownictwa i struktur komunikacyjnych, jak i gramatyki, proponując samodzielne lub oparte na współpracy przetwarzanie materiałów językowych zaproponowanych w kluczu działaniowym. Pytanie, które należy tu zadać, to czy rzeczywiście metoda jest skuteczna w nauczaniu wszystkich sprawności językowych, biorąc pod uwagę schemat programu nauczania oraz sugerowane techniki dydaktyczne. Nunan (1989), mówiąc o tego rodzaju nauczaniu, podkreśla przesunięcie punktu ciężkości z rzeczywistych rezultatów przyswojenia wiedzy i umiejętności językowych w kierunku samego procesu uczenia się, który staje się celem samym w sobie. Dla Kumaravaivelu (1993: 73) metodologia nauczania w podejściu zadaniowym nabiera centralnego charakteru, ponieważ celem dydaktycznym jest pozwolenie uczącym się na kierowanie własnym procesem nauki, ich usamodzielnienie. Zdaniem Ellisa tego rodzaju argumentacja wydaje się niewystarczająca, dlatego że nie uwzględnia treści nauczania, czyli tego, co ma być przekazane, a koncentruje się wyłącznie na tym, w jaki sposób.

Schemat typowej lekcji zaproponowany przez teoretyków TBL (*Task-Based Learning*) (Ellis 2003, Prabhu 1987, Willis 1996) opiera się na trzech etapach realizacji każdego zadania. Etap pierwszy, tzw. *pre-task*, obejmuje wszelkie działania

i aktywności wstępne zaproponowane przez nauczyciela przed realizacją danego zadania w celu kontekstualizacji nowego zagadnienia. Mogą one dotyczyć również przygotowania planu realizacji zadania lub też określenia czasu niezbędnego do jego wykonania. Podczas tej fazy osoby uczące się zapoznają się z tematyką, przypominają sobie odpowiednie struktury językowe, planują ewentualne strategie uczenia się ułatwiające przyswajanie nowej wiedzy. Ellis podkreśla znaczenie ustalenia ram i kontekstualizacji nowego zadania, które pozwolą na właściwe wykonanie zadania i uniknięcie chaosu w późniejszych etapach. Dzięki wprowadzeniu odpowiednich działań wstępnych wzrasta również motywacja uczących się, co znacznie ułatwia realizację zadania. Nauczyciel może posłużyć się tu technikami, takimi jak: zadawanie pytań o tematykę zadania, zachęcanie do wysuwania hipotez o strategię potrzebne do jego wykonania, burza mózgów, przedstawienie modelu, w jaki sposób dane zadanie może być wykonane. N. Prabhu (1987) wyjaśnia, że faza *pre-task* powinna opierać się na interakcji i współpracy osób uczących się, którzy zadają pytania, szukają odpowiedzi itd. Nauczyciel natomiast przyjmuje rolę przewodnika prowadzącego uczniów krok po kroku w pokonywaniu trudności, naprowadzając ich na właściwe odpowiedzi, ale nie podając gotowych rozwiązań.

Drugi etap, *during task*, polega na wykonaniu zadania zazwyczaj w wyznaczonym wcześniej czasie. Nauczyciel pomaga uczniom w podejmowaniu kolejnych decyzji, w jaki sposób zadanie ma zostać wykonane, aby zostało prawidłowo ukończone. Mowa tu o możliwych opcjach wykonania zadania i opcjach proceduralnych, czyli podjętych konkretnych działaniach (Ellis 2003: 85). Opcje wykonania zadania obejmują po pierwsze kwestię ewentualnego określenia czasu realizacji zadania: uczniowie, którzy muszą zmieścić się w podanym przedziale czasowym, bardziej efektywnie planują swoją pracę, ustalając strategię działań i osiągając lepsze rezultaty językowe; po drugie – kwestię dostępu uczniów do danych przedstawionych w pierwszej fazie wstępnej (*input* językowy): niektóre schematy zadań zawierają tę opcję, np.: wskazywanie różnic, wykonanie opisów, szkiców, streszczeń na podstawie wcześniej podanych informacji czy też uzupełnianie luk informacyjnych, inne natomiast wykluczają możliwość korzystania z wcześniej omówionych danych, jak np. opowiedzenie, streszczenie historii z pamięci bez możliwości wglądu do tekstu, zdjęcia lub rysunku. Możliwość korzystania z materiałów źródłowych przy wykonaniu zadania, jak dowodzą badania, zwiększa częstotliwość używania nowych słów, przynajmniej w ich dosłownym znaczeniu (Joe 1998). Według Prabhu osoba ucząca się w celu lepszego wyrażenia nowej treści pożyczka tym samym gotowe sformułowania dostępne w materiale językowym, nie odwołując się do własnych kompetencji językowych. Pytanie, które można tu postawić, to, czy rzeczywiście taka technika przyczynia się do bardziej efektywnego przyswajania nowej wiedzy (Prabhu 1987: 60)? Prabhu odpowiada na to pytanie w następujący sposób: jeśli decyzyję o zapożyczeniu danych elementów językowych podejmuje sam uczeń, wykonawca zadania, to proces przyswajania zachodzi, w przeciwnym przypadku,

kiedy to nauczyciel, czy autor zadania wskazuje gotowe do użycia struktury, dostarczając uczniowi wzory odpowiedzi, proces przyswajania nie zachodzi.

Możliwe jest też wprowadzenia do zadania elementu zaskoczenia, niespodzianki, której uczniowie się nie spodziewają. Ellis podkreśla jednak brak danych wskazujących na efektywność tej techniki w procesie uczenia się, co nie świadczy o braku jakiegokolwiek wartości pedagogicznej. Wymaga się od uczniów poradzenia sobie w sytuacji, której się nie spodziewali i jednocześnie może zwiększyć ich motywację do wykonania zadania (R. Ellis: 86–87).

Istotnym zagadnieniem jest także wybór opcji proceduralnych w trakcie wykonywania zadania, które odnoszą się do sposobu działania oraz strategii nieujętych w instrukcji, lecz obranych w trakcie jego realizacji, w sposób bieżący odpowiednio do zaistniałej sytuacji. Tego rodzaju decyzje podejmowane są zarówno przez nauczyciela – kierującego zadaniem – jak i przez uczniów, którzy poprzez własne działania ukazują swoje przekonania dotyczące procesu uczenia się. Ellis zaznacza, że to, w jaki sposób zadanie zostanie wykonane, zależy od ich wcześniejszych indywidualnych przekonań i doświadczeń związanych z uczeniem się/nauczaniem. Wcześniejsza wiedza uczniów na temat strategii uczenia się, technik wykonywania zadań może znacząco wpłynąć na jakość końcowych rezultatów. Jednocześnie istotną rolę pełni tu nauczyciel, który również wnosi w proces realizacji zadania własne przekonania odnośnie do metodyki nauczania, przez co może on pozytywnie lub negatywnie wpłynąć na postawę uczniów.

Etap trzeci wiąże się natomiast z krytyczną refleksją nad wykonanym zadaniem. Osoby uczące się dokonują swego rodzaju podsumowania zarówno odnośnie do wprowadzonego materiału językowego, jak i wiedzy i umiejętności, które mieli okazję rozwijać. Mogą oni też ocenić zadanie zaproponowane przez nauczyciela i jego sposób realizacji pod względem dydaktycznym i organizacyjnym.

Według glottodydaktyków zasadniczą kwestią w tworzeniu zadań dydaktycznych jest opracowanie ich w taki sposób, aby przedstawiały sytuacje bliskie realiom życia codziennego, podobnie jak dialogi sytuacyjne w podejściu komunikacyjnym. I. Janowska podkreśla fakt, że nauczanie zadaniowe wywodzi się właśnie z rzeczywistości niezwiązanej z nauczaniem, gdzie wykonywanie zadań wpisuje się w codzienność naszego życia zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej (Janowska 2011: 171). Zwolennicy tej koncepcji zauważają tu przeniesienie konieczności strategicznego podejścia do pewnych codziennych obowiązków przy wykonaniu konkretnego wysiłku i zaangażowaniu określonych umiejętności w obszar procesu uczenia się. W ESOKJ zaproponowano podział zadań na dwie kategorie: zadania z życia wzięte, które dobiera się po przeprowadzeniu analizy potrzeb osób uczących się (ESOKJ 2003: 136) oraz zadania pedagogiczne polegające na zinterpretowaniu danej sytuacji komunikacyjnej w kontekście klasy przy użyciu języka docelowego. Taka klasyfikacja, jak słusznie zauważają D. Nunan (2004: 20) i I. Janowska (2011: 185), wydaje się sztuczna i niepotrzebna, ponieważ każde zadanie

„z życia wzięte” staje się pedagogicznym, jeśli zostanie zrealizowane w sali lekcyjnej. Pozostała kategoryzacja zadań dotyczy następujących aspektów: dziedzin (sfera prywatna, publiczna, zawodowa itd.), formy (językowe, twórcze, komunikacyjne, rozwiązywanie problemów), stopnia skomplikowania, rodzaju przetwarzanego tekstu (pisanego, ustnego, typu poleceń), strategii niezbędnych do ich wykonania, rodzaju wymaganych działań językowych (produkcja, recepcja, mediacja itd.) i formy ewaluacji (Janowska 2011: 186).

Po przeanalizowaniu powyższych kategorii oraz odpowiednich rozdziałów ESOKJ, nasuwa się pytanie, czy pojęcie zadania nie zdominowało zbyt mocno obecnej glottodydaktyki i nie stało się wręcz obowiązkową koncepcją nauczania. Tymczasem przed jej nastaniem w wielu wcześniejszych podejściach i technikach nauczania również stosowano zadania, które może nie były tak złożone i rozbudowane, ale przyczyniały się do przyswajania wiedzy i umiejętności językowych. We wcześniejszej literaturze stosuje się głównie pojęcie ćwiczenia, przy czym warto wspomnieć, że niektóre dzisiejsze zadania można określić jako ćwiczenia językowe. Według I. Janowskiej pojęcie „ćwiczenia” wiąże się głównie z nauczaniem gramatyki i ortografii, lecz w metodzie formalnej ćwiczenie wykazywało szerszy kontekst i polegało przede wszystkim na tłumaczeniu zdań i całych tekstów, czyli nie ograniczało się jedynie do struktur gramatycznych. Późniejsze ćwiczenia strukturalne zgodnie z teorią behawioralną opierały się na odtwarzaniu schematu w celu wyrobienia konkretnych nawyków językowych. Kognitywizm pojmował ćwiczenie w charakterze weryfikowalnej hipotezy wysuwanej przez osoby uczące się. Obecnie pojęcie to, traktowane jako zbyt formalne i przestarzałe, próbuje zastąpić się pojęciem zadania, jednak tendencja to wyraz swego rodzaju mody dydaktycznej, ponieważ rozdzielenie tych dwóch kategorii wydaje się dość arbitralne i mało przejrzyste. Dla niektórych glottodydaktyków ćwiczenie stanowi rodzaj zadania polegającego na odtwórczym, treningowym działaniu ucznia, które musi zawierać elementy językowe już wprowadzone wcześniej. Zadanie natomiast może obejmować nowy materiał językowy i służyć do wykształcenia bardziej złożonych sprawności (Puren 1998).

Zdaniem Littlewooda mocno rozpowszechnione w ostatnich latach nauczanie zadaniowe nabrało wręcz charakteru dogmatycznego:

the task-based approach has achieved something of the status of a new orthodoxy: teachers in a wide range of settings are being told by curriculum leaders that this is how they should teach, and publishers almost everywhere are describing their new textbooks as task-based. Clearly, whatever a task-based approach means, it is ‘a good thing’ (Littlewood 2004: 319).

Tymczasem tego rodzaju nauczanie nie zawsze wydaje się jasne zarówno dla nauczycieli, jak i osób uczących się. Jego główne założenia teoretyczne dotyczą

definicji zadania, rodzajów zadań i strategii ich realizacji. Brak jest teoretycznych odniesień do kolejności wprowadzania danych zagadnień gramatycznych i struktur językowych. Ponadto wcześniejsze ćwiczenia o charakterze treningowym stały się teraz zadaniami, przy czym strategię ich wykonania się nie zmieniły. Dodatkowy problem to pominięcie kwestii refleksji nad językiem czy też syntezy – ponownego zastosowania w nowym kontekście poznanego materiału językowego. W. Littlewood zastanawia się, czy problem nauczania gramatyki może być ograniczony do realizacji pewnych zadań? Proponuje on rozpatrywanie metodyki nauczania zadaniowego wyłącznie w perspektywie podejścia komunikacyjnego, z którego się wywodzi. Jego założenia teoretyczne opierają się przecież na centralnej roli ucznia w procesie dydaktycznym i analizie potrzeb, koncentracji na znaczeniu, a nie na formie językowej, realizacji celów komunikacyjnych zaczerpniętych z realiów życia codziennego, umiejętności rozwiązywania problemów. Metoda zadaniowa, podobnie jak podejście komunikacyjne, jest nauczaniem funkcjonalnym ukierunkowanym na wyrobienie sprawności aktywnego porozumiewania się; ma charakter dość zintegrowany, choć cecha ta może zostać przypisana jedynie bardziej kompleksowym zadaniom wymagających głębszej refleksji językowej. Niekiedy brak tutaj przedstawionych eksplicitnie elementów wiedzy o języku. Przystawianie języka polega na niezależnym rozwoju poszczególnych sprawności językowych, czyli nauczanie zmierza do zrównoważonego rozwoju kompetencyjnego osób uczących się z lekkim nachyleniem w kierunku funkcjonalności.

1.8.2. Nauczanie metodą projektów

Metoda uczenia poprzez realizację projektów znana jest i stosowana w różnych dziedzinach już od początku XX wieku. Rozwinęła się szczególnie w Stanach Zjednoczonych, gdzie początkowo pod pojęciem projektu rozumiano każde praktyczne działanie ucznia ukierunkowane na wykonanie danego produktu lub zadania. Projekt może być wykonany samodzielnie przez jednego ucznia lub przez grupę uczniów, przez co metoda nabiera interaktywnego charakteru, przyczyniając się do lepszego wykorzystania potencjału pracy opartej na współpracy. Inne atuty projektów dydaktycznych to interdyscyplinarność: pozwalają na rozwój nie tylko kompetencji językowych, ale również interkulturowych, czy przedmiotowych w zależności od zakresu tematycznego projektu; połączenie aktywnej nauki z koniecznością wydłużonej pracy uczniów, co wymaga od nich przede wszystkim wytrwałości i cierpliwości: na końcowe rezultaty trzeba niekiedy dość długo poczekać (Janowska 2011: 156). Jednocześnie zwiększają autonomię ucznia, umożliwiając całkowicie lub częściowo samodzielne podejmowanie decyzji. W literaturze dydaktycznej projekt definiuje się zazwyczaj jako rodzaj zintegrowanego zadania realizowanego zarówno w czasie kilku zajęć, jak i przez cały semestr (Nunan 2004: 133).

Według ESOKJ (2003: 121) nauczanie projektowe wpisuje się w ramy metody zadaniowej, a projekty, tak jak inne symulacje, odgrywanie scenek, zadania językowe, tworzą cele pośrednie, które są ukierunkowane głównie na rozwój strategii uczenia się, jak i strategii komunikacyjnych w języku docelowym. Tego rodzaju nauczania nie traktuje się niezależnie, lecz jako technikę dydaktyczną polegającą na realizacji złożonych zadań dydaktycznych. Wprowadzenie projektów na lekcjach języka obcego powinno jedynie uzupełniać i urozmaicać program zajęć, będąc dodatkowym bodźcem motywacyjnym dla osób uczących się.

To nauczanie wpisuje się w koncepcję metodologii zadaniowej, przy założeniu, że projekt pedagogiczny stanowi bardziej rozbudowane zadanie. Projekt może być określony jako wielostronne, rozbudowane na etapy zadanie, którego realizacja rozłożona jest w czasie i zakłada zazwyczaj współpracę kilku osób. E. Gajek zaznacza, że

praca projektowa pozwala na holistyczne podejście do uczenia się i nauczania. Uczeń zyskuje znacznie więcej autonomii, ma wpływ na treść, tempo i wynik nauki. Ma szanse rozwiązywać problemy, które nie są tylko powtarzaniem znanych schematów, czyli podejmować zadania nowatorskie (Gajek 2012: 31).

Istotnym czynnikiem wpływającym na końcowy rezultat jest dokładne określenie przez nauczyciela zasad realizacji projektu, takich jak cele dydaktyczne, ramy czasowe całości lub poszczególnych etapów i ramy tematyczne, podział zadań pomiędzy wykonawców, zagadnienia językowe, które dany projekt powinien zawierać, strategie jego wykonania, sposób prezentacji oraz sposoby ewaluacji projektu. Projekt musi być ukierunkowany na realizację określonych zagadnień językowych zgodnych z programem nauczania oraz jednocześnie wprowadzać i utrzymywać nowe słownictwo czy też struktury gramatyczne. Ważnym czynnikiem jest wspomniany wcześniej interaktywny charakter projektu, czyli jego realizacja przez daną grupę osób uczących, z których każda odpowiedzialna jest, na przykład, za inny etap lub konkretne zadanie. Interdyscyplinarność natomiast umożliwia wprowadzenie wiedzy przedmiotowej nie ograniczającej się jedynie do języka obcego, dzięki czemu uwaga osób uczących się przesuwa się w stronę treści, a sam język zaczyna służyć jako narzędzie pracy, co przyczynia się do lepszego przyswajania wiedzy¹¹. Tym samym wykonanie udanego projektu prowadzi nie tylko do rozwoju kompetencji językowych ucznia, lecz także poszerza jego wiedzę ogólną, podnosi

¹¹ W literaturze coraz częściej można natknąć się na badania dowodzące skuteczności metod opartych na nauczaniu poprzez treść, co przyczynia się z jednej strony do przyswojenia wiedzy przedmiotowej, z drugiej – językowej. Język obcy traktowany jest jako narzędzie poznawcze, a nie jako cel sam w sobie. Uczniowie koncentrują uwagę na przekazywanej treści, czyli na znaczeniu, a nie na formie, przez co przyswajają wiedzę przedmiotową i również tę językową (Balboni 2012: 215).

własną samoocenę i może zmotywować do dalszej nauki. Każdy projekt zawsze stanowi przedsięwzięcie nowatorskie, określone przez nauczyciela dla danej grupy uczących się. Jego wykonanie będzie zatem niepowtarzalne i oryginalne. W trakcie jego realizacji pojawiają się niespodziewane sytuacje wymagające zmiany strategii działania lub odmiennych decyzji, niekiedy osoby biorące w nim udział przechodzą moment kryzysu, kiedy to zadanie okazuje się trudniejsze do wykonania niż się spodziewały. Etapem kończącym jest prezentacja projektu lub rezultatów pracy, która najczęściej odbywa się na forum klasy, ale może też mieć miejsce w innych warunkach wskazanych przez nauczyciela czy kierownika projektu. Następnie projekt musi zostać oceniony pod względem określonych wcześniej kryteriów, jak np. sposobu realizacji projektu, postawy ogólnej wykonawców i efektu końcowego, czyli trafności realizacji tematu (Gołębnik 2002, Janowska 2011).

Zdaniem I. Janowskiej cytującej Ch. Purena (2006) i F. Goulliera (2005) współczesna glottodydaktyka zmierza w kierunku koncepcji działaniowej w ramach mediacji społecznej, której celem nie jest teoretyczne nauczenie języka docelowego, ale uczenie autonomii i samodzielności w procesie uczenia się i w podejmowaniu decyzji o kolejnych etapach własnej nauki (Janowska 2011: 156). Zajęcia językowe muszą być tak skonstruowane, aby uczyły działania społecznego opartego na współpracy i zastosowaniu nowych technologii, tak aby osoby uczące się potrafiły uczyć się samodzielnie przy ograniczonej roli nauczyciela. Metodologia zadaniowa, jak i uczenie poprzez projekty doskonale spełniają wymogi nowych czasów, wpisując się w szerszy kontekst podejścia działaniowego wskazanego już w CEFR (2001: 9) jako punktu odniesienia dla współczesnej glottodydaktyki:

A comprehensive, transparent and coherent frame of reference for language learning, teaching and assessment must relate to a very general view of language use and learning. The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as 'social agents', i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.

W polskim dokumencie ESOKJ (2003) termin podejście działaniowe został przetłumaczony jako podejście zadaniowe, co wprowadza niestety bałagan pojęciowy. Słuszne jest natomiast umiejscowienie nauczania poprzez projekty w ramach dydaktyki zadaniowej, jeśli zakłada się, że projekt stanowi kompleksowe zadanie wymagające większego nakładu pracy i czasu osób uczących się. Należy jednak pamiętać, że obie koncepcje nauczania wywodzą się z podejścia komunikacyjnego oraz działaniowego ukierunkowanego na aktywne nauczanie/uczenie się, w którym centralną rolę odgrywa postawa ucznia.

1.8.3. Nauczanie oparte na współpracy

W ramach podejścia komunikacyjnego rozwinęła się propozycja nauczania oparta na współpracy osób uczących się i nauczyciela (*Collaborative Learning: CL*), która nie stanowi metody dydaktycznej w dosłownym sensie, lecz bardziej formę organizacyjną zajęć i sposobu przekazywania wiedzy. Lekcja frontalna polegająca na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela przekształca się w lekcję zogniskowaną na osobie ucznia, który zdobywa wiedzę i umiejętności poprzez zastosowanie odpowiednich technik i strategii sprowadzających się do wspólnego działania uczniów. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne dotyczące efektywności tego rodzaju nauczania zostały przedstawione w pracach m.in. takich badaczy jak: Springer (2009), Whitman (1988), D.W. Johnson i R. Johnson (1986, 1990), Nunan (1993), W. Miodunka (2006), K. Kruszewski (2005).

Uczenie się we współpracy z innymi wymaga od uczniów posługiwania się własnymi kompetencjami komunikacyjnymi i społeczno-kulturowymi, co w przypadku dydaktyki języków obcych wydaje się dodatkowym atrybutem. W czasie właściwie prowadzonej przez nauczyciela „współpracy” uczestnicy poznają różnorodne strategie uczenia się oraz nabywają dodatkowe umiejętności komunikacyjne w języku obcym, jak np.: zadawanie pytań, relacjonowanie, opowiadanie, udzielanie informacji zwrotnej, dyskutowanie, wyrażenie własnej opinii, ustosunkowanie się do zdania innych uczestników. Jednocześnie praca w grupie zakłada przyjęcie przez uczniów pewnej roli społecznej, a ich predyspozycje i nabyte wcześniej umiejętności mogą stanowić kryterium do podziału zadań pomiędzy uczestników. Wewnątrz grupy lepsi uczniowie powinni pomagać słabszym, ale w taki sposób, by nie zablokować ich aktywnego udziału w wykonaniu zadania.

W literaturze wyróżnia się dwa podejścia do CL: podejście bezpośrednie i koncepcyjne (Janowska 2011: 154). Pierwsze polega na zastosowaniu strategii kooperacyjnych (*cooperative learning*), czyli stworzeniu małych grup, w których uczniowie pracują razem tak, aby zoptymalizować własny proces uczenia się (Johnson i in. 1990, Smith, MacGregor 1992: 3)¹². Metoda kooperacji bazuje na teorii społecznej współzależności Kurta Lewina (1948) i Mortona Deutscha (1963) opisującej zależność między strukturą społecznych uwarunkowań a indywidualnymi możliwościami interakcyjnymi w danym kontekście sytuacyjnym, co wpływa na ogólne efekty interakcji. Pionierami w nauczaniu kooperacyjnym są David i Roger Johnson (1990) i Robert Slavin (1996), a ich badania przeprowadzone w amerykańskich uniwersytetach ukazały, jakie warunki muszą być spełnione, aby metoda przyniosła pożądane efekty nie tylko w odniesieniu do realizacji programu nauczania, ale również w kwestii polepszenia umiejętności społecznych i komunikacyjnych studentów. Jej poprawne zastosowanie w klasie języka obcego przyczynia się do rozwoju strategii

¹² <http://evergreen.edu/facultydevelopment/docs/WhatisCollaborativeLearning.pdf> (dostęp: 23.06.2015).

uczenia się uczniów oraz do wzrostu ich pewności siebie i świadomości własnych mechanizmów przyswajania. Poprawia się dynamika i jakość interakcji nie tylko między uczniami, ale także nauczycielem i uczniami. Nauka oparta na współpracy kształci sprawności międzyludzkie i interkulturowe, co jest niezwykle istotnym czynnikiem w przypadku glottodydaktyki, gdzie brak wiedzy i umiejętności społeczno-kulturowych może zakłócić komunikację. B. Smith i J. MacGregor podkreślają, że wiele tego rodzaju zadań ma na celu zarówno przekazanie elementów językowych, jak i rozwijanie samych umiejętności pracy zespołowej. Strategie realizacji zadań wiążą się z wyznaczaniem konkretnych ról członkom grupy, tak aby stworzyć im jak najkorzystniejsze warunki do współpracy. Obowiązek ten spoczywa na nauczycielu, który musi od początku do końca kierować działaniami osób uczących się. W innym razie mogą one nie przynieść zakładanych efektów dydaktycznych. Każdemu etapowi pracy musi towarzyszyć moment refleksji nad tym, jak każdy z uczestników radzi sobie w grupie, w celu polepszenia efektywności nauki:

Built into cooperative learning work is regular 'group processing', a 'debriefing' time where students reflect on how they are doing in order to learn how to become more effective in group learning settings (Johnson/ Johnson/ Holubec 1990, Smith/ MacGregor 1992: 3).

Koncepcja nauczania opiera się na ogólnych zasadach porządkujących działania podejmowane w procesie uczenia się we współpracy, które muszą być zrozumiane przez osoby uczące się, dzięki czemu nauczyciel zyskuje pewną swobodę planowania zajęć i realizacji materiału językowego, nie musząc przy każdym nowym zagadnieniu objaśniać strategii pracy. Opanowanie systemu zasad współdziałania w grupie pozwala również nauczycielowi na dopasowanie materiałów i zadań do potrzeb danej grupy, czyli nauka staje się bardziej efektywna.

Z założenia metoda pracy wykorzystująca współdziałanie osób uczących się pojmuje mechanizm uczenia się jako dynamiczny i konstruktywny proces: aby opanować nowe informacje, wiedzę i umiejętności, osoby uczące się współpracują ze sobą w uporządkowany i ukierunkowany sposób. Wspólnie tworzą coś nowego, wykonują zadanie, podejmują decyzję, negocjują, dyskutują, przetwarzają dane, czy też nadają znaczenia poznawanym elementom. Każdy uczestnik pełni w grupie inną rolę: mniej lub bardziej aktywną, ale ważną dla realizacji celu (Smith/ MacGregor 1992: 1).

Jak wykazują badania, proces uczenia się musi być skontekstualizowany, a im bardziej bogaty i różnorodny jest kontekst, poprzez który przekazywane są nowe treści, tym większa jest efektywność nauki (Brown/ Collins/ Duguid 1989). Nauka oparta na współpracy powoduje całkowite zanurzenie uczniów w zadaniach stanowiących dla nich ogromne wyzwanie, któremu muszą stawić czoło jako grupa, a nie jednostki. Zamiast frontального przekazywania wiedzy i treści językowych, nauka

rozpoczyna się od przedstawienia problemu, który musi być rozwiązany i dla którego uczyć się muszą znaleźć odpowiednie treści i fakty, aby móc go rozwiązać. Nauczanie ma przede wszystkim charakter praktyczny. Ważnym czynnikiem determinującym osiągnięcie sukcesu jest zaangażowana postawa uczniów we własny proces uczenia się i we współpracę z innymi. Bez spełnienia tego warunku realizacja jakiegokolwiek wspólnego zadania nie zakończy się pomyślnie. Jak podkreśla K. Kruszewski, brak zaangażowania i wiary w możliwości indywidualne i grupowe może całkowicie zakłócić przebieg pracy zespołu (2005: 185). Zjawiska świadczące o negatywnym podejściu uczniów do nauki poprzez współpracę to: brak koncentracji (uczestnicy zajmują się innymi rzeczami niż rozwiązywanie zadane im problemu), chaotyczny sposób pracy grupy, brak porozumienia i konflikty pomiędzy członkami grupy, wycofanie się z pracy osób bardziej nieśmiały lub gorzej uczących się oraz w przypadku dydaktyki języków obcych porozumiewanie się członków grupy w rodzimym języku. Tym samym odpowiednie zmotywowanie uczniów, takie ustalenie zasad współdziałania i schematu działań, aby członkowie grupy wykazali się zaangażowaniem w naukę, należy do jednych z najtrudniejszych zadań nauczyciela. Przed przystąpieniem do pracy spoczywa na nim obowiązek dokładnego objaśnienia istoty problemu lub zadania, przedstawienia jego celów dydaktycznych oraz wskazania materiałów językowych i źródłowych, jak i możliwych strategii działania/uczenia się. Zaleca się również wprowadzenie podziału pracy na poszczególne etapy, co ułatwia kontrolę i ewaluację osiąganych efektów. Według I. Janowskiej: „organizowanie pracy zespołowej powinno być poprzedzone dyskusją, omówieniem reguł gry, wyjaśnieniem zasad zespołowego uczenia się” (Janowska 2011: 164). Warunek ten stanowi jeden z najważniejszych czynników decydujących o sukcesie pracy w zespole. Jeśli osoby uczące się nie poznają dokładnych strategii działania w grupie, to mogą niewłaściwie podejść do przydzielonego im zadania, projektu lub problemu, co oczywiście zakłóci lub uniemożliwi jego realizację. Drugi ważny element to odpowiedni podział ról wewnątrz zespołu, przy którym należy wziąć pod uwagę zarówno indywidualne cechy uczestników, w tym poziom znajomości języka, jak i dynamikę wzajemnych relacji pomiędzy uczestnikami. Najlepiej jeśli każda osoba ucząca się pełni wewnątrz grupy inną rolę, będąc odpowiedzialną za określoną część lub etap zadania. Tym samym wspólna praca staje się bardziej urozmaicona i ciekawsza, co podnosi motywację członków grupy do nauki.

Rola nauczyciela polega głównie na ustalaniu zasad pracy, przygotowaniu planu realizacji poszczególnych zadań lub etapów zadania, koordynowaniu, czyli prowadzeniu zespołu, udzielaniu ewentualnej pomocy merytorycznej i językowej oraz ewaluacji efektów. Musi on również dopilnować, aby uczestnicy nie porozumiewali się we własnym lub wspólnym języku. Wprowadzając do zajęć językowych nauczanie oparte na współpracy, istotne staje się również dokładne objaśnienie strategii działania: w jaki sposób należy podejść do realizacji zadania, gdzie szukać materiałów źródłowych i językowych, nowych informacji, danych itd. To wszystko

należy do obowiązków nauczyciela, który nie może pozwolić na zbytnią improwizację, ponieważ zakłóci ona przebieg pracy.

Strategie nauki we współpracy obejmują tzw. instrukcję ukierunkowaną na rozwiązanie danego zakreślonego przez nauczyciela problemu (*problem-centered instruction*). Osoby uczące się otrzymują możliwość rozwiązania danego rzeczywistego problemu, wymieniając się własnymi poglądami, wyrażając zgodę, dezaprobatę, krytykę, pochwałę. Tym samym uczą się negocjować, rozumieć siebie nawzajem, analizować problem, podejmować wspólne decyzje, nawet w sytuacji braku całkowitej zgody. Rozwiązywanie problemów stanowi ważny element współczesnej dydaktyki języków obcych, umożliwiając interakcję między osobami uczącymi się i nauczycielem, przez co pozwala na rozwijanie umiejętności społecznych w języku obcym – niezbędnych w przyszłej pracy lub w trakcie pobytu za granicą. Nauka ukierunkowana na rozwiązywanie problemów może przebiegać w formie dyskusji, studium przypadku i, na przykład, symulacji (Smith/ MacGregor 1992: 4). Dyskusja może stanowić idealny sposób, aby zachęcić uczestników do interakcji, wymiany poglądów i ustalenia wspólnego stanowiska pod warunkiem jednak, że sterowana jest przez nauczyciela. Studium przypadku doskonale wpisuje się w dydaktykę języków specjalistycznych zorientowanych na cele zawodowe. Polega na przeprowadzeniu analizy danej określonej sytuacji zaistniałej w rzeczywistym świecie, która spowodowała pojawienie się pewnego problemu. Zadanie członków grupy nie ogranicza się wyłącznie do zaproponowania rozwiązania, lecz obejmuje również takie działania jak opisanie sytuacji, przedstawienie okoliczności towarzyszących, wyciągnięcie wniosków końcowych. Tego rodzaju zadanie przynosi lepsze efekty, jeśli wykonuje się je we współpracy z innymi, choć może być wykonane indywidualnie. W trakcie analizy sytuacji osoby uczące się poznają słownictwo i struktury językowe, których następnie muszą ponownie użyć w celu przedstawienia problemu i zaproponowania ewentualnego rozwiązania.

Symulacje polegają na odgrywaniu ról w kontekście, który naśladuje rzeczywiste sytuacje komunikacyjne, umożliwiając osobom uczącym się zdobycie doświadczenia, „przeżycia” sytuacji mogącej zaistnieć w realnym świecie. Wymagają one zastosowania podejścia opartego na współpracy, w której wyjątkowo mocno określone są role członków grupy. Jednocześnie pracy zespołowej towarzyszy wkład indywidualny, ponieważ nierzadko każdy uczestnik musi samodzielnie przygotować się do odegrania przydzielonej mu roli. Wcielenie się w daną rolę, zapoznanie się z jej cechami i wartościami powoduje zaangażowanie na poziomie emocjonalnym, co poprawia jakość procesu zapamiętywania. Symulacjom musi towarzyszyć moment refleksji zarówno w trakcie przygotowania określonej sytuacji, jak i po zakończeniu zadania, dzięki czemu uczestnicy mają możliwość przedyskutowania zaistniałych problemów, relacji między nimi, korzyści oraz kwestii językowych. Obecnie istnieją gotowe schematy symulacji i gier edukacyjnych także dotyczących nauki języków obcych, które znacznie ułatwiają pracę nauczyciela (Bratley 1987).

Nauczanie oparte na współpracy może przybrać formę wykraczającą poza kontekst klasy zajęciowej, czego przykładem są grupy uczących się, które realizują cele długoterminowe, jak np.: grupowe pisanie, uczenie się od siebie (partnerskie uczenie się), grupy dyskusyjne oraz wspólnoty uczących się ukierunkowane na konkretny cel dydaktyczny (Smith/ MacGregor 1992: 5).

Pisanie w małej grupie osób pozwala na podział zadania na poszczególne etapy, za które odpowiedzialni są jej poszczególni członkowie, którzy wspólnie analizują i wybierają niezbędne do powstania tekstu argumenty, wymieniają się notatkami, ujednolicają tekst oraz oceniają osiągnięte efekty. W odniesieniu do tzw. *peer learning*, czyli uczenia się uczniów od uczniów, należy powiedzieć, że w ostatnich latach przybrało ono bardzo różnorodne formy szczególnie na uczelniach wyższych, gdzie z powodu braku możliwości czasowych wykładowców zadanie prowadzenie młodszych studentów otrzymują bardziej doświadczeni studenci starszych lat (Whitman 1988). Nierzadko tego rodzaju metoda zostaje zastosowana w przypadku słabszych uczniów, którzy wymagają dodatkowego prowadzenia, a ich lepiej radzący sobie rówieśnicy mogą pomóc im bardziej efektywnie niż nauczyciel. Grupy dyskusyjne doskonale wpisują się w dydaktykę języków obcych, ponieważ uzupełniają regularny tok zajęć o dodatkowy czas poświęcony przede wszystkim na kształcenie sprawności mówienia. Wybór zagadnień czy też tematów do dyskusji może być dokonany zarówno przez nauczyciela, jak i członków grupy zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami. Elastyczna pozostaje kwestia wskazania osób odpowiedzialnych za sposób organizacji grupy, moderowanie dyskusji, monitorowanie jej przebiegu i końcową ocenę. Grupa może być wyraźnie prowadzona przez nauczyciela albo ukierunkowana na uczniów, którym pozostawia się możliwość decydowania o zasadach jej funkcjonowania (Christensen i in. 1991).

Podsumowując, należy dodać, że obecnie nauczanie oparte na współpracy to przede wszystkim sposób organizowania pracy zarówno podczas zajęć językowych, jak i poza kontekstem klasy (Janowska 2011: 165). Tym samym nie stanowi metody dydaktycznej w dosłownym tego słowa znaczeniu, lecz bardziej koncepcję uczenia praktycznych sprawności, który wywodzi się bezpośrednio z podejścia ukierunkowanego na ucznia i na jego potrzeby. Dzięki wprowadzeniu pracy grupowej w klasie zwiększa się czas aktywności osób uczących się, a zmniejsza czas nauczyciela, co oczywiście korzystnie wpływa na efekty kształcenia. Tego rodzaju nauczanie rozwinęło się w ramach podejścia komunikacyjnego, w którym kładzie się nacisk na rozwój umiejętności interaktywnych, przez co już w czasie nauki niezbędne jest stosowanie takich technik i formy organizacyjnej zajęć, aby uczący się mieli sposobność praktycznego wykorzystania języka docelowego. Wykazuje ono nachylenie funkcjonalne, ponieważ dzięki współpracy rozwijają się aktywne sprawności językowe u osób uczących się.

1.8.4. Nauczanie przez treść

Koncepcja nauczania przez treść – CBLL (*Content-Based Language Learning*) – sięga lat 60. XX wieku, kiedy to w dwujęzycznej Kanadzie wprowadzono nauczanie przedmiotów szkolnych nie w pierwszym, lecz w drugim dla uczniów języku. Polegało ono na tzw. immersji, czyli zanurzeniu w rzeczywistości języka angielskiego lub francuskiego w przypadku Kanady. Dydaktyczny sukces metody przyczynił się do jej szybkiego rozprzestrzenia się w Stanach Zjednoczonych, w Europie i Australii w odniesieniu do nauczania różnych języków obcych lub drugich¹³. Zarówno zagadnienia teoretyczne problemu dwujęzyczności, jak i efektywność tego rodzaju nauczania są szeroko omówione w pracach wielu glottodydaktyków, jak m.in. M. Swain (1985), M. Canale (1980), E. Białystok (1991), C. Baker (1990), J. Cummins (1982), R. Cohen (1991), D. Coyle (2007), L. Gajo (2007), C. Serra (2002), R. Lyster (2007) P. Balboni (1999), natomiast w środowisku polskim Z. Dziegielewska (2006), J. Zając (2006), M. Olpińska-Szkiełko (2010), A. Otwinowska-Kasztelaniec (2010), H. Chodkiewicz (2011).

Glottodydaktycy definiują tę metodę następująco. Według Brintona to „integration of particular content with language teaching aims” (Brinton i in. 1989: 2). Leaver i Stryker podają dokładniejszą definicję: „an instructional approach in which language proficiency is achieved by shifting the focus of the course from the learning of language *per se* to the learning of subject matter” (Leaver/ Stryker 1989: 270, w: Dueñas 2004: 75). Zdaniem M. Dueñas istotną cechą nauczania przez treść wydaje się elastyczność jego założeń teoretycznych. Stosowane instrukcje językowe wykazują mnogość heterogenicznych modeli dydaktycznych dostosowanych do potrzeb i kontekstu pedagogicznego. Wiele przyjętych rozwiązań ma dość indywidualny charakter w wielu krajach i szkołach zależnie również od faktu, czy nauczany jest drugi lub obcy język. W literaturze podkreśla się podejście holistyczne tej metodologii do edukacji językowej, która została poszerzona zarówno o wiedzę dziedzinową, jak i o akademicką wiedzę językową (Dueñas 2004: 75). Oznacza to, że osoby uczące się języka nawet na niższych poziomach biegłości zapoznają się z tzw. rejestrem wyższym, akademickim pozwalającym w kolejnym etapie na samodzielne przetwarzanie wiadomości przedmiotowych. Poznają również odpowiednie strategie uczenia się, które umożliwiają im samodzielne zrozumienie i przyswojenie danych treści. Rozwój tego rodzaju umiejętności kognitywnych przy niewystarczającej znajomości języka został ujęty w tzw. modelu CALP

¹³ Język obcy rozumiany jest tutaj jako język uczony w rzeczywistości egzolingwalnej, np. w kontekście szkolnym, czy na kursach językowych poza krajem, gdzie stanowi on język urzędowy lub rodzimy dla jego mieszkańców. Drugi język odnosi się do języka nauczanego w kraju, gdzie się go używa, np. w przypadku imigrantów lub osób studiujących w danym kraju (J. Zając 2006: 7; I. Janowska 2011: 152).

(*Cognitive Academic Language Proficiency*) zakładającym, że język na poziomie akademickim, naukowym nabywany jest o wiele później niż język nieformalny, potoczny, dlatego też osoby uczące się języka poprzez CBL wymagają dodatkowych instrukcji językowych, aby mogły przetworzyć wiedzę przedmiotową. Kinsella zauważa, że tacy uczniowie muszą przede wszystkim nauczyć się uczyć oraz poznać językowe ramy wiedzy przedmiotowej, co pozwoli im na właściwe podejście do zadań przedmiotowych, samodzielne przeczytanie i przetworzenie tekstu, jak i przygotowanie się do ewentualnych egzaminów lub sprawdzianów szkolnych (Kinsella 1997: 52). Model CALP, znany też jako CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) opiera się na założeniach J. Cumminsa (1979), według których posługiwanie się językiem to złożona umiejętność o charakterze kognitywnym, której opanowanie wymaga czasu i odpowiednich strategii. Model CALP składa się z trzech elementów: tematów w zakresie wiedzy przedmiotowej, nabytych sprawności językowych i strategii uczenia się (Chodkiewicz 2011: 22). Nauczanie zgodne z tym modelem polega na przedstawieniu treści uczniom o niższym poziomie biegłości językowej przy pomocy odpowiednio dobranych strategii uczenia się, tak aby ułatwić im opanowanie materiału.

Połączenie nauczania przedmiotowego i językowego dokonano się na bardzo zróżnicowanych poziomach od całkowitego zanurzenia (*full immersion*) w języku, poprzez częściowe zanurzenie (*semi-immersion*) do zaproponowania wybranych zagadnień tematycznych w ramach sylabusu. Nowe rozwiązania dydaktyczne musiały zostać dostosowane do wieku osób uczących się, ich poziomu biegłości językowej, poziomu systemu edukacyjnego. Wybór przedmiotów szkolnych lub akademickich zależy głównie od potrzeb i możliwości edukacyjnych danej instytucji i/lub uczniów. Ze względu na przyjęty model organizacyjno-dydaktyczny nauczania przez treść wyróżniono jego trzy główne formy: (1) słabą – nacisk kładzie się na rozwój kompetencji komunikacyjnej, a treści nauczane w języku docelowym ograniczają się do wybranych tematów, zwykle interesujących dla uczniów; (2) mocną – najważniejsza staje się wiedza przedmiotowa, a język stanowi jedynie środek przekazywania informacji; (3) mieszaną – wchodzącą w zakres zintegrowanego nauczania językowego i przedmiotowego (CLIL), gdzie zarówno wiedza, jak i język to cele dydaktyczne, a nauczanie przedmiotowe zostaje wsparte przez zajęcia językowe poświęcone przybliżeniu i omówieniu zagadnień wyłącznie odnoszących się do języka (Wesche/ Skehan 2002: 207–228).

Nadrzędnym celem metody jest nie tyle przyswojenie języka docelowego, co raczej opanowanie wiedzy przedmiotowej. Z założenia język stanowi tu wyłącznie środek komunikacji, a jego nauka odbywa się jakby przy okazji. Zwolennicy metody podkreślają fakt, że odpowiada ona na konieczność kształcenia wielojęzycznego i wielokulturowego, która wynika z zaistniałych współcześnie zmian społecznych: możliwości przemieszczania się, podejmowania pracy lub studiów w innych krajach, szerokiego dostępu do wiedzy fachowej, integracji społecznej (Coyle 2007

za Chodkiewicz 2011: 13). W odniesieniu do metodyki nauczania języka obcego nauczanie przez treść stało się w opozycji do podejścia komunikacyjnego, które zostało uznane za niewystarczające. W sztucznych warunkach szkolnych w dwu lub trzygodzinnym wymiarze czasowym tygodniowo nauka oparta na dialogach umieszczonych w danym kontekście sytuacyjnym przy jednoczesnym zawężeniu kwestii gramatycznych czy bardziej złożonych rodzajów dyskursu nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Trudność wynika przede wszystkim z ograniczeń klasowych, w ramach których nie jest możliwe stworzenie lub odtworzenie realnej sytuacji komunikacyjnej. Natomiast kanadyjski sukces immersji językowej pokazał, że przy zwiększonym nakładzie pracy i czasu oraz wprowadzeniu języka docelowego do nauczania przedmiotowego, uczniowie mogą przyswoić język docelowy szybciej i bardziej efektywnie, rozwijając jednocześnie wiedzę językową i przedmiotową. Zwolennicy metody zwracają również uwagę na inne korzyści płynące z jej zastosowania w szkołach, takie jak: ekspozycja uczniów na autentyczne materiały językowe (co stanowi ważny punkt także w podejściu komunikacyjnym); rozwój autonomicznego myślenia oraz umiejętności interakcji z innymi uczniami i z nauczycielem dzięki dostosowaniu zadań dydaktycznych do możliwości intelektualnych uczniów; rozwój zarówno kompetencji kulturowej, jak i interkulturowej dzięki zanurzeniu w rzeczywistości języka docelowego; poznanie języka na poziomie wiedzy przedmiotowej, akademickiej, co ułatwia korzystanie z wiedzy ogólnej z innych źródeł niż szkolne (Chodkiewicz 2011: 13).

Skądinąd L. Gajo podkreśla związek pomiędzy podejściem komunikacyjnym a CBL, widząc w przedmiotach szkolnej wiedzy podstawę działań komunikacyjnych uczniów:

Jeśli przyjmujemy, że uczymy się poprzez komunikowanie oraz, że działalność komunikacyjna musi być zakotwiczona w jakiejś formie autentyczności, to należy poszukiwać tego komunikacyjnego zakotwiczenia w rzeczywistości szkolnej i nie chodzi tu bynajmniej o szpikowanie uczonego w szkole słownictwa słowami i wyrażeniami z jej życia (np. kompas, linijka itp.), ale o odwoływanie się do użytecznych celów zawartych w różnych szkolnych przedmiotach/wiedzy (Gajo 2006: 19–20).

Według Rodgersa nauczanie przez treść wraz i innymi stosowanymi metodami nauczania to jeden z produktów ubocznych podejścia komunikacyjnego, dla których wykształcenie kompetencji komunikacyjnej pozostaje najważniejszym celem: „These communicative language teaching approaches include The Natural Approach, Cooperative Language Learning, Content-Based Teaching and Task-Based Teaching” (Rodgers 2001: 2). Od początku lat 90. CBL zaczęło cieszyć się coraz większą popularnością ze względu na pozytywne wyniki otrzymane w Kanadzie, jak i możliwość wzbogacenia programów nauczania języków obcych o wiedzę przedmiotową oraz osiągnięcie lepszych rezultatów przede wszystkim w nauce języka obcego.

Tym samym można wywnioskować, że nauczanie przez treść nie pozostaje bynajmniej w sprzeczności z podejściem komunikacyjnym, oferując możliwość stworzenia autentycznych sytuacji komunikacyjnych w ramach lekcji przedmiotowych. W celu lepszego przetworzenia materiału niejęzykowego uczniowie muszą komunikować się między sobą i z nauczycielem, zatem język (L2) staje się środkiem, a nie celem. Przyswajanie języka zachodzi nie bezpośrednio, ale w wyniku procesu przetwarzania wiedzy przedmiotowej. Pytanie, które się tu nasuwa, to czy w kontekście nauczania poza krajem języka docelowego zastosowanie języka obcego w szkole do nauczania kilku wybranych przedmiotów ma rzeczywiście charakter autentyczny i uzasadniony i czy efekty tego rodzaju nauczania są lepsze i trwalsze w porównaniu z metodami tradycyjnymi.

Odnosnie do teorii języka CBLŁ odwołuje się podobnie jak podejście komunikacyjne do funkcjonalnej teorii języka i jego funkcji społecznej. Przy czym zakłada się, że język i kultura obejmująca wiedzę z różnych dyscyplin opanowywane są równolegle. Język przedstawiony jest w formie skontekstualizowanej, a uwaga zostaje skupiona głównie na znaczeniu, a nie na formie. Jednoczesne nauczanie języka i treści przedmiotowych zachodzi poprzez wprowadzenie odpowiednio skonstruowanych zadań postrzeganych jako praktyka społeczna (Chodkiewicz 2011: 21).

W nauczaniu przez treść istotnym elementem staje się pojęcie dyskursu, które nie odgrywało znaczącej roli w podejściu komunikacyjnym ukierunkowanym na naukę niezbędnych do komunikacji struktur w perspektywie aktów mowy. Koncentracja wysiłków dydaktycznych na realizacji wyłącznie celów pragmatycznych okazała się niewystarczająca nie tylko ze względu na środowisko klasy, ale również ze względu na wybiórcze i mocno zawężone podejście do kultury związanej z danym językiem. Tymczasem nauczanie przez treść, wprowadzając wiedzę przedmiotową w języku drugim lub obcym, zapoznaje uczniów z różnymi rodzajami dyskursu oraz z kontekstem kulturowym związanym z danym językiem, dzięki czemu uczniowie mają możliwość rozwijania własnej kompetencji dyskursywnej rozumianej jako umiejętność sprawnego prowadzenia dyskursu, obejmującej możliwości interaktywne, zabieranie głosu, sposób rozwijania tematu, logiczność i poprawność wypowiedzi (ESOKJ 2003: 110). Pojęcie dyskursu natomiast wydaje się złożone i wielopłaszczyznowe, dlatego też wyodrębnienie jednej precyzyjnej definicji jest prawie niemożliwe. Najbardziej odpowiednia z punktu widzenia glottodydaktyki jawi się definicja zaproponowana przez A. Duszak, dla której dyskurs to werbalizacja w formie tekstu kompletnego aktu komunikacyjnego wraz z jego czynnikami pozajęzykowymi: kontekstem sytuacyjnym i uczestnikami aktu (Duszak 1998). Istotne w definicji dyskursu są też trzy wymiary wymienione przez T. van Dijka (1981): wymiar lingwistyczny, społeczny i poznawczy. Pierwszy to elementy składowe wypowiedzenia: fonetyczne, leksykalne, gramatyczne, tekstowe oraz koherencja i superstruktura tekstu. Drugi wymiar wskazuje zależność pomiędzy zastosowanymi środkami językowymi i pozajęzykowymi a kontekstem społeczno-kulturowym, uwydatniając

właściwości interaktywne tekstów mówionych i pisanych. Osoby uczące się języka obcego powinny zatem stykać się z językiem autentycznym i jego różnymi formami wypowiedzi w celu zapoznania się z ich wielorakimi cechami językowymi i niejęzykowymi oraz samodzielnego przeprowadzenia analizy tych danych. Nauczanie przez treść zapewnia tego rodzaju ekspozycję na różne formy tekstu, choć przeważa tu dyskurs akademicki, bardziej oficjalny niż język potoczny. Wymiar poznawczy dyskursu zakłada, że użytkownicy języka posiadają wiedzę, która pozwala im na właściwy odbiór i konstruowanie dyskursu. Ta wiedza ma charakter indywidualny, choć wynika z uwarunkowań społeczno-kulturowych, do niej odwołuje się każdy użytkownik języka w momencie interakcji. Znaczenia są jednocześnie odbierane i przetwarzane w oparciu o własne doświadczenia i subiektywną wiedzę uczestników interakcji. Z tych indywidualnych różnic w budowaniu wiedzy wynikają różnice w referowaniu tej samej treści przez różne osoby, które wypowiadają się własnymi słowami. W ujęciu dydaktycznym różnice te nabierają jeszcze innego charakteru w odniesieniu do języka docelowego, w którym to osoby uczące muszą nabyć właśnie ten komponent dyskursywny odmienny od tego charakterystycznego dla języka rodzimego. Stąd też niezwykle ważna staje się ekspozycja na różne gatunki dyskursu w języku obcym/drugim (Zajac 2006: 32–33).

Bez wątpienia wartość pragmatyczna dyskursu stanowi jego ważny element, ale dobór środków językowych i niejęzykowych powinien być dostosowany do całościowego kontekstu sytuacyjnego i jego uczestników. Metoda immersji poszerzyła pojęcie kompetencji komunikacyjnej o komponent dyskursywny, opierając się na przekazywaniu wiedzy przedmiotowej w języku docelowym, co umożliwi całościowe spojrzenie na język w ujęciu społeczno-kulturowym. Pojęcie dyskursu stanowi jeden z ważniejszych filarów nauczania przez treść, przez co efektywniejsza staje się komunikacja w języku obcym. Jednak duży nacisk położony na przetwarzanie tekstów pisanych może spowodować lepszy rozwój umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych i ich tworzenia, a w mniejszym stopniu tworzenia tekstów mówionych i samej komunikacji ustnej. Zjawisko to zostało potwierdzone przez badania przeprowadzone w szkołach kanadyjskich, gdzie uczniowie anglojęzyczni uczący się języka francuskiego jako drugiego najslabiej rozwinęli kompetencję pragmatyczną w języku mówionym oraz zdolność wypowiadania się w języku potocznym (Swain 1985).

Z punktu widzenia teorii glottodydaktyki nauczanie przez treść wpisuje się w ramy nauczania pometodycznego, z jednej strony nawiązując do teorii S. Krashena o zrozumiałym wkładzie językowym ($i + 1$), który jest warunkiem przyswojenia danej struktury językowej przy jej odpowiedniej kontekstualizacji. Z drugiej strony w odniesieniu do technik dydaktycznych CBL czerpie z zasobów uczenia się opartego zarówno na zadaniach, jak i na współpracy (*cooperative learning*), dzięki którym możliwy staje się wzrost poziomu autonomii uczniów. Interakcja stanowi istotny element dydaktyczny nauczania CBL, ponieważ daje możliwość wzajemnej

pomocy uczniów w przetwarzaniu poznanych treści. Biorąc pod uwagę fakt, iż sylabus CBL różni się od tradycyjnego programu zajęć językowych, podczas których nauczyciel ma możliwość przeprowadzenia aktywności interaktywnych, stworzenie takich zadań wydaje się niezbędnym warunkiem do przyswojenia drugiego języka. Stąd też wprowadzenie elementów nauczania opartego na współpracy może zapobiec nierozwinięciu się u uczniów odpowiednich umiejętności komunikacyjnych. Z drugiej strony te elementy korzystnie wpływają na relacje między uczniami, jak i między uczniami i nauczycielem. Zwiększa się ich autonomia, rozwijają strategie uczenia się. Jednocześnie uczniowie słabsi mogą korzystać z wiedzy i umiejętności uczniów lepszych i nauczyciela. W czasie zajęć właściwie dobrane zadania interaktywne pozwalają na zastosowanie w praktyce zdobytej wiedzy teoretycznej, co stanowi ważny czynnik w procesie przyswajania języka (Richard-Amato 1996, Troncale 2002: 4¹⁴). Nauczyciel prowadzący zajęcia CBL powinien pamiętać o przyznaniu uczniom odpowiedniego czasu na wzajemną komunikację, tak aby mogli oni rzeczywiście użyć języka, mówiąc o treściach przedmiotowych. Jeśli tego elementu zabraknie, to nie wykształcą oni umiejętności produktywnych, a ich znajomość języka będzie miała dość bierny charakter.

Czynnikiem wpływającym na rozwój sprawności jest dyskurs nauczyciela, czyli w jaki sposób przedstawia on zagadnienia przedmiotowe, czy angażuje uczniów lub studentów w proces budowania znaczeń. Aktywny udział w dyskusjach stymulowanych przez nauczyciela na tematy związane z przedmiotem lekcji pozwala im na przyswojenie nie tylko wiedzy z zakresu omawianych treści, ale również umiejętności rozumienia i posługiwania się językiem akademickim. W czasie aktywności interaktywnych mogą oni także zastanowić się nad stosowanymi formami języka, czyli moment refleksji językowej obecny w tradycyjnych programach językowych jest zachowany (Swain/ Lapkin 2002: 285–304). Właściwy sposób poprawiania błędów językowych zachęcający do zastanowienia się nad istotą błędu i autopoprawy przyczynia się do lepszego przyswojenia nie tylko znaczeń, ale też formy językowej.

Odnosnie do programu nauczania należy podkreślić konieczność zachowania równowagi między treścią, czyli wiedzą przedmiotową, a językiem obcym/drugim (Pessoa i in. 2007: 113). Częstym błędem bywa nadmierna koncentracja na formie językowej: podczas zajęć osoby uczące się poświęcają zbyt dużo czasu na naukę języka, który przestaje być środkiem, a staje się celem dydaktycznym. Nauczyciele obawiają się, że jeśli nie wytłumaczą właściwie problemów językowych, to ich uczniowie nie przyswoją wiedzy przedmiotowej. Tymczasem program powinien być komplementarny i zakładać realizację dwóch celów: „instructional implications involve two complementary goals: the continual development of language proficiency and student achievement in meeting academic content objectives” (Pessoa

¹⁴ <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/19/24> (dostęp: 2.06.2015).

i in. 2007: 115). Dwutorowy charakter programu podkreślają również Stoller i Grabe: „it is important that those implementing theme units not lose sight of content and language learning objectives, and the time allotted to meet those objectives” (1997: 93) – z czego wynika, że każda jednostka tematyczna musi zawierać odpowiedni komponent językowy oraz przedmiotowy. Zadania o charakterze interaktywnym muszą dotyczyć omawianych treści, tak aby osoby uczące się mogły wykorzystać je w praktyce, szlifując tym samym nowe sprawności językowe. Jak dowodzą badania, zbyt duża koncentracja na formie i poprawności gramatycznej nie polepsza kompetencji językowej uczniów, natomiast odpowiednie wplecenie formy w zadania interaktywne, w których muszą oni użyć danej struktury we własnej wypowiedzi, korzystnie wpływa na jej opanowanie (Pessoa i in. 2007: 115). Kolejną korzyścią płynącą z tego rodzaju technik dydaktycznych jest rozwój samodzielności i autonomii ucznia w zakresie sprawności kognitywnych oraz rozwoju strategii uczenia się.

Krytycy metody uwypuklają natomiast dwa główne problemy, z których pierwszy dotyczy poziomu trudności języka służącego do wprowadzenia wiedzy przedmiotowej. Według K. Kinselli nierzadko nauczyciele upraszczają treści językowe, zamiast uczyć sprawności samodzielnego uczenia się, co nie prowadzi wcale do zwiększenia się autonomii uczniów. Drugi problem dotyczy dużej zależności między efektywnością metody a wykształceniem i umiejętnościami dydaktycznymi nauczyciela, który musi tak naprawdę jednocześnie przekazywać wiedzę z danej dziedziny i z języka. Według Kinselli metoda za bardzo zależy od postaci nauczyciela, a za mało od ogólnego programu nauczania (K. Kinsella 1997: 46–57). Nauczyciele mogą czuć się zagubieni, ponieważ wymaga się od nich opanowania umiejętności dydaktycznych o charakterze interdyscyplinarnym odbiegających od tych tradycyjnych, których na ogół nie uczą się w trakcie procesu kształcenia: nauczyciel danego przedmiotu musi znać na odpowiednim poziomie język obcy, najlepiej jeśli jest absolwentem dwóch fakultetów, nauczyciel języka musi mieć uprawnienia do nauczania danego przedmiotu. Jak wiadomo obie sytuacje zdarzają się dość rzadko. L. Gajo mówi tu o nowych rolach nauczyciela w klasie dwujęzycznej, który powinien przekazywać wiedzę, stymulować komunikację językową, pośredniczyć między treścią a językiem, oceniać treść i język (Gajo 2006: 18, Dziegielewska 2006: 39–45).

Istotną kwestią jest też brak właściwych materiałów dydaktycznych, przez co nauczyciele zmuszeni są do tworzenia własnych autorskich programów. Muszą także konsultować się z innymi nauczycielami w przypadku braku odpowiednich kompetencji. Biorąc pod uwagę wyżej wymienione aspekty, wydaje się, że nauczanie przez treść z punktu widzenia metodycznego jest niezwykle trudne w realizacji, wymagając odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. Niemniej, jak wynika z badań przeprowadzonych w Kanadzie, przynosi dość dobre rezultaty szczególnie w odniesieniu do językowych sprawności receptywnych oraz do

poprawności gramatycznej i spójności wypowiedzi. Gorzej natomiast wypadają sprawności produktywne oraz kompetencja pragmatyczna, czyli ta, która wymaga od osób uczących się znajomości realiów społeczno-kulturowych danego kraju (M. Swain 1985: 235–253). Jak widać jest to brakujący element metody CBL.

1.8.5. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: CLIL

Skrót CLIL odwołuje się do anglojęzycznej nazwy: *Content and Language Integrated Learning* i oznacza nauczanie treści przedmiotowych w języku drugim lub obcym wsparte lekcjami języka obcego, podczas których uwaga zostaje skoncentrowana na formie językowej. Metoda została opracowana w celu polepszenia efektywności nauczania przez treść nieobejmującego wcześniej zagadnień *stricte* językowych, przez co osoby uczące się gorzej rozwijały umiejętności produktywne względem tych receptywnych. Twórcami terminu CLIL są David Marsh i Anne Maljers, którzy w 1994 roku użyli go w odniesieniu do metodyki polegającej na równoczesnym kształceniu sprawności komunikacyjnych i językowych oraz przekazywaniu wiedzy przedmiotowej. Nie pomija się tu żadnej z dwóch kwestii, nauczanie musi przebiegać synchronicznie, tak aby uczniowie mogli właściwie poznać język stanowiący środek komunikacji w czasie zajęć przedmiotowych. W 1996 roku CLIL zostaje wprowadzony w Finlandii przez Uniwersytet Jyväskylä, po czym rozpowszechnia się w całej Europie, stając się jedną z najbardziej popularnych metodologii szczególnie w szkołach podstawowych i średnich (Y. Ruiz De Zarobe 2009: 129), umożliwiając bardziej efektywną naukę języków. Obecnie metodę CLIL stosuje się prawie we wszystkich krajach z mniejszą lub większą intensywnością, co jest zgodne z założeniami polityki Unii Europejskiej zmierzającej do szerzenia wielokulturowości i wielojęzyczności. Jednocześnie odpowiada ona potrzebom dość napiętych programów szkolnych, które dzięki wprowadzeniu nauki drugiego języka jako narzędzia komunikacji w nauczaniu przedmiotowym stają się bardziej efektywne i ekonomiczne. Zasada ta dotyczy szczególnie takich przedmiotów jak nauki społeczne, religia, historia sztuki itd. Obecnie CLIL stosuje się we wszystkich szkołach jedynie w Luksemburgu i na Malcie, we Włoszech w 2010 roku na mocy tzw. reformy Gelminiego CLIL staje się obowiązkowy w szkołach średnich (Balboni 2012: 214), również w Hiszpanii cieszy się wciąż rosnącą popularnością i stosowany jest w wielu szkołach podstawowych i średnich. W innych krajach europejskich jak np. w Polsce, Portugalii, Belgii zostały wprowadzone programy pilotażowe w wybranych szkołach (Ruiz De Zarobe/Sierra/ Del Puerto 2009: 12–13). Prowadzone są również liczne badania nad efektywnością metody, które wykazują, że pozwala ona uzyskać znacznie lepsze wyniki w nauczaniu języków obcych niż metody tradycyjne, oczywiście wynika to również z większego kontaktu z językiem, poprzez który uczniowie przyswajają

treści przedmiotowe. Spośród najbardziej znanych dydaktyków zajmujących się metodologią CLIL należy wymienić Do Coyle (2009), Anne Maljers (2007), Christiane Dalton-Puffer (2007), Yolandę Ruiz de Zarobe, Juana Manuela Sierre (2009), C.M. Coonan (2006), Agnieszkę Otwinowską-Kasztelanic, Magdalenę Woynarowską-Soldan (2010), Paola Balboniego (2012). Badania przeprowadzone przez Dalton-Puffer dowiodły, że CLIL korzystnie wpływa przede wszystkim na rozwój: sprawności receptywnych, słownictwa, morfologii, twórczego i kreatywnego podejścia do nauki, zdolności do podejmowania ryzyka, poczucia zadowolenia. Natomiast obszary wiedzy i umiejętności, na które metoda nie wywiera korzystnego wpływu to: składnia, pisanie, wymowa, język nieformalny i pragmatyka. Odnośnie do dwóch ostatnich punktów nacisk na treści przedmiotowe wymusza stosowanie języka technicznego, bardziej formalnego, a komunikacja zachodząca w klasie lekcji przedmiotowej między uczniami i nauczycielem ma ograniczony wymiar, a nierzadko celem zajęć językowych jest wyłącznie językowe wsparcie omawianych treści przedmiotowych, przez co uczniowie nie mają odpowiedniego kontaktu z innymi społecznymi wariantami języka i ich kompetencje pragmatyczne mogą się niewystarczająco rozwijać. Pomimo zintegrowania kształcenia przedmiotowego z językowym liczne badania dowodzą, że umiejętności produktywne nie rozwijają się w CLIL tak, jak tego oczekiwano na początku wdrażania tego rodzaju programów. Jednakże nie ma żadnych wątpliwości co do lepszych ogólnych rezultatów nauki języka drugiego lub obcego w stosunku do tradycyjnego nauczania.

Czym jest metodyka nauczania oparta na zintegrowanym kształceniu językowo-przedmiotowym? Czym się różni od wcześniejszego nauczania przez treść, z którego się wywodzi? Najważniejsza różnica dotyczy kwestii językowych, w metodzie CLIL nacisk położony jest równomiernie na przedmiot i na język, który jednocześnie stanowi narzędzie nauczania. W tzw. zanurzeniu treści przedmiotowe przedstawiane są w drugim/obcym języku, uwaga koncentruje się na znaczeniu, a nie na formie językowej. Proces przyswajania zachodzi bez omawiania zagadnień gramatycznych i strukturalnych języka zgodnie z krashenowską regułą zapomnienia „*forgetting principle*”¹⁵. W CLIL natomiast lekcjom przedmiotowym towarzyszą dodatkowo lekcje języka, których zadaniem jest wsparcie u uczniów procesu przyswajania języka poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia i zadania. Język jest zatem jednocześnie narzędziem i przedmiotem nauczania. Zajęcia językowe i przedmiotowe prowadzone są często przez dwóch nauczycieli, którzy współpracują ze sobą: nauczyciel języka stara się przede wszystkim uzupełnić wiedzę

¹⁵ Według tej reguły język przyswaja się lepiej, kiedy zapomina się o tym, że jest on przedmiotem nauki i stanowi on jedynie środek do uczenia się innych treści: „Subject matter may not always be interesting, but it is relevant. When students are focussed on the subject matter, there is a very good chance they will be focussed off the form of the language it is presented in. Subject matter affords a good chance of meeting the ‘forgetting principle’, of the student being so focussed on what is said that he is not aware of how it is said” (Krashen 1982: 168).

w kwestiach językowych pojawiających się na zajęciach przedmiotowych, tak aby nauczyciel przedmiotu nie musiał ich już objaśniać i mógł skupić uwagę wyłącznie na treści przedmiotowej:

Such an approach brings together learning contexts where language is used as a medium of learning and those where language is conceptualized as the object of learning. For example, if science teachers and language teachers were to explore classroom language for learning, share scaffolding techniques for teaching difficult concepts (...), then the potential for providing language rich learning environments is likely to be enhanced (Coyle 2009: 54).

Tym samym zintegrowane nauczanie musi być skorelowane i oparte na zbliżonych technikach pracy w celu ułatwienia uczniom jednoczesnej nauki przedmiotu i języka, co w przypadku języka obcego może stanowić dla nich duże wyzwania poznawcze. Do Coyle podkreśla konieczność przededefiniowania funkcji języka w różnych kontekstach dydaktycznych: w przypadku CLIL nauczanie i nauka muszą zmierzać do kognitywnej i językowej „socjalizacji” uczniów, a język używany jest nie tylko do konstruowania wiedzy, lecz również do komunikacji i wyrażania zdobytych doświadczeń w trakcie nauki (Coyle 2009: 54). Innymi słowy, proces nauki ma bardziej praktyczny niż teoretyczny wymiar. Poprzez praktykę rozwija się sposób myślenia i umiejętności dyskursywne w języku docelowym.

Niestety drugi język może stanowić przeszkodę w procesie przyswajania wiedzy, ponieważ nierzadko umiejętności językowe uczniów są znacznie mniejsze niż ich możliwości poznawcze w odniesieniu do treści przedmiotowych uczonych w pierwszym języku. Problem ten dotyczy jednak bardziej nauczania wyłącznie przez treść, a nie CLIL, gdzie bardziej zwraca się uwagę na rozwój umiejętności językowych. Według Paolo Balboniego ze względu na zastosowaną metodykę nauczanie przez treść może przyjąć różne formy organizacyjne zajęć:

1. Non-CLIL, czyli nauczanie wyłącznie przez treść: lekcje przedmiotowe prowadzone są, na przykład, w języku angielskim bez omawiania kwestii językowych;
2. CLIL zorientowane na przedmiot: lekcje przedmiotowe prowadzone są w drugim języku, natomiast nauczyciel języka obcego przygotowuje lekcje języka, których celem jest ułatwienie przyswajania treści przedmiotowych;
3. CLIL: lekcje przedmiotowe i językowe są skorelowane, ale realizują własne cele dydaktyczne; przeważają treści przedmiotowe, ale jednocześnie kładzie się duży nacisk na omówienie kwestii językowych i wykształcenie u uczniów ogólnych sprawności językowych;
4. CLIL zorientowane na język: nauka opiera się na realizacji różnorodnych projektów interdyscyplinarnych, a treści przedmiotowe stanowią punkt wyjścia dla zajęć językowych.

5. Nauczanie języków specjalistycznych: to tradycyjny kurs języka specjalistycznego, gdzie osoby uczące się poznają język danej dziedziny, a nie sam przedmiot, np.: angielski medyczny, prawniczy (Balboni 2012: 217).

Według Balboniego najbardziej efektywną metodą nauczania jest opcja trzecia, czyli nauczanie przedmiotowe odpowiednio wsparte nauczaniem języka w dosłownym tego słowa znaczeniu. Przy niewystarczającym wsparciu językowym uczniowie mogą mieć problemy z nauką przedmiotu w drugim języku, który stanowi dla nich dodatkowy szczebel trudności, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że już opanowanie treści przedmiotowych w rodzimym języku może nie być łatwe. Właściwe zastosowanie formy organizacyjnej CLIL wymaga zaangażowania dwóch nauczycieli: nauczyciela przedmiotu i języka, którzy muszą ściśle współpracować ze sobą od etapu planowania zajęć i ustalania programu, jego realizacji do etapu ewaluacji uczniów pod względem znajomości języka i opanowania wiedzy przedmiotowej. Metoda CLIL może być wprowadzona dla danego modułu dydaktycznego trwającego przez pewien czas: kilka lekcji, jeden semestr, cały rok szkolny.

W przypadku CLIL bardziej zorientowanego na przedmiot nauczyciel języka powinien ograniczyć się do omawiania zagadnień językowych niezbędnych do przyswojenia wiedzy przedmiotowej, tak aby język nie był dodatkową przeszkodą, lecz stał się narzędziem pracy. Natomiast nauczyciel przedmiotu musi prowadzić zajęcia z zachowaniem technik dydaktycznych pozwalających zarówno na rozwój sprawności językowych uczniów, jak i na efektywniejsze przyswajanie treści przedmiotowych. Balboni (2012: 214–220) podkreśla, że w innym przypadku nauczanie nie będzie nazywać się *integrated learning*. Odpowiednio dobrane techniki nauczania mają na celu przede wszystkim zniwelowanie problemów wynikających ze słabej znajomości języka przez uczniów. W literaturze (Coonan 2002, 2006, Barbero/ Clegg 2005, Cardona 2008, Sisti 2009) wymienia się następujące rozwiązania metodyczne: przygotowanie dla uczniów dokładnego planu lekcji, w którym znajdują się wszystkie omawiane argumenty; wspólne zapoznanie się z planem – czytanie na głos; wprowadzanie nowego słownictwa poprzez zastosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych takich jak zdjęcia, wykresy, ilustracje, filmy; omawianie zagadnień przedmiotowych tak, aby te same słowa pojawiały się często i w różnych kontekstach; przedstawianie elementów abstrakcyjnych w odniesieniu do konkretnych przykładów; wskazywanie związków logicznych, przyczynowo-skutkowych, czasowych itp.; nieustanna współpraca z uczniami: obserwowanie ich reakcji, dostosowanie tempa pracy do ich możliwości; wprowadzenie nauczania opartego na współpracy i współdziałaniu: praca w parach, w małych i większych grupach oraz unikanie frontального stylu prowadzenia zajęć i czasu mówienia nauczyciela; wskazywanie uczniom konkretnych jasno opisanych zadań do wykonania; poprawianie błędów językowych tylko wtedy, kiedy jest to konieczne dla prawidłowej komunikacji; proszenie uczniów o podsumowanie nawet w rodzimym języku zagadnień omówionych na danej lekcji (Balboni 2012: 219–220). Podczas zajęć językowych

nauczyciel prosi uczniów o zreferowanie treści wprowadzonych na lekcjach przedmiotowych, zwracając większą uwagę na formę językową ich wypowiedzi. Jego zadanie polega także na wyjaśnieniu wszelkich wątpliwości dotyczących języka, tak aby nauczyciel przedmiotu mógł koncentrować uwagę głównie na treściach przedmiotowych. Jak podkreślają wymienieni powyżej dydaktycy, ważnym elementem w metodologii CLIL jest wprowadzanie nowego słownictwa i struktur przy pomocy urozmaiconych materiałów: map, wykresów, zdjęć, ilustracji, filmów, przedmiotów, których zadanie polega na odwołaniu się do wcześniej nabytej przez uczniów wiedzy i wywołaniu u nich określonych skojarzeń, co przyczynia się do lepszego zapamiętywania nowych treści. Ponadto *input* językowy musi być często powtarzany i używany w różnych kontekstach. Nie zaleca się wprowadzania nadmiernej ilości nowych słów i struktur językowych, dzięki czemu uczniowie będą stopniowo poznawać zagadnienia przedmiotowe i będą mieli odpowiedni czas na przyswojenie danych elementów językowych.

CLIL wymaga również odpowiedniego przygotowania nauczycieli przedmiotu i języka, którzy zmuszeni są do ścisłej współpracy (Coyle 2009: 51). W innym przypadku proces uczenia może stać się chaotyczny i niedostosowany do potrzeb i przede wszystkim możliwości uczniów. Ich sposób prowadzenia zajęć powinien bazować na metodyce nauczania opartego na współpracy przy jak największym udziale nakładu pracy uczniów. Zaleca się pracę w parach lub w grupach i unikanie lekcji frontalnych, kiedy to przez większość czasu głos należy do nauczyciela. To bardzo ważne, aby osoby uczące się były skupione i zaangażowane oraz aby mogły komunikować się między sobą i z nauczycielem, dzięki czemu rozwijają się ich umiejętności komunikacyjne w języku docelowym. W nauczaniu przedmiotowym nabycie kompetencji komunikacyjnej nie może zejść na drugi plan, dlatego też to właśnie nauczyciel musi stwarzać takie warunki, aby mogła się ona rozwijać. Interakcja stanowi istotny czynnik w nauce drugiego lub obcego języka, a przy frontальnym prowadzeniu zajęć czy też ograniczeniu uczniom możliwości wypowiedziania się nie wykształcą oni umiejętności komunikowania się w języku docelowym. W przypadku CLIL czy też CBL nauczyciel musi dążyć do zachowania proporcji między omawianiem treści przedmiotowych a momentami interakcji między nim a uczniami, i między samymi uczniami, mając cały czas na uwadze, że tego rodzaju metody służą do nauczania języka obcego lub drugiego. Przedmioty niejęzykowe, jak np.: chemia, geografia, wiedza o społeczeństwie, wykorzystywane są przede wszystkim do rozwijania umiejętności językowych uczniów, wiedza przedmiotowa stanowi tu środek prowadzący do wyraźnie określonego celu, inaczej w żadnej szkole nie wprowadzono by nauczania języka przez treść, biorąc pod uwagę fakt, że drugi język stanowi przecież dodatkową przeszkodę w nauce innych przedmiotów.

Spośród korzyści wynikających z zastosowania CLIL Balboni wymienia zwiększoną ekspozycję na drugi język w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania

językowego oraz możliwość stworzenia autentycznych sytuacji komunikacyjnych: na przykład na lekcji chemii mówi się o chemii, dokonuje się eksperymentów, podczas których uczniowie muszą komunikować się w drugim języku. Z punktu widzenia pragmatyki sytuacja komunikacyjna nie ma sztucznego charakteru jak podczas tradycyjnych lekcji języka obcego, kiedy na przykład uczniowie muszą kupić bilet na pociąg, kiedy tego tak naprawdę nie potrzebują (Balboni 2012: 216).

Różnego rodzaju formy organizacyjne nauczania przez treść pozwalają na stworzenie takich warunków pracy, w których zastosowanie drugiego języka może być uzasadnione pod względem komunikacyjnym. Z badań wynika, że osoby uczące się według programów CLIL są lepiej zmotywowane do nauki, a ich poziom satysfakcji z osiągniętych wyników wydaje się wyższy w porównaniu z osobami uczącymi się języka tzw. metodami tradycyjnymi. Zwiększa się również ich poziom pewności siebie i sprawność komunikacyjna (Ruiz De Zarobe 2009: 143).

Metodologia CLIL łączy elementy wiedzy i sprawności *stricte* językowych z nauczaniem przedmiotowym. Dzięki wprowadzeniu bogatego i urozmaiconego *inputu* językowego osoby uczące się mają możliwość zgromadzenia bogatego zestawu struktur językowych, na podstawie których tworzą własne wypowiedzi. Cel nauczania stanowi osiągnięcie przez uczniów ogólnej znajomości języka obcego poprzez synchroniczne kształcenie wszystkich sprawności językowych, choć ewidentnie nie przywiązuje się tu dużej wagi do treści metajęzykowych.

1.9. Charakterystyka ogólna wybranych koncepcji nauczania

Podsumowując powyższy rozdział poświęcony diachronicznej analizie metod i podejść glottodydaktycznych, warto zestawić i porównać najważniejsze cechy każdej z nich w celu uchwycenia różnic i podobieństw. Metody nauczania języków zmieniły się w czasie na skutek pojawiających się nowych teorii języka czy też podejść do samego procesu nauczania/uczenia się, do postaci ucznia i nauczyciela oraz do mechanizmów przyswajania. Zmieniały się również w odpowiedzi na pojawiające się nowe zjawiska społeczne: metoda audiolingwalna została opracowana w czasie II wojny światowej, aby móc szybko i sprawnie przygotować żołnierzy amerykańskich do działań w Europie, podejście komunikacyjne natomiast powstało w epoce rosnącej mobilności społecznej, nieustannie rozwijającej się technologii i ekonomiczno-kulturowej globalizacji, kiedy to sprawność efektywnego komunikowania nabrała ogromnego znaczenia we współczesnym świecie. Nie ulega wątpliwości, że rozwój metodologii nauczania znacznie przyspieszył w drugiej połowie XX wieku zarówno dzięki badaniom prowadzonym nad mechanizmami procesu przyswajania, jak i badaniom empirycznym nad skutecznością poszczególnych technik i metod, pozwalając tym samym na dostosowanie narzędzi i technik dydaktycznych do możliwości ludzkiego mózgu.

W tabeli 1 zostały zestawione cechy wybranych metod i podejść ze względu na teoretyczne ukierunkowanie procesu nauczania, rolę ucznia i nauczyciela oraz najważniejsze techniki dydaktyczne, z których te ostatnie staną się punktem wyjścia do badania przedstawionego w niniejszej monografii. Trzeba też wziąć pod uwagę fakt, że na rozwój glottodydaktyki, szczególnie w XX wieku, wpływały nie tyle co ewolucja metod, jak dzieje się to zazwyczaj w innych naukach, ale bardziej zmiany rewolucyjne polegające na pojawianiu się kolejnych metod stojących w opozycji do tych poprzednich. Tendencja ta wydaje się nieuzasadniona z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ każda z metod przyczyniła się do wykształcenia technik nauczania, które mogą być cały czas rozwijane i zastosowane w odpowiednim kontekście dydaktycznym, nawet te typowe dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Zestawienie w tabeli 1 ma za zadanie przedstawić w zwięzły sposób najważniejsze założenia i praktyczne rozwiązania, a jego celem jest ukazanie właśnie tych rewolucyjnych zmian zachodzących w glottodydaktyce, które, niepotrzebnie, odrzucały również to, co – naszym zdaniem – było słuszne w procesie nauczania.

Tabela 1. Analiza wybranych koncepcji nauczania

Nazwa metody	Rodzaj nauczania	Uczeń	Rola nauczyciela	Strategie nauczania	Rodzaj tekstu
Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa	Dedukcyjne; ukierunkowane na rozwój umiejętności w zakresie gramatyki, pisania i tłumaczenia	Pasywny, zależny od nauczyciela	Ukierunkowuje proces nauczania; jest niekwestionowanym źródłem informacji	Ćwiczenia gramatyczne; pisemne tłumaczenia zdań i tekstów	Głównie materiały pisemne; podręczniki
Metoda naturalna	Indukcyjne; nacisk na umiejętność mówienia	Aktywny; zmotywowany do nauki; samodzielny	Rodzimy użytkownik języka, który prawie w ogóle nie używa pierwszego języka uczniów; nie wyznacza procesu nauczania, jest przewodnikiem	Konwersacje tematyczne; ćwiczenia gramatyczne pełnią drugorzędą rolę	<i>Input</i> językowy proponuje nauczyciel; materiały autentyczne; dodatkowo kompendia gramatyczne
<i>Reading Method</i>	Indukcyjne; nacisk na umiejętność czytania	Niezależny i samodzielny	Facylitator procesu uczenia się, pomaga w zrozumieniu słownictwa i zasad gramatycznych	Analiza tekstów; czytanie	Lektury uporządkowane pod względem poziomu trudności; materiały autentyczne

Tabela 1. c.d.

Nazwa metody	Rodzaj nauczania	Uczeń	Rola nauczyciela	Strategie nauczania	Rodzaj tekstu
Metoda ustna/sytuacyjna	Jednocześnie indukcyjne i dedukcyjne	Niesamodzielny, zależny w dużym stopniu od nauczyciela i procesu nauczania	Zarządza procesem nauczania; korzysta głównie z nagrań	Ćwiczenia polegające na słuchaniu, odtwarzaniu dialogów sytuacyjnych; ćwiczenia strukturalne i transformacyjne	Podręczniki podzielone na jednostki lekcyjne, materiały audio; niekiedy filmy dydaktyczne
Metoda audiolingwalna	Ukierunkowane na mechaniczne zapamiętywanie struktur językowych i słownictwa	Niesamodzielny, całkowicie wpasowany w odgórnie narzucony proces nauczania	Zarządza procesem nauczania: realizuje ćwiczenia, krótko objaśnia reguły grammatyczne; odtwarza nagrania	Ćwiczenia polegające na słuchaniu i powtarzaniu; dryle językowe	Podręczniki zawierające materiały do odsłuchu i powtarzania oraz ćwiczenia strukturalne; dialogi sytuacyjne
Podjęście humanistyczne	Indukcyjne; ukierunkowane na ucznia, jego potrzeby, emocje i cechy indywidualne	Główny bohater procesu nauczania, zajmuje pozycję centralną	Przewodnik w procesie nauczania, facylitator	Rozumienie tekstów pisanych i mówionych; interakcja w języku obcym	Materiały autentyczne dobrane odpowiednio do zasad i porządku przyswajania elementów języka
Metody eksperymentalne	Indukcyjne	Znajduje się w centrum procesu nauczania, który jednak przebiega według ustalonych reguł	Przewodnik, doradca w procesie nauczania; „terapeuta”	Brak jednolitego programu nauczania; każda metoda wykorzystuje inne techniki: muzykę, ruch, mowę ciała, elementy psychoterapii, ciszę, kolorowe patyczki, sen itd.	Input językowy dostarczony jest przeważnie przez nauczyciela; materiały autentyczne uporządkowane pod względem poziomu trudności
Podjęście komunikacyjne	Przeważa podejście indukcyjne, ukierunkowane na realizację potrzeb ucznia	Znajduje się w centrum procesu nauczania; samodzielny i niezależny	Przewodnik w procesie uczenia się; facylitator; nie jest jedynym źródłem informacji	Techniki niezwykle urozmaicone: konwersacje, odgrywanie ról, ćwiczenia grammatyczne itd.	Podręczniki zawierające dialogi sytuacyjne, materiały audiowizualne, ćwiczenia grammatyczne i leksykalne

Tabela 1. c.d.

Nazwa metody	Rodzaj nauczania	Uczeń	Rola nauczyciela	Strategie nauczania	Rodzaj tekstu
Nauczanie działaniowe/ zadaniowe	Indukcyjne	Aktywny uczestnik procesu nauczania; podejmuje decyzje samodzielnie lub we współpracy z innymi	Przewodnik; określa rodzaj zadania i możliwości jego realizacji; doradca; ocenia wykonane zadanie	Realizacja zadań ukierunkowanych na rozwój wybranych/zintegrowanych umiejętności; praca samodzielna uczniów, niezazwyczaj w parach lub w grupach	Zadania dydaktyczne mniej lub bardziej złożone uzupełniające proces nauczania
Nauczanie przez treść/ CLIL	Indukcyjne; nacisk położony na treści przedmiotowe	Aktywny i samodzielny, ale jednocześnie zależny od procesu nauczania	Wprowadza materiały przedmiotowe w języku obcym; weryfikuje stopień zrozumienia materiałów przedmiotowych	Nauczanie treści przedmiotowych przy pomocy języka obcego; język obcy nie jest punktem odniesienia, a jedynie narzędziem dydaktycznym; ćwiczenia dotyczące wprowadzanych treści w języku obcym	Materiały przedmiotowe opracowane w języku obcym odpowiednio do poziomu biegłości językowej uczniów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie kategorii Balboniego (2012: 13).

Diachroniczne zmiany w metodologii nauczania nie wiążą się tylko z poszczególnymi koncepcjami językoznawczymi, ale również wynikają ze zmieniającej się rzeczywistości: z podejściem do osoby ucznia i jego potrzeb, rosnącym zapotrzebowaniem na znajomość języków obcych, procesami globalizacji zachodzącymi na polu społeczno-ekonomicznym. Omówione w niniejszym rozdziale metody nauczania mogą zostać sklasyfikowane według trzech nadrzędnych kategorii: (1) nauczanie zorientowane na język (*Language-Centered Teaching*); (2) nauczanie zorientowane na ucznia (*Learner-Centered Teaching*) i (3) nauczanie zorientowane na proces uczenia się (*Learning-Centered Teaching*) (Kumaravadevelu 2006). Do tych pierwszych zaliczymy na przykład metodę gramatyczno-tłumaczeniową oraz metody powstałe na gruncie teorii strukturalnej języka, czyli metodę audiolingwalną, audiowizualną czy też sytuacyjną lub polegającą na nauczaniu przez treść. Teoria języka i sam język stanowi w nich punkt odniesienia dla formułowania celów dydaktycznych, abstrahuje się przy tym zarówno od indywidualnych cech i potrzeb ucznia, jak i od danych naukowych odnoszących się do samego procesu uczenia się. Z założenia metody te pasują do wszystkich kontekstów nauczania i wszystkich

osób uczących się. Zdaniem Kumaravadivelu najbardziej wyrazistym przykładem nauczania zorientowanego na język jest nauczanie wywodzące się właśnie z językoznawstwa strukturalnego traktującego język jako hierarchiczny system składający się z niższych i wyższych budulców: fonemów, morfemów, syntagm, zdań składowych, zdań prostych, złożonych itd., z których każdy wykazuje własny wewnętrzny model strukturalny (Kumaravadivelu 2006: 99). Sam proces nauczania rozumiany był jako mechaniczny proces automatyzacji zachowań językowych zmierzający do wykształcenia odpowiednich nawyków. W obszarze peryferyjnym tego rodzaju nauczania mieści się również metoda wcześniejsza, gramatyczno-tłumaczeniowa, w której reguły gramatyczne i ćwiczenia tłumaczeniowe koncentrowały się wyłącznie na aspektach języka, a nie ucznia jako podmiotu i jego możliwości intelektualnych, które w ogóle nie były brane pod uwagę. Podobnie, naszym zdaniem, nauczanie przez treść, z jednej strony wykorzystujące język obcy jako narzędzie w nauczaniu przedmiotowym, a z drugiej stawiające sobie za cel naukę właśnie tego języka obcego, stanowi przykład ukierunkowania na język. To nauczanie nie uwzględnia potrzeby indywidualizacji, występuje głównie w kontekście formalnym, czyli szkolnym i w mniejszym stopniu umożliwia uczącym się interakcję w języku obcym z rówieśnikami lub rodzimymi użytkownikami języka.

Do drugiej kategorii, nauczania zorientowanego na ucznia, zdaniem amerykańskiego badacza można włączyć przede wszystkim podejście komunikacyjne, które w centrum procesu nauczania postawiło osobę ucznia, jego potrzeby i cechy (Kumaravadivelu 2006: 116). Oczywiście, mieszczą się tu także podejście działaniowe wraz z metodyką opartą na zadaniach oraz późniejsze pometodyczne makrostrategie dydaktyczne dobrane i „uszyte” na potrzeby uczących się. Pewne cechy tego rodzaju nauczania wykazuje podejście humanistyczne, w którym kładzie się nacisk na ograniczenie działania filtru emocjonalnego ucznia zajmującego centralną pozycję w procesie nauczania. Jednak w przypadku tego ostatniego podejścia istotny staje się też sam proces uczenia się, cechy indywidualne ucznia wykorzystuje się do stworzenia optymalnych warunków wspartych odpowiednimi badaniami empirycznymi dotyczącymi procesu przetwarzania, pamięci, motywacji, strategii uczenia się i innych – omówionym w kolejnym rozdziale. U podstaw teoretycznych nauczania zorientowanego na ucznia leży według Kumaravadivelu gramatyka transformacyjna Chomskiego, językoznawstwo funkcjonalne Hallidaya, socjolingwistyka Hymes i teoria aktów mowy Austina.

Natomiast ostatnia kategoria, czyli nauczanie zorientowane na sam proces uczenia się, czerpie głównie z dorobku Krashena i Terrella i ich podejścia naturalnego do języka – nawiązującego skądinąd do XIX-wiecznych innowacyjnych metod stojących w opozycji do metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Kumaravadivelu 2006: 135) – oraz z osiągnięć psychologii kognitywistycznej skupionej na badaniu mechanizmów odnoszących się do procesu poznania i przetwarzania informacji. Zaliczają się tu wszelkie metody eksperymentalne wymagające zastosowania jasno

sprecyzowanych procedur dydaktycznych, które nie korzystają z eksplicytnych komentarzy na temat formy językowej, czy też opisanych metajęzykowo reguł gramatycznych. Stosowane w nich techniki są wyjątkowo oryginalne, jak w przypadku sugestopedii czy TPR, wymagają stworzenia konkretnych warunków dla procesu nauczania oraz zachowań osób uczących się.

W kolejnym podrozdziale zostaną zarysowane najnowsze tendencje glottodydaktyczne, które wykazują charakter dość eklektyczny, wpisując się w tzw. erę pometodyczną, która pozostawia możliwość wykorzystania wszystkich potencjalnych rozwiązań pedagogicznych w zależności od potrzeb osób uczących się, form organizacji kursów językowych i również możliwości technologicznych, ekonomicznych i społecznych.

1.10. Eklektyzm dydaktyczny i okres pometodyczny

Termin pedagogiki pometodycznej (post-metodycznej) został wprowadzony przez naukowców, takich jak B. Kumaravadiwelu (1994, 2001, 2006), Allwright (1991), Akbari (2008) w odniesieniu do sytuacji zaistniałej w ostatnich dziesięcioleciach, kiedy to obserwuje się ogólne rozczarowanie poszukiwaniami idealnej metody nauczania odczuwane w szczególności przez praktyków zawodu, czyli nauczycieli. Według Do Coyle i U. Dahllofa (1991) zbyt duża uwaga poświęcona była badaniom kontrastywnym nad skutecznością poszczególnych metod, z których każda miała okazać się tą najlepszą (Coyle 2009: 61). Tymczasem nie doprowadziło to do żadnych konkretnych wniosków, ponieważ w każdej metodzie nacisk kładzie się na rozwój innych sprawności językowych, inne są cele nauczania i stosowane techniki. Różnią się również uczniowie pod względem wieku, poziomu biegłości językowej, ogólnych kompetencji, systemu kształcenia, w którym są osadzeni, dlatego ta sama metoda może przynieść inne efekty w różnych grupach uczących się. K. Drożdźiał-Szelest podkreśla, że zbyt duże przywiązanie do koncepcji metody dydaktycznej wynika z wiary w możliwość bezpośredniego powiązania osiągniętych efektów nauczania z zastosowaną metodą w kontekście klasy (Drożdźiał-Szelest 2013: 177). Przez wiele lat głównym celem glottodydaktyki były zarówno teoretyczne, jak i praktyczne poszukiwania metody doskonałej, która wprowadziłaby pewne stałe zasady postępowania w klasie, gwarantując sukces dydaktyczny.

Historia rozwoju glottodydaktyki wydaje się być następowaniem po sobie kolejnych metod, z których każda następna miała przynieść rozwiązania wszystkich problemów i stać się tą jedyną uniwersalną. Szczególnie począwszy od drugiej połowy XX wieku, rośnie potrzeba opracowania idealnej koncepcji nauczania, przez co pojawiają się coraz liczniejsze metody dydaktyczne, zastępując swoje uznane za nieskuteczne lub przedawnione poprzedniczki (Titone 1968, Howatt 1984, Widdowson 2004; Drożdźiał-Szelest 2013: 178). Jak podkreśla Balboni, przed nastaniem epoki

podjęcia formalnego, języków uczono przede wszystkim w celach komunikacyjnych i w sposób indukcyjny: jeszcze w XVII wieku uczniowie musieli sami dojść do reguły na podstawie tekstów literackich, ale już w kolejnym wieku powstają podręczniki podające gotowe definicje i reguły gramatyczne przeznaczone do nauki pamięciowej. Przedstawione w nich materiały językowe wybierane były przez autorów w oparciu o intuicyjną zasadę częstotliwości użycia (Balboni 2012: 11). Jedną z najważniejszych umiejętności stało się poprawne wykonywanie wiernych oryginałowi tłumaczeń, co odpowiadało potrzebie nauczania języków martwych niesłużących do komunikacji. Nie dziwi zatem fakt, że ten sam model zastosowano do nauczania języków nowożytnych¹⁶. Wraz z pojawieniem się metody naturalnej i XIX-wiecznymi ruchami zmierzającymi do zreformowania metodyki nauczania na poziomie teoretycznym próbowano podważyć metodę gramatyczno-tłumaczeniową, która mimo wszystko dominowała aż do połowy XX wieku. Nowe koncepcje pedagogiczne, zdaniem Widdowsona, kierują uwagę na następujące kwestie: konieczność określenia celów dydaktycznych, czyli sprawności językowych, które mają być wykształcone, oraz mechanizmy samego procesu uczenia się (Widdowson 2004: 353). W drugiej połowie XX wieku liczba nowych koncepcji pedagogicznych znacząco wzrasta, przez co coraz częściej prowadzone są badania empiryczne nad ich skutecznością w danym kontekście edukacyjnym. Celem badań było wskazanie najlepszej i najbardziej efektywnej metody. Warto tu przytoczyć badania prowadzone w kluczu porównawczym nad metodą gramatyczno-tłumaczeniową i audiolingwalną, które nie przyniosły jednak żadnych jednoznacznych wniosków¹⁷. Mówi się wręcz o ogromnym zaskoczeniu wynikami przeprowadzonych eksperymentów dydaktycznych, ponieważ założono *a priori* wyższość metody audiolingwalnej, gdy tymczasem nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy rezultatami osiągniętymi przez grupy uczące się metodą audiolingwalną, a tymi prowadzonymi zgodnie z podejściem formalnym (Carroll 1967, Valdman 1970, Smith 1970, Chihara/ Oller 1978, Komorowska 1982, Seliger/ Long 1983, Ellis 1985). Oczywiście pewne umiejętności, jak mówienie i rozumienie, rozwinęły się lepiej w pierwszej grupie, natomiast czytanie i pisanie w grupie drugiej, niemniej druga grupa wykazała się dużo większą znajomością zasad gramatycznych, co w perspektywie czasu przyczyniło się do ogólnej lepszej znajomości języka docelowego. Można zatem stwierdzić, że sprawności, na których dana koncepcja dydaktyczna skupia uwagę, rozwijają się zawsze bardziej od tych, które są pomijane lub uważane za mniej istotne. Wszelkie metody dydaktyczne są skuteczne, ale tylko w ograniczonym wymiarze.

¹⁶ P. Balboni, *Approcci e metodi della glottodidattica*, http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=465 (dostęp: 15.07.2015).

¹⁷ Jako przykład mogą być przytoczone projekt Pensylwania prowadzony przez Scherera i Wertheimera, którego zamysłem było porównanie metody tradycyjnej i audiolingwalnej, oraz podobny projekt GUME (Scherer/ Wertheimer 1964).

Istnieje też różnica między poziomem teoretycznym a praktycznym, czyli zastosowaniem danej metody w kontekście klasy (Allwright/ Bailey 1991: 7, Drożdżał-Szelest 2013: 180). Stąd też próby znalezienia jedynej skutecznej metody, pasującej do różnorodnych środowisk edukacyjnych zakończyły się porażką, a praktyka nauczycielska ukazała, że przeniesienie założeń teoretycznych na poziom klasy wydaje się niezwykle trudne. Trzeba przyjąć, że metoda idealna nie istnieje, ponieważ osoby uczące się różnią się między sobą pod wieloma względami (psychologicznymi, społecznymi, kulturowymi), a poszukiwanie uniwersalnych rozwiązań dydaktycznych od samego początku skazane było na niepowodzenie. H. Hammerly (1982: 218) zaznacza, że niepowodzenie niektórych eksperymentów badawczych spowodowane było niewłaściwym zastosowaniem wskazanych technik dydaktycznych przez nauczycieli, którzy pomimo otrzymania dokładnych wskazówek metodycznych bazowali na własnym doświadczeniu pracy z uczniem, wprowadzając dodatkowe aktywności i ćwiczenia. Stąd też sprawdzenie skuteczności danej konkretnej metody stawało się niemożliwe. Kwestia kompetencji i osobowości nauczyciela pozostaje cały czas istotnym czynnikiem w procesie nauczania. Wykorzystując tę samą metodę, mając zbliżone przygotowanie zawodowe, różni nauczyciele osiągają inne wyniki, które zależą w pewnym wymiarze od ich usposobienia, stosunku do ucznia i ogólnych cech charakteru. Niektórzy nauczyciele potrafią odpowiednio zachęcić uczniów do nauki, być dla nich wsparciem, mówić o kulturze i języku danego kraju w sposób interesujący, podczas gdy inni z powodu niektórych cech osobowościowych i negatywnego nastawienia do uczących się mogą wywoływać u uczniów nadmierny stres przez co aktywuje się krashenowski filtr emocjonalny hamujący proces uczenia się. Postawa nauczyciela pełni zatem ważną rolę przy zastosowaniu każdej metody dydaktycznej i niezależnie od proponowanych technik nauczania wpływa korzystnie lub niekorzystnie na wyniki osiągane przez uczniów. Stąd też każda praca z zakresu metodyki nauczania powinna uwzględniać treści dotyczące postępowania samego nauczyciela.

Musimy też dodać, że dzięki prowadzonym badaniom i rozważaniom teoretycznym wprowadzone zostały pewne ogólne zasady nauczania, które sprawdziły się w realizacji określonych celów kształcenia: metoda audiolingwalna miała na celu mechaniczne utrwalenie wzorów zdaniowych, „gotowców” niezbędnych do zareagowania w danej sytuacji; podejście komunikacyjne ukierunkowane było na wyrobienie aktywnej sprawności porozumiewania się, a nie umiejętności poprawnego gramatycznego wypowiedzania się; nauczanie przez treść koncentrowało się również na wykształceniu umiejętności posługiwania się językiem w wymiarze przedmiotowym. Sposób nauczania należy przede wszystkim dopasować do wyznaczonych celów, do tego, jakich wyników oczekuje się na końcu procesu nauki: sprawnej komunikacji, poprawności gramatycznej, czytania tekstów naukowych itd. Metody można również łączyć lub czerpać z nich elementy przydatne do rozwoju danych sprawności. Zdaniem B. Kumaravadivelu (2006: 162–168) metody systematyzują

ogólne zasady kształcenia językowego. Powinny być tak wybierane i stosowane, aby zaspokajać dane potrzeby, cele, sytuacje i oczekiwania dydaktyczne. Tym samym to nie metoda stanowi centralny punkt w procesie nauczania, ale zakładane efekty dydaktyczne i potrzeby uczących się, którzy podejmują się nauki danego języka w konkretnym celu. Wybór rozwiązań pedagogicznych nie powinien być odgórnie narzucony, lecz dostosowany do wymienionych tu czynników zewnętrznych. W 1968 roku R. Titone zaproponował następujące elementy, które muszą być wzięte pod uwagę przy opracowywaniu kwestii metodycznych: lingwistyczna i antropologiczna analiza danego nauczanego języka (!), psychologiczna analiza procesu przyswajania drugiego języka, określenie celów nauczania oraz doświadczenie wpływające z teorii uczenia, badań i eksperymentów dydaktycznych (Titone 1968: 111, Drożdżał-Szelest 2013: 181). Wiarygodna naukowo i skuteczna metoda nauczania musi zawsze uwzględniać dwa pierwsze punkty, a proponowane techniki nauczania winny być ukierunkowane na realizację określonych celów oraz opierać się na ogólnym historycznym dorobku glottodydaktyki. W przeciwnym razie proponowana metoda nie może być określona jako naukowa, a jej efektywność pozostaje w sferze dywagacji. Każda koncepcja dydaktyczna przygotowana w oparciu o powyższe zasady zawiera wartościowe przesłanki teoretyczne i przydatne rozwiązania praktyczne, dlatego też łączenie elementów pochodzących z różnych metod w celu realizacji konkretnych celów okazuje się niezwykle korzystne w procesie nauczania. Jednocześnie ważnym czynnikiem poprawiającym efektywność jest odpowiednie przygotowanie zawodowe nauczycieli, którzy powinni umieć podejmować samodzielne decyzje dotyczące przebiegu nauczania w celu jak najlepszego dostosowania technik do potrzeb danej grupy. Ważnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia językowego jest też współpraca nauczycieli, wymiana doświadczeń i wiedzy teoretycznej:

In effect, no one method would be able to accommodate the complexities discussed thus far, which seems to suggest that at this stage in the development of effective learning and teaching in general (...), teachers have the opportunity to collectively articulate their own theories and practice, based on successful classroom experiences shared with other professionals in the field (Coyle 2009: 61).

Tego rodzaju współpraca zarówno nauczycieli, jak i teoretyków dydaktyki ma na celu wymianę tzw. dobrych doświadczeń i opracowania skutecznych sposobów działania odpowiednich dla różnych kontekstów edukacyjnych. Zdaniem L. van Liera (1996: 28) dzisiejsi nauczyciele, którzy odebrali wykształcenie pedagogiczne, mogą samodzielnie przeprowadzać eksperymenty badawcze we własnych klasach, sprawdzając w praktyce działanie danych propozycji dydaktycznych, czy rzeczywiście są one skuteczne, czy też nie. Wymiana doświadczeń zdobytych w taki sposób z innymi nauczycielami przyczyni się do poprawy jakości

pracy. Nie będzie prowadzić do wyodrębnienia jednej konkretnej metody działania, lecz pozwoli na wskazanie tzw. dobrych i przydatnych rozwiązań dydaktycznych, które mogą skutecznie zadziałać w przypadku danej grupy uczących się. Do Coyle podkreśla konieczność tworzenia wspólnot nauczycieli, którzy będą dzielić się wiedzą teoretyczną i praktyczną, rozpowszechniać przydatne rozwiązania dydaktyczne i wspólnie zastanawiać się nad polepszaniem efektywności nauczania (Coyle 2009: 62). Kształcenie nauczycieli powinno z jednej strony obejmować zagadnienia teoretyczne, z drugiej być ukierunkowane na wyrabianie samodzielności i umiejętności zastosowania i sprawdzania teorii w praktyce. Nauczyciele nie mogą biernie przyjmować i stosować poznanych w toku nauki rozwiązań dydaktycznych, lecz muszą podejmować własne decyzje, łączyć elementy pochodzące z różnych metod, tak aby jak najlepiej odpowiedzieć na potrzeby osób uczących się. Jedyna skuteczna metoda pasująca do wszystkich kontekstów edukacyjnych niezależnie od ilości godzin, liczby uczniów, zastosowanych technologii nie istnieje. Każda metoda może jednak posłużyć do realizacji konkretnych celów, a decyzje w tym przypadku należą do nauczyciela, który ma bezpośredni kontakt z uczącymi się, zna ich oczekiwania, potrzeby oraz możliwości intelektualne. Do zadań nauczyciela należy właśnie testowanie wiarygodności teoretycznych koncepcji w praktyce w danym środowisku.

Po okresie intensywnych poszukiwań metody najlepszej nastał moment refleksji nad tym, czy taka metoda rzeczywiście istnieje. Każda koncepcja dydaktyczna ma swoich zwolenników i przeciwników, a różnorodność koncepcji doprowadziła do swego rodzaju eklektyzmu metodycznego. Jednak wydaje się, że najważniejsze czynniki wpływające na jakość i wiarygodność danej metody zostały określone przez R. Titone i uwzględniają zarówno teorię języka, teorię przyswajania drugiego języka, jak i badania empiryczne i cały dorobek glottodydaktyki w perspektywie diachronicznej. Koncepcje metodyczne nie mogą abstrahować od tych przesłanek obejmujących całość zagadnień z zakresu nauczania języków obcych.

Zauważmy też, że na płaszczyźnie praktycznej zjawisko eklektyzmu może wywołać zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki zależnie od umiejętności zawodowych nauczycieli, którzy łącząc elementy pochodzące z różnych metod dążą do realizacji określonych celów nauczania, ale z różnym skutkiem. W okresie nazwanej przez B. Kumaravadevelu pedagogiki pometodycznej sukces w dużym stopniu zależy od nauczyciela i jego sposobu przedstawiania zagadnień językowych, postawy wobec swojej pracy i uczniów oraz chęci ciągłego kształcenia się i zdobywania nowej wiedzy. Ważne jest również, aby nauczyciel potrafił przeprowadzać badania we własnym niewielkim zakresie w celu weryfikacji konkretnych teorii i technik dydaktycznych, co jest niezwykle ważne w formułowaniu następnych teorii glottodydaktycznych.

2. Przystawianie języka a proces uczenia się

W poprzednim rozdziale zostały omówione zagadnienia dotyczące pojęcia nauczania oraz metodologii nauczania języków w ujęciu formalnym, czyli w kontekście nauczania języka drugiego lub obcego w sposób systemowy, zaplanowany przy zastosowaniu odpowiednich materiałów dydaktycznych, abstrahując od samej postaci ucznia. Natomiast w tej części przyjrzymy się wybranym teoriom dotyczącym samego procesu uczenia się i przyswajania języka przede wszystkim w perspektywie kognitywnej, psycholingwistycznej i neurodydaktycznej w odniesieniu do postaci ucznia i jego procesów mentalnych. Ta problematyka nie łączy się bezpośrednio z głównym tematem pracy koncentrującym się właśnie na metodologii nauczania i realizacji konkretnych formalnych celów kształcenia, niemniej nawet wybiórcze zobrazowanie i zrozumienie kwestii uczenia się i akwizycji języka pozwala na lepsze dostosowanie nauczania do rzeczywistych procesów poznawczych zachodzących w umyśle osoby uczącej się.

Zdaniem Holeca cytowanego w Ciliberti (1994) uczenie się to proces świadomy, można tu dodać, że wynikający ze świadomie podjętej decyzji danej osoby, który daje się zaobserwować w przeciwieństwie do procesu przyswajania. Rozpoczyna się podjęciem odpowiednich działań wymagających od uczącego się postawy zaangażowanej i ukierunkowanej na realizację konkretnych celów (Holec 1990: 38). Często proces ten zachodzi w środowisku sformalizowanym, wiążąc się z procesem nauczania, gdzie określa się jego kolejne etapy, cele, zasady postępowania i oceniania oraz stosuje pomocnicze materiały dydaktyczne. Natomiast przyswajanie języka, czyli *acquisizione* w języku włoskim, *acquisition* w angielskim, odnosi się do sytuacji, kiedy język zostaje w pewien sposób „wchłonięty” w wyniku naturalnej ekspozycji, a nie w kontekście usystematyzowanego nauczania. Dla Krashena przyswajanie to swego rodzaju interioryzacja wiedzy i umiejętności językowych stanowiących o posiadanej kompetencji językowej, jest to proces zachodzący wewnątrz umysłu w sposób nieuświadomiony. Ciliberti podkreśla jego konstruktywny charakter zależny od indywidualnych cech danej osoby, jej wcześniej nabytych umiejętności i wiedzy. Wykazuje on także progresywny porządek, podzielny na fazy, z których każda kolejna oznacza nabycie „nowych danych językowych” i rewizję tych wcześniejszych. Znajomość innych języków lub też głębsza świadomość metajęzykowa mogą stanowić dodatkową pomoc, podczas gdy sama wiedza opisowa nie odgrywa tu znaczącej roli (Ciliberti 1994: 9–10). Istotną właściwością procesu przyswajania języka stanowi też jego cel, który ukierunkowany jest na komunikację, czyli nabycie umiejętności operacyjnych pozwalających na odpowiednie zachowania społeczno-językowe. Jak zauważa Dakowska, proces przyswajania języka należy do procesów poznawczych człowieka, które wiążą się nierozzerwalnie z procesami komunikacyjnymi. Oznacza to, że jego funkcjonowanie w kontekście

społecznym możliwe jest „dzięki jego poznawczemu wyposażeniu, a także wiedzy i doświadczeniom jako użytkownika języka. Każdy epizod komunikacyjny ma zawsze skutek poznawczy” (Dakowska 2001: 10). Komunikacja językowa charakteryzuje się z jednej strony naturalnością, z drugiej kulturowym uwarunkowaniem polegającym na rytualizacji pewnych zachowań, które wraz z językiem muszą zostać przyswojone. Proces przyswajania języka nie ogranicza się zatem do wiedzy i umiejętności językowych, lecz musi być postrzegany na płaszczyźnie komunikacji międzyludzkiej, której poszczególne elementy muszą zostać zinterioryzowane przez osobę uczącą się w drodze asymilacji.

Po przeanalizowaniu powyższych definicji warto zastanowić się, czy tak naprawdę pojęcia uczenia się i przyswajania należy przedstawiać oddzielnie: to pierwsze w odniesieniu do świadomej postawy, to drugie bardziej do procesu mentalnego pozostającego poza świadomym działaniem człowieka. Czy rzeczywiście w przypadku naturalnej ekspozycji na bodźce językowe nie zachodzą zjawiska związane z uczeniem się, czyli ze świadomie podjętymi przez daną osobę decyzjami odnośnie do selekcji potrzebnych jej elementów języka czy też ich przetwarzania? Pomimo istnienia pewnych szczegółowych rozróżnień wydaje się, że procesy te wzajemnie się uzupełniają i zachodzą w umyśle ludzkim w sposób zintegrowany. Stąd też w niniejszym rozdziale, przyjmując pogląd Ellisa (1985), pojęcia uczenia się i przyswajania języka będą stosowane wymiennie bez uwzględniania szczegółowych różnic między nimi dotyczących świadomej nauki lub nieświadomego przyswajania: „second language acquisition refers to the subconscious or conscious processes by which a language other than the mother tongue is learnt in a natural or a tutored setting” (Ellis 1985: 6). Jak zauważa Ciliberti, relacja między tymi dwoma procesami nie ma charakteru przyczynowo-skutkowego, co oznacza, że każdy akt przyswajania jest w pewnym stopniu świadomy, a każdy akt uczenia się zachodzi również nieświadomie: „ogni acquisizione è almeno parzialmente, consapevole e finalizzata, così come apprendimento è, almeno parzialmente, inconsapevole” (Ciliberti 1994: 12). Ponadto wydaje się nieuzasadnione przyznanie drugorzędnej roli procesowi uczenia się, a nadrzędnej procesowi przyswajania. Oba zjawiska wzajemnie się uzupełniają i mogą zachodzić równocześnie, a nierzadko samo uczenie się stanowi podstawę do dalszego przyswajania informacji. Uczenie się jest też niezwykle atrybutem poznawczym człowieka, który poprzez zdobywanie kolejnych doświadczeń jest w stanie zmieniać swoją postawę i zachowanie. Przytoczone poniżej definicje będą dotyczyć pojęcia uczenia się rozumianego jako zjawisko integrujące oba procesy. Należy też dodać, że każdy proces uczenia się to proces poznawczy, który ma charakter nieświadomiony, ale towarzyszą mu procesy świadomego uczenia się kontrolowane przez uwagę i chęć realizacji danego celu. Stopniowo przekształcają się one w pracę poznawczą opartą zarówno na refleksji o sobie samej, jak i procesach metapoznawczych zależnych od wcześniejszych doświadczeń (Dakowska 2001: 16).

Z punktu widzenia psychologicznego każdy akt uczenia się to względnie trwała zmiana w zachowaniu danej osoby zachodząca w wyniku zdobycia nowego doświadczenia (Fontana 1991: 125). Dla behawiorystów zachowanie kształtowane jest poprzez dostarczenie odpowiednich bodźców i stworzenie odpowiedniego do nauki środowiska. Kognytywści zwracają uwagę na zdolność człowieka do uczenia się powiązaną z jego wewnętrznym światem pojęć, wspomnień i zebranych doświadczeń. To nie tylko interakcja ze środowiskiem wpływa na proces uczenia się, lecz także to, w jaki sposób jednostki interpretują to środowisko i jakie nadają mu znaczenia. Będąc aktywnymi uczestnikami procesu uczenia się, świadomie przetwarzają i kategoryzują informacje dostarczone przez świat zewnętrzny:

the individual interprets and tries to make sense of the environment. The individual is not somewhat mechanical product of the environment, but as an active agent in the learning process, deliberately trying to process and categorize the stream of information received from the outside world (Fontana 1991: 126).

Proces uczenia się polega na reorganizacji nabytych doświadczeń na podstawie wewnętrznych mechanizmów postrzegania i poznawania, praktyki, pamięci, osobowości, możliwości neuropsychologicznych i motywacji. Zachodzi on zawsze w określonym czasie w sposób trwały wewnątrz umysłu osoby uczącej się, powodując zmiany w jej strukturze psychicznej polegające na interioryzacji danych treści i form operacyjnych, które nadają nowy porządek podsystemom. Uczenie się ma charakter rozumowy, czyli rozpoczyna się świadomie podjętą decyzją i przyjmuje formę ukierunkowanych działań z jednej strony podlegających systemowi kontroli normatywnej, z drugiej wymagających refleksji (Titone 1977, Pichiassi 1999: 232). Pichiassi wyszczególnia następujące fazy procesu uczenia się: (1) fazę wstępną, czyli gotowość do nauki, (2) przyjęcie odpowiedniej postawy wobec przedmiotu nauki, (3) selekcję strategii i środków, (4) eliminację przeszkód i błędów, (5) utrwalenie nowo zdobytego doświadczenia, (6) integrację i organizację nowych danych (Pichiassi 1999: 233).

Proces uczenia się charakteryzuje istoty żywe, wiąże się nierozłącznie z pracą mózgu i pamięcią. Zjawiska, które mu towarzyszą, zależą od bardzo wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Nie jest możliwe dokładne zmierzenie lub ocena zachodzących w wyniku uczenia się zmian wewnętrznych. Procesy zapamiętywania oraz wykonania pamięci ludzkiej mają charakter subiektywny i nigdy nie są dokładnym odzwierciedleniem rzeczywistości (Roth 1990, Singer 1987, Lewicka 2007). To, jak postrzega się rzeczywistość, wpływa na zapamiętywanie zdarzeń, które następnie podlegają w umyśle ocenie i modyfikacjom wedle odpowiednich kryteriów. Jak przyjmuje Lewicka za Maturanem (1970), „nasze spostrzeżenia nie mogą być traktowane w podobny sposób, ponieważ procesy uczenia się

są w dużej mierze uwarunkowane interakcją z otoczeniem” (Lewicka 2007: 56). Wszelka nabyta wiedza, przeżyte doświadczenia, zdobyte umiejętności w wyniku interakcji z otoczeniem przyczyniają się do powstawania zmian w naszym umyśle, które pozostawiają „ślady”. Ich regularne powtarzanie się prowadzi do ich stabilizacji mentalnej oraz modyfikacji elementów systemu. Jak dowodzą badania z zakresu neurobiologii, regularność i powtarzalność w procesie uczenia się umożliwiają wykształcenie nowych połączeń neuronalnych, prowadząc do pewnej automatyzacji zachowań (Cattell 1963, Spitzer 2012, Żylińska 2013).

Procesy postrzegania, zapamiętywania i uczenia się charakteryzują się też kreatywnością, nie ma tu gotowych, takich samych schematów, a umysł ludzki to nie magazyn, w którym przechowuje się łatwe do zmierzenia jednostki informacyjne. Lewicka, odwołując się do kognitywnego ujęcia o profilu konstruktywistycznym, interpretuje proces uczenia się jako niezwykle złożone zjawisko, które można porównać do programu umiejscowionego w mózgu, gdzie każdy akt uczenia się to zmiana w programie. Praca programu może ulec optymalizacji poprzez zastosowanie takich narzędzi jak uwaga, skupienie czy też odpowiednia motywacja. W tej perspektywie efektywność uczenia się można ocenić jedynie na podstawie tego, co można sobie przypomnieć, czyli świadomie lub nieświadomie odtworzyć lub ponownie zastosować. To, co należy do sfery świadomej, często wiąże się z tzw. wiedzą deklaratywną, natomiast odtwarzanie mechaniczne z wiedzą proceduralną. Uczenie się proceduralne zazwyczaj zachodzi w wyniku powtarzalności ćwiczeń, przypominając zachowanie automatyczne, nieuświadomione. Uczenie się deklaratywne to świadome nabywanie wiedzy na podstawie zaistniałych faktów i wydarzeń, które następnie świadomie przywołuje się w pamięci (Bandura 1986, Roth 1991). Oczywiście nie istnieje wyraźny podział na wiedzę deklaratywną i proceduralną, a raczej należy wpisać znaczenia tych pojęć w swego rodzaju kontinuum zachowań wzajemnie się przenikających. Nasze działania wykazują naturę mieszaną, z jednej strony wymagając refleksji, z drugiej cechuje je pewien stopień automatyzacji. Często działania o charakterze wyłącznie proceduralnym, np. chodzenie, jedzenie, picie lub pisanie, mogą zostać spowolnione przez sam fakt ich uświadomienia sobie. W ujęciu kognitywistów, a w szczególności konstruktywistów, takich jak H. Maturana, G. Roth, F. Varela, uczenie się zachodzi nie tylko w wyniku podejmowanych świadomych działań, ale również zależnie od ich powodzenia lub niepowodzenia, czyli od przyjętych kryteriów samooceny. Z tego założenia wynika, że uczący się nie jest nigdy biernym odbiorcą informacji, ale musi brać aktywny udział w ich przetwarzaniu, a zdobyte pozytywne lub negatywne doświadczenia umożliwią odpowiednie zmiany w jego własnym programie. Zmiany te można interpretować jako zjawisko scalania się tego, co już zostało przyswojone, z tym, co nowe, w zakresie zarówno wiedzy deklaratywnej, jak i wiedzy proceduralnej, czyli umiejętności. Proces uczenia się ma zawsze złożony, dynamiczny i twórczy charakter, ponieważ nieustannie zmienia się perspektywa osoby uczącej

się. Dodatkowo, aby móc wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności, musi ona właściwie je zoperacjonalizować, do czego wymagane jest zastosowanie mentalnych procedur semantyzacji, memoryzacji i kontekstualizacji, których jakość i specyfika zależy od jej indywidualnych cech psychobiologicznych, wewnętrznych predyspozycji oraz możliwości interakcji z otoczeniem (Lewicka 2007: 67). Te istniejące między uczącymi się różnice w postrzeganiu rzeczywistości i rozumieniu świata stanowią punkt wyjścia dla teorii kognitywnej, w której jednocześnie nie abstrahuje się od zblżyzonego sposobu działania mechanizmów poznawczych człowieka, ani od znaczenia wspólnego dorobku kulturowego stanowiącego o istnieniu kanonu wspólnej wiedzy. Kognitywiści podkreślają również konieczność interakcji ze środowiskiem, która wraz ze zdobytym doświadczeniem, czyli historią jednostki, umożliwia zachodzenie procesów odwzorowania nowych danych, ich przetwarzania oraz powstania odpowiednich reprezentacji mentalnych, co stanowi o przejściu do kolejnej fazy przyswajania (Dakowska 2001: 18).

Podsumowując główne tezy teorii kognitywnej, według której proces uczenia się należący do wyspecjalizowanych procesów poznawczych polega na „wykorzystaniu mechanizmu przetwarzania informacji do mniej lub bardziej zamierzonego zbierania, organizowania, rewidowania, uzupełnienia i doskonalenia reprezentacji mentalnych, budowania nowych struktur i planów zachowania, a także podnoszenia stopnia uświadomienia posiadanej wiedzy i sprawności oraz jej stabilizacji” (Dakowska 2001: 21). Sam mechanizm przetwarzania informacji opiera się na tzw. podsystemach, takich jak: percepcja, uwaga, pamięć, monitorowanie, retrospekcja i antycypacja. Informacje rozumiane są jako najmniejsze jednostki znaczące, których całe struktury podlegają kodowaniu, rekodowaniu i dekodowaniu, tworząc pojęcia, prototypy i schematy myślowe. Praca mechanizmu przetwarzania pozostaje zarówno w sferze świadomości, jak i nieświadomości, wchodząc w zakres złożonej struktury umysłowej człowieka, który ze swej strony buduje własne doświadczenia poprzez przetwarzanie nowych danych, asymilowanie ich z tymi nabytymi wcześniej oraz poprzez interakcję z otoczeniem.

W przypadku przyswajania języka zakłada się również istnienie jego wrodzonego mechanizmu, który Noam Chomsky zdefiniował jako *Language Acquisition Device* (LAD). Jego działanie opiera się na zasadach gramatyki uniwersalnej odwołującej się do intuicyjnej znajomości systemu językowego przez jego rodzimych użytkowników (Chomsky 1965). Wrodzona uniwersalna gramatyka z jednej strony decyduje o tym, jakie poprawne zdania mogą wystąpić w danym języku, natomiast z drugiej – określa procedury niezbędne do odniesienia zasad uniwersalnych do danych dostarczonych w drodze ekspozycji na język (Ellis 1985: 43). Według Chomskiego występują one we wszystkich językach świata i są przynależne wszystkim ludziom. Dzięki posiadaniu tego rodzaju mechanizmu człowiek jest w stanie czynnie przyswoić pierwszy język w okresie krytycznym, to znaczy przed zakończeniem okresu dojrzewania bez konieczności uczenia się, jeśli to nie

nastąpi, to nie będzie zdolny do funkcjonalnego posługiwania się językiem (Lennberg 1967). Działanie mechanizmu przebiega według ustalonego porządku sekwencyjnego od początkowej obserwacji bodźca językowo-komunikacyjnego, poprzez stawianie hipotez dotyczących systemu językowego i ich weryfikacji, do końcowego utrwalenia bodźca i refleksji o charakterze metajęzykowym (Balboni 2012: 76). Ten mechanizm jawi się jednak jako konstrukt wyłącznie teoretyczny, jak określa go Komorowska „symbolizuje wrodzoną zdolność człowieka do opanowania języka naturalnego (...) jest typowym przykładem, który tłumaczy wszystko, natomiast za pomocą którego niczego właściwie nie można w procesie akwizycji przewidzieć” (Komorowska 1982: 71). Chociaż hipoteza LAD pierwotnie odnosiła się wyłącznie do akwizycji pierwszego języka, wzbudzała coraz większe zainteresowanie badaczy zajmujących się przyswajaniem drugiego języka. Krashen na podstawie modelu Chomskiego stworzył SLAT, czyli *Second Language Acquisition Theory*, wprowadzając terminologiczne rozróżnienie między pojęciami uczenia się i przyswajania, która odpowiadają pojęciom *knowing* i *cognising* w ujęciu Chomskiego. Bruner zaproponował LASS, czyli *Language Acquisition Support System* odnoszący się nie tyle do osoby uczącej się, co do jej otoczenia i innych osób wspierających proces uczenia się, do których mogą należeć rodzice, nauczyciele, przyjaciele, znajomi itd., podkreślając tym samym znaczenie funkcji komunikacyjnych i interakcji w procesie nauki. Wrodzona kompetencja okaże się niewystarczająca, jeśli nie zostanie wsparta przez czynniki środowiskowe (Balboni 2012). Natomiast sekwencje akwizycji języka pierwszego znalazły swe odbicie również na płaszczyźnie uczenia się drugiego języka, gdzie *input*/bodziec językowy jest najpierw obserwowany, następnie analizowany/weryfikowany i utrwalany również poprzez końcową refleksję. Schemat ten posłużył do stworzenia modelu jednostki dydaktycznej wychodzącej od obserwacji globalnej *inputu* językowego, poddanego w kolejnej fazie analizie indukcyjnej i utrwalanego poprzez odpowiednie zadania językowo-komunikacyjne.

Jak przekonują autorzy powyższych hipotez, przyswajanie/uczenie się drugiego języka wiąże się pod względem organizacyjnym i komunikacyjnym z akwizycją pierwszego języka pomimo istnienia wielu oczywistych różnic związanych z przebiegiem tych procesów i cechami osób uczących się. Przede wszystkim proces akwizycji pierwszego języka towarzyszy ogólnemu rozwojowi dziecka, przebiegając odpowiednio do jego etapów, natomiast w drugim przypadku obejmuje on dzieci i dorosłych, czyli osoby posługujące się już rodzimym językiem. Dziecko uczy się w swoim środowisku naturalnym poprzez interakcję z osobami przebywającymi w jego otoczeniu, jednocześnie budując własną tożsamość i zdobywając inne umiejętności społeczne. Jego rozwój językowy przebiega od znaczenia do elementu języka, a nie, jak to ma miejsce w kontekście sformalizowanym, od elementu języka do znaczenia (Ciliberti 1994: 24). To sytuacja komunikacyjna, w której się znajduje, determinuje wybór środków językowych potrzebnych mu, aby wejść

w interakcję z otoczeniem. Badania z zakresu psycholingwistyki dotyczące zjawiska przyswajania języka pierwszego zostały głównie ukierunkowane na ustalenie kolejności pojawiania się danych struktur językowych oraz stadiów rozwojowych. Ich wyniki ukazują, że istnieje pewien stały porządek i hierarchia elementów pojawiających się w użyciu u dziecka, co niestety nie zawsze występuje u dorosłych osób uczących się języka drugiego, choć pewne elementy pozostają wspólne (Calleri i in. 1990; Giacalone Ramat 2003; Brown 1973, Schachter 1974, Zobl 1984; McLaughlin 1987). Dziecko uczy się powoli poprzez redukcję elementów zbyt złożonych dla niego na danym etapie rozwoju, tworząc i modyfikując własną gramatykę rodzimego języka (Slobin 1973). Nie zwraca uwagi na opisowe kwestie gramatyczne, na morfologię, zasady fleksyjne, koniugacyjne itd., zaniedbuje wyjątki, buduje początkowo krótkie zdania, przechodząc stopniowo do bardziej złożonych struktur syntaktycznych. Częste powtarzanie już opanowanych elementów wynika z mechanizmów funkcjonowania rozwijającego się cały czas systemu nerwowego: każde nowe doświadczenie przyczynia się do powstania w nim zmian, które mogą się utrwalić wyłącznie poprzez powtarzanie zachowań (Ciliberti 1994, Kurcz 2000, Schaffer 2005). Proces uczenia się drugiego języka zachodzi natomiast w całkowicie odmiennym środowisku, często wspomagany jest przez nauczyciela, a nie rodziców, w kontekście formalnym czas kontaktu z językiem jest bardzo ograniczony nierzadko do kilku godzin lekcyjnych w tygodniu; osoby uczące się to także osoby dorosłe, które ukończyły już tzw. wiek krytyczny i znajdują się na innym etapie rozwoju psychofizycznego.

Natomiast ważnym zagadnieniem w badaniach dotyczących uczenia się drugiego języka wydaje się wpływ rodzimego języka na efektywność tego procesu. W latach 60. XX wieku wysiłki glottodydaktyków skupiły się na próbie określenia zarówno rzeczywistych rozmiarów tego zjawiska, jak i przyczyn popełniania błędów poprzez analizy lapsologiczne. Większość błędów popełnianych przez uczących się przypisywano zjawisku interferencji, czyli transferu negatywnego polegającego na przenoszeniu wiedzy językowej z pierwszego języka do systemu języka drugiego. Należy tu dodać, że interferencja odnosi się zawsze do negatywnych efektów tego rodzaju oddziaływania, obejmując wiedzę i umiejętności nie tylko z pierwszego języka, ale również z innych nabytych wcześniej języków (Komorowska 1980: 105). Jednocześnie stwierdzono, że zjawisko transferu nie powoduje wyłącznie błędów, ale może mieć również charakter pozytywny, przyspieszając lub ułatwiając proces uczenia się, lub zerowy, nie wykazując żadnego wpływu. Niemniej głównym celem ówczesnych dydaktyków i teoretyków stało się znaczne ograniczenie transferu negatywnego poprzez wprowadzenie dużej ilości ćwiczeń zorientowanych na te struktury drugiego języka, które znacząco odbiegały od typowych dla pierwszego języka (Lado 1964, Ellis 1985). Zakładano, że uczenie się polega głównie na uświadomieniu sobie i przyswojeniu różnic między pierwszym a drugim językiem, które stanowiły obszary potencjalnych trudności, co wymagało przeprowadzenia serii badań

kontrastywnych między parami języków (Lee 1968, Komorowska 1980). Jak podkreśla Ellis, teoria transferu językowego łączy się z postrzeganiem procesu uczenia się języka jako serii nawyków dających się wyćwiczyć i wzmocnić poprzez odpowiedni zestaw ćwiczeń: „the theory of transfer was linked to a particular view of language learning as a series of habits which could be developed only through practice and reinforcement” (Ellis 1985: 7). Tego rodzaju podejście o charakterze bardziej językoznawczym niż dydaktycznym umożliwiło poszerzenie wiedzy o typologii i naturze języków, jednak nie rozwiązało problemów lapsologicznych. Wiara w możliwość przewidywania błędów poprzez porównanie dwóch odmiennych systemów została podważona przez niektóre badania empiryczne, które udowodniły, że pewna ich część nie wynika z interferencji językowej, lecz z innych powodów (Newmark/Reibel 1968, Brown 1973, Hakuta 1976, McLaughlin 1987; F. Gruzca 2017). Do pewnego stopnia pierwszy język oddziałuje na kolejność akwizycji struktur języka docelowego, na przykład właściwe stosowanie rodzajników pojawia się wcześniej u osób, których język ojczysty posiada rodzajniki, a później u osób, w których języku one nie występują. Zdarza się, że nawet na poziomie zaawansowanym nie są one w stanie poprawnie zastosować rodzajników we wszystkich kontekstach komunikacyjnych (Lighbown/ Spada 2006: 83).

Pojawianie się pewnych błędów może wiązać z innymi działaniami typowymi dla osób uczących się, które niekiedy unikają użycia tych struktur, które odbiegają od zasad rządzących ich pierwszym językiem, świadomie posługują się wiedzą o pierwszym języku, aby uzupełnić braki i niedociągnięcia w drugim języku lub też upraszczają i uogólniają zasady stosowania danych struktur drugiego języka w sytuacjach wymagających użycia innych form (Corder 1967). Interesującym zjawiskiem wydaje się też przyswajanie w pierwszej kolejności form nacechowanych w drugim języku, ale zbliżonych do pierwszego języka, choć ogólna tendencja jest raczej odwrotna (McLaughlin 1987: 103). Kwestia ustalenia przyczyn i mechanizmów powstawania błędów w procesie uczenia się języka pozostaje nieustannie istotnym zadaniem glottodydaktyków i pedagogów. Komorowska postuluje nieodrzuć koncepcji interferencji języka rodzimego jako niewątpliwie jednej z przyczyn tego zjawiska, ale dążenie do ulepszenia metod przewidywania tego rodzaju błędów (Komorowska 1980: 95). Warto jednak rozważyć, czy rzeczywiście przewidywanie potencjalnych błędów jest konieczne, biorąc pod uwagę fakt, że błąd stanowi nieodłączny element procesu uczenia się tak pierwszego, jak drugiego języka. Oczywiście umiejętne wyodrębnienie i analiza obszarów trudności pozwoli odpowiednio ukierunkować proces nauczania pod względem metodologicznym, co wydaje się niezwykle ważne w glottodydaktyce. Jak zaznacza F. Gruzca

popelnianie błędów jest zjawiskiem komplementarnym zjawiska uczenia się. Proces uczenia się implikuje w sposób niemal nieuchronny popelnianie błędów. (...) Prawdopodobieństwo popelnienia błędu nie osiąga jednak nigdy

wartości zerowej. Nie można bowiem nigdy osiągnąć takiego stanu w zakresie przyswojenia jakiegoś zasobu wiedzy lub umiejętności, który by wykluczał w sposób absolutny popełnienie błędu (F. Grucza 2017: 149).

Proces uczenia się należy z założenia traktować jako proces niekończący się, który nieodzownie będzie zakładał popełnienia błędów. Zasada ta dotyczy pierwszego i drugiego języka oraz każdej innej dziedziny wiedzy.

Fenomenologia procesu uczenia się czy też przyswajania języka jest niezwykle złożona, stała się przedmiotem badań nie tylko glottodydaktyki, lecz również psycholingwistyki, psychologii, językoznawstwa czy nawet biologii i popularnych obecnie neuronauk. Uczenie się języków to proces zależny zarówno od czynników wewnętrznych związanych z osobą uczącego się, jego możliwościami psychofizycznymi, jak i czynników zewnętrznych związanych z kontekstem nauczania: poświęconym czasem, metodologią nauczania, stopniem ekspozycji na język itd. Nad każdym z tych aspektów prowadzi się od lat badania empiryczne i teoretyczne, których wyniki pozwalają na stopniowe ulepszanie samego procesu nauczania poprzez uwzględnienie potrzeb i potencjału osób uczących się oraz możliwych warunków organizacyjnych. Poniżej przedstawione zostaną pokrótce wybrane ujęcia teoretyczne, które wywarły istotny wpływ na rozwój glottodydaktyki w odniesieniu do osoby uczącej się i samego procesu uczenia się.

2.1. Hipotezy Stephena Krashena

Hipotezy Stephena Krashena nadały nowy kierunek badaniom glottodydaktycznym, uwypuklając znaczenie zarówno samego procesu przyswajania drugiego języka, jak i oddziaływania sfery emocjonalnej ucznia na jego efektywność. Praktycznie do przełomu lat 60. i 70. postać ucznia widziana była jako bierny odbiorca proponowanych odgórnie metod nauczania, nauczyciel natomiast pełnił centralną funkcję, kierując procesem nauczania i narzucając rozwiązania dydaktyczne, które wydawały się odpowiednie dla wszystkich. Jakakolwiek indywidualizacja procesu nauczania stała się możliwa dopiero po odejściu od metod formalnych oraz społecznej popularyzacji nauki języków obcych, czyli wraz z nastaniem metody komunikacyjnej i podejścia humanistycznego. Krashen na podstawie badań dotyczących akwizycji pierwszego i drugiego języka wyprowadził hipotezy, które wywarły ogromny wpływ na dalszy rozwój glottodydaktyki. Uwzględniając hipotetyczny model LAD, Stephen Krashen opracował własną teorię odnośnie do procesu przyswajania drugiego języka: *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) bazującej na opozycji między przyswajaniem a uczeniem się. Proces przyswajania ma charakter nieświadomy, zachodząc w sposób niezamierzony, a osoby używające języka nie myślą o formie, ale o celu komunikacji:

Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious (Krashen 1982: 10).

Wiedza przyswojona zostaje zachowana w pamięci długoterminowej dzięki zaangażowaniu obu półkul, tworząc bezpośrednio kompetencję językową danej osoby (Balboni 2012: 39). D. Wilkins precyzuje, że proces ten wynika z naturalnej ekspozycji na bodźce językowe zazwyczaj o charakterze przypadkowym: „Il termine acquisizione è qui usato per il processo tramite cui una lingua viene imparata come risultato di una esposizione naturale ed in gran parte casuale (...)” (Wilkins 1974: 26). Anna Ciliberti, przytaczając Holeca (1990), nazywa przyswajanie interioryzacją wiedzy i umiejętności (*savoir faire*), która stanowi właśnie kompetencję językową. Proces przyswajania składa się z dwóch etapów: pierwszego polegającego na odkryciu znaczenia i powtarzalnych zasad systemowych, którego rezultaty są zinterioryzowane, stając się wiedzą przyswojoną, i drugiego etapu odnoszącego się do jej rzeczywistego zastosowania w zachowaniach językowych (Ciliberti 1994: 9). W pierwszym momencie osoba przyswajająca odbiera daną treść holistycznie, dokonując nieświadomego przetworzenia, a następnie jest w stanie ją odpowiednio wykorzystać w celach komunikacyjnych. Dominują tu funkcje prawej półkuli.

Proces uczenia się należy natomiast do sfery racjonalnej opartej na logicznym świadomym myśleniu i analizie przy znacznym zaangażowaniu lewej półkuli. Krashen definiuje go jako nabywanie wiedzy o języku, o jego regułach gramatycznych czy też zasadach funkcjonowania: „in non-technical terms, learning is ‘knowing about’ a language, known to most people as ‘grammar’, or ‘rules’. Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning” (Krashen 1982: 10). Dodaje, iż w wyniku uczenia się uaktywnia się mechanizm LAD, czyli niezależnie od wieku możliwe jest przyswojenie drugiego języka, oczywiście nie do takiego samego poziomu jak jego rodzimi użytkownicy: „the ability to ‘pick-up’ languages does not disappear at puberty. This does not mean that adults will always be able to achieve native-like levels in a second language” (Krashen 1982: 10). Umiejętności nauczone cechują się pewną prowizorycznością, nie wykazując ostatecznego przyswojonego charakteru, a do ich praktycznego zastosowania dochodzi znacznie wolniej niż w przypadku kompetencji przyswojonych. W procesie komunikacji korzystanie z nich nie jest automatyczne i możliwe tylko w ograniczonym wymiarze, ponieważ uczeń nierzadko zastanawia się nad doborem odpowiednich środków językowych czy też poprawia zauważone błędy. Za tego rodzaju działanie odpowiedzialny jest, zdaniem Krashena, mechanizm monitora, który umożliwia bieżącą kontrolę jakości własnej wypowiedzi w drugim języku. W momencie osiągnięcia

biegłości językowej funkcjonowanie monitora nabiera wręcz mechanicznego charakteru (Gajek 2012: 28).

Hipoteza monitora, zdaniem Krashena, wiąże się głównie z procesem uczenia się drugiego języka, dzięki któremu poprawiona zostaje wypowiedź już wypowiedziana, sama wypowiedź zależy natomiast od poziomu biegłości językowej wynikającej z przyswojonych już schematów:

The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition ‘initiates’ our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been ‘produced’ by the acquired system. This can happen before we speak or write, or after (self-correction) (Krashen 1982: 15).

Reasumując, świadome uczenie odpowiada funkcji monitora, dla którego muszą być spełnione trzy formalne warunki, aby osoba ucząca się mogła świadomie i w pełni wykorzystać tę funkcję, a są to:

1. czas potrzebny na przemyślenie i wybór odpowiednich środków językowych: podczas normalnej konwersacji osoby mówiące nie mogą zbyt długo zastanawiać się nad formą językową i nad regułami gramatycznymi. Nadmierne skupienie się na zastosowaniu właściwych form gramatycznych prowadzi do niepewności i nieprzykładaniu uwagi do tego, co mówi rozmówca, co zakłóca sam akt komunikacji,
2. koncentracja na formie językowej: aby efektywnie wykorzystać funkcję monitora, należy odpowiednio skupić się na poprawności językowej, do czego oczywiście niezbędny jest czas,
3. znajomość reguł gramatycznych: zawsze o ograniczonym wymiarze – osoby uczące się języków, nawet te najlepsze, nigdy nie nauczą się wszystkich przedstawianych im reguł, ponieważ język to niezwykle skomplikowana struktura.

Powyższe reguły są niezbędne, ale niewystarczające, co oznacza, że nawet przy ich wypełnieniu uczący się nie jest w stanie całkowicie wykorzystać swojej własnej wiedzy. Krashen zakłada, że jeśli hipoteza monitora jest prawdziwa, to akwizycja ma centralne znaczenie, a uczenie się z kolei poboczne (Krashen 1982: 20).

Kolejna ważna hipoteza wysunięta przez amerykańskiego dydaktyka dotyczy pojęcia *inputu*, czyli wkładu lub bodźca językowego, który musi być zrozumiały dla osoby uczącej się, tak aby skupiła ona uwagę na znaczeniu, a nie na formie językowej. Akwizycja bowiem zachodzi wyłącznie pod warunkiem, że bodziec językowy nie jest zbyt trudny, odpowiadając kolejnemu stopniowi naturalnego porządku, dzięki czemu możliwe staje się przywołanie wcześniej nabytej wiedzy. Oznacza to,

że dostarczony np. przez nauczyciela bodziec czy też wkład językowy powinien wynosić $i + 1$, gdzie i wskazuje bieżący stan kompetencji językowej, a 1 to nowo dodany element nieodzwonnie następujący zaraz po strukturach językowych już przyswojonych. Zdaniem Balboniego 1 można przyrównać do obszaru potencjalnego rozwoju Wygotskiego (Balboni 2012: 40). W celu przejścia do dalszego etapu dostarczony wkład powinien być przede wszystkim zrozumiały dla odbiorcy, zawierając jednocześnie nowe treści, które będąc umieszczone w przejrzystym kontekście nie zakłócają odbioru całości:

The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understand input that contains $i + 1$, where 'understand' means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message (Krashen 1982: 21).

Przystawianie zachodzi w przypadku, gdy nowe element językowe zostają wprowadzane poprzez odpowiedni kontekst, do którego może odwołać się osoba ucząca. Krashen podkreśla fakt, że zrozumienie nigdy wcześniej nieprzyswojonych struktur możliwe jest dzięki wykorzystaniu innych niż językowe umiejętności, takich jak wiedza ogólna oraz znajomość zagadnień kulturowych. Podejście formalne w glottodydaktyce zakładało, że najpierw należy uczyć się struktur językowych, a następnie ich praktyczne zastosowanie prowadziło do biegłości językowej. Tymczasem hipotezy Krashena wskazują na przeciwny bieg rzeczy: najpierw poszukuje się znaczenia, dopiero w kolejnym kroku przyswajają się struktury językowe, co odpowiada indukcyjnej metodyce nauczania opartej na kontekstualizacji nowych treści.

Reguła $i + 1$ zbiega się z hipotezą naturalnego porządku, czyli określonych przewidywalnych sekwencji następujących po sobie elementów językowych, według których przyswajają się język. Ich kolejność i schemat akwizycji odnośnie zarówno do języka rodzimego, jak i do drugiego języka obcego stały się przedmiotem badań psycholingwistyki. Wynika z nich, że aby dany element językowy został przyswojony, to wcześniej muszą być przyswojone inne konkretne elementy stanowiące warunek konieczny do przyswojenia tego elementu. Odpowiadają one *inputowi* językowemu. Jeśli zatem bodziec 1 pojawi się w zrozumiałym dla osoby uczącej się kontekście, wśród elementów już przez nią zinteriorizowanych, co jest warunkiem wystarczającym, to nastąpi proces akwizycji nowej treści (Balboni 2012: 41). Powtarzalność schematu nie odnosi się nigdy do 100% osób uczących się, ale do znacznej większości. Istnieją też rozbieżności między kolejnością sekwencji w przypadku przystawiania pierwszego języka a porządkiem elementów w zakresie drugiego języka, w szczególności podczas nauki języka obcego (Krashen 1982: 13). Sytuacja pierwsza dotyczy przede wszystkim dzieci uczących się rodzimego języka, tymczasem nauka drugiego języka zachodzi zazwyczaj później w wieku szkolnym lub dorosłym.

Dzięki przeprowadzonym badaniom (Cancino/ Rosansky/ Schumann 1975, Wode 1976, Nelson 1980) zaobserwowano zaskakująco wiele podobieństw tworzących w miarę jednolity schemat akwizycji drugiego języka, który można odnieść również do powtarzalności pewnych błędów językowych pojawiających się na określonym etapie nauki u większości uczących się:

There is surprising uniformity here as well-acquirers make very similar errors, termed developmental errors, while they are acquiring. For example, in acquiring English negation, many first and second language acquirers pass through a stage in which they place the negative marker outside the sentence (Krashen 1982: 14).

Istotnym punktem hipotez Krashena jest podkreślenie wymiaru emocjonalnego, który został określony mianem filtru emocjonalnego. Pojęcie to pojawiło się już w 1977 w publikacji H. Dulaya and M. Burta (1977). Według Krashena filtr wskazuje związek istniejący między zmiennymi psychologicznymi a procesem przyswajania języka zależnym od siły filtru emocjonalnego. Osoby uczące się, które wykazują mniejsze predyspozycje do nauki języków obcych, będą z reguły bardziej przyblokowane pod względem emocjonalnym i pewna część bodźców językowych nie zostanie w ogóle przyswojona przez ośrodki mózgowie odpowiedzialne za naukę:

The Affective Filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter – even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device (Krashen 1982: 31).

Hipoteza filtru emocjonalnego wskazuje na istnienie zależności między emocjami a procesem przyswajania języka, będąc również wyzwaniem dla nauczyciela, który winien tak dobrać techniki nauczania, aby zmniejszyć wpływ filtru emocjonalnego w przebiegu nauki. P. Balboni porównuje działanie filtru do działania mechanizmu obronnego, który aktywuje się w momencie stresu lub niepokoju, kiedy to mózg produkuje steryd hamujący wydzielanie się noradrenaliny – neuroprzekaznika odpowiadającego za proces zapamiętywania. Natomiast stan zadowolenia powoduje produkcję adrenaliny, która w kolejnym etapie przekształca się w pożądaną noradrenalinę (Balboni 2012: 42). Stąd też wynika wniosek, że w procesie nauki powinno unikać się sytuacji powodujących nadmierny stres blokujący możliwości mnemoniczne osób uczących się. Należy unikać zarówno zadań i materiałów

językowych zbyt trudnych, wykraczających poza nabyte wcześniej umiejętności, jak i aktywności, które mogłyby naruszyć poczucie własnej wartości lub negatywnie wpłynąć na wzajemne relacje uczniów i nauczyciela lub też szacunek ucznia do własnej osoby. Poczucie porażki, nieumiejętność wykonania jakiegoś zadania mogą doprowadzić do znacznego zniechęcenia ucznia, a nawet w konsekwencji do porzucenia nauki języka obcego. Świadomość własnych umiejętności i strategii przyswajania wspomaga proces poznawczy, ale nieustanny brak sukcesu lub negatywna samoocena blokują kreatywność, ograniczając możliwości intelektualne.

Hipotezy Krashena wywarły duży wpływ na rozwój glottodydaktyki, ukierunkowując zainteresowania glottodydaktyki w kierunku psychologicznym – akwizycyjnym, jak również podkreślając znaczenie sfery emocjonalnej, która z jednej strony może wspomagać proces przyswajania, z drugiej nawet poważnie go zakłócić, prowadząc wręcz do porzucenia nauki. Nauczyciel powinien zatem stworzyć takie środowisko wspólnej pracy, aby osoby uczące się nie były narażone na nadmierny stres spowodowany stawianiem zbyt dużych wymagań, wykonywanie wykraczających poza regułę $i + 1$ zadań i aktywności. Hipoteza filtru emocjonalnego wymaga również zbudowania wzajemnych relacji opartych na zaufaniu i szacunku oraz niepodważania poczucia własnej wartości, co dotyczy wszystkich podmiotów układu glottodydaktycznego. Proces uczenia się/nauczania uległ indywidualizacji i dostosowaniu do typu inteligencji, jak i odrębnych umiejętności każdego uczącego się, podważając tym samym zasadność narzucania jednej słusznej metody dydaktycznej. W danej rzeczywistości nauczyciel nierzadko musi urozmaicać techniki i materiały językowe, dobierając je w taki sposób, aby spełnić odmienne oczekiwania i potrzeby uczniów, co może wręcz prowadzić do swego rodzaju eklektyzmu metodologicznego. Nauczyciel pełni rolę przewodnika, reżysera samodzielnego procesu uczenia się, odpowiadając za poziom wprowadzanych treści, tak aby były one zgodne z regułą $i + 1$, dlatego też zobowiązany jest do śledzenia rzeczywistych postępów uczniów. Tylko wtedy materiały nie wydadzą się im zbyt trudne, albo też zbyt łatwe. Zdaniem Krashena, idealny nauczyciel to „is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation” (Krashen 1982: 32).

Krashen uwypukla znaczenie naturalnego porządku w akwizycji językowej, czyli pewnej powtarzalnej kolejności przyswajania struktur językowych odnoszącej się, jak dowodzą badania, do większości dzieci i dorosłych uczących się drugiego języka. Stąd też program nauczania powinien opierać się na regule $i + 1$, która określona została przez Wygotskiego jako obszar potencjalnego rozwoju. Nie można bowiem przyswoić danego elementu bez wcześniejszej akwizycji innych danych elementów. Ponadto wskazana jest kontekstualizacja proponowanego *inputu*, dzięki czemu uwaga ucznia skupia się na szukaniu znaczenia nowości poprzez znane już elementy, dopiero w kolejnym etapie zapoznaje się on z wprowadzonymi strukturami. Kontekst i ekspozycja na bodźce językowe odgrywają zasadniczą rolę w przyswajaniu nowej wiedzy, której interioryzacja umożliwi przejście do etapu

własnej twórczości językowej. Uczeń musi zawsze w pierwszym rzędzie zrozumieć treść, aby ją odtworzyć. Zadania wyznaczone przez nauczyciela nie mogą pominać etapu świadomego przetwarzania nowego wkładu językowego polegającego na odniesieniu się do własnej wiedzy już nabytej. Wskazane jest stosowanie materiałów autentycznych o stopniu trudności dostosowanym do bieżących umiejętności osób uczących się.

2.2. Interjęzyk

Pojęcie interjęzyka (*interlanguage*) zostało wprowadzone w 1972 roku przez Selinkera w odniesieniu do przejściowego indywidualnego systemu językowego budowanego przez osobę uczącą się na podstawie uzyskiwanych informacji o tym języku. Jego charakter zmienia się w czasie wraz ze stopniem zaawansowania w nauce, począwszy od początkowych, mocno ograniczonych umiejętności komunikowania się, do złożonych, coraz bardziej zbliżonych do języka stosowanego przez jego rodzimych użytkowników, którzy w teorii interjęzyka stanowią punkt odniesienia dla badań nad kolejnymi stadiami rozwojowymi osób uczących się tego języka. W swojej definicji Selinker odwołał się zarówno do koncepcji Weinreicha (1953) o interjęzykowej identyfikacji (*interlanguage identifications*) zjawisk fonologicznych i gramatycznych przez osoby dwujęzyczne, jak i do koncepcji utajonych struktur językowych Lenneberga (*latent language structure*), czyli istniejących w mózgu człowieka zasobów językowych, które mogą zostać aktywowane u dziecka pod wpływem procesu uczenia się odpowiednio do danego etapu jego rozwoju. W pewnym sensie ta hipoteza odpowiada również wrodzonemu mechanizmowi uczenia się (LAD) wprowadzonemu przez Chomskiego oraz systemom przybliżonym (*approximative systems*) Nemsera (1971) lub idiosynkratycznym dialektom Cordera (1967). Selinker (1972) nie wyklucza istnienia tych zasobów u osób uczących się drugiego języka w wieku dorosłym, przyjmując, że te osoby, które osiągnęły sukces w nauce, zdołały właściwie wykorzystać własne wrodzone mechanizmy. Sukces pojmuję jako osiągnięcie kompetencji językowej takiej samej albo bardzo zbliżonej do kompetencji rodzimych użytkowników języka. Mentalistyczne założenia leżące u podstaw interjęzyka opierają się na regułach przyswajania pierwszego języka polegających na stawianiu przez dziecko hipotez dotyczących użycia języka i ich weryfikacji, testowania w praktyce. Interjęzyk osoby uczącej się drugiego języka rozwija się jako kontinuum sekwencyjne podobnie jak dzieje się to w przypadku pierwszego języka. Zdaniem Cordera zarówno dzieci przyswajające pierwszy język, jak i dorośli uczący się kolejnego języka popełniają błędy, sprawdzając poprawność swoich wypowiedzi i pogłębiając tym samym wiedzę o naturze danego języka. Zjawisko popełniania błędów rozumie jako strategię będącą elementem wewnętrznego mechanizmu przetwarzania (Corder 1967).

Badania nad stopniem rozwoju interjęzyka winny opierać się wyłącznie na danych empirycznych uzyskanych z równoległej obserwacji naturalnych istotnych znaczeniowo wypowiedzi osób uczących się w języku docelowym i w ich pierwszym języku oraz tych samych pod względem semantycznym wypowiedzi rodzimych użytkowników języka docelowego. Zdaniem Selinkera (1972: 21) tylko tego rodzaju metodologia uzyskiwania danych pozwala dopiero dostrzec wspólne oddziaływanie języka pierwszego i drugiego na charakter interjęzyka, jak i stopień jego oddalenia od systemu przynależnego rodzimym użytkownikom. Według tego badacza proces kształtowania się interjęzyka zależy w pewnym wymiarze od transferu z języka rodzimego i dodatkowo od innych czterech czynników, takich jak: (1) transfer treści i metod nauczania (*training transfer*), (2) stosowanych przez daną osobę strategii uczenia się, (3) strategii komunikacyjnych w języku docelowym oraz (4) uogólnień, wszelkich uproszczeń zasad rządzących językiem docelowym (Selinker 1972, 2011: 24–25; Komorowska 1980: 100). Ważną rolę odgrywa tu również zjawisko fosylizacji (*fossilization*), czyli utrwalenie się pewnych błędów językowych lub zatrzymanie procesu uczenia się w momencie, kiedy osoba ucząca się osiągnie satysfakcjonujący dla siebie poziom znajomości języka:

fossilization is a mechanism which is assumed also to exist in the latent psychological structure. Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (Selinker 2011: 25).

Jest to subiektywny interjęzyk wynikający z indywidualnych cech człowieka, w którym zakorzeniły się pewne błędne powtarzające się struktury językowe – niezwykle trudne do zniwelowania, chociaż uczący się kontynuuje naukę języka. Selinker podkreśla, że najczęściej błędy utrwalone pojawiają się w momencie, kiedy dana osoba znajduje się pod wpływem stresu lub innych silnych emocji i, nawet wiedząc, jaka powinna być poprawna forma, użyje właśnie tej błędnej (Selinker 2011: 25–26). Żadna ilość ćwiczeń i zadań dydaktycznych ukierunkowanych na wyćwiczenie poprawnych form nie jest w stanie spowodować całkowitego wykończenia z umysłu form błędnych.

Odnosnie do pozostałych wyżej wymienionych czynników kształtujących interjęzyk warto podkreślić znaczenie samego treningu czy też materiałów i metod dydaktycznych stosowanych w procesie nauki języka. W przypadku gdy wybrane struktury językowe powtarzają się lub są często używane przez nauczyciela, zostają one lepiej zapamiętane i utrwalone przez osoby uczące się na niekorzyść innych struktur potrzebnych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Selinker przytacza ciekawy przykład uczniów z pochodzenia Serbów i Chorwatów uczących się angielskiego, którzy wykazywali nietypową tendencję do częstego stosowania

zaimka osobowego „he” również tam, gdzie powinni użyć „she”. Problem nie wynikał z transferu negatywnego z ich rodzimego języka, ale jak się okazało, że stosowanych podczas zajęć ćwiczeń, w których przeważała forma „he”.

Zjawisko fosylizacji może zostać wywołane przez pięć czynników, czyli, podsumowując, przez (1) rodzimy język w postaci transferu negatywnego lub pozytywnego, (2) metodologię nauczania, (3) stosowane strategie uczenia się, (4) strategie komunikacyjne zorientowane na realizację konkretnych celów i (5) uogólnienia dotyczące uczonego języka. Interjęzyk zmienia się zatem w czasie pod wpływem tych wewnętrznych i zewnętrznych warunków obejmujących również stopień ekspozycji na język docelowy. Jak podkreśla Ciliberti, pojęcie to oznacza „*sistema linguistico di natura instabile che il discente di una L2 costruisce dai dati della L2 cui è esposto*” (Ciliberti 1994: 214). Ta niestabilność i zmienność w czasie stanowią o naturze interjęzyka. Ellis wskazuje na trzy jego najważniejsze cechy: przenikalność, dynamiczność i systemowość. Pierwsza cecha odnosi się do zasad rządzących interjęzykiem, które nie mają stałego charakteru, ulegając zmianom pod wpływem wymienionych wyżej czynników. Druga właściwość dotyczy natury tych zmian, które zachodzą w sposób dynamiczny, ale nie na zasadzie nagłego „skokowego” przejścia z jednego poziomu do drugiego, tylko stopniowo i powoli poprzez weryfikację hipotez i lepsze dostosowanie wewnętrznego systemu interjęzyka do rzeczywistego systemu języka docelowego. Nowa „ulepszona” zasada coraz bardziej rozprzestrzenia się w świadomości uczącego się, który jest w stanie zastosować ją poprawnie w nowych kontekstach komunikacyjnych. Systemowość natomiast wskazuje na istnienie pewnego stałego schematu zmian występujących u osób uczących się danego języka; to znaczy, że zmiany w interjęzyku nigdy nie mają przypadkowego charakteru, lecz są do pewnego stopnia przewidywalne i powtarzalne (Ellis 1985: 51).

W celu weryfikacji teoretycznego początkowo konstruktów interjęzyka przeprowadzono serię badań empirycznych ukierunkowanych głównie na analizę procesu jego rozwoju, zachodzących w nim zmian oraz strategii stosowanych przez osoby uczące się w różnych stadiach rozwojowych. Badania dotyczyły głównie języka docelowego – angielskiego (Dulay/ Burt 1974, Larsen-Freeman 1975, Fillmore 1979), ale również niemieckiego (Dittmar 1980). Stwierdzono, że postępowanie osób uczących się nie następuje nagle lub też w wyniku przeskoków od punktu A do punktu B, lecz jest to proces stopniowych przejść z jednego stadium rozwojowego do drugiego wzdłuż pewnego kontinuum wiedzy i umiejętności w zakresie języka docelowego.

2.3. Teoria kognitywna, neurodydaktyka a przystawianie języka

Teoria kognitywna przeciwstawiła się behawioralnemu postrzeganiu procesu uczenia się odpowiadającemu schematowi bodziec – reakcja – wzmocnienie. Zachowanie człowieka wiązało się przecież z kompleksowymi procesami mentalnymi zależnymi nie tylko od środowiska zewnętrznego dostarczającego „bodziec”, ale również od wewnętrznych predyspozycji i możliwości psychofizycznych człowieka. Uwaga kognitywistów zwróciła się właśnie w tym kierunku, a obserwacja zachowania nie dotyczyła już wyłącznie jego zewnętrznych właściwości, lecz służyła do zrozumienia procesów mentalnych niedających się bezpośrednio zaobserwować. Nie odrzucając empirycznych metod badawczych, kognitywizm uwzględnił podejście mentalistyczne, co otworzyło drogę dalszym badaniom nad wewnętrznymi procesami myślowymi człowieka (Cairns 1976, Dakowska 2001). W tym ujęciu język właściwy człowiekowi jest „wyspecjalizowanym systemem zintegrowanym z innymi systemami poznawczymi. Procesy poznawcze polegają na transformacjach dokonywanych w układach informacji w czasie i przestrzeni” (Dakowska 2001: 17). Co ważne, system języka nie odnosi się wyłącznie do werbalnego sposobu komunikacji, ale obejmuje również systemy przedwerbalne: plany i syntagmy oraz systemy niewerbalne: pojęciowe, propozycjonalne i intencjonalne. Poprzez pojęcie systemu rozumie się pewną hybrydę, gdzie zachodzą zarówno wolniejsze procesy kontrolowane decydujące o wyborach wyższej natury, jak i procesy zautomatyzowane odpowiadające za bardziej podstawowe zachowania i wybory (Levelt 1978). Człowiek to system otwarty o złożonej strukturze poznawczej i zhierarchizowanych procesach mentalnych. Ta otwartość pozwala mu wchodzić w interakcję z otoczeniem i zdobywać doświadczenie, dzięki czemu może on tworzyć własne struktury informacyjne oraz modyfikować je, poprzez transformacje, w obszarze własnych reprezentacji mentalnych (Segalowitz/ Trofimovich 2012). To ujęcie stanowi praktycznie definicję procesu uczenia się czy też przystawiania języka, który to proces wiąże się nierozłącznie zarówno z systemem języka, jak i indywidualnym potencjałem poznawczym człowieka. Posługiwanie się językiem, wyłącznym atrybutem człowieka, polega na przekształcaniu mentalnych reprezentacji w elementy językowe w wyniku świadomego aktu woli w celu osiągnięcia określonych celów komunikacyjnych (Wundt 1912, cytowany w Segalowitz/ Trofimovich 2012). Niemiecki psycholog z początku XX wieku W. Wundt widzi język przede wszystkim przez pryzmat jego społecznych funkcji.

Język w perspektywie psycholingwistycznej powiązanej z teorią kognitywną łączy się z mechanizmami przetwarzania informacji oraz procesami zachodzącymi w umyśle człowieka determinującymi wszelkie użycia językowe (Blumenthal 1970, Bock/ Levelt 2002). Człowiek postrzegany jest nie jako bierny odbiorca informacji lub autor mechanicznie utworzonych wypowiedzi, lecz jako aktywny i kreatywny uczestnik procesu komunikacji, który realizuje w danym środowisku

własne intencje (Dennett 1997), co oznacza, że tworzenie wypowiedzi opiera się na mechanizmie formułowania własnych zamierzeń, a proces postrzegania na rozumieniu czyichś intencji. W tym ujęciu każde użycie języka wskazuje na wspólne dla wszystkich uczestników aktu komunikacji, świadome, wymagające uwagi zaangażowanie w wymianę informacji (Tomasello 2003). Koncentrowanie uwagi towarzyszy zawsze procesowi uczenia się zarówno pierwszego, jak i drugiego języka, co więcej w przypadku tego drugiego stanowi dodatkowe wyzwanie:

These attentional functions are just as important in L2 acquisition and use as they are in L1, and they point to the importance of thinking about how language involves attentional processing. Moreover, the use of a L2 to engage interlocutors in joint attention and intention reading can pose certain L2 specific challenges (Segalowitz/ Trofimovich 2012: 183).

Procesy przetwarzania języka i posługiwania się nim zostają z jednej strony umieszczone w kontekście społecznym, z drugiej powiązane z wewnętrznymi procesami mentalnymi, jak na przykład uwaga i świadome formułowanie własnych intencji.

Dakowska, przedstawiając koncepcje kognitywne, podkreśla najważniejsze aspekty działania poznawczego człowieka, które jest intencjonalne, konstruktywne i strategiczne oraz nieodzownie związane z otoczeniem społecznym (Dakowska 2001). Tworzenie reprezentacji mentalnych, ich werbalizowanie i przetwarzanie informacji zachodzą dzięki uniwersalnym właściwościom ludzkiego umysłu do kategoryzowania i strukturyzowania bodźców napływających z zewnątrz.

Podsumowując zebrane tu zagadnienia, można założyć, że człowiek jest systemem otwartym, zdolnym do interakcji z otoczeniem, a jego zachowanie ma charakter intencjonalny, czyli jest planowane i strategiczne w jego obszarze poznawczym, a dokładnie w ośrodku decyzyjnym – wolicjonalnym. Mechanizmem, który rozpoczyna każde działanie, wydaje się wewnętrzna motywacja człowieka, ciekawość świata i intencje poznawcze. Poznanie opiera się na „interakcji symbolicznej”, ocenianiu i interpretowaniu bodźców napływających ze świata zewnętrznego. Te bodźce, najmniejsze jednostki poznawcze, można zdefiniować jako informacje (Klix 1980). Są one zawsze osadzone w danym kontekście środowiskowym, a umysł ludzki zależnie od własnych potrzeb przetwarza je, angażując w to podsystemy wewnętrzne, takie jak: percepcja, uwaga, pamięć, planowanie lub antycypacja i retrospekcja (zob. Anderson 1975). Język pełni ważną funkcję we wszystkich tych etapach procesu przetwarzania, stanowiąc łącznik pomiędzy samymi reprezentacjami mentalnymi lub nimi a światem zewnętrznym. Koncepcja kognitywna zakłada, że mechanizm przetwarzania informacji wiąże się z kodowaniem chronologicznym i kodowaniem według cech. To pierwsze zakłada tworzenie struktur czy też schematów w sposób liniowy, to drugie natomiast oznacza kategoryzowanie

pojęciowe, czyli tworzenie struktur o różnym stopniu abstrakcji. Schematy służą przede wszystkim procesom pamięciowym, ułatwiają zapamiętywanie, przewidywanie i orientację w danym środowisku. Proces uczenia się jako jeden z procesów poznawczych, polega właśnie na „dostosowywaniu istniejących już schematów do nowo powstających potrzeb poznawczych i sytuacji, a także budowaniu nowych” (Dakowska 2001: 21), przy jednoczesnym zaangażowaniu mechanizmu przetwarzania informacji do tworzenia coraz bardziej złożonych reprezentacji mentalnych i do stabilizacji przyswojonej wiedzy i umiejętności¹⁸. Działanie mechanizmu zawiera się w pracy poznawczej umysłu ludzkiego, kiedy to struktury informacji ulegają przekształceniom pod wpływem działania podsystemów wewnętrznych. W procesie uczenia się im głębiej przetwarzane są dane informacje, to znaczy, że tym bardziej postawa uczącego się jest świadoma i pełna uwagi, tym lepiej są one zapamiętywane, i tym trwalszy ślad pozostaje w pamięci (Bogaards 1994, Janowska 2011: 131). Bogaards zakłada, że głębszy poziom przetwarzania zależy z jednej strony od stopnia zaangażowania w formułowanie intencji i podejmowanie działań, a z drugiej od wagi informacji w odniesieniu do osobistych potrzeb uczącego się. Oznacza to, że w procesie uczenia się istotną rolę odgrywa poziom subiektywny i emocjonalny. Jeśli treści, które dana osoba stara się przyswoić, dotyczą jej osobistej sfery życia: pracy, rodziny, własnych doświadczeń, to zapamiętywanie przebiegnie szybciej niż w przypadku, gdy treści te nie wykazują takich związków i są dodatkowo z góry narzucone, na przykład przez system nauczania (Rogers/ Kuiper/ Kirker 1977: 677–688).

Łatwiej zapamiętuje się to, co jest istotne pod względem znaczeniowym i wymaga podejścia rozumowego, a nie mechanicznego powtarzania informacji. Głębokość przetwarzania informacji stanowi obok motywacji i czasu poświęconemu na uczenie się czynnik znacznie wpływający na efektywność tego procesu. Badania z zakresu neurodydaktyki dowiodły, że im więcej zmysłów bierze udział w przetwarzaniu informacji napływających z zewnątrz, tym lepiej są one zapamiętywane. Jak wskazuje za Spitzerem Żylińska, jeśli przetwarzanie opiera się na manipulacji danymi, zastosowaniu ich w różnych kontekstach, to niepotrzebne stają się już ćwiczenia polegające na mechanicznym powtarzaniu, a efekty pracy okażą się trwalsze. Pamięć ludzka wiąże się bowiem z procesem przetwarzania.

Produktem mechanizmu przetwarzania informacji są czynności umysłowe, które stanowią zbiór powiązanych ze sobą operacji umysłowych pojawiających się między bodźcem a odpowiedzią na ten bodziec (Janowska 2011).

¹⁸ Pojęcie przetwarzania informacji zostało wprowadzone w 1972 przez F. Craika i R.S. Lockharta, którzy zaproponowali model poziomów przetwarzania wpływający na proces zapamiętywania informacji. Ich zdaniem głębszy semantyczny poziom przetwarzania oparty na analizie znaczeń zapewni powstanie głębszych śladów pamięciowych w przeciwieństwie do przetwarzania płytkiego na poziomie elementów składowych (Żylińska 2013: 41).

Reasumując, uczenie się jest zawsze aktem woli danej osoby, następuje wtedy, kiedy podejmie ona świadomą decyzję i odpowiednie działania, przyjmując zaangażowaną i autonomiczną postawę (Piaget 1964, 1970) oraz aktywując określone czynności umysłowe.

Rozwój podejścia kognitywnego i psycholingwistycznego przyczynił się do rozpowszechnienia badań neurologicznych nad biologią procesu uczenia się. Coraz częściej starano się zaobserwować rzeczywistą pracę mózgu w trakcie uczenia się i nabywania specyficznych umiejętności. Celem tych badań było nie tylko odkrycie i określenie mechanizmów zachodzących w mózgu człowieka, ale również stworzenie takich warunków pedagogicznych, które wspierałyby, a nie hamowały ich działanie. Zainteresowanie neuronaukami w glottodydaktyce pojawiło się już w latach 80. XX wieku, kiedy to Gerhard Preiß wprowadził do użycia pojęcie neurodydaktyki, Gerhard Friedrich w swojej pracy habilitacyjnej rozważał przydatność badań nad mózgiem w rozwoju metodologii nauczania, natomiast Kurt Fischer postulował połączenie kognitywistyki, psycholingwistyki z neurologią i biologią w celu zintensyfikowania studiów dotyczących procesu uczenia się w perspektywie interdyscyplinarnej (Fischer 2010, Aamondt/ Wang 2010, Żylińska 2013). Obecnie przeprowadza się złożone eksperymenty przy wykorzystaniu najnowszej generacji sprzętu, jak na przykład pozytonowego tomografu komputerowego, funkcjonalnego rezonansu magnetycznego, skanerów i specjalistycznego oprogramowania komputerowego, aby móc jak najlepiej zobrazować te obszary w mózgu, w których zachodzą zmiany pod wpływem dostarczonych bodźców i procesu ich przetwarzania.

Badania nad mózgiem człowieka potwierdziły pewne założenia pedagogiczne znane już wcześniej i promowane przez takich uczonych jak John Dewey (1938), Lew Wygotski (1978), Jean Piaget (1980) czy też Maria Montessori (2001). Proces nauczania nie zachodzi przy biernej postawie uczącego, lecz tylko wtedy, kiedy wykazuje on postawę aktywną i zaangażowaną, pełną uwagi i skupienia. Jak podkreśla Spitzer, nie istnieje lejek, przez który można przelać komuś do głowy wiedzę i umiejętności; transfer z zewnątrz do wewnątrz nie jest możliwy. Przetwarzanie informacji musi przebiegać intensywnie na poziomie znaczeń i myślenia abstrakcyjnego, a nie na powierzchownej analizie struktury zewnętrznej treści.

Oto jak pokrótce można opisać przebieg procesu uczenia się z perspektywy pracy mózgu człowieka. Mózg waży około 1,4 kilograma, czyli około 2% masy całego ciała, a mimo to zużywa ponad 20% całkowitej energii dostarczonej organizmowi. Jest on złożony z miliardów komórek nerwowych, neuronów przypisanych różnym funkcjom, które przez całe życie wykazują pewną elastyczność i plastyczność, umożliwiając człowiekowi naukę. Przez długie lata sądzono, że mózg uczy się wyłącznie do pewnego wieku, wieku krytycznego, co nie jest do końca prawdą w świetle najnowszych badań (Vetulani 2011, Blakemore/ Frith 2008: 27). W mózgu znajdują się miliardy neuronów i dziesięciokrotnie więcej komórek

glejowych tworzących tzw. osłonkę mielinową dla neuronowych przewodów zwanych aksonami. Uwzględniając wewnętrzne zróżnicowanie neuronów, badacze opracowali wyspecjalizowany uogólniony model neuronu, który składa się z jądra i ciała komórki otoczonych tzw. drzewem dendrytycznym i podłużnego aksonu znajdującego się w osłonce mielinowej. Drzewo dendrytyczne składa się z pojedynczych dendrytów zakończonych synapsami, które występują również na końcu każdego aksonu w postaci zakończeń synaptycznych. Synapsy są odpowiedzialne za odbieranie każdego rodzaju informacji. Co ciekawe, ilość dendrytów w mózgu danego człowieka zależy głównie od jego aktywności umysłowej. Drzewa dendrytyczne tworzą sieci całkowicie dostosowane do jego potrzeb. Te szlaki połączeń między synapsami, które są często wykorzystywane, stale się przekształcają i rozbudowują, natomiast te nieużywane są likwidowane. Stąd też raz nabyte umiejętności i przyswojone informacje należy nieprzerwanie ćwiczyć i rozwijać, w innym przypadku następuje ich powolny regres, a wręcz zanik lub zapomnienie (Kalat 2006, Blakemore/ Frith 2008, Spitzer 2012). Proces uczenia się

polega na tworzeniu obwodów przez neurony, które w tym samym czasie przekazują impulsy i na zmianie siły połączeń synaptycznych. Często używane synapsy rozrastają się i efektywniej przesyłają impulsy. Dlatego można również mówić o plastyczności synaps (Żylińska 2013: 27).

Odnosnie do samych połączeń między neuronami należy podkreślić fakt, że jeden neuron może tworzyć nawet 10 tysięcy połączeń z innymi komórkami nerwowymi. Komunikacja między nimi zachodzi poprzez synapsy, których ilość wiąże się nierozłącznie z ilością dendrytów, od których zależy powierzchnia neuronu. Efektywność wszystkich działań podejmowanych przez daną osobę idzie w parze z siłą połączeń synaptycznych, która z kolei wynika z jej doświadczeń życiowych. Często używane drogi w procesie przetwarzania informacji są uprzywilejowane, tym samym mocniejsze i bardziej wydajne. Neurony i połączenia istniejące między nimi wykazują tendencję do łączenia się w grupy ukierunkowane na wykonanie konkretnych zadań. Rozwijanie umiejętności, uczenie się powoduje wzmocnienie określonych połączeń oraz powstanie lokalnych wyspecjalizowanych grup neuronów. Tego rodzaju proces specjalizacji zachodzi jednak bardzo powoli, choć pewne zmiany zachodzą w mózgu nawet po krótkim okresie nauki. Jak podkreślają neurobiolodzy, w dzieciństwie i w okresie wzrastania powstaje najwięcej połączeń między neuronami wykorzystywanych następnie przez całe życie (Aamodt/ Wang 2010). Niemniej w dorosłym życiu plastyczność mózgu nie zanika, ale aby mózg mógł utworzyć nowe sieci neuronalne niezbędna jest adekwatna ilość powtórzeń i ćwiczeń. Prawdą okazuje się stwierdzenie, że proces uczenia się wymaga czasu i praktyki, a żadne cudowne środki przyspieszające ten proces nie istnieją (Żylińska 2013: 34).

Ilość informacji napływających ze świata zewnętrznego do mózgu wynosi około 100 megabajtów na sekundę. Informacje te są następnie konwertowane na impulsy, natomiast jeden neuron może przyjąć i przesłać dalej do 300 impulsów na sekundę. Mózg człowieka pracuje jak najlepsze oprogramowanie komputerowe, tworząc sieci powiązań synaptycznych, przez które przesyłane są impulsy przy pomocy odpowiednich substancji chemicznych zwanych neuroprzebieżnikami. Wyspecjalizowane sieci synaptyczne tworzą wewnętrzne ośrodki odpowiedzialne za konkretne zadania, na przykład ośrodek Broki nadzoruje proces mówienia, pole Wernickego rozumienie mowy, mózdzek informacje sensoryczne. Za proces uczenia się i jednocześnie orientację przestrzenną odpowiada hipokamp. Te struktury działają zawsze w sposób zintegrowany, współpracując ze sobą i synchronizując przekaz impulsów. Ważną funkcję pełnią tu wspomniane wcześniej komórki glejowe otaczające aksony tworzące osłonę mielinową, której grubość decyduje o szybkości przesyłania impulsów: im ta warstwa izolacyjna jest grubsza, tym przekaz szybszy i bardziej wydajny. Proces jej powstawania wiąże się z wiekiem jednostki, tzw. proces mielinizacji kończy się przeważnie około 30 roku życia i zależy głównie od ilości bodźców napływających ze środowiska zewnętrznego. Komórki glejowe powstają, kiedy otoczenie jest bogate w bodźce, a dana osoba ma możliwość nieustannego świadomego i nieświadomego uczenia się. W przeciwnym razie proces kształtowania się mieliny zachodzi w sposób znacznie bardziej ograniczony, przez co przekaz impulsów zachodzi wolniej w całym późniejszym życiu jednostki (Spitzer 2012, Żylińska 2013: 36). Dlatego też, aby zapewnić właściwe utworzenie się warstwy mieliny, niezwykle ważne jest stworzenie właśnie we wczesnym okresie jej życia optymalnych warunków do nauki i ogólnego rozwoju.

Interesującym zagadnieniem wydaje się również relacja naszego mózgu ze światem zewnętrznym. Otóż, jak dowodzą badania, około 4 milionów włókien nerwowych wychodzi na zewnątrz, co w zestawieniu z łączną ilością połączeń synaptycznych świadczy o tym, że działanie mózgu ukierunkowane jest głównie na niego samego, a wpływ bodźców napływających z zewnątrz ma ograniczony wymiar. Proces przetwarzania informacji zachodzi też inaczej u każdego człowieka w zależności od indywidualnych doświadczeń, wiedzy i umiejętności. Na tę samą sytuację poszczególne osoby mogą zareagować w zupełnie inny sposób, ponieważ ich mózgi i wewnętrzne struktury neuronalne kształtowały się w odmiennych okolicznościach. Wszystkie bodźce przetwarzane są w sposób subiektywny pod kątem własnego ja. W procesie uczenia się wszystkie informacje analizowane są przez pryzmat ich rzeczywistej przydatności. Jak już zostało to wcześniej wspomniane, szybciej przyswajane są te elementy, które pozostają w zbieżności z potrzebami uczącego się lub też odnoszą się do jego doświadczenia życiowego. Fakt ten wynika z ograniczonych możliwości przetwarzania mózgu, który musi dokonać selekcji informacji według kryteriów: nowe – znane, ważne dla mnie – nieważne, przydatne dla mnie – nieprzydatne, ciekawe – nudne itd. (Roth 2011). To, co zostanie sklasyfikowane

jako nowe, ważne lub przydatne, przechodzi w pierwszej kolejności do dalszego etapu przetwarzania. Tym samym jeśli treści przeznaczone do nauki będą przedstawione w interesujący sposób lub okażą się przydatne, to proces uczenia się nabierze żywszego tempa. W przeciwnym wypadku proces uczenia się zostanie wymuszony i zajdzie wyłącznie na poziomie powierzchniowym, nie pozostawiając trwałych śladów pamięciowych. Spitzer wskazuje również na sferę emocjonalną, która odgrywa tu ważną funkcję: pozytywne emocje, przyjemność płynąca z nauki, lekka doza stresu i adrenaliny mają korzystny wpływ na proces przetwarzania informacji, natomiast zbyt duży poziom stresu, negatywne nastawienie, narzucanie nieprzydatnych dla uczących się treści przynoszą odwrotne efekty (Spitzer 2012: 123).

Istotnym zjawiskiem w procesie przetwarzania informacji oraz uczenia się jest „statystyczne wnioskowanie” przeprowadzane przez mózg. Oznacza to, że mózg człowieka uczy się poprzez samodzielne wychwytywanie reguł i prawidłowości na podstawie dostarczonych mu przykładów. Jedynie hipokamp wydaje się być w stanie przyswoić analizę opisową o wysokim stopniu abstrakcji. Postęp w procesie uczenia się wiąże się nierozdzielnie z poznaniem nie reguł, lecz szeregu przykładów użyć, które to mózg samodzielnie uogólnia i klasyfikuje według odpowiednich kategorii. To statystyczne wnioskowanie zachodzi w sposób nieuświadomiony, wspomagając świadome uczenie się, przy założeniu, że przebiega ono w prawidłowym porządku, czyli oddolnie, od konkretnych przykładów do zasad:

Patrząc na to przez pryzmat uczenia się w szkole czy na uniwersytecie, widzimy, że nie może chodzić o beźmyślne uczenie się regułek na pamięć. To, czego potrzebują dzieci, to przykłady. Bardzo dużo przykładów, w miarę możliwości poprawnych i dobrych. Reguły wymyślą wtedy same (Spitzer 2012: 68).

To założenie stanowi ważny aspekt w przypadku nauczania języków, gdzie często kładzie się zbyt duży nacisk na pamięciową naukę reguł gramatycznych. Tymczasem poprzez dostarczenie odpowiedniej ilości przykładów uczący się drugiego języka może samodzielnie dojść do zasad rządzących użyciem danych elementów językowych. Uczenie się pamięciowe reguł i definicji nie przychodzi łatwo, to duży wysiłek dla mózgu, szczególnie w przypadku, kiedy dana osoba nie widzi głębszego sensu tej nauki. Język służy przede wszystkim do komunikacji, a nie usprawni jej z pewnością znajomość opisowa zasad odmiany czasowników czy też przypadków rzeczownika. Jak dowodzą badania, mechaniczne, pamięciowe uczenie się nie prowadzi do głębokiego przetwarzania informacji, którego warunkiem jest podejście rozumowe oparte na nadawaniu znaczeń (Bogaards 1994, Spitzer 2012, Żylińska 2013). Spitzer zaznacza, że „zwłaszcza w przypadku języka, to, czego się uczyliśmy, w bardzo małym zakresie istnieje w formie językowej (jako wiedza). Zdecydowana większość naszych kompetencji językowych tkwi w nas

wcale nie w formie językowej, ale właśnie jako umiejętności, a nie wiedza” (Spitzer 2012: 56). Żylińska dodaje w tym punkcie, że, biorąc pod uwagę sposób, w jaki powstają i rozwijają się sieci neuronalne, lepsze efekty uzyska się, jeśli uczący się samodzielnie sformułuje definicję lub regułę w oparciu o dostarczone przykłady. Takie podejście wymaga od niego aktywnej i zaangażowanej postawy ukierunkowanej na ich zrozumienie i analizę indukcyjną. Nowo nabyta wiedza i umiejętności powinny też mieć zastosowanie praktyczne, co w przypadku nauczania języków nie powinno być trudne, uwzględniając cele komunikacyjne języka. Samodzielne odkrywanie zasad, czyli metodologia indukcyjna, znane już jest od dawna w glotodydaktyce, jednak cały czas w trybie edukacji formalnej osoby uczące się muszą uczyć się na pamięć opisowych reguł gramatycznych, których nierzadko nie znają nawet w swoim rodzimym języku. Wyniki badań dowodzą, że neuroprzekazniki niezbędne w procesie uczenia się uwolnią się dopiero wtedy, kiedy mózg uzna napływające bodźce za ważne, ciekawe lub przydatne. Powierzchowe ćwiczenia językowe, takie jak łączenie elementów z dwóch kolumn, uzupełnienie luk brakującymi wyrazami czy zaznaczanie prawidłowych odpowiedzi, nie przyczyniają się do głębszego przetwarzania i zapamiętywania informacji, ponieważ często są nudne i powtarzalne, nie realizując żadnych określonych celów komunikacyjnych, a język to narzędzie komunikacji.

Do pewnego stopnia warunkiem osiągnięcia sukcesu w nauce języka jest odpowiednio długi czas ekspozycji na język, dostarczenie szeregu przykładów użyć, aktywna i zaangażowana postawa uczącego się oraz przetwarzanie informacji na poziomie semantycznym. Według Butzkamma cytowanego przez Żylińską „zawsze tylko teksty, teksty, teksty. Mniej zasad, a więcej przykładów” (Butzkamm 2004, Żylińska 2013: 104). Poprzez dostarczanie osobom uczącym się odpowiednich przykładów, pomaga im się zrozumieć zasady gramatyczne. Ich mózgi są w stanie samodzielnie sformułować regułę, a następnie zastosować ją w innych kontekstach do tworzenia własnych wypowiedzi. Niemiecki pedagog wskazuje na jeszcze jeden ważny czynnik: czas niezbędny do wyraźnego polepszenia umiejętności językowych. Jego zdaniem potrzeba co najmniej czterech godzin tygodniowo, aby móc zaobserwować większy udział procesu zapamiętywania w stosunku do zapamiętania treści językowych (Butzkamm 2004).

Niemniej interesujące wyniki otrzymali badacze analizujący procesy zachodzące w mózgu w trakcie nauki drugiego języka. Skany komputerowe mózgu potwierdziły, że już nawet po trzech miesiącach nauki jakiegokolwiek umiejętności widoczne są w nim zmiany w zagęszczeniu istoty szarej (GM) (Draganski i in. 2004). Badania prowadzone przez zespół Mechelli dowiodły, że u osób uczących się drugiego języka są widoczne zmiany w ich systemie neuronalnym. Stopień i jakość tych zmian zależy głównie od dwóch czynników: wieku, w którym to dana osoba rozpoczęła naukę i poziomu kompetencji językowej: im bardziej zaawansowany, tym zmiany są wyraźniejsze (Mechelli i in. 2004). Natomiast badania innego

zespołu wykazały dodatkowo, że pierwsze strukturalne zmiany pojawiają się dość szybko, bo już po paru tygodniach, ale pod warunkiem, że nauka przebiega intensywnie, a uczący się jest w nią mocno zaangażowany. Osterhout, Poliakov i inni przeprowadzili roczny eksperyment, angażując do tego 14 studentów uczących się języka francuskiego od poziomu podstawowego, których pierwszym językiem był angielski. Przy użyciu wyspecjalizowanego sprzętu wykonane zostały skany mózgu z zaznaczonymi miejscami czynności elektrycznej mózgu (ERP) w momencie wydarzenia zewnętrznego, w tym przypadku reakcji na bodziec językowy. Okazało się, że zmiany zachodzące pod wpływem nauki języka stały się widoczne już po paru tygodniach intensywnego kursu, na który uczęszczali studenci. Co więcej dowiedziano, że szybciej przyswajane były te elementy językowe, które z jednej strony były zbieżne z rodzimym językiem uczących się, z drugiej były wyraźnie realizowane na płaszczyźnie fonetyczno-morfologicznej. Natomiast elementy nieistniejące w pierwszym języku lub nierealizowane w oczywisty sposób były przyswajane wolniej, szczególnie na początku nauki języka (Osterhout/ Poliakov/ Inoue 2006).

Reasumując, wyniki powyższych badań świadczą o niezwykle dynamicznym charakterze mózgu człowieka, który jest w stanie zmieniać własne parametry i połączenia synaptyczne stosownie do określonych potrzeb i wymagań środowiskowych. Proces neurogenezy, czyli powstawanie nowych komórek nerwowych w ośrodkach odpowiadających za procesy poznawcze, takich jak hipokamp i kora mózgowa, może zachodzić niezależnie od wieku, choć we wczesnym okresie życia ma on najbardziej wzmożony charakter¹⁹. Wiąże się on ze wspomnianą już neuroplastycznością polegającą na nieustannym zmienianiu się struktur neuronalnych i synaptycznych przy jednoczesnym zachowaniu systemowej natury mózgu. W przypadku gdy pojawia się konieczność przyswojenia nowych umiejętności, powstają nowe połączenia lub utrwalają się te już istniejące. Tymczasem komórki lub synapsy nieużywane zostają usunięte. Jak pisze Żylińska neurony „umierają z nudów” i to dosłownie: plastyczność mózgu wykazuje również pewien dynamizm: jeśli dane umiejętności nie są odpowiednio rozwijane, nie dostarcza się mózgowi potrzebnych bodźców, to neurony są likwidowane, a te umiejętności powoli zanikają (Shors 2009, Żylińska 2013: 85).

¹⁹ Neurogeneza to zjawisko potwierdzone stosunkowo niedawno, jeśli chodzi o mózgi jednostek dorosłych. Powszechnie było wiadomo, że komórki nerwowe tworzą się w fazie prenatalnej oraz w wieku dziecięcym. Jeśli chodzi o późniejsze okresy życia, to istniało tu wiele rozbieżności między naukowcami, którzy wręcz raczej kontestowali możliwość neurogenezy u dorosłych. Obecnie badania potwierdziły, że nowe komórki powstają w hipokampie przez całe życie, a mózg jest ośrodkiem niezwykle plastycznym (Vetulani 2010, Shors 2012, Żylińska 2013).

2.4. Indywidualne cechy uczącego się

Istotnym czynnikiem w badaniach nad procesem uczenia się w perspektywie neurodydaktycznej są też indywidualne różnice pomiędzy uczącymi się. Wszystkie podsystemy biorące udział w tym procesie wykazują dwoisty charakter: z jednej strony uniwersalny, typowy dla wszystkich uczących się, z drugiej indywidualny, właściwy tylko danej jednostce. Przykładem takiego stanu rzeczy jest pamięć, której funkcjonowanie przebiega według stałego schematu neurobiologicznego, ale to autonomiczne cechy jednostki wpływają na szybkość i jakość procesu zapamiętywania. To samo wydarzenie w mózгах różnych osób wywrze inne ślady pamięciowe i nigdy nie będą one takie same. To historia mózgu konkretnego człowieka, jego emocje, doświadczenia, istniejące połączenia synaptyczne zadecydują o tym, co i na jak długo pozostanie w pamięci. Tym samym procesy poznawcze to jednocześnie zjawiska uniwersalne, specyficzne dla każdego człowieka, które zachodzą przy zaangażowaniu danych struktur mózgowych i połączeń synaptycznych oraz zjawiska indywidualne zależne od niepowtarzalnych cech jednostki. Do czynników indywidualnych należy zaliczyć wiek, który decyduje o potencjalnych możliwościach poznawczych, pamięć odpowiedzialną za jakość i ilość magazynowanych informacji, inteligencję, osobowość nie pozostające bez wpływu na relację jednostki ze światem zewnętrznym, style poznawcze wiążące się z uzdolnieniami i predyspozycjami wynikającymi z wewnętrznych wrodzonych możliwości i talentów do uczenia się danych umiejętności, motywację stanowiącą najważniejszy bodziec popychający jednostkę do działania, strategie uczenia się stosowane w trakcie procesu uczenia się oraz percepcję i uwagę niezbędne do głębszego przetworzenia informacji.

Odnośnie do czynników indywidualnych określających proces uczenia się Ellis proponuje wprowadzenie rozróżnienia między czynnikami osobistymi a ogólnymi. Te pierwsze mają idiosynkratyczny charakter, dotycząc podejścia osoby uczącej się do własnej nauki, te drugie są wspólne dla wszystkich uczących się, a różnice dotyczą stopnia ich oddziaływania na proces uczenia się. Czynniki ogólne dzielą się z kolei na dwie podkategorie: zmienne, takie jak, na przykład, motywacja, które mogą się zmieniać w czasie zależnie od okoliczności, podlegając działaniu innych czynników, w tym osobistych i niezmiennych, jak inteligencja czy predyspozycje językowe (Ellis 1985: 100).

Warto też dodać, że czynniki indywidualne są niezwykle trudne do zbadania pod względem metodologicznym. W celu określenia wpływu cech, takich jak motywacja, zdolności językowe, pamięć stosowano takie metody badawcze jak kwestionariusze, dzienniki uczniowskie, wywiady z pojedynczymi osobami lub całymi grupami. Umożliwiały one wyodrębnienie pewnych zmiennych i ogólnych prawidłowości, ale z drugiej strony uzyskane tą drogą dane mogą być mylące, ponieważ respondenci często udzielają takich odpowiedzi, jakich w ich mniemaniu się od nich oczekuje lub też próbują jak najlepiej wypaść (Schumann 1977, 1980, Ellis 1985).

Poniżej zostaną pokrótce przedstawione wybrane koncepcje dotyczące czynników związanych z osobą uczącego się, które mają bezpośredni wpływ na omówiony wcześniej mechanizm przetwarzania informacji, przez co determinują proces uczenia się drugiego języka. W tym ujęciu poprzez pojęcie informacji rozumie się *input*, czyli dostarczony bodziec językowy, na który dana jednostka odpowiada, uruchamiając własne zasoby intelektualne i możliwości poznawcze. U każdego uczącego się te podsystemy mechanizmu przetwarzania funkcjonują inaczej i zależą od zestawu czynników indywidualnych, dlatego też stosowanie tej samej metody dydaktycznej przyniesie zupełnie odmienne efekty u różnych osób.

2.4.1. Wiek

Wpływ zmiennej wieku na proces uczenia się/przystawiania języka bywa dość często badany w porównaniu z innymi indywidualnymi czynnikami, jak na przykład motywacją, stylami poznawczymi lub predyspozycjami językowymi. Jak podkreśla Ellis, w naszej świadomości funkcjonuje nieprawdziwy mit, że dzieci uczą się języka ogólnie szybciej i lepiej niż dorośli, zasada ta dotyczy na pewno poprawności wymowy, ale w przypadku innych aspektów języka nie jest już tak oczywista. Zdaniem Ellisa należy rozróżnić wpływ wieku na poszczególne zjawiska, takie jak kolejność przyswajanych elementów, tempo nauki i osiągnięty poziom biegłości językowej (Ellis 1985: 105). Na każdy z tych punktów zmienna wieku wywiera inny efekt, na przykład badania nie wykazały znaczących różnic w kolejności przyswajania struktur gramatycznych: porządek wydaje się taki sam we wszystkich przedziałach wiekowych u dzieci, nastolatków i osób dorosłych (Bailey i in. 1974, Fathman 1975, Cazden 1975, Ellis 1985). Natomiast wiek na pewno determinuje tempo i sukces w nauce języka, przy czym ten ostatni uwarunkowany jest również przez inne czynniki indywidualne, jak choćby predyspozycje językowe i strategie uczenia się.

Pod względem teoretycznym, jedna z głównych hipotez zakłada istnienie okresu krytycznego oznaczającego moment, do którego proces przyswajania języka zachodzi naturalnie i bez wysiłku ze strony osoby uczącej się. W latach 50. XX wieku Panfield i Roberts założyli, że optymalny okres dla uczenia się języka to pierwsze 10 lat życia. W tym czasie mózg cechuje największa plastyczność, która wraz z początkiem dojrzewania dziecka stopniowo zanika w wyniku lateralizacji funkcji językowych w lewej półkuli. W kolejnych latach teoria ta została rozwinięta przez Lennenberga (1967), który na podstawie badań nad działaniem ośrodków odpowiedzialnych za funkcję mowy u dzieci i osób dorosłych stwierdził, że proces przyswajania języka zachodzi łatwiej u tych pierwszych, co świadczyć miało o istnieniu okresu krytycznego (Ellis 1985). U podstaw tej koncepcji leżało założenie, iż neurofizjologiczny proces dojrzewania jednostki osiąga maksymalny poziom

około 12 roku życia, właśnie w momencie końcowej lateralizacji półkul. Jednak późniejsze badania dotyczące rozwoju mózgu i przyswajania języka nie znalazły dowodów potwierdzających tę hipotezę, a wręcz przeciwnie nie dowiodły istnienia jednego momentu krytycznego, od którego przyswojenie pierwszego języka stałoby się niemożliwe. Singleton i Titone w oparciu o wyniki późniejszych studiów neurologicznych podkreślają dwa ważne zjawiska: po pierwsze proces lateralizacji zachodzi dużo wcześniej przed okresem dojrzewania, po drugie pewne mechanizmy uczenia się języka są wyrównywane przez obie półkule, a lateralizacja nigdy nie jest całkowita (Titone 1993, Pichiassi 1999: 242).

Krytyka hipotezy zakładającej istnienie jednego okresu krytycznego doprowadziła do wysunięcia kolejnej hipotezy, według której w życiu jednostki można wskazać wiele następujących po sobie okresów krytycznych, a proces uczenia się przebiega według swoistego kalendarza neurologicznego (Seliger 1978, Ellis 1985, Pichiassi 1999: 242). Proces lateralizacji i lokalizacja funkcji mowy ma charakter stopniowy i zachodzi przez całe życie, przez co różne aspekty języka rozwijają się na innych etapach tego procesu.

Badania empiryczne ukierunkowane na określenie wpływu zmiennej wieku na proces uczenia się drugiego języka czy też istnienia okresów krytycznych dowiodły, że nastolatki i osoby dorosłe uczą się szybciej od dzieci, które z perspektywy czasu mogą jednak osiągnąć najlepsze efekty. Grupą najbardziej uprzywilejowaną okazały się mimo wszystko osoby w wieku nastoletnim między 12 a 15 rokiem życia. W porównaniu z dziećmi ich szybkość nauki jest zbliżona do tej charakterystycznej dla osób dorosłych dzięki rozwiniętym już mechanizmom poznawczym, a swoista elastyczność językowa i łatwość zapamiętywania wynikają ze stosunkowo młodego wieku i wysokiej plastyczności mózgu. Dzieci poniżej 10 roku życia uczą się wolniej, choć jeśli kontynuują naukę, mają większe szanse osiągnąć wyższe poziomy biegłości językowej. Ich proces uczenia się ma charakter automatyczny, nierefleksyjny i raczej nieuświadomiony, ale otwarty na język i wartości jakie on ze sobą niesie (Pichiassi 1999: 241–242). Wyraźne postępy widoczne są również u osób dorosłych, które już nabyły swój pierwszy język, posiadają wiedzę metajęzykową i umiejętności analityczne, dzięki czemu uczą się w sposób świadomy i refleksyjny, potrafiąc określić własne potrzeby i cele. Ich problemy dotyczą często wymiaru fonetycznego języka docelowego (DeKeyser 2012), a osiągnięty poziom językowy zależy od szeregu innych zmiennych jak, na przykład, czasu nauki formalnej, długości i rodzaju ekspozycji na język, predyspozycji, poziomu wykształcenia i uspołecznienia czy też relacji między językiem rodzimym a docelowym (Larson-Hall 2008, Abrahamsson/ Hyltenstam 2009).

Badania Abrahamssona i Hyltenstama polegały na poddaniu grupy 195 osób serii skomplikowanych testów dotyczących poprawności na polu wymowy, gramatyki i słownictwa. Poziom znajomości języka u respondentów był bardzo wysoki, zgodnie z ich deklaracją zbliżony do poziomu rodzimych użytkowników języka,

tymczasem analiza wyników dowiodła, że tylko 41 osób zostało rzeczywiście ocenionych na tym poziomie i były to osoby o wyższym wykształceniu mające dużą świadomość języka i które dodatkowo długo uczyły się języka w kontekście formalnym. Inne badania niestety nie potwierdziły do końca tej zależności, natomiast wykazały, że najwyższy poziom znajomości języka osiągnęły osoby, które uzyskały również najlepsze wyniki w testach predyspozycji językowych (Harley/ Hart 1997, DeKeyser i in. 2010). Wszystkie badania i analizy pomimo zastosowania różnych narzędzi badawczych udowodniły, że wiek, w którym rozpoczyna się naukę drugiego języka, nie wpływa na szybsze tempo przyswajania, a jedynie na rozwój prawidłowej wymowy. Przeciwnie, to dorośli początkowo uczą się szybciej od dzieci, dysponując bardziej rozwiniętymi mechanizmami poznawczymi, natomiast grupą, która najlepiej sobie radzi i najszybciej osiąga wymierne efekty w nauce gramatyki i słownictwa są osoby w wieku nastoletnim, oczywiście przy odpowiednim nakładzie pracy. Czas nauki formalnej lub ekspozycji implicytnej na drugi język ma znaczący wpływ na poziom jego znajomości, w tym drugim przypadku jest on wyższy głównie odnośnie do umiejętności komunikacyjnych w życiu codziennym, niższy – do poprawności gramatycznej i leksykalnej. W wieku dorosłym różnice w procesie przyswajania języka wynikają z takich czynników jak: ogólne umiejętności poznawcze, inteligencja, predyspozycje językowe czy też wiedza metajęzykowa (Rosansky 1975). Z jednej strony osoby dorosłe i nastolatki potrafią zaplanować swoją wypowiedź, przewidzieć pewne trudności i zastosować właściwe strategie komunikacyjne, z drugiej wzrasta w nich działanie filtra emocjonalnego, które może blokować naukę bardziej niż u dzieci:

nell'apprendente adolescente o adulto aumenta il peso di quello che Krashen ha indicato come filtro affettivo, cioè un blocco mentale e psicologico che impedisce che l'input linguistico si trasformi in intake (Pichiassi 1999: 245).

Jak wynika z powyższych badań, koncepcja okresu krytycznego nie może być do końca dowiedziona, ponieważ wiek nie stanowi czynnika działającego niezależnie na proces uczenia się/przyswajania języka, lecz wiąże się on z wieloma innymi czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Zdaniem DeKeysera nawet badania z zakresu neuronauk nie są w stanie wskazać korelacji zachodzących między procesem dojrzewania jednostki a uczeniem się poszczególnych aspektów języka drugiego lub obcego. Problem też wynika z nadmiernej różnorodności metodologicznej i sprzętu zastosowanego do analizy aktywności mózgu:

cognitive neuroscience data tend to be extremely variable from study to study and hard to interpret, let alone to predict. Predictive validity is still a distant goal in most neuro-imaging research, and in the neuroscience of second language acquisition in particular (DeKeyser 2012: 446).

Zatem pozostają otwarte pytania dotyczące hipotezy okresu krytycznego, której nie potwierdziły badania empiryczne. Czy to oznacza, że istnieje kilka okresów krytycznych zależnych od plastyczności mózgu powiązanych z wiekiem i dojrzewaniem jednostki? Jak zmienna wieku wpływa na poszczególne zjawiska w procesie przyswajania języka: jego tempo, efektywność i jak współgra ona z obraną metodologią nauczania? Te wszystkie zagadnienia wymagają dodatkowych studiów, których wyniki mogą pozytywnie wpłynąć na rozwój podejść dydaktycznych w kontekście edukacji formalnej.

2.4.2. Pamięć

Pamięć, mechanizmy przetwarzania i magazynowania informacji, jak zostało to wcześniej podkreślone, z jednej strony wykazują uniwersalny charakter, z drugiej zależą od indywidualnych cech jednostki i jej możliwości poznawczych. Według Dakowskiej pojęcie pamięci odnosi się do „magazynu służącego przechowywaniu informacji na krótszy lub dłuższy czas (...), jak i do różnego rodzaju systemów przechowywania informacji, czyli wiedzy” (Dakowska 2001: 31). Wiedza powstała w wyniku uczenia się implicytnego lub eksplicytnego magazynowana jest podobnie jak zdobyte doświadczenia życiowe dzięki przenikaniu się funkcji tworzenia reprezentacji mentalnych.

Proces uczenia się powoduje aktywację poszczególnych rodzajów pamięci i jej zasobów. Psychologowie wyodrębnili następujące rodzaje pamięci: robocza (operacyjna), epizodyczna, semantyczna, proceduralna, percepcyjna i prospektywna, które z kolei można usystematyzować pod kątem zasobów krótkotrwałych lub długotrwałych (Żylińska 2013: 99).

Pamięć robocza, jedna z najlepiej zbadanych w ostatnich dziesięciu latach, ma ograniczoną pojemność, przez co przechowuje odebrane informacje bardzo krótko, np. numer telefonu, który udaje się zapamiętać na chwilę, po czym ucieka on z pamięci. Niemniej, jak podkreśla Spitzer, pełni ona niezwykle ważną rolę w złożonym procesie zapamiętywania, pozwalając manipulować nowo dostarczonymi informacjami (Spitzer 2012: 18).

Mechanizm działania pamięci roboczej polega na odbieraniu napływających ze świata zewnętrznego bodźców przy pomocy podsystemu percepcji, czyli rejestru sensorycznego zdolnego do odbioru i przechowania 7 +/- 2 jednostki od jednej do 3 sekund (Biehler/ Snowman 1982, Dakowska 2001, Spitzer 2012). Odbiór bodźców sensorycznych zachodzi w formie analogowej, czyli poprzez zachowanie tej samej modalności: bodziec wizualny pozostawi ślad w formie ikonicznej, bodziec dźwiękowy w formie echoicznej (Dakowska 2001: 32). W tym czasie poprzez proces uwagi przeprowadzana jest analiza selektywna jednostek, które albo znikają, albo są kodowane i przekazywane dalej do pamięci krótkotrwałej (Balboni

2012: 83–84). W magazynie pamięci krótkotrwałej mogą one pozostać przez jedynie 20 sekund, ponieważ jego pojemność jest ograniczona. Informacje postrzegane jako ważne przechodzą dalszy proces przetwarzania, docierając do magazynu pamięci długotrwałej, utrwalać się, jeśli są odpowiednio często powtarzane (ćwiczone) lub rozwinięte, to znaczy powiązane z zasobami już znajdującymi się w pamięci długotrwałej. Cały proces zapamiętywania zależy w dużym stopniu od możliwości percepcyjnych – „zauważania” napływających bodźców i stopnia zaangażowania uwagi w proces ich kodowania (Mackey i in. 2002). Informacje nieistotne lub też niepowiązane z tymi, które już znajdują się w magazynie pamięci długotrwałej, zostają odrzucone, nie podlegając dalszemu przetwarzaniu. Badania dotyczące pamięci roboczej wykazały istnienie zależności między tym rodzajem pamięci a procesem postrzegania czy też świadomego zauważania pewnych bodźców, co wydaje się niezwykle ważne podczas uczenia się. Schmidt (1990) i Robinson (1995) definiują pojęcie zauważania (ang. *noticing*) jako *cognitive registration*, dodając, że oznacza to „detection with awareness and rehearsal in short-term memory... necessary to learning and the subsequent encoding in long-term memory” (Robinson 1995: 318, cytowany w Mackey 2002: 359). Tym samym badacze zakładają, że zauważanie to proces ukierunkowanego świadomego postrzegania, który warunkuje jakość procesu uczenia się poprzez trwałość kodowania śladów pamięciowych. Nie wszyscy podzielają ten pogląd, zauważanie pojmując się również jako postrzeganie poprzez zaangażowanie uwagi selektywnej, a nie konieczności świadomości, czyli rejestrację wybranych bodźców i późniejsze ich przetwarzanie (Tomlin/ Villa 1994).

Abstrahując od szczegółowych definicji, mechanizm odbierania i rejestracji bodźców współdziała z pamięcią roboczą, której indywidualne cechy nie pozostają bez wpływu na procesy kodowania i przenoszenia informacji do pamięci długotrwałej. Wskazanie zakresu działania pamięci roboczej w procesach poznawczych, w tym procesie uczenia się drugiego języka, stało się celem wielu badań empirycznych z zakresu neuronauk i psychologii. Choć wiele pytań pozostaje bez odpowiedzi, dowiedziono, że możliwości pamięci roboczej i jej pojemność warunkują w pewnym stopniu proces przyswajania języka i osiągnięte przez daną osobę wyniki. Na przykład, istnieje związek między fonologiczną pamięcią krótkotrwałą a uczeniem się nowego słownictwa: im lepiej pod kątem fonetycznym dana osoba jest w stanie powtórzyć nowe słowa, tym lepiej je zapamiętuje, przez co utrwala się one w jej pamięci długotrwałej. Dowiedziono, że indywidualne możliwości pamięci roboczej i krótkotrwałej stanowią jeden z ważnych czynników decydujących o sukcesie w nauce (Service 1992, Ellis/ Schmidt 1997, Williams 1999, Mackey i in. 2002).

Wyselekcjonowane i odpowiednio zakodowane treści są magazynowane w pamięci długotrwałej, której czas przechowywania wydaje się nieograniczony. Struktura tego rodzaju pamięci charakteryzuje się dużym stopniem uporządkowania: wyróżnia się tu pamięć epizodyczną, czyli autobiografię danej osoby obejmującą

ułożony chronologicznie zapis jej doświadczeń i przeżyć oraz pamięć typologiczną – abstrakcyjną – skupiającą wyobrażenia, pojęcia, wewnętrzne relacje między nimi uporządkowane w sposób hierarchiczny. Wewnątrz tej drugiej struktury wyodrębniono pamięć semantyczną, która pełni szczególnie ważną rolę w procesie uczenia się języka, ponieważ odnosi się do znaczeń struktur językowych. Trzeba też dodać, że właśnie tutaj magazynowana jest wszelka wiedza opisowa zawierająca reguły, wzory, relacje semantyczno-gramatyczne, znaczenia słów i innych symboli. Pamięć semantyczna współgra z procesami poznawczymi człowieka, ulega wewnętrznym przekształceniom w wyniku przyswajania nowych informacji i zdobywania nowych doświadczeń przez osobę uczącą się (Dakowska 2001: 33, Żylińska 2013: 100).

W przypadku uczenia się języka drugiego lub obcego na jakość zapamiętywania nowych informacji wpływa głębokość ich przetwarzania na poziomie znaczeń. Rozwinięcie tych jednostek znaczeniowych powinno odbywać się poprzez powiązanie ich z tymi już obecnymi w pamięci semantycznej. Balboni zaznacza, że zapamiętywanie elementów językowych może być bardziej efektywne, jeśli osoba ucząca się zastosuje odpowiednie strategie oparte na kojarzeniu elementów podobnych lub całkiem odmiennych. Dodatkowym warunkiem sukcesu jest jej zaangażowana, pełna uwagi aktywna postawa, co umożliwi głębsze przetworzenie informacji językowych i przekształcenie struktury pamięci semantycznej (Balboni 2012: 84). Co więcej, rejestrowanie bodźców przychodzących z zewnątrz staje się bardziej efektywne, jeśli mają one postać multimodalną, to znaczy odbierane są jednocześnie w formie wizualnej i dźwiękowej. Jak dowodzą badania, ślad ikoniczny trwa 250–500 milisekund, ślad echoiczny 2–3 minuty, stąd też zapamiętuje się 10% tego, co się widzi, 20% tego, co się słyszy, i aż 50% tego, co się widzi i słyszy jednocześnie (Balboni 2012: 85).

Ważną rolę w procesie zapamiętywania odgrywa również sfera emocjonalna. W sytuacji pozytywnego nastawienia do procesu uczenia się czy też w przyjaznym dla osoby uczącej się środowisku w jej mózgu uwalniane są neuroprzekaźniki, takie jak noradrenalina, które ułatwiają zapamiętywanie. Natomiast w przypadku nadmiernego stresu, negatywnego nastawienia lub odczuwania lęku przed ewentualną porażką ciało migdałowe, struktura odpowiadająca za stany emocjonalne zachowuje się jak w stanie zagrożenia, blokując tym samym działanie hipokampu i proces przyswajania nowych informacji (Stevick 1976, Balboni 2012, Spitzer 2012, Żylińska 2013). Stąd też tak ważne wydaje się w procesie nauczania języka tworzenie odpowiednich warunków pracy, które będą wspomagać zapamiętywanie i przetwarzanie informacji.

Innym rodzajem pamięci jest pamięć proceduralna, która ma charakter utajony i polega na zapisywaniu umiejętności praktycznych i aktywności motorycznych, takich jak, na przykład, jazda na łyżwach, żonglowanie, pływanie. Proces przetwarzania tego rodzaju informacji przebiega często bez udziału świadomości i dotyczy działań rutynowych, często powtarzanych. Niekiedy uświadomienie sobie tego

rodzaju czynności może zakłócić ich przebieg. Pamięć proceduralna rozwija się od początku życia człowieka i wiąże się z automatyzacją zachowań i ruchem.

Pozostałe wyodrębnione struktury pamięci to: pamięć percepcyjna umożliwiająca rozpoznawanie bodźców na podstawie wcześniejszych doświadczeń; pamięć *priming*, która polega na selekcji tych informacji, które wiążą się z poprzednimi doświadczeniami danej osoby, w pewnym wymiarze wpływając na proces uczenia się poprzez nieuświadomione naśladowanie; pamięć prospektywna zorientowana na przyszłe wydarzenia, czyli na to, co trzeba wykonać w określonym czasie (Żylińska 2013: 313).

Jak widać, pamięć stanowi niezwykle złożoną i uporządkowaną strukturę, w której każdy jej poziom i podsystem współgra z innymi. Proces zapamiętywania rozpoczyna się od percepcji bodźców i ich odbioru przez pamięć roboczą, gdzie dochodzi do ich wstępnej selekcji – informacje istotne dla danej osoby zostają przesłane do pamięci krótkotrwałej, nieistotne usunięte – a kończy etapem utrwalania informacji w pamięci długotrwałej. Każdy moment stanowi ważny punkt w procesie uczenia się języka: treści językowe, które mają być zapamiętane, muszą zostać odpowiednio „podane”, następnie przetworzone przez struktury pamięci zawsze w tej samej kolejności. Pojemność pamięci i wydajność jej struktur wewnętrznych zależą od indywidualnych możliwości osoby uczącej się, choć schemat funkcjonowania pamięci ma charakter uniwersalny. Badania empiryczne wykazały, że ćwiczenie pamięci roboczej może pozytywnie wpłynąć na proces przyswajania języka, który z kolei stanowi doskonały środek do rozwijania własnych mechanizmów zapamiętywania.

2.4.3. Inteligencja i zdolności językowe

Niezwykle trudno jest zdefiniować pojęcie inteligencji, ponieważ obejmuje ona złożony zestaw cech indywidualnych i uniwersalnych i dotyczy różnych aspektów działalności człowieka. Gardner zaproponował definicję, w której zakłada istnienie pewnych warunków wstępnych i umiejętności określających charakter inteligencji:

a human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving – enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product – and must also entail the potential for finding or creating problems – thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge (Gardner 1983: 62).

Inteligencję pojmuje się jako ogólną teoretyczną zdolność rozumowania, czynnik leżący u podstaw umiejętności uczenia się, przetwarzania informacji. Nie dotyczy ona przyswojonych treści i zasobów wiedzy, lecz właśnie umiejętności uczenia się,

poznawania świata (McDonough 1981, Stern 1983, Ellis 1985). Określa się ją również jako czynnik „g”.

Jedną z istotniejszych teorii inteligencji wielorakich została przedstawiona przez Gardnera, który wyodrębnił siedem głównych rodzajów inteligencji, jednocześnie podkreślając ich ograniczony wymiar i konieczność prowadzenia dalszych badań nad rozwojem i rodzajami inteligencji. Badacz wskazuje na czynniki neurobiologiczne, społeczne i kulturowe wpływające na ogólny charakter intelektualnych możliwości człowieka, przez co wskazanie pewnych stałych typów staje się zadaniem wręcz niemożliwym. W jego ujęciu tych siedem (w innych publikacjach dziewięć) rodzajów inteligencji nie występuje pojedynczo, lecz stanowi kombinację elementów, spośród których zaczyna dominować wyraźnie jeden typ. Inteligencje wielorakie spotykają się w umyśle danej osoby, determinując jej umiejętności i procesy poznawcze. Wśród najważniejszych rodzajów należy wymienić następujące kategorie:

1. inteligencja językowa – oznacza zarówno zdolność pojmowania niuansów znaczeniowych i właściwego doboru słów, jak i umiejętność sprawnego wyrażania i opisywania stanów emocjonalnych, myśli, zagadnień abstrakcyjnych,
2. inteligencja logiczno-matematyczna – dotyczy umiejętności logicznego rozumowania, dokładnego analizowania i rozbierania złożonych elementów na czynniki pierwsze,
3. inteligencja przestrzenna – dotyczy umiejętności wyobrażania sobie położenia obiektów w przestrzeni, ich ewentualnej zmiany położenia, to myślenie przestrzenne, zdolność dokładnego odbierania bodźców wizualnych,
4. inteligencja muzyczna – oznacza wrażliwość na rytm, dźwięki, muzykę w ogólnym sensie, to dobry słuch i jednocześnie umiejętność rozumienia i tworzenia form ekspresji muzycznej,
5. inteligencja interpersonalna – wskazuje na umiejętność wczucia się w nastroj lub sytuację innych ludzi, łatwość nawiązywania relacji oraz sprawnego komunikowania się z innymi,
6. inteligencja intrapersonalna – odnosi się do zdolności analitycznych ukierunkowanych na własną osobę, do rozumienia siebie samego, swoich mocnych i słabych punktów, własnych celów i intencji,
7. inteligencja cielesno-kinestetyczna – umiejętność i świadomość własnego ciała, jego ruchów i rozwoju, to także zręczność manualna i sprawność fizyczna (Gardner 2011, Balboni 2012: 79).

Każdy z powyższych rodzajów inteligencji wpływa w odmienny sposób na sprawność w uczeniu się drugiego języka. Jak dodaje Balboni, osoba o przeważającym profilu inteligencji logiczno-matematycznym będzie bardziej zwracała uwagę na struktury gramatyczne, analizując je pod kątem powiązań logicznych. Natomiast jej sprawności komunikacyjne mogą rozwijać się wolniej i gorzej w porównaniu z osobą o inteligencji językowej lub interpersonalnej. Podobnie dla uczącegogo

się o inteligencji muzycznej przydatne w procesie nauki okażą się, na przykład, piosenki w drugim języku.

Inteligencję i jej udział w procesie nauczania próbuje się zmierzyć testami na inteligencję, których celem jest wskazanie poziomu umiejętności potrzebnych do przetwarzania informacji. W przypadku dydaktyki języków narzędzie to umożliwia poznanie umiejętności raczej metajęzykowych lub też tych wynikających z predyspozycji językowych, a nie umiejętności komunikacyjnych, które, jak dowodzą badania empiryczne, zależą od innych czynników, w tym pojemności pamięci roboczej (Genesee 1976, Ellis 2001, Lightbown/ Spada 2006). Zdaniem Ellisa, jeśli poziom lub typ inteligencji nie determinuje procesu przyswajania pierwszego języka u dziecka, to może on również nie mieć żadnego wpływu na proces uczenia się/przyswajania drugiego języka (Ellis 1985: 111). Cummins wyróżnia natomiast dwa rodzaje inteligencji warunkujące ten drugi proces: pierwszy odnosi się do teoretycznych umiejętności poznawczych, drugi do podstawowych umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych. Poziom biegłości językowej zależy od relacji istniejącej pomiędzy tymi kategoriami: za wiedzę gramatyczną, pisanie odpowiada pierwsza z nich, a za mówienie i rozumienie ta druga (Cummins 1979).

Podsumowując, należy podkreślić, że inteligencja rozumiana jako zdolność rozumowania i „zarządzania” własnymi umiejętnościami wpływa przede wszystkim na proces świadomego uczenia się w warunkach formalnych, a nie na sprawność komunikacyjną danej osoby zależną od innych czynników, jak choćby pamięci, wieku oraz indywidualnych predyspozycji językowych (Ellis 1985).

Te ostatnie w języku angielskim określa się terminem *aptitude*, a w języku włoskim *attitudine linguistica*. Pojęcie to wydaje się niezwykle trudne nie tylko do zdefiniowania, lecz także do zbadania empirycznego ze względu na jego dość nieprecyzyjny charakter. Można tu zadać pytania, czy osoba nie wykazująca predyspozycji językowych nie jest w stanie osiągnąć wysokiego poziomu biegłości albo o ile więcej czasu będzie potrzebowała, aby osiągnąć dany poziom w stosunku do osoby posiadającej takie predyspozycje? Wydaje się logiczne założenie, że osoby lepiej uposażone pod tym względem uczą się szybciej, lepiej lub skuteczniej, ale jak dowodzi doświadczenie wielu nauczycieli, zaawansowany poziom biegłości czy też sprawne umiejętności komunikacyjne nie zależą wyłącznie od tego czynnika, lecz stanowią wypadkową wielu indywidualnych cech i warunków zewnętrznych. Zdaniem Bandury cytowanego w Bielskiej (2011) osoby uczące się języka, które osiągną sukces, charakteryzują się silnym poczuciem własnej skuteczności niezależnie od ich zdolności i obiektywnych możliwości, dzięki czemu podejmują właściwe decyzje odnośnie do własnego procesu uczenia się, są wytrwałe, cierpliwe oraz stosują odpowiednie strategie uczenia się. Rozwój tej cechy u danej osoby zależy od czterech czynników, takich jak: wcześniejsze doświadczenie sukcesu; doświadczenia zastępcze polegające na obserwacji zachowań innych ludzi, szczególnie tych lepszych; słowna perswazja, czyli pozytywna informacja zwrotna otrzymana ze

świata zewnętrznego; reakcje emocjonalne towarzyszące nauce, przede wszystkim te pozytywne (Bandura 2003, Bielska 2011: 344). Zatem indywidualne predyspozycje językowe czy też zdolności w tym kierunku nie decydują wyłącznie o sukcesie, mogą jednak ułatwić naukę lub przyspieszyć jej tempo.

Carroll scharakteryzował pojęcie predyspozycji językowych jako zdolność do szybkiego uczenia się języka, co oznacza, że osoba wykazująca wysoki poziom predyspozycji w tym kierunku nauczy się języka szybciej i z większą łatwością niż inni uczący się, których indywidualne osiągnięcia będą zależeć przede wszystkim od innych czynników, w tym ich wytrwałości (Carroll 1991, Lightbown/ Spada 2006: 57). Zdaniem Carrolla predyspozycje w zakresie nauki języka obcego nie wiążą się w żaden sposób z procesem przyswajania pierwszego języka, ani z rodzajem ogólnej inteligencji, natomiast wynikają z pewnych indywidualnych cech struktury biologicznej i psychologicznej danej osoby (Carroll 2011: 238). Podobnie definiuje to pojęcie włoski badacz Pichiassi:

con questa si intende la particolare predisposizione o ‘talento personale’ specifico ad acquisire una lingua, indipendente dalla capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile (Pichiassi 1999: 245).

Według niego predyspozycje językowe mają charakter wrodzony – nie można się ich nauczyć – i są niezależne od innych cech lub zdolności, stanowiąc byt niezależny w umyśle osoby uczącej się. Niemniej należy się tu zastanowić, czy nie wynikają one z istnienia swoistych wewnętrznych relacji między inteligencją językową obejmującą umiejętności wyrażania się, inteligencją logiczno-matematyczną, czyli umiejętnośći analitycznych, oraz interpersonalną wpływającą na sprawność komunikowania się z innymi osobami. Zdaniem badaczy predyspozycje tego rodzaju mogą dotyczyć różnych obszarów językowych, co oznacza, że osoby uczące się wykazują większe zdolności, na przykład, w zakresie wymowy, zapamiętywania słownictwa, rozumienia i analizowania reguł gramatycznych lub też stylistyki tekstu (Skehan 1986, 1989, Pichiassi 1999). Nie mają one zatem charakteru uniwersalnego, lecz wpisują się w indywidualny profil danej osoby, jej możliwości pamięciowych, kognitywnych oraz inteligencji.

Carroll i Sapon (1959) na podstawie serii testów przeprowadzonych na 5000 osobach wskazali następujące elementy składowe predyspozycji językowych: zainteresowanie językiem, znajomość kodu językowego, pamięć asocjacyjna, kojarzenie dźwięków i symboli oraz zdolności indukcyjne. Te składniki wpływają z kolei na rozwój czterech niezależnych lub współwystępujących umiejętności, takich jak:

1. poprawne pod względem fonetycznym dekodowanie i wymowa słów,
2. wrażliwość gramatyczna – rozpoznawanie funkcji danych struktur w kontekście zdania,

3. mechaniczna łatwość w zapamiętywaniu materiału językowego,
4. podejście indukcyjne, czyli umiejętność zauważania różnic i podobieństw oraz dochodzenie do reguł poprzez obserwację przykładów użycia (Pichias-
si 1999: 247, Ellis 1985: 112).

Nauczyciel, który jest w stanie określić, w którym z powyższych obszarów jego uczniowie wykazują zdolności językowe, może przyspieszyć ich proces uczenia się języka oraz przewidzieć ewentualne problemy dzięki zastosowaniu odpowiednich metod i technik dydaktycznych. Jednak zdaniem Ellisa „zmierzenie” lub klasyfikacja predyspozycji językowych wydaje się zadaniem wręcz niemożliwym do wykonania, ponieważ cały czas nie wiadomo, które procesy poznawcze wchodzą w ich zakres, a które nie. Pozostaje również niejasna kwestia niezależnego przedstawiania predyspozycji językowych i inteligencji, które w pewnym stopniu wzajemnie się przenikają, współdziałając w procesie uczenia się języka. Oller podkreśla, że zdolność używania języka i ogólna inteligencja tworzą jeden byt i błędem jest epistemologiczne oddzielanie od siebie tych dwóch pojęć (Oller 1978). Przeciwnie, predyspozycje językowe stanowią swoisty rodzaj inteligencji dotyczącej heterogenicznego obszaru użyć językowych, począwszy od fonetyki, a kończąc na zdolnościach komunikacyjnych i stylistycznych wymagających od osoby uczącej się zastosowania umiejętności zintegrowanych. Dla Krashena pojęcie *linguistic aptitude* odnosi się wyłącznie do procesu uczenia się języka, a nie jego naturalnego przyswajania. To czynnik warunkujący sukces nauki formalnej odbywającej się w kontekście klasy. Natomiast w przypadku komunikacji zachodzącej poza klasą nie odgrywa on znaczącej roli. Ellis zaznacza z kolei, że nie ma żadnych dowodów świadczących o wpływie zdolności językowych na kolejność przyswajania elementów: podobnie jak w procesie przyswajania pierwszego języka przez dzieci uczenie się drugiego języka zachodzi według określonego porządku niezależnie od posiadanych zdolności.

Zdaniem wspomnianego badacza predyspozycje tego rodzaju rozwijają się wraz z wiekiem osób uczących się kolejnego języka, zależąc od ich indywidualnych możliwości abstrakcyjnego myślenia oraz stopnia rozwoju ogólnych procesów poznawczych. Stanowią czynnik decydujący o sukcesie w nauce w ograniczonym wymiarze i wyłącznie w kontekście nauki formalnej. Tutaj bowiem stosuje się narzędzia służące do ich diagnozowania i pomiaru. W ostatnich dziesięcioleciach do najczęściej stosowanych testów predyspozycji językowych należały tzw. MLAT, czyli *Modern Language Aptitude Test* oraz PLAB: *Pimsleur Language Aptitude Battery*. Ich celem było zbadanie przede wszystkim następujących obszarów wiedzy i umiejętności językowych: identyfikowania sfery fonetycznej języka i poprawnej wymowy, rozumienia słownictwa w kontekście zdania, analizowania zasad gramatycznych oraz możliwości pamięciowych. Natomiast testy pomijały rzeczywiste umiejętności komunikacyjne, które warunkują sukces procesu uczenia się języka w kontekście nieformalnym lub poza klasą, kiedy to język używany jest do osiągnięcia konkretnych celów niezwiązanych z procesem dydaktycznym (Krashen

1981, Ellis 1985, Lightbown/ Spada 2006, Skehan 2012). W tym przypadku ważną rolę odgrywają czynniki interpersonalne, ogólna umiejętność wchodzenia w interakcję z innymi jednostkami oraz pamięć robocza. Ta ostatnia w dużej mierze może decydować o ewentualnym sukcesie zarówno w warunkach nauki formalnej, jak i tej nieformalnej (Ellis 2001).

Abstrahując od zagadnień epistemologicznych, badania empiryczne dowiodły, że właściwe dobranie metody dydaktycznej do predyspozycji osób uczących się przyczynia się do zwiększenia efektywności nauczania. W Kanadzie M. Wesche przeprowadziła badania na próbie studentów, którzy zostali poddani testom predyspozycyjnym, a następnie przydzieleni do grup o zbliżonym zakresie umiejętności – grup kompatybilnych. W każdej grupie zastosowano inną metodę dydaktyczną odpowiednio do jej profilu wynikającego z testu. Jednocześnie, aby uwiarygodnić wyniki badania, wybrano grupy porównawcze – niekompatybilne, zróżnicowane pod kątem zdolności językowych i metod dydaktycznych. Najwyższy stopień satysfakcji zarówno u studentów, jak i nauczycieli zaobserwowano w grupach kompatybilnych, które osiągnęły lepsze wyniki w porównaniu z grupami niekompatybilnymi (Wesche 1981).

Z pewnością predyspozycje do nauki języków wpływają pozytywnie na proces uczenia się, ale nie są jedynym czynnikiem decydującym o sukcesie tego procesu. Pozostając w pewnej relacji z inteligencją danej osoby, współdziałają z innymi indywidualnymi czynnikami, jak na przykład motywacją czy też stylami poznawczymi. Jak wykazały badania, dopasowanie rozwiązań dydaktycznych do możliwości osób uczących się przyczynia się do zwiększenia efektywności procesu nauczania. Niemniej, co podkreślają badacze, nie należy zbyt mocno wiązać osiągnięć w nauce wyłącznie z ewentualnymi predyspozycjami językowymi.

2.4.4. Style poznawcze – style uczenia się

Pojęcie „stylu poznawczego” odnosi się do indywidualnych, wynikających z wewnętrznych uwarunkowań danej osoby sposobów postrzegania, przetwarzania i organizacji nowych informacji i umiejętności (Ellis 1985: 114, Lightbown/ Spada 2006: 59).

Jak dowodzą psychologowie, styl poznawczy wiąże ze stylem myślenia i uczenia się. Ten pierwszy stanowi proces bardzo złożony, wymagając większej aktywności od człowieka, udziału procesu samokontroli i odwoływania się do struktur pojęciowych, myślenia abstrakcyjnego i doświadczenia. Uczenie się, zdaniem Nosala, polega na poszukiwaniu, porządkowaniu i zapamiętywaniu nowych informacji (Nosal 2000: 472). W procesie uczenia się zostają zmodyfikowane wewnętrzne struktury wiedzy i umiejętności poprzez dodanie nowych danych do tych już istniejących. Każdy akt uczenia się powoduje pewne zmiany w człowieku, stanowiąc dla niego

nowe doświadczenie i wpływając na jego postawę (Fontana 1991). Indywidualny styl poznawczy warunkuje przebieg procesu uczenia się, i sprawia, że dana osoba przyjmuje określoną postawę względem tego doświadczenia, preferując pewne sposoby uczenia się, a nie inne.

Nosal podkreśla, że styl poznawczy jest:

wzorcem organizacji kształtującym się jako wypadkowa różnorodnych ograniczeń i możliwości energetycznych oraz poznawczych tkwiących w umyśle, a zdeterminowanych temperamentem, strukturą wiedzy (pojęć) i przebiegiem procesu samoregulacji (metapoznawania) (Nosal 2000: 470).

Samo słowo styl oznacza specyficzny sposób kompozycji czy też zachowania wynikający z niepowtarzalnego charakteru struktur mentalnych człowieka. Styl poznawczy to innymi słowy model organizacji tych struktur i związanych z nimi procesów. Nosal porównuje go do „kaskady interakcji obejmującej wiele mechanizmów mózgowych”. Metafora ta znakomicie oddaje istotę zagadnienia, wskazując na interaktywny charakter działania wszelkich funkcji mentalnych i niemożność ich oddzielnego traktowania. Odnośnie do procesu uczenia się i rozwijania umiejętności w zakresie języka Nosal zaznacza, że różnice w stylach uczenia się wynikają z różnorodnego oddziaływania temperamentu i zdobywanego doświadczenia językowego w kontekście konkretnego potencjału wykonawczego. Indywidualny styl językowy to wypadkowa czynników biologicznych, struktur wiedzy pojęciowej oraz nabytych wzorców komunikowania się. Wydaje się wysoce prawdopodobne, że reguła ta odnosi się również do procesu uczenia się drugiego języka, który oczywiście przebiega w innych warunkach, ale w pewnym wymiarze zależy od indywidualnego stylu poznawczego i językowego, temperamentu, struktur wiedzy ogólnej i doświadczenia danej osoby.

Psychologowie (np. Jonassen/ Grabowski 1992, Sternberg 1997, Nosal 2000, Witkin i in. 1979) proponują różne sposoby kategoryzacji stylów poznawczych. Ten najbardziej ogólny wskazuje na cztery podstawowe grupy dotyczące: organizacji pola informacji, poszukiwań struktur informacyjnych, organizacji kategorii pojęciowych i korzystania z własnych zasobów, i – ostatni – poznawczej kontroli, samoregulacji i metapoznawania. Pierwsza grupa stylów poznawczych odnosi się do relacji figura–tło, druga do możliwości percepcyjnych i mnemonicznych, trzecia obejmuje różnice w organizacji pojęć i ich stosowania, natomiast ostatnia, czwarta grupa możliwości intelektualnej samoregulacji. Pojęcie samoregulacji zostało rozwinięte przez Sternberga (1997), który wyodrębnił trzynaście stylów w obrębie pięciu głównych kategorii weryfikowanych przy pomocy odpowiedniego kwestionariusza. Te pięć kategorii to: przywiązanie do struktury, zaangażowanie, zakres, poziom i porządek (planowanie). W ramach pierwszego pojęcia funkcji Sternberg umiejscowił na przeciwstawnych biegunach następujące style: progresywny,

stanowiący vs konserwatywny i wykonawczy vs oceniający; drugiego: oligarchiczny – stanowiący; pojęcie zakresu odniósł do stylu zewnętrznego i wewnętrznego; pod pojęciem poziomu wyróżnił styl globalny i lokalny, a porządku: monarchiczny – hierarchiczny – anarchiczny.

Każda z wymienionych kategorii odpowiada podziałowi dychotomicznemu, stanowiąc swego rodzaju kontinuum, na którego biegunach znajdują się jednostki stojące do siebie w całkowitej opozycji, na przykład styl progresywny i konserwatywny objawiają się w dwóch zupełnie odmiennych podejściach do procesu uczenia się. Pierwszy z nich łączy się z postawą bardziej samodzielnią i niezależną, drugi, przeciwnie, z preferowaniem stylu bardziej pasywnego polegającego na postępowaniu według narzuconego schematu. Styl globalny i lokalny dotyczy sposobu postrzegania i analizowania treści: pierwszy z nich zakłada przejście od ogółu do szczegółu, drugi odwrotnie. Opozycja między stylem zewnętrznym a wewnętrznym odnosi się do ukierunkowania osoby na zewnątrz w kierunku innych osób i interakcji z nimi lub do wewnątrz, opierając się na własnym niezależnym toku myślenia i pojmowania świata.

Powyższe style poznawcze znalazły odniesienie w opisie stylów uczenia się polegających na przetworzeniu i zaabsorbowaniu nowych informacji w strukturach umysłowych. Balboni podkreśla konieczność odgraniczenia ich od rodzajów inteligencji, ponieważ odnoszą się one wyłącznie do zwyczajowo stosowanego przez osobę uczącą się podejścia do materiału, którego musi się ona nauczyć: „*stili di apprendimento che riguardano il modo di affrontare un compito in maniera, ad esempio, globale piuttosto che riflessiva*” (Balboni 2012: 80). Do podstawowych stylów uczenia się ułożonych według podziału dychotomicznego należą:

1. styl analityczny/globalny – pierwsze to podejście systemowe refleksyjne, drugie podejście intuicyjne polegające na uchwyceniu całości,
2. styl stanowiący/wykonawczy – jeden oparty na kreatywności, własnej inicjatywie i drugi bardziej skupiony na wykonywaniu zadań,
3. styl niezależny/zależny od pola – zdolność lub jej brak do wyodrębniania informacji lub figur szczegółowych z szerszego kontekstu,
4. samodzielność/niesamodzielność w procesie uczenia się – niezależne podejmowanie decyzji, wyznaczanie celów i poszukiwanie materiałów oraz rozwiązywanie problemów vs uczenie się według narzuconych schematów bez własnej inicjatywy,
5. umiejętność uczenia się na własnych błędach lub jej brak – sprawne analizowanie własnych błędów, podejście optymistyczne otwarte na polepszanie własnych umiejętności vs negatywne nastawienie do popełnianych błędów,
6. umiejętność przewidywania/trudności w przewidywaniu – umiejętne wyciąganie wniosków dotyczących przyszłych struktur językowych w oparciu o szerszy kontekst tekstu i informacje redundantne vs preferowanie analizy poszczególnych zdań wyrwanych z kontekstu,

7. tolerowanie/nietolerowanie dwuznaczności – postawa preferująca ujęcie globalne, tolerująca wszelkie niejasności lub dwuznaczności vs postawa dokładna, ukierunkowana na informacje usystematyzowane i jednoznaczne (Balboni 2012: 81–82).

Wymienione tutaj style uczenia się nie zostały poddane szczegółowym badaniom empirycznym, oprócz jednej kategorii: zależności/niezależności od pola. Rozróżnienie stylów poznawczych w kontekście tła rozwinął Witkin i in. (1979), wprowadzając również test służący do weryfikowania tej właściwości. W odniesieniu do nauczania języków test ten stosowano równoległe z testami diagnozującymi poziom poszczególnych umiejętności językowych, takich jak czytanie, pisanie, rozumienie, mówienie. Tego rodzaju badania przeprowadzili m.in. Białystok i Fröhlich (1977) oraz Naiman i in. (1978), stwierdzając, że czynnik ten wywiera ograniczony wpływ na efektywność wykonywania poszczególnych zadań, jak np. słuchanie ze zrozumieniem (uczniowie niezależni od pola). Badacze doszli do dwóch istotnych wniosków, że osoby zależne od pola uczą się szybciej w kontekście nieformalnym, natomiast te niezależne od pola w warunkach formalnych, w klasie. Druga kwestia dotyczy relacji między stylem poznawczym a wiekiem: niezależność od pola wykształca się u ludzi w późnych latach nastoletnich (Ellis 1985).

Niestety brak dokładnych danych empirycznych przedstawiających wpływ określonych stylów uczenia się na sukces w nauce drugiego języka. Każda osoba ucząca się wykazuje pewną specyficzną dla siebie kompozycję cech, które determinują jej sposób patrzenia na świat, percepcję, przetwarzanie, organizację i przywoływania informacji. Jeśli ten indywidualny styl poznawczy i wiążący się z nim styl uczenia się przynoszą efekty, to należy pozwolić takiej osobie pracować według zwyczajowego schematu działania. Chociaż, jak zauważa Balboni, nadmierne „chowanie się” we własnym podejściu i niesięganie po rozwiązania alternatywne może przynieść odwrotne efekty. Rolą nauczyciela jest tu wskazanie możliwych dróg indywidualnego rozwoju własnych sposobów myślenia i uczenia się.

2.4.5. Osobowość

Wpływ osobowości na proces uczenia się jakiegokolwiek przedmiotu wydaje się w pierwszym momencie oczywisty, a w szczególności w przypadku języków obcych, które wymagają tak naprawdę od osób uczących się pewnej odwagi i otwartości, aby móc porozumiewać się w nieojczystym języku. Wskazanie natomiast konkretnych cech mogących przyspieszyć lub opóźnić proces uczenia się lub jego konkretnych etapów nie jest już takie oczywiste. Badacze skoncentrowali swoją uwagę na kilku wybranych cechach, które, ich zdaniem, oddziałują na efektywność uczenia się kolejnego języka. Otrzymane wyniki nie dały jednak jednoznacznych odpowiedzi. Podobnie jak style poznawcze cechy te zostały przedstawione

w układzie dychotomicznym tworzącym kontinuum pomiędzy dwoma skrajnymi punktami. Do najczęściej badanych wartości należą (1) ekstrawersja – introwersja, (2) umiejętności społeczne, (3) podejmowanie – niepodejmowanie ryzyka, (4) poziom lęku wysoki – niski oraz (5) wewnętrzne zahamowania i ich brak (Ellis 1985, Komorowska 2002: 96–97, Balboni 2012).

Odnosnie do pierwszej pary zakładano, że osoby o osobowości ekstrawertycznej, będąc ukierunkowanymi na świat zewnętrzny i innych ludzi, uczą się szybciej, ponieważ łatwiej przychodzi im wypowiedzanie się i wchodzenie w interakcję. Z kolei introwertycy, skierowani do wewnątrz, starają się dużo nie mówić i raczej unikają zbyt częstych kontaktów z innymi osobami. Jak podkreśla Ellis, w czasie nauki ci pierwsi mają możliwość przetworzenia większej ilości bodźców językowych oraz częstszego ćwiczenia płynności w mówieniu, co w przypadku drugiej grupy będzie zachodzić wolniej i rzadziej. Niemniej badania nie potwierdziły tych założeń, nie znaleziono wyraźnej zależności pomiędzy tymi cechami osobowościowymi a osiąganym poziomem biegłości językowej. Introwertycy może nie wypowiadają się chętnie, ale koncentrując się na rozumieniu i analizie odbieranych treści, są w stanie osiągnąć wysoki poziom zaawansowania. Popołniają także mniej błędów w swoich wypowiedziach, które wydają się bardziej przemyślane i doszlifowane (Naiman i in. 1978, Ellis 1985). Ekstrawertycy oczywiście wykazują pewną przewagę podczas uczenia się języka, ale wyłącznie w obszarze umiejętności mówienia, w innych obszarach cecha ta nie warunkuje sukcesu. Według W. Fillmora (1979) w niektórych sytuacjach cichy obserwator może osiągnąć nawet lepsze rezultaty niż aktywny uczestnik interakcji.

Powyższe wartości łączą się do pewnego stopnia z umiejętnościami społecznymi. Zaliczają się do nich takie cechy jak: komunikatywność, umiejętność współpracy z innymi, rywalizacja oraz elastyczność. Badania przeprowadzone przez Fillmore i Stronga (1983) dowiodły, że osoby łatwo nawiązujące kontakt i potrafiące dostosować się do otoczenia uczą się szybciej w porównaniu z osobami przejawiającymi trudności w interakcjach społecznych. Kwestią sporną pozostaje jednak interpretacja wyników tych badań, które zostały ukierunkowane na parametry ilościowe, a nie jakościowe, ponieważ wypowiedzi osób mniej rozmownych czy też o gorszych umiejętnościach społecznych są rzadsze, ale niekiedy bardziej poprawne i dokładne. Liczy się tak naprawdę końcowy efekt, a tempo nauki zależy przecież nie tylko od cech osobowości, lecz od wiązki różnych atrybutów i możliwości umysłowych człowieka.

Istotną rolę odgrywa tu również postawa uczącego się wobec ryzyka lub sytuacji zagrażającej jego dobremu samopoczuciu. Porozumiewanie się w nieojczystym języku wiąże się prawie zawsze ze zwiększonym poziomem stresu i ryzykiem ośmieszenia się. Osoby odważniejsze podejmują to wyzwanie, nawet jeśli wiedzą, że mogą ponieść porażkę, osoby mniej odważne raczej wycofują się z niekomfortowej sytuacji. Zdaniem Komorowskiej ta postawa wynika z samooceny

danej osoby: niska lub zaniżona samoocena powoduje raczej niedoceniając własnych możliwości i unikanie sytuacji mogących jeszcze bardziej ją nadszarpnąć, wysoka lub zawyżona samoocena ułatwia wchodzenie w trudniejsze sytuacje i radzenie sobie z ewentualną porażką. Postępy w nauce języka mówionego szybciej widoczne są w przypadku tej drugiej grupy, właśnie dzięki podejmowaniu ryzyka interakcji i częstszym ćwiczeniom. Jednak zdaniem Komorowskiej świadomość osiągniętych sukcesów komunikacyjnych może spowodować, że osoby te nie będą dalej intensywnie uczyć się języka i zaniechają szlifowania własnych umiejętności, zatrzymując się na danym poziomie biegłości. Z kolei osoby mniej odważne mogą bardziej zaangażować się w naukę, właśnie dlatego, że, znając swoje ograniczenia, będą starały się wyeliminować jak najwięcej błędów ze swojego interjęzyka (Komorowska 2002: 97).

Kolejną cechą wpływającą na proces uczenia się jest lęk objawiający się nerwowością, odczuwaniem nadmiernego stresu lub zbytnim martwieniem się. Stopień jego oddziaływania na efektywność nauki stał się przedmiotem wielu badań glottodydaktycznych. Już Krashen, mówiąc o filtrze emocjonalnym, wskazywał na hamującą rolę lęku i negatywnych emocji w procesie przyswajania języka. Przez dłuższy czas uważano, że występuje on w sposób stały u określonych osób uczących się, badania jednak wykazały, że stan ten może mieć charakter tymczasowy i przypisany określonym sytuacjom. Obecnie lęk traktuje się jako zmienną dynamiczną zależną od wielu czynników zewnętrznych, wewnętrznych, jak i pewnych okoliczności mogących różnicować jego poziom (Lightbown/ Spada 2006: 61). Uczący się wykazujący skłonność do odczuwania lęku uczą się wolniej, ponieważ, wykonując dane zadanie językowe, muszą jednocześnie skoncentrować uwagę na nim i na własnej reakcji na to zadanie: „anxious students are focused on both the task at hand and their reactions to it” (MacIntyre 1995: 96). Natomiast niski poziom stresu sprzyja mobilizacji uczącego się, umożliwiając mu większą koncentrację i zaangażowanie w pracę. Komorowska wskazuje na indywidualny charakter lęku, który odczuwany jest inaczej przez różne osoby znajdujące się w tej samej sytuacji (Komorowska 2002). Dla wszystkich istnieją sytuacje bardziej i mniej stresogenne, jak np. wystąpienia publiczne, konieczność interakcji z rodzimymi użytkownikami języka lub egzaminy kompetencyjne. Reakcja na nie może albo sprzyjać przyjęciu właściwej postawy i wykonaniu zadania albo zablokować całkowicie uczącego się, doprowadzając do jego porażki. Badacze dowiedli, że pewien niezbyt duży poziom lęku, zdefiniowany jako „napięcie”, oddziałuje pozytywnie na proces uczenia się, ułatwiając zapamiętywanie i koncentrację uwagi (Lightbown/ Spada 2006, Spitzer 2012, Żylińska 2013).

Lęk może być wywołany także przez wewnętrzne zahamowania uczącego się wynikające z kolei z jego struktury psychofizycznej i postawy obronnej determinującej proces podejmowania decyzji. Emocje towarzyszące mogą pełnić funkcję filtru, przez który odbierane są i przekazywane do dalszej obróbki wszystkie

napływające z zewnątrz informacje. W ujęciu Krashena jeśli te emocje są negatywne, znaczenie filtra wzmacnia się, blokując tym samym odbiór danych, przez co proces przyswajania języka zostaje zahamowany. I odwrotnie, jeśli emocje stają się pozytywne, znaczenie filtra słabnie, a proces przyswajania przebiega prawidłowo. Stan emocjonalny uczącego się ma charakter dynamiczny, zależy zarówno od okoliczności zewnętrznych, jak i od wewnętrznych zahamowań, które wiążą się z profilem osobowościowej danej osoby. Same zahamowania zostały skalsyfikowane jako czynnik oddziałujący negatywnie na proces uczenia się. Kontrowersyjne badania przeprowadzone przez zespół Guiory dowiodły, że w przypadku, gdy ich wpływ zostanie mocno ograniczony, efektywność nauki wzrasta. Badacze podawali uczestnikom eksperymentu niewielkie dawki alkoholu, po których ich płynność wypowiedzi poprawiała się w stosunku do osób niespożywających alkoholu, ale już po większych ilościach ulegała znacznemu pogorszeniu (Guiora i in. 1972).

Podsumowując, należy dodać, że inne cechy osobowości, jak na przykład pewność siebie – nieśmiałość, optymizm – pesymizm lub empatia nie pozostają bez wpływu na osiągnięte w nauce rezultaty. Niektóre z nich zostały poddane badaniom empirycznym, ale nie zaobserwowano tu specyficznych zależności. Wydaje się, że zmienne związane z charakterem danej osoby wpływają przede wszystkim na umiejętność mówienia i komunikowania się w drugim języku: niektóre z nich – jak ekstrawersja, pewność siebie, otwartość – sprzyjają podejmowaniu ryzyka związanego z użyciem nierodzimego języka, inne – jak introwersja, skłonność do odczuwania stresu – sprawiają, że dana osoba lepiej odnajduje się w roli obserwatora, co nie oznacza, że nie osiągnie wysokiego poziomu biegłości. Może też szybciej rozwinąć trzy pozostałe sprawności: rozumienie, czytanie i pisanie, a jej wypowiedzi ustne w perspektywie czasu będą bardziej poprawne. Z pewnością konieczne są na tym polu dalsze badania w kontekście klasy i poza nią. Niemniej nawet jeśli stwierdzonoby, że dane cechy wpływają korzystnie na proces nauki języka, to raczej nie byłoby możliwe wykorzystanie tych informacji do polepszenia metodologii nauczania, biorąc pod uwagę fakt, że osobowość stanowi dość stabilny niepowtarzalny konstrukt przypisany konkretnej jednostce.

2.4.6. Motywacja

Motywacja stanowi jeden z ważniejszych czynników determinujących ludzkie postawy i działania, w tym proces uczenia się. To energia, która wprawia w ruch mechanizmy i systemy poznawcze, nadając im odpowiedni kierunek (Balboni 2012: 86). Jest to siła napędowa aktywności człowieka, który zmierza do realizacji wyznaczonych przez siebie celów (Ford 1992, Cywińska 2012). Motywacja jest konstruktem teoretycznym, wieloaspektowym, dynamicznym i abstrakcyjnym określonym przez specyficzne potrzeby i zainteresowania człowieka. Nie można jej

bezpośrednio zaobserwować, dlatego też jej siłę oddziaływania mierzy się poprzez obserwację zachowań poszczególnych osób, np. osób uczących się drugiego języka i ich postaw względem tego języka. W psychologii czynnik motywacyjny często zestawia się właśnie z analizą postaw ludzkich. To drugie pojęcie odnosi się z jednej strony do szerszego kontekstu społecznego i wpływu otoczenia na przyjmowanie pewnych postaw (Schumann 1978, Ellis 1985), z drugiej do wytrwałości w realizowaniu własnych celów, natomiast sama motywacja rozumiana jest jako ogólne ukierunkowanie jednostki na realizację tychże celów (Gardner/ Lambert 1972).

W ujęciu psychologicznym motywacja do uczenia się stanowi:

reakcję poznawczą związaną z nadawaniem znaczeń wiadomościom, które uczeń zdobywa oraz wykorzystywaniem ich w aspekcie już posiadanej wiedzy. (...) skłania ona uczniów do posługiwania się strategiami przetwarzania informacji i nabywania umiejętności, zatem dotyczy jakości intelektualnego zaangażowania się uczniów w proces uczenia się, a nie intensywności wysiłku fizycznego czy ilości poświęconego czasu włożonego w wykonanie zadania (Cywińska 2012: 158).

Zatem jest to właściwość decydująca o poziomie zaangażowania i jakości wykonywanych zadań. Dzięki niej osoby uczące się są w stanie odpowiednio ukierunkować swoją aktywność, uzyskując lepsze efekty pracy. Motywacja może dotyczyć konkretnego przedmiotu, sytuacji lub zadania, jej natężenie zmienia się w czasie i pozostaje pod wpływem wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Ze względu na ich oddziaływanie Brown (1981) zaproponował trzy kategorie motywacji: (1) globalną polegającą na ukierunkowaniu na osiągnięcie konkretnych celów, (2) sytuacyjną związaną z sytuacją i warunkami, w których zachodzi proces uczenia się i (3) zadaniową, czyli dotyczącą realizacji danego zadania. Motywacja łączy się z pojęciem postawy, które rozumie on jako zbiór specyficznych przekonań i poglądów na temat kultury i społeczności używającej języka docelowego. Jeśli są one pozytywne, to ich wpływ na motywację i postawę osoby uczącej się będzie korzystny, jeśli są one negatywne, to ich wpływ będzie raczej szkodliwy.

W przypadku osób uczących się drugiego języka Gardner i Lambert (1972) wyodrębnili dwa podstawowe rodzaje motywacji: integracyjną – wynikającą z żywego, szczerego zainteresowania kulturą związaną z danym językiem i instrumentalną – wypływającą z funkcjonalnego traktowania języka, dzięki któremu możliwe staje się zdanie egzaminu w szkole, zdobycie lepszej pracy lub większych zarobków. Kategorie te nie tworzą dychotomicznego układu, lecz stanowią swego rodzaju kontinuum zależne od indywidualnych cech uczącego się i jego sytuacji. Oznacza to, że, na przykład, osoba podejmująca się nauki języka z powodów zarobkowych może również przeżywać fascynację kulturą i społecznością danego kraju, czyli jej motywacja nabiera dualnego charakteru, łącząc w sobie motywę instrumentalne

z integracyjnymi. Stąd też podział motywacji na dwie przeciwstawne kategorie wydaje się sztuczny i niejasny. Czynniki motywujące przejawiają wielowymiarowy charakter, wypływają z wnętrza człowieka, ale jednocześnie wiążą się z jego życiem społecznym i z chęcią poprawiania jakości tego życia poprzez przyjęcie właściwej postawy. Dla Gardnera i Lamberta motywację do nauki drugiego lub obcego języka należy rozpatrywać w oderwaniu od ogólnie rozumianej motywacji do nauki, ponieważ osoby uczące się języka nie zdobywają jedynie wiedzy i umiejętności językowych, ale w pewnym stopniu zaczynają się identyfikować z jego rodzimymi użytkownikami i uznawać ich zasady komunikacji (Ushioda/ Dörnyei 2012: 396).

Badania zmierzające do ustalenia wpływu motywacji na proces uczenia się języka dowiodły, jak bardzo niejednorodny jest jej charakter i stopień oddziaływania na poszczególne etapy procesu uczenia się (Ushioda 1996, Williams/ Burden 1997, Dörnyei 2002). Ushioda i Dörnyei (2012) wskazują na konieczność rozróżnienia między motywacją warunkującą sam proces uczenia się: podejmowania decyzji, dokonywania pewnych wyborów, wyznaczania celów a motywacją istniejącą w trakcie realizacji konkretnych celów lub wykonywania poszczególnych zadań przejawiającą się w postawach i zachowaniach osób uczących się. Motywacja wykazuje strukturę czasową, czyli jest inna w różnych fazach nauki: wyróżnia się tu jej formę początkową – przed działaniem – dotyczącą momentu dokonywania wyboru, działaniową w czasie realizacji zadania i końcową – zachodzącą w fazie ewaluacji.

Jak podkreśla Komorowska, dążenie do osiągnięcia celu wiąże się z różnymi bodźcami wewnętrznymi, czyli motywami, które popychają człowieka do nauki. Nierzadko powstają one w wyniku działania innych czynników emocjonalnych, takich jak: poczucie bezpieczeństwa, chęć zdobycia uznania rodziców lub rówieśników, osiągnięcie stanu zadowolenia z własnych wyników oraz zwyczajna przyjemność z poznawania drugiego języka (Komorowska 2002: 97). Osoba ucząca się czasem nie wykazuje żadnej motywacji do nauki, co wynika zazwyczaj z jej ukierunkowania na realizację zupełnie innych celów. W sytuacji braku motywów wewnętrznych jedynie odpowiednie działania nauczyciela lub innych motywatorów zewnętrznych mogą doprowadzić do zmiany postawy. Niemniej jest to zadanie niezwykle trudne, a niekiedy niemożliwe do wykonania, biorąc pod uwagę fakt, że na efektywność nauki ma wpływ przede wszystkim dobrze rozwinięta motywacja integrująca czynniki wewnętrzne „o silnie poznawczym ukierunkowaniu” (Komorowska 2002: 98).

Posługując się teorią motywacji zaczerpniętą z marketingu, Balboni konstruuje własny schemat motywacyjny złożony z trzech elementów determinujących aktywność człowieka: obowiązku, potrzeby i przyjemności. Ten pierwszy wiąże się głównie z nauczaniem w kontekście formalnym, czyli ze szkołą i z koniecznością, prawie przymusem uczenia się, ten drugi – z racjonalnie i świadomie dokonywanymi wyborami jednostki nadającymi określony kierunek jej działaniom, natomiast

trzeci – przyjemność – jest niezwykle ważny dla wzmocnienia i podtrzymania motywacji do nauki.

Dla włoskiego badacza przyjemność wypływająca z procesu uczenia się zarówno poprawia funkcjonowanie mechanizmów poznawczych człowieka, jak i zwiększa odczuwanie satysfakcji ze zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Ten stan może zostać zniwelowany przez poczucie porażki lub nieosiągnięcie obranych celów, czego można uniknąć, jeśli w trakcie nauki przestrzega się pewnych stałych zasad pozytywnie wpływających na stan emocjonalny uczącego się oraz jego motywację. Pierwsza z nich odnosi się do sposobu postrzegania błędu, jeśli jest on rozumiany jako naturalny element procesu uczenia się, to nie będzie on odbierany w kategorii porażki. Osoba ucząca się będzie akceptować swoje błędy, analizować je, starając się stopniowo ich unikać, co przyczyni się również do wzrostu jej motywacji. W przeciwnym wypadku motywacja powoli zanika, a popełniane błędy powodują narastające poczucie frustracji. Druga zasada dotyczy konieczności urozmaicenia wykorzystywanych w procesie uczenia się materiałów: nuda zabija motywację do nauki, dlatego też materiał powinien być przedstawiany w interesujący sposób. Co jakiś czas uczący się musi zostać zaskoczony nowymi informacjami, formą zadania lub tematem tekstu. Wszystko, co wzbudza zainteresowanie, pomoże ukierunkować jego uwagę, pobudzając do dalszego działania. Kolejna zasada wiąże się z odczuwaniem przyjemności wynikającej z odkrywania zasad i ich odpowiedniej systematyzacji. Samodzielne dochodzenie do prawdy i wyszukiwanie prawidłowości rządzących w danej materii sprawia, że osoba ucząca się odczuwa satysfakcję, która ze swej strony wzmacnia jej motywację. Z kolei działania odtwórcze oparte na stałych powtarzających się mechanizmach zmniejszają chęć do nauki. Ostatnia zasada wskazana przez Balboniego łączy się dodatkowo z poczuciem obowiązku i zaangażowaniem w wykonywanie zadań, nawet jeśli są one wymagające i niekiedy mało interesujące. Dobrze wykonana praca zawsze korzystnie wpływa na motywację i postawę ucznia (Balboni 2012: 87–89).

Struktura motywacji i przyjmowanych postaw ma charakter dynamiczny, zmieniając się w czasie zależnie od oddziaływania różnych czynników wewnętrznych, zewnętrznych oraz pojedynczych wydarzeń, takich jak ukończenie szkoły, kursu albo wyjazd za granicę. Decydują one o sile motywacji i charakterze postaw. Oba konstrukty wydają się niezwykle złożone i trudne do zbadania pod kątem empirycznym. Jak podkreślają Ushioda i Dörnyei (2012), analizując procesy motywacyjne, należy uwzględnić całą złożoność procesów związanych z użyciem języka oraz indywidualny profil osoby uczącej się. Motywacja stanowi jeden z wielu czynników warunkujących efektywność nauki, szczególnie w jej początkowej fazie oraz w momencie podejmowania strategicznych decyzji. Jest warunkiem koniecznym do rozpoczęcia nauki języka ukierunkowanej na realizację konkretnych potrzeb lub obowiązków. Jej natężenie wzrasta dzięki poczuciu satysfakcji i przyjemności towarzyszącym mozolnemu procesowi uczenia się.

Podsumowując, warto przytoczyć teorię Csíkszentmihályia dotyczącą najwyższego poziomu satysfakcji, który osiąga osoba ucząca się w momencie tzw. *flow*, czyli stanu łączącego motywację integracyjną z całkowitym zaangażowaniem w wykonanie zadania, poczuciem spełnienia, wyzwania i rywalizacji jednocześnie. Najbardziej wydajne momenty uczenia się i zapamiętywania mają miejsce, kiedy ciało i umysł człowieka dochodzą do granic swoich możliwości, a cały wysiłek ukierunkowany jest dobrowolnie na realizację celu lub zadania uznanego za trudne i warte poświęcenia (Csíkszentmihályi 1991: 3).

2.4.7. Strategie uczenia się

Według definicji przedstawionej w słowniku języka polskiego strategia to „prze-myślany plan działań w jakiejś dziedzinie”²⁰. Strategie uczenia się oznaczają zatem zamierzone ustalenie i wprowadzenie w życie planu działania dotyczącego procesu uczenia się. Ich zastosowanie zwiększa przede wszystkim efektywność nauki, polepsza jej jakość i służy jak najsprawniejszej realizacji wyznaczonych wcześniej celów dydaktycznych. Pełnią one funkcję pomocniczą w złożonym procesie poznawczym, jakim jest uczenie się jakiegokolwiek materii (Michońska-Stadnik 1996).

Pojęcie strategii uczenia się pojawia się na przełomie lat 60. i 70. za sprawą prac Selinkera (1972) i Cartona (1971). Selinker, omawiając zaproponowaną przez siebie teorię interjęzyka, wskazał na pięć kognitywnych procesów związanych z procesem uczenia się, takich jak: transfer językowy, transfer procesu nauczania, strategie uczenia się języka drugiego/obcego, strategie porozumiewania się w języku obcym (strategie komunikacyjne) oraz uogólnianie reguł języka obcego. Jak widać, rozróżnił on dwa pojęcia strategii wpływających na efektywność uczenia się języka, a oba rodzaje zakwalifikował jako procesy kognitywne, co wpłynęło znacząco na kierunek późniejszych badań. Carton przeprowadził natomiast już pod koniec lat 60. badania dotyczące sposobów wnioskowania przez osoby uczące się języka, zauważając między nimi istotne różnice zarówno w trakcie uczenia się, jak i w użyciach językowych. Określił ten sposób działania jako strategię, która powinna być wzięta pod uwagę w opracowywaniu rozwiązań metodologicznych w procesie nauczania. Niedługo po publikacji tych pionierskich prac znacznie wzrosło zainteresowanie badaczy tematyką związaną ze strategiami uczenia się i strategiami komunikacyjnymi w przypadku języka drugiego/obcego. Warto tu wymienić badania prowadzone przez Rubin nad strategiami stosowanymi przez osoby osiągające bardzo dobre wyniki; jak również badania Browna i Palincsar (1982), Dansereau (1985), Wenden (1987) traktujące strategie jako mechanizmy kognitywne (Drożdżiał-Szelest 1997: 25).

²⁰ <https://sjp.pwn.pl/sjp/strategia;2576315> (dostęp: 2.01.18).

Wyodrębnione zostały ogólne właściwości charakteryzujące strategie uczenia się, jak na przykład: (1) są to zachowania lub techniki stosowane przez danego ucznia w celu szybszego osiągnięcia danego celu komunikacyjnego, (2) budują autonomię ucznia, (3) są ukierunkowane na rozwiązywanie problemów, (4) odnoszą się zarówno do ogólnego podejścia do nauki języka, jak i poszczególnych zadań, (5) są obserwowalne, (6) angażują zachowania językowe i niejęzykowe, (7) przeważnie są stosowane w sposób świadomy, (8) są zmienne w czasie zależnie od poziomu umiejętności danej osoby, (9) są systemowe i powtarzalne, (10) ich liczba jest określona i ograniczona, nie istnieją idiosynkratyczne twory stworzone przez osoby uczące się (Drożdżał-Szelest 1997: 30–31, Michońska-Stadnik 1996: 31). Oczywiście to tylko przykłady opisanych cech strategii uczenia się, które zostały przedstawione w szczegółowy sposób przede wszystkim w pracy Wenden (1987).

Problematyczna okazuje się sama terminologia stosowana przez różnych badaczy odnośnie do tych samych zjawisk. Same strategie określa się jako „plany”, „techniki” czy też „taktykę”, a proponowane klasyfikacje, które omówimy w kolejnym paragrafie, znacznie różnią się między sobą. Nie ulega jednak wątpliwości, że najczęściej obecnie używanym terminem jest strategia uczenia się (*learning strategy*), która rozumiana jest jako świadome działanie osoby uczącej się w celu opanowania i wyćwiczenia danego materiału językowego.

W przypadku przyswajania języka drugiego/obcego wyodrębniono trzy zasadnicze kategorie strategii stosowanych przez osoby uczące się: strategie uczenia się, komunikacji i tworzenia wypowiedzi w danym języku (*production*). Strategie uczenia się odnoszą się do samego procesu uczenia się języka, podczas gdy tworzenie wypowiedzi i komunikacja do jego praktycznego użycia (Tarone 1980, Drożdżał-Szelest 1997: 27). Podział ten wpływa na konieczność rozróżnienia między strategiami uczenia się a strategiami komunikacyjnymi. Celem tych pierwszych jest opanowanie reguł gramatycznych i słownictwa, a następnie stopniowa automatyzacja ich użycia, tych drugich natomiast usprawnienie komunikacji w danym języku. Istnieje wiele definicji dotyczących tych pojęć, które dla jednych stanowią dwa odrębne byty, dla drugich wzajemnie się przenikają. Dodatkowo strategie komunikacyjne rozumie się również jako jedną z kategorii strategii uczenia się, ponieważ granice między działaniem ukierunkowanym na uczenie się a stosowaniem pewnych rozwiązań w praktyce komunikacyjnej wydają się dość płynne i niezbyt wyraziste, przy założeniu, że proces komunikacji sprzyja nauce i automatyzacji zachowań językowych (Tarone 1983).

Białystok cytowana w książce Michońskiej-Stadnik podkreśla, że stosowanie wymienne obu pojęć może być przyczyną terminologicznych nieporozumień, jeśli nie zostaną one poprawnie zdefiniowane. Jej zdaniem strategie uczenia się obejmują te działania osoby uczącej się, które mają polepszyć jej kompetencję językową, zmierzając do realizacji określonych celów, z kolei strategie komunikacyjne wiążą się z praktycznym użyciem języka i opierają się na jego immanentnych cechach. Te

pierwsze dają się łatwo zaobserwować, ponieważ wynikają ze świadomie podejmowanych działań, te drugie mają mniej świadomy charakter i zależą od poziomu interjczyka (Białystok 1983, Michońska-Stadnik 1996: 24).

Próbę wskazania cech obu pojęć podjęli również inni badacze, m.in. Selinker (1974), Faerch i Kasper (1983), Rubin (1975). Ich propozycje różnią się od siebie, nie dając dokładnych odpowiedzi co do ich klasyfikacji i wewnętrznych podziałów. Na przykład Selinker wskazał strategię uczenia się drugiego języka, czyli obserwowalne podejście uczącego się do materiału, który musi on opanować, i strategię komunikacji w drugim języku, czyli podejście do komunikacji z rodzimymi użytkownikami tego języka, jako jedne z najważniejszych elementów procesu uczenia się odpowiedzialnych za formowanie się interjczyka.

Z jednej strony znaczenia obu terminów wydają się zbieżne, ponieważ działania prowadzące do lepszej komunikacji wspierają proces automatyzacji użyć językowych, czyli można je rozumieć jako podkategorię strategii uczenia się, z drugiej strony rozróżnienie to zdaje się całkowicie uzasadnione, jeśli weźmie się pod uwagę charakter strategii: strategię uczenia się łączą się z działaniem świadomym a te komunikacyjne z działaniem bardziej nieświadomym ukierunkowanym na interakcję. Oba rodzaje tworzą swego rodzaju kontinuum i zależą od poziomu interjczyka, rozwijając się jak on w czasie. Jak zaznacza Michońska-Stadnik: „zdecydowanie trzeba dokonać rozróżnienia poszczególnych typów strategii, lecz z drugiej strony wydaje się, że wszelkie narzucone klasyfikacje mogą zaciemniać pragmatyczny obraz sytuacji” (1996: 25).

W niniejszym rozdziale przedmiotem rozważań są przede wszystkim szeroko rozumiane strategię uczenia się i ich wewnętrzne sposoby klasyfikacji, które miejscami uwzględniają również strategię komunikacyjne. Przedstawione tu zostaną wybrane podziały zaproponowane w ujęciu psychologicznym i kognitywnym, które traktują strategię uczenia się jako ważny element procesów poznawczych. Punktem odniesienia będzie teoria przetwarzania informacji i rozróżnienie między wiedzą deklaratywną a proceduralną (Anderson 1983).

Kształtowanie się umiejętności, również tych językowych, przebiega od wiedzy deklaratywnej, niepozwalającej jeszcze na poprawne użycie przyswojonych elementów opisowych w praktyce do wiedzy proceduralnej polegającej właśnie na sprawnym posługiwaniu się tymi elementami (O'Malley/ Chamot 1990, Drożdżał-Szelest 1997: 32). Strategię uczenia się ułatwiają to przejście, pomagając osobie uczącej się odpowiednio rozwijać własne umiejętności i formować wiedzę proceduralną. Wraz z osiąganym przez nią stopniem zaawansowania w danej dziedzinie zmieniają się także strategię uczenia, stając się coraz bardziej złożone i fachowe, o czym świadczą przeprowadzone badania podłużne (O'Malley/ Chamot 1990). W przypadku nauki drugiego języka sama wiedza o języku, czyli wiedza deklaratywna, jest niewystarczająca do sprawnego komunikowania się przy jego pomocy. Osiągnięcie biegłości językowej, czyli automatyzacji zachowań i efektywnego

stosowania wiedzy deklaratywnej w praktyce, wymaga czasu i wielu ćwiczeń. Szczególnie tutaj rozwijanie u osób uczących się wiedzy o strategiach uczenia się okazuje się bardzo przydatne, ponieważ nie wszyscy są w stanie dobrać strategie służące do wyćwiczenia konkretnych sprawności językowych. Proces uczenia się języka powinien być zatem wspierany przez rozwój umiejętności stosowania urozmaiconych strategii uczenia się, co pozwala na sprawniejsze przekształcanie wiedzy deklaratywnej w proceduralną. W tym ujęciu tego rodzaju strategie stanowią narzędzia, dzięki którym uczący się mogą szybciej osiągnąć określone cele. Badania prowadzone w kierunku identyfikacji strategii uczenia się, zwłaszcza tych stosowanych przez tzw. dobrych uczniów, okazują się doskonałym źródłem wiedzy na temat mechanizmów świadomego uczenia się, które mogą być następnie promowane wśród wszystkich osób uczących się języka, aby zwiększyć ich świadomość co do możliwości uczenia się.

Jedną z pierwszych klasyfikacji strategii uczenia się jest propozycja Naimana z 1978 roku, który wyodrębnił pięć głównych grup i wiele drugorzędnych: (1) aktywne nastawienie do zadań językowych, (2) traktowanie języka jako systemu, (3) traktowanie języka jako środka porozumiewania się, (4) odpowiednia postawa emocjonalna, (5) kierowanie własną produkcją językową. Natomiast podział wprowadzony przez O'Malleya i Chamota uwzględniał z jednej strony badania w zakresie psychologii kognitywnej i analizy ekspertów, z drugiej teoretyczne opisy zadań językowych, co sprawia, że można go uznać za bardzo rzetelny i wiarygodny. Opiera się on na trzech głównych kategoriach i kolejnych podgrupach zależnych od poziomu zaawansowania procesów poznawczych. Są to (1) strategie metakognitywne obejmujące wybiórczą uwagę, planowanie, monitorowanie i ocenianie, (2) strategie kognitywne: ćwiczenie (powtarzanie), organizowanie, wyciąganie wniosków, streszczanie, rozumowanie dedukcyjne, użycie wyobraźni, transfer językowy i przetwarzanie, (3) strategie społeczno-emocjonalne polegające na współpracy, wyjaśnianiu i mówieniu do siebie.

Klasyfikacja ta wydaje się przejrzysta i uporządkowana w logiczny i właściwie uogólniony sposób, unikając tym samym zbyt szczegółowego wymieniać wszystkich możliwych strategii uczenia się. Taka sytuacja ma natomiast miejsce w przypadku propozycji Oxford z 1990 roku, która wzięła pod uwagę zarówno strategie uczenia się, jak i strategie komunikacyjne, założywszy, że ich wspólnym celem jest rozwój umiejętności sprawnego porozumiewania się. Jej klasyfikacja opiera się również na wcześniej wprowadzonych podziałach, mając na celu ogólne uporządkowanie obserwowalnych przykładów użyc. Podobnie jak Rubin (1981) dzieli ona strategie na bezpośrednie, czyli te wpływające bezpośrednio na przetwarzanie informacji językowych i pośrednie związane z procesami towarzyszącymi procesowi przetwarzania.

Do tych pierwszych należą: (1) strategie pamięciowe: tworzenie skojarzeń myślowych, asocjacji, umiejscawiania nowych słów w kontekście sytuacyjnym,

używanie obrazu i dźwięku, systematyczne utrwalanie, zapamiętywanie przez działanie, (2) strategie kognitywne: ćwiczenie (poprzez różnego rodzaju działania), otrzymywanie i przesyłanie informacji, analizowanie danych językowych, organizowanie wiedzy oraz (3) strategie kompensacyjne: inteligentne zgadywanie, pokonywanie ograniczeń w mówieniu i pisaniu. Do drugiej kategorii strategii pośrednich zaliczają się: (4) strategie metakognitywne: centralizacja procesu uczenia się, planowanie procesu uczenia się i ocena efektów uczenia się, (5) strategie emocjonalne: obniżanie napięcia, samozachęta i sprawdzanie temperatury uczuciowej, (6) strategie społeczne: zadawanie pytań, współpraca z innymi, współodczuwanie²¹.

Jak podkreśla Oxford, strategie uczenia się rozwijają się wraz z poziomem biegłości językowej osiąganym przez osoby uczące się. Wykazują one zatem charakter dynamiczny i zmienny w czasie. Ich poszczególne typy i podkategorie okazują się bardziej lub mniej przydatne w rozwijaniu konkretnych sprawności językowych, np. rozumowanie dedukcyjne lub analiza kontrastywna mogą przyczynić się do zwiększenia poprawności gramatycznej, a strategie społeczne pomogą w przypadku kompetencji socjolingwistycznej (Drożdżał-Szelest 1997: 43).

Jak widać, badacze zajmujący się kwestią strategii uczenia się nie są zgodni co do ich zasad klasyfikacji. Istniejące propozycje w niektórych punktach pozostają zbieżne, lecz w innych znacząco się rozbiegają. Problem dotyczy również samej taksonomii tych strategii i ich relacji do strategii komunikacyjnych traktowanych niekiedy jako odrębne byty (Faerch/ Kasper 1983). Niewątpliwie stanowią one ważny czynnik wpływający na jakość i efektywność procesu przyswajania/uczenia się języka innego niż rodzimy. W gestii nauczycieli i metodyków nauczania leży rozwijanie warsztatu tego rodzaju strategii u osób uczących się, aby mogli oni stać się jednostkami autonomicznymi, odpowiedzialnymi za efektywność własnej nauki.

2.5. Modele zintegrowane

W niniejszym rozdziale zostaną omówione pokrótce wybrane modele zintegrowane dotyczące procesu przyswajania/uczenia się języka, które wywarły duży wpływ na kierunek i zakres badań współczesnej metodologii nauczania języków. Są one próbą całościowego pod względem epistemologicznym podejścia do złożonych mechanizmów poznawczych przy uwzględnieniu badań z zakresu psycholingwistyki. Z jednej strony znajdują się tu modele psychodydaktyczne wykazujące charakter operacyjny

²¹ Powyższe podkategorie strategii zostały z kolej podzielone na mniejsze jednostki. Klasyfikacja Oxford stanowi próbę całkowitego uporządkowania wyodrębnionych w badaniach strategii uczenia się, obejmując również strategie komunikacyjne rozumiane jako działania prowadzące do polepszania umiejętności porozumiewania się (por. Oxford 1990, Michońska-Stadnik 1996).

oparty na działaniu, z drugiej modele psychomatetyczne o profilu bardziej analitycznym i opisowym (Pichiassi 1999: 276). Te drugie służą do teoretycznego wytłumaczenia samej natury procesu uczenia się i jego porządku. Niektóre z proponowanych tu hipotez nie znalazły jeszcze potwierdzenia w badaniach empirycznych, stanowiąc modele przede wszystkim teoretyczne, inne, jak np. model M. Danesiego, zostały w pewnej części zakwestionowane wraz z rozwojem badań z zakresu neuro nauk, niemniej pozostają one istotnym wkładem w rozwój glottodydaktyki.

2.5.1. Model Marcela Danesiego

Model uczenia się/przystawiania języka drugiego lub obcego zaproponowany przez M. Danesiego (1998) opiera się na hipotezie bimodalnego funkcjonowania mózgu człowieka, czyli na podziale funkcji mentalnych pomiędzy lewą a prawą półkulę. Badania z zakresu neuronauk prowadzone już od lat 80. poprzedniego wieku dowiodły, że czynniki neurologiczne, takie jak lateralizacja półkul mózgowych, okres krytyczny, plastyczność mózgu i ich indywidualny charakter wynikający z niepowtarzalnych doświadczeń i rozwoju życiowego jednostki mają ogromny wpływ na efektywność i tempo procesu uczenia się.

Model Danesiego integruje podejścia indukcyjne, dedukcyjne i funkcjonalne w metodologii nauczania języków właśnie w ujęciu bimodalnym, które polega na wskazaniu umiejscowienia poszczególnych funkcji i mechanizmów specyficznych dla procesu uczenia się. Sam język stanowi dla Danesiego złożony zarówno środek komunikacji, jak i system organizacji wewnętrznych reprezentacji mentalnych i procesów psychicznych. Jego zdaniem: „la conoscenza dei processi che sottostanno alla produzione linguistica è fondamentale per impostare un discorso didattico non solo coerente ma soprattutto efficace” (Danesi 1998, cytowany w Pichiassi 1999: 298).

Świadomość, w jaki sposób funkcjonują i jak współpracują ze sobą dwie półkule, może istotnie ułatwić opracowywanie rozwiązań metodologicznych sprzyjających procesowi uczenia się i rozwojowi umiejętności językowych, a nie działających na niego hamująco. Każde złożone zadanie poznawcze, jakim jest, na przykład, użycie języka, wymaga współdziałania półkul, z których każda specjalizuje się w określonych funkcjach. Lewa półkula odpowiada za procedury analityczne i sekwencyjne, a prawa za podejście holistyczne i globalne. Tym samym dzięki lewej półkuli osoba ucząca się jest w stanie wyodrębnić z całości poszczególne elementy i dokonać ich analizy, dzięki funkcjom prawej strony potrafi spojrzeć na nie globalnie i zinterpretować je syntetycznie w kontekście całości. Co ciekawe w prawej półkuli zachodzą procesy emocjonalne odpowiedzialne, na przykład, za poczucie humoru i przenośność użycia języka. W tabeli 2 zostały przedstawione najważniejsze funkcje półkul:

Tabela 2. Funkcje półkul mózgowych

Półkula lewa	Półkula prawa
<ul style="list-style-type: none"> – odpowiada za użycia językowe pod względem fonetycznym, syntaktycznym i semantycznym, – interpretuje i porządkuje znaczenia denotacyjne, – odpowiada za pamięć językową, – przetwarza informacje pod kątem logiczno-analitycznym, – przetwarza pojęcia abstrakcyjne, – odpowiada za analizę potrzeb. 	<ul style="list-style-type: none"> – odpowiada za użycia językowe przenośne/metaforyczne, – interpretuje i porządkuje znaczenia konotacyjne, – odpowiada za pamięć przestrzenną, – przetwarza informację pod kątem intuicyjnym i syntetycznym, – odpowiada za procesy asocjacyjne, – odpowiada za emocje i poczucie zainteresowania.

Źródło: Pichiassi 1999: 289, Balboni 2012: 74.

Proces uczenia się języka rozumiany jest przez Danesiego jako proces neurofunkcyjny angażujący działania obu półkul w sposób komplementarny. Może być on porównany do nieustannego dialogu pomiędzy nimi: „l’acquisizione del linguaggio (...) come dialogo costante tra i due emisferi” (Danesi 1998: 65).

Hipoteza bimodalności wiąże się z kolei z trzema innymi regułami: (1) regułą neurofunkcyjności, według której metodologia nauczania nie może abstrahować od zasad rządzących pracą mózgu i każda jednostka dydaktyczna musi być opracowana zgodnie z nimi, (2) regułą fluencji pojęciowej – sposób nauczania musi prowadzić osobę uczącą się języka do zrozumienia jego struktury pojęciowej leżącej u podstaw struktury werbalnej, (3) regułą pragmatyczności – nauczanie powinno pozwalać uczącemu na realizację określonych funkcji pragmatycznych w nowym języku, dlatego też każde działanie dydaktyczne musi mieć charakter funkcjonalny i być umieszczone w odpowiednim kontekście sytuacyjnym (Danesi 1998, Pichiassi 1999).

Koncepcja bimodalności została wykorzystana do dalszych prac ukierunkowanych na opracowanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych w tym porządku jednostki dydaktycznej (wł. *unità didattica* lub *unità di apprendimento*), rozumianej jako podstawowa jednostka procesu uczenia się, w której odbiera się konkretny *input* językowy, następnie się go analizuje, przetwarza i utrwała przy pomocy zróżnicowanych działań i ćwiczeń²². Freddi (1993) opracował schemat jednostki tego rodzaju w oparciu o hipotezę harmonijnego współdziałania półkul, zakładając, że w pierwszym momencie umysł odbiera bodziec językowy w sposób holistyczny, globalny przy pomocy prawej półkuli, dopiero w kolejnej fazie przystępuje on do jego analizy i przetworzenia przy zaangażowaniu lewej strony mózgu. Aby

²² Ta uproszczona definicja pochodzi z *Notiziario di Glottodidattica*: <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm> (dostęp: 3.01.2018).

mechanizm ten zadziałał, bodziec językowy musi być przedstawiony w sposób interesujący dla osoby uczącej się, zbieżny z jej zainteresowaniami, tak aby pobudzić do pracy właśnie prawą stronę odpowiadającą za sferę emocjonalną. Zatem schemat każdej jednostki dydaktycznej powinien przebiegać od fazy motywacyjnej, której celem jest wzbudzenie zainteresowania danym materiałem językowym, następnie przechodzić do fazy globalnej polegającej na spojrzeniu całościowym na ten materiał, aż do fazy analitycznej i końcowej fazy syntetycznej podsumowującej, kiedy wszystkie przeanalizowane uprzednio elementy ponownie zostają połączone w całość i utrwalone poprzez różnego rodzaju aktywności (Titone 1998, Freddi 1994, Pichiassi 1999, Balboni 2012).

Hipoteza dwukierunkowości (wł. *direzionalità*) zakłada, że tylko dzięki zachowaniu tego logicznego porządku w procesie uczenia się potencjał obu półkul mózgu jest właściwie wykorzystywany i sam proces staje się bardziej efektywny. Tym samym prawa strona rozpoczyna proces uczenia się, odbierając skontekstualizowany materiał językowy, lewa kontynuuje, analizując jego poszczególne elementy, następnie obie półkule angażują się w celu jego utrwalenia.

Jednak ostatnie badania z zakresu neuronauk nie do końca potwierdzają teorię Danesiego, wskazując na istotną rolę układu limbicznego w procesie uczenia się. To właśnie ten ośrodek złożony z hipokampu, ciała migdałowatego i ciała modzelowatego odpowiada w dużym stopniu za komunikację między obiema półkulami. Szczególną rolę odgrywa tu ciało modzelowate, które sprawia, że mózg ludzki funkcjonuje jako jeden nierozzerwalny i harmonijnie współdziałający układ. Przepisanie danych funkcji prawej albo lewej półkuli nie jest więc możliwe, a proces uczenia się zachodzi w o wiele bardziej złożony sposób poprzez tworzenie i utrwalanie nowych połączeń neuronalnych i proces mielinizacji (Spitzer 2007, Żylińska 2013: 73).

Opracowany schemat jednostki dydaktycznej został rozpowszechniony zarówno w edukacji formalnej, jak i w podręcznikach językowych. Należy jednak dodać, że przyjęte tu podejście nie opiera się wyłącznie na hipotezie bimodalności i dwukierunkowości, jego podstawy leżą również w powszechnie uznanych koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych, takich jak cykl sekwencyjny w procesie nauczania (Miller i in. 1960, Titone 1997) polegający na wprowadzaniu nowego materiału według określonego porządku czy też podejścia psychologii Gestaltu pojmującej postrzeganie jako trzyfazowy proces obejmujący fazę globalną, analityczną i podsumowującą (Balboni 2012: 161).

Wyraźny podział funkcji poznawczych między obie półkule wydaje się daleko idącą hipotezą, najnowsze badania wskazują na bardziej złożony sposób funkcjonowania mózgu człowieka, a sam proces uczenia się pozostaje do końca niewyjaśniony. Abstrahując jednak od pewnych naukowych luk, psychodydaktyczna teoria Danesiego pozostaje ważnym wkładem w rozwój glottodydaktyki.

2.5.2. Model Renzo Titone

Titone, jeden z ojców założycieli włoskiej glottodydaktyki, zaproponował glotodynamiczny model oparty na koncepcji osobowości człowieka w ujęciu humanistycznym pojmowanej z jednej strony jako byt otwarty, dynamiczny i zintegrowany, z drugiej jako system relacyjny, który znajduje się w nieustannej interakcji ze światem zewnętrznym. Teoria Titone wywodzi się z koncepcji takich myślicieli jak Maslow, Nuttin czy też Allport. Osobowość stanowi strukturę zintegrowaną różnych poziomów operacyjnych, przez co odgrywa centralną rolę w procesie uczenia się. Model Titone jest modelem aktywnym i złożonym, który interpretuje proces uczenia się nie w sposób linearny polegający na dodawaniu kolejnych elementów na tym samym poziomie, lecz jako system warstwowy, hierarchiczny i dynamiczny (Titone 1981).

W przeciwieństwie do behawiorystów i kognitywistów Titone nie traktuje procesu uczenia się języka w kategorii budowania nawyków czy też procesów wyłącznie poznawczych. Dla niego uczenie się zachodzi na trzech różnych poziomach ułożonych w stosunku do siebie hierarchicznie. Pierwszy z nich, poziom taktyczny, zewnętrzny udaje się najłatwiej zaobserwować. Odpowiada za uporządkowanie elementów napływających z zewnątrz we właściwe sekwencje znaczeniowe względem elementów już przyswojonych i tych, które zostaną dopiero przyswojone. Jest to poziom pełniący również ważną rolę w procesie tworzenia własnych wypowiedzi. Obejmuje on następujące trzy stałe sekwencje: (1) dekodyfikację (postrzeganie), kodyfikację (produkcję), (2) koordynację neuro-korową, czyli zintegrowane działanie percepcji i wypowiedzi ustnych, (3) sprzężenie zwrotne: zachowanie językowe polegające na zastosowaniu mechanizmu samokontroli i weryfikacji danych komunikacyjnych wchodzących i wychodzących.

Drugi poziom – strategiczny – ma charakter wewnętrzny i umysłowy. To właśnie tu zachodzą procesy poznawcze i działają mechanizmy porządkujące warstwę pojęciową i językową w sposób niemożliwy do zaobserwowania. Do najważniejszych operacji strategicznych należą: (1) procesy kształtowania pojęciowego reguł: na przykład przyswojone reguły gramatyczne są wypadkową mechanizmów uogólniających i kategoryzujących dane empiryczne, (2) procesy selektywne polegające na wyodrębnianiu poszczególnych jednostek języka, począwszy od znaczeń, a kończąc na fonemach, (3) procesy planowania odpowiadające za organizację elementów składowych języka w większe struktury znaczeniowe, (4) procesy świadomej samokontroli obejmujące autokrytykę, „feedback” poznawczy i świadome mechanizmy kontroli odpowiadające za odbiór informacji zwrotnych.

Trzeci poziom: ego-dynamiczny jest najbardziej związany z indywidualnymi cechami człowieka, stanowiąc punkt odniesienia dla wszystkich jego działań i pozostałych poziomów. Jak podkreśla Titone: „tutte le attività psicologiche e linguistiche in definitiva risalgono e rifluiscono all’io della persona che comunica”

(Titone 1994 cytowany w Pichiassi 1999: 280). Zatem niepowtarzalny charakter własnego „ja” ma decydujący wpływ na wszelkie procesy psychologiczne i działania jednostki. To „ja” oznacza również świadomość siebie samego. Odnośnie do procesu komunikacji „ja” oddziałuje na sposób organizacji zdobywanych doświadczeń egzystencjalnych, tworzenie własnej wizji świata, przyjmowanie pewnych postaw i poglądów, a odrzucanie innych, budowanie sfery uczuciowej, dojrzewanie i wewnętrzny rozwój oraz zachowania językowe i interakcyjne.

Model glottodynamiczny Titone można podsumować przy pomocy poniższego schematu:

1. poziom ego-dynamiczny: wola/chęć,
2. poziom strategiczny: możliwości,
3. poziom taktyczny: wykonanie.

Każdy z powyższych poziomów pozostaje ściśle powiązany z pozostałymi. Najwyżej w hierarchii znajduje się indywidualna osobowość jednostki i jej wola wejścia w interakcje ze światem zewnętrznym poprzez własne działania, to na tym poziomie podejmuje się decyzje aktywujące dalsze poziomy. Na poziomie strategicznym, gdzie zachodzą procesy poznawcze, weryfikowane są i dobierane właściwe elementy z przechowywanych zasobów według możliwości i ograniczeń danej osoby. Na poziomie taktycznym przechodzi się do wykonania działania poprzez odpowiednie zorganizowanie wybranych elementów (Titone 1974, 1997, Pichiassi 1999).

W przypadku procesu uczenia się języka na poziomie ego podejmuje się decyzję o rozpoczęciu nauki, na poziomie strategicznym wybiera się środki i narzędzia prowadzące do realizacji tego celu, natomiast ostatni poziom odpowiada za rzeczywisty kontakt z językiem, za odbiór, dekodyfikację i kodyfikację otrzymanych danych językowych. Balboni zaznacza, że w tym modelu istotną rolę pełnią uzyskiwane rezultaty. Jeśli są one pozytywne, wzmacnia się ego i polepsza funkcjonowanie procesów poznawczych, jeśli są negatywne, poczucie pewności siebie maleje, co może skutkować porzuceniem nauki (Balboni 2012: 86). Efektywność procesu uczenia się wpływa zatem bezpośrednio na konstrukcję własnego „ja”, a w następnej kolejności na procesy poznawcze i taktykę działania, dlatego też proces nauczania powinien być ukierunkowany na wzmacnianie pozytywnych odczuć, a eliminowanie tych negatywnych.

2.5.3. Uczenie się przez interakcję

Wielu badaczy, począwszy od Wygotskiego, założyło, że skuteczna nauka wymaga od osoby uczącej się wchodzenia w interakcję z otoczeniem (Long 1985, 1996, Pica 1994, Gass 1997). W przypadku nauki języków komunikowanie się w języku docelowym stanowi warunek konieczny, choć niejedyny do jego poprawnego opanowania. Long (1993) z jednej strony zgodził się z Krashenem odnośnie do hipotezy

inputu językowego, który musi być zrozumiały dla uczącego się, jeśli ma on zostać przez niego przyswojony, z drugiej zastanawiał się nad kwestią, w jaki sposób można uczynić ten *input* zrozumiałym. Stwierdził, że tylko poprzez kontrolowaną, zmodyfikowaną interakcję można osiągnąć ten cel, znacznie poprawiając jakość procesu uczenia się. Jego zdaniem to właśnie mechanizm interakcji sprawia, że język staje się zrozumiały, a możliwość komunikowania się w danym języku to jedyna droga do osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości językowej. Uczestnicy interakcji wspólnie wypracowują warstwę pojęciową i znaczeniową, wzajemnie się do siebie dostosowują, a osoba sprawnie posługująca się językiem, na przykład jego rodzimy użytkownik lub nauczyciel, pełni rolę mistrza w ujęciu Wygotskiego, dostarczając zarówno poprawnych przykładów użycia językowych, jak i odpowiedzi zwrotnych.

Long sformułował hipotezę interakcji w oparciu o trzy podstawowe zasady: (1) kontrolowana interakcja ułatwia zrozumienie określonych elementów języka, (2) zrozumiały *input* językowy wspomaga proces przyswajania języka, (3) właściwie poprowadzona interakcja wspomaga akwizycję języka (Long 1983, Lightbown/ Spada 2006). Według Longa interakcja o charakterze dydaktycznym nie musi polegać wyłącznie na zastosowaniu uproszczonych form i struktur językowych, lecz może obejmować takie rozwiązania jak wolniejsze tempo mówienia, gesty, język ciała, udzielanie wskazówek czy posługiwanie się różnymi przedmiotami pomocnymi w zrozumieniu treści. Przykładem technik interakcyjnych ułatwiających proces uczenia się są, na przykład: dodatkowe pytania sprawdzające stopień zrozumienia, prośba o wyjaśnienie niejasnych kwestii oraz powtarzanie lub parafrazowanie trudniejszych elementów językowych. Dzięki nim osoba ucząca się ma możliwość negocjowania znaczenia, przez co *input* językowy jest lepiej zrozumiały i głębiej przetwarzany.

Pod względem teoretycznym tego rodzaju podejście do nauczania drugiego lub obcego języka opiera się na teorii społeczno-kulturowej Wygotskiego, według której wyłącznie poprzez interakcję z otoczeniem i to w strefie najbliższego rozwoju dojrzewanie intelektualne człowieka staje się możliwe. Ten rosyjski badacz uznał język i komunikację za najistotniejsze czynniki wpływające na formowanie się procesów umysłowych wyższego rzędu obejmujących umiejętność planowania, oceniania, zapamiętywania i rozumowania. Tego rodzaju procesy podlegają przemianom wynikającym z kontekstu kulturowego, w którym zachodzą interakcje społeczne. Natomiast strefa najbliższego rozwoju oznacza zakres możliwości rozwojowych danej osoby w konkretnym momencie. Poprzez wchodzenie w interakcję z lepszym od siebie rozmówcą jest ona w stanie coraz bardziej poszerzać tę strefę, stopniowo zdobywając nową wiedzę i umiejętności. Nagły przeskok z jednego punktu do drugiego przy pominięciu kolejnych faz rozwoju nie jest możliwy (Lightbown/ Spada 2006).

Podobny pogląd prezentuje Bruner (1987), który zauważa, że aktywizacja przetworzonego *inputu* językowego wymaga przede wszystkim podejścia

interaktywnego: dziecko przyswaja pierwszy język w wyniku nieustannego wchodzenia w interakcję. W przypadku procesu uczenia się kolejnego języka zachodzącego w zupełnie innych okolicznościach możliwość interakcji w danym języku znacznie poprawia jakość tego procesu, przynosząc pozytywne rezultaty. Jak dowodzą badania przeprowadzone przez Gassa i Varonisa (1994), osoby uczące się, które przetworzyły zaproponowany im materiał językowy w sposób interaktywny, utrwaliły go lepiej i na dłużej w porównaniu z osobami, którym ten sam materiał został przedstawiony przy pomocy innych metod dydaktycznych.

Podobne wyniki otrzymali w swoich badaniach Ellis, Tanaka i Yamazaki (1994), którzy po zakończeniu eksperymentu przeprowadzili dwa testy sprawdzające nabytą wiedzę i umiejętności językowe. Osoby badane, które uczyły się poprzez interakcję w danym języku, zapamiętały więcej słów w dłuższym czasie w stosunku do osób uczących się jednokierunkowo.

Hipoteza interakcji została rozwinięta przez Swain (1985), która, wychodząc z założenia, że rozumiały *input* nie gwarantuje sukcesu, zaproponowała hipotezę zrozumiałego *outputu* polegającą na konieczności tworzenia własnych zrozumiałych wypowiedzi. Jej zdaniem uczący się, który wchodzi w interakcję, musi właściwie sformułować wypowiedź, aby osiągnąć określone cele komunikacyjne. W takiej sytuacji uświadamia on sobie własne ograniczenia i braki językowe, dzięki czemu zaczyna szukać sposobów, aby je sprawnie uzupełnić, co przyczynia się do głębszego przetwarzania danych językowych.

Interakcja w języku docelowym stanowi warunek konieczny dla efektywnego przyswajania tego języka, co wynika z faktu, że posługiwanie się językiem jest bardziej umiejętnością, czyli wiedzą proceduralną niż wiedzą o charakterze deklaratywnym. Znajomość zasad gramatycznych i słownictwa nie gwarantuje sprawnego porozumiewania się, tak więc w metodologii nauczania drugiego/obcego języka winno kłaść się nacisk na podejścia aktywizujące wiedzę deklaratywną właśnie poprzez wprowadzanie zadań interaktywnych. Według Pichiassiego: „la partecipazione alle interazioni consente agli apprendenti di andare un po' oltre il loro livello attuale, in quanto queste interazioni costituiscono delle intelaiature („scaffoldings”) che sorreggono le loro produzioni” (Pichiassi 1999: 266). Podczas interakcji z rozmówcą bardziej kompetentnym uczący się ma możliwość weryfikacji własnych umiejętności, a otrzymana odpowiedź zwrotna pozwala mu ulepszać własne wypowiedzi, dzięki czemu jego interjęzyk rozwija się. Ta koncepcja przyswajania języka pozostaje zgodna z teorią Wygotskiego, z krashenowską zasadą $i + 1$, z hipotezą zrozumiałego *outputu* Swain, jednocześnie wpisuje się w pedagogikę aktywistyczną Johna Deweya opartą na teorii nauczania przez działanie. Język to twór żywy służący przede wszystkim komunikacji w określonym kontekście społecznym, dlatego jego nauka powinna być zorganizowana wokół dwóch zasad: kontekstualizacji materiału językowego i kontrolowanej interakcji.

2.5.4. Uczenie się jako indywidualne doświadczenie

Nauka zorganizowana przez różnego rodzaju instytucje edukacyjne, szkoleniowe lub zawodowe wiąże się zawsze z pewnego rodzaju paradoksem: z jednej strony osoby uczące się zamierzają opanować nowe umiejętności i wiedzę, z drugiej ma ona niejako wymuszony charakter i wymaga od nich dostosowania się do określonych zasad postępowania. Podporządkowanie się im może być niekiedy wyjątkowo trudne, przez co uruchamiają się mechanizmy obronne hamujące proces uczenia się (Argyris/ Schon 1978, Magalhaes 2004). One z kolei wywołują u osób uczących się pewne działania warunkujące interakcję pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu nauczania/uczenia się.

Jak podkreśla P. Freire (1998), człowiek jest zaprogramowany do uczenia się, uczenie się zakłada nauczanie. Oba procesy wzajemnie się przenikają, a ten drugi podlega nieustannym modyfikacjom i ulepszeniom według nowo pojawiających się teorii pedagogicznych ukierunkowanych na zwiększenie jego efektywności. Zaprogramowanie do uczenia się oznacza „that we are in a continual state of searching and investigating, curious about everything and everyone; it would be unthinkable not to find that a necessary condition of being means finding oneself involved, naively or critically, in an incessant process of becoming, being formed” (Freire 1998: 23). Zatem uczenie się polega na naturalnym, nieustannym poszukiwaniu, analizowaniu i interesowaniu się własnym otoczeniem, co stanowi tak naprawdę treść życia człowieka. Ten stan wpisuje się w szerszy kontekst życia społecznego, w ramach którego próbuje się zorganizować edukację wspierającą naturalny proces uczenia się: „educational practice is a necessary dimension of social practice, like other types of practice such as productive, cultural, religious, and so on. This phenomenon is exclusively human” (Freire 1998: 63). Praktyka edukacyjna zakłada (1) obecność podmiotów, tych odpowiedzialnych za konstruowanie procesu nauczania i tych uczących się, (2) istnienie przedmiotu nauczania: wiedzy i treści, (3) ustalenie możliwych do osiągnięcia celów, które wyznaczają kierunek wszystkim działaniom pedagogicznym. Stosowane metody, strategie, techniki, materiały dydaktyczne, podręczniki muszą zarówno realizować te cele, jak i odpowiadać polityce edukacyjnej danej społeczności. Według Freire ta polityka to często pewien rodzaj utopii, pedagogiczne marzenie, które próbuje się urzeczywistnić.

By nie zniszczyć naturalnej chęci uczenia się człowieka, proces edukacyjny musi wyjść od przewartościowania relacji nauczyciel–osoba ucząca się i przyjęcia założenia, że obie strony są jednocześnie nauczycielem i uczącym się. Druga kwestia dotyczy mechanizmów przetwarzania i przyswajania informacji, czyli budowania wiedzy i umiejętności, których nauczyciel nie może tak po prostu przesłać przy pomocy jakiegoś magicznego urządzenia.

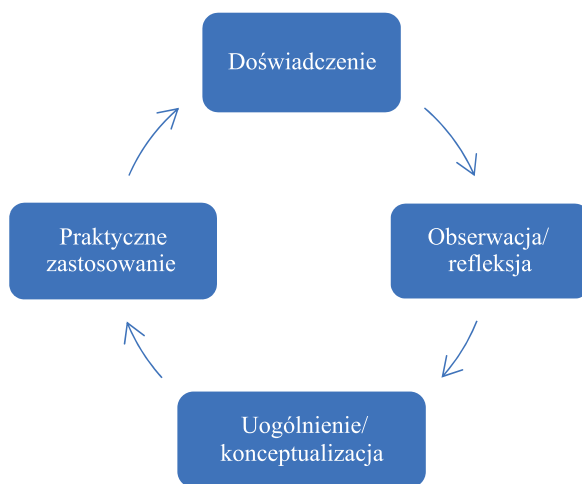
Niestety tego rodzaju urządzenia ani rozwiązania pedagogiczne nie istnieją. Bierno uczenie się nie ma żadnego uzasadnienia naukowego, budowanie wiedzy

i umiejętności nie odbywa się na zasadzie transferu informacji z zewnątrz do wewnątrz, choć niestety podobne działania cały czas są podejmowane w praktyce edukacyjnej. Freire postuluje jej całkowitą redefinicję opartą na weryfikacji roli nauczyciela i uczącego się. Zadanie tego pierwszego powinno ograniczać się wyłącznie do organizacji procesu, który i tak zachodzi w sposób naturalny i spontaniczny. Nauczyciel nie może przyjmować całkowitej odpowiedzialności za decyzje uczących się, myśleć za nich lub narzucać swój punkt widzenia jako jedyny słuszny. Zdaniem Freire edukacja skuteczna to edukacja oparta na zadawaniu pytań, rozwiązywaniu problemów i prawdziwej komunikacji między wszystkimi uczestnikami procesu nauczania, a nie jednokierunkowych komunikatach. Niezbędna wydaje się tu nieustanna refleksja po obu stronach. Uczący się nie odgrywają już roli cichych i pasywnych odbiorców, lecz są „critical co-investigators in dialogue with the teacher” (Freire 2000: 61). We współpracy z nauczycielem analizują prezentowane przez niego materiały, odkrywając treści, które następnie poddają krytycznej ocenie. Takie podejście stanowi dla nich wyzwanie, które wymaga wielowymiarowego działania, odwołania się do szerszego kontekstu, a nie tylko odpowiedzi na teoretyczne pytania. Każde wyzwanie niesie ze sobą nowe wyzwanie, nowe rozumienie rzeczywistości, dzięki czemu uczący się coraz bardziej polegają na sobie, rozwijają swoją wiedzę i umiejętności oraz potrafią krytycznie spojrzeć na pewne zjawiska. Postrzegają świat nie jako statyczną rzeczywistość, lecz jako rzeczywistość dynamiczną podlegającą nieustannym zmianom i transformacjom. Nie istnieje tu również sztuczna dychotomia pomiędzy działaniem a refleksją, które pozostają we wzajemnej relacji w pewnym autentycznym zespoleniu.

Również dla D. Kolba (1984) rozwój uczącego się łączy się z przyjmowaniem odpowiedzialności za własny proces uczenia się, nabywaniem nowych umiejętności oraz z dążeniem do osiągnięcia wyznaczonych celów. Ta samorealizacja nie dotyczy wyłącznie sfery osobistej, ale ma jak najbardziej korzystny wpływ na ogólny rozwój społeczny.

Proces uczenia się postrzega on jako czterofazowy powtarzający się cykl, dla którego punktem wyjścia jest bezpośrednie doświadczenie danej osoby umożliwiającej obserwację i refleksję. Poczynione obserwacje są uogólniane i przyswajane w postaci teorii będącej podstawą dla nowych implikacji, hipotez i znaczeń. Z kolei implikacje i hipotezy prowadzą do dalszego działania i kolejnych doświadczeń. Osoba ucząca się potrzebuje czterech różnego rodzaju sprawności w zakresie przeżywania konkretnego doświadczenia, (1) refleksyjnej, (2) obserwacyjnej, (3) abstrakcyjnej konceptualizacji i (4) aktywnego działania, czyli wypróbowania w praktyce własnych hipotez. Co więcej musi ona wykazywać zaangażowanie, otwartość, obiektywizm poznawczy, podejście refleksyjne ukierunkowane na wielowymiarową analizę oraz zdolność do formułowania logicznych teorii na podstawie obserwacji. Do niej należy też podejmowanie decyzji i rozwiązywanie pojawiających się problemów. W ujęciu Kolba cykl uczenia się można wpisać w dwa podstawowe

wymiary: z jednej strony konkretne doświadczenie faktu, wydarzenia i ich abstrakcyjna konceptualizacja, z drugiej strony rzeczywiste eksperymentowanie, czyli zastosowanie i refleksyjna obserwacja. Uczący się przechodzi z pozycji aktora – osoby aktywnej – do roli obserwatora, czyli od osobistego zaangażowania do analitycznej bezstronności (Piaget 1970, Kolb 1984). Cykl Kolba uczenia się poprzez doświadczenie może być przedstawiony w następujący sposób (schemat 2):



Schemat 2. Proces uczenia się według Kolba

Źródło: Kolb (1984).

Najwyższą formą uczenia się jest kreatywność, która ułatwia doświadczenie „nowego” oraz umożliwia wyjście ze sztywnych ram posiadanych już koncepcji. Niemniej niezbędne jest tutaj zachowanie równowagi pomiędzy działaniem a refleksją. Jak dowodzą badania, nazbyt aktywne podejście do uczenia się może uniemożliwić refleksję i abstrakcyjne myślenie i odwrotnie – nadmierna refleksja blokuje działanie (Kagan i in. 1964). Uczenie się przez doświadczenie stanowi konstrukt holistyczny obejmujący takie kwestie jak właśnie kreatywność, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji i postawy. Ten czterofazowy model dostarcza narzędzi potrzebnych do określenia różnych kierunków w rozwoju jednostki w perspektywie jej zdolności do doświadczania czegoś nowego, obserwacji, konceptualizacji i praktycznego zastosowania nowej wiedzy. Podejście praktyczne przyczynia się do poszerzania zakresu umiejętności osoby uczącej się: „one expands his/her learning and adaptive processes through exercising them” (Kolb/ Rubin/ McIntyre 1984: 135). Im więcej eksperymentowania, rzeczywistego zastosowania wiedzy, indywidualizacji działań, tym więcej gotowości wykazuje dana osoba do uczenia się poprzez własne doświadczenie. Proces ten należy stymulować, stwarzając

odpowiednie warunki edukacyjne i wybierając takie rozwiązania metodologiczne, które nie hamują, lecz wspomagają rozwój wskazanych w modelu umiejętności uczenia się (Kolb/ Rubin/ McIntyre 1984).

Cykl Kolba odnosi się przede wszystkim do edukacji osób dorosłych, w tym studentów, którzy świadomie podchodzą do własnego procesu uczenia się. Ich potencjał rozwojowy jest inny niż u dzieci i nastolatków, ale, jak dowodzą badania, ich wyniki mogą być nawet lepsze. Za ich możliwości odpowiada tzw. inteligencja skryzalizowana, która rozwija się przez całe dorosłe życie człowieka pod warunkiem, że cały czas się uczy, trenując tym samym swój umysł. Proces uczenia się staje się bardziej efektywny, jeśli nowe struktury wiedzy zostają zintegrowane z tymi już istniejącymi, co oznacza aktywne wykorzystywanie własnych zasobów: umiejętności, nawyków, doświadczeń lub postaw. Odwołanie się do wcześniejszych doświadczeń w celu rozwiązania bieżących problemów przynosi najlepsze efekty. Co więcej, osoba dorosła musi rozumieć to, co robi, podejmować samodzielne decyzje, czyli mieć wpływ na przebieg nauki, wykazywać otwartą postawę wobec przedmiotu nauczania oraz być zaangażowana we wszelkie działania dydaktyczne (Kazimierska/ Lachowicz/ Piotrowska 2014)²³. Osobie dorosłej nie można tak po prostu narzucić gotowych rozwiązań i treści, ponieważ uruchomią się w niej mechanizmy obronne hamujące proces uczenia się. Jest ona jednostką autonomiczną o indywidualnych uwarunkowaniach osobowościowych, rozwiniętym już systemie wartości, przez co powinna być traktowana podmiotowo przy planowaniu procesu dydaktycznego i w czasie jego trwania. Dorośli muszą rozumieć sens tego, co robią i tego, co im się proponuje. Natomiast nauczyciel w tego rodzaju układzie pełni rolę mediatora, facylitatora procesu uczenia się, a nie mentora i decydenta, który przyznaje sobie całkowite prawo do planowania cyklu dydaktycznego. Jak pisze Komorowska, nauczyciel stał się „uczącym wśród uczących się” (Komorowska 2000: 358), nie jest już jedynym dysponentem wiedzy, lecz potrafi właściwie wykorzystywać wcześniej nabyte wiedzę i umiejętności osób uczących się. Dla Freire jego zadanie polega przede wszystkim na organizacji przebiegu nauki, nakreślania problemów, których rozwiązanie leży w gestii uczących się, dzięki czemu mają oni możliwość rozwijania własnego niezależnego, krytycznego myślenia, budowania własnej struktury wiedzy oraz, w ujęciu Kolba, przeżywania nauki jako doświadczenia bazującego na obserwacji, refleksji i zastosowaniu nowych informacji w praktyce.

Studenci uczelni wyższych to osoby dorosłe, dlatego też, szczególnie w przypadku kształcenia językowego, należałoby przyznać im prawo do decydowania w pewnym wymiarze o kształcie programu nauczania poprzez analizę ich potrzeb i uwarunkowań indywidualnych. Wydaje się, że w tym przypadku najlepszym rozwiązaniem jest połączenie wiedzy specjalistycznej z zakresu glottodydaktyki

²³ https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/uczenie_sie_doroslych.pdf (dostęp: 16.02.2018).

i wymagań studentów, którzy powinni mieć prawo decydowania co do wyznaczonych celów i treści nauczania w czasie całego cyklu dydaktycznego od początku do końca. Wskazane jest, aby nauczyciel nie trzymał się ściśle programu, ale wprowadzał w nim odpowiednie modyfikacje, zawsze kiedy pojawiają się niespodziewane problemy lub pewne określone potrzeby uczących się. Taka koordynacja działań po obu stronach sprawia, że studenci przyjmują część odpowiedzialności za swoją naukę, przez co stają się bardziej świadomi swoich działań, bardziej się angażują, a efektywność procesu nauczania/uczenia się może wzrosnąć.

2.5.5. *Input* językowy

Pojęcie *inputu*, innymi słowy bodźca/wkładu językowego, pojawiło się już zarówno w rozdziale poświęconym metodologii nauczania języków w odniesieniu do materiałów lub rodzajów tekstu wprowadzających dane językowe będące przedmiotem nauczania, jak i w niniejszym rozdziale w funkcji bodźca, który stanowi punkt wyjścia dla całego procesu przyswajania/uczenia się języka drugiego lub obcego. Celem tego podrozdziału jest opracowanie definicji *inputu* przede wszystkim w kontekście nauczania formalnego zmierzającego do wykształcenia określonych kompetencji komunikacyjnych. Samo pojęcie zostało rozpowszechnione już w latach 70. przez Krashena, dla którego w procesie uczenia się musi być spełniony warunek zrozumiałości, przejrzystości dostarczonego bodźca, tylko w takiej sytuacji uruchamia się mechanizm jego przetwarzania:

The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understand input that contains $i + 1$, where ‘understand’ means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message (Krashen 1982: 21).

Krashen wskazuje na dwa specyficzne rodzaje *inputu* zmodyfikowanego ukierunkowanego na rozwój umiejętności językowych: sposób mówienia rodzimych użytkowników języka do obcokrajowców oraz język nauczycieli. Obie kategorie oznaczają charakterystyczny, uproszczony sposób wyrażania się ułatwiający zrozumienie treści przez osoby uczące się języka. Nierzadko wprowadzeniu tego rodzaju *inputu* towarzyszą środki niejęzykowe, takie jak gesty, odnośniki deiktyczne, zdjęcia lub inne narzędzia dydaktyczne, przy czym dwa ostatnie elementy dotyczą głównie kontekstu klasy. Według Krashena zmodyfikowany kod językowy pełni istotną rolę w procesie nauczania, ponieważ dostarczone dane językowe zostają dostosowane do rzeczywistego poziomu uczących się.

W kolejnych definicjach pojęcie *inputu* określa się jako podstawowe dane językowe – czyli wypowiedzi w języku docelowym (Schwartz 1991) – lub bodziec

językowy niosący ze sobą określone znaczenie (VanPatten/ Cadierno 1993 a i b). Dla Ciliberti (1994) to jeden z podstawowych czynników wpływających bezpośrednio na proces uczenia się, to także każda możliwość komunikowania się w danym języku i negocjowania znaczenia, dzięki czemu *input* staje się zrozumiałą. Najbardziej złożoną i wyczerpującą definicję, którą przyjmujemy w tej pracy, zaproponował jednak Pichiassi: „tutto ciò che viene detto direttamente (all'apprendente), tutto ciò che viene detto in sua presenza e tutto ciò che l'apprendente incontra per iscritto nella lingua 2” (Pichiassi 1999: 258). Włoski badacz traktuje tego rodzaju bodziec jako najważniejszy czynnik warunkujący proces nauczania/uczenia się języka. Może on być dostarczony w kontekście naturalnym, czyli w określonym środowisku społecznym, w którym osoba ucząca się – nierodzimym użytkownikiem języka przebywa, lub formalnym instytucjonalnym, gdzie dana osoba uczy się języka. *Input* stanowi swego rodzaju moment kontaktu z językiem docelowym, może on być pedagogicznie kontrolowany lub zależny od postawy rozmówców natywnych. Na jego podstawie osoba ucząca się może wnioskować i stawiać hipotezy co do zasad rządzących danym językiem.

Nie ulega zatem wątpliwości, że właściwe dostarczenie bodźców językowych stanowi warunek konieczny do uruchomienia procesu uczenia się. Zdaniem VanPattena (1993, 2011) proces przyswajania języka składa się z trzech głównych etapów, z których pierwszy polega na odbiorze i zatrzymaniu bodźca językowego pochodzącego z zewnątrz, drugi z kolei na zaadaptowaniu tego bodźca do rozwijającego się systemu językowego, a trzeci, ostatni, dotyczy zastosowania nowych informacji we własnych wypowiedziach. Jak dowodzą badania, to, co zostaje przyswojone, nigdy nie odzwierciedla całkowicie wcześniej odebranych bodźców językowych. Proces przyswajania zależy od wewnętrznych mechanizmów jednostki, jej cech indywidualnych i stopnia zaawansowania. Co oznacza, że dostarczając ten sam bodziec językowy, a następnie ten sam zestaw aktywności zmierzających do jego wyćwiczenia, niemożliwe jest osiągnięcie jednakowego stopnia przyswojenia u wszystkich osób uczących się. Ich wypowiedzi będą się różnić niezależnie od przyjętych metod wprowadzania *inputu*.

Sam odbiór i przetwarzanie bodźców językowych łączy się z zaangażowaniem tych strategii i mechanizmów poznawczych, które odpowiadają za tworzenie powiązań między formą a znaczeniem podczas procesu rozumienia. Jak zaznacza VanPatten (2011) przetwarzanie i rozumienie nie mogą być jednak traktowane jako zjawiska ekwiwalentne, ponieważ to pierwsze prowadzi do uruchomienia procesu uczenia się, to drugie natomiast nie musi się z tym wiązać.

Przedmiotem zainteresowania tej monografii jest *input* formalny odnoszący się do danych językowych opracowanych wcześniej pod kątem pedagogicznym, służących do przekazania określonych znaczeń, które są wykorzystywane w procesie nauczania języka obcego lub drugiego. Termin ten obejmuje wszelkie materiały językowe, rodzaje tekstów ustnych i pisemnych oraz inne środki językowe

lub niejęzykowe ułatwiające zrozumienie warstwy pojęciowej. To właśnie zawartość *inputu* językowego, czyli treści wymienione w programach nauczania, zostanie poddane analizie w części praktycznej pracy przy uwzględnieniu kryteriów specyficznych dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

2.5.6. Kontekst środowiskowy

Powyższe modele zintegrowane stanowią przykład pewnych hipotez, których celem jest całościowe pod względem teoretycznym wytłumaczenie procesu przyswajania/uczenia się języka. Warto tu jeszcze wspomnieć o modelu hierarchicznym Gagné, który podobnie jak Wygotski nawiązuje do czynników społecznych wpływających na jakość tego procesu. Według badacza uczenie się jako naturalny proces towarzyszący rozwojowi psychofizycznemu człowieka zależy głównie od środowiska, z którym wchodzi on w nieustanną interakcję. Warunki środowiskowe są obserwowalne i zmienne, co oznacza, że można je odpowiednio modyfikować. Samo zjawisko uczenia się charakteryzuje zmiana w zachowaniach, postawach i umiejętnościach danej osoby. Jego stałe i specyficzne elementy to człowiek wyposażony w zmysły i centralny system nerwowy, wydarzenia lub sytuacje będące bodźcem, który jest odbierany przez zmysły oraz odpowiedź na bodziec. Zgodnie z tą behawiorystyczną koncepcją, każda poprawna odpowiedź na bodziec staje się nową umiejętnością. Ważną rolę ogrywają tu zarówno umiejętności początkowe danej osoby, które stanowią wewnętrzne warunki, jak i warunki zewnętrzne działające w sposób niezależny.

Analizując proces uczenia się języka, nie należy abstrahować od wpływu czynników zewnętrznych, rozumianych jako kontekst środowiskowy i społeczny, na jego jakość i efektywność. Warunki, w których odbywa się nauka, mają ogromne znaczenie na różnorodne grupy uczących się niezależnie od cech indywidualnych ich poszczególnych członków. Proces uczenia się cechuje swoista dwutorowość: z jednej strony zależy on od możliwości poznawczych danej osoby wynikających z jej niepowtarzalnych cech indywidualnych, z drugiej modelowany jest przez kontekst zewnętrzny. Dlatego też, opracowując rozwiązania metodologiczne w zakresie nauczania języka drugiego lub obcego, wydaje się niezwykle ważne uwzględnienie jego dualnego charakteru. Rozwiązania dydaktyczne muszą być dostosowane do okoliczności, w których zachodzi proces uczenia się, czyli do warunków czasoprzestrzennych i jednocześnie nie przekraczać możliwości poznawczych osób uczących się wynikających z wieku, motywacji, pamięci czy też osobowości.

Jedną z ważniejszych teorii bazujących na relacji między procesem uczenia się a czynnikami społeczno-kulturowymi – teorię akulturacji – zaproponował Schumann (1978), który analizował zachowania językowe imigrantów, a w szczególności tych, którzy przerwali naukę na poziomie średniozaawansowanym lub podstawowym. Stwierdził on, że powodem tego rodzaju decyzji był istniejący dystans

społeczny i psychologiczny pomiędzy imigrantami a rodzimymi użytkownikami języka. Sukces nauki, szczególnie w przypadku drugiego języka, zależy od kontekstu społecznego: jeśli jest on wrogi lub zamknięty kulturowo po którejś ze stron, pojawia się poczucie zniechęcenia do dalszego uczenia się.

W tym ujęciu włoski badacz Vedovelli (1994) opracował tzw. Glotto-Kit dla obcokrajowców jako narzędzie badawcze dotyczące czynników językowych i społeczno-kulturowych wpływających na proces przyswajania/uczenia się drugiego języka. Uwzględnione tu zostały zmienne społeczno-kulturowe, takie jak wiek, poziom wykształcenia, znajomość języków, sytuacja zawodowa, ilość i jakość kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka i dostęp do środków masowego przekazu. Wszystkie one zostały wskazane jako czynniki oddziałujące zarówno na proces przyswajania języka, jak i na stopień zintegrowania danej osoby ze społecznością posługującą się tym językiem. Im ten stopień jest wyższy, tym uczący się może osiągnąć wyższy poziom biegłości językowej, przez co wzrastają jego szanse również na rynku pracy, im jest on niższy, tym częściej proces nauki ulega zahamowaniu. O sukcesie nie decydują zatem wyłącznie indywidualne cechy jednostki, jej wewnętrzne talenty, predyspozycje, pamięć, rodzaj inteligencji lub osobowości, w dużym wymiarze zależy on od warunków zewnętrznych: relacji z daną społecznością, kontekstu edukacyjnego i środowiska, w którym uczący się przebywa.

Nie ulega wątpliwości, że niepowtarzalny charakter osoby uczącej się i jej możliwości intelektualne warunkują funkcjonowanie procesów zachodzących w jej umyśle. Niektóre cechy – jak motywacja, pamięć robocza, postawy, strategie uczenia się – można modyfikować poprzez odpowiednio dobrane aktywności dydaktyczne, inne, jak na przykład wiek, inteligencja, style poznawcze stanowią byty raczej stałe niepodlegające zmianom.

W niniejszym rozdziale zostały przedstawione mechanizmy funkcjonowania procesów poznawczych oraz cechy indywidualne osoby uczącej się z perspektywy wybranych teorii kognitywnych, psycholingwistycznych i popularnej obecnie neurodydaktyki. Zainteresowanie badaczy naturą tych procesów i cech wynika z chęci ustalenia z jednej strony wspólnego schematu ich oddziaływania na proces uczenia się języka, z drugiej stopnia ich indywidualizacji, dzięki czemu możliwe staje się opracowanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych. Dopiero od niedawna analizuje się pod różnym kątem relacje zachodzące między procesami wewnętrznymi specyficznymi dla danej osoby a kontekstem nauczania (Lightbown/ Spada 2006). Relacje te są niezwykle złożone i uwarunkowane indywidualnym doświadczeniem wszystkich osób biorących udział w procesie nauczania/uczenia się. Niestety niemożliwe jest dostosowanie metodologii nauczania do potrzeb każdego uczącego się, dlatego wskazanie pewnych elementów uniwersalnych typowych dla większych grup osób nabrało istotnego znaczenia w badaniach glottodydaktycznych. Wyróżnienie cech i mechanizmów wspólnych, powtarzających się umożliwia zarówno uwzględnienie w procesie nauczania indywidualnego charakteru ucznia, jak

i opracowanie takich materiałów językowych i aktywności, które ułatwią naukę danej grupie uczących się.

W badaniach ukierunkowanych na osobę ucznia starano się również określić profil tzw. dobrego ucznia, który może być traktowany jako punkt odniesienia dla innych osób uczących się. Wyodrębnione zostały cechy, takie jak: umiejętność właściwego reagowania na sytuację w klasie w stosunku do pozostałych uczniów, obniżanie napięcia, panowanie nad stresem i negatywnymi emocjami, samodzielne poszukiwanie wszelkich sposobów kontaktu z językiem, wchodzenie w interakcję z jego rodzimymi użytkownikami, maksymalne wykorzystywanie momentów nauki itd., zaangażowanie w wykonywanie różnego rodzaju aktywności, wyciszenie, uwaga, rozwijanie strategii uczenia się, umiejętności analitycznych, percepcyjnych, kategoryzacyjnych i technik zapamiętywania, odpowiednia motywacja do nauki, przygotowanie do eksperymentowania z językiem, podejmowania niezbędnego ryzyka i adaptowania się do zmieniających się okoliczności zewnętrznych towarzyszących nauce. Dodatkowo ważną rolę pełnią zdolności w innych dziedzinach, na przykład słuch muzyczny przydaje się do prawidłowej wymowy, a umiejętności analityczne do opanowania zasad gramatycznych. Oprócz tego badacze wskazują również na czynnik wieku, którego wpływ na proces uczenia się wydaje się najkorzystniejszy w okresie nastoletnim i we wczesnych latach dorosłych (Ellis 1985, Michońska-Stadnik 1999, Komorowska 2002).

Opracowując metodologię nauczania języka obcego w uczelni wyższej, bardzo istotne wydaje się uwzględnienie zarówno uniwersalnych procesów poznawczych zachodzących w umyśle osoby uczącej się, jak i jej indywidualnych cech. Powody są następujące: wybory zawodowe studentów są nierzadko uwarunkowane ich zdolnościami i predyspozycjami wewnętrznymi, które z kolei rzutują na ich rzeczywiste potrzeby w zakresie języka obcego. Proponowane treści i rozwiązania dydaktyczne muszą na nie odpowiadać, czyli wskazane jest, aby pod względem organizacyjnym kurs języka obcego o profilu zawodowym rozpoczynał się od analizy predyspozycji wewnętrznych i potrzeb jego uczestników. Może być ona przeprowadzona przy pomocy ankiety lub wywiadu, dzięki którym lektor czy też wykładowca zdobędzie wiedzę niezbędną do właściwego przygotowania materiałów dydaktycznych i strategii ich realizacji. Jednocześnie, biorąc pod uwagę wyniki badań z zakresu neuronauk, sama metodologia pracy dydaktycznej musi mieć charakter aktywizujący, działaniowy, zmierzający do nieustannego przekształcania wiedzy deklaratywnej w proceduralną, czego wymaga sprawna komunikacja zawodowa. Wykonywanie ćwiczeń skoncentrowanych na aspektach gramatycznych, niedokładne omawianie zagadnień interkulturowych i niewystarczający nacisk na interakcję nie sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej studentów.

Jak wiadomo, zarówno język rodzimy, jak i kolejne języki obce są punktem odniesienia dla ogólnie rozumianej kompetencji komunikacyjnej, ale sama nauka języka nie gwarantuje jej właściwego rozwoju, który musi być podparty wiedzą

i umiejętnościami w zakresie aspektów interkulturowych, socjolingwistycznych, pragmatycznych oraz strategii uczenia się. Odnośnie do metodologii nauczania zorientowanej na potrzeby studentów uczelni wyższych nacisk należy położyć również na budowanie otwartej na nowe doświadczenia i autonomicznej postawy, rozwijanie ich umiejętności miękkich i świadomości, jak w przyszłości może wyglądać ich życie zawodowe.

Dlatego też celem kursów językowych na uczelniach wyższych musi być rozwijanie szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej. Istotne jest, aby treści wprowadzały wiedzę deklaratywną o języku, a aktywności dydaktyczne dążyły zarówno do przekształcania tej wiedzy w wiedzę proceduralną, jak i wspierania postawy autonomicznej, tak aby studenci mogli w pełni wykorzystać czas na naukę języka i mieć świadomość, że będą musieli ją kontynuować przez całe życie.

3. Pojęcie kompetencji językowo-komunikacyjnej

3.1. Komunikacja międzyludzka: najważniejsze zagadnienia

Komunikacja stanowi niezwykle złożone i wielowymiarowe zagadnienie dotyczące różnorodnych obszarów nauki. Istnieje wiele definicji tego pojęcia, które zależą przede wszystkim od przyjętej perspektywy i podejścia metodologicznego do tematu. Komunikacja w ogólnym rozumieniu dotyczy nie tylko działalności człowieka, ale także świata zwierząt, które jednak nie porozumiewają się przy pomocy kodu językowego, ale poprzez własny system sygnałów (Corsini 1987). Może ona zachodzić również pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem, pod warunkiem, że ma charakter intencjonalny.

W perspektywie nauczania językowego istotna wydaje się relacja istniejąca między komunikacją, glottodydaktyką, a kompetencją komunikacyjną, której kształtowanie stanowi jeden z celów procesu nauczania. Zwięzłe objaśnienie tego pojęcia posłuży wyłącznie do wprowadzenia definicji kompetencji komunikacyjnej, tak aby jak najlepiej uzasadnić jej wewnętrzną strukturę. Komunikację rozumiemy przede wszystkim jako zjawisko społeczne polegające na wymianie informacji, które zachodzi w określonym kontekście, przy użyciu danych środków wyrazu werbalnych i niewerbalnych służących do realizacji określonych celów jednostki.

Według Gumperza „communication is a social activity requiring the coordinated efforts of two or more individual” (Gumperz 1982 cytowany w Zarate 2003: 92). Jest to zatem rodzaj wydarzenia społecznego wymagającego zaangażowania przynajmniej dwóch osób, które „koordynują” własne działania, czyli synchronizują je poprzez określenie wzajemnych relacji (Clark 1985, Dakowska 2001). Termin „koordynacja” oznaczający zarówno współdziałanie, jak i współoddziaływanie na siebie nadawcy i odbiorcy odnosi się do wszystkich poziomów komunikacji od formułowania pojedynczych słów do złożonych konwersacji i narracji.

Dakowska, opierając się na teoriach komunikacji zaproponowanych przez Clarka (1985) i Cherry’ego (1957), mówi o komunikacji w następujący sposób: „jest »sprawą społeczną«, umożliwia człowiekowi życie grupowe (...) jest współpracą w celu przekazania znaczenia, jej efekt zależy więc od wspólnego wysiłku. Użycie przez nadawcę takich, a nie innych środków językowych wywołuje stosowne rekonstrukcje znaczenia u odbiorcy” (Dakowska 2001: 59).

Tego rodzaju współpraca odbywa się zgodnie z zasadami regulowanymi przez kontekst, tradycję i konwencję oraz umowę między uczestnikami aktu komunikacji. O konwencji można mówić wtedy, kiedy jest ona ogólnie znana danej społeczności,

zakłada się jej zastosowanie w konkretnej sytuacji i stanowi ona jedno z możliwych rozwiązań w ramach ograniczeń wyznaczonych przez kontekst sytuacyjny (Clark 1985, Dakowska 2011). Tradycja odnosi się do funkcjonujących w danej społeczności wartości kulturowych i zasad wynikających z jej historycznych uwarunkowań, a umowa reguluje zasady komunikacji w szczególnych sytuacjach społecznych. Akt komunikacji, czyli pojedyncze wydarzenie, sytuacja, w której zachodzi komunikacja, wykazuje zawsze intencjonalny charakter, to znaczy, że nadawca zamierza przekazać odbiorcy pewną treść, czyli intencję komunikacyjną, którą musi zakodować w taki sposób, aby odbiorca mógł ją odczytać zgodnie z intencją nadawcy. Kod użyty do kodowania i odczytania treści musi być wspólny dla uczestników aktu komunikacji, inaczej nie ma on miejsca. Zarówno adresat, jak i odbiorca muszą przejawiać wolę współpracy w przekazaniu i odczytaniu intencji, czyli wzajemnie koordynować swoje działania. Każdy akt komunikacji międzyludzkiej wpisuje się w schemat określony przez takie elementy, jak nadawca, odbiorca, kanał, przekaz i sytuacja. To tradycyjny model komunikacji zaproponowany jeszcze przez Jakobsona bazujący na prostszym modelu Shannona i Weavera z 1949 roku – dwóch matematyków, którzy opisali mechaniczny przekaz informacji zachodzący również pomiędzy maszynami (Lavinio 2004). Celem schematu Jakobsona było zilustrowanie wszystkich czynników oddziałujących na akt komunikacji: występuje tu nadawca i odbiorca, ten pierwszy przekazuje drugiemu pewną treść, komunikat, który jest przedstawiony przy pomocy znanego obu uczestnikom kodu. Pomiędzy nadawcą a odbiorcą dochodzi do kontaktu w określonych okolicznościach, czyli kontekście. Kontekst stanowi wartość zmienną, może przyjąć formę werbalną lub zostać zwerbalizowany. W innych teoriach komunikacji kontakt zaczęto utożsamiać z kanałem, czyli fizycznym środkiem przekazu komunikatu, jak na przykład powietrze, kartka papieru, gazeta, list, telefon, strona internetowa, komputer (Shannon 1949, Lavinio 2004). Ten drugi termin nie oddaje jednak psychologicznego wymiaru kontaktu Jakobsona istniejącego między nadawcą a odbiorcą oraz sprowadza szum i wszelkie zakłócenia w komunikacji do czynników wyłącznie fizycznych, pochodzących z zewnątrz. W przypadku teorii Jakobsona nawet niechęć odbiorcy do nadawcy, jego roztargnienie lub niewystarczająca uwaga mogą przyczynić się do zniekształcenia komunikatu. Aby uniknąć tego rodzaju sytuacji i aby akt komunikacji mógł się powieść, nadawca i odbiorca muszą ze sobą współpracować. Grice (1977) określił ten stan jako zasadę współpracy będącą jedną z ważniejszych reguł konwersacji, z której wyprowadził 4 maksymy szczegółowe dotyczące charakteru komunikatu, a są to maksymy ilości, jakości, odniesienia i sposobu (Grice 1977). Tego rodzaju współpraca odpowiada za jakość komunikatu, dobranie odpowiednich środków językowych, mając na uwadze odbiorcę i jego możliwości percepcyjne.

Pojęcie kontekstu odnosi się natomiast do sytuacji, do czynników pozajęzykowych towarzyszących komunikacji lub do treści stanowiących dla niej punkt odniesienia. Funkcję jego wyznaczników w wypowiedziach pełni, na przykład, elementy

deiktyczne służące do określenia pozycji nadawcy i odbiorcy względem przekazu. Natomiast kod oznacza język, który musi być wspólny dla wszystkich uczestników aktu komunikacji, inaczej ona nie zajdzie w ogóle albo nie będzie miała werbalnego charakteru. Stopień znajomości kodu językowego może się jednak u nich różnić, nawet jeśli nadawca i odbiorca są rodzimymi użytkownikami języka, to każdy z nich ma inną wiedzę i umiejętności zależnie od cech indywidualnych. Natomiast w przypadku osoby obcojęzycznej w grę wchodzi również inne czynniki związane z poziomem biegłości językowej lub pochodzeniem kulturowym. Mogą one wpłynąć z jednej strony na jakość komunikatu, z drugiej na odbiór komunikatu nadawcy przez odbiorcę. Komunikacja, szczególnie ta werbalna, podlega bowiem działaniu innych czynników, które w swoim modelu uwzględnił Hymes (1980). Według niego na każdy akt tego rodzaju komunikacji wpływają takie zmienne jak charakter przekazu, normy społeczne i rodzaj, jaki dany przekaz reprezentuje (Duranti 1992). Co więcej, nie zachodzi on wyłącznie w jedną stronę: od nadawcy do odbiorcy, lecz istotną funkcję pełni tutaj także informacja zwrotna (*feedback*) dostarczona przez tego drugiego, nawet jeśli nie ma on możliwości zabrania głosu, a jego reakcja jest całkowicie niezamierzona. Na jej podstawie osoba mówiąca może zmodyfikować swój przekaz, lepiej dostosowując go do odbiorcy. Właściwa interpretacja *feedbacku* przyczynia się do optymalizacji aktu komunikacji.

W to tradycyjne ujęcie komunikacji wpisuje się również bardziej złożona propozycja G. Millera, który rozumie proces komunikowania się jako „transmisję informacji z jednego miejsca do drugiego”, wyróżniając przy tym pięć głównych elementów: źródło, emisor, kanał, receptor i cel (Miller 1951, Nęcki 2000: 20). Pierwszy termin odnosi się do osoby nadawcy, drugi do biologicznego systemu lub sztucznego urządzenia przetwarzającego informację, kanał natomiast do środka, dzięki któremu informacja pokonuje dystans między nadawcą a odbiorcą, receptor oznacza system zmieniający sygnał emitowany z powrotem w informację, a cel w tym rozumieniu to odbiorca lub grupa odbiorców. Przy pomocy modelu Millera można opisać współczesne sposoby komunikacji, w których biorą udział emisory i receptory, czyli środki lub urządzenia służące do przesyłania informacji. W przypadku kontaktu bezpośredniego emisorem staje się zwyczajnie aparat mowy, a kanałem powietrze i drgania cząsteczek przesyłających dźwięk. Sama komunikacja werbalna traktowana jest tu w charakterze syntezy elementów semantycznych, elementów syntaktycznych oraz pragmatycznych (dostosowanie języka do sytuacji społecznej). Miller słusznie zauważa, że kształtują ją takie czynniki jak: cechy indywidualne osób biorących w niej udział, ich znajomość kodu; rodzaj wypowiedzi, tematyka; styl ekspresji językowej, dynamika wypowiedzi; wskaźniki trudności tekstu oraz, co ciekawe, wskaźnik „humanistyczny” tekstu, czyli stopień nasycenia odnośnikami do człowieka. Koncentrując uwagę na roli odbiorcy, nadawcy i charakterze samego komunikatu, badacz poświęca mało miejsca na analizę kontekstu, którego rolę w interpretacji aktu komunikacji podkreśla ze swej strony Z. Nęcki.

Jego zdaniem, aby właściwie odczytać znaczenie komunikatu, należy znać kontekst, który mu towarzyszy. Wyróżnia on 4 rodzaje kontekstu: (1) semantyczny (językowy), (2) interpersonalny, (3) instrumentalny (zadaniowy) i (4) kulturowy tworzące tzw. układ zmiennych sytuacyjnych umożliwiających odpowiednie zrozumienie komunikatu. Na kontekst językowy składają się oczywiście ramy narzucone przez kod. Są to ramy poznawcze zawierające językowe wskazówki dotyczące sytuacji i tekstu (Nęcki 2000: 93). Kontekst interpersonalny odnosi się do całej złożonej problematyki interakcji międzyludzkiej. Znaczenia mogą zmieniać się w zależności od tego, kto jest autorem wypowiedzi. Jak pisze Nęcki, charakter aktu komunikacji można określić przy pomocy pytań „kto z kim?” i „jaka relacja istnieje pomiędzy danymi osobami?” (Nęcki 2000 za Cody/ McLaughlin 1985). Trzeci rodzaj kontekstu ma wymiar instrumentalny, wskazując na typ działalności niewerbalnej, która może być właściwie odczytana tylko w konkretnej sytuacji, np. podniesienie ręki może oznaczać prośbę o głos lub pozdrowienie. Natomiast zmienna kulturowa wydaje się najtrudniejsza do interpretacji, ponieważ obejmuje szereg złożonych i wielowymiarowych wartości funkcjonujących w danej społeczności. W przypadku komunikacji zachodzącej między osobami pochodzącymi z tej samej kultury może dojść do zakłóceń z powodu różnic indywidualnych związanych z ich tożsamością i światopoglądem. Dodatkową trudność natomiast stanowi to, że nadawca i odbiorca mogą wywodzić się z zupełnie odmiennych rzeczywistości językowych i kulturowych wpływających na ich sposób postrzegania samych siebie, języka i otaczającej rzeczywistości (Brown/ Yule 1983, Kurcz 1987, Nęcki 2000: 96–97). Mamy tu do czynienia z komunikacją interkulturową wymagającą zastosowania zarówno konkretnych narzędzi interpretacyjnych, jak i przyjęcia odpowiedniej postawy wobec drugiej osoby. Temat ten zostanie omówiony szerzej w rozdziale poświęconym interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Jak widać, kontekst sytuacyjny charakteryzuje się dość złożoną strukturą, składającą się z szeregu elementów, które należy uwzględnić przy opisie każdego aktu komunikacji. Tworzą one pewien mniej lub bardziej powtarzalny układ zmiennych warunkujący znaczenie przekazu. To sytuacja, okoliczności, w których on się pojawia, nadają mu pełne znaczenie, uzupełniają to, co niedopowiedziane, to, co pozostaje w domyśle, tak iż treść zostaje właściwie zinterpretowana, nawet jeśli nie wszystko ujęto w słowa.

Celem tej zwężonej analizy pojęcia komunikacji jest wprowadzenie do tematyki związanej z kompetencją komunikacyjną, którą próbuje się wykształcić u osób uczących się, stosując wielorakie strategie i środki dydaktyczne. Aby właściwie zrozumieć istotę i strukturę tego rodzaju kompetencji, warto przyjrzeć się komunikacji międzyludzkiej w szerszym kontekście. Z powyższych koncepcji i modeli wynika, że kod językowy to tylko jedno z kilku ogniw tworzących układ komunikacyjny, który opiera się na cechach indywidualnych nadawcy i odbiorcy, istniejącej pomiędzy nimi relacji, specyfice komunikatu/przekazu, funkcji i cechach kanału

oraz czynników kontekstualnych językowych i pozajęzykowych. Zatem ważne jest, aby w dydaktyce języków ukierunkowanej na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym skoncentrować uwagę na wszystkich zmiennych tego układu: uświadamiać rolę postaw i zachowań w kontakcie z innymi osobami, rozwijać wiedzę i umiejętności w zakresie języka, uwarunkowań społeczno-kulturowych i wartości kulturowych. Takie podejście do nauczania gwarantuje osobom uczącym się to, że będą oni potrafili porozumiewać się w danym języku dzięki właściwemu formułowaniu własnego przekazu i interpretacji przekazu rozmówcy zgodnie z jego intencjami.

3.2. Kompetencja komunikacyjna

Jednym z podstawowych pojęć z zakresu nauczania języków jest pojęcie kompetencji komunikacyjnej. Jej rozwój u osób uczących się stanowi cel wszelkich działań dydaktycznych. Próba odpowiedzi na pytanie, jak najskuteczniej zrealizować ten cel, leży w gestii samej metodologii nauczania, która zmierza do wskazania optymalnych strategii lub makrostrategii nauczania w rozumieniu Kumaravadivelu (2008) przy uwzględnieniu wspólnych, a także – o ile to możliwe – indywidualnych cech uczniów.

Samo pojęcie kompetencji łączy w sobie wiedzę *savoir* i umiejętności *savoir-faire* (Widdowson 1989, Janowska 2011). Odnosi się ono do „wyspecjalizowanej funkcji psychiczno-mentalno-motorycznej wykorzystywanej elastycznie i kreatywnie przez dany podmiot”, wykorzystywanej oczywiście w konkretnym działaniu (Wilczyńska 2007: 19). Takie rozumienie kompetencji odpowiada koncepcji Hymesa, według którego z jednej strony stanowi ona *tacit knowledge*, z drugiej *ability for use* (Hymes 1972: 283). Inni badacze proponują ograniczenie definicji kompetencji wyłącznie do wiedzy: zdaniem Bernsteina (1965), Dittmara (1976), Swain (1980) pojęcie zdolności do użycia jest nazbyt problematyczne z kilku powodów: łączy się bardziej z konkretnym wykonaniem, a nie z ogólną wiedzą, nie istnieje jasna i przejrzysta definicja tego terminu oraz nie wiadomo, jak traktować osoby z deficytami językowymi lub komunikacyjnymi szczególnie w obszarze nauczania językowego. Ponadto, analizując tego rodzaju zdolność, nie można abstrahować od czynników psycholingwistycznych, takich jak pamięć, percepcja, motywacja czy też emocje.

W tym ujęciu kompetencja komunikacyjna oznacza zatem umiejętność porozumiewania się w danym języku w sposób odpowiedni do posiadanej zinterioryzowanej wiedzy. Jednak nie odnosi się ona wyłącznie do wiedzy i umiejętności językowych, lecz również do umiejętności właściwego odczytania kontekstu sytuacyjnego, czyli wiedzy i umiejętności społeczno-kulturowych. W ujęciu glotto-dydaktycznym osoba, która posiada taką kompetencję, potrafi w oparciu o własną

wiedzę sformułować wypowiedź poprawną pod względem językowym i pragmatycznym adekwatnie do obowiązujących norm społecznych, tak iż przekaz zostaje odebrany zgodnie z jej intencjami.

Z perspektywy psychologicznej kompetencja komunikacyjna łączy się ściśle z kompetencją językową składającą się z wiedzy utajonej opartej na wrodzonej uniwersalnej gramatyce oraz jawnej wiedzy metajęzykowej uwarunkowanej przez czynniki społeczno-kulturowe. Jednocześnie kompetencja komunikacyjna określana bywa mianem kompetencji pragmatycznej, czyli wiedzy pragmatycznej, która umożliwia użytkownikom języka świadome stosowanie reguł rządzących dyskursem i tekstem pisanym lub mówionym. Oba pojęcia definiuje się również jako wiedzę językową lub władzę językową, przy czym ten drugi termin nawiązuje do *stricte* psychologicznego sformułowania „władz umysłu” (Kurcz 2005).

W celu lepszego zobrazowania pojęcia kompetencji komunikacyjnej należy odnieść się do jego początków, czyli do teorii Noama Chomsky’ego, który wprowadził wyraźny podział pojęciowy między kompetencją językową a wykonaniem („performancją”). Pierwszy termin wskazuje na implicytną wiedzę idealnego użytkownika języka na temat reguł gramatycznych rządzących danym językiem. Ta wiedza umożliwia mu tworzenie nowych i poprawnych pod względem gramatycznym zdań oraz rozpoznanie tych niepoprawnych. Ten drugi oznacza rzeczywiste użycie języka w konkretnej sytuacji „the actual use of language in concrete situations”, przy czym „performance obviously could not directly reflect competence”. Zatem w rozumieniu amerykańskiego językoznawcy wykonanie nigdy nie odzwierciedli całkowicie posiadanej kompetencji. Chomsky postulował wprowadzenie metodologicznej przejrzystości badań nad językiem, które miałyby dotyczyć głównie uniwersaliów języka niezależnych od poszczególnych zachowań językowych (Chomsky 1965: 4, Canale/ Swain 1980). W jego ujęciu pojęcie kompetencji językowej to idealny obraz wiedzy o własnym języku i zasadach jego funkcjonowania, to konstrukt abstrakcyjny charakterystyczny dla idealnego rozmówcy i odbiorcy nieuwzględniający czynników społecznych komunikacji. Celem językoznawców powinno być wyodrębnienie i opisanie ogólnych i abstrakcyjnych zasad, które sprawiają, że człowiek jest w stanie posługiwać się językiem. Teoria Chomsky’ego nie odnosi się bezpośrednio do problematyki nauczania języka drugiego lub obcego, lecz jako pierwsza wprowadza termin kompetencji językowej, który w kolejnych latach zostanie dostosowany właśnie do potrzeb dydaktycznych.

Odnosząc się do koncepcji Chomsky’ego, Hymes zaproponował pojęcie kompetencji komunikacyjnej, poszerzając jego zakres o wymiar społeczno-kulturowy. Stwierdził on, że aby właściwie komunikować się ze sobą, użytkownicy języka muszą znać nie tylko zasady gramatyczne, lecz także reguły zastosowania języka narzucone przez kontekst sytuacyjny, czyli w jaki sposób i odpowiednio do sytuacji sformułować swoją wypowiedź, jakiego użyć rejestru językowego czy też jak zwracać się do swojego rozmówcy (Hymes 1972, Lillis 2006). Hymes zauważa

istotną rolę kontekstu sytuacyjnego w procesie komunikacji, jego zdaniem sama wiedza o języku nie wystarcza, musi jej towarzyszyć wiedza o regułach użycia języka w przestrzeni społecznej. Chociaż podważa on dychotomiczny podział Chomsky'ego na kompetencję językową i wykonanie, skupiając uwagę na rzeczywistych kontekstach użycia języka, od których abstrahował Chomsky, nie odrzuca całkowicie tego rodzaju podziału, definiując kompetencję w szerokim sensie jako szereg umiejętności dotyczących użycia języka, a wykonanie jako konkretny przykład ich zastosowania. Dodatkowo Hymes kontestuje koncepcję idealnego użytkownika języka, wskazując na odmienny przebieg procesu przyswajania języka przez dzieci wywodzące się z różnych środowisk społecznych.

Teoretyczne ramy kompetencji komunikacyjnej według Hymesa opierają się na czterech punktach: (1) czy coś jest formalnie możliwe, (2) czy coś jest możliwe do wykonania, (3) czy coś jest stosowne, (4) czy i w jakim stopniu zostało to zrealizowane (Hymes 1972: 284–286). Dwa ostatnie punkty odnoszą się wyłącznie do wymiaru społecznego komunikacji językowej.

Koncepcja Hymesa znalazła szerokie zastosowanie w późniejszych teoriach języka bazujących na jego społecznym uwarunkowaniu, przyczyniając się do rozwoju badań w zakresie etnografii mówienia (Hymes 1968, Gumperz/ Hymes 1972, 1986) oraz etnografii komunikacji społecznej (Hymes 1968). Z pewnością podkreślenie wagi kontekstu przyczyniło się do rozwoju socjolingwistyki ukierunkowanej na określenie wszelkich powiązań między użyciem języka a sytuacją, w której zachodzi komunikacja. Na uwagę zasługują tutaj prace takich badaczy jak Searle (1969), Halliday (1978), Campbell, Wales (1970), Widdowson (1971), Swain (1980), Labov (1972).

Ważnym pytaniem stawianym w wielu pracach jest to, czy kompetencja komunikacyjna stanowi składnik szeroko rozumianej kompetencji językowej czy na odwrót, kompetencja językowa wchodzi w zakres kompetencji komunikacyjnej. Niektórzy badacze uważają, że cele komunikacyjne warunkują wszelkie użycia języka, zatem kompetencję językową należy rozumieć jako składnik kompetencji komunikacyjnej (Campbell/ Wales 1970, Munby 1978). Inni zakładają, że nie wszystkie użycia języka służą komunikacji, zatem kompetencję komunikacyjną winno się traktować jako element kompetencji językowej. Z tym założeniem zgadza się Swain, dla której kompetencja komunikacyjna nie pełni funkcji nadrzędnej w tym układzie. Wskazuje ona na użycia językowe nie realizujące celów komunikacyjnych: „language can be used with little or no reference to social context in many different ways: for example, in honest self-expression, in organizing one's ideas, and in creative uses of language” (Swain 2011: 181). Niemniej można się zastanowić, czy rzeczywiście tego rodzaju użycia językowe nie niosą ze sobą żadnych funkcji komunikacyjnych, jeśli przyjmiemy, że komunikacja zachodzi nie tylko w kontekście interakcji interpersonalnej, ale również interakcji wewnętrznej, kiedy to człowiek komunikuje się sam ze sobą i dokonuje tego przy pomocy języka.

W niniejszej pracy zakładamy, że kompetencja komunikacyjna z ontologicznego punktu widzenia stanowi kompetencję nadrzędną, w której zawiera się kompetencja językowa. Komunikacja bowiem nie przebiega wyłącznie werbalnie, lecz angażuje alternatywne sposoby wyrażania się, jak na przykład gesty, mimikę, proksemikę, czyli ogólnie rozumiany język ciała. W przypadku uczenia się drugiego języka, kiedy to znajomość zasad gramatycznych i słownictwa okazuje się niewystarczająca do sformułowania wypowiedzi, osoba ucząca się rekompensuje sobie braki, używając wszelkich możliwych środków niejęzykowych. Dlatego też wydaje się słuszne stwierdzenie, że kompetencja komunikacyjna znajduje się w pozycji nadrzędnej względem tej drugiej. Z perspektywy glottodydaktycznej jej rozwój musi łączyć się z poszerzaniem zarówno wiedzy i umiejętności językowych, jak i wiedzy i umiejętności dotyczących relacji między kontekstem sytuacyjnym a formą językową.

W dalszej części tego rozdziału przedstawimy wybrane teorie kompetencji komunikacyjnej i jej elementów składowych, które wydają się istotne w nauczaniu języków obcych. Ostatnią z nich będzie propozycja umieszczona w ESOKJ (2003), która stanowi wypadkową najważniejszych teoretycznych podejść do tematu.

Pierwszym modelem zakładającym hierarchiczną wyższość kompetencji językowej nad komunikacyjną jest propozycja Bachmana (1990) rozwinięta w kolejnych latach we współpracy z Palmerem (1996). Bachman rozpatruje kompetencję i wykonanie jako nierozłączne elementy tworzące językową kompetencję komunikacyjną (Baker 2001). Model składa się z dwóch podstawowych kategorii: kompetencji organizacyjnej i kompetencji pragmatycznej, z których ta pierwsza odnosi się do wiedzy i umiejętności gramatycznych i tekstowych, ta druga do kompetencji illokucyjnej i socjolingwistycznej. Zatem kompetencja organizacyjna dotyczy głównie wiedzy i umiejętności *stricte* językowych – z jednej strony zasad gramatycznych, słownictwa i składni, z drugiej reguł komponowania tekstu, znajomości konwencji łączenia wypowiedzeń lub zdań w wyższe jednostki tekstowe ustne i pisane. Kompetencja pragmatyczna odnosi się natomiast do funkcjonalnego użycia języka. Jej pierwszy składnik: kompetencja illokucyjna zawiera w sobie cztery główne podkategorie: (1) konceptualną oznaczającą możliwe sposoby przekazania znaczeń i doświadczeń, (2) manipulacyjną, czyli instrumentalne użycie języka w konkretnym celu komunikacyjnym, (3) heurystyczną – użycie języka w celu uzyskania nowych informacji o otaczającym świecie i rozwiązywania napotkanych problemów oraz (4) twórczą związaną z humorystycznym, przerośnym użyciem języka. Drugim składnikiem kompetencji pragmatycznej jest kompetencja socjolingwistyczna zdefiniowana jako pewna wrażliwość na kontekst sytuacyjny, dzięki której uczestnicy aktu komunikacji są w stanie odpowiednio się zachować i sformułować swoje wypowiedzi. To wrażliwość zapewniająca również wybór właściwego rejestru lub struktur językowych tych samych lub zbliżonych do tych używanych przez rodzimych użytkowników języka. Poziom wrażliwości zależy głównie

od różnic kulturowych istniejących między rozmówcami. Kompetencja socjolingwistyczna odnosi się również do znajomości i umiejętności interpretowania odnośników kulturowych specyficznych dla rzeczywistości danego języka. Czasem, aby właściwie zrozumieć rozmowę w drugim/obcym języku, należy znać wewnętrzną dynamikę społeczno-kulturową danego obszaru. Dodatkowo Bachman i Palmer wymieniają obok obu głównych elementów językowej kompetencji komunikacyjnej kompetencję strategiczną obejmującą takie działania jak planowanie, realizacja celów i ocenianie własnych strategii komunikacyjnych. Według badaczy tego rodzaju kompetencja stanowi kognitywny proces wykonawczy, który rządzi wszelkimi zachowaniami językowymi człowieka. Wiąże się ona także z indywidualnymi cechami użytkowników języka (Bachman/ Palmer 1996, Baker 2001: 14–17).

Model Bachmana opiera się na dychotomicznym podziale na kompetencję językową – organizacyjną – z jednej strony, a pragmatyczną, zawierającą elementy wiedzy i umiejętności socjolingwistyczne z drugiej. Kompetencja komunikacyjna rozumiana jest przede wszystkim jako kompetencja językowa odnosząca się również do wykonania (performancji). Koncepcja ta w sposób zintegrowany i równorzędny traktuje wszystkie elementy wpływające na jakość komunikacji.

Propozycja Hymesesa została również rozwinięta przez Canale i Swain (1980), według których kompetencja komunikacyjna składa się z trzech specyficznych kompetencji: kompetencji gramatycznej, socjolingwistycznej i strategicznej uporządkowanych inaczej niż w modelu Bachmana. Samo zjawisko komunikacji w ich rozumieniu zależy od czynników społeczno-kulturowych, rodzaju interakcji interpersonalnej, kreatywności jej uczestników oraz od czynnika nieprzewidywalności związanego z danym kontekstem sytuacyjnym. Ponadto każdy akt komunikacji zachodzi zawsze w określonych okolicznościach stanowiących również granice określające rodzaj dyskursu i intencjonalnych zachowań językowych i niejęzykowych jego uczestników. Użyty język jest autentyczny, odpowiedni do wszystkich czynników sytuacyjnych. Proces komunikacji zakłada nieustanną ewaluację zachowań, negocjację znaczeń pomiędzy uczestnikami, jak i posługiwanie się językowymi i niejęzykowymi środkami wyrazu w celu bardziej efektywnego wypowiedzania się i rozumienia. W przypadku osób uczących się kolejnego języka rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w tym języku może do pewnego stopnia uwzględniać wiedzę i umiejętności charakterystyczne dla komunikacji w pierwszym dominującym języku, szczególnie jeśli chodzi o zakres socjolingwistyczny i pewne istniejące uniwersalia kulturowe.

Pierwszym elementem składowym kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja gramatyczna, czyli „knowledge of lexical items and rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology” (Canale/ Swain 1980, 2011: 193). Wiedza o języku stanowi niezwykle istotny czynnik warunkujący właściwy przebieg komunikacji. Decyduje o tym, czy dana osoba potrafi sformułować wypowiedź poprawną pod względem gramatycznym i leksykalnym w jakimkolwiek

kontekście w jakikolwiek sposób. Jej brak, nawet przy dużej wiedzy na temat realiów społeczno-kulturowych, uniemożliwi wyrażenie własnych celów komunikacyjnych, dlatego też tak ważne jest, aby w procesie nauczania nie zaniedbywać właśnie umiejętności językowych na rzecz niejasno określanych funkcji komunikacyjnych. Poprawnie utworzona wypowiedź przez nadawcę ułatwia jej zrozumienie przez odbiorcę.

Drugi składnik stanowi kompetencja socjolingwistyczna, która z kolei składa się z dwóch podrzędnych jednostek: kompetencji społeczno-kulturowej i dyskursywnej. Jak podkreślają autorzy, „knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker’s intention” (Canale/ Swain 2011: 193). Zatem znajomość reguł rządzących kontekstem społeczno-kulturowym decyduje o tym, czy użytkownik języka poprawnie interpretuje i tworzy wypowiedzi w danej sytuacji komunikacyjnej zależnej od czynników, takich jak: temat, rola uczestników, miejsce i zasady interakcji. Drugorzędną rolę odgrywają tu wybrane formy językowe wynikające z postaw przyjętych przez uczestników, zastosowanego rejestru lub stylu językowego. Kompetencja dyskursywna natomiast wyraża się poprzez spójne i logiczne formułowanie tekstu. Kluczowe są tu właśnie te dwa pojęcia *cohesion* i *coherence*, z których pierwsze dotyczy połączeń gramatycznych, drugie właściwej i logicznej kombinacji funkcji komunikacyjnych zastosowanych wypowiedzi. Ten rodzaj kompetencji oznacza zatem wiedzę i umiejętności w zakresie czysto praktycznego formułowania wypowiedzi oraz ich łączenia w koherentną i harmonijną wypowiedź.

Trzeci element kompetencji komunikacyjnej to kompetencja strategiczna obejmująca językowe i niejęzykowe strategie komunikacyjne, które pomagają uniknąć niepowodzenia komunikacyjnego w przypadku niewystarczającej znajomości języka lub wystąpienia innych czynników zakłócających dany akt komunikacji. Kompetencja ta ma dualny charakter: z jednej strony odnosi się do kompetencji gramatycznej, z drugiej – do kompetencji socjolingwistycznej. W pierwszym przypadku obejmuje strategie językowe, takie jak parafrazowanie, ominięcie lub zastąpienie tych elementów języka, które nie zostały jeszcze opanowane w wystarczającym stopniu, w drugim strategię opierającą się na pewnych odpowiednio dopasowanych zachowaniach społecznych, na przykład jak zwrócić się do rozmówcy, którego status społeczny nie jest jasny itd. Canale i Swain podkreślają, że rozwijanie kompetencji strategicznej w zakresie różnego rodzaju strategii komunikacyjnych stanowi ważne zadanie w procesie nauczania, zwłaszcza w jego początkowych etapach, kiedy to osoby uczące się muszą często rekompensować sobie własne braki językowe, jednocześnie starając się zrealizować określone cele komunikacyjne. Innymi słowami jest to umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach, którą nabywa się raczej poprzez doświadczenie rzeczywistej komunikacji, a nie w kontekście klasy pozbawionego czynnika ryzyka i nieprzewidywalności.

Ponadto do powyższych trzech kompetencji składających się na kompetencję komunikacyjną badacze dodają regułę prawdopodobieństwa wystąpienia danych form językowych w konkretnym kontekście komunikacyjnym w wypowiedziach rodzimych użytkowników języka. Znajomość najczęściej stosowanych struktur wspomaga nie tylko kompetencję językową osób uczących się, ale przede wszystkim umiejętność poruszania się w rzeczywistości kulturowej innego obszaru językowego (Labov 1972, Canale/ Swain 1980). Widdowson (1978) zaznacza, że wiedza na temat tego, co w danej sytuacji powiedziałby rodzimy użytkownik, umożliwia uczącym się zrozumienie zasad komunikacji obowiązujących w języku docelowym i dzięki niej są w stanie odpowiednio zachować się pod względem językowym i społeczno-kulturowym.

Koncepcja Canale i Swain definiuje pojęcie kompetencji komunikacyjnej w sposób wyczerpujący, nie zaniebując żadnego elementu wiedzy i umiejętności niezbędnego do udanej komunikacji. Badacze podkreślają wielokrotnie konieczność rozwijania kompetencji językowej, która stanowi warunek konieczny do poprawnego formułowania wypowiedzi w dowolnym kontekście. Jak dowodzą badania, skupienie się wyłącznie na ćwiczeniu umiejętności komunikatywnych, przy jednoczesnym zaniebaniu językowych, nie przynosi pozytywnych rezultatów w żadnej z obu kategorii (Tucker 1974). Natomiast nauczanie zintegrowane bazujące na zrównoważonym rozwoju poszczególnych elementów kompetencji komunikacyjnej oraz wprowadzenie zadań komunikacyjnych już od samego początku przyczynia się do bardziej efektywnego nabywania również umiejętności gramatycznych (Savignon 1972).

Próby uporządkowania elementów kompetencji komunikacyjnej podjął się również włoski glottodydaktyk M. Pichiassi, który na podstawie wcześniejszych badań z zakresu socjolingwistyki stwierdził, że istnieją uniwersalne reguły rządzące kompetencją komunikacyjną, takie jak: (1) relacje między formą a znaczeniem, (2) reguły poprzedzające interakcję oraz (3) reguły poprzedzające tworzenie tekstów i wypowiedzi (Pichiassi 1999: 206). Ponadto warunkiem wstępnym komunikacji jest zawsze znajomość danego kodu językowego wspólnego dla nadawcy i odbiorcy oraz specyficznych wartości społeczno-kulturowych: „precondizione per la comunicazione è l'esistenza di codici condivisi dai membri di una comunità ai quali vengono associati usi e valori sociali diversi e specifici” (Pichiassi 1999: 206). Pichiassi podkreśla również niewerbalny (niejęzykowy) charakter komunikacji, który należy wziąć pod uwagę, analizując elementy składowe kompetencji komunikacyjnej. Tak zwaną kompetencję niejęzykową wymienia obok komponentów językowych, socjolingwistycznych i pragmatycznych opisanych już we wcześniej przedstawionych tu modelach. Propozycja tego autora wydaje się najbardziej rozbudowana, ponieważ uwzględnia wszelkie możliwe aspekty komunikacji. W jego ujęciu kompetencja komunikacyjna składa się z dwóch podstawowych kompetencji: kompetencji niejęzykowej i językowej. Ta pierwsza dzieli się z kolei na trzy

podkategorie: parajęzykową, kinestetyczną i proksemiczną. Do elementów parajęzykowych zaliczają się wszelkie zjawiska dźwiękowe towarzyszące wypowiedzi ustnej, które podkreślają jej znaczenie dosłowne lub przenośne, takie jak śmiech, płacz, ton głosu, ekspresywność, cechy suprasegmentalne i prozodyczne, np. intonacja, akcent, pauza. Kinestetyka obejmuje gesty i szeroko rozumiany język ciała, które wspomagają komunikację językową, nadając jej odpowiednie znaczenie. Ten rodzaj sposobu porozumiewania się stanowi często ważny aspekt kultury danego obszaru językowego. Znajomość gestów i zasad rządzących ruchem ciała umożliwia właściwe odczytanie intencji nadawcy oraz właściwą realizację własnych celów komunikacyjnych. Nauczając jakiegokolwiek języka, należy uświadamiać osoby uczące się, jak istotną rolę pełnią zjawiska kinestetyczne w procesie komunikacji, tak aby mogli oni uniknąć ewentualnych błędów i niepowodzeń. Od dawno wiadomo, że ten sam gest w jednym kraju może mieć pozytywne znaczenie, a w drugim wręcz obraźliwe, jak na przykład tzw. gest „ok”, który w Stanach Zjednoczonych, w Polsce i we Włoszech oznacza akceptację, a znaczy zero we Francji, pieniądze w Japonii, natomiast w Kolumbii ma charakter obsceniczny. Widdowson (1982) podkreśla, że dopiero elementy parajęzykowe nadają pełne znaczenie komunikacji ustnej, sam fakt mówienia czegoś nie jest wystarczający do przekazania pewnych treści. Jeśli towarzyszą mu odpowiednie gesty i ruchy ciała komunikat zostaje właściwie odebrany, jeśli natomiast stoją one w sprzeczności do wypowiedzianych słów, odbiór komunikatu zostaje zakłócony. Ważną kwestią poruszoną przez Pichiassiego jest obecność pewnych określonych kodów niejęzykowej komunikacji w zawodowych odmianach języka, jak na przykład dzieje się to w języku wojskowym lub maklerów giełdowych, którzy ważne informacje przekazują przy pomocy zrozumiałego tylko dla nich sposobu gestykulacji: „per determinati ambiti e settori della vita sociale esistono addirittura delle »microlingue settoriali«: sono i gesti tecnici usati, ad esempio, dai militari, dai marinai, dai vigili urbani, dai pompieri, dagli agenti di borsa (...)” (Pichiassi 1999: 208). Zagadnienie to zostanie szerzej omówione w kolejnym rozdziale tej monografii poświęconym kwestiom rozwoju zawodowej kompetencji komunikacyjnej.

Ostatnią podkategorią komunikacji niewerbalnej jest proksemika, czyli dziedzina zajmująca się analizą relacji przestrzennych między uczestnikami aktu komunikacyjnego w perspektywie ogólnie przyjętych wartości społeczno-kulturowych. Bierze ona pod uwagę dwa przeciwstawne punkty: bliskość i oddalenie, określając ich stopień i znaczenie w różnych kontekstach sytuacyjnych. Hall wyróżnia cztery rodzaje funkcjonalne dystansu personalnego: (1) intymny – naturalny dla osób będących w dużej zażyłości, wymuszony, na przykład, w windzie, (2) osobisty podczas spotkań w gronie przyjaciół i znajomych, (3) społeczny charakterystyczny dla osób nieznających się dobrze lub całkowicie sobie obcych, (4) publiczny wykluczający jakikolwiek kontakt fizyczny i zakładający pewną hierarchizację funkcji, np. podczas wykładów, konferencji lub nabożeństw.

W każdym kraju lub obszarze kulturowym obowiązują trochę inne zasady warunkujące dystans personalny, a ich znajomość i przestrzeganie może pozytywnie wpłynąć na komunikację lub – przeciwnie – niezachowanie wymaganego dystansu może zakłócić jej przebieg lub w pewnym stopniu spowodować dyskomfort rozmówcy.

Jak widać, komunikacja niejęzykowa w dość istotny sposób uzupełnia komunikację językową, determinując ostateczne wartości semantyczne przekazu. Niewątpliwie wiąże się ona z wymiarem społeczno-kulturowym danego języka, który powinien być odpowiednio uwypuklony w procesie nauczania języka.

Drugim członem kompetencji komunikacyjnej jest komunikacja werbalna, do której Pichiassi zalicza kompetencję *stricte* językową obejmującą wiedzę i umiejętności leksykalne, gramatyczne, semantyczne i fonologiczne oraz kompetencję tekstualną lub dyskursywną odnoszącą się do umiejętnego łączenia zdań i wypowiedzeń w bardziej złożone i spójne jednostki tekstu. To także wiedza na temat uniwersalnych reguł formułowania tekstów we własnym języku, która stanowi warunek wstępny do tworzenia ich w drugim lub obcym języku. Reguły te określają stosowanie łączników zdaniowych, zaimków i innych elementów dyskursywnych, na polu semantycznym i pragmatycznym ustalają mechanizm funkcjonowania w języku presupozycji i implikacji, co oznacza, że użyte wypowiedzenia i rodzaj dyskursu odpowiadają wymogom sytuacji komunikacyjnej, a wybór form językowych pozostaje zbieżny pod względem semantycznym z tematem tekstu lub dyskursu.

Trzecim członem jest kompetencja pragmatyczna lub performatywna dotycząca zasad dialogowania, na podstawie których uczestnicy aktu komunikacji organizują własną wypowiedź w odniesieniu do odbiorcy. Ważną rolę odgrywają tu z jednej strony czynniki deiktyczne, z drugiej performatywne. Te pierwsze odnoszą się do poszczególnych elementów czasoprzestrzennych kontekstu, wymagając zastosowania konkretnych form językowych: zaimków osobowych, przysłówków czasu, miejsca itd. Natomiast wyrażenia performatywne decydują o wartości operacyjnej języka i jego funkcji społecznej.

W odróżnieniu od ujęcia Bachmana tego rodzaju kompetencja nie zawiera funkcji socjolingwistycznych, a jedynie ogranicza się do wartości illokucyjnych, czyli do realizacji konkretnych aktów mowy w danej sytuacji komunikacyjnej. Funkcja pragmatyczna realizuje się właśnie poprzez akty mowy będące realizacją celów lub intencji danej osoby.

Kompetencja socjolingwistyczna stanowi tu oddzielny składnik kompetencji komunikacyjnej i jest rozumiana jako odpowiednie do kontekstu formułowanie wypowiedzi, przy zachowaniu wszelkich zasad użycia językowych specyficznych dla danej społeczności i jej kultury. Zasady te określają charakter repertorium językowego, czyli możliwych wariantów użycia tworzących tzw. kontinuum językowe (Gumperz 1968). Ważnym aspektem są tu również cechy indywidualne uczestników aktu komunikacji, ale nie te w ujęciu psycholingwistycznym, lecz o charakterze

społecznym, jak na przykład wiek, klasa społeczna, zawód, miejsce pochodzenia, wykształcenie i inne.

Nabywanie kompetencji socjolingwistycznej umożliwia właściwe rozpoznanie sytuacji komunikacyjnej, wybór rejestru i wariantu językowego dostosowanego do odbiorcy, okoliczności i tematu: „in altri termini il parlante deve cogliere la congruenza degli elementi che costituiscono una situazione comunicativa, cioè il ruolo degli interlocutori, l'argomento e il luogo” (Pichiassi 1999: 220).

Wybory językowe mogą mieć charakter metaforyczny lub funkcjonalny w zależności od intencji uczestników. Pierwszy aspekt łączy się ze zmianą rejestru w celu podkreślenia pewnych znaczeń, ten drugi pojawia się, kiedy rozmówcy zamierzają zmienić sytuację komunikacyjną, przechodząc, na przykład, na mniej formalny wariant języka w relacji zawodowej wymagającej właśnie podejścia bardziej oficjalnego. Pichiassi zaznacza, że w każdej sytuacji komunikacyjnej można wskazać styl językowy, czyli zastosowane formy zgodne z konkretnym kontekstem, rejestr językowy – formy i struktury językowe określające relacje między nadawcą a kontekstem sytuacyjnym oraz poziom – wybory językowe uwarunkowane przez relacje między nadawcą a odbiorcą. Umiejętność odpowiedniego dopasowania stylu, rejestru czy też poziomu do sytuacji może zadecydować o sukcesie lub niepowodzeniu aktu komunikacji, co wydaje się szczególnie ważne dla osób uczących się języka na poziomie zaawansowanym.

Piąty element kompetencji komunikacyjnej to kompetencja (inter)kulturowa obejmująca wiedzę na temat wartości kulturowych istniejących w społeczności języka rodzimego i języka docelowego, obowiązujących modeli życia i zachowania. Jej znaczenie wzrosło w ostatnich latach, kiedy to nieustanne migracje ludności i globalizacja rynku pracy sprawiają, że konieczne jest sprawne poruszanie się w wielokulturowym świecie i nieustanne wchodzenie w interakcję z osobami pochodzącymi z różnych kultur. Jak zaznacza włoski badacz, rozwijanie kompetencji kulturowej nie polega wyłącznie na zdobywaniu informacji dotyczących realiów życia społeczności obcojęzycznej, ale na przyjęciu otwartej wobec innych postawy, gotowości do weryfikacji własnych poglądów i zwyczajów oraz na uświadomieniu sobie różnorodności kulturowej istniejącej w dzisiejszym świecie.

Wymiar interkulturowy wskazuje na relacje zachodzące między kulturą języka rodzimego a tą specyficzną dla języka drugiego lub obcego. Wydaje się on szczególnie ważny w odniesieniu do glottodydaktyki, nauki, której cel nie stanowi wyłącznie nauka języka, ale również poznawanie innych kultur i społeczności, dzięki czemu osoby uczące się mają możliwość poszerzenia własnych horyzontów światopoglądowych.

Ostatni punkt w klasyfikacji Pichiassiego to kompetencja strategiczna rozumiana podobnie do tej opisanej przez Canale i Swain. Obejmuje ona strategie komunikacyjne w zakresie rozumienia i formułowania własnych wypowiedzi, kiedy kompetencja językowa okazuje się niewystarczająca. Według Canale (1983) tego

rodzaju strategii mają charakter z jednej strony kompensacyjny, z drugiej produkcyjny, obejmując mechanizmy językowe i niejęzykowe stosowane przez rozmówców w celu uniknięcia zakłóceń w komunikacji. Wielu badaczy interpretuje pojęcie strategii komunikacyjnych w odmienny sposób, na przykład Tarone (1980) pojmuje je jako próbę systemowego podejścia do wypowiedzania się i dekodyfikacji znaczenia przekazu w języku docelowym, w sytuacjach gdy uczący się nie opanował jeszcze odpowiedniej wiedzy i umiejętności językowych. Faerch i Kasper (1983) uznają je za potencjalnie świadomy plan działania ukierunkowany na rozwiązanie problemu napotkanego w trakcie realizacji konkretnego celu komunikacyjnego. W swojej definicji Bialystok (1983) opisuje strategii komunikacyjne jako próbę manipulowania ograniczonym systemem języka docelowego w celu usprawnienia komunikacji.

Na podstawie powyższych definicji można wskazać pewne cechy wspólne tego rodzaju strategii: ich stosowanie wynika z potrzeby komunikacji, wiedza i umiejętności językowe w zakresie języka docelowego nie są wystarczające, osoba ucząca się języka jest świadoma własnych braków i próbuje rozwiązać napotkany problem komunikacyjny. Uwzględniając tę naturalną potrzebę komunikacji w języku docelowym, przy jednoczesnym niewystarczającym poziomie interjęzyka, nauczanie strategii komunikacyjnych, szczególnie tych rzeczywiście pomocnych, powinno towarzyszyć nauce samego języka. Osoby uczące się języka przez długie lata wykazują problemy w różnych domenach jego użycia, ale znając odpowiednie strategii komunikacyjne, będą w stanie w sposób mniej lub bardziej udany zrealizować swoje cele komunikacyjne. Kompetencję strategiczną należy zatem rozumieć jako istotny element kompetencji komunikacyjnej, ponieważ przyczynia się do usprawnienia procesu komunikacji właśnie w sytuacji, kiedy okazuje się ona problematyczna.

Propozycja Pichiassiego to bardzo wyczerpujący opis elementów składowych kompetencji komunikacyjnej przygotowana w oparciu o prace Hymesa, Canale i Swain, Widdowsona i innych badaczy zajmujących się tym tematem. Jej poszczególne komponenty mogą być również przedstawione w sposób zhierarchizowany we wspólnych kategoriach i podkategoriach, jak, na przykład, kompetencja językowa jako kategoria nadrzędna, a kompetencja tekstualna – dyskursywna – jako ta podporządkowana; kompetencja niejęzykowa jako podkategoria kompetencji socjolingwistycznej, ponieważ właśnie wiedza i umiejętności socjolingwistyczne zakładają również znajomość kodów niewerbalnych towarzyszących komunikacji językowej.

Inną definicję kompetencji komunikacyjnej zaproponował Balboni, który już od początku lat 90. starał się opracować jej model zawierający wszystkie możliwe elementy składowe. W jego ujęciu kompetencja ta rozumiana jest jako rzeczywistość umysłowa, która realizuje się w świecie poprzez akty komunikacyjne zachodzące w określonym kontekście społecznym, gdzie osoba używająca języka

dokonuje tym samym pewnego działania: „la competenza comunicativa è una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione” (Balboni 2012: 26). Jej podstawowe elementy składowe to: (1) kompetencje językowe, czyli zdolność do rozumienia i tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych poprawnych pod względem gramatycznym, (2) kompetencje ekstrajęzykowe obejmujące umiejętności w zakresie rozumienia i właściwego posługiwania się gestami i językiem ciała, (3) kompetencje socjolingwistyczne odnośnie do użycia języka odpowiednio do sytuacji, (4) kompetencje umysłowe polegające na umiejętności posługiwania się językiem do realizacji konkretnych celów komunikacyjnych, są to procesy kognitywne odpowiedzialne za wszelkie manipulowanie językiem: słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie, wchodzenie w interakcję, tłumaczenie, parafrazowanie, streszczanie itd., (5) teksty ustne i pisemne, których opanowania wpływa na jakość aktów komunikacji, ich wartość zależy od norm społeczno-kulturowych i zasad pragmatycznych – to tzw. „il saper fare con la lingua” (Balboni 2012: 27). Zdaniem włoskiego glottodydaktyka kompetencja komunikacyjna rozwija się stopniowo poprzez poszerzanie się i wzmacnianie umiejętności. Proces ten można porównać do odwróconej piramidy, która wychodzi od punktu zerowego, a następnie coraz bardziej się rozszerza. Ściany zewnętrzne, widoczne dla świata, to te elementy kompetencji, które są odbierane przez uczestników aktów komunikacji, tj. umiejętności językowe, pragmatyczne i tekstualne, natomiast ściany wewnętrzne stanowią kompetencje umysłowe.

W modelu Balboniego zostaje wyodrębnione hasło kompetencji umysłowych, które u innych badaczy zawiera się raczej w samym pojęciu kompetencji odnoszącym się do wiedzy i umiejętności zastosowania tej wiedzy w poszczególnych obszarach. W tym przypadku można założyć, że tego rodzaju kompetencje dotyczą zdolności kognitywnych do posługiwania się drugim językiem, od rozwoju których zależy stopień opanowania języka. Dodatkowo w ostatnim punkcie Balboni wyszczególnia teksty, które można rozumieć jako modele zachowań językowych w danej sytuacji komunikacyjnej, np.: podaje on jako przykład zasady konwersacji obowiązujące podczas oficjalnej konferencji lub rozmowy w barze między kolegami z pracy. Znajomość tekstów i rządzących nimi zasad składa się na tzw. kompetencję dyskursywną wymienioną przez innych badaczy.

W obrębie polskiej glottodydaktyki definicję kompetencji komunikacyjnej zaproponował pod koniec lat 80. Franciszek Grucza (1988), jednak nie odniósł się do jej konkretnych elementów składowych, lecz zaproponował pozostanie na poziomie pojęć wiedzy i umiejętności w poszczególnych obszarach działania. Jego zdaniem tego rodzaju kompetencja obejmuje wiedzę i umiejętności tworzenia i odbierania wypowiedzi językowych oraz wiedzę i umiejętności dostosowania ich do kontekstu sytuacyjnego w odniesieniu do rzeczywistości społeczno-kulturowej rodzimych użytkowników danego języka. Zatem występują tu dwa podstawowe elementy:

kompetencja językowa i kompetencja kulturowa, które wykazują charakter stopniowalny względem „całości zjawisk”, które współdziałają z czynnikami wewnętrznymi, takimi jak inteligencja, wykształcenie, nabyte doświadczenie itd. (Gruca 1988, Szerszeń 2014: 66–67). Schodząc na poziom bardziej szczegółowy, Gruca wyróżnia kompetencję językową i parajęzykową składające się na „multimedialną kompetencję komunikatywną”. Dodatkowo wyodrębnia monolingwalną i multilingwalną kompetencję komunikacyjną zależnie od stanu znajomości języków.

Problematyka związana z pojęciem kompetencji komunikacyjnej została w różnym stopniu omówiona w pracach takich polskich badaczy jak Miodunka (1987, 2004), Komorowska (1993), Okoński (2008), Niżegorodcew (1992). U Komorowskiej kompetencja komunikacyjna to warunek konieczny do sprawnego i efektywnego porozumiewania się w drugim języku, to także pomost pomiędzy kulturą języka ojczystego, a tą specyficzną dla obszaru języka docelowego. W glottodydaktyce nauczanie zagadnień kulturowych dotyczących norm społecznych, stylów życia, wartości, różnic i podobieństw między kulturami musi nieustannie towarzyszyć kształceniu językowemu, tylko wtedy ma szansę rozwinąć się kompetencja komunikacyjna.

Definicja tego pojęcia została również w szczegółowy sposób przedstawiona w ESOKJ (2003: 94–114), dokumencie przyjętym jako punkt odniesienia dla metodologii nauczania języków w Europie opracowanym w celu ujednoczenia kryteriów dotyczących poziomów biegłości językowej i zasad ewaluacji. To właśnie rozwój tej kompetencji u osób uczących się stanowi cel zarówno wszelkich działań o charakterze dydaktycznym, jak i procesu samokształcenia. ESOKJ umieszcza językową kompetencję komunikacyjną w szerszym kontekście ogólnie rozumianych kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, na które składają się jego wiedza i umiejętności. Mogą one bezpośrednio przekładać się na efektywność procesu uczenia się i poziom kompetencji komunikacyjnej w drugim języku.

Ta pierwsza, czyli wiedza deklaratywna (*savoir*), rozumiana jest w dość obszerny sposób, obejmując różnego rodzaju informacje wynikające z doświadczenia życiowego danej osoby. W jej zakresie wskazano następujące obszary: wiedza o świecie – odnosząca się do znajomości miejsc i instytucji, organizacji, zdarzeń, rodzajów bytu; wiedza socjokulturowa obejmująca wiadomości o społeczeństwie, jego kulturze, życiu codziennym, warunkach życia, stosunkach międzyludzkich, systemach wartości, konwencjach społecznych, zachowaniach rytualnych i języka ciała oraz wrażliwość interkulturowa, czyli świadomość istnienia różnic i rozumienie relacji między odmiennymi kulturowo społecznościami, a przede wszystkim między własną kulturą a tą specyficzną dla języka docelowego.

W ramach umiejętności określonych jako wiedza proceduralna lub też *savoir-faire* autorzy dokumentu wymienili zarówno umiejętności praktyczne: społeczne, na przykład zdolność do właściwego poruszania się w społeczeństwie, działania w grupie, przyjmowania postaw i zachowań zgodne z zasadami życia społecznego;

życiowe, czyli zdolność do efektywnego działania w życiu codziennym; zawodowe polegające na sprawnym działaniu w środowisku pracy i odpowiednim wykonywaniu zadań specjalistycznych – umysłowych i fizycznych; jak i umiejętności interkulturowe, czyli właściwe zachowanie się wobec osób pochodzących z innych kultur, pośredniczenie w kontaktach międzykulturowych, przewyciężanie stereotypów. Na ogólny obraz kompetencji użytkownika języka składają się również uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*), które warunkują jego wybory i sposób działania. Obejmują one następujące czynniki wewnętrzne: postawy, motywację, system wartości, poglądy, style poznawcze i cechy osobowości. Jak zostało to opisane w poprzednim rozdziale z punktu widzenia psycholingwistyki, ich wpływ może mieć działanie wzmacniające proces uczenia się lub, przeciwnie, hamujące, jeśli dana osoba nie wykazuje motywacji, czy też prezentuje postawę zamkniętą w stosunku do społeczności języka docelowego. Cechy indywidualne osób uczących się z pewnością nie decydują całkowicie o sukcesie albo porażce w nauce, lecz wchodzą w spektrum ich wizerunku jako ucznia. Ostatnim punktem wskazanym w ESOKJ, który odnosi się do kompetencji ogólnych, jest umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), czyli, cytując fragment ESOKJ, „to umiejętność wnikliwej obserwacji nowych zjawisk i uczestnictwa w nowych doświadczeniach, a także włączania nowej wiedzy do już posiadanej, która – jeśli trzeba – ulega wtedy modyfikacjom” (ESOKJ 2003: 98). Pojęcie to traktowane jest tu dość szeroko, uwzględniając obok technik uczenia się wrażliwość językową i komunikacyjną, wrażliwość i sprawność fonetyczną oraz umiejętności heurystyczne. Same techniki uczenia się odnoszą się dość ogólnie do zdolności w zakresie sprawnego uczenia się w sytuacjach edukacyjnych, optymalnego wykorzystywania tekstów źródłowych, świadomości własnych mocnych i słabych stron w procesie uczenia się, sprawnego określania celów i potrzeb i samodzielnego uczenia się. Z kolei wrażliwość komunikacyjno-językowa polega na rozumieniu zasad funkcjonowania języka, na odpowiednim porządkowaniu nowych wiadomości względem wcześniejszych, a wrażliwość fonetyczna zakłada zdolność do rozróżniania, łączenia, dzielenia dźwięków i elementów prozodycznych, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku nauki języka odmiennego fonetycznie od języka rodzimego. Umiejętności heurystyczne można zdefiniować najprościej jako radzenie sobie z nowymi doświadczeniami, informacjami, ludźmi i językami przy zaangażowaniu kompetencji ogólnych. Oznacza to, że osoba wykazująca tego rodzaju sprawności, potrafi wyszukiwać, zrozumieć, a niekiedy przekazywać nowe informacje, wchodzić w interakcję z nowo poznanymi ludźmi, kulturami oraz korzystać z nowych technologii, baz danych i cyfrowych źródeł w celu wyszukania danych treści.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że kompetencja komunikacyjna wpisuje się w szersze ramy tzw. kompetencji ogólnych, czyli posiadanej wiedzy deklaratywnej, nabytych umiejętności praktycznych i umiejętności uczenia się oraz indywidualnych

uwarunkowań wewnętrznych. Wszystkie te komponenty determinują proces uczenia się, który zdaniem autorów ESOKJ powinien być jak najbardziej samodzielny i wsparty ogólnie pojętym rozwojem danej osoby w różnych sferach życia.

Według autorów dokumentu komunikacyjna kompetencja językowa opiera się na trzech zasadniczych kompetencjach: lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych. Jednocześnie podkreślają oni ograniczony wymiar proponowanej definicji i klasyfikacji poszczególnych umiejętności i wiedzy wynikający ze złożoności zjawisk, jakimi są komunikacja i język. Odpowiednie umiejętności i wiedza w zakresie znajomości języka, socjolingwistyki i pragmatyki zostały uporządkowane według poziomów biegłości od A1 do C2 i przedstawione w formie skali, aby zobrazować, jakie postępy powinny czynić osoby uczące się. Każda klasyfikacja służy jako punkt odniesienia do tworzenia programów nauczania, zasad ewaluacji oraz wyznaczania celów i potrzeb. Wszystkie kategorie i podkategorie kompetencji komunikacyjnej zostały rozwinięte w sposób szczegółowy i opisane w oddzielnych tabelkach.

Pierwszy składnik kompetencji komunikacyjnej – kompetencje lingwistyczne – odnoszą się do podstawowego budulca, czyli wiedzy i umiejętności językowych w zakresie słownictwa, gramatyki, semantyki, fonologii, ortografii i ortoepii. Przedstawiony tu opis lingwistyczny polegający na wskazaniu tych elementów i struktur niezbędnych do komunikowania się w języku docelowym na określonym poziomie biegłości należy odebrać jako model i wzór do weryfikacji poziomu biegłości językowej. Jak już zostało to podkreślone przez Canale i Swain, kompetencje językowe to warunek konieczny do jakichkolwiek użyć językowych.

Drugim elementem kompetencji komunikacyjnej są kompetencje socjolingwistyczne odnoszące się do „wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej (...), [który] dotyczy (...) wyznaczników relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników tzw. mądrości ludowej, zróżnicowania rejestrów, dialektów i odmian regionalnych” (ESOKJ 2003: 106). Definicja ta nie odbiega znacząco od koncepcji zaproponowanych przez Swain, Bachmana i Pichiassiego, którzy w dość wyczerpujący sposób opisali zagadnienia z dziedziny socjolingwistyki. ESOKJ podkreśla przede wszystkim funkcje społeczne istotne dla osób uczących się języka obcego lub drugiego, czyli przywitanie, użycie i rozumienie form adresatywnych, wykrzykników, przekleństw, konwencję zabierania głosu, konwencje grzecznościowe oraz wyrażanie emocji. Podkreśla się też zarówno kwestię wyboru rejestru językowego rozumianego jako systemowe zróżnicowanie wariantów językowych stosowanych w danych sytuacjach komunikacyjnych, jak i wagę dialektów i odmian regionalnych, których znajomość, a przynajmniej rozumienie umożliwia właściwe odniesienie się do kontekstu aktu komunikacji i do jego uczestników. Przedstawiając progresywne poziomy wiedzy i umiejętności z obszaru społeczno-kulturowego, autorzy posługują się terminem stosowności socjolingwistycznej obejmującej na poziomie

A1 zdolność do nawiązywania podstawowych kontaktów towarzyskich, a na poziomie C2 poprawne interpretowanie implikacji socjokulturowych towarzyszących wypowiedziom rodzimych użytkowników języka oraz zdolność do pośredniczenia w komunikacji między przedstawicielami dwóch odmiennych kultur: rodzimej i obcojęzycznej. Do tej kompetencji zostały zaliczone również środki paralingwistyczne i język ciała – omówione wcześniej w tym rozdziale w odniesieniu do komunikacji niejęzykowej.

Kompetencja pragmatyczna w ujęciu ESOKJ oznacza „znajomość zasad, według których przekaz językowy jest organizowany (...), używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej (...), porządkowany według schematów interakcyjnych i transakcyjnych” (ESOKJ 2003: 109). W jej ramach umieszczono również kompetencję dyskursywną, która zdaniem Canale i Swain stanowi podkategorię kompetencji socjolingwistycznej, a dla Bachmana jest częścią kompetencji organizacyjnej obok gramatycznej. Sama definicja pozostaje zbieżna z wcześniej przedstawionymi definicjami, wskazując na znajomość zasad komponowania zdań w większe jednostki tekstu oraz umiejętne tworzenie i porządkowanie wypowiedzi według takich kategorii organizacyjnych jak: porządek tematyczny, spójność logiczna i gramatyczna, kolejność argumentów, rejestr, styl, skuteczność retoryczna. Obejmuje również znajomość konwencji tekstowych polegającą z jednej strony na zastosowaniu odpowiedniej struktury informacji, funkcji makrotekstowych (np.: opis, narracja, objaśnienie) i formy tekstu pisanego mniej lub bardziej formalnego, z drugiej na ogólnie przyjętym sposobie opowiadania i argumentowania. W ESOKJ podkreśla się konieczność kształcenia wiedzy i umiejętności tekstualnych w drugim języku, biorąc pod uwagę nakład pracy, jaki angażuje się do ich wyćwiczenia w rodzimym języku w środowisku szkolnym, a następnie w pracy (ESOKJ 2003: 110). Kompetencję dyskursywną przedstawiono przy pomocy czterech skal poziomu biegłości skategoryzowanych jako: elastyczność interakcji, zabieranie głosu, rozwijanie tematu i spójność logiczna i gramatyczna wypowiedzi.

W zakresie kompetencji pragmatycznej autorzy wymienili również kompetencję funkcjonalną dotyczącą „użycia dyskursu mówionego i tekstów pisanych w komunikacji prowadzonej w określonym celu funkcjonalnym” (ESOKJ 2003: 112). Jej drugie określenie pojawiające się w tekście dokumentu to szeroko pojęta kompetencja konwersacyjna, która odnosi się zarówno do wiedzy i umiejętności w wymiarze mikro, czyli umiejętnego użycia form językowych wyrażających poszczególne funkcje pragmatyczne, jak i całościowego procesu interakcji, czyli funkcji makrotekstowych. W ESOKJ „kompetentny rozmówca” jest świadomy własnych działań językowych i ich wpływu na reakcję odbiorców, dlatego też potrafi umiejętnie realizować własne cele komunikacyjne zgodnie z przyjętymi wzorcami społecznej interakcji. Funkcje mikrotekstowe oznaczają funkcjonalne użycie pojedynczych wyrażen służących do realizacji konkretnych celów: poszukiwania i przekazywania informacji, wyrażenia przekonań i pytania się o czyjeś

przekonania, perswazji, utrzymywania kontaktów towarzyskich, rozpoczynania rozmowy, zabierania głosu itd. Funkcje makrotekstowe obejmują z kolei kategorie funkcjonalne o bardziej złożonym charakterze, takie jak opis, narracja, komentarz, objaśnienie, prezentacja, instrukcja, argumentacja. Obok funkcji mikro i makro wskazano tu również znajomość schematów interakcji jako istotny element kompetencji funkcjonalnej. Tego rodzaju schematy to innymi słowy wzorce interakcji społecznej dotyczące wymiany informacji oraz sekwencji inicjatyw podejmowanych przez uczestników aktu komunikacji. Tworzą one pary, jak na przykład: pytanie – odpowiedź, prośba – przyjęcie/odrzućcie lub układy trójkowe polegające na dodatkowej reakcji pierwszego rozmówcy względem uzyskanej odpowiedzi. Schematy odgrywają ważną rolę w bardziej złożonych interakcjach lub transakcjach prowadzonych w konkretnym celu, jak na przykład w środowisku pracy, gdzie odwoływanie się do konkretnych schematów i funkcji makro zachodzi dość często w relacjach opartych na hierarchii zawodowej. Do schematów zaliczają się następujące kategorie komunikacyjne: tworzenie grup roboczych, ustalanie wspólnej wiedzy, osiąganie porozumień, wyznaczanie ról w czasie realizacji zadań, zarządzanie, rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów, koordynacja działań, ocena jakości. Opracowując skale umiejętności funkcjonalnych, autorzy ESOKJ słusznie podkreślają, że wyczerpujące potraktowanie tematu nie jest możliwe, ponieważ zagadnienie to ma charakter bardzo złożony i wielowymiarowy w sferze mikro i makro. Jako punkty odniesienia wskazali oni ogólne pojęcia płynności, czyli zdolność do płynnego poprowadzenia wypowiedzi od zabrania głosu do podsumowania oraz precyzji oznaczającej umiejętny sposób formułowania jasnej i zrozumiałej dla innych wypowiedzi.

Definicja kompetencji komunikacyjnej przedstawiona w ESOKJ nie odbiega od koncepcji innych badaczy, niemniej stanowi próbę dość zwięzłego i przejrzystego skategoryzowania jej elementów składowych. Różnice między definicjami tego pojęcia dotyczą głównie kwestii taksonomicznych, a w mniejszym stopniu teoretycznego opisu poszczególnych kompetencji. Twórcy ESOKJ, analizując poszczególne komponenty, odwołują się przede wszystkim do wcześniejszych publikacji na temat poziomów progowych, czyli *Threshold Level* (van Ek 1975, *Un Niveau-Seuil* 1977, *Livello soglia* 1981, *Threshold Level* 1990). Istotny wkład wniósł do zagadnienia van Ek (1975), który bardziej niż o kompetencji komunikacyjnej mówił o funkcjach języka i konieczności ich uporządkowania według poszczególnych poziomów biegłości językowej. Same funkcje języka rozumiał jako zastosowanie danych form i struktur językowych w celu realizacji konkretnych celów. Jego podział zakłada 6 głównych kategorii: (1) przekazywanie i uzyskiwanie informacji, (2) wyrażanie i informowanie na temat postaw intelektualnych, (3) wyrażanie lub informowanie na temat postaw emocjonalnych, (4) wyrażanie lub informowanie na temat postaw moralnych, (5) cele perswazyjne, czyli przekonanie innych do realizacji danych celów, (6) utrzymywanie kontaktów towarzyskich. Dla van Eka

na realizację funkcji komunikacyjnych oddziałują czynniki ogólne, takie jak czas, przestrzeń, ilość, jakość, rodzaj relacji oraz czynniki specyficzne określone przez kontekst sytuacyjny (van Ek 1975: 19–21, Janowska 2011: 21). Propozycję van Eka Canale i Swain wpisują w ramy teorii podstawowych umiejętności komunikacyjnych, która zakłada, że nauczanie drugiego lub obcego języka powinno opierać się na nauczaniu najczęściej występujących funkcji komunikacyjnych, tak aby osoba ucząca się była w stanie poradzić sobie w komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka, szczególnie w sytuacjach ustnej interakcji: „a theory of basic communication skills can be characterized as one that emphasized the minimum level of communication skills needed to get along in or cope with, the most common second language situations the learner is likely to face” (Canale/ Swain 2011: 170). Podobny punkt widzenia prezentuje Savignon (1972), która wiedzę i umiejętności językowe odnosi z jednej strony do gramatyki, z drugiej do zadań komunikacyjnych odpowiadających określonym funkcjom: powitania, udzielania/otrzymywania informacji, prośby o pomoc itd.

W tabeli 3 zostały przedstawione opisane w tym rozdziale definicje kompetencji komunikacyjnej, tak aby lepiej uchwycić istniejące między nimi różnice w klasyfikacji. Jak wynika z jej analizy, zastosowane tu pojęcia, szczególnie odnośnie do podkategorii kompetencji komunikacyjnej, są ze sobą zbieżne, rozdzwięk pojawia się w sposobie ich uporządkowania, na co już wcześniej została zwrócona uwaga. We wszystkich klasyfikacjach autorzy wyszczególnili kompetencje językowe i socjolingwistyczne na tym samym poziomie kategoryzacji za wyjątkiem Bachmana, u którego stanowi ona podkategorię kompetencji pragmatycznej. Ta z kolei nie występuje u Canale i Swain, którzy funkcje pragmatyczne przypisują do kompetencji socjolingwistycznej. ESOKJ umieszcza wszystkie trzy kompetencje na tym samym poziomie znaczenia, choć należy się zastanowić, czy kompetencja pragmatyczna nie powinna znaleźć się jako podkategoria kompetencji językowej lub socjolingwistycznej, zakładając, że odnosi się ona *stricte* do użyć językowych wybranych do realizacji określonych celów. Forma językowa, której znajomość jest konieczna, podlega jednak funkcjom komunikacyjnym, zatem wartość pragmatyczna opiera się na relacji między formą językową a kontekstem jej użycia zależnym od czynników społeczno-kulturowych. Jak zauważa Wilczyńska (2002) obecnie kompetencję komunikacyjną definiuje się zazwyczaj w ujęciu socjolingwistycznym, czyli tym postulowanym przez Hymesę. Nauczanie języka tym samym nie jest ukierunkowane na opis systemu, lecz na realizację funkcji komunikacyjnych przy pomocy języka. Podobną perspektywę rozumienia kompetencji komunikacyjnej zaproponował Grucza już pod koniec lat 80., dostrzegając konieczność nauczania w szerszym kontekście kulturowym. Natomiast Balboni wyszczególnia w jej ramach kompetencje umysłowe odpowiedzialne za właściwe manipulowanie językiem w określonych sytuacjach komunikacyjnych oraz znajomość tekstów rozumianych jako punkt odniesienia dla zachowań językowych.

Tabela 3. Modele kompetencji komunikacyjnej

KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA		
Bachman	Canale/ Swain	Pichiassi
1. kompetencja organizacyjna: – gramatyczna – tekstualna 2. kompetencja pragmatyczna: – illokucyjna – socjolingwistyczna	1. kompetencja gramatyczna 2. kompetencja socjolingwistyczna: – społeczno–kulturowa – dyskursywna 3. kompetencja strategiczna: – językowa – niejęzykowa	1. kompetencja niewerbalna 2. kompetencja werbalna: – językowa – tekstualna/ dyskursywna – pragmatyczna/ performatywna – socjolingwistyczna – (inter)kulturowa – strategiczna
Balboni	Gruca	ESOKJ
1. kompetencje językowe 2. kompetencje ekstrajęzykowe 3. kompetencje socjolingwistyczne 4. kompetencje umysłowe 5. teksty ustne i pisemne	1. kompetencja multimedialna – językowa – parajęzykowa 2. kompetencja kulturowa	1. kompetencja lingwistyczna 2. kompetencja socjolingwistyczna 3. kompetencja pragmatyczna: – dyskursywna – funkcjonalna

Źródło: Opracowanie własne.

Poszczególne elementy kompetencji komunikacyjnej posłużą jako punkt odniesienia do opracowania w kolejnej części pracy definicji zintegrowanego rozwoju kompetencji komunikacyjnej i jej podstawowych podkategorii. Przy pomocy odpowiednich kryteriów dotyczących specyficznego charakteru komunikacji w środowisku pracy powyższe elementy szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej zostaną zawężone i dostosowane do tego rodzaju użyc. Istotne wydaje się także ich usystematyzowanie według wagi określonych funkcji w kontekście komunikacji.

3.3. Kompetencja interkulturowa

Przedstawione wyżej modele kompetencji komunikacyjnej nie uwzględniają bezpośrednio kompetencji interkulturowej, za wyjątkiem propozycji Pichiassiego i ESOKJ, który jednak wymienia tego rodzaju umiejętności nie w ramach językowej kompetencji komunikacyjnej, lecz we wcześniejszym punkcie w odniesieniu do wiedzy i umiejętności ogólnych. W dokumencie z jednej strony wprowadza się termin „wrażliwości interkulturowej” w podpunkcie poświęconym wiedzy deklaratywnej, którą definiuje się w następujący sposób: „wiedza, świadomość i rozumienie relacji (podobieństw i wyraźnych różnic) między »światem społeczności pochodzenia« a »światem społeczności języka docelowego«” (ESOKJ 2003: 96). Jednocześnie podkreśla się kwestię konieczności właściwego postrzegania

zróznicowania regionalnego i społecznego istniejącego w tych dwóch rzeczywistościach. Z drugiej strony klasyfikuje się „interkulturowość” w kategoriach praktycznych, jest to zatem: „umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą”, „umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami innych kultur”, „umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą” oraz „umiejętność przezwycięzania stereotypów”. Tym samym pojęcie to odnosi się do pewnej wiedzy i zdolności jej praktycznego wykorzystania w kontaktach z osobami pochodzącymi z innych kultur. Wiąże się ono z przyjęciem postawy otwartej i przyjaznej wobec innych kultur przy jednoczesnej znajomości własnej kultury, czyli kompetencji kulturowej (Kaliska 2016b: 179–180).

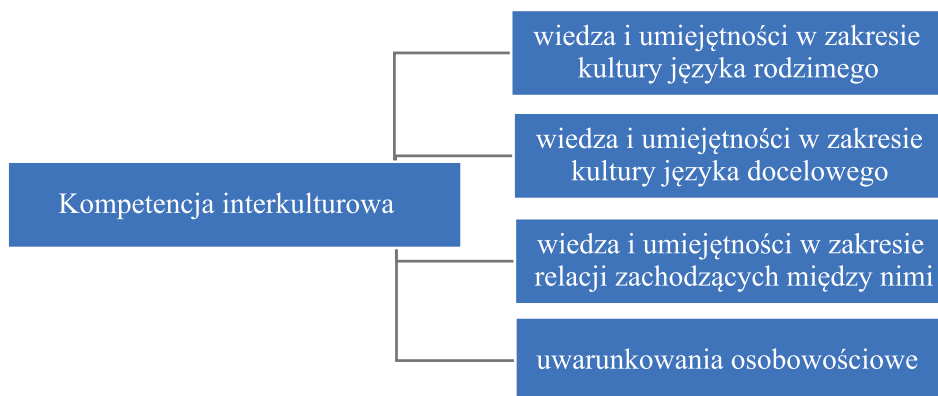
Różnica między kompetencją kulturową i interkulturową dotyczy właśnie punktu odniesienia dla tych dwóch pojęć: pierwszy służy do określenia wiedzy i umiejętności w zakresie rodzimej kultury, drugi natomiast wskazuje na znajomość relacji zachodzących między kulturą rodzimą a tą specyficzną dla języka docelowego. Oczywiście jest, że bez odpowiedniej wiedzy na temat jego uwarunkowań społeczno-kulturowych nie wykształcą się umiejętności interkulturowe. Zatem warunkiem rozwoju kompetencji interkulturowej jest poznanie drugiej kultury, choć należy pamiętać, że sama wiedza nie gwarantuje wykształcenie odpowiednich umiejętności.

Autorzy ESOKJ zaliczają wiedzę socjokulturową do szerszej kategorii wiedzy o świecie, pisząc: „wiedza o społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się danym językiem stanowi właściwie pewien aspekt ogólnej wiedzy o świecie”. Jednocześnie podkreślają jej niezwykle istotne znaczenie w nauczaniu języków, gdzie same kompetencje językowe nie wystarczają do prawidłowej komunikacji. Ten rodzaj wiedzy, naszym zdaniem, stanowi jeden z trzech elementów kompetencji interkulturowej obok kompetencji kulturowej w zakresie języka rodzimego oraz kompetencji odnoszących się do specyfiki relacji zachodzących między obiema rzeczywistościami.

Autorzy ESOKJ słusznie definiują wiedzę interkulturową jako rodzaj wrażliwości, a w ramach umiejętności wymieniają dostrzeganie różnic i podobieństw, stosowanie właściwych strategii komunikacyjnych, mediację pomiędzy kulturami różnych społeczności oraz przezwycięzanie stereotypów myślowych. Zakładają również szerszy kontekst tej kompetencji, określając ją jako kompetencję różnokulturową, która nie odnosi się wyłącznie do dwóch kultur, ale do tylu, ile języków zna dana osoba. Poziom biegłości nie wpływa na rozwój tej cechy, ponieważ rozwija się ona zależnie od indywidualnych doświadczeń i stopnia poznania innych języków i kultur. Osoba ucząca się języków nie posługuje się językami w taki sam sposób, istnieją znaczące różnice dotyczące rozwoju kompetencji komunikacyjnej w każdym z nich. Stąd też kompetencję różnokulturową rozpatruje się jako zjawisko dynamiczne, zmienne w czasie i wysoce zróznicowane. Ważny aspekt stanowi tutaj

zdolność do porozumiewania się w różnym stopniu w różnych językach w oparciu o własne zasoby wiedzy ogólnej i sprawności praktycznych. Jeśli zasoby te okazują się niewystarczające, z pomocą mogą przyjść odpowiednie uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*) wyrażające się na przykład otwartością wobec rozmówców lub przyjaznością w relacjach międzyludzkich (ESOKJ 2003: 117). Indywidualne cechy uczącego się, a w szczególności jego poglądy, postawy i motywacja, oddziałują z pewnością na jakość kompetencji interkulturowej, która wykazuje mniejszy zasięg w stosunku do kompetencji różnokulturowej, lecz odnosi się do tego samego rodzaju relacji. Ta druga wyróżnia się również tym, że stanowi złożoną kombinację kompetencji jednojęzycznych, a nie ich prostą sumę. Ta kombinacja zmienia się w czasie zależnie od pewnych czynników sytuacyjnych, na przykład kiedy osoba ucząca się nie jest w stanie sformułować przekazu w danym języku, czyli zrealizować konkretnego celu lub zadania, ucieka się do innego języka, do gestów, mimiki lub innych środków komunikacji. W ESOKJ podkreśla się, że „im bogatszy repertuar tego rodzaju, tym większa możliwość wyboru strategii odpowiedniej do wykonania danego zadania – włącznie ze stosowaniem we właściwych miejscach »mieszanki językowej« lub używaniem na przemian różnych języków” (ESOKJ 2003, 117).

Na podstawie powyższych założeń, kompetencję interkulturową można przedstawić przy pomocy schematu 3:



Schemat 3. Kompetencja interkulturowa

Źródło: Opracowanie własne.

Według twórców ESOKJ kompetencja interkulturowa to połączenie pewnej wrażliwości względem odmiennych kultur i zdolności do poruszania się w środowisku wielokulturowym przy wykorzystaniu odpowiednich zasobów wiedzy i umiejętności ogólnych, socjokulturowych, językowych oraz odpowiednich cech osobowościowych. Wszystkie te elementy i stopień ich przyswojenia warunkują

wybór strategii komunikacyjnych, tak że w procesie nauczania każdy z nich powinien być wzięty pod uwagę, tak aby osoba ucząca się była świadoma konieczności zarówno poszerzania własnej wiedzy i zakresu umiejętności, jak i rozwoju osobowościowego, który ze swej strony może korzystnie wpłynąć na charakter komunikacji międzyludzkiej.

3.3.1. Język a kultura

Poniższe rozważania rozpoczniemy od krótkiej definicji pojęcia kultury, ponieważ stanowi ona punkt odniesienia dla kształtowania tzw. kompetencji interkulturowej. Według Nieto kultura to „the ever-changing values, traditions, social and political relationships, and worldview created, shared, and transformed by a group of people” (Nieto 1999: 48, cytowany w Moeller/ Nugent 2014: 2). Kolejną propozycję stanowi definicja Hannerza (1998): rozpatruje on kulturę w kategorii publicznych form niosących określone znaczenia, które można zobaczyć lub usłyszeć, ale, co istotne, te formy bezpośredniego wyrazu nabierają znaczenia wyłącznie, jeśli umysł ludzki posiada narzędzia do ich interpretacji (Hannerz 1998). Kultura jest zatem zjawiskiem społecznym specyficznym dla danej grupy osób umiejących odczytać jej formy bezpośredniego wyrazu. Dla osoby pozostającej poza grupą pewne elementy kultury mogą pozostać niezrozumiałe. Zdaniem Filipiaka powołującego się na koncepcję Taylora „kultura to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki nabyte przez ludzi jako członków społeczeństwa” (Filipiak 2000: 40). Z powyższych cytatów wynika, że po pierwsze kultura wiąże się nierozzerwalnie z działalnością człowieka, jest przez niego tworzona, odbierana i interpretowana, po drugie odnosi się przede wszystkim do sfery publicznej życia. Elementy kultury pojawiają się w danej rzeczywistości w sposób powtarzalny, ponieważ są utrwalone i przekazywane kolejnym pokoleniom, a co ważne mogą zostać przyswojone w procesie uczenia się.

Obecnie badacze coraz częściej wskazują na zjawisko hybrydyzacji kultury i jej fragmentaryzacji:

le culture sono immerse nella storia e quindi non si amalgamano ma si trasformano secondo modalità più complesse. A partire quindi dal riconoscimento dell'inesistenza dell'alterità totale, si è raggiunta la consapevolezza dell'impossibilità della omologazione delle differenze... Ciò ha fatto sì che venisse alla luce la centralità di processi come la contaminazione e l'ibridazione culturale (Fabietti/ Matera 2000: 40).

Zjawiska kulturowe nie są zatem całkowicie od siebie odmienne, można powiedzieć, że tworzą swoiste continuum różnic i podobieństw. Kultura współczesna

stanowi pojęcie trudne do zdefiniowania właśnie z powodu jego spopularyzowania i rozczłonkowania na szereg subkultur. Nie bez wpływu pozostaje tutaj czynnik mobilności ludzkiej powodujący wzajemne przenikanie i mieszanie się schematów kulturowych.

Ten międzynarodowy wymiar kultury opisuje się przy pomocy takich terminów jak multikulturowy (wielokulturowy) i różnokulturowy w ujęciu ESOKJ. Pierwszy z nich oznacza zwyczajnie (współ)istnienie wielu kultur, które jednak są od siebie odseparowane z różnych powodów i w różny sposób (Demorgon 1998, Spinelli 2012). Z punktu widzenia społeczno-politycznego taka sytuacja prowadzi niekiedy do powstawania konfliktów między społecznościami reprezentującymi te kultury. Jeśli weźmiemy pod uwagę złożony charakter zjawisk kulturowych, to multikulturowość można porównać do „mozaiki kulturowej”, w której jak pisze Spinelli „vige ‘indifferenza alla differenza’ piuttosto che un rapporto di scambio” (s. 168), czyli obserwuje się raczej postawę obojętności wobec różnic, niż relacje opartą na wymianie, czyli wzajemnym przenikaniu się tych kultur.

Inną perspektywę wyraża pojęcie różnokulturowości stanowiącej model policycentryczny, w którym osoby o różnej tożsamości kulturowej muszą zaakceptować fakt, że są częścią większej pluralistycznej całości funkcjonującej w oparciu o zasady równości i wzajemnego uznania swoich praw (Leclercq 2003: 33). Różnica między tymi dwoma terminami leży w sposobie traktowania odmienności: multikulturowy łączy się z relatywizmem kulturowym i brakiem wzajemnego dialogu, różnokulturowy uznaje wartość istniejących różnic i czyni z nich właściwy użytek. Rozwijanie kompetencji różnokulturowej to jeden z celów polityki integracyjnej Europy, która zmierza do niwelowania wyraźnych granic między kulturami i tworzenie bogatej i zintegrowanej kultury uwzględniającej tożsamości kulturowe, ale nie hierarchizującej ich w żaden sposób (Spinelli 2012: 168).

Pojęcie interkulturowości, a szczególnie dialogu interkulturowego, odnosi się natomiast do procesu negocjowania znaczenia w kontekście kulturowym bliskim i odległym zarazem, który służy do tworzenia mostów komunikacyjnych pomiędzy „sąsiadami” (Lequercq 2003: 75). Według ESOKJ dialog interkulturowy prowadzi do kształtowania się osobowości różnokulturowej, niezwykle istotnej w perspektywie europejskiej. W pierwszym rzędzie opiera się on na znajomości treści kulturowych, konwencji, rytuałów społecznych tak w języku rodzimym, jak w innych językach będących przedmiotem nauki. Dołącza się do tego świadomość różnic istniejących między danymi społecznościami oraz umiejętność rozpoznawania stereotypów myślowych. Nie jest to z pewnością dialog między osobą uczącą się języka a jego rodzimym użytkownikiem, który przestaje być punktem odniesienia dla uczącego się. Uczestnikami dialogu są osoby posługujące się jednym językiem pochodzące z odmiennych kultur, ale wykazujące kompetencje interkulturowe polegające na wzajemnym rozumieniu i szanowaniu własnych wartości (Kramsch 1998, Zarate 2003, Spinelli 2012). Na tego rodzaju dialog oddziałują wielorakie czynniki

mediacyjne, negocjacyjne, tożsamościowe prowadzące do kształtowania się wzajemności interkulturowej.

Wymiar interkulturowy w ujęciu Byrama (Byram/ Zarate 1997) odnosi się do dialogu pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych kultur, które, wymieniając się informacjami, jednocześnie widzą siebie jako jednostki przynależące do określonych narodowości i grup społecznych. Porozumiewają się one w języku, który jest dla nich obu albo dla jednej z nich językiem obcym/drugim, czyli nawet jeśli jedna osoba jest rodzimym użytkownikiem języka, to odbiera ona swój własny język w formie mówionej przez obcokrajowca. Taka sytuacja z kolei może wpłynąć na jego postawę i zachowanie, kiedy uwidaczniają się stereotypy myślowe powodujące, że obcokrajowca widzi się i odbiera nie jako niezależną jednostkę lecz jako przedstawiciela danego kraju, co może utrudnić przebieg samego aktu komunikacji. Aby uniknąć tego rodzaju uproszczeń, Byram sugeruje nauczanie języków oparte na interkulturowości zmierzające do wykształcenia u osób uczących się postaw dalekich od stereotypów czy uprzedzeń. Rozmówcy stają się wtedy mediatorami gotowymi do zaangażowania się do odbierania „drugiego” jako jednostki o złożonej tożsamości niezależnej wyłącznie od narodowości. Cytując Byrama, komunikacja interkulturowa to „communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction” (Byram/ Zarate 1997: s. 5). Ten rodzaj podejścia wdraża zasady demokratyczne do codziennej komunikacji międzyludzkiej, która powinna przebiegać przy poszanowaniu jednostki i jej praw.

Zarate (2003) podkreśla, że promując w edukacji językowej rozwój kompetencji interkulturowej, powinno się uwzględnić dwa dodatkowe elementy: obszar kulturowy i kompetencje poprzeczne. Pierwszy z nich odnosi się do obszaru zbliżenia kultur, czyli zjawisk wywodzących się ze wspólnej historii, które widoczne są w zbieżnych zachowaniach społecznych i systemie wartości będącym wspólnym dziedzictwem kulturowym. Drugie pojęcie oznacza zarówno przyjmowanie odpowiednich postaw, jak i umiejętność uczenia się, czyli *savoir-être* i *savoir-apprendre*. Tego rodzaju kompetencje wykazują swoistą niezależność od specyfiki kontekstu językowego i kulturowego. Rozwijają się one w wyniku uczenia się większej liczby języków i poznawania odnośnych kultur, okazują się niezwykle przydatne w przypadku konieczności transferu danych lub kompensacji ewentualnych braków w wiedzy i umiejętnościach.

Aby lepiej zrozumieć pojęcie kompetencji interkulturowej, należałoby sięgnąć do jej historycznych uwarunkowań i do relacji istniejących między językiem a kulturą szczególnie w odniesieniu do problematyki nauczania językowego. Kramsch (2011) wskazuje 3 etapy kształtowania się związków między tymi dwoma zagadnieniami w lingwistyce stosowanej, której przedmiotem zainteresowania jest również glottodydaktyka.

Pierwszy z nich to okres sięgający do lat 70., kiedy to kulturę i język postrzegano i badano jako dwa odrębne zjawiska. Nauczanie języków służyło przede

wszystkim do nauczania form i struktur, a nie zjawisk kulturowych związanych z daną społecznością. Po II wojnie światowej sukces metody audiolingwalnej stał się faktem, dominowało behawioralno-pamięciowe podejście do nauki wsparte zastosowaniem po raz pierwszy nowej, jak na tamtą chwilę, technologii, czyli laboratorium językowego. Pod względem metodologicznym promowano rozwój konkretnych umiejętności, a nie kulturowego zrozumienia.

W pierwszej połowie XX wieku badań nad językiem nie wiązano z literaturą ani z antropologią. Język traktowany był jak oddzielny byt, zamknięty system znaków, który oderwano od jego kontekstu użycia i od jego rzeczywistych użytkowników, zastąpionych postacią idealnego użytkownika. Podobną postawę przyjęli antropolodzy kultury, jak Lévi-Strauss, badający kulturę w kategorii zamkniętego systemu struktur pokrewieństwa podzielanych przez homogeniczne społeczności niezachodnie. Niestety jednocześnie dorobek takich językoznawców i antropologów jak von Humboldt, Malinowski, Sapir i Whorf nie wpłynął bezpośrednio na zespolenie obu dziedzin studiów. Wywodząca się z koncepcji konstruktywistycznej hipoteza Sapira i Whorfa zakładająca istnienie wzajemnych relacji między formą językową a kulturowym światopoglądem nie została wzięta pod uwagę przez działających wtedy psycholingwistów – zwolenników teorii Chomskiego. Jednak wraz z rosnącym zainteresowaniem społecznymi uwarunkowaniami użyć językowych pojęcie kultury coraz częściej odnoszono do pojęcia kontekstu rozumianego jako pewne ograniczenia komunikacyjne narzucone użytkownikowi języka przez tradycję, konwencje, modę lub ideologię. Jak podkreśla Kramsch, kultura zaczęła uosabiać element dyskursu społeczności, która dzieliła wspólną przestrzeń społeczną i historyczną: „culture in applied linguistics came to mean ‘membership’ in a discourse community that shares a common social space and history” (Kramsch 1998: 10).

Tym samym rozpoczął się drugi okres w relacjach między językiem a kulturą obejmujący lata 70., 80. i 90., kiedy to stopniowo oba elementy łączą się ze sobą. Wspólną płaszczyzną stała się kultura przez tzw. małe „k” związana z codziennym użyciem języka oraz jego społecznymi uwarunkowaniami. Rozwijały się badania nad dyskursem, specyfiką i zasadami konwersacji, międzykulturową pragmatyką, szeroko pojętą komunikacją i nauczaniem w ujęciu interkulturowym. Odrzucano koncepcję kultury przez duże „K”, tej związanej z dziedzictwem kulturowym w dosłownym tego słowa znaczeniu, czyli pomnikami historii, literaturą, sztuką. W tym ujęciu kultura wyraża się właśnie w komunikacji międzyludzkiej, w tym co się mówi, do kogo, w jaki sposób i dlaczego. Jej wpływ można zaobserwować poprzez analizę znaczenia danego przekazu nadanego przez nadawcę i odbiorcę, którzy funkcjonują w konkretnej społeczności podzielającej pewne wartości i światopogląd. Szczególnie istotną rolę odgrywała tutaj analiza dyskursu, która miała doprowadzić do zrozumienia praktycznych funkcji języka i jego powiązań kulturowych. Uwarunkowania sytuacyjne dyskursu determinowały jego charakter – rozumiejąc

je, rozumiało się również związane z nim zjawiska kulturowe. W tamtym czasie przeprowadzono wiele badań dotyczących właśnie ograniczeń kontekstualnych dyskursu, zasad i modeli konwersacyjnych, organizowania przekazu i tekstu, formułowania wypowiedzi, sposobów wyrażania argumentów, zabierania głosu itd. Dyskurs stał się pojęciem odnoszącym się do wszelkich możliwych sposobów tworzenia i organizowania wypowiedzi w dłuższe jednostki według reguł narzuconych przez kontekst, tak iż wyodrębniono pewne jego stałe kategorie, jak np. dyskurs polityczny czy też prasowy (Gumperz 1982, Kramsch 1998, Widdowson 2007).

Kluczowe znaczenie w tych latach miały także studia w zakresie pragmatycznego użycia języka również w wymiarze międzykulturowym. Należy wymienić tu prace takich badaczy jak Kasper (2001) i Blum-Kulka i in. (1989), którzy analizowali realizację określonych aktów mowy w różnych kontekstach kulturowych; Lakoff (1990) o stosowanych strategiach wyrażania uprzejmości; Rehbein (1985), House i in. (2003) i, na przykład, Scollon (1995) zajmujący się z kolei dyskursem międzykulturowym oraz Wierzbicka (1992) pisząca o semantycznych uniwersaliach kulturowych. Coraz bardziej zmieniająca się rzeczywistość, globalizacja i mobilność ludności wynikająca również z wymuszonej migracji zarobkowej przyczyniły się do rozwoju badań w zakresie komunikacji interkulturowej. W latach 80. dziedzina ta cieszy się rosnącą popularnością i zaczyna być ukierunkowana na realizację konkretnych celów politycznych i biznesowych. Za przykład może tu posłużyć sytuacja na rynku pracy: z jednej strony w międzynarodowych korporacjach i sieciach handlowych zatrudnia się pracowników pochodzących z różnych środowisk, którzy muszą się ze sobą nieustannie komunikować, z drugiej migracje pracowników w poszukiwaniu lepszych perspektyw wiążą się z koniecznością nauki języka obcego. Stąd też komunikacja interkulturowa stała się ważną dziedziną badań, w ramach której próbuje się zaproponować pewne rozwiązania wspomagające ten rodzaj komunikacji, tak aby uniknąć ewentualnych niepowodzeń. Jej kierunki rozwoju wykazują charakter diagnostyczny (zorientowany na opis istniejącego stanu rzeczy), normatywny (ustalający ogólne zasady i normy) oraz zaleceniowy (zmierzający do ustalenia zasad korzystnie gwarantujących właściwy przebieg komunikacji). W Europie kładzie się nacisk na edukację językową i definicję pojęcia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Dzieje się tak głównie za sprawą prac Byrama (1997), dla którego kształtowanie tego rodzaju kompetencji stanowić powinno główny cel procesu nauczania. Pojęcie interkulturowości rozumiane jest tutaj w kategorii kulturowej tożsamości osób uczących się języka, stereotypów myślowych oraz dialogu pomiędzy sobą a innymi (Kramsch 2011). Wpisuje się ono w specyfikę polityki europejskiej promującej tolerancję, rozwój osobisty, w tym naukę przez całe życie jako warunek osiągnięcia sukcesu oraz międzykulturowe zrozumienie. Interkulturowa edukacja ma za zadanie wspomagać współpracę kulturową między krajami członkowskimi ponad granicami poszczególnych państw. Nauka języka jest narzędziem służącym do realizacji tych celów, przez co pełni

rolę polityczną, przyczyniając się do upowszechniania określonych postaw i idei zjednoczonej Europy. Inaczej sytuacja wygląda w Stanach Zjednoczonych, gdzie kompetencja interkulturowa odnosi się bardziej do umiejętności współpracy i do uczestnictwa w realizacji wspólnych zadań zmierzających do wzmocnienia i rozwoju jednostki (Pavlenko/ Lantolf 2000).

Ten okres połączonych badań nad językiem i kulturą wyróżnia się traktowaniem kultury w funkcji dyskursywnej. Pytania, które zadają sobie zarówno językoznawcy, jak i antropolodzy, to: czy język jest reprezentacją kultury lub, odwrotnie, czy język dyskursu kształtuje kulturę? Nie ulega wątpliwości, że ta kwestia pozostaje nierozstrzygnięta z powodu jej filozoficznego wymiaru zależnego od podejścia, jakie się przyjmie za punkt wyjścia.

Ostatni etap rozpoczyna się na początku XXI wieku i trwa do dzisiaj. W wyniku narastania zjawisk społeczno-kulturowych, takich jak globalizacja, migracje ludności oraz dodatkowo gwałtowny rozwój nowych technologii i rzeczywistości wirtualnych, komunikacja interkulturowa ulega dalszym zmianom. Stanowi teraz złożony system pojawiających się nieliniarnie wielojęzycznych znaczeń, które kształtują rzeczywistość w nieprzewidywany sposób, gdzie rozmówcy zajmują różne pozycje w różnym czasie w różnych formach dominacji i kontroli:

intercultural communication has to be seen as a complex system of emergent multilingua meanings with non-linear and unpredictable outcomes, where interlocutors occupy various subject position on various timescales and with various forms of dominance and control (Kramsch 2011: 309, por. Pennycook 2007, Larsen-Freeman/ Cameron 2008).

Interkulturowość staje się coraz bardziej zjawiskiem wielowymiarowym przebiegającym na wielu poziomach komunikacji przy udziale coraz liczniejszych grup społecznych, czego przykładem jest rzeczywistość wirtualna. Tworzy ona własne kody komunikacyjne wykraczające poza granice państw: przynależność do społeczności internetowych nie zależy od narodowości, lecz od podzielanych zainteresowań. Media społecznościowe łączą ludzi pochodzących z niekiedy całkowicie odmiennych kulturowo krajów, a mimo to osoby znajdujące się w danej społeczności potrafią się ze sobą odpowiednio komunikować. Świadczy to o wykształceniu się nowych mechanizmów interkulturowych, które cały czas pozostają wyzwaniem dla badaczy z powodu dużej dynamiki zachodzących tu zmian (Mitchell 2003).

Nowe narzędzia technologiczne są kulturowo, społecznie i geograficznie osadzone: pojawieniu się każdego nowego produktu towarzyszą procesy społeczne, które go z kolei ostatecznie modelują, ale i są przez niego modelowane (Garavaglia 2006: 20). Wyniki badań synchronicznych szybko się dezaktualizują i wymagają nieustannych uzupełnień. Nigdy wcześniej w historii świat nie był tak zglobalizowany. McLuhan nie mylił się, nazywając go globalną wioską, a czasy, w których

żyjemy, wiekiem informacji. Media nieustannie oddziałują na życie człowieka, na jego światopogląd, zachowanie i postawy (McLuhan 1964). Nie ulega zatem wątpliwości, że w tej globalnej rzeczywistości komunikacja interkulturowa stała się istotnym tematem o wymiarze ekonomicznym, politycznym, społecznym i naukowym. Jak zaznacza Kramsch, przedstawiciele trzech pierwszych dziedzin domagają się od środowiska naukowego dostarczenia odpowiedzi na nurtujące ich pytania: jak skutecznie porozumiewać się z osobami pochodzącymi z innych kultur, jak prowadzić negocjacje, w jaki sposób przygotowywać służby socjalne do obsługi coraz liczniejszych grup imigrantów, jak podchodzić do pacjenta w szpitalu, do ucznia w szkole o niezachodnim światopoglądzie? Badacze zajmujący się tą dziedziną są zobowiązani nie tylko do opisu problematyki zagadnień interkulturowych, ale także do opracowania gotowych schematów działania ułatwiających wszystkim codzienną komunikację i rozwiązywanie pojawiających się problemów.

Nowe zjawiska społeczne: globalizacja, mobilność, edukacja imigrantów, budowanie się społeczności wirtualnych przyczyniają się do rozpowszechniania pojęcia interkulturowości w różnych środowiskach społecznych. Szczególną rolę pełni ono w kontekście odpowiedzialności edukacji za formację młodych ludzi, którzy muszą otrzymać odpowiednie narzędzia interpretacyjne, aby móc efektywnie działać w dzisiejszym świecie. Edukacja językowa rozpoczynająca się już od przedszkola ma za zadanie nie tylko uczyć języków, lecz właśnie uświadamiać osobom uczącym się, na czym polega komunikacja między przedstawicielami różnych kultur i jakich postaw wymaga ona od jej uczestników, dzięki czemu unikną oni ewentualnych niepowodzeń. Według Kramscha samo pojęcie kultury powoli traci swoją moc w rzeczywistości, w której tożsamość kulturowa jednostki nie jest już do końca jasna: rodzi się ona w jednej kulturze, rośnie w drugiej, pracuje w jeszcze innej: „culture might slowly lose its power to explain human behaviour in a multilingual/multicultural world where people are born in one culture, grow up in another, and end up living and working in a third” (2011: 313). To ważny argument w analizie zagadnień (inter)kulturowych, gdzie może należy się zastanowić, jak dobrze zaplanować działania pedagogiczne, aby uczący się mogli sprawnie poruszać się w tej „płynnej rzeczywistości”.

3.3.2. Wybrane modele interkulturowej kompetencji (komunikacyjnej)

Zdaniem Byrama wprowadzenie interkulturowego wymiaru do kształcenia językowego wymaga przyjęcia następujących założeń: kompetencja interkulturowa powinna być tak samo rozwijana jak kompetencja językowa, osoby uczące się muszą zostać przygotowane do wchodzenia w interakcję z przedstawicielami innych kultur, osoby uczące się powinny rozumieć i akceptować przedstawicieli innych kultur i odbierać ich jako jednostki o innym systemie wartości, perspektywach

i zachowaniach oraz, co najważniejsze, proces nauczania ma im pomóc zrozumieć, że tego rodzaju interakcja stanowi bardzo ciekawe i budujące doświadczenie (Byram i Zarate 1997: 6). Główny cel to zatem przygotowanie uczących się języka do rzeczywistego porozumiewania się w tym języku z osobami wywodzącymi się z innych społeczności o odmiennych podstawach kulturowych. Konieczność ta wynika przede wszystkim ze specyfiki dzisiejszego świata, a szczególnie Europy, której polityka ukierunkowana jest na jednoczenie i znoszenie granic. Tylko przy odpowiednim systemie edukacji ten plan ma szansę się udać.

Pojęcie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej zaczęło stopniowo wypierać pojęcie kompetencji komunikacyjnej uznane za zbyt wąskie i niepasujące do wymogów obecnej rzeczywistości naznaczonej dużą mobilnością i wymuszonymi migracjami ludności. Szczególnie w początkowej fazie formułowania definicji kompetencji komunikacyjnej punktem odniesienia dla uczących się był rodzimy użytkownik języka i jego wiedza i umiejętności językowe (Hymes 1972, Canale/Swain 1980, van Ek 1986). Podejście to zaczęło krytykować z dwóch powodów. Po pierwsze uczyć się języka obcego, zwłaszcza dorosły, nie był w stanie osiągnąć poziomu *native speaker*, co prowadziło do frustracji i zniechęcenia nauką (Byram 1997), po drugie kwestia ustalenia „tożsamości” rodzimego użytkownika języka wywoływała niemałe kontrowersje w odniesieniu do wieku, wykształcenia, uwarunkowań indywidualnych (Widdowson 1994, Kramersch 1998, Maciejewska-Stępień 2011). W dobie migracji model rodzimego użytkownika stracił na znaczeniu (Byram/ Zarate 1994). W kształceniu językowym konieczne wydaje się wyznaczenie jasnych i możliwych do realizacji celów – jeśli od początku zakłada się rozwój kompetencji językowych bez odniesienia ich do kompetencji rodzimego użytkownika, to osoba ucząca się zdaje sobie sprawę, jaki realnie poziom biegłości osiągnie przy danym nakładzie pracy, nie wymagając od siebie zbyt dużo. Byram, odrzucając rodzimego mówcę jako model dla uczących się, proponuje zastąpienie go tzw. modelem interkulturowego rozmówcy: „*intercultural speaker model*”, który potrafi właściwie wchodzić w interakcję z przedstawicielami innych kultur, odbierać ich jako jednostki niezależne, akceptować ich wizję świata i być świadomym różnic i podobieństw. Ukierunkowanie procesu nauczania na rozwój kompetencji interkulturowych umożliwi uczącym się poznanie złożonej rzeczywistości języka docelowego oraz porozumiewanie się w tym języku z osobami wywodzącymi się z różnych kultur, a nie tylko z kultury związanej z jego rodzimymi użytkownikami. Koncepcję tę podziela Kramersch (1998), dla której uczyć się powinien budować w sobie właśnie kompetencje interkulturowe, a nie bezskutecznie dążyć do poziomu „mitycznego” rodzimego użytkownika. W obszarze polskiej glottodydaktyki pogląd ten podziela wielu badaczy, jak na przykład Komorowska (2006), Bandura (2007, 2009), Maciejewska-Stępień (2011)

Biorąc pod uwagę różnicowanie społeczno-kulturowe w krajach zachodnich i nie tylko, nie należy się dziwić, że dany język służy często do komunikacji ze

wszystkimi mieszkańcami kraju, gdzie jest on używany, niezależnie od ich pochodzenia i stopnia integracji. Interkulturowa kompetencja staje się zatem interkulturową kompetencją komunikacyjną, stanowiąc narzędzie niezbędne zarówno do porozumiewania się w danym języku, jak i do przełamywania barier światopoglądowych i stereotypów myślowych, dzięki czemu akt komunikacji ma szansę się powieść.

Poniżej przedstawimy wybrane koncepcje kompetencji interkulturowej w ujęciu komunikacyjnym, w których próbuje się zdefiniować to pojęcie oraz wskazać jego elementy składowe. Przegląd funkcjonujących obecnie modeli rozpoczniemy od analizy propozycji Hofstede (1991), dość interesującej ze względu na metaforyzację przedstawionych tu terminów.

Według Hofstede (1991) interkulturową kompetencję komunikacyjną można przyrównać do oprogramowania czy też programu, określonego terminem „software”, w którym zapisywane są poszczególne dane. Składa się on z następujących elementów: (1) oprogramowania umysłu: *software of the mind*, (2) oprogramowania komunikacji: *the communication software*, (3) oprogramowania kontekstu: *the context software*.

Pierwszy z nich dotyczy czynników kulturowych – nie wszystkich, ale tych, które mają bezpośredni wpływ na akty komunikacji, czyli wymianę informacji pomiędzy dwoma lub więcej osobami – jego uczestnikami – realizującymi własne cele. Użytkownik tego rodzaju oprogramowania nie jest świadomy jego istnienia aż do momentu, kiedy pojawia się problem w komunikacji, czyli dochodzi do pewnych nieoczekiwanych zakłóceń. Podobnie jak w tym przypadku każdy człowiek nie zdaje sobie sprawy z istnienia wielu wartości kulturowych, uznanych przez niego za naturalne, dopóki nie zostaną one poddane pod wątpliwość.

Drugi element odnosi się do istoty komunikacji i specyficznych dla niej kodów werbalnych i niewerbalnych, które jednocześnie pełnią istotną funkcję w przekazie informacji. Z jednej strony ważne jest to, co się mówi, w jaki sposób formułuje się wypowiedź, przy pomocy jakich środków językowych, z drugiej strony jednak odpowiednio dobrane środki niewerbalne: mowa ciała, ubiór, gesty, dystans mogą wzmocnić przekaz werbalny lub go osłabić, a wręcz stać z nim w sprzeczności. Stąd też uwzględnienie w procesie nauczania języka kwestii kodów niewerbalnych wydaje się konieczne, aby uczący się był świadomy ich znaczenia i siły oddziaływania oraz miał możliwość właściwego posługiwania się nimi.

Trzeci rodzaj oprogramowania obejmuje czynniki związane z kontekstem aktu komunikacji, czyli okolicznościami społeczno-pragmatycznymi, które warunkują jego przebieg od początku do końca i w trakcie. Punktem wyjścia jest określenie aktu komunikacji ze względu na jego charakter – czy jest on monokulturowy, czy interkulturowy. Od tego zależą postawy jego uczestników.

Zdaniem Balboniego pierwsze dwie kategorie tworzą indywidualną kompetencję uczącego się, podczas gdy trzecia umożliwia mu przejście od poziomu

kompetencji do poziomu wykonania „*performance*” (Hofstede 1991, Balboni 2006). Komunikację interkulturową określają kompetencje w zakresie werbalnego i niewerbalnego kodu, a realizuje się ona w konkretnym kontekście aktu komunikacji uwarunkowanym elementami kulturowymi o charakterze uniwersalnym i lokalnym: „*intercultural communication is governed by competence groups, respectively verbal and non-verbal, and is realised in the context of communicative events governed by grammars which contain both universal elements and local cultural elements*” (Balboni 2006: 14).

Słuszne wydaje się założenie Hofstede o istnieniu uniwersaliów kulturowych, które można porównać do wspólnego obszaru kulturowego zaproponowanego przez Zarate (2003), czyli miejsc zbliżeń wynikających ze wspólnego dziedzictwa. Wprowadzanie do nauczania tych punktów zbiegania się kultur – wartości uniwersalnych – z pewnością wspomaga rozwój kompetencji interkulturowej, ponieważ wychodząc od podobieństw, łatwiej rozpatrywać różnice. Dzięki temu uczący się mogą przyjąć bardziej otwartą postawę wobec osób wywodzących się z innych rzeczywistości, budując z nimi dialog interkulturowy oparty na tym, co wspólne, i na tym, co odmienne.

Drugi model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej to propozycja Byrama (1997, 2002), który zdefiniował ją jako „*ability to interact with people from another country and culture in a foreign language*” (1997: 71, cytowany w Maciejewska-Stępień 2011: 83). Model składa się z 4 podstawowych zestawów kompetencji: językowych, socjolingwistycznych, dyskursywnych i interkulturowych. Jak widać, bazuje on w dużej mierze na schemacie kompetencji komunikacyjnej (van Ek 1986, Canale/ Swain 1980), dodatkowo uwzględniając wymiar interkulturowy. Kompetencje językowe odnoszą się do umiejętności zastosowania wiedzy na temat zasad funkcjonowania ustandaryzowanego wariantu języka potrzebnych do rozumienia i tworzenia tekstów mówionych i pisanych. Kompetencje socjolingwistyczne wskazują na zdolność do interpretacji znaczeń zgodnych z intencją nadawcy niezależnie od tego, czy jest to rodzimy, czy inny użytkownik języka; to także zdolność do negocjowania znaczeń i wyrażania własnych, tak aby były one jasne dla rozmówcy. Kompetencje dyskursywne, podobnie jak u innych badaczy, wiążą się z umiejętnościami praktycznego użycia języka: odkrywania, negocjowania i zastosowania odpowiednich strategii do formułowania i interpretowania tekstów wypowiedzi, które bazują na konwencjach kulturowych uczestników aktu komunikacji lub są wspólnie ustalane w przypadku tekstów interkulturowych zorientowanych na specyficzne cele (Byram 1997, Byram/ Gribkova/ Starkey 2002, Byram/ Zarate 1997, Maciejewska-Stępień 2011).

Kompetencje interkulturowe obejmują natomiast dodatkowe elementy, które nie zostały wyraźnie wzięte pod uwagę w schemacie kompetencji komunikacyjnej. Są to postawy i sposób bycia (*savoir-être*), które Byram uważa za warunek udanej komunikacji interkulturowej, jeśli uczący się wykazują otwartość, ciekawość

świata lub gotowość do odkrywania światopoglądu innych osób, co łączy się z weryfikacją własnych przekonań, zachowań i zdolnością do niecentrycznego postrzegania świata.

Drugi punkt to wiedza (*savoir*) dotycząca własnej i obcojęzycznej rzeczywistości kulturowej: zwyczajów, artefaktów stworzonych przez daną społeczność, schematów zachowań i interakcji społecznych. Trzeci – określony jako *savoir-comprendre* – to umiejętności w zakresie interpretowania i odczytywania przekazu, odnośnienia go do własnej kultury, identyfikowania tekstów i ich pochodzenia, rozumienia różnic międzykulturowych oraz mediacji między różnymi możliwościami odbioru przekazu. Czwarty element (*savoir apprendre/faire*) dotyczy zdolności do uczenia się „innej” kultury poprzez codzienną interakcję, porównywanie, odkrywanie i relatywizowanie wartości, przekonań, ideałów, wydarzeń, dokumentów. Rozmówca posiadający kompetencje interkulturowe jest w stanie obserwować i identyfikować etnocentryczną perspektywę patrzenia na świat, przez co potrafi przewidzieć miejsca wystąpienia ewentualnych konfliktów lub nieporozumień.

Piąty, ostatni komponent określony został w kategorii *savoir s'engager*, czyli zdolność do krytycznego myślenia i oceny na podstawie kryteriów i zasad specyficznych dla własnej i obcojęzycznej kultury (Byram 1997). Podejście krytyczne i świadomość zjawisk kulturowych w połączeniu z odpowiednią wiedzą i umiejętnościami pozwala uczącemu się działać w funkcji mediatora kulturowego, który przekracza granice jednokierunkowego sposobu myślenia (Byram 1997, Byram i in. 2002, Zarate 2003).

Znaczenie mediacji w budowaniu interkulturowej komunikacji zostaje podkreślona przez Zarate (2003), która rozpatruje ją w trzech kategoriach „(1) mediation as an area for bringing together new partners (...), (2) mediation in situations of conflict or tension, where languages and cultural references lead to exclusion and social violence, (3) mediation instilling specific dynamics into third areas as alternatives to linguistic and cultural confrontation” (2003: 95). Zdolność do mediacji stanowi jeden z ważniejszych elementów kompetencji interkulturowej, który wymaga jednocześnie odpowiedniej postawy, wiedzy i umiejętności oraz zaangażowania i zrozumienia zarówno istoty ewentualnych punktów spornych, jak i reguł współdziałania. Jakość działań mediatora zależy od jego umiejętności krytycznego myślenia, która zakłada z kolei rewizję własnego światopoglądu i zachowań społecznych typowych dla jego rodzimej kultury. Ponadto przyjęcie tzw. trzeciej pozycji łączy się z koniecznością zdystansowania się wobec stron zaangażowanych w interkulturowy akt komunikacji. Obecnie kształcenie zdolności mediacyjnych powinno stanowić istotny cel w programach nauczania językowego, ponieważ znajomość języków jest pierwszym krokiem i warunkiem prowadzenia dialogu między kulturami.

Koncepcja Byrama i Zarate pozwoliła na wprowadzenie do programów nauczania już nie tylko elementów kultury kraju języka docelowego, ale również

elementów interkulturowych związanych z dialogiem, postawą i mediacją. Główne założenia nauczania interkulturowego to: dostarczenie uczącym się wiedzy społeczno-kulturowej, uświadomienie im wpływu zjawisk kulturowych na ich codzienne życie, uświadomienie im istniejących różnic, podobieństw i stereotypów myślowych, oraz kształcenie umiejętności obserwacji, interpretacji, oceny, współpracy, strategii komunikacyjnych i mediacyjnych odpowiednich do kontekstu sytuacyjnego (Komorowska 2006, Maciejewska-Stępień 2011).

Balboni (2006) na podstawie metaforycznej koncepcji Hofstede zaproponował trzeci model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej złożony z trzech strategicznych elementów kształtujących każdy akt komunikacyjny, który ze swej strony charakteryzuje się strukturą otwartą, innymi słowy ulegającą modyfikacjom kulturowym (Balboni 2006: 17). Pierwszy z nich to kod werbalny, drugi kod niewerbalny, a trzeci to obowiązujące wartości kulturowe. Mówiąc o kodzie werbalnym, Balboni odwołuje się do dychotomicznego rozróżnienia między *langue* a *parole* w rozumieniu De Saussure'a. W ramach pierwszego pojęcia wskazuje na zasoby językowe obejmujące (1) tekstualność, (2) leksykon, (3) morfo-składnię, (4) fonologię, natomiast (5) funkcje społeczno-pragmatyczne języka przypisuje słusznie do *parole*. Tym samym kod językowy składa się z pięciu poziomów: czterech związanych z językiem w ujęciu abstrakcyjnym, jeden w odniesieniu do konkretnych użyć. Każdy z tych poziomów może stać się ewentualnym źródłem konfliktu interkulturowego, jeśli odbiega od uniwersalnych, idealnych reguł gramatyczno-leksykalnych lub nie odpowiada na wymogi kontekstu sytuacyjnego.

Co się tyczy tekstualności, punktem odniesienia dla włoskiego badacza jest tu tekst (ustny, pisemny lub multimedialny) i sposób jego organizacji uwarunkowany czynnikami kulturowymi, np.: tekst w języku angielskim ma bardzo konkretną i przejrzystą strukturę złożoną z elementów gramatycznych pojawiających się zawsze w tej samej pozycji składniowej, natomiast tekst w języku niemieckim, polskim lub w dowolnym języku romańskim wykazuje zupełnie inny porządek: elementy gramatyczne mogą zmieniać pozycję, ponieważ zaimki osobowe posiadają rodzaj i liczbę, a czasowniki przyjmują formy nacechowane ze względu na osobę. Stąd też struktura tekstu angielskiego w porównaniu z pozostałymi wydaje się prostsza, choć wymaga od użytkownika tego języka przestrzegania bardzo jasno określonych zasad gramatycznych. Jak zaznacza Balboni, język angielski opiera się głównie na połączeniach współrzędnie złożonych – parataktycznych, a na przykład języki romańskie na relacjach podrzędności – hipotaktycznych: „in technical terms, English makes use of parataxis while Romance languages and German use hypotaxis, or subordinate clauses. As a result, errors may be made in each direction by an interlocutor” (Balboni 2006: 20).

W przypadku języka angielskiego, używanego jako *lingua franca*, rozmówcy pochodzący z różnych obszarów kulturowych wykazują tendencję do nadawania temu językowi innego kolorytu – oczywiście specyficznego dla własnego języka.

Kolejny element kodu werbalnego – leksykon – stanowi najbardziej bezpieczny obszar komunikacji interkulturowej, biorąc pod uwagę fakt, że porozumiewając się w języku obcym, rozmówcy zwracają szczególną uwagę na dobór słów. Najwięcej problemów spotyka się w sferze wyrażen ekspresywnych i słownictwa pochodzącego z łaciny, których znaczenie może różnić się w określonych językach. Co się tyczy tej drugiej sytuacji, to w języku angielskim prawie 54% słów ma korzenie łacińskie, ale stosuje się je przede wszystkim w rejestrze formalnym i urzędowym. Włoch lub Hiszpan posługujący się w komunikacji językiem angielskim może nadużywać właśnie tego rodzaju wyrazów, opierając się na swoim pierwszym języku, w którym funkcjonują one jako elementy należące do języka potocznego, przez co jego odbiorca – na przykład rodzimy użytkownik języka angielskiego może odebrać swojego rozmówcę w niewłaściwy sposób jako osobę wywyższającą się i przesadnie formalną. Wyrażenia ekspresywne, które służą do podkreślenia konkretnego znaczenia przekazu lub nadania mu określonego charakteru: ironicznego czy też ludycznego zależą w dużej mierze od specyfiki wartości kulturowych. Tutaj właśnie pojawiają się słowa tabu, wyrażenia o różnego rodzaju konotacjach, które, jeśli pojawią się w niewłaściwym kontekście, mogą wywołać nieporozumienia interkulturowe.

Poziom gramatyczny, morfo-składniowy i fonologiczny zdaniem Balboniego w ograniczonym stopniu warunkuje jakość interkulturowego aktu komunikacyjnego, choć istnieją sytuacje, kiedy w wyniku użyciu złej formy językowej intencje rozmówcy mogą być źle odczytane. Problem często dotyczy formułowania pytań, zaprzeczeń, mówienia o przyszłości oraz porównań, które to w różnych językach wymagają zastosowania innych czasów lub struktur czasownikowych. Nie ulega wątpliwości, że nakładają się tu również pewne zasady pragmatyczne, jak wyrażanie uprzejmości: nieodpowiednio skomponowane pytanie może być odczytane jako niegrzeczne, podobnie jak użycie niewłaściwych słów przy prezentacji gości, porównywaniu osób itd. Odnośnie do fonologii, to nieporozumienie może wywołać niewłaściwa intonacja, ton głosu czy też źle dobrane elementy prozodyczne. Balboni jako przykład podaje sposób mówienia specyficzny dla Włochów, którzy mają tendencję do nadmiernego podnoszenia głosu i gestykulowania, co u rozmówcy o anglosaskim lub azjatyckim pochodzeniu wywołuje często negatywną reakcję, ponieważ czuje się on przez niego zdominowany, wręcz zaatakowany:

unconsciously the Englishman feels ‘attacked’ by the Italian’s tone of voice (and this impression may be aggravated by the Italian’s proximity and use of gestures (...). Unconsciously the Italian considers the Englishman cold, distant or unfriendly because he is ‘muttering’ his ideas almost to himself (Balboni 2006: 24).

W konsekwencji również rozmówca włoski postrzega drugiego rozmówcę jako chłodnego i zdystansowanego. Nieporozumienie w postrzeganiu „drugiego”

wynika z nieuwzględnienia wartości kulturowych warunkujących zachowanie i postawę obu uczestników aktu komunikacji.

Ostatni poziom kodu werbalnego, innymi słowy funkcje społeczno-pragmatyczne języka, łączą w sobie wymiar socjolingwistyczny i pragmatyczny. Ten pierwszy obejmuje głównie rejestry, a w języku włoskim dialekty i odmiany regionalne, ten drugi odnosi się do poziomu mikro, czyli poszczególnych aktów komunikacji, które Wilkins określił wcześniej jako funkcje komunikacyjne, oraz do poziomu makro, czyli złożonych komunikacyjnych „działań” (*moves*) (Schmidt 1990). Te ostatnie dzielą się na działania skierowane do góry, takie jak atakowanie, wyrażanie dezaprobaty, dawanie rozkazów, przerywanie oraz działania skierowane do dołu: zmiana tematu, obrona, proszenie o wyjaśnienia, przeproszanie. Wszystkie mają kluczowe znaczenie w komunikacji interkulturowej, ponieważ w każdym języku istnieją pisane i niepisane zasady formułowania wypowiedzi w taki sposób, aby nie obrazić swojego rozmówcy. Nieodpowiednie zachowanie językowe, szczególnie w tego rodzaju problematycznych działaniach, które wymagają zastosowania konkretnych środków językowych, doprowadzają najczęściej do konfliktu i niepowodzenia komunikacyjnego.

Kod niewerbalny – druga składowa interkulturowej kompetencji komunikacyjnej odnosi się do (1) języka ciała, gestów, mimiki, zapachów, (2) dystansu pomiędzy rozmówcami, (3) języka przedmiotów: ubrań i innych symboli statusu społecznego. Wszystkie niewerbalne środki wyrazu stanowią system zamknięty złożony z tych trzech punktów wchodzących w zakres trzech dziedzin nauki o komunikacji: kinetyki, proksemiki i nauki o przedmiotach: „non-verbal codes form a closed system comprising only three components (...). Three sectors of the science of communication study these codes: kinesics, proxemics, objectemics” (Balboni 2006: 29). Ten aspekt procesu komunikacji towarzyszy komunikacji werbalnej, uzupełniając ją o dodatkowe informacje i czynniki kontekstualne, które umożliwiają odpowiednie odczytanie przekazu. Psychologie podkreślają, że najpierw jesteśmy widziani, a dopiero później słuchani, a informacje dostarczone przez elementy niewerbalne tworzą wstępny kontekst dla treści, które zostaną powiedziane. W sytuacji konfliktu kod niewerbalny może pełnić bardziej znaczącą funkcję niż kod werbalny.

Ciało człowieka stanowi źródło informacji o nim podczas aktu komunikacji. Istotną rolę odgrywa tutaj wyraz twarzy, uśmiech, oczy czy też położenie rąk, nóg i ogólny sposób zachowania się. Na podstawie wszystkich tych elementów można wywnioskować, czy dana osoba jest zdenerwowana, zadowolona, smutna, pozytywnie lub negatywnie nastawiona do rozmówcy. Tak samo ważne jest zachowanie właściwego dystansu odpowiednio do kontekstu i stopnia poufałości.

Ostatni komponent to wartości kulturowe warunkujące przebieg aktu komunikacji obejmujące następujące poziomy: (1) czas i przestrzeń, (2) sfera publiczna/prywatna, (3) hierarchia, status społeczny i wzajemny szacunek, (4) rodzina,

(5) lojalność i zasady *fair play*, (6) inne zmienne specyficzne dla poszczególnych kontekstów. Pojęcie czasu i przestrzeni dotyczy takich zachowań społecznych jak punktualność, trzymanie się ram czasowych, wyjazdy wakacyjne, obchodzenie świąt, porządek działań, przerywanie rozmowy, cisza w czasie rozmowy. Te wszystkie zagadnienia, do których każda społeczność podchodzi inaczej, mogą przyczynić się do powstania konfliktu lub zakłócenia całego aktu komunikacji już na samym jego początku. Na przykład, biorąc pod uwagę kwestię punktualności, można zauważyć, jak dużą wagę przywiązują do niej nacje zachodnie, szczególnie anglosaskie i germańskie, a już mniejszą nacje romańskie. Co więcej, na przykład, Skandynawowie akceptują ciszę, dla których stanowi ona nieodzowny element spotkania, tymczasem dla Włochów lub Hiszpanów będzie ona trudnym i nienaturalnym przeżyciem.

Funkcjonujące w danej społeczności wartości kulturowe warunkują cechy każdego z sześciu powyższych punktów, dlatego też w procesie dydaktycznym powinny być one przedstawione w odpowiednio uporządkowany sposób, tak aby bezpośrednio rozwijać wiedzę i umiejętności interkulturowe u osób uczących się.

Co więcej, wszystkie trzy elementy składowe interkulturowej kompetencji komunikacyjnej oddziałują na każdy akt komunikacji, decydując, zależnie od zastosowanych środków językowych i niejęzykowych o jego powodzeniu lub porażce. Balboni definiuje akt komunikacji w oparciu o koncepcję Hymesa (1972) jako wydarzenie społeczne wymagające obecności więcej niż jednego uczestnika (pozostali mogą być fizycznie nieobecni), którego cele są mniej lub bardziej czytelne, który wykonuje określone działania i którego akty językowe odpowiadają ustalonym normom (Balboni 2006: 43). W ramach tych ustalonych norm mieszczą się wszelkie środki wyrazu językowe oraz niejęzykowe służące do realizacji danych celów.

Aby prawidłowo zaplanować proces dydaktyczny, należy najpierw omówić rodzaje aktów komunikacyjnych stanowiących kontekst dla użyć językowych i niejęzykowych, następnie określić czynniki kulturowe, które mogą mieć na nie wpływ, a w ostatnim etapie wskazać elementy języka potrzebne do sformułowania odpowiednich wypowiedzi.

Spinelli (2006) zaznacza, że dialog interkulturowy dokonuje się u Balboniego właśnie w konkretnych aktach komunikacji. To tutaj spotykają się wszystkie czynniki oddziałujące na ich charakter: stopień formalności, przebieg i zastosowane środki (nie)językowe. Zasady rządzące komunikacją mają z jednej strony naturę uniwersalną, z drugiej specyficzną dla danej kultury, a sama komunikacja stanowi platformę niezbędną do rozwoju kompetencji interkulturowej.

Oprócz złożonych modeli Hofstede, Byrama i Balboniego, godna uwagi wydaje się również koncepcja Beacco (2004), która stanowi próbę wyznaczenia wskaźników kompetencji kulturowych dla poszczególnych poziomów biegłości. Problemy, jakie się tutaj pojawiają, dotyczą dwóch zagadnień: rzeczywistych możliwości

zmierzenia tego rodzaju kompetencji i ewentualnych narzędzi. Jako rozwiązanie Beacco proponuje serię deskryptorów, które można zastosować w funkcji kryteriów ewaluacyjnych. Tym samym w opisie poziomów biegłości należy uwzględnić 5 podstawowych punktów: (1) wymiar społeczno-pragmatyczny: znajomość zwyczajów i zachowań społecznych, która umożliwia właściwe działania w danej społeczności i stanowi pierwszy krok do „odkrycia” danej społeczności, (2) wymiar etno-językowy: kontrolowanie zachowań w komunikacji werbalnej (znajomość kodu i zasad dyskursywnych), (3) wymiar relacyjny: kontrolowanie przebiegu interakcji językowej z rozmówcą należącym do innej kultury, w której to przedmiotem wymiany są treści kulturowe; ten wymiar pomaga kształtować postawy oparte na tolerancji, zainteresowaniu i otwartości wobec innych, (4) wymiar interpretacyjny: odnosi się do obserwacji krytycznej, objaśniania i interpretacji treści kulturowych, (5) wymiar edukacyjny lub interkulturowy: umiejętność kontrolowania własnych emocji i odczuć wywołanych kontaktem z drugą osobą.

Każdy z poziomów biegłości A1, A2, B1, B2, C1, C2 w odniesieniu do kompetencji interkulturowej może zostać określony przy pomocy powyższych kryteriów analizy. Na przykład, na poziomie A1 w przypadku punktu 1 zaznacza się ogólną świadomość istnienia różnic pomiędzy rodzimą a docelową rzeczywistością kulturową. Wskazane jest również rozwijanie postawy otwartej wobec drugiej społeczności oraz wzbudzanie zainteresowania jej zwyczajami (Beacco 2004, Spinelli 2006).

Co więcej, Beacco zauważył ważny czynnik wpływający na rozwój kompetencji interkulturowej: wymiar edukacyjny łączący się ze zdolnością do kontrolowania własnej sfery emocjonalnej, która niekiedy może mieć niekorzystny wpływ na dialog interkulturowy. Tego rodzaju samokontrola staje się możliwa dzięki świadomości istnienia różnic i podobieństw oraz niehierarchizowaniu kultur, a z kolei za kształtowanie tych postaw odpowiada w dużym stopniu system edukacyjny, a szczególnie programy nauczania języków, które powinno się wykorzystywać do promowania wartości interkulturowych i dialogu między odmiennymi społecznościami. Strategie nauczania ukierunkowane na rozwój kompetencji interkulturowej stały się ważnym tematem w dzisiejszej glottodydaktyce. W literaturze przedmiotu można znaleźć szereg zaleceń, jak w ciekawy sposób uczyć nie tylko wiedzy, ale rozwijać umiejętności praktyczne w tym kierunku (Camilleri 2002, Davcheva/Sercu 2005, Bandura 2007, 2009, Komorowska 2006a i b).

Podsumowując, należy uznać interkulturową kompetencję komunikacyjną za jeden z najważniejszych czynników oddziałujących na proces komunikacji zachodzący między przedstawicielami różnych kultur. Oczywiście ewentualne błędy komunikacyjne nie są wyłącznie domeną komunikacji międzykulturowej, lecz zachodzą również w obrębie jednej tej samej kultury. Niemniej o wiele łatwiej można je naprawić w środowisku monokulturowym niż wielokulturowym, gdzie występują mylne niewyjaśnione interpretacje czyichś zachowań, postaw lub użyć językowych.

Niekiedy uczestnicy aktu komunikacji nie potrafią nawet dokładnie określić tych czynników, które zdecydowały o jego sukcesie czy też niepowodzeniu. Komunikacja interkulturowa stanowi trudniejszy obszar komunikacji ze względu na różnice kulturowe i językowe: zawsze dla jednej ze stron używany język jest językiem obcym/drugim; wymaga również dokładniejszego zwracania uwagi na te kwestie, których nie uwzględnia się w obrębie jednej homogenicznej społeczności (Budzanowska-Drzewiecka/ Motyl-Adamczyk 2016).

Z pewnością w dobie globalizacji ten aspekt komunikacji nabral dodatkowego znaczenia, odnosząc się do wielu dziedzin życia jak, na przykład, edukacji, pracy zawodowej czy też turystyki. Kontakty między przedstawicielami różnych narodów stały się codziennością, a biorąc pod uwagę dużą mobilność ludności spowodowaną także wymuszonymi migracjami, nie trzeba wyjeżdżać z własnego kraju, aby wejść w interakcję z obcokrajowcami. Badania dotyczące zagadnień związanych z interkulturowością ukierunkowuje się na komunikację zawodową, szczególnie tę biznesową w celu ułatwienia prowadzenia negocjacji, zawierania kontraktów, zarządzania firmami, tak aby ta kwestia nie była przyczyną ich ewentualnego niepowodzenia lub problemów. Dzisiejsze korporacje to prawdziwe wioski globalne zatrudniające ludzi pochodzących z różnych, niekiedy całkowicie odmiennych kulturowo krajów, dlatego też szczególnie tutaj widoczna jest potrzeba wprowadzania ujednoliconych standardów komunikacji interkulturowej. Tego typu rozwiązania pomagają w opracowaniu systemu „zarządzania różnorodnością”, co oznacza stworzenie i utrzymanie takiego klimatu organizacyjnego, który korzystnie wpływa na efektywność pracy jednostek (pracowników) o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym (Budzanowska-Drzewiecka i in. 2016). Tego rodzaju system umożliwia również tzw. „sprawiedliwe zatrudnianie”, którego celem jest wyeliminowanie jakiegokolwiek dyskryminacji w środowisku pracy. Zarządzanie różnorodnością wpisuje się w europejską politykę zmierzającą do inkluzywności wszystkich obywateli krajów członkowskich, czyli włączenia w ich aktywne życie społeczne i zawodowe. Ten aspekt polityki odnosi się także do kwestii migracji społecznych i znacznego napływu ludności spoza Unii. Szczególnie tutaj wydaje się coraz bardziej konieczne ustalenie pewnych zasad komunikacji między kulturami, które spotykają się często w sposób niezamierzony. Niewypracowanie wspólnych zasad działania może doprowadzić do narastania konfliktów i nieporozumień, jeśli weźmie się pod uwagę wielość języków i kultur występujących obok siebie (Diadori 2011). Problem ma więc złożony i dynamiczny charakter, przez co wymaga wprowadzenia systemowych rozwiązań w sferze edukacyjnej, publicznej i społecznej, tak aby ułatwić codzienne życie jednostek o różnym pochodzeniu.

Badania interkulturowe znajdują zatem praktyczne zastosowanie, przyczyniając się do poprawy jakości pracy i jakości życia, ułatwiając dialog między różnymi społecznościami i podnosząc ogólną świadomość co do różnic i podobieństw rozumianych nie jako czynniki antagonizujące, ale jako czynniki łączące. Różnorodność

może być postrzegana pozytywnie, co zależy jednak od przyjętych postaw i zachowań społecznych przez wszystkie strony procesu komunikacji.

Jak widać, kształcenie kompetencji interkulturowych stanowi jeden z priorytetów dzisiejszej edukacji językowej zobligowanej do przygotowania uczących się do sprawnego poruszania się w zglobalizowanym świecie. Język stanowi podstawowe narzędzie komunikacji, to właśnie w tej sferze promuje się różnorodność i różnokulturowość w ujęciu ESOKJ (2003). Osoby uczące się języków nabierają nie tylko sprawności językowych, ale również poszerzają swoją wiedzę społeczno-kulturową dotyczącą własnych i innych realiów życia, nabywają umiejętności komunikacyjne oraz są w stanie spojrzeć krytycznie na własne postawy i stereotypy myślowe, zmieniając je na bardziej otwarte i przyjazne.

Co się tyczy samego pojęcia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, to nie wszyscy badacze uznają je za słuszne, dowodząc, że pojęcie kompetencji komunikacyjnej jest wystarczające, ponieważ obejmuje wszystkie aspekty komunikacji w tym wymiar interkulturowy (Edmondson/ House 1998, Kramersch 2011). Dlaczego zatem wyróżniać w nazwie wyłącznie jedną cechę komunikacji zorientowaną na kulturę, skoro wszystkie elementy: językowe, pragmatyczne, dyskursywne lub organizacyjne pełnią istotną funkcję w procesie komunikacji, a każdy z nich wynika w pewnym stopniu z wartości kulturowych danej społeczności? Należałoby zweryfikować jedynie składniki kompetencji komunikacyjnej, ustalając może ich nową hierarchię, ale w ramach kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako kategoria nadrzędna.

Podjęcie komunikacyjne zakładało kształcenie wiedzy i umiejętności w zakresie formułowania wypowiedzi odpowiednio do kontekstu, interpretowania zachowania językowego rozmówcy oraz negocjowania znaczenia, co odnosi się bezpośrednio do kwestii komunikacji między kulturami: „why should we specifically teach understanding and tolerance of other cultures when communicative language teaching already entails expressing, interpreting and negotiating meanings that might be very different from one culture to the other?” (Kramersch 2011: 310).

Dzisiejsza glottodydaktyka wydaje się bardziej zorientowana na rozwój poszczególnych umiejętności umożliwiających właściwe posługiwanie się językiem. Tworzy się programy nauczania odpowiadające na potrzeby osób uczących się w odniesieniu do ich specyficznych celów: interkulturowych, zawodowo-specjalistycznych czy też akademickich. Nie do nas należy rozstrzygnięcie kwestii terminologicznej, natomiast nie ulega wątpliwości, że wszystkie elementy (interkulturowej) kompetencji komunikacyjnej powinny być rozwijane, ponieważ w ujęciu holistycznym wzajemnie się one uzupełniają, budując ogólną wiedzę i umiejętności uczącego się w zakresie danego języka. Metodologia nauczania opiera się coraz bardziej na indywidualnym doświadczeniu osoby uczącej się, która stanowi punkt odniesienia w tworzeniu całego procesu dydaktycznego (Kolb 1984, Kumaravadi-velu 2006, Bandura 2007). Jej aktywna postawa, zaangażowanie, autonomia oraz

samodzielne „przeżycie” doświadczenia uczenia się umożliwiają przyswajanie kolejnych umiejętności i rozwijanie wiedzy deklaratywnej. Celem nie jest już sama kompetencja komunikacyjna jako taka, ale uświadomienie istnienia złożonych powiązań między jej elementami, które należy budować równocześnie w oparciu o zasadę równowagi.

4. Kształcenie językowe w perspektywie europejskiej

Począwszy od lat 70. XX wieku, europejska polityka edukacyjna zaczyna coraz bardziej koncentrować się wokół problematyki dotyczącej nauczania języków i promowania wielojęzyczności. Pierwsze działania w tym kierunku widać już na przełomie lat 50. i 60. XX wieku: w 1954 podczas Europejskiej Konwencji Kulturalnej w Paryżu podjęte zostały działania ukierunkowane na promowanie nauki języków (Spinelli/ Parizzi 2010: 2), a w 1962 roku Rada Europy powołała do życia Europejską Radę Współpracy Kulturalnej odpowiedzialną początkowo za współpracę na polu kultury, a następnie coraz bardziej za kwestie językowe mające bezpośredni wpływ na jakość tej współpracy. Głównym celem tego organu było opracowanie wspólnego stanowiska krajów europejskich względem polityki wielojęzyczności przy jednoczesnym zachowaniu lokalnego charakteru regionów i istniejących pomiędzy nimi różnic. Każdy z krajów miał bowiem własny system edukacji, własne kryteria ewaluacji, sposób kształcenia nauczycieli i politykę społeczno-kulturalną, co musiało zostać uwzględnione w pracy nad jednolitym programem językowym. Zadania zostały podzielone na trzy etapy, z których każdy poświęcono na realizację poszczególnych celów: w pierwszym, obejmującym lata 1971–1981 uznano znajomość języków za kompetencję niezbędną do efektywnej współpracy między krajami Europy, wyznaczono też kierunki badań i prac w celu ustalenia przyszłych programów nauczania językowego odpowiadających przede wszystkim potrzebom komunikacyjnym. W drugim etapie w latach 1982–1988 podjęto próbę analizy obowiązujących programów nauczania językowego i kształcenia nauczycieli. Natomiast trzeci etap z lat 1990–1995 polegał na rozpoczęciu wdrażania wspólnego programu nauczania języków na wszystkich poziomach edukacyjnych we wszystkich krajach członkowskich (Krzemińska 1993: 14). Dodatkowo zwrócono uwagę na kwestię nauczania języków dla celów zawodowych, która nabrała nowego znaczenia w kontekście coraz bardziej zglobalizowanego i nieustannie zmieniającego się rynku pracy. Poprzez naukę języków starano się promować mobilność pracowników, dzięki której mogliby oni uzyskać lepszą pozycję zawodową, wyższe zarobki oraz lepiej odnaleźć się w wielokulturowej rzeczywistości Europy. Aby to zamierzenie mogło się zrealizować, należało wdrożyć jednolitą politykę ukierunkowaną na upowszechnianie zarówno wielojęzyczności, jak i europejskiej postawy obywatelskiej. Grupa ekspertów powołana przez Radę wyznaczyła główne punkty programu odnośnie do nauczania języków w krajach unijnych. Zakładał on przede wszystkim: (1) uwzględnienie zróżnicowania kulturowego, językowego i etnicznego państw członkowskich, (2) promowanie tożsamości narodowej, (3) przejście od systemów kulturowych państw zamkniętych do otwartych, wzajemnie się przenikających, (4) zmianę mentalności mieszkańców Europy z narodowościowej na bardziej ogólnoeuropejską

oraz (5) potrzeby komunikacyjne pojawiające się w różnych obszarach współpracy międzynarodowej. Cele te mogły zostać zrealizowane głównie poprzez odpowiednie zmiany w systemie edukacyjnym. Po pierwsze rekomendowano rozpoczęcie nauczania pierwszego języka obcego już od piątego lub szóstego roku życia dziecka, po drugie wprowadzono obowiązkowe powszechne nauczanie dwóch języków obcych w szkole, z których jeden powinien być językiem kraju sąsiedzkiego i po trzecie promowano funkcjonalne, a nie opisowe nauczanie języków. Innymi słowy ważne stały się umiejętności praktyczne polegające na odpowiednim zastosowaniu języka w określonej sytuacji komunikacyjnej (Tschoumy 1991, Krzemińska 1993: 15). Ten ostatni punkt odnosił się również do celów zawodowych uznanych za niezwykle ważne w polityce europejskiej. Pod względem metodologicznym program opierał się na rozwiązaniach zastosowanych w wielojęzycznej Szwajcarii. Należy tu jednak dodać, że jego rzeczywista realizacja w poszczególnych krajach członkowskich przebiegała i przebiega w inny sposób. Balboni zauważa, że we Włoszech obowiązkowe nauczanie drugiego języka obcego, podobnie jak w innych państwach, wprowadzono dopiero około roku 2000 począwszy od szkoły średniej odpowiadającej polskim gimnazjom (zlikwidowanym w 2017 roku). Niemniej włoski minister Gelmini w 2009 zalecił, aby szkoły umożliwiały uczniom naukę drugiego języka na ich życzenie, ale jeśli zamierzają oni poświęcić te godziny na dodatkową naukę języka angielskiego, to szkoła powinna się do tego zastosować. Innymi słowy zalecenia unijne w tym przypadku nie są do końca respektowane. Nauczanie drugiego języka obcego uzależniono od indywidualnych wyborów uczniów i szkół, jak pisze włoski glottodydaktyk: „al di là di ogni considerazione politica, è frutto di un provincialismo culturale enorme che ignora quel che succede non solo in Europa ma nella grande maggioranza dei Paesi stranieri” (Balboni 2012: 49).

Zalecenie wprowadzenia do systemu edukacji obowiązkowego nauczania dwóch języków obcych zawarto również w 1992 roku w traktacie z Maastricht (Wilczyńska 2007, Pawlak/ Fisiak 2007, Balboni 2012). Dokument ten uznaje obok prawa każdego obywatela Unii do edukacji w rodzimym języku, jego prawo do nauki dwóch języków obcych we wszystkich państwach członkowskich oprócz Irlandii i Zjednoczonego Królestwa. Tym samym założono, że każdy obywatel Unii powinien posługiwać się językiem angielskim i innym drugim językiem, najlepiej należącym do kraju sąsiedzkiego.

Pierwsze publikacje europejskie ukierunkowane na ujednoczenie edukacji językowej, które pojawiły się już w latach 70. XX wieku, wprowadzały i promowały funkcjonalne podejścia do nauczania języków, wskazując inwentarze środków i funkcji językowych uznanych za niezbędne do sprawnego porozumiewania w danym języku, tworzących tzw. poziom progowy gwarantujący osobie uczącej się samodzielność komunikacyjną. W 1975 roku wydano *Threshold Level* dla języka angielskiego autorstwa van Eka i Trima, w 1976 *Un Niveau-Seuil* dla języka francuskiego, w 1980 *Nivel umbral* dla języka hiszpańskiego i *Livello soglia* w 1982 dla

języka włoskiego. Poprzez popularyzację tego rodzaju inwentarzy zmierzano zarówno do ujednoczenia systemów kształcenia, jak i wprowadzenia jasnych i przejrzystych punktów odniesienia dla programów nauczania, podręczników i zasad ewaluacji sprawności językowych. Jednocześnie, podkreślając znaczenie funkcji językowych, starano się upowszechniać podejście komunikacyjne. Janowska zaznacza, że „poziomy progowe miały charakter nowatorski, stały się bazą podejścia funkcjonalno-pojęciowego, gdzie o doborze form i treści językowych decyduje to, co uczący się ma zamiar robić za pomocą języka” (Janowska 2011: 19). Inwentarze zostały opracowane w sposób uniwersalny niezależny od specyfiki określonych języków, a wskazane w nich funkcje komunikacyjne i pojęcia kluczowe, których opanowanie świadczyło o określonym poziomie biegłości językowej, można odnieść do dowolnego języka.

Istotnym wydarzeniem na drodze do wypracowania wspólnej polityki w zakresie nauczania języków było sympozjum międzynarodowe w Rüşchlikon w Szwajcarii w 1991 roku, które odbyło się pod hasłem „Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification” (Council of Europe 1992). Zebrani eksperci na podstawie analizy systemów edukacyjnych państw członkowskich Rady Europy zaproponowali projekt integrujący funkcjonowanie tych systemów, kładąc podwaliny pod przyszły ujednoczony sposób opisu kształcenia językowego, zawierający ramy kształcenia wspólne dla wszystkich języków oraz tzw. portfolio językowe przeznaczone dla osób uczących się, dzięki któremu mogliby oni systematycznie relacjonować przebieg własnego procesu uczenia się. Zgodnie z założeniami sympozjum w latach 1991–2001 Brian North, John Trim i Daniel Coste opracowali najważniejsze treści przyszłego ESOKJ.

Pierwszy dokument stanowiący opis ram językowych dla celów dydaktycznych opublikowano w 1995 roku, następnie w 1996 roku, a po uwzględnieniu szeregu poprawek i wyników sondaży w 1999 roku przyjęto jego obecnie obowiązującą wersję, którą wydano w 2001 roku (Spinelli/ Parizzi 2010: 7). Włoskie wydanie ukazało się w 2002 roku, a polskie rok później nakładem wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Dokument ten – powstały w wyniku wieloletnich wspólnych prac ekspertów pochodzących z różnych krajów europejskich, także pozaunijnych – jest owocem polityki ukierunkowanej z jednej strony na unifikację programów nauczania, z drugiej na promowanie wielojęzyczności, a tym samym postawy proeuropejskiej, otwartej na inne społeczności i ich kultury (Martyniuk 2007). Nauka języków pełni kluczową funkcję w realizacji tych celów i jest narzędziem integracji europejskiej. *Europejskiemu systemowi opisu kształcenia językowego* towarzyszy wcześniej wymienione *Portfolio językowe* składające się z *Paszportu*, *Biografii* i *Dossier*, czyli serii dokumentów osobistych osoby uczącej się.

Lata 90. XX wieku obfitowały w promowanie wspólnej metodologii nauczania i innowacyjnych rozwiązań systemowych w edukacji. Projekt Language Learning for European Citizenship z lat 1989–1996 ukazał, jak bardzo nauczanie języków

może przyczynić się do budowania jedności między Europejczykami, opartej na demokracji i poszanowaniu praw człowieka (Spinelli 2012: 167). Na podstawie rezolucji przyjętych przez Komitet Ministrów (spraw zagranicznych) Rada Europy rozpoczęła wdrażanie reformy polityki językowej krajów członkowskich (Spinelli/Parizzi 2010: 6). Kształcenie językowe zaczęło odgrywać istotną rolę w procesie jednoczenia Europy, a także w jej rozwoju gospodarczym, biorąc pod uwagę fakt, że trudności językowe znacznie utrudniają relacje handlowe i biznesowe. Jednocześnie uważano, że znajomość języków znacznie zmniejsza problem bezrobocia, pomagając mieszkańcom Europy znaleźć lepszą pracę w innym kraju, kiedy zaistnieje taka konieczność. Tym samym pozytywnie wpływa na inkluzję społeczną i budowanie europejskiej społeczności wielokulturowej.

Wszystkie działania przebiegały pod hasłem budowania obywatelskiej postawy Europejczyków, znoszono granice międzypaństwowe, aby w kolejnych latach coraz bardziej jednoczyć Europę zachodnią z krajami postkomunistycznymi. Polityka językowa musiała wziąć pod uwagę zarówno specyfikę systemów edukacji nowych krajów członkowskich Unii Europejskiej, jak i konieczność dostosowania się przez nie do zasad unijnych. Szczególnie tutaj widoczna była potrzeba wprowadzenia właściwego modelu nauczania języków: rosnąca migracja zarobkowa, studenckie programy Erasmus, wymiana handlowa wymagały jak najszybszego przygotowania programów nauczania języków w celu sprostania rosnącym wymaganiom społecznym.

Początek XXI wieku określa natomiast tzw. Strategia Lizbońska przyjęta w marcu na konferencji w Lizbonie w 2000 roku przez Radę Europejską, która wyznaczyła cele polityczno-ideologiczne Unii do 2010 roku. Jednym z jej priorytetów jest stworzenie społeczeństwa opartego na wiedzy, co może dokonać się wyłącznie poprzez edukację, w tym naukę języków. Dzięki jednolitej polityce edukacyjnej, polepszeniu jakości kształcenia, szczególnie wyższego i ustawicznego, Unia Europejska miałaby stać się innowacyjną, silną i konkurencyjną dla USA i Japonii gospodarką tworzącą nowe miejsca pracy i oferującą wielorakie możliwości rozwoju osobistego jej obywateli. Bardziej szczegółowy plan realizacji tej strategii został przyjęty w Sztokholmie dwa lata później, wskazano w nim najważniejsze punkty i zadania, które należy wykonać (European Council 2001, Komorowska 2007: 15). Strategia Lizbońska w dużym stopniu odniosła się do szkolnictwa wyższego (profilu nauczania i badań naukowych), dlatego też zostanie szerzej omówiona w kolejnym rozdziale. Warto natomiast dodać tutaj, że obrała ona ogólny kierunek zwiększenia poziomu wykształcenia – również wyższego – społeczeństw europejskich, tak aby powstało tzw. społeczeństwo oparte na wiedzy, co przyczyniłoby się do poprawy sytuacji starego kontynentu. Edukacja stała się filarem tejże strategii, a państwa członkowskie poprzez politykę „otwartej metody koordynacji” miały zapewnić jej optymalną jakość i efektywność. Postanowienia Rady Europejskiej z lat 2000 i 2002 dały podstawy ideologiczne do opracowania planów działania, które

wdrażane są w życie aż do dzisiaj, co dotyczy także polityki w zakresie nauczania języków (Buchner-Jeziorska 2010: 13).

Europa to kontynent wielojęzyczny²⁴, dlatego też, aby móc ubiegać się o pracę w międzynarodowej firmie lub o zagraniczne stypendium, należy wykazać się danym poziomem biegłości języka obcego – np. B2 lub C1. Kryteria określające poziomy biegłości stały się przejrzyste dla wszystkich i są czytelne w całej Europie, co znacznie ułatwia komunikację między różnego rodzaju interesariuszami. Oznaczenia podręczników, kursów językowych, programów szkolnych czy sylabusów uniwersyteckich mają jednolity charakter, dzięki czemu możliwe jest lepsze określenie ich przydatności w stosunku do potrzeb indywidualnych. Te wszystkie cele zostały zrealizowane dzięki ESOKJ i przedstawionej w nim koncepcji nauczania w perspektywie teoretycznej i metodologicznej.

Dzięki ESOKJ stała się możliwa unifikacja standardów nauczania, tworzenie jednolitych programów i zasad ewaluacji. Treść dokumentu można porównać do podobnej publikacji z 1999 Standards for Foreign Language Learning obowiązującej w Stanach Zjednoczonych. Różnica między nimi leży w podejściu do zagadnienia i roli nauki języków w perspektywie potrzeb społecznych: Unia Europejska to organizacja wielonarodowościowa, a nauka języków ma za zadanie ułatwić budowanie jedności obywatelskiej, tymczasem Stany Zjednoczone to jeden kraj wielu narodowości, swoisty „melting pot”, gdzie od ponad wieku spotykają się osoby pochodzące z różnych rzeczywistości kulturowych, ale tworzących jedno państwo.

4.1. Europejski system opisu kształcenia językowego

Czym jest zatem ESOKJ i jakie treści porusza? Odpowiedzi na to pytanie udzielają sami autorzy w rozdziale pierwszym, przedstawiając jego najważniejsze cele i założenia: „Dokument oferuje wspólną dla całej Europy podstawę do opracowania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników itp.” i dalej: „zadaniem ESOKJ jest zniesienie barier w komunikacji między ludźmi zajmującymi się zawodowo kształceniem językowym w krajach o różnych systemach edukacji” (ESOKJ 2003: 13). Dokument „stanowi realizację głównego celu Rady Europy, określonego w Zaleceniach Komitetu Ministrów R(82) i R(98) 6, jakim jest »osiągnięcie większej jedności wśród państw-członków Rady« przez »podejmowanie wspólnych działań w sferze kulturalnej«”. Autorzy wyrażają przekonanie, że „jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli

²⁴ W Unii Europejskiej funkcjonują 24 języki urzędowe, nie uwzględniając języków mniejszości i licznych dialektów danych języków narodowych.

Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami” (ESOKJ 2003: 14)²⁵.

Myśl przewodnia tego dokumentu opiera się na dwóch ostatnich cytatach, co oznacza, że jego zadanie polega przede wszystkim na budowaniu integracji europejskiej poprzez promowanie wielojęzyczności. Pozostałe cele wydają się podporządkowane realizacji tego nadrzędnego założenia. Wszelkie zaproponowane w ESOKJ rozwiązania metodologiczne, inwentarze funkcji i środków językowych, definicje kluczowych pojęć mają prowadzić do znoszenia barier komunikacyjnych, ujednolicenia systemów edukacji, a tym samym do rzeczywistego upowszechniania kształcenia językowego w poszczególnych krajach członkowskich Rady Europy. Dokument stanowi również punkt odniesienia zarówno dla osób odpowiedzialnych za tę dziedzinę wiedzy (nauczycieli, twórców programów, podręczników, badaczy, językoznawców, glottodydaktyków), jak i osób uczących się języków. Promuje metodologię działaniową (nie narzucając jednak żadnych konkretnych rozwiązań dydaktycznych), przeprowadzanie analizy potrzeb osób uczących się, jasne określanie realnych celów, jednolite formy i sposoby oceniania oraz budowanie autonomii osób uczących się, tak aby byli oni świadomi konieczności uczenia się przez całe życie. Balboni zaznacza, że „Quadro” (ESOKJ) to tekst o charakterze politycznym ukierunkowany na wprowadzanie w życie polityki Rady Europy (2012: 48).

ESOKJ składa się z 9 głównych rozdziałów, których tytuły zostały przedstawione w poniższej tabeli (Tabela 4), oraz 4 załączników przedstawiających, w jaki sposób powstały wskaźniki biegłości językowej i jak przebiegał proces ich wyskalowania w ramach projektu zrealizowanego w Szwajcarii.

Tabela 4. Struktura rozdziałów ESOKJ

Struktura ESOKJ	
Rozdział/Załącznik	Tytuł rozdziału
Rozdział 1	<i>Europejski system opisu kształcenia językowego – wymiar polityczny i edukacyjny</i>
Rozdział 2	<i>Europejski system opisu kształcenia językowego – założenia</i>
Rozdział 3	Poziomy biegłości językowej
Rozdział 4	Posługiwanie się językiem i użytkownik języka
Rozdział 5	Kompetencje użytkownika/uczącego się
Rozdział 6	Uczenie się i nauczanie języka

²⁵ Council of Europe, 1982, Recommendation no R(82)18 of the Committee of Ministers to members states concerning modern languages. Appendix A, Girard/ Trim (red.), 1988; Council of Europe, 1998, Recommendation no R(98)6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Strasbourg: Council of Europe.

Tabela 4. c.d.

Struktura ESOKJ	
Rozdział/Załącznik	Tytuł rozdziału
Rozdział 7	Zadania i ich rola w kształceniu językowym
Rozdział 8	Różnorodność językowa a programy nauczania
Rozdział 9	Ocenianie
Bibliografia	Wybór publikacji
Załącznik A	Opracowanie wskaźników biegłości językowej
Załącznik B	Przykładowe skale wskaźników biegłości językowej. Szwajcarski projekt badawczy
Załącznik C	Skale DIALING
Załącznik D	Wskaźniki biegłości językowej systemu ALTE. Wypowiedzi „Potrafię” („Can do”)

Źródło: ESOKJ 2003.

Każdy z rozdziałów poświęcony jest jednemu z kluczowych zagadnień, które zostaje zdefiniowane i przedstawione w przejrzysty i jednocześnie dość zwięzły sposób. W rozdziale pierwszym określono główne cele i założenia dokumentu z perspektywy polityki przyjętej przez Radę Europy i Komitet Ministrów oraz omówiono definicję różnojęzyczności względem wielojęzyczności, wskazując na jej dodatkowy całościowy wymiar kulturowy i komunikacyjny. Rozdział drugi przybliża zagadnienia metodologiczne, wyjaśnia znaczenie pojęcia „podejścia”, jednocześnie wskazując „podejście działania” (*action-oriented*; w wersji polskiej posłużono się terminem „podejście zadaniowe”) jako to, które pomaga realizować potrzeby komunikacyjne osób uczących się, poprzez zastosowanie odpowiednich strategii dydaktycznych. Dzięki odpowiednio dobranym strategiom osoby uczące się mogą wykonywać różnego rodzaju zadania językowe przy uwzględnieniu warunkowań sytuacyjnych. Wyjaśnione tu zostały terminy, takie jak „kompetencje ogólne”, „kontekst”, „działanie językowe”, „tekst”, „dyskurs”, „sfera życia”, „strategie” oraz „zadania”, czyli kluczowe dla glottodydaktyki pojęcia, których jasne i precyzyjne definicje stanowią punkt odniesienia dla osób zainteresowanych problematyką. W rozdziale trzecim przedstawiono poziomy biegłości językowej służące do pomiaru postępów osób uczących się. Opisano je przy pomocy wskaźników biegłości, które pełnią funkcję zintegrowanego aparatu pomiarowego, dzięki któremu można ustalić zarówno potrzeby osób uczących się, jak i wymagania stawiane im przez odpowiednie instytucje odpowiedzialne za kształcenie językowe i certyfikację. Poziomy biegłości są próbą ustandaryzowania kryteriów potrzebnych do oceny czyichś umiejętności i stopnia rozwoju kompetencji komunikacyjnej w ujęciu ESOKJ. Autorzy starali się określić je w sposób niezależny od kontekstu

i uogólniony, tak aby pasowały do różnych kontekstów edukacyjnych. Wyznaczono 6 głównych poziomów biegłości: A1 – poziom „Breakthrough”, najniższy, A2 – poziom „Waystage”, B1 „Threshold” oznaczający próg językowy niezbędny do osiągnięcia samodzielności komunikacyjnej, B2 „Vantage”, poziom tzw. „ograniczonej biegłości językowej” (ESOKJ 2003: 32), C1 „Effective Operational Proficiency”, czyli zaawansowany stopień znajomości języka oraz ostatni C2 „Mastery”, czyli poziom najwyższy, najbardziej zaawansowany, osiągany raczej przez osoby posługujące się danym językiem do celów zawodowych: tłumaczy, nauczycieli, wykładowców. Skala ogólna poziomów biegłości została nakreślona w tabeli 5.

Tabela 5. Poziomy biegłości językowej: skala ogólna
(*Common Reference Level: global scale*)

Poziom biegłości	C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co słyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.
	C1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne i pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.
Poziom samodzielności	B2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia w którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.
	B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne i pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

Tabela 5. c.d.

Poziom podstawowy	A2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. b. podstawowe informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.
	A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

Źródło: ESOKJ 2003: 33.

Ponadto w tej części dokumentu przedstawiono bardziej szczegółowe skale poziomu biegłości w odniesieniu do poszczególnych umiejętności, takich jak rozumienie obejmujące słuchanie i czytanie, mówienie (interakcję i produkcję) oraz pisanie, które mają pomagać w przeprowadzeniu samooceny, jak i opracowaniu materiałów ewaluacyjnych. Autorzy podkreślają, że opisane w ESOKJ poziomy biegłości stanowią punkt wyjścia dla opracowania nowych inwentarzy programowych dla konkretnych języków. Opisy funkcji językowych i umiejętności osób uczących dają podstawy do określenia zakresu zagadnień leksykalnych i gramatycznych, które należy opanować, aby osiągnąć dany poziom w języku docelowym. Tym samym skale biegłości zaproponowane przez ESOKJ tworzą uniwersalne i spójne ramy opisowe, w ramach których należy wpisać przykładowe treści i funkcje odnoszące się do poszczególnych języków. Wskaźniki biegłości językowej mają charakter pojęciowo-funkcjonalny. Można je podzielić na 3 rodzaje: zorientowane na użytkownika, na oceniającego i na tworzących testy (ESOKJ 2003: 45–46). Pierwszy rodzaj dotyczy konkretnych umiejętności osiąganych przez uczących się i jest określony poprzez wyrażenia pozytywne: „uczący się rozumie, radzi sobie... itd.”. Wskaźniki zorientowane na oceniających stopień biegłości dostarczają narzędzi pomiarowych niezbędnych w procesie ewaluacji wyników osiąganych przez uczących się. Natomiast te ostatnie służą do opracowania testów w zakresie konkretnych poziomów biegłości. Najczęściej są one prezentowane w formie zadań komunikacyjnych, które można zastosować do testów i egzaminów.

Janowska podkreśla, że zdaniem autorów ESOKJ każdy rodzaj kompetencji może zostać opisany lub poddany certyfikacji, a co więcej – nie powinien on być zestawiany z kompetencją rodzimego użytkownika języka:

celem uczenia się języków nie może być dla wszystkich i wszędzie posługiwanie się językiem jak *native speaker*, ponieważ trudno jest zdefiniować taką kompetencję (nie wiadomo, czy ma to być użytkownik języka wykształcony, z jakim dyplomem, czym zajmujący się zawodowo) (Janowska 2012: 54).

Rozdziały czwarty i piąty ESOKJ poświęcone są innego rodzaju zagadnieniom – czwarty zajmuje się procesem posługiwania się językiem oraz samym użytkownikiem języka, piąty przybliża definicje wiedzy, umiejętności i językowej kompetencji komunikacyjnej, która została już przedstawiona w poprzednim rozdziale niniejszej pracy. We wstępie do czwartego rozdziału autorzy nawiązują do założeń podejścia działaniowego oraz do sposobów komunikowania się w pierwszym lub każdym kolejnym języku. Nowe umiejętności są zawsze widziane w połączeniu z tymi już nabytymi, wzbogacają osobowość osoby uczącej się, jej wiedzę, świadomość interkulturową, pozytywnie oddziałując na kształtowanie się jej otwartej i wrażliwej postawy. W dalszej części twórcy ESOKJ objaśniają albo obrazują przy pomocy odpowiedniej skali kategorie związane z posługiwaniem się językiem, takie jak sfera życia i sytuacje komunikacyjne pod względem tematów, zadań do wykonania, wyznaczonych celów, działań, procesów, tekstów i strategii komunikacyjnych. Poprzez sferę życia (społecznego) rozumie się obszar ludzkiego działania, pewien wycinek rzeczywistości, w której dany użytkownik języka porusza się, co zakłada konieczność posługiwania się językiem. W przypadku edukacji językowej określenie sfery życia wpływa na dobór tematów i zagadnień językowych odpowiadających na konkretne potrzeby uczącego się. ESOKJ wymienia następujące sfery: prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną; oczywiście nierzadko sfery te krzyżują się ze sobą, przez co potrzeby komunikacyjne wykraczają poza jedną sferę.

Mniejszą kategorię stanowią sytuacje komunikacyjne charakteryzujące każdą dziedzinę życia. Obejmują one okoliczności czasoprzestrzenne, instytucje, osoby, przedmioty, zdarzenia, czynności i teksty. Każda ze sfer życia została rozpisana w formie tabeli podzielonej na podkategorie, czyli zewnętrzne czynniki określające kontekst sytuacyjny. Dodatkowo, w kolejnym punkcie, podkreślono znaczenie uwarunkowań wewnętrznych, czyli kontekstu mentalnego specyficznego dla danej osoby. Kontekst sytuacyjny tylko w ograniczonym wymiarze zależy od cech jednostki, pozostając raczej pod wpływem czynników zewnętrznych, które są przez nią odbierane i przetwarzane w określony sposób. Za proces ten odpowiada właśnie kontekst mentalny złożony z aparatu percepcyjnego, mechanizmu uwagi, dotychczasowych doświadczeń, mechanizmu klasyfikacji oraz zasad kategoryzacji językowej. W ESOKJ podkreśla się, jak bardzo te uwarunkowania wewnętrzne wpływają na jakość i przebieg aktu komunikacji, co oznacza, że w procesie nauczania należy uwzględnić cechy indywidualne osób uczących się, aby mogły one odpowiednio odczytać, a następnie zachować się w każdej sytuacji komunikacyjnej.

W punkcie 4.2. omówione zostały tematy komunikacji, a w punkcie 4.3. zadania i cele komunikacyjne podejmowane przez użytkowników w celu realizacji określonych potrzeb. Jako przykład tego rodzaju zadań przedstawiono zadania z zakresu sfery zawodowej, czyli co powinien umieć użytkownik języka w tej dziedzinie, tj.: „składać wnioski o pozwolenie na pracę, (...), dowiadywać się o charakter, dostępność i warunki pracy (...), czytać ogłoszenia o pracę itd.” (ESOKJ 2003: 58–59). Opis zadań komunikacyjnych służy zarówno do samooceny, jak i tworzenia materiałów i zadań dydaktycznych. Uczący się i nauczyciel dysponują schematem zadania komunikacyjnego, dzięki któremu mogą sprawdzić własne umiejętności lub wprowadzić dane struktury języka potrzebne do zrealizowania zadania.

Kolejny podpunkt dotyczy działań komunikacyjnych i strategii językowych, które zostały podzielone na 4 podkategorie ze względu na ich profil: działania i strategie produktywne związane z mówieniem i pisanem; działania i strategie receptywne: słuchanie i czytanie; działania i strategie interakcyjne ustne i pisemne, oraz działania i strategie mediacyjne. Ponadto przedstawiono tu zagadnienia z zakresu komunikacji niewerbalnej: czynności praktyczne, paralingwistyczne i paratekstowe środki wyrazu. Każda umiejętność w ramach wskazanych działań i strategii została szczegółowo rozpisana przy pomocy skal poziomów biegłości językowej, których szczegółowy charakter można zilustrować na przykładzie działań interakcyjnych, dla których wskazano umiejętności ogólne w zakresie interakcji ustnej, a następnie umiejętności ukierunkowane na rozumienie rozmówcy, konwersację, dyskusję nieformalną, dyskusję formalną, rozmowę prowadzoną w konkretnym celu, rozmowy o kupowaniu towarów i usług, wymianę informacji, prowadzenie i udzielanie wywiadu, zabieranie głosu, współdziałanie w interakcji, prośbę o wyjaśnienie. W zakresie interakcji pisemnej wyróżniono ogólną i bardziej szczegółową: prowadzenia korespondencji, notatek, wypełniania formularzy itd. Jak widać, analiza umiejętności odnoszących się do działań i strategii została przeprowadzona w sposób bardzo precyzyjny i skrupulatny. Przedstawione tu skale mogą służyć do wyznaczania zagadnień i funkcji językowych potrzebnych do komunikacji w danej sferze życia, czy też w danej sytuacji komunikacyjnej. Mogą one stanowić doskonały punkt wyjścia do przygotowania programów nauczania ukierunkowanych na konkretne potrzeby osób uczących się. Dodatkowo twórcy ESOKJ precyzują znaczenie komunikacyjnych procesów językowych polegających na wykonaniu określonych czynności prowadzących do realizacji celu komunikacyjnego, co oznacza, że aby coś powiedzieć, należy „zaplanować i zorganizować treść przekazu”, „sformułować wypowiedź językową” i ją wyartykułować (ESOKJ 2003: 85).

Ostatni punkt tego wyczerpującego rozdziału poświęcony jest tekstom językowym i środkom ich przekazu. Teksty podzielono na dwie główne kategorie: mówione (ogłoszenia, komentarze, dialogi itp.) i pisane (książki, gazety, czasopisma, ulotki itp.), a odpowiednie umiejętności przedstawiono przy pomocy skal poziomów biegłości.

Rozdział piąty dotyczy definicji kompetencji użytkownika języka: jego kompetencji ogólnych, umiejętności praktycznych, uwarunkowań wewnętrznych, umiejętności uczenia się oraz – najważniejszej – komunikacyjnej kompetencji językowej. Zagadnienia te zostały zaprezentowane w rozdziale poświęconym kompetencji komunikacyjnej, niemniej należy tu dodać, że każdy z jej komponentów został szczegółowo rozpisany według poziomów biegłości, co ułatwia określenie stopnia rozwoju ogólnie rozumianej kompetencji komunikacyjnej w danym momencie przy uwzględnieniu konkretnych umiejętności osoby uczącej się.

W rozdziale szóstym rozpatruje się kwestie procesów uczenia się i nauczania oraz mechanizmu przyswajania języka. Powraca się tu również do koncepcji kompetencji różnojęzycznej, omawianej z perspektywy konkretnych rozwiązań metodologicznych i poziomów biegłości językowej przedstawionych w rozdziale trzecim i czwartym. Punktem wyjścia do tych rozważań jest analiza potrzeb uczących się i ogólnie rozumiane potrzeby społeczne. W celu opracowanie jakiegokolwiek programu nauczania lub testu należy uwzględnić rzeczywiste potrzeby językowe i komunikacyjne, co pomaga w wyznaczeniu niezbędnego materiału językowego i zadań dydaktycznych. Mówiąc o kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, autorzy podkreślają jej dynamiczny i zmienny w czasie charakter, zależny od liczby poznanych języków i zakresu odpowiednich kompetencji, również w odniesieniu do rodzimego języka. Zazwyczaj znajomość jednego języka obcego jest lepsza od drugiego, co ma wpływ na kształtowanie się kompetencji komunikacyjnej w ujęciu koncepcji różnojęzycznej i różnokulturowej. ESOKJ zaznacza, że – aby właściwie określić cele nauczania/uczenia się – powinno się uwzględnić z jednej strony rozwój ogólnych kompetencji uczących się (wiedzę deklaratywną, umiejętności, jak i cechy charakteru, postawy i umiejętności uczenia się), z drugiej rozwój kompetencji komunikacyjnej, zróżnicowane osiągnięcia w zakresie działań językowych oraz, co ważne, „optymalny sposób funkcjonowania w danej sferze” (ESOKJ 2003: 119).

W kolejnych podpunktach zostają przybliżone definicje procesu przyswajania i uczenia się języka oraz nauczania. Autorzy zastanawiają się, na czym polegają oba procesy i jak dalece są ze sobą sprzężone. Wszystkie zagadnienia przedstawiają w odniesieniu do celów i zamierzeń ESOKJ. Odnośnie do zagadnień metodologicznych nie proponuje się tu konkretnych rozwiązań dydaktycznych, czy też jednej skutecznej metody nauczania. Dokument zaleca jedynie podejście działaniowe, które traktuje osoby uczące się jako niezależne, aktywne jednostki społeczne wykonujące zadania językowe i niejęzykowe. Tym samym słuszne wydaje się oparcie nauczania na zadaniach/działaniach ukierunkowanych na realizację konkretnych celów komunikacyjnych. Pytanie metodyczne, które pojawia się w tym podpunkcie, dotyczy kwestii, w jaki sposób można „oczekiwać od uczących się opanowania języka drugiego/obcego?” (ESOKJ 2003: 125). Odpowiadając na nie, autorzy rozważają różne konteksty uczenia się/przyswajania języka, tj. poprzez bezpośredni kontakt, uczestniczenie w interakcji, zajęciach, stosując autodydaktykę itd. Analizują również rodzaje

tekstów i ich role w procesie nauczania. Pod koniec rozdziału poruszają problem błędów językowych, które rozumiane są jako naturalny przejaw interjęzyka.

Rozdział siódmy poświęcony jest kwestii zadań i ich funkcji w procesie nauczania. Charakterystyka zadań rozpoczyna się od umiejscowienia pojęcia zadania w szerszym kontekście życia codziennego. Zadania mogą być wielorakiego rodzaju i odnosić się do różnych dziedzin życia, mogą być językowe i niejęzykowe. Nierzadko ich realizacja wynika z potrzeb komunikacyjnych użytkowników języka, którzy angażują się w działania językowe: interakcję, produkcję, mediację lub odbiór. Działania mogą też łączyć się ze sobą lub krzyżować. Przy planowaniu lub wykonywaniu zadań pedagogicznych powinno się uwzględnić poziom kompetencji uczących się, wszelkie uwarunkowania i ograniczenia wewnętrzne i zewnętrzne, możliwe do zastosowania strategię ogólne i komunikacyjne. Ważne jest również właściwe określenie stopnia trudności zadań zależnego od tych właśnie czynników, który będzie stanowił punkt odniesienia w doborze tekstów i innych pomocy dydaktycznych przydatnych do wykonania danego zadania.

W rozdziale ósmym omawia się zagadnienia związane ze zróżnicowaniem językowym w odniesieniu do programów i planów nauczania. Po raz drugi nawiązuje się tu do koncepcji różnojęzyczności i różnokulturowości, tym razem przez pryzmat konkretnych rozwiązań metodologicznych, jakie należy zastosować, aby właściwie sporządzać programy nauczania. Tutaj dopiero znalazła się pełna definicja tego rodzaju kompetencji. Uczenie się języka obcego nie jest już widziane w opozycji do języka pierwszego. Tradycyjna dychotomia zostaje przez ESOKJ odrzucona na rzecz różnojęzyczności, gdzie tzw. dwujęzyczność stanowi jeden z możliwych przypadków. Podkreśla się tu znaczenie ogólnej kompetencji komunikacyjnej, której poszczególne elementy składowe w zakresie opanowanych, nawet w różnym stopniu, języków (rodzimy, drugim obcym lub trzecim, czwartym itd.) łączą się w całość, tworząc właśnie kompetencje różnojęzyczną, która wiąże się z kolei z kompetencją różnokulturową.

W podpunkcie 8.2. autorzy zarysowują możliwości tworzenia programów nauczania według promowanych przez ESOKJ trzech zasad zakładających, że „program nauczania powinien być zgodny z ogólnym celem promocji różnojęzyczności i różnokulturowości”, „zróżnicowanie w kształceniu językowym, szczególnie w szkołach, jest możliwe tylko wtedy, gdy bierze się pod uwagę efektywność kosztową systemu edukacyjnego” oraz „sprawy programowe nie mogą być rozpatrywane dla każdego z języków z osobna (...), lecz należy do nich podchodzić jako do rodzaju edukacji ogólnej...” (ESOKJ 2003: 146).

Oczywiście, te założenia zbieżne są z prezentowaną już wcześniej polityką Rady Europy, ustalając uniwersalne ramy programowe, w które wpisuje się poszczególne plany i programy nauczania odpowiadające na określone potrzeby osób uczących się. Wskazuje się również na konieczność przedstawiania celów cząstkowych i transferu umiejętności z jednego języka na drugi. Nauka języków musi

przebiegać w sposób komplementarny polegający na przenikaniu się wiedzy i umiejętności z różnych języków.

W ostatniej części rozdziału zilustrowane zostały przykłady zróżnicowanych scenariuszy programowych przeznaczonych do szkół podstawowych, gimnazjum i liceum oraz podkreślono konieczność opracowania scenariusza zorientowanego na uczenie się przez całe życie.

Ostatni rozdział merytoryczny dotyczy zarówno celów i sposobów oceniania, jak i wymagań, takich jak wszechstronność, precyzja i praktyczność zastosowania, które należy uwzględnić w procesie ewaluacji. Pojęcie „ocenianie” odnosi się do „oceny biegłości językowej danej osoby” dokonanej nie tylko przy pomocy testów, ale także poprzez inne narzędzia, jak np.: kontrolne listy kryteriów, ocena bieżących postępów, obserwacja (ESOKJ 2003: 153). Autorzy przyrównują zastosowany przez siebie termin oceniania do ewaluacji, który ma znacznie szerszy zasięg, obejmując różne formy oceniania, także te o charakterze opisowym. Jednocześnie podkreślają znaczenie trzech czynników wpływających na jakość systemów oceniania: trafności, rzetelności i praktyczności. Pierwszy z nich wskazuje na taki sposób oceniania, który we właściwy sposób oddaje rzeczywisty poziom biegłości osoby uczącej się, drugi odnosi się do wiarygodności procedur oceniania głównie pod względem technicznym, a trzeci – praktyczność – do rzeczywistych możliwości wdrożenia danej procedury. W tej części ESOKJ zaleca się korzystanie z odpowiednich skal poziomów biegłości umieszczonych w rozdziale czwartym lub piątym przy konstruowaniu treści testów i egzaminów, a także przy informowaniu o wynikach lub samoocenie. Skale te umożliwiają bowiem opisowe uzasadnienie wyników w oparciu o obiektywne i uniwersalne wskaźniki biegłości. Dodatkowo zostały tu podane sposoby oceniania dotyczące konkretnych osiągnięć i ogólnie biegłości; objaśniono znaczenie pojęć oceny bezpośredniej i pośredniej, oceny umiejętności a posiadanej wiedzy, oceny całościowej a analitycznej itd. Przedstawiony tu materiał stanowi jednolity i jasno objaśniony zestaw kryteriów służących jako punkt odniesienia dla różnego rodzaju instytucji edukacyjnych i certyfikacyjnych, odpowiedzialnych za tworzenie testów i egzaminów sprawdzających poziom biegłości.

W ostatniej części ESOKJ znajduje się bibliografia, do której nawiązują poszczególne rozdziały merytoryczne oraz 4 załączniki A, B, C, D poświęcone omówieniu poszczególnych projektów. W załączniku A przedstawia się metody opracowania zbiorów wskaźników biegłości językowej oraz kryteria ich skalowania i formułowania. Załącznik B przybliża projekt zrealizowany w Szwajcarii, ukierunkowany na wyskalowanie wskaźników biegłości. W załączniku C natomiast zilustrowano projekt Komisji Europejskiej DIALANG, którego celem było opracowanie wskaźników biegłości służących do oceny własnych umiejętności przy pomocy narzędzi internetowych. Natomiast w ostatnim załączniku prezentuje się wskaźniki zaproponowane przez Stowarzyszenie ALTE, których opis ma charakter operacyjny polegający na zastosowaniu wypowiedzi „Potrafię” („Can do”). Tego

rodzaju podejście do zagadnienia umożliwi uczącym się właściwie ocenić swoje umiejętności, czyli co rzeczywiście potrafią zdziałać w języku docelowym.

Podsumowując, należy dodać, że ESOKJ stanowi obecnie najważniejszy dokument ukierunkowany na ujednoczenie systemów edukacyjnych w obrębie nauczania językowego. To owoc ponad dziesięcioletnich prac ekspertów Rady Europy, choć jego geneza i myśl przewodnia sięgają do lat 70. XX wieku. Dzięki precyzyjnemu zdefiniowaniu ważnych w tej dziedzinie pojęć, wskazaniu uniwersalnych poziomów biegłości i sposobów oceniania służy za punkt wyjścia dla badań i opracowań odnoszących się do poszczególnych języków.

Obecnie duża część badaczy zajmujących się nauczaniem/uczeniem się języków uważa, że jego treści stają się coraz bardziej zdezaktualizowane, ponieważ opierają się na założeniach pochodzących sprzed 40 lat. Niemniej w dalszym ciągu nie powstał żaden inny dokument, który dostarczyłby jednolitych ram metodologicznych odnośnie do nauczania, poziomów biegłości i systemu oceniania dla wszystkich języków europejskich (Spinelli/ Parizzi 2010: 8).

Równolegle do publikacji ESOKJ, z okazji europejskiego roku języków w 2001 roku wydano *Europejskie portfolio językowe*, nad którym prace trwały już od 1998. Dokument ten składa się z trzech oddzielnych części: *Paszportu językowego*, *Biografii* i *Dossier* mających formę broszur, w których osoby uczące się mogą wpisać swoje dane, poszczególne osiągnięcia w zakresie kompetencji komunikacyjnej.

Paszport zawiera informacje na temat ukończonych kursów, szkoleń, pobytów za granicą, zdobytych certyfikatów i zaświadczeń o uzyskanym poziomie biegłości językowej. Znajduje się tu dodatkowo tabela samooceny pozwalająca użytkownikowi na dokładne określenie swojego poziomu kompetencyjnego odnośnie do każdego języka oraz rubryka, gdzie wpisuje on dokładne dane dotyczące przebiegu edukacji od szkoły podstawowej po formy kształcenia osób dorosłych.

Biografia językowa służy do określenia zarówno celów uczenia się języka, jak i potrzeb i oczekiwań danej osoby, dzięki czemu może ona wybrać dla siebie odpowiedni rodzaj zajęć językowych lub w przypadku samokształcenia podjąć odpowiednie decyzje dotyczące przebiegu procesu uczenia się. Tutaj również uczący się odnotowuje wszelkie doświadczenia wynikające z poznawania języków lub innych kultur.

Dossier natomiast stanowi katalog oficjalnych dokumentów dowodzących poziomowi kompetencji użytkownika, które otrzymał on od poszczególnych instytucji edukacyjnych lub certyfikacyjnych (Janowska 2011, Balboni 2012: 50).

Portfolio zostało przetłumaczone na wiele języków i opracowane odpowiednio do zróżnicowanych systemów edukacyjnych poszczególnych krajów członkowskich i ich potrzeb. W Polsce ukazało się w 2005 roku za sprawą Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Jedynie paszport językowy pozostaje zawsze ten sam w niezmienionej postaci. Jak zaznacza Janowska, Portfolio pełni funkcję zarówno informacyjną (zawiera dane na temat przebiegu edukacji językowej i osiągnięć jego użytkownika), jak i pedagogiczną (instruuje uczących się, jak skutecznie

przeprowadzać samoocenę, czyli właściwie określać nabyte umiejętności i dalsze potrzeby). Zadanie to nie należy do łatwych, dlatego też wskaźniki biegłości zaproponowane w Portfolio zostały opisane w sposób przejrzysty, tak aby użytkownicy mogli dokładnie wyznaczyć zakres swoich umiejętności (Janowska 2011: 275). Opis wskaźników ma charakter operacyjny, który wyraża się poprzez zastosowanie sformułowania „Potrafię”, np. na poziomie B1, pod hasłem „Mówienie – Interakcja (Porozumiewanie się)” znajduje się następujący podpunkt: „Potrafię wyrażać uczucia takie jak zaskoczenie, szczęście, smutek, zainteresowanie i obojętność a także reagować na tego typu wypowiedzi innych” (Portfolio 2005: 40). Uczący się zaznacza w odpowiedniej rubryce jedną z dwóch odpowiedzi „Umiem to zrobić” lub „Moje główne cele”.

Wszystkie dokumenty i rezolucje Unii Europejskiej i Rady Europy dotyczące nauczania języków mają jeden główny cel – promowanie wielojęzyczności. Aby ten cel mógł zostać zrealizowany należy przede wszystkim zachęcać do uczenia się języków i wspomagać tę naukę poprzez zastosowanie odpowiednich rozwiązań systemowych. Rada Europy już od lat 70. XX wieku stara się wdrażać tę politykę we wszystkich krajach członkowskich, jednocześnie zmierzając do unifikacji rozwiązań dydaktycznych, jak i uwzględniając lokalną specyfikę poszczególnych krajów. Można krytykować obowiązujące obecnie dokumenty, ale do tej pory nie zostały zaproponowane żadne inne koncepcje. Tym samym ESOKJ i Portfolio językowe pozostają punktem odniesienia dla twórców programów nauczania, strategii edukacyjnych, autorów podręczników, nauczycieli, badaczy oraz wszystkich osób zainteresowanych tematyką.

4.2. Uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) a autonomia osób uczących się

Jednym z głównych założeń ESOKJ jest rozwijanie autonomii, czy też samodzielnej postawy uczącego się oraz wspieranie nauki języków przez całe życie. Już w pierwszym rozdziale można przeczytać, że „kształcenie językowe jest zadaniem długofalowym, trwającym przez całe życie. Wymaga więc stałej promocji i stałego wspierania wszystkich szczebli systemów edukacyjnych – począwszy od przedszkola aż do instytucji kształcących dorosłych” (ESOKJ 2003: 17). Kwestię autonomii porusza się również w punkcie poświęconym technikom uczenia się, które powinny być zorientowane na wspieranie samodzielnych działań i decyzji osób uczących się. Podkreśla się tu znaczenie takich cech i umiejętności w zakresie efektywnego uczenia się, jak świadomość swoich mocnych i słabych stron, właściwe określanie swoich potrzeb i celów, stosowanie własnych strategii i procedur umożliwiających ich realizację oraz samodzielne przygotowywanie i opracowywanie materiałów do nauki (ESOKJ 2003: 99).

Budowanie autonomii może pozytywnie wpłynąć na ich późniejsze decyzje dotyczące samokształcenia w dorosłym życiu koniecznego do realizacji określonych celów. Uwzględniając uwarunkowania dzisiejszego, zglobalizowanego świata, znaczną mobilność ludności wynikającą z indywidualnych planów lub potrzeb zawodowych, osobistych a nawet turystycznych, polityka europejska w zakresie edukacji, w tym tej językowej, została ukierunkowana na promowanie postaw zaangażowanych, samodzielnych i świadomych możliwości, jakie dają nieustanna nauka i zdobywanie nowych kompetencji. W tym ujęciu nauka języków nie powinna kończyć się w szkole lub w uczelni wyższej, lecz trwać dalej w życiu dorosłym. Dzięki kształceniu ustawicznemu rosną szanse otrzymania lepszej pracy, poznania nowych kultur, ludzi lub korzystania z treści udostępnianych przez media w różnych językach. Celowość działań polityki europejskiej wydaje się zatem uzasadniona.

Unijny program *Lifelong Learning* (LLP) umożliwia jednostkom w każdym momencie ich życia podejmowanie nauki i wykorzystanie wielorakich form kształcenia w celu polepszania własnych kompetencji zawodowych. To program parasolowy, w ramach którego przygotowywane są różnego rodzaju projekty lub inicjatywy wspomagające rozwój jednostek. Na stronie Komisji Europejskiej czytamy „supporting learning and training opportunities from childhood to old age, Europe is delivering benefits to people throughout the Member States and beyond”²⁶. LLP obejmuje uczelnie wyższe, wspierając wymianę studencką w ramach programu Erasmus oraz inne instytucje zajmujące się przygotowaniem odpowiednich kursów szkoleniowych lub treningów. Kwestię nauczania języków traktuje się priorytetowo, biorąc pod uwagę fakt, że ich znajomość przyczynia się do lepszego funkcjonowania mieszkańców Europy na rynku pracy: „in Europe where linguistic diversity is a fact of life, learning to speak other languages can open many doors. For individuals, it can pave the path to a better carrer and help them to live, study or work abroad”²⁷.

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie rekomenduje się, aby:

kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego²⁸.

²⁶ Komisja Europejska, http://eacea.ec.europa.eu/education/e-focus_newsletter/2013/february/index_en.php (dostęp: 1.02.2018).

²⁷ Komisja Europejska, http://eacea.ec.europa.eu/llp/ka2/languages_en.php (dostęp: 1.02.2018).

²⁸ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, s. 11 (dostęp: 1.02.18).

Jednocześnie Parlament podkreśla znaczenie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się, na których rozwój należy położyć nacisk w polityce społecznej krajów członkowskich. Są to m.in.: porozumiewanie w języku ojczystym i w językach obcych (zgodnie z założeniami Rady Europejskiej każdy obywatel Unii powinien w szkole uczyć się co najmniej dwóch języków), kompetencje matematyczne, informatyczne, społeczne, umiejętność uczenia się, przedsiębiorczość, inicjatywność oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Jak widać kompetencje w zakresie języków obcych wymieniono na drugiej pozycji zaraz po kompetencji dotyczącej pierwszego języka. Co się tyczy umiejętności uczenia się, to właśnie w tym punkcie twórcy Zalecenia wskazują na samodzielność osoby uczącej się jako istotny czynnik wpływający na jej postawy i decyzje co do własnego procesu kształcenia:

Umiejętność uczenia się (...) wymaga efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny one być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia²⁹.

Umiejętność uczenia się nie ogranicza się do samego procesu uczenia się, ale obejmuje szerszy obszar kompetencji, w tym pewne uwarunkowania osobowościowe, takie jak wytrwałość, samodyscyplina, autorefleksja, postawa prospołeczna. Aby móc samodzielnie zorganizować własną naukę, należy określić cele możliwe do osiągnięcia, a następnie szukać odpowiednich dla siebie rozwiązań i pomocy w razie takiej potrzeby.

Chęć do samokształcenia, ale także zdolność do uczenia się wynikają z autonomicznej, czyli samodzielnej postawy danej osoby oraz świadomości, że tylko taka postawa gwarantuje rozwój formacyjny i zawodowy. Definicję autonomii można odnieść do wielu dziedzin życia: polityki, gospodarki, kultury. Czym jest zatem autonomia w obszarze wiedzy, jakim jest glottodydaktyka? Co oznacza tutaj to pojęcie?

Odpowiedzi na to pytanie dostarcza między innymi Holec (1981), przyrównując autonomię do umiejętności kontrolowania własnego procesu uczenia się. Dla Benson (2001) oznacza ona przejmowanie odpowiedzialności za naukę i jej rezultaty (Derenowski 2007). Wilczyńska określa ją w ujęciu psychologicznym jako „pewien typ postawy, a więc pewien charakterystyczny sposób myślenia i postępowania (...)

²⁹ Tamże, s. 16.

nastawienia do danego obiektu”, która na gruncie dydaktycznym polega na „pozytywnym emocjonalnym przeżywaniu (nauki), rozumieniu, na czym ta nauka polega i jakie są jej walory, a także na wykształceniu odpowiednich zachowań i nawyków” (Wilczyńska 2008: 6). Badaczka zaznacza, że postawa autonomiczna u osób uczących się nie może wiązać się z ich zbyt dużą niezależnością, swobodą lub wręcz samowolą, lecz musi być oparta na podmiotowości, tożsamości i autentyczności. Ten pierwszy termin zakłada aktywną postawę i właściwe wykorzystywanie swoich zasobów do realizacji danego celu, ten drugi oznacza świadomość własnego ja, to kim się rzeczywiście jest i jakimi zasobami dysponuje, natomiast autentyczność to „zgodność tego, co i jak komunikujemy, z naszą osobowością i tożsamością, ambicjami, ale też bieżącymi potrzebami i obiektywnymi uwarunkowaniami” (Wilczyńska 2008: 9). Nie wydaje się możliwe przekazanie drugiej osobie lub nauczanie jej postawy autonomicznej. Niemniej w trakcie procesu nauczania języka obcego warto ukierunkować działania dydaktyczne na wzmacnianie podmiotowości uczącego się poprzez zachęcanie go do przyjmowania aktywnej postawy oraz na rozwijanie świadomości własnych mocnych i słabych stron, dzięki czemu będzie on w stanie właściwie ocenić nabyte umiejętności i przyszłe cele.

Innymi słowy, postawa autonomiczna w procesie uczenia się wskazuje na „zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego” (Wilczyńska 2002: 54, cytowana w Janowska 2011: 147). Dydaktyka zmierzająca do autonomizacji osoby uczącej się polega na kształceniu jego umiejętności uczenia się w zakresie określania potrzeb i celów, sposobów ich realizacji oraz końcowej oceny osiągniętych wyników (Janowska 2011: 147). Zdaniem Janowskiej autonomia nie jest postawą, którą kształtuje się szybko, to zazwyczaj proces stopniowy wymagający przygotowania technicznego i psychologicznego. Łączy się on z przyjmowaniem odpowiedzialności za swój proces uczenia się, za swoje wyniki lub ich brak, a nie ze zrzucaniem winy za ewentualne niepowodzenia na program, nauczyciela lub inne okoliczności. Pod względem technicznym uczący się powinni być zachęceni do przyjmowania właśnie takiej postawy poprzez dobór odpowiednich strategii i materiałów dydaktycznych, tak aby z jednej strony wzbudzały one ich zainteresowanie lub zwykłą ciekawość, z drugiej odpowiadały ich indywidualnym celom i potrzebom. Autonomia oznacza również samodzielne poszukiwanie kontaktu z językiem oraz implicytną naukę w wolnym czasie poprzez oglądanie filmów, słuchanie radia, rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka docelowego. Pod względem psychologicznym oznacza to odwoływanie się do osobistych doświadczeń, emocji towarzyszących nauce, co pozwala wskazać pewne ogólne mechanizmy wspomagające naukę.

Uczący się, który osiągnął pełną autonomię, potrafi samodzielnie określić cele, braki i potrzeby, jest świadomy swoich możliwości intelektualnych i komunikacyjnych, jak i wszelkich posiadanych zasobów w odniesieniu do języka docelowego, samodzielnie wybiera materiały i podejmuje działania prowadzące do realizacji

tych celów oraz potrafi właściwie, obiektywnie ocenić osiągnięte rezultaty. Ponadto jest świadomy własnych uwarunkowań wewnętrznych w obrębie motywacji, stylu poznawczego, pamięci, osobowości, kompetencji ogólnych oraz sfery emocjonalnej, która znacząco wpływa na umiejętność pokonywania trudności pojawiających się w trakcie nauki.

Z pewnością rozwijanie autonomii uczącego się stanowi jedno z głównych założeń współczesnej glottodydaktyki, co wpisuje się w ramy obowiązujących obecnie teorii pedagogicznych, których początki sięgają tak naprawdę pierwszej połowy XX wieku. Już tacy filozofowie i pedagodzy jak Dewey i Piaget postulowali aktywizację uczących się i jak najczęstsze zachęcanie ich do podejmowania inicjatywy w trakcie nauki. Jedynie osobiste zaangażowanie i doświadczenie uczenia się poprzez działanie może przynieść pozytywne efekty. Pierwszym warunkiem do osiągnięcia autonomii jest więc uświadomienie sobie tej reguły. Jak podkreśla Pawlak „sukces w przyswajaniu języka obcego, podobnie zresztą jak w nauce każdego innego przedmiotu, zależy przede wszystkim od zdolności i gotowości ucznia do przejścia odpowiedzialności za własne postępy” (Pawlak 2008: 127). Termin „odpowiedzialność” należałoby zatem dołączyć do definicji pojęcia autonomii z tego względu, że bez niej nie wykształci się poczucia podmiotowości u osoby uczącej się. Postawa odpowiedzialna to dojrzałe podejście do własnego procesu uczenia się polegające na podejmowaniu decyzji ze świadomością ich skutków oraz właściwym wykorzystywaniu własnych indywidualnych zasobów wiedzy i umiejętności.

Co szczególnie ważne, rozwijanie autonomii u osób uczących się zależy w dużej mierze od zachowania nauczycieli języków obcych, dlatego też kształcenie tej cechy w tej grupie zawodowej ma istotne znaczenie dla całego systemu edukacyjnego. Nauczyciel, który niechętnie odnosi się do osób wykazujących zbyt dużą samodzielność i kreatywność lub nie jest skłonny do refleksji i podejmowania własnej inicjatywy, nie wpływa pozytywnie na stosunek uczących się do jakiegokolwiek przedmiotu, w tym języka obcego, ani nie zachęca do przyjmowania przez nich odpowiedzialności za własną naukę. Z tego rodzaju postawy może wynikać utrata zainteresowania danym językiem przez uczących się oraz ograniczenie ich aktywności do mechanicznego wykonywania zaleceń nauczyciela (Komorowska 2002, Pawlak 2004).

Balboni słusznie zauważa, że osiągnięcie sukcesu w procesie nauczania szczególnie w przypadku osób dorosłych staje się możliwe, jeśli po pierwsze decyzja o podjęciu nauki należy do uczącego się, po drugie w czasie nauki pozwala mu się na samodzielne podejmowanie kolejnych decyzji (Balboni 2012: 102). Do wypowiedzi Balboniego można dodać poszanowanie tożsamości i podmiotowości osoby uczącej się, ponieważ – naszym zdaniem – wpływa to pozytywnie na jej relacje z nauczycielem i stosunek do całego procesu nauczania, dzięki czemu jest ona w stanie wypracować w sobie własne indywidualne zachowania autonomiczne.

Tego rodzaju postawa wobec osoby uczącej się opiera się na założeniach podejścia humanistycznego, zgodnie z którymi w procesie nauczania należy niwelować negatywny wpływ filtra emocjonalnego, a przynajmniej starać się go ograniczać. Uczący się, który wykazuje duży stopień samodzielności we własnym działaniu, nie będzie łatwo ulegał negatywnym emocjom i nastrojom, lecz (nawet jeśli się one pojawiają) będzie potrafił sobie z nimi poradzić, rozumiejąc, że uczenie się jest procesem długotrwałym i wymagającym znacznego zaangażowania.

Raz nabyte umiejętności skutecznego uczenia się i rozwiązywania problemów przełożą się na przyszłe decyzje co do własnego rozwoju i formacji zawodowej. Osoba autonomiczna, świadoma swoich potrzeb nie zaprzestanie nauki nawet w życiu dorosłym po zakończeniu etapu edukacji szkolnej lub uniwersyteckiej. Co więcej, będzie budować swoje życie zawodowe w oparciu o nieustanny rozwój kompetencji w różnym zakresie, doszkalając się, uczęszczając na kolejne kursy językowe, wyjeżdżając za granicę itd.

Oczywiście, jak dowodzą wyniki badania przeprowadzonego przez M. Pawlaka (2008: 137), dowiedzenie i zmierzenie wpływu określonych strategii dydaktycznych na kształtowanie autonomii osób uczących się stanowi niezwykle trudne zadanie. Autonomia wpisuje się w pewnym wymiarze w uwarunkowania osobowości danej osoby, to znaczy, że niektórzy uczący się wykazują zawsze większy poziom autonomii względem innych. Niemniej pewne rozwiązania dydaktyczne stymulują uczących się do zachowań samodzielnych i do podejmowania inicjatywy. Do tego rodzaju kategorii zaliczają się z pewnością strategie aktywizujące zorientowane na działanie w rozumieniu ESOKJ. Rozwijanie autonomii uczącego się wydaje się szczególnie istotne w glottodydaktyce z kilku powodów: nauczanie języków dotyczy osób we wszystkich przedziałach wiekowych, jest zorganizowane na wszystkich szczeblach edukacji formalnej, często odbywa się w formie samokształcenia oraz zawsze zwiększa poziom kompetencji ogólnych niezależnie od profilu wykształcenia. Języka może uczyć się każdy, dlatego też właśnie w tym obszarze edukacji wskazane jest takie planowanie nauczania, aby osoby uczące się mogły kontynuować naukę nawet po zakończeniu szkoły, studiów, czy dowolnego kursu.

Podsumowanie

W części pierwszej zostały omówione wybrane zagadnienia z zakresu glottodydaktyki istotne dla opracowania zintegrowanego modelu uczenia w szkole wyższej zarówno pod względem metodologicznym, jak i indywidualnych cech osób uczących się. W rozdziale pierwszym przybliżono pojęcia podejścia, metody i techniki nauczania, który posłużyły za punkt odniesienia w szczegółowej diachronicznej analizie koncepcji dydaktycznych w świetle teorii językoznawczych, poczynając od metody gramatyczno-tłumaczeniowej, poprzez wszelkie innowacyjne rozwiązania XIX wieku, rozwiązania strukturalistyczne, podejście kognitywne, humanistyczne aż po różnego rodzaju odmiany podejścia komunikacyjnego i nauczania przez treść

Historyczny rozwój teorii glottodydaktycznej dowodzi, że do niedawna wszelkie wysiłki badawcze koncentrowały się na poszukiwaniu idealnej metody nauczania, która okazałaby się efektywna w różnych kontekstach dydaktycznych i dla różnych grup odbiorców. W przypadku niepowodzenia danej metody proponowano nową alternatywną koncepcję, niekiedy całkowicie zaprzeczającą poprzedniej, która miała znacznie poprawić jakość nauczania języków. Rozdział poświęcony przeglądowi najważniejszych teorii kończy się podsumowaniem ich założeń teoretycznych ze względu na rodzaj nauczania, podejście do uczącego się, rolę nauczyciela, dominujące strategie nauczania i rodzaj stosowanych tekstów. Każda z zaprezentowanych teorii glottodydaktycznych wniosła nowe rozwiązania w zakresie metodologii nauczania, innego rodzaju teksty, inaczej postrzegając relację zachodzącą między nauczycielem a osobą uczącą się, niemniej żadnej z nich, jak wynika z opisanych badań, nie udało się osiągnąć oczekiwanych efektów nauczania. W każdym przypadku istniały konteksty, gdzie mniej lub bardziej się one sprawdzały.

Zdaniem cytowanego M. Spitzera nauczanie jakiegokolwiek materii, niezależnie od epoki i od metody, polegało głównie na próbie dokonania transferu treści z zewnątrz do wewnątrz zgodnie z zasadą „lejka norymberskiego”. Z perspektywy czasu można śmiało stwierdzić, że zabiegi tego rodzaju nie przyniosły spodziewanych efektów, a innowacyjne metody dydaktyczne nie stały się cudownym środkiem, ani nie były gwarantem sukcesu, ponieważ uczenie zależy przede wszystkim od możliwości ucznia i jego predyspozycji wewnętrznych. Oznaczało to koniec epoki wyznaczania ciągle nowych rozwiązań metodologicznych, nastął okres eklektyczny (Balboni 2012) czy też pometodyczny (Kumaravadivelu 2006), w którym zwrócono szczególną uwagę na osobę uczącego się stojącego w centrum procesu nauczania oraz proces przyswajania/uczenia się języka.

W rozdziale drugim omówiono różnice i podobieństwa istniejące między procesem uczenia się a procesem przyswajania głównie w świetle teorii psycholinguistycznej i kognitywnej. Oba zjawiska odniesiono do wewnętrznych mechanizmów postrzegania, poznawania, pamięci, osobowości, motywacji i możliwości

neuropsychologicznych. Pojęcia uczenia się i przyswajania rozumiane są tutaj jako wzajemnie uzupełniające się bez wyraźnych granic definicyjnych, bowiem każdy akt uczenia się może zachodzić również nieświadomie, a każdy akt przyswajania świadomie (Ellis 1985, Ciliberti 1994). Istotę obu procesów stanowi zmiana w zachowaniu jednostki zachodząca w wyniku nabycia nowego doświadczenia. Ich natura jest niezwykle złożona, ponieważ wiąże się z jednej strony z uniwersalnymi mechanizmami poznawczymi i z cechami indywidualnymi jednostki, z drugiej z czynnikami zewnętrznymi oddziałującymi na przebieg obu procesów. Nie jest możliwe zmierzenie ani dokładne określenie jakości zmian zachodzących w mózgu osoby uczącej się, choć badania neurobiologiczne coraz lepiej wskazują obszary ich zachodzenia i ich przebieg. Niemniej, można powiedzieć, że są to jedynie „mechaniczne objawy” uczenia się, tymczasem nieuchwytna pozostaje cały czas natura tego procesu, jego jakość, stopień kreatywności i zależność od indywidualnych, niepowtarzalnych cech jednostki. Próbę teoretycznego opisu procesu uczenia się podjęli konstruktywiści, porównując go do skomplikowanego programu umiejscowionego w mózgu, w którym każdy akt uczenia się wywołuje określoną zmianę (Lewicka 2007). I choć pracę tego programu można optymalizować poprzez zastosowanie odpowiednich narzędzi poznawczych, nie jest możliwe jego całkowite przeprogramowanie, gdyż każdy właściciel programu ma określone możliwości poznawcze, predyspozycje i uwarunkowania psychofizyczne.

Koncepcja programu pojawiła się też w teorii Chomskiego w odniesieniu do procesu akwizycji języka pierwszego jako wrodzonego mechanizmu poznawczego (*Language Acquisition Device* – LAD), który symbolizuje naturalną zdolność człowieka do uczenia się języka. Następnie za sprawą Krashena została ona zastosowana do stworzenia teorii przyswajania drugiego języka, czyli *Second Language Acquisition Theory* (SLAT), w której wyraźnie rozróżnia się pojęcia uczenia się i przyswajania. W tym ujęciu alternatywną propozycję przedstawił Bruner, który, uznając wrodzony mechanizm przyswajania za niewystarczający, opracował model LASS: *Language Acquisition Support System* wskazujący nie tylko na osobę uczącą się i jej możliwości, ale także na jej otoczenie i okoliczności oddziałujące na każdy akt uczenia się (Balboni 2012).

Analizując kontekst drugiego języka, próbowano odnieść się do procesu przyswajania języka pierwszego przez dziecko, poszukiwano przede wszystkim podobieństw, które mogłyby ułatwić określanie metodologii nauczania (Ciliberti 1994). Jednocześnie starano się zbadać zjawisko interferencji, czyli wpływu języka rodzimego na drugi język: zakładano, że po przeprowadzeniu analiz kontrastywnych będzie można wskazać ewentualne obszary trudności, tym samym ograniczając wpływ transferu negatywnego w procesie uczenia się drugiego języka. Z pewnością to podejście przyczyniło się do poszerzenia wiedzy z zakresu typologii języków, ale jak dowiodły badania lapsologiczne, problem interferencji okazał się o wiele bardziej złożony i zależny również od czynników niejęzykowych.

Przesunięcie uwagi na osobę uczącą się i jej mechanizmy poznawcze zaowocowało pojawieniem się szeregu teorii starających się wytłumaczyć całościowo proces akwizycji języka, do których zalicza się na przykład propozycja Krashena (1982), teoria interjęzyka Selinkera (1972), model Danesiego (1998), model Titone (1974, 1997) i teoria uczenia się jako indywidualnego doświadczenia Kolba (1984). Co więcej, dążenie do dokładnego zbadania przebiegu procesu uczenia się spowodowało wzrost popularności badań neurodydaktycznych, które ułatwił ze swej strony również intensywny rozwój technologiczny. Starano się określić wpływ różnych czynników indywidualnych związanych z osobą ucznia wpływających na jakość i efektywność tego procesu, takich jak wiek, pamięć, inteligencja, style poznawcze, osobowość, motywacja. Analizowano cechy dobrego ucznia, strategie uczenia się i strategie komunikacyjne stosowane przez osoby uczące się języka w celu rozwijania i promowania tzw. dobrych praktyk. Wszystkim działaniom badawczym przyświecał jeden główny cel: optymalizacja procesu nauczania i uczenia się języka drugiego/obcego poprzez wskazanie narzędzi wewnętrznych i zewnętrznych wspomagających oba procesy. Niemniej trudność polega na tym, że wielość czynników wpływających na proces uczenia znacznie ogranicza możliwość rzeczywistego zwiększenia jego efektywności poprzez podanie gotowych receptur metodologicznych czy też schematów postaw i zachowań polecanych osobom uczącym się. Cały czas sukces w tej dziedzinie ma wyjątkowo indywidualny i niepowtarzalny charakter uwarunkowany zarówno kontekstem zewnętrznym jak i wewnętrznym „ja” osoby uczącej się. Pewną szansę na zwiększenie jego efektywności może stanowić takie planowanie procesu uczenia, które odpowiada na bieżące potrzeby osób uczących się, dzięki czemu zwiększa się ich motywacja oraz lepiej aktywują się wewnętrzne narzędzia poznawcze, jak np. koncentracja i uwaga. Nastawienie na realizację określonych celów, w tym rozwój konkretnych kompetencji potrzebnych w danym momencie osobom uczącym się, przyczynia się do ich większego zaangażowania i zwiększenia nakładu pracy, co jak ukazują badania, jest warunkiem sukcesu w procesie uczenia się (Bogaards 1994).

W związku z powyższym w rozdziale trzecim przedstawiono wybrane definicje pojęcia kompetencji językowo-komunikacyjnej w świetle teorii komunikacji międzyludzkiej i potrzeb glottodydaktycznych. Omówione tutaj zostały propozycje teoretyczne i elementy składowe tego rodzaju kompetencji zaproponowane m.in. przez Hymesa (1972), Bachmana (1990), Canale i Swain (1980), Pichiassiego (1999), Balboniego (2012) i F. Gruczę (1988) oraz schemat zilustrowany w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (2003), które w trzeciej części posłużyły za podstawę do stworzenia koncepcji zintegrowanego rozwoju kompetencji w szkole wyższej. Dodatkowo poddano analizie również zagadnienia związane z interkulturowością i z nowszym pojęciem interkulturowej kompetencji komunikacyjnej opracowanej przez Byrama (1997), Hofstede (1991), Balboniego (2006) i Beacco (2004), która pełni niezwykle ważną rolę w dzisiejszym zglobalizowanym świecie.

Założenia teoretyczne stojące u podstaw kompetencji interkulturowej zostały wzięte pod uwagę w opracowaniu modelu zintegrowanego w charakterze elementu składowego kompetencji językowo-komunikacyjnej rozumianej jako pojęcie nadrzędne. W naszym ujęciu interkulturowość wpisuje się w ogólne uniwersalne zasady komunikacji międzyludzkiej, jest jej jednym z elementów i nie może być traktowana równorzędnie z nią. Bowiem nie każdy akt komunikacji nawet w języku drugim/obcym ma charakter interkulturowy, co ma miejsce np. w kontekście klasy lekcyjnej. Niemniej w przypadku glottodydaktyki kompetencja interkulturowa pełni niezwykle ważną rolę, decydując nieraz o sukcesie lub porażce aktu komunikacji.

W rozdziale czwartym zilustrowano najważniejsze punkty polityki europejskiej w zakresie kształcenia językowego, szczególnie w odniesieniu do jego kontekstu formalnego. Biorąc pod uwagę tematykę tej pracy, czyli uczenie języków obcych w szkole wyższej, należało przyrzeć się dokładnie zaleceniom Unii Europejskiej najpierw w perspektywie ogólnej, a następnie przejść do poziomu wyłącznie akademickiego. Jak wynika z omówionych dokumentów, już począwszy od lat 70. XX wieku, politycy dostrzegają coraz bardziej konieczność integracji językowej Europejczyków, w związku z tym podejmują coraz liczniejsze działania w celu zarówno promocji kształcenia językowego przez całe życie, jak i ujednoczenia systemów edukacji obowiązujących w zrzeszonych państwach (Wilczyńska 2007, Spinelli/ Parizzi 2010: 2).

W 1975 roku powstaje pierwszy inwentarz językowy dla języka angielskiego *Threshold Level*, którego zadaniem jest ułatwić i zintegrować proces nauczania języków. Następnie ukazały się inwentarze dla języka francuskiego (1976), hiszpańskiego (1980), włoskiego (1982), a ich popularyzacja przyniosła wymierne efekty: zaczynają obowiązywać jasne i przejrzyste zasady planowania dydaktyki, oceniania i określania poziomów biegłości językowej. Szczególnie owocne w budowaniu wspólnej językowej polityki europejskiej okazały się lata 90., wtedy też powstały innowacyjne projekty zmierzające do opracowania jednorodnej metodologii nauczania, jak np. *Language Learning for European Citizenship* (1989–1996).

Wraz z wchodzącymi w życie rezolucjami Komitetu Ministrów Spraw Zagranicznych także Rada Europy coraz intensywniej wdraża reformy systemu edukacji w państwach członkowskich, mając uwadze fakt, że trudności językowe utrudniają relacje handlowe, hamują mobilność mieszkańców i zmniejszają ich szanse na rozwój zawodowy.

Na zakończenie omówione zostały treści jednego z najważniejszych dokumentów europejskich, stanowiącego punkt odniesienia w planowaniu kształcenia językowego, jakim jest ESOKJ (2003). Przybliżono jego strukturę rozdziałów i te punkty, które odnoszą się szczególnie do poziomów biegłości oraz definicji pojęcia kompetencji językowo-komunikacyjnej.

Uwzględniając tematykę niniejszej monografii, w ostatnim podrozdziale omówiono założenia polityki europejskiej dotyczące promocji uczenia się przez całe

życie i niezbędnego do tego rozwoju autonomii osób uczących się. Nie ulega wątpliwości, że decyzja o podjęciu czy kontynuacji nauki języka przez daną osobę dorosłą wynika z jej indywidualnych potrzeb oraz świadomości, że znajomość języka może przyczynić się do jej rozwoju osobistego i zawodowego, dlatego też działania polityków skoncentrowały się na kształtowaniu odpowiednich postaw mieszkańców Europy zwłaszcza w kontekście edukacji formalnej. Już w ESOKJ podkreśla się znaczenie autonomii uczących się i konieczność rozwoju strategii uczenia się, by były one w stanie samodzielnie pogłębiać znajomość języków. Uczenie się przez całe życie stanowi ważny aspekt kształcenia akademickiego, gdzie coraz bardziej zachęca się studentów do indywidualnego budowania własnej ścieżki akademickiej i zawodowej. Autonomia, którą można określić jako atrybut osobowości, umożliwia im przejście odpowiedzialności za własne decyzje, sukcesy i porażki – rozwój kompetencji osobowościowych studentów musi być zatem jednym z istotniejszych celów kształcenia akademickiego.

Zagadnienia dotyczące polityki europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego zostaną przedstawione w kolejnej części pracy i posłużą za tło do omówienia edukacji językowej na poziomie uczelni. Obecnie kształt i forma organizacji zajęć z języków obcych wynikają głównie z założeń Procesu Bolońskiego czyli reform, których celem było ujednoczenie szkolnictwa wyższego we wszystkich państwach członkowskich a także przyjętej przez Unię Europejską Strategii Lizbońskiej. Tym samym nie można analizować dokumentów programowych edukacji językowej, abstrahując od kontekstu polityki unijnej, dlatego też reformy te zostały szczegółowo opisane w kolejnych rozdziałach. Dodatkowo omówiono kwestie samych programów nauczania, objaśniono pojęcia takie jak „curriculum” i „sylabus” oraz scharakteryzowano pokrótce typologię programów nauczania szczególnie w odniesieniu do programów edukacji językowej.

Rozdział szósty poświęcony został głównemu tematowi pracy: dydaktyce języka włoskiego ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu nauczania tego języka jako drugiego i jako obcego. Przedstawiono tu też dokładne dane statystyczne dotyczące liczby osób uczących się języka włoskiego w Europie oraz najważniejsze założenia polityki Włoch ukierunkowanej na promocję kultury i języka. Zilustrowane tu zagadnienia pozwoliły wpisać uczenie języka włoskiego w Polsce w szerszy europejski kontekst, ukazując poziom jego popularności oraz przydatność w sferze zawodowej. Jak wynika z danych, znajomość tego języka może przyczynić się nie tylko do pogłębienia wiedzy o rzeczywistości społeczno-kulturowej Włoch, ale także do otrzymania lepszej pracy we włoskich firmach, które cieszą się mocną pozycją na rynku polskim.

CZEŚĆ II

*Nauczanie języka włoskiego
w kontekście szkoły wyższej*

5. Polityka europejska a szkolnictwo wyższe

Podpisana 19 czerwca 1999 roku Deklaracja Bolońska, a rok wcześniej Deklaracja z Sorbony otworzyły ważny dla szkolnictwa wyższego okres reform ukierunkowanych na ujednoczenie struktur i programów studiów oferowanych przez europejskie uczelnie. Ich głównym zamierzeniem było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA – *European Higher Education Area*), który, dzięki spójnej polityce państw członkowskich i nieustannemu podnoszeniu jakości kształcenia (Piasecka 2009), miał się stać konkurencyjny dla uniwersytetów amerykańskich i azjatyckich oraz atrakcyjny dla potencjalnych studentów i pracowników naukowych (Guccio i in. 2015). Projekt reformatorski ujęty w Deklaracji Bolońskiej pozostawał zbieżny ze Strategią Lizbońską przyjętą w marcu 2000 roku określającą przyszłe kierunki rozwoju Unii Europejskiej. Jej twórcy założyli, że do roku 2010 Europa stanie się najbardziej dynamiczną i prężną gospodarką świata opartą na wiedzy, przez co będzie tworzyć nowe miejsca pracy głównie w obszarze wiedzy i nowych technologii, a społeczeństwo osiągnie wyższy stopień spójności. Punktem wyjścia było dążenie do zniwelowania różnic w tempie rozwoju istniejących między Europą a Stanami Zjednoczonymi. Do osiągnięcia tego celu należało zaangażować przede wszystkim narzędzia systemowo-regulacyjne, a wydatki publiczne przeznaczyć na rozwój następujących dziedzin: (1) innowacyjność w gospodarce i rozwój społeczeństwa informacyjnego poprzez szeroki dostęp do edukacji i badań, (2) integracja rynków i sektorów, takich jak telekomunikacja, finanse, bankowość, transport i poczta, (3) przedsiębiorczość, w tym likwidowanie wszelkich barier prawnych w jej rozwoju, (4) spójność społeczna polegająca na uelastycznianiu rynku pracy i tworzeniu nowych miejsc pracy, (5) ochrona środowiska naturalnego (Buchner-Jeziorska 2010: 13). Polityka europejska miałaby od tej pory stymulować przedsiębiorczość i rozwój gospodarczy we wszystkich państwach przy pomocy szeregu reform gospodarczych, społecznych i ekologicznych.

Jednocześnie autorzy Strategii Lizbońskiej uznali edukację, szczególnie na poziomie wyższym, za dziedzinę priorytetową. Jak podkreśla Buchner-Jeziorska, stała się ona filarem polityki planowania w Unii Europejskiej, narzędziem politycznym służącym do realizacji celu, jakim jest społeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy (Denek 2005, Boczkowski 2015). W związku z czym koncentracja działań reformatorskich miała dotyczyć, obok edukacji, nauki i badań naukowych, przemysłu, a szczególnie nowych technologii, biznesu i sektora informatycznego. Podczas konferencji w Lizbonie Rada Europejska określiła zasady współpracy między państwami członkowskimi, które od tej chwili polegały na metodzie otwartej koordynacji zapewniającej większą zbieżność działań w realizacji wspólnych celów. Odnośnie do edukacji podkreślono konieczność jej dostosowania do wymogów

i potrzeb rynku pracy, co umożliwić miało wdrażanie aktywnej polityki zatrudnienia oraz zwiększenie poziomu inkluzyjności społecznej, czyli znoszenie wszelkich barier i ograniczeń powodujących wykluczenie pewnych warstw społecznych.

Przyczyn tego rodzaju podejścia należy szukać w wynikach gospodarczych Unii Europejskiej, w której wartość PKB *per capita* pozostaje cały czas mniejsza w porównaniu z USA: w 1970 roku wyniosła ona 68,1% poziomu amerykańskiego, a w 2000 roku jeszcze mniej – 67,5%. Sytuacja ta wynika przede wszystkim z uwarunkowań rynku pracy: w 2000 roku średni roczny czas pracy przeciętnego Amerykanina wyniósł 1835 godzin, natomiast Europejczyka – 1606 godzin. Stopa zatrudnienia w Stanach osiąga średnio 75% w odniesieniu do populacji w wieku produkcyjnym, a w Europie Zachodniej 64%. Problem dotyczy także wydajności pracy w gospodarce europejskiej, która waha się w okolicy 82% poziomu amerykańskiego³⁰. Tym samym, jak widać z powyższych danych, Europa przegrywa ze Stanami pod względem gospodarczym, co niestety dzieje się także w obszarze innowacji technologicznych. Wystarczy tylko spojrzeć nawet okiem laika na rynek aplikacji internetowych i usług telekomunikacyjnych, by stwierdzić z całą pewnością, że Europa tutaj nie dominuje, a wręcz pozostaje daleko w tyle.

W tym właśnie kontekście powstała Strategia Lizbońska jako środek mający doprowadzić nie tylko do uzdrowienia gospodarki Europy, ale także do znacznego przyspieszenia jej rozwoju, zwiększenia ogólnej wydajności pracy i poziomu innowacyjności krajów UE.

Konieczność wprowadzenia zmian w systemie edukacji na wszystkich poziomach stała się zatem ewidentna, należało tylko posłużyć się odpowiednimi narzędziami. Bardziej konkretne rozwiązania zaproponowano na posiedzeniu Komisji Europejskiej w Sztokholmie w 2002 roku, podczas którego wyznaczano następujące cele wstępnie zarysowane w Strategii Lizbońskiej: (1) podniesienie jakości i zwiększenie efektywności systemów edukacyjnych w Unii Europejskiej, (2) ułatwienie dostępu do edukacji wszystkim obywatelom UE oraz (3) jak największe otwarcie europejskich instytucji edukacyjnych na świat (Buchner-Jeziorska 2010: 14, Piasecka 2009). Zostały one również bliżej określone podczas konferencji Rady Europejskiej w Barcelonie w 2002 roku potwierdzającej dążenie do utworzenia europejskiego systemu edukacji do 2010 roku. W ramach pierwszego celu kraje członkowskie zobowiązały się do zapewniania powszechnego dostępu do Internetu, doskonalenia zawodowego nauczycieli (również w zakresie stosowania nowych technologii w dydaktyce) oraz, co najważniejsze, zwiększenia nakładów finansowych na edukację. Co się tyczy drugiego celu, to istotną kwestią było umożliwienie dostępu do edukacji grupom społecznie wykluczonym, jak imigranci lub mieszkańcy stref ubóstwa poprzez zwiększenie drożności systemu edukacji. Cel

³⁰ Dane zaczerpnięte z dokumentu Strategia Lizbońska: http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_04/i-1111.pdf (dostęp: 26.02.2018).

trzeci natomiast miał zostać osiągnięty dzięki rzeczywistemu otwieraniu się instytucji edukacyjnych na świat zewnętrzny, w tym rynek pracy, biznes i relacje z różnego rodzaju interesariuszami na poziomie lokalnym i międzynarodowym.

Za niezbędne uznano podniesienie nakładów finansowych na badania i rozwój (B+R) do 3% PKB do 2010 roku (z czego 2/3 miało pochodzić z sektora prywatnego) i budowę jednolitego konkurencyjnego obszaru badań w celu zatrzymania odpływu naukowców z Europy do Stanów Zjednoczonych i umożliwienie im prowadzenie badań we własnych krajach przy odpowiednim konkurencyjnym wynagrodzeniu. Dla porównania w 2002 roku kraje Unii Europejskiej przeznaczały na ten cel średnio 1,9% swojego PKB. Równolegle planowano stworzenie obszaru swobodnego przepływu dóbr, usług, technologii i wiedzy, tak aby granice między państwowe nie hamowały rozwoju zjednoczonej Europy. Podkreślano, że tylko w wyniku reformy narodowych systemów edukacji gospodarka europejska będzie mogła przekształcić się w gospodarkę opartą na wiedzy, przy czym istotną rolę w tym procesie miały odegrać szkoły wyższe odpowiedzialne za rozwój badań i naukę. Szkolnictwo wyższe zostało uznane za dziedziną priorytetową, a jego unowocześnienie i ujednoczenie za warunek sukcesu. W 2003 roku Komisja Europejska uchwaliła dokument *The role of the universities in the Europe of knowledge*, następnie w 2005 Rada Europejska podczas drugiej konferencji w Barcelonie potwierdziła wagę uczelni w rozwoju społeczeństwa wiedzy i zasobów ludzkich, a podczas szczytu w Hampton Court w tym samym roku uznano badania naukowe i szkolnictwo wyższe za filary konkurencyjności Europy. Wspomniany dokument (*The role of the universities...*) jest całkowicie poświęcony tematyce kształcenia wyższego: wskazuje on miejsce uczelni w nowoczesnej gospodarce, wpisując je w „europejską wizję” społeczeństwa wiedzy (Denek 2004). Zakłada się w nim wzrost liczby studentów, rozwój kształcenia ustawicznego, umiędzynarodowienie edukacji, badań naukowych i inwestycje w nowe technologie, a dodatkowo nowe podejście do wiedzy oparte na przeciwstawnych koncepcjach: z jednej strony podkreślano wartość interdyscyplinarności, z drugiej wagę konkretnej specjalizacji dziedzinowej. Komisja Europejska zaznaczyła, że szkoły wyższe powinny dążyć do redukcji liczby studentów porzucających studia oraz do ograniczania bezrobocia wśród absolwentów, które, zdaniem Komisji, wynikało z niedostosowania programów studiów do potrzeb rynku pracy, braku elastyczności uczelni w ich opracowywaniu oraz niskiej jakości usług edukacyjnych (Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich – KRUP 2004: 10). Oprócz tego w dokumencie omawia się zagrożenia i wyzwania, jakim muszą sprostać szkoły wyższe, oraz zagadnienia wymagające publicznej debaty i działań wspólnotowych w celu wprowadzenia jak najbardziej efektywnych rozwiązań. Jak podkreśla A. Kraśniewski (2009), intencją tego dokumentu było przede wszystkim zapoczątkowanie dyskusji na temat funkcjonowania szkół wyższych w dzisiejszej UE oraz ich roli społeczno-gospodarczej. W dokumencie z 2005 roku Komisja Europejska, dostrzegając pewne opóźnienia

w realizacji zadań, wezwała rządy państw członkowskich do bardziej wymiernych działań zmierzających do wdrażania Strategii Lizbońskiej przede wszystkim poprzez wzrost nakładów finansowych, które umożliwiłyby uczelniom przeprowadzenie reform.

W następnych latach generowano podobne dokumenty mniej więcej co dwa lata, jednocześnie wprowadzając reformę szkolnictwa wyższego na podstawie Deklaracji Bolońskiej w coraz większej liczbie państw europejskich (Kraśniewski 2009: 67). Proces Boloński i Strategia Lizbońska wzajemnie się przenikają, stanowiąc w gruncie rzeczy dość jednolitą linię polityczną. Propozycje te mają charakter głównie ideologiczno-polityczny (Duszak 2009), a w przypadku Strategii Lizbońskiej brak tutaj szczegółowych rozwiązań na poziomie proceduralnym. Jej głównym celem jest utworzenie społeczeństwa opartego na wiedzy. Można jednak zadać pytania, co to oznacza i w jaki sposób można osiągnąć ten cel, jeśli weźmie się pod uwagę złożoną naturę mechanizmów społeczno-gospodarczych. Filarem polityki europejskiej stała się edukacja na poziomie ponadnarodowym, którą ukierunkowano na kształcenie coraz liczniejszych grup społecznych, tak aby ułatwić im wejście na rynek pracy. Nastąpiła zmiana paradygmatu kształcenia na poziomie wyższym, dla którego potrzeby i wymagania rynku pracy stały się punktem odniesienia w opracowywaniu programów nauczania. Według nowych wytycznych system edukacyjny powinien przede wszystkim dążyć do rozwoju gospodarczego Europy, konkurencyjności wobec Stanów Zjednoczonych i reszty świata.

5.1. Proces Boloński

Deklarację Bolońską podpisało 29 ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, tym samym rozpoczynając długoletni okres reform nazwanych Procesem Bolońskim. Jak już powiedzieliśmy wcześniej, zmierzano do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA), który dzięki wprowadzeniu wspólnych rozwiązań systemowych stałby się podstawą budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Wielu badaczy podkreśla znaczenie reform bolońskich w procesie integracji europejskiej wykraczającej poza polityczne granice Unii, wiążą się one bowiem z ogólną debatą na temat Europy i jej pozycji w dzisiejszym zglobalizowanym świecie (Kushnir 2016). Zmiany w szkolnictwie wyższym, które zostały wprowadzone na ogromną skalę, należy z pewnością traktować jako jeden z czynników warunkujących jednoczenie się Europy. Dale i Robertson zauważają, że brakuje jednolitej definicji pojęcia Europy i Europejczyka i że większość koncepcji Europy skupia się na istnieniu granic międzypaństwowych (2009). Istnieje dysonans między Europą z perspektywy geograficznej a Unią Europejską, ta druga jest nierzadko uosabiana z samą Europą, która przecież sięga o wiele dalej, obejmując kraje niebędące członkami Unii (Papatsiba 2009, Kushnir 2016). Pomimo tych

polityczno-geograficznych właściwości Europy Proces Boloński zdołał wyjść daleko poza granice unijne, przez co realnie przyczynił się do integracji zróżnicowanych między sobą krajów. Obecnie wymienia się 48 państw sygnatariuszy, których celem jest nieustanna budowa i wzmacnianie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. To międzyrządowe i ponadnarodowe porozumienie ukierunkowane nie tylko na realizację wyznaczonych w dokumentach unijnych celów, ale również na poszerzanie europejskiego obszaru współpracy. Do 2020 roku planuje się włączenie kolejnych krajów, takich jak Kazachstan i Turcja, nie mówiąc o niektórych krajach afrykańskich, które dobrowolnie przystąpiły do Procesu Bolońskiego, np.: Kamerun, Czad, Republika Konga, Gabon (Kushnir 2016: 665).

Biorąc pod uwagę jego zasięg, można uznać, że edukacja stała się rzeczywistym narzędziem ideologiczno-politycznym służącym zarówno do jej wewnętrznego reformowania, jak i do promowania pewnych postaw i wartości (Bini/ Chianotto 2003, Grek 2008, Żyłkiewicz-Płońska 2016, Boczkowski 2015, Surdej 2015). Pomimo tego, że Proces Boloński dotyczy wyłącznie edukacji wyższej, ma on ogromne znaczenie dla szerszego kontekstu kształtowania się tożsamości europejskiej: „identity is mainly constructed through education” (Field 2003, Kushnir 2016). Niewątpliwy jest jego wpływ na nową definicję Europy, której sytuacja geopolityczna podlega nieustannym zmianom, granice poszerzają się, w ich ramach promowana jest idea wspólnej tożsamości: „the Bologna Process contributes to defining Europe by changing its geopolitics through expanding its borders and promoting the idea of a common European identity within these borders” (Kushnir 2016: 665).

Zdaniem Terry’ego (2010) żaden inny projekt reformatorski nie osiągnął takiego stopnia oddziaływania na politykę europejską i nie przyciągnął tylu krajów z Unii i spoza niej. Pójście drogą bolońską umożliwi ujednoczenie narodowych systemów edukacji, dzięki czemu łatwiejsza staje się współpraca międzynarodowa, wymiana studentów i pracowników oraz możliwość pozyskiwania funduszy. Można się zgadzać lub nie z założeniami Deklaracji, ale na pewno to najważniejsze dzieło europejskie wykraczające poza jasno określone ramy szkolnictwa wyższego. Proces Boloński można porównać do śnieżnej kuli, która rośnie i nabiera mocy, im dalej się toczy (Kushnir 2016: 669).

Jego początki sięgają 1999 roku, kiedy to ministrowie 29 krajów, w tym Polski, złożyli podpisy pod Deklaracją Bolońską, rok po podpisaniu Deklaracji Sorbońskiej, w której wytyczono pierwsze zadania zmierzające do harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie. Następnie cele te były coraz bardziej doprecyzowane podczas organizowanych co dwa lata Konferencji Ministrów i Rady Europejskiej. Poniżej omówimy najważniejsze punkty poszczególnych Komunikatów. Już w okresie poprzedzającym Deklarację Bolońską politycy unijni starali się wspierać i ujednoczyć system Edukacji w krajach członkowskich poprzez promowanie współpracy, uznawalności dyplomów, kwalifikacji zawodowych i okresów studiów (KRUP 2004).

Jednak dopiero w Bolonii określono podstawowe cele polityczne, których realizacja miała wyznaczyć kierunek zmian społeczno-gospodarczych w następnych latach. Pozostawały one w zbieżności ze Strategią Lizbońską zmierzającą do stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy. Aby osiągnąć ten cel, należało przede wszystkim zwiększyć liczbę osób z wyższym wykształceniem i inwestować w zasoby ludzkie przy pomocy różnych narzędzi systemowych.

Jak czytamy we wprowadzeniu do dokumentu KRUP (2004: 10): „podpisane przez ministrów deklaracje stanowią jedynie polityczne zobowiązanie rządów krajów-sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej, natomiast nie tworzą stanu prawnego, który mógłby być (lub powinien być) bezpośrednio wdrażany przez szkoły wyższe”. To ostatecznie zadanie należy do właściwych organów ustawodawczych państw członkowskich zobligowanych do ułatwiania i promowania Procesu Bolońskiego.

W Deklaracji Bolońskiej za główne cele uznano „Europę Wiedzy”, zwiększenie międzynarodowego znaczenia europejskiego systemu szkolnictwa wyższego oraz dostosowanie systemu kształcenia do wymagań rynku pracy poprzez zmianę paradygmatu edukacyjnego polegającego na większym ukierunkowaniu procesu nauczania na osobę studenta. Ponadto określono bardziej szczegółowe cele, których realizacja miałyby być warunkiem wstępnym do osiągnięcia celów prymarnych. Do nich należą następujące punkty:

1. Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni oraz wdrożenie suplementu do dyplomu w funkcji dokumentu świadczącego o nabytych podczas studiów umiejętnościach i wiedzy, który ułatwiłby absolwentom poruszanie się na rynku pracy. Suplement powinien być zredagowany w języku ojczystym i w drugim języku komunikacji międzynarodowej.
2. Przyjęcie dwustopniowego podziału studiów odpowiadających anglosaskim poziomom *Bachelor (undergraduate)* i *Master (graduate)*, przy czym dostęp do drugiego cyklu wymaga pozytywnego ukończenia pierwszego, trwającego przynajmniej 3 lata.
3. Ustalenie i wprowadzenie ogólnie obowiązującego systemu punktów kredytowych ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) jako środka ewaluacji rzeczywistego nakładu pracy studentów służącego do promowania mobilności i kształcenia przez całe życie. Punkty mogłyby być zdobywane również poza kontekstem szkół wyższych.
4. Promowanie mobilności i usuwanie wszelkich przeszkód formalnych hamujących jej rozwój: ułatwienie studentom dostępu do oferty edukacyjnej innych krajów, wymiana pracowników akademickich, nawiązywanie współpracy ponadnarodowej w zakresie zapewniania coraz wyższej jakości kształcenia (KRUP 2004: 24).

Sygnatariusze Deklaracji zobowiązali się do realizacji tych celów przy jednoczesnym zachowaniu europejskiej różnorodności społeczno-kulturowej i autonomii uniwersytetów. Postanowiono wypracować wspólne zasady działania i mechanizmy

porównywania rozwiązań wprowadzanych w konkretnych krajach członkowskich, tak aby nieustannie zmierzać do poprawy jakości.

Kolejne dokumenty uściślające konkretne aspekty reformy wydawano z dwuletnią regularnością. W maju 2001 roku po spotkaniu 32 europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego w Pradze wydano Komunikat, w którym postulowano przede wszystkim wdrożenie systemu czytelnych stopni i ułatwienie procesu uznawania poszczególnych kursów i tytułów. Z zadowoleniem zauważono, że przez poprzednie dwa lata podjęto już działania zmierzające do realnego podziału studiów jednolitych na dwa cykle. Ponownie podkreślono konieczność stosowania jednolitego systemu punktacji, promowania mobilności i współpracy na rzecz podnoszenia jakości oraz kształcenia ustawicznego. Do nowości należały punkty dotyczące trzech kolejnych kwestii ideologicznych: po pierwsze promocji europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym polegającego na inicjowaniu nowych programów, kursów i modułów dydaktycznych poświęconych europejskiej tematyce. Po drugie należało rozwijać i intensyfikować współpracę pomiędzy przedstawicielami uczelni a studentami, którzy powinni być traktowani jako kompetentni, aktywni i konstruktywni partnerzy „w działaniach na rzecz ustanowienia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego” (KRUP 2004: 330). Natomiast trzecia kwestia odnosiła się do promocji atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego szczególnie z perspektywy studentów pochodzących z Europy i z innych rejonów świata. Uczelniom zalecono wypracowanie wspólnych ram kwalifikacji i systemu gwarantowania jakości.

Podczas spotkania ministrów w Berlinie w 2003 roku dokonano przeglądu dotychczasowych dokonań, oceniono przebieg Procesu Bolońskiego oraz wskazano nowe ważne aspekty, jak np. relacje istniejące między poziomem kształcenia a badaniami naukowymi. Te drugie uznano za integralną część rzeczywistości szkół wyższych, w związku z czym postulowano wprowadzenie trzeciego cyklu studiów w postaci studiów doktoranckich oraz rozwój nauk interdyscyplinarnych (Kraśniewski 2009). Tak więc dwustopniowy cykl zaproponowany w Deklaracji Bolońskiej został poszerzony o trzeci stopień, co miało przyczynić się do wzrostu atrakcyjności studiów doktoranckich zorientowanych na zapewnienie wysoko wykwalifikowanej przyszłej kadry akademickiej. Zalecono, aby programy nauczania należące do tego cyklu uwzględniały potrzeby rynku pracy i zmieniającej się nieustannie gospodarki. Po raz pierwszy wyraźnie podkreślono znaczenie nauczania języków i rozwijania ich znajomości zarówno poprzez mobilność studentów polegającą na odbyciu określonego okresu studiów za granicą w ramach programów wymiany, jak i w drodze wspierania różnorodności językowej, czyli umożliwienia studentom nauki wszystkich europejskich języków w celu budowania tożsamości europejskiej i zwiększania możliwości zatrudnienia.

Jednocześnie zgodnie z pewną stałą zasadą działania potwierdzono realizację wcześniej ustalonych celów, takich jak mobilność, kształcenie ustawiczne, system

punktów kredytowych, uznawalność dyplomów, ramy kwalifikacyjne i promocja europejskiego wymiaru w szkolnictwie.

Ważny punkt w planowaniu polityki europejskiej stanowiła Deklaracja z Grazu wydana przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersyteckie w 2003 roku. Założono w niej, że do 2010 roku i dalej europejskie uniwersytety staną się fundamentalnym czynnikiem wpływającym na rozwój społeczeństwa europejskiego, będą wspierać ideę Europy Wiedzy opartej na zdolności naukowo-badawczej i edukacji uniwersyteckiej. Rozwój samych uniwersytetów powinien przebiegać zgodnie z podstawowymi wartościami społecznymi: sprawiedliwości i dostępu do edukacji poprzez odpowiedni system stypendiów. W tym ujęciu studentów uznano za pełnoprawnych członków społeczności akademickiej, którzy dzięki uelastycznieniu programów studiów mogą budować swoją wiedzę i umiejętności, korzystając z bogatej oferty programowej. Uniwersytety europejskie miały od tej pory stać się aktywne w skali globalnej, „przyczyniając się do innowacji i trwałego rozwoju gospodarczego”. Ponadto stwierdzono, że „konkurencyjność i doskonałość muszą być zrównoważone ze spójnością społeczną i dostępem. Reformy bolońskie odniosą sukces tylko wtedy, jeżeli uniwersytety sprostają wyzwaniu zarówno globalnej konkurencji jak i zdolności budowania silniejszego społeczeństwa obywatelskiego w całej Europie” (KRUP 2004: 65).

Pomimo ukierunkowania studiów trzeciego stopnia na badania naukowe zalecono, aby studenci wszystkich cykli Procesu Bolońskiego zapoznali się w odpowiednim wymiarze z kontekstem naukowo-badawczym, tak aby mogli oni w przyszłości tworzyć społeczeństwo informacyjne. Wystosowano postulat do europejskich rządów dotyczący konieczności zapewnienia uczelniom warunków do realizowania długofalowej polityki i opracowania samodzielnych mechanizmów współdziałania pomiędzy ich strukturami wewnętrznymi. Zauważono, że w celu poprawy jakości kształcenia musi zostać również stworzony instytucjonalny system monitorowania i oceniania programów nauczania i wszelkich działań dydaktyczno-naukowych. Obok niego powinny funkcjonować zewnętrzne jednolite procedury kontroli jakości, które służyłyby do przeprowadzenia audytu instytucjonalnego, czyli ustalenia, czy monitoring wewnętrzny działa w sposób prawidłowo. Podkreślono wagę mobilności zarówno studentów, jak i pracowników naukowych, przy czym w tym drugim przypadku zalecono wprowadzenie w każdym państwie odpowiednich rozwiązań administracyjno-społecznych odnośnie do kwestii urlopów i ubezpieczeń ułatwiających wyjazdy pracowników w celach dydaktycznych lub naukowych.

W 2005 roku wydano Komunikat z Konferencji w Bergen, w którym po raz kolejny dokonano oceny dotychczasowych efektów wdrażania Procesu Bolońskiego oraz określono najistotniejsze kierunki rozwoju na następne lata, były to: większe powiązanie dydaktyki z badaniami naukowymi, ułatwienie dostępu do edukacji wyższej wszystkim grupom społecznym bez względu na ich sytuację

finansową, dążenie do usunięcia wszelkich przeszkód hamujących mobilność studentów i pracowników oraz nieustanna promocja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Podczas spotkań ministrów w Londynie w 2007 roku i w Leuven w 2009 roku przeprowadzono dokładną analizę wprowadzanych reform, które z lepszym lub gorszym skutkiem funkcjonowały już od kilku lat w rzeczywistości uniwersyteckiej. Przeprowadzone badania w wybranych instytucjach wyższych dowiodły, że stopień ich realizacji w poszczególnych krajach różni się, tak samo jak podejście do nich ze strony różnych grup społeczności akademickiej (Trends IV – Reichert/ Tauch 2005, Crosier i in. 2007). Mając na uwadze wyniki badań zamieszczone w serii publikacji zatytułowanych TRENDS, ministrowie zalecili podjęcie skuteczniejszych działań w zakresie promowania mobilności, zapewniania dostępu do studiów wszystkim grupom społecznym. Dodatkowo podkreślili konieczność ściślejszego współdziałania szkół wyższych z ewentualnymi pracodawcami i innymi partnerami społecznymi, tak aby cały czas wzrastał poziom „zatrudnialności” absolwentów (Margiotta 2014). Postawiono również na dalszą promocję Procesu Bolońskiego poza granicami Unii Europejskiej (Kraśniewski 2009: 11).

Kolejne komunikaty i plany działania uwypuklały najważniejsze w danym momencie kwestie, jak i zmierzały do ulepszenia działań w tych obszarach szkolnictwa wyższego, które wykazywały pewne niedociągnięcia lub braki. W komunikacie z Bukaresztu (2012) zwrócono uwagę na problem kryzysu gospodarczego, w jakim znalazła się Europa, i co za tym idzie, konieczność zapewnienia uczelniom efektywniejszego finansowania zarówno ze środków publicznych, jak i prywatnych. Ministrowie ponownie apelowali do uczelni o tworzenie takich programów nauczania ukierunkowanych na formowanie odpowiedzialnych, krytycznie myślących absolwentów, którzy w przyszłości przyczyniliby się do szybszego wzrostu gospodarczego. Określono kolejne zadania dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, skupiono się na dalszych wytycznych co do jakości kształcenia.

W 2015 roku w stolicy Armenii, Erywaniu doszło do spotkania ministrów, którzy przede wszystkim z satysfakcją wyrazili się o funkcjonowaniu Europejskiego Obszaru, do którego przyłączyło się w sumie 47 krajów o różnych tradycjach i wartościach kulturowo-politycznych. Tylko dzięki wspólnotowemu wymiarowi idei bolońskiej udało się zreformować szkolnictwo wyższe, ujednocając je i wprowadzając przejrzyste i kompatybilne zasady działania. Zdaniem ministrów dokonał się istotny postęp edukacyjny, który należy kontynuować. Znacznie zwiększyła się mobilność studentów i pracowników, prowadzone są badania naukowe nieograniczone granicami państwowymi i – oczywiście – wzrosła liczebność studentów, co było nieodzowne w budowaniu społeczeństwa wiedzy. W dokumencie wyznaczono dalsze cele, które powinny zostać zrealizowane do roku 2020, a są to:

1. poprawa jakości kształcenia poprzez wdrażanie innowacji dydaktycznych, promowanie autonomii studentów, podejścia ukierunkowanego na osobę uczącą się oraz właściwe wykorzystywanie narzędzi technologicznych

w procesie nauczania/uczenia się: „we will encourage and support higher education institutions and staff in promoting pedagogical innovation in student-centred learning environments and in fully exploiting the potential benefits of digital technologies for learning and teaching”³¹,

2. wspieranie „zatrudnialności” absolwentów przez całe ich życie,
3. budowanie systemów edukacyjnych inkluzyjnych, czyli niewykluczających żadnych grup społecznych, a szczególnie tych znajdujących się w gorszym położeniu życiowym,
4. wprowadzanie dalszych koniecznych reform strukturalnych w celu umocnienia roli Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Powyższe punkty stanowią wyzwania dla obecnej polityki Unii Europejskiej w zakresie edukacji. Jak widać, cały czas jest ona zorientowana na dostosowanie kształcenia wyższego do wymogów gospodarki i rynku pracy: należy uczyć tak, aby absolwent znalazł i nieustannie znajdował zatrudnienie. Oczywiście, warto postawić tu pytanie, czy to jest w ogóle możliwe, uwzględniając szybkość z jaką zachodzą w dzisiejszym świecie zmiany w tych dwóch obszarach. Profil kształcenia trudno uzależnić wyłącznie od czynnika „zatrudnialności” z prostego powodu: student rozpoczynający studia licencjackie, na które w danym momencie jest wyraźny popyt na rynku pracy, po trzech latach, kiedy sytuacja odwróci się, może już jej nie znaleźć tak od razu. Bez wątpienia, z korzyścią dla wszystkich będzie kształtowanie w studentach odpowiednich postaw, umiejętności uczenia się oraz umiejętności ogólnych, w tym znajomości języków, dzięki czemu będą oni mogli lepiej poruszać się na rynku pracy, kontynuując edukację przez całe życie.

Proces Boloński został wdrożony we wszystkich państwach UE i poza nią, obejmując prawie całą Euroazję. Badania przeprowadzone w dwuletnich odstępach czasu dotyczące efektów reform oraz nastawienia różnych grup interesariuszy szkolnictwa wyższego dowiodły, że proces ten w poszczególnych krajach zachodził w innym tempie i wiązał się z różnego rodzaju problemami. W ostatnich niespełna dwudziestu latach powstały liczne raporty Grupy Kontynuacji „Follow-up Group” sporządzane w okresach między konferencjami oraz opracowania i różnego rodzaju badania poświęcone rzeczywistym skutkom bolońskich reform i ich efektywności. W dokumentach zatytułowanych Trends przedstawiono bardzo szczegółowo wyniki badań jakościowych i ilościowych wykonanych w wybranych uniwersytetach i szkołach edukacji wyższej w Europie, które obejmowały zarówno ankiety wypełnione przez te instytucje, jak i wywiady przeprowadzone z ich przedstawicielami podczas wizyt zespołu badawczego *in loco* (Reichert/ Tauch 2005, Crosier i in. 2007, Surssock 2015). Wynika z nich, że podejście do Procesu Bolońskiego i jego wdrażanie nie przebiega podobnie w poszczególnych państwach członkowskich,

³¹ http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (dostęp: 27.02.2018).

a wręcz diametralnie się różni. W raporcie Crosiera zauważa się jedną istotną kwestię, że proces ten rozumiany jest niekiedy jako synonim podziału studiów na dwa cykle bez uwzględnienia filozofii reformy i realnej zmiany paradygmatu kształcenia. To oznacza, że w wielu przypadkach szkoły wyższe ograniczyły się do wprowadzenia dwustopniowości poprzez zwyczajne rozbięcie pięcioletnich studiów na dwa cykle: „for many in Europe, the Bologna process has become synonymous with the reform of degree structures” (Crosier i in. 2007: 15). Tym samym nie osiągnięto najważniejszego celu polegającego na ułatwieniu dostępu do studiów drugiego stopnia, ponieważ zasady rekrutacyjne były tak ustalone, że przyjmowani byli głównie absolwenci określonego kursu pierwszego stopnia. W tym kontekście możliwości studentów łączenia lub przechodzenia z jednego kierunku na drugi, czyli zdobywania nowych umiejętności, pozostały na poziomie sprzed reformy bolońskiej, zmieniła się wyłącznie struktura organizacyjna. Nierzadko programy nie zostały dostosowane do krótszego cyklu studiów, tak aby po jego ukończeniu student mógł uzyskać określone kompetencje i na przykład rozpocząć swoją drogę zawodową. Respondenci wskazywali na problem związany z interpretacją Procesu Bolońskiego, niejasne były dla nich przyczyny, dla których tak, a nie inaczej podzielono studia. Reformę traktowano wyłącznie technicznie, właśnie dlatego, że nie odbyła się żadna wcześniejsza debata na temat potrzeb szkolnictwa wyższego. Crosier podkreśla, że większość negatywnych opinii odnośnie Procesu Bolońskiego wyraziły osoby, które nie widziały związku między nim a zmianą paradygmatu kształcenia i ukierunkowania go na osobę studenta: „where negative views on implementation were expressed, these were almost always made by people who made no connection between structural reform and the development of student-centred learning as a new paradigm for higher education” (Crosier 2007: 19). Innymi słowy, wdrożenie trzystopniowego cyklu studiów stało się celem samym w sobie, przy jednoczesnym pominięciu lub zaniedbaniu pozostałych celów, takich jak ukierunkowanie z jednej strony procesu nauczania na studenta i jego potrzeby (Wiberg 2015), z drugiej – na wymogi zmieniającego się nieustannie rynku pracy. Niestety zauważono, że w niektórych instytucjach reforma miała charakter dość kosmetyczny i nie przyniosła oczekiwanych efektów, a wręcz spowodowała poczucie frustracji u pracowników akademickich. Wiele osób wyraziło pogląd, że w Europie rozprzestrzenia się przede wszystkim „boloński język”, a nie idee, które się z nim łączą i które powinny być szerzej omówione. Stąd też pojawiły się różnego rodzaju aberracje, na przykład w Niemczech wprowadzono reformę, nie znosząc istniejącego cyklu studiów jednolitych, we Włoszech nie otrzymuje się wielu kwalifikacji zawodowych po ukończeniu studiów, lecz po zdaniu odpowiedniego egzaminu państwowego, w wielu krajach Europy cały czas utrzymują się pewne narodowe rozwiązania edukacyjne pozostające w sprzeczności z ideą bolońską, a w Rosji wiele do życzenia pozostawia poszanowanie europejskich wartości promowanych eksplícitnie w dokumentach europejskich (Kushnir 2016: 672, Kuzio 2012).

Niemniej nie ulega wątpliwości, że reforma w większym lub mniejszym stopniu została przeprowadzona w całej Europie, wzbudzając przy tym różnego rodzaju emocje. Reforma bolońska stanowi jedno z najważniejszych i największych przedsięwzięć europejskich, zmierzając do ujednoczenia i jednoczesnego zachowania różnorodności kulturowej i językowej specyficznej dla tego kontynentu. Te dwie stojące ze sobą w sprzeczności tendencje stanowią pewnego rodzaju paradoks. Jak zauważają niektórzy badacze, tworzenie jednorodnego społeczeństwa musi zajść poprzez częściowe zniwelowanie różnic (Derrida 1992, Kushnir 2016: 762). W pewnym ograniczonym zakresie cel ten został zrealizowany przy pomocy narzędzi bolońskich. Na zasadach całkowitej dobrowolności państw zbudowano Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, który z pewnością spełnia kryteria zbieżności stosowanych rozwiązań prawno-politycznych (Żyłkiewicz-Płońska 2016), sprzyja mobilności i oferuje wiele możliwości kształcenia dla Europejczyków i osób pochodzących z innych części świata.

Badania nad skutkami i efektywnością Procesu Bolońskiego dowiodły, że zależą one w dużej mierze od cech narodowych systemów edukacyjnych, im bardziej były one odległe od wartości bolońskich, tym mniejszy stopień zbieżności osiągnęły w porównaniu z państwami, którym już wcześniej były one bliskie (Heinze/Knill 2008). Rozbieżności istnieją także na poziomie narodowym, w każdym państwie można wskazać szkoły wyższe lepiej i gorzej radzące sobie z zachodzącymi zmianami. We Włoszech zauważa się pewną heterogeniczność strukturalną na poziomie lokalnym, szczególnie w odniesieniu do osi północ-południe (Agasisti/ Dal Bianco 2006, 2009).

Autorzy raportu *Trends 2015* przeprowadzonego w 451 instytucjach edukacji wyższej z 46 krajów i przy udziale 10 milionów studentów wskazali na bardzo ważne czynniki warunkujące funkcjonowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jakimi są: kryzys ekonomiczny i wzrost deficytu budżetowego niektórych państw, nowe tendencje demograficzne, coraz szybciej zachodzący proces globalizacji oraz rozwój nowych technologii. Głównym problemem pozostaje cały czas bezrobocie absolwentów pogłębione dodatkowo przez mierne wyniki europejskiej gospodarki. Jednocześnie podkreśla się duży wkład uniwersytetów w walkę z tym zjawiskiem poprzez próby dostosowania oferty edukacyjnej do lokalnych potrzeb rynku oraz zwiększenie zaangażowania studentów w proces kształcenia. Istotną kwestią jest też rzeczywisty wzrost mobilności zarówno studentów, jak i pracowników naukowo-dydaktycznych.

Warto zaznaczyć, że wyniki badania *Trends 2015* uwidaczniają z pewnością pewne trendy i nastroje w społeczności akademickiej. Generalnie 59% ankietowanych wyraziło pogląd, że utworzenie europejskiego obszaru przyniosło wyłącznie pozytywne efekty, prawie nikt natomiast nie uznał go za zjawisko wyłącznie negatywne. Trzy cele wskazane w Deklaracji Bolońskiej i późniejszych Komunikatach zostały po 16 latach ocenione jako przydatne: kompatybilność dyplomów

(34% – bardzo przydatne, 24% – do pewnego stopnia); wspieranie jakości kształcenia (28% – bardzo, 24% – do pewnego stopnia); promocja międzynarodowej mobilności (28% – bardzo, 24% – do pewnego stopnia). Natomiast gorzej wypadły takie kwestie jak uznawalność wcześniejszego kształcenia (19% – bardzo, 27% – do pewnego stopnia, 17% – trochę lub w ogóle nieprzydatne); promocja kształcenia ustawicznego (18% – bardzo przydatne, 25% – do pewnego stopnia, 19% – w ogóle nieprzydatne) oraz zwiększenie zatrudnialności (16% – bardzo, 26% – do pewnego stopnia i 20% – w ogóle nieprzydatne).

Odnośnie do przedostatniego punktu warto uwypuklić znaczny udział we wdrażaniu strategii kształcenia przez całe życie ze strony dużych ośrodków uniwersyteckich, gdzie studiuje ponad 25 000 studentów. Aż 74% tego rodzaju instytucji potwierdziło rozwój swojej działalności w tym obszarze, jednostki mniejsze kształcące średnio do 7500 studentów wypadły gorzej, osiągając wynik na poziomie 56%, a jednostki średnie ok. 60%.

Za udaną można uznać koncepcję tworzenia wspólnych programów nauczania, które najwyższy wynik osiągnęły w kategorii studiów magisterskich – 70%, w porównaniu do pierwszego stopnia – 37% i do studiów doktoranckich 44%. To znaczący wzrost poziomu umiędzynarodowienia kształcenia wyższego, który bez wątpienia umożliwia studentom zdobywanie istotnych kompetencji kierunkowych i ogólnych, w tym w zakresie znajomości języków. Dzięki reformie bolońskiej kraje członkowskie dokonały ważnych reform wewnętrznych dotyczących działalności i finansowania szkół wyższych. 13 krajów wprowadziło modyfikacje odnośnie do zasad ich finansowania, 12 zapewniło lepszą kontrolę jakości, 11 zmieniło zasady rekrutacji studentów, a 10 sposób zarządzania, zwiększając autonomię uczelni.

Wyraźnie doceniono programy wspierające mobilność, takie jak Erasmus, dzięki którym studenci z całej Europy mają możliwość odbycia danego okresu studiów w partnerskiej uczelni zagranicznej, co zwiększa ich szanse na rynku pracy. Wymiana pracowników naukowych sprzyja natomiast rozpowszechnianiu się informacji na temat wyników badań i stanu wiedzy.

Pozytywnie oceniono proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego ze względu na jego wpływ na jakość kształcenia, ankietowani uznali, że lepszą jakość uzyskuje się dzięki mobilności studentów – 66%, mobilności pracowników – 44%, współpracy międzynarodowej między jednostkami – 41%, udziałowi studentów obcokrajowców – 40%, współpracy w realizacji badań naukowych – 39%, nauczaniu w języku angielskim – 25%, pozyskiwaniu dodatkowych funduszy – 8%. Natomiast promocja nauki języków obcych uzyskała wynik 7% ankietowanych, a nauczanie w innych językach europejskich niż angielski zaledwie 1%. Na podstawie tych wyników można wysunąć hipotezę, że dydaktyka języków, która znalazła się na dość niskiej pozycji w powyższej klasyfikacji, stanowi obszar zaniedbany. Zdaniem respondentów nie przekłada się ona na realny wzrost jakości kształcenia, a co za tym idzie, należałoby zmienić podejście do tego zagadnienia poprzez

lepszą promocję języków w uczelni i wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań metodologicznych.

Co się tyczy umasowienia edukacji, to raport z 2015 roku potwierdza tę tendencję. 42% instytucji odnotowało wzrost o 10% liczby studentów, 20% instytucji poniżej 10%, a tylko 16% zarejestrowało spadek liczebności studentów. Ciekawym zagadnieniem wydaje się natomiast charakterystyka osób studiujących w Europie: 60% uczy się w pełnym trybie dziennym, a tylko 31% w trybie ograniczonym, łącząc pracę ze studiami. Ponadto 69% szkół wyższych zauważyło wzrost udziału studentów pochodzących z krajów spoza Unii Europejskiej, lecz jedynie 29% zauważyło wzrost liczby studentów z grup społecznych znajdujących się w gorszym położeniu ekonomicznym lub pochodzących z mniejszości etnicznych, co świadczy o konieczności dalszego wdrażania rozwiązań ułatwiających dostęp do edukacji. Coraz większą popularnością cieszą się kierunki zawodowe studiów, a nie ogólnouniwersyteckie: kraje, w których więcej niż 50% studentów decyduje się na tego rodzaju studia to Federacja Rosyjska (73%), Norwegia (70%), Turcja (68%), Francja (65%), Portugalia (57%), Szwecja (57%), Ukraina (57%), a w pozostałych krajach wartość ta osiąga średnio 40–50%. Według raportu ta tendencja zagraża rozwojowi niektórych kierunków studiów uniwersyteckich, jak filologie, pewne dziedziny nauk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych. W związku z czym mogą one zostać przekształcone w kierunki o profilu praktycznym, tracąc tym samym pewien wymiar swojej działalności naukowej. Jako przykład podano sytuację panującą w Wielkiej Brytanii, gdzie mniej popularne dyscypliny tracą swoją niezależność i stają się częścią większych bardziej dochodowych jednostek, co stało się w przypadku antropologii włączonej do turystyki (Surssock 2015: 64).

Odnośnie do systemu punktów ECTS, jednego z pierwszych postulatów zdefiniowanych w Deklaracji Bolońskiej, który został wdrożony u wszystkich partnerów Procesu Bolońskiego, chociaż niekiedy w odmiennych formach, zbadano, czy uczelnie uznają punkty zdobyte przez studentów w innych, w tym zagranicznych, ośrodkach. 81% szkół wyższych zadeklarowało posiadanie przejrzystych wytycznych w tej kwestii, a tylko 7% ma dopiero zamiar to zrobić; 39% podało, że zasady postępowania względem ECTS stanowią integralną część polityki ukierunkowanej na zapewnienie jakości. Niewątpliwie uznawalność kursów i okresów studiów odbytych w uczelniach zagranicznych przyczynia się do wzrostu mobilności studentów, którzy bez obaw o swoją sytuację w uczelni macierzystej mogą zdobywać dodatkowe kwalifikacje poza nią.

Kolejnym zagadnieniem promowanym w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego są efekty kształcenia (*learning outcomes*). 64% instytucji potwierdziło ich pełne wprowadzenie, 32% tylko w przypadku określonych kursów, a 4% nie miało na ten temat zdania. Jednocześnie stwierdzono, że przyczyniają się one do lepszego powtórzenia przerobionego wcześniej materiału – 79%, zwiększenia ogólnej jakości nauczania – 74%, zwiększenia świadomości studentów co do celów

nauczania – 72%, zmniejszenia się liczby dublowanych kursów – 66%, lepszej i efektywniejszej ewaluacji stopni uzyskanych w innych uczelniach – 65%, zmiany stosowanych metod nauczania – 64%. Jak widać, ogólna efektywność tego narzędzia została potwierdzona, choć, analizując wyniki dla poszczególnych państw, można zaobserwować mniejszą zgodność: w Austrii 60% ankietowanych odpowiedziało, że wprowadzenie efektów nie spowodowało zmniejszenia liczby powtarzających się kursów, ani nie spowodowało żadnych zmian metodycznych (Sursock 2015)³².

Na podstawie powyższych danych można śmiało wywnioskować, że wdrażanie Procesu Bolońskiego powiodło się, pomimo istnienia jeszcze obszarów, gdzie wymagane są dalsze modyfikacje i ulepszenia. Z pewnością na wyróżnienie zasługuje promocja mobilności wśród studentów i pracowników naukowych. Możliwość odbycia okresu studiów za granicą lub pobytu naukowo-dydaktycznego w uczelni partnerskiej umożliwia nie tylko zdobycie nowych ważnych doświadczeń, ale również rozwój kompetencji językowych i interkulturowych, co stanowi ważny czynnik korzystnie wpływający na podejmowanie nauki języka obcego. Dzięki mobilności społeczność akademicka z różnych krajów wzajemnie się poznaje oraz nawiązuje współpracę, która trwa niekiedy przez długie lata i owocuje różnymi projektami badawczymi. Z drugiej strony raporty uwidaczniają pewne aspekty negatywne, jak na przykład kwestię mechanicznego podziału studiów jednolitych na dwa cykle bez zagwarantowania studentom odpowiednich kwalifikacji po zakończeniu cyklu pierwszego stopnia, przez co muszą oni kontynuować naukę na tym samym kierunku na drugim stopniu. W rezultacie ich sytuacja nie uległa żadnej zmianie. Co więcej, potencjalni kandydaci na studia magisterskie są odrzucani, ponieważ nie spełniają kryteriów przyjęcia.

Reformy bolońskie wywarły na edukację wyższą ogromny wpływ, powodując również umasowienie wyższego wykształcenia. Zdaniem K. Pawłowskiego „rolę klasy dominującej zaczyna odgrywać klasa »robotników umysłowych« (profesjonalistów mających ukończone studia wyższe), a na margines zaczyna schodzić klasa robotników fizycznych” (Pawłowski 2001: 83). Teza ta dotyczy szczególnie absolwentów studiów pierwszego stopnia, dla których ten trzyletni skrócony okres studiów stał się przepustką do możliwości legitymowania się wykształceniem wyższym.

Pawłowski (2001) zauważa również inną tendencję polegającą na wzroście liczby ogromnych ośrodków uniwersyteckich, gdzie uczy się od 100 do 200 tysięcy studentów, przy jednoczesnym wyodrębnianiu się mniejszych jednostek prestiżowych. Działalność pierwszych z nich można przyrównać do produkcji taśmowej: dla nich student to klient, który wymaga, a na koniec otrzymuje produkt, jakim

³² Dane zaczerpnięte z raportu *Trends VII*, http://media.ehea.info/file/EUA/84/6/EUA-Trends-VII-2015_572846.pdf (dostęp: 1.03.2018).

jest dyplom i odpowiedni tytuł, te drugie nastawione są na kształcenie elit i prowadzenie badań naukowych, choć nierzadko ich głównym celem jest przynoszenie zysku.

Niektórzy badacze podkreślają fakt, że mimo częstego poruszania w dokumentach europejskich kwestii jakości kształcenia, doszło jednak do jej obniżenia i równoległego spadku aktywności naukowej (Kraśniewski 2006, Klimczak 2010). Wynika to z umasowienia kształcenia wyższego, co zresztą stanowiło jeden z istotniejszych celów wyznaczonych przez polityków europejskich zmierzających do utworzenia społeczeństwa wiedzy. Klimczak zwraca uwagę na problem tzw. ukrytego programu odnoszącego się nie do zagadnień oficjalnie zapisanych w programach nauczania, lecz do wszystkiego tego, czego studenci uczą się rzeczywiście w czasie swoich studiów (Meighan 1993, Klimczak 2010: 150). A co wynika z Deklaracji Bolońskiej i pozostałych komunikatów wydanych po konferencjach ministrów? Jakie wartości akademickie widoczne są nawet po ich dość pobieżnej analizie? Otóż oprócz kwestii umasowienia edukacji i stopniowej dewaluacji wartości dyplomów obserwuje się swego rodzaju sprzężenie zwrotne między polityką, ekonomią a nauką (Klimczak 2010: 152). Obecnie funkcjonujący w wielu miejscach algorytm obliczania dotacji publicznej przeznaczonej dla uczelni uzależnia jej wysokość od liczebności studentów. Szkoły wyższe przyjmują zatem jak najwięcej studentów, aby otrzymać jak największe dofinansowanie. W wyniku umasowienia pozostawiać do życzenia może jakość kształcenia, której zapewnienie wielokrotnie wyznacza się jako jeden z podstawowych celów reform.

Co więcej, w dokumentach wyraźnie zaleca się szkołom wyższym wprowadzanie programów nauczania i kursów odpowiadających na potrzeby rynku pracy i gospodarki europejskiej. Oczywiście w przypadku instytucji o profilu praktycznym koncepcja ta wydaje się zrozumiała, jednak uniwersytety spełniały zawsze inną funkcję, nauka i dydaktyka wynikały z autonomicznych decyzji środowiska akademickiego, a nie były narzucane przez polityków. Klimczak podkreśla, że: „z dokumentów bolońskich wynika wprost, że celem dla uniwersytetów ma być wykształcenie absolwenta konkurencyjnego na rynkach pracy, a więc mobilnego, czyli potrafiącego się łatwo przystosować do nowej sytuacji” (Klimczak 2010: 154). Tymczasem rozwój rzeczywistej wiedzy i krytycznego myślenia wymaga zaangażowania, skupienia i czasu. Tworząc programy nauczania na poziomie uniwersyteckim, powinno uwzględniać się przede wszystkim najnowsze zdobycze wiedzy, wyniki badań naukowych i innowacyjne rozwiązania pedagogiczne, a dopiero w drugim rzędzie propozycje ideologiczno-polityczne.

Ukryty program Procesu Bolońskiego wyraża się zarówno w tendencji do umasowienia wykształcenia wyższego, jak i coraz ściślejszego powiązania go z potrzebami rynku pracy i polityki. Obecnie do najczęściej stosowanych w dokumentach europejskich terminów należą „mobilność”, „zatrudnialność”, „konkurencyjność” i „jakość”, które raczej nie kojarzą się bezpośrednio z dyskursem akademickim,

a bardziej z ekonomicznym (Klimczak 2010: 154). Biorąc pod uwagę założenia polityki edukacyjnej, przeciętny absolwent to nie wykształcony intelektualista, lecz osoba do pewnego stopnia przygotowana społecznie i kulturowo do sprawnego poruszania się na rynku pracy, która potrafi dostosować się do zmieniającej rzeczywistości.

Podsumowując, należy dodać, że Strategia Lizbońska i Proces Boloński stanowią niewątpliwie próbę zbudowania gospodarki opartej na społeczeństwie wiedzy, która byłaby konkurencyjna przede wszystkim wobec Stanów Zjednoczonych (Boczkowski 2010). Przyjęto, że realizacja tego celu będzie polegać na przekształceniu i ujednoczeniu narodowych systemów edukacji, głównie szkół wyższych. Zaadaptowano anglosaski model podziału studiów na dwa cykle, z których pierwszych odpowiada trwającemu zazwyczaj 4 lata college'owi ukierunkowanemu na kształcenie ogólne, a drugi uniwersytetowi: *Bachelor* i *Master*. Jednak w Stanach uczelnie, które są finansowane w dużej części ze źródeł prywatnych, dysponują o wiele większymi środkami przeznaczanymi na zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia i wynagrodzeń pracowników akademickich. Studia uniwersyteckie mają charakter elitarny, od czego Europa w pewnym sensie odeszła. Problemy dotyczą z jednej strony sposobów finansowania uczelni, obliczania algorytmów dotyczących wysokości dotacji, zaangażowania zasobów prywatnych, w tym biznesu, z drugiej demografii i zmian społecznych zachodzących w Europie (Klich 2015). Poziom dofinansowania szkolnictwa wyższego cały czas odbiega od zaleceń Komisji Europejskiej, jedynie kraje skandynawskie przekraczają wskazany próg minimalny (Bielecki 2010). Z pewnością dużo zostało zrobione, ale cały czas brak konkretnych propozycji odnośnie do polepszenia sytuacji ekonomicznej uczelni i zwiększenia ich atrakcyjności dla studentów spoza Europy, tak aby mogły one rzeczywiście konkurować z uczelniami amerykańskimi.

5.2. Proces Boloński w Polsce

W 1999 roku Polska była jednym z krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej, dlatego też proces wdrażania reform rozpoczął się dość szybko, wzbudzając od samego początku skrajne emocje zarówno po stronie ich zwolenników, jak i przeciwników. W Polsce (jak również w pozostałych krajach byłego bloku komunistycznego) główny problem dotyczy niedofinansowania edukacji (Bartosik 2004), w tym szkolnictwa wyższego: w 2002 roku, trzy lata po podpisaniu Deklaracji, odsetek PKB przeznaczony na ten cel wyniósł 1,1%, w 2009 – 0,88%, natomiast w 2012 – 0,65%, a w 2015 – 0,72%³³, co świadczy niestety o tendencji raczej spadkowej

³³ Dane zaczerpnięte z oficjalnej strony GUS: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2015-r-,2,12.html> (dostęp: 1.03.2018).

z niewielkim ostatnio wahnięciem w górę. Polski poziom nakładów na szkolnictwo wyższe znacznie odbiega od zaleceń Unii Europejskiej zmierzającej do zwiększenia dotacji publicznych do 3% PKB. Dla porównania w 2012 roku w Czechach przeznaczono na ten cel 1,2% PKB, w Estonii 1,4%, na Słowacji 1%. Niemniej kraje tzw. starej Unii również nie spełniają założonych wymogów finansowych, np.: we Francji osiągnięto poziom równy 1,3%, w Holandii 1,4%, a we Włoszech 0,8%. W większości krajów europejskich prywatne źródła finansowania edukacji wyższej również nie odgrywają istotnej roli, wahają się średnio w okolicy 0,1–0,3% (GUS 2016). Nie ulega wątpliwości, że czynniki finansowe wpływają na jakość przeprowadzanych w Europie reform bolońskich, a ich zbyt niski poziom utrudnia osiągnięcie pożądanej konkurencyjności uniwersytetów wobec reszty świata.

Jednym z głównych celów Strategii Lizbońskiej jest stworzenie społeczeństwa opartego na wiedzy (Furmanek 2004), tym samym zwiększenie odsetka osób legitymujących się wyższym wykształceniem. Polska zajmuje tutaj dość niską pozycję w odniesieniu do pozostałych członków Unii, wykazując jednak tendencję wzrostową: w 2002 roku około 10% populacji stanowiły osoby z wyższym wykształceniem, w 2012 w przedziale wiekowym do 64 roku życia już 21,5%, a w 2016 – 25,2%. Duży skok nastąpił w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku, co można przypisać znacznej zmianie podejścia Polaków do kwestii wykształcenia (GUS 2017)³⁴. Wśród krajów cieszących się największą liczbą osób posiadających dyplom ukończenia szkoły wyższej w przedziale od 25 do 74 lat w 2016 roku znalazły się Finlandia – 39,4%, Wielka Brytania – 38,7% oraz Dania 33,8% i Belgia 33,1%, (Buchner-Jeziorska 2010: 17), poniżej średniej europejskiej rzędu 27% uplasowały się np. Włochy 15,1% (por. też Bini/ Chiandotto 2003), Malta 16,1% i Portugalia 19%³⁵. Dane Eurostatu dowodzą, że szczególnie w ostatnich latach wzrosła liczba osób z wyższym wykształceniem, jest ich znacznie więcej w grupie wiekowej do 54 lat niż w przedziale od 55 do 74 lat. W tym drugim przypadku wartości są niekiedy dwukrotnie mniejsze. Z całą pewnością wykształcenie wyższe stało się ważnym atrybutem dzisiejszego społeczeństwa, a system edukacyjny stara się temu zapotrzebowaniu sprostać, wprowadzając różne udogodnienia i reformy (Lovaglio/ Vittadini 2005)³⁶. Polsce te tendencje nie są obce, a wręcz przeciwnie, w ostatnich latach przybrały na sile, biorąc pod uwagę perspektywy, jakie otworzyły się przed Polakami w ostatnich latach. Możliwość podjęcia studiów lub pracy za granicą

³⁴ Dane zaczerpnięte z oficjalnej strony GUS: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2012-2016,8,6.html> (dostęp: 1.03.2018).

³⁵ Eurostat 2017 [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Share_of_the_population_by_level_of_educational_attainment,_by_selected_age_groups_and_country,_2016_\(%25\).png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Share_of_the_population_by_level_of_educational_attainment,_by_selected_age_groups_and_country,_2016_(%25).png) (dostęp: 1.03.2018).

³⁶ http://outcomes.stat.unipd.it/sites/outcomes.stat.unipd.it/files/1_efficienza_vol8.pdf (dostęp: 6.03.2017).

zachęca do nauki języków, ale także do zdobywania kolejnych dyplomów świadczących o posiadanych kompetencjach.

W tym szerokim kontekście zmian społeczno-kulturowych zachodzących w naszym kraju zaczęto wdrażać reformy bolońskie i Strategię Lizbońską w polskim systemie edukacyjnym, a przede wszystkim w szkolnictwie wyższym. W 2005 roku opracowano dwa ważne dokumenty – Krajowy Program Reform na lata 2005–2008 na rzecz wdrażania postulatów Strategii Lizbońskiej oraz Strategię Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, gdzie za istotny cel uznano właśnie podniesienie poziomu wykształcenia (Buchner-Jeziorska 2010). W maju 2006 roku podzielono Ministerstwo Edukacji Publicznej, wyodrębniając Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które miało od tej pory przejąć kontrolę nad prowadzonymi reformami. Równoległe do Ministerstwa ważną rolę w koordynowaniu Procesu Bolońskiego odegrały inne organizacje działające w tym obszarze, takie jak Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Państwowa Komisja Akredytacyjna, Konferencja Rektorów i, na przykład, Parlament Studentów RP (Kraśniewski 2009, Buchner-Jeziorska 2010). Co ciekawe, jak zaznacza Buchner-Jeziorska istniejące pomiędzy tymi organami relacje i zakres ich kompetencji nie są do końca przejrzyste.

W 2004 roku powstała Rada ds. Procesu Bolońskiego pełniąca funkcję opinio-twórczą i doradczą. Miała ona wspomagać działalność ministra właśnie w kwestiach dotyczących reform bolońskich. W Polsce przez wiele lat działali także konsultanci zagraniczni – eksperci zajmujący się koordynacją wprowadzania zmian proponowanych w Deklaracji i w kolejnych Komunikatach ministrów europejskich. W tym samym roku z inicjatywy Komisji Europejskiej w ramach programu Socrates zaczął działać Zespół Ekspertów Bolońskich złożony z pracowników uczelni, przedstawicieli studentów i doktorantów, którego celem jest przybliżanie społeczności akademickiej założeń Procesu Bolońskiego. Zespół podlega administracyjnie Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Na poziomie poszczególnych uczelni koordynowanie prac leży w gestii specjalnego pełnomocnika albo właściwego prorektora.

Dodatkowo w 2007 roku powołany został przez ministra Polski Zespół Ekspertów odpowiedzialny za promowanie Procesu Bolońskiego w szkołach wyższych. Do jego zadań należy z jednej strony koordynowanie procesu wdrażania punktów ECTS, dwustopniowości studiów, systemu kontroli jakości i programów nauczania opartych na efektach kształcenia, z drugiej – działalność informacyjna polegająca na organizowaniu seminariów, warsztatów i spotkań poświęconych tematyce bolońskiej.

Dwustopniowość studiów wprowadzono w niektórych uczelniach już w roku akademickim 2005/06, ale większość zdecydowała się na ten krok w 2006/07 lub nawet 2007/08. Obecnie obowiązujące regulacje określające również nazwy kierunków wprowadzają wymóg prowadzenia studiów wyłącznie w postaci dwóch cykli: licencjackiego i magisterskiego, z wyłączeniem jedynie kierunków: prawo,

medycyna, psychologia, weterynaria, farmacja, które zachowały cykl jednolity. Wraz z podziałem studiów wprowadzono również suplement do dyplomu i system punktacji kredytowej ECTS. Pod względem prawnym Proces Boloński w Polsce rozpoczął się z chwilą wejścia w życie Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku, zgodnie z którą dwustopniowe studia miały obowiązywać w Polsce od 1 października 2006 roku. Zadanie sprawdzenia rzeczywistego stanu wdrażania reform bolońskich przyznano Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA), odpowiedzialnej również za procedurę akredytacyjną jednostek wyższych. Ustalono, że studia pierwszego stopnia będą trwać 6 semestrów, a czasem 7, co ma miejsce w przypadku studiów inżynierskich, natomiast stopień magisterski od 3 do 4 semestrów. Jednym z najszybciej wprowadzonych narzędzi ujednoczenia systemu szkolnictwa wyższego był system punktacji ECTS, który musiał zacząć działać w momencie przystąpienia Polski do programu Socrates-Erasmus.

Kraśniewski (2009) zaznacza, że w Polsce w wielu przypadkach podział pięcioletnich studiów ograniczył się do technicznego podzielenia istniejącego wcześniej programu nauczania na dwie części, dlatego też oba cykle nie mają charakteru niezależnego, ale wzajemnie się ze sobą łączą. Tym samym studenci po zakończeniu kursu pierwszego stopnia z reguły rozpoczynają studia na tym samym kierunku na drugim stopniu, a dodatkowo zasady rekrutacji utrudniają dostęp do studiów kandydatom „z zewnątrz”, czyli osobom, które ukończyły inne kierunki. Tego rodzaju podejście stoi w sprzeczności z koncepcją Procesu Bolońskiego zmierzającego do zwiększenia drożności między kierunkami i niezależności studiów umożliwiającej podejmowanie nauki na różnych kierunkach zależnie od indywidualnych potrzeb uczących się (Kraśniewski 2009).

Odnosnie do samych studentów, to w Polsce obserwuje się tendencje do kontynuacji nauki i niezaprzestawania jej po zdobyciu dyplomu licencjackiego, można powiedzieć, że prestiż bycia magistra pozytywnie wpływa na poziom wykształcenia.

W 2007 roku, czyli już po ustawowym wprowadzeniu wytycznych bolońskich, w 52 szkołach wyższych zrealizowano badanie, które potwierdziły wdrażanie założeń Procesu Bolońskiego w swojej bieżącej działalności oraz w planowaniu strategii rozwojowych. Przedstawiciele władz uczelni podkreślili dalsze, bardziej pogłębione opracowanie systemu punktacji oraz koncentrację działań długoterminowych na kolejnych punktach reform bolońskich, takich jak kształcenie ustawiczne i europeizacja treści kształcenia. Niemniej zwrócili oni uwagę na brak konkretnych aktów wykonawczych umożliwiających całkowitą realizację studiów dwustopniowych. Połowa ankietowanych wyraziła negatywny pogląd również na temat narzucenia uczelniom „urzędowej listy” kierunków (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego), które ograniczają autonomię uczelni względem tworzenia własnych kierunków. Najczęściej szkoły wyższe przyznały, że wprowadzają zalecenia europejskie, takie jak punkty ECTS, suplement do dyplomu, kontrola jakości kształcenia pod presją uchwalanych przepisów, przez co skupiają się bardziej

na aspektach technicznych reform niż samej ideologii łączącej się z Procesem Bolońskim. Takie podejście powoduje niezrozumienie głównych celów i propozycji rozwiązań ze strony dużej grupy społeczności akademickiej. W opinii wielu osób Proces Boloński to z jednej strony synonim rozbicia studiów jednolitych magisterskich na dwa cykle, z drugiej narzucenie systemu ECTS, którego interpretacja nie zawsze pozostaje zbieżna z wytycznymi europejskimi (Buchner-Jeziorska 2010). Taka sytuacja przyczynia się do niepełnej realizacji reform, co widać w nowo przyjętych programach nauczania i opisach sylwetki absolwenta, gdzie pierwotnie należało przedstawić zakres kompetencji posiadanych przez studentów po ukończeniu danego kierunku. Tymczasem stanowią one nierzadko zbiór ogólnikowych haseł, który zdaniem Buchner-Jeziorskiej można przyrównać do oferty marketingowej (Buchner-Jeziorska 2010: 30).

Wprowadzanie reform bolońskich w Polsce w odniesieniu do poszczególnych jej punktów przebiegało w różny sposób. Odnośnie do punktacji ECTS, to należy tu zaznaczyć, że już na długo przed podpisaniem Deklaracji w niektórych uczelniach funkcjonowało tego rodzaju rozwiązanie zaczerpnięte z modelu anglosaskiego, tak że proces adaptacji systemu europejskiego odbyło się dość sprawnie. W roku akademickim 2002/03 proces ten bardzo przyspieszył, dzięki grantowi uzyskanemu przez ok. 70 polskich szkół wyższych w ramach programu Socrates-Erasmus (Kraśniewski 2009). W 2006 roku wydano rozporządzenie (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia października 2006 roku w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta) zobowiązujące wszystkie uczelnie do stosowania punktacji ECTS w funkcji systemu określającego osiągnięcia studentów począwszy od 1 stycznia 2007 roku. Przyjęto, że jeden punkt ECTS odpowiada średnio 25–30 godzin czasu pracy studenta niezbędnego do uzyskania danego efektu kształcenia. Dodatkowo punkty przyznaje się za zaliczenie przedmiotu, praktyki zaplanowane w programie studiów oraz opracowanie pracy dyplomowej. Nierzadko jednak sposób obliczania punktów dla konkretnego kursu nie wydaje się do końca jasny, został on raczej dostosowany do wymogów programowych, tak aby punktacja za wszystkie zaplanowane w danym roku przedmioty utworzyła właściwy wynik. Mimo że tego rodzaju podejście stoi w sprzeczności z samą koncepcją kredytów udzielanych za realny nakład pracy, jest ono akceptowane, ponieważ umożliwia przeprowadzenie dość łatwej ewaluacji i zachowanie programu, który obowiązywał jeszcze w okresie poprzedzającym reformy. Bez wątpienia ten system oceniania wspiera mobilność, pozwalając na przenoszenie uzyskanych przez studentów punktów z uczelni zagranicznej do macierzystej, dzięki czemu studenci nie muszą zaliczać dwa razy tych samych przedmiotów lub przedłużać okresu studiów.

Co się tyczy kolejnego punktu Deklaracji Bolońskiej – właśnie mobilności – to w Polsce obserwuje się w ostatnich latach wyraźne zintensyfikowanie się tego zjawiska. Coraz większe umiędzynarodowienie polskich uczelni, nieustannie rozwijająca się współpraca z zagranicznymi ośrodkami wpływa korzystnie na jakość

kształcenia w polskich uczelniach. Każdego roku w ramach programu Erasmus podpisane są nowe umowy, a liczba polskich studentów wyjeżdżających za granicę wzrasta. Dane opublikowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji potwierdzają tę tendencję: dla porównania w roku akademickim 2000/01 wyjechało 3691 studentów, w roku 2005/06 już 9974, a w 2014 już 15 517. Początkowo wymiana studencka miała raczej charakter jednokierunkowy, lecz w ostatnich latach zauważa się pewne wyrównanie poziomów: w 2000/01 liczba studentów przyjeżdżających do naszego kraju wynosiła 614 osób, w 2005/06 – 3063, a w 2013/14 – już 11 693³⁷. Polska staje się coraz bardziej atrakcyjnym krajem dla studentów zagranicznych, co spowodowane jest dostosowaniem się uczelni do wymogów Procesu Bolońskiego, wprowadzeniem kursów w języku angielskim, jak i stosunkowo niskimi kosztami życia w porównaniu ze strefą euro. Warto zauważyć także, że obok mobilności studenckiej stale intensyfikuje się międzynarodowa wymiana pracowników naukowych: w 2000/01 wyjechało z Polski 678 osób, w 2005/06 – 1740, a w 2013/14 już 7229. Natomiast, z uczelni zagranicznych przyjechało do Polski 488 osób w 2000/01, 1291 w 2005/06, a dla porównania w 2013/14 już 3558 osób. W przypadku tego rodzaju mobilności, cały czas przeważają osoby wyjeżdżające, ale niewątpliwie liczba osób przyjeżdżających rośnie z każdym rokiem. Celem tego rodzaju wymiany jest nie tylko prowadzenie badań naukowych czy też szkoleń, ale również zajęć dydaktycznych, dzięki czemu polscy studenci mają możliwość bezpośredniego zapoznania się z tym, co dzieje się w zagranicznych ośrodkach. Programy Socrates, Erasmus czy Leonardo można uznać za sukces Procesu Bolońskiego i choć niektórzy badacze wskazują na pewne ich niedociągnięcia (Klimczak 2010), umożliwiają one studentom nie tylko zdobycie nowych doświadczeń akademickich, ale także naukę języka obcego i rozwój umiejętności praktycznych. Studenci odbywający dany okres studiów za granicą muszą zorganizować swój pobyt, poznać strukturę i zasady funkcjonowania uczelni oraz w szerszym ujęciu nauczyć się poruszać w nowym kontekście społeczno-kulturowym, co z pewnością pozytywnie wpływa na ich formację i rozwój kompetencji interkulturowych.

Kraśniewski uwypukla działania podejmowane w ostatnim czasie przez polskie uczelnie i organizacje odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe w celu promowania naszego kraju za granicą. Do życia został powołany projekt „Study in Poland”, który przewiduje realizację następujących założeń: (1) rozpowszechnianie informatora edukacyjnego w języku angielskim, (2) opracowanie odpowiednich portali w Internecie, (3) udział polskich uczelni w targach edukacyjnych, (4) organizowanie corocznych konferencji na temat współpracy edukacyjnej, (5) współpraca z MSZ oraz (6) uruchamianie i poszerzenie oferty studiów w języku angielskim, jak i letnich kursów języka i kultury polskiej (Kraśniewski 2009: 82).

³⁷ Dane Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html> (dostęp: 3.03.2018).

Kolejny punkt reformy bolońskiej przyjęty w polskich uczelniach dotyczy suplementu do dyplomu oraz porównywalnych stopni, czyli samych dyplomów. Wraz z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 lipca 2004 roku wprowadzono obowiązek wydawania przez szkoły wyższe suplementu do dyplomu absolwentom wszystkich kierunków. Jako wzór przyjęto model zaproponowany przez Komisję Europejską, Radę Europy i UNESCO (Kraśniewski 2009: 83). Poprzez ujednoczenie systemu stopni zamierzano uwypuklić znaczenia efektów kształcenia, które powinny być czytelne zarówno za granicą, jak i dla ewentualnego pracodawcy. W 2006 roku weszło w życie rozporządzenie zobowiązujące szkoły wyższe do sporządzenia określonych efektów kształcenia dla każdego przedmiotu znajdującego się w planie studiów oraz do weryfikacji, czy studenci osiągnęli dane efekty³⁸. Tego rodzaju przepisy wyznaczyły nowy kierunek w podejściu do standardów kształcenia: zaczęto odchodzić od narzuconych uczelniom minimów programowych polegających na odgórnym ustaleniu przedmiotów i treści na rzecz pewnej swobody w tworzeniu programów nauczania opartych na szczegółowym zestawie efektów kształcenia. Jednocześnie w Polsce rozpoczęła się w tamtych latach dyskusja na temat samych standardów kształcenia i ich interpretacji. W 2007 roku wydano kolejne rozporządzenie, w którym sprecyzowano ich definicje odnośnie do poszczególnych kierunków oraz przedstawiono listę oczekiwanych efektów niezbędnych do ukończenia studiów oraz kwalifikacje absolwenta³⁹. W dokumencie wymienia się 118 kierunków studiów i wskazuje się standardy dla każdego z nich. Według jego wytycznych odpowiedzialność za zapewnienie wysokiej jakości kształcenia leży po stronie uczelni, którym zaleca się utworzenie własnego wewnętrznego systemu jej monitoringu. Program nauczania musi zagwarantować pełną realizację treści kształcenia określonych w standardach oraz umożliwiać studentowi wybór przedmiotów stanowiących nie mniej niż 30% wszystkich godzin zajęć. Punkt ten świadczy o zmianie paradygmatu nauczania i dostosowaniu go do koncepcji bolońskiej, zgodnie z którą program powinien być zorientowany na indywidualne potrzeby studenta. Mówi się tu także o makrokierunkach, czyli studiach łączonych prowadzonych przez kilka jednostek, co również odpowiada polityce bolońskiej (Rozporządzenie 2007). Co się tyczy zaś nauczania języków, to niestety zwalnia się z zajęć językowych osoby posiadające zaświadczenie o znajomości języka na poziomie wskazanym w standardach.

Akredytację kierunków studiów przeprowadza działająca od 2002 roku Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA). Odpowiada ona za wydanie pozytywnej

³⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia października 2006 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.

lub negatywnej oceny prowadzonych w uczelniach studiów. W przypadku weryfikacji negatywnej minister ma prawo zawiesić rekrutację na danym kierunku i cofnąć uprawnienia do jego prowadzenia. Dodatkowo Komisja rozpatruje wnioski o ustalenie nowych kierunków, wpisując je na listę obowiązujących kierunków studiów. PKA to członek międzynarodowych organizacji akredytacyjnych, takich jak: International Network for Quality Assurance in Higher Education, European Consortium for Accreditation (Kraśniewski 2009: 90).

Następne istotne założenie Procesu Bolońskiego to promowanie idei uczenia się przez całe życie, co ma pomóc w realizacji celu nadrzędnego, jakim jest stworzenie społeczeństwa wiedzy (Kula/ Pękowska 2004). W związku z faktem, że struktura demograficzna Europy, w tym Polski, zmienia się (Klich 2015), zachodzi potrzeba dostosowania edukacji wyższej do wyłaniającej się rzeczywistości, gdzie z jednej strony zmniejsza się udział ludzi młodych, a zwiększa osób w wieku dojrzałym, z drugiej obserwuje się wzrost liczby imigrantów z krajów europejskich i z innych części świata. Na czym polega kształcenie ustawiczne i jakie rozwiązania przyjmuje się w naszym kraju? Przede wszystkim prowadzone są coraz intensywniej studia niestacjonarne, jak np. studia zaoczne oraz różnego rodzaju kursy podypłomowe podwyższające kwalifikacje zawodowe przeznaczone dla osób pracujących. W tym kontekście mieszczą się również zarówno uniwersytety trzeciego wieku i uniwersytety otwarte prowadzące zajęcia dla osób dorosłych chcących poszerzać własne horyzonty poznawcze, jak i kursy dla licealistów lub innych osób przygotowujące do studiów. Oferta edukacyjna wydaje się dość szeroka, spełniając potrzeby dzisiejszego studenta, który niekoniecznie jest młodym absolwentem liceum, ale osobą dorosłą często już pracującą, która zamierza poprawić swoją sytuację na rynku pracy przy pomocy kolejnych dyplomów ukończenia studiów lub kursów szkoleniowych.

Prace związane z opracowywaniem standardów przebiegały niemal równoległe do prac nad Krajowymi Strukturami (Ramami) Kwalifikacji (Kraśniewski 2009: 85). W 2006 roku została powołana Grupa Robocza złożona głównie z ekspertów bolońskich, która miała zająć się przygotowaniem stosownego projektu. W 2007 roku natomiast powołany do życia został Komitet ds. Krajowej Struktury Kwalifikacji, następnie Krajowych Ram Kwalifikacji, czyli KRK. Polskie ramy wzorowano na modelu zaproponowanym w dokumencie europejskim *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005), stanowiącym załącznik do komunikatu z Bergen. Zakłada się, że dzięki KRK wszelkie problemy dotyczące uznawalności wykształcenia i dyplomów zostaną usunięte, a system edukacji wyższej stanie się bardziej jednolity i przejrzysty.

To, co ważne w odniesieniu do sytuacji w Polsce, dotyczy kwestii językowych, bowiem promocja idei wspólnej Europy dokonuje się nie tylko poprzez specjalne kursy, ale również poprzez prowadzenie nauczania przedmiotowego w językach obcych. Ten wymiar edukacji stanowi ważny czynnik w szerzeniu wielojęzyczności

i mobilności studenckiej, dzięki temu zagraniczni studenci nie muszą obawiać się studiów w Polsce ze względu na trudności językowe. Oczywiście przeważają zająć w języku angielskim, traktowanym jako język międzynarodowej komunikacji, ale warto zauważyć, że nie brakuje inicjatyw odnośnie do innych języków, podejmowanych szczególnie przez kierunki językowe. Odpowiednią ofertę kursów prowadzonych w językach obcych podaje serwis informacyjny „Study in Poland” przygotowany w języku angielskim, gdzie ewentualni kandydaci mają możliwość zapoznania się z profilem polskich uczelni, programami nauczania i ogólnymi informacjami o naszym kraju⁴⁰.

Umiejdzynarodowienie polskich szkół wyższych łączy się przede wszystkim ze współpracą międzynarodową w obszarze badań naukowych i dydaktyki. Obecnie uruchamia się nowe kierunki studiów zarządzane wspólnie z partnerami zagranicznymi; rozwija się współpracę w ramach programów, takich jak Socrates-Erasmus, Erasmus Mundus, Erasmus + lub na zasadach ustalonych indywidualnie pomiędzy uczelniami. Nierzadko tego rodzaju działalność przynosi wymierne korzyści finansowe dzięki otrzymywanym grantom i dofinansowaniom.

Nie ulega wątpliwości, że Proces Boloński przyczynił się do poprawienia sytuacji i atrakcyjności polskich uczelni w Europie, biorąc pod uwagę chociażby rosnącą mobilność studentów i pracowników akademickich, coraz częstsze uruchamianie zajęć i całych kierunków studiów w języku angielskim oraz możliwość korzystania z europejskich programów finansowania edukacji i badań naukowych, jak np. program Horizon 2020 opracowany przez Komisję Europejską. Wdrożone do tej pory reformy szkolnictwa wyższego mogą być traktowane w pewnym sensie jako sukces, Polska uzyskała szansę rozwoju własnych uczelni, chociaż wiele kwestii wymaga jeszcze dodatkowych, wewnętrznych działań. Dla porównania jeszcze w 2008 roku polska oferta edukacyjna została uznana przez ekspertów krajów OECD za niezbyt atrakcyjną (OECD 2008, Kowalska 2015).

Boczkowski i Buchner-Jeziorska wskazują na problem dotyczący sytuacji politycznej w Polsce: zmiany ekip rządzących i co za tym idzie nieustanne zmiany wizji, jakie powinno być szkolnictwo wyższe. Abstrahując od narzuconych przez Europę rozwiązań systemowych, każdy nowy rząd w Polsce przedstawia własną koncepcję naprawy tego obszaru, odcinając się nierzadko od polityki poprzednika, co prowadzi do chaosu organizacyjnego i poczucia niepewności po stronie społeczności akademickiej. Propozycje programowe wysuwane przez kolejne ekipy rządzące pozostawiają niekiedy wiele do życzenia pod względem merytorycznym, co więcej nie są konsultowane ze środowiskiem, a mimo to wdraża się je w życie. Najważniejszą jednak kwestią jest to, że „polityka edukacyjna (także wobec szkolnictwa wyższego) nigdy dotychczas nie znalazła się wśród rzeczywistych priorytetów politycznych” (Buchner-Jeziorska/ Boczkowski 2010: 237).

⁴⁰ <http://studyinpoland.pl/en/index.php/education-in-poland> (dostęp: 5.03.2018).

Umasowienie kształcenia wyższego, obserwowane w Polsce i ogólnie w Europie, doprowadziło do dewaluacji dyplomów: coraz liczniejsza grupa absolwentów szkół wyższych nie jest w stanie znaleźć pracy odpowiadającej jej poziomowi wykształcenia, co w perspektywie czasu i zmian koniunkturalnych w gospodarce może okazać się zagrożeniem dla społecznego porządku (Buchner-Jeziorska/ Boczkowski 2010, Pawłowski 2001).

W obecnym kontekście należy się zastanowić nad rolą uczelni – czy mają one być „depozytariuszami kultury i nauki oraz kreatorami wiedzy” (Furmanek 2004: 35), czy też pełnić funkcję szkół niemalże o profilu zawodowo-praktycznym. Bardzo szybko zmieniająca się sytuacja na rynku pracy stawia ciągle nowe wymagania wobec systemów edukacyjnych, ale czy bezkrytyczne przyjmowanie tego wyzwania przez szkoły wyższe to właściwe rozwiązanie problemów. Z pewnością droga do sukcesu powinna być wypośredkowana pomiędzy dwoma skrajnymi tendencjami, a idea uniwersytetu Humboldta zachowana szczególnie od pewnego poziomu kształcenia.

5.3. Nauczanie języków obcych w szkole wyższej

Polityka językowa w Europie – prowadzona zarówno przez Unię Europejską, jak i Radę Europy – jest ukierunkowana, jak już zostało to podkreślone we wcześniejszym rozdziale, na promowanie wielojęzyczności i różnokulturowości, tak aby z jednej strony rozwijać świadomość własnej różnorodności wśród Europejczyków, z drugiej budować społeczeństwo europejskie nieograniczone narodowymi granicami państw. Pojęcie polityki językowej rozumiane jest głównie jako szereg specyficznych zachowań, poglądów, stereotypów, poglądów na temat języka i jego roli oraz religijno-historycznych uwarunkowań towarzyszących danemu językowi (Schiffman 1996, Gâz 2011). Polityka językowa wyraża się w podejmowanych decyzjach prowadzących do osiągnięcia założonych celów, często o charakterze ideologicznym (Cooper 1989). Zarówno Rada Europy, jak i Komisja Europejska opublikowały w ostatnich trzydziestu latach znaczną liczbę dokumentów, zaleceń i rekomendacji ukierunkowanych na promowanie wielojęzyczności, a jedną z ważniejszych ról w realizacji tych celów przydzielono instytucjom edukacyjnym, w tym głównie szkołom wyższym. W większości dokumentów podkreśla się znaczenie mobilności, dzięki której studenci mają możliwość nabycia kompetencji interkulturowo-komunikacyjnych. Towarzysząca jej nieodzownie nauka języków sprzyja wzajemnemu rozumieniu się, wzmacnia więzi pomiędzy odmiennymi kulturowo państwami europejskimi. Jest również okazją do nawiązania dialogu prowadzącego do integracji kulturowo-społecznej. Uczelnie europejskiej otrzymały zadanie wspierania tego procesu, stając się współodpowiedzialne za tworzenie polityki językowej poszczególnych państw.

W obecnej sytuacji intensyfikacji procesu integracji europejskiej, globalizacji gospodarczej i społeczno-kulturowej, rosnącej mobilności społecznej oraz wdrażanych w obszarze edukacji reform, nauka języków stała się istotnym narzędziem politycznym jednoczącym Europę. Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie w 2002 roku za cel polityki językowej uznano promocję różnojęzyczności, czyli urozmaicenie repertuaru językowego mieszkańców starego kontynentu (Cybulska 2009). Termin ten różni się pod względem znaczeniowym od terminu wielojęzyczności (*multilingualism*), gdyż obejmuje aspekty psycholingwistyczne łączące się z osobą użytkownika języka. W literaturze socjolingwistycznej pojęcie wielojęzyczność odnosi się zazwyczaj do występowania na danym obszarze więcej niż jednego języka (Beacco/ Byram 2007, Cybulska 2009). Jednak jeśli dotyczy właśnie osoby posługującej się wieloma językami, mówimy o wielojęzyczności indywidualnej albo o różnojęzyczności. Należy oddzielić zatem wielojęzyczność w sensie geograficznym od tej indywidualnej rozumianej jako atrybut jednostki. Polityka Unii Europejskiej ukierunkowana została na rozpowszechnianie różnorodności językowej w tym drugim znaczeniu, tak aby coraz więcej Europejczyków potrafiło porozumiewać się na różnym poziomie biegłości co najmniej dwoma językami obcymi.

Rok 2001 został ogłoszony Rokiem Języków (Reccommendation 1539/2001), w związku z czym podczas konferencji w Berlinie opracowano Deklarację Berlińską, w której podkreślono wagę nauki języków obcych w szkolnictwie wyższym dla integracji europejskiej. Autorzy dokumentu zalecili uczelniom nawiązanie międzynarodowej współpracy w celu „rozwijania wielojęzycznej kompetencji studentów, interkulturowej wiedzy i umiejętności” (Cybulska 2009a: 102). Oczywiście wskazali działania służące do realizacji tych założeń, takie jak: (1) przygotowanie szerokiej oferty językowej w ramach studiów pierwszego stopnia, (2) tworzenie przestrzeni sprzyjającej samodzielnej nauce języków, np. w formie kursów e-learningowych, (3) wspieranie współpracy międzynarodowej, (4) opracowanie kursów i czasem całych programów nauczania w językach obcych. W przyjętej Deklaracji zaakcentowano konieczność nieustannego podnoszenia jakości kształcenia językowego w oparciu o dostępne już dokumenty w kwestiach językowych.

Stąd też zarówno Europejski System Opisu Kształcenia Językowego jak i zalecenia unijne stały się punktem odniesienia dla formułowania programów nauczania języków, ujednoclenia poziomów biegłości językowej i ewaluacji kompetencji osób uczących się w instytucjach edukacji wyższej. Kursy językowe planuje się w sposób przejrzysty i zgodny z przyjętymi normami, tak że są one obecnie czytelne dla wszystkich grup interesariuszy, np. dydaktyków, nauczycieli, studentów, pracodawców. Ważnym narzędziem okazał się także *Przewodnik polityki językowej w Europie (Guide for the Development of Language Policies in Europe)* którego główne zadanie polega na wspieraniu instytucji edukacyjnych we wdrażaniu polityki wielojęzyczności (Beacco/ Byram 2007). W pierwszym rządzie przedstawiono w nim definicje istotnych pojęć stosowanych w dokumentach unijnych oraz objaśniono

najważniejsze zagadnienia. Dodatkowo przeprowadzono analizę dotychczasowych projektów europejskich, wyodrębniono główne problemy i zaproponowano możliwe rozwiązania. Odnośnie do samych szkół wyższych ponownie podkreślono ich rolę w promowaniu rzeczywistości wielojęzycznej, które nie powinno ustawać po zakończeniu studiów, lecz wpisywać się w ramy kształcenia ustawicznego. Tym samym przypisano uczelniom odpowiedzialność za uświadamianie studentów w kwestii znaczenia znajomości języków w ich przyszłym życiu prywatnym i zawodowym. Jednocześnie stwierdzono, że nauka języków powinna mieć charakter ciągły: zacząć się w wieku szkolnym i trwać przez całe życie (Cybulska 2009).

Kolejny ważny dokument pt.: *Uniwersytety i polityka językowa w Europie (Universities and language policy in Europe. Reference document)* wydany przez Europejską Radę Językową omawia cele, metody i strategie stanowiące wytyczne dla władz szkolnictwa wyższego. Za cele uznano budowanie odpowiednich kompetencji u studentów w zakresie strategii działania, komunikacji interkulturowej i różnorodności. W związku z czym wskazane jest, by studenci uczyli się przynajmniej dwóch języków obcych, wśród których powinny się znaleźć język angielski, inne języki, języki regionalne lub mniejszościowe oraz by uczelnie dbały o zachowanie ciągłości kształcenia. Wymienione w dokumencie metody mają pomóc w realizacji tych założeń, a są to: promowanie interdyscyplinarności i uczenia się przez całe życie, bogata oferta językowa, mobilność, przeprowadzanie badań naukowych, a także wprowadzanie przejrzystych metod oceniania. Co się tyczy strategii, mają one służyć planowaniu działań zmierzających do realizacji wyznaczonych przez uczelnie celów i właściwe zastosowanie metod (Cybulska 2009).

W ostatnich niemal dwudziestu latach, jak dowodzą przeprowadzane regularnie badania (Crosier i in. 2007, Sursock 2015), obserwuje się nieustanną intensyfikację zjawiska mobilności: dzisiaj odbycie okresu studiów za granicą nie wydaje się już szczególnym osiągnięciem, a wręcz stało się dość powszechne. Programy takie jak Erasmus, Socrates, Leonardo, EILC, LLP przyczyniają się do internacjonalizacji ośrodków akademickich, umożliwiając zacieśnianie współpracy między nimi, budowanie wspólnej przestrzeni dydaktycznej oraz realizowanie projektów naukowo-badawczych. Ten międzynarodowy aspekt szkolnictwa wyższego poszerza się coraz bardziej o kraje spoza Unii Europejskiej i samej Europy, o czym świadczy coraz większa popularność programów Erasmus Mundus lub Marco Polo (Semplici/ Tronconi 2011). Rocznie dziesiątki tysięcy studentów wyjeżdżają na studia do innego kraju europejskiego, korzystając z powyższych programów: przy pomocy otrzymanych stypendiów i własnych środków wynajmują mieszkania lub miejsca w akademikach, korzystają z różnego rodzaju usług, biorą aktywny udział w życiu społecznym kraju docelowego. Ci młodzi ludzie, studiując za granicą, rozwijają swoje kompetencje językowe, komunikacyjne i interkulturowe, które nie tylko zwiększają ich szanse na rynku pracy, ale także pomagają im stać się prawdziwymi Europejczykami. Wymiana akademicka obejmuje obok studentów pracowników

naukowo-dydaktycznych, którzy mają możliwość wyjazdu do uczelni partnerskiej w celu poprowadzenia tam zajęć, udziału w konsorcjach badawczych, odbycia stażu itp. Wprowadzane są na bieżąco stosowne rozwiązania prawno-administracyjne, tak aby jak najlepiej uprościć procedury związane z przemieszczaniem się, szczególnie wobec osób pochodzących spoza Unii Europejskiej.

Nie ulega wątpliwości, że mobilność stanowi ważny atrybut środowiska akademickiego, korzystnie oddziałując na nawiązywanie współpracy, tworzenie nowych wspólnych kierunków studiów oraz w szerszym kontekście na budowanie integracji europejskiej. Narzędzia wspomagające mobilność to system punktacji ECTS, suplementy do dyplomów i ujednolicone cykle studiów, dzięki którym osiągnięcia każdego studenta zostają właściwie udokumentowane i mogą być poprawnie zinterpretowane w uczelni zagranicznej i macierzystej. Niemniej najważniejszym warunkiem mobilności jest znajomość języka obowiązującego w kraju docelowym na określonym poziomie biegłości, co w przypadku szkolnictwa wyższego oscyluje zazwyczaj pomiędzy B1 a B2, bowiem tylko taki stopień zaawansowania umożliwi uczestniczenie w zajęciach merytorycznych (Semplici/ Tronconi 2011). Oczywiście, abstrahując od faktu, że wiele uczelni oferuje obecnie zajęcia w języku angielskim (Komorowska 2007, Duszak 2009, Meyer i in. 2013), dzięki czemu studenci mogą uniknąć pewnych trudności językowych, znajomość danego języka ułatwia codzienną interakcję z rodzimymi użytkownikami języka, nawiązywanie relacji międzyludzkich i ogólne poruszanie się w kraju docelowym. Istnieje pogląd, że tak naprawdę ze względów ekonomicznych wystarczyłoby uczyć wyłącznie języka angielskiego (Wilczyńska 2007), który wydaje się powszechnie używany i rozumiany w krajach nieanglojęzycznych, ale to zakładałoby prowadzenie jeszcze większej liczby kursów w języku angielskim, przez co pozycja języków narodowych w środowisku akademickim byłaby zagrożona. Jak podkreśla Wilczyńska, nierzadko sami uczący się są przekonani, że do właściwego funkcjonowania w dzisiejszym świecie potrzebny jest wyłącznie język angielski, który dominuje medialnie i kulturowo. Nie dziwi zatem kierunek językowej polityki europejskiej zorientowanej na promowanie wielojęzyczności, której celem jest niedopuszczenie do całkowitej przewagi jednego języka w różnych obszarach życia społecznego. Pod względem ideologicznym zmierza się do budowania Europy różnorodnej językowo i kulturowo, która będzie wyróżniała się swoim niepowtarzalnym charakterem (Urbanikowa 2007: 51).

Obecnie, aby móc wyjechać do krajów Unii Europejskiej w ramach programów mobilności akademickiej, należy udokumentować znajomość danego języka: odbyć odpowiednie kursy, legitymować się certyfikatem językowym, lub też posiadać językowe wykształcenie kierunkowe. Można powiedzieć, że promując mobilność, promuje się naukę języków, którą studenci muszą rozpocząć przed wyjazdem, czy to w ramach oferty edukacyjnej uczelni, czy też na własny rachunek, tak aby odpowiednio przygotować się do studiów za granicą.

W świetle aktualnej polityki europejskiej i wprowadzanych reform bolońskich szkoły wyższe zostały zobowiązane do upowszechniania nauki języków obcych oraz podnoszenia ich rangi poprzez organizowanie właściwej liczby godzin dydaktycznych i obliczanie odpowiadającej im punktacji ECTS, rozwijanie platform e-learningowych oraz wspieranie nowoczesnych form nauczania, na przykład z udziałem rodzimych użytkowników języka (Piasecka 2009, Urbanikowa 2007).

Założenia europejskiej polityki językowej w odniesieniu do szkolnictwa wyższego przedstawiono już w Komunikacie berlińskim z 2003 roku, w którym ministrowie potwierdzili, że: „w ramach wspólnych programów studiów należy przewidzieć dłuższy okres studiów za granicą, jak również uwzględnić kwestię różnorodności językowej i umożliwić naukę języka obcego, aby studenci mogli maksymalnie rozwinąć swe możliwości, jeśli chodzi o tożsamość europejską, obywatelstwo europejskie i zatrudnialność” (Komunikat berliński, 2003: 6).

W raporcie powstałym w 2001 w wyniku badań przeprowadzonych przez ekspertów społeczności akademickiej za najważniejszy cel uznano poprawę jakości kształcenia językowego w szkołach wyższych poprzez stworzenie jednolitych standardów nauczania obowiązujących w całej Europie w zakresie projektowania kursów, określania kompetencji językowych, współpracy z absolwentami i pracodawcami, prowadzenia szkoleń dla nauczycieli akademickich, organizacji wyjazdów zagranicznych dla nauczycieli i studentów oraz uznawania zdobytych za granicą stopni i kwalifikacji. Ponadto zalecono, aby system zarządzania kształceniem językowym opierał się na jednolitych kryteriach oceniania i był budowany przy pomocy międzynarodowych ekspertów (*Quality Enhancement Synthesis Reports* 2001, Piasecka 2007)⁴¹.

Tym samym uczelniom powierzono istotne zadanie promowania wielojęzyczności drogą zapewnienia studentom wszystkich kierunków zarówno dostępu do kursów językowych w ramach ich programów studiów, jak i możliwości odbycia określonego okresu studiów w wybranym kraju europejskim. W europejskim dokumencie *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym – kluczowy element procesu integracji europejskiej* zawarto najważniejsze postulaty dotyczące polityki językowej, takie jak konieczność kształcenia kompetencji komunikacyjnej w zakresie kilku języków oraz umiejętności samodzielnego uczenia się, dzięki czemu zwiększą się szanse zatrudnienia absolwentów szkół wyższych nie tylko we własnym kraju, ale w całej Unii (Urbanikowa 2007). Studentów postrzega się jako niezależne, samodzielne jednostki, które biorą aktywny udział w procesie kształcenia i są odpowiedzialne za własny proces uczenia się. Kompetencje językowe uznano za kluczowe zarówno dla rozwoju osobistego, jak i budowania zintegrowanego społeczeństwa europejskiego. Według badaczy wchodzi one w zakres tzw. *transferable skills*, czyli umiejętności nabywanych dodatkowo obok umiejętności

⁴¹ <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/SP3%20synthesis%20report.pdf> (dostęp: 9.03.2018).

praktycznych i merytorycznych związanych z kierunkiem studiów (Klemencic 2006, Piasecka 2007, Fedeli i in. 2017). Stąd też Rada Języków (European Language Council) oraz założona w 1991 w Strasburgu Konfederacja Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych (European Confederation of Language Centres in Higher Education) wspólnymi siłami przygotowały *Europejskie portfolio językowe* i *Biografię* dla szkół ponadgimnazjalnych i wyższych służące do dokumentowania przez użytkowników własnych osiągnięć i poziomu biegłości w ramach poszczególnych sprawności. W powyższych publikacjach wskazuje się na konieczność samodzielnej nauki, która jest szczególnie ważna w przypadku języków:

autonomia to umiejętność przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się. Wyraża się ona w zdolności do pracy samodzielnej oraz do wykonywania różnych zadań w sposób elastyczny i nieszablonowy. Osoby dążące do postawy autonomicznej nie polegają we wszystkim na nauczycielu, starają się same podejmować decyzje dotyczące procesu uczenia się, potrafią same wyznaczać sobie cele, planować sposoby ich realizacji i dokonać ewaluacji tego, co udało im się osiągnąć (*Europejskie portfolio językowe dla uczniów ponadgimnazjalnych i studentów* 2006: 29).

Definicja ta w pełni odpowiada potrzebom studentów, którzy powinni optymalnie wykorzystać okres studiów, właściwie planując rozwój własnych kompetencji kierunkowych i ogólnych.

Wytyczne europejskie co do kształcenia językowego w szkołach wyższych są dość przejrzyste i można je podsumować w następujący sposób:

1. promocja wielojęzyczności,
2. dostęp do różnorodnych kursów i modułów językowych dla studentów wszystkich kierunków studiów,
3. odpowiedni system punktacji ECTS wliczony w program studiów,
4. wprowadzenie zasad ewaluacji i wyznaczników poziomów biegłości językowej zgodnych z obowiązującymi dokumentami europejskimi, np.: ESOKJ, *Portfolio językowe, Dossier, Paszport*,
5. zatrudnianie wysoko wykwalifikowanych lektorów i nauczycieli języków obcych z odpowiednim wykształceniem pedagogicznym.

Wdrażane powszechnie rozwiązania mają z jednej strony przyczynić się do ujednolicenia edukacji językowej w uczelniach wyższych, z drugiej ułatwić transfer punktów zaliczeniowych w przypadku zmiany uczelni lub wyjazdu w ramach programów mobilności akademickiej.

Pierwszy punkt został już szeroko omówiony w rozdziale poświęconym ogólnym zagadnieniom z zakresu polityki językowej. Drugi punkt dotyczy bezpośrednio przedmiotu kształcenia, czyli języka i jego wariantów, na które winno się

kłaść nacisk w uczelniach ze względu na specyficzne potrzeby studentów (Jedynak 2017, 2018). Obok ogólnych kursów językowych zorientowanych na budowanie zintegrowanych kompetencji organizowane są kursy języka specjalistycznego łączące się tematycznie z danym kierunkiem studiów (Begotti 2000, S. Grucza 2007, 2009, Harbig 2008, Räisänen/ Fortanet 2008, Wilkinson 2008, Komorowska 2009a, 2009b, Łuczak 2009, Semplici/ Tronconi 2011, Meyer i in. 2012, Kaliska 2018). Glottodydaktyka specjalistyczna zorientowana na cele zawodowe stanowi dość szerokie zagadnienie, którego rosnąca popularność również w społeczności akademickiej wynika z „globalnych potrzeb komunikacji profesjonalnej” (S. Grucza 2007: 7). Studenci jako przyszli pracownicy m.in. międzynarodowych firm i instytucji muszą nieustannie budować zestaw własnych narzędzi językowych, aby móc właściwie poruszać się w środowisku pracy. W związku z tym szkoły wyższe oprócz kursów ogólnojęzykowych opracowują szeroką ofertę kursów i modułów specjalistycznych lub zajęć kierunkowych prowadzonych w języku angielskim lub innym języku obcym (Gajewska 2008, Donesch-Jeżo 2008).

Trzecia kwestia odnosi się do reguł obliczania punktacji ECTS, w których należy uwypuklić rangę zajęć językowych. Z założenia punkty powinny odzwierciedlać rzeczywisty nakład pracy studenta niezbędny do ukończenia i zaliczenia kursu. Jak zaznacza Urbanikowa (2007), nabyte przez studentów kompetencje muszą zostać formalnie ocenione, a uzyskane wyniki zaliczać się do ogólnej punktacji w ramach programu studiów. Nauka języków nie może być spychana na drugi plan w wyniku przypisania jej zbyt małej liczby punktów, przez co studenci nie przywiązują do niej odpowiedniej wagi. Mechanizm kredytów ECTS, tak jak ogólnie rozumiana polityka językowa przyjęta w danej szkole wyższej, po pierwsze motywują studentów do podejmowania się nauki języków obcych, po drugie uświadamiają im jej znaczenie w perspektywie ich przyszłych możliwości zawodowych.

Co się tyczy czwartej kwestii, to istotnym krokiem ku ulepszeniu i ujednoliceniu zasad postępowania w opracowywaniu programów nauczania i sylabusów było przyjęcie za punkt odniesienia Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (2003). Dzięki temu proces kształcenia językowego zarówno w przypadku lektoratów, jak i kierunków językowych przebiega harmonijnie w większości uczelni europejskich, a przyjęty system ocen i poziomów biegłości pozostaje zbieżny i przejrzysty. ESOKJ wraz z *Europejskim portfolio językowym* okazał się także przydatnym narzędziem w wyznaczaniu ogólnych standardów nauczania i poziomów biegłości językowej również w odniesieniu do języków specjalistycznych związanych ze sferą zawodową użyć języka (Räisänen/ Fortanet 2008).

Przedstawiona w dokumencie językowa kompetencja komunikacyjna składająca się z określonych kompetencji składowych obejmuje możliwe sfery posługiwania się językiem i sprawności osoby uczącej się. Autorzy programów nauczania, nauczyciele i lektorzy języków obcych mogą podejść do tego materiału selektywnie, wybierając te elementy, które odpowiadają potrzebom ich studentów. Warto

dodać, że pomimo wyszczególnienia w ESOKJ określonych kompetencji tworzą one zintegrowaną wzajemnie uzupełniającą się całość (Pluta 2008), kontinuum kompetencyjne, którego granice pomiędzy obszarami wiedzy i umiejętności nie są wyraźnie wyznaczone.

Odnośnie do ostatniego, piątego punktu zaleca się uruchamianie w szkołach wyższych odpowiednich studiów podyplomowych, a także kursów szkoleniowych w ramach kształcenia ustawicznego w celu przygotowania kadry dydaktycznej potrafiącej sprostać potrzebom szkolnictwa wyższego oraz innych instytucji edukacyjnych (Urbanikowa 2007: 55). Biorąc pod uwagę fakt, że akademicy nauczyciele języków muszą wykazać się kompetencjami językowymi nie tylko w zakresie języka ogólnego, ale także w zakresie języków specjalistycznych wymagających zastosowania również stosownych innowacyjnych strategii dydaktycznych, powinni oni regularnie brać udział w szkoleniach, kursach uzupełniających, konferencjach naukowych. Ich pracodawcy, czyli szkoły wyższe, w sposób szczególny muszą zadbać o organizację tego rodzaju form kształcenia, aby ułatwić im realizację tych trudnych zadań. Zawodowe przygotowanie nauczycieli języków obcych w ramach programu uczenia się przez całe życie to jedno z ważniejszych założeń europejskiej polityki zmierzającej do ujednoczenia i modernizacji systemu edukacyjnego. Rola dzisiejszych nauczycieli nie polega na przekazywaniu wiedzy językowej, lecz na pośredniczeniu między dwiema kulturami, przybliżaniu zagadnień europejskich, uświadamianiu studentom znaczenia języków w zglobalizowanym świecie oraz przygotowaniu ich pod względem językowym do wykonywania przyszłej pracy. W ostatnich latach powstało szereg prac zarówno o profilu teoretycznym, jak i empirycznym, w których omawia się zagadnienia z zakresu metodologii i jakości kształcenia (także ustawicznego) oraz kompetencji specyficznych dla nauczycieli języków, w tym nauczycieli akademickich (por. Crandall 1998, Dolci 2000, Celentin 2000, Drożdżiał-Szelest 2007, Niżegorodcew 2007, Piasecka 2007, Lavinio 2008, Gajewska 2008, Maggini 2011, Jedynak 2017, 2018, Besozzi 2006 itd.). Rezolucja europejska R(98)6 podkreśla konieczność podniesienia standardów i efektywności kształcenia nauczycieli, których dzisiejsze kompetencje powinny obejmować obok wysokiego stopnia znajomości języka komponenty interkulturowo-mediacyjne pedagogiczne oraz psychologiczne. Według jej zapisów jednostki odpowiedzialne za politykę edukacyjną państw członkowskich powinny: „provide all future teachers of modern languages with a high standard of training which strikes a proper balance between study of academic subjects and professional preparation”, jak i „promote, in the design of teacher training courses, the elaboration of precise and coherent objectives in the form of a set of core competences which include linguistic, intercultural, educational and psychological components” (R(98)6, s. 36, Drożdżiał-Szelest 2007: 246)⁴². Co więcej, w tego rodzaju edukacji

⁴² Rezolucja nr R(98)6: <https://rm.coe.int/16804fc569> (dostęp: 9.03.2018).

należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie postaw autonomicznych wspartych znajomością strategii uczenia się i gotowością do stosowania nowych technologii w codziennej praktyce, dzięki czemu nauczyciele stają się świadomi konieczności uczenia się przez całe życie: „the ‘learning to learn’ dimension (...) assists life-long development of plurilingualism; the use of modern technology, so that teachers acquire the ability and confidence necessary to make flexible use of it in their day-to-day classroom practice and their professional lives” (R(98)6: 36–37).

Kompetentność nauczycieli i lektorów przekłada się na jakość programów nauczania i zajęć językowych, co ma z kolei wpływ na motywację studentów i ich czynny udział w procesie glottodydaktycznym, dlatego też tak ważna jest kwestia właściwego kształcenia nauczycieli języków i dbania o ich nieustanny rozwój zawodowy. Jednocześnie praca nauczyciela języków obcych w uczelni uwarunkowana jest szeregiem czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Do tych pierwszych należą decyzje programowe i specyficzny charakter uczelni, do tych drugich zalecenia europejskie i ministerialne, ale również wymogi rynku pracy (Cieciora 2009: 269). To wszystko wpływa na specyfikę przedmiotu nauczania, czyli wybór zagadnień językowych oraz przyjętą metodologię.

Nauczanie języka w szkole wyższej może być źródłem satysfakcji zawodowej, ponieważ z jednej strony zadania dydaktyczne stojące przed nauczycielem stanowią dla niego ciekawe wyzwanie, a z drugiej osoby uczące się to dorośli posiadający już pewną wiedzę i umiejętności, dzięki czemu proces nauczania przebiega dość sprawnie.

Omawiając charakter kształcenia językowego w szkołach wyższych, należy określić jego swego rodzaju dychotomiczny podział. Z jednej strony dokonuje się ono w ramach lektoratów zorganizowanych przez wewnątrzuniwersyteckie szkoły lub centra języków obcych, z drugiej w dużej mierze organizowane jest przez kierunki językowe, takie jak filologie, neofilologie i kierunek lingwistyka stosowana, które w dużym stopniu zorientowane są na kształcenie nauczycieli języków obcych, tłumaczy lub ostatnio mediatorów kulturowych (Duszak 2009). Dodatkowo przygotowują one niekiedy kursy, moduły języków specjalistycznych, a nawet lektoraty przeznaczone dla studentów innych kierunków w stopniu zależnym od przydzielonych im przez uczelnie zadań. Zatem wydaje się, że szkoły wyższe są odpowiednio przygotowane do kształcenia językowego studentów pod względem programowym i organizacyjnym. Pracują tam osoby, które nie zajmują się tylko nauką języka, ale prowadzą badania w tym zakresie, rozwijają swoje kompetencje, nieustannie doszkalając się. Rośnie popularność kursów dla celów zawodowych, które opracowuje się na wysokim poziomie zarówno w centrach czy szkołach językowych, jak i w jednostkach o profilu filologicznym (Gajewska 2008). Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi absolwent studiów I stopnia powinien znać język przynajmniej na poziomie B2, a dodatkowo mieć pewne kompetencje w zakresie języka specjalistycznego ze swojej dziedziny (Cieciora 2009).

Wszystkie formy edukacji językowej regulują ministerialne standardy kształcenia obowiązujące od roku akademickiego 2007/08 (Łuczak 2009), które określają minimalny poziom kompetencji, punktację ECTS, liczbę godzin językowych. W przypadku studiów pierwszego stopnia studenci, aby móc pomyślnie zakończyć ten etap, muszą odbyć co najmniej 120 h zajęć lektoratowych, osiągnąć poziom B2 według ESOKJ oraz nabyć pewne kompetencje w zakresie języka specjalistycznego związanego ze studiowaną dziedziną (Cisowska 2012). Obecnie obok tradycyjnych zajęć w klasie dość intensywnie rozwijają się e-lektoraty, dzięki czemu studenci mogą uczyć się języka, który, na przykład, opanowali już na pewnym poziomie, samodzielnie pod zdalną kontrolą lektora. Popularne są również formy mieszane tzw. *blended learning*, które polegają na proporcjonalnym połączeniu pewnej liczby godzin w klasie z godzinami pracy zdalnej. Do najbardziej rozpowszechnionych platform e-learningowych należą *WebCT*, *Blackboard* oraz *Moodle*, przy czym ta ostatnia, stanowiąc oprogramowanie typu *open-source*, które pozwala na jej dostosowanie do indywidualnych potrzeb instytucji, jest najczęściej stosowana w Polsce i w świecie (Maciaszczyk 2009, Piasecka 2007).

Studia językowe przebiegają w zupełnie inny sposób, praktyczna nauka języka, abstrahując od modułów specjalistycznych, waha się od 240 do 300 h rocznie, tak iż studenci otrzymują możliwość poznania języka w stopniu bardzo zaawansowanym: kompetencje absolwentów pierwszego cyklu studiów powinny osiągnąć poziom C1. Nie ulega wątpliwości, że zajęcia lektoratowe proponowane w mniejszej liczbie godzin nie pozwalają na tak intensywny rozwój kompetencyjny jak zajęcia przeznaczone dla studentów kierunków językowych, dla których znajomość języków obcych stanowi kierunek wykształcenia. Pozostali studenci mogą przeznaczyć na naukę języka o wiele mniej czasu i nakładu pracy, dlatego też w ich przypadku końcowy poziom biegłości jest uwarunkowany indywidualnymi predyspozycjami i potrzebami.

Punktacja ECTS jest tym większa im większa liczba godzin: za udział w kursach lektoratowych rocznie studenci mogą otrzymać od 2 do 6 punktów rocznie (1 punkt ECTS = średnio od 25 do 30 godzin pracy), do czego trzeba doliczyć punkty za pozytywne zdanie egzaminu końcowego na poziomie B2; praktyczna nauka języka kierunkowa natomiast oscyluje pomiędzy 10 a 15 punktami rocznie.

Kształcenie filologiczne można uznać za dość szczególną formę nauczania języków obcych. Według terminologii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego filologia obejmuje wszystkie studia poza filologią polską, gdzie dany język stanowi jej specjalność w ramach kierunku (Linde-Usiekniewicz 2009). We wcześniejszych latach przyjmowano na tego rodzaju kierunki kandydatów, którzy wykazywali się już znajomością danego języka. Studiowano głównie literaturę i język pisany, aby móc prowadzić pogłębione analizy tekstów na wzór filologii klasycznych (Coleman 2005). Wraz z nadejściem podejścia komunikacyjnego sytuacja filologii zaczęła ulegać zmianie na korzyść rzeczywistych umiejętności porozumiewania się lub

wykorzystania języka do celów zawodowych. Obecnie przyjmowane są również osoby dopiero rozpoczynające naukę języka, dlatego też programy nauczania zostały odpowiednio zmodyfikowane. Zajęcia praktycznej nauki języka, tzw. PNJX, prowadzone są od poziomu A1 dla osób początkujących lub B1 dla osób już bardziej zaawansowanych i przez trzy lata studiów pierwszego stopnia wszyscy studenci teoretycznie powinni osiągnąć poziom C1. Oczywiście, przed osobami początkującymi stoi trudniejsze zadanie, ponieważ muszą oni „dogonić” tych bardziej zaawansowanych.

Po reformach bolońskich obserwuje się proces dostosowywania studiów o charakterze językowym do polityki europejskiej zorientowanej na jak największą zatrudnialność absolwentów. Nierzadko dzisiejsi studenci filologii czy lingwistyki stosowanej stawiają sobie za cel nie dogłębne poznanie zagadnień w zakresie językoznawstwa lub literaturoznawstwa, lecz w miarę szybkie osiągnięcie kompetencji niezbędnych do wykonywania konkretnego zawodu, jak np.: tłumacza lub nauczyciela. Wiedzą, że dzięki temu ich sytuacja na rynku pracy będzie o wiele lepsza, a zarobki wyższe. Dlatego też wymagają oni przygotowania takiej oferty edukacyjnej, w której nacisk położony będzie na treści praktyczno-zawodowe, a nie na teoretyczne rozważania poświęcone istocie języka. Według Duszak:

pod presją rynkowego podejścia do edukacji kompetencja metalingwistyczna stała się pierwszorzędnym kandydatem do tego, żeby ograniczać lub wręcz eliminować jej udział w programach zajęć poza instytucjonalnie narzucone minimum, a samą lingwistykę umieszcza się z reguły wśród lub na pograniczu przedmiotów zbędnych (Duszak 2009: 48).

W tym kontekście zmian edukacyjnych nie ma już czasu na skrupulatne i dogłębne studiowanie języka, a sami studenci uważają wiedzę metajęzykową za niezbyt potrzebną w ich rozwoju zawodowym. Programy nauczania o profilu językowym coraz częściej odpowiadają przede wszystkim na wymogi rynku pracy i studentów pragnących po ukończeniu studiów mieć w rękę odpowiedni dyplom i zawód.

Do coraz częstszej praktyki w polskich uczelniach należy studiowanie dwóch kierunków, z których jeden to studia o profilu językowym. Z jednej strony wynika to z potrzeby i chęci uzyskania kompetencji językowych na wysokim poziomie biegłości, czego może nie zapewnić lektorat języka obcego, przy jednoczesnym zdobywaniu wykształcenia w innej dziedzinie. Z drugiej – ta tendencja łączy się z ogólnoeuropejską polityką promocji nauki języków oraz ich dostępności i popularności (Coleman 2005, Linde-Usiekniewicz 2009). Studenci podejmujący się tego zadania muszą sprostać wymaganiom dwóch czasem zupełnie odmiennych kierunków, ale w zamian, kończąc studia, legitymują się dwoma dyplomami, co znacznie poprawia ich sytuację na rynku pracy. Może się zdawać, że tego rodzaju podejście stanowi pewne zagrożenie dla pogłębionego wykształcenia filologicznego, osoby studiujące

dwa kierunki często nie poświęcają wystarczająco dużo czasu na dociekania literackie lub językoznawcze, traktując język dość instrumentalnie. Niemniej obecnie, biorąc pod uwagę czynniki wpływające na specyfikę polskiej edukacji wyższej, takie jak: bezpłatne studia dla wszystkich nawet w zakresie dwóch kierunków, niż demograficzny oraz coraz większe wymagania rynku pracy, tendencja ta może okazać się szansą dla kierunków o profilu językowym, zapewniając im stały napływ kandydatów. Stąd też uczelniane jednostki lingwistyczne, szczególnie na pierwszym stopniu, powinny opracować szerszą ofertę edukacyjną przeznaczoną dla tych studentów, którzy nie zamierzają w przyszłości pracować jako tłumacze lub nauczyciele języków, lecz widzą siebie w innych obszarach zawodowych, gdzie muszą sprawnie poruszać się w kontekście komunikacji międzynarodowej. Znajomość języków stanowi niezmiennie ważny atut dla osób poszukujących dobrej pracy zgodnej z ich charakterem wykształcenia. Można zatem proponować więcej zajęć obejmujących języki specjalistyczne dla celów zawodowych czy też zagadnienia komunikacji interkulturowej, ograniczając wymiar godzin zajęć poświęconych zagadnieniom literackim lub językoznawczym.

Odnośnie do lektoratów Cieciora (2009) słusznie zauważa, że ich poziom oraz jakość kształcenia zależą w dużej mierze od polityki językowej danej uczelni. W przypadku gdy są one traktowane „po macoszemu” i nie przypisuje im się odpowiedniej wagi, jakość maleje, a sami studenci wykazują względem zajęć językowych dość lekceważące podejście, ale jeśli kształcenie językowe zajmuje ważną pozycję w hierarchii wartości, to zwiększają się nakłady finansowe, zajęcia prowadzone są na wysokim poziomie dydaktycznym w niewielkich grupach i przy pomocy nowych technologii, także e-learningowych, a studenci świadomi są przydatności języka w ich przyszłej pracy zawodowej. Niestety cały czas w polskich uczelniach publicznych lektoraty prowadzi się w wymiarze od 2 do 4 godzin tygodniowo w grupach liczących około a nawet ponad 20 osób (Łuczak 2009, Komołowska 2009a), przy czym zazwyczaj studenci nie mają możliwości uczęszczania na kursy dwóch języków obcych, a tylko na jeden. W tych okolicznościach systemowych osiągnięcie zaawansowanego poziomu biegłości przez studentów rozpoczynających naukę języka dopiero na studiach wydaje się niemożliwe, nie mówiąc o pożądanej przez Unię wielojęzyczności. Wnioski wynikające z powyższych obserwacji są dość jednoznaczne: niezależnie od polityki europejskiej indywidualne podejście uczelni do kwestii języków obcych i ich promocji warunkuje poziom nauczania na lektoratach lub kierunkach filologicznych. Jeśli uczelnia inwestuje w rozwój tej dziedziny, zapewnia odpowiednią liczbę godzin dydaktycznych, promuje e-kształcenie, dba o doszkalanie nauczycieli, jakość rośnie, w przeciwnym razie maleje, powodując również u studentów poczucie frustracji i lekceważące traktowanie nauki języków.

Obok kształcenia językowego o profilu tradycyjnym, czyli lektoratów i językowych kierunków studiów, szkoły wyższe coraz częściej wprowadzają do swojej

oferty edukacyjnej kursy oparte na metodologii nauczania przedmiotowego (*Content-Based Teaching*) lub podejścia zintegrowanego przedmiotowo-językowego (CLIL). Z każdym rokiem wzrasta liczba przedmiotów, a nawet całych kierunków prowadzonych w języku obcym, głównie w języku angielskim. Z jednej strony tego rodzaju polityka ma na celu promowanie uczelni w programach mobilności akademickiej i przyciąganie studentów z zagranicy, z drugiej – polepszanie kompetencji językowych w zakresie języków specjalistycznych rodzimych studentów, którzy po tego rodzaju studiach lub zajęciach znacznie lepiej posługują się językiem w kontekście zawodowym. Nie ulega wątpliwości, że uruchamianie kursów w języku obcym to właściwy kierunek rozwoju pozwalający na kształcenie zintegrowane dzięki czemu waloryzuje się znaczenie języka obcego, lecz należałoby nie ograniczać się do języka angielskiego, a przygotowywać więcej programów w innych językach europejskich. Obecnie przede wszystkim filologii i inne kierunki językowe opierają się w dużej mierze na nauczaniu przedmiotowym, niemniej ich oferta przeznaczona jest głównie dla własnych studentów, którzy opanowali już język na właściwym poziomie, przez co studenci innych kierunków mają do niej utrudniony dostęp.

Jako przykład wdrażania w rzeczywistości polskiej konkretnych rozwiązań zgodnych z wytycznymi unijnymi można podać Uniwersytet Warszawski – największy polski uniwersytet. Zajęcia językowe proponowane są tu przez 4 wydziały filologiczne: Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, Wydział Neofilologii, Wydział Polonistyki, Wydział Orientalistyki, a dodatkowo przez Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej oraz wewnętrzną Szkołę Języków Obcych odpowiedzialną za przygotowanie ogólnodostępnej oferty lektoratów. Nauczaniem objętych jest rokrocznie kilkanaście tysięcy studentów, co wymaga zunifikowanych działań organizacyjnych wszystkich jednostek. Za wdrożenie jednolitej polityki językowej odpowiadała przede wszystkim Rektorska Komisja ds. Nauczania Języków Obcych, która zaleciła dostosowanie programów nauczania do wytycznych ESOKJ oraz specjalny pełnomocnik rektora ds. organizacji nauczania. Wszystkie kwestie kształcenia językowego omówiono w dokumencie Założenia strategii rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego, a jako główne cele wyznaczono w nim promocję nauki języków obcych, dbanie o wysokie standardy nauczania, zwiększenie zatrudnialności absolwentów poprzez podnoszenie ich kompetencji językowych oraz rozwijanie metodologii kształcenia zdalnego przy pomocy wewnętrznej platformy COME i form kształcenia ustawicznego w zakresie języków (Urbanikowa 2007: 57). Uniwersytet zapewnia studentom pierwszego stopnia 240 h zajęć dydaktycznych finansowanych z budżetu centralnego UW. Otrzymują oni odpowiednią liczbę żetonów przeznaczonych na lektoraty w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów (USOS), dzięki czemu mogą samodzielnie wybrać język, którego chcą się uczyć, lub połączyć naukę dwóch języków zależnie od potrzeb. W ofercie edukacyjnej Szkoły Języków Obcych i wydziałów

językowych można znaleźć kursy na poziomie od A1 do C2 z około 50 języków. Uchwałą z dnia 22 czerwca 2005 powołano do życia Uniwersytecki System Nauczania Języków Obcych, którego najważniejsze zadania polegały na stworzeniu jednolitego systemu kształcenia językowego i certyfikacji biegłości według standardów europejskich, opracowaniu dostosowanej do potrzeb studentów oferty dydaktycznej w oparciu o potencjał i zasoby wszystkich jednostek językowych oraz tych zajmujących się nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz umożliwieniu każdemu studentowi nabycie kompetencji językowych przynajmniej w zakresie jednego języka na poziomie B2. Począwszy od roku 2006/07 w uczelni funkcjonuje Uniwersytecki Certyfikat Biegłości Językowej, który umożliwia studentom otrzymanie odpowiedniego dokumentu świadczącego o nabytym poziomie B2. Do egzaminu mogą również przystąpić osoby spoza UW po dokonaniu odpowiedniej opłaty, a przez to, że jest ona niższa w porównaniu z opłatami za certyfikaty przyznawane przez zagraniczne jednostki, cieszy się on rosnącą popularnością. W 2006 roku Uniwersytet otrzymał certyfikat „European Language Label” nadawany przez Komisję Europejską instytucjom wdrażającym innowacyjne rozwiązania dydaktyczne w zakresie kształcenia językowego.

Powyższy przykład Uniwersytetu Warszawskiego pokazuje raczej ogólnie występującą w Polsce tendencje do podnoszenia jakości kształcenia językowego. W dzisiejszych czasach dorośli uczący się języków, w tym studenci, doskonale zdają sobie sprawę z faktu, że znajomość języków obcych pomoże im w znalezieniu lepszej pracy i uzyskaniu wyższego wynagrodzenia (Łuczak 2009). Nawet posługiwanie się jednym językiem na wysokim poziomie biegłości zwiększa atrakcyjność kandydatów na rynku pracy, nie mówiąc już o dwóch czy też trzech językach według zaleceń Unii Europejskiej.

Niemniej pomimo wprowadzenia jednolitych standardów kształcenia i nieustannych prób polepszania jego jakości badania wykazują, że cały czas w sferze biznesu brakuje osób znających co najmniej dwa języki obce. W raporcie ELAN (European Language Activity Network) *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*⁴³ można znaleźć następujący wniosek: „a significant amount of business is being lost to European enterprise as a result of lack of language skills. On the basis of the sample, it is estimated that 11% of exporting European SMEs (945,000 companies) may be losing business because of identified communication barriers” (s. 1). Oznacza to, że w pewnym wymiarze zakładany cel budowania wielojęzycznej społeczności europejskiej nie został jeszcze osiągnięty, a niewystarczająca podaż osób znających w odpowiednim stopniu dwa lub więcej języki obce powoduje konkretne straty, na przykład, w handlu, jak to wynika z raportu. Nie ulega zatem wątpliwości, że na wszystkich poziomach edukacji należy

⁴³ Komisja Europejska (2006), http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategicframework/documents/elan_en.pdf (dostęp: 7.07.2017).

cały czas polepszać standardy kształcenia językowego, a szczególną rolę odgrywają tu uczelnie, ponieważ stanowią zazwyczaj ostatni etap kształcenia, przygotowując uczących się do wejścia na rynek pracy.

Dodatkowy problem może stanowić coraz bardziej widoczne spychanie na boczny tor pojedynczych filologii, które, jak zauważa Coleman (2005), w Europie zachodniej, szczególnie w Wielkiej Brytanii, przekształcają się w centra językowe prowadzące kursy dla studentów kierunków niejęzykowych. Rola filologii w kontekście ogólnouniwersyteckim zmienia się, podobnie zresztą jak rola samych uniwersytetów, które coraz bardziej odchodzą od założeń Humboldta, traktując wykształcenie wyższe w kategoriach praktycznych przez pryzmat trzech pojęć: ujednolicania, zatrudnialności, mobilności. Studiowanie literatury czy też zagadnień językoznawstwa teoretycznego nie prowadzi do zdobycia konkretnego zawodu, więc często uważane jest za zbędne, przez co zajęcia z tych dziedzin zastępuje się kursami tłumaczeniowymi, najlepiej o charakterze specjalistycznym. Czy tendencja ta okaże się właściwa, czy rzeczywiście przyczyni się do zmniejszenia stopnia bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych i kierunków filologicznych, tego na razie nie wiemy. Z pewnością należy stwierdzić, że zbyt powierzchowne podejście do kształcenia wyższego nie pomaga rozwijać u studentów zdolności krytycznego myślenia i świadomości obywatelskiej. Przeciwnie, młodzi ludzie zaczynają patrzeć raczej instrumentalnie na ofertę edukacyjną szkół, odpowiednio kalkulując, które studia i kursy będą bardziej korzystne dla ich przyszłej kariery. Nauka języków obcych wpisuje się często w ich rozwój indywidualno-zawodowy, dlatego pomimo wielu zmian organizacyjnych zachodzących w uczelnianych jednostkach o profilu filologicznym z pewnością utrzymają one swoją pozycję i nadal będą przygotowywać studentów pod kątem językowym. Dotyczy to przede wszystkim krajów europejskich, gdzie zróżnicowanie językowe stanowi o naturze kulturowej starego kontynentu i potrzeba pokonywania barier komunikacyjnych wydaje się cały czas aktualna.

5.4. Program nauczania: planowanie procesu dydaktycznego

Organizacja procesu dydaktycznego stanowi niezwykle złożone zadanie, w którym należy wziąć pod uwagę szereg czynników, takich jak założenia polityki europejskiej i krajowej, ogólne standardy nauczania czy też podstawy programowe, charakter instytucji, gdzie odbędzie się dany kurs języka i jej możliwości czasowo-przestrzenne oraz potrzeby i cechy osób uczących się (Janowska 2011, Cini 2011). Planowanie rozpoczyna się na poziomie ogólnym polegającym na wytyczeniu głównych celów i profilu całego kursu, przyjmując formę programu nauczania, a następnie schodzi na poziomy bardziej szczegółowe obejmujące plany roczne, semestralne i na końcu lekcyjne. Wieloletowość planowania kursu językowego

można przedstawić przy pomocy następującego schematu: planowanie kierunkowe – plan roczny i semestralny, planowanie wynikowe – plan jednostki tematycznej oraz planowanie metodyczne – plan jednostki lekcyjnej (Niemierko 1991). Natomiast Janowska opisuje ten proces począwszy od programu nauczania, przechodząc do planu wynikowego rocznego lub semestralnego, a następnie do scenariusza jednostki metodycznej i kończąc na konspekcie lekcji, w której opisuje się już poszczególne działania dydaktyczne (Janowska 2011: 277). W tym ujęciu program nauczania obejmuje całość kursu i stanowi punkt wyjścia dla dalszego bardziej dokładnego i szczegółowego planowania procesu dydaktycznego w kolejnych okresach, natomiast zarówno plan wynikowy, jak i scenariusz można wpisać w ramy definicyjne terminu „sylabus”, ponieważ odnosi się on do mniejszych jednostek programu nauczania.

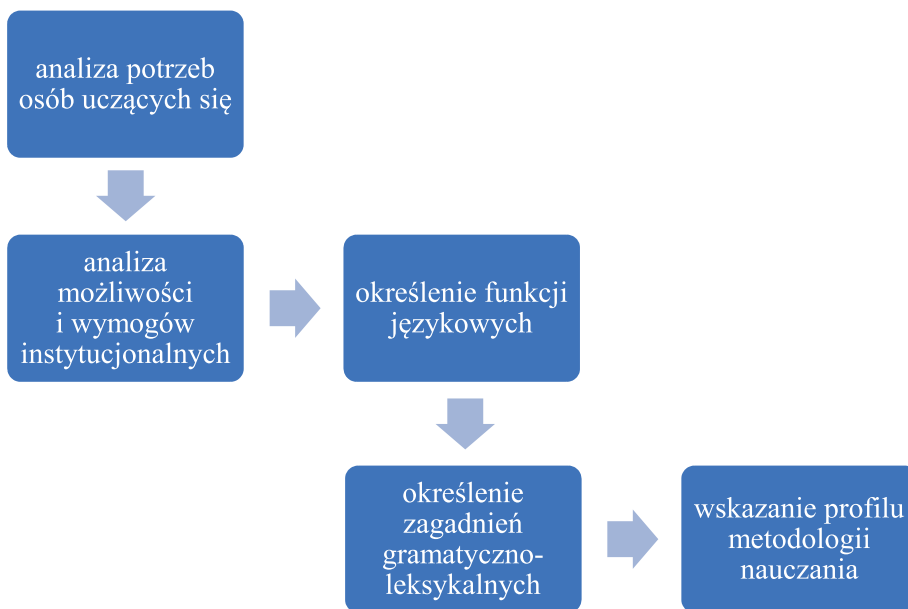
Opracowując plan nauczania dowolnego języka obcego, należy uwzględnić (1) cele nauczania – to, co zamierza się osiągnąć, (2) treści nauczania, czyli to, co będzie stanowić merytoryczny punkt odniesienia dla budowania zintegrowanych kompetencji uczących się, (3) rodzaj działań dydaktycznych, przy pomocy których treści te będą przekazywane i przyswajane, (4) przyjęte cechy konstrukcyjne programu oraz (5) zasady ewaluacji samego programu, czyli w jaki sposób można uzyskać informacje dotyczące jakości programu i jego efektywności (Janowska 2011).

Odnosnie do pierwszego punktu przy wyznaczaniu celów konieczne wydaje się wzięcie pod uwagę wieku i charakteru osób uczących się, czasu trwania cyklu dydaktycznego i rodzaju instytucji organizującej kurs językowy (Komorowska 1984, 2005, Balboni 2012). Wiek uczestników kursów ma zasadnicze znaczenie, ponieważ zupełnie inne cele towarzyszą edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym, młodzieży i osób dorosłych. W przypadku ostatnich dwóch grup, przez rozpoczęciem kursu warto przeprowadzić analizę potrzeb, która posłuży do lepszego określenia profilu nauczania językowego. Cele mogą bowiem mieć charakter ogólny zmierzający do budowania zintegrowanych kompetencji językowych, najczęściej szeroko ujętej kompetencji komunikacyjnej, specjalistyczny związany z pewnymi specyficznymi potrzebami (jak np. zawodowe użycia języka) lub mieszany polegający na połączeniu nauczania zintegrowanego z elementami specjalistycznymi (Komorowska 1984). Osoby dorosłe uczące się języka stanowią specyficzną grupę, wewnątrz której dynamika zmian warunkowana jest doświadczeniami wynikającymi z procesu uczenia się, rzeczywistego użycia języka, rozwoju osobistego i z rosnącej świadomości własnych potrzeb (Diadori 2000, 2009).

Jak podają badacze (Yalden 1983, Nunan 1988, Cini 2011), analiza potrzeb powinna stanowić warunek wstępny dla dalszego planowania procesu dydaktycznego. Dzięki niej staje się możliwe wypośrodkowanie celów nauczania, w ramach których łączy się wymogi instytucjonalne z rzeczywistymi intencjami osób uczących się. Stopień uwzględnienia tych drugich zależy oczywiście od elastyczności danej instytucji edukacyjnej: jest on znacznie mniejszy w szkołach publicznych,

a większy w szkołach językowych lub prywatnych (Komorowska 1984). Konieczność uwzględniania potrzeb uczestników procesu dydaktycznego wynika ze zmiany paradygmatu nauczania, która nastąpiła wraz z nadejściem podejścia komunikacyjnego i zwrotem w polityce europejskiej (Yalden 1983). W dokumentach unijnych zorientowanych na propagowanie wielojęzyczności podkreśla się znaczenie analizy potrzeb w kształceniu językowym szczególnie młodzieży i osób dorosłych. Uczący się języków zmierzają do osiągnięcia własnych celów, takich jak chęć komunikowania się w danym języku, podróże, studia lub praca za granicą. W dzisiejszych czasach program kursu, w którym abstrahuje się całkowicie od tych indywidualnych celów, może się zwyczajnie nie powieść. Jednocześnie twórcy programów muszą umieć pogodzić je z warunkami i wymogami instytucjonalnymi, czasem trwania kursu, optymalnie wykorzystując do tego własną wiedzę pedagogiczną i lingwistyczną.

Schemat 4. podsumowuje najważniejsze etapy planowania cyklu dydaktycznego uwzględniającego rzeczywiste potrzeby osób uczących się.



Schemat 4. Etapy planowania programu nauczania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Kruszewski 2005: 448.

Istnieją różne narzędzia służące do przeprowadzenia analizy potrzeb, jak np. kwestionariusz, wywiad albo nawet zwykła rozmowa ze słuchaczami na początku kursu. W przypadku planowania lektoratów języka obcego w szkole wyższej bierze się pod uwagę głównie kierunek studiów osób uczących się, dzięki

czemu można wprowadzić odpowiednie elementy języka specjalistycznego. Zdaniem Candlin (1976) i Yalden (1983) tego rodzaju podejście sprawdza się właśnie w sytuacji nauczania specjalistycznego lub mieszanego ukierunkowanego na cele zawodowe. Uczestnicy kursu doskonale zdają sobie sprawę, jakie kompetencje językowo-komunikacyjne będą im potrzebne w przyszłej pracy. Według Trima (1981) analiza potrzeb powinna obejmować również oczekiwania uczących się co do treści nauczania i działań dydaktycznych, kwestie motywacyjne, indywidualne cechy i zasoby intelektualne. Ciliberti (1994) dołącza do listy informacje biograficzne, wcześniejsze doświadczenia związane z procesem uczenia się innych języków, indywidualne style poznawcze i strategie uczenia się oraz oczekiwania co do własnych wyników w nauce. Istotne wydaje się również rozróżnienie między „potrzebami” narzuconymi z zewnątrz utożsamianymi ze społeczną rolą jednostki, a „życzeniami”, czyli wewnątrznie powstałymi, indywidualnymi aspiracjami: „a distinction may be made between ‘needs’ as externally imposed and reflecting one’s ability to operate as a member of society, and ‘wishes’ as being internally generated, personal aspirations” (Yalden 1983: 91).

Budując program nauczania bazujący na analizie potrzeb, ważne jest, aby zdawać sobie sprawę z odmiennego sposobu postrzegania procesu nauczania/uczenia się przez dydaktyków a uczących się. Nierzadko osoby uczące się nie mają wystarczającej wiedzy na temat procesu przyswajanie języka, oczekując zbyt wiele od siebie i od nauczyciela, dlatego też tak ważne jest świadome, ale również krytyczne podejście do ich potrzeb. Jak trudne to jest zadanie, pokazały przeprowadzone w Australii na skalę narodową badania dotyczące oceny efektywności działań dydaktycznych z punktu widzenia osób uczących się języków i nauczycieli. Otóż okazało się, że brak tutaj jakiegokolwiek zbieżności światopoglądowej: oczekiwania obu grup były zupełnie inne: uczący się wysoko ocenili ćwiczenia fonetyczne, objaśnienia ze strony nauczycieli i konwersacje, natomiast nauczyciele samodzielne odkrycie błędu językowego, pracę w parach i ćwiczenia ze słuchu (Nunan 1988, Ciliberti 1994).

Nie ulega wątpliwości, że uwzględnienie potrzeb i specyfiki danej grupy osób uczących się pozwala na dostosowanie programu i metodologii nauczania do ich wieku i ogólnego poziomu rozwoju, czy też znajomości języka, przez co zwiększa się efektywność procesu dydaktycznego i wspomaga się cały czas działanie czynnika motywacyjnego. Wiek oraz czas nauki, czyli łączny czas trwania kursu i pracy indywidualnej uczących się, stanowią ważny aspekt programu nauczania. Kursy rozciągnięte w czasie, organizowane dwa razy w tygodniu umożliwiają większą dowolność w doborze treści i działań dydaktycznych, natomiast kursy skrócone, skumulowane w czasie narzucają pewien rygor i dyscyplinę, ograniczając swobodę autora programu, a potem nauczyciela. To samo tyczy się instytucji: szkoły publiczne i uczelnie podlegające wymogom minimów programowych i ministerialnych standardów kształcenia nie mają dużej możliwości działania, prywatne szkoły

językowe cieszą się tutaj większą wolnością, mogą dowolnie planować cykl dydaktyczny zgodnie z potrzebami odbiorców.

Określenie celów nauczania wpływa na odpowiedni wybór treści i działań dydaktycznych, a przede wszystkim na właściwości konstrukcyjne całego programu. Te ostatnie, zdaniem Komorowskiej (1984, 2005), dotyczą selekcji i gradacji materiału nauczania. Selekcja polega na umieszczeniu w programie struktur językowych: gramatycznych, leksykalnych i komunikacyjnych zbieżnych z celami i potrzebami osób uczących się. Gradacja natomiast wyraża się w sposobie ich uporządkowania względem uśrednionego poziomu biegłości. Elementy języka mogą pojawiać się jednorazowo lub też powracać cyklicznie w coraz bardziej rozwiniętej postaci w różnych kontekstach użycia. W związku z tym konstrukcja programu wykazuje albo linearny charakter, albo spiralny, czyli koncentryczny. Ten drugi bardziej odpowiada wymogom dzisiejszej glottodydaktyki, ponieważ umożliwia wprowadzenie różnorodnych uproszczonych konstrukcji językowych już w początkowej fazie nauki, a następnie ich rozwijanie poprzez dodawanie kolejnych elementów o większym stopniu trudności.

Odnośnie do piątego punktu należy wspomnieć, że uwzględnienie zasad ewaluacji programu już w jego treści pozwala na rzeczywiste zorientowanie całego procesu dydaktycznego na osobę ucznia. Pojęcie ewaluacji rozumiane jest tutaj w dwojnasób: po pierwsze jako sprawdzenie, czy osoby uczące się osiągnęły założone wcześniej cele, po drugie, czy program okazał się skuteczny w opinii uczących się i czy może niektóre jego punkty powinny być zmodyfikowane: „la valutazione (...) permette, da un lato, di controllare se gli allievi hanno raggiunto gli obiettivi prefissati, dall'altro, di decidere se un programma di studi o alcuni suoi aspetti vanno in qualche modo modificati” (Ciliberti 1994: 114). D. Nunan (1988) postuluje zachowanie rozróżnienia pojęciowego między angielskim terminem *assessment*, wskazującym na ocenę kompetencji osób uczących się, a terminem *evaluation*, czyli ewaluacją samego programu nauczania, dzięki czemu może on być okresowo ulepszany. Program nauczania nie powinien być traktowany jako sztywny plan działania, który raz przyjęty nie podlega żadnym zmianom, lecz przeciwnie, wskazane jest, aby miał on charakter elastyczny i uwzględniał rzeczywiste doświadczenia nauczyciela i osób uczących się wynikłe w trakcie procesu dydaktycznego.

5.4.1. „Program”, „curriculum” a „syllabus”: definicja terminów

W literaturze przedmiotu istnieje szereg definicji terminów programu nauczania i sylabusu, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę pewne rozróżnienia pojęciowe specyficzne dla rzeczywistości polskiej, włoskiej i, na przykład, anglosaskiej. Poniżej postaramy się wypunktować ich najważniejsze aspekty i przyjąć te definicje, które wydają się najbardziej odpowiednie dla tematyki niniejszej pracy. Program

nauczania często określa się również łacińskim wyrazem *curriculum*, które weszło do języka polskiego i włoskiego za pośrednictwem języka angielskiego. W większości publikacji oba terminy stosowane są wymiennie, choć w opracowaniach anglosaskich zauważa się pewne różnice w ich relacji do zakresu definicyjnego sylabusu pojawiającego się w publikacjach znacznie częściej niż te pierwsze. Pewne rozgraniczenie znaczeniowe między programem nauczania, curriculum a sylabusem obserwuje się również w nomenklaturze włoskiej i polskiej, co wynika z wielości pedagogicznych podejść do tego zagadnienia oraz profilu instytucji, w których używa się tych terminów. Program nauczania wykazuje najszersze ujęcie, może odnosić się do określonego cyklu edukacyjnego, rodzaju szkoły i w węższym zakresie do całościowego nauczania danego przedmiotu. Hasła curriculum i sylabus natomiast pojawiają się głównie w rzeczywistości akademickiej: pierwsze z nich służy do opisanego ogólnego programu nauczania na danym stopniu studiów, drugie ogranicza się do konkretnego przedmiotu lub cyklu i formy zajęć: roku, semestru czy też modułu. Sylabus stanowi dokładny opis kursu, w którym umieszcza się treści nauczania, bibliografię, zakładane efekty kształcenia, określone działania dydaktyczne oraz sposoby oceniania. Jest to narzędzie praktycznego planowania, dzięki któremu studenci mogą zapoznać się z góry ze specyfiką danego kursu, kolejnością wprowadzanych zagadnień, rozwijanymi kompetencjami i ogólnymi wymogami stawianymi uczestnikom kursu.

Jakie są zatem najważniejsze różnice w sposobie definiowania tych pojęć i ich klasyfikacji względem cech konstrukcyjnych? Przegląd rozpoczniemy od podania propozycji zaczerpniętych z prac włoskich dydaktyków. Balboni (2012) wskazuje na pewną odmienną znaczeniową terminów program nauczania i curriculum, podkreślając, że ten pierwszy jeszcze do niedawna odnosił się przede wszystkim do rzeczywistości szkolnej, stanowiąc opis treści danego kursu, jego celów oraz zasad przeprowadzania egzaminów państwowych, jak np. egzaminu maturalnego. Programy tego rodzaju należą do zaleceń ministerialnych wdrażanych we włoskich szkołach w mniej lub bardziej autonomiczny sposób. Curriculum to plan studiów obejmujący treści i cele realizowane w danym cyklu, w którym umieszcza się informacje o liczbie godzin i rozkładzie zajęć we wszystkich latach studiów. To całościowy dokument przedstawiający cykl studiów z podziałem na poszczególne przedmioty: „curriculum (...) indica il monte orario, la distribuzione delle ore nei vari anni di studio. È il percorso di studio di solito articolato nelle varie discipline” (Balboni 2012: 114). Natomiast sylabus zawiera szczegółowe informacje na temat danego przedmiotu, uwzględniając podział na grupy i poziom kompetencji słuchaczy. Definicje Balboniego odnośnie do curriculum i sylabusu odpowiadają rzeczywistości akademickiej: pierwsze hasło to ogólny plan studiów, drugie to opis procesu nauczania danego przedmiotu, np.: kursu językowego. W tym ujęciu pojęcie programu zostało bardziej przypisane do kontekstu edukacji szkolnej i ogólnych wytycznych, które można przyrównać do polskiego minimum programowego.

Ciliberti stosuje termin curriculum w odniesieniu do całościowego planowania, wdrażanej metodologii, sposobów oceniania programu nauczania językowego: „il termine curricolo indica tutti gli aspetti di pianificazione, di implementazione metodologica e di valutazione di un programma di insegnamento linguistico” (1994: 99). Włoska badaczka traktuje curriculum w kategoriach szerszego procesu planowania obejmującego określone etapy: wyznaczenie celów, selekcja i gradacja materiału językowego, opis metodologii nauczania, zasady prowadzenia lekcji, co zresztą podkreśla, omawiając w dalszej części zagadnienia związane z samym planowaniem. Sylabus z kolei wykazuje bardziej ograniczony charakter, wskazując na tę część curriculum, w której określa się zakres i gradację treści nauczania w relacji do poziomu kompetencji. Projektowanie curriculum, które w tym znaczeniu postrzegane jest w funkcji programu nauczania, może przebiegać linearnie od planowania, poprzez wdrażanie i ewaluację efektów, lub też cyklicznie, kiedy to ewaluacja nie stanowi ostatniego etapu, tylko jest momentem weryfikacji rzeczywistej efektywności curriculum prowadzącym do jego ulepszania i dostosowania do warunków procesu nauczania. Obecnie pierwszy model odrzuca się na rzecz tego drugiego, przez co regularnie poprawia się jakość curriculumów funkcjonujących w rzeczywistości akademickiej. Różnica między definicjami zaproponowanymi przez Balboniego i Ciliberti dotyczy przede wszystkim sposobu ujęcia sylabusa, którego rola, w pierwszym przypadku, zawęża się do zilustrowania planu danego kursu, u Ciliberti natomiast służy do dokładnego przedstawienia treści uporządkowanych ze względu na rozwój kompetencyjny uczestników kursu. Balboni wymienia poziom biegłości jako jedną z informacji praktycznych zawartych w sylabusie, Ciliberti uważa kompetencje za czynnik decydujący o sposobie selekcji i gradacji materiału językowego i metodologii.

Trzecią definicję trzech powyższych pojęć sformułowała Cini (2011): program, podobnie jak u Balboniego, to zestaw urzędowych dokumentów, w których przedstawia się ogólne wytyczne co do nauczanych treści i celów, jakie należy osiągnąć w danej dyscyplinie; curriculum oznacza kategorię programową wyższego rzędu łączącą szereg elementów: począwszy od analizy potrzeb osób uczących się, poprzez cele ogólne, cele specyficzne oraz procesy kształcenia wskazane w programie, a kończąc na treściach nauczania przedstawionych przy pomocy poszczególnych sylabusów. Sylabus stanowi ze swej strony opis konkretnych treści będących przedmiotem nauczania, może to być nawet lista zagadnień porównywalna do inwentarza haseł. Sylabus może wykazywać szczególny charakter, jeśli w procesie nauczania nacisk położony jest na realizację konkretnych celów lub założeń metodologicznych, przez co sylabusy dzielą się na morfoskładniowe, pragmatyczne, leksykalne, kulturowe, zadaniowe itd. Jako przykład sylabusa pojęciowo-funkcjonalnego Cini podaje dokumenty wydane przez Radę Europy dla różnych języków ustanawiające poziomy progowe i stosowne inwentarze pojęć i funkcji językowych, które powinny być zrealizowane na danym poziomie biegłości. Dla porównania

Komorowska (1984) traktuje tego rodzaju publikacje w kategorii programów progowych pełniących funkcję narzędzi ujednociających proces dydaktyczny.

Dla właściwego zobrazowania wszystkich pojęć warto przytoczyć definicje zaczerpnięte z literatury anglosaskiej, które odzwierciedlają trochę inne podejście do tematu. Curriculum odnosi się tutaj najczęściej do szeroko rozumianego programu nauczania opracowywanego przez właściwe organy decyzyjne, który następnie jest wdrażany w różnego rodzaju szkołach zgodnie z obowiązującymi teoriami edukacji: „ministries of education regularly produce descriptions of overall curricula to be followed in schools of all sorts, according to prevailing theories of education” (Yalden 1983: 18). Jednocześnie termin sylabus często stosuje się wymiennie z curriculum, czyli w naszym rozumieniu ogólnym programem nauczania: „syllabus is often used interchangeable with ‘curriculum’” (Yalden 1983: 18). Mimo pewnych nieścisłości terminologicznych (Nunan 1988), obserwuje się pewne stałe tendencje w definicjach: curriculum służy do wyznaczania celów, treści, planowanego przebiegu nauczania, możliwych zasobów oraz zasad ewaluacji doświadczeń wynikających z procesu nauczania/uczenia się w i poza klasą. Sylabus stanowi swego rodzaju instrukcję zawierającą rzeczywisty plan działania odnośnie do danej części curriculum z wyjątkiem kwestii ewaluacyjnych – specyficznych dla tego drugiego. Zazwyczaj jest on rozpatrywany w perspektywie curriculum (Robertson 1971, Shaw 1977, Yalden 1983).

Według Candlin (1984) w curriculum formułuje się reguły procesu uczenia się, cele, doświadczenia, sposób ewaluacji oraz wskazuje rolę nauczyciela i osób uczących się. Ponadto może ono zawierać uwagi i sugestie, jak wprowadzać elementy językowe w klasie. W tym ujęciu sylabus wydaje się narzędziem bardzo praktycznym, bazującym na dynamice rzeczywistych relacji powstałych w procesie nauczania, przez co może on być wykorzystany w dalszym ulepszaniu curriculum. Nunan zauważa, że sylabus postrzegany jest w wąskim lub szerszym ujęciu. To pierwsze zakłada rozdział pomiędzy treścią nauczania a metodologią, co oznacza, że wyselekcjonowane i uporządkowane pod względem stopnia trudności treści nie są w żaden sposób powiązane z metodologią, która z kolei koncentruje się wyłącznie na nieskontekstualizowanych zadaniach i działaniach dydaktycznych. W szerszym ujęciu odrzuca się tego rodzaju kategoryzację, łącząc treści i działania dydaktyczne w propozycjach programowych (Brumfit 1984, Nunan 1988).

W przypadku kursów językowych sylabus można postrzegać jako niezależny program, ponieważ często kształcenie językowe nie jest częścią właściwego programu nauczania, czyli curriculum dla danego kierunku studiów, a jedynie dodatkiem do oferty edukacyjnej. Zatem będzie on zawierał wszelkie informacje na temat kursu, jego czasu trwania, celów ogólnych i specyficznych, metodologii nauczania, treści i sposobu ich selekcji i gradacji oraz zasad ewaluacji. Jeśli nauczanie językowe wchodzi w ramy programowe studiów, to treść sylabusa będzie zależała od charakteru programu, stanowiąc element większej zintegrowanej całości. Cytując Yalden, to plan działania realizowany w rzeczywistości klasy przez nauczyciela:

„it is a plan which the teacher converts into a reality of classroom interaction” (Yalden 1983: 19).

Niektórzy badacze dokonują dalszego rozróżnienia pomiędzy tzw. protosylabusem i sylabusem pedagogicznym (Alexander 1979): pierwszy z nich wskazuje treści nauczania wynikające z celów, które zamierza się osiągnąć, drugi pełni rolę planu, według którego wdrażane są w klasie założenia tego pierwszego.

W polskiej literaturze przedmiotu program nauczania czy też kształcenia definiuje się jako podstawę zawierającą cele, materiał nauczania, wymogi, metodologię nauczania i zasady ewaluacji osób uczących się (Niemierko 1991, Janowska 2011). To także struktura ramowa służąca do nauczania konkretnego przedmiotu (Pfeiffer 2001). Komorowska podkreśla, że zadaniem programu jest przede wszystkim: „precyzyjne ukazanie celów nauczania, ich hierarchii wraz ze środkami językowymi, jakie do realizacji tych celów okazują się niezbędne” (1984: 21). Ważna jest także odpowiednia gradacja tych środków w stosunku do okresu nauki lub jej etapów. Za synonim terminu program uznaje się łaciński wyraz *curriculum*, który, tak jak już zostało to wspomniane, został zapożyczony z języka angielskiego. Definicja „programu” czy też „curriculum” zależy od przyjętej teorii pedagogicznej, ale zazwyczaj traktuje się go jako plan działania, czyli „dokument wskazujący strategię osiągnięcia założonych celów” (Komorowska 2005: 8). W programie wyznacza się cele i drogi do ich osiągnięcia, określa się środki dydaktyczne i techniki nauczania. Sylabus w ujęciu Komorowskiej dotyczy danego przedmiotu, natomiast program całego cyklu nauczania zaplanowanego w danym okresie (2005).

W dokumencie stanowiącym podstawę do tworzenia programów kształcenia w szkolnictwie wyższym zgodnie z obowiązującymi wytycznymi Procesu Bolońskiego omawia się nowy system pojęć, w tym definicje samego programu, który uznaje się za pojęcie kluczowe. Program kształcenia to zatem: „opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS” (Kraśniewski 2011: 19). Zaznacza się, że struktura i zawartość programu powinny być zawsze powiązane z kierunkiem studiów, tym samym odpowiadać ogólnym zasadom realizacji danego kierunku. Jednocześnie rozróżnia się tutaj znaczenie terminów „programu kształcenia” i „programu studiów”, z których pierwszy określa profil, poziom i efekty kształcenia na danym kierunku, a drugi stanowi opis procesu kształcenia prowadzącego do osiągnięcia wskazanych efektów kształcenia przez studentów. Program studiów, czyli curriculum (Próchnicka i in. 2010: 143), służy do wyznaczenia modułów kształcenia, planu studiów i ich formy stacjonarnej lub niestacjonarnej oraz sposobów weryfikacji zakładanych efektów. Nowa formuła planowania programów, jak podkreślają autorzy Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, polega na tworzeniu ich w oparciu przede wszystkim o zakładane efekty kształcenia, co gwarantuje ich przejrzystość

(Próchnicka i in. 2010). Wprowadzanie efektów wynika z kierunku polityki europejskiej, która zmierza do dostosowania programów studiów do wymogów rynku pracy. Przy czym założono, że jasno opisane efekty okażą się przydatne dla pracodawców, którzy dzięki nim będą mogli z łatwością ocenić zakres kompetencji absolwenta studiów, ewentualnego pracownika. Nowe zasady budowania programów odnoszą się także do sylabusów rozumianych jako szczegółowy opis zajęć w zakresie jednego przedmiotu. To właśnie tutaj wskazuje się treści, czyli zagadnienia będące przedmiotem nauczania, liczbę punktów ECTS, metody lub techniki nauczania i efekty kształcenia wyłącznie dla danego przedmiotu. Dokładny model sylabusa zostanie omówiony już w rozdziale poświęconym analizie sylabusów ilustrujących program nauczania języka włoskiego.

W niniejszej pracy pojęcia „programu studiów” i „curriculum” będą traktowane jako ekwiwalenty odnoszące się do szeroko rozumianego planu nauczania obowiązującego dla danego kierunku studiów lub całościowego cyklu kształcenia językowego. Podstawa programowa zawiera założenia teoretyczne, cele i treści nauczania, metodologię, zakładane efekty i sposób ewaluacji, wyznaczając kierunek kształcenia, który pozostaje zbieżny z dominującymi w danym czasie tendencjami pedagogicznymi i językoznawczymi. Termin „sylabus” natomiast będzie stosowany do określenia dokładnego planu realizacji założeń teoretycznych i celów przedstawionych w curriculum. Jego funkcja w stosunku do programu ogranicza się do zilustrowania tego, co nauczyciel realizuje w trakcie trwania kursu, czyli treści, działań dydaktycznych, sposobu oceniania uporządkowanego pod względem poziomu trudności i przewidzianej liczby godzin. Co się tyczy sylabusów językowych, to ich struktura zależy w dużej mierze od curriculum, gdzie narzuca im się nawet pewne ramy czasowe. Niemniej jeśli nauczanie językowe ma charakter dodatkowy, przebiega obok nauczania kierunkowego, to sylabus pełni funkcję całościowego planu porównywalnego z programem. W przeciwnym razie, gdy nauczanie języka wpisane jest w curriculum, co ma miejsce na kierunkach językowych, zawartość sylabusa przedmiotu będzie zależała od charakteru struktury nadrzędnej. W obu przypadkach sylabus kursu językowego stanowi dokładny opis przedmiotu, obejmując treści, metodologię, ocenę, rozwój kompetencji i efekty kształcenia, czyli wszystko to, co wiąże się z działaniami dydaktycznymi nauczyciela i procesem uczenia się uczestników kursów. Analiza sylabusów stosowanych w polskich uczelniach pozwoli nam uchwycić najbardziej wyraźne tendencje w sposobie ich opracowywania. Głównym celem będzie zbadanie, czy pod względem teoretycznym zakłada się w nich zintegrowany rozwój wszystkich kompetencji u osób uczących się, czy też może niektóre kompetencje są pomijane lub niedokładnie określone.

5.4.2. Klasyfikacja i charakterystyka programów nauczania

Forma i kształt programów nauczania czy też sylabusów zależała zawsze od dominującego w danym momencie kierunku pedagogicznego i językowego. Na przełomie lat 70. i 80., wraz z popularyzacją podejścia komunikacyjnego obserwuje się powszechną tendencję do ulepszenia struktury tych dokumentów planowania. Obowiązujący dotychczas model tradycyjny, formalny oparty głównie na zagadnieniach gramatycznych, zostaje stopniowo zastępowany modelem funkcjonalno-pojęciowym, bardziej dostosowanym do zmieniającej się rzeczywistości i coraz większego rozpowszechnienia nauki języków. Według badaczy programy nauczania z tamtego okresu można umieścić na osi pomiędzy dwoma skrajnymi punktami, z których pierwszy to model syntetyczny, tradycyjny, a drugi analityczny, semantyczny (Wilkins 1976, Yalden 1983, Komorowska 1984, Ciliberti 1994).

Programy syntetyczne, czyli oparte na zagadnieniach gramatycznych zbudowane w sposób linearny, wiążą się bezpośrednio z długo stosowaną metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Wilkins określa je w następujący sposób: „a synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up” (Wilkins 1976: 2). Zakładany proces nauczania nie przebiegał spiralnie, lecz polegał w dużej mierze na budowaniu kompetencji językowych poprzez łączenie ze sobą pojedynczych „klocków”, czyli pojedynczych elementów języka. Program nauczania tego rodzaju składał się głównie z listy zagadnień gramatyczno-leksykalnych, które należało wprowadzić i przećwiczyć podczas kursu. Gradację materiału leksykalnego przeprowadzano, biorąc pod uwagę cechy, takie jak (1) częstotliwość występowania danego wyrazu w tekstach, (2) zakres stosowania w różnego rodzaju tekstach, (3) zasięg znaczeniowy, (4) łatwość użycia w konkretnych kontekstach oraz (5) możliwość szybkiego zapamiętania. Co się tyczy zaś kryteriów selekcji materiału gramatycznego, to uwzględniano przede wszystkim prostotę budowy danej struktury, regularność jej występowania oraz częstotliwość użycia (Wilkins 1976, Komorowska 1984). Nauka języka przebiegała od form regularnych, najczęściej stosowanych do tych trudniejszych, zagadnienia nie były jednak rozwijane spiralnie, lecz pojawiały się w odosobnieniu. W rezultacie wszystkie programy nauczania były do siebie bardzo podobne, a stosunkowo niewielkie różnice wynikały najczęściej z analizy kontrastywnej języka rodzimego osób uczących się i języka docelowego. Zawarte w nich sytuacje komunikacyjne ograniczały się do uproszczonych dialogów o charakterze pedagogicznym służących głównie do zilustrowania użycia konkretnej struktury gramatycznej. Z reguły pomijano tutaj wpływ kontekstu społecznego na wartość semantyczną wypowiedzi, jak i pragmatyczne aspekty komunikacji w języku docelowym.

Jak podkreśla Komorowska, tego rodzaju programy wykazywały silne „nachylenie lingwistyczne i ogromną monolityczność” (1984: 11), co nie przyczyniało się

do wzmacniania motywacji osób uczących się. Przeciwnie, monotonne uczenie się struktur gramatyczno-leksykalnych w oderwaniu od sytuacji komunikacyjnej powodowało raczej zniechęcenie i utratę zainteresowania językiem, który mógł się wydawać całkowicie nieprzydatny. Mimo oczywistych braków metodologicznych programy syntetyczne miały też pewne zalety, jak np. spójność konstrukcji, jednoznaczność kryteriów selekcji i gradacji materiału językowego, ogólną prostotę strukturalną oraz łatwość realizacji językowych celów.

Tradycyjne programy nauczania były stopniowo wypierane przez programy o profilu analitycznym, określane również jako programy pojęciowo-funkcjonalne. Ich schemat opiera się na zakładanych celach uczenia się i tych strukturach językowych, które uznaje się za niezbędne do ich realizacji: „they are organized in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language performance that are necessary to meet those purposes” (Wilkins 1976: 13). Punktem wyjścia dla opracowania tego rodzaju programów są zachowania językowe (*language behaviour*) służące do wyznaczenia treści dydaktycznych. Biorąc pod uwagę zróżnicowany charakter tych zachowań, oczywiste wydaje się, że konstrukcja programów analitycznych nie będzie jednorodna, jak to miało miejsce w przypadku programów syntetycznych. W tym podejściu do nauczania nacisk kładzie się przede wszystkim na określone heterogeniczne treści wynikające z zachowań, które pozostają ze sobą powiązane, a nie na uporządkowane pod kątem poziomu trudności i odizolowane z kontekstu struktury gramatyczne.

Ze względu na sposób wyznaczania zachowań językowych będących przedmiotem nauczania programy o profilu analitycznym dzielą się na sytuacyjne i pojęciowe. Te pierwsze obejmują użycia językowe warunkowane sytuacją komunikacyjną. Są przykładem całkowitego odwrócenia się od założeń podejścia syntetycznego i przejścia do socjolingwistycznej koncepcji języka. To kontekst społeczny warunkuje wybór formy językowej i jej znaczenie, dlatego też nauczanie skoncentrowane wyłącznie na formie zostało uznane za błędne. Z perspektywy teoretycznej programy sytuacyjne miały uwzględniać rzeczywiste potrzeby komunikacyjne osób uczących się i sytuacje, w których mogły się znaleźć i potrzebować posłużyć się językiem obcym. Struktura programów bazowała nie na liście zagadnień gramatycznych, lecz na sytuacjach językowych traktowanych jako punkt odniesienia dla budowania jednostki dydaktycznej. W celu przeprowadzenia dokładnej analizy sytuacji komunikacyjnej należało dokładnie określić jej cechy, takie jak kontekst fizyczny, kanał przepływu informacji, rodzaj zachowania językowego, możliwych uczestników, ich działania oraz istniejące relacje pomiędzy nimi, a także pomiędzy nimi a kontekstem sytuacyjnym (Wilkins 1976). Program sytuacyjny był wysoce dostosowany do potrzeb osób uczących się, tj. wybór sytuacji dydaktycznych zależał od celów, dla których uczyli się danego języka. Proces jego tworzenia przebiegał zazwyczaj w pięciu etapach: rozpoczynał się od (1) określenia sytuacji-scenerii, w ramach której (2) wyznaczano działania językowe i potrzebne

sprawności, na ich podstawie precyzowano (3) funkcje językowe potrzebne do wyrażenia tych działań oraz (4) tematykę rozmów, na koniec (5) wskazywano zakres środków językowych niezbędnych do realizacji działań i omawiania tematów (Trim 1978, Komorowska 1984).

Niektórzy badacze wskazują na jego podobieństwo do programów tematycznych, czyli semantycznych (Yalden 1983), lub nawet do formy rozmówek przygotowanych dla celów turystycznych (Komorowska 1984). Tematy jednostek dydaktycznych brzmiały: „At the post office”, „In banca”, „Al bar” itd.

Programy pojęciowe natomiast opierają się nie na sytuacjach, tylko na zestawie odpowiednio wybranych pojęć, wokół których projektuje się jednostki dydaktyczne zawierające struktury gramatyczno-leksykalne związane z danym pojęciem. Centralne założenie stanowi tutaj przekonanie, że znaczenie wypowiedzi zależy głównie od sytuacji, w której się ono pojawia oraz jego tematu. Zarówno programy sytuacyjne, jak i pojęciowe za punkt odniesienia przyjmują zachowania językowe niezbędne do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Planowanie procesu dydaktycznego polega z jednej strony na wskazaniu sytuacji lub pojęć, które okażą się istotne dla potrzeb komunikacyjnych osób uczących się, z drugiej na umiejętnym dostosowaniu tych potrzeb do możliwości i warunków instytucji edukacyjnej. Według Wilkinsa, autora szczegółowego opracowania na temat programu pojęciowego, projektując tego rodzaju program, należy wziąć pod uwagę trzy podstawowe elementy: komponent semantyczny, czyli pojęcia, komponent interakcyjny – funkcje oraz komponent strukturalny – gramatykę. Pierwszy z nich dotyczy tego, co komunikujemy, drugi, dlaczego, w jakim celu komunikujemy się z otoczeniem, a trzeci, w jaki sposób możemy to zrobić (Wilkins 1976, Yalden 1983). Język postrzega się tutaj w funkcji społecznej, ponieważ umożliwia on uczestnikom aktu komunikacji wejście we wzajemną interakcję oraz określenie własnych ról społecznych.

W związku z powyższym w podejściu analityczno-pojęciowym duży nacisk kładzie się na analizę funkcji komunikacyjnych wypowiedzi w danym kontekście i relacji tych funkcji do zastosowanych form gramatycznych. Jedna funkcja może być zazwyczaj wyrażona przy pomocy kilku form gramatycznych, a każda forma może posłużyć do utworzenia różnych wypowiedzi, których funkcje będą odmienne. Zatem szkielet programu nauczania nie powinien bazować na formie, tylko na funkcji języka, stanowiącej jednostkę nadrzędną względem formy. Analiza potrzeb osób uczących się pomaga natomiast ustalić, które funkcje będą im niezbędne do posługiwania się językiem docelowym.

Pomiędzy programem tradycyjnym a pojęciowo-funkcjonalnym można wyodrębnić programy o charakterze mieszanym łączące w różnym stopniu komponenty obu podstaw programowych. Komorowska (1984) proponuje tutaj aż 8 wariantów konstrukcyjnych uporządkowanych od najbardziej tradycyjnego do programu całkowicie analitycznego. Wariant pierwszy odpowiada podejściu formalnemu do nauczania języków, jest syntetyczny, strukturalny, opiera się na zestawie struktur

gramatycznych i leksykalnych. Wariant drugi to program gramatyczny o nachyleniu komunikacyjnym uwzględniający dodatkowo funkcje języka, sytuacje-scenerie i pojęcia ogólne. Proces nauczania przebiega tutaj w sposób linearny z dużym naciskiem na syntezę struktur gramatycznych, po których wprowadzeniu przechodzi się do ich wyćwiczenia przy pomocy sytuacji i pojęć. Trzeci rodzaj mieszany polega na zintegrowaniu dwóch równoległych zestawów struktur gramatycznych i funkcji językowych, które muszą opanować w danym okresie osoby uczące się. Czwarty rodzaj mieszany przebiega w dwóch niezależnych fazach: pierwsza połowa kursu prowadzona jest zgodnie z podejściem syntetycznym, natomiast druga, bardziej zaawansowana, według zasad analitycznych, przy czym nie wprowadza się tutaj żadnego materiału dodatkowego, a jedynie kategoryzuje pojęciowo to, co zostało zrealizowane w pierwszej fazie. Wariant piąty jest podobny do czwartego, z tą różnicą, że w początkowym etapie nauka nie odbywa się wyłącznie pod kątem formalnym, ale obserwuje się tu pewne nachylenie komunikacyjne. Wariant szósty ma postać cykliczną, a każdy cykl wzrastający poziom trudności. Każdy cykl składa się z wybranych funkcji komunikacyjnych i struktur gramatycznych towarzyszących tym pierwszym. Sposób uporządkowania struktur wykazuje syntetyczny charakter, ale funkcje są rozbudowywane stopniowo według zasady rozwoju spiralnego. Przedostatni rodzaj programu ma profil czysto funkcjonalny, analityczny, a ostatni tematycko-sytuacyjny, który porządkuje treści pod względem sytuacji komunikacyjnych lub dominujących tematów (Komorowska 1984: 40–45).

Do innej kategorii należy włączyć natomiast programy komunikacyjne, które rozwijano na podstawie zarówno założeń teoretycznych podejścia komunikacyjnego, jak i funkcjonalnej koncepcji kształcenia. Nie można ich w pełni zaklasyfikować do programów pojęciowych, gdyż w inny sposób podchodzą one do zagadnień związanych z komunikacją (Johnson 1982). Yalden (1983: 110–115) rozróżnia w tej klasie 6 głównych podkategorii programowych:

1. Program strukturalno-funkcjonalny, wskazany przez Wilkinsa (1976) polega na oddzielnym traktowaniu dwóch głównych komponentów: form i funkcji komunikacyjnych, przy czym funkcje zostają wprowadzone po uprzednim zapoznaniu się z wybranymi formami;
2. Program ukierunkowany na struktury i funkcje. Został zaproponowany przez Brumfita (1980). Obserwuje się tutaj strukturalne podejście w ramach komunikacyjnych; program zachowuje strukturę organizacyjną strukturalną, ćwiczenia gramatyczne, ale jednocześnie kładzie nacisk na konieczność rozwijania komunikacyjnej metodologii nauczania w celu kształtowania u osób uczących się płynności komunikacyjnej;
3. Program mieszany – zbliżony w specyfikacji do wariantu czwartego Komorowskiej, ale złożony z trzech faz nauczania: pierwszej najmniej zaawansowanej polegającej na ćwiczeniu struktur językowych, drugiej zorientowanej na funkcje komunikacyjne, a trzeciej – na sytuacje i tematy; w ostatnim

etapie nacisk położony zostaje na rzeczywiste użycia języka poprzez odpowiednio zaprojektowane działania;

4. Program funkcjonalny – cele i funkcje komunikacyjne stanowią punkt wyjścia dla opracowania treści nauczania, pełniąc tu nadrzędną rolę, wokół nich wyznacza się zakres form językowych; to podejście okazuje się bardzo przydatne w kształceniu językowym dla celów zawodowych;
5. Program pojęciowy – oparty na nauczaniu zorientowanym na uczącego się, selekcję treści i materiałów językowych przeprowadza się na podstawie głównych pojęć;
6. Program komunikacyjny – program minimalny oparty głównie na komunikacyjnej metodologii nauczania zakładającej zarówno działania dydaktyczne, takie jak rozwiązywanie problemów, negocjacja znaczenia, jak i autonomiczną postawę osoby uczącej się i roli nauczyciela jako przewodnika w procesie uczenia się; celem programu jest budowanie u osób uczących się kompetencji komunikacyjnej (Alexander 1975, Allwright 1979, Yalden 1983: 110–115).

Przykładem zastosowania programu pojęciowego są programy progowe stanowiące inwentarze środków językowych, takie jak np.: *The Threshold Level* (1975) dla języka angielskiego, *Un Niveau-Seuil* (1976) – języka francuskiego, *Nivel umbral* – hiszpańskiego (1980), *Kontaktschwelle* (1981) dla języka niemieckiego i *Livello soglia* – włoskiego (1982) pod redakcją Nory Galli de' Paratesi. Ich konstrukcja opiera się głównie na pojęciowej koncepcji Wilkinsa (1976), choć oczywiście można zaobserwować pomiędzy nimi pewne różnice i cechy specyficzne dla każdego z nich. Pojęcie „progu” odnosi się tutaj do poziomów biegłości językowej i oznacza takie opanowanie języka, które pozwala na przejście na kolejny poziom zaawansowania. Z założenia przyjęto, że poziomy progowe powinny wyznaczać cele możliwe do realizacji przez zdecydowaną większość osób uczących się bez specjalnych trudności. Dodatkowo określono cele i zakres materiału językowego odpowiadające minimalnemu poziomowi biegłości, który umożliwia dość swobodne posługiwanie się językiem w sytuacjach typowych dla życia codziennego. Struktury językowe rozumiane są nie jako cel sam w sobie, lecz jako środki prowadzące do celu, który z kolei oznacza umiejętność ich zastosowania w odniesieniu do określonych funkcji językowych. Znajomość języka obcego nie polega na przyswojeniu jego struktur i form gramatyczno-leksykalnych, tylko na rozumieniu ich kontekstu użycia, czyli relacji między strukturą a danym kontekstem sytuacyjnym. W tym ujęciu punktem odniesienia staje się to, co osoba ucząca się zamierza dokonać przy pomocy języka, a rzeczywistym celem uczenia się jest: „the ability to use language, to do with language the kind of things one needs or wants to do” (Van Ek/ Trim 1991: 23).

Za ważne uznano także wskazanie i omówienie kwestii strategii uczenia się, dzięki którym osoby uczące się języka mogły stawać się coraz bardziej samodzielne.

Programy progowe z reguły obejmowały 3–4-letni kursy językowy i były dostosowane do potrzeb danego języka. Wybór treści dydaktycznych powiązano z funkcjami językowymi i pojęciami, które mogły okazać się przydatne dla osoby uczącej się w typowej, codziennej komunikacji. Cele nauczania określono, biorąc pod uwagę najczęściej odgrywane przez osoby uczące się języka obcego role społeczne, takie jak rola turysty, przewodnika lub uczestnika sytuacji towarzyskich. Całość programu stanowi punkt wyjścia do dalszego opracowywania kursów bardziej zaawansowanych lub zorientowanych specjalistycznie. Programy progowe mają za zadanie dostarczyć autorom podręczników, nauczycielom i twórcom poszczególnych programów nauczania repertuar środków leksykalnych i gramatycznych uporządkowany według najważniejszych funkcji i pojęć, które osoba ucząca się musi zrealizować, i sytuacji, w których może się ona przykładowo znaleźć.

Osoba ucząca się osiąga dany poziom biegłości, kiedy potrafi wyrazić opisane w programie funkcje, które na przykład w *The Threshold Level* zostały podzielone na 6 głównych kategorii: (1) przekazywanie i uzyskiwanie informacji faktograficznych, (2) wyrażanie poglądów i pytanie o nie, (3) wyrażanie stanów emocjonalnych i pytanie o nie, (4) wyrażanie postaw moralnych i pytanie o nie, (5) wywoływanie określonych zachowań u innych – działania perswazyjne, (6) utrzymywanie kontaktów społecznych. W każdej z powyższych kategorii wyodrębniono dodatkowo bardziej szczegółowe podgrupy. Powyższe funkcje powiązano z inwentarzem tematycznym obejmującym 14 sytuacji komunikacyjnych w *The Threshold Level*, a 15 w opublikowanym rok później *Un Niveau-Seuil* a są to: „dane osobowe”, „dom – mieszkanie”, „życie codzienne”, „czas wolny”, „podróże”, „relacje międzyludzkie”, „zdrowie”, „edukacja”, „zakupy”, „jedzenie i picie”, „usługi”, „miejsca – kierunki – strony świata”, „język obcy”, „pogoda”. Francuska podstawa programowa różni się od angielskiej, wyszczególniając dodatkowo temat „aktualności – życie polityczne” oraz zastępując niektóre punkty innymi: zamiast „jedzenia i picia” oraz „pogody” występują tu „zawód i zajęcia” oraz „postrzeganie i usytuowanie przedmiotów”. Wskazane w programach pojęcia obejmują kategorie semantyczne, takie jak: egzystencja, przestrzeń, czas, ilość, jakość, aspekty fizyczne, aspekty intelektualne, związki, kontekst sytuacyjny (Komorowska 1984: 24, Janowska 2011: 22–23). W inwentarzach dla wszystkich języków przedstawia się te same tematy, pojęcia i funkcje przy uwzględnieniu specyfiki kulturowej danego języka.

Planując kurs językowy, należy wybrać z zaproponowanego w inwentarzu repertuaru środków językowych te elementy, które odpowiadają rzeczywistym potrzebom jego uczestników. Wachlarz możliwości łączenia tematów i funkcji wydaje się dość szeroki, dlatego też programy progowe traktuje się przede wszystkim w kategoriach podstawy do dalszego planowania, tj. bogatego inwentarza funkcji, pojęć i tematów wzajemnie się krzyżujących i nakładających przeznaczonych do „dalszej obróbki” na podstawie analizy potrzeb. Opanowanie danego zestawu środków językowych umożliwi osobie uczącej się posługiwanie się językiem na wskazanym

poziomie biegłości. Sposób kategoryzacji tematów i pojęć, ich dość szczegółowy podział na pomniejsze kategorie pozwala na szerokie zastosowanie inwentarzy w glottodydaktyce i tworzenie takich połączeń tematyczno-funkcjonalnych, które pozostają zbieżne z potrzebami i wymogami danej grupy uczących się. Programy progowe odegrały ważną rolę w momencie przejścia od programów strukturalnych do analitycznych, prowadząc stopniowo do opracowania późniejszego ESOKJ, którego autorzy obok punktów inwentarzowych umieścili szereg dodatkowych treści dotyczących różnych aspektów procesu nauczania i uczenia się.

Wzrost zainteresowania badaczy samym procesem uczenia się języka i regułami jego przyswajania przyczynił się do opracowania programów proceduralnych (Ciliberti 1994) wychodzących poza tradycyjny dychotomiczny podział między programy strukturalne a analityczne. Dzielią się one na dwie dodatkowe podkategorie: programy oparte na zadaniach i programy proceduralne *sensu stricto*. Punktem wyjścia w ich opracowaniu nie jest podejście do kwestii językowych przekładające się albo na gramatyczny, albo na pojęciowo-funkcjonalny model programu, lecz mechanizmy zachodzące w czasie procesu uczenia się. Oznacza to, że oś konstrukcji opiera się na założeniach dotyczących samego procesu uczenia się, a sposób przedstawiania zagadnień językowych – syntetyczny lub analityczny – przestaje odgrywać decydującą rolę. W centrum procesu nauczania postawiono tutaj osobę uczącą się, jej rzeczywiste potrzeby, możliwości komunikacyjne, społeczne i psychologiczne. Co więcej, pod względem metodologicznym skoncentrowano uwagę na sposobach komunikacji, fazach i mechanizmach procesu uczenia się.

W pierwszej podkategorii w programach zadaniowych obok rzeczywistych zadań dydaktycznych przedstawia się również zadania służące do uświadomienia osobom uczącym się, na czym polega proces uczenia się języka i proces komunikacji. Nacisk położony jest zatem na kształcenie z jednej strony strategii uczenia się, z drugiej strategii komunikacyjnych. Działania dydaktyczne planuje się tak, aby zachęcały do rzeczywistego posługiwania się językiem, negocjowania znaczenia, krytycznego myślenia oraz poszukiwania we własnych zasobach umysłowych optymalnych środków i narzędzi potrzebnych do wykonania zadania (Breen 1987, Ciliberti 1994). Konstrukcja programów zadaniowych bazuje przede wszystkim na metodzie dydaktycznej, to ona stanowi czynnik decydujący o wyborze środków językowych. Zdaniem Komorowskiej tego rodzaju propozycja planowania procesu nauczania wchodzi w zakres programów opartych na metodzie nauczania (2005).

Natomiast w przypadku drugiej podkategorii programów proceduralnych oprócz zastosowania określonych rozwiązań metodycznych i koncentracji na samych mechanizmach uczenia się bierze się pod uwagę wszystko to, co dzieje się w klasie lub podczas kursu: „sillabi processuali – tout court – aggiungono alla focalizzazione sui processi di comunicazione e a quella sui processi di apprendimento (...) – un forte interesse per ciò che avviene nella situazione di classe, per come cioè la comunicazione e l'apprendimento vi abbiano luogo” (Ciliberti 1994: 108).

Istotnym czynnikiem wpływającym na planowanie procesu dydaktycznego jest tutaj rzeczywiste doświadczenie osób uczących się i nauczyciela, to znaczy, w jaki sposób odbierają oni realizowany program, czy przyjęta procedura zwiększa efektywność nauczania, czy też nie, i, oczywiście, które elementy programu wymagają dalszych modyfikacji. Według Ciliberti obie podkategorie programów tego typu zawierają następujące komponenty (1) plan działania oparty na wspólnych decyzjach podjętych przez nauczyciela i osoby uczące się w odniesieniu do sposobów pracy w klasie, (2) zestaw gotowych aktywności lub zadań dydaktycznych, (3) jasno określone zasady oceniania otrzymanych rezultatów oraz (4) zasady modyfikacji programu w zależności od rezultatów i oceny procesu nauczania dokonanej przez obie strony. Ten ostatni punkt daje możliwość nieustannego ulepszania procedur wdrażanych w czasie kursu i dostosowywania ich do rzeczywistych potrzeb i zdobytych doświadczeń.

Kolejnym kryterium podziału programów nauczania jest ich orientacja na uczestników procesu glottodydaktycznego lub czynniki zewnętrzne. Wyróżnia się tutaj programy ukierunkowane na nauczyciela, ucznia lub na środowisko (Gołębiak 2004). Te pierwsze to programy formalne, tradycyjne, które określa się również mianem behawiorystycznych, ponieważ dokładnie omawiają zachowania i postawy, jakie powinien przyjmować nauczyciel. Jednocześnie podejście do osób uczących się jest dość jednolite, przez co tego rodzaju programy doskonale pasują do rzeczywistości szkolnej. Służą one do przekazywania tych samych wartości i treści, nie zostawiając miejsca na wprowadzanie ewentualnych zmian i ulepszeń. Istotne są tutaj osiągnięte efekty kształcenia, dlatego też tak ważną rolę pełni tu nauczyciel, którego działania dydaktyczne nie mogą wynikać ze spontanicznych decyzji. Jak podkreśla Komorowska (2005), wadą tych programów jest brak jakiegokolwiek indywidualizacji procesu nauczania, sztywność metodologiczna niepozwalająca na kreatywność ani nauczycielowi, ani osobom uczącym się oraz nieustanna ocena rezultatów ich pracy.

Drugi rodzaj programów wykazuje przeciwną tendencję, będąc ukierunkowanym na uczącego się. Wywodzi się on z psychologii humanistycznej, a w nauczaniu masowym pojawił się w drugiej połowie XX wieku, kiedy to szczególnie w krajach anglosaskich doszło do zmiany paradygmatu kształcenia polegającego na przesunięciu punktu ciężkości z nauczyciela i nauczania formalnego na osobę uczącą się i jej potrzeby. Tego rodzaju program odpowiada założeniom teoretycznym podejścia analitycznego uwzględniającego w swojej strukturze analizę potrzeb. Co więcej, ich głównym celem jest indywidualizacja osoby uczącej się i jej niepowtarzalnych, indywidualnych cech. Podkreśla się tutaj konieczność rozwijania strategii uczenia się, krytycznego myślenia i autorefleksji w odniesieniu do własnych możliwości, zainteresowań i motywacji. Programy zorientowane na proces uczenia się przejawiają podobne właściwości, proces dydaktyczny planuje się przy uwzględnieniu mechanizmów procesu uczenia się pod kątem psycholingwistycznym. Efekty

kształcenia uzależnia się w tym przypadku od właściwego rozpoznania dominujących w grupie stylów uczenia się, czynników motywacyjnych, osobowościowych i intelektualnych. Treści programowe układa się w taki sposób, aby jak najlepiej stymulować procesy poznawcze osób uczących się, tym samym zwiększając efektywność procesu przyswajania. Oba rodzaje programów przywiązują dużą wagę do autonomii uczącego się (Komorowska 2005: 15–16).

Ostatnia kategoria to programy zorientowane na środowisko, które nie dotyczą pojedynczych przedmiotów, ale całościowych podstaw programowych. Stanowią one swoistą koncepcję działania systemu edukacji w ujęciu globalnym, zmierzając do głębszej i bardziej trwałej zmiany postaw i światopoglądów, jak na przykład propozycja programowa Paula Freire opracowana dla krajów Ameryki Południowej (Gołębniak 2004, Komorowska 2005).

Ostatni podział taksonomiczny dotyczy ukierunkowania programów na specyficzne cele. Wyróżniamy tu programy ukierunkowane na (1) metody nauczania (*method-based*), (2) sprawności lub kompetencje językowe (*skills-based*) oraz (3) język (*language-based syllabuses*) (Komorowska 2005: 105–107). Pierwsza kategoria zazwyczaj obejmuje programy opracowane zgodnie z określonymi zasadami metodycznymi, tj. takie, które pod względem teoretycznym nie mają charakteru eklektycznego, lecz spełniają wymogi jednej konkretnej metody, jak np.: metoda naturalna Krashena, metoda Callana, metoda komunikacyjna lub nauczanie zadaniowe. Tego rodzaju podstawy programowe okazują się wyjątkowo przydatne w przypadku realizacji specyficznych potrzeb: w kształceniu zorientowanym na cele zawodowe, w nauczaniu imigrantów lub kiedy czas trwania kursu jest bardzo ograniczony. Ich konstrukcja bazująca na jednolitych rozwiązaniach dydaktycznych oraz nieuwzględnienie rzeczywistych okoliczności towarzyszących procesowi uczenia się i problemów, które mogą się wyłonić w czasie jego trwania, mogą jednak przyczynić się do niewystarczającego budowania zintegrowanych kompetencji językowych u osób uczących się (Skehan 1996). W planowaniu procesu dydaktycznego liczą się forma i cel działań podejmowanych przez nauczyciela, mniej natomiast kontekst danej lekcji lub jednostki dydaktycznej i osiągnane przez uczących się efekty.

Do programów metodycznych zaliczają się także wspomniane wcześniej programy proceduralne (Ciliberti 1994), które łączą listę zadań i działań z zapisem doświadczeń zaobserwowanych w trakcie kursu.

Założeniem drugiego rodzaju programów jest rozwijanie konkretnych umiejętności u osób uczących się w ramach czterech podstawowych sprawności: mówienia, pisania, czytania i słuchania lub też specyficznych kompetencji wskazanych w ESOKJ występujących pod hasłem „działania językowe” obejmujących: interakcję, konwersację, mediację lub tłumaczenia. Zazwyczaj są one stosowane w funkcji programów czy pojedynczych planów działania uzupełniających ogólny kurs języka, przez co osoby uczące się mają możliwość polepszenia poziomu

określonych kompetencji. Obecnie w ofercie edukacyjnej językowych kierunków studiów obok ogólnych kursów praktycznej nauki języka znajdują się kursy specjalistyczne w zakresie tłumaczeń lub mediacji zmierzające do efektywniejszego przygotowania studentów do przyszłej pracy zawodowej. Wszystkie wdrażane w nich działania dydaktyczne zorientowane są na realizację jednego nadrzędnego celu, jakim jest kształcenie wskazanych już w nazwie kursu kompetencji, np.: tłumaczenia pisemne/ustne, symultaniczne, konsekwentne, techniczne, medyczne. Warunkiem wstępnym przyjęcia na taki kurs jest odpowiedni poziom biegłości językowej słuchaczy, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że nie zapewniają one ogólnego rozwoju językowego, a tylko cząstkowy. Należy też dodać, że cieszą się one dużą popularnością wśród studentów, ponieważ umożliwiają im zdobycie niezbędnych kwalifikacji zawodowych. Pomijając ich specjalistyczne zastosowanie w szkołach wyższych, Komorowska zaznacza, że wprowadza się je coraz częściej w rzeczywistości szkolnej na przykład w charakterze modułów konwersacyjnych. Dzięki nim uczniowie nabywają zestaw konkretnych sprawności, na których rozwój nierzadko brakuje czasu w ramach standardowych godzin nauczania.

W programach ukierunkowanych na sam język uwypukla się zazwyczaj dany aspekt języka: gramatykę, słownictwo, sytuacje komunikacyjne, tematy, pojęcia lub fonetykę. W przypadku kierunków językowych w programach nauczania można wyróżnić poszczególne cykle zajęć poświęcone właśnie zasadom prawidłowej wymowy lub zagadnieniom gramatyki opisowej. Zajęcia tego rodzaju są wskazane w Krajowych Ramach Kwalifikacyjnych dla szkolnictwa wyższego, a ich cel to wyposażenie studentów w odpowiednią wiedzę i umiejętności językowe pod kątem teoretycznym. Raczej nie spotyka się ich w programach studiów o profilu niejęzykowym, gdzie liczy się przede wszystkim rozwój kompetencji w wymiarze praktycznym, a nie opisowym. Nie cieszą się one popularnością także w szkołach, gdzie znajomość języka koncentruje się raczej na kompetencjach, a nie na samym języku, co z pewnością przyczyniłoby się do utraty motywacji u osób uczących się.

Do tej kategorii podstaw programowych należą zarówno programy strukturalne bazujące na liście zagadnień gramatycznych i leksykalnych, wokół których planuje się cały proces dydaktyczny, jak i programy pojęciowo-analityczne o konstrukcji zbudowanej w oparciu o zestaw nadrzędnych pojęć.

Planowanie procesu nauczania języka obcego wydaje się procesem złożonym i wymagającym uwzględnienia wielu czynników oddziałujących na jego kształt i efektywność. Niewątpliwie należy przewidzieć odpowiednio wcześniej rolę i zadania nauczyciela, potrzeby i cechy osób uczących się, zakładane efekty oraz rozwiązania metodologiczne zależne od dwóch pierwszych aspektów. Te ostatnie obejmują treści, całościowe metody lub wybrane techniki uporządkowane według przyjętych kryteriów wynikających z filozofii nauczania i obowiązującej polityki edukacyjnej. Programy nauczania języków w szczególny sposób powinny wskazywać, które kompetencje będą budować u osób uczących się. W przypadku

nauczania ogólnego nieukierunkowanego na specyficzne potrzeby osób uczących się należy przede wszystkim zmierzać do zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego, tak aby żadna sfera użyć językowych nie pozostała zaniedbana, co obserwowano w programach komunikacyjnych, które przekładały kompetencje *stricte* komunikacyjne nad poprawność językową i prawidłowe stosowanie struktur. Zintegrowany rozwój kompetencyjny polega na równomiernym rozłożeniu działań dydaktycznych na wszystkie komponenty kompetencji językowo-komunikacyjnej w języku docelowym. Forma jest tak samo istotna co znaczenie, opanowanie struktur w kontekście komunikacyjnym nie oznacza łatwiejszego procesu przyswajania i wiąże się jednak z koniecznością poznania form pod względem formalnym. Nauka języka nie może abstrahować także od kontekstu społecznego, interkulturowego i organizacyjnego. W dzisiejszym świecie rzadko zdarza się, aby dana osoba uczyła się języka wyłącznie do tego, aby móc czytać literaturę piękną w oryginale, potrzebuje raczej języka do celów komunikacyjnych, czyli musi umieć poruszać się w rzeczywistości języka docelowego, w społeczności posługującej się nim lub też mediować pomiędzy dwiema społecznościami – rodzimą i obcojęzyczną. Zakres kompetencji jest więc szeroki, odnoszący się do wielu sfer życia, w których posługujemy się językiem. Program nauczania języka ogólnego powinien wziąć pod uwagę wszystkie powyższe aspekty oraz odpowiednio stymulować zintegrowany rozwój kompetencyjny u osób uczących się języka obcego.

6. Dydaktyka języka włoskiego: przegląd najważniejszych zagadnień

Od wieków język włoski uosabiał przede wszystkim kulturę wysoką, literaturę piękną, teatr, malarstwo, rzeźbę i oczywiście muzykę. Włoskiego uczyły się osoby, które zamierzały pogłębiać swoją wiedzę w tych dziedzinach dla potrzeb zawodowych, edukacyjnych, turystycznych lub dla własnej dla przyjemności. Jak podkreśla Balboni, język włoski tradycyjnie postrzegano jako język „musicale per eccellenza, voce di una letteratura altissima, parlata nel paese dell’arte e della qualità made in Italy” (2014: 9). Muzykalne, harmonijne brzmienie od zawsze stanowiło jego nieodłączne przymioty, a sztuka i literatura jego treść. Aż do początku XVIII wieku język włoski był językiem humanizmu i nauki o zasięgu międzynarodowym dzięki intensywnemu rozwojowi literatury, sztuki i nauki mającemu miejsce właśnie na Półwyspie Apenińskim, szczególnie w XIV i XV wieku, kiedy rzadko który kraj europejski mógł się równać pod tym względem z Italią. Jednocześnie obserwuje się tutaj szybki rozwój bankowości i nowoczesnych narzędzi ekonomicznych rozpowszechnianych w kolejnych latach w całej Europie. Istotną rolę w popularyzacji języka włoskiego odegrał także Kościół katolicki, który na początku XVI wieku uznał wariant toskański za swój drugi po łacinie język urzędowy. Intensywny rozwój Italii w tamtym okresie przełożył się na sukces języka, który stanowił jednak kwestię sporną dla mieszkańców kraju. Nie istniał przecież jeden język narodowy ani Włochy w dzisiejszym rozumieniu. Italia podzielona była na mniejsze mniej lub bardziej niezależne państwa-miasta, w których używano miejscowych dialektów wywodzących się z łaciny. Wariant utożsamiany z kulturą wysoką pochodził z Toskanii, z Florencji, gdzie powstały największe dzieła literackie Dantego, Petrarcki i Boccaccia znane na całym świecie. To on stał się podstawą dla budowania jedności językowej Italii, stanowiąc punkt odniesienia dla tzw. kwestii języka „questione della lingua” w kolejnych wiekach (De Mauro 1963, De Mauro/Vedovelli 1996, Beszterda 2007).

Wraz ze zmieniającą się rzeczywistością Europy zmieniała się pozycja języka włoskiego, który był stopniowo wypierany najpierw przez język francuski, a ten następnie przez język angielski, *lingua franca* komunikacji międzynarodowej po II wojnie światowej. Niemniej cały czas pozostaje on w sferze zainteresowań badaczy literatury, sztuk pięknych oraz rzesz turystów odwiedzających Włochy każdego roku. Według UNESCO Włochy to najbardziej bogaty kraj świata pod względem dziedzictwa artystycznego i historyczno-archeologicznego. Jednak te aspekty wpływające na nieustanną popularność języka włoskiego mieszczą się w jego tradycyjnym obrazie, gdy tymczasem coraz bardziej kontekst użycia tego

języka wiąże się i innymi sferami życia łączącymi się ze współczesnymi zmianami kulturowo-społecznymi. Najbliżej historycznego sposobu postrzegania leży sukces marketingowy idei *made in Italy*, czyli rozpowszechnionych w świecie marek włoskich w zakresie rzemiosła artystycznego, produkcji odzieżowej, spożywczej, samochodów, mebli, czyli szeroko pojętego designu włoskiego. Włochy z kraju podzielonego i zróżnicowanego wewnątrz stały się jedną z najbardziej liczących się gospodarek świata. Wzrost demograficzny i gospodarczy oraz zwiększenie się produktu krajowego brutto *per capita* sprawiły, że Włochy stały się siódmym najbardziej rozwiniętym państwem świata. Pod względem handlowym i biznesowym kraj ten stanowi ważny rynek dla kontrahentów z całego świata, włoscy przedsiębiorcy angażują się ze swej strony w rozmaite inicjatywy międzynarodowe, otwierają fabryki i przedstawicielstwa w innych krajach europejskich i na świecie, współpracując na poziomie lokalnym z różnymi grupami interesariuszy. Nawiązywanie nowych relacji handlowych i kulturowych przyczynia się również do promocji języka włoskiego za granicą, który pełni rolę ważnego narzędzia komunikacji we włoskiej sferze działalności gospodarczej zaraz obok języka angielskiego. Pod względem kulturowym kraj ten nieustannie pozostaje ważnym punktem w kulturze światowej: znane jest kino włoskie, teatr, kuchnia, sport, a także mafia włoska. Nawet sam termin *mafioso*, co podkreślają De Mauro i Vedovelli (1996: 9), funkcjonuje jako italianizm bodajże we wszystkich językach świata.

Specyficznymi kontekstami użyć językowych, w których pojawia się konieczność lub potrzeba nauki języka włoskiego, są edukacja, emigracja i imigracja. Polityka europejska ukierunkowana na promowanie wielojęzyczności i mobilności przyczyniła się do zwiększenia liczby studentów we Włoszech: oprócz osób przyjeżdżających do Włoch, aby ukończyć cały cykl studiów i uzyskać dyplom uczelni włoskiej, dość liczna jest grupa studentów Erasmus przebywających w kraju przez jeden semestr lub rok akademicki. Dla obu grup studentów włoskie uczelnie są bardzo atrakcyjne, ponieważ z reguły oferują nieograniczoną liczbę miejsc na wybranych kierunkach, mniejsze koszty życia w porównaniu z, na przykład, Wielką Brytanią czy też Francją oraz niezwykle ciekawe otoczenie bogate w zabytki, dzieła sztuki i innego rodzaju historyczne artefakty. Podjęcie nauki na uniwersytecie wymaga oczywiście od studentów odpowiedniej znajomości języka z uwzględnieniem użyć specjalistycznych związanych ze studiowaną dyscypliną, dlatego też w ofercie dydaktycznej uczelni można coraz częściej znaleźć kursy językowe przeznaczone dla tej grupy odbiorców. Włoskie uczelnie nie mają rygorystycznych zasad co do poziomu znajomości języka studentów podejmujących studia w ramach programów mobilności akademickiej, więc aby wspomóc studentów pod względem językowym, organizują kursy przygotowawcze tuż przed rozpoczęciem danego semestru nauki lub też wysyłają ich do Sieny i Perugii, gdzie na uniwersytetach dla cudzoziemców – Università per Stranieri di Siena e di Perugia – prowadzone są specjalistyczne programy nauczania języka właśnie dla osób zamierzających studiować

we Włoszech. Opracowując tego rodzaju programy, uwzględnia się zarówno cele ogólnojęzykowe, jak i cele specyficzne dotyczące stylu naukowego i specjalistycznego. Jednakże w 1995 roku weszła w życie ustawa, która narzuciła uczelniom przyjmującym studentów z innych krajów utworzenie własnych centrów językowych, w których dydaktyka języka włoskiego powinna zostać ukierunkowana na realizację określonych potrzeb tych uczelni (De Mauro/ Vedovelli 1996: 32).

Kolejną grupę osób żywo zainteresowanych nauką języka włoskiego stanowią włoscy emigranci i ich potomkowie, którzy nierzadko utracili już pewne kompetencje językowe na rzecz języka obowiązującego w państwie docelowym. Problem dotyka szczególnie kolejnych pokoleń, osób poszukujących własnej tożsamości i korzeni, dla których nauka języka stanowi pierwszy krok do realizacji tych zamierzeń (Balboni 2014: 11). Dla nich język włoski to język etniczny, biorąc pod uwagę fakt, że w komunikacji codziennej posługują się językiem danego kraju, nawet w środowisku rodzinnym, gdzie z czasem coraz mniej osób potrafi posługiwać się językiem kraju pochodzenia. Nauka włoskiego zazwyczaj zachodzi w kontekście edukacji formalnej według ogólnych zasad przyjętych w dydaktyce języków obcych. Niemniej w przypadku potomków emigrantów wydaje się ona dość ważna z dwóch powodów. Po pierwsze dla zachowania ciągłości kulturowej tych osób oraz możliwości poznania dzisiejszej rzeczywistości Włoch. Po drugie ze względu na kwestię dialektów, bowiem nierzadko ich pradziadkowie, dziadkowie lub rodzice w momencie wyjazdu z Włoch potrafili porozumiewać się wyłącznie w dialekcie, przez co dzieci nie uczyły się w rodzinnym domu standardowego języka, lecz jego lokalnej odmiany. Właśnie w tej sferze – początkowo w celu ułatwienia dostępu do języka kolejnym pokoleniom emigrantów – włoskie władze podjęły pierwsze działania zmierzające do sformułowania jednolitej polityki językowej ukierunkowanej na promowanie nauki tego języka za granicą. Beneficjentami tej polityki mieli być nie tylko emigranci, ale również wszystkie osoby zainteresowane kulturą i językiem Włoch. Zdaniem De Mauro i Vedovelli:

il lavoro sull'emigrazione ha costituito il punto di partenza delle iniziative di diffusione della lingua e cultura tramite le istituzioni scolastiche italiane all'estero: corsi di lingua e cultura italiana integrativi ai cicli scolastici locali; classi preparatorie per l'inserimento nel sistema scolastico locale; corsi di preparazione agli esami nelle scuole italiane hanno accentrato su di sé la maggior parte degli sforzi istituzionali (1996: 14).

Jak wynika z powyższego cytatu, duży udział w promowaniu nauczania języka włoskiego miały szkoły włoskie funkcjonujące za granicą. Dopiero w późniejszym czasie powstało szereg instytucji państwowych i prywatnych, które podjęły się masowej organizacji kursów językowych i przedsięwzięć popularyzujących kulturę Włoch nie tylko w Europie, ale i w wybranych krajach na świecie. W ostatnich

latach obserwuje się wzrost zainteresowania lokalnych społeczności działalnością włoskich szkół i instytucji kultury, coraz więcej uczniów i osób dorosłych niezwiązanych ze środowiskiem emigrantów rozpoczynało naukę języka włoskiego dla potrzeb edukacyjnych, zawodowych lub dla przyjemności. Język ten jest często wprowadzany w szkołach ponadpodstawowych jako drugi język obcy, na przykład po najczęściej występującym języku angielskim.

Problem imigracji natomiast dotyka Półwysep Apeniński w szczególny sposób. Włochy zawsze stanowiły dla imigrantów miejsce dość atrakcyjne pod względem kulturowym i ekonomicznym. Już w czasach zimnej wojny przybywali tu licznie Polacy i przedstawiciele innych nacji z Europy Wschodniej. To również kraj, w którym chętnie osiedlają się osoby z innych krajów Unii Europejskiej, Balboni (2014) wskazuje na grupy zamożnych emerytów z Wielkiej Brytanii, Niemiec chętnie nabywających tutaj nieruchomości. W ostatnich latach nasila się zjawisko imigracji nielegalnej od strony Morza Śródziemnego, której Włosi muszą sprostać bez większej pomocy ze strony Unii Europejskiej. Jak widać, ta imigracja ma wielowymiarowy charakter, a jej najważniejsze kwestie dotyczą: stanu prawnego imigrantów, czyli czy przybywają do Włoch legalnie, czy nielegalnie, sposobu postrzegania przez nich Włoch jako okresowego miejsca pobytu lub tylko kraju tranzytowego, integracji społeczno-kulturowej oraz sytuacji ekonomicznej Włoch, która też podlega wahaniom gospodarczym światowych rynków (Giacalone Ramat 1993, Vedovelli 1994).

Charakterystyka metodologii nauczania języka włoskiego w omówionych powyżej kontekstach zostanie bliżej przedstawiona w kolejnym podrozdziale. Każdy kontekst wymaga bowiem innego podejścia i zastosowania specyficznych rozwiązań dydaktycznych ze względu na różnorodność czynników sytuacyjnych wpływających na jakość procesu nauczania/uczenia się.

Dla lepszego zobrazowania sytuacji języka włoskiego w dzisiejszym świecie, a szczególnie w Europie, warto odwołać się do danych statystycznych Eurostatu, które ukazują jego pozycję i poziom popularności w odniesieniu do innych języków. Pod uwagę zostały tutaj wzięte dwa badania Eurobarometru z roku 2006 i 2012 pt.: *Europeans and their Languages*⁴⁴ oraz raport dotyczący polityki językowej Unii Europejskiej i nauczania języków w szkołach UE (Kutyłowska 2013). Badania tego rodzaju służą do ukazania pewnych tendencji, ale abstrahują od analiz jakościowych i czynników wpływających na pewne otrzymywane rezultaty. We wstępie do obu dokumentów podkreśla się konieczność promowania wielojęzyczności w Europie rozumianej w dwójnasób – jako występowanie na danym obszarze kilku języków jednocześnie i jako zdolność jednostki do posługiwania się kilkoma językami (Eurobarometr 2006: 3). W 2006 roku w Unii Europejskiej mieszkało

⁴⁴ http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (dostęp: 21.03.2018).

450 milionów ludzi o różnych korzeniach etniczno-kulturowych porozumiewających się w 20 oficjalnych językach Unii⁴⁵. Jeśli chodzi o liczbę mieszkańców Unii, dla których język włoski jest językiem rodzimym, to znajduje się on na drugim miejscu *ex aequo* z językiem angielskim z wynikiem 13% po języku niemieckim – rodzimym dla 18% Europejczyków. Oznacza to, że Włosi i osoby posługujące się włoskim jako pierwszym językiem stanowią ważną dla Europy grupę społeczną, równą pod względem liczebności społeczności używającej angielskiego jako języka pierwszego. Język włoski jest zatem jednym z ważniejszych narzędzi komunikacji, dlatego też jego nauka powinna wiązać się z rzeczywistymi korzyściami społecznymi. Jednak nie cieszy się on taką popularnością wśród obywateli UE jak, na przykład, niemiecki, nie wspominając o języku angielskim – narzędziu międzynarodowej komunikacji. Jedynymi państwami, których obywatele zadeklarowali znajomość tego języka na poziomie komunikacyjnym, czyli takim, który umożliwia swobodne porozumiewanie się danym językiem, jest Malta – 66% i Chorwacja – 14%. W żadnym innym państwie język włoski nie został wskazany w charakterze języka powszechnie znanego nawet na tym dość niejasno określonym poziomie wskazanym w opisie badania. Dla porównania w Polsce 29% obywateli stwierdziło, że potrafi porozumieć się w języku angielskim, 26% w języku rosyjskim, a 19% w niemieckim. Jak podaje Eurobarometr, Maltańczycy uczą się języka włoskiego głównie z powodów historycznych i geograficznych, natomiast może dziwić fakt, że w żadnym innym państwie sąsiadującym z Włochami, poza Chorwacją, nie jest on szeroko rozpowszechniony, np.: we Francji 36% osób potrafi komunikować się w języku angielskim, 13% w języku hiszpańskim, a 8% w niemieckim, z kolei w Austrii 58% mieszkańców wskazało język angielski, 10% francuski a 13% inne języki – właśnie w tej ostatniej kategorii znajduje się z pewnością język włoski, ale jego wynik procentowy nie był istotny statystycznie i nie został wyszczególniony. Tego rodzaju dane ukazują niestety, że język włoski może nie być w odpowiedni sposób promowany nawet w krajach sąsiedzkich, gdzie zazwyczaj jakaś istotna statystycznie grupa osób posługuje się językiem jednego z najbliższych leżących państw.

Analizując sytuację innego języka romańskiego, cieszącego się w ostatnich latach rosnącą popularnością na świecie – języka hiszpańskiego – to zauważa się, że we Francji zna go 13% mieszkańców, w Portugalii 9%, w Wielkiej Brytanii 8%. Niemniej światowa pozycja hiszpańskiego różni się od europejskiej, gdzie jego rodzimi użytkownicy stanowią mniejszą społeczność od tej posługującej się językiem włoskim.

Do najbardziej rozpowszechnionych języków używanych w UE w funkcji języka obcego należały język angielski – 38%, francuski 14%, niemiecki – 14%, hiszpański – 6% i rosyjski – 6%. W zestawieniu z liczbą populacji posługującą się

⁴⁵ W 2012 roku w Unii obowiązywały już 23 oficjalne języki, a obecnie 24.

językiem włoskim jako językiem pierwszym, dane te świadczą o wyjątkowej niepopularności tego języka wśród mieszkańców Europy.

Kolejnym wynikiem świadczącym o lekkiej tendencji spadkowej w popularności języka włoskiego względem innych języków europejskich jest wynik uzyskany w odpowiedzi na pytanie: QA2: *Znajomość których dwóch języków, poza swoim językiem rodzimym, uznajesz za najbardziej przydatną dla własnego rozwoju osobistego i kariery zawodowej?*⁴⁶ Tylko 3% obywateli Unii wskazało na język włoski, gdy tymczasem 16% uznało za przydatny język hiszpański, a 68% oczywiście język angielski, 25% francuski, 22% niemiecki. Ten sam wynik rzędu 3% uzyskał również język rosyjski nienależący do oficjalnych języków Unii. Analizując wyniki dla państw sąsiadujących z Włochami, to zauważa się, że włoski wypada trochę lepiej: we Francji 7% mieszkańców stwierdziło, że jest on przydatny dla ogólnego rozwoju, w Austrii – 9%, na Malcie aż 64%, w Słowenii i w Chorwacji 12%. Obserwuje się tu wyraźny wzrost znaczenia języka włoskiego w perspektywie rozwoju osobistego i zawodowego, co można wytłumaczyć z pewnością bliskością geograficzną lub bardziej intensywnymi relacjami handlowo-kulturowymi w porównaniu z innymi państwami. Poza tym obszarem geograficznym język włoski uzyskał najwyższy wynik 8% w Rumunii, 7% na Cyprze, 6% w Grecji i w Irlandii, a w Wielkiej Brytanii 4% mieszkańców wskazało go jako przydatny dla nich. Co ciekawe, tylko 1% Polaków uznało język włoski za przydatny dla ich rozwoju osobistego i zawodowego. Natomiast w czterech państwach: Estonii, Litwie, Holandii i Portugalii nie został on w ogóle wymieniony, osiągając oficjalny wynik równy 0%.

Bardziej pesymistyczne wydają się odpowiedzi uzyskane na pytanie nr QA2b: *Twoim zdaniem, których dwóch języków, oprócz twojego języka rodzimego, powinny uczyć się dzieci?* Tylko 2% mieszkańców Unii wskazało w tym punkcie jako jeden z dwóch języków język włoski. Największy wynik po raz kolejny uzyskano na Malcie – 61% i w Chorwacji – 14%, oraz 12% w Słowenii, 11% w Austrii, 6% we Francji, 8% w Rumunii, w Polsce tylko 1%. Respondenci takich krajów jak Czechy, Dania, Estonia, Litwa, Łotwa, Holandia, Portugalia, Finlandia i Szwecja uważają, że znajomość języka włoskiego w ogóle nie przyda się ich dzieciom.

Z powyższych danych wynika, że języki, których znajomość została uznana za najbardziej przydatną dla rozwoju osobistego i zawodowego to język angielski – 68%, francuski – 25%, niemiecki – 22% oraz hiszpański z wynikiem 16%. Co się tyczy kształcenia językowego dzieci, czyli perspektywy przyszłościowej, to ponownie na pierwszym miejscu znalazł się angielski – 77%, na drugim cały czas francuski – 33%, na trzecim niemiecki – 28% i hiszpański – 19% – na czwartej pozycji. Widoczny jest tutaj wzrost procentowy w przypadku języka niemieckiego

⁴⁶ Pytanie w wersji angielskiej brzmi w następujący sposób: „QA2: Which two languages, apart from your mother tongue do you think are the most useful to know for your personal development and career?” (Eurobarometr 2006: 32).

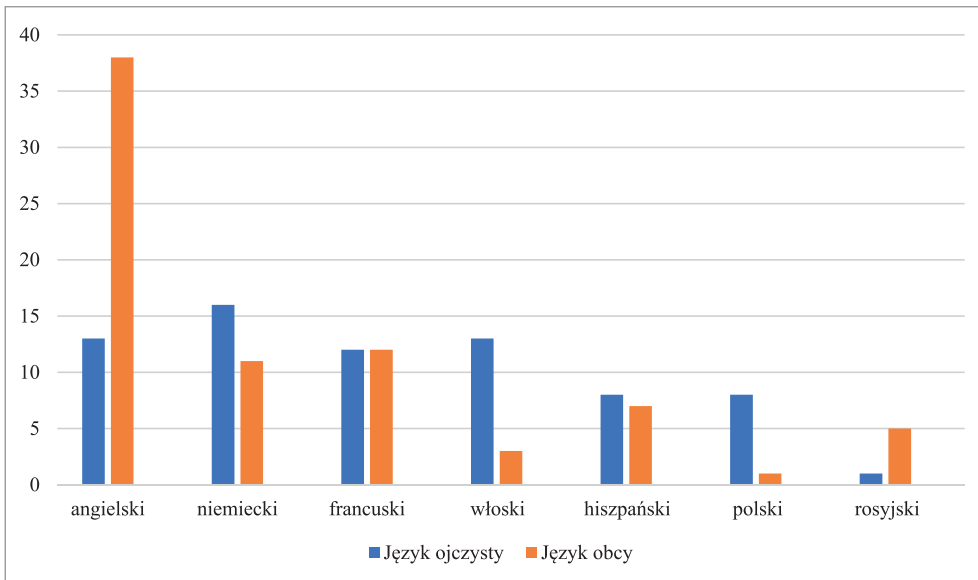
i hiszpańskiego, które zostały wskazane jako potrzebne w edukacji dzieci, niestety wynik osiągnięty przez język włoski – 2% wydaje się bardzo niekorzystny z punktu widzenia jego przyszłości w systemach edukacyjnych krajów europejskich.

Ogólną sytuację języka włoskiego w Europie oraz tendencje, które dają się zaobserwować w ostatnich latach, obrazuje jeszcze lepiej kolejne badanie Eurobarometru przeprowadzone w 2012 roku⁴⁷. Jak wynika z analizy danych, język włoski znalazł się w pierwszej trójce języków używanych przez największą liczbę mieszkańców Unii jako język rodzimy, uzyskując wynik rzędu 13% podobnie jak angielski (13%), po języku niemieckim z wynikiem 16%, ale przed językiem francuskim, którym posługuje się 12% osób zamieszkujących Europę. Co ciekawe, w tym badaniu na piątym miejscu pojawiają się języki hiszpański i polski z wynikiem równym 8%. Jeśli chodzi o znajomość języków obcych w stopniu komunikacyjnym, to zauważa się tu niestety tendencje zbieżne z danymi z 2006 roku. Do najbardziej popularnych języków należą niezmiennie angielski z wynikiem 38%, francuski – 12%, niemiecki 11%, hiszpański 7% i na piątej pozycji rosyjski z wynikiem 5%, a językiem włoskim jako obcym posługuje się jedynie 3% respondentów. Jedynie w przypadku języka angielskiego i włoskiego obserwuje się wyraźną różnicę między liczbą osób, dla których są to rodzime języki a liczbą osób, które używają ich w funkcji języka obcego. Różnica dotyczy stosunku liczby rodzimych użytkowników do tych nierodzimych. Z danych wynika, że język angielski stanowi najważniejsze narzędzie komunikacji międzynarodowej, gdy tymczasem liczba osób w Europie posługujących się nim jako językiem pierwszym nie okazuje się bardzo wysoka. Język włoski jako język rodzimy osiągnął taką samą wartość, niemniej używa go w komunikacji międzynarodowej jedynie 3% osób, znacznie mniej niż języka francuskiego lub niemieckiego. Nie odgrywa on zatem istotnej roli w komunikacji między przedstawicielami różnych narodów, co, biorąc pod uwagę z jednej strony liczbę jego rodzimych użytkowników, a z drugiej dość wysoki wynik języka hiszpańskiego jako obcego (7% vs 8% jako języka ojczystego), wydaje się zjawiskiem dość zaskakującym. Z pewnością jego pozycja na arenie europejskiej mogłaby być wyższa, szczególnie, że w pewnych sferach życia stanowi on przydatne narzędzie komunikacji.

Na poziomie poszczególnych państw językiem włoskim potrafi posługiwać się 56% mieszkańców Malty, 9% Austriaków i 7% społeczności rumuńskiej. Jak podaje Barometr, między 2005 a 2012 rokiem zauważa się w tej kategorii znaczny wzrost znaczenia języka hiszpańskiego.

Co się tyczy przydatności języków z perspektywy Europejczyków, to podobnie jak w 2006 roku język angielski wskazało 67%, niemiecki 17%, francuski 16%, hiszpański 14% oraz chiński 6% i włoski 5%. Można powiedzieć, że odnotowano

⁴⁷ http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (dostęp: 21.03.2018).



Wykres 1. Najczęściej używane języki w Unii Europejskiej

Źródło: Dane Komisji Europejskiej 2012 opracowane w Raporcie analitycznym *Polityka Językowa w Europie* (2013: 82).

tutaj wzrost o dwa punkty procentowe na korzyść włoskiego, ale z drugiej strony dość interesującym zjawiskiem obrazującym dynamikę zmian gospodarczo-społecznych na starym kontynencie jest uplasowanie się języka chińskiego wyżej niż włoskiego. Jeśli chodzi o poszczególne państwa, to na Malcie niestety zauważa się pięcioprocentowy spadek – 59% w 2012 roku, w Słowenii wskazało go 11%, w Austrii tym razem 10% w Rumunii 9%, niestety brak wyniku dla Chorwacji, w której tradycyjnie język włoski uważano za dość przydatny. W Polsce tylko 1% respondentów wskazał w odpowiedziach ten język. Nie wymienili go w ogóle respondenci takich państw jak Estonia, Litwa i Łotwa.

W przypadku kształcenia językowego dzieci wynik języka włoskiego w przeciągu tych sześciu lat nie uległ zmianie, utrzymując się na poziomie 2%, w porównaniu z językiem angielskim – 79%, francuskim 20%, niemieckim 20%, hiszpańskim 16% i rosyjskim 4%. Ten rezultat można rozważać w kategoriach pewnej porażki, ponieważ świadczy o powszechnym przekonaniu mieszkańców Europy, że język włoski tak naprawdę jest nieprzydatny dla przyszłości ich dzieci. Po raz kolejny spadek zaobserwowano na Malcie, 48% respondentów wymieniło włoski jako potrzebny w edukacji dzieci, w innych państwach wyniki były zbliżone do tych z poprzednio opisanego badania, czyli 10% w Austrii, 8% w Rumunii i Słowenii, tylko 1% we Francji, co pokazuje bardzo duży spadek, 5% na Cyprze, 4% w Grecji

i w Irlandii, 2% w Wielkiej Brytanii, w Polsce, jak poprzednio, 1%. Język włoski uznano za całkowicie niepotrzebny w edukacji dzieci w sporej liczbie państw, takich jak Dania, Estonia, Hiszpania (!), Litwa, Łotwa, Holandia, Portugalia, Finlandia i Szwecja. Niepokojąca wydaje się obecność w tej grupie Hiszpanii, która pod względem kulturowym i językowym jest bardzo bliska społeczności włoskiej. Wspólne pochodzenie i przynależność do grupy języków romańskich powinny pozytywnie oddziaływać na wzajemne relacje i promocję języków, co dzieje się w sposób dość jednostronny, biorąc pod uwagę fakt, że we Włoszech aż 11% respondentów uznało znajomość języka hiszpańskiego za potrzebną dla ich dzieci, a 9% dla własnego rozwoju osobistego. Niestety z analizy powyższych danych wynika, że językowa polityka Włoch cały czas wymaga wprowadzenia nowych rozwiązań i działań, które mogłyby doprowadzić do lepszej promocji tego języka za granicą. Nawet w Polsce, gdzie obecnych jest wiele przedsiębiorstw włoskich zatrudniających tysiące pracowników, nie zauważa się żadnego wzrostu notowań tego języka.

Jak można zaobserwować, język włoski zajmuje istotną pozycję w Europie, aż 13% społeczności europejskiej posługuje się nim jako pierwszym językiem. Niemniej ten fakt nie przekłada się na jego popularność w pozostałych krajach Unii za wyjątkiem tych sąsiadujących z Włochami. Zastanawia znikome zainteresowanie językiem włoskim w Hiszpanii, a nawet w Polsce, którą łączy z Włochami intensywna współpraca na polu kultury i gospodarki. Wydawać by się mogło, że język ten powinien częściej znajdować się w ofercie edukacyjnej polskich szkół już na etapie szkoły podstawowej, a tymczasem przegrywa on z językiem hiszpańskim, który nawet pod względem geograficznym wydaje się bardziej odległy. Przedstawione tu dane dowodzą, że politykę językową Włochów ukierunkowaną na promocję własnego języka poza granicami kraju można uznać za niewystarczającą, choć wielu włoskich badaczy znacząco angażuje się w rozwój metodologii nauczania tego języka oraz kształcenie nauczycieli. Niewątpliwie Włochy pozostają niezwykle interesującym krajem o bogatym dziedzictwie historyczno-kulturowym, do którego każdego roku przybywają zarówno turyści z całego świata, jak i imigranci zamierzający podjąć pracę zawodową i osiedlić się na stałe lub tymczasowo. Stąd też kwestia promocji języka włoskiego jako języka obcego i drugiego musi zostać lepiej wyeksponowana, tak aby Europejczycy uznali znajomość tego języka za przydatną dla ich rozwoju osobistego i edukacji ich dzieci.

6.1. Konteksty nauczania języka włoskiego

Nauczanie czy też użycie języka włoskiego może zachodzić w czterech odmiennych kontekstach rozumianych jako relacja między osobą uczącą się lub użytkownikiem języka a otaczającym środowiskiem (Balboni 2014). Konteksty te oczywiście nie ograniczają się wyłącznie do celów dydaktycznych, lecz obejmują szereg złożonych

zagadnień w zakresie posługiwania się językiem przez osoby, które są jego rodzimymi użytkownikami oraz dla których to będzie język etniczny, drugi lub obcy. Tym samym, mówiąc o kontekście użycia, bierze się pod uwagę wszelkie okoliczności i czynniki oddziałujące na charakter i wartość języka zastosowanego w określonym celu przez daną osobę. Mówiąc o kontekście nauczania, podkreśla się czynniki dydaktyczne, czyli sam proces uczenia się i okoliczności, w jakich on zachodzi.

Poniżej omówimy pokrótce specyfikę każdego z kontekstów, starając się jednak ze względu na tematykę niniejszej pracy skoncentrować uwagę na cechach procesu dydaktycznego, a nie na użyciu języka *sensu stricto* poza obszarem kształcenia.

6.1.1. Język włoski jako pierwszy – L1

Pierwszy kontekst dotyczy języka pierwszego, rodzimego, czyli L1. W tym ujęciu proces uczenia się języka odpowiada procesowi przyswajania języka we wczesnych latach dziecięcych. Umiejętność posługiwania się językiem rodzimym jest rozwijana w kolejnych latach życia w zakresie słownictwa, struktur i pojęć abstrakcyjnych. Akwizycja języka zachodzi w całkowicie odmiennych okolicznościach niż proces uczenia się języka drugiego lub obcego, są to odrębne zagadnienia, których tylko niektóre aspekty mogą pozostawać zbieżne. Z badań wynika, że w trakcie procesu przyswajania słowa gramatyczne nieposiadające znaczenia magazynowane są w mózdku, a nie w korze mózgowej, co tłumaczy wysoką automatyzację zachowań językowych w pierwszym języku. Mózdek bowiem posiada dziesięć razy więcej neuronów niż kora, odpowiada za automatyczne i mechaniczne aktywności ludzkiego organizmu, począwszy od bicia serca, ruchy powiek, aż po posługiwanie się językiem (Balboni 2014). Rodzimy użytkownik języka nie zastanawia się nad wyborem właściwych przymków lub formą czasownika, tego rodzaju decyzje podejmowane są w sposób zmechanizowany i nieuświadomiony. Proces przetwarzania kolejnych języków, których nauka rozpoczyna się po upływie trzeciego roku życia, nie zachodzi już w mózdku, tylko w korze mózgowej, gdzie zostają złożone wszelkie dane językowe.

Język rodzimy stanowi istotny element indywidualnej historii rozwoju jednostki, wpisując ją w określony kontekst społeczno-kulturowy oraz warunkując jej sposób abstrakcyjnego myślenia przy pomocy języka. Problematyka języka włoskiego traktowanego jako pierwszy język wydaje się dość złożona i mało przejrzysta, jeśli weźmie się pod uwagę zróżnicowanie dialektalne Włoch i istnienie wielu wariantów mieszanych, tzw. *italiano regionale* (zob. Coseriu 1980, Mioni 1975, De Mauro 1976, Sabatini 1985, Berruto 1993b, D'Achille 2003, Beszterda 2007). Badacze podkreślają duże znaczenie regionalnych odmian językowych w rzeczywistości Włoch, które powoduje, że nierzadko standardowy język włoski pełni funkcję drugiego języka, podczas gdy dialekt jest tym pierwszym przyswojonym

językiem. Dzieci uczące się języka w początkowym etapie rozwoju otoczone są w środowisku rodzinnym lokalną odmianą języka, natomiast w telewizji czy też w innym mediach, a później w szkole uczą się języka włoskiego jako języka narodowego stosowanego w instytucjach edukacyjnych. Proces przyswajania/uczenia się języka przebiega tutaj inaczej niż w przypadku krajów o ustabilizowanej sytuacji językowej i powszechnej dominacji języka narodowego. Temat odmian regionalnych istniejących we Włoszech zostanie szerzej rozwinięty w podrozdziale poświęconym normie językowej i charakterystyce współczesnego języka włoskiego.

6.1.2. Język włoski jako drugi – L2

Drugi kontekst dotyczy języka drugiego – L2, czyli dydaktyki języka włoskiego w odniesieniu do osób, które uczą się go, przebywając we włoskojęzycznym otoczeniu. Balboni (2014: 18) wyróżnia trzy dodatkowe sytuacje, kiedy można mówić o języku rozumianym jako L2, a są to: (1) język narodowy, na przykład język włoski dla osób posługujących się w funkcji pierwszego języka dialektem lub językiem mniejszości etnicznej, (2) język cieszący się dużym prestiżem społecznym jak to ma miejsce w przypadku klasycznego arabskiego dla narodów arabskojęzycznych, języka mandaryńskiego dla Chińczyków, rosyjskiego dla społeczności zamieszkujących byłe republiki radzieckie, (3) język oficjalnej edukacji jak angielski dla wielu mieszkańców Indii, francuski dla regionu Maghrebu itd.

Jedną z istotniejszych cech L2 jest to, że jest on głównie przyswajany spontanicznie w wyniku oddziaływania językowego otoczenia, w którym znajduje się dany użytkownik języka. Oczywiście akwizycję naturalną nierzadko wspomaga się odpowiednimi szkoleniami i kursami w zakresie danego języka, co przyczynia się do zwiększenia jej efektywności. Badacze zajmujący się procesem przyswajania analizują sekwencje tego procesu, które następnie przystosowuje się do celów dydaktycznych.

Dydaktyka języka włoskiego jako drugiego obejmuje kursy i szkolenia językowe organizowane we Włoszech, których adresatami są osoby obcojęzyczne. Różni się ona od dydaktyki języka włoskiego jako obcego, ponieważ uczestnicy tego rodzaju kursów przebywają w otoczeniu włoskojęzycznym, musząc codziennie porozumiewać się w tym języku poza kontekstem klasy. Istotne stają się tutaj cele i potrzeby bieżące osób uczących się. Programy kształcenia powinny wykazywać dość elastyczny charakter, aby ułatwiać dostosowanie kursów do wymogów konkretnych sytuacji, którym muszą sprostać osoby uczące się, a sam nauczyciel wychodzić naprzeciw ich problemom, dostarczając odpowiednie materiały i planując treści zgodne z najważniejszymi celami komunikacyjnymi (Diadori 2011, Balboni 2014).

Natomiast proces przyswajania/uczenia się języka drugiego można podzielić na trzy podkategorie ze względu na środowisko, w którym on zachodzi i sposób

jego organizacji. Może mieć on charakter spontaniczny, kiedy to osoby uczą się języka w sposób formalnie niezorganizowany, przebywając w środowisku posługującym się tym językiem. Drugi rodzaj dotyczy kontekstu formalnego, czyli osoba zamieszkująca w kraju, gdzie używa się drugiego języka, uczęszcza dodatkowo na odpowiednie kursy i pozwala się prowadzić nauczycielowi. Tym samym jednocześnie czerpie *input* językowy z formalnie zorganizowanych zajęć i z własnego otoczenia. Trzeci rodzaj procesu przyswajania/uczenia się ma charakter mieszany, kładzie się tu duży nacisk na rozwój kompetencji metajęzykowych lub specjalistycznych niezbędnych na przykład do podjęcia studiów w kraju L2. Odnosi się on głównie do studentów lub osób przebywających okresowo za granicą w ramach programów mobilności akademickiej lub zawodowej (Giacalone Ramat 1993, Diadori 2011). Jak wynika z badań, proces akwizycji języka we wszystkich trzech środowiskach przebiega podobnie, jeśli chodzi o spontaniczne posługiwanie się językiem, a nie wykonywanie formalnych ćwiczeń językowych. Nauczanie formalne niezależnie od stosowania czy niestosowania danej metody wydaje się nie przyspieszać w żaden sposób tego procesu (Giacalone Ramat 1993: 342).

Język włoski stanowi drugi język z jednej strony dla imigrantów przybywających do Włoch na stałe lub tymczasowo w celu poprawienia jakości swojego życia, z drugiej dla studentów odbywających dany okres studiów we Włoszech oraz osób, które osiedlają się tam z różnych indywidualnych powodów, jak np. miłość, praca naukowa lub zainteresowanie kulturą i sztuką Włoch. Nie ulega wątpliwości, że najliczniejszą obecnie grupę cudzoziemców przybywającą do Włoch stanowią imigranci pochodzący z wielu krajów zróżnicowanych pod względem kulturowym i językowym europejskich i nieeuropejskich. Stąd też zróżnicowana okazuje się dynamika procesu integracji ze społeczeństwem włoskim, która zależy w dużej mierze od podejścia i cech indywidualnych określonych nacji i sposobu postrzegania ich przez samych Włochów. Współcześni imigranci stanowią bardzo heterogeniczną grupę w odniesieniu nie tylko do kraju pochodzenia, ale także poziomu wykształcenia (od analfabetów po osoby legitymujące się dyplomami wyższych uczelni) oraz przyczyn, dla których opuścili własny kraj. Diadori (2011) podaje oficjalne dane zebrane przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych oraz Istat, czyli Narodowy Instytut Statystyczny, według których napływ ludności do Włoch znacząco zwiększył się w dwóch ostatnich dziesięcioleciach, np.: w 1999 roku otrzymało prawo pobytu 1 251 994 osób, w 2009 roku było ich już ponad dwa razy więcej, a w 2016 roku zarejestrowano 3 931 133 osoby. W 2008 roku – przełomowym ze względu na rekordową liczbę osób przybyłych – kraj przekroczył średnią europejską dotyczącą stosunku rodzimych obywateli do osób obcojęzycznych, osiągając poziom 7,2% wobec wyniku dla całej Europy – 6,2% (Dossier 2013). W tym też roku zarejestrowano 4 330 000 osób obcojęzycznych czasowo lub stale zamieszkujących we Włoszech. Największa liczba tych osób przebywała w północnej części kraju – 62,1%, w środkowej natomiast 25,1% a 12,8% na południu: w samej

Lombardii – 23,3%, w Lacjum – 11,6% i w rejonie Wenecji Euganejskiej – 11,7% (Dossier 2009: 63–72, Diadori 2011). Według badań Istat liczba imigrantów stale rośnie, a dodatkowo przybywa też osób urodzonych we Włoszech w rodzinach imigrantów. W 2001 roku było to 160 000 osób, ale w 2008 roku już 519 000. Prognozuje się, że w 2020 roku liczba obcokrajowców zamieszkałych we Włoszech wyniesie 7 milionów, czyli 11% całej społeczności tego kraju (Diadori 2011: 255).

Wśród imigrantów wyraźnie widoczna jest przewaga osób pochodzących z różnych krajów europejskich, m.in. Rumunii, Albanii i Ukrainy: w 2008 roku stanowili oni 53,6% całej populacji imigrantów, na drugim miejscu plasowali się Afrykańczycy, szczególnie ci z północnych obszarów jak Marokańczycy – 22,4% i na trzecim Azjaci: Chińczycy, Hindusi i Bengalczyki – 15,8%. Natomiast w 2016 roku pierwsze miejsce pod względem ilościowym zajmowali Marokańczycy – 510 450 osób zarejestrowanych, zaraz potem Albańczycy – 482 959, Chińczycy – 333 986 i Ukraińcy 240 141⁴⁸. Jak widać odsetek emigrujących narodowości nie wykazuje większych wahań, pozostając na zbliżonym poziomie przez te wszystkie lata (Giacalone Ramat 1993, Demaio i in. 2013).

Reasumując, w latach 2007–2012 liczba imigrantów oficjalnie zwiększyła się od 3,4 do 4,4 milionów, stanowiąc ponad 7% wszystkich obywateli. Nie obejmuje ona jednak osób nielegalnie przebywających w tym kraju, czyli osób niezarejestrowanych we włoskich urzędach stanu cywilnego (*anagrafe*). W *Dossier statystycznym* z 2013 roku podaje się liczbę mocno przekraczającą 5 milionów jako rzeczywistą liczbę osób obecnych we Włoszech (Demaio i in. 2013). W 2012 roku cały czas największą liczbę imigrantów rejestrowano w północno-zachodniej części kraju – 35,2% wszystkich osób – oraz w północno-wschodniej – 26,6%. W środkowych Włoszech było to 24,2% a na południu tylko 10%. Oczywiście te tendencje łączą się z większym uprzemysłowieniem północnych Włoch w stosunku do południowej części kraju, co przekłada się na możliwość znalezienia lepszej pracy (Dossier 2013).

Powyższe szacunki nie uwzględniają także nowoprzybyłych uchodźców znajdujących się w przeznaczonych dla nich ośrodkach, którzy starają się o otrzymanie statusu uchodźcy z powodów politycznych lub humanitarnych, a trzeba dodać, że ich liczba nieustannie rośnie. Kwestia zwiększonego napływu ludności wydaje się dość złożona i wymaga zastosowania wielorakich narzędzi politycznych, aby jak najlepiej sprostać tej sytuacji. Wśród imigrantów znajdują się kobiety, dzieci oraz mężczyźni najczęściej w przedziale wiekowym między 19 a 41 rokiem życia (Diadori 2011). Niektórzy z nich zostają już we Włoszech, inni zamierzają przedostać się do krajów północnej Europy, gdzie przebywają członkowie ich rodzin. Dodatkowy problem stanowi nielegalna imigracja przez Morze Śródziemne, którą trudno kontrolować ze względu na zagrożenie życia ludzkiego i udział w procederze zorganizowanych grup przestępczych.

⁴⁸ <https://www.istat.it/it/archivio/190676> (dostęp: 27.03.2018).

Biorąc pod uwagę rodzimy język imigrantów i kulturę, z której się wywodzą, dzielą się one na osoby jednojęzyczne i jednokulturowe oraz dwujęzyczne czy nawet wielojęzyczne i wielokulturowe. Do pierwszej grupy należą Chińczycy, którzy osiedlając się poza granicami własnego państwa, przenoszą na jego terytorium swój model kulturowy zamknięty na przedstawicieli innych kultur, do drugiej natomiast można zaliczyć społeczności arabskie, m.in. Marokańczyków posiadających złożony bagaż językowo-kulturowy. Zależnie od stopnia skolaryzacji znają oni klasyczny arabski będący oficjalnym językiem religii, prawa i dziennikarstwa, arabski marokański stosowany w życiu społecznym i urzędach oraz francuski, czyli język systemu edukacyjnego. Językowe podstawy imigrantów warunkują nie tylko tempo przyswajania języka włoskiego, ale także cały proces integracji ze społeczeństwem kraju goszczącego. Osoby posługujące się językami bliższymi pod względem typologicznym do włoskiego uczą się szybciej, a osoby, których język wykazuje znaczące różnice, niestety potrzebują więcej czasu i nakładu pracy, aby osiągnąć komunikacyjny poziom biegłości, co dotyczy w dużej mierze nacji azjatyckich.

Jak zauważa Vedovelli (2013), w ostatnich latach językowa rzeczywistość Włoch uległa dużej przemianie. Przede wszystkim obserwuje się narastające zjawisko nowej wielojęzyczności „neoplurilinguismo”, czyli współistnienia na danym obszarze geograficznym rodzimych języków imigrantów, standardowego języka włoskiego, lokalnych dialektów lub języków rdzennych mniejszości etnicznych. Zadanie udokumentowania tej nowej sytuacji językowej otrzymało w 2000 roku obserwatorium językowe Osservatorio linguistico permanente dell’italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia działające przy Uniwersytecie dla Cudzoziemców w Sienie. W obserwatorium opracowuje się językową mapę Włoch, na której nanoszone są dane odnośnie do dominujących użyczeń językowych i pochodzenia języków. Generalnie na terytorium Włoch odnotowano obecność około 130 języków o ustabilizowanej pozycji używanych przez około 4 miliony osób, które stanowią istotny element dzisiejszego kontekstu językowego tego kraju. Na liście znalazły się takie języki jak arabski, bengalski, berberyjski, białoruski, bośniacki, bułgarski, chiński, hindi, polski, rumuński, senegalski, somalijski, hiszpański, ukraiński (Vedovelli/ Villarini 2001, 2013, Dossier Statistico Immigrazione 2001: 222–229).

Proces integracji imigrantów rozpoczyna się przede wszystkim od nauki języka, którą najczęściej organizuje się w ramach szkoły, środowiska pracy, a nawet w więzieniu. Włoskie szkolnictwo mierzy się w ostatnich latach z napływem dzieci nieznających języka włoskiego, a którym trzeba zapewnić właściwe dla ich wieku kształcenie. Obecne klasy wykazują wielokulturowy charakter, szczególnie w dużych ośrodkach miejskich północnych Włoch. Problem polega na tym, że niewystarczająca znajomość języka hamuje naukę przedmiotową, dlatego też przedsięwzięto kroki mające przyspieszyć edukację językową uczniów niewłoskojęzycznych

(Diadori 2011). W związku z tym kładzie się większy nacisk na właściwe przygotowanie zawodowe nauczycieli ukierunkowane na rozwój kompetencji w zakresie zarządzania klasą i komunikacji interkulturowej. Włoskie szkoły publiczne oraz prywatne instytucje nieustannie wzbogacają również swoją ofertę edukacyjną skierowaną do osób dorosłych i młodzieży, tak aby mogli oni zdobyć dodatkowe wykształcenie lub praktyczny zawód. Ważną rolę odgrywają tutaj lokalne centra edukacji ustawicznej – Centri Territoriali Permanenti, organizacje religijne, fundacje, stowarzyszenia zakładane przez instytucje prywatne organizujące kursy językowe i zawodowe.

Kolejnymi obszarami działań edukacyjnych jest środowisko pracy i więzienia. Jak wynika z badań statystycznych większość osób pracujących we Włoszech wykonuje pracę fizyczną niewymagającą dodatkowych kwalifikacji: 54% osób znajduje zatrudnienie w sektorze usług, 33,6% w przemyśle, 7,7% w rolnictwie i w rybołówstwie (Caritas 2009: 235–288). Nierzadko znalezienie lepszej pracy lub awans zależą od odpowiednich kompetencji językowych, dlatego też imigranci chętnie uczęszczają na kursy językowe, które mogą im to zapewnić. Niestety kiedy osiągną pożądany poziom biegłości wystarczający do codziennej komunikacji, często porzucają naukę, nie odczuwając potrzeby dalszego rozwoju w tym zakresie.

W więzieniach, gdzie przebywa obecnie dużo młodych imigrantów, których złożona przeszłość i problemy życiowe popchnęły w kierunku świata przestępczego, organizuje się kursy językowe, aby wspomóc proces ich resocjalizacji. W ostatnich latach coraz bardziej wyraźna staje się konieczność kształcenia językowego więźniów niewłoskojęzycznych, których liczba stale rośnie: w 2008 roku było 21 562 osadzonych obcokrajowców, a w 2013 już 62 536 osób⁴⁹. Ich brak kompetencji językowych utrudnia ewentualne dochodzenie w ich sprawie oraz komunikację z personelem więziennym i innymi osadzonymi. Czas odbywania kary okazuje się nierzadko doskonałym momentem do odpowiedniego przygotowania językowego osadzonych w celu ułatwienia ich dalszej integracji po wyjściu na wolność (Benucci 2008).

Odnosnie do programów kształcenia językowego imigrantów i stosowanej metodologii, to punktem wyjścia do ich opracowania są przede wszystkim potrzeby imigrantów, które wiążą się najczęściej z codziennym „przeżyciem”, pracą zawodową lub jej poszukiwaniem oraz koniecznością integrowania się ze społeczeństwem kraju goszczącego. Ich sytuacja życiowa, notoryczny brak czasu, czy też nieregularne uczęszczanie na kurs językowy wpływają na kształt zajęć. Grupy są nierzadko bardzo heterogeniczne, składają się jednocześnie z osób wykształconych i analfabetów we własnym języku, co powoduje pewne trudności w projektowaniu i wdrażaniu rozwiązań dydaktycznych. Diadori podkreśla, że niewielu imigrantów decyduje się poświęcić własne środki i czas na skuteczną naukę języka, chyba

⁴⁹ <https://www.istat.it/it/archivio/153369> (dostęp: 27.03.2018).

że mają możliwość podjęcia atrakcyjnej dla nich pracy lub kierują nimi inne dość praktyczne cele, jak np.: właściwa komunikacja z nauczycielami odpowiedzialnymi za ich dzieci. Stąd też należy optymalnie wykorzystać czas zajęć i przekazać imigrantom nie tylko wiedzę i umiejętności w zakresie języka, lecz także uczyć strategii uczenia się, tak by mogli po zakończeniu kursu kontynuować samodzielną naukę i odpowiednio wykorzystywać swój potencjał. Preferuje się tutaj podejście działaniowe i dydaktykę opartą na zadaniach zorientowanych na realizację określonych tematów, ważnych dla codziennego funkcjonowania imigrantów. Dzięki tego rodzaju podejściu instrumentalna konieczność poznania języka włoskiego może przekształcić się stopniowo w przyjemność nauki polegającej na odkrywaniu samego języka i możliwości wyrażania siebie, jakie on daje. Zadanie nauczyciela prowadzącego kursy L2 dla tej grupy odbiorców polega także na uświadomieniu im, że jego znajomość pomoże im się lepiej zintegrować, ułatwiając uzyskanie lepszej pozycji zawodowej i społecznej.

Zdaniem włoskich badaczy proces językowego kształcenia imigrantów powinien uwzględniać następujące elementy: (1) bieżące potrzeby komunikacyjne uczących się, (2) wcześniej nabyte przez nich kompetencje językowe, które mogą posłużyć nauczycielowi do nadania właściwego kierunku procesowi uczenia się i tym samym jego optymalizacji, (3) metodologię nauczania ukierunkowaną na komunikację, działanie i wykonywanie konkretnych zadań, (4) zagadnienia komunikacji interkulturowej zorientowane na uświadamianie osobom uczącym się różnic kulturowych i konieczności wzajemnego poszanowania swoich praw i obowiązków – należy tu zauważyć, że nierzadko uczestnicy kursu to mężczyźni, w których kulturze kobieta nie może pełnić funkcji nadrzędnej kierowniczej, gdy tymczasem większość nauczycieli języka włoskiego stanowią kobiety, co powoduje dodatkowe trudności w procesie dydaktycznym, (5) odpowiednio opracowany *input* językowy i materiały bazujące na standardowym języku włoskim oraz odpowiednich wariantach lokalnych, by lepiej przygotować uczących się do dialektałnej rzeczywistości Włoch, (6) strategię nauczania zorientowane na zwiększanie motywacji do nauki uczestników kursu, która nierzadko ma charakter wyłącznie instrumentalny, (7) sekwencyjność procesu przyswajania drugiego języka, (8) rozwój zachowań autonomicznych w procesie uczenia się i kompetencji metalingwistycznych umożliwiających samodzielną naukę, (9) ograniczony czas trwania kursu, przez co nauczyciel powinien dokonywać właściwej selekcji i gradacji materiałów językowych i narzędzi dydaktycznych oraz (10) konieczność podejścia do egzaminu certyfikacyjnego lub testu językowego warunkującego otrzymanie prawa pobytu (Bettoni 2001, Janfrancesco 2005, Santoru 2006, Barozzi 2007, Brogini/ Petrocelli 2009, Diadori 2011).

Co ważne, w przypadku nauczania L2 zajęcia nie stanowią jedyne źródła *inputu* językowego, który osoby uczące się otrzymują każdego dnia od swojego otoczenia. Tym samym ekspozycja na język wykazuje stały charakter, nieprzerwalny w czasie, osoby uczące się są zanurzone w rzeczywistości drugiego języka. Zdaniem

Balboniego ta rzeczywistość wydaje się o wiele bardziej uboga pod względem językowym niż język przedstawiany w klasie: „gli studenti vivono immersi in un italiano popolare più povero e scorretto, per cui (l'insegnante) deve sempre giustificare la sua insistenza per la sua proposta di varietà media di italiano” (Balboni 2014: 21). Język włoski przyswajany jako drugi język wyróżnia się swoją autentycznością, naturalnością i prostotą. To język włoski stosowany przez jego rodzimych użytkowników, który nie jest pozbawiony pewnych uproszczeń morfo-składniowych oraz typowych dla danego regionu cech dialektalnych. W takiej formie uczą się go również obcokrajowcy, dla których uczęszczanie dodatkowo na kurs stanowi okazję do poszerzenia własnych kompetencji językowych w zakresie użyć niełączyących się bezpośrednio z ich codziennym życiem. Motywacja do nauki ma często charakter instrumentalny: osoby uczące się języka muszą posługiwać się nim w pracy, na studiach i w codziennych relacjach społecznych. Proces uczenia się zachodzi w sposób indukcyjny poprzez stawianie hipotez i ich weryfikację. Mniej dba się tutaj o formę, a bardziej o znaczenie i skuteczne porozumiewanie się, choć nie rzadko zadanie nauczyciela polega właśnie na podkreślaniu znaczenia poprawności gramatycznej i zachowania językowego odpowiedniego do kontekstu społeczno-kulturowego.

W ostatnich latach dydaktyka języka włoskiego w funkcji L2 nabrała dodatkowej wagi, biorąc pod uwagę rosnącą nieustannie liczbę imigrantów przybywających do Włoch. Stan ten spowodował konieczność utworzenia wewnętrznego systemu kształcenia językowego, otwierania właściwych centrów i organizacji kursów przeznaczonych dla nowoprzybyłych. Poza kontekstem formalnej edukacji zachęca się imigrantów do samodzielnej nauki. Na rynku pojawiają się coraz to nowe podręczniki i kursy językowe tradycyjne lub internetowe przeznaczone dla młodzieży i dorosłych. Zaletą materiałów dydaktycznych umieszczanych w sieci jest bezpłatny i łatwy dostęp do nich, czego przykładem jest kurs opracowany przez Rai Educational zatytułowany *Io parlo italiano. Corso di italiano per immigrati*. Towarzyszy mu szereg materiałów poświęconych zagadnieniom komunikacji interkulturowej, niezwykle istotnej w procesie integracji cudzoziemców.

Dodatkowe utrudnienie w planowaniu glottodydaktycznym stanowi różnorodne pochodzenie imigrantów i związana z tym heterogeniczność językowo-kulturowa, z czym muszą sobie poradzić nie tylko pracownicy służb społecznych i nauczyciele, ale całe społeczności lokalne, w których przebywają imigranci. Obecnie w tzw. profilu imigranta wskazuje się obok cech indywidualnych jego rzeczywiste potrzeby językowe i komunikacyjne. Dydaktyka języka włoskiego w funkcji L2 wpisuje się w szeroko pojętą politykę zorientowaną na proces integracji społecznej imigrantów. Kształcenie językowe nie ogranicza się wyłącznie do samych imigrantów, ale do ich całych rodzin, czyli głównie do dzieci, które rozpoczynają edukację we Włoszech i muszą jak najszybciej poznać język, by móc posługiwać się nim w szkole (Diadori 2011).

6.1.3. Język włoski jako LS

Trzeci kontekst odnosi się do języka włoskiego w funkcji języka obcego – LS, czyli do sytuacji, kiedy to języka włoskiego naucza się poza granicami włoskojęzycznego obszaru (D’Achille 2003), a osoby uczące się przebywają we własnym kraju, ucząc się języka zazwyczaj w różnych instytucjach edukacyjnych od szkół publicznych po prywatne szkoły językowe (Balboni 2014). Czas poświęcony na naukę i rzeczywisty kontakt z językiem ogranicza się nieraz do zajęć w klasie, choć oczywiście osoby uczące mogą samodzielnie podejmować inicjatywę i poszukiwać bodźców językowych, oglądając filmy, telewizję, słuchając radia, nawiązując znajomości z rodzimymi użytkownikami języka w celu polepszenia zestawu własnych kompetencji.

Z analizy całościowych danych dotyczących nauczania języków obcych w systemach edukacyjnych krajów Unii Europejskiej, które przedstawiono w raporcie *Foreign language learning statistics* z 2017 roku⁵⁰, wynika, że język włoski plasuje się na piątej pozycji z wynikiem 3% w szkołach ponadpodstawowych i średnich. Oczywiście pierwsze miejsce należy do języka angielskiego: 96% uczniów uczęszcza w szkole na zajęcia z tego języka, drugie miejsce zajmuje język francuski – 23%, trzecie hiszpański – 22%, czwarte niemiecki – 19%. Procentowa różnica między językiem niemieckim a włoskim jest kolosalna, szczególnie biorąc pod uwagę fakt, że często język angielski jest pierwszym językiem, a pozostałe języki są wybierane jako język drugi. Raport z 2015 roku wykazał, że najwięcej młodzieży uczyło się włoskiego w szkołach na Malcie – 38%, w Chorwacji – 24% i na Cyprze – 17%, czyli w krajach historycznie i geograficznie powiązanych z Włochami. W przypadku uczniów młodszych – w wieku 11–12 lat – włoskiego uczy się jedynie 1,1% uczniów, lepszy wynik uzyskał język rosyjski: 2,7%⁵¹. Analizując wynik języka rosyjskiego nie można abstrahować od jego popularności w krajach byłego bloku komunistycznego, gdzie jego nauka jest kontynuowana, ponieważ uznaje się ją za potrzebną z powodu ich położenia geograficznego i powiązań historycznych.

W opublikowanym z kolei w 2014 roku raporcie *L’italiano nel mondo che cambia* poświęconym działalności Ministerstwa Spraw Zagranicznych w zakresie promocji języka włoskiego przedstawione zostały dane dotyczące liczby uczniów i studentów uczęszczających na kursy języka włoskiego. Wynika z nich, że łączna liczba tych osób na całym świecie wynosi 1 522 184, w tym 203 192 osoby to studenci uniwersyteccy (13,35%), 69 742 to uczestnicy kursów zorganizowanych przez włoskie instytuty kultury (4,58%), 32 615 to uczniowie włoskich szkół o profilu dwujęzycznym (2%), 756 847 to uczniowie lokalnych szkół uczęszczający na

⁵⁰ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics (dostęp: 23.03.2018).

⁵¹ <http://ec.europa.eu/eurostat/news/themes-in-the-spotlight/language-learning> (dostęp: 23.03.2018).

kursy języka włoskiego (49,72%), 195 924 – uczestnicy kursów językowych Stowarzyszenia Dante Alighieri (12,87%), 263 864 – kursanci szkół językowych i innych instytucji prywatnych lub studenci uniwersytetów trzeciego wieku (17,33%). Co się tyczy poszczególnych państw, to największą liczbą osób uczących się języka włoskiego jako obcego mogą poszczycić się Niemcy – 244 547 uczniów, na drugim miejscu znalazła się Australia – 203 384, a na trzecim Stany Zjednoczone z wynikiem 147 622. Pozostałe państwa z pierwszej piętnastki w porządku malejącym są następujące: Egipt, Argentyna, Albania, Kanada, Brazylia, Francja, Japonia, Wielka Brytania, Wenezuela, Austria, Hiszpania i Węgry. Polska znalazła się w tej klasyfikacji na dwudziestej piątej pozycji, osiągając wynik 7 394 osób⁵². Na podstawie powyższych danych można wywnioskować, że najwięcej osób uczących się języka włoskiego znajduje się w krajach, które w przeszłości przyjęły znaczną liczbę emigrantów z Włoch lub cały czas stanowią miejsce docelowe osób poszukujących lepszych perspektyw zawodowych, co dotyczy Niemiec, Australii, Stanów Zjednoczonych czy też Argentyny. Widać tu pewną ciągłość kulturową związaną z emigracją z Włoch, która przekłada się bezpośrednio na popularność języka włoskiego i liczbę osób uczących się. Według danych zebranych przez Włoskie Instytuty Kultury prawie połowa uczestników kursów językowych to osoby o włoskich korzeniach (Dolci 2000: 20). Coraz większą popularnością cieszy się język włoski w krajach azjatyckich, takich jak Japonia, Korea i Chiny, co może być początkiem dalszego rozwoju metodologicznego w zakresie nauczania ukierunkowanego na odbiorców posługujących się zupełnie odmiennymi typologicznie językami.

Abstrahując od pochodzenia, najczęstszą motywacją osób, które podejmują się nauki języka włoskiego, jest chęć lepszego poznania kultury Włoch – 32,8%, za czym idą bliżej nieokreślone powody osobiste – 25,8%, cele zawodowe – 22,4% i studia – 19% (De Mauro 2002, Dolci 2000). Dane te znalazły również potwierdzenie w badaniu przeprowadzonym w 2014 na potrzeby raportu *L'Italiano nel mondo che cambia*, gdzie jednak wyraźniej uwidacznia się motywacja związana z pracą zawodową i nowsze tendencje łączące się z modą, mass mediami i kuchnią (2014: 20–21).

Na ogół cechą szczególną nauczania języka włoskiego w funkcji LS jest jego formalny kontekst i wynikające z tego projektowanie programów kształcenia pod kątem wyznaczonych celów instytucjonalnych. To twórcy programów i nauczyciele decydują o przebiegu procesu nauczania, o doborze środków i materiałów dydaktycznych oraz rozwiązań metodologicznych. Poza granicami Włoch kursy językowe organizuje się przeważnie w szkołach publicznych, prywatnych, uniwersytetach, akademiach sztuk pięknych, włoskich instytutach kultury i w wielu instytucjach prywatnych (Zamborlin 2000). Balboni zaznacza, że obecna glottodydaktyka

⁵² https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf (dostęp: 27.03.2018).

czepie w dużym stopniu z dorobku badań dotyczących wyłącznie przyswajania/uczenia się języka drugiego. Pewne koncepcje pozostają jednak w sprzeczności z kontekstem nauczania języka obcego, który wymaga ze swej strony uwzględnienia czynników specyficznych dla siebie, czyli odmiennych okoliczności i czynników decydujących o jakości procesu nauczania. Przede wszystkim osoby uczące się osadzone są i funkcjonują na co dzień w rzeczywistości własnego języka rodzimego. Selekcja i gradacja *inputu* językowego odpowiada wymogom instytucji organizującej kurs i celom, jakie uznaje ona za najistotniejsze. W przypadku dydaktyki języka włoskiego LS dominuje promowane przez badaczy włoskich podejście humanistyczno-emocjonalne (*approccio umanistico-affettivo*) bazujące na teorii Krashena i psycholingwistycznych założeniach zorientowanych na indywidualizację procesu nauczania/uczenia się (Zamborlin 2000, Balboni 2008, 2012, 2014). W społeczno-kulturowym kontekście klasy proces nauczania/uczenia się języka obcego kształtują takie czynniki jak: postawa i kompetencje nauczyciela, tekst dydaktyczny zaproponowany w podręczniku lub w innego rodzaju materiałach językowych oraz relacje powstałe między nauczycielem a uczącymi się i między samymi uczącymi się (Spinelli 2000). W porównaniu z kontekstem L2 wpływ tych czynników nabiera dodatkowego znaczenia, ponieważ uczący się nie mają bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością danego języka ani z jego rodzimymi użytkownikami, a jeśli nawet on istnieje, to w dość ograniczonym wymiarze. Proces nauczania/uczenia się odbywa się w sztucznie wykreowanym otoczeniu, w którym nie jest możliwe odtworzenie sytuacji komunikacyjnych zachodzących w realnym życiu (Valdam 1992, Spinelli 2000). Proponowane w tekstach dydaktycznych dialogi lub inne modele interakcji społecznej nie odzwierciedlają dynamiki zachowań specyficznych dla rodzimych użytkowników. Dodatkowy problem, jak zauważa Spinelli, stanowi fakt, że często za granicą nauczycielami języka włoskiego nie są osoby włoskojęzyczne, ale osoby, które same nauczyły się tego języka jako LS, czasem L2 w dorosłym życiu, np. na uczelni. Zdarza się, że nie dbają one o dostateczne uaktualnianie własnej wiedzy, ani o utrzymanie stałego kontaktu z językiem. Stosowane przez nich materiały nie przedstawiają złożonej sytuacji językowo-społecznej Włoch: odmian regionalnych, społecznych, problemów migracyjnych czy też zasad komunikacji interkulturowej. Autorzy podręczników i materiałów dydaktycznych wykazują tendencję do modelowania i zniekształcania realiów kraju języka docelowego, dostosowując ją do potrzeb i celów nauczania: „l'autore (...) modella e distorce la realtà proposta dal suo libro nella selezione del materiale in base ad obiettivi grammaticali e lessicali” (Spinelli 2000: 132). Normatywny charakter materiałów dydaktycznych nie zachęca uczących się do krytycznej refleksji na temat przedstawianych treści. Ważne zagadnienia kulturowe zostają umieszczone w kapsułkach podręczników, a pewne wartości utracone (Kramersch 1987, 1993). Wyjątkowo sztuczny obraz języka ilustrują głównie podręczniki, w których zazwyczaj język pozbawia się jego lokalnych i społecznych odcieni, przez co uczący się

nie mają możliwości zapoznania się z prawdziwym mocno zróżnicowanym wewnętrznym językiem włoskim.

Obecnie w glottodydaktyce przywiązuje się dużą wagę do materiałów autentycznych, ale ich definicja i sposób opracowania stanowią dość złożone zagadnienia wymagające przyjęcia odpowiedniego podejścia i uwzględnienia szeregu czynników, m.in. poziomu biegłości językowej uczących się. W powszechnie przyjętym ujęciu teksty autentyczne to teksty niemające żadnych celów dydaktycznych (Spinelli 2000: 135), stworzone przez i dla rodzimych odbiorców danego języka, którzy potrafią je zinterpretować zgodnie z obowiązującym i znanym kodem kulturowym podzielanym przez nadawcę i odbiorcę. Czysta ekspozycja osób uczących się na treść tego rodzaju tekstów może okazać się niewystarczająca, muszą oni dysponować określonymi narzędziami interpretacyjnymi odnośnie kodu kulturowego (Widdowson 1990). Stąd też teksty autentyczne mogą nie spełnić swojej funkcji w przypadku uczących się o zbyt niskim poziomie biegłości językowej. Przede wszystkim muszą być one przez nich zrozumiałe, co jest warunkiem do tego, aby wydały im się interesujące. Poziom trudności powinien wzrastać stopniowo równoległe do rozwoju kompetencyjnego uczących się. Rozwiązaniem alternatywnym i bardziej adekwatnym dla osób mniej zaawansowanych językowo jest dydaktyzacja tekstów autentycznych. Niemniej każde tego rodzaju działanie wiąże się z ich upraszczaniem, czyli zamianą trudniejszych form gramatycznych i słów na te łatwiejsze i lepiej dostosowane do bieżących celów nauczania, tym samym ingeruje się w strukturę stylistyczną tekstu, który przestaje przypominać tekst rzeczywiście używany w komunikacji między rodzimymi użytkownikami języka (Omaggio 1986). Co więcej, z powodu zbyt dużej ingerencji, usunięcia elementów deiktycznych lub redundantnych zachodzi ryzyko utracenia prawdziwej wartości komunikacyjnej tekstu (Guariento/ Morley 2001).

Osobami odpowiedzialnymi za „podanie” *inputu* i jego obróbkę dydaktyczną są autorzy programów i nauczyciele, przez co autonomia uczącego się wydaje się w tym zakresie dość mocno ograniczona. Nauczyciel ma większy monopol na *input* niż w przypadku dydaktyki L2, gdzie uczący się mają nieustanny kontakt z żywym językiem. Proponowany przez niego model języka nie jest bezpośrednio konfrontowany z modelami alternatywnymi istniejącymi poza klasą. Duży nacisk kładzie się tutaj na formę i poprawność gramatyczną, mniejsze znaczenie ma żywa, naturalna komunikacja, która niekiedy w ogóle nie ma miejsca. Jak podkreśla Balboni, język włoski jako obcy „è artefatto, creato ad arte: questo è totalizzante nei materiali didattici, che offrono sempre una lingua corretta e appropriata” (2014: 21). Stąd też w momencie rzeczywistego kontaktu z językiem, najczęściej podczas pobytu we Włoszech, może dojść do szoku społeczno-kulturowego, który paraliżuje osobę uczącą się, uniemożliwiając jej zachowanie się w sposób wymagany przez dany kontekst sytuacyjny. Samo odgrywanie ról wskazanych przez nauczyciela lub podręcznik w sztucznych warunkach klasy nie wystarcza, aby osoba ucząca się

była przygotowana do zmierzenia się z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistą sytuacją komunikacyjną, na którą dodatkowo oddziałują z jednej strony czynniki emocjonalne: stres, niepokój, napięcie, z drugiej – czynniki zewnętrzne mogące zakłócić proces komunikacji.

Jednostki dydaktyczne planuje się według przyjętego w danym momencie schematu pedagogicznego, w tym duchu konstruuje się także metodologię nauczania i wszelkie działania nauczyciela, od ujęcia globalnego poprzez analizę do syntezy i końcowej refleksji. Niemniej zdaniem Balboniego cały czas dużym błędem w dydaktyce LS pozostaje tendencja do dedukcyjnego przedstawiania materiału językowego, tj. od reguły czy też formy do konkretnego użycia.

Inną kwestią jest też motywacja osób uczestniczących w kursach językowych: może być ona integracyjna, wynikająca z żywego, szczerego zainteresowania kulturą związaną z danym językiem lub instrumentalna – wpływającą z funkcjonalnego traktowania języka (Gardner/ Lambert 1972), sytuacyjna – związana z sytuacją i warunkami, w których zachodzi proces uczenia się albo zadaniowa, czyli dotycząca realizacji danego zadania. Co się tyczy dydaktyki LS, każdy rodzaj motywacji może być czynnikiem korzystnie wpływającym na proces uczenia się, choć często nie wiąże się ona bezpośrednio z konkretnymi potrzebami komunikacyjnymi.

Co więcej, należy wskazać na istotną funkcję narzędzi technologicznych ułatwiających kontakt z żywym językiem. Osoby uczące się nieprzebywające w obszarze włoskojęzycznym nierzadko tylko dzięki technologii mają możliwość wejścia w interakcję z rodzimymi rozmówcami lub zaobserwowania rzeczywistych użyczeń językowych specyficznych dla określonych kontekstów, a nie tylko tych opracowanych pod kątem dydaktycznym (Spinelli 2000, Mezzadri 2000, Balboni 204). Komputer znacznie ułatwia im rozwijanie własnej autonomii i strategii uczenia się, umożliwiając dostęp do wielorakich tekstów i użyczeń językowych. Dzięki niemu mogą oni czerpać z nieograniczonych zasobów o charakterze interaktywnym, w przypadku których nie występuje wyłącznie jednokierunkowa relacja między nadawcą a odbiorcą, lecz istnieje wiele możliwości korzystania zależnie od indywidualnych potrzeb:

Il computer potenzia (...) l'autonomia e l'autorità dello studente permettendogli di sfruttare una globale autenticità di plurimi codici. Si delinea la possibilità di creare del materiale interattivo in cui viene meno il rapporto monodirezionale tra autore e lettore proprio dei testi scritti, poiché il percorso di lettura (...) di un ipertesto segue le personali tracce di chi vuole esplorare (Spinelli 2000: 141).

Do pewnego stopnia ten medialny filtr może zakłócać odbiór określonych treści albo znacząco je ograniczać, niemniej pozwala na utrzymanie kontaktu z żywym językiem i lepsze przygotowanie się do komunikacji w języku włoskim z jego rodzimymi użytkownikami. W planowaniu nauczania LS ważną rolę pełni obecnie

Internet, który umożliwia opracowanie autorskich materiałów dydaktycznych o charakterze multimedialnym, które korzystnie wpływają na motywację osób uczących się (Mezzadri 2000). Korzystanie z zasobów wirtualnych wiąże się jednak z szeregiem dylematów dotyczących oceny przydatności i wiarygodności tekstów, ich selekcji i ewentualnej dydaktyzacji wymagającej również opracowania dodatkowych aktywności dydaktycznych. Zdaniem Widdowsona (2004) stopień wiarygodności tekstów dostępnych w sieci zależy od autorytetu instytucji, która je publikuje na swoich stronach. Nauczyciel, planując działania dydaktyczne, musi wziąć pod uwagę to, w jaki sposób będą one postrzegane i odbierane przez uczących się, jakie są ich treści i wartości kulturowe.

Istotny aspekt glottodydaktyki w funkcji LS stanowi proces oceniania, który zawsze wynika ze struktury i wymogów instytucjonalnych. Uczestnicy kursu często uczą się nie tylko, by móc posługiwać się językiem, lecz by pozytywnie zdać egzamin lub test sprawdzający. Nauka wykazuje przez to wysoki stopień sformalizowania, przebiegając zgodnie z wyznaczonym programem nauczania w kontekście szkoły, uczelni, klasy lub grupy zajęciowej. Poza nim osoby uczące się, abstrahując od wyjątkowych sytuacji, raczej nie mają szansy sprawdzać na bieżąco swoich kompetencji językowo-komunikacyjnych (Balboni 2012, 2014).

Podsumowując, warto dodać, że języka włoskiego uczą się w dużej mierze osoby dorosłe żywo zainteresowane kulturą Włoch, którymi często kieruje indywidualna motywacja związana z przyczynami osobistymi lub zawodowymi. Doświadczenie uczenia się tego języka wpisuje się zatem w ich proces kształcenia przez całe życie, co powinno być wykorzystane do promocji języka włoskiego jako LS (Zamborlin 2000).

6.1.4. Język włoski jako język etniczny

Ostatni, czwarty kontekst odnosi się do dydaktyki języka włoskiego jako języka etnicznego. Jest on specyficzny dla potomków licznych grup włoskich emigrantów obecnych w różnych krajach na całym świecie. Osoby pochodzenia włoskiego mieszkające za granicą, których rodzice lub dziadkowie opuścili Włochy z powodów ekonomicznych, często posługują się już językiem danego kraju jako pierwszym, a język włoski w ich przypadku nie jest do końca ani językiem drugim, ani językiem obcym. Niektórzy z nich mogą jeszcze w domu porozumiewać się w języku włoskim lub jego formie dialektalnej, mając możliwość rozwijania własnych kompetencji językowych, niemniej potrzebują często wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych w zakresie współczesnego języka. Problem stanowi właśnie charakter języka włoskiego używanego w ich domach, ponieważ włoscy emigranci w momencie wyjazdu potrafili posługiwać się często wyłącznie dialektem lub lokalną dialektalną formą włoskiego, które zachowali w swojej nowej rzeczywistości,

przekazując dalej dzieciom. Bettoni wskazuje, że typowy włoski emigrant z lat 50. i 60. XX wieku najczęściej posługiwał się dialektem, a jego znajomość języka włoskiego miała przeważnie charakter pasywny. Niemniej środowiska emigrantów były znacznie bardziej otwarte na język włoski, niż się powszechnie sądzi, można nawet określić je jako dwujęzyczne: „tra gli emigrati diretti all'estero il bilinguismo dialetto-italiano fosse di gran lunga più diffuso di quanto non suggeriscano le cifre globali del monolinguisimo dialettale dell'Italia degli anni Cinquanta e Sessanta” (Bettoni 1993: 415). Ich włoskojęzyczność nie wpisywała się w ramy ogólnie przyjętych standardów językowych, lecz opierała się na regionalnej potocznej odmianie języka, tzw. *italiano popolare*, specyficznej dla niewykształconej części społeczeństwa. Dzieci emigrantów z lat 50. i 60. XX wieku, które kształciły się już w kraju goszczącym i porozumiewają się na co dzień obowiązującym tam językiem, zachowały cechy języka włoskiego specyficzne dla tamtych lat, odmienne od współczesnego języka włoskiego.

W społecznościach włoskich emigrantów z tego okresu obserwuje się zjawisko dyglosji, czyli obecności dwóch kodów językowych, których użycie regulują odpowiednie normy społeczne. Do ich repertuaru językowego dołączyły się dodatkowo języki obecne w krajach goszczących: niekiedy język urzędowy wraz z miejscowym dialektem, co doprowadziło do powstania mechanizmu podwójnej dyglosji polegającej na współistnieniu dwóch wariantów bardziej prestiżowych i dwóch używanych w sytuacjach nieformalnych (Bettoni 1993: 416). Różnie przebiegały procesy integracji językowej, zależnie od szeregu czynników społecznych i wielkości społeczności włoskiej osiedlającej się w danym kraju. W niektórych miejscach całkowicie zachował się język pierwszych emigrantów, stanowiąc dość sztuczny twór wykazujący cechy archaiczne, często nieobecne już we współczesnym języku, np. w Brazylii południowej zamieszkuje dwa i pół miliona osób włoskojęzycznych, które używają tak naprawdę dialektu weneckiego z końca XVIII wieku (Bettoni 1993, Borsci i in. 2013, Balboni 2014).

Jak wyglądała włoska emigracja w ciągu dwóch ostatnich wieków? Powszechnie wiadomo, że stanowili bardzo liczną grupę emigrantów w różnych okresach historycznych, a łączna ich liczba począwszy od zjednoczenia Włoch do dzisiaj wynosi około 30 milionów osób. Z przeprowadzonego w 1891 roku spisu ludności wynika, że w innych krajach europejskich zamieszkiwało już 470 000 Włochów, z których większość znalazła drugi dom w sąsiedniej Francji i Szwajcarii. Ponadto do Brazylii wyjechało prawie pół miliona Włochów, do Argentyny 450 000 a 300 000 do Stanów Zjednoczonych. Po II wojnie światowej, kiedy to dość szybko pod względem gospodarczym rozwijały się Niemcy, państwo to dołączyło do grona preferowanych kierunków włoskich emigrantów. W latach 50. XX wieku Włochy opuszczało rocznie prawie 300 000 osób i dopiero w latach 60. obserwuje się lekki spadek tendencji emigracyjnych. Przez te wszystkie lata wśród emigrantów przeważali przede wszystkim mieszkańcy Południa, którzy za granicą poszukiwali lepszej pracy i perspektyw

własnego rozwoju. W ostatnich latach, po okresie intensywnego wzrostu gospodarczego można zauważyć kolejną falę emigracyjną, może nie na tak wielką skalę, jak to się działo w przeszłości, ale dotyczącą głównie młodych osób legitymujących się wyższym lub średnim wykształceniem. Nierzadko emigracja tego rodzaju ma charakter tymczasowy lub wiąże się z oficjalnym przeniesieniem do innego państwa w ramach poszerzania zakresu działalności przedsiębiorstwa, w którym te osoby są zatrudnione. Włosi wyjeżdżają i osiedlają się w państwach, gdzie pracują lub przejmują kierownictwo zagranicznych filii. Najwięcej transferów obserwuje się do krajów Europy Wschodniej lub z basenu Morza Śródziemnego.

Według danych statystycznych w 2012 roku za granicami Włoch przebywało 4 341 156 osób pochodzenia włoskiego, w tym największy odsetek odnotowano w Argentynie – 691 481 (15%), Niemczech – 651 852 (15%), Szwajcarii – 558 545 (12,9%), Francji – 373 145 (8,6%), Brazylii – 316 699 (7,3%), Belgii – 254 741 (5,9%), Stanach Zjednoczonych – 223 429 (5,1%) oraz w Wielkiej Brytanii 210 690 (4,9%)⁵³.

Proces integracji emigrantów z ludnością autochtoniczną przebiegał w różny sposób również pod względem językowym. Obecnie włoskie pochodzenie postrzegane jest raczej pozytywnie, ale na samym początku, szczególnie w krajach takich jak Stany Zjednoczone, Włosi musieli zmierzyć się z wrogim przyjęciem, poniżaniem i złym traktowaniem. Osoby, które dopływały statkami do Nowego Jorku, były poddawane poniżającym procedurom administracyjnym, a brak znajomości języka angielskiego przyczyniał się do pojawiania się kolejnych problemów związanych ze znalezieniem pracy i codziennym funkcjonowaniem w nowej rzeczywistości. W Stanach włoscy emigranci osiedlali się w tych samych dzielnicach, tworząc prawdziwą społeczność nazwaną *Little Italy*. W wyniku procesu amerykańskiej powstał nawet specyficzny język *Little Italy Language* używany nieustannie przez kilka milionów osób włoskiego pochodzenia (Borsci i in. 2013). W innych państwach, jak np. w Argentynie, włoskość stanowiła od zawsze istotny element tożsamości społeczno-kulturowej, właśnie tam znaleźli schronienie uchodźcy uciekający przed faszystowskimi prześladowaniami (Devoto 2003). W Brazylii włoscy emigranci i ich potomkowie w łącznej liczbie 31 milionów są drugą co do wielkości grupą narodowościową, zamieszkują głównie w stanach San Paolo, Santa Catarina i Rio Grande do Sul. Bettoni podkreśla, że na ogół w krajach Ameryki Południowej włoska emigracja była przyjmowana pozytywnie przez lokalne społeczności, inaczej jednak wyglądała sytuacja, jak wspomniano, w Stanach oraz w Szwajcarii i w Niemczech, gdzie początkowo nie okazywano Włochom takiej otwartości.

Obecnie szacuje się, że potomkowie włoskich emigrantów stanowią grupę żywo zainteresowaną językiem swoich rodzin, przyczyniając się do popularyzowaniu

⁵³ Dane zaczerpnięte z Centro Studi e Ricerche IDOS opracowanego przez włoskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Włoch.

tego języka we własnych krajach. W Stanach Zjednoczonych kursy języka włoskiego cieszą się dużą popularnością nie tylko wśród studentów uniwersyteckich, ale także uczniów różnego rodzaju szkół. Do włoskiego pochodzenia przyznaje się tam około 20 milionów osób, w tym około 4 milionów wskazuje język włoski jako pierwszy język, stanowiąc siódmą co do wielkości grupę narodową w tym kraju (Zoli 1981, Bettoni 1993: 423).

Mimo tak wyraźnej liczebności obserwuje się niestety coraz częściej proces zanikania języka włoskiego wśród młodych potomków emigrantów, dla których pełni on funkcję języka obcego: nauczanego w szkole, ale nie używanego raczej w codziennym życiu. Z danych wynika, że porzucenie rodzimego języka obserwuje się głównie w drugim pokoleniu w dorosłym wieku, czyli po opuszczeniu domu rodzinnego, w którym przeważnie porozumiewano się w języku włoskim. W większości krajów goszczących znajomość tego języka jest przede wszystkim atrybutem osób starszych i dzieci szczególnie w wieku wczesnoszkolnym, które, pozostając w domu rodzinnym pod opieką rodziców i dziadków przyswajają język pochodzenia jako pierwszy. W momencie pójścia do szkoły oraz intensywniejszych relacji z otoczeniem zaczyna się dość szybki okres rozwijania kompetencji w zakresie języka kraju goszczącego, jednocześnie znajomość rodzimego języka zatrzymuje się na nabytym wcześniej poziomie, nie pogłębiając się wraz z wiekiem. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na utrzymywanie się języka pochodzenia jest wielkość społeczności emigrantów, im jest ona większa, tym lepiej i dłużej przechowuje się język i wartości kulturowe nawet wśród młodego pokolenia.

Co się tyczy sfer użycia języka pochodzenia, to najczęściej jest to rodzina, czas wolny spędzany w gronie przyjaciół, często również emigrantów oraz bezpośrednio otoczenie: sklepy, bary prowadzone w miejscach zamieszkałych przez emigrantów (Rubino/ Bettoni 1991, Bettoni 1993). Inaczej wygląda sytuacja już w przypadku sfery pracy zawodowej, która na ogół wiąże się z użyciem języka kraju goszczącego.

Istotnym zagadnieniem wydaje się również charakter języka włoskiego i jego ewolucja w społecznościach emigrantów. Bettoni wyróżnia tu dwie fazy zachodzących zmian: w pierwszej dochodzi do mieszania się języka rodzimego z językiem kraju goszczącego już w pierwszym pokoleniu, druga dotyczy drugiego pokolenia, w którym obserwuje się proces erozji rodzimego języka. Mieszanie się języków polega na mechanizmie interferencji zachodzącej w wyniku zderzenia z nową rzeczywistością kulturowo-społeczną i koniecznością porozumienia się z mieszkańcami danego kraju. W języku rodzimym pojawiają się wtedy liczne zapożyczenia, głównie leksykalne, zaczerpnięte z lokalnego języka: nazwy własne, następnie nazwy pospolite o bezpośredniej wartości denotacyjnej lub związane z organizacją społeczną kraju goszczącego. W codziennej komunikacji intensyfikuje się socjolingwistyczne zjawisko naprzemiennego stosowania różnych kodów językowych, tzw. *code switching*. W pierwszym pokoleniu, dla którego znajomość języka włoskiego wydaje się oczywista, wykorzystuje się w sposób kontrolowany zasoby obu

języków do jak najbardziej efektywnego wyrażenia się. W drugim pokoleniu w wypowiedziach w języku włoskim pojawiają się coraz częściej elementy języka kraju goszczącego z powodu nieznamości odpowiednich słów w języku włoskim. Stopniowe osłabienie pozycji języka rodzimego doprowadza do coraz większej erozji tego języka. Język przyswajany przez dzieci emigrantów wykazuje charakter nieformalny, potoczny, służąc realizacji funkcji pragmatycznych. Jeśli proces przyswajania języka rodzimego zachodzi we własnym kraju, to z czasem język przechodzi od fazy użycia pragmatycznych do fazy syntaktycznej, bardziej rozwiniętej i dostosowanej do ogólnego rozwoju psychofizycznego dziecka, a następnie młodej osoby, umożliwiając jej coraz lepsze i bardziej złożone wyrażanie się. W przypadku dzieci imigrantów dochodzi do zatrzymania się rozwoju językowego na etapie pragmatycznym. Wszystko to, co wymaga złożonych form językowych, odnosi się do języka kraju goszczącego, który zaczyna pełnić nadrzędną funkcję w momencie rozpoczęcia etapu skolaryzacji. Bettoni zauważa, że proces erozji może dotyczyć całej społeczności emigracyjnej, której znajomość języka rodzimego zaczyna schodzić w dół językowego kontinuum od fazy syntaktycznej do pragmatycznej: „dal punto di vista dell'evoluzione complessiva della lingua emigrata si tratta invece di un processo di erosione nell'altro senso, che avviene cioè scendendo dall'estremo sintattico a quello pragmatico” (Bettoni 1993: 440).

Analizując omówioną powyżej sytuację języka włoskiego w funkcji języka etnicznego, nie należy się dziwić, że często proces jego nauczania postrzegany jest w ramach dydaktyki języków obcych. Polityka językowa krajów goszczących bywała różna i nie zawsze okazywała się pomocna w utrzymaniu dwujęzyczności emigrantów. Można tu wyróżnić dwie przeciwstawne tendencje: surową politykę asymilacyjną oraz politykę zmierzającą do zachowania wielokulturowej struktury kraju i wielojęzyczności. W obu przypadkach istotną rolę pełniła szkoła oraz środki masowego przekazu, które z jednej strony mogły promować zachowanie języków mniejszości lub też dążyć do ograniczenia ich roli. W latach 70. i 80. obserwuje się ogólny wzrost zainteresowania kwestią kultur i języków obecnych na terytorium krajów goszczących. Narasta też presja oddolna ze strony społeczeństwa – szczególnie potomków emigrantów zrzeszających się w różnorodnych organizacjach, jak np.: ISFOL (Istituto per lo Sviluppo e la Formazione Professionale dei Lavoratori), FILEF (Federazione Italiana Lavoratori Emigrati e Famiglie), którzy domagają się poszerzenia swoich praw do nauki rodzimego języka i rozwoju zawodowego. Wyrazem tego rodzaju podejścia stało się wprowadzenie do szkół nauczania języków mniejszości oraz ich coraz lepsza sytuacja społeczna.

Nieobecne dotąd w tym obszarze państwo włoskie w latach 80. XX wieku rozpoczęło działania mające na celu zarówno roztoczenie większej opieki nad emigrantami, jak i promocję języka i kultury włoskiej poza granicami kraju. Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MAE) zorganizowało szereg kongresów w Ottawie (1984), Rzymie (1986), Buenos Aires (1987), Amsterdamie (1990), na których m.in.

poruszano ważne zagadnienia z zakresu problematyki emigracyjnej i językowo-społecznej. Ważnym momentem było też wejście w życie ustawy 153 o szkolnictwie, kształceniu zawodowym i pomocy instytucjonalnej ze strony państwa włoskiego skierowanej do pracowników włoskich i ich bliskich przebywających za granicą, która pierwszy raz została uchwalona już 3 marca 1971, ale oficjalnie nie była stosowana (Bettoni 1993).

Podsumowując, warto podkreślić fakt, że sytuacja języka włoskiego w funkcji języka etnicznego wykazuje bardzo zróżnicowany charakter zależny od wzajemnych relacji istniejących między społecznością emigrantów a społecznością kraju goszczącego. To zróżnicowanie odnosi się również do kwestii nauczania języka włoskiego, które najczęściej odbywa się w szkołach w kontekście formalnym, ale także na kursach organizowanych przez włoskie instytuty kultury lub prywatne instytucje. Obecność mniejszości włoskiej na danym obszarze na pewno wiąże się z większą liczbą kursów i ich uczestników. Niemniej potomkowie włoskich imigrantów z początków XX wieku uczą się już tego języka jako obcego, zachowując mimo wszystko swój bagaż kulturowy i świadomość pochodzenia.

6.2. Repertuar językowy Włoch: *il repertorio linguistico dell'italiano*

Sytuacja języka włoskiego różni się od sytuacji innych języków europejskich, co wynika przede wszystkim z historii Włoch, istniejących do 1861 roku podziałów wewnętrznych, które przyczyniały się do narastania różnic językowych i funkcjonowania w obrębie danego obszaru specyficznego dialektu lub nawet języka. Dziś geograficzne zróżnicowanie językowe wykazuje bardziej ograniczony wymiar, jednak cały czas stanowi istotny czynnik kulturowy wpływający na niepowtarzalny charakter tego kraju. Ważne jest również, aby aspekt językowy był odpowiednio uwypuklany w dydaktyce języka włoskiego, co pozwoli osobom uczącym się na lepsze zmierzenie się z rzeczywistością językową Włoch.

W porównaniu z językiem angielskim, francuskim lub hiszpańskim, które to w następstwie kolonializmu stały się narzędziem komunikacji poza granicami Europy, użycie języka włoskiego ma znacznie bardziej ograniczony wymiar. Występuje on przede wszystkim na Półwyspie Apenińskim, wyspach przynależnych politycznie do Włoch, w Watykanie, Republice San Marino, w Szwajcarii w Kantonie Ticino, Korsyce oraz dodatkowo w niektórych miejscowościach Istrii i Dalmacji na wybrzeżu chorwackim i na Malcie (D'Achille 2003). Obszar jego rozpowszechnienia dotyczy zatem basenu Morza Śródziemnego i krajów politycznie i geograficznie związanych z Półwyspem Apenińskim i raczej nie sięga dalej, choć w poszczególnych państwach, w których osiedlali się licznie włoscy emigranci, jak np. Argentyna, Stany Zjednoczone, Brazylia, język włoski lub jego określona forma dialektalna zachowały się jako język mniejszości narodowej. Jednakże wewnątrz

samych Włoch stopień zróżnicowania językowego jest niezwykle wysoki głównie z powodu geograficznych odmienności.

Poniżej zostanie przeprowadzona analiza współczesnego języka włoskiego w szczególności w odniesieniu do teorii jego wariantowości pod względem geograficznym i społeczno-sytuacyjnym. Objąsnione zostaną w tym ujęciu pojęcia takie jak dialekt, standard i „neostandard”, co pozwoli na odpowiedź na pytania, jakiego języka nauczać podczas kursów języka włoskiego i na co należy zwracać tutaj największą uwagę?

Rozważania na temat sytuacji języka włoskiego należy zacząć od jego ogólnej charakterystyki historycznej, procesu jego kształtowania oraz definicji pojęcia *repertorio linguistico* stosowanego przez włoskich badaczy w odniesieniu do zróżnicowania językowego panującego na Półwyspie Apenińskim. Pojęcie to znakomicie odzwierciedla sytuację językową dzisiejszych Włoch, która jest zupełnie inna od sytuacji językowej Polski wykazującej niemal całkowitą jednolitość językową. Repertuar, jak pisze Berruto, to „l'insieme delle varietà di lingua a disposizione della comunità parlante italoфона”, dodając dalej, że „non esiste un unico repertorio linguistico panitaliano, valido per tutti gli italiani: i concreti repertori linguistici vanno sempre riferiti alle singole regioni ed aree” (Berruto 1993a: 4). Oznacza to, że włoski repertuar językowy złożony z szeregu odmian językowych, którymi posługuje się dana społeczność włoskojęzyczna, nie jest identyczny dla wszystkich użytkowników języka, lecz istnieją określone repertuary obowiązujące w danym obszarze kraju. Obecne w nich odmiany językowe zależą z jednej strony od czynników geograficznych, z drugiej od społeczno-kulturowych. Kształt i strukturę repertuaru językowego warunkują w największym stopniu dwa systemy językowe: język narodowy i dialekt: „i due sistemi fondamentali che lo compongono sono ovviamente la lingua nazionale e il dialetto” (Berruto 1993a: 4).

Jak pisze D'Achille: „l'italiano convive da secoli con i dialetti locali, tuttora usati, e non solamente dalle fasce più anziane della popolazione” (D'Achille 2003: 13). Należy dodać, że tego rodzaju bogactwa dialektalnego nie spotyka się nigdzie indziej w Europie. Początki tego zjawiska sięgają czasów Imperium Rzymskiego, kiedy to dominujący język łaciński mieszał się z występującymi lokalnie językami poszczególnych ludów. Ważne okazało się również samo położenie Półwyspu otoczonego z trzech stron morzami a od północy górami, co jednocześnie ułatwiało i ograniczało dostęp do niego. Dialekty włoskie nie są w rzeczywistości lokalnymi odmianami języka narodowego ani jego zniekształconymi postaciami, lecz stanowią niezależne byty językowe. Cały proces ich kształtowania wykazywał dość złożony i niepowtarzalny charakter, ponieważ opierał się nie tylko na łacińskich zasobach leksykalnych, ale także na lokalnie występujących substratach językowych i specyficznych mechanizmach gramatycznych. Stąd też istnieją ogromne różnice między poszczególnymi dialektami, które klasyfikują się pod względem typologicznym do odmiennych rodzajów języków romańskich. Obecnie sytuację

językową Włoch określa się często terminem dyglosji, czyli występowania na danym obszarze dwóch kodów: języka włoskiego i dialektu, z których każdy pełni inną funkcję społeczną (Trumper 1977, Berruto 1993a, Dardano/ Trifone 1997).

Sam język włoski wywodzi się oczywiście jak inne języki romańskie z łaciny, ale ukształtował się na bazie dialektu tokańskiego, a szczególnie dialektu z Florencji. Początki języka włoskiego sięgają Cesarstwa Rzymskiego, a szczególnie epoki wczesnośredniowiecznej, kiedy to w różnych obszarach Italii ludność posługiwała się łacińskim językiem ludowym *il volgare*. Spośród wszystkich języków romańskich, włoski pozostaje najbliższy łacinie, ponieważ miał on najdłuższy kontakt z łaciną klasyczną, z której zaczerpnął słownictwo, zarówno to pospolite, jak i to należące do rejestru wysokiego oraz struktury morfo-składniowe. Język włoski, który znamy obecnie, wykształcił się w dzisiejszej Toskanii, gdzie właśnie ta pospolita odmiana łaciny *favella toscana* używana przez osoby należące do wyższych warstw społeczeństwa stała się zacykiem przyszłego języka narodowego. Najistotniejszą rolę odegrał tutaj dialekt florencki *lingua fiorentina* z XIV wieku, którego struktury językowe na poziomie fonologicznym, morfologicznym, składniowym i leksykalnym posłużyły jako główny budulec dzisiejszego języka. Wybór modelu był oczywisty, biorąc pod uwagę znaczenie dzieł literackich autorstwa Trzech Koron – Dantego, Petrarcki i Boccaccia, które powstały właśnie w tamtej epoce we Florencji i weszły na zawsze do kanonu światowej literatury (D’Achille 2003). Niezwykły rozwój kulturowo-społeczny tego miasta przyczynił się także do rozpowszechnienia języka i jego coraz większego znaczenia poza granicami Toskanii. Do ugruntowania roli „mowy florenckiej” przyczyniła się rozpoczęta w renesansowej Italii debata nad kwestią języka *questione della lingua* oraz prace XVI-wiecznych gramatyków zgromadzonych wokół Pietra Bembo. To właśnie oni narzucili model florencki jako wzór języka pisanego, normę językową wykraczającą poza granicę regionu. Teoria języka wysunięta przez Bembo wpłynęła na sposób opracowania gramatyk języka włoskiego, dla których inspiracją stały się głównie dzieła Trzech Koron. Wydany w 1612 roku słownik Akademii florenckiej – Accademia della Crusca – wyznaczył normę językową odnośnie do słownictwa, wyróżniając słowa akceptowalne od tych uznanych za niewłaściwe. Norma językowa powstała na podstawie języka dzieł literackich wielkich twórców; stanowiła niedościgniony ideał wyrafinowanej, eleganckiej prozy będącej przykładem klasycznej sztuki retorycznej proponowanej przez Bembo. Dopiero w późniejszym okresie Varchi i Salviati zaproponowali bardziej florencki, a mniej literacki model. Niemniej kwestia języka przeciągała się przez kolejne wieki, skłaniając się nieustannie ku wzorcom literacko-retorycznym. W tym ujęciu norma językowa ograniczała się do języka pisanego i do użyć łączących się z intelektualną wymianą poglądów (Migliorini 1949, Beszterda 2007).

We Włoszech płaszczyzną językowej unifikacji okazała się literatura piękna, a nie jak w przypadku innych krajów – Francji, Anglii, czy Hiszpanii – narodowe

monarchie, które pełniły funkcję centralizującą władzę i społeczeństwo przy pomocy narzędzi politycznych służących m.in. do narzucenia jednolitego języka w całym kraju. Średniowieczny podział Włoch i panujący od upadku Cesarstwa Rzymskiego policentryzm językowy spowodowały brak jedności politycznej i językowej Włoch aż do Zjednoczenia w 1861 roku. D'Achille zaznacza, że rozpowszechnienie się mowy florenckiej w całej Italii jako modelu języka pisanego było możliwe nie dzięki dominacji politycznej tego miasta-państwa, lecz dzięki wielkim dziełom literackim z XIV wieku. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na jej popularność był rozwój humanizmu w XV-wiecznej Toskanii, którego promotorem stał się Wawrzyniec Wspaniały. Florencja cieszyła się wtedy dużym prestiżem nie tylko wśród mieszkańców Półwyspu, ale także Europy. Nie dziwi zatem fakt, że język używany na dworze Medyceuszy i język wielkich dzieł literackich oddziaływał na inne miasta i ośrodki włoskiej kultury.

Nie mniej ważne okazały się pewne cechy i elementy strukturalne tego dialektu, które sytuowały go w połowie drogi między zupełnie odmiennymi od siebie dialektami północnymi a południowymi. Co się tyczy samej nazwy, to Florentczycy przez długi czas, mówiąc o swojej mowie, używali wyłącznie określeń takich jak *lingua fiorentina* lub *toscana favella*, termin *lingua italiana* został przyjęty dopiero w XVIII wieku (D'Achille 2003).

Aż do zjednoczenia kraju *italiano* był używany prawie wyłącznie jako język pisany, choć posługiwały się nim także osoby wykształcone w komunikacji ustnej i to częściej niż uważano w przeszłości. Niektórzy badacze określali go mianem języka martwego podobnie jak w przypadku łaciny. Jego witalność nie ustawała jedynie w granicach Toskanii, gdzie lokalny dialekt i przyszyły język narodowy pozostawały w dużej bliskości, wzajemnie na siebie oddziałując.

W rzeczywistości aktywna znajomość języka włoskiego ograniczała się do osób należących do klas lepiej wykształconych, czytających literaturę piękną. Już więcej osób wykazywało znajomość bierną polegającą na rozumieniu tekstów pisanych, ale braku umiejętności wypowiedzania się w tym języku. Jednak największa część populacji Italii w codziennej komunikacji posługiwała się lokalnym dialektem, nie znając w żadnym stopniu języka włoskiego. Niewykształcenie się normy języka mówionego spowodowało, że stał się on bytem o mocno ugruntowanej strukturze nieulegającej łatwo zmianom. W XVIII i XIX wieku rozwój literatury, nauki i techniki ukazał, jak bardzo nieadekwatny do nowych potrzeb jest literacki język włoski osadzony nieustannie w XIV-wiecznej Florencji. Słynny językoznawca Graziadio Isaia Ascoli stwierdził, że ograniczona znajomość języka narodowego przez mieszkańców Włoch, zbyt duża dbałość o formę języka pisanego stanowią przyczyny niewystarczającej popularyzacji kultury w skali ponadregionalnej (Migliorini 1949, Serianni 1990, D'Achille 2003).

W momencie zjednoczenia Włoch, język włoski był językiem obcym we własnym kraju, tylko 2,5% całej ludności Półwyspu Apenińskiego potrafiła posługiwać

się tym językiem, z czego 3/5 zamieszkiwała w Toskanii i rejonie Rzymu (De Mauro 1977: 150). Zdaniem Castellaniego (1982) liczba osób włoskojęzycznych była jednak wyższa, wahając się pomiędzy odsetkiem minimalnym rządu 9% a maksymalnym około 13%. W tej sytuacji młode państwo włoskie musiało jak najszybciej podjąć działania unifikujące językowo Włochy, co stanowiło warunek jego właściwego funkcjonowania. Ważna pod tym względem wydaje się działalność włoskiego pisarza i czołowego przedstawiciela włoskiego romantyzmu Alessandro Manzoni, autora słynnej powieści *Promessi Sposi*, która posłużyła mu do zaproponowania bardziej uwspółcześionego modelu języka narodowego.

W 1868 roku utworzono pierwszą komisję składającą się z włoskich językoznawców pod przewodnictwem Manzoni, któremu powierzono zadanie opracowania koncepcji uniwersalnego języka bazującego na określonej normie poprawnościowej i prawidłowej wymowie oraz rozpowszechnienia go na jak największą skalę w społeczeństwie włoskim (Serianni 1990, Beszterda 2007: 119). Manzoni zaproponował model oparty o język literacki, ale obejmujący elementy specyficzne dla tzw. języka intelektualnej konwersacji. Jego podstawę stanowił rzeczywisty język XIX-wiecznej Florencji używany przez wykształcone warstwy społeczeństwa. Tym samym wariant XIV-wieczny został odrzucony na rzecz nowego, bardziej współczesnego, niemniej cały czas pozostającego w użyciu w granicach Toskanii (Schiaffini 1968). Zdaniem Beccarii (2002), propozycja Manzoni cały czas wykazywała utopijny charakter, ponieważ oprócz środkowych Włoch wszędzie indziej język ten miał zostać narzucony lokalnym społecznościom, zmuszając je do rezygnacji z własnego dialektu i wiążących się z nim wartości kulturowych i historycznych. Należy jednak zaznaczyć, że głos Manzoni stanowił istotny wkład w rozwój polityki językowej młodego państwa, którego politycy coraz bardziej uświadamiali sobie konieczność wypracowania wspólnego modelu zarówno języka pisanego, jak i mówionego. Jak podkreśla Beszterda, normę literacką obowiązującą przed zjednoczeniem zastępowano stopniowo normą administracyjną, prawnopolityczną przynależną wyższej warstwie społecznej: „al normativismo letterario di prima veniva a sostituirsi la nuova norma di un linguaggio municipale o di una classe sociale (le persone colte di Firenze)” (Beszterda 2007: 120).

Niemniej od tego momentu obserwuje się intensyfikację działań ujednoczających język, szczególnie w obszarze edukacji powszechnej, administracji publicznej i środków masowego przekazu. Do lat 50. XX wieku starano się usystematyzować kwestię normy językowej w odniesieniu do gramatyki i słownictwa. W kolejnych latach dzięki centralizacji państwa zauważa się coraz większe rozpowszechnianie się języka włoskiego w mowie i to nie wyłącznie wśród elit społecznych, ale także w innych grupach społecznych, które wcześniej posługiwały się wyłącznie dialektem. Język mówiony zaczął coraz intensywniej oddziaływać na język pisany, jego archaiczna skostniała postać ulegała nieuniknionej dezintegracji. Zmieniała się również relacja języka włoskiego do dialektu tokańskiego, który jeszcze w okresie

Risorgimento utrzymywał centralną pozycję na płaszczyźnie językowej, po czym zaczął ją sukcesywnie tracić na rzecz innych ośrodków: Rzymu – stolicy państwa i szybko rozwijających się północnych miast – nowych centów przemysłowych, które okazały się lepiej przystosowane do nowych czasów i do promowania nowej normy językowej (De Mauro 1970, Migliorini 1990, Serianni/ Trifone 1993–1994, Marazzini 2002, D'Achille 2003).

Dzisiejszy język włoski wydaje się systemem złożonym: z jednej strony osadzonym w tradycji literackiej, z drugiej czerpiącym z innowacyjnych zasobów języka mówionego. Pomimo sukcesu i znacznego rozpowszechnienia w społeczeństwie włoskim nie zdołał on do końca zastąpić dialektów funkcjonujących w komunikacji codziennej. Jego zderzenie z lokalnymi dialektami spowodowało powstanie nowych bytów, jak np. włoski regionalny *italiano regionale* lub też *dialetto italianizzato* (dialekt o cechach włoskich) (Berruto 1993a: 23).

Regionalną lub lokalną odmianę języka włoskiego D'Achille definiuje w następujący sposób: „varietà di italiano parlata in una determinata area geografica, che denota sistematicamente, ai diversi livelli di analisi linguistica, caratteristiche in grado di differenziarla sia dalle varietà usate in altre zone, sia anche dell'italiano standard” (2003: 177). Jest to zatem lokalna odmiana języka używana w danym obszarze, która posiada cechy odróżniające ją zarówno od innych regionalnych odmian jak i od neutralnego standardu językowego.

Pojęcie *italiano regionale* po raz pierwszy do językoznawstwa włoskiego wprowadził Pellegrini (1960), który wskazał 4 główne komponenty włoskiego repertuaru językowego: (1) język literacki *italiano letterario*, (2) język regionalny *italiano regionale*, (3) dialekt regionalny *dialetto regionale* lub „koinè dialektalne” oraz (4) dialekt lokalny *dialetto locale*. Zdaniem włoskich badaczy regionalne odmiany języka włoskiego wydają się stosunkowo nowym zjawiskiem, powstałym na bazie coraz bardziej rozpowszechnionego języka włoskiego w sposób zbliżony do tego, w jaki w przeszłości ukształtowały się włoskie dialekty na gruncie ludowej łaciny. Ten rodzaj języka włoskiego wykazuje mocno nacechowany charakter pod względem geograficznym: utrzymują się tutaj cechy dialektalne, które nadają mu regionalny koloryt powodujący, że możliwe jest wskazanie pochodzenia osób posługujących się nim. Specyficzne właściwości lokalnej mowy uwidaczniają się szczególnie w zakresie fonetyki i słownictwa, rzadziej morfologii i składni, choć i tu zdarzają się odstępstwa od reguły. D'Achille jako element szczególnie wyróżniający języki regionalne wskazuje intonację, czyli łączną wartość cech suprasegmentalnych danego wypowiedzenia, którą określa się również terminem *cadenza* oznaczającym charakterystyczny rytm lub akcent. Poza tym wariantywności podlegają samogłoski, zwłaszcza te otwarte i zamknięte: ‘è – é’ i ‘ò – ó’, spółgłoski szczelinowe ‘s’, ‘z’ oraz spółgłoski zwarto-szczelinowe [ts] i [dz] < ‘z’. W obszarze słownictwa obserwuje się zjawisko interferencji szczególnie w odniesieniu do sfery życia codziennego. Wielu użytkowników języka posługuje się wyrazami

dialektalnymi, którym nadają bardziej zitalianizowaną formę morfologiczną, dlatego też cały czas istnieją duże rozbieżności leksykalne między jednym regionem a drugim, a niekiedy między sąsiednimi miejscowościami. Co się tyczy zaś morfo-składni, tutaj proces przenikania ma najbardziej ograniczony charakter, często dotyczy sposobu stosowania czasów i trybów czasownikowych. Co więcej, najwięcej zbieżności w obrębie danego regionu zauważa się właśnie na tej płaszczyźnie, która charakteryzuje się dużą stabilnością wewnętrzną i odpornością na zmiany (Mioni 1983, Renzi 2000, D'Achille 2003).

Natomiast drugi kontekst związany z zitalianizowaną formą dialektu oznacza dialekt charakteryzujący się znaczną obecnością zapożyczeń z języka narodowego w zakresie nie tylko słownictwa, ale także morfo-składni wynikających z dominującej roli języka narodowego. Italianizacja dialektów powoduje stopniowe osłabianie ich struktury wewnętrznej (Bruni 1984, Berruto 1993a), ale nie całkowitą eliminację. We Włoszech, szczególnie w pewnych regionach, są one wyjątkowo witalne i dynamiczne, a proces italianizacji wynika z naturalnego zjawiska wzajemnego oddziaływania na siebie języków pozostających w stałym kontakcie. Najbardziej odporna na zmiany jest płaszczyzna fonetyczna, a następnie struktury składniowe, tym samym, jak zauważa Berruto, wszelkie przekształcenia mają raczej charakter dość powierzchowny.

Użycie języka włoskiego lub dialektu zależy od kontekstu sytuacyjnego, w gronie rodziny i przyjaciół użytkownicy języka posługują się tym drugim, w sytuacjach bardziej formalnych tym pierwszym (Berruto 1993a).

Sytuacja wszystkich regionalnych odmian języka włoskiego jest inna w każdym regionie: tam, gdzie pod względem typologicznym dialekty różnią się znacząco od języka włoskiego, można stosunkowo łatwo rozpoznać użycia dialektalne od języka włoskiego nawet w formie nacechowanej geograficznie. D'Achille mówi tu o gradatum form, a nie o kontinuum językowym, które z kolei zachodzi w regionach, gdzie lokalne dialekty i język włoski są typologicznie sobie bliskie, co dzieje się w przypadku regionu Toskanii, Lacjum, Marche i Umbrii, czyli obszaru stanowiącego kolebkę języka włoskiego. To kontinuum nie pozwala na wyraźne wyodrębnienie użyc dialektalnych, ponieważ obie odmiany wzajemnie się przenikają.

Podsumowując tę część, należy wspomnieć o zjawisku *code switching* i *code mixing* polegających na naprzemiennym używaniu w jednej wypowiedzi elementów językowych pochodzących z dwóch różnych kodów językowych. W przypadku Włoch dotyczy ono języka narodowego i lokalnego dialektu, których relacja wydaje się dość złożona i zależna od wielu czynników społeczno-kulturowych. Pierwszy termin określa sytuację, w której użytkownik języka rozpoczyna wypowiedź w jednym kodzie, a następnie przechodzi do drugiego, po czym może wrócić do pierwszego. Drugi termin, nazwany w języku włoskim *enunciato mistilingue*, wskazuje na specyficzną mieszaninę językową powstałą często w wyniku nieznamomości języka włoskiego przez osobę mówiącą i jej niepewności co do wyborów językowych (D'Achille 2003).

6.2.1. Dialekty i inne systemy językowe

Historyczny podział dialektalny Włoch przebiega wzdłuż dwóch głównych linii dzielących dialekty włoskie na dialekty północne, środkowo-południowe i południowe. Pierwsza linia łączy dwa miasta Rimini i La Spezie, wskazując zasięg dialektów północnych, druga linia Rzym–Ankona odcina dialekty *stricte* południowe od tych posiadających cechy mieszane, czyli środkowo-południowe (Pellegrini 1977, Grassi 1993, D'Achille 2003). Włoski językoznawca Pellegrini jako pierwszy określił wszystkie dialekty włoskie terminem italo-romańskie *italo-romanzi*, które właściwie oddaje charakter ich pochodzenia i klasyfikację typologiczną. Ich cechą wspólną jest uznanie języka włoskiego za język kultury, czy też język przewodni.

Co się tyczy ich podziałów wewnętrznych, to dialekty północne dzielą się na (1) dialekty gallo-italskie występujące w rejonach pierwotnie zamieszkiwanych przez ludy celtyckie, czyli w dzisiejszym Piemontcie, Lombardii, Ligurii i Emilii-Romanii oraz w wyniku migracji w niektórych miejscowościach Sycylii i regionu Basilicata, (2) dialekty Wenecji Euganejskiej używane nie tylko w samym regionie Wenecji, ale także w Trydencie, (3) istryjskie z wybrzeża Chorwacji i Słowenii. Do dialektów środkowo-południowych stanowiących kolebkę języka włoskiego zaliczają się dialekty toskańskie, korsykańskie, środkowe stosowane wzdłuż linii Rzym–Ankona, jak np. te z regionu Marche, Umbrii i Abruzji. Dialekty południowe występują na południe od tej linii w regionach: południowej Abruzji, Molise, Kampanii, Apulii z wyłączeniem Półwyspu Salentyńskiego, Kalabrii i regionu Basilicata. Jako wewnętrzną podkategorię wyróżnia się dialekt skrajnie południowy właśnie z obszaru Salento, południowej Kalabrii i Sycylii. Ze względu na cechy typologiczne dialekty północne należą do języków romańskich zachodnich obok portugalskiego, hiszpańskiego, katalońskiego, francuskiego i prowansalskiego, dialekty środkowo-południowe natomiast do języków romańskich wschodnich, tak jak język rumuński, a dialekty toskańskie plasują się gdzieś w połowie drogi pomiędzy jednymi a drugimi.

W dydaktyce języka włoskiego powinno uwzględniać się najważniejsze właściwości dialektów italo-romańskich, tak aby osoby uczące się umiały rozróżnić ich najważniejsze kategorie nawet w dość ogólnym wymiarze. Tego rodzaju kompetencja wchodzi w zakres szeroko ujętych kompetencji społeczno-kulturowych umożliwiających odpowiednie poruszanie się w rzeczywistości języka docelowego, co wydaje się niezwykle ważne w przypadku języka włoskiego, który pełni funkcję przewodnią, ale którego charakter użycia pozostaje ściśle powiązany z szerokością geograficzną. Tak więc osobom uczącym się tego języka wypada znać najbardziej typowe cechy dialektów północnych i południowo-środkowych, dzięki czemu będą mogły uniknąć pewnych nieporozumień komunikacyjnych. To, co warto umieścić w każdego rodzaju programie nauczania, to informacje na temat właściwości fonetycznych dialektów i pewnych cech morfo-składniowych łatwych do wyodrębnienia nawet dla osoby na średniozaawansowanym poziomie biegłości.

Odnosnie do dialektów północnych należy zauważyć, że pod kątem fonetycznym obserwuje się tutaj udźwięcznienie spółgłosek bezdźwięcznych w pozycji międzysamogłoskowej, brak spółgłosek podwójnych tak typowych dla języka włoskiego, wypadanie ostatnich nieakcentowanych samogłosek, czego przykładem jest pochodzący z łaciny wyraz ‘fratello’ (brat) wymawiany jako ‘fradel’. Dodatkowo w dialektach gallo-italskich pojawiają się samogłoski specyficzne dla języka francuskiego: ‘lūna’, ‘fōg’. Jeśli chodzi o morfo-składnię, to zarówno w dialektach północnych, jak i tokańskich stosuje się przed formami czasowników zaimki osobowe w funkcji podmiotu: ‘el dise’, ‘la viene’.

Dialekty tokańskie, a w szczególności dialekt z miasta Florencji *il fiorentino* stały się podstawą dla powstania dzisiejszego języka włoskiego zwłaszcza w obrębie układu samogłoskowego złożonego z 7 akcentowanych samogłosek: *a, i, u, è, é, ò, ó*. Tę cechę można przede wszystkim zaobserwować w wypowiedziach rodowitych Florentczyków, rzadziej u Włochów pochodzących z innych środkowych regionów, a prawie w ogóle na północy i na południu. Niezwykle ciekawym zjawiskiem jest tzw. *gorgia toscana* polegająca na przydechowej wymowie spółgłosek zwartych bezdźwięcznych znajdujących się w pozycji międzysamogłoskowej: [p], [t], [k], która powoduje wymowę takich słów jak ‘prato’, ‘amiko’ jako ‘pratho’ i ‘amiho’.

Jeszcze inne właściwości wykazują dialekty południowe. Warte podkreślenia wydają się tu takie zjawiska jak: (1) specyficzna, niewyraźna wymowa samogłosek nieakcentowanych występujących na końcu wyrazów za wyjątkiem samogłoski [a], która przypomina nieokreślony dźwięk ‘schwa’; (2) przegłos, czyli metafohia, w wyniku której zmienia się wymowa ostatniej samogłoski pod wpływem wcześniej pojawiającej się samogłoski [o] lub [u], przez co ‘rosso’ staje się ‘russu’, ‘mesi’ > ‘misi’; (3) upodobnienia: ‘quando’ > ‘quannu’, ‘gamba’ > ‘gamma’; (4) udźwięcznienie spółgłosek bezdźwięcznych występujących po spółgłoskach nosowych oraz [r] i [l]: ‘trenta’ > ‘trenda’, ‘altare’ > ‘aldare’, ‘bianco’ > ‘jango’. W dialektach środkowych oraz środkowo-południowych pojawia się nietypowa forma rodzaju nijakiego odnośnie do materiałów i substancji: ‘lo ferru’ = materiał vs ‘lu ferru’ = przedmiot wykonany z żelaza.

Najwięcej jednak różnic między dialektami obserwuje się na płaszczyźnie leksykalnej. Oczywiście można tu wyodrębnić cechy wspólne wynikające z geograficznego sąsiedztwa dialektów, ale istniejące rozbieżności stanowią nierzadko znaczny problem dla osób uczących się. Linia Rzym–Ankona wyznacza dwa przeciwstawne obszary użycia leksykalnych, które można podsumować przy pomocy przykładu opozycji wyrazów ‘donna’ – używanego na północ od tej linii vs. ‘femmina’ – przyjętego na południu (Pellegrini 1977, Grassi i in. 1997, Devoto/ Giacomelli 2002, Marcato 2002, D’Achille 2003).

Oprócz dialektów na Półwyspie Apenińskim występują także niezależne systemy językowe i języki mniejszości narodowościowych. Do tych pierwszych

zaliczają się język ladyński *il ladino* cały czas używany w niektórych rejonach Dolomitów pomiędzy Trydentem i Górna Adygą a Wenecją Euganejską, język friulski *il friulano* z rejonu Friuli oraz język albo raczej języki sardyńskie *il sardo*. Do drugiej kategorii natomiast wpisują się język prowansalski, niemiecki, słoweński, albański, kataloński, grecki, chorwacki. Ich obecność na terytorium współczesnych Włoch wiąże się zazwyczaj z historycznymi migracjami ludności lub też ze zmiennością politycznych granic. Zazwyczaj języki te nie są współczesnymi odmianami języków używanych w przynależnych im państwach, lecz ich form pochodzących z czasów, kiedy to ludność posługująca się nimi znalazła się na Półwyspie Apenińskim (D'Achille 2003). Doskonałym przykładem tego rodzaju sytuacji jest język mniejszości albańskiej, która posługuje się odmianą *arbëreshe* pochodzącą z XVI i XVII wieku, kiedy to w południowej części Półwyspu Apenińskiego osiedlały się społeczności albańskie uciekające przed tureckimi najeźdźcami z Imperium Otomańskiego. O wiele trudniej jest natomiast wskazać pochodzenie grup mniejszości greckiej obecnej na Półwyspie Salentyńskim. Zdaniem niektórych historyków jej początki sięgają wręcz czasów starożytnej Grecji, inni wskazują bardziej na późniejszą epokę bizantyńską. Liczebność tych wszystkich historycznych społeczności mniejszościowych jest bardzo zróżnicowana, wahając się od około 2500 Chorwatów zamieszkujących w regionie Molise do 300 tysięcy niemieckojęzycznych osób z regionu Górnej Adygi. Aktualnie we Włoszech prawa mniejszości do własnego języka są chronione ustawą nr 482 z dnia 15 grudnia 1999, która skądinąd rozpoczyna się uznaniem języka włoskiego za język urzędowy: „La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano”, co nie zostało jednoznacznie stwierdzone w samej Konstytucji Włoch (D'Achille 2003: 19).

Znajomość tych podstawowych zagadnień dotyczących sytuacji językowej Włoch wydaje się dość ważna dla osób uczących się tego języka, ponieważ umożliwia lepsze zrozumienie innych zjawisk społeczno-kulturowych wynikających właśnie z różnorodności dialektalnej i językowej specyficznej dla tego kraju. Obecność ogromnej liczby dialektów tak niejednorodnych pod względem leksykalnym i strukturalnym stanowi ważny element rzeczywistości tego kraju, gdzie obserwuje się silne tendencje patriotyczno-lokalne ukierunkowane przede wszystkim na własny region, a nawet pojedyncze miasto, czego dowodem jest powszechnie znany termin *campanilismo*. Wewnątrz kraju często dochodzą do głosu różnego rodzaju antagonizmy między Północą a Południem, które zauważa się nie tylko w wypowiedziach przedstawicieli władz czy dziennikarzy, ale także zwykłych ludzi. Z pewnością język włoski łączy – dzięki instytucjom edukacyjnym, środkom masowego przekazu stał się obecnie powszechnie znanym narzędziem komunikacji. Jednak wskazane jest, aby w dydaktyce tego języka jako L2 lub LS nie pomijać jego geograficznych wariantów, a wręcz podkreślać ich lokalne znaczenie.

W tym momencie można zadać pytanie, po pierwsze czym jest zatem narodowy język włoski i jak w jego przypadku definiuje się pojęcie standardu językowego?

Po drugie, jakiego języka należy nauczać? Czy dbać o poprawność gramatyczną, czy też sięgać po różnego rodzaju warianty społeczno-geograficzne, aby osoby uczące się były lepiej przygotowane do realnej komunikacji? Te same wątpliwości wyraził Balboni, wskazując na konieczność ustosunkowania się do kwestii języka i dokonania pewnych wyborów, które determinują do pewnego stopnia cały proces dydaktyczny:

lingua: è vista come un insieme di regole da usare con la massima correttezza, oppure è uno strumento di comunicazione che deve essere anche efficace? è una costruzione monolitica, certa, stabile oppure è vista come un insieme di varietà geografiche, di registro e così via, per cui oltre alla correttezza e all'efficacia è importante anche la appropriatezza sociolinguistica? (Balboni 2012: 9).

Tym samym język może być postrzegany albo jako twór monolityczny, pewny i stały punkt odniesienia, w którym istotna jest poprawność gramatyczna, albo jako swoisty repertuar, zbiór odmian geograficznych, rejestrów, stylów umożliwiających przede wszystkim sprawną komunikację. Czy możliwe jest wyznaczenie modelu językowego pośredniego znajdującego się gdzieś pomiędzy tymi dwoma propozycjami – modelu optymalnego, który odpowiadałby wymogom i potrzebom metodologicznym w dydaktyce języka włoskiego.

6.2.2. Pojęcia „standardu”, „neostandardu” a norma języka włoskiego

W celu właściwego określenia modelu normatywnego w odniesieniu do języka włoskiego, należy przede wszystkim zdefiniować pojęcie „standardu językowego” stosowanego we włoskim językoznawstwie, które z teoretycznego punktu widzenia służy do wskazania obowiązującej powszechnie akceptowanej normy języka włoskiego.

Według definicji zaproponowanej przez Dardano i Trifone, język standardowy to

una varietà linguistica che è particolarmente apprezzata nella scala dei valori sociali. Si fonda spesso sul parlato delle persone colte provenienti da un centro culturalmente e/o politicamente rilevante. In una comunità linguistica tale varietà di prestigio è presa di solito a modello per il parlato formale e per la lingua scritta (Dardano/ Trifone 1997: 712).

Podstawą standardu jest mowa używana przez osoby wykształcone, która staje się językiem kultury wysokiej przyjętym jako wzorzec dla języka pisanego i formalnego. Stanowi on punkt odniesienia dla wszystkich użytkowników języka w odniesieniu do poprawności gramatyczno-leksykalnej i stylistycznej, świadczy również o poziomie znajomości języka narodowego.

Berruto mówi o cechach standardowych i niestandardowych języka. W jego ujęciu pojęcie standardu wiąże się z jednej strony z neutralnym charakterem języka, czyli brakiem elementów nacechowanych w jakikolwiek sposób: „la nozione di standard equivale a quello di neutro, non marcato da nessuna delle dimensioni di variazione”. Z drugiej strony model standardowy pełni funkcję normatywną, jest opisany w gramatykach i w tradycji szkolnej, przyjęty jako ten poprawny, powszechnie akceptowany przykład „właściwego” użycia języka: „un secondo valore è quello di normativo, codificato dai manuali e dalla tradizione scolastica, accettato come corretto e ‘buona lingua’” (Berruto 1993b: 84). Działanie standaryzujące świadczy o tym, że cieszy się on dużym prestiżem społecznym w danej społeczności i że przyjmuje się go jako punkt odniesienia dla wszystkich użyć językowych (Galli de' Paratesi 1984, Beszterda 2007).

Beccaria (1994) traktuje brak nacechowania geograficznego i społecznego w kategoriach wyznacznika języka włoskiego w funkcji normatywnej, jednocześnie zaznaczając, że może on być uznany za jeszcze jedną odmianę języka. Idąc dalej, nie wyklucza istnienia języków, które nie posiadają swojej wersji standardowej, będąc zawsze nacechowane pod jakimś kątem. Włoski badacz wiąże pojęcie standardu zarówno z tradycją literacką, jak i z polityką językową ukierunkowaną na promowanie jednolitego wzorca, co w przypadku zróżnicowania dialektalnego języka włoskiego wydaje się niezwykle ważne. Działania scalające społeczeństwo włoskie pod względem językowym podejmowane są na płaszczyźnie edukacyjnej, administracyjnej, sądowej, religijnej, handlowej i komunikacyjnej. W ostatnich latach znaczny wpływ na kształt języka wywarły właśnie środki masowego przekazu, które jak nigdy wcześniej przyczyniły się do popularyzacji języka włoskiego zarówno o charakterze normatywnym, jak i użyć potocznych, regionalnych lub nawet żargonowych.

Odwołując się do koncepcji Di Meola i Trifone (1997), Beszterda (2007) wskazuje na najistotniejsze własności, którymi wyróżnia się włoski standard językowy na tle całego repertuaru językowego Włoch, a są to

1. kodyfikacja – standardowe użycia językowe są udokumentowane w różnego rodzaju tekstach pisanych: literackich, akademickich, technicznych itd.,
2. postulat prymatu – wskutek kodyfikacji standard pełni funkcję modelu językowego, wzorca do naśladowania,
3. szczególna świadomość językowa – dotyczy oczywiście użytkowników języka, którzy posługując się językiem, muszą być świadomi obowiązujących norm językowych,
4. wysoki poziom kontroli – dążenie do poprawnego posługiwania się językiem wymaga zwiększonego wysiłku intelektualnego oraz samokontroli ze strony jego użytkownika,
5. bezwzględne przestrzeganie zasad – użytkownik języka wymaga zarówno od siebie, jak i od innych użytkowników stosowania odpowiednich zasad w formułowaniu wypowiedzi,

6. ograniczona wariantowość form językowych – język włoski stosowany przez wieki głównie w formie pisemnej, literackiej wykształcił pewien stały wachlarz form i struktur, które z jednej strony świadczą o bogactwie tego języka, z drugiej ograniczają możliwości zastosowania form alternatywnych,
7. stabilność diachroniczna – zdaniem badaczy standardowy język włoski z pewnych względów wykazuje dość wolne tempo rozwoju: „la lingua standard (...) costituisce una varietà rallentata nel suo divenire diacronico” (Di Meola/ Trifone 1997 cytowani w Beszterda 2007: 111), na co nie pozostaje bez wpływu proces jego kodyfikacji, który jest rozciągnięty w czasie, a każda zmiany wymaga odpowiedniego „zapisu” w tekstach,
8. wymiar ponadregionalny – to istotny warunek dla wiarygodności standardu szczególnie w kontekście włoskim, w którym zróżnicowanie językowe wpływa na realia społeczno-kulturowe,
9. wymiar integracyjny – wspólny język gwarantuje jedność narodową,
10. wariant formalny – standard stosuje się w kontekstach komunikacji formalnej, urzędowej,
11. wariant funkcjonalny – standard pełni określone funkcje społeczne, przystosowując się do nowych kontekstów użycia,
12. wariant przynależny osobom wykształconym – spełnienie wymogu poprawności wymaga odpowiedniego przygotowania pod względem wykształcenia,
13. prestiż społeczny – standard stanowiący model języka cieszy się powszechną akceptacją i prestiżem społecznym,
14. pozycja międzynarodowa – język standardowy pozostaje w relacji do innych języków narodowych, ma wymiar międzynarodowy – istotny w komunikacji pomiędzy przedstawicielami różnych społeczności oraz w glottodydaktyce, której przedmiotem nauczania jest właśnie język normatywny, a nie poszczególne dialekty lub społeczno-geograficzne odmiany języka; oczywiście w przypadku języka włoskiego warto wskazać osobom uczącym się te odmiany, ale niezmiennie to standard będzie stanowić punkt odniesienia w procesie uczenia się tego języka,
15. wariant pisany – język włoski w użyciu normatywnym odwołuje się przede wszystkim do tradycji pisanej, kwestia języka mówionego i stosownego standardu wydaje się niezwykle złożona i wręcz niemożliwa do rozpowszechnienia z powodu wyjątkowo dużego zróżnicowania języka włoskiego pod względem geograficznym i społecznym,
16. kreatywność językowa – bogactwo form umożliwia czerpanie z zasobów leksykalnych w sposób niemal nieograniczony,
17. dążenie do integracji – posługiwanie się standardowym językiem pozwala poszczególnym użytkownikom języka na integrację ze społecznością dominującą lub tą, która podziela określone wartości,

18. przejrzystość – standard nie wykazuje tendencji kryptonimowych lub konfidencjonalnych, jest raczej zrozumiały i jednoznaczny dla większości użytkowników języka,
19. charakter racjonalny, nieekspresyjny – standard przejawia właściwości neutralne, nie posiada elementów wyraźnie nacechowanych emocjonalnie lub społecznie: przekleństw, wyolbrzymień, zdrobnień, wykrzykników językowych itd.,
20. charakter bezosobowy, sztuczny – standard to nie język używany w codziennej komunikacji w gronie rodziny lub przyjaciół; wydaje się raczej zimny, nie emocjonalny, nie potoczny i nienacechowany w żaden sposób (Beszterda 2007: 110–114).

Każda z powyższych cech nadaje językowi standardowemu uniwersalny charakter wykraczający poza geograficzne podziały tak mocno wpływające na sytuację językową we Włoszech. To język stosowany głównie w tych obszarach działalności społeczno-kulturowej państwa, które wymagają jednolitego, przejrzystego dla wszystkich Włochów narzędzia komunikacji, a zalicza się do nich system powszechnej edukacji, administracja publiczna, środki masowego przekazu i Kościoł. Pomimo dominacji języka włoskiego w tych sferach życia cały czas nierozwiązana pozostaje kwestia języka mówionego, w którym nieustannie uwidaczniają się znaczące wpływy lokalnych dialektów.

Dla D'Achille standard języka włoskiego to także przede wszystkim język pisany, ponieważ, jak podkreśla włoski językoznawca, w znacznej mierze został on ukształtowany na gruncie literackim, a jego początki sięgają XIV wieku i słynnych Trzech Koron: Dantego, Petrarki i Boccaccia. Włoski język literacki wykazywał raczej tendencje zachowawcze, nie ulegając łatwo zmianom, jak to się działo w przypadku języka mówionego. Co więcej, język poezji pozwalał na współistnienie równoważnych form polimorficznych, z których każdy autor mógł czerpać według indywidualnych potrzeb czy też upodobań. Z jednej strony obecne tu były formy powstałe w wyniku ewolucji łaciny ludowej *il volgare*, z drugiej formy klasyczne specyficzne dla wysokiego rejestru języka. Duże rozbieżności zauważa się także w obrębie zasad ortofonicznych i ortograficznych. W przeciągu XX wieku w języku literackim stopniowo zanikają wyrazy archaiczne i struktury polimorficzne. Coraz bardziej widoczny staje się proces symplifikacji zmierzający do ujednoczenia wielopostaciowych form wyrazowych. Jednocześnie intensyfikują się działania normatywizujące, szczególnie w obszarze gramatyki, których podstawą pozostaje niezmiennie odmiana florencka, tokańska.

Dzięki edukacji szkolnej i rosnącej roli środków masowego przekazu współczesny język włoski staje się systemem jednolitym i spójnym w porównaniu z ubiegłymi wiekami. Dzisiejszy standard to w rozumieniu D'Achille „l'uso linguistico che l'intera comunità dei parlanti riconosce come corretto, dunque il modello di lingua proposto nelle grammatiche, quello usato dalle persone istruite, sia

nello scritto, sia nel parlato” (D’Achille 2003: 27). Zatem, podobnie jak w definicji zaproponowanej przez Berruto, standard odnosi się przede wszystkim do języka o wartości modelowej, wzorcowej, udokumentowanego w gramatykach, który cieszy się pewnym prestiżem społecznym i stanowi punkt odniesienia dla wszystkich użytkowników języka. Chociaż w kontekście języka włoskiego odmiana standardowa wiąże się mocno z tradycją literacką i językiem pisanym, to obecnie obserwuje się coraz częściej tendencje do rozluźnienia wcześniejszych ograniczeń i uznawania za użycia standardowe form pochodzących z języka mówionego – wcześniej traktowanych jako błędne. W niektórych przypadkach nowe normy i zasady stoją w całkowitej sprzeczności do tych specyficznych dla standardu tradycyjnego.

Jak zauważa D’Achille, istotnym problemem jest brak wypracowania pewnych standardów w zakresie języka mówionego, nawet na poziomie fonetycznym, co, biorąc pod uwagę zróżnicowanie dialektalne Włoch, miałyby duże znaczenie dla rozpowszechniania jednolitego języka narodowego. Funkcję modelu pełni tu do pewnego stopnia stosowana przez osoby wykształcone odmiana florencka, z której wyeliminowano cechy regionalne. Coraz częściej mówi się też o nowym standardzie, tzw. neostandardzie, który to termin został wprowadzony do językoznawstwa włoskiego przez Berruto (1987). Nie ograniczając się do języka pisanego, umożliwił on szersze ujęcie problemu i włączenie w ramy użyc standardowych nowych cech specyficznych również dla języka mówionego. Sabatini (1985) określił tę nową odmianę języka jako *italiano dell’uso medio*, czyli włoski w wersji uśrednionej. Oba pojęcia odnoszą się do tego samego zjawiska, a ich główny cel to poszerzenie granic tradycyjnego standardu języka o formy wcześniej uznane za potoczne lub błędne. Zdaniem D’Achille nowy standard nie dotyczy całkiem nowych użyc, lecz sankcjonuje użycia już dawno obecne w języku, które były całkowicie pomijane w tradycyjnych gramatykach, jak np.:

1. zaimki osobowe ‘lui’, ‘lei’ i ‘loro’ w miejsce starszych form ‘egli’, ‘ella’ ‘essi, esse’,
2. zastosowanie zaimka klitycznego dopełnienia dalszego ‘gli’ w funkcji ‘a lui’ i ‘a loro’ (Beszterda 2007: 197),
3. wielofunkcyjny zaimek ‘che’ – *il che polivalente*: „Aspetto che te lo spiego” (Beszterda 2007),
4. zdania podzielone (*frasi scisse*): „Sei stato tu a rompere il vetro?”,
5. przestawienia dopełnienia bliższego i powtórzenia go w formie zaimka, czyli ‘dislocazioni a sinistra/a destra’: „Le vacanze le passo al mare” (D’Achille 2003: 33),
6. rozpowszechnienie zaimkowych form czasowników nieprzechodnich (*verbi pronominali*), jak np.: ‘svignarsela’, ‘cavarsela’ (Widłak 2002: 215),
7. użycie czasu teraźniejszego w funkcji czasu przyszłego: „Domani andiamo al mare”,

8. poszerzenie zakresu użycia czasu przeszłego (*imperfetto indicativo*) o następujące funkcje: grzecznościową: „Volevo chiederle una cortesia”, trzeciego okresu warunkowego: „Se lo sapevo, non venivo” oraz w mowie zależnej do wyrażenia przyszłości w przeszłości: „ha detto che veniva” (Dardano 1994, Widłak 2002, Beszterda 2007),
9. większe użycie czasu przeszłego *passato prossimo* na niekorzyść czasu *passato remoto* (Dardano 1994),
10. zanikanie trybu łączącego *congiuntivo* na rzecz trybu oznajmującego, szczególnie w zdaniach podrzędnych podmiotowych i dopełnieniowych służących do wyrażania opinii: „Penso che lui ha ragione” oraz w zdaniach pytajnych: „Mi chiedeva quant'era grande il mare”; w pozostałych kontekstach użycie tego trybu utrzymuje się,
11. rozpowszechnienie się form czasownikowych zawierających formy imiesłowów przysłówkowych *gerundio*, jak np.: „Sto uscendo”,
12. wejście do słownictwa włoskiego wyrazów pochodzenia regionalnego, które często pełnią funkcję ekspresywną: ‘sberla’, ‘scassare’, ‘beccare’, ‘fregare’ itd. (Sabatini 1985),
13. pojawianie się neologizmów słotwórczych, złożzeń lub pożyczek z innych języków, które pełnią funkcję denotacyjną w odniesieniu do nowych znaczeń i faktów rzeczowych – co się tyczy mechanizmów słotwórczych przeważają sufiksy ‘-mento’, ‘-zione’, ‘-aggio’, ‘-ista’, ‘-eria’

Nowy standard wyróżnia się większą elastycznością w stosunku do wariantu tradycyjnego, jednocześnie ukazując tendencje pojawiające się wewnątrz języka włoskiego i kierunek ewentualnych przyszłych zmian. Jednocześnie opisuje zagadnienia związane z językiem mówionym, określając jego model bazujący na mowie typowej z jednej strony dla osób wykształconych, z drugiej dla formalnego kontekstu użycia językowych.

W świetle powyższych rozważań warto się zastanowić nad możliwościami definicyjnymi pojęcia normy w odniesieniu do języka włoskiego. Oczywiście pojęcie to zależy w dużym stopniu od przyjętego podejścia do samego języka, jego charakteru i funkcji, przez co jego definicja może różnić się w kontekście różnych języków. Włoscy językoznawcy, mówiąc o standardzie językowym, wskazują na te właściwości języka, które uznają za normatywne, czyli stanowiące wzorzec języka udokumentowanego, poprawnego, formalnego, uniwersalnego i przejrzystego pozbawionego elementów nacechowanych społecznie i geograficznie. Mając na uwadze zróżnicowaną naturę języka włoskiego, wielość jego odmian i obecność licznych lokalnych dialektów, nie dziwi fakt, że filary tego języka osadzone są głównie w języku pisanym i w tradycji literackiej. To tutaj kształtowała się norma językowa, która następnie po zjednoczeniu Włoch i wprowadzeniu polityki unifikacji językowej kraju zaczęła coraz częściej otwierać się na język mówiony stosowany w sytuacjach formalnych przez wyższe warstwy społeczne.

Według Coseriu (1952) norma to system obowiązkowych realizacji języka zgodnych z wartościami kulturowymi i społecznymi obowiązującymi w danej społeczności językowej. Dla Madejowej norma to zwyczajnie poprawne użycie językowych narzędzi przyjętych w określonym środowisku użytkowników języka (Madejowa 1978, cytowana w Beszterda 2007: 17). Beccaria (1994) natomiast podkreśla warunek kodyfikacji użyć językowych uznanych za normę, które muszą zostać określone w cieszących się autorytetem gramatykach i słownikach w sposób normatywny oraz muszą zostać uznane przez daną społeczność. Normę można zatem zdefiniować jako poprawne użycia języka akceptowane przez jego użytkowników, które pełnią funkcję modelu stanowiącego punkt odniesienia dla innych użyć językowych.

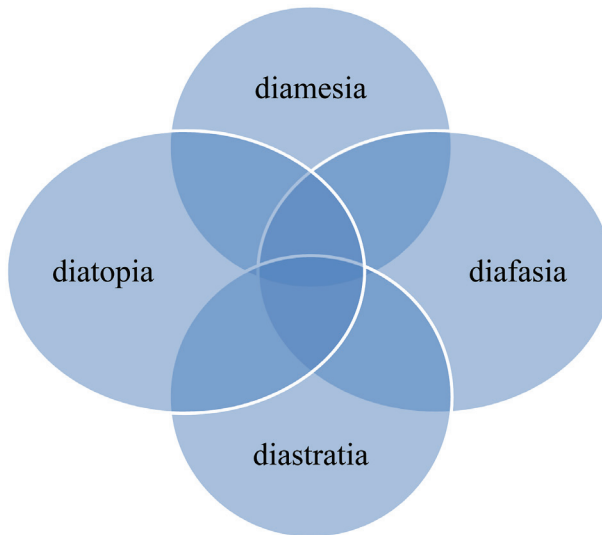
W tym ujęciu jako normę języka włoskiego można przyjąć tzw. nowy standard (*il neostandard*), który, jak zostało to wcześniej podkreślone, stanowi poprawny, uniwersalny i nienacechowany pod żadnym kątem język, którego cechy zostały odpowiednio wskazane i opisane we włoskich gramatykach.

W celu lepszego zapoznania się z poszczególnymi zagadnieniami wpisującymi się w ramy normatywne języka odsyłamy do lektury przykładowych gramatyk opracowanych przez Dardano i Trifone (1997), Prandi (2006), Tartaglione (2004), Tartaglione i Nocchi (2006) lub też Iacovoni, Persiani i Fiorentino (2009), w których przedstawiane zagadnienia leksykalno-gramatyczne omawiane są całościowo i wyczerpująco.

6.2.3. Teoria wariantowości języka włoskiego

Jak już zostało to wspomniane wcześniej, włoscy badacze posługują się często terminem repertuaru językowego w odniesieniu do języka włoskiego, którego warianty nie odnoszą się wyłącznie do geograficznej różnorodności, ale także do innych poziomów szczególnie tych społeczno-sytuacyjnych. Najszerzej teoria wariantowości została przedstawiona przez Berruto, który opracował także wykres osi podziałów i wymiarów wewnętrznego zróżnicowania dla języka włoskiego (zob. schemat 6). Zdaniem włoskiego językoznawcy te ostatnie odnoszą się do parametrów pozajęzykowych, takich jak (1) środek przekazu, czyli *dimensione diamesica*, (2) geograficzny obszar występowania – *dimensione diatopica*, (3) warstwa lub grupa społeczna właściwa dla określonych użytkowników języka – *dimensione diastratica* oraz (4) kontekst sytuacyjny komunikacji językowej *dimensione diafasica*. Każdą oś wskazującą dany wymiar należy rozumieć jako kontinuum łączące dwa przeciwstawne warianty języka leżące na przeciwnych biegunach, pomiędzy którymi znajduje się szereg wariantów pośrednich: „ciascun asse si può concepire come un continuum che unisce due varietà contrapposte come poli estremi fra cui si collocano le varietà intermedie” (Berruto 1993a: 9). Na przykład wzdłuż osi diatopicznej oznaczającej wymiar różnic geograficznych można wyszczególnić odmiany

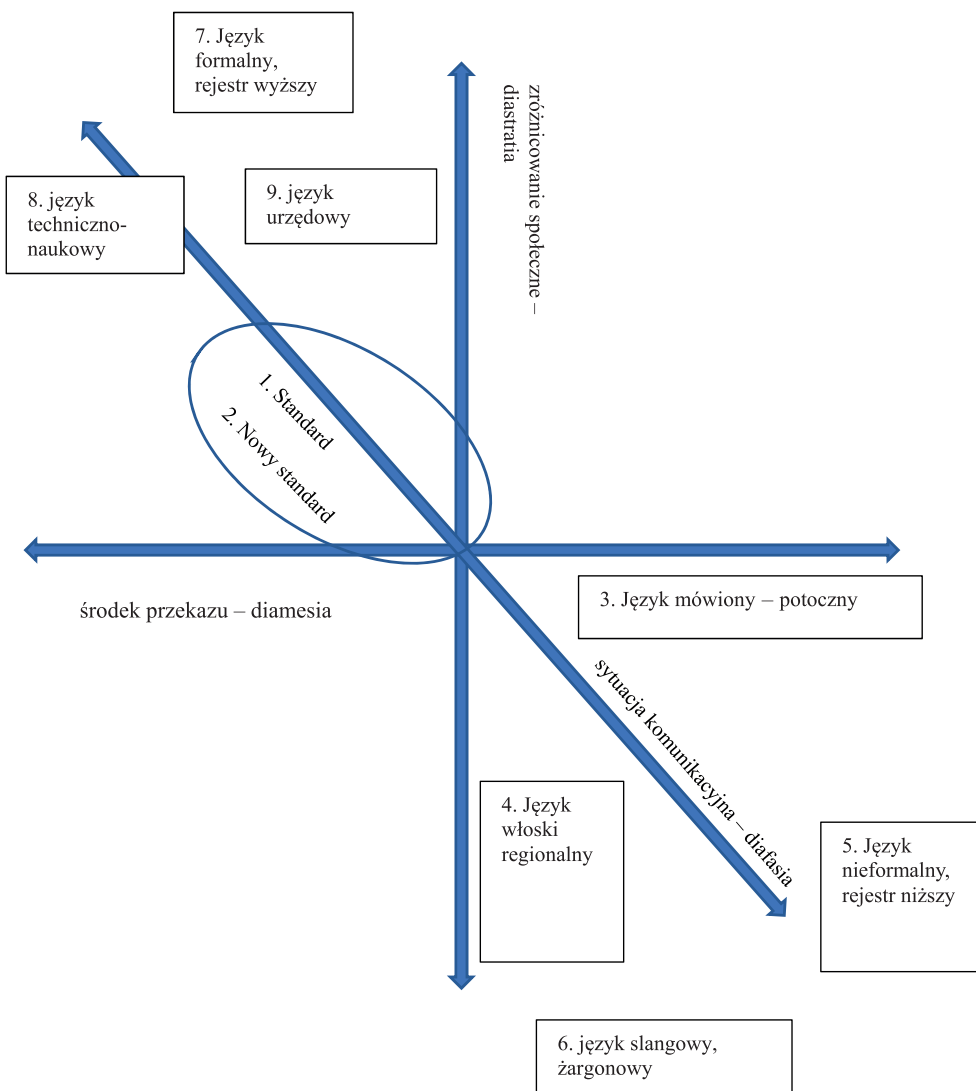
regionalne języka, podczas gdy na jednym biegunie znajduje się język włoski standardowy – pozbawiony nacechowania geograficznego, a na drugim odmiana o wyraźnym cechach dialektalnych. Natomiast oś podziałów społecznych wskazuje na repertuar językowy, począwszy od wariantu wysokiego charakterystycznego dla osób wykształconych, poprzez wielorakie style używane przez określone grupy społeczne, aż po odmiany niskie, slangowe, wręcz wulgarne. Zjawisko kontinuum językowego nie odnosi się wyłącznie do poszczególnych osi czy wymiarów, lecz tyczy się także relacji zachodzących pomiędzy tymi wymiarami. Przynależne im obszary nakładają się na siebie, tworząc czteropoziomowy wymiar, w których można określić obszar występowania danej odmiany, cechy społeczne jej użytkowników, sytuację jej użycia oraz środek przekazu:



Schemat 5. Wymiary wariantywności języka włoskiego
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Berruto (1993b).

Według Berruto wymiary zróżnicowania wewnętrznego wzajemnie na siebie oddziałują, pozostając w ścisłej relacji współzależności, np. wymiar społeczny wiąże się z wymiarem geograficznym, sytuacja komunikacyjna z profilem użytkowników języka, a środek przekazu zależy na przykład w dużym stopniu od sytuacji. Stąd też strukturę języka włoskiego przyrównuje on do złożonej konstrukcji architektonicznej, gdzie od każdego elementu wychodzą w różnych kierunkach rozgałęzienia prowadzące do innych elementów (Berruto 1987, 1993b). Żadna z cech nie pozostaje w próżni ani nie stanowi punktu odniesienia dla samej siebie, lecz zależy od położenia pozostałych współrzędnych warunkujących każde użycie języka.

Schemat zaproponowany przez Berruto doskonale odzwierciedla wewnętrzne relacje zachodzące między określonymi wymiarami względem języka standardowego o charakterze normatywnym.



Schemat 6. Schemat osi podziałów wariantów języka włoskiego

Źródło: Berruto (1987, 1993b: 12).

Schemat nr 6 przedstawia trzy główne osie podziału języka włoskiego z pominięciem osi podziału geograficznego, która przechyla się w stronę dialektów

rozumianych zazwyczaj nie jako odmiany języka włoskiego, ale niezależne systemy językowe. Ta koncepcja skupia uwagę na różnicowaniach istniejących wewnątrz systemu języka włoskiego, uwypuklając społeczno-sytuacyjne poziomy z uwzględnieniem środka, przy pomocy którego zachodzi komunikacja. Położenie najważniejszych odmian języka włoskiego ukazuje te parametry pozajęzykowe, które należy wziąć pod uwagę w ich opisie. W dolnej części wykresu pomiędzy osią „diafazyczną” a „diastratyczną” znalazł się język włoski regionalny, jeszcze niżej wariant slangowy, trochę wyżej po prawej stronie osi wskazującej ustny środek przekazu została umieszczona odmiana nieformalna charakteryzująca się niższym rejestrem językowym, a w wyższej części język mówiony potoczny. Powyżej osi poziomej po jej lewej stronie odnoszącej się do kontinuum języka pisanego zauważa się nie tylko język standardowy, ale także „neostandard”, który z założenia wiąże się z wyższym rejestrem języka mówionego (Berruto 1987, D’Achille 2003), choć, jak widać, tutaj został sklasyfikowany jako wariant głównie pisany. W górnej części wykresu wzdłuż osi sytuacyjnej znalazły się odmiany formalne, urzędowe i techniczno-naukowe należące do języków specjalistycznych. Ich użycie dotyczy sytuacji formalnych związanych przeważnie z kontekstem pracy zawodowej lub instytucjami użytku publicznego.

Rozmieszczone przez Berruto na wykresie osi warianty tworzą repertuar języka włoskiego zróżnicowany ze względu na czynniki społeczne, sytuacyjne i medialne. Każdy z nich wyróżnia się zestawem specyficznych cech, nadających mu indywidualny, niepowtarzalny charakter. Co więcej, warianty nie stanowią zamkniętych zbiorów, tylko kontinua, pomiędzy którymi nie ma wyraźnych granic a jedynie przestrzeń, gdzie cechy dystynktywne ulegają rozrzedzeniu. Natomiast miejsca, gdzie występują zagęszczenia cech, decydują właśnie o specyfice danego wariantu. Reasumując, język włoski zdaniem zwolenników teorii wariantowości można przyrównać do kontinuum cech językowych, które w miejscach ich koncentracji komponują się w określone odmiany, a w miejscach rozrzedzeń tworzą przestrzenie tranzytowe.

W poprzednim podrozdziale omówione zostały główne grupy dialektalne i autonomiczne systemy językowe znajdujące się na Półwyspie Apenińskim, które odpowiadają za wyjątkowy charakter włoskiego repertuaru językowego, wyróżniając go spośród innych języków europejskich o wiele bardziej jednolitych. Tymczasem pozostałe kryteria różnicowania wewnętrznego można odnieść do każdego języka etnicznego obowiązującego na danym obszarze, ponieważ cechy języka zależą zarówno od specyfiki danej grupy jego użytkowników, jak i celów komunikacji. Innymi właściwościami wykaże się język pisany, a innymi mówiony. Inaczej wypowie się ta sama osoba w gronie najbliższych jej osób, a inaczej w miejscu pracy, gdzie musi zachować pewne ogólnie przyjęte zasady formułowania wypowiedzi. Wariantowość języków dotyczy najczęściej sposobów komunikacji, czyli środka przekazu, uwarunkowań społecznych i sytuacji – kontekstu komunikacyjnego.

Co się tyczy form przekazu języka włoskiego, to *asse diamesica* dzieli język na dwie główne kategorie ze względu na zastosowany środek przekazu: język pisany i mówiony, przy czym niedawno wyodrębniony został również język środków masowego przekazu, tzw. *il trasmesso*, jako ten łączący jednocześnie cechy obu tradycyjnych kategorii. Nie ulega wątpliwości, że język mówiony wykazuje inne cechy niż język pisany, przede wszystkim z powodu innej organizacji tekstu i możliwości czasowych potrzebnych do sformułowania wypowiedzi. W przypadku tekstów mówionych na myśl przychodzi przede wszystkim ich przeważająca funkcja dialogowa służąca do bezpośredniej komunikacji z odbiorcami, tj. osobami, które łączy z nadawcą ten sam kontekst sytuacyjny. Ich właściwości zależą zawsze od warunków narzuconych przez kontekst sytuacyjny, od stopnia formalności aktu komunikacji, relacji istniejącej między jego uczestnikami i funkcji komunikacji. Do najczęściej występujących cech językowych mówionych zalicza się np. użycia takie jak: (1) nadużywanie form zaimków osobowych, szczególnie pierwszej osoby: ‘io’, (2) elementy deiktyczne odwołujące się bezpośrednio do kontekstu sytuacyjnego w postaci form takich jak ‘questo qui’, ‘quello li’, (3) przestawienia dopełnienia bliższego i dalszego oraz powtórzenie go w formie zaimka: „Maria, non la vedo più”, „A me non mi piace la torta al cioccolato”, (4) pozostawianie niekompletnych lub niedokończonych zdań, fragmentaryczność syntaktyczna i semantyczna wypowiedzi, (5) falstarty językowe, autokorekty zwłaszcza na początku wypowiedzi, (6) wyrażenia fatyczne i różnego rodzaju elementy dyskursywne służące podtrzymaniu uwagi odbiorcy oraz (7) stosowanie gestów, języka ciała, mimiki twarzy i innych środków pozajęzykowej komunikacji (Berruto 1993b, Bazzanella 1992, 1994, Berretta 1994).

Teksty pisane mają zazwyczaj charakter monologowy, są skierowane do anonimowego odbiorcy i dłużej trwają w czasie. Charakteryzują się bardziej dokładną organizacją wypowiedzi i uporządkowanym tokiem myślenia wynikającym z wymogów samego środka przekazu: pisząc, należy przestrzegać określonych zasad gramatycznych, składniowych i stylistycznych, tak aby struktura tekstu była jak najbardziej czytelna dla odbiorcy i odebrana zgodnie z wybraną przez nadawcę konwencją. Co więcej, obserwuje się większy stopień zróżnicowania typologicznego tekstów pisanych w porównaniu z tekstami mówionymi. Brak bezpośredniego związku z kontekstem sytuacyjnym powoduje, że zastosowane elementy językowe muszą precyzyjnie odnosić się do omawianych zagadnień. Wśród cech typowych dla wariantu pisanego można wskazać: (1) brak elementów prozodycznych i intonacyjnych, (2) stosowanie znaków interpunkcyjnych i innych znaków graficznych oraz (3) większą poprawność językową i lepszą organizację tekstu względem tekstu mówionego (Givón 1979, Berruto 1993b: 37–40, Dardano/ Giovanardi 2001, Bonomi 2002, D’Achille 2003: 28–29).

W ostatnich latach coraz częściej mówi się o trzeciej kategorii, tj. o języku specyficznym dla środków masowego przekazu, w którym sprzęgają się poszczególne

cechy obu nadrzędnych kategorii. W jej ramach wyodrębniono dwie podkategorie: język mówiony komunikacji na odległość obejmujący rozmowy telefoniczne, język radia, telewizji, kina oraz tego rodzaju język pisany stosowany w Internecie, poczcie elektronicznej i wiadomościach tekstowych. Każdy z tych gatunków wykazuje inny zestaw cech zależnych od natury i wymogów danego środka przekazu. Obecnie obserwuje się niezwykle szybki rozwój środków komunikacji masowej umożliwiający multimodalne formy przekazywania informacji, czego przykładem jest komunikacja zachodząca w sieci, gdzie łączy się słowo pisane z mówionym, obraz z dźwiękiem itd. D'Achille podkreśla istotną rolę mediów masowych w unifikacji językowej Włoch, a szczególnie radia i kina, których ogromna popularność w okresie powojennym przyczyniła się do rozpowszechnienia nowego standardu języka włoskiego. Był to język przemysłany, oparty na wcześniej przygotowanym tekście pisanim, dopiero z czasem stawał się coraz bardziej spontaniczny. Trudno tu też wskazać cechy wspólne dla wszystkich gatunków języka medialnego: inne występują w przypadku rozmowy telefonicznej, a jeszcze inne w tekście scenariusza filmowego lub programu telewizyjnego. Ich stopień spontaniczności lub formalności zależy od relacji istniejącej między nadawcą a odbiorcą, od tematyki i od przyjętej formy komunikacji. Poza tym w tym obszarze użyć językowych zauważa się dużą dynamikę zmian uwarunkowaną między innymi rozwojem technologicznym środków przekazu, zwłaszcza Internetu.

Odnosnie do osi podziału społecznego – *asse diastratica*, to wskazuje ona na właściwości użytkowników języka wpływające na charakter ich indywidualnego sposobu wyrażania się. Należą do nich poziom wykształcenia, przyjęte modele kulturowe, postawy i zachowania. Najważniejszą zmienną w wymiarze diastratycznym jest zmienna socjolingwistyczna, która obejmuje szereg wariantów językowych zależnych od uwarunkowań społecznych. W rzeczywistości włoskiej zmienna ta związana jest również z obszarem zróżnicowań geograficznych, ponieważ pewna stała określona wiązka cech użytkowników języka decyduje o tym, czy posługują się oni dialektem lub regionalną odmianą języka włoskiego w codziennej komunikacji. Przynależność do określonej warstwy społecznej oddziałuje także na wymowę i inne elementy prozodyczne.

Wewnątrz społecznego kontinuum wariantywnego wyróżniono następujące podkategorie: język włoski pospolity o nacechowaniu potocznym, wariant wyższy stosowany przez osoby wykształcone zbiegający się z językiem standardowym oraz inne warianty przynależne poszczególnym grupom społecznym. Jeśli chodzi o język pospolity, to obejmuje on zestaw uśrednionych zjawisk językowych często występujących w wypowiedziach głównie osób niewykształconych. Zazwyczaj wchodzi on w zakres języka mówionego, ale jego właściwości pojawiają się również w tekstach pisanych. Berruto (1993b) określa go mianem substandardu, czyli odmiany znajdującej się poniżej pułapu normatywnego, w którym do rzadkości nie należą błędne formy językowe i stylistyczne niedociągnięcia. Jego zdaniem niższy

wariant języka cechuje się z jednej strony niedbałą konstrukcją składniową, niewłaściwym użyciem niektórych słów, występowaniem elementów dialektalnych, z drugiej hiperpoprawnością, poprzez którą dana osoba stara się zamaskować własną niepewność co do pewnych form językowych.

W języku włoskim o mocno potocznym charakterze badacze wyodrębnili cechy takie jak: (1) nadużywanie czasownika ‘dire’ w funkcji elementu dyskursywnego, (2) topikalizacja bez spójności syntaktycznej pomiędzy składnikami zdania, (3) błędy w stosowaniu okresów warunków, szczególnie trzeciego złożonego z trybu łączącego zaprzeszłego, (4) zastosowanie zaimka względnego ‘che’ w funkcji elementu łączącego różnego rodzaju zdania względne, (5) zbyt częste stosowanie zdań nominalnych bez orzeczenia, (6) niepoprawne użycie zaimków osobowych klitycznych dopełnienia bliższego i dalszego zwłaszcza w trzeciej osobie, (7) zamieniania zaimka dzierżawczego ‘loro’ niewłaściwą formą ‘suo’, (8) błędy w wyborze czasowników posiłkowych: ‘essere’ i ‘avere’, (9) niepoprawne formy leksykalne, sufiksy, prefiksy oraz (10) wprowadzanie elementów dialektalnych tam, gdzie forma języka włoskiego nie jest do końca znana ani pewna (Cortelazzo 1972, Berruto 1987, 1993, Bozzone Costa 1991).

Dodatkowo należy też wspomnieć tutaj o zróżnicowaniu użycy językowych ze względu na płeć. Cieszące się coraz większą popularnością badania o profilu genderowym udowodniły istnienie pewnych korelacji między językiem a płcią, które wpływają na naturę cech językowych i komunikacyjnych stosowanych przez kobiety i mężczyzn (Klann-Delius 1987).

Następna oś podziału dotyczy kontekstu sytuacyjnego warunkującego użycia językowe pod kątem zarówno charakteru komunikacji i ról przyjętych przez jej uczestników, jak i tematyki i rodzaju doświadczenia. Według Berruto do pierwszej kategorii zaliczają się rejestry języka (*registri*), natomiast do drugiej języki specjalistyczne, czyli użycia związane z sytuacją i doświadczeniem zawodowym. Rejestr to innymi słowy charakterystyczny styl służący do realizacji określonych celów komunikacyjnych, to także poziom łączący w sobie szczególne cechy językowe (1993b: 70). Jego specyfika zależy przede wszystkim od stopnia formalności sytuacji komunikacyjnej, uwagi, zaangażowania i samokontroli użytkownika języka oraz jego relacji z odbiorcą komunikatu (Labov 1972, Bell 1984). Obserwuje się tutaj także rodzaj akomodacji komunikatu przez nadawcę do profilu odbiorcy i kontekstu, w którym zachodzi komunikacja. W przypadku rejestrów należy dodać, że rządzą nimi reguły współwystępowania cech, co oznacza, że w wypowiedzeniu odpowiadającemu wymogom kontekstu sytuacyjnego muszą wystąpić te cechy językowe, które można określić jako należące do tej samej kategorii użycy, jak elementy pospolite, potoczne, slangowe lub też standardowe, formalne, naukowe, literackie itd. Zaęszczenie cech przynależnych jednej kategorii nadaje odpowiedni charakter rejestrowi językowemu, którego ogólnie ujęty styl można sklasyfikować jako niski, potoczny, wyższy, formalny, urzędowy.

Poza tym ostateczna postać rejestru zależy także od indywidualnej kompetencji komunikacyjnej użytkownika języka i obowiązujących konwencji społecznych. Jak zaznacza Berruto, dany komunikat może wydać się niewłaściwy, jeśli zastosowany w przekazie rejestr językowy nie koreluje z sytuacją komunikacyjną i jej wyznacznikami albo mieszają się w nim cechy specyficzne dla różnych kategorii rejestrów niekompatybilnych ze sobą: „un messaggio può risultare diafasicamente strano o perché si adotta un registro non congruo con la situazione e i suoi fattori, o perché si mescolano fra loro elementi di diversi registri non compatibili” (Berruto 1993b: 74).

Co się tyczy zaś języków specjalistycznych, to włoscy badacze wyróżnili dwie główne podkategorie, z których pierwsza obejmuje języki specjalistyczne *sensu stricto*, określone w języku niemieckim terminem *Fachsprachen*, a druga dotyczy języków sektorowych porównywalnych z polskimi żargonami zawodowymi (Sobrero 1993). Języki specjalistyczne w znaczeniu dosłownym charakteryzują się zarówno dużym nasyceniem terminologią znaną zazwyczaj w gronie specjalistów z danej dziedziny, jak i sformalizowaną strukturą tekstów. Służą one do wymiany i rozpowszechniania wiedzy specjalistycznej, dlatego też pozbawione są jakichkolwiek wartości emocjonalnych czy też subiektywnych opinii. Ich struktura i treść muszą zachować pełny obiektywizm i neutralność światopoglądową, wpisując się w ogólnie przyjętą konwencję redakcyjną (Berruto 1987, Cortelazzo 1990, Gotti 1991).

Natomiast warianty sektorowe wykazują mniej sformalizowany charakter oraz niższy poziom występowania technicyzmów i struktur składniowo-stylistycznych specyficznych dla wysoce wyspecjalizowanych tekstów, ponieważ są one bardziej ukierunkowane na codzienną komunikację osób zajmujących się daną dziedziną aniżeli na wymianę i rozpowszechnianie wiedzy specjalistycznej. Do tej kategorii zaliczają się obok żargonów zawodowych te odmiany języka używanego w kontekście pracy, które ujawniają mniejszy stopień specjalizacji wiedzy, jak np.: język prasy, sportu, krytyki literackiej, polityki, biurokracji. Według Sobrero i Berruto każda grupa użytkowników języka podzielająca pewien wspólny światopogląd lub doświadczenia życiowe czy kulturowe może wykształcić własny repertuar leksykalny i specyficzne elementy stylistyczne, które właśnie stają się podstawą określonego w czasie wariantu sytuacyjnego języka będącego jednocześnie wyznacznikiem przynależności do danej grupy: „ogni gruppo di parlanti che condivide una specifica ideologia o esperienze di vita e culturali comuni può elaborare un lessico e stilemi caratteristici, dando luogo a una sorta di effimera varietà diafasica che funziona anche da contrassegno dell'appartenenza al gruppo” (Berruto 1993b: 81 za Gualdo 1985).

Należy też dodać, że teksty specjalistyczne z racji swojej uporządkowanej struktury wpisują się w szerszy kontekst tekstów pisanych, natomiast teksty sektorowe należą raczej do kategorii języka mówionego. Oczywiście w tym obszarze użyć językowych obserwuje się często formy mieszane dostosowane do celów

komunikacyjnych, jak np. wygłoszenie referatu podczas konferencji lub przeczytanie wiadomości sportowych w programie telewizyjnym.

Podsumowując tę część pracy, warto zauważyć, że wszystkie omówione powyżej warianty języka wykazują pewien stopień nacechowania względem standardu, a przede wszystkim nowego standardu języka włoskiego. Obecność elementów dialektalnych oznacza nacechowanie pod kątem diatopicznym, z kolei elementy językowe specyficzne dla danej grupy użytkowników języka świadczą o nachyleniu diastratycznym, natomiast dostosowanie wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej ukierunkowuje ją w stronę osi sytuacyjnej. Język może być analizowany również pod względem zachodzących w nim zmian diachronicznych świadczących o naturze jego ewolucji i przekształceń w różnych obszarach użycia. Zmienna diachroniczna wydaje się jednak istotna dla osób zajmujących się danym językiem bardziej dogłębnie lub nawet zawodowo, a nie dla osób uczących się o wręcz instrumentalnej motywacji, którym znajomość języka ma umożliwić zdobycie lepszej pracy lub wyjazd za granicę. Tym samym będą one żywo zainteresowane współczesnymi formami języka opisanymi na płaszczyźnie synchronicznej.

Jeśli chodzi o dydaktykę języka włoskiego, to warto zauważyć, że sama znajomość poszczególnych cech językowych umożliwia osobom uczącym się rozpoznanie i określenie funkcji danego tekstu. A możliwość aktywnego posługiwania się nimi sprawia, że ich wypowiedzi są właściwie dostosowane do wymogów kontekstu sytuacyjnego, tj.: do odbiorcy i do sytuacji. Stąd też planując proces dydaktyczny, warto w nim uwzględnić nie tylko treści odpowiadające neutralnej normie językowej, lecz także warianty języka i ogólny profil ich cech dystynktywnych, zwłaszcza na wyższych poziomach biegłości językowej oraz w kształceniu akademickim. Odnośnie do drugiego kontekstu to właśnie programy praktycznej nauki o profilu ogólnym, a nie wyłącznie specjalistycznym, powinny obejmować zagadnienia związane ze zróżnicowaniem językowym przede wszystkim na płaszczyźnie socjolingwistycznej i sytuacyjnej, ponieważ osoby uczące się mogą w przyszłości podjąć pracę zawodową wymagającą znajomości danego języka. Dzięki temu będą one potrafiły komunikować się w tym języku odpowiednio do kontekstu oraz właściwie interpretować zachowania językowe rodzimych użytkowników danego języka.

Język włoski, jak każdy inny język etniczny, może być rozumiany jako kontinuum wariantów zależnych od wielopoziomowych czynników lub też jako kontinuum idiolektów przynależnych określonym użytkownikom języka (F. Grucza 1976, 1978) tworzących polilekty wspólne dla określonych grup użytkowników (S. Grucza 2009). To, co nadaje wyjątkowy charakter temu językowi, to wysoki stopień jego zróżnicowania ze względu na kryteria podziału geograficznego. Obecność i zakres występowania we współczesnym języku włoskim cech nacechowanych pod tym kątem dotyczy wielu kontekstów sytuacyjnych, nie tylko obszaru zawężonego do języka mówionego, a zwłaszcza potocznego, przez co w dydaktyce tego języka należy kłaść nacisk na rozwój zintegrowanych kompetencji obejmujących

właśnie zagadnienia socjolingwistyczne. Podejście metodologiczne musi być tutaj inne niż w przypadku języków bardziej umiędzynarodowionych jak, na przykład, języka angielskiego, ponieważ sprawność komunikacji w języku włoskim zależy w dużej mierze od kompetencji społeczno-kulturowych.

6.3. Polityka językowa Włoch a dydaktyka języka

Język włoski nigdy nie był ani nie jest językiem międzynarodowej komunikacji stosowanym na szeroką skalę, utożsamiany był natomiast z kulturą wysoką, muzyką, operą, przez co jego nauka zawężała się do określonych grup społecznych zainteresowanych tematyką włoską. Państwo włoskie nie prowadziło również wyraźnej polityki zorientowanej na promocję języka włoskiego za granicą. Dopiero w drugiej połowie XX wieku obserwuje się tendencje zmierzające do nadania okazjonalnym działaniom jednolitego kształtu. Przyczyniła się do tego przede wszystkim rosnąca popularność języka włoskiego jako kolejnego języka obcego oraz sukces gospodarczy kraju.

Na początku lat 70. włoscy dydaktycy i językoznawcy zebrani na Konferencji Stowarzyszenia Włoskiej Lingwistyki (Società di Linguistica Italiana) zauważyli rosnącą popularność nauczania języka włoskiego jako języka drugiego i obcego, co ich zdaniem wiązało się z koniecznością opracowania odpowiedniej polityki językowej (De Mauro/ Vedovelli 1996). Pewne stałe zainteresowanie językiem włoskim ze strony wykształconych warstw społecznych było obecne za granicą już od XVI wieku i wynikało z powszechnego utożsamiania języka włoskiego z kulturą wysoką, ze sztuką, z literaturą piękną oraz z podróżami. Jednak tym razem wzrost popularności tego języka łączył się z jednej strony z sukcesem gospodarczym marki *made in Italy* i z silną pozycją tego kraju na arenie międzynarodowej, z drugiej z dużym odsetkiem emigrantów włoskich przebywających za granicą – w krajach takich jak Niemcy, Francja, Szwajcaria, Stany Zjednoczone czy też Argentyna i Brazylia, których potomkowie zamierzali uczyć się języka swoich rodziców i dziadków, rozpowszechniając tym samym naukę tego języka. Należy tutaj też wspomnieć o innych czynnikach przyczyniających się do popularyzacji języka i kultury Włoch, o powodzeniu kina włoskiego, o rosnących liczbach turystów każdego roku odwiedzających ten kraj. Jak już zostało to wcześniej wspomniane, według UNESCO Włochy są najbogatszym w zabytki i dzieła sztuki krajem świata (De Mauro/ Vedovelli 1996: 9).

Co się tyczy nauczania języka włoskiego, to już w 1917 roku w Sienie były organizowane letnie kursy językowe z inicjatywy mieszkańców miasta, choć pierwsza katedra języka tokańskiego (*toscana favella*) została założona kilka wieków wcześniej w 1589 roku przez Wielkiego Księcia Ferdynanda I w celu przygotowania do studiów w lokalnych uniwersytetach studentów pochodzących spoza Italii, szczególnie tych z krajów niemieckojęzycznych.

W 1923 roku założono Uniwersytet dla obcokrajowców w Perugii, który wraz z podobnym uniwersytetem w Sienie stał się jednym z głównych ośrodków dydaktyki języka włoskiego. W przeciągu XX wieku działalność obu uniwersytetów znacznie się rozwinęła, opracowywano tam innowacyjne kursy, materiały dydaktyczne oraz szkolenia dla przyszłych nauczycieli języka włoskiego. W epoce faszystów powołano do życia Międzyuniwersytecki Instytut (Istituto Interuniversitario), a następnie Narodowy Instytut do spraw Współpracy Kulturowej oraz Stowarzyszenie Dante Alighieri, których zadaniem była promocja Włoch i języka włoskiego za granicą, szczególnie na Dalekim Wschodzie i w krajach bałkańskich. Polityka faszystowska wykazywała tendencję do monitorowania i kontrolowania wszelkich działań dydaktycznych podejmowanych przez powyższe instytucje, co niewątpliwie znacznie ograniczało możliwości organizacyjne i badawcze.

Po II wojnie światowej oczywiście strategie polityczne uległy zmianie. Zmieniła się też sytuacja polityczna kraju, będącego jednym z państw założycielskich przyszłej Unii Europejskiej, a początkowo Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali. W 1971 roku weszła w życie ustawa regulująca kwestie organizacji kursów językowych przeznaczonych dla włoskich emigrantów i ich potomków, co stanowiło pierwszy krok w kierunku wypracowania jednolitej polityki językowej kraju.

W 1982 roku w trakcie zorganizowanego w Rzymie przez Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Edukacji kongresu zastanawiano się nad ewentualnymi kierunkami polityki językowej kraju, tak aby jak najlepiej odpowiedzieć na nowe potrzeby dydaktyczne wynikające z dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Stwierdzono, że wcześniej przyjęte rozwiązania miały zbyt okazjonalny charakter nieadekwatny do nowej sytuacji językowej i kulturowej Włoch, gdy tymczasem powinny one przybrać postać jednolitej polityki językowej: „la pressione delle dinamiche culturali e sociali avevano visto troppo a lungo risposte occasionali, non dirette, spesso legate ad una visione della lingua e della cultura italiana non rispondente al mutato volto linguistico e culturale italiano” (De Mauro/ Vedovelli 1996: 12).

Co ciekawe, podczas kongresu przedstawiono również wyniki badań dotyczących motywacji do nauki języka włoskiego na świecie *Le motivazioni allo studio dell'italiano all'estero*, których pomysłodawcą było Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Z zaskoczeniem stwierdzono, że jego popularność wpływa z innych czynników, niż tylko z tradycyjnej chęci poznania kultury Włoch. Wieloraki charakter zjawisk wpływających na decyzję podjęcia nauki języka ukazał jak bardzo złożona pod względem społeczno-kulturowym jest sytuacja języka włoskiego w poszczególnych krajach świata. Na podstawie otrzymanych wyników można wskazać 4 główne przyczyny nauki języka włoskiego za granicą: chęć poznania kultury wysokiej utożsamianej z tym językiem, cele turystyczne, poznanie języka własnego pochodzenia oraz cele wynikające z intensywnego rozwoju ekonomicznego Włoch, które łączą się w pewnym wymiarze z przyszłymi planami zawodowymi danych osób (Baldelli 1987, Barni 2011).

Kongres stanowił ważny impuls do nawiązania intensywniejszej współpracy pomiędzy ministerstwami i innymi instytucjami o profilu dydaktyczno-kulturowym lub naukowym oraz do wypracowania wspólnej jednorodnej polityki językowej. W czasie spotkania zapoczątkowano realizację dwóch głównych projektów: powołanie specjalnej Komisji Narodowej do spraw Promocji Języka i Kultury Włoskiej oraz stworzenie oficjalnego certyfikatu biegłości językowej L2, którego opracowanie powierzono Wydziałowi Nauk o Języku przy Uniwersytecie La Sapienza w Rzymie (Lo Cascio 1987, 1990, Baldelli 1987, Bettoni 1993). Certyfikat miał składać się ze zbioru testów językowych sprawdzających wiedzę i umiejętności osób uczących się włoskiego. Otrzymanie certyfikatu oficjalnie potwierdzało znajomość języka włoskiego, która mogła pomóc w otrzymaniu określonej pracy lub też rozpoczęciu studiów we Włoszech (Bettoni 1993).

Działalność komisji po długich perturbacjach strukturalnych została zawieszona, a w jej miejsce na mocy ustawy nr 401 z 1990 roku powołano do życia Włoskie Instytuty Kultury (Istituti Italiani di Cultura, IIC), które miały odpowiadać za rozpowszechnianie języka i kultury w poszczególnych krajach wraz z kolejną Komisją ds. Promocji języka i Kultury (Commissione Nazionale per la promozione della cultura italiana all'estero). Instytuty od początku ich istnienia cieszą się dość dużą autonomią w zakresie wyboru strategii działań i zarządzania środkami finansowymi. Wśród najczęściej podejmowanych inicjatyw można wymienić organizację kursów językowych, seminariów tematycznych, konferencji, wystaw, przedstawień, pokazów filmów, spotkań ze znanymi postaciami świata włoskiej kultury, prezentację publikowanych we Włoszech książek, promocję różnych wydarzeń kulturalnych oraz współpracę z lokalnymi uczelniami, przedstawicielami władz itd. Zdaniem De Mauro instytutom udało pokonać się typową włoską biurokracją i rzeczywiście działać na rzecz języka i kultury Włoch w strukturze danej społeczności lokalnej: „nonostante le difficoltà, occorre sottolineare che spesso gli Istituti di Cultura sono stati in grado di diffondere la cultura e la lingua italiana proponendosi autorevolmente nel panorama culturale della società ospite” (De Mauro/ Vedovelli 1996: 26).

Co do samej Komisji to w zakresie jej kompetencji znalazły się zarówno planowanie jednorodnych strategii działań zorientowanych na rozpowszechnianie w świecie języka i kultury włoskiej, jak i współpraca międzynarodowa. Wszelkie przedsięwzięcia podejmowane przez oba ośrodki: Instytuty i Komisje oraz komunikacja między nimi miały być koordynowane przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych sprawujące funkcję nadrzędną wobec powyższych instytucji. Główne założenia polityki językowo-kulturowej Włoch dotyczyły zarówno wspierania środowisk emigrantów włoskich za granicą, jak i propagowania włoskich wartości w społecznościach lokalnych.

Od 1990 roku promocja języka i kultury leży w gestii nie tylko Ministerstwa Spraw Zagranicznych (MAE), lecz również Ministerstwa Edukacji Publicznej

(Ministero della Pubblica Istruzione, MPI). Włoskie Instytuty Kultury podlegające MAE w wyraźny sposób są bardziej zaangażowane w działalność promocyjną poza granicami Włoch, a MPI wewnątrz kraju szczególnie w obszarze edukacji imigrantów i ich dzieci. Obie instytucje natomiast rozdysponowują środki finansowe przeznaczone na cele edukacyjno-kulturowe pomiędzy różnego rodzaju stowarzyszenia i instytucje prywatne (De Mauro/ Vedovelli 1996).

Jak podkreślają De Mauro i Vedovelli, punktem wyjścia dla sformułowania głównych celów strategicznych polityki językowej były badania nad emigracją włoską i jej sytuacją w różnych krajach Europy i świata. Rozpoczęty w latach 70. XX wieku proces tworzenia włoskich szkół publicznych za granicą stał się ważnym krokiem w kierunku zakrojonego na szerszą skalę kształcenia w zakresie języka włoskiego. Szkoły organizowano na wzór modelu funkcjonującego rzeczywiście we Włoszech, choć wchodziły one w ramy systemu edukacji obowiązującego w danym kraju. Organizowane tu były i są egzaminy biegłości językowej niezbędne, na przykład, do rozpoczęcia studiów wyższych we Włoszech. Profil uczniów uczęszczających do włoskich szkół zmieniał się w przeciągu ostatnich dziesięcioleci, początkowo były to dzieci emigrantów z Włoch, następnie dzieci pracowników delegowanych, a teraz także dzieci osób niezwiązanych dotychczas w żaden sposób z Włochami, których przyciągnęła atrakcyjna oferta edukacyjna. Nie bez wpływu pozostaje tutaj korzystna sytuacja geopolityczna Włoch, pozytywny wizerunek kraju za granicą oraz wysoka pozycja w światowej gospodarce. Znajomość języka włoskiego jako kolejnego języka postrzegana jest za granicą jako przydatna, ponieważ może wiązać się ze zdobyciem nowych doświadczeń zawodowych, kulturowych lub turystycznych.

Obecnie ważną rolę w obszarze dydaktyki języka włoskiego odgrywają dwa ośrodki uniwersyteckie przeznaczone dla obcokrajowców w Sienie i w Perugii oraz inne centra naukowo-dydaktyczne działające przy określonych uczelniach w całym kraju, a także prywatne stowarzyszenia. Pod względem organizacyjnym uniwersytety w Sienie i w Perugii ściśle współpracują z Ministerstwem Spraw Zagranicznych oraz Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MURST). Wydaje się, że właśnie te instytucje są najbardziej zaangażowane w kształcenie językowe młodych osób przybywających do Włoch w celu odbycia tam studiów lub danego okresu studiów. Każdego roku tysiące osób uczących się języka włoskiego uczęszcza na kursy językowo-kulturowe zorganizowane przez oba uniwersytety. Dodatkowo, począwszy od lat 90., opracowują one specjalistyczne programy szkoleniowe dla nauczycieli języka włoskiego z kraju i z zagranicy – *corsi di aggiornamento per insegnanti d'italiano* – wsparte systemem stypendialnym ułatwiającym nauczycielom i studentom przyjazd do Włoch i wzięcie udziału w odpowiednim kursie. Odnośnie do kształcenia nauczycieli języka włoskiego należy podkreślić, jak ważną rolę pełnią oni w szerzeniu języka i kultury włoskiej. Siena i Perugia pod kuratelą właściwych ministerstw są wysoce zaangażowane w opracowanie jak najlepszych

programów nauczania dla nauczycieli języka włoskiego. Dwa razy w roku uruchamiają kursy szkoleniowe dla nauczycieli już pracujących w zawodzie, którzy potrzebują odświeżyć swoje kompetencje dydaktyczne, a nawet językowe w przypadku obcokrajowców, zgodnie z zasadą, że odpowiednio wykształcony nauczyciel wpływa na lepszą jakość procesu dydaktycznego. Tego rodzaju kursy mają dość intensywny charakter, trwając zazwyczaj 3–4 tygodnie, przy czym każdy tydzień stanowi oddzielny moduł tematyczny poświęcony określonym zagadnieniom teoretycznym i ćwiczeniom praktycznym. Ich uczestnicy mogą również obserwować, w jaki sposób prowadzone są regularne kursy językowe dla studentów obu uniwersytetów, a zdobyte doświadczenia przenoszą do własnej pracy dydaktycznej, co przyczynia się do poprawiania jakości nauczania języka włoskiego.

Kształcenie nauczycieli języka włoskiego wykazuje zcentralizowaną postać, zawężając się do kursów uniwersyteckich uruchamianych we współpracy z odpowiednimi ministerstwami. Do tego grona dołączył również Uniwersytet Ca'Foscari z Wenecji, w którym prężnie rozwija się ośrodek glottodydaktyczny prowadzony m.in. przez Balboniego. Ważną funkcję pełnią w tym obszarze również Regionalne Instytuty ds. Nauki, Doświadczeń i Doskonalenia Zawodowego – Istituti Regionali per lo Studio, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo (IRRSSAE) – zależne bezpośrednio od Ministerstwa Edukacji Publicznej. Ich zadaniem jest dbanie o rozpowszechnianie instytucjonalnych projektów edukacyjnych, innowacyjnych materiałów dydaktycznych oraz przygotowanie kursów szkoleniowych dla nauczycieli języka włoskiego jako L2.

Wejście w życie ustawy nr 204/92 uregulowało wewnętrzne kwestie organizacyjne i strukturalne obu uniwersytetów dla obcokrajowców. Ustanowiono minima kadrowe oraz określono zakres kompetencji pracowników naukowo-dydaktycznych w odniesieniu do planowania procesu nauczania studentów i nauczycieli języka włoskiego. Ustawa umożliwiła również utworzenie kolejnych centrów certyfikacji biegłości językowej: w Sienie CILS (*Certificazione dell'italiano come lingua straniera*), w Perugii CELI (*Certificato di Lingua Italiana*). Dodatkowo Uniwersytet w Sienie opracował certyfikat dla nauczycieli języka włoskiego jako obcego, który można otrzymać po ukończeniu odpowiednich kursów i otrzymaniu pozytywnego wyniku z egzaminu końcowego. W późniejszym okresie uruchomione zostały trzyletnie studia I stopnia o specjalizacji glottodydaktycznej i tłumaczeniowej.

We wszystkich ośrodkach prowadzone są badania naukowe w zakresie metodologii nauczania języka włoskiego, powstają liczne publikacje naukowe i dydaktyczne, podręczniki, słowniki, opracowania gramatyczne itd. (De Mauro/ Vedovelli 1996: 16–17).

W przypadku innych uniwersytetów, powodem, dla którego rozpoczęto tworzenie centrów językowych, był rosnący napływ studentów przyjeżdżających do Włoch w ramach programów mobilności akademickiej promowanej przez Unię Europejską. Według raportu *Erasmus – Fact, Figures & Trends* (2015) Włochy

są jedną z pięciu najbardziej popularnych wśród studentów i pracowników akademickich destynacji, pozostając od wielu lat w czołówce. Organizują także największą liczbę intensywnych kursów przedmiotowych trwających od 10 dni do 6 tygodni, co wymaga oczywiście odpowiedniego przygotowania językowego uczestników⁵⁴. Rozwój kształcenia językowego o profilu akademickim stał się zatem istotnym elementem aktualnej polityki językowej Włoch. Lokalne włoskie uniwersytety uruchomiły własne wewnętrzne centra lub ośrodki językowe odpowiedzialne za przygotowanie językowe studentów obcojęzycznych, tak aby mogli oni bez przeszkód brać udział w zajęciach przedmiotowych, ponieważ ich wcześniejsza znajomość języka na poziomie zazwyczaj B1 okazywała się niewystarczająca w obszarze języka akademickiego. Organizowane w ich ramach kursy języka zazwyczaj mają dość intensywny charakter, odbywają się na początku pobytu studentów w danej uczelni, a ich czas trwania nie jest długi (De Mauro/ Vedovelli 1996: 16–17). Zgodnie z przepisami prawa obowiązującymi od 1995 roku kształcenie językowe w szkołach wyższych musi być odbywać się w odpowiednich akademickich centrach lub ośrodkach językowych, których zadanie polega na całościowym zaplanowaniu procesu dydaktycznego dla studentów zagranicznych. Nauczanie języka włoskiego przestało mieć charakter przypadkowy, lecz przyjęło formę dobrze opracowanej jednolitej strategii na poziomie narodowym. Co więcej, oprócz kursów językowych o profilu ogólnym uruchamia się coraz więcej kursów specjalistycznych w zakresie języka prawa, ekonomii, medycyny, historii sztuki, opery itd.

Abstrahując od kontekstu uniwersyteckiego, kursy językowe przeznaczone nie tylko dla młodych studentów, ale także dla innych osób (młodzieży, potomków emigrantów, imigrantów przybywających do Włoch), które podejmują się nauki języka z innych powodów, oferowane są przez inne instytucje publiczne lub prywatne, takie jak Włoskie Instytuty Kultury, Stowarzyszenie Dante Alighieri a także Instytut Encyklopedii Włoskiej (Istituto per l'Enciclopedia Italiana). Należy tu zaznaczyć, że działalność Stowarzyszenia Dante Alighieri wspomaga realizację zadań przypisanych przez ministerstwo głównie Włoskim Instytutom Kultury. Stowarzyszenie prowadzi około 500 ośrodków rozlokowanych w 80 krajach, gdzie organizuje kursy językowe, literackie i specjalistyczne w zakresie określonych dyscyplin. Łączna liczba kursów w roku 2017 wyniosła około 8700, przy czym liczba kursantów i członków Stowarzyszenia sięgnęła aż 122 000⁵⁵. To niezwykle prężna instytucja, która niewątpliwie przyczynia się do rozpowszechniania języka i kultury włoskiej w świecie, jednocześnie zajmując się promocją turystyki kulturowej do

⁵⁴ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (dostęp: 18.04.2018).

⁵⁵ <https://ladante.it/chi-siamo.html> (dostęp: 18.04.2018).

Włoch, organizacją licznych kongresów oraz wydawaniem popularno-naukowych publikacji i różnego rodzaju czasopism.

Do celów działalności założonego w 1925 roku Instytutu Encyklopedii z punktu widzenia glottodydaktyki należy natomiast opracowanie materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla określonych grup odbiorców oraz przeprowadzanie prac badawczych. Instytut jest przede wszystkim instytucją wydawniczą ukierunkowaną na rozwój kultury Włoch, która publikuje ważne dzieła encyklopedyczne i leksykograficzne o tematyce zarówno ogólnej, jak i zawężonej do poszczególnych dziedzin: nauk społecznych, prawa, medycyny, fizyki, sztuki antycznej, średniowiecznej itd. Tym inicjatywom towarzyszą prace o mniejszym zasięgu, ale niemniej ważne, wśród których można wymienić opracowanie wielu monografii naukowych, bibliografii, publikacji multimedialnych oraz, podobnie do Stowarzyszenia Dante Alighieri, organizację konferencji i sympozjów naukowych.

De Mauro i Vedovelli (1996) zauważają inną istotną tendencję we włoskiej polityce językowej: powstawanie licznych prywatnych szkół językowych, które opracowują własne nieraz nowatorskie kursy językowe przeznaczone dla studentów, pracowników delegowanych i rosnącej społeczności imigrantów. Działalność tego rodzaju instytucji ma komercyjny charakter, zależąc w dużej mierze od sytuacji na rynku, przez co niestety w niektórych przypadkach cierpi na tym jakość procesu dydaktycznego. W celu ograniczenia kosztów zdarza się, że szkoły prywatne zatrudniają gorzej wykwalifikowanych nauczycieli lub studentów, nie stosują nowych rozwiązań technologicznych lub redukują liczbę godzin zajęciowych. W ostatnich latach obserwuje się jednak tendencje do ujednoczenia systemu edukacji językowej i poprawiania jego jakości, w związku z czym powstało Stowarzyszenie Szkół Języka Włoskiego jako L2 (Associazione Scuole d'Italiano come Lingua Seconda), które odpowiada za koordynację działalności dydaktycznej szkół i ewentualne rozwiązywanie pojawiających się problemów organizacyjnych.

Oprócz głównych nurtów włoskiej polityki językowej jej ogólny obraz tworzą także pojedyncze, niezależne inicjatywy różnego rodzaju instytucji, jak np. telewizji Rai Cultura i Rai International, która opracowała multimedialne kursy językowe nadawane w telewizji i w Internecie przeznaczone głównie dla środowiska imigrantów. Kursy opracowane są tak, aby ułatwić nowo przybyłym osobom poruszanie się w rzeczywistości włoskiej oraz zapoznać się z podstawowymi regułami funkcjonowania społecznego. Warto wspomnieć też o działaniach podejmowanych przez Fundację Agnelli ukierunkowaną na opracowanie i publikację materiałów dydaktycznych i innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych opartych na nowych technologiach.

Począwszy od lat 80. XX wieku, językowo-kulturowa polityka Włoch wyraźnie nabiera tempa, starając się propagować naukę języka poza granicami kraju. Z pewnością przyniosła ona znaczące efekty, biorąc pod uwagę trudną konkurencję, czyli zarówno język angielski, niemiecki i francuski pozostające w czołówce najczęściej nauczanych języków, jak i cieszące się coraz większą popularnością hiszpański,

a nawet rosyjski, na co wskazują najnowsze badania przytoczone w poprzednim rozdziale. Dane statystyczne dotyczące popularności języków obcych w Unii Europejskiej sugerują konieczność podejmowania dalszych działań promocyjnych w celu nie tylko utrzymania dotychczasowej pozycji języka włoskiego w Europie, ale również pójścia o krok dalej.

6.4. Certyfikaty znajomości języka włoskiego

Analizując politykę językową Włoch, nie można nie wspomnieć o obowiązującym obecnie systemie certyfikacji, który umożliwia osobom uczącym się otrzymanie formalnego dokumentu świadczącego o ich poziomie biegłości językowej.

Impulsem do ustanowienia certyfikatów języka włoskiego były decyzje podjęte przez uczestników wspomnianego wcześniej kongresu z 1982 roku: pierwsze zadanie opracowania założeń i struktury takiego egzaminu otrzymał Wydział Nauk o Języku rzymskiego uniwersytetu La Sapienza, który przedstawił prototyp egzaminu w 1991 roku (Ambroso 1986). Jednocześnie zgodnie z cytowaną w poprzednim punkcie ustawą z 1992 roku przyznano prawo do wydawania certyfikatów językowych również uniwersytetom dla obcokrajowców w Perugii i Sienie. W grudniu 1992 roku została podpisana umowa między Włoskimi Instytutami Kultury, Ministerstwem Spraw Zagranicznych a oboma uniwersytetami dla obcokrajowców dotycząca sposobów przeprowadzania przez te pierwsze egzaminów certyfikacyjnych za granicą. Następnie w 1993 roku do umowy przystąpił także Wydział Językoznawstwa Trzeciego Uniwersytetu w Rzymie – Terza Università di Roma. Certyfikaty wydawane przez te instytucje zostały przyjęte przez MAE, przez co stanowią ogólnie uznane we Włoszech dokumenty urzędowe, umożliwiając ich posiadaczom rozpoczęcie studiów we Włoszech i podjęcie pracy (De Mauro/ Vedovelli 1998, Barni 2011). W kolejnym etapie, opracowawszy własny schemat certyfikatu językowego o nazwie PLIDA, w gronie tym znalazło się także Stowarzyszenie Dante Alighieri. Tym samym po długim okresie braku jakichkolwiek certyfikatów biegłości w zakresie języka włoskiego w przeciągu dwóch lat opracowano aż trzy różne dokumenty poświadczające dany poziom znajomości tego języka (De Mauro/ Vedovelli 1996: 35, Barni 2011).

Znaczenie certyfikatów wydaje się oczywiste z tego względu, że oficjalnie potwierdzają one kompetencje językowe danej osoby uczącej się, dla której mogą być szczególnie przydatne w obszarze zawodowym, akademickim lub w innych indywidualnych celach. Certyfikaty z języka włoskiego pojawiły się stosunkowo późno w porównaniu z systemem certyfikacji w zakresie języka angielskiego, niemieckiego czy też francuskiego i hiszpańskiego, co mogło działać na niekorzyść języka włoskiego z perspektywy edukacji szkolnej: brak odpowiednich egzaminów z pewnością nie zachęcał szkół do wprowadzania języka włoskiego jako kolejnego języka

obcego. Często przystąpienie do egzaminu z języka i uzyskanie dokumentu potwierdzającego jego znajomość stanowi doskonały czynnik motywacyjny dla uczniów.

Opracowanie systemu certyfikacji biegłości językowej zawsze wiąże się z szeregiem problemów metodologicznych, ponieważ z jednej strony nie istnieje jeden powszechnie obowiązujący model kompetencji językowo-komunikacyjnej, z drugiej zmierzenie kompetencji osób uczących się jest niezwykle trudnym zadaniem wymagającym użycia skomplikowanych narzędzi ewaluacyjnych. Istniejące certyfikaty języka włoskiego różnią się między sobą pod względem strukturalnym, funkcjonalnym i metodologicznym, jednak nie ulega wątpliwości, że każdy z nich stanowi ważny komponent włoskiej polityki językowej ukierunkowanej na propagowanie nauki tego języka. Bez nich osiągnięcie tego celu byłoby niemożliwe, biorąc pod uwagę kierunki polityki językowej w skali europejskiej: promocję wielojęzyczności i mobilności w celach zawodowych lub akademickich. Osoba ucząca się języka, otrzymawszy odpowiedni dokument świadczący o jej kompetencjach, może posługiwać się nim, szukając lepszej pracy lub zamierzając osiedlić się za granicą. Sam dyplom ukończenia kursów językowych wydaje się niewystarczający, ponieważ nie potwierdza on nabycia rzeczywistych kompetencji i zdolności do posługiwania się językiem docelowym na danym poziomie. Według De Mauro i Vedovelli (1996) włoski system certyfikacji wpisuje się w złożony obraz oferty edukacyjnej w zakresie języka włoskiego, jednocześnie ukazując różnice i podobieństwa metodologiczne istniejące pomiędzy poszczególnymi instytucjami. W celu wypracowania wspólnych rozwiązań egzaminacyjnych i ciągłego doskonalenia dydaktyki organizowane są liczne seminaria i konferencje naukowe, podczas których włoscy badacze przedstawiają realizowane projekty, wyniki badań, jak i propozycje ujęć teoretycznych. Dzięki temu jakość i popularność certyfikatów wzrasta, podobnie jak liczba osób przystępująca rokrocznie do egzaminów: w pierwszym roku było to tylko 2000 kandydatów we wszystkich trzech instytucjach z lekką przewagą osób podchodzących do egzaminu CELI z Perugii.

Przed omówieniem wszystkich czterech certyfikatów biegłości obowiązujących dla języka włoskiego, należy sformułować jasną definicję pojęcia certyfikacji i czym ona różni się od bieżącej oceny kompetencji osób uczących się. Według Barni końcowa ocena podsumowująca dany cykl dydaktyczny ma formę testu językowego opartego dokładnie na materiale językowym zrealizowanym w czasie określonego kursu lub etapu kształcenia:

la valutazione sommativa o finale si chiama così perché è una operazione di valutazione che deve essere svolta alla fine, al termine di un determinato momento del processo di apprendimento, sia esso il momento finale di un corso o di una tappa prestabilita del processo di formazione (Barni 2011: 308).

Tego rodzaju sprawdzian kompetencyjny wiąże się ściśle z celami procesu dydaktycznego i przedstawionymi treściami, z reguły nie wychodząc poza wskazany obszar. Tymczasem certyfikacja to proces ewaluacji kompetencji językowych, który z założenia prowadzi do otrzymania przez osobę uczącą się certyfikatu świadczącego o nabyciu przez nią kompetencji odpowiadających wyznaczonym parametrom: „il ‘certificare’ è invece una operazione di verifica della competenza linguistica che deve portare alla emissione di un certificato, che accerti il possesso di requisiti in base a determinati parametri standard” (Barni 2011: 309). Obecnie obserwuje się intensywny rozwój systemu certyfikacji, nie tylko w zakresie języków, wystarczy wskazać jako przykład certyfikaty ISO 9000 – ISO 9004, stanowiące zespół norm międzynarodowych ustalonych w celu jak najlepszego zapewnienia jakości w europejskich przedsiębiorstwach. Wydawane są one przez upoważnione do tego organy, jeśli w danej firmie wprowadzono i zachowuje się określone standardy jakościowe. To samo dotyczy kwestii kształcenia językowego: w przypadku gdy osoba ucząca się po odbyciu indywidualnego cyklu dydaktycznego, który może być inny dla każdego uczącego się, spełnia wskazane standardy, potwierdzając tym samym nabycie pewnych kompetencji, otrzymuje od upoważnionej do tego instytucji formalny certyfikat biegłości (Grego 1993, D’Addio Colosimo 1990, Barki i in. 2003, Barni 2008, 2011).

Zdaniem Barni celem egzaminu certyfikacyjnego jest „sfotografowanie” kompetencji językowej uczącego się, tj. weryfikacja jego rzeczywistego poziomu biegłości pod względem wyznaczonego zakresu wiedzy, umiejętności i rodzaju zadań: „le prove devono servire a ‘fotografare’ la competenza linguistica (...) mettere in luce se chi si sottopone a questo tipo di verifica ha raggiunto un determinato standard (...) rispetto a certe conoscenze e compiti” (Barni 2011: 309). Egzamin certyfikacyjny opracowane zostały w postaci złożonych zestawów testów kompetencyjnych składających się z rozmaitych zadań sprawdzających 4 główne sprawności: mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie odnośnie do danego poziomu biegłości – obecnie na podstawie schematu zaproponowanego w ESOKJ. Testy obejmują obszar kompetencji od tzw. samodzielności komunikacyjnej w życiu codziennym aż po zawodowe czy też akademickie użycia językowe i języki specjalistyczne. Sprawdzają one dodatkowo kompetencje społeczno-kulturowe uczących się i ich zdolność do rozumienia i poruszania się w rzeczywistości języka docelowego (Davies 1990). Otrzymany certyfikat może być wykorzystany do różnych celów, ale przeważnie jest on niezbędny w obszarze zawodowym i akademickim (Vedovelli 1985). Egzamin certyfikacyjny są jednolite dla wszystkich kandydatów i nie służą one do ewaluacji treści nauczanych podczas kursów językowych organizowanych w danych kontekstach dydaktycznych. Osoba ucząca się może być, na przykład, samoukiem i, kiedy uzna to za stosowne, przystępuje do egzaminu, aby potwierdzić własne kompetencje.

Do cech odróżniających system certyfikacji od standardowych ocen przeprowadzanych na zakończenie cyklu dydaktycznego należą: (1) przygotowanie,

przeprowadzenie i ewaluacja egzaminów certyfikacyjnych przez upoważnione do tego instytucje niezwiązane bezpośrednio z jednostkami organizującymi kursy językowe, (2) jednolite parametry i kryteria ewaluacji dla wszystkich kandydatów, (3) uznawalność certyfikatów w rzeczywistości społecznej kraju języka docelowego (Albert i in. 1997, Barni 2011).

Jak już to zostało wcześniej podkreślone, certyfikaty biegłości języka włoskiego zostały wprowadzone stosunkowo późno w porównaniu z językiem angielskim, niemieckim czy też francuskim. Niemniej obecnie gwarantują one pewną stałą jakość całego systemu kształcenia w zakresie języka włoskiego w odniesieniu do trzech głównych kontekstów nauczania: języka drugiego, obcego i etnicznego. Są powszechnie uznane przez uczelnie, pracodawców i urzędy. Ich popularność rośnie w ostatnich latach szczególnie w środowisku imigrantów osiedlających się we Włoszech, ponieważ ułatwiają im one integrację społeczno-kulturową. Posiadanie certyfikatu umożliwia imigrantom ubieganie się o prawo pobytu⁵⁶, a następnie otrzymanie legalnej pracy (Barni 2011).

Poniżej omówione zostaną cztery certyfikaty biegłości językowej zatwierdzone przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, o które można ubiegać się, przystępując do egzaminu tak we Włoszech, jak za granicą w placówkach Włoskich Instytutów Kultury i Stowarzyszenia Dante Alighieri.

Certyfikat CELI – Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana – opracowany przez Uniwersytet dla obcokrajowców w Perugii, którego model języka, sposób ewaluacji i struktura opierają się na metodologii zaproponowanej przez europejskie stowarzyszenie ALTE (Association of Language Testers in Europe) (Grego Bolli/ Spiti 1993, 2007). Ten sam schemat certyfikatu przyjęły również inne instytucje należące do ALTE odpowiedzialne za certyfikacje biegłości z innych języków. CELI wpisuje się zatem w szerszy kontekst europejski egzaminowania certyfikacyjnego, odpowiadając wyznaczonym przez stowarzyszenie parametrom.

Certyfikat CELI obejmuje 5 kolejnych poziomów biegłości przyjętych przez Radę Europy (1997): CELI 1 (A2), CELI 2 (B1), CELI 3 (B2), CELI 4 (C1) i CELI 5 (C2) i jest przeznaczony dla osób dorosłych. Dodatkowo Uniwersytet w Perugii przeprowadza certyfikację w zakresie języka ekonomiczno-handlowego: CIC – *Conoscenza dell'Italiano Commerciale* – podzieloną na dwa poziomy – B1 i C1. W ostatnich latach opracowano także certyfikat CELI 1 przeznaczony wyłącznie dla imigrantów zamierzających osiedlić się we Włoszech. Jego celem jest formalne potwierdzenie kompetencji językowo-komunikacyjnych począwszy od stopnia podstawowego A1 do stopnia średniozaawansowanego B1. W ofercie

⁵⁶ Dekret z 4 czerwca 2010 roku wydany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego określający zasady egzaminowania (Dziennik Ustaw Nr 134 z 11 czerwca 2010 r.).

znalazł się certyfikat CELI 5 DOC przewidziany dla niewłoskojęzycznych nauczycieli języka włoskiego, którzy chcieliby podjąć pracę dydaktyczną we Włoszech.

Wszystkie certyfikaty stanowią jednostki autonomiczne i nie wymagają od kandydatów posiadania określonego poziomu wykształcenia. Pierwszy certyfikat przeznaczony dla imigrantów sprawdza ich zdolność do komunikacji w zwyczajnych sytuacjach życia codziennego we włoskojęzycznej społeczności. Ostatni – CELI 5 – umożliwi interakcję z różnego rodzaju środowiskami, m.in. zawodowym i akademickim, świadcząc o nabyciu odpowiednich kompetencji na poziomie zaawansowanym i językowej niezależności nawet w sytuacjach niespodziewanych lub nietypowych dla danej osoby.

Egzaminy CELI służą do zmierzenia kompetencji w zakresie czterech podstawowych sprawności, przez co są podzielone na 4 główne sekcje. Począwszy od poziomu trzeciego CELI 3 dodano jeszcze jeden test określony jako kompetencja językowa (*competenza linguistica*), który sprawdza ogólny zakres kompetencji w zakresie gramatyki i słownictwa. Wszystkie egzaminy składają się z dwóch zestawów testowych: z jednej strony z zestawu zamkniętego opartego na obiektywnych jednolitych odpowiedziach, czyli ćwiczeń wielokrotnego wyboru, połączeń, zaznaczenia opcji prawda–fałsz, z drugiej z testów otwartych subiektywnych obejmujących pytania otwarte, uzupełnienie lub też rekonstrukcję tekstu (Barni 2011: 312).

Z punktu widzenia organizacyjnego i ewaluacyjnego egzamin dzieli się na dwie główne części: pierwsza to testy pisemne, takie jak rozumienie tekstów ustnych i pisanych oraz formułowanie własnych wypowiedzi, druga to egzamin ustny. Za sprawdzenie i ocenę części pisemnej odpowiada właściwa jednostka certyfikacyjna Uniwersytetu w Perugii, podczas gdy ocena egzaminu ustnego znajduje się w kompetencji instytucji przeprowadzającej egzamin, która powołuje w tym celu specjalną komisję, przy czym punktacja i parametry ewaluacyjne dostarczane są przez uczelnię z Perugii.

Egzamin uznaje się za pomyślnie zdany, kiedy kandydat otrzyma odpowiednią liczbę punktów ze wszystkich części testowych. Najwyższą oceną jest A, czyli wynik znakomity, następnie B – wynik dobry i C oznaczający wynik wystarczający. W przypadku CELI 1 przewiduje się wyłącznie ocenę pozytywną lub negatywną.

Certyfikat IT – Italiano alla Terza Università di Roma – opracowany przez Uniwersytet Roma Tre stosunkowo wcześniej, bo już w 1986 roku, zaczął być jednak stosowany dopiero w 1994 roku. Rzymski prototyp przewidywał wyłącznie dwa poziomy ze względu na relację kandydata z włoskojęzycznym otoczeniem: poziom pierwszy był przeznaczony dla osób mających niewielką możliwość bezpośredniej interakcji z rodzimymi użytkownikami języka, poziom drugi przeciwnie – dla osób praktycznie przebywających w rzeczywistości językowej Włoch. Charakter związku kandydata z otoczeniem warunkował treści społeczno-kulturowe

egzaminu certyfikacyjnego oraz sposób jego ewaluacji. Inną cechą wyróżniającą certyfikat IT stanowił brak części ustnej, choć początkowo była ona przewidziana w jego strukturze (D'Addio Colosimo 1990). Tę decyzję uzasadniono z jednej strony trudnościami związanymi z ustaleniem jednolitych parametrów oceny wypowiedzi ustnej dla wszystkich kandydatów, z drugiej sztucznością sytuacji komunikacyjnej podczas egzaminu ustnego, która wydaje się zbyt odległa od komunikacji zachodzącej spontanicznie w sytuacjach rzeczywistych. Autorzy certyfikatu stwierdzili, że osoba egzaminowana podlega silnemu działaniu emocji mogących zakłócić przebieg egzaminu i tak naprawdę najbardziej wiarygodna byłaby obserwacja jej zachowań językowych poza kontekstem klasy i samego egzaminu.

Warto tu dodać, że struktura certyfikatu została dostosowana do wymogów ESOKJ zaraz po publikacji dokumentu europejskiego. W pierwszym rzędzie rozpoczęto pracę nad opracowaniem zestawu testowego dla najwyższego poziomu C2, by następnie móc schodzić coraz niżej aż do poziomu A2. Nazwy poszczególnych egzaminów to Int.IT (B2), Ele.IT (B1) i Base.IT (A2).

Testy egzaminacyjne koncentrują się na czterech głównych sprawnościach: mówieniu, pisaniu, czytaniu i rozumieniu, a w przypadku wyższych poziomów dodatkowo sprawdza się kompetencje analityczne kandydatów dotyczące systemu morfo-składniowego języka włoskiego. Mają one formę modułową, co oznacza, że każdy moduł ocenia się niezależnie od pozostałych, a kandydat, który nie zaliczył pozytywnie danego modułu, ma możliwość ponownego podejścia do tej konkretnej części egzaminu. Wszystkie teksty stanowiące podstawę do budowy ćwiczeń i zadań są autentyczne, czyli zaczerpnięte ze źródeł autentycznych nieprzeznaczonych do celów dydaktycznych.

Za ewaluację zestawów testowych odpowiada wyłącznie ośrodek ds. certyfikacji IT działający przy Uniwersytecie Roma Tre (Ambroso 1986).

Certyfikat CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – certyfikat opracowany na początku lat 90. XX wieku przez Uniwersytet dla Obcokrajowców w Sienie w Centrum CILS odpowiedzialnym za jego teoretyczny i praktyczny wymiar. Centrum jest członkiem europejskiego Stowarzyszenia EALTA (European Association for Language Testing and Assessment), którego główne cele działalności to promowanie rozwoju teoretycznego metodologii certyfikacyjnej oraz polepszanie zasad i warunków egzaminowania oraz podniesienie standardów ewaluacyjnych. Centrum CILS jako członek Stowarzyszenia musiało podpisać dokument określający normy postępowania i wartości etyczne w obszarze certyfikacji językowej. Certyfikatowi CILS przyznano europejski znak jakości *European Language Label* za działalność w zakresie promocji nauki języków i dążenie do poprawy jakości procesu certyfikacyjnego szczególnie na poziomie A1 i A2.

Egzaminy certyfikacyjne CILS służą do zmierzenia kompetencji językowo-komunikacyjnej kandydatów przewidzianych dla określonego poziomu biegłości.

W praktyce zostały one podzielone na 6 etapów zgodnych z parametrami wskazanymi w ESOKJ, czyli CILS A1 i CILS A2 obejmują kompetencje podstawowe, Livello UNO CILS, Livello DUE CILS dotyczą kompetencji samodzielnego użytkownika języka, natomiast Livello TRE CILS i Livello QUATTRO CILS wskazują na poziom biegłości (ESOKJ 2003: 32, Barni 2011).

Początkowo obowiązywały wyłącznie 4 podstawowe poziomy, jednak ze względu na narastające zjawisko imigracji i wymogu urzędowego potwierdzenia rzeczywistych kompetencji nowoprzybyłych osób wprowadzono certyfikaty A1 i A2 określone wstępnie jako „Pre-CILS”. Wszystkie zestawy egzaminacyjne dostosowane są do określonych grup odbiorców i ich potrzeb, stąd też w ramach poziomu A1–A2 przewiduje się innego rodzaju zestawy certyfikacyjne dla osób dorosłych przebywających we Włoszech, a inne dla uczących się z zagranicy, inne dla młodzieży, a jeszcze inne dla dzieci. Bierze się tu pod uwagę nie tylko kontekst nauczania języka włoskiego, lecz także wiek i specyficzne potrzeby osób uczących się. Co więcej, Centrum CILS było jednym z pierwszych, które we współpracy z Regionalnym Instytutem ds. Nauki, Doświadczeń i Doskonalenia Zawodowego – Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l’Aggiornamento Educativi – w Piemoncie przeprowadziło badania nad rzeczywistymi potrzebami językowymi środowisk imigrantów, co umożliwiło opracowanie dla nich specjalnych modułów egzaminacyjnych (Extra i in. 2009).

Każdy poziom egzaminacyjny CILS stanowi odrębną niezależną od pozostałych jednostkę służącą do zmierzenia określonego zestawu kompetencji. Najwyższe certyfikaty okazują się bardzo przydatne na rynku pracy i w środowisku akademickim. Poziom pierwszy potwierdza wiedzę i umiejętności niezbędne do porozumiewania się w języku włoskim w sytuacjach życia codziennego.

Certyfikat otrzymuje się po zdaniu każdego z pięciu zestawów egzaminacyjnych podzielonych na następujące kategorie: słuchanie, czytanie, analiza struktur komunikacyjnych, pisanie i mówienie. Stosowane w egzaminach teksty są autentyczne i odpowiadają współczesnemu standardowi językowemu. Ich selekcję przeprowadza się z uwzględnieniem stopnia nasycenia informacyjnego oraz parametrów pragmatycznych i tekstowych w odniesieniu do głównych założeń i celów egzaminu. Struktura każdego egzaminu opiera się na harmonijnym rozłożeniu części zamkniętej, otwartej i tej analitycznej wymagającej odwołania się do kompetencji zintegrowanych. Wszystkie egzaminy są oceniane przez Centrum CILS, do którego przesyła się nawet nagraną ustną część egzaminu, co autorzy certyfikatu motywują koniecznością zachowania wysokiego stopnia jego wiarygodności i jednolitych kryteriów ewaluacyjnych.

Łączna liczba możliwych punktów waha się od 60 w przypadku egzaminów A1 i A2 do 100 w przypadku wyższych poziomów. Aby otrzymać certyfikat, kandydat musi osiągnąć przyjęty poziom progowy z każdej części egzaminu, a jeśli jego wynik jest niewystarczający, otrzymuje zaświadczenie, w którym wskazuje się dokładną

punktację z poszczególnych części, dzięki czemu może on w kolejnej sesji przystąpić do zdawania wyłącznie niezaliczonego wcześniej zestawu egzaminacyjnego.

Certyfikat PLIDA – Certificato di Competenza in Lingua Italiana – został opracowany przez Stowarzyszenie Dante Alighieri, które nie jest jak pozostałe centra certyfikacyjne ośrodkiem uniwersyteckim, dlatego też w skład Komitetu naukowego PLIDA muszą wchodzić badacze akademicy. Certyfikat narodził się w wyniku realizacji projektu o tej samej nazwie – *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri* – zapoczątkowanego w celu stworzenia jednolitego systemu naukowo-dydaktycznego, który miał być wdrażany we wszystkich ośrodkach Stowarzyszenia we Włoszech i na świecie.

Certyfikat PLIDA zaświadcza znajomość języka włoskiego jako języka obcego według sześciostopniowej skali biegłości odpowiadającej poziomom europejskim wskazanym w ESOKJ. Mogą do niego przystąpić osoby w każdym przedziale wiekowym, wybierając odpowiedni dla nich poziom kompetencyjny egzaminu. Autorzy certyfikatu, aby lepiej odpowiedzieć na potrzeby poszczególnych grup społecznych, opracowali specjalne zestawy testowe przeznaczone z jednej strony dla młodzieży w wieku od 13 do 18 lat, z drugiej dla osób uczących się języka włoskiego w celach zawodowych. Te pierwsze – egzaminy PLIDA Juniores – obejmują prawie całą skalę biegłości językowej od A1 do C1, natomiast dla zestawu PLIDA Commerciale przewidziane są poziomy B1, B2 i C1.

Metodologia egzaminacyjna opiera się na podejściu komunikacyjnym i na zadaniach praktycznych związanych z rzeczywistymi sytuacjami życia codziennego. Struktura wszystkich zestawów testowych usystematyzowana jest według 4 głównych sprawności: słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie. Otrzymanie certyfikatu wymaga pozytywnego zaliczenia wszystkich czterech części egzaminu, czyli uzyskania minimalnie 18 punktów na 30 możliwych. Maksymalna liczba punktów z całego egzaminu wynosi 120 (4 x 30), a próg punktacji umożliwiający zdanie całego egzaminu to 72 punkty. Przeprowadzenie egzaminów leży w gestii upoważnionych lokalnych ośrodków Stowarzyszenia Dante Alighieri, po czym testy są przesyłane w celu sprawdzenia i ewaluacji do głównej siedziby w Rzymie. Jedynie część ustna egzaminu podlega ocenie przez lokalne komisje egzaminacyjne, choć jest ona nagrywana na wypadek ewentualnej kontroli ze strony komisji w Rzymie. Wszystkie zestawy egzaminacyjne sprawdzane są w ciągu 60 dni od daty ich przesłania do Rzymu, a następnie w głównej siedzibie przygotowuje się certyfikaty dla osób, które pomyślnie przeszły egzamin. Wskazuje się w nim oprócz poziomu biegłości językowej dane osobowe i uzyskaną punktację łączną i oddzielnie dla każdej części⁵⁷ (Barni 2011).

Stworzony dla języka włoskiego system certyfikacji złożony z czterech niezależnych certyfikatów koordynowany jest przez specjalne ośrodki działające przy

⁵⁷ <https://ladante.it> (dostęp: 1.04.2018).

Ministerstwie Spraw Zagranicznych i Ministerstwie Edukacji Publicznej, których zadanie polega na ujednoczeniu zasad przeprowadzania egzaminów i ułatwianiu dostępu do nich wszystkim grupom osób uczących się języka włoskiego. Prace rozpoczęły się w 1997 roku, kiedy to powołano specjalny zespół ekspertów z obu ministerstw, uniwersytetów dla obcokrajowców i uniwersytetu Roma Tre, który sporządził dokument Zintegrowany system certyfikacji języka włoskiego dla obcokrajowców (*Sistema Coordinato delle Certificazioni dell'italiano per Stranieri*). Zawarto w nim przejrzysty opis wszystkich certyfikatów językowych, ich poszczególnych poziomów i przydatności w różnych sferach życia. W precyzyjny sposób omówiono założenia teoretyczne, sposób organizacji i metodologię przyjęte w opracowaniu każdego certyfikatu i jego komponentów składowych. Wszystkie dane, dla lepszego zobrazowania różnic i podobieństw istniejących pomiędzy certyfikatami, przedstawiono dodatkowo w postaci tabel. Dzięki temu ewentualny kandydat ma możliwość wybrania takiego certyfikatu, który najlepiej odpowiada jego potrzebom (Albert i in. 1997, Vedovelli 1997, Barni 2011).

Zdaniem Barni, różnorodność włoskiego systemu certyfikacji i podejść teoretyczno-metodologicznych to jego mocny punkt, a nie słabość, bowiem sprzyja rozpowszechnianiu języka włoskiego za granicą: „la pluralità delle Certificazioni italiane, con le loro differentia specificità e i rispettivi riferimenti in termini di modelli teorico-metodologici, rappresenta un elemento di forza e non di debolezza per la diffusione della lingua italiana nel mondo” (Barni 2011: 318). Włoskie certyfikaty można uznać za mocno osadzone w zagranicznych strukturach kształcenia językowego z dwóch powodów. Po pierwsze są one łatwo dostępne dla osób uczących się języka włoskiego jako języka obcego, ponieważ większość egzaminów przeprowadzają lokalne ośrodki. Po drugie oferta certyfikacyjna jest dość szeroka – skierowana do osób uczących się we wszystkich przedziałach wiekowych i odpowiada na ich indywidualne potrzeby: możliwość wyboru odpowiedniego egzaminu ma zarówno uczeń szkoły średniej planujący studia we Włoszech, jak i pracownik włoskiej firmy samodzielnie uczący się języka w celu uzyskania lepszej pozycji zawodowej lub też wyższego wynagrodzenia.

6.5. Język włoski w Polsce

Relacje polsko-włoskie budowały się przez długie wieki, począwszy od średniowiecza, a ich intensywność zależała od czynników historycznych i sytuacji geopolitycznej Polski i państw Półwyspu Apenińskiego. Już od samego początku oba narody wiązała nić sympatii i wzajemne zainteresowanie. Jak podkreśla Widłak, poprzez Włochy i włoskość w Polsce rozpowszechniała się cywilizacja łacińska, tak ważna w dawnej i dzisiejszej Polsce, a kraj ten był od zawsze bliski Polakom na płaszczyźnie duchowej, kulturowej i językowej: „L'Italia e l'italianità come veicolo

della latinità (tanto importante per la cultura polacca in passato e oggi) è per i polacchi da secoli il paese più vicino sul piano della cultura, della civiltà, e anche della lingua” (Widłak 2015: 18). Już w XVI w. ambasador dworu z Ferrary w Krakowie, wielki przyjaciel i miłośnik Polski Battista Guarini napisał w jednym ze swoich listów, że miejsca są odległe, ale dusze Polaków i Włochów podobne „i luoghi son ben lontani, ma gli animi son vicini” (Widłak 2015: 18). Nie ulega wątpliwości, że kraje te, nie żywiąc wobec siebie żadnej większej urazy, pretensji czy też oczekiwania, były do siebie przyjacielsko nastawione, a współpraca pomiędzy nimi mimo geograficznej odległości przebiegała bardzo pomyślnie. Wiązało się to także z zainteresowaniem Polaków wobec samego języka włoskiego zwłaszcza jego tokańską odmianą, którą utożsamiano z wielkimi dziełami literackimi XIV wieku.

Kontakty polsko-włoskie sięgające wczesnego średniowiecza intensyfikują się w XIV wieku w okresie dominacji handlowo-gospodarczej włoskich miast-państw, takich jak Wenecja, Genua i Piza. Wtedy też włoscy kupcy docierali do najdalszych miejsc na Bliskim Wschodzie i w krajach słowiańskich, a język włoski stał się międzynarodowym narzędziem w komunikacji handlowej. Oczywiście są to wieki, kiedy to łacina zajmowała uprzywilejowaną pozycję względem języków narodowych, pełniąc funkcję *lingua franca* w krajach cywilizacji łacińskiej. Był to jedyny język stosowany w liturgii kościelnej, w dyplomacji, w literaturze oraz w systemie szkolnictwa prowadzonym głównie przez kler. Języki narodowe jako niezależne byty nie cieszyły się raczej dużym prestiżem, a ich zastosowanie ograniczało się do codziennej, nieoficjalnej sfery życia, ponieważ nie uważano ich za odpowiednie do rozważań filozoficznych lub zagadnień naukowych, medycznych, prawniczych i teologicznych (Cieśla 1974, Jamrozik 2014). Sytuacja ta ulegnie zmianie dopiero w epoce odrodzenia, wtedy też języki narodowe zaczną nabierać większego znaczenia dzięki rozpowszechnianiu się ich w literaturze i w nauce.

W przypadku języka włoskiego jego popularność wynikała nie tylko z działalności kupców pochodzących z Półwyspu Apenińskiego, ale także z powszechnego uznania, jakim darzono Italię ze względu na jej dziedzictwo społeczno-kulturowe. W tamtym okresie stanowiła ona ceniony i modny kierunek licznych podróży i – podobnie jak w poprzednich stuleciach – pielgrzymów z Polski i z innych krajów. Do włoskich miast, na przykład Bolonii, Padwy i Rzymu przybywali z całej Europy studenci, którzy oczywiście na uniwersytetach uczyli się w języku łacińskim, ale w codziennych kontaktach z miejscową ludnością często musieli posługiwać się także miejscowym dialektem.

Ruch odbywał się w dwie strony, ponieważ Włosi bardzo chętnie podróżowali po Europie, przyjeżdżając również do Polski. Szczególnie w XV i w XVI wieku obserwuje się znaczny napływ włoskich kupców, bankierów, architektów, dworzan, rzemieślników czy też profesorów uniwersyteckich, to swoisty „złoty wiek” Włoch w całej Europie wyróżniający się niezwyklej rozwój sztuk pięknych i nauk (Jamrozik 2014). Język włoski pozostawił swój ślad leksykalny z tamtej epoki we

wszystkich najważniejszych językach europejskich, nie tylko w odniesieniu do sztuki, ale także ekonomii, bankowości i handlu (Sosnowski 2005a, 2005b, Jamrozik 2014). Włoscy kupcy i bankierzy niezwykle skutecznie propagowali własne innowacyjne formy i urządzenia techniki handlowej oraz systemy bankowo-księgowy, tym samym przyczyniając się do popularyzacji języka określającego tego rodzaju rozwiązania (Cieśla 1974: 12).

Relacje polsko-włoskie umacniają się szczególnie na początku XVI w., gdy w 1518 roku żoną Zygmunta Starego zostaje księżniczka Bona Sforza i wraz z nią na dwór w Krakowie przybywa jej liczna świta. Kraków staje się niemal miastem polsko-włoskim, na tle którego ugruntowują się nie tylko wzajemne kontakty dyplomatyczne, lecz również codzienna współpraca między przedstawicielami obu nacji. Sytuacja ta trwa do końca XVI w., zahaczając o wiek XVII. Według E. Jamrozik: „u źródeł prestiżu języka włoskiego w Polsce w XVI wieku leży – aspekt kulturowy, paneuropejski, wyznaczany fascynacją włoską sztuką i architekturą oraz podróżami do Włoch przedstawicieli szlachty i mieszczaństwa” (Jamrozik 2014: 24).

Niewątpliwie ta fascynacja włoską kulturą i sympatia wobec Włochów sprzyjały nauce języka włoskiego w Polsce wśród wyższych warstw społecznych, dla których stanowił on narzędzie umożliwiające poznanie tego kraju, jego osiągnięć i mieszkańców. Język ten uznawano powszechnie za przydatny, ponieważ Włosi byli nacją, z którą Rzeczpospolita utrzymywała żywe kontakty gospodarcze i polityczne.

Jednak nie należy zapominać o tym, że nauczanie języków nowożytnych zawęzło się w tamtych czasach wyłącznie do warstw zamożnych społeczeństwa i to do osób mających możliwość podróżowania lub odbycia studiów za granicą. Zajęcia językowe nie miały zorganizowanego charakteru, odbywały się raczej prywatnie. Zamożni Polacy sprowadzali do swoich domów guwernerów, którzy nauczali ich dzieci danego języka w drodze codziennej interakcji, dzieci mniej majątnej szlachty lub mieszczaństwa uczęszczały na specjalne kursy prywatne prowadzone często przez rodzimych użytkowników danego języka (Cieśla 1974). Włoskiego uczyli się także przedstawiciele duchowieństwa, którzy utrzymywali kontakty ze stolicą apostolską lub wyjeżdżali do Rzymu.

Bardziej regularne i formalne nauczanie języków obcych, w tym języka włoskiego, wprowadzono w połowie XVII wieku, zwłaszcza w szkołach należących do zakonu ojców teatynów i bazylianów. Jako że część zakonników pochodziła z Półwyspu Apenińskiego, nie dziwi fakt, że powszechnie nauczano w nich właśnie tego języka obok łaciny, języka francuskiego i niemieckiego. Ojcowie teatyni utworzyli swoje szkoły m.in. we Lwowie i w Warszawie, a jeden z zakonników teatynskich był nauczycielem Stanisława Augusta. W całym XVII wieku pozostali oni propagatorami języka i kultury Włoch.

Sposób nauczania języków nowożytnych w tamtej epoce opierający się raczej na zajęciach prywatnych, indywidualnych, a tylko niekiedy na kursach zorganizowanych w ramach szkół zakonnych lub przez prywatnych nauczycieli wpłynął na

charakter publikowanych podręczników do nauki, czyli gramatyk, które przeznaczone były przede wszystkim do samodzielnej nauki. Widłak podkreśla, że właśnie w XVII wieku pojawia się realna potrzeba opracowania podręczników do nauki języka włoskiego, które odpowiadałyby na bieżące potrzeby osób uczących się.

W tych też okolicznościach zmieniającego się stopniowo systemu nauczania języków, została opublikowana w 1649 roku w Gdańsku pierwsza gramatyka języka włoskiego dla Polaków pt. *Compendiosa Italicae linguae institutio in Polonorum gratiam collecta* nazwana w skrócie *Grammatica Italica*, którą, co ciekawe, napisał po łacinie Francuz François Mesgnien-Meniński (Widłak 2001). W tym samym roku pojawiła się w Krakowie gramatyka *In linguam Italicam compendiosa introductio* autorstwa Kazimierza Świąchowicza stanowiąca jednocześnie podręcznik do nauki i związane kompendium wybranych zagadnień gramatycznych. Natomiast pierwszym podręcznikiem przeznaczonym dla polskiego odbiorcy była gramatyka Adama Styli zatytułowana *Grammatica Polono-Italica abo sposób łączny Nauczenia się Włoskiego języka, krótko gruntownie choćby też y bez direkcyey Nauczyciela, ku pożytkowi Narodu polskiego, z Różnych Przedniejszych Gramatyków z pilnością wygotowany*. Jak wynika z tytułu, podręcznik miał służyć przede wszystkim do samodzielnej nauki. Jego układ tematyczny wpisuje się w schemat podręczników do łaciny: część pierwsza dotyczy pisowni i wymowy, następnie dużo miejsca poświęca się zagadnieniom morfologicznym i omówieniu poszczególnych części mowy, a trochę mniej składni. Dodatkowo znalazła się tu także część konwersacyjna zawierająca typowe zwroty i sformułowania przydatne w codziennej rozmowie z rodzimymi użytkownikami języka, które autor uporządkował według funkcji pragmatycznych oraz rozdział pod tytułem *Przestrogi niektóre*, czyli uwagi autora na temat wymowy mieszkańców poszczególnych rejonów Włoch (Jamrozik 2014).

Następne gramatyki pojawiły się dopiero ponad sto lat później, co łączyło się bezpośrednio z utratą pozycji języka włoskiego w rzeczywistości polskiej na rzecz języka francuskiego, którego okres dominacji rozpoczyna się właśnie w drugiej połowie XVII wieku. Język francuski stał się ówczesnie językiem oświecenia, zdobywając coraz większą popularność nie tylko w Polsce, lecz we wszystkich krajach europejskich. Stał się językiem międzynarodowej komunikacji obowiązującym w dyplomacji i w sferach rządowych, zastąpiwszy praktycznie łacinę (Cieśla 1974: 72). Jednocześnie jego sukces wiązał się z sukcesem literatury francuskiej i wielkich dzieł naukowych, filozoficznych i encyklopedycznych. W tym języku wydawano też prace autorów angielskich, których język nie cieszył się jeszcze tak dużą popularnością, jak to się stanie z kolei w następnym wieku.

Na tle innych europejskich krajów sytuacja w Rzeczypospolitej nie wydaje się inna: naukę tego języka można przyrównać do ogólnonarodowej mody. Lekcje francuskiego zdominowały polskie szkoły oraz nauczanie indywidualne prowadzone przez guwernerów i guwernantki z Francji. Posługiwanie się tym językiem

na salonach przez wyższe warstwy społeczne nabrało wręcz obowiązkowego charakteru; zdarzało się, że dzieci magnatów lepiej władały francuskim niż własnym rodzimym językiem. Według badaczy w szkołach zakonnych prowadzonych np. przez jezuitów na pierwszym miejscu znalazł się język francuski, a następnie język niemiecki. Języka włoskiego i angielskiego nauczano dodatkowo, choć warto tu dodać, że język włoski cały czas cieszył się dużą popularnością wśród uczniów (Bednarski 1933, Cieśla 1974). W XVIII-wiecznej rzeczywistości polskiej nauczanie języków obcych wzbudzało w gronie szlachty ambiwalentne odczucia: z jednej strony znajomość języków wiązano z możliwością lepszej integracji Polski z Europą Zachodnią, z drugiej obawiano się zbytniego rozpowszechnienia obcych mód oraz rozluźnienia obyczajów, z czym utożsamiano głównie język francuski. Język niemiecki natomiast postrzegano jako język protestantów, przez co również stanowił on pewne zagrożenie dla wiary Polaków. W tym kontekście nauka języka włoskiego nie wywoływała poczucia zagrożenia, a długa historia pozytywnych stosunków polsko-włoskich przyczyniła się do utrzymania zainteresowania tym językiem mniej więcej na stałym poziomie.

W XVIII wieku znajdował się on w ofercie edukacyjnej przede wszystkim kolegiów teatynskich w Warszawie i we Lwowie oraz, co ciekawe, Szkoły Rycerskiej w Warszawie. Pomimo ogólnej dominacji języka francuskiego, języka włoskiego uczono „ze względu na nasze liczne związki kulturalne z Italią i na liczne podróże Polaków do tego kraju w okresie Odrodzenia i w XVIII stuleciu” (Cieśla 1974: 126). Jak widać, Włochy nie straciły swojej atrakcyjności kulturowej, stanowiąc niezmiennie jedno z ważniejszych miejsc docelowych dla naszych bardziej majątnych rodaków. Oprócz tego języka włoskiego uczyli się zarówno duchowni zamierzających studiować w Rzymie, jak i osoby zainteresowane włoską sztuką, architekturą, muzyką, a szczególnie operą. W związku z tym pod koniec XVIII wieku, w 1782 roku, w Warszawie wydano kolejny podręcznik przeznaczony do nauki języka pt. *Gramatyka albo krotki i łatwy sposób nauczania się Języka Włoskiego* nieznanego autora. Podręcznik ten składał się z części gramatyczno-opisowej, zwięzłego uporządkowanego tematycznie słownika, rozmów oraz „Historyjek zabawnych i dowcipnych”. Rozmowy wydają się bardzo interesujące ze względu na ich dydaktyczny charakter, różnią się bowiem od sztamowych dialogów sytuacyjnych zaproponowanych u Styli tym, że są bardziej rozbudowane, tworząc złożone całości. Każdej rozmowie w języku włoskim towarzyszy odpowiednie tłumaczenie w języku polskim. W historyjkach natomiast zostały opisane wybrane postacie realne, jak na przykład papież, oraz fikcyjne, bliżej nieokreślone, jak np. „pewien szlachcic włoski” (Jamrozik 2014: 26). Zdaniem Jamrozika pełniły one funkcję czytanek rozwijających poszczególne umiejętności językowe.

W końcu XVIII wieku nauczanie języków nowożytnych uległo dalszej systematyzacji i regulacji w celu nadania mu bardziej powszechnego i formalnego charakteru. Swoją działalność rozpoczyna Komisja Edukacji Narodowej, która dąży do

zreformowania szkolnictwa w polskich szkołach znajdujących się w coraz gorszej sytuacji z powodu rozbiorów państwa. W perspektywie europejskiej w XIX wieku zaszły istotne przemiany społeczno-gospodarcze, a liberalizm gospodarczy i intensyfikacja międzynarodowych relacji handlowych powodowały coraz większe rozpowszechnienie nauki języków, także pośród mniej zamożnych warstw społecznych. Zmieniający się rynek nieustannie potrzebował osób dobrze władających językami, nawet w celu prowadzenia korespondencji handlowej (Cieśla 1974: 185). Obok kształcenia instytucjonalnego dużą popularnością cieszyła się samodzielna nauka przy wykorzystaniu coraz liczniejszych podręczników.

Odnośnie do XIX-wiecznych podręczników, to należy wymienić tutaj wydane we Wrocławiu w 1841 roku dzieło nieznanego autora pt. *Nowa gramatyka polsko-włoska. Praktyczna, prowadząca sposobem łatwym i prędkim do doskonałego nauczania się języka włoskiego*, który zawiera obok szeregu ćwiczeń gramatycznych zbiór różnego rodzaju historyjek, listów i dialogów oraz słowniczek (Kaliska 2014). Nowość stanowią tutaj listy, których nie spotykamy we wcześniejszych publikacjach. Co do samych ćwiczeń, to warto wspomnieć, że miejscami są one bardzo złożone i rozbudowane, bazując oczywiście na tłumaczeniach i przekształceniach zdań. Podręcznik prezentuje podejście formalistyczne do nauczania, będąc praktycznym przykładem zastosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości sytuacja języka włoskiego nie zmieniła się: nadal znajomość tego języka ograniczała się do wyższych, bardziej uposażonych i wykształconych warstw społecznych, które mogły pozwolić sobie na podróże do Włoch. W szerszym kontekście pozostał on raczej na uboczu głównego nurtu edukacji językowej. W ministerialnych programach nauczania z tamtego okresu nie wymienia się języka włoskiego obok języków obowiązkowo wprowadzonych do szkół publicznych, takich jak język angielski, francuski czy też niemiecki (Iwan 1972, Jamrozik 2014).

Pozostanie nauczania języka włoskiego w kontekście nieformalnym i prywatnym potwierdza tytuł opublikowanego w pierwszej połowie XX wieku podręcznika autorstwa Fortunata Gianniniego i Carla Moscheniego: *Praktyczna metoda języka włoskiego. Do nauki z pomocą lub bez pomocy nauczyciela. Gramatyka. Ćwiczenia. Rozmówki. Słownik*. Wskazuje się w nim na możliwość wykorzystania podręcznika do samodzielnej nauki. Nowością jest też zastąpienie po raz pierwszy wcześniejszego terminu „gramatyka” „praktyczną metodą”, co świadczy o odmiennym już podejściu do nauczania, w którym nie postrzega się języka jedynie przez pryzmat gramatyki, lecz w szerszym bardziej kompleksowym ujęciu obejmującym pragmatyczną funkcję języka. Niemniej treść i rodzaj ćwiczeń wpisują go w ramy metody gramatyczno-tłumaczeniowej powszechnie stosowanej w pierwszej połowie XX wieku. Wartością podręcznika są umieszczone w nim autentyczne materiały językowe z epoki, szczególnie literackie, i treści kulturowe odnoszące się do realiów życia we Włoszech.

Po II wojnie światowej nauczanie języka włoskiego rozpowszechnia się głównie w ośrodkach akademickich, w których powstają początkowo kursy lektorato- we z języka włoskiego, a następnie kierunki filologiczne w zakresie studiów romańskich, w tym italianistycznych. Dużym zainteresowaniem cieszą się głównie badania dotyczące włoskiej literatury, zwłaszcza jej klasyków – Dantego, Petrarcki i Boccaccia. Metodologia nauczania języka włoskiego, podobnie jak w przypadku innych języków nowożytnych, wykazywała dość formalny charakter, bazując na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, którą starano się urozmaicać, wprowadzając typowe dialogi komunikacyjne. Jak podkreśla Jamrozik, w latach 60. obserwuje się wyraźną intensyfikację polsko-włoskich relacji, wtedy też podpisano szereg umów o współpracy gospodarczej i kulturalnej. Zmianę tendencji zauważa się także na rynku wydawniczym, na którym w 1964 roku pojawił się pierwszy podręcznik techniczny pt.: *Język włoski dla techników* autorstwa Daniela Zawadzkiej.

Niemniej italiániści z tamtego okresu borykali się nieustannie z komunistyczną rzeczywistością, z brakiem stałego dostępu do podręczników, gazet, czy też innych materiałów dydaktycznych i nierzadko z niemożnością wyjazdu do Włoch, co z jednej strony nie pozwalało wyjść im poza ramy tradycyjnego nauczania, z drugiej nie ułatwiała popularyzacji tego języka w społeczeństwie polskim. Stosowane w tamtym czasie podręczniki opierały się na tekstach literackich, zawierały obszerne objaśnienia gramatyczne i ćwiczenia o profilu strukturalnym, czego doskonałym przykładem był wydany w 1964 roku i cieszący się dużym powodzeniem podręcznik Sante Graciotiego i Witolda Mańczaka (Jamrozik 2014).

Stopniowo język włoski zaczął wychodzić poza kręgi uniwersyteckie, a jego nauka zaczęła rozpowszechniać się w szkołach publicznych, zwłaszcza w liceach i różnego rodzaju szkołach językowych: jedną z pierwszych była, na przykład, szkoła Lingwista. Zauważa się także wzrost jego popularności, kiedy papieżem został kardynał Karol Wojtyła i rozpoczął się okres regularnych pielgrzymek Polaków do Rzymu, co przyczyniło się do zwiększenia zainteresowania tym krajem. Rosła też liczba Polaków emigrujących do Włoch w celach zarobkowych lub z powodów politycznych. Większość osób podejmujących się ówczesnie nauki tego języka zamierzała poznać go na poziomie umożliwiającym sprawną komunikację we Włoszech, a nie aby móc studiować literaturę albo język na poziomie filologicznym.

Szczególnie po zmianach ustrojowych w Polsce umocniły się kontakty handlowe z Włochami, włoskie przedsiębiorstwa chętnie otwierały tutaj swoje przedstawicielstwa, a nawet fabryki, tym samym zwiększyło się zapotrzebowanie na osoby władające językiem włoskim. Równoległe do tych przemian społeczno-gospodarczych pojawiły się na rynku wydawniczym liczne podręczniki i rozmówki opracowane przez polskich dydaktyków lub sprowadzone z Włoch. Te pierwsze wyróżniają się lepszym dostosowaniem treści do rzeczywistych potrzeb polskich odbiorców, te drugie wykazują bardziej uniwersalny ponadnarodowy charakter. Warto wymienić tutaj podręcznik autorstwa Kreisberg i De Fantiego z 1985 roku *Mówimy po włosku: kurs*

dla początkujących z płytami i kasetami, który zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego proponuje po raz pierwszy przystępne dialogi sytuacyjne i właściwie dobrany pod względem trudności zakres słownictwa. W 1991 roku ukazał się kolejny podręcznik pt. *Język włoski dla Polaków* przewidziany bardziej dla studentów akademickich, którego autorką jest znana polska italianistka Daniela Zawadzka.

Począwszy od lat 90., po otwarciu granic, możliwość podróżowania czy też podjęcia pracy w wybranym kraju europejskim przyczyniły się do znacznego wzrostu zainteresowania społecznego nauką języków obcych, w tym języka włoskiego. Poza kontekstem uczelni język ten został wprowadzony jako drugi język obcy do wielu liceów w całej Polsce, a następnie do gimnazjów i szkół podstawowych. Dzięki temu studia filologiczne o profilu italianistycznym cieszą się stałym napływem kandydatów, uruchamiane są także lektoraty z tego języka, co umożliwia zdobycie odpowiednich kompetencji studentom innych kierunków studiów, którzy często korzystają z programów mobilnościowych, odbywając dany okres studiów we Włoszech.

Tabela 7. Nauczanie języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach dla dzieci i młodzieży oraz policealnych w roku szkolnym 2015/16

Wyszczególnienie	Uczą się języka – w % ogółu uczniów ⁵⁸						
	angielskiego	niemieckiego	rosyjskiego	francuskiego	hiszpańskiego	włoskiego	łaciny
Ogółem	94,9	33,7	3,9	2,4	1,8	0,5	0,2
Szkoły podstawowe	95,6	4,8	0,1	0,2	0,3	–	–
Gimnazja	97,1	68,9	7,0	3,3	3,1	0,5	–
Licea ogólnokształcące	99,1	59,5	10,4	11,2	8,3	2,9	1,8
Technika	98,2	78,1	9,1	3,8	–	–	–
Zasadnicze szkoły zawodowe	63,3	30,3	5,3	0,2	1,1	0,3	–
Policealne	52,5	3,2	0,1	0,3	–	0,1	1,0

Źródło: GUS 2016: 103.

Obecnie, jak wynika z danych statystycznych, nauka języka włoskiego plasuje się w naszym kraju przeważnie na szóstej pozycji. Język włoski wybierany jest najczęściej jako drugi lub trzeci język obcy. Według raportu Centralnego Ośrodka

⁵⁸ Większość uczniów uczy się więcej niż jednego języka obcego, dlatego suma przekracza 100%. Hasło „Technika” z tabeli odnosi się także do ogólnokształcących szkół artystycznych dających uprawnienia zawodowe.

Doskonalenia Nauczycieli z 2008 roku najpopularniejszym językiem obcym jest oczywiście język angielski z wynikiem równym 84%, na drugim miejscu znalazł się język niemiecki – 41,8%, na trzecim cały czas rosyjski – 7,2%, na czwartym francuski – 3,5%, na piątym hiszpański – 0,3%, a język włoski na szóstym – 0,2% (CODN 2008, Komorowska 2009c).

Niemniej według danych bardziej aktualnych z 2016 roku ogólna liczba uczniów uczących się języka włoskiego nieznacznie wzrosła, osiągając poziom 0,5%. To, niewątpliwie dość skromny wynik, pozwala mieć jednak nadzieję na utrzymanie tej tendencji wzrostowej. Najwięcej osób uczy się włoskiego w szkołach licealnych – 2,9%, a najmniej w technikach i, niestety, w szkołach podstawowych.

Jednak, jak wynika z raportu Głównego Urzędu Statystycznego, liczba uczniów uczących się języka włoskiego stopniowo wzrasta na niekorzyść języka niemieckiego i rosyjskiego. Język ten często stanowi alternatywę do języka hiszpańskiego, który cieszy się w Polsce coraz większą popularnością.

Z analizy powyższych danych wynika, że język włoski należy raczej do języków niszowych, niemniej, jak podaje raport Ambasady Włoch i Ministerstwa Spraw Zagranicznych, kraj ten pozostaje ważnym partnerem handlowym Polski, zajmując piątą pozycję pod względem objętości przeprowadzonych inwestycji zaraz po Niemczech, USA, Francji i Wielkiej Brytanii; w 2016 roku wartość włoskiego eksportu do Polski wynosiła około 20 mld euro, a polski eksport do Włoch wyniósł prawie 9 mld euro⁵⁹. Niewątpliwie powyższe liczby świadczą o intensywnej współpracy obu państw na płaszczyźnie gospodarczej; do tego dochodzi także wspólna działalność kulturalna. Włoskie Instytuty Kultury z Warszawy i Krakowa niezwykle pręźnie angażują się w różnego rodzaju przedsięwzięcia, organizując wystawy, spektakle, dni języka i kultury włoskiej w Polsce. Mając na uwadze te wszystkie aspekty włosko-polskich relacji, można śmiało stwierdzić, że nauka tego języka nie tylko pod kątem filologicznym, ale także pod kątem zawodowym lub innych indywidualnych potrzeb będzie z pewnością wiązała się z wymiernymi korzyściami w różnych sferach życia.

6.6. Polska italianistyka wczoraj i dziś

Polskie studia italianistyczne rozwijały się najczęściej w ramach filologii romańskiej, choć w drugiej połowie XX w. powstaje coraz więcej katedr italianistyki działających mniej lub bardziej niezależnie od większych jednostek wydziałowych. Poniżej przedstawiona zostaje historia wybranych ośrodków filologii włoskiej, które w przeciągu ostatniego wieku odegrały znaczącą rolę w rozwoju tego kierunku.

⁵⁹ http://www.infomercatiesteri.it/paese.php?id_paesi = 82#slider-4 (dostęp: 25.04.2018).

W 1806 roku utworzono na Uniwersytecie Jagiellońskim pierwszą w Polsce katedrę języka i literatury włoskiej, którą objął francuski nauczyciel akademicki Le Roy. Dla porównania pierwsza katedra filologii romańskiej została utworzona na Uniwersytecie Jagiellońskim pod koniec XIX wieku w 1892 roku (Cieśla 1974: 258). Działalność tej młodej katedry nie miała jeszcze stałego charakteru i – aż do końca XIX wieku – była zawieszana lub przerywana z różnych przyczyn (Widłak 2015: 24). Niemniej badania nad włoską literaturą i kulturą kontynuowano w krakowskiej uczelni nieprzerwanie, a dotyczyły one dzieł literackich z okresu średniowiecza i renesansu, w tym głównie Dantego. W 1892 roku powstała katedra filologii romańskiej, którą jako pierwszy objął profesor Maksymilian Kawczyński – znany germanista i anglista zajmujący się także analizą tekstów literackich francuskich i włoskich autorstwa Dantego i Tassa. W roku akademickim 1904/05 do programu studiów romańskich włączono lektorat z języka włoskiego, który kontynuowano przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego. Co więcej, coraz częściej organizowano seminaria i wykłady z zakresu języka i literatury włoskiej. Jeden z pierwszych takich kursów na temat włoskiej poezji renesansowej prowadzony był przez znanego italianistę Maurycego Manna – późniejszego wykładowcę katedry filologii romańskiej Uniwersytetu Warszawskiego (Cieśla 1974, Jamrozik 2014, Widłak 2015). W latach 20. i 30. na Uniwersytecie Jagiellońskim wykładali m.in. profesor Mieczysław Brahmer – italianista i romanista wykształcony na UJ pracujący później podobnie jak Mann w uczelni warszawskiej, którego zainteresowania badawcze obejmowały literaturę włoską i francuską doby romantyzmu, poezję renesansu oraz teatr Pirandella; Władysław Folkierski znawca Dantego i włoskiego renesansu oraz Stanisław Wędkiewicz – językoznawca i dialektolog badający język, a zwłaszcza gramatykę pod kątem diachronicznym.

Po II wojnie światowej ponownie utworzony został lektorat z języka włoskiego, którego główny cel stanowiło praktyczne nauczanie języka wzbogacone o elementy gramatyki opisowej i historycznej. Obok nauczania języka rozwijały się też coraz intensywniej badania literackie, leksykograficzne i kulturoznawcze. Począwszy od 1960 roku na mocy umów zawartych pomiędzy polskimi i włoskimi władzami do Krakowa zostają wysłani włoscy lektorzy MAE, którzy znacząco wspierają dydaktykę tego języka. Jednocześnie bardziej intensywnego charakteru nabiera współpraca krakowskiego ośrodka akademickiego z uniwersytetami we Włoszech umożliwiającą polskim italianistom wyjazdy do Włoch. Dzięki właściwemu przygotowaniu pracowników naukowo-dydaktycznych w roku 1973 została powołana do życia w ramach filologii romańskiej specjalizacja w zakresie literatury i języka włoskiego, która w październiku tamtego roku przyjęła pierwszych studentów. Stanowisko dyrektora objął ceniony italianista i językoznawca profesor Stanisław Widłak. Z pewnością na rozwój sekcji włoskiej pozytywnie wpłynęło także otwarcie w latach 1985–1987 w Krakowie Włoskiego Instytutu Kultury, z którym tamtejsza italianistyka nawiązała owocną współpracę (Widłak 2015: 26).

Drugim ważnym ośrodkiem studiów romanistycznych stał się Uniwersytet Warszawski, dokąd przybył w 1919 roku z Krakowa Maurycy Mann. Prowadził on tamtejszą katedrę filologii romańskiej aż do wybuchu II wojny światowej. W okresie międzywojennym działali tu tacy badacze jak Mieczysław Brahmer, Jean Fabre – znawca oświecenia i historyk kultury oraz Tytus Benni – znany autor podręczników do ortofonii języków nowożytnych. W 1934 roku katedrę językoznawstwa romańskiego objął Stanisław Wędkiewicz, a w 1936 roku utworzono pierwszą na UW katedrę italianistyki, którą objął Mieczysław Brahmer. Po wojnie działalność Katedry Literatury i Języków Romańskich stopniowo nabierała tempa, prowadzone tu były najpierw lektoraty i zajęcia praktyczne, następnie wykłady i seminaria z zakresu literaturoznawstwa i językoznawstwa. W 1968 roku Katedra przekształciła się w Instytut Filologii Romańskiej, a następnie w Instytut Romanistyki, w ramach którego w 1971 utworzono Zakład Filologii Włoskiej pod przewodnictwem profesora Krzysztofa Żaboklickiego⁶⁰. Autonomiczna Katedra Italianistyki powstała 10 lat później w 1982 roku. Początkowo była to raczej niewielka jednostka, jednak z biegiem lat zwiększała się liczba jej pracowników i studentów. W pierwszych latach nabór studentów odbywał się co dwa lata, począwszy od 1997 roku Katedra prowadzi rekrutację każdego roku, przyjmując około 45 studentów⁶¹.

Analizując historyczny rozwój studiów italianistycznych w Polsce, należy też wspomnieć o Uniwersytecie Lwowskim, gdzie w latach 1899–1931 działał Edward Porębowicz – znawca literatury średniowiecznej i baroku oraz historyk literatury romańskiej oraz Zygmunt Czerny – specjalista w dziedzinie dydaktyki języka francuskiego (Cieśla 1974: 259, Jamrozik 2014: 28).

Istotną rolę w zakresie studiów romanistycznych pełnił też już przed II wojną światową Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, w którym wykłady prowadził historyk literatury francuskiej Józef Morawski i wspomniany wcześniej Jean Fabre. Należy też wymienić w tym gronie Uniwersytet Wileński, gdzie działała katedra filologii romańskiej do 1932 roku (Cieśla 1974: 259).

W rozwoju studiów italianistycznych cezurę stanowi II wojna światowa. Niewątpliwie rozwój wymienionych wyżej ośrodków uniwersyteckich został zahamowany, szczególnie że lata powojenne były niezwykle trudne dla odradzających się filologii języków nowożytnych, które musiały zmierzyć się z nową rzeczywistością komunistycznej Polski. Niemniej stopniowo w coraz to nowych uczelniach powoływane były do życia katedry lub zakłady filologii włoskiej. Poniżej, przy wykorzystaniu ogólnie dostępnych danych, zostaną pokrótce przedstawione działające obecnie jednostki italianistyczne, których listę opracowano na podstawie wykazu

⁶⁰ Dane zaczerpnięte ze strony Instytutu Romanistyki: http://irom.wn.uw.edu.pl/?page_id=24 (dostęp: 25.04.2018).

⁶¹ Dane zaczerpnięte ze strony Katedry Italianistyki UW: <http://italianistyka.uw.edu.pl/katedra/historia-katedry/> (dostęp: 25.04.2018).

członków Stowarzyszenia Italianistów Polskich⁶². Dodatkowo przybliżymy zakres prowadzonych w danych ośrodkach kierunków studiów i możliwych specjalizacji, co wydaje się szczególnie istotne dla osób zainteresowanych włoską dydaktyką. Przy każdej jednostce podana zostanie, jeśli to możliwe, liczba przyjmowanych studentów wyłącznie na studia w trybie stacjonarnym I i II stopnia.

Przybliżymy tutaj pokrótce zarys działalności katedr filologii romańskiej, w ramach których rozwijały się studia nad literaturą i językiem włoskim. Obecnie jednostki te cały czas odgrywają ważną rolę w polskim świecie italianistycznym. **Zakład Filologii Włoskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego** działa w strukturze Instytutu Filologii Romańskiej Wydziału Filologicznego. Co roku zakład przyjmuje około 50 studentów na trzyletnie studia I stopnia i około 36 na dwuletnie studia II stopnia. Nazwa kierunku studiów to filologia włoska, która obejmuje szereg zajęć językoznawczych, kulturoznawczych i literaturoznawczych.

W Krakowie studia italianistyczne rozwijają się również na **Uniwersytecie Pedagogicznym** w Instytucie Neofilologii. Limit miejsc na studia I stopnia wynosi 60 osób, co do studiów II stopnia informator dla kandydatów nie podaje tej informacji. Filologia włoska stanowi w tym przypadku specjalność kierunku filologicznego.

Katedra Italianistyki w Warszawie działa w ramach Wydziału Neofilologii jako jednostka autonomiczna. Jak to zostało wcześniej podkreślone, jednostka ta cieszy się długoletnią historią i tradycją badań językoznawczych i literaturoznawczych zapoczątkowanych przez cenionego profesora Krzysztofa Żaboklickiego. Każdego roku przyjmowanych jest tutaj około 45 studentów na studia I i II stopnia. Oferowany kierunek studiów to filologia włoska, studenci uczą się języka na różnych poziomach zaawansowania, także od samego początku; poznają literaturę włoską, historię języka oraz mają możliwość – szczególnie na drugim stopniu – doskonalenia warsztatu tłumaczeniowego i kompetencji dydaktycznych.

Należy wspomnieć, że studia italianistyczne w Warszawie rozwijają się niezwykle prężnie, ponieważ w 2010 roku zostały one wprowadzone także do oferty **Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW**, a dokładnie Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej. Program nauczania obejmuje studia w zakresie dwóch różnych języków, tj. język włoski może być połączony z innymi oferowanymi przez Instytut językami: angielskim, niemieckim i rosyjskim. Nazwa oferowanego kierunku studiów to lingwistyka stosowana, w obrębie którego studenci mogą wybrać następujące specjalności: tłumaczenia specjalistyczne, nauczanie języków obcych na wczesnych etapach edukacyjnych, komunikację międzykulturową oraz dydaktykę języka ogólnego i specjalistycznego. Rocznie przyjmuje się tutaj około 80 studentów na studia I stopnia z wiodącym językiem włoskim i około

⁶² <http://stowarzyszenieitalianistow.pl/wladze-i-czlonkowie/> (dostęp: 26.04.2018).

120 osób, które wskazują język włoski jako drugi język, na drugim stopniu limit miejsc w obu przypadkach wynosi 15.

Co więcej, studia o profilu italianistycznym zostały utworzone także na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w strukturze Wydziału Nauk Humanistycznych. Kierunek filologia o specjalności filologia włoska rozpoczął działalność w roku akademickim 2015/16. Oferta edukacyjna dotyczy wyłącznie studiów I stopnia; w programie obok praktycznej nauki języka od podstaw do poziomu C1 umieszczono zajęcia poświęcone kulturze, literaturze, sztuce, geografii i historii Półwyspu Apenińskiego oraz zagadnieniom z zakresu włoskiego kina, mediów, muzyki i kuchni. Limit miejsc nie został dokładnie wskazany na stronie Wydziału.

Autonomiczna **Katedra Italianistyki** działa także od 2011 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w **Toruniu** w ramach Wydziału Filologicznego. Jej początek sięga jednak lat wcześniejszych, kiedy to w 1999 roku został powołany Zakład Italianistyki. Według ogólnych informacji umieszczonych na stronie ta stonkunkowo młoda jednostka oferuje trzyletnie zawodowe studia licencjackie o dwóch głównych specjalnościach: filologia włoska i filologia włoska z europeistyką. Program nauczania przewiduje szereg zajęć z zakresu języka, literatury, historii i kultury Włoch, a dodatkowo w 2012 roku uruchomiono nową trzecią specjalność: lingwistykę stosowaną, w której łączy się naukę języka włoskiego z językiem hiszpańskim. Całkowity limit miejsc wynosi 45 osób.

Katedra Italianistyki powstała również w **Szczecinie** wewnątrz struktury Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Co ciekawe, oferowane tutaj studia na kierunku italianistyka wzbogacone są o elementy studiów nad chrześcijaństwem. Studenci mają możliwość nie tylko poznać język włoski w stopniu zaawansowanym, ale również zdobyć wszechstronną wiedzę o języku, historii, geografii, religii Włoch oraz o historii chrześcijaństwa. Studia prowadzone są przez Uniwersytet Szczeciński i Uniwersytet w Bari. Obecnie przyjmuje się studentów na studia I i II stopnia, liczba miejsc nie została tu jasno określona.

W Poznaniu na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Instytucie Filologii Romańskiej prowadzi się kierunek studiów filologia włoska na I i na II stopniu. Limity miejsc zgodnie z uchwałą nr 66/2016/2017 Senatu UAM określa sama uczelnia. Stosowna informacja nie znajduje się na stronie Instytutu. Nauka języka włoskiego wpleciona jest tutaj w bogatą ofertę dydaktyczną zajęć z zakresu literatury, językoznawstwa, translatoryki oraz dydaktyki nauczania. Dodatkowo studenci mają możliwość wyboru specjalizacji nauczycielskiej uprawniającej do nauczania tego języka. Język włoski znajduje się także w programie studiów o specjalności lingwistyka stosowana, w którym przewiduje się dwie specjalizacje: glottodydaktyczną i translatoryczną w ramach dwóch wybranych języków.

Na Uniwersytecie Śląskim w **Katowicach Zakład Literatury i Kultury Włoskiej** funkcjonuje pod względem organizacyjnym w strukturze Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki Wydziału Filologicznego. Na stronie zakładu

nie podaje się limitu miejsc studentów. Studentów przyjmuje się w ramach kierunku filologicznego o specjalności język włoski z programem tłumaczeniowym, który obejmuje moduł praktycznej nauki języka, moduł literaturoznawczy, kulturoznawczy, językoznawczy oraz właśnie tłumaczeniowy.

W Instytucie Filologii Romańskiej **Uniwersytetu Wrocławskiego** również na Wydziale Filologicznym **Italianistyka** została wyodrębniona jako specjalność na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia. Studia italianistyczne w uczelni wrocławskiej może podjąć każdego roku ok. 25 osób. W programie studiów przewiduje się naukę języka od podstaw i od poziomów bardziej zaawansowanych. Oferta dydaktyczna skierowana jest ogólnie do kandydatów żywo zainteresowanych kulturą i językiem Włoch.

Natomiast stosunkowo niedawno, bo w 2011 roku, powołano do życia w strukturach Instytutu Romanistyki Wydziału Filologicznego **Zakład Italianistyki Uniwersytetu Łódzkiego**, w którym prowadzi się szeroko zakrojone badania językoznawcze, literaturoznawcze i kulturowe. Rozwija się tu także translatoryka i onomastyka włoska. Kierunek studiów to filologia włoska, a dodatkowo studenci mają możliwość wyboru bardziej szczegółowej specjalności: translatoryki, językoznawstwa włoskiego, kulturoznawstwa włoskiego, współczesnej kultury i realioznawstwa włoskiego oraz historii i kultury starożytnej Italii. Praktyczna nauka języka rozpoczyna się od poziomu początkującego lub średniozaawansowanego. Na studiach drugiego stopnia w ofercie dydaktycznej znalazły się następujące specjalizacje: translatorska, nauczycielska i językoznawcza/kulturoznawcza. Na studia I stopnia limit miejsc wynosi 40 osób, a na studia II stopnia 30.

Zakład Studiów Italianistycznych wyodrębniono także wewnątrz Instytutu Filologii Romańskiej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w **Lublinie**. Sam Instytut jest dość młodą jednostką, bo został utworzony dopiero w 2004 roku w wyniku przekształcenia z Zakładu o tej samej nazwie. Kandydaci zamierzający studiować język włoski w Lublinie muszą wybrać kierunek romanistyka, specjalność język francuski, a dopiero specjalizację w zakresie języka włoskiego lub też specjalność język włoski od podstaw wyłącznie na I stopniu. Język włoski znalazł się również w ofercie Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, gdzie nie stanowi on oddzielnej specjalności, lecz jego nauka towarzyszy nauce języka francuskiego lub hiszpańskiego.

Jak wynika z powyższego przeglądu najważniejszych polskich ośrodków studiów italianistycznych, kandydaci zainteresowani tym kierunkiem mogą skorzystać z bogatej oferty programów i specjalności. Oprócz tego italianistykę można studiować w uczelniach niepublicznych, takich jak Uniwersytet SWPS, ATENEUM Szkoła Wyższa w Gdańsku czy też Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi. Ich oferta edukacyjna ogranicza się do studiów I stopnia, ale wachlarz możliwych do wyboru zajęć wydaje się szeroki i odpowiednio urozmaicony. Co ciekawe, filologia włoska o profilu praktycznym została zaproponowana również

przez Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych Politechniki Śląskiej, a jej program nauczania przewiduje dwie specjalizacje: nauczycielską i tłumaczeniowo-biznesową.

Studia italianistyczne w ośrodkach prywatnych kieruje się przeważnie do osób dorosłych zafascynowanych kulturą, językiem i historią Włoch, które zamierzają zdobyć dodatkowe wykształcenie zgodne z własnymi zainteresowaniami. Stąd też często odbywają się one w trybie zaocznym umożliwiającym studentom pracę zawodową.

Programy studiów licencjackich o kierunku filologia włoska zazwyczaj przewidują od 240 do 300 godzin rocznie praktycznej nauki języka włoskiego oraz około 240 godzin łącznych innego języka obcego – często drugiego języka romańskiego, którego studenci uczą się najczęściej w ramach lektoratu przez cały okres studiów. Ponadto obejmują one wykłady, ćwiczenia i seminaria z zakresu języka, literatury, kultury czy też dydaktyki języka włoskiego i translatoryki. Do standardowych zajęć należą gramatyka opisowa, wstęp do językoznawstwa/literaturoznawstwa, historia literatury włoskiej, historia Włoch oraz różnego rodzaju kursy fakultatywne tworzone odpowiednio do potrzeb studentów. W ramach poszczególnych specjalności studenci uczęszczają na zajęcia i seminaria tematyczne, przystępując następnie do napisania pracy licencjackiej, która przeważnie stanowi warunek do ukończenia danego cyklu studiów.

Według podanej przez większość uczelni charakterystyki absolwenta po ukończeniu studiów I stopnia o kierunku filologia włoska absolwenci najczęściej potrafią posługiwać się językiem włoskim na poziomie C1 w mowie i piśmie. Dobrze orientują się w historii Włoch, literaturze, kwestiach językowych i problematyce przekładu. Znają warianty języka włoskiego, potrafiąc je zastosować zgodnie z wymogami kontekstu sytuacyjnego. Są przygotowani pod względem teoretycznym i praktycznym do rozpoczęcia pracy zawodowej w charakterze tłumacza, mediatora kulturowego lub na innym stanowisku wymagającym sprawnego posługiwania się językiem w polskich lub włoskich przedsiębiorstwach, w instytucjach państwowych lub organizacjach turystycznych.

Ponadto uzyskują uprawnienia do nauczania języka włoskiego w prywatnych szkołach językowych i w publicznych szkołach podstawowych pod warunkiem, że odbędą określoną liczbę godzin kursów o profilu pedagogicznym. Zasada ta dotyczy również studiów II stopnia, dzięki którym można uczyć języka w liceach.

Według raportu włoskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych *L'italiano nel mondo che cambia* (2014: 41), we wszystkich polskich szkołach wyższych języka włoskiego w ramach studiów filologicznych uczyło się 3542 studentów. Nie jest to może imponujący wynik, ale biorąc pod uwagę ogólny spadek zainteresowania studiami o profilu językowym, zadowalający. Filologie włoskie od wielu lat nie narzekają na brak kandydatów, a limity miejsc rokrocznie są wypełniane. Warto tu dodać, że często studia tego rodzaju studenci wybierają jako drugi kierunek, dzięki któremu

mogą rozwinąć kompetencje językowo-komunikacyjne na zaawansowanym poziomie biegłości, budując tym samym swój indywidualny profil wykształcenia.

Korpus sylabusów, który poddamy analizie w trzeciej części pracy będzie zawierał dwie kategorie dokumentów: z jednej strony sylabusy opracowane w jednostkach prowadzących studia ukierunkowane językowo, z drugiej sylabusy lektoratów języka włoskiego przeznaczonych dla studentów kierunków niejęzykowych. Ich porównanie pozwoli uchwycić najistotniejsze różnice i podobieństwa ze względu na rozwój zakładanych kompetencji oraz zastosowaną metodologię dydaktyczną. Obecnie lektoraty z języka włoskiego na wszystkich poziomach zaawansowania prowadzone są prawie we wszystkich szkołach wyższych publicznych i prywatnych w Polsce (Urbanikowa 2007). Język ten cieszy się stałą popularnością w środowisku studentów z kilku powodów: po pierwsze znajomość tego języka może zapewnić otrzymanie lepszej pracy, po drugie włoskie uczelnie chętnie goszczą u siebie zagranicznych studentów w ramach programów mobilnościowych, po trzecie język ten wydaje się szczególnie przydatny na pewnych kierunkach studiów związanych ze sztuką, muzyką czy teologią.

W Raporcie GUS-u *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.* zilustrowane zostały dane dotyczące liczby studentów uczęszczających na lektoraty z języka włoskiego. Wnioskiem, który nasuwa się nieuchronnie po analizie pierwszej tabeli (tabela nr 8) jest to, że cały czas zbyt mały odsetek polskich studentów uczy się na studiach dwóch języków obcych, co pozostaje w sprzeczności z europejską polityką językową ukierunkowaną na promowanie wielojęzyczności, szczególnie w kontekście akademickim. Tymczasem w Polsce w szkołach wyższych publicznych i niepublicznych w roku akademickim 2016/17 ogółem uczęszczało na obowiązkowe kursy językowe 578 418, tj. prawie połowa wszystkich studentów danego roku, z czego aż 87,5% uczyła się języka angielskiego, a tylko 1% języka włoskiego. Niestety studenci uczyli się najczęściej tylko jednego języka obcego – 92,5% (!), zaledwie 7,5% studentów uczyło się dwóch języków obcych. Udział studentów uczęszczających na 3 języki obce w ramach lektoratów był znikomy.

Tabela 8. Studenci uczący się języka nowożytnego w ramach obowiązkowego lektoratu (bez cudzoziemców)

Wyszczególnienie	Ogółem	Jednego	Dwóch	Trzech i więcej
Ogółem	578 418	534 971	43 279	168
Szkoły wyższe publiczne	428 723	393 447	35 182	94
Szkoły wyższe niepubliczne	149 695	141 524	8 097	74

Źródło: Raport GUS 2017a: 45.

Jeśli chodzi o polskie uczelnie, to nauka języka włoskiego w ramach lektoratów w ostatnich latach oscylowała pomiędzy 12 tysiącami a prawie 6 tysiącami studentów, co niestety ukazuje silną tendencję spadkową w przypadku tego języka. Tabela nr 9 obrazuje dane z ostatnich 5 lat oraz dodatkowo, dane z roku akademickiego 2006/07, kiedy to udział studentów uczących się języka włoskiego był największy. Analiza danych odnośnie do wszystkich języków pozwala wysunąć hipotezę, że rokrocznie zmniejsza się odsetek studentów uczęszczających na lektoraty. Oczywiście można to wytłumaczyć ogólnie zmniejszającą się liczbą studentów, których na przykład w roku akademickim 2010/11 było 1 841 300, a już w 2016/17 1 348 800 (Raport GUS 2017a: 28). Liczby te odzwierciedlają wejście do systemu edukacji wyższej studentów z nizu demograficznego, niemniej nie tłumaczą one w żaden sposób przeważającego zjawiska uczenia się jednego języka obcego. Zadaniem szkół wyższych jest między innymi rozpowszechnianie nauki dwóch lub trzech języków obcych, nie tylko by rozwijać horyzonty poznawcze i kompetencje interkulturowe studentów, ale również by zwiększyć ich szanse na rynku pracy. Tymczasem nawet w starszych klasach szkół podstawowych (dawnych gimnazjach) i liceach uczniowie mają możliwość poznawania dwóch języków obcych, co zaleca się w ministerialnych programach nauczania. Tracą tę szansę rozwoju w momencie rozpoczęcia studiów wyższych.

Tabela 9. Studenci uczący się danego języka obcego w ramach obowiązkowego lektoratu (bez cudzoziemców, w tys.)

Język	2006/07	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
angielski	694,2	604,6	573,4	550,9	528,0	505,9
francuski	29,5	16,4	15,2	12,7	12,3	11,0
niemiecki	159,3	87,3	74,4	68,4	59,8	54,5
rosyjski	61,6	29,8	26,2	22,6	19,5	17,3
hiszpański	19,5	19,0	17,6	14,3	14,9	15,0
włoski	12,2	7,9	7,5	7,0	6,5	6,6
inny	26,6	18,8	18,3	17,7	19,2	18,3

Źródło: Raport GUS 2017a: 46.

W opublikowanym w 2013 roku raporcie *Polityka językowa w Europie* poświęconym głównym tendencjom europejskim w zakresie edukacji oraz polityki językowej przedstawiono również perspektywę Polski i specyficzne rozwiązania przyjęte w naszym systemie edukacji. Raport rozpoczyna się od przybliżenia pojęcia wielojęzyczności oraz najważniejszych działań Unii zmierzających do jej promocji. Dokonuje się tu także przeglądu wybranych dokumentów kształtujących dzisiejszą politykę językową Europy. W pierwszej części analitycznej zostały zobrazowane

dane zaczerpnięte z badań Eurobarometru ukazujące rzeczywisty stopień popularności języków używanych w kategorii języka obcego. Duży nacisk położono tu na omówienie zagadnień dotyczących kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym i zawodowym, czyli w odniesieniu do użyć specjalistycznych.

Raport sugeruje, że przyczyną tak wyraźnej różnicy między udziałem języka angielskiego a innymi językami jest niewystarczający stopień urozmaicenia oferty edukacyjnej lektoratów pod kątem językowym; wyraźnie przeważają kursy z języka angielskiego i niemieckiego, podczas gdy liczbę kursów z innych języków mocno się ogranicza głównie z przyczyn finansowych. Jak czytamy w raporcie:

„Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego wystosował swoje stanowisko w tej sprawie. Członkowie Zarządu stwierdzili, że: »Preferując język angielski w aktualnych projektach standardów marnuje się czas tych studentów, którzy uczyli się angielskiego wcześniej przez 10–13 lat i na lektoracie tego samego języka tracą motywację, ponieważ niczego nowego się w ten sposób nie uczą«”. Sugerowano, że absolwenci studiów licencjackich powinni znać dwa języki obce – jeden na poziomie B2, a drugi na poziomie A2 (Kutyłowska 2013: 48).

Oznacza to, że promowanie nauki głównie języka angielskiego w szkołach wyższych przynosi raczej negatywne skutki z dwóch powodów: po pierwsze program nauczania tego języka wydaje się mieć dość odtwórczy charakter; po drugie studenci wybierający lektorat z języka angielskiego konsumują przyznane im godziny przeznaczone na naukę języka obcego i nie mają już możliwości zapisania się na zajęcia z drugiego języka obcego, ponieważ ich możliwości bezpłatnego uczęszczania na lektoraty są ograniczone.

Naszym zdaniem polityka językowa polskich uczelni powinna zostać bardziej ukierunkowana na promowanie właśnie wielojęzyczności, o której tak często była tutaj mowa. Niestety, jak wynika z danych z tabeli 9, znacząca przewaga języka angielskiego oraz nauczania w zakresie jednego języka obcego świadczy raczej o przeciwnych tendencjach. Studenci powinni mieć dostęp do co najmniej dwóch języków nowożytnych, z których jeden musieliby opanować na wyższym poziomie biegłości, a drugi na niższym. Należy pamiętać, że nauka języków nie wiąże się wyłącznie z nabyciem kompetencji językowo-komunikacyjnych, lecz pozwala zarówno na lepsze poznanie kultur innych społeczności, jak i na rozwój świadomości interkulturowej, która z kolei ułatwia dialog między przedstawicielami różnych nacji.

Dane z polskich uczelni co do obowiązkowej nauki języków nowożytnych nie są pod tym względem optymistyczne i należy mieć jedynie nadzieję, że w kolejnych latach zostaną zaproponowane odpowiednie rozwiązania systemowe ukierunkowane na różnojęzyczność – tak mocno postulowane w dokumentach europejskich, nawet w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (2003: 15, 145)

Podsumowanie

Po zilustrowaniu istotnych w glottodydaktyce teorii dotyczących metodologii nauczania, mechanizmu uczenia się i przyswajania języka, indywidualnych cech osób uczących się oraz polityki językowej Unii Europejskiej, w drugiej części niniejszej pracy zostały omówione zagadnienia bezpośrednio odnoszące się do jej tematyki, czyli obecny system szkolnictwa wyższego, kształcenie językowe na poziomie akademickim oraz specyfika dydaktyki języka włoskiego.

Jednym z istotniejszych zamierzeń tej pracy było umiejscowienie edukacji językowej w szerszym kontekście reform bolońskich, które przyczyniły się do ujednoczenia struktury studiów i zasad kształcenia we wszystkich państwach członkowskich Unii i nawet poza nią. Do głównych celów zapoczątkowanego w 1999 roku Procesu Bolońskiego należało (1) przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni oraz wdrożenie suplementu do dyplomu, (2) przyjęcie dwustopniowego podziału studiów: trzyletnich licencjackich i dwuletnich magisterskich, (3) ustalenie i wprowadzenie ogólnie obowiązującego systemu punktów kredytowych ECTS oraz (4) promowanie mobilności i usuwanie wszelkich przeszkód formalnych hamujących jej rozwój. Sygnatariusze dokumentu zobowiązali się do wprowadzenia we własnych krajach tych działań reformatorskich, jednocześnie dążąc do zachowania różnorodności kulturowej i autonomii uniwersytetów.

Główną siłą napędową proponowanych zmian była konieczność zwiększenia konkurencyjności europejskiej gospodarki i szkolnictwa wyższego wobec Stanów Zjednoczonych i Japonii – niezmiennie wyprzedzających pod tym względem Stary Kontynent. Tym samym Proces Boloński zespolono ze Strategią Lizbońską zmierzającą do zwiększenia innowacyjności i wydajności europejskiej gospodarki poprzez stworzenie społeczeństwa opartego na wiedzy. Wszystkie środki zaangażowane do osiągnięcia tego celu miały zniwelować różnice między Europą a resztą świata. Należy tu zauważyć, że polityka europejska w tym zakresie opierała się głównie na hasłach ideologicznych, przy czym ich wdrożenie wymagało znacznych nakładów finansowych, reorganizacji zasad funkcjonowania strategicznych instytucji, jakimi są szkoły wyższe, oraz intensywniejszego współdziałania sfery biznesowej z edukacyjną.

W Polsce kilka lat po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej opracowano dwa ważne dokumenty, których celem było dopasowanie polskiego systemu szkolnictwa do głównych założeń europejskich reform. Były to Krajowy Program Reform na lata 2005–2008 oraz Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 – narzędzia służące do podniesienia jakości kształcenia w polskich uczelniach (Buchner-Jeziorska 2010). Stopniowo wprowadzano w nich dwustopniowy cykl studiów, punkty ECTS, suplement do dyplomu, ujednoczono kierunki i uruchamiano programy mobilności. I mimo niektórych głosów krytycznych polskie szkolnictwo wyższe

zostało dostosowane do wymogów europejskich, choć nakłady finansowe są tu niezmiernie dużo niższe (Kraśniewski 2009).

W kontekście reform bolońskich kształcenie językowe na poziomie akademickim nabrało dodatkowego znaczenia, ponieważ założono, że znajomość języków przyczynia się zarówno do lepszej współpracy między różnymi państwami członkowskimi, jak i do wzrostu mobilności studentów i przyszłych pracowników. Tym samym należało ujednoczyć system kształcenia językowego, wprowadzić jednolite poziomy biegłości, zasady ewaluacji, ale przede wszystkim promować wielojęzyczność i wiążącą się z nią różnokulturowość, tak aby niwelować wszelkie przeszkody komunikacyjne i mobilnościowe.

Rada Europy podjęła szereg działań zmierzających do promowania wielojęzyczności, uznając ją za jeden z głównych swoich celów. Rok 2001 ogłoszono Rokiem Języków, opracowano Deklarację Berlińską, w której podkreślono znaczenie nauki języków obcych w szkołach wyższych oraz konieczność nieustannej współpracy międzynarodowej w celu przygotowania szerokiej oferty kursów językowych i upowszechniania programów mobilnościowych. ESOKJ stał się dokumentem stanowiącym punkt odniesienia dla formułowania programów nauczania języków obcych.

Jednocześnie Europejska Rada Językowa wydała ważny dla szkół wyższych dokument pt. *Universities and language policy in Europe. Reference document* (2005), w którym omawia się strategię działania, metodologię i cele kształcenia językowego. Jest to swoisty niezbędnik dzisiejszych władz uniwersyteckich dostarczający praktycznych odpowiedzi na temat zasad formułowania programów nauczania. Uwypukla się w nim po raz kolejny istotność programów wymiany akademickiej zarówno na poziomie pracowników, jak i studentów.

W kolejnym podpunkcie poruszono natomiast kwestię samych programów nauczania i ich wartości dla jakości kształcenia językowego. To niezwykle ważny temat odnoszący się bezpośrednio do części analitycznej poświęconej weryfikacji treści programów nauczania języka włoskiego. Odpowiednio przygotowany program może zagwarantować właściwy przebieg zajęć, stanowiąc podstawę dla działań dydaktycznych wykładowcy. Natomiast studenci mają możliwość zapoznania się z dokładnym opisem procesu nauczania, tj. co będzie przedmiotem nauczania, jakie są cele, jakie efekty mogą osiągnąć, przy zastosowaniu jakich narzędzi dydaktycznych. Program to po prostu plan działania dla danego kursu językowego, jest ilustracją przyjętego modelu uczenia języka obcego w szkole wyższej. Warto by uwzględnił on analizę potrzeb studentów, możliwości i wymogi instytucjonalne, określał funkcje językowe, zakres kompetencji, które zamierza się rozwijać i metodologię nauczania (Yalden 1983, Komorowska 1984).

W rozdziale przybliżone zostały również istotne dla pracy definicje: „curriculum”, „program” i „sylabus”, scharakteryzowano tu także główne kategorie programów w zakresie nauczania języków, takie jak programy strukturalne, strukturalno-funkcjonalne, mieszane, funkcjonalne, pojęciowe i komunikacyjne

(Alexander 1975, Allwright 1979, Yalden 1983: 110–115) w celu lepszego przybliżenia zasad komponowania obecnych programów w uczelniach.

Kolejny rozdział tej części odnosi się już do specyfiki dydaktyki języka włoskiego zarówno we Włoszech jako języka drugiego, jak i w innych krajach europejskich jako języka obcego. Sam kontekst nauczania języka włoskiego umiejscowiono w szerszym ujęciu glottodydaktycznym, przytaczając dane statystyczne świadczące o poziomie jego popularności. Badania Eurobarometru z 2012 r. dowiodły, że język włoski używany jest w funkcji języka rodzimego przez 13% Europejczyków, znajdując się tym samym na trzecim miejscu w tej kategorii po języku niemieckim i angielskim, natomiast tylko 3% respondentów posługuje się tym językiem jako obcym. Dla porównania język angielski zadeklarowało 38% osób, a np. hiszpański 7%. Ta różnica pokazuje, że pomimo wysokiej pozycji w rankingu języków rodzimych, nie cieszy się on dużą popularnością jako język obcy, co może też być skutkiem nieodpowiedniej polityki językowej Włoch.

Następnie dokładnej analizie została poddana problematyka dotycząca czterech głównych kontekstów dydaktycznych: z jednej strony procesu uczenia zachodzącego we włoskojęzycznej rzeczywistości – L1 i L2, z drugiej poza nią jako LS i język etniczny. Każdy z nich charakteryzuje się specyficznymi uwarunkowaniami, które oddziałują na jakość tego procesu i wiążą się z innymi możliwościami zarówno po stronie nauczyciela, jak i osoby uczącej.

Przybliżono tu również główne założenia polityki językowej Włoch, jak i specyficzne aspekty rzeczywistości włoskiej istotne dla tego języka, jak np. pojęcie normy językowej, zróżnicowanie dialektalne, repertuar językowy Włoch, teoria wariantowości, które naszym zdaniem powinny uwzględnić się w odpowiednim wymiarze, planując proces dydaktyczny, ponieważ rzutują one na rozwój kompetencji osób uczących się i ich świadomości kompleksowej natury tego języka. Odnośnie do polityki, to szczególną uwagę zwrócono tu na certyfikaty biegłości językowej i działalność Włoskich Instytutów Kultury odpowiedzialnych za upowszechnianie języka włoskiego i kultury za granicą.

Oczywiście w sposób szczególny potraktowano w pracy kwestię nauczania tego języka w Polsce, gdzie cieszy się on stałą popularnością, dzięki trwającym aż od średniowiecza relacjom między oboma krajami (Jamrozik 2014). Obecnie, jak dowodzą analizy włoskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych, stale rośnie udział włoskich firm w polskiej gospodarce, a polskich we Włoszech, co oczywiście pozytywnie wpływa na popularyzację języka włoskiego w Polsce i konieczność opracowania odpowiedniej oferty dydaktycznej. Niemniej należy tu dodać, że głównie uczą się tego języka studenci szkół wyższych i osoby dorosłe, co potwierdzają dane GUS-u z 2016 r., według których tylko 0,5% uczniów uczęszcza na zajęcia języka włoskiego w polskich szkołach.

Rozdział szósty kończy się przedstawieniem polskich studiów italianistycznych, ich historii, począwszy od XIX wieku, zasięgu oraz rozwoju. Opisane tutaj

zostały wszystkie działające obecnie jednostki uniwersyteckie o kierunku filologia włoska i lingwistyka stosowana proponujące studia w zakresie języka włoskiego. Programy sformułowane przez te jednostki posłużyły do analizy treści nauczania pod kątem zintegrowanego rozwoju kompetencji i metodologii nauczania zaprezentowanej w ostatniej, trzeciej części niniejszej monografii.

Głównym celem pracy jest jednak opracowanie modelu uczenia języka włoskiego w szkole wyższej obejmującego zakładany rozwój kompetencji stanowiący szkielet procesu uczenia oraz proponowane działania dydaktyczne służące do realizacji tych założeń. Wyniki analizy programów nauczania zilustrowano i podsumowano w rozdziale siódmym.

CZEŚĆ III

*Analiza sylabusów
kursów języka włoskiego*

7. Cele i pytania badawcze

Po zapoznaniu się z wybranymi zagadnieniami z zakresu glottodydaktyki, z jednej strony o charakterze uniwersalnym, takimi jak: metodologia nauczania języka drugiego/obcego, proces przyswajania, uwarunkowania wewnętrzne osób uczących się, a z drugiej dotyczącymi bezpośrednio tematu tej monografii odnośnie do językowej polityki europejskiej, problematyki szkolnictwa wyższego, procesu planowania dydaktycznego i kontekstów nauczania języka włoskiego – w poniższej części nasza uwaga skupi się na omówieniu definicji kluczowych pojęć i metodologii badawczej. Słuszne wydaje się założenie, że kształcenie językowe w edukacji akademickiej powinno rozwijać w sposób zintegrowany wszystkie kompetencje w języku obcym, szczególnie jeśli bierze się pod uwagę fakt, że znajomość języków ułatwia absolwentom szkół wyższych poruszanie się w dzisiejszym zglobalizowanym świecie, a szczególnie na rynku pracy. Nie chodzi tu o rozwijanie poszczególnych sprawności w ramach kursów w zakresie języków specjalistycznych czy też nauczania językowo-przedmiotowego, co zresztą wdraża się w uczelniach wyższych już od wielu lat, lecz o nadanie glottodydaktyce akademickiej takiego kierunku, aby młodzi ludzie byli przygotowani do wyzwań komunikacyjnych stojących przed nimi. Innymi słowy, metodologia nauczania językowego oraz treści nauczania oferowane zarówno przez jednostki filologiczne, jak i lektoraty powinny wspierać ogólny rozwój kompetencyjny studenta w języku docelowym przy uwzględnieniu realiów dzisiejszego świata.

Celem niniejszego badania jest opracowanie modelu uczenia języków obcych na poziomie akademickim oraz weryfikacja poziomu realizacji jego poszczególnych komponentów na podstawie analizy programów nauczania obowiązujących zarówno na kierunku filologia włoska, jak i lektoratach z języka włoskiego. Model obejmuje trzy komponenty, które decydują o kształcie procesu nauczania:

1. formę organizacji zajęć,
2. zintegrowany rozwój kompetencji,
3. metodologię nauczania.

Kryteria te, w naszym ujęciu, stanowią cechy procesu planowania dydaktycznego wpływające na charakter całej metodologii nauczania, tj. forma organizacji zajęć decyduje o wyborze stosowanych działań dydaktycznych, które z kolei powinny współgrać z zakładanymi celami i efektami kształcenia.

Badanie ma wykazać, w jaki sposób organizowane są kursy języka włoskiego, które dokładnie kompetencje stanowią cel kształcenia w nauczaniu języka włoskiego i przy pomocy których działań dydaktycznych cele te są realizowane. Podstawowe pytanie jednak brzmi, czy w dokumentach programowych, jakimi są sylabusy, zakłada się zintegrowany, równomierny rozwój kompetencji studentów lub też czy pewne kompetencje przeważają nad pozostałymi.

Poprzez pytania badawcze postaramy się dowiedzieć, na co w nauczaniu języka włoskiego kładzie się nacisk, a co się pomija, które kompetencje przeważają, a których się nie uwzględnia w formalnym opisie przedmiotu. Dzięki tego rodzaju badaniu uzyskamy odpowiedź na pytanie, czy rozwój kompetencyjny przebiega w sposób zintegrowany, czy też pewne aspekty posługiwania się tym językiem pozostają zaniedbane i należałoby wprowadzić tutaj odpowiednie modyfikacje, zmierzając do większej integracji kompetencji osób uczących się.

Pierwszy punkt analizy zmierza do określenia najczęściej występujących form organizacyjnych zajęć, czyli dowiedzenia się, w jaki sposób organizowane są kursy języka włoskiego: w klasie, w formie kursu wyłącznie e-learningowego, czy też w postaci mieszanej łączącej tradycyjne zajęcia w klasie i zajęcia prowadzone przy pomocy platformy edukacyjnej. Obecnie, biorąc pod uwagę zarówno zachodzące zmiany w systemie edukacji, jak i konieczność rozpoczynania pracy zawodowej przez studentów już w czasie studiów, należy się zastanowić, jak skutecznie rozwijać ich kompetencje w języku docelowym, które rozwiązania edukacyjne okażą się efektywne. Naszym celem nie jest tutaj wskazanie lepszych czy gorszych form, ale ogólne sprawdzenie, które z nich przeważają w językowym kształceniu akademickim. Dla wszystkich programów zostanie podany sposób organizacji zajęć: tradycyjny, kurs e-learningowy lub kurs mieszany *blended-learning*.

Co się tyczy drugiego punktu, to w tej pracy przyjmujemy za punkt wyjścia definicję zintegrowanego rozwoju kompetencji opartą na czterech głównych obszarach – kontinuuach wiedzy i umiejętności w zakresie posługiwania się językiem w najważniejszych sferach użyć. Propozycja zintegrowanego rozwoju kompetencji została opracowana na podstawie przyjętych w glottodydaktyce definicji kompetencji komunikacyjnej, językowo-komunikacyjnej i interkulturowej, które przedstawiono w rozdziale trzecim niniejszej pracy. Opiera się ona na czterech obszarach składowych: kompetencjach językowych, społeczno-kulturowych, organizacyjnych i osobowościowych. Kompetencje językowe obejmują najczęściej pojawiające się zagadnienia językowe na danym poziomie biegłości. Kompetencje społeczno-kulturowe odnoszą się do wiedzy i umiejętności społecznych i kulturowych, czyli zachowań językowych i pozajęzykowych odpowiednich do kontekstu sytuacyjnego, wyboru rejestru formalnego/nieformalnego, konwencji grzecznościowych, kompetencji interkulturowych, czyli wiedzy i umiejętności polegających na rozumieniu relacji zachodzących między kulturą rodzimą a kulturą języka docelowego oraz na świadomości istnienia różnic i podobieństw między nimi. Dzięki tego rodzaju wrażliwości osoba ucząca się języka postrzega różne kultury w szerszym kontekście kulturowym, nie stawiając żadnej z nich wyżej i starając się unikać stereotypów myślowych. Natomiast pojęciem kompetencji organizacyjnych określa się użycia związane z pragmatyczną sferą języka oraz zasadami komponowania określonych gatunków tekstów i dyskursu. Wymienione w programach gatunki będą traktowane jako punkt odniesienia dla analizy kierunków rozwoju kompetencyjnego. Ostatni

obszar to kompetencje osobowościowe, które zawierają w sobie z jednej strony strategię uczenia się i komunikacji, z drugiej postawy towarzyszące nauce i komunikacji w języku docelowym.

Pojęcie kompetencji odnosimy także do pojęcia „efekty kształcenia” (*learning outcomes*), które wykorzystuje się w systemie edukacji wyższej już od początku Procesu Bolońskiego rozpoczętego w 1999 roku.

W celu ustalenia, rozwój których kompetencji zakłada się w dokumentach programowych, poddamy dokładnej analizie treści wymienione zarówno w celach nauczania, opisie przedmiotu, jak i właśnie w zakładanych efektach kształcenia, a następnie przypiszemy uzyskane dane do odpowiednich obszarów rozwoju kompetencyjnego.

Drugie pytanie badawcze, które zadajemy w niniejszej monografii, brzmi, czy rzeczywiście programy nauczania języków w uczelni wyższej zapewniają zintegrowany rozwój kompetencji studentów? Jeśli nie, to czy wskazane są w nich poszczególne kompetencje i które kompetencje wymienia się najczęściej?

W trzecim punkcie dotyczącym względów pedagogicznych, zgodnie z koncepcją Kumaravadivelu (2006) i Sterna (1992), zostaną wyodrębnione i określone działania dydaktyczne stosowane w nauczaniu języka włoskiego, które można porównać do *practical action* w ujęciu Sterna (1992: 277), czyli praktycznych rozwiązań na poziomie proceduralnym. Jednym z głównych celów będzie wyodrębnienie najczęściej stosowanych działań. Z jednej strony ich opis umożliwi zaobserwowanie tendencji dominujących, powtarzalnych, preferowanych przez osoby odpowiedzialne za planowanie cyklu dydaktycznego. Z drugiej – pozwoli na wskazanie ewentualnych luk metodologicznych, tj. rozwiązań metodologicznych proponowanych przez współczesną glottodydaktykę, do których nie odwołują się twórcy programów nauczania.

Przeprowadzenie tego rodzaju diagnozy umożliwi zaobserwowanie przebiegu kształcenia językowego ze względu na najczęściej stosowane działania dydaktyczne. Szczególna uwaga zostanie zwrócona na relacje pomiędzy zastosowanymi działaniami a rozwojem poszczególnych kompetencji u studentów.

Pytanie badawcze, które postawimy odnośnie do tego punktu, jest następujące: które działania dydaktyczne stosowane są obecnie w kształceniu językowym w uczelni wyższej?

Niniejsze badanie ma charakter jakościowy i ilościowy, ale przede wszystkim diagnostyczny. Korpus badawczy składa się z wyselekcjonowanych sylabusów nauczania języka włoskiego stosowanych w polskich szkołach wyższych, w których naucza się języka włoskiego zarówno na kierunku filologia włoska lub lingwistyka stosowana, jak i na lektoratach prowadzonych przez wydziały lingwistyczne lub uniwersyteckie szkoły i centra językowe. Jego głównym zamierzeniem jest wskazanie, w jaki sposób rozwijane są kompetencje językowo-komunikacyjne u studentów. Spróbujemy także odpowiedzieć na dodatkowe pytania o to, jakie są mocne

i słabe strony programów nauczania oraz jaki powinien być kierunek ewentualnych zmian. Język włoski stanowi tu jedynie przykład, ponieważ pewne funkcjonujące zasady tworzenia dokumentów programowych mają charakter uniwersalny i stosuje się je w przypadku innych języków.

Po zbadaniu i ocenie wszystkich powyższych punktów, dowiemy się:

- w jaki sposób organizowane są kursy języka włoskiego,
- czy programy kształcenia uwzględniają zintegrowany rozwój wszystkich kompetencji,
- które działania dydaktyczne są stosowane najczęściej,
- jakie są mocne i słabe strony programów nauczania języka włoskiego oraz w jaki sposób można je ulepszyć.

7.1. Metodologia badawcza: założenia, definicje i kryteria

Przyjęta w niniejszej pracy metodologia badawcza opiera się na analizie opisowej dokumentów programowych, jakimi są sylabusy, dotyczących kursów praktycznej nauki języka włoskiego oraz lektoratów z języka włoskiego. Badanie ma charakter diagnostyczny, poprzeczny, jakościowo-ilościowy (Komorowska 1982, Wilczyńska/ Michońska-Stadnik 2010).

Założenia teoretyczne badania sięgają do założeń podejścia badawczo-konstruktywistycznego (Lo Presti i in. 2017: 58) polegającego na budowaniu wiedzy, uogólnionej teorii na podstawie dostępnych danych uzyskanych z dokumentów programowych, które posłużą do skonstruowania wiedzy na temat rzeczywistych cech sylabusów w odniesieniu do opracowanego modelu uczenia. Wyniki ukażą to, co naprawdę planuje się zrealizować w kontekście danego kursu języka włoskiego. Nasz model ma tutaj charakter orientacyjny, służy jako narzędzie badawcze, które pomoże uzyskać dane na temat rozwoju poszczególnych kompetencji i metodologii nauczania. Niemniej model ten stanowi m.in. propozycję redefinicji pojęcia kompetencji językowo-komunikacyjnej, której zintegrowany rozwój odpowiada dzisiejszej płynnej rzeczywistości, kiedy to sama znajomość języka nie wystarcza, by móc właściwie poruszać się w wielowymiarowym, zglobalizowanym kulturowo i ekonomicznie świecie wymagającym od osób uczących się posiadania odpowiednich instrumentów językowych, społeczno-kulturowych i osobowościowych.

Przyjęty tu model opracowany na podstawie stosownej literatury i propozycji definicji kompetencji językowo-komunikacyjnej przedstawionej w ESOKJ (2003) stanowi punkt odniesienia dla analizy treści zawartych w sylabusach kursów języka włoskiego o charakterze ogólnym bez żadnego ukierunkowania specjalnościowego.

Do celów badawczych zostały wyselekcjonowane sylabusy z 10 największych polskich uniwersytetów ze względu na liczbę studentów według raportu GUS opublikowanego w 2017 roku *Szkoły wyższe i ich finanse*.

Tabela 10. Lista największych polskich uczelni według liczby studentów (łącznie z cudzoziemcami)

lp	Nazwa uczelni	Liczba studentów	Udział w ogólnej liczbie studentów
1.	Uniwersytet Warszawski	44 622	3,3%
2.	Uniwersytet Jagielloński	40 905	3,0%
3.	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	37 847	2,8%
4.	Politechnika Wrocławska	34 043	2,5%
5.	Uniwersytet Łódzki	32 617	2,4%
6.	Politechnika Warszawska	32 174	2,4%
7.	Akademia Górniczo-Hutnicza im. S. Staszica w Krakowie	28 653	2,1%
8.	Uniwersytet Gdański	26 305	2,0%
9.	Uniwersytet Wrocławski	26 014	1,9%
10.	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	24 469	1,8%
11.	Uniwersytet Śląski w Katowicach	23 133	1,7%
12.	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	22 605	1,7%
13.	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	21 497	1,6%
14.	Politechnika Śląska w Gliwicach	21 366	1,6%
15.	Politechnika Gdańska	21 241	1,6%
16.	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	21 058	1,6%
...			
23.	+ Uniwersytet Szczeciński	14 081	1,04%

Źródło: GUS 2017: 25.

W badaniu uwzględniono wyłącznie uniwersytety, które w powyższej tabeli zaznaczono ciemniejszym odcieniem, odrzucone natomiast zostały inne uczelnie wyższe o profilu kierunkowym, jak na przykład politechniki, by uniknąć ewentualnych niejasności co do sposobu tworzenia korpusu dokumentów poddanego analizie. Ponieważ studia italianistyczne oferowane są dodatkowo wyłącznie przez Uniwersytet Szczeciński, który nie znalazł się w pierwszej dziesiątce największych uniwersytetów, do badania zakwalifikowano również sylabusy z tej uczelni, szczególnie w zakresie Praktycznej Nauki Języka Włoskiego zorganizowanej przez tamtejszą Katedrę Italianistyki. Dzięki temu analiza treści sylabusów PNJW objęła wszystkie jednostki

o profilu italianistycznym, ale w przypadku lektoratów tylko te proponowane przez 10 największych uniwersytetów. Należy też dodać, że lektorat z języka włoskiego od poziomu B1 nie jest prowadzony we wszystkich wskazanych tu uczelniach; obserwuje się tu znaczną przewagę kursów na poziomie A1–A2. Dokładną analizą cech uzyskanych dokumentów programowych przedstawiono w podpunkcie 7.1.6.

Zebrany korpus został podzielony według dwóch zmiennych niezależnych: sylabusy o profilu językowo-filologicznym i sylabusy lektoratów ogólnouniwersyteckich oraz sylabusy na poziomie biegłości A2/B1 i B2/C1. Wszystkie sylabusy zajęć odnoszą się wyłącznie do praktycznej nauki języka o charakterze ogólnym bez uwzględniania celów specyficznych, np. dotyczących języków specjalistycznych lub analiz literackich.

Głównym zamierzeniem jest porównanie otrzymanych wyników w tych dwóch kategoriach pod kątem zarówno zakładanego rozwoju kompetencji, jak i przyjętej metodologii nauczania. Zwrócimy szczególną uwagę na treści programowe wskazujące na te kompetencje, które planuje się kształtować u studentów oraz na działania dydaktyczne, które stosuje się w procesie nauczania właśnie w tym celu. Zakładamy, że w sylabusach kursów cele, czyli to, co student powinien wiedzieć i potrafić (wiedza i umiejętności), realizuje się przy pomocy określonego zestawu narzędzi metodologicznych. Tym samym, jeśli planuje się zintegrowany rozwój kompetencji, to tego rodzaju zestaw powinien być odpowiednio zdywersyfikowany, tak aby studenci mieli możliwość nabycia po pierwsze kompetencji językowych, np. przy pomocy ćwiczeń i działań ukierunkowanych na język, po drugie kompetencji społeczno-kulturowych, np. przy pomocy działań eksploracyjnych lub etnograficznych, po trzecie – organizacyjnych przy pomocy analizy tekstu, zadań tłumaczeniowych, prezentacji itd. (Byram/ Fleming 1998, Roberts i in. 2001, Bandura 2009, Maciejewska-Stępień 2016). Istotne w tym punkcie wydaje się sprawdzenie, czy stosowane w czasie kursów działania dydaktyczne pozostają zgodne z zakładanym jednocześnie rozwojem kompetencyjnym, czy też, przeciwnie, planuje się budowanie wszechstronnego zakresu wiedzy i umiejętności, gdy tymczasem metodologia nauczania opiera się głównie na ćwiczeniach i nieskomplikowanych zadaniach językowych. Oczywiście tego rodzaju badanie wykazuje pewne ograniczenia wynikające z faktu, że uwzględnia ono wyłącznie treści zawarte w dokumentach programowych, a nie rzeczywistą obserwację przebiegu zajęć lub ewaluację nabytych przez studentów kompetencji dokonaną przy użyciu zestawu narzędzi empirycznych. W tym przypadku pod uwagę wzięto tylko proces planowania określonego cyklu nauczania, tj. to, co zamierza się osiągnąć, stosując konkretne rozwiązania metodologiczne, a to, co naprawdę dzieje się w kontekście klasy i to, co rzeczywiście studenci wiedzą i potrafią, zostaje pominięte. Tym samym ta analiza opisowo-diagnostyczna zawęża się do poziomu planowania, nie poruszając kwestii proceduralnych. Niemniej jej wyniki pozwolą na uchwycenie określonych cech sylabusów dotyczących nauczania języka włoskiego funkcjonujących

w polskich uczelniach. Należy pamiętać, że są to dokumenty, z którymi zapoznają się przede wszystkim studenci i inni wykładowcy, dlatego też ich treść powinna być ujęta w sposób precyzyjny i przejrzysty. W czasie trwania kursu dzięki uporządkowanemu przedstawieniu zagadnień uczestnicy kursu mają możliwość poznania zakresu materiału, jakiego rodzaju kompetencje będą kształcone i jakie działania dydaktyczne stosowane. Są świadomi również stawianych im wymagań wstępnych, sposobów organizacji zajęć i ewaluacji ich osiągnięć. Sylabus można porównać do wizytówki danego kursu i wykładowcy, który może zachęcić lub, przeciwnie, zniechęcić do uczęszczania na zajęcia. Stąd też ukazanie przeważających tendencji oraz mocnych i słabych punktów przyczyni się z pewnością do zwiększenia świadomości osób odpowiedzialnych za proces planowania dydaktyki języków obcych na temat konieczności dokładnego formułowania celów w zakresie rozwoju zakładanych kompetencji, metodologii nauczania i innych punktów zawartych w tych dokumentach. Kolejnym istotnym zamierzeniem jest też opracowanie i promocja modelu uczenia opartego na zintegrowanym rozwoju kompetencyjnym w nauczaniu języków obcych, który umożliwiłby, szczególnie od pewnego poziomu zaawansowania, zbilansowane kształcenie wszystkich jego komponentów.

Badanie obejmie sylabusy kursów, począwszy od poziomu A2, z tego względu, że nauczanie początkowe na poziomie A1 koncentruje się przeważnie, choć nie tylko, na zagadnieniach językowych i funkcjonalnych pozwalających na jak najszybszą interakcję w danym języku. W tej pracy zamierzamy zobrazować ten wycinek rzeczywistości dydaktycznej, który oferuje więcej możliwości w planowaniu procesu nauczania. Zakładamy, że studentom wykazującym już określony poziom kompetencji można zaproponować o wiele szerszy repertuar treści i narzędzi metodologicznych ukierunkowanych na dalszy rozwój wiedzy i umiejętności. Niewątpliwie analiza sylabusów nauczania języków już od poziomu A1 byłaby niezwykle interesująca i mogłaby ukazać, w jaki sposób najczęściej rozpoczyna się naukę danego języka, jednakże mając na uwadze główny problem badawczy dotyczący zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego, zakładamy, że z reguły na tym etapie obraz tego rodzaju rozwoju ulega zafałszowaniu, ponieważ często kładzie się tu wyraźny akcent na kompetencje językowe (Wilkins 1976, Ellis 1985, Ciliberti 1994, Balboni 2012).

Analiza sylabusów pozwoli zaobserwować tendencje dominujące, mocne i słabe strony oraz błędy lub pewne niedociągnięcia w procesie planowania dydaktyki języka włoskiego. Jej wyniki ukazują, na które kompetencje kładzie się przeważnie nacisk w dokumentach programowych i które działania dydaktyczne są najczęściej stosowane. Wnioski końcowe posłużą do wskazania również ewentualnych modyfikacji treści, tak aby proces planowania uwzględniał zarówno zintegrowany rozwój kompetencji studentów, jak i działania dydaktyczne, które go odpowiednio wspierają.

W kolejnym podpunkcie przedstawimy pokrótce przegląd wybranych badań dotyczących z jednej strony rozwoju kompetencyjnego, z drugiej analiz dokumentów programowych, które stanowiły punkt wyjścia do opracowania celów i kryteriów

badawczych. W ostatniej części sformułowane zostały definicje najważniejszych terminów oraz definicja zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego, którego komponenty stanowią główne kryterium analityczne.

7.1.1. Przegląd wybranych badań: kompetencja komunikacyjna

Badania nad rozwojem kompetencji komunikacyjnej przeprowadzono przede wszystkim w dobie dominacji podejścia komunikacyjnego w odniesieniu do skuteczności stosowanych rozwiązań dydaktycznych w rozwoju tejże kompetencji u osób uczących się. Opierały się one głównie na weryfikacji zakresu kompetencji u osób uczących się przed wprowadzeniem zmiennej – czyli pretestach – i po jej zastosowaniu – czyli posttestach (Komorowska 1982).

W latach 70. XX wieku S. Savignon (1972) dokonała analizy podstawowych umiejętności komunikacyjnych i gramatycznych trzech grup studentów amerykańskiego college'u uczonych metodą audiolingwalną, przy czym jedna z grup uczęszczała na dodatkowe jednogodzinne zajęcia zorientowane wyłącznie na zadania komunikacyjne, druga na dodatkowe zajęcia kulturowe, a trzecia na zajęcia *stricte* językowo-gramatyczne. Po przeprowadzeniu testów końcowych okazało się, że najlepsze wyniki w zakresie kompetencji komunikacyjnej uzyskała właśnie grupa pierwsza, niemniej najbardziej poprawnych odpowiedzi pod względem gramatycznym udzieliła grupa trzecia.

Wyniki dowiodły, że tylko odpowiedni nacisk na rozwój poszczególnych kompetencji może zapewnić ich prawidłowy rozwój u osób uczących się, które często nie są w stanie samodzielnie zaobserwować pewnych użyć językowych i na ich podstawie wyciągnąć stosownych wniosków, przez co utrwalają się tendencje do popełniania tych samych błędów również w dalszym etapie nauki. Według Savignon gramatyczna poprawność zależy od właściwej metodologii nauczania ukierunkowanej właśnie na ten cel. Stosując podejście komunikacyjne, nierzadko uwypukla się funkcjonalny wymiar języka, a zaniedbuje się m.in. kompetencje gramatyczne, które ze swej strony gwarantują prawidłowe posługiwanie się językiem pod kątem formalnym. Stąd też pomimo dalszego procesu nauczania interjęzyk osób uczących się pozostaje cały czas na podobnym poziomie, odpowiadając wymogom komunikacyjnym w kontekście klasy, lecz będąc niewystarczającym dla potrzeb rzeczywistej komunikacji (Canale/ Swain 1980). Hipoteza Savignon świadczy o konieczności takiego planowania działań dydaktycznych, które zapewniłyby osobom uczącym się możliwość zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego, i nie chodzi tutaj o skuteczność tych działań, ale o uwzględnienie wszystkich komponentów kompetencji językowo-komunikacyjnej.

Niemniej badanie przeprowadzone przez Palmera (1978) nie potwierdziło założeń Savignon. Palmer poddał analizie wyniki uzyskane przez dwie grupy uczących

się języka angielskiego. W pierwszej grupie nacisk został położony wyłącznie na zadania komunikacyjne, w drugiej natomiast proces nauczania przebiegał standardowo, lecz ze szczególnym uwzględnieniem aspektów gramatycznych. W teście końcowym poświęconym właśnie zagadnieniom gramatycznym pierwsza grupa uzyskiwała gorsze wyniki jedynie w części dotyczącej poprawnej wymowy, w pozostałych testach gramatycznych i komunikacyjnych wyniki obu grup okazały się zbliżone.

Bardzo interesujące wydają się również badania odnoszące się do kompetencji pragmatycznej i społeczno-kulturowej, które wykazały, że szczególnie na zaawansowanych poziomach biegłości językowej kulturowe „błędy” mogą spowodować zakłócenia w komunikacji z innymi, zwłaszcza rodzimymi użytkownikami języka. G. Kasper i K. Rose (2002) dowiedli, że tego rodzaju potknięcia mniej wybaczają się osobie dobrze znającej język niż osobie na niższym poziomie zaawansowania, ponieważ nieodpowiednie zachowanie językowe tej pierwszej przypisuje się nie nieznamomości lub nieświadomości obowiązujących w danym społeczeństwie konwencji i norm, lecz jej niegrzecznej, wręcz aroganckiej postawie. Co więcej, różnego rodzaju badania uwidocznily konieczność uwypuklenia szczególnie kompetencji pragmatycznej w formalnym procesie nauczania, z tego względu, że często w rzeczywistej komunikacji osoby uczące się nie otrzymują odpowiedniej informacji zwrotnej, jeśli popełnią pragmatyczny błąd (Kasper/ Rose 2002). Schmidt (1993) podkreśla, że sam kontakt z językiem nie wystarcza do wykształcenia się wiedzy i umiejętności pragmatycznych: osoba ucząca się nie jest w stanie zauważyć pewnych funkcji języka i czynników kontekstualnych nawet po latach przebywania w danym środowisku. Również Bardovi-Harlig postuluje konieczność bezpośredniego nauczania pragmatyki, ponieważ w przypadku braku tego rodzaju instrukcji wypowiedzi osób uczących się znacząco odbiegają od wypowiedzi rodzimych użytkowników języka (2001). Badania, w których porównywano rozwój kompetencji pragmatycznej u osób, które otrzymały odpowiednie informacje w trakcie procesu nauczania i u osób, które przebywały w rzeczywistości danego języka, nie otrzymując stosownych informacji, wykazały, że wyniki tych pierwszych były znacznie lepsze niż drugiej grupy (Olshtain, Cohen 1990, Bardovi-Harlig 2001). Z tego wynika, że należy w sposób eksplicytny naświetlić pragmatyczne i społeczno-kulturowe aspekty użycia języka w programach kształcenia językowego, by osoby uczące się otrzymały narzędzia niezbędne do interpretacji i tworzenia wypowiedzi zgodnie z obowiązującymi w danej społeczności regułami i konwencją kulturową.

Dokładniejszej analizy całościowego rozwoju kompetencji komunikacyjnej dostarcza M. Swain (1978), która analizuje rozwój kompetencji komunikacyjnej u uczniów uczęszczających do szkół dwujęzycznych – zanurzonych w rzeczywistości drugiego języka, stwierdzając, że najlepiej rozwijają się w przypadku tej metodologii nauczania kompetencje językowe na niekorzyść kompetencji

pragmatycznych i społeczno-kulturowych. Te ostatnie z powodu niewystarczającego kontaktu z rzeczywistością kulturową, w tym np. z językiem nieformalnym, wydają się niedostatecznie wykształcone. Badania ukazały, że programy immersji językowej muszą być wzbogacone o ogólną praktyczną naukę języka uwzględniającą różnego rodzaju konteksty użycia językowych.

Inni badacze dowiedli, że kompetencja językowo-gramatyczna wykształca się lepiej, kiedy już od samego początku procesu nauczania wiąże się ją z potrzebami komunikacyjnymi osób uczących się. Oznacza to, że zagadnienia gramatyczne winny być przedstawiane jako środki służące do realizacji konkretnych celów komunikacyjnych (Belasco 1965, Oller/ Obrecht 1969, Swain 2011).

W Polsce badania nad rozwojem kompetencji komunikacyjnej u osób uczących się usytuowano m.in. na gruncie podejścia zadaniowego lub CLIL. Odnośnie do pierwszego punktu warto wspomnieć tutaj o badaniu Janowskiej (2011), która podała analizie skuteczność metodologii zadaniowej zastosowanej w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Badanie wykazało, że wprowadzony dodatkowo do zwyczajowego cyklu zajęć językowych moduł prowadzony zgodnie z wymogami tego rodzaju podejścia przyczynił się do ogólnego zwiększenia efektywności całego procesu nauczania, poprawy jakości i unowocześnienia zajęć z punktu widzenia studentów. Zadania wymagały od uczestników kursów wykazania się większą kreatywnością, częstszego zabierania głosu i tworzenia własnych wypowiedzi, co spowodowało wzrost motywacji do nauki.

W przypadku CLIL badanie przeprowadzone przez Majewską (2013, 2014), gdzie badaną grupę stanowili uczniowie ogólnokształcącego liceum dwujęzycznego z językiem hiszpańskim, dowiodło, że nacisk na rozwój kompetencji dyskursywnej w trakcie roku szkolnego spowodował znaczny choć nierównomierny postęp u wszystkich uczniów. Zdaniem Majewskiej wpływ na rozwój tej kompetencji z pewnością miało ukierunkowanie działań dydaktycznych na ten cel, niemniej zaobserwowano tu także działanie szeregu innych czynników, takich jak po stronie metodologii badawczej: rodzaj wybranych zadań, czas poświęcony na ćwiczenie danego gatunku dyskursu, a po stronie uczniów: autonomia, zdolność do autorefleksji, stosunek do zadań i otwartość na nowe wyzwania.

Warto też wspomnieć o badaniach ukierunkowanych na rozwój kompetencji komunikacyjnej przy wprowadzeniu dodatkowych czynników, jak np. systematyczne pisanie polegające nawet na zwykłym przepisywaniu, które w ostatnich latach odsunięto na boczny tor edukacji językowej, skupiając się głównie na sprawności mówienia. Tymczasem dzięki skoncentrowaniu działań dydaktycznych właśnie na tej sprawności możliwy staje się ogólny rozwój ogólnych kompetencji językowych, w tym sprawności rozumienia. Obserwuje się znaczny przyrost kompetencji gramatycznych i leksykalnych u uczniów i studentów, którzy regularnie wykonują zadania w zakresie pisania określonych form tekstów (Dębski 1996, Pado 1999, Loranc-Paszyk 2009, Iluk 2013).

Rozwój kompetencji komunikacyjnej i jej elementów składowych stanowił temat analiz opisowych i badań empirycznych ugruntowanych zarówno na płaszczyźnie dydaktyki ogólnej, jak i w obrębie określonych języków u językoznawców i dydaktyków, takich jak W. Miodunka (1987, 2004), F. Grucza (1992), H. Komorowska (1993), K. Okoński (2008), J. Sujecka-Zajac (2011) oraz wielu innych, których prace przyczyniły się do znacznego rozwoju polskiej glottodydaktyki jak i metodologii nauczania ukierunkowanej na rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej.

Wraz z publikacją ESOKJ w 2003 roku ujednociono system ewaluacji osiągnięć osób uczących się, wprowadzając wspólną definicję kompetencji językowo-komunikacyjnej i jej komponentów oraz jednakowe kryteria oceny dla wszystkich języków. M. Barni (2008) podkreśla, że europejski dokument stanowił próbę konsolidacji istniejących teorii w obrębie trzech zagadnień: procesu uczenia się, procesu nauczania i oceny, przy czym szczególnie to ostatnie miało nabrać uniwersalnego i przejrzystego charakteru niezależnego od indywidualnych cech języków. Stąd też zdecydowano się na wprowadzenie sześciu dokładnie opisanych poziomów biegłości służących za podstawę do opracowywania programów nauczania, sylabusów, czy też testów i egzaminów językowych. Wszystkim treściom zawartym w ESOKJ przyświeca filozofia przejrzystości i uniwersalności, która wpisuje się w ogólnoeuropejską politykę promowania różnojęzyczności i różnokulturowości. Jej głównym zamierzeniem jest stworzenie formalnych narzędzi i parametrów umożliwiających skuteczną ewaluację wiedzy i umiejętności osób uczących się w obrębie różnych języków. Zdaniem Barni autorzy ESOKJ wierzyli, że tylko poprzez ujednoczenie systemu nauczania i oceniania możliwa stanie się współpraca pomiędzy interesariuszami w dziedzinie kształcenia językowego odnośnie do systemu certyfikacji, uznawalności dyplomów, kwalifikacji, procedur nauczania itd. (Barni 2008: 47).

Tym samym ewaluację poziomu kompetencji językowo-komunikacyjnej lub jej poszczególnych składników przeprowadza się najczęściej w odniesieniu do wskaźników biegłości opisanych w ESOKJ. Sama propozycja jej definicji wydaje się szczegółowa i precyzyjna, uwzględniająca najważniejsze obszary użycia języka od formy poprzez znaczenie poszczególnych elementów językowych aż po znaczenie kontekstualne. Rozwój kompetencyjny wiąże się z koniecznością takiego zaplanowania treści i działań dydaktycznych, by osoby uczące się miały szansę rozwijać wszystkie kompetencje składowe. Jak wynika z omówionych tu pokrótce wybranych badań, nacisk na dany zakres wiedzy i umiejętności przyczynia się zawsze do ich lepszego rozwoju, dlatego też nie należy zakładać, że uczący się sami zaobserwują określone cechy języka i wyciągną wnioski. Przeciwnie, wszystkie komponenty ogólnorozumianej kompetencji językowo-komunikacyjnej powinny być traktowane w nauczaniu eksplicitnie.

7.1.2. Badania nad programami nauczania

Badania dotyczące programów nauczania wykazują zazwyczaj charakter opisowy poprzeczny lub podłużny. W pierwszym przypadku analizuje się stan rzeczy istniejący w danym momencie, w drugim wymiar diachroniczny ukierunkowany na uchwycenie głównych tendencji i zachodzących w czasie zmian (Komorowska 1982, Wilczyńska/ Michońska-Stadnik 2010). Analiza dokumentów programowych, podobnie jak podręczników czy innych materiałów dydaktycznych, pozwala na uzyskanie wiedzy na temat systemu nauczania, istniejących schematów, korelacji, stawianych celów, a w połączeniu z badaniami empirycznymi ich rzeczywistej efektywności. Wiedzę tę z kolei wykorzystuje się do usprawnienia procesu nauczania, optymalizacji procedur i właściwego wyznaczenia celów. Jak podkreśla Komorowska, dokładna i wnikliwa obserwacja procesu nauczania w jego rzeczywistym wydaniu stanowi warunek konieczny do tego, by w ogóle zacząć ten proces ulepszać. Tymczasem bardzo często wprowadza się zmiany lub prowadzi badania nad rozwiązaniami innowacyjnymi bez rzeczowego opisu istniejącego stanu rzeczy, co nie prowadzi do poprawy dotychczasowej sytuacji. Zdaniem polskiej badaczki: „nieumiejętność zlokalizowania awarii w układzie glottodydaktycznym i niewiedza o tym, na czym owa awaria w istocie polega – nie daje żadnej gwarancji, iż wprowadzona do układu zmienna uzdrowi ten układ” (Komorowska 1982: 176).

Dzięki badaniom nad programami nauczania można uchwycić już na poziomie planowania te cechy, które wymagają udoskonalenia lub lepszego dostosowania do danego kontekstu dydaktycznego. Ponadto ich pogłębiona analiza umożliwi wskazywanie pewnych zależności lub nieprawidłowości, np. niedostosowanie metodologii nauczania do zakładanych celów lub niewłaściwe określenie zasad oceniania. Dokumenty programowe powstają często z jednej strony w oparciu o dominujące teorie glottodydaktyczne i wytyczne instytucji zwierzchnich, z drugiej w drodze subiektywnych decyzji ich autorów, dlatego też potrzebne jest ciągłe monitorowanie ich treści w celu wyeliminowania niedociągnięć i usprawniania procesu kształcenia. To pierwszy etap analizy istniejącego stanu rzeczy, która następnie przesuwana się w kierunku określonych kontekstów dydaktycznych, cech uczniów, metodologii, roli nauczyciela, różnego rodzaju relacji i zależności zachodzącymi pomiędzy uczestnikami układu glottodydaktycznego lub czynnikami oddziałującymi na niego. Analiza programów i obowiązujących podręczników jest niezbędnym narzędziem do tego, by zweryfikować założenia teoretyczne i propozycje proceduralne na poziomie całego systemu kształcenia językowego, który zależy bezpośrednio od polityki edukacyjnej, jej głównych tendencji oraz możliwości budżetowych.

Szczegółowej analizy programów nauczania pod kątem teoretycznym i diachronicznym dokonuje J. Yalden (1983), która wskazuje na najważniejsze etapy procesu kształtowania się tego rodzaju dokumentów zależnego od przyjętej w danym momencie teorii dydaktycznej. Badaczka porównuje ze sobą treści i kształt programów

tradycyjnych opartych na metodzie formalnej, programów syntetycznych, analitycznych, strukturalnych, sytuacyjnych i pojęciowych, które omówiliśmy w rozdziale piątym. Jednocześnie postuluje ich formułowanie według podejścia proporcjonalnego polegającego na zachowaniu równowagi między określonymi kompetencjami i dostosowaniu metodologii do konkretnego kontekstu i potrzeb osób uczących się. Propozycja ta wydaje się zbieżna z prezentowaną tutaj koncepcją zintegrowanego rozwoju: według niej należy odpowiednio balansować między komponentami językowymi – formalnymi a funkcjami komunikacyjnymi, które na bardziej zaawansowanych poziomach biegłości wzbogaca się o funkcje dyskursywne i retoryczne (Yalden 1983: 124).

Podstawy metodologiczne dla analizy dokumentów programowych zostały zilustrowane w niewielu pracach (Komorowska 1984, Yalden 1983, Posner 1974, 1992). Podkreśla się w nich przydatność tego rodzaju badań ze względu na możliwość uzyskania wielorakich danych dotyczących teorii leżących u podstaw planowania dydaktycznego, procedur nauczania, roli ucznia i nauczyciela. Wydaje się jednak, że zakres i liczba badań nad programami lub sylabusami nauczania, szczególnie w zakresie kształcenia językowego, wydaje się mocno ograniczona, co zaznaczają sami badacze zajmujący się tą dziedziną (Harrington/ Gabert-Quillen 2015). Badania nad programami nauczania odnoszą się przeważnie do sylabusów szkół wyższych (Bers i in. 1996, Cai/ Cirillo 2014, Griffith i in. 2014)⁶³ oraz ministerialnych programów nauczania szkół publicznych (Vargas-López i in. 2016). Warto wspomnieć tutaj o badaniu jakościowym przeprowadzonym przez S. Griffith i in. na temat nauczania etycznych postaw w szkołach wyższych. Uwzględniono w nim 53 sylabusy obowiązujące na studiach psychologicznych, w tym także te z zakresu studiów doktoranckich, poszczególne zmienne zostały odpowiednio zakodowane w postaci uogólnionych pojęć kluczowych, a następnie wyszukane w sylabusach, co umożliwiło wskazanie głównych tendencji i zależności w nauczaniu zagadnień kierunkowych i etycznych.

Interesującą analizę sylabusów z perspektywy studentów przeprowadziły C. Harrington i C. Gabert-Quillen (2015), które podzieliły sylabusy ze względu na ich długość i zawartość elementów graficznych. W badaniu wzięło udział 149 studentów, którzy po zapoznaniu się z przypadkowo przydzieloną im kategorią dokumentów, proszeni byli o wypełnienie ankiety na temat ich odbioru. Studenci najlepiej ocenili sylabusy długie i szczegółowo opracowane – 66%, a najgorzej krótkie i mało dokładne. Wyniki wykazały, że konieczne jest przestrzeganie zasad jakości i rzetelne formułowanie dokumentów programowych.

Dokładnej analizy struktury programu nauczania dostarcza w swoich pracach amerykański badacz G. Posner, który podkreśla potrzebę zachowania odpowiednich proporcji i relacji jakościowych między poszczególnymi jego elementami.

⁶³ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/au.3650080602> (dostęp: 8.05.2018).

Ogólnym celem dokumentu jest uogólnienie treści i efektów nauczania, jakie zamierza się osiągnąć po zakończeniu danego cyklu dydaktycznego. Może być ono określone na poziomie makro i mikro zależnie od przyjętej perspektywy: pierwszy poziom może odnosić się do całości instytucjonalnej oferty edukacyjnej, programu nauczania, cyklu zajęć lub przedmiotu, mikro obejmuje natomiast pojedyncze elementy: treści pojedynczych lekcji, podręczniki i cele krótkoterminowe. Strukturę programów i sylabusów należy rozpatrywać pod kątem dwóch wymiarów: wspólności (*commonality*), która stanowi pewne kontinuum cech od najbardziej wspólnych dla określonych programów do tych najbardziej niezależnych, indywidualnych oraz czasowości (*temporality*) oznaczającej tymczasową jakość związków pomiędzy poszczególnymi ich elementami. Wynika z tego, że treści prezentowane w dokumentach programowych muszą być regularnie uaktualniane, tak aby proces nauczania odpowiadał wymogom zmieniającej się rzeczywistości. Ich monitoring pozwala na dostrzeżenie momentów, kiedy modyfikacja programu całościowa lub częściowa staje się koniecznością (Anderson 1971, Posner 1974).

Po dokonaniu analizy różnych struktur programów i sylabusów Posner proponuje własny model oparty na pięciu kategoriach warunkujących specyfikę treści programowych: (1) odniesienie do świata, czyli realnych związków i zjawisk obserwowalnych w rzeczywistym świecie, (2) odniesienie do pojęć – tj. do zakresu wiedzy pojęciowej, jaką uczeń lub student ma za zadanie przyswoić; ważne jest aby program przedstawiał pojęcia w sposób uporządkowany i w odpowiedniej kolejności zgodnie z możliwościami organizacyjnymi, (3) odniesienie do badań – w jaki sposób powstaje wiedza, (4) odniesienie do teorii nauczania/uczenia się – metodologia nauczania bazująca na właściwie dobranych teoriach pedagogicznych oraz (5) odniesienie do sposobów wykorzystania treści programowych po zakończeniu cyklu dydaktycznego (Posner 1974: 5–6)⁶⁴.

Na gruncie polskim dominują badania o charakterze diachronicznym obrazujące zmiany zachodzące w polskim systemie edukacji w różnych momentach historycznych. Warto tutaj wspomnieć o dokładnej metaanalizie dokonanej przez M. Cieślę (1974), który, przybliżając dzieje nauczania języków obcych w Polsce, dokładnie omówił programy edukacji językowej obowiązujące w szkołach publicznych, zakonnych i uniwersytetach m.in. w okresie zaborów i w dwudziestoleciu międzywojennym. Ten historyczny przegląd najważniejszych programów pozwala uchwycić główne kierunki zmian zachodzące w polskich szkołach, wpływ ogólnoeuropejskich tendencji, zakres nauczanych języków, stosowane podręczniki, go dziny nauki, lektury i ewentualne egzaminy.

Skrupulatna analiza polskich ministerialnych programów nauczania języków obcych obowiązujących w okresie międzywojennym została przeprowadzona przez K. Iwan (1972). Badaczka skoncentrowała uwagę na treściach programowych,

⁶⁴ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED089432.pdf> (dostęp: 9.05.2018).

nauczanych językach, godzinach, lekturach i metodologii nauczania, dowodząc, że już w ówczesnej epoce istotne były kwestie kulturowe: nauce języka już na poziomie gimnazjum towarzyszyły odpowiednio dobrane lektury tekstów literackich podkreślające humanistyczne wartości. Powszechnie uważano, że znajomość języków wiązała się ze znajomością utworów wybitnych przedstawicieli literatury i nauki oraz rzeczywistości kulturowej danego języka (Iwan 1972, Cieśla 1974).

Istotnej z perspektywy glottodydaktycznej analizy dokonuje H. Komorowska (1984) w odniesieniu do treści programów nauczania języków obcych o charakterze uniwersalnym stanowiących podstawę do opracowywania dalszych instytucjonalnych programów i sylabusów. Jednocześnie polska badaczka wskazuje na konieczność odpowiedniego określenia kryteriów klasyfikacyjnych umożliwiających wyodrębnienie w programach cech wspólnych i różniących. Zebrana dokumentacja winna być zawsze uporządkowana pod kątem typu instytucji oświatowej, charakterystyki użytkowników lub odbiorców programów i ich cech konstrukcyjnych. Po wstępnym omówieniu typologii dokumentów programowych, Komorowska przechodzi do omówienia poszczególnych przykładów zastosowania określonych konstrukcji programowych w praktyce. W tej części uwzględnia: program pojęciowy Wilkinsa, programy progowe *The Threshold Level* i *Un Niveau Seuil* oraz program *Waystage*. Z ich analizy wynika, że wymienione dokumenty znacznie się od siebie różnią konstrukcyjnie i funkcjonalnie, chociaż wszystkie są wyrazem pewnej uogólnionej filozofii myślenia dotyczącej kształcenia językowego. Mogą one być traktowane przede wszystkim jako punkt odniesienia do dalszych bardziej precyzyjnych prac programowych, stanowiąc inspirację dla ich autorów. Wyrazem tego uniwersalistycznego podejścia stał się w kolejnych latach ESOKJ, w którym zebrano koncepcje programowe zilustrowane we wcześniejszych programach progowych.

Interesujące badania nad efektywnością programów nauczania ze względu na sposób gradacji i selekcji materiału językowego zostały przeprowadzone przez J. Dobrowolską (1984) i K. Woziwodzkiego (1984). Pierwsze z nich dotyczyło nauczania języka angielskiego na poziomie licealnym, a jego celem było zarówno ustalenie, jakie kryteria gradacji materiału językowego można wyróżnić oraz jakie warianty programowe powstają w wyniku zastosowania tych kryteriów, jak i jaka jest ich wartość dydaktyczna. W pierwszym rządzie Dobrowolska zilustrowała założenia teoretyczne odnośnie do sposobów gradacji materiału, biorąc pod uwagę istniejące typy dokumentów programowych, na podstawie których wyodrębniła trzy warianty programów: (1) empiryczny – opracowany według zasady hierarchiczności, czyli od zagadnień najłatwiejszych do najtrudniejszych – ten sposób gradacji wiązał się ze studiami kontrastywnymi nad językami, (2) teoretyczny – przygotowany według kryterium użyteczności i rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych osób uczących się oraz (3) kontrolny – gramatyczny oparty o listę zagadnień językowych z zakresu fonologii i morfosyntaksy. Wszystkie programy zostały następnie zastosowane w nauczaniu trzech wyselekcjonowanych grup uczniów w celu

sprawdzenia ich efektywności. Oprócz analizy samych programów w metodologii badawczej wykorzystano eksperyment programowy wdrożeniowy stanowiący właściwe narzędzie do weryfikacji rzeczywistej efektywności określonych sposobów gradacji materiału oraz optymalnych warunków realizacji programów. W końcowej fazie przeprowadzono trzy zestawy testów sprawdzających wiedzę i umiejętności nabyte przez uczniów w trakcie kursu. Wyniki pokazały, że najwyższą wartość efektywności osiągnął program teoretyczny, na drugiej pozycji uplasował się program empiryczny, a na trzecim – ostatnim – kontrolny. Niemniej dokładna analiza testów pozwoliła na dostrzeżenie oddziaływania czynników niezależnych od typu programu nauczania, takich jak poziom trudności materiału językowego, a szczególnie pewnych struktur językowych, czas realizacji materiału, rola nauczyciela i indywidualne cechy poszczególnych uczniów w grupach. Program nauczania stanowi zatem istotny element procesu nauczania, określając przede wszystkim jego warunki i schemat metodologiczny oraz rolę nauczyciela i osób uczących się, niemniej każda sytuacja dydaktyczna wykazuje indywidualny, niepowtarzalny charakter, na który duży wpływ ma czynnik nieprzewidywalności.

Drugie przytoczone tu badanie Woziwodzkiego (1984) dotyczyło środków dydaktycznych i ich typologii i funkcji w programach nauczania języka niemieckiego. Po sformułowaniu odpowiedniej definicji tego terminu i przeglądzie możliwych ówczesnie środków dydaktycznych autor analizuje ich zastosowanie w odniesieniu do poszczególnych metod nauczania i rodzajów programów nauczania, wysuwając hipotezę, że są one traktowane jako antidotum na niepowodzenia w edukacji językowej lub też najprostszy sposób rozwiązywania trudności osób uczących się. Okazało się, że wsparcie procesu nauczania odpowiednio dobranymi środkami ma duże znaczenie w początkowym okresie nauki, wraz z upływem czasu wzmocnienie bodźca językowego może zostać ograniczone.

Nawiązując do ogólnych analiz programów nauczania, warto wspomnieć o badaniu jakościowym o profilu etnograficznym A. Dąbrowskiej i G. Stunży⁶⁵, którzy przyjrzeni się programom nauczania drugiego etapu edukacji – ostatnich klas podstawowych pod kątem rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Badanie nie odnosiło się bezpośrednio do przedmiotów językowych, lecz do przedmiotów wskazanych w podstawie programowej jako tych, które mają służyć do rozwoju tego rodzaju kompetencji u uczniów. Omówione tu zostały programy nauczania głównie języka polskiego, plastyki, zajęć komputerowych, historii i języków obcych. Analizując dokumenty, badacze wskazywali na obecność lub nieobecność danej cechy, a następnie sprawdzali odniesienia do ministerialnej podstawy programowej. Wyniki ukazały, że kompetencja komunikacyjna w najbardziej kompleksowy sposób kształtuje się podczas zajęć z języka polskiego.

⁶⁵ https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Jakosciowa_analiza_programow-AD-GDS.pdf (dostęp: 9.05.2018).

Badania nad programami nauczania najczęściej uwzględniają określone kryteria klasyfikacyjne, które umożliwiają wyodrębnienie w nich określonych cech wspólnych lub indywidualnych świadczących o specyfice tych dokumentów i zawartym w nich przekazie informacyjnym. Jako przykłady można tu przytoczyć badania odnośnie do wielokulturowości (Pawelec 2003, Żydek-Bednarczuk 2005, Kowalewski 2008), obecności elementów tłumaczeniowych w programach i podręcznikach przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego (Wójcikiewicz 1992), aspektów ekologicznych (Łukomski 2007) oraz postaw przedsiębiorczych (Wach 2007)⁶⁶. Wiele powstałych analiz programów dotyczy programów ministerialnych, czyli podstawy programowej dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Znacznie mniej prac obejmuje zagadnienia z zakresu kształcenia wyższego, gdzie mimo opracowania krajowych ram kwalifikacji autorzy cieszą się o wiele większą wolnością twórczą w formułowaniu treści.

Omówione tu pokrótce wybrane badania nad szeroko ujętymi programami nauczania posłużyły za podstawę teoretyczną i metodologiczną do analizy sylabusów praktycznej nauki języka włoskiego. Przegląd literatury pozwolił zauważyć, że brakuje badań dotyczących samego procesu planowania dydaktycznego, gdy tymczasem wydają się one niezwykle przydatne z punktu widzenia polepszania jakości edukacji językowej. Niniejsze badanie może stać się przyczynkiem do dalszych rozważań na temat nie tylko nauczania języka włoskiego jako obcego, ale także innych języków. Biorąc pod uwagę fakt, że glottodydaktyka stanowi dziedzinę, która w sposób wyjątkowy musi odpowiadać na potrzeby dzisiejszej szybko zmieniającej się rzeczywistości, analiza programów nauczania oznacza pierwszy krok do określenia obszarów wymagających jak najszybszej aktualizacji.

7.1.3. Definicja metodologii nauczania

W odniesieniu do działań dydaktycznych w badaniu będziemy posługiwać się terminem „metodologii”, a nie „metodyki”, uznając ten drugi wywodzący się z filozofii nauczania bazującej na pojęciu „metody” za zbyt wąski i ograniczony. Termin „metodologia” wydaje się bardziej adekwatny do dzisiejszej glottodydaktyki pometodycznej (Richards/ Rodgers 2001, Kumaravadevelu 2006, Lipińska-Derlikowska 2009), która odeszła od jednokierunkowych rozwiązań, stając się nauką heterogeniczną i holistyczną. Oznacza to, że w celu zwiększenia efektywności nauczania z jednej strony łączy się ze sobą różnego rodzaju tendencje, z drugiej promuje się ogólny rozwój uczącego i jego zintegrowanych kompetencji.

Począwszy od drugiej połowy XX wieku glottodydaktyka nieprzerwanie się rozwija, korzystając z dorobku naukowego innych pokrewnych dziedzin, takich

⁶⁶ <https://ideas.repec.org/p/pram/prapa/31651.html> (dostęp: 10.05.2017).

jak językoznawstwo, psychologia, pedagogika czy też socjologia. Zachodzące w jej wnętrzu zmiany spowodowane są przede wszystkim przemianami społecznymi, które wynikają ze zjawiska globalizacji, rosnącej mobilności ludności oraz zwiększonych potrzeb edukacyjnych, w tym językowych. Nauka języka nie była nigdy wcześniej tak popularna jak w ostatnich latach. Nierzadko rozpoczyna się już w przedszkolu i jest kontynuowana przez całe życie jednostki. W coraz większym stopniu cele dydaktyczne nastawione są na realizację określonych potrzeb, dlatego też obok ogólnych kursów językowych pojawiają się coraz liczniej kursy o profilu wyspecjalizowanym przeznaczone dla danego odbiorcy. W tym szerokim kontekście kształcenia językowego pojęcie „metodologii” lepiej odpowiada dzisiejszym wymogom pedagogicznym, jeśli wychodzi się z założenia, że termin „metodyka nauczania” służy przede wszystkim do opisu metod opracowanych w XIX i w XX wieku jako homogenicznych rozwiązań dydaktycznych.

Biorąc pod uwagę heterogeniczny kształt dzisiejszej glottodydaktyki i wielorakość stosowanych rozwiązań, w tej pracy przyjmujemy jako definicję pojęcia „metodologii” propozycję Kumaravadivelu, brzmiącą w następujący sposób: „methodology refers to what practicing teachers actually do in the classroom in order to achieve their stated or unstated teaching objectives” (2006: 84). Przy pomocy tego terminu będziemy określać ogół rozwiązań dydaktycznych planowanych i stosowanych przez nauczycieli w ramach danego kursu w celu zwiększenia efektywności nauczania i realizacji potrzeb uczących się. Nie będziemy stosować terminologii specyficznej dla metodyki nauczania obejmującej takie terminy jak „podejście”, „metoda”, „technika” w celu uniknięcia ewentualnych dwuznaczności w nomenklaturze. Pojęcie działania dydaktycznego odzwierciedla heterogeniczną naturę dzisiejszej glottodydaktyki odchodzącej od wcześniejszych granic wyznaczonych w ramach struktury podejście – metoda – technika. Naszym celem jest wyodrębnienie działań dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języka włoskiego rozumianych za Sternem (1992: 277) jako *practical action*, czyli praktycznych rozwiązań na poziomie proceduralnym. Stern odrzuca koncepcję metody na rzecz koncepcji strategii nauczania, które z kolei składają się z poszczególnych działań. W tym ujęciu strategia stanowi szersze pojęcie odnoszące się do działań intencjonalnych na poziomie planowania dydaktycznego, natomiast drugi termin należy do poziomu proceduralnego, a jego cechy warunkuje bezpośrednio przyjęta strategia nauczania. Stern wyraźnie podkreśla fakt, że strategia nie zastępuje w tym przypadku metody w jej tradycyjnym rozumieniu, lecz polega na elastycznym, niedogmatycznym wykorzystywaniu całego bogatego repertuaru historycznych koncepcji nauczania w celu jak najlepszego zaprojektowania określonej jednostki dydaktycznej. Według wielu badaczy każde pojedyncze działanie realizujące dany cel dydaktyczny można nazwać techniką (Herzig/ Pamuła 2004, Bandura 2007, Gajewska 201).

Natomiast Balboni, omawiając terminologię glottodydaktyczną, stosuje wszystkie terminy: „podejście” jako filozofię stojącą za dokonywanymi wyborami,

„metodę” jako sposób planowania procesu nauczania, „metodologię” z kolei odnosi do specyficznych procedur dydaktycznych realizujących pewne aspekty metody – do nich zalicza np. nauczanie przedmiotowe, CLIL, nauczanie oparte na zadaniach (Balboni 2014). Jego zdaniem „techniki nauczania” nie mają charakteru wyłącznie glottodydaktycznego, ale należą do szerszej dziedziny nauk pedagogicznych, oznaczając działania i ćwiczenia służące do realizacji określonych celów dydaktycznych. Tworzą one swoisty bank danych, z którego nauczyciel może korzystać, by jak najlepiej i jak najsprawniej wprowadzić, rozwinąć i utrwalić treści językowo-komunikacyjne. Z kolei „ćwiczenia”, zdaniem włoskiego badacza, należą do technik mało kreatywnych i otwartych, opierają się często na podejściu strukturalnym, czyli na mechanicznym wykonywaniu poleceń: powtarzaniu, odtwarzaniu scenek sytuacyjnych, uzupełnianiu luk, manipulacji formą, wielokrotnym wyborze; podczas gdy pod terminem „działania” można zrozumieć bardziej kreatywne zastosowanie języka: komponowanie dialogów, wypowiedzi ustnych i pisemnych itd.:

tecniche sono le attività e gli esercizi che realizzano in pratica (...) gli obiettivi didattici; gli esercizi sono attività di esercitazioni di solito poco libere e creative (la ripetizione, la drammatizzazione, i pattern drill detti in italiano ‘esercizi strutturali’, il riempimento di spazi vuoti, le scelte multiple, ecc.), mentre le attività offrono uno spazio all’uso creativo della lingua (dialoghi, composizioni, ecc.) (Balboni 2014: 26).

W tym ujęciu pojęcia „techniki” i „działań” można traktować jako synonimiczne, oba obejmują z jednej strony ćwiczenia o mniej kreatywnym charakterze, z drugiej rozwiązania bardziej rozbudowane i nieszablonowe. Niemniej wydaje się, że pojęcie „działania” bardziej pasuje do kontekstu dzisiejszej glottodydaktyki wyróżniającej się eklektyzmem pedagogicznym i brakiem jednolitych rozwiązań wpisujących się w ramy danego podejścia dydaktycznego. Przyjmując za Sternem koncepcję metodologii bazującej na strategiach i jednostkowych działaniach stosowanych w klasie lub w określonym cyklu nauczania, termin „techniki” zostanie tutaj zastąpiony właśnie „działaniem dydaktycznym”, który obejmie wszelkie mniej lub bardziej odtwórcze ćwiczenia, zadania i inne pojedyncze rozwiązania dydaktyczne.

Tym samym wyodrębnienie działań, które są najczęściej wybierane przez nauczycieli lub autorów programów nauczania w planowaniu kształcenia językowego umożliwi w kolejnym etapie wskazanie strategii dominujących w nauczaniu języka włoskiego. Działania dydaktyczne będą analizowane w sposób zintegrowany, a nie względem czterech głównych sprawności: mówienia, pisania, rozumienia, czytania (ESOKJ 2003: 34), co ułatwi skoncentrowanie uwagi na poszczególnych kompetencjach.

7.1.4. Zintegrowany rozwój kompetencji w nauczaniu języków obcych

Pojęcie kompetencji rozumiemy jako zintegrowane kontinuum wiedzy i umiejętności, co ma szczególne uzasadnienie w przypadku nauki języków, gdzie wiedza o języku nie pozwala na sprawne posługiwanie się nim, a jedynie zautomatyzowane umiejętności, które osoby uczące się nabywają na skutek kontaktu z danym językiem w różnym tempie i zgodnie z indywidualnymi uwarunkowaniami.

W ujęciu Chomskiego „kompetencja” odnosiła się do zinterioryzowanej wiedzy gramatycznej, natomiast „wykonanie” do rzeczywistego użycia języka (Canale/ Swain 1980). Hymes (1972), Campbell i Wales (1970) jako pierwsi zauważyli, że tego rodzaju wyraźne rozróżnienie między oboma pojęciami nie pozostawia miejsca na uwzględnienie czynników społeczno-kulturowych wpływających na stosowność kontekstualną językowego zachowania. Według Hymesa istnieją reguły, bez których zasady gramatyczne nie mają żadnego sensu: gramatyka nabiera znaczenia tylko w odpowiednim kontekście, jeśli jej użycie odpowiada wymogom sytuacyjnym. W związku z czym zaproponowane przez Hymesa pojęcie „kompetencji komunikacyjnej” obejmowało nie tylko wiedzę o języku, lecz także czynniki społeczno-kulturowe oddziałujące na formę każdego aktu komunikacji. Kompetencja komunikacyjna stała się niezwykle popularnym hasłem wraz z rozpowszechnieniem podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków. W ostatnich dziesięcioleciach formułowano różne definicje tego pojęcia w zależności od przyjmowanej perspektywy badawczej. Najważniejsze z nich zostały przedstawione i omówione w rozdziale trzecim niniejszej monografii ze szczególnym uwzględnieniem elementów składowych kompetencji komunikacyjnej. Uwaga skoncentrowała się również na zakresie definicji samego terminu „kompetencji” rozumianego u różnych badaczy w mniej lub bardziej zbieżny sposób. Jedni podkreślają konieczność rozróżnienia między „kompetencją” a „wykonaniem” (Kempson 1977, Canale/ Swain 1980), przy czym często odnoszą samą kompetencję do wiedzy, a nie do umiejętności wpływających na wykonanie, drudzy za Hymesem wiążą pojęcie „kompetencji” ze „zdolnością do zastosowania tej wiedzy” (*ability for use*) (Jakobovits 1972, Widdowson 1989, Wilczyńska 2007). W ujęciu ESOKJ (2003: 94), które stanowi swego rodzaju podsumowanie debaty nad definicją tego pojęcia, „kompetencje ogólne” użytkownika języka obejmują z jednej strony wiedzę deklaratywną, wiedzę socjokulturową i wrażliwość interkulturową, z drugiej umiejętności praktyczne, czyli wiedzę proceduralną wraz z uwarunkowaniami osobowościowymi wpływającymi na ogólny obraz kompetencji danego użytkownika języka.

W przypadku procesu uczenia się/przyswajania języka obcego lub drugiego, termin kompetencji trafnie oddaje rzeczywistość tego zjawiska, jego ciągłość i procesualny charakter, który polega w pierwszym momencie na zinterioryzowaniu wiedzy, następnie jej automatyzacji i na końcu wykształceniu się konkretnych umiejętności. Nie można wyraźnie oddzielić wiedzy od umiejętności, tworzą one kontinuum cech

o różnym nasyceniu, które zależą również od indywidualnych uwarunkowań użytkownika języka, co zostało szczegółowo omówione w rozdziale drugim. Pojęcie kompetencji odzwierciedla relację istniejącą pomiędzy obszarem wiedzy a obszarem wykonania, przy czym jakość wykonania nie wynika bezpośrednio z zinterioryzowanej wiedzy, lecz od jej przekształcenia się w wiedzę proceduralną i od automatyzacji zachowań językowych podporządkowanych czynnikom psychofizycznym.

Co się zaś tyczy pojęcia „kompetencji komunikacyjnej”, to w niniejszym badaniu zakłada się na podstawie propozycji Canale i Swain (1980, 2011: 167), że stanowi ona tak naprawdę element szerszej kompetencji językowej, ponieważ nie wszystkie użycia języka związane są bezpośrednio z celami komunikacyjnymi. Należą do nich m.in. myślenie, wyrażanie samego siebie, rozwiązywanie problemów lub kreatywne pisanie (Canale/ Swain 2011: 185). Bardziej adekwatnym terminem obejmującym wszystkie aspekty posługiwania się językiem, który jednocześnie pozwala uniknąć ewentualnych niejasności terminologicznych, jest określenie „językowo-komunikacyjna”, mimo niewątpliwej popularności koncepcji o nadrzędnej funkcji komunikacyjnej języka (Campbell/ Wells 1970, Munby 1978). Z pewnością każde działanie komunikacyjne wymaga od osoby uczącej się uruchomienia własnych zasobów wiedzy i umiejętności w sposób najbardziej zintegrowany, by mogła ona jednocześnie właściwie odczytać kontekst sytuacyjny, poprawnie zinterpretować dane językowe oraz odpowiednio zareagować pod względem językowym i niejęzykowym. Wiąże się to z szeregiem pojedynczych kompetencji, które muszą zostać zaangażowane w określonym czasie. Dla osoby uczącej się języka oznacza to znaczny wysiłek intelektualny również na zaawansowanym poziomie biegłości. Jednak posługiwanie się językiem, w naszym ujęciu, wykracza poza kontekst komunikacyjny, który rozumiemy jako kontekst osadzony w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej o charakterze interaktywnym, z którym wiąże się czynnik nieprzewidywalności i kreatywności i który wymaga użycia odpowiedniego dyskursu i zachowania społecznego (Gumperz 1982, Zarate 2003, Canale/ Swain 2011). Komunikacja jest zatem sprawą społeczną, odzwierciedlając życie grupowe człowieka (Dakowska 2001). Posługiwanie się językiem dotyczy natomiast także tych obszarów, w których człowiek pozostaje poza kontekstem społecznym, można powiedzieć, że język służy mu do komunikacji wewnętrznej, do wyrażania siebie, co jednak odbiega od definicji komunikacji w perspektywie społecznej. Aby uniknąć tego rodzaju problemów definicyjnych, będziemy posługiwać się określeniem „kompetencji językowo-komunikacyjnej”, a nie „komunikacyjnej”, odnosząc się zarówno do zjawisk natury *stricte* językowych, jak i tych komunikacyjnych związanych z interakcją społeczną.

Definicja „zintegrowanego rozwoju kompetencji” została opracowana na podstawie wcześniejszych teoretycznych koncepcji kompetencji komunikacyjnej zaproponowanych m.in. przez L. Bachmana (1990), M. Canale/ M. Swain (1980), M. Pichiassiego (1999), P. Balboniego (2006, 2012), F. Gruczę (1988), M. Byrama (1997)

oraz modelu opisanego w ESOKJ (2001, 2003). Uwzględnia ona połączone rozwój wszystkich kompetencji kształtujących ogólnie rozumianą kompetencję językowo-komunikacyjną. Każdy z przedstawionych poniżej elementów składowych zaproponowanego modelu stanowi kontinuum cech wzajemnie się przenikających o zwiększonym poziomie ich nasycenia w danym obszarze kompetencji. Nie jest bowiem możliwe posługiwanie się nimi bez uwzględnienia przenikania się poszczególnych właściwości specyficznych dla tych elementów. Tym samym rozwój kompetencji językowych zawsze niesie ze sobą pewien rozwój kompetencji społeczno-kulturowych czy też organizacyjnych, jednak, jeśli nie przypisuje się im odpowiedniej wagi w procesie nauczania, mogą one ewoluować w dość ograniczonym zakresie.

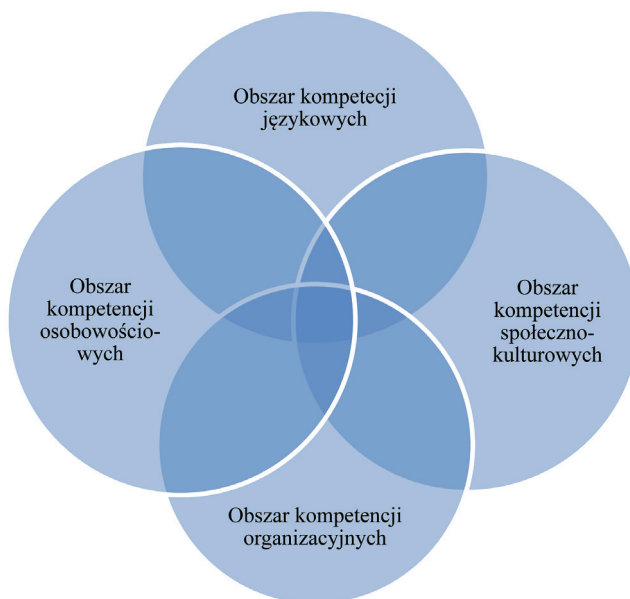
Nadrzędnym celem było uchwycenie najistotniejszych obszarów wiedzy i umiejętności w zakresie posługiwania się językiem obcym tworzących ogólny obraz kompetencji językowo-komunikacyjnej. Punktem odniesienia jest tutaj właśnie kontekst glottodydaktyczny, co oznacza, że model ten odnosi się wyłącznie do kontekstu formalnego nauczania języków, szczególnie języków obcych, który wiąże się z koniecznością uwzględnienia wszystkich aspektów i sfer użycia języka, ponieważ osoby uczące się pozostają poza obszarem, gdzie dany język funkcjonuje jako język rodzimy. W tego rodzaju nauczaniu wydaje się niezwykle ważne takie planowanie działań dydaktycznych, które umożliwią osobom uczącym się stopniowe rozwijanie kompetencji językowo-komunikacyjnej w określonych obszarach wiedzy i umiejętności, dzięki czemu poznają one nie tylko język i realia społeczno-kulturowe z nim związane, ale również problematykę interkulturowości, postaw i zachowań językowych wpływających na jakość samej komunikacji z użytkownikami języka docelowego. Warto zaznaczyć, że zintegrowany rozwój nie ma prowadzić do osiągnięcia kompetencji bliskich rodzimym użytkownikom języka (Byram 1997, Kramsch 2011). Jest to często zadanie niemożliwe do realizacji i jednocześnie niepotrzebne, ponieważ sprawne i odpowiednie do kontekstu posługiwanie się językiem nie łączy się bezpośrednio z koniecznością „naśladowania” rodzimych mówców. W dzisiejszej glottodydaktyce chodzi bardziej o dialog interkulturowy polegający na jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości kulturowej i właściwym odbiorze i interpretacji kultury innego języka. Tylko w takim ujęciu możliwe staje się rzeczywiste promowanie różnojęzyczności i różnokulturowości. Obszar interkulturowości nabiera przez to istotnego znaczenia w ogólnym modelu kompetencji językowo-komunikacyjnej. Naszym zdaniem jednak jest to jeden z jej komponentów, choć obecnie istnieje pogląd, że zwłaszcza w kontekście nauczania języków powinno się mówić bardziej o interkulturowej kompetencji komunikacyjnej niż o kompetencji komunikacyjnej (Byram 1997, Byram i in. 2001, Zarate 2003, Balboni 2006).

Na podstawie dokładnej analizy wcześniejszych istniejących modeli kompetencji komunikacyjnej, językowo-komunikacyjnej oraz komunikacyjno-interkulturowej, zakładamy, że zintegrowany rozwój powinien obejmować następujące obszary kompetencji:

1. kompetencje językowe,
2. kompetencje społeczno-kulturowe:
 - socjolingwistyczną,
 - pozajęzykową,
 - interkulturową,
3. kompetencje organizacyjne:
 - pragmatyczną,
 - dyskursywną,
4. kompetencje osobowościowe.

Model ten można przedstawić także przy pomocy poniższego wykresu, gdzie każde pole wskazuje na określony obszar kompetencyjny rozumiany jako kontinuum wiedzy i umiejętności. Pomiędzy polami nie istnieją wyraźne granice, mają one tutaj bardziej umowny niż rzeczywisty charakter. Obszary kompetencji nakładają się na siebie, tworząc wspólne przestrzenie kompetencyjne, które odzwierciedlają rzeczywisty poziom kompetencji u osób uczących się.

Jeśli żaden obszar kompetencji nie jest zaniedbywany, to proces uczenia przebiega w sposób zintegrowany, a osoby uczące się budują swoje kompetencje językowe, organizacyjne, społeczno-kulturowe i osobowościowe umożliwiające nie tylko właściwe posługiwanie się językiem, ale również poruszanie się w jego rzeczywistości kulturowej przy zachowaniu odpowiedniej postawy.



Schemat 7. Zintegrowany rozwój kompetencji

Źródło: Opracowanie własne.

Zintegrowany rozwój kompetencji zakłada równomierny i właściwie zbalansowany proces uczenia, w którym nie pomija się żadnego z obszaru kompetencji. Wszystkie one mają bezpośredni wpływ na to, w jaki sposób dana osoba ucząca się posługuje się językiem w różnych sferach życia. Terminem „obszar” określamy kontinuum wiedzy i umiejętności tworzących określoną kompetencję, która z kolei wykazuje dynamiczny charakter, ulegając zmianom pod wpływem czynników, takich jak np. czas, tempo i intensywność nauki, rodzaj *inputu* oraz indywidualne uwarunkowania psychofizyczne. Punkt odniesienia dla szczegółowego określenia kategorii i podkategorii modelu będzie stanowił model kompetencji językowo-komunikacyjnej przedstawiony w ESOKJ.

Obszar kompetencji językowych dotyczy elementów systemu języka: słownictwa, gramatyki, semantyki, fonologii, ortografii i ortoepii (ESOKJ: 100), które należy traktować w charakterze parametrów ułatwiających klasyfikację kategorii językowych. U Canale i Swain (1980) kompetencja w zakresie wiedzy o języku została określona jako gramatyczna i zdaniem badaczy to ona odpowiada za zdolność do poprawnego formułowania wypowiedzi ustnych i pisemnych. Pichiassi (1999) umieścił natomiast kompetencje językowe w ramach ogólnie rozumianej komunikacji werbalnej, wymieniając jej cztery główne składniki: słownictwo, gramatykę, fonologię i semantykę. Każda z powyższych kategorii językowych wiąże się z wiedzą i umiejętnościami w zakresie formalnego tworzenia wypowiedzi:

1. kompetencja leksykalna dotyczy znajomości słownictwa w tym wyrażen idiomatycznych, zwrotów szablonowych i innych skonwencjonalizowanych związków wyrazowych;
2. kompetencja gramatyczna – zasad morfologicznych, składniowych, form fleksyjnych, łączliwości elementów;
3. kompetencja semantyczna – świadomości organizacji znaczenia;
4. kompetencja fonologiczna – odbioru i tworzenia wypowiedzi w oparciu o najmniejsze jednostki dźwiękowe, fonetyczną kompozycję wyrazów i prozodię;
5. kompetencja ortograficzna – znajomości stosowania symboli graficznych; kompetencja ortoepiczna – właściwego wymawiania wyrazów, znajomości zasad pisowni i prawidłowego korzystania ze słowników w oparciu o stosowane w nich konwencje zapisu (ESOKJ: 106).

Tego rodzaju uniwersalne kompetencje językowe stanowią warunek wstępny do posługiwania się językiem w jakimkolwiek kontekście sytuacyjnym. Bez podstawowej znajomości zasad rządzących danym językiem, nawet przy znacznej wiedzy społeczno-kulturowej, komunikacja w tym języku nie będzie możliwa. W każdym podejściu metodologicznym nie powinno zaniedbywać się rozwoju kompetencji językowych na rzecz innych kompetencji, np. społeczno-kulturowych, ponieważ nieznanie formy prowadzi nieuchronnie do niewłaściwej manipulacji znaczeniem.

Drugi komponent modelu to obszar kompetencji społeczno-kulturowych, czyli wiedzy i umiejętności w odniesieniu do zasad funkcjonowania określonej społeczności i świadomości relacji zachodzących w jej wewnętrznej strukturze, jak i między nią a innymi społecznościami. W jego zakres wchodzi takie zjawiska jak np. przyjęte konwencje, reguły i zachowania językowe w określonych kontekstach sytuacyjnych nadające ostateczne znaczenie formom języka. Tego rodzaju kompetencje tyczą się zarówno życia codziennego, stosunków międzyludzkich, jak i systemu wartości, języka ciała, obyczajów kulturowych (ESOKJ: 95). Osoba ucząca się języka, która nabyła kompetencje w tym obszarze, potrafi zastosować w praktyce wiedzę na temat danej społeczności, dzięki czemu zachowuje się pod względem językowym i niejęzykowym odpowiednio do kontekstu sytuacyjnego i jest właściwie odbierana przez przedstawicieli tej społeczności. Wyróżniamy tu trzy najważniejsze podkategorie związane ze społecznymi uwarunkowaniami użycia językowych: (1) socjolingwistyczną, (2) pozajęzykową oraz (3) interkulturową.

Tę pierwszą wymienia się we wszystkich definicjach kompetencji komunikacyjnej i, choć w podobnym rozumieniu, to w innej relacji względem pozostałych komponentów. U Bachmana (1990) wchodzi ona w zakres kompetencji pragmatycznej obok kompetencji illokucyjnej, oznaczając wrażliwość na kontekst sytuacyjny. Według Canale i Swain kompetencja ta składa się z dwóch podrzędnych jednostek: społeczno-kulturowej i dyskursywnej, które określają reguły stosowania języka w różnych kontekstach społecznych zależnie od takich czynników jak temat, rola uczestników, miejsce i przyjęte zasady interakcji. Pichiassi (1999) i Balboni (2007) rozumieją kompetencję socjolingwistyczną jako odpowiednie do kontekstu/sytuacji formułowanie wypowiedzi przy zachowaniu reguł kulturowych obowiązujących w danej społeczności. F. Grucza (1988) określa wiedzę i umiejętności w zakresie dostosowania języka do rzeczywistości społeczno-kulturowej jako kompetencję kulturową.

Jak wynika z powyższych definicji, kompetencja socjolingwistyczna umożliwia osobie uczącej się interpretację znaczeń i tworzenie wypowiedzi odpowiednio do sytuacji komunikacyjnej: do okoliczności, rozmówców, argumentów, relacji interpersonalnych czy też stopnia formalności, który wynika z rodzaju relacji. Według ESOKJ (2003: 106–108) kompetencja socjolingwistyczna obejmuje następujące zagadnienia: wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, językowe nośniki kultury (wyrażenia idiomatyczne, popularne cytaty), rejestry wypowiedzi zależne od przyjętego stopnia formalności i relacji między uczestnikami aktu komunikacji, odmiany sytuacyjno-zawodowe, w tym języki specjalistyczne, dialekty oraz wszelkie odmiany regionalne.

Kompetencja pozajęzykowa sklasyfikowana jako jeden z komponentów kompetencji komunikacyjnej przez Pichiassiego, Balboniego i Gruczę odnosi się do niejęzykowego systemu znaków i zachowań obowiązującego w danej społeczności, który wpływa na całościowe znaczenie aktu komunikacji. Zdaniem Pichiassiego

kompetencja niewerbalna/niejęzykowa realizuje się na płaszczyźnie parajęzykowej (np.: śmiech, płacz, cechy prozodyczne), kinestetycznej (gesty i język ciała) i proksemicznej (relacje przestrzenne). Balboni w swoim modelu podkreśla znaczenie kompetencji ekstrajęzykowej dotyczącej właściwej interpretacji i posługiwania się gestami i językiem ciała. Natomiast Grucza umieszcza kompetencję parajęzykową obok wiedzy i umiejętności językowych w ramach tzw. kompetencji multimedialnej. W ESOKJ niejęzykowe elementy komunikacji, jak np. język ciała, konwencje społeczne związane z ubiorem, czasem, ceremoniami wyszczególnia się w podpunkcie poświęconym wiedzy socjokulturowej, a nie pośród komponentów kompetencji językowo-komunikacyjnej.

Trzeci składnik obszaru społeczno-kulturowego to kompetencja interkulturowa, która, naszym zdaniem, odgrywa jedną z ważniejszych ról w nauczaniu języka obcego lub drugiego, ponieważ wpływa na jakość relacji nawiązywanych przez osoby uczące się ze społecznością języka docelowego. Tego rodzaju kompetencja łączy w sobie zarówno wiedzę i umiejętności na temat kultury i rzeczywistości języka docelowego, jak i świadomość własnej kultury, dzięki czemu osoby uczące się języka mają możliwość rozwijania własnej wrażliwości interkulturowej oraz zdolności do pośredniczenia między własną a obcą kulturą. Znajomość danego języka pozwala im na aktywny udział w rzeczywistości obu kultur, co może przyczyniać się do promowania postawy otwartej wobec przedstawicieli innych kultur i do obalania stereotypów myślowych przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości.

Słuszny wydaje się pogląd, że to kompetencja interkulturowa stanowi komponent kompetencji komunikacyjnej a nie na odwrót, ponieważ zakres tej pierwszej ogranicza się wyłącznie do komunikacji między przedstawicielami różnych społeczności, do dialogu pomiędzy osobami pochodzącymi z odmiennych kultur, które muszą szukać wspólnej płaszczyzny porozumienia przy jednoczesnym wzajemnym poszanowaniu własnych wartości (Kramsch 1998). Pojęcie komunikacji natomiast stosuje się do o wiele szerszego złożonych zjawisk wynikających ze społecznej działalności człowieka.

Biorąc pod uwagę fakt, że interkulturowość wiąże się bezpośrednio z obszarem społeczno-kulturowych użyczeń języka, z tą tylko różnicą, że dotyczy ona relacji między społecznościami o mniej lub bardziej zbieżnych wartościach kulturowych, można ją sklasyfikować jako jednostkę podporządkowaną kompetencji społeczno-kulturowej, a nie jako niezależny komponent kompetencji komunikacyjnej. Wielu badaczy postulowało zastąpienie pojęcia kompetencji komunikacyjnej pojęciem interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, które miało okazać się bardziej adekwatne do współczesnej zglobalizowanej rzeczywistości. Niemniej ten drugi termin z powodu swojego ograniczonego zasięgu zdaje się mieścić w tym pierwszym, wzbogacając go jedynie o ponadnarodowy i ponadkulturowy wymiar komunikacji, który jest szczególnie ważny w glottodydaktyce – dziedzinie łączącej kulturę pochodzenia osób uczących się z kulturą języka docelowego.

Trzeci komponent to obszar kompetencji organizacyjnych, który obejmuje wiedzę i umiejętności w zakresie budowania i organizacji tekstów, zaczynając od prostych zdań i wypowiedzeń, a kończąc na złożonych formach dyskursu. Termin kompetencja organizacyjna został tutaj zapożyczony od Bachmana, który wskazał go jako pojęcie nadrzędne w stosunku do kompetencji gramatycznej i tekstualnej. W tym ujęciu określenie „organizacyjny” odnosi się przede wszystkim do zagadnień językowych: z jednej strony słownictwa i zasad gramatycznych, z drugiej do reguł komponowania tekstów, znajomości konwencji łączenia wypowiedzeń i zdań w wyższe jednostki tekstowe. Bachman oddzielił kompetencję organizacyjną od pragmatycznej, uważając, że ta druga wskazuje na funkcjonalne użycie języka, a nie na zasady jego organizacji. Niemniej jednak, naszym zdaniem, zasady systematyzowania wypowiedzi ustnych czy też pisemnych w jednostki przekazujące znaczenie w sposób odpowiedni do warunków kontekstu sytuacyjnego podlegają kompetencji organizacyjnej – zbliżonej do kompetencji strategicznej u Canale i Swain. Kompetencja pragmatyczna została wymieniona m.in. w modelu Pichiassiego w odniesieniu do reguł dialogowania i realizacji konkretnych aktów mowy określanych przez czynniki deiktyczne i performatywne oraz w propozycji ESOKJ, gdzie wskazuje ona na zasady, według których buduje się i układa przekaz językowy. Każde prawidłowe zachowanie językowe wymaga od użytkownika języka zastosowania z jednej strony odpowiedniej wiedzy i umiejętności językowych i społeczno-kulturowych, z drugiej – wiedzy i umiejętności dotyczących zasad łączenia ze sobą tych elementów językowych i społeczno-kulturowych, tak by mógł on zrealizować konkretne cele komunikacyjne. Komponowanie obu rodzajów elementów w semantyczną i funkcjonalną całość stanowiącą dane użycie języka przypomina puzzle: jeśli jakiś element nie pasuje do reszty, nie ma możliwości ukończenia całej układanki, czyli osiągnięcia wyznaczonych celów. Stąd też kompetencja organizacyjna została w tym modelu wyszczególniona jako jego oddzielny składnik, który z kolei, w zależności od funkcji i rodzaju wypowiedzi, dzieli się na dwie kolejne podkategorie: pragmatyczną i dyskursywną. Pierwsza z nich, podobnie jak u Pichiassiego, odnosi się do funkcjonalnych użyczeń językowych, sposobów realizacji konkretnych aktów mowy i wyrażania intencji. Natomiast kompetencja dyskursywna – wyodrębniona przez Canale i Swain, Pichiassiego i autorów ESOKJ – oznacza spójne i logiczne formułowanie tekstów pisemnych i ustnych. Pichiassi określa tego rodzaju kompetencję również jako tekstualną, uznając oba terminy za synonimiczne. Według jego definicji tego rodzaju kompetencja obejmuje także wiedzę i umiejętności na temat uniwersaliów rządzących zasadami formułowania tekstów w różnych językach, co pomaga w tworzeniu tekstów zarówno w języku rodzimym, jak i obcym/drugim, szczególnie jeśli są one zbieżne pod względem kulturowym. Znajomość tych elementów we własnym języku pomaga osobie uczącej się rozwijać kompetencję dyskursywną w kolejnym języku. W ESOKJ sformułowano podobną definicję kompetencji dyskursywnej, którą jednak przypisano w funkcji jednostki

podrzędnej do kompetencji pragmatycznej. Wskazuje ona na zdolność do układania zdań w spójną wypowiedź językową pod względem kategorii, takich jak temat, związki przyczynowo skutkowe, organizacja tekstu, styl, rejestr, skuteczność retoryczna.

Aby móc dobrze przedstawić obszar, do którego odnosi się kompetencja dyskursywna, należy zdefiniować samo pojęcie „dyskursu”, które rozumiemy w kategorii normy i strategii stosowanych do komponowania tekstu i wypowiedzi, przy czym podstawą samej normy i strategii są wzorce społeczne i kulturowe nadające tekstowi lub wypowiedzi specyficzny charakter (Labocha 1996, Duszak 1998: 15). Każdy tekst lub wypowiedź można sklasyfikować ze względu na przeważające w nim cechy gatunkowe, natomiast teksty o podobnych cechach stanowią przykład użycia pewnej określonej formy dyskursu. Zdaniem Duszaka dyskurs można ulokować między systemem języka a płaszczyzną jego realizacji w obrębie aktów mowy. Innymi słowy jest to „język w użyciu” obejmujący ogół zjawisk towarzyszących aktowi komunikacji (Brown/ Yule 1983). Jego forma zależy od czynników takich jak sytuacja, intencja nadawcy, cel i profil odbiorcy. W naszym ujęciu „dyskurs” stanowi pojęcie o szerszym znaczeniu niż pojęcie tekstu, ponieważ każdy tekst może być określony właśnie na poziomie dyskursu. Sam tekst najczęściej definiuje się jako akt komunikacji o mniejszym zasięgu znaczeniowym wykazujący charakter tekstualny, tj. pewną spójną i logiczną całość specyficzną wyłącznie dla konkretnego gatunku tekstu (Duszak 1998: 19).

Z perspektywy glottodydaktycznej kompetencja dyskursywna będzie odnosić się do wiedzy i umiejętności w zakresie logicznego i spójnego komponowania określonych form czy też gatunku tekstów pisanych i mówionych.

Warto też wspomnieć o definicji kompetencji dyskursywnej zaproponowanej przez Widdowsona (1978), którą oparł na dwóch podstawowych pojęciach: „spójności formalnej” (*cohesion*) i „spójności znaczeniowej” (*coherence*). Pierwsze z nich odnosi się do sposobów strukturalnego łączenia elementów i sposobów interpretacji dosłownego znaczenia tekstów, drugi termin natomiast wskazuje na związki istniejące między tekstem a jego znaczeniem w danym kontekście. Kompetencja dyskursywna obejmuje znajomość z jednej strony zasad organizacji tekstu, z drugiej czynników interkulturowych warunkujących jego znaczenie.

Ostatni, czwarty obszar modelu kompetencyjnego to kompetencje osobowościowe odnoszące się do tej sfery osobowości i postaw osoby uczącej się, które wiążą się bezpośrednio z procesem uczenia i komunikacji w języku docelowym, a nie z jego indywidualnymi cechami charakteru. To, co wydaje się ważne w przypadku kształcenia językowego, to umiejętne budowanie odpowiednich postaw i zachowań językowych, które z jednej strony ułatwiają proces uczenia się oraz komunikację w języku docelowym, z drugiej korzystnie wpływają na rozwój kompetencji interkulturowych i właściwych postaw wobec przedstawicieli innych społeczności. Kwestia indywidualnych cech osób uczących się pojawia się tylko w teorii

zaproponowanej przez Balboniego (2012) i w ESOKJ. Według włoskiego badacza kształt i zakres kompetencji komunikacyjnej danej osoby zależy od jej kompetencji umysłowych, czyli od indywidualnego procesu przetwarzania odpowiedzialnego za manipulowanie językiem. Ten psychofizyczny aspekt posługiwania się językiem należy jednak do niepowtarzalnego zestawu cech specyficznego dla konkretnej osoby uczącej się, a wpływ procesu uczenia się na jej zdolności kognitywne nie wydaje się oczywisty, dlatego też nie mogą one być włączone do modelu ukierunkowanego na cele dydaktyczne. W ESOKJ *savoir-être*, czyli uwarunkowania osobowościowe obejmują właśnie tę sferę życia, na którą proces nauczania może mieć rzeczywisty wpływ, a są to: postawy polegające na otwartości i zainteresowaniu nowymi doświadczeniami oraz umiejętności zdystansowania się do myślenia opartego na stereotypach kulturowych, a także motywacja, poglądy i style uczenia się.

W naszym rozumieniu kompetencje osobowościowe, które do pewnego stopnia można kształtować w edukacji językowej poprzez wprowadzanie odpowiednich treści nauczania, nie dotyczą pamięci, inteligencji, stylów poznawczych, lecz takich indywidualnych cech jak strategie uczenia się oraz postawy wyrażające się otwartością i zainteresowaniem wobec innych społeczności i ich kultur. Te pierwsze odgrywają niezwykle istotną rolę właśnie w glottodydaktyce, biorąc pod uwagę fakt, że nauka jakiegokolwiek języka wymaga samodzielnej pracy i nieustannego poszukiwania kontaktu z nim w celu budowania własnych kompetencji językowo-komunikacyjnych. Uwzględnienie strategii uczenia się pozwala uczącym się na kształtowanie własnego repertuaru strategii ułatwiających działania autodydaktyczne w zakresie wyszukiwania informacji, znaczeń, odnośników, samodzielnego korzystania ze słowników, gramatyk lub innych pomocy naukowych czy też utrwalania materiału.

Drugi punkt dotyczy treści zwiększających świadomość osób uczących się co do problematyki dialogu interkulturowego i postaw przyjmowanych przez jego uczestników. Zajęcia językowe powinny służyć do promowania pewnych wartości i postaw, jak poszanowanie kultury społeczności języka docelowego i rodzimego oraz przyjmowanie otwartej postawy wobec „drugiego”, dzięki czemu możliwe staje się budowanie relacji równościowych między przedstawicielami poszczególnych nacji. W naszym rozumieniu, edukacja językowa stanowi jedno z podstawowych narzędzi integracji – tak ważnej na gruncie europejskim.

Powyższy schemat zintegrowanego rozwoju kompetencji w zakresie języka obcego wydaje się w sposób wyczerpujący określać wszystkie obszary wiedzy i umiejętności niezbędne do właściwego posługiwania się danym językiem. Zostały tu wyodrębnione cztery główne obszary kompetencji rozumiane jako kontinua bez wyraźnych granic, które osoba ucząca się rozwija w czasie procesu uczenia się. Obejmują one wiedzę i umiejętności językowe, społeczno-kulturowe, organizacyjne i osobowościowe. W przypadku kiedy którykolwiek obszar jest zaniedbywany lub

nieodpowiednio budowany, może dojść do nierównomiernego wykształcenia się pewnych kompetencji i tym samym do przyjmowania niewłaściwych zachowań językowych lub niejęzykowych i niezdolności do realizacji celów komunikacyjnych przez osobę uczącą się. W odpowiednio zbalansowanym rozwoju zakłada się z jednej strony ukierunkowanie procesu uczenia się/nauczania na kwestie językowe i organizacyjne – odnoszące się do zasad komponowania podstawowych elementów języka w większe jednostki tekstowe i dyskursywne, z drugiej na kwestie społeczno-kulturowe i osobowościowe – ułatwiające interakcję z rodzimymi (i nie tylko) użytkownikami danego języka. Budując odpowiednią świadomość (inter)kulturową oraz postawy oparte na otwartości i prawdziwym zainteresowaniu inną kulturą, nadaje się glottodydaktyce wymiar społeczno-polityczny, który służy lepszemu komunikacji między przedstawicielami różnych nacji, rozpowszechnianiu wartości humanistycznych oraz promowaniu wielojęzyczności.

7.1.5. Definicja terminu „sylabus”

W niniejszym badaniu przyjmuje się, że sylabus kursu językowego to dokument programowy stanowiący dokładny opis przedmiotu, który zawiera treści kształcenia, metodologię nauczania, bibliografię, zasady ewaluacji, rozwój kompetencji i efekty kształcenia, czyli wszystko to, co wiąże się z działaniami dydaktycznymi nauczyciela i procesem uczenia się uczestników danego kursu (zob. Nunan 1988, Ciliberti 1994, Komorowska 1984, 2005, Balboni 2012). W przeciwieństwie do programu nauczania, który odnosi się do ogólnego planu studiów, przewidywanych zajęć i ich formy, łącznej punktacji i liczby godzin, sylabus dotyczy wyłącznie jednego kursu zaplanowanego w danym roku akademickim. Jest to dokument, z którym zapoznają się studenci uczęszczający na określony kurs, dzięki czemu wiedzą oni, w jakiej kolejności i tempie będą realizowane poszczególne zagadnienia i jakie wymagania będą im stawiane.

Standardowo używany w uczelniach polskich wzór sylabusa składa się z dwóch części: części A zawierającej informacje ogólne i części B, w której umieszcza się zazwyczaj informacje szczegółowe obowiązujące w danym roku akademickim. Poniżej przedstawiamy ogólnie przyjęty wzór wprowadzony na Uniwersytecie Warszawskim w roku akademickim 2010/11 w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów (USOS) na mocy Zarządzenia Rektora nr 11 z dnia 19 lutego 2010 roku (Jędrzejczak 2010) opublikowany na stronie biura jakości kształcenia UW.

Tabela 11. Model sylabusu stanowiącego standardowy opis przedmiotu**A. Informacje ogólne**

Nazwa pola		Treść
Nazwa przedmiotu		
Jednostka prowadząca		
Jednostka, dla której przedmiot jest oferowany		
Kod przedmiotu		
Kod ERASMUS		
Przyporządkowanie do grupy przedmiotów		
Cykl dydaktyczny, w którym przedmiot jest realizowany		
Skrócony opis przedmiotu		
Forma(y)/typ(y) zajęć		
Pełny opis przedmiotu		
Wymagania wstępne	Wymagania formalne	
	Założenia wstępne	
Efekty uczenia się		
Punkty ECTS		
Metody i kryteria oceniania		
Sposób zaliczenia		
Rodzaj przedmiotu		
Sposób realizacji przedmiotu		
Język wykładowy		
Literatura		
Praktyki zawodowe w ramach przedmiotu		
Imię i nazwisko koordynatora przedmiotu		
Prowadzący/a zajęcia		
Uwagi		

B. Informacje szczegółowe⁶⁷

Nazwa pola	Treść
Imię i nazwisko wykładowcy (prowadzącego zajęcia/grupę zajęciową)	
Stopień/tytuł naukowy	
Forma dydaktyczna zajęć	

⁶⁷ Część B formularza opisu przedmiotu dotyczy opisu poszczególnych form dydaktycznych w ramach przedmiotu oraz informacji na temat realizacji zajęć w poszczególnych grupach zajęciowych.

Tabela 11. c.d.

Nazwa pola	Treść
Efekty uczenia się zdefiniowane dla danej formy dydaktycznej zajęć w ramach przedmiotu	
Metody i kryteria oceniania dla danej formy dydaktycznej zajęć w ramach przedmiotu	
Sposób zaliczenia dla danej formy dydaktycznej zajęć w ramach przedmiotu	
Zakres tematów	
Metody dydaktyczne	
Literatura	
Limit miejsc w grupie	
Terminy odbywania zajęć	
Miejsce odbywania zajęć	

Źródło: *Sylabus krok po kroku. Praktyczne informacje dotyczące wypełniania formularza opisu przedmiotu wprowadzonego Zarządzeniem nr 11 Rektora UWz dnia 19 lutego 2010 r.*, http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/sylabus_krok.pdf

Powyższy model sylabusu jest zgodny z wytycznymi Krajowych Ram Kwalifikacji i obowiązuje we wszystkich polskich uczelniach, które były zobowiązane do dostosowania własnego systemu kształcenia do wymogów Procesu Bolońskiego poprzez wprowadzenie jednolitych dokumentów programowych dla I i II stopnia studiów, punktacji ECTS i efektów kształcenia (Kraśniewski 2009, Ziółek 2010)⁶⁸. Opracowywanie programów kształcenia – curriculum i opisów przedmiotów należy do zadań instytucjonalnych, niemniej to Krajowe Ramy Kwalifikacji i Rozporządzenia ministerialne nadają im ostateczną formę zgodnie z unijnymi zaleceniami. Według głównych założeń Procesu Bolońskiego wszystkie dokumenty programowe mają tworzyć jednolitą całość, tak aby można je było ze sobą łatwo porównać. Mimo że sylabus to najmniejsza jednostka planowania odnosząca się do pojedynczego przedmiotu i zasad jego prowadzenia w danym roku akademickim, stanowi on jednak ważny dokument, w którym wyznaczone cele i efekty na poziomie mikro wpisują się w całościową strukturę programu studiów, czyli poziom makro.

Według opublikowanego w 2010 roku przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dokumentu wieńczącego prace nad projektem pt.: *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia* kompleksowa i dokładna informacja o programie danego kierunku studiów stanowi istotny

⁶⁸ Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

aspekt polityki ukierunkowanej na zapewnienie jak najwyższej jakości kształcenia. Jednym z jego najważniejszych założeń było wprowadzenie przejrzystych efektów kształcenia określanych dla całego programu i dla pojedynczych przedmiotów, tak aby wszyscy interesariusze, a przede wszystkim przyszli pracodawcy byli świadomi, jakim zakresem kompetencji może wykazać się absolwent po ukończeniu danego programu studiów i specyficznych kursów. Jak piszą autorzy dokumentu

przebudowa pojedynczego przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia jest niezbędnym etapem w procesie włączania kształcenia formalnego w system uczenia się przez całe życie. Opisywanie kompetencji w języku efektów kształcenia otwiera drogę do uznawania wiedzy i umiejętności zdobywanych na drodze nieformalnej (Próchnicka i in. 2010: 102).

Innymi słowy, formalny kontekst kształcenia stanowi jeden z możliwych etapów budowania własnego zestawu kompetencji, które uzyskuje się również w drodze nieformalnej. W strukturze programu nauczania pojedynczy przedmiot pozwala na uzyskanie określonych kompetencji, a ich odpowiednie zestawienie z innymi kompetencjami zdobywanymi przez całe życie tworzy ogólną strukturę wiedzy i umiejętności danego studenta. Próchnicka i in. (2010) podkreślają, że wprowadzenie nowych dokumentów programowych zawierających efekty kształcenia jest wyrazem pewnej filozofii nauczania zorientowanej na osobę studenta (*student-centred system*). W centrum procesu nauczania stawia się potrzeby studentów, adaptując jednocześnie poszczególne treści przedmiotu, metodologię nauczania i sposoby oceniania do ich rzeczywistych możliwości.

Autorzy dokumentu zwracają uwagę na konieczność rozróżniania między celami nauczania a efektami kształcenia. Cele opisują zmianę, „jaką chce się osiągnąć w wyniku realizacji procesu kształcenia związanego z przedmiotem”, natomiast efekt kształcenia to „bezpośrednie oraz natychmiastowe rezultaty wynikające z dostarczenia produktu w postaci wykładów, laboratoriów, ćwiczeń, projektów i innych” (Próchnicka i in. 2010: 105). Oczywiście należy się tu zastanowić nad wiarygodnymi sposobami weryfikacji osiągniętych przez studentów efektów, czy naprawdę zakładane efekty – wpisane w opis programu studiów lub przedmiotu – odzwierciedlają rzeczywisty zakres kompetencji studentów po ukończeniu kursów. Wydaje się, że w wielu przypadkach cele łączą się z efektami, a właściwe rozróżnienie pomiędzy obu kategoriami jest niezwykle trudnym zadaniem.

Według dokładnej definicji efektów zaproponowanej na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, efekty kształcenia obejmują „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów”⁶⁹. Odnoszą się one do tego, co student powinien wiedzieć, rozumieć oraz

⁶⁹ <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (dostęp: 20.03.2018).

umieć po zakończeniu danego kursu. Nie służą one do wskazania treści, które były nauczane, lecz do tego, co student powinien osiągnąć⁷⁰ (Kraśniewski 2009: 34).

Ich opisu dokonuje się we wszystkich dokumentach programowych według ustalonych przez Ministerstwo zasad⁷¹, przy użyciu określonych form czasowników i struktur zdaniowych. Zostały one podzielone się na dwie główne kategorie: kompetencje ogólne i kompetencje przedmiotowe, czyli związane z danym kierunkiem studiów oraz na trzy kategorie szczegółowe: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne.

Określanie efektów kształcenia łączy się z polityką europejską ukierunkowaną na zwiększanie jakości kształcenia, dzięki której programy nauczania i zakres kompetencji uzyskiwanych przez studentów miałyby stać się przejrzyste i łatwo czytelne dla wszystkich interesariuszy, w tym ewentualnych pracodawców. Treści umieszczone w efektach kształcenia będą stanowić tutaj również źródło informacji na temat zakładanego rozwoju kompetencyjnego studentów odnośnie do języka włoskiego.

W badaniu zostaną wzięte pod uwagę obie części sylabusów, a szczególnie następujące rubryki w części A: nazwa przedmiotu, jednostka prowadząca, skrócony opis przedmiotu, forma(y)/typ(y) zajęć, pełny opis przedmiotu, efekty uczenia się, sposób realizacji przedmiotu; w części B: forma dydaktyczna zajęć, efekty uczenia się zdefiniowane dla danej formy dydaktycznej zajęć w ramach przedmiotu, zakres tematów, metody dydaktyczne. W dalszej części pracy sylabusy będą określane również jako dokumenty programowe.

7.1.6. Korpus sylabusów kursów języka włoskiego

Korpus dokumentów poddanych analizie został zebrany z 10 największych pod względem liczby studentów uniwersytetów, z których wyselekcjonowano sylabusy znajdujące się w wolnym dostępie w uniwersyteckich systemach opisu studiów lub na stronach stosownych jednostek uniwersyteckich: katedr italianistyki lub szkół/centrów języków obcych, i dodatkowo Uniwersytetu Szczecińskiego. Biorąc pod uwagę fakt, że lektoraty językowe dotyczą najczęściej studiów pierwszego stopnia, korpus sylabusów ogranicza się wyłącznie do tego cyklu studiów, nie uwzględniając programów kursów dla studiów drugiego stopnia. Ponadto, zebrane dokumenty obejmują wyłącznie kursy począwszy od poziomu A2 do B1 z wyłączeniem

⁷⁰ *Wprowadzenie do projektu Tuning Educational Structures in Europe – Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe Życie”, Warszawa 2008.

⁷¹ http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (dostęp: 4.05.2018).

sylabusów od A1 do A2, ponieważ kładzie się w nich większy nacisk na wszechstronny rozwój kompetencyjny studentów.

Łącznie korpus składa się ze 100 sylabusów przeważnie z roku akademickiego 2017/18, choć niektóre sylabusy w części B (informacje dla danego cyklu) umieszczone na stronach uniwersytetów datowane są na 2016/17 lub nawet 2015/16 rok. Wybrane dokumenty programowe kursów zostały pobrane i zapisane każdy w oddzielnym pliku, który następnie został odpowiednio oznaczony: nazwa uniwersytetu, poziom, rok studiów (w przypadku podania takiej informacji). We wszystkich dokumentach usunięto informacje techniczne dotyczące reguł punktacji ECTS i rejestracji do grup zajęciowych, ponieważ nie mają one żadnego związku z celami badaniami, po czym obliczono dokładną liczbę znaków i wyrazów, aby wskazać uśrednioną długość tego rodzaju dokumentów programowych. Naszym założeniem było uzyskanie danych zarówno z części pierwszej sylabusu: A – informacje ogólne, jak i części drugiej: B – informacje szczegółowe. Mimo że większość zebranych sylabusów spełniła to kryterium, to w niektórych przypadkach dostępna była jedynie część A, a w innych część B bez stosowanych adnotacji ogólnych, co utrudniło proces zbierania danych. Należy tutaj podkreślić fakt, że w niektórych przypadkach, nawet jeśli uzupełniano wyłącznie część B, to podane informacje okazywały się wystarczające, by móc zakwalifikować dany sylabus do korpusu badawczego.

Istotna kwestia dotyczy także sposobu opracowywania sylabusów w różnych uczelniach: już wstępna analiza materiału pozwoliła zauważyć, że niektóre jednostki tworzą jeden zbiorczy sylabus dla określonego cyklu studiów lub roku i poziomu, inne natomiast przygotowują nawet jeden dokument semestralnie, a jeszcze inne opracowują oddzielne sylabusy dla podstawowych sprawności w zakresie mówienia, pisania i rozumienia (czytanie, słuchanie). W tym ostatnim przypadku postanowiliśmy połączyć wszystkie mniejsze sylabusy w jeden całościowy, określając go jako PNJW – sprawności zintegrowane.

Ponadto do korpusu wyselekcjonowano tylko sylabusy odnoszące się do nauczania o profilu ogólnym, których nazwa w USOSie opierała się na następujących frazach: Praktyczna Nauka Języka Włoskiego, Język Włoski, Drugi Język Nowożytny: język włoski, Lektorat: Język Włoski, co świadczy o ich ukierunkowaniu na rozwój szeroko rozumianej kompetencji językowo-komunikacyjnej. W badaniu nie wzięto pod uwagę kursów tematycznych, specjalistycznych, takich jak tłumaczenia, język literacki, języki specjalistyczne. Jak wynika jednak z analizy dokumentów, te zagadnienia znajdują się także w treściach nauczania ogólnego, wskazując tym samym na właściwie zróżnicowany wymiar edukacji językowej w szkolnictwie wyższym.

Pod względem ilościowym zebrany korpus liczy łącznie 685 782 znaków ze spacjami i 90 632 wyrazów liczonych od spacji do spacji. Średnia liczba znaków przypadająca na jeden dokument wynosi 6857,82 a wyrazów 906,32, przy czym wartość odchylenia standardowego dla średniej znaków to 4904,66. Warto tu dodać,

że znaczna liczba uzyskanych dokumentów wykazuje zbliżoną objętość znaków, niemniej w korpusie znalazły się również prawidłowo wypełnione sylabusy znacznie różniące się od siebie odnośnie liczby znaków, np. suma znaków w najmniejszym objętościowo sylabusie to 619, a największy liczy 25 514, co wskazuje na diametralne rozbieżności w podejściu do formułowania treści sylabusów. W niektórych przypadkach ich autorzy bardzo skrupulatnie wypełniają wskazane rubryki, w innych ograniczają się do umieszczenia w nich, na przykład, po jednym zdaniu lub pojęciu kluczowym. W badaniu uwzględniono te sylabusy, które zostały wypełnione zgodnie z obowiązującym schematem, niemniej uzyskane treści znacznie różnią się między sobą nawet pod kątem ilościowym.

Wartości liczbowe korpusu zostały przedstawione w tabeli 12.

Tabela 12. Wartości liczbowe korpusu

	PNJW	LEKTORATY	Korpus
Łączna liczba znaków	450 927	234 855	685 782
Łączna liczba wyrazów	60 228	30 404	90 632
Średnia liczba znaków	7392,25	6021,92	6857,82
Średnia liczba wyrazów	987,34	779,59	906,32

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 12, sylabusy Praktycznej Nauki Języka Włoskiego opracowane przez jednostki prowadzące kierunki filologia włoska i lingwistyka stosowana zawierają średnio o ponad 1300 więcej znaków w porównaniu z sylabusami lektoratów, przez co wyłącznie na podstawie tych danych można założyć, że sylabusy PNJW dokładniej prezentują zakres omawianych zagadnień.

Korpus sylabusów podzielono według dwóch zmiennych niezależnych na dwa podzbiory dokumentów. Pierwszy obejmuje sylabusy o profilu językowo-filologicznym przeznaczone dla studentów filologii włoskiej lub lingwistyki stosowanej z językiem włoskim jako jednym z dwóch języków specjalności – symbol PNJW, drugi zawiera sylabusy lektoratów języka włoskiego lub też kursów języka włoskiego jako dodatkowego języka nowożytnego przeznaczonych dla studentów innych kierunków niż filologia włoska lub lingwistyka stosowana – symbol L. Lektoraty i kursy z języka włoskiego organizowane są z jednej strony przez szkoły/centra języków obcych działające przy uczelniach, z drugiej przez wydziały językowe lub inne jednostki (jak np. wydział Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego) oferujące zajęcia językowe dla studentów zainteresowanych nauką języka włoskiego poza kierunkiem filologia włoska i lingwistyka stosowana. Druga oś podziału odnosi się do zmiennej poziomu nauczania: pierwszy podzbiór zawiera sylabusy A2/B1 L i PNJW a drugi B2/C1 L i PNJW.

Biorąc pod uwagę fakt, że lektoraty językowe dotyczą najczęściej studiów pierwszego stopnia, korpus sylabusów ogranicza się do tego cyklu studiów, nie uwzględniając programów kursów dla studiów drugiego stopnia. Zebrane dokumenty obejmują kursy od poziomu A2/B1, w których kładzie się już większy nacisk na wszechstronny rozwój kompetencyjny studentów, a nie na rozwój przede wszystkim kompetencji podstawowych językowych i komunikacyjnych. Wszystkie zostały opublikowane w uniwersyteckich systemach opisu studiów USOS (Uniwersytecki System Opisu Studiów), a niektóre na stronach poszczególnych jednostek organizacyjnych: katedr italianistyki lub szkół/centrów języków obcych.

Niestety na etapie tworzenia korpusu pewna część dokumentów niemal wszystkich wytypowanych uniwersytetów musiała zostać odrzucona z powodu braku opisu kursu i omówienia treści nauczania. Odnośnie do samego poziomu biegłości, to w niektórych dokumentach nie podano jego dokładnego zakresu, jednak szczegółowe dane zawarte w opisie przedmiotu i w bibliografii, gdzie wskazano np. podręczniki stosowane w procesie nauczania, pozwoliły na określenie dokładnego poziomu biegłości, dlatego też sylabusy tego rodzaju zostały uwzględnione w korpusie.

Po przeprowadzeniu wstępnej analizy danych okazało się, że nierzadko sylabusy umieszczane w uniwersyteckim systemie opisu studiów nie zawierają podstawowych informacji na temat kursów, brak tu odnośników co do roku akademickiego i grup. To istotny problem nie tylko dla studentów lub kandydatów poszukujących informacji na temat studiów, ale także dla badacza, który zamierza poddać analizie treści nauczania lub inne dane. Dbając o jakość kształcenia wyższego w Polsce, należałoby zwracać na tę kwestię szczególną uwagę, ponieważ sposób opracowywania sylabusów świadczy o istniejących na danej uczelni standardach nauczania, a często opublikowany w odpowiednich zakładkach jasno określony program to jej najlepsza wizytówka.

W tabeli 13. przedstawione zostały szczegółowe dane liczbowe.

Tabela 13. Liczba sylabusów wybranych do badania z poszczególnych uczelni

Nazwa uniwersytetu	Liczba sylabusów		
	PNJW	L	Razem
Uniwersytet Warszawski	11	8	19
Uniwersytet Jagielloński	2	6	8
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	7	3	10
Uniwersytet Łódzki	12	5	17
Uniwersytet Gdański	0	1	1
Uniwersytet Wrocławski	3	7	10

Tabela 13. c.d.

Nazwa uniwersytetu	Liczba sylabusów		
	PNJW	L	Razem
Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika	10	3	13
Uniwersytet Śląski	13	4	17
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	1	1	2
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	0	1	1
Uniwersytet Szczeciński	2	0	2
Łącznie	61	39	n = 100

Źródło: Opracowanie własne.

Proces tworzenia korpusu dokumentów przebiegał w następujący sposób: z każdej wytypowanej uczelni wyodrębniono po jednym sylabusie dla każdego roku, grupy zajęciowej i poziomu nauczania. Pod uwagę zostały wzięte jedynie dokumenty programowe dotyczące studiów licencjackich począwszy od poziomu A2/B1, zakładając, że od poziomu *Waystage* (ESOKJ 2003) nauczanie języka wydaje się lepiej ukierunkowane na rozwój kompetencji nie tylko językowych, ale przede wszystkim społeczno-kulturowych, organizacyjnych i osobowościowych. Nauczanie na poziomie podstawowym nierzadko zawęża się do kwestii językowych i podstawowych funkcji języka ze względu na konieczność wyposażenia osób uczących się w narzędzia językowe potrzebne do realizacji najistotniejszych celów komunikacyjnych. Rozbieżności liczbowe pomiędzy dokumentami uzyskanymi z wymienionych wyżej uniwersytetów wynikają przede wszystkim ze zróżnicowanej oferty dydaktycznej, innej liczby grup i specjalizacji kierunkowych oraz także z dostępności tego rodzaju dokumentów na oficjalnych stronach uczelni. Analizując siatkę zajęć wielu uczelni, obserwuje się dominację kursów na poziomie od A1 do A2, przez co ich sylabusy nie mogły zostać włączone do korpusu. W przypadku Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie praktycznie obowiązuje jeden całościowy sylabus lektoratu od poziomu A1 do B2 ilustrujący dokładnie każdy etap edukacji pod kątem omawianych zagadnień, w badaniu wzięto pod uwagę tylko ten jeden sylabus, wyłączając treści dotyczące poziomu A1–A2.

Na podstawie danych zilustrowanych w tabeli można zauważyć, że sylabusy PNJW przeważają nad sylabusami lektoratów, co wynika z bogatszej oferty zajęć językowych przeznaczonych dla studentów filologii i lingwistyki o specjalności włoskiej. Lektoraty języka włoskiego nie cieszą tak dużą popularnością jak języka angielskiego czy niemieckiego, co można było stwierdzić na podstawie danych włoskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych zilustrowanych w rozdziale szóstym. Stąd też uniwersyteckie szkoły językowe ograniczają liczbę kursów z języka

włoskiego szczególnie na wyższych poziomach zaawansowania: wyraźnie dominują tutaj kursy dla osób rozpoczynających naukę, których programy nie zostały uwzględnione w badaniu. Wynika to także z informacji uzyskanych od wykładowców i lektorów zatrudnionych w tychże szkołach czy centrach językowych, którzy potwierdzają przeważającą liczbę kursów początkujących nad tymi średniozaawansowanymi i zaawansowanymi.

Sylabusy tworzące korpus ukazują zawsze dynamiczny cykl nauczania, czyli rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnych najczęściej rozpoczynający się od danego poziomu, np. B1, a kończący się na poziomie B2 lub też od B2 do C1. Struktura niektórych sylabusów wydaje się dość złożona i rozbudowana, stąd też wskazanie odpowiedniego poziomu stanowiło niełatwe zadanie. W korpusie znalazło się też stosunkowo niewiele dokumentów lektoratowych dla wyższych poziomów nauczania, których brakuje w ofercie dydaktycznej wybranych uniwersytetów. Sylabusy ilustrujące proces nauczania od poziomu B2 do C1 dotyczą w większości przypadków kategorii PNJW, a od C1 do C2 nie występują w ogóle w kategorii lektoratów. W związku z tym wszystkie sylabusy zostały podzielone według zmiennej poziomu biegłości wyłącznie na dwie podkategorie: A2/B1 i B2/C1/C2, aby uniknąć ewentualnych trudności w badaniu kontrastywnym. Biorąc pod uwagę fakt, że najwyższy poziom biegłości C2 stanowi cel nauczania sylabusów wskazujących w wymogach wstępnych znajomość języka C1 oraz to, że badanie nie dotyczy rzeczywistej efektywności programu nauczania, do opisu drugiego podzbioru korpusu zastosowano skrót B2/C1.

Natomiast dokumenty o charakterze zintegrowanym, czyli ukazujące cykl dydaktyczny od poziomu A1 do B2, a nawet C1, zostały przypisane do pierwszej kategorii (A2/B1), dlatego że znaczna część ich treści obejmuje etap średniozaawansowanej nauki, niemniej zakres zagadnień dla poziomu A1 został w ich analizie pominięty.

Należy też ponownie podkreślić, że sylabusy uwzględnione w korpusie mają charakter ogólny, nie odnoszą się do konkretnych specyficznych celów kształcenia, takich jak języki specjalistyczne, teksty literackie, warsztaty tłumaczeniowe.

Każdy sylabus został dokładnie oznaczony skrótem uczelni macierzystej, a następnie przypisany do odpowiedniej kategorii według dwóch zmiennych niezależnych: (1) L–PNJW, (2) poziom nauczania: A2/B1 i B2/C1, co ułatwiło uporządkowanie zebranego materiału przed przystąpieniem do analizy treści. Niemniej w opisie wyników nie podano odniesienia do nazwy uczelni, ponieważ z założenia badanie to nie służy do porównania ze sobą różnych ośrodków akademickich, które mogłyby zostać uznane za działania marketingowe, lecz do sprawdzenia, w jaki sposób zebrane sylabusy realizują założenia opracowanego modelu uczenia, zwłaszcza na płaszczyźnie kompetencji.

Ze względu na zmienną poziomu biegłości w skład zebranego korpusu weszły następujące dokumenty:

Tabela 14. Podział dokumentów ze względu na zmienne poziomu biegłości językowej i rodzaju zajęć językowych

Poziom biegłości	Liczba łączna	Lektoraty	PNJW
Całościowe od A1 do C1 dla I, II i III roku studiów	3	1	2
A2/B1	53	24	29
B2/C1	44	14	30
Razem	N = 100	N = 39	N = 61

Źródło: Opracowanie własne.

Poziom biegłości językowej najczęściej wskazuje się w dwóch rubrykach: wymogach wstępnych określających zakres kompetencji potrzebnych do uczestniczenia w kursie oraz w efektach kształcenia w odniesieniu do poziomu, jaki student powinien osiągnąć po zakończeniu danego cyklu dydaktycznego. Trudność w uporządkowaniu dokumentów pod kątem stopnia kompetencji polega na ich niejednolitym opisie. Z jednej strony pewna część sylabusów dotyczy całego roku akademickiego, z drugiej jednego semestru. Oprócz tego w niektórych dokumentach wskazuje się wymaganą biegłość językową w warunkach wstępnych, a w innych tylko w efektach kształcenia. Tym samym w celu uniknięcia problemów związanych z interpretacją danych do oznaczenia poziomu biegłości posłużyły przede wszystkim informacje umieszczane w polu „wymogi wstępne”. W przypadku ich braku poziom biegłości oznaczano na podstawie jasno określonych efektów kształcenia lub treści nauczania i zalecanych podręczników sprawdzonych według wskaźników ESOKJ (2003).

Wydaje się, że podejście to jest słuszne z perspektywy niniejszego badania ukierunkowanego na analizę treści programowych, a nie na rzeczywisty rozwój kompetencyjny studentów, który wymagałby przeprowadzenia odpowiednich testów przed i po realizacji programu nauczania.

Określenie stopnia znajomości języka ma tutaj charakter orientacyjny, przybliżony i służy głównie do wyeliminowania dokumentów programowych poniżej poziomu A2.

W korpusie wyraźnie przeważają sylabusy na poziomie B1 i B2, znacznie mniejsza jest liczba sylabusów dla pozostałych poziomów. Trzy mocno rozbudowane sylabusy obejmowały pełny cykl nauczania języka od poziomu A1/A2 do poziomu B2/C1. Sylabusy zintegrowane zostały włączone do kategorii pierwszej: poziom A2/B1, aby ograniczyć proces analizy danych do dwóch kategorii poziomów.

Co się zaś tyczy poszczególnych lat studiów, należy zauważyć, że sylabusy PNJW na kierunku filologia włoska lub lingwistyka stosowana prawie zawsze zawierały taką informację, natomiast programy lektoratów opierające się głównie na

poziomie biegłości nie określają zazwyczaj roku studiów, dla którego dany kurs jest dedykowany. Wynika to z tego, że studenci innych kierunków mają możliwość uczęszczania na kurs języka obcego w dowolnym momencie trzyletnich studiów licencjackich odpowiednio do swoich indywidualnych potrzeb kształcenia.

7.1.7. Narzędzia badawcze

Celem niniejszego badania jest wyodrębnienie w dokumentach programowych tych treści, które wskazują na (1) sposób organizacji zajęć, (2) planowany rozwój poszczególnych kompetencji u osób uczących się oraz (3) stosowaną metodologię nauczania poprzez wyszczególnienie działań dydaktycznych. W tym celu zostały przeanalizowane poszczególne rubryki ujednoliconych sylabusów znajdujące się w części A i B, takie jak pełny/skrócony opis przedmiotu, metody nauczania oraz zakładane efekty kształcenia, gdzie wymienia się to, co student powinien wiedzieć lub umieć po zakończeniu kursu.

Po sprawdzeniu zebranych sylabusów pod kątem poprawności wypełnienia wskazanych rubryk zostały one odpowiednio oznaczone numerem referencyjnym i etykietą zawierającą informację o nazwie uczelni, rodzaju zajęć (L/PNJW) oraz poziomie nauczania (A2/B1 i B2/C1). Następnie dane te zostały przepisane do arkusza programu Excel i zakodowane, tak aby uzyskane wyniki nie dotyczyły poszczególnych uczelni, lecz odnosiły się do wewnętrznych podzbiorów korpusu wyznaczonych według powyższych zmiennych.

W kolejnym etapie każdy z sylabusów został poddany skrupulatnej analizie tak aby ustalić, czy dana cecha jest obecna, czy też nie. W przypadku jej obecności dodatkowo wymienione w sylabusie pojęcie odnoszące się do tej cechy przepisywano w oddzielnych arkuszach poświęconych analizie jakościowej treści. Na tym etapie badania nie brano pod uwagę nazwy uczelni, z której pochodzą dane sylabusy.

Badanie przeprowadzono względem trzech głównych kryteriów klasyfikacyjnych:

1. formy organizacji zajęć,
2. zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego,
3. metodologii nauczania: działań dydaktycznych.

W przypadku pierwszego kryterium każdy korpus opisano przy pomocy następujących etykiet: kurs tradycyjny w klasie, kurs e-learningowy-zdalny, kurs mieszany – łączący elementy tradycyjne z e-learningiem lub też brak informacji, w przypadku kiedy w sylabusie nie zawarto stosowanej informacji na temat formy organizacji zajęć. Wiedza na temat najczęściej stosowanych rozwiązań organizacyjnych pozwoliła na określenie, w jaki sposób przebiega proces nauczania języka włoskiego i czy wykorzystuje się tutaj narzędzia technologiczne do planowania całościowej metodologii nauczania. Wydaje się oczywiste, że przyjęty schemat

działania rzutuje na dalsze decyzje odnośnie do zastosowanych działań, środków i materiałów dydaktycznych. Tak więc ustalenie formy organizacyjnej ma zasadnicze znaczenie dla przybliżenia ogólnego obrazu dydaktyki języka włoskiego w szkołach wyższych.

UCZELNIA	POZIOM	TRYB	NR REF.
UAM	A2 B1	PNJW	1
UŁ	A2 B1	PNJW	2
UŁ	A2 B1	PNJW	3
UŁ	A2 B1	PNJW	4
UŁ	A2 B1	PNJW	5
UŁ	A2 B1	PNJW	6
UŁ	A2 B1	PNJW	7
UŁ	A2 B1	PNJW	8
UŁ	A2 B1	PNJW	9
UŁ	A2 B1	PNJW	10
UŁ	A2 B1	PNJW	11
UMK	A2 B1	PNJW	12
USZ (ZINT)	A2 B1	PNJW	13
USZ (ZINT)	A2 B1	PNJW	14
UŚ	A2 B1	PNJW	15
UŚ	A2 B1	PNJW	16
UŚ	A2 B1	PNJW	17
UŚ	A2 B1	PNJW	18
UWR	A2 B1	PNJW	19
UWR	A2 B1	PNJW	20
UŚ	A2 B1	PNJW	21
UŚ	A2 B1	PNJW	22
UŚ	A2 B1	PNJW	23
UŚ	A2 B1	PNJW	24
UW	A2 B1	PNJW	25

Schemat 8. Pierwszy etap kodowania zebranych dokumentów

Źródło: Opracowanie własne.

Co się tyczy punktu drugiego, to w celu uzyskania odpowiednich danych każdy sylabus przeanalizowano w pierwszej fazie badania pod kątem obecności (1) lub nieobecności (0) danej cechy (McKeachie/ Svinicki 2011, Griffith i in. 2014) według kryteriów klasyfikacyjnych zilustrowanych w schemacie nr 9 przedstawiającym obszary zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego – stanowiących w tej części badania schemat kodowania pojęć (McKeachie/ Svinicki 2011). W treści sylabusów

Kompetencje językowe	Kompetencje społeczno-kulturowe					Kompetencje organizacyjne		Komp. osobowościowe		Metodologia naucz					
	Socjolingwistyczne					Pragm.	Dyskursywne	Strategie	Postawy						
	1 SŁOWN	2 GRAM	3 FON	4 DIALEKT	5 REJESTR						6 ODMIANY	7 GRZECZN	8 NOŚNIKI K	9 POZAJĘZYK	10 KULT W
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1
1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1

Schemat 9. Etap analizy obecności/nieobecności danej cechy
Źródło: Opracowanie własne.

wyodrębniano pojęcia odpowiadające poszczególnym podkategoriom modelu, na przykład w przypadku dialektów brano pod uwagę pojęcia jak „dialekt”, „odmiana regionalna”, „włoski regionalny”, które w ujęciu szczegółowym mogą odnosić się do odmiennych zakresów znaczeniowych, ale wszystkie trzy należą do wariantów geograficznych – diatopicznych w obrębie wymiaru socjolingwistycznego użycia językowych i tak też zostaną sklasyfikowane. Wszystkie pojęcia przepisywano początkowo w takiej samej formie, w jakiej wystąpiły one w korpusie.

W drugiej fazie badania, po stwierdzeniu obecności danej cechy w określonym obszarze kompetencji i podkategorii, terminy bardzo szczegółowe lub synonimiczne zostały przypisane do konkretnych klas pojęciowych, tworząc listę zagadnień występujących w korpusie i w jego podzbiorach. Następnie obliczono liczbę ich wystąpień we wszystkich dokumentach. Wystąpienia danej cechy/pojęcia zostały dokładnie obliczone w trakcie analizy treści każdego sylabusa, a następnie przy pomocy odpowiednich funkcji programu Excel. Wszystkie pozycje zostały zapisane w oddzielnych arkuszach, tak aby po zakończeniu analizy można było uzyskać odpowiednie dane liczbowe: średnią arytmetyczną, medianę i wartości procentowe. Cały korpus sylabusów został trzykrotnie sprawdzony pod względem poprawności klasyfikacyjnej. Treść każdego sylabusa sprawdzono linijka po linijce zgodnie z zasadą „all is data” w celu poprawnego zidentyfikowania każdej cechy lub minimalnych różnic znaczeniowych między poszczególnymi pojęciami występującymi w badanym tekście (Lo Presti i in. 2017: 60).

Analiza treści językowych pozwoliła, na przykład, na wskazanie zakresu kompetencji językowych stanowiących główne cele nauczania. Nasza uwaga skupiła się przede wszystkim na zakresie słownictwa i gramatyki, ale również na kwestiach fonologicznych, które w przypadku języka włoskiego okazują się istotne nawet na wyższych poziomach zaawansowania – język włoski charakteryzuje się akcentem ruchomym i wyrazistymi cechami prozodycznymi, co też warto uwzględniać w programach nauczania tego języka. Oczywiście studenci kierunków językowo-filologicznych z reguły w ramach kursu z gramatyki opisowej uczęszczają na obowiązkowe zajęcia z fonetyki i fonologii, dzięki czemu zapoznają się ze specyfiką zasad prawidłowej wymowy języka włoskiego. Niemniej po ukończeniu takiego kursu odbywającego się na pierwszym roku studiów pierwszego stopnia kwestie fonetyczne bywają pomijane w dalszych etapach nauki, a studenci mogą uczyć się jedynie na podstawie własnych obserwacji, a jak wiadomo, nie zawsze przynoszą one pożądaną efekt.

W obszarze poświęconym kompetencjom językowym pominięto szczegółowy podział na kompetencje semantyczne, ortograficzne i ortoepiczne (ESOKJ 2003: 100), które zostały przypisane do kategorii nadrzędnych: semantyczne do słownictwa, ortograficzne do gramatyki a ortoepiczne do fonetyki. Zebrane dane zostaną przedstawione od zagadnień najczęściej do najrzadziej występujących przy jednoczesnym podaniu ich wartości liczbowych.

W zakresie pozostałych obszarów kompetencji: społeczno-kulturowych, organizacyjnych i osobowościowych w pierwszym etapie ustalono, czy w treści sylabusów występuje dana cecha ujęta w formie odpowiedniego pojęcia, czy też nie. W przypadku gdy stwierdzano obecność danej cechy, odpowiednie sformułowanie zawarte w sylabusie było przypisywane do określonej kategorii klasyfikacyjnej. Następnie wszystkie uzyskane w ten sposób dane były poddane kodowaniu początkowemu w celu wyodrębnienia minimalnych jednostek znaczeniowych i jeszcze raz dokładnie sprowadzone pod względem poprawności ich kategoryzacji (Glaser 1998, Lo Presti i in. 2017).

W końcowej fazie badania wyodrębnione cechy zostały uporządkowane pod kątem pojęciowym, co polegało na przypisaniu terminów szczegółowych do szerszych kategorii pojęciowych. Następnie obliczono częstotliwość wystąpień tych kategorii, uzyskując listę najbardziej popularnych pojęć. Punkt odniesienia stanowiła definicja zintegrowanego rozwoju kompetencji przedstawiona w tabeli 15. Dzięki tego rodzaju podejściu jakościowo-ilościowemu możliwe stało się uchwycenie z jednej strony cech dominujących w sylabusach – wspólnych dla większości z nich, z drugiej zakresu zagadnień szczegółowych. Do czterech najważniejszych kompetencji modelu stosuje się termin „obszaru”, do pozostałych, wewnętrznych cech termin „kategorii”, np. socjolingwistyczna, pragmatyczna itd., a do tych najbardziej szczegółowych termin „podkategorii”, np.: język, gramatyka, dialekt, elementy kultury języka docelowego, strategie uczenia się/komunikacji.

Najbardziej złożony okazał się obszar kompetencji społeczno-kulturowych. Wyodrębniono tu treści dotyczące trzech aspektów tego rodzaju użyć językowych: *stricte* socjolingwistyczne: dialekty, rejestry, odmiany sytuacyjno-zawodowe, konwencje grzecznościowe i językowe nośniki kultury oraz wiedza i umiejętności pozajęzykowe i interkulturowe według zasady obecności/nieobecności cechy (ESOKJ 2003: 106–108). Mając na uwadze konieczność dokładnej segregacji danych, wszystkie elementy kultury języka docelowego interpretowano jako podkategorię kompetencji interkulturowej, ponieważ ich znajomość stanowi warunek wstępny do rozwoju tej kompetencji polegającej na zdolności do mediacji pomiędzy różnymi kulturami – podobnie zresztą jak wiedza i umiejętności w obrębie kultury rodzimej stanowiące punkt wyjścia do poznawania innych kultur. Jak dowiódł Byram (1997), kompetencja interkulturowa wiąże się ze zdolnością do przedstawiania własnej kultury w języku docelowym. Naszym celem było ustalenie, czy osoby uczące się języków rozwijają świadomość istnienia kulturowych wartości uniwersalnych, czy są zachęceni do analizy podobieństw i różnic kulturowych, a także czy udostępnia się im w tym celu odpowiednie narzędzia interpretacyjne.

Tabela 15. Zintegrowany rozwój kompetencji – schemat badania

		Obszar kompetencji		
		Kompetencje językowe		
Obszar pojęciowy	Kompetencje językowe		słownictwo (zakres tematów)	
			gramatyka (zakres zagadnień)	
			fonetyka: zasady wymowy, akcent, prozodia	
	Kompetencje społeczno-kulturowe	Kategoria socjolingwistyczna		regionalne odmiany języka, dialekty
				rejestry zależne od stopnia formalności
				odmiany sytuacyjno-zawodowe
				konwencje grzecznościowe
				językowe nośniki kultury: popularne cytaty, elementy kultury
		Kategoria pozajęzykowa	język ciała, gesty, relacje przestrzenne	
		Kategoria interkulturowa	elementy kultury języka docelowego	
	Kompetencje organizacyjne		elementy kultury języka rodzimego, relacje między kulturami	
		Kategoria pragmatyczna	akty mowy, realizacja określonych funkcji komunikacyjnych, jakich?	
		Kategoria dyskursywna	zasady formułowania określonych gatunków lub rodzajów tekstów, jakich?	
			formy i zasady komponowania wypowiedzi ustnej i pisemnej, jakich?	
Kompetencje osobowościowe		strategie uczenia się, strategie komunikacyjne, jakie?		
	postawy, zachowania, jakie?			

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku kompetencji organizacyjnej na podstawie odpowiedniej literatury (Bachman 1990) wiedza i umiejętności pragmatyczne objęły z jednej strony poszczególne funkcje illokucyjne, czyli realizację aktów mowy: wyrażanie próśb, podziękowań, obietnic, gratulacji itd., z drugiej funkcje komunikacyjne wymienione w treści sylabusów. Natomiast wiedzę i umiejętności dyskursywne podzielono na dwie podkategorie: rodzaje tekstów wykorzystywanych w procesie nauczania oraz form i zasad komponowania wypowiedzi ustnej i pisemnej w szerszym ujęciu. Innymi słowy, pojedyncze gatunki tekstów, takie jak: rozprawka, esej, wywiad, recenzja, artykuł naukowy itd., zostały sklasyfikowane do pierwszej kategorii „zasady formułowania określonych gatunków tekstów”, natomiast pojęcia bardziej ogólne, jak np. dyskurs publicystyczny/naukowy/polityczny, do drugiej kategorii „form i zasad formułowania określonych gatunków dyskursu”. To uproszczone podejście umożliwiło uporządkowanie badanych treści ze względu na stopień precyzji

pojęciowej: konkretne, dokładnie wskazane gatunki tekstu, nawet jeśli reprezentują dany gatunek dyskursu oznaczono jako teksty, szersze pojęcia, które mogą obejmować szereg poszczególnych tekstów, skategoryzowano jako dyskurs. Należy tu dodać, że w drugiej podkategorii uwzględniono wyłącznie te treści sylabusów, które wyraźnie wskazywały na rozwój kompetencji dyskursywnych, a nie ograniczały się wyłącznie do wymienienia gatunków tekstów wprowadzanych w trakcie cyklu dydaktycznego. Natomiast wszystkie wyodrębnione teksty służą do wprowadzania treści nauczania, stanowiąc narzędzie, przy pomocy którego planowany jest proces nauczania. To w oparciu o nie nauczyciel czy wykładowca realizuje wyznaczone cele dydaktyczne i nadaje procesowi nauczania pewien określony kierunek, co oznacza, że jeśli tekstem dominującym jest tekst literacki lub artykuł prasowy, to rozwój kompetencji organizacyjnych studentów zawęża się do tekstów pisemnych, czyli do standardowej odmiany języka. Przeciwnie, jeśli teksty dominujące to teksty ustne: wywiady, audycje radiowe, dialogi nieformalne, to studenci kształcą kompetencje w zakresie języka mówionego, bardziej potocznego. Wybór gatunków tekstów świadczy zatem o obszarze możliwego rozwoju kompetencyjnego osób uczących się odnośnie do odmiany języka, jego cech strukturalnych i form wypowiedzi.

Jeśli chodzi o kompetencje osobowościowe, to wyodrębniono tutaj dwie podkategorie kompetencji: strategie uczenia się i postawy ujęte zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną w ESOKJ (2003: 97–99). Głównym celem tej części badania było sprawdzenie, czy w treści sylabusów wskazuje się na konieczność budowania przez studentów własnych strategii uczenia się/komunikacji, a jeśli tak, to jakich, oraz czy uwypukla się znaczenie postaw przede wszystkim tych ułatwiających komunikację w języku docelowym w perspektywie interkulturowej polegających na otwartości, przyjazności i poszanowaniu kultury rodzimej i języka docelowego, ale także tych związanych z ideą uczenia się przez całe życie, samodzielności, motywacji i rozwoju osobistego. Wszystkie te cechy pomagają osobom uczącym się lepiej zarządzać własnym procesem uczenia się, radzić sobie z zaistniałymi trudnościami i kontynuować naukę języka po zakończeniu studiów.

Oдноśnie do ostatniego punktu badania – metodologii nauczania, to głównym zamierzeniem było określenie działań dydaktycznych najczęściej stosowanych w nauczaniu języka włoskiego. W pierwszej kolejności stwierdzono, czy w treści danego sylabusa wymienia się jakiegokolwiek działania dydaktyczne, jeśli tak, cecha ta została oznaczona jako (1), jeśli nie, zaznaczano (0). W drugiej kolejności z sylabusów, w których wskazano na rodzaj działań dydaktycznych, wyodrębniono te najczęściej wyszczególnione.

Zakładamy, że bogaty repertuar owych działań przyczynia się do lepszego rozwoju kompetencji u osób uczących się, w przeciwnym razie, jeśli metodologia nauczania wykazuje ograniczony charakter, może to oznaczać nierównomierne wykształcanie się pewnych kompetencji na rzecz innych bardziej uwypuklanych w działaniach dydaktycznych (Selinker 1972).

Analiza zebranych dokumentów pozwoliła uzyskać informacje na temat z jednej strony zakładanego rozwoju kompetencyjnego studentów: jakie kompetencje przeważają, a jakie pozostają zaniedbane, z drugiej strony – jakiego rodzaju działania dydaktyczne kształtują dzisiejszą metodologię nauczania języka włoskiego na uniwersytetach. Dodatkowo umożliwiła wskazanie najistotniejszych różnic i podobieństw nie tylko między dokumentami programowymi obowiązującymi dla lektoratów i praktycznej nauki języka o profilu językowo-filologicznym, ale także między dokumentami o różnych poziomach zaawansowania A2–B1 i B2–C1–C2.

Wyniki przeprowadzonej analizy zilustrowano według kolejności poszczególnych komponentów modelu uczenia, wychodząc od kategorii nadrzędnych i schodząc do poziomu coraz bardziej szczegółowych komponentów.

W pierwszym punkcie ukazano formę organizacji kursów z języka włoskiego oferowanych przez wybrane uniwersytety, co wpływa naszym zdaniem na specyfikę zajęć językowych oraz na dobór narzędzi metodologicznych i materiałów nauczania. Kursy tradycyjne odbywające się w sali umożliwiają osobom uczącym się stały kontakt z językiem i innymi osobami uczącymi się, co może wpływać, na przykład, na ich motywację do nauki. Niemniej kursy e-learningowe stanowią istotny element oferty dydaktycznej szkół wyższych: studenci mają możliwość zdecydowania, kiedy i gdzie zamierzają się uczyć, a w przypadku kursów języków obcych – wchodzących często w zakres zajęć fakultatywnych – ten aspekt nauczania to dodatkowy czynnik wpływający na ich decyzję. Co więcej, na pewnym poziomie biegłości kursy w trybie zdalnym lub mieszanym wydają się lepszym rozwiązaniem, ponieważ pozwalają z jednej strony na kształcenie postawy samodzielności i różnorodnych strategii uczenia się u studentów, z drugiej na ograniczenie kosztów organizacyjnych.

W drugim punkcie przedstawiony został poziom realizacji zintegrowanego rozwoju kompetencji we wszystkich dokumentach tworzących korpus, następnie zilustrowano wyniki dla czterech podzbiorów sylabusów podzielonych według zmiennej rodzaju zajęć: PNJW–L i zmiennej poziomu nauczania: A2/B1–B2/C1. Analiza kontrastyczna pomiędzy tymi zestawami dokumentów polegała przede wszystkim na ukazaniu poziomu realizacji całościowego modelu w każdym z nich, a następnie jego poszczególnych elementów składowych. Ostatni etap badania o charakterze jakościowym miał na celu zestawienie ze sobą i porównanie najczęściej występujących w dokumentach pojęć specyficznych dla czterech obszarów kompetencyjnych w odniesieniu do powyższych zmiennych. Naszym celem było ustalenie, czy istnieją zasadnicze różnice w podejściu do nauczania języka włoskiego pomiędzy sylabusami lektoratów a PNJW i pomiędzy dokumentami dla poziomu biegłości mniej zaawansowanego: A2/B1 a tymi dla poziomu B2/C1. Dodatkowo wewnątrz podkategorii LEKTORAT i PNJW wyodrębniono poziomy nauczania dla bardziej dokładnego zobrazowania różnic i podobieństw programowych.

Trzeci punkt odnosi się do metodologii nauczania: wskazano tutaj najczęściej wymieniane w dokumentach działania dydaktyczne, których analiza pozwoliła

wyciągnąć wnioski co do jakości realizacji modelu uczenia. Działania dydaktyczne muszą współgrać z celami nauczania i być odpowiednio zdywersyfikowane, aby korzystnie oddziaływać na proces uczenia się, jeśli natomiast wykazują dość ograniczony charakter lub są ukierunkowane na rozwój określonych kompetencji, to proces uczenia się może nie zachodzić w sposób harmonijny, lecz właśnie w obszarze tych kompetencji, na które kładzie się większy nacisk. Właściwym rozwiązaniem wydaje się wprowadzanie działań nie tylko w obrębie rozwoju językowego, ale również społeczno-kulturowego i osobowościowego, ponieważ komunikacja w języku obcym wymaga od osób uczących się określonych postaw i zachowań.

7.2. Wyniki analizy sylabusów w zakresie modelu uczenia języka włoskiego

7.2.1. Forma organizacji zajęć

Przed przystąpieniem do przedstawienia wyników w zakresie formy organizacji zajęć należy zauważyć, że sylabusy, aby zostały uwzględnione w korpusie, musiały spełniać określone wymogi formalne, a przede wszystkim mieć właściwie wypełnione rubryki, takie jak pełna nazwa przedmiotu, cykl dydaktyczny, opis przedmiotu, efekty uczenia się, sposób realizacji przedmiotu. Sylabusy niewłaściwie wypełnione lub niezawierające odpowiednich informacji merytorycznych zostały odrzucone. Tymczasem, przeglądając uniwersytecki system obsługi studiów USOS, można natknąć się na tzw. puste sylabusy, w których podaje się wyłącznie nazwę przedmiotu, formę zajęć lub nazwisko prowadzącego. Tego rodzaju sytuacja dotyczyła również dokumentów odnoszących się do kursów zdalnych, które z tego powodu nie zostały włączone do korpusu, przez co wyniki analizy w zakresie formy zajęć mogą nie odzwierciedlać rzeczywistego stanu rzeczy. Możliwe wydaje się zatem, że odsetek kursów e-learningowych lub mieszanych z języka włoskiego jest większy od tego wskazanego w niniejszym badaniu. Co więcej, może on przyjmować odmienne wartości dla różnych języków, a szczególnie tych najbardziej popularnych; niemniej ta kwestia pozostaje poza obszarem naszego zainteresowania. Uzyskane wyniki wskazują na znaczącą przewagę kursów tradycyjnych: 62% sylabusów wobec 1% kursów mieszanych i 37% sylabusów, gdzie nie znalazła się żadna informacja na temat formy prowadzenia zajęć.

Analiza zebranego korpusu dokumentów dowiodła, że w przeważającej liczbie kursy języka włoskiego oferowane przez wytypowane uczelnie mają charakter tradycyjny, czyli odbywają się w sali lekcyjnej. Tylko jeden sylabus dotyczył kursu zorganizowanego w formie mieszanej (*blended learning*) i był to kurs lektoratowy na poziomie A2/B1. Niemniej w dużej części dokumentów nie określono w ogóle sposobu organizacji zajęć, co uniemożliwiło przypisanie ich do właściwej kategorii. Tam,

gdzie taką informację podano, najczęściej znajdował się komentarz: „w sali”, „zajęcia w sali dydaktycznej” lub też obok kategorii wskazującej rodzaj zajęć, na przykład „ćwiczenia”, umieszczono adres jednostki organizacyjnej oraz rozkład zajęć. W przypadku, gdy nie stwierdzono obecności żadnej z tych informacji, dokument oznaczano etykietą „brak informacji”. Wyniki analizy formy prowadzenia zajęć dydaktycznych wyglądają w poszczególnych podzbiorach korpusu następująco (tabela 16):

Tabela 16. Forma organizacji zajęć z języka włoskiego

FORMA ORGANIZACJI ZAJĘĆ	RODZAJ ZAJĘĆ						KORPUS N = 100
	LEKTORAT N = 39			PNJW N = 61			
	A2/B1	B2/C1	%	A2/B1	B2/C1	%	
Kurs tradycyjny	13	4	44%	24	21	74%	62%
Kurs mieszany	1	0	3%	0	0	0%	1%
Kurs zdalny	0	0	0%	0	0	0%	0%
Brak informacji	11	10	54%	7	9	26%	37%

Źródło: Opracowanie własne.

W tabeli podano liczbę sylabusów usystematyzowanych według informacji dotyczącej sposobu organizacji zajęć. Podane wartości procentowe odnoszą się odpowiednio do podzbiorów lektoratów i PNJW. Mimo że przeważająca liczba zajęć z języka włoskiego odbywa się w formie tradycyjnej, zastanawia fakt, że w przypadku ponad połowy sylabusów lektoratów i 26% sylabusów PNJW nie podano informacji na temat formy zajęć. Jeśli chodzi o poziom biegłości, to brak stosownej informacji dotyczy 32% sylabusów A2/B1 i aż 49% B2/C1.

Brak stosownej adnotacji świadczy przede wszystkim o niedokładnym przygotowaniu tych dokumentów, co może w pewnym wymiarze skutkować mniejszą liczbą zapisów na kursy języków mniej popularnych, do których należy język włoski. Wydaje się słuszna hipoteza, że tego rodzaju kursy cieszyłyby się większą popularnością, gdyby były częściej oferowane w formie zdalnej lub mieszanej, również dlatego, że nie kolidowałyby z innymi zajęciami studentów. Biorąc pod uwagę fakt, że lektoraty należą najczęściej do zajęć fakultatywnych, studenci, wybierając z oferty dydaktycznej uczelni odpowiedni dla siebie kurs, kierują się głównie swoimi możliwościami organizacyjnymi i czasowymi. W pierwszym rzędzie zapisują się na obowiązkowe zajęcia kierunkowe, a dopiero w następnym momencie na zajęcia ogólnouniwersyteckie i językowe. Tymczasem przeważająca liczba kursów odbywających się najczęściej dwa razy w tygodniu w sali lekcyjnej wymaga od nich fizycznej obecności na zajęciach, co wiąże się ze znacznym nakładem czasu.

Należy zadać tutaj pytanie, czy rzeczywiście polskie uniwersytety odpowiednio wykorzystują własne zasoby i możliwości technologiczne oraz czy nawet połowa

zajęć lektoratowych nie powinna odbywać się zdalnie. Dzięki temu łatwiejsza stałaby się organizacja zajęć z różnych języków i na różnych poziomach biegłości językowej.

W przypadku języka włoskiego, języka zajmującego piątą albo szóstą pozycję na liście najbardziej popularnych w szkołach języków, uruchomienie odpowiednich kursów e-learningowych z pewnością zachęciłoby większą liczbę studentów do podjęcia nauki tego języka. Szczególnie, że często jest to dla nich drugi lub trzeci język, którego się uczą, dlatego też dysponują oni już odpowiednim warształem strategii samodzielnego uczenia się.

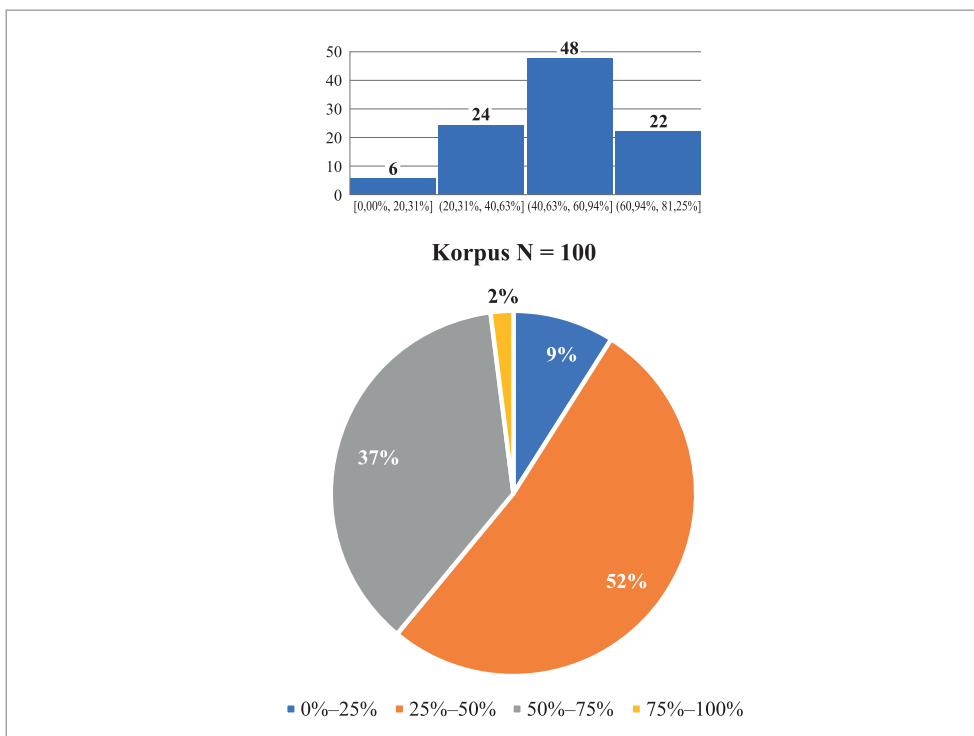
7.2.2. Poziom realizacji modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji

Analiza sylabusów pod względem obecności/nieobecności danej podkategorii kompetencyjnej pozwoliła na uzyskanie wiedzy na temat treści programowych proponowanych studentom w sylabusach i ich ogólnego charakteru. Pierwszym celem było zbadanie, czy i w jakim stopniu wybrane dokumenty programowe realizują model w ujęciu całościowym, a następnie w poszczególnych kategoriach modelu i ich podkategoriach. Opracowany tutaj model składa się z czterech głównych obszarów kompetencyjnych: językowych, społeczno-kulturowych, organizacyjnych i osobowościowych, które z kolei dzielą się na podkategorie bardziej szczegółowe, ilustrujące możliwy repertuar kompetencji przydatnych w nauce języka obcego. Tym samym uzyskano 16 podkategorii szczegółowych modelu stanowiących łącznie 100%, z których 3 podkategorie należą do obszaru językowego (językowa, gramatyczna, fonetyczna), 8 podkategorii odnosi się do obszaru społeczno-kulturowego – w tym 5 wskazuje cechy socjolingwistyczne (dialekty, rejestry, odmiany sytuacyjno-zawodowe, konwencje grzecznościowe, językowe nośniki kultury), 1 elementy pozajęzykowe, 2 wchodzi w zakres kategorii interkulturowej: elementy kultury języka docelowego oraz elementy kultury języka rodzimego i mediacyjne – natomiast 3 podkategorie należą do obszaru organizacyjnego (kategoria pragmatyczna i dyskursywna podzielona na rodzaje tekstów i dyskursu), ostatnie 2 podkategorie osobowościowe dotyczą strategii uczenia się/komunikacji oraz postaw i zachowań. Każda podkategoria stanowiła odpowiednią wartość w analizie cech korpusu dokumentów.

Jeśli w sylabusie wymieniono daną kompetencję, cecha ta została oznaczona przy pomocy (1) we właściwym arkuszu kalkulacyjnym, jeśli nie, zaznaczano jej nieobecność (0), co pozwoliło uzyskać wiarygodny obraz treści nauczania zawartych w korpusie.

Wyznaczając poziom realizacji wszystkich podkategorii modelu, uzyskano średnią procentową liczb 1, a następnie obliczono liczbę sylabusów realizujących model w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji w tym samym lub zbliżonym

stopniu. Szczegółowe wyniki procentowe i liczbowe, które pozwalają na dostrzeżenie istotnych różnic między rozpatrywanymi sylabusami, zostały przedstawione przy pomocy histogramów, natomiast wyniki procentowe, czyli jaki dokładnie odsetek sylabusów realizuje model na jednym z czterech ustalonych poziomów: od 0% do 25%, od 25% do 50%, od 50% do 75% i od 75% do 100% w odniesieniu do 100% szesnastu kategorii modelu, zilustrowano przy pomocy wykresów kołowych. W histogramach wyniki procentowe analizy ilościowej zostały przedstawione z dokładnością do dwóch miejsc dziesiętnych po przecinku. Dzięki tego rodzaju podejściu, można zauważyć nie tylko różnice pomiędzy poszczególnymi podgrupami korpusu: lektoratami a kursami PNJW czy też kursami na poziomie A2/B1 a B2/C1, lecz także dominujące tendencje i pewne niedociągnięcia programowe.



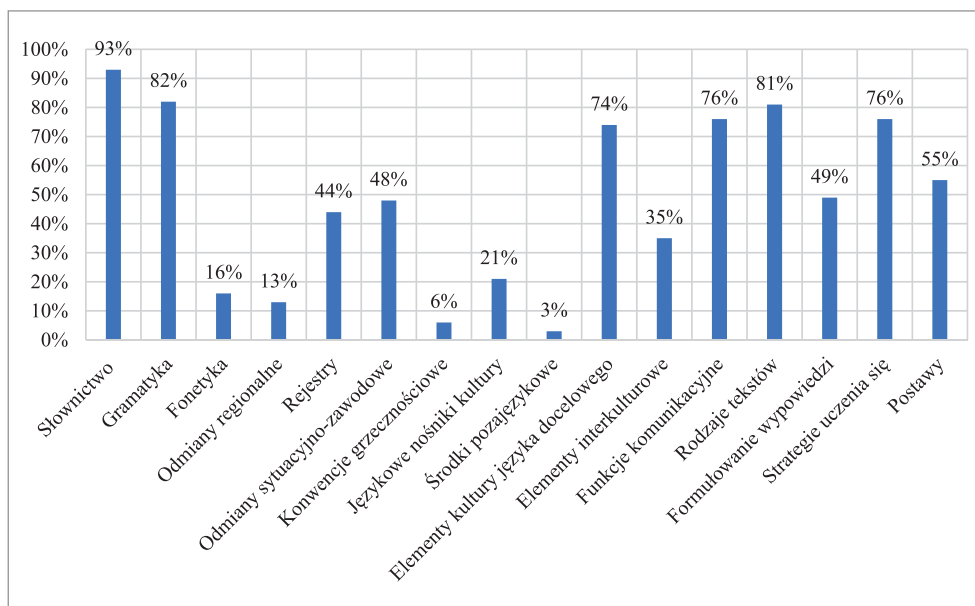
Wykres 2. Poziom realizacji modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji w korpusie

Źródło: Opracowanie własne.

W ujęciu całościowym korpus sylabusów realizuje model w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji w bardzo zróżnicowany sposób. Wyniki ukazują odchylenie od 0% do 81,25%. W żadnym sylabusie nie wskazano wszystkich

podkategorii kompetencyjnych, a tylko nieliczne uzyskały najwyższy wynik. Jak wynika z wykresu kołowego największa liczba sylabusów – 52% realizuje model na poziomie od 25% do 50% a 9% zaledwie na poziomie mniej niż 25%, co oznacza, że większość z nich – 61% – wskazuje średnio na mniej niż połowę lub połowę kompetencji zakładanych w koncepcji zintegrowanego rozwoju. Natomiast 37% wszystkich sylabusów realizuje model w przedziale od 50% do 75%, a 2% powyżej 75%. Histogram ilustrujący wartości liczbowe ukazuje znaczącą przewagę sylabusów – 48 – mieszczących się w granicach od 40% do 60%, czyli dominują sylabusy spełniające najwyżej około 2/3 kompetencji modelowych. Niepokojący wydaje się natomiast wynik pomiędzy 20% a 40% – 24 sylabusy, które w znacznym stopniu nie realizują większości podkategorii zintegrowanego rozwoju.

W ujęciu ogólnym warto przyjrzeć się tym obszarom kompetencji, które pozostają najbardziej zaniedbane, co obrazuje poniższy wykres dotyczący poziomu realizacji poszczególnych podkategorii.



Wykres 3. Poziom realizacji poszczególnych podkategorii w korpusie N = 100

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z analizy powyższych danych, obszarami, którym poświęca się najmniej uwagi w programach nauczania języka włoskiego, są kompetencje społeczno-kulturowe w zakresie przede wszystkim dialektów – 13%, konwencji grzecznościowych – 6% i elementów komunikacji pozajęzykowej – 3%. Uzyskane w tych podkategoriach wyniki są zdumiewająco niskie, szczególnie jeśli weźmie się pod

uwagę charakter języka włoskiego, jego zróżnicowanie dialektalne i elementy komunikacji pozajęzykowej, np. gestykulację stanowiącą istotny atrybut właśnie włoskiej kultury. Niestety z analizy danych wynika, że ten aspekt wydaje się najbardziej pomijany w zebranych sylabusach. Kwestia ta zostanie jeszcze dokładnie omówiona w kolejnym rozdziale poświęconym analizie obszaru kompetencji społeczno-kulturowych.

Trochę lepiej wygląda sytuacja dotycząca kompetencji kulturowych i tych o charakterze interkulturowym wiążących się także z wprowadzaniem elementów kultury rodzimej, co wspiera rozwój wiedzy i umiejętności osób uczących się w zakresie komunikacji zachodzącej w środowisku wielokulturowym. W tej części analizy wyodrębnione zostały wszystkie cechy wpływające na ten obszar kompetencji wskazane głównie w ESOKJ (2003: 95–97) oraz w pracach takich badaczy jak m.in. Byram (1997), Pichiassi (1999), Byram, Nichols, Stevens (2001), Zarate (2003). Badanie dowiodło, że relacja komponentów kultury docelowej do elementów interkulturowych jest zachwiana: wyraźnie dostrzega się tu przewagę tych pierwszych – 74% w stosunku do wyniku 35% uzyskanego przez drugi obszar.

Za wynik zadowalający można natomiast uznać wartości otrzymane w przypadku kompetencji organizacyjnych: funkcje komunikacyjne i akty mowy zostały wymienione w treści 76% sylabusów, a gatunki stosowanych w procesie nauczania tekstów aż w 81% dokumentów korpusu. Najmniejszy wynik – 49% – odnosi się do podkategorii obejmującej wiedzę i umiejętności w zakresie formułowania bardziej złożonych form wypowiedzi ustnej i pisemnej, które wykraczają poza poziom tekstu, wskazując na normy i strategie obowiązujące w komponowaniu wypowiedzi oparte na wzorcach społecznych i kulturowych, które nadają wypowiedzi specyficzny charakter (Labocha 1996, Duszak 1998: 15). Ponad połowa dokumentów nie uwzględnia tego rodzaju właściwości dyskursywnych, ograniczając się jedynie do wymienienia kilku gatunków tekstów wprowadzanych w procesie dydaktycznym.

Co się zaś tyczy obszaru kompetencji osobowościowych, to zauważa się tutaj dominującą pozycję strategii uczenia się względem postaw i zachowań, które powinny towarzyszyć nauce języka obcego. Jak wynika z analizy, 45% sylabusów w ogóle nie uwzględnia tych cech, nawet w efektach kształcenia, nie spełniając tym samym wymogów określonych we wzorcowych efektach kształcenia dla studiów I stopnia o profilu ogólniakademickim⁷². Także w podstawowym dokumencie programowym, jakim jest sylabus, powinno właściwie sformułować się efekty kształcenia nie tylko w zakresie zagadnień merytorycznych, ale także w obrębie strategii uczenia się i postaw, co przyczynia się do lepszego rozwoju kompetencji społecznych.

⁷² https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (dostęp: 20.06.2018).

Każdy z czterech obszarów kompetencyjnych zostanie omówiony w kolejnych rozdziałach z uwzględnieniem wymienionych w sylabusach szczegółowych pojęć przypisanych do stosownych podkategorii.

Jako podsumowanie w tabeli 17 przedstawiono średnie wartości dla poszczególnych obszarów kompetencji.

Tabela 17. Poziom realizacji obszarów kompetencji w korpusie

Zakres kompetencji	Korpus
Językowe	63,67%
Spółeczno-kulturowe	30,50%
Organizacyjne	68,67%
Osobowościowe	65,50%

Źródło: Opracowanie własne.

7.2.2.1. Realizacja modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji w sylabusach lektoratów i PNJW

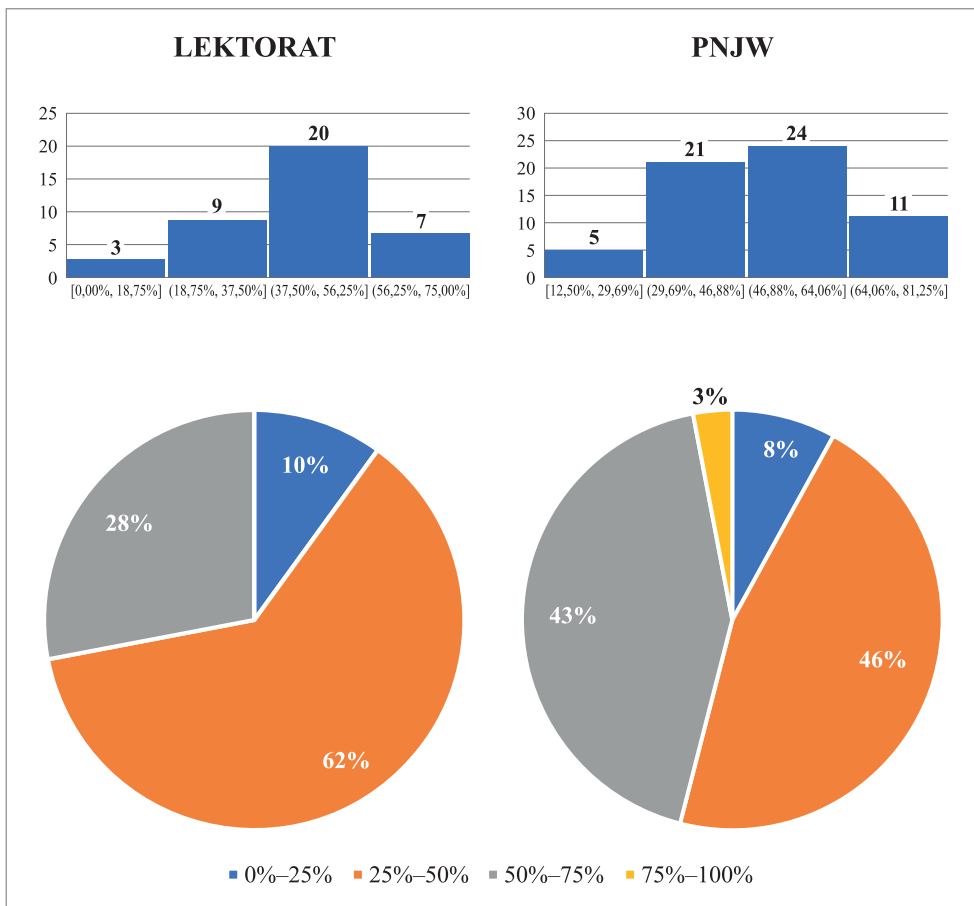
Po przeprowadzeniu analizy programów nauczania w ujęciu całościowym kolejnym celem badawczym było wskazanie różnic między sylabusami lektoratów a sylabusami PNJW w odniesieniu do poziomu realizacji wszystkich komponentów modelu i każdego z nich z osobna.

Rozpatrując powyższe dane, zauważa się od razu, że programy nauczania PNJW osiągnęły wyższy poziom realizacji obszarów kompetencyjnych wskazanych w modelu w porównaniu z lektoratami: odpowiednio 81,25% do 75%. Jednocześnie większy odsetek programów PNJW uwzględnia więcej podkategorii modelu: 46% realizuje ponad połowę wszystkich obszarów kompetencyjnych, a 28% w przypadku lektoratów. Aż w 62% L bierze się pod uwagę mniej niż połowę kompetencji zintegrowanego rozwoju.

Program nauczania języka włoskiego w ramach PNJW wydaje się dokładniej opracowany w porównaniu z programem zajęć lektoratowych.

Co się zaś tyczy relacji na płaszczyźnie poszczególnych obszarów kompetencji, to różnice i podobieństwa między dwoma zestawami dokumentów można zaobserwować w poniższym wykresie kolumnowym.

Analizując wykres nr 5, zauważa się, że oba podzbiory dokumentów kładą największy nacisk na kształcenie kompetencji językowych w obrębie słownictwa (92% L i 93% PNJW) i gramatyki (72% L i 89% PNJW) oraz organizacyjnych: funkcje komunikacyjne i kompetencje tekstualne: aż 84% sylabusów lektoratów i 80% PNJW podaje gatunki wprowadzonych w procesie nauczania tekstów.

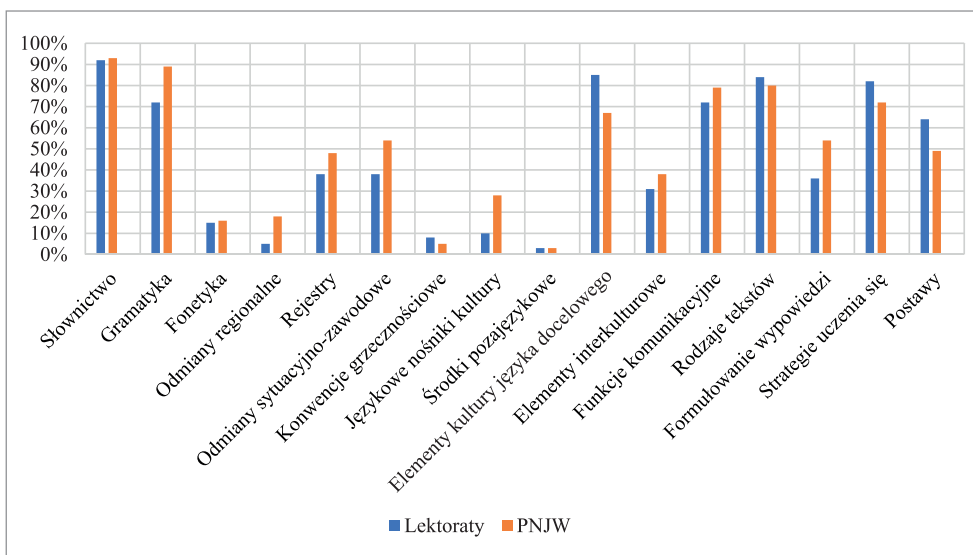


Wykres 4. Poziom realizacji modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju: lektoraty a PNJW
Źródło: Opracowanie własne.

Niemniej w przypadku tych pierwszych zagadnienia gramatyczne są trochę mniej uwytłumione w porównaniu z wynikiem osiągniętym w zakresie słownictwa czy też PNJW.

Zaskakujący okazał się też rezultat dotyczący kompetencji interkulturowej, a w szczególności elementów kultury języka docelowego: lektoraty uplasowały się tutaj wyżej, z wynikiem równym 85%, w stosunku do PNJW z wynikiem 67%. Wydaje się, że właśnie zajęcia o profilu filologicznym powinny być bardziej ukierunkowane na rozwój kompetencji (inter)kulturowej, tymczasem programy zajęć lektoratowych wyraźnie mocniej akcentują ten wymiar komunikacji językowej. Podobny problem dostrzega się w przypadku kompetencji osobowościowych: zarówno strategie uczenia się, jak i postawy uzyskały większą wartość procentową w programach lektoratów niż w programach PNJW. Strategie uczenia się zostały

wymienione w 82% dokumentów L i w 72% PNJW, postawy w 64% L i tylko 49% PNJW. Odnosnie do PNJW, to biorąc pod uwagę filologiczny profil studiów i przyszłą pracę zawodową studentów związaną z użyciem języka, niepokoi fakt niedostatecznego zaakcentowania kompetencji osobowościowych, które znacznie wpływają na zdolność do samokształcenia i komunikacji z przedstawicielami innych narodów i kultur. Naszym zdaniem należałoby tak opracowywać programy kształcenia, aby to właśnie studenci kierunków językowych byli jak najlepiej przygotowani do działalności w funkcji mediatora między różnymi kulturami.



Wykres 5. Poziom realizacji poszczególnych podkategorii kompetencyjnych: lektoraty a PNJW

Źródło: Opracowanie własne.

Najniższe wyniki uzyskano w takich podkategoriach jak fonetyka, dialekty, konwencje grzecznościowe i językowe nośniki kultury. W przypadku PNJW warto tu dodać, że zagadnienia związane z fonetyką i dialektami często wprowadzane są w ramach dodatkowych modułów tematycznych nieuwzględnionych w analizie, aczkolwiek, mając na uwadze pewne aspekty prozodyczne, jak np. ruchomość akcentu w języku włoskim czy sposób intonowania, odniesienie się do nich w programach PNJW przyniosłoby z pewnością lepsze efekty dydaktyczne i uczuliło studentów, aby nie zaniedbywać tej sfery użyć nawet na zaawansowanym poziomie biegłości. To samo tyczy się różnicowań dialektalnych, które stanowią niezwykle istotny aspekt języka włoskiego, dlatego też rozwijanie samej świadomości tego problemu powinno być częścią programów nauczania języka włoskiego na wszystkich poziomach zaawansowania. Jeśli chodzi o lektoraty, to zagadnienia fonetyczne

i dialektalne nie są poruszane przez żadne dodatkowe moduły zajęć, tym samym konieczne byłoby uwzględnienie ich w treściach programowych, tak aby studenci innych kierunków niż filologiczne mieli możliwość zdobycia odpowiedniej wiedzy i umiejętności w tym zakresie.

Kolejnym punktem problematycznym jest wymiar socjolingwistyczny, w tym najbardziej konwencje grzecznościowe i językowe nośniki kultury, które zarówno w sylabusach lektoratów jak i PNJW pozostają dość mocno zaniedbane w zestawieniu np. z kompetencjami leksykalnymi i gramatycznymi, które wymienia się w postaci długich list zagadnień. Tymczasem w programach pomija się to, co najważniejsze w komunikacji, czyli konwencje regulujące zachowania językowe, sam przebieg aktu komunikacji i rolę jego uczestników. Możliwe wydaje się, że tematy te realizowane są obok głównych tematów leksykalnych, niestety nie możemy tego stwierdzić, bazując wyłącznie na treści dokumentów programowych.

Poza kwestiami kulturowymi niepokoi także zbyt ograniczone potraktowanie problematyki rejestrów językowych i odmian sytuacyjno-zawodowych, które szczególnie dla studentów szkół wyższych zamierzających w niedługim czasie wejść na rynek pracy są dość istotne. Rejestry wiążą się bezpośrednio ze stopniem formalności i doбором środków językowych odpowiednich do kontekstu, odmiany sytuacyjno-zawodowe z kontekstem przyszłej pracy i językami specjalistycznymi – niezbędnymi narzędziami w komunikacji zawodowej. Niestety ich poziom wystąpienia w programach nie jest zbyt wysoki: rejestry prezentują skromne wartości 38% L i 48% PNJW, odmiany również 38% L i 54% PNJW.

Tabela 18. Poziom realizacji obszarów kompetencji: lektoraty a PNJW

Zakres kompetencji	Lektoraty	PNJW	Korpus
Językowe	59,83%	66,12%	63,67%
Společno-kulturowe	27,24%	32,59%	30,50%
Organizacyjne	64,96%	71,04%	68,67%
Osobowościowe	73,92%	60,66%	65,50%

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując powyższe wyniki, w sylabusach dostrzega się wyraźny nacisk na kompetencje językowe (poza fonetyką), kompetencje organizacyjne i kulturowe wyłącznie w odniesieniu do języka docelowego, już mniejszy akcent kładzie się na wymiar interkulturowy. W obu podgrupach korpusu znikomy jest natomiast odsetek dokumentów, w których jasno wskazuje się na rozwój kompetencji w zakresie dialektów, rejestrów, odmian sytuacyjno-zawodowych i konwencji grzecznościowych, czyli aspektów użycia językowych niezwykle ważnych, na przykład, w przyszłej pracy zawodowej. By lepiej zobrazować różnice i podobieństwa między

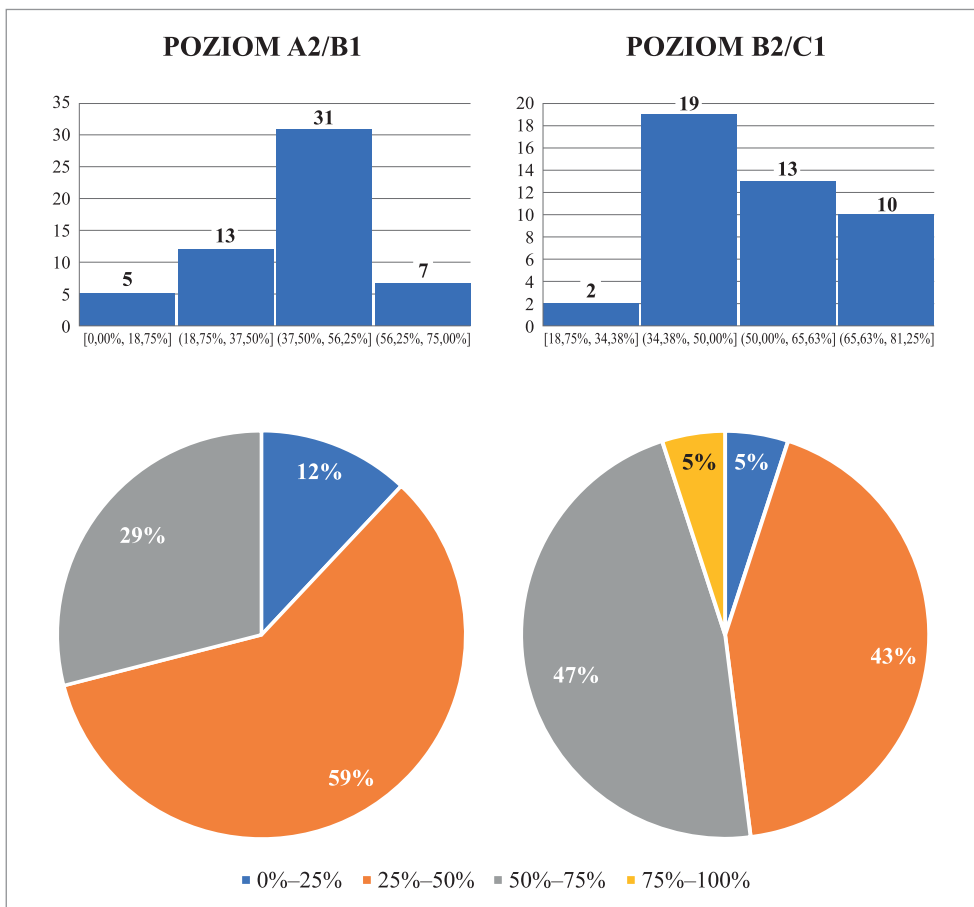
lektoratami a PNJW, obok przedstawiona została tabela (nr 18) zawierająca uśrednione wartości uzyskane przez cztery główne obszary kompetencji, z której jasno wynika, że rozwój kompetencji społeczno-kulturowych jest najmniej uwypuklany w sylabusach, co niewątpliwie pozostaje w sprzeczności z zaleceniami polityki językowej Unii Europejskiej.

Średnie wartości odnośnie do poziomu realizacji wszystkich podkategorii zintegrowanego rozwoju pokazują, że sylabusy PNJW przewyższają w tym względzie sylabusy lektoratów, co świadczy, że w bardziej kompleksowy sposób autorzy programów starają się podchodzić do nauczania języka włoskiego. Niemniej programy lektoratów stanowiące dodatkowe zajęcia dla studentów uniwersyteckich nie mogą zaniedbywać pewnych obszarów kompetencji, ponieważ znajomość języka, świadomość postaw i zachowań w komunikacji, wiedza i umiejętności w zakresie strategii uczenia się czy też różnic kulturowych okazują się niezwykle przydatne w czasie wyjazdów zagranicznych w ramach programów mobilnościowych lub ich późniejszej pracy zawodowej.

7.2.2.2. Poziom realizacji modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju kompetencji w sylabusach A2/B1 i B2/C1

To co najbardziej interesuje nas w tej pracy, to analiza kontrastywna dokumentów lektoratowych i PNJW, niemniej wydaje się konieczne porównanie ze sobą sylabusów odnoszących się do dwóch odmiennych stopni zaawansowania pod względem realizacji obszarów kompetencyjnych. Dzięki temu uzyska się wiedzę na temat dynamiki procesu nauczania, czy ma on charakter progresywny i pewne kompetencje wprowadzane są w kolejnych poziomach biegłości, czy też zakres rozwoju kompetencyjnego pozostaje taki sam.

Z analizy danych wynika, że sylabusy obejmujące poziom biegłości między A2 a B1 nie zrealizowały wszystkich podkategorii modelu w przedziale wykracającym poza 75%, natomiast sylabusy B2/C1 osiągnęły wartość rzędu 81,25%. Wyniki zilustrowane w histogramach ukazują ogólnie wyższy poziom realizacji obszarów kompetencji w przypadku drugiego zestawu dokumentów, co w pewnym stopniu potwierdza hipotezę o progresywnym charakterze procesu planowania dydaktycznego. Na poziomie B2/C1 żaden sylabus nie osiągnął wartości zerowej: najniższy pułap to 18,75%, tymczasem aż 5 sylabusów A2/B1 uplasowało się w przedziale od 0% do 18%. Około 60% sylabusów realizuje model w wymiarze do 50%, a 29% w wymiarze do 75%; ostatni wynik dla B2/C1 jest wyższy o 18%, przy czym dodatkowo 5% sylabusów spełnia wymogi od 75% do 81,25% i, jak wynika z wcześniejszej analizy, ta grupa zawiera się w sylabusach PNJW.



Wykres 6. Poziom realizacji modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju: poziom A2/B1 a B2/C1

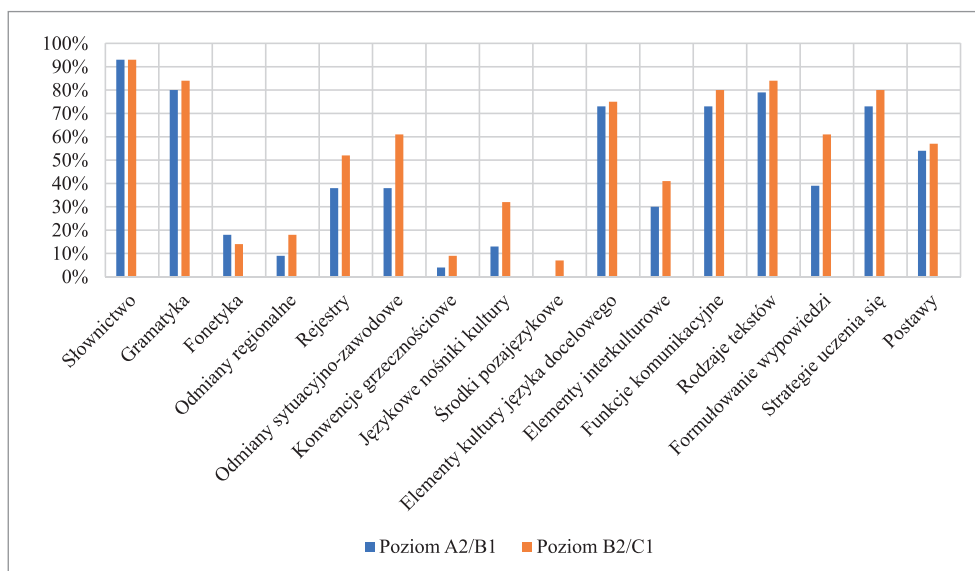
Źródło: Opracowanie własne.

Rozpatrując uzyskane wyniki, można uznać proces nauczania za progresywny, ale w dość ograniczonym wymiarze: różnice dotyczą z pewnością PNJW, w przypadku lektoratów wydają się mniejsze. Najbardziej widoczny jest wzrost wartości w przedziale 50%–75%, co oznacza, że na wyższym poziomie biegłości wprowadzane są dodatkowe kompetencje.

Przyjrzyjmy się teraz wynikom uzyskanym w poszczególnych podkategorjach modelu, aby móc lepiej zauważyć ewentualny dynamizm procesu nauczania.

Analizując dokładnie wyniki pewien progres w zakresie rozwoju poszczególnych obszarów kompetencji zauważa się w przypadku gramatyki, rejestrów, odmian sytuacyjno-zawodowych, językowych nośników kultury, elementów interkulturowych, kompetencji organizacyjnych i osobowościowych we wszystkich ich

aspektach. Największy przyrost zachodzi w przypadku elementów socjolingwistycznych – rejestrów i odmian: odpowiednio od 38% do 52% i od 38% do 61%, co świadczy o przyjęciu właściwej tendencji w planowaniu nauczania. Niemniej obszar od fonetyki do elementów pozajęzykowych pozostaje dość słabo zaznaczony we wszystkich zebranych dokumentach. Jak już zostało to wcześniej powiedziane, w przypadku języka włoskiego pozajęzykowe środki wyrazu, takie jak gestykulacja (Pichiassi 1999, Balboni 2012), stanowią niezwykle istotny aspekt komunikacji, dlatego też rozwój świadomości studentów w tym zakresie winien stanowić jeden z celów programu nauczania. Nawet jeśli te elementy wprowadzane są przez wykładowcę w toku zajęć, to ich brak w treści programowej świadczy o dość przypadkowym i okazjonalnym podejściu do tematu. Tymczasem należałoby tak opracowywać sylabusy, aby zawierały wszystkie cele i treści nauczania, tak aby studenci wiedzieli odpowiednio wcześniej, jakie zagadnienia będą realizowane i jakie kompetencje rozwijane.



Wykres 7. Poziom realizacji poszczególnych podkategorii kompetencyjnych: poziom A2/B1 a B2/C1

Źródło: Opracowanie własne.

Ponownie do najbardziej uwypuklonych obszarów należą kompetencje językowe, organizacyjne oraz elementy kultury języka docelowego. Korzystnie wypadają również strategie uczenia się, których odpowiednie kształcenie może wpływać na ewentualną kontynuację nauki języka w kolejnych latach.

W podsumowaniu tego rozdziału warto jeszcze przedstawić uśrednione wyniki dotyczące czterech nadrzędnych kategorii modelu.

Tabela 19. Poziom realizacji obszarów kompetencji: poziom A2/B1 i B2/C1

Zakres kompetencji	Poziom A2/B1	Poziom B2/C1	Korpus
Językowe	63,69%	63,64%	63,67%
Spoleczno-kulturowe	25,45%	36,93%	30,50%
Organizacyjne	63,69%	75,00%	68,67%
Osobowościowe	63,39%	68,18%	65,50%

Źródło: Opracowanie własne.

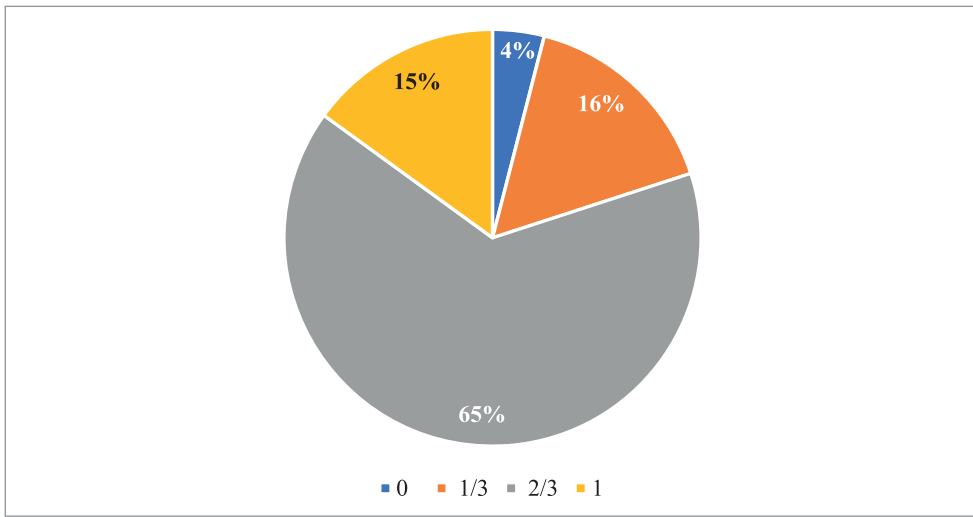
Zestawiając ze sobą średnie wartości procentowe uzyskane przez oba zestawy dokumentów, zauważa się od razu, że poziom biegłości wskazany w programach nie wpływa raczej na kształcenie kompetencji językowych, które uzyskały wynik rzędu 63%. Różnica ponad 10% dotyczy kompetencji społeczno-kulturowych, przy czym niski wynik osiągnęły oba zestawy dokumentów, lecz w przypadku poziomu A2/B1 wydaje się on niepokojąco niski. Elementy kultury muszą być wprowadzane od samego początku, ponieważ nawet komunikacja specyficzna dla typowych sytuacji życia codziennego niewymagająca zaawansowanej znajomości języka wiąże się ze świadomością istnienia pewnych kodów kulturowych gwarantujących jej właściwy przebieg. Nie należy zatem zaniedbywać tej kwestii nawet na początku nauki języka, kiedy dzięki przyjęciu odpowiedniej postawy i znajomości strategii komunikacyjnych uczący się mogą rekompensować sobie własne braki językowe.

7.2.3. Poziom realizacji obszaru kompetencji językowych

W tym paragrafie i w trzech następnych omówione zostaną w sposób szczegółowy poszczególne obszary kompetencyjne zintegrowanego rozwoju nie tylko pod kątem ilościowym, ale także jakościowym. Przedstawimy tu najczęściej pojawiające się w dokumentach programowych zagadnienia przypisane do odpowiednich kategorii kompetencji: językowej, społeczno-kulturowej, organizacyjnej i osobowościowej. Listę frekwencyjną zagadnień sporządzono w oparciu o wyodrębnione z sylabusów pojęcia wskazujące bezpośrednio na te kompetencje, których wykształcenie można uznać za cel lub efekt kształcenia. Wszystkie pojęcia zostały uszeregowane we właściwych arkuszach kalkulacyjnych przypisanych do określonych zestawów dokumentów: lektorat z podziałem na poziomy A2/B1 i B2/C1 oraz PNJW – A2/B1 i B2/C1. Tym samym w każdej podgrupie korpusu uzyskano odpowiedni wynik odnośnie do częstotliwości wystąpień, który następnie zestawiono z pozostałymi

trzema lub połączono w obrębie zmiennej trybu zajęć i zmiennej poziomu nauczania.

W przypadku kompetencji językowych najczęściej reprezentowanych w sylabusach zarówno lektoratów, jak i PNJW uzyskane wyniki zobrazowano w poniższym wykresie.



Wykres 8. Poziom realizacji poszczególnych podkategorii w korpusie N = 100

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres ukazuje podział procentowy sylabusów względem czterech możliwych wyników: 0 oznacza, że w dokumencie nie wskazano żadnych pojęć w zakresie języka: ani leksykalnych, ani gramatycznych, ani fonetycznych; 1/3 natomiast oznacza, że wskazano wyłącznie jedną z trzech podkategorii, 2/3 – dwie podkategorie, a 1 – wszystkie. Na podstawie analizy uzyskanych wyników można wywnioskować, że najwięcej sylabusów realizuje dwie z trzech podkategorii, a jak wynika z analizy wykresu nr 3, do najczęściej nieuwzględnianych kompetencji należy fonetyka. Tylko 4% wszystkich dokumentów w korpusie nie wymienia żadnych kompetencji językowych, aż 16% jedną, co w przypadku nauczania języków obcych wydaje się dość nietypowe i należy się tu zastanowić, czy chodzi o błąd autora dokumentu, czy też nacisk położony jest wyłącznie na jeden aspekt języka: słownictwo lub gramatykę.

Wszystkie pojęcia i zagadnienia gramatyczne przedstawiono w języku polskim, tylko tam, gdzie mogłyby zaistnieć wątpliwości co do znaczenia wskazanych form, dla lepszego uściślenia podano nazwę w języku włoskim. Należy też dodać, że we wszystkich tabelach ilustrujących najczęściej pojawiające się w korpusie pojęcia, na dole podano ich całkowitą liczbę w obrębie danej kategorii. Tam, gdzie nie występuje taka adnotacja, oznacza to, że przytoczone w tabelkach pojęcia stanowią

całość listy rankingowej. W celu bardziej precyzyjnego przedstawienia wyników badania w każdej tabeli ograniczono się przeważnie do zacytowania 10 najczęściej występujących haseł.

Zagadnienia leksykalne i gramatyczne zaprezentowano w tabeli 20.

Tabela 20. Zakres zagadnień językowych w korpusie

KORPUS N = 100						
L.P.	SŁOWNICTWO	%	GRAMATYKA	%	FONETYKA	%
1.	Praca zawodowa	47%	Formy bezosobowe czasowników: <i>Forme implicite</i>	31%	System fonetyczny/ fonologiczny	6%
2.	Turystyka/ podróże (transport)/ rekreacja	33%	Zgodność czasów i trybów	31%	Elementy prozodyczne	5%
3.	Medycyna/zdrowie/samopoczucie/uroda	32%	Czasy Przyszłe: <i>Futuro semplice/ anteriore</i>	28%	Zasady wymowy	3%
4.	Edukacja i studia	29%	Okresy warunkowe	28%	Fonemy	2%
5.	Dom/rodzina i przyjaciele	25%	Czas przeszły: <i>Passato remoto</i>	26%	Akcent wyrazowy i zdaniowy	1%
6.	Środki masowego przekazu	24%	Mowa zależna i niezależna	25%	Intonacja	1%
7.	Kuchnia/ odżywianie się/ restauracja i bar	21%	Tryb łączący: <i>Congiuntivo presente/ passato</i>	25%	Rozpoznawanie par minimalnych	1%
8.	Ochrona Środowiska i ekologia	21%	Tryb rozkazujący	23%		
9.	Życie codzienne	21%	Czasy przeszłe: <i>Imperfetto/Passato prossimo</i>	23%		
10.	Czas wolny	19%	Zaimki względne	22%		
Lista rankingowa: 83			Lista rankingowa: 71			

Źródło: Opracowanie własne.

W ujęciu całościowym dominują tematy, które zdają się pasować do akademickiego profilu kształcenia: na pierwszej pozycji znalazła się praca zawodowa z wynikiem aż 47%, na drugiej turystyka i podróże – 33% – temat dość popularny w nauce języków obcych; na trzeciej medycyna i zdrowie, uzyskawszy zbliżony rezultat 32%. Wyniki rzędu 20% osiągnęły tematy takie jak edukacja i studia, dom

i rodzina, środki masowego przekazu, kuchnia, ochrona środowiska oraz tematy dotyczące życia codziennego. Zakres tematyczny pozostaje zgodny z pojęciami zaproponowanymi w ESOKJ (2003: 57), w którym oprócz wskazania głównych domen użyć językowych zaleca się wprowadzanie do procesu nauczania wszystkich języków określonych tematów komunikacji. Niemniej jednak, planując proces dydaktyczny, należy wziąć pod uwagę kontekst nauczania i rzeczywiste potrzeby jego uczestników. W przypadku uczelni wyższych kwestie związane z pracą zawodową, podróżowaniem czy też edukacją to prawidłowy wybór, szczególnie jeśli rozpatrzy się następną w kolejności zagadnienia pojawiające się w dokumentach, na przykład: literatura, wydarzenia bieżące i aktualności – 18% społeczeństwo i relacje społeczne – 17%, sport – 16%, ekonomia i gospodarka, kino i teatr i nowe technologie – 14%.

Zakres tematyczny na płaszczyźnie leksykalnej wydaje się zatem właściwie urozmaicony i dostosowany do studentów, natomiast w obrębie zagadnień gramatycznych sytuacja okazała się dość zaskakująca, ponieważ na pierwszym miejscu znalazły się formy bezosobowe czasowników z wynikiem 31%, po którym następuje zgodność czasów i trybów – również 31% oraz czasy przyszłe i okresy warunkowe – 28%. Biorąc pod uwagę funkcje komunikacyjne języka, obecność na pierwszej pozycji form bezosobowych skłania do zastanowienia nad przyczyną takiego stanu rzeczy. Należy zwrócić też uwagę na kwestię trybu rozkazującego, zwłaszcza jeśli jego wynik – 23% – zestawia się z niskim wynikiem uzyskanym przez podkategorię konwencji grzecznościowych, które często towarzyszą formom trybu rozkazującego jako elementy dopełniające akt komunikacji, w którym każdy jego uczestnik pragnie wykazać się odpowiednim stopniem uprzejmości i kultury osobistej. Samo użycie trybu rozkazującego często okazuje się niewystarczające, tym bardziej dziwi fakt tak znacznej frekwencji tego trybu, a nikłej obecności struktur grzecznościowych.

Co więcej, można też zastanowić się nad wysoką pozycją czasów przyszłych – używanych w języku włoskim głównie w celu wyrażenia hipotezy oraz czasu przeszłego *passato remoto*, który na niższych poziomach okazuje się nieprzydatny w codziennej komunikacji lub w komunikacji zawodowej.

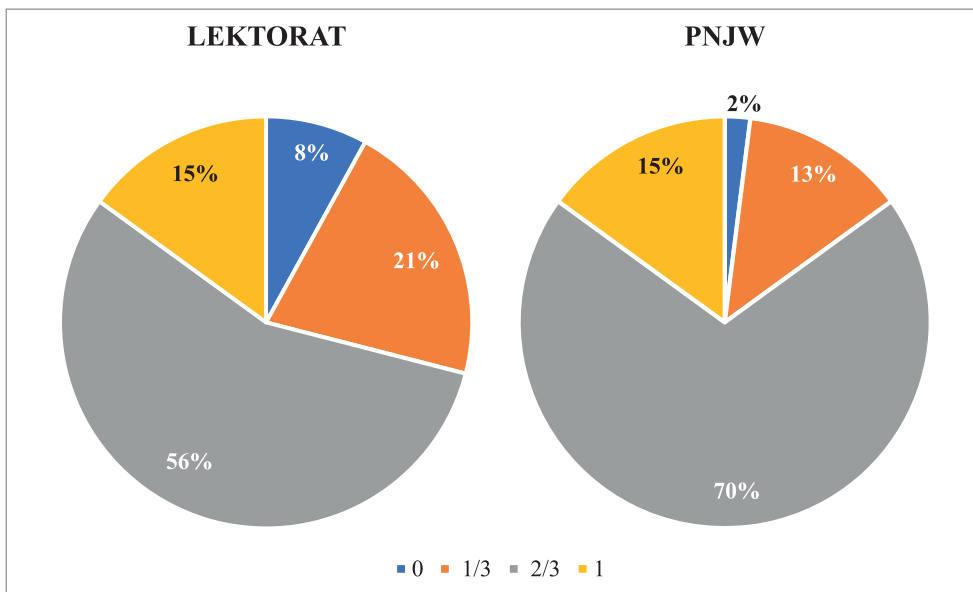
Najbardziej zaniedbaną sferą użyć językowych pozostaje fonetyka, tylko w kilku procentach dokumentów wzięto pod uwagę ten aspekt, który ujęto przy pomocy sformułowań takich jak system fonetyczny/fonologiczny – 6%, elementy prozodyczne – 5%, zasady wymowy – 3% itd. Oczywiście fonetyka stanowi zazwyczaj część programu szczególnie w początkowym etapie nauczania, lecz warto nie zapominać o tych mniej specyficznych dla Polaków zagadnieniach z tej dziedziny jak ruchomy akcent wyrazowy i elementy prozodyczne, które okazują się nieraz trudne do opanowania nawet na wyższych poziomach biegłości. Dlatego też należałoby powracać regularnie do zasad dotyczących akcentu i prozodii, tak aby studenci lepiej wykształcili stosowne kompetencje.

7.2.3.1. Poziom realizacji obszaru kompetencji językowych w sylabusach lektoratów i PNJW

Rozpatrując programy nauczania języka włoskiego proponowane przez lektoraty i zajęcia PNJW, warte uwagi wydaje się nie tylko porównanie stopnia realizacji kompetencji językowych, ale również wprowadzanych zagadnień tematycznych. Istniejące między nimi różnice oznaczałyby też odmienne podejście do kwestii planowania nauczania. Nie ulega wątpliwości, że wszystkie kursy języków opierają się obecnie na ESOKJ i zawartych w nim propozycjach, niemniej coraz częściej wskazuje się na konieczność większego dostosowania procesu dydaktycznego do jego odbiorców i kontekstu, w którym on zachodzi. Przed szkołą wyższą kształcąca zazwyczaj dorosłych wchodzących na rynek pracy stoi wyjątkowo trudne zadanie, ponieważ nauczanie językowe powinno być dostosowane do ich złożonych potrzeb: język docelowy służy im zarówno do komunikacji codziennej, jak i zawodowej lub akademickiej, dlatego też nawet programy ogólne winny być ukierunkowane na specyficzne cele i efekty kształcenia.

Tak jak już wcześniej zostało to podkreślone, rozwój kompetencji językowych stanowi istotną część rozpatrywanych programów: w 93% dokumentów wymienia się tematy leksykalne, a w 82% zagadnienia gramatyczne, choć tylko w 16% porusza się kwestie fonetyczne. To świadczy o dość tradycyjnym podejściu do nauczania języków, w którym zakłada się przede wszystkim kształcenie wiedzy i umiejętności gramatyczno-leksykalnych. W poniższych wykresach przybliżono stosowne wyniki dla dwóch badanych zestawów potwierdzające językowy profil programów nauczania. W dokumentach, gdzie stwierdzono obecność cechy, takiej jak zagadnienia leksykalne lub gramatyczne, znajdowała się często mniej lub bardziej długa lista pojęć będących przedmiotem nauczania, stąd też sylabusy te kwalifikują się do kategorii sylabusów pojęciowych (Wilkins 1972, Komorowska 1984, 2005).

Badanie ukazało, że 56% sylabusów L i 70% PNJW spełnia dwie z trzech podkategorii językowych, czyli gramatykę i słownictwo, i jak wynika z wcześniej zilustrowanych danych, pomija się tutaj najczęściej kwestie fonetyczne. Wszystkie trzy podkategorie uwzględniono w 15% sylabusów L i PNJW – ten sam wynik dowodzi, że w odniesieniu do rodzaju sylabusów dokumenty te nie różnią się zbytnio od siebie. W 8% programów nauczania lektoratowych oraz w 2% PNJW w ogóle nie wymieniono wśród celów nauczania kompetencji językowych, co również wydaje się zastanawiające w przypadku przedmiotu takiego jak nauka języka obcego. Wskazane byłoby zachowanie większej równowagi między kompetencjami należącymi do obszaru językowego a tymi z obszaru, na przykład, społeczno-kulturowego, które wydają się niedostatecznie uwypuklone w procesie dydaktycznym. W przypadku rozpatrywanych dokumentów relacje te są zachwiane na niekorzyść tych drugich.



Wykres 9. Poziom realizacji obszaru kompetencji językowych: lektoraty a PNJW

Źródło: Opracowanie własne.

Zauważmy też, że w 21% sylabusach L i 13% PNJW wyszczególnia się tylko jedną podkategorię: albo gramatykę, albo leksykę, co może wynikać z pewnej niedokładności autorów dokumentów lub z ukierunkowania kursu na specyficzne cele językowe, choć wszystkie wybrane sylabusy posiadały adnotację o ich ogólnojęzykowym charakterze.

Co się zaś tyczy samych zakresów tematycznych wprowadzanych w toku nauczania, to najczęściej występujące w programach pojęcia przedstawiono w tabeli nr 21.

Tabela 21. Zakres tematów językowych w sylabusach lektoratów i PNJW

ZAKRES TEMATÓW LEKSYKALNYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39		PNJW N = 61	
1.	Turystyka/podróże (transport)/rekreacja	44%	Praca zawodowa	52%
2.	Edukacja i studia	38%	Medycyna/zdrowie/samopoczucie/uroda	39%
3.	Praca zawodowa	38%	Dom/rodzina i przyjaciele	26%
4.	Zainteresowania	28%	Społeczeństwo/relacje społeczne	26%

Tabela 21. c.d.

ZAKRES TEMATÓW LEKSYKALNYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39		PNJW N = 61	
5.	Życie i relacje społeczne	28%	Środki masowego przekazu	26%
6.	Wydarzenia bieżące, aktualności	26%	Turystyka/podróże (transport)/ rekreacja	26%
7.	Czas wolny	26%	Literatura	25%
8.	Muzyka	26%	Kuchnia/odżywianie się/ restauracja i bar	23%
9.	ochrona środowiska – ekologia	26%	Przyjaźń i miłość	21%
10.	Dom/rodzina i przyjaciele	23%	Życie codzienne	20%
11.	Życie codzienne	23%		
Lista rankingowa: 65		Lista rankingowa: 121		
ZAKRES ZAGADNIEŃ GRAMATYCZNYCH				
	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
1.	Czasy przyszłe: <i>futuro semplice/ anteriore</i>	46%	Zgodność czasów i trybów	39%
2.	Formy bezosobowe czasowników: <i>forme implicite</i>	31%	Formy bezosobowe czasowników: <i>forme implicite</i>	34%
3.	Okresy warunkowe	28%	Czas przeszły: <i>passato remoto</i>	31%
4.	Tryb rozkazujący	28%	Mowa zależna i niezależna	30%
5.	Czasy przeszłe: <i>imperfetto/ passato prossimo</i>	26%	Okresy warunkowe	28%
6.	Tryb łączący: <i>presente/passato</i>	21%	Tryb łączący <i>presente + passato</i>	28%
7.	Zaimki względne	21%	Zasady ortografii	28%
8.	Mowa zależna i niezależna	18%	Przyimki	25%
9.	Czas przeszły: <i>passato remoto</i>	18%	Czas zaprzeczony: <i>trapassato remoto</i>	23%
10.	Składnia	18%	Tryb łączący <i>imperfetto/ trapassato</i>	23%
11.	Strona bierna	18%	Zaimki względne	23%
12.	Tryb łączący: <i>imperfetto/ trapassato</i>	18%		
13.	Zaimki złożone: <i>pronomi combinati</i>	18%		
Lista rankingowa: 61		Lista rankingowa: 63		

Tabela 21. c.d.

ZAKRES ZAGADNIENÍ FONETYCZNYCH				
	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
1.	System fonetyczny/fonologiczny	8%	Elementy prozodyczne	7%
2.	Fonemy	3%	System fonetyczny/fonologiczny	5%
3.	Zasady wymowy	3%	Zasady wymowy	3%
4.	Elementy prozodyczne	3%	Akcent wyrazowy, zdaniowy	2%
5.			Fonemy	2%
6.			Intonacja	2%
7.			Rozpoznawanie par minimalnych	2%

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie nawet pobieżnej analizy danych z tabeli można zauważyć, że wartości procentowe po stronie PNJW są wyraźnie wyższe. W przypadku lektoratów do najczęściej wymienianych zagadnień należą tematy związane pośrednio z życiem studenckim lub też ogólne pojęcia poruszane dość często na zajęciach z języków obcych jak: wydarzenia bieżące, czas wolny – 26%, dom i rodzina – 23%; praca zawodowa – 38% – znalazła się tutaj na trzeciej pozycji pomiędzy edukacją – 38% a zainteresowaniami studentów – 28%. Najwyższy wynik osiągnął temat turystyka/podróż – 44%, co może świadczyć o dążeniu do przygotowania studentów do wyjazdów w ramach programów mobilnościowych. PNJW jest natomiast ukierunkowane na przyszłą pracę zawodową studentów – 52%, ponieważ to właśnie dla nich znajomość języka i kultury kraju ma być kluczową kompetencją na rynku pracy. Pozostałe tematy wydają się zbliżone do tych wprowadzanych w toku zajęć lektoratowych; nie widać tu żadnych istotnych różnic, oprócz hasła literatura – 25% – występującego wyłącznie po stronie lektoratów.

Dodatkowo wśród omawianych zagadnień znalazły się w programach lektoratów medycyna, zdrowie, samopoczucie, uroda – 21%, środki masowego przekazu – 21%, kuchnia, posiłki, restauracja, bar – 18%, nowe technologie – 15%, w programach PNJW: edukacja i studia – 18%, ekonomia i gospodarka – 18%, historia i geografia – 18%, ochrona środowiska i ekologia – 18% oraz sztuki piękne – 18%.

Kwestię wysokiej częstotliwości występowania form bezosobowych czasowników w obu zestawach dokumentów poruszono już we wcześniejszej części tego rozdziału. Zastanawia fakt ich niezwyklej popularności zarówno w programach lektoratów – 31% jak i PNJW – 34%. Formy te z pewnością częściej stosowane w języku włoskim niż w polskim, nie wydają się jednak wyjątkowo przydatne w codziennej komunikacji. Szczególnie w przypadku programów lektoratów, biorąc pod uwagę ich ograniczone możliwości czasowe w porównaniu z PNJW, należałoby

określić odpowiednio wagę poszczególnych zagadnień gramatycznych i uszeregować je według hierarchii potrzeb komunikacyjnych. Tymczasem na pierwszym miejscu znalazły się czasy przyszłe – 46%, zaraz później *forme implicite*, okresy warunkowe i tryb rozkazujący – 28% – zagadnienia trudne pod względem kompleksowości struktur, niekoniecznie należące do niezbędnika narzędzi komunikacyjnych codziennego użytku. Zagadnienia w zakresie PNJW, takie jak zgodność czasów i trybów – 39%, tryb łączący, zasady ortografii – 28%, przyimki – 25%, zaimki względne – 23% wydają się uzasadnione i odpowiednio zaakcentowane. Pozostałe struktury niewymienione w tabeli uzyskały znacznie niższe wartości procentowe, wykazując dość okazjonalny charakter, a są to m.in.: dla lektoratów: czas zaprzeczony: *trapassato prossimo*, konstrukcja *si passivante*, tryb przypuszczający prosty: *condizionale semplice* – 15%, partykuły *ci/ne*, przysłowki, tryb przypuszczający złożony: *condizionale composto*, zaimki dopełnienia bliższego, zaimki dopełnienia dalszego – 13%; dla PNJW: czasy przeszłe: *imperfetto i passato prossimo*, strona bierna – 21%, tryb rozkazujący – 20%, partykuły *ci/ne*, składnia, stopniowanie przymiotników i przysłówków – 18%.

Odnośnie do kwestii fonetycznych – najrzadziej poruszanych w programach nauczania – to wszystkie wymienione tematy zostały zilustrowane w poniższej tabeli. W większości odnoszą się one do istotnych w języku włoskim zagadnień, jak akcent wyrazowy, elementy prozodyczne, intonacja, pary minimalne, niemniej ich nikła obecność w sylabusach świadczy o niewystarczającym wprowadzeniu do programów nauczania kwestii związanych z systemem fonetycznym języka włoskiego.

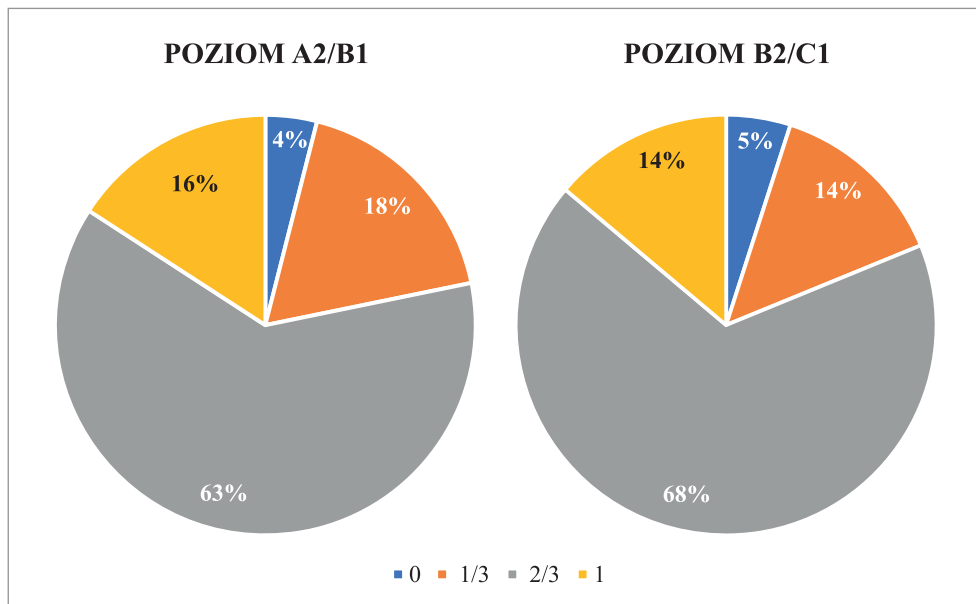
7.2.3.2. Poziom realizacji obszaru kompetencji językowych w sylabusach A2/B1 i B2/C1

Celem tej części badania było sprawdzenie, czy nauczanie w zakresie kompetencji językowych wykazuje progresywny charakter i czy można tu zauważyć właściwe uszeregowanie zagadnień leksykalnych i gramatycznych, tj. czy są one odpowiednio dostosowane do poziomu biegłości językowej. Zebrane zagadnienia zestawiono przede wszystkim względem siebie, tak aby uwidocznic ewentualne różnice lub spiralny sposób ich wprowadzania polegający na stopniowym dodawaniu kolejnych elementów.

Odnośnie do poziomu realizacji obszaru kompetencji językowych, to zauważa się tutaj nieznaczne różnice pod względem obecności i nieobecności cech.

W przypadku 4% programów o poziomie mniej zaawansowanym i 5% programów o poziomie B2/C1 nie wymienia się w ogóle żadnych zagadnień leksykalnych, gramatycznych, ani tym bardziej fonetycznych. Jedna podkategoria pojawia się w 18% A2/B1 i 14% B2/C1, uwzględnienie dwóch podkategorii dotyczy 63%

A2/B1 i 68% B2/C1, natomiast trzech odpowiednio 16% i 14% sylabusów. Wyniki potwierdzają uśrednione wartości dla całego korpusu: do zagadnień najczęściej poruszanych należą słownictwo i gramatyka z pominięciem fonetyki.



Wykres 10. Poziom realizacji kompetencji językowych: poziom A2/B1 a B2/C1

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o rozkład tematyczny, to można tutaj zaobserwować następujący porządek:

Tabela 22. Zakres tematów językowych w sylabusach na poziomie A2/B1 i B2/C1

ZAKRES TEMATÓW LEKSYKALNYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56		POZIOM B2/C1 N = 44	
1.	Praca zawodowa	48%	Praca zawodowa	45%
2.	Edukacja i studia	43%	Medycyna/zdrowie/ samopoczucie/uroda	34%
3.	Turystyka/podróże (transport)/ rekreacja	41%	Ekonomia i gospodarka	30%
4.	Życie codzienne	32%	Społeczeństwo/relacje społeczne	30%
5.	Dom/rodzina i przyjaciele	30%	Szkolnictwo wyższe/nauka	30%
6.	Medycyna/zdrowie/ samopoczucie/uroda	30%	Środki masowego przekazu	30%

Tabela 22. c.d.

ZAKRES TEMATÓW LEKSYKALNYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56		POZIOM B2/C1 N = 44	
6.	Medycyna/zdrowie/ samopoczucie/uroda	30%	Środki masowego przekazu	30%
7.	Czas wolny	29%	Wydarzenia bieżące/aktualności	25%
8.	Kuchnia/odżywianie się/ restauracja i bar	29%	Nowe technologie	23%
9.	Ochrona środowiska/ekologia	21%	Turystyka/podróże (transport)/ rekreacja	23%
10.	Sport	20%	Ochrona środowiska/ekologia	20%
11.	Środki masowego przekazu	20%	Uczucia i emocje	20%
Lista rankingowa: 84		Lista rankingowa: 102		
ZAKRES ZAGADNIENÍ GRAMATYCZNYCH				
POZIOM A2/B1 N = 56		POZIOM B2/C N = 44		
1.	Czasy przyszłe: <i>futuro semplice / anteriore</i>	43%	Formy bezosobowe czasowników: <i>forme implicite</i>	45%
2.	Czasy przeszłe: <i>imperfetto / passato prossimo</i>	38%	Mowa zależna i niezależna	45%
3.	Czas przeszły: <i>passato remoto</i>	34%	Zgodność czasów i trybów	43%
4.	Tryb łączący: <i>congiuntivo presente/passato</i>	34%	Okresy warunkowe	36%
5.	Tryb rozkazujący	34%	Strona bierna	30%
6.	Zaimki względne	27%	Zasady ortografii	30%
7.	Tryb przypuszczający prosty	25%	Składnia	23%
8.	Tryb przypuszczający złożony	25%	Tryb łączący: <i>congiuntivo imperfetto / trapassato</i>	23%
9.	Formy bezosobowe czasowników	23%	Przymyki	20%
10.	Zaimki dopełnienia bliższego	23%	Czas przeszły: <i>passato remoto</i>	16%
11.	Zaimki dopełnienia dalszego	23%	Spójniki	16%
12.			Zaimki względne	16%
Lista rankingowa: 84		Lista rankingowa: 55		
ZAKRES ZAGADNIENÍ FONETYCZNYCH				
POZIOM A2/B1 N = 56		POZIOM B2/C1 N = 44		
1.	System fonologiczny/fonetyczny	7%	Elementy prozodyczne	7%
2.	Zasady wymowy	5%	System fonetyczny/fonologiczny	5%

Tabela 22. c.d.

ZAKRES ZAGADNIENÍ FONETYCZNYCH				
POZIOM A2/B1 N = 56			POZIOM B2/C1 N = 44	
3.	Fonemy	4%	Akcent wyrazowy i zdaniowy	2%
4.	Elementy prozodyczne	4%	Intonacja	2%
5.	Rozpoznawanie par minimalnych	2%		2%

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o zagadnienia leksykalne, to ponownie na pierwszej pozycji w obu kategoriach korpusu znalazła się praca zawodowa – 48% i 45%, na poziomie A2/B1 edukacja i studia – 43%, turystyka, podróże – 41% oraz życie codzienne, na poziomie B2/C1: medycyna, zdrowie – 34%, ekonomia i gospodarka – 30% oraz społeczeństwo, relacje społeczne – 30% oraz szkolnictwo wyższe i nauka – 30%, co świadczy o ukierunkowaniu programów nauczania o wyższym poziomie biegłości na tematy wykraczające poza sferę komunikacji codziennej. Tym samym stopień trudności tematów leksykalnych zachowuje progresywny i spiralny charakter: sylabusy A2/B1 częściej poruszają tematykę związaną z życiem codziennym, czasem wolnym, kuchnią czy też sportem, podczas gdy zakres leksykalny sylabusów B2/C1 wykazuje już bardziej wyspecjalizowany charakter – dostosowany do potrzeb studentów szkół wyższych.

W przypadku zagadnień gramatycznych zauważa się przede wszystkim dominację na poziomie A2/B1 takich zagadnień jak czasy przyszłe – 43%, czasy przeszłe w tym *passato remoto* – 34% oraz tryb łączący i tryb rozkazujący – także 34%. Zastanawia tutaj wysoka frekwencja właśnie czasu *passato remoto*, którego nie używa się obecnie w komunikacji codziennej za wyjątkiem południa Włoch, co wiąże się także ze zróżnicowaniem regionalnym języka włoskiego – tematyką niestety rzadko poruszaną w programach nauczania. Czas ten, w którym występuje znaczna liczba form nieregularnych, z pewnością może stanowić pewną trudność dla studentów znających język włoski niemal poniżej poziomu progowego. Oczywiście jest on niezbędny na wyższym poziomie zaawansowania, ponieważ jego znajomość umożliwia czytanie tekstów włoskiej prozy – pisanej najczęściej właśnie w *passato remoto*. Należy się zastanowić, czy układ zagadnień gramatycznych w obrębie poziomu A2/B1 spełnia rzeczywiste potrzeby komunikacyjne osób uczących się, czy też nie jest zbyt wyśrubowany, jeśli chodzi o stopień trudności.

W przypadku sylabusów B2/C1 to wybór zagadnień pozostaje w sferze indywidualnych decyzji prowadzącego i wyznaczonych celów nauczania. Studenci na tym poziomie znają już lepiej czy gorzej większą część struktur gramatycznych, a ich zadanie polega na właściwym przećwiczeniu tych elementów języka, które nie zostały jeszcze do końca opanowane.

Zastanawia tutaj jedynie wysoki wynik form bezosobowych, które okazały się najbardziej popularną strukturą gramatyczną – wymienioną aż w 45% dokumentach, przewyższającą pod względem ilościowym niezwykle przydatne zagadnienie, jak np. użycie przyimków – problematyczne dla osób uczących się narodowości polskiej (Kaliska/ Kostecka-Szewc 2016).

Ostatnią pozostającą do omówienia kwestią jest fonetyka, która wprowadzana jest zazwyczaj jako oddzielny moduł tematyczny na pierwszym roku studiów licencjackich w przypadku językowych kierunków studiów. Program lektoratów z języków obcych powinien obejmować natomiast całość zagadnień związanych z użyciem języka, co jednak nie do końca ma miejsce, jak wynika z danych przedstawionych w tabeli nr 21 (Zakres zagadnień fonetycznych w sylabusach lektoratów i PNJW). Niewątpliwie ich obecność wskazana byłaby na niższym poziomie, kiedy to studenci cały czas pracują nad poprawnością wymowy, niemniej również w toku późniejszej nauki warto powracać do tego tematu.

Różnice procentowe pomiędzy poziomem A2/B1 a B2/C1 są znikome: np. elementy prozodyczne uzyskały odpowiednio wynik 4% i 7%, system fonetyczny/fonologiczny – 7% i 5%. Poza tym w 2% sylabusów B2/C1 wymieniono samą intonację i akcent wyrazowy/zdaniowy. Na poziomie A2/B1 poruszono kwestię rozpoznawania par minimalnych – 2% i fonemów – 4%. Niemniej wszystkie otrzymane tu wartości w porównaniu z wysokim rezultatem obszaru leksykalno-gramatycznego są niezadowolające. Wskazane wydaje się zwiększenie częstotliwości pojawiania się zagadnień z dziedziny fonetyki i fonologii: na poziomach niższych nauczanie języka włoskiego powinno uwzględniać takie tematy jak zasady wymowy, różnica między polskimi a włoskimi fonemami ze szczególnym naciskiem na układ samogłoskowy oraz akcent wyrazowy. Na wyższym poziomie biegłości nacisk można położyć dodatkowo na akcent zdaniowy, intonację i inne elementy prozodyczne, nie zapominając cały czas o zwracaniu uwagi na właściwy sposób akcentowania wyrazów.

Należy dodać, że wykaz wymienionych w korpusie zagadnień leksykalnych, gramatycznych i fonetycznych może nie odzwierciedlać tego, co realnie wprowadza się w sali zajęciowej, lecz ta sfera nie dotyczy bezpośrednio niniejszego badania.

7.2.4. Poziom realizacji obszaru kompetencji społeczno-kulturowych

Najbardziej kompleksowy, bo składający się z trzech nadrzędnych kategorii, do których przypisano łącznie aż 8 podkategorii, jest obszar kompetencji społeczno-kulturowych. Pierwsza kategoria, socjolingwistyczna, obejmuje zgodnie z wytycznymi ESOKJ (ss. 106–109) i definicjami kompetencji komunikacyjnej (Canale/ Swain 1980, Pichiassi 1999, Bachman 1990) i komunikacyjno-interkulturowej (Kramsch

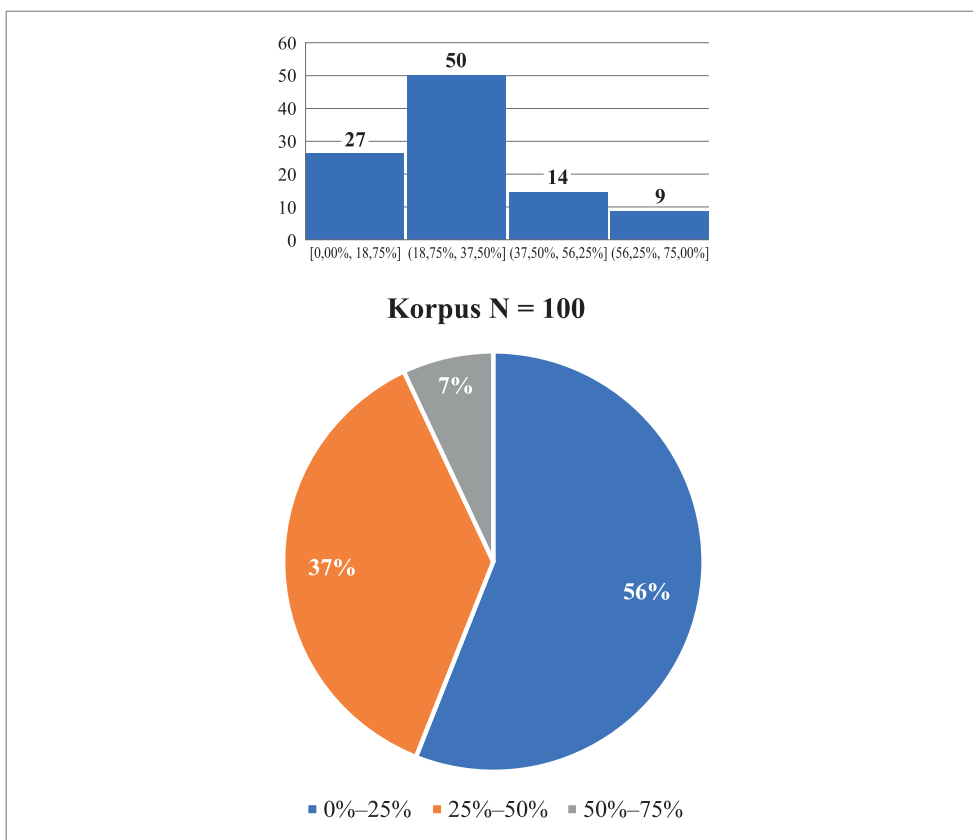
1998, Byram 1997, Pichiassi 1999, Balboni 2006) 5 podkategorii związanych ze zróżnicowaniem społecznym użyć językowych:

1. regionalne odmiany języka w tym dialekty,
2. rejestry i formy języka zależne od stopnia formalności i relacji istniejących pomiędzy uczestnikami aktu komunikacji od form bardzo sformalizowanych poprzez te neutralne odpowiadające standardowi języka do wypowiedzi nieformalnych, poufanych, wręcz intymnych,
3. odmiany sytuacyjno-zawodowe związane z określoną dziedziną pracy zawodowej, nauki lub sytuacją społeczną uwarunkowaną tematycznie, do których zaliczone zostały z jednej strony języki specjalistyczne, język naukowo-akademicki, język urzędowy czy język publicystyczny, a z drugiej np. odmiana młodzieżowa, która zależy właśnie od kontekstu sytuacyjnego i tematyki komunikacji (Berruto 1993, Radtke 1993),
4. konwencje grzecznościowe stanowiące podstawę do wypracowania tzw. „zasad współpracy” (ESOKJ 2003: 107), które w różnych kulturach wyraża się w inny sposób przy pomocy specyficznych zwrotów językowych i towarzyszących im zachowań – w sytuacji nieprzestrzegania reguł grzecznościowych dochodzi często do nieporozumień interkulturowych,
5. językowe nośniki kultury, czyli te elementy językowe, przez które wyraża się kultura pozajęzykowa i cenione w danej społeczności wartości; zaliczają się do nich wyrażenia idiomatyczne, popularne cytaty, przysłowia, a ostatnio można włączyć do tej grupy nawet slogany reklamowe (ESOKJ: 107).

Druga kategoria obszaru społeczno-kulturowego odnosi się do narzędzi komunikacji pozajęzykowej wskazanych jako komponent kompetencji komunikacyjnej głównie przez Pichiassiego (1999) i Balboniego (2006). Należą do nich szeroko ujęty język ciała, w tym sposób gestykulacja, ubrania, zachowania się, zasady regulujące relacje przestrzenne, których naruszenie przyczynia się do niepowodzenia aktu komunikacji oraz wszelkie konwencje społeczne i zachowania rytualne. W przypadku języka włoskiego jednym z najważniejszych zjawisk towarzyszących komunikacji językowej jest gestykulacja, której zasady osoby uczące się języka powinny przynajmniej prawidłowo interpretować, co nie oznacza umiejętności stosowania typowych włoskich gestów, lecz bardziej świadomość problematyki.

Ostatni, niezwykle istotny w dzisiejszych czasach obszar, to obszar kompetencji interkulturowych złożony z dwóch podkategorii: kulturowej wiążącej się z kulturą języka docelowego i dosłownie interkulturowej łączącej się z kulturą rodzimą osób uczących się i ich kompetencji w zakresie mediacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur polegającej na inicjowaniu dialogu. Kompetencje interkulturowe uznano tutaj za jednostkę nadrzędną wobec kompetencji kulturowych, właśnie dlatego, że wymagają one od użytkowników nie tylko świadomości istnienia różnic i podobieństw, lecz także właściwego posługiwania się narzędziami interpretacyjnymi i komunikacyjnymi.

Otrzymane wyniki pokazały, że kompetencje społeczno-kulturowe, a zwłaszcza poszczególne podkategorie pozostają najmniej realizowanym obszarem kompetencyjnym zarówno w dokumentach PNJW, jak i lektoratów. Oczywiście zagadnienia kulturowe łączące się z językiem włoskim pojawiają się w nich dość często, niemniej ich sposób przedstawienia ma w wielu przypadkach bardzo ogólny i niejasny charakter. W treści sylabusów dominują hasła mało konkretne i mało szczegółowe, takie jak „elementy kultury” lub „kultura kraju docelowego”, brakuje konkretnych odnośników do omawianych zjawisk lub wartości kulturowych, przez co na podstawie programów nauczania nie można z całą pewnością ustalić, w jaki sposób i na jakiej płaszczyźnie kształci się kompetencje społeczno-kulturowe uczestników kursów.



Wykres 11. Poziom realizacji kompetencji społeczno-kulturowych

Źródło: Opracowanie własne.

W ujęciu całościowym otrzymano wartości liczbowe i procentowe ukazane na wykresie 11. Jak wynika z analizy histogramu, aż 27 sylabusów realizuje podkategorie modelu na poziomie od 0% do 18,75%, a 50 między 18,75% a 37,50%,

co świadczy o wyjątkowo niskiej częstotliwości występowania w treści sylabusów pojęć zaklasyfikowanych do tego obszaru. Najczęściej sylabusy odnoszą się wyłącznie do jednej albo dwóch podkategorii modelu i są to elementy kultury języka docelowego – 74%, rejestry językowe – 44% lub odmiany sytuacyjno-zawodowe – 48% (zob. wykres nr 3). Dane liczbowe zobrazowane w histogramie wykazały, że najwyższy poziom realizacji komponentów społeczno-kulturowych wynosi – 75%, czyli żaden sylabus nie odniósł się do wszystkich ośmiu podkategorii.

Wykres kołowy jeszcze lepiej ilustruje zaistniałą sytuację: większość – 56% sylabusów – zrealizowała założenia modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju w przedziale od 0% do 25%, 37% w przedziale od 50%–75%, natomiast tylko 7% zawierało stosowne informacje w odniesieniu do ponad połowy podkategorii (najczęściej do 5 lub 6 z nich).

Niewątpliwie rezultat tej części analizy programów nauczania świadczy o konieczności skierowania większej uwagi na kwestie społeczno-kulturowe towarzyszące każdemu użyciu języka. Obecnie w dobie istnienia powszechnie dostępnych internetowych słowników, mobilnych aplikacji tłumaczeniowych, pewne braki w słownictwie lub w obrębie struktur gramatycznych mogą być szybko uzupełnione w razie zaistnienia takiej potrzeby, natomiast braki kulturowe nie. W tej sferze sytuacja wydaje się o wiele bardziej złożona, dlatego też programy nauczania powinny zostać odpowiednio ukierunkowane na te obszary kompetencji, które trudno jest sprawdzić przy użyciu nowych technologii – choć niewykluczone, że wkrótce to również stanie się możliwe. Wydaje się słuszne odejście od analitycznego schematu planowania dydaktycznego bazującego na zestawach reguł gramatycznych i kategoriach pojęciowych (Komorowska 1984), jakie osoba ucząca się musi opanować, aby właściwie posługiwać się językiem w kierunku programów opartych na kontekście społeczno-kulturowym i kompetencjach mediacyjnych niezbędnych do zainicjowania dialogu interkulturowego. Opracowany w niniejszej pracy model w zakresie zintegrowanego rozwoju opiera się właśnie na kompetencjach językowych, tych społeczno-kulturowych wiążących się z użyciem języka, zasadach jego organizacji oraz czynnikach osobowościowych przydatnych w komunikacji w języku docelowym. Wskazane byłoby zatem, aby w programach nauczania przypisano inne wagi do poszczególnych obszarów kompetencji, tym samym zmniejszono nacisk na słownictwo i gramatykę, a zintensyfikowano nauczanie w obrębie czynników społeczno-kulturowych, organizacyjnych i osobowościowych. I nie chodzi tu o rozwój wyłącznie umiejętności praktycznych w tym zakresie, ponieważ, biorąc pod uwagę ograniczony czas zajęć z języka obcego czy też niewystarczający kontakt z tym językiem osób uczących się, wydaje się to niezwykle trudne, lecz o próbę rozwijania świadomości i wiedzy na dany temat, uczulania na kwestie kulturowe, problemy społeczne i czynniki socjolingwistyczne specyficzne dla rzeczywistości danego języka. W dzisiejszych czasach błędem jest abstrahowanie od rozwoju technologicznego, który coraz bardziej umożliwia osobom uczącym się sprawne i szybkie odnalezienie określonych słów

lub przetłumaczenie całych fraz przy pomocy osobistego telefonu. Stąd też celem procesu planowania glottodydaktycznego musi być w pierwszym rzędzie kształcenie kompetencji społeczno-kulturowych, a dopiero w drugim rzędzie kompetencji *stricte* językowych. Warto, by te drugie wprowadzono w kontekście tych pierwszych, dopasowując treści językowe do wartości, jakie ze sobą niosą.

Wykaz najczęściej wymienianych w sylabusach pojęć przypisanych do obszaru społeczno-kulturowego został zaprezentowany w poniższej tabeli nr 23, w której dostrzega się pewne stałe tendencje tematyczne. W pierwszej części ukazano wartości procentowe dla pierwszych sześciu podkategorii, w drugiej zakres zagadnień kompetencji interkulturowych z podziałem na dwie podkategorie: elementy kultury języka docelowego i elementy kultury rodzimej wraz z różnymi aspektami komunikacji interkulturowej. Przytoczone pojęcia zostały w większości przypadków zaczerpnięte w oryginalnej postaci z dokumentów programowych bez konieczności ich ujednolicenia pod kątem pojęciowym z powodu ich dość ograniczonego zasięgu. Jedyna podkategoria, w której wybrane pojęcia szczegółowe przypisano do bardziej ogólnych klas pojęciowych, dotyczy kompetencji kulturowych, gdzie zaobserwowano, podobnie jak w przypadku zagadnień językowych, znaczne zróżnicowanie stosowanej terminologii. Lista pojęć w podkategoriach od dialektów do środków pozajęzykowych jest kompletna, tj. nic ponad to, co zostało wymienione, nie znalazło się w korpusie. Natomiast listę pojęć (inter)kulturowych skrócono do 16 pierwszych, pozostałe hasła występują dość okazjonalnie, a ich wyniki nie przewyższają odpowiednio 4% i 1%.

Tabela 23. Zakres zagadnień społeczno-kulturowych w korpusie

ZAKRES ZAGADNIĘŃ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH N = 100		
TEMAT		
L.P.	ODMIANY REGIONALNE	%
1.	Dialekty	10%
2.	Zróżnicowanie regionalne języka	3%
3.	Rozróżnianie dialektów północnych i południowych	1%
REJESTRY – STOPIEŃ FORMALNOŚCI		
1.	Rejestry	24%
2.	Współczesny standard języka	21%
3.	Język potoczny	5%
4.	Wulgaryzmy	5%
5.	Stopień formalności	3%
6.	Język współczesny	3%

Tabela 23. c.d.

ZAKRES ZAGADNIENÍ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH N = 100				
TEMAT				
ODMIANY SYTUACYJNO-ZAWODOWE				
1.	Języki specjalistyczne			28%
2.	Odmiany stylistyczne			8%
3.	Odmiana młodzieżowa			7%
4.	Społeczne odmiany języka			3%
5.	Język handlowy			2%
6.	Język prasowy			2%
7.	Język techniczny			2%
8.	Język urzędowy			2%
9.	Żargony zawodowe			2%
10.	Język ekonomiczny			1%
11.	Język polityki/sportu/sztuki/turystyki			1%
12.	Język w przedsiębiorstwie			1%
13.	Odmiany sytuacyjne			1%
14.	Slang			1%
KONWENCJE GRZECZNOŚCIOWE				
1.	Formy grzecznościowe			4%
JĘZYKOWE NOŚNIKI KULTURY				
1.	Wyrażenia idiomatyczne			13%
2.	Wybrane wyrażenia frazeologiczne			13%
3.	Przysłowia włoskie			6%
4.	Mądrości ludowe			1%
5.	Nazwy kwiatów i ich znaczenie w języku włoskim			1%
ŚRODKI POZAJĘZYKOWE				
1.	Gestykulacja			2%
2.	Środki niewerbalnej komunikacji			1%
ZAKRES ZAGADNIENÍ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH II N = 100				
L.P.	ELEMENTY KULTURY JĘZYKA WŁOSKIEGO	%	ELEMENTY INTERKULTUROWE	%
1.	Elementy kultury Włoch	57%	Interkulturowość i komunikacja interkulturowa	12%
2.	Społeczeństwo włoskie	32%	Kompetencje w zakresie języka polskiego	5%

Tabela 23. c.d.

ZAKRES ZAGADNIENÍ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH II N = 100				
3.	Historia Włoch	30%	Różnice między językiem polskim a włoskim	4%
4.	Polityka i ekonomia Włoch	19%	Funkcje komunikacyjne języka polskiego	3%
5.	Życie codzienne we współczesnych Włoszech	15%	Wielokulturowość	3%
6.	Geografia i regiony Włoch	11%	Integracja	2%
7.	Muzyka włoska	8%	Kultura słowiańska	2%
8.	Sztuka i architektura włoska	8%	Popularyzacja wiedzy o własnej kulturze	2%
9.	Kino włoskie	8%	Relacje krajów słowiańskich z krajem języka docelowego	2%
10.	Mafia i przestępczość	7%	Świadomość różnic językowych	2%
11.	Włoski styl i design – <i>made in Italy</i>	7%	Własne dziedzictwo kulturowe	2%
12.	Miasta Włoch i zabytki	6%	Wrażliwość interkulturowa	2%
13.	Kuchnia Włoch	6%	Zasady poprawnej wymowy języka polskiego	2%
14.	Emigracja i imigracja	5%	Dialog międzykulturowy	1%
15.	Folklor	5%	Elementy kultury rodzimej	1%
16.	System edukacji we Włoszech	5%		
17.	Tradycja i zwyczaje	5%		
Lista rankingowa: 54			Lista rankingowa: 25	

Źródło: Opracowanie własne.

Rozpatrując pojęcia, które zostały uwzględnione w opisach treści nauczania dokumentów tworzących korpus, niepokoi przede wszystkim ich niska frekwencja, a nie tematyka zagadnień.

Tylko 13% wszystkich sylabusów w całym korpusie odnosi się do kwestii dialektów i odmian regionalnych, co biorąc pod uwagę zróżnicowanie dialektalne języka włoskiego, świadczy o niewłaściwym i zbyt ograniczonym potraktowaniu tego aspektu użycia języka. Oczywiście celem nauczania nie może być rozwijanie umiejętności rzeczywistego posługiwania się dialektami, ponieważ jest to zwyczajnie niemożliwe, lecz kompetencje w tym obszarze powinny mieć charakter narzędzi interpretacyjnych, czyli wiedzy lub też świadomości istnienia tego zjawiska i zdolności do przyjmowania właściwych zachowań i postaw wobec sytuacji, kiedy wypowiedź rodzimych rozmówców wykazuje cechy dialektalne lub nawet regionalne.

Tego rodzaju kompetencje pozwolą osobom uczącym się na zrozumienie i ustosunkowanie się również do relacji zachodzących między samymi rodzimymi użytkownikami języka. Tymczasem odsetek programów, w których porusza się regionalizację języka włoskiego w jakikolwiek sposób, jest dość niski, co w przypadku szczególnie lektoratów może prowadzić do niewłaściwego przygotowania studentów do zmierzenia się z włoską rzeczywistością kulturową. Odnośnie PNJW badano wyłącznie zajęcia językowe o charakterze ogólnym, podczas gdy zagadnienia dialektalne stanowią nierzadko oddzielny moduł językoznawczy, tak iż studenci kierunku filologia włoska lub lingwistyka stosowana mają możliwość dogłębnego zapoznania się z tematyką.

Zróznicowanie dialektalne winno być szerzej omawiane na zajęciach PNJW nie pod kątem językoznawczym, lecz właśnie społeczno-kulturowym, aby w ramach nauki języka studenci poznali wpływ tego zjawiska na poczucie wspólnoty społeczeństwa włoskiego i dynamikę wewnętrznych stosunków.

Jeśli chodzi o rejestry i stopień formalności, to osiągnięty w tych podkategoriach wynik jest znacząco lepszy: termin „rejestry” pojawił się w 24 sylabusach, „stopień formalności” już tylko w 3. W przypadku 21% dokumentów jako punkt odniesienia w nauczaniu wymieniono „współczesny standard języka włoskiego”, przy czym nie stosowano tutaj terminu „neostandard” – popularnego we włoskiej literaturze przedmiotu. Dodatkowo wzięliśmy pod uwagę dość mało precyzyjne pojęcie – „język współczesny”, który nie odnosi się do żadnego konkretnego wariantu języka włoskiego. Tylko w 5% dokumentów pojawiły się pojęcia „język potoczny” i „wulgaryzmy”, stanowiące interesujące dopełnienie informacji na temat stopnia formalności wypowiedzi. Oczywiście wskazane byłoby wzbogacenie programów nauczania również o tę sferę języka i zwiększenie nacisku na rozwój kompetencji w zakresie posługiwania się językiem o różnym stopniu formalności: w komunikacji codziennej językiem potocznym, a w komunikacji zawodowej np. rejestrem formalnym wymagającym zastosowania odpowiednich struktur językowych.

Ten sam problem dotyczył odmian sytuacyjno-zawodowych, choć wynik osiągnięty przez pojęcie „języki specjalistyczne” jest o 4 punkty procentowe wyższy. W dokumentach programowych zostało ono wymienione w podanej tutaj formie najczęściej bez odniesienia do konkretnej dziedziny zawodowej lub naukowej, o czym świadczą wyniki kolejnych haseł zaczerpniętych z sylabusów, np. „język handlowy”, „język techniczny”, „urzędowy” – 2%, „język polityki, sztuki, turystyki” – 1%, które właśnie wystąpiły obok ogólnego pojęcia „języków specjalistycznych”. Dodatkowo wyodrębniono ogólne terminy językoznawcze, takie jak „żargony zawodowe” lub „odmiany sytuacyjne”. Ciekawą pozycją wydaje się natomiast „język w przedsiębiorstwie” wskazujący na niezwykle potrzebny w pracy zawodowej zakres języka.

Pewną trudność stanowiła klasyfikacja terminu „slang”, którego użyto bez wskazania specyficznej grupy społecznej, do której miałyby się odnosić. „Slang” to

termin zaczerpnięty z rzeczywistości anglosaskiej, bazuje na języku nieformalnym – potocznym – specyficznym dla pewnych grup społecznych. Niemniej, nie mając pewności co do jego rzeczywistego znaczenia w sylabusie, został on umieszczony w podkategorii odmian sytuacyjno-zawodowych.

Odnośnie do konwencji grzecznościowych to odwołanie się do nich w programach nauczania ma charakter wręcz incydentalny: tylko w treści czterech sylabusów wchodzi one w zakres celów nauczania, co można uznać za wynik stanowczo za niski. Oczywiście struktury grzecznościowe mogą pojawiać się w toku realizacji określonych zagadnień leksykalnych lub pragmatycznych, choć z treści sylabusów nie wynika taki stan rzeczy, czego dowiedzie analiza zagadnień pragmatycznych. Zatem należy zadać pytanie, czy oficjalne programy nauczania w zbyt ograniczonym stopniu kładą nacisk na kwestie relacji społecznych, norm kulturowych i użyć językowych służących do wyrażania uprzejmości. Biorąc pod uwagę jednoczesną popularność trybu rozkazującego wśród zagadnień gramatycznych, fakt ten wydaje się tym bardziej niepokojący. Szersze badanie programów nauczania języków obcych w tym obszarze kompetencji pozwoliłoby stwierdzić, czy problem ten dotyczy również planowania dydaktyki innych języków i czy nie koncentruje się on nadto na formalnym aspekcie, zamiast na rzeczywistych potrzebach komunikacyjnych.

Znikomy jest też odsetek sylabusów, w których wprowadza się i omawia językowe nośniki kultury. W korpusie wystąpiły takie hasła jak „wyrażenia idiomatyczne” i „frazologiczne” – *ex aequo* 13%, „przysłowia” 6%, a pozostałe zagadnienia pojawiły się w pojedynczych dokumentach, raczej w charakterze ciekawostki leksykalnej.

Warto też podkreślić problem znikomego udziału środków pozajęzykowych w treści dokumentów: zaledwie 2 sylabusy odniosły się do zjawiska gestykulacji – tak istotnego w komunikacji w języku włoskim. I choć wydaje się oczywiste, że studenci powinni posiadać przynajmniej narzędzia interpretacyjne w zakresie systemu gestów stosowanych przez rodzimych użytkowników języka włoskiego, aby uniknąć komunikacyjnego niepowodzenia, to sfera ta pozostaje mocno zaniedbana zarówno w dokumentach PNJW, jak i lektoratach.

Najwyższy wynik w tym obszarze kompetencyjnym uzyskała podkategoria „kultury języka docelowego”. Zakwalifikowano do niej wszystkie pojęcia wymienione w sylabusach, które bezpośrednio odnosiły się do rzeczywistości społeczno-kulturowej Włoch. Jeśli dane zagadnienie nie zawierało przydawki „włoski” lub „Włoch”, klasyfikowano je do tematów leksykalnych. Podane w tabeli hasła to najczęściej pojęcia zacytowane z analizowanych dokumentów, tylko w nielicznych przypadkach zostały one uogólnione znaczeniowo.

Tak więc w większości sylabusów, bo aż w 74%, pojawiły się pojęcia odnoszące się do kultury Włoch od tych najbardziej ogólnych i niejasnych do tych szczegółowych nawiązujących do konkretnych zjawisk społeczno-kulturowych. Te pierwsze

osiągnęły najwyższy rezultat, aż 57% sylabusów wymienia elementy kultury Włoch w treściach nauczania, a w przypadku gdy nie zostały one odpowiednio rozwinięte, nie jest możliwe ustalenie, jakie dokładnie zagadnienia porusza się w toku zajęć. Obok nich 32% dokumentów korpusu podaje tematykę odnoszącą się do społeczeństwa włoskiego, 30% do historii Włoch, a już tylko 19% do polityki i ekonomii. Występowanie kolejnych zagadnień cechuje natomiast dość okazjonalny charakter, ponieważ nie łączą się one w większe logiczne całości tematyczne, lecz wydaje się, że ich obecność wynika z indywidualnych preferencji wykładowcy. Tym samym, poza hasłami przytoczonymi w tabeli, wyodrębniono tematy, takie jak: „media we Włoszech” – 4%, „rola kobiet i mężczyzn w społeczeństwie włoskim” – 4%, „włoskie stereotypy kulturowe” – 4%, „instytucje” – 4%, „włoska literatura” – 3%, „faszyzm” – 3%, „historia języka włoskiego” – 2%, „ pejzaż Włoch” – 2%, „Włochy w świecie” – 2% itd.; pojedynczo wystąpiły np.: „Grand tour po Italii”, „Telewizja RAI”, „Tożsamość narodu”, „Włochy Berlusconi”, lub „Język w kulturze” – 1%.

W przypadku sporej grupy sylabusów sposób prezentacji zagadnień kulturowych charakteryzuje pewna chaotyczność, co oznacza, że brakowało w nich spójności między treścią stanowiącą opis przedmiotu a treścią efektów kształcenia. Zastanawia też podejście do zestawiania ze sobą zagadnień leksykalnych z elementami kultury, nie zawsze współgrały one ze sobą, ukazując nieharmonijny układ treści tworzących program nauczania. Planując proces dydaktyczny, należałoby zwracać większą uwagę na ich dobór pod względem gramatyczno-leksykalnym i społeczno-kulturowym, tak aby tworzyły one spójną całość i umożliwiały osobom uczącym się kształcenie wszystkich kompetencji językowo-komunikacyjnych.

Odnośnie do elementów interkulturowych, które łącznie pojawiły się w 35% wszystkich dokumentów programowych, do tych o największej frekwencji należą: „interkulturowość” lub „komunikacja interkulturowa” 12%, „kompetencje w zakresie języka polskiego” – już tylko 5%, „różnice między językiem polskim a włoskim” – 4%, „funkcje komunikacyjne języka polskiego” – 3% itd. Trzy ostatnie pojęcia nie odnoszą się bezpośrednio do zagadnień kulturowych, jednak biorąc pod uwagę fakt, że wskazują na różnice i podobieństwa w sferze sposobów wyrażania znaczeń w dwóch odmiennych kodach językowych, co oczywiście przyczynia się do rozwoju świadomości interkulturowej, zostały one sklasyfikowane do tego obszaru kompetencyjnego. Przyjmuje się tu założenie, że interkulturowość oznacza przede wszystkim wiedzę i umiejętności w zakresie komunikacji językowej pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, czyli istotną rolę odgrywa tutaj świadomość tego, co niesie ze sobą język, którego używa się do wyrażenia znaczeń, i jakie różnice istnieją w sposobie opisywania rzeczywistości niejęzykowej pomiędzy poszczególnymi językami. Stąd też wydaje się, że obecność zagadnień dotyczących cech języka polskiego jest całkowicie uzasadniona i dzięki temu studenci mają możliwość nie tylko rozwijać kompetencje w obrębie języka włoskiego, lecz także języka rodzimego.

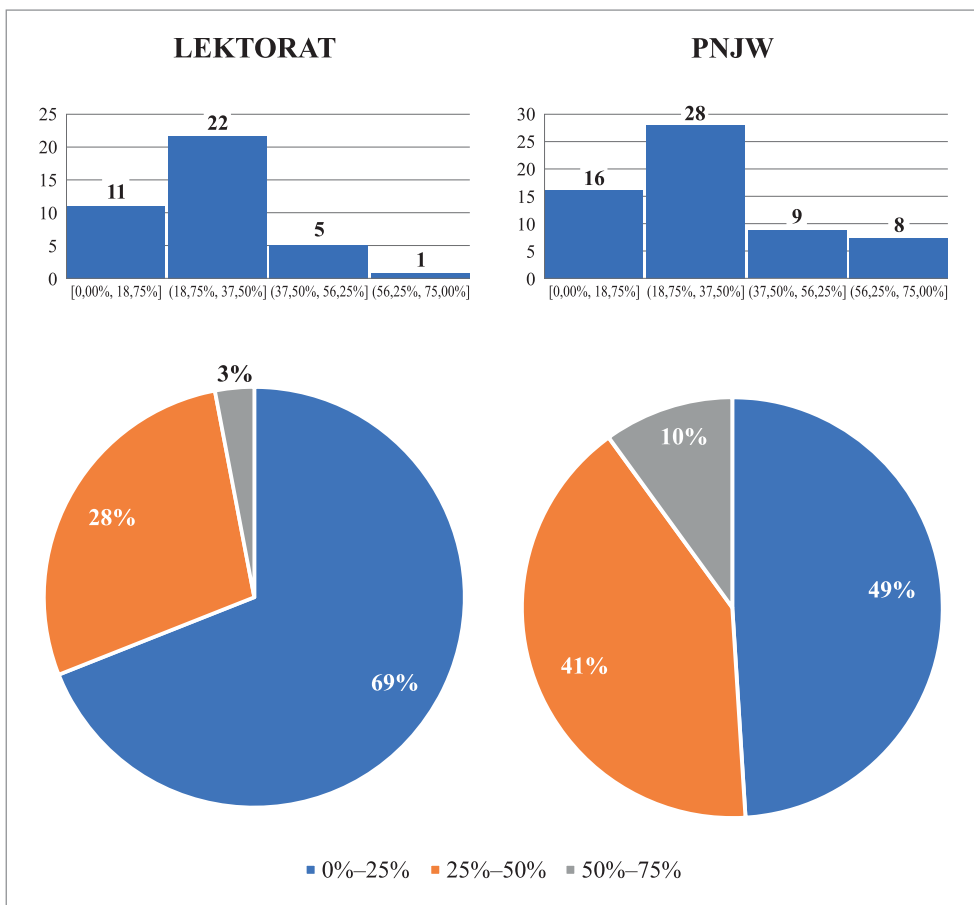
Co więcej, za niezwykle interesującą można uznać tematykę związaną z kulturą słowiańską – 2% i relacjami krajów słowiańskich z Włochami – 2%. Mimo jej ograniczonego zasięgu warto jednak zauważyć, że oba zagadnienia prezentują kulturę polską w szerszym kontekście kultury słowiańskiej, co stanowi ważny element kompetencji interkulturowej. Wskazane byłoby zwiększenie częstotliwości występowania tego rodzaju zagadnień w programach nauczania języka włoskiego, tak aby obszar (inter)kulturowy został wzbogacony o odniesienia do rodzimej rzeczywistości, którą osoby uczące się języka uczyłyby się wyrażać właśnie w języku docelowym.

7.2.4.1. Poziom realizacji obszaru społeczno-kulturowego w sylabusach lektoratów i PNJW

Poniżej przedstawiono wyniki dla sylabusów podzielonych według zmiennej trybu organizacji zajęć w celu zaobserwowania różnic między podejściem do kwestii społeczno-kulturowych w programach lektoratów i PNJW. Z pewnością tym drugim towarzyszą często dodatkowe moduły tematyczne poświęcone poszczególnym zjawiskom, które pozwalają studentom na efektywniejszy rozwój kompetencji interkulturowych. Niemniej zajęcia z praktycznej nauki winny w największym stopniu kształcić tego rodzaju kompetencje. Z tego względu w treści programu nauczania przekazuje się nie tylko wiedzę na temat określonych zagadnień, lecz wiedzę i umiejętności ich przekazywania przy pomocy odpowiednich struktur językowych.

Wartości przedstawione w histogramach pokazują, że największy poziom realizacji tego rodzaju kompetencji wyniósł 75%, choć dotyczy on niewielkiej liczby sylabusów. W przypadku lektoratów najwięcej dokumentów spełniło wymogi modelu na poziomie od 18,75% do 37,50% (od 1 do 3 obecności danych pojęć); drugą grupę stanowią sylabusy, które albo w ogóle nie odniosły się do żadnej z podkategorii lub też wyłącznie do jednej. Jeśli chodzi o sylabusy PNJW, to obserwuje się tutaj podobne tendencje: 28 sylabusów uplasowało się w drugim przedziale, a 16 w pierwszym. W obu zestawach dokumentów najwyższy poziom realizacji obszaru społeczno-kulturowego został zrealizowany przez najmniejszą liczbę sylabusów, w tym wynik lektoratów jest wyjątkowo niski.

Nawet pobieżna analiza wykresów kołowych pozwala zauważyć dominację koloru niebieskiego odnoszącego się do najniższego przedziału realizacji modelu: lektoraty w 69% przypadków osiągnęły najwyżej 25%, a PNJW 49%, w drugim przedziale odpowiednie wyniki to 28% L i 41%, trzeci poziom zrealizowało 3% L i 10% PNJW, żaden sylabus nie zawierał 100% pojęć klasyfikowanych do wszystkich ośmiu podkategorii.



Wykres 12. Poziom realizacji kompetencji społeczno-kulturowych: lektoraty a PNJW

Źródło: Opracowanie własne.

Jak już zostało to wcześniej podkreślone, obszar kompetencji społeczno-kulturowych pozostaje najrzadziej uwzględnianym obszarem w dokumentach programowych. Oczywiście pewne pojęcia oznaczone jako elementy kultury języka docelowego pojawiają się dość często, niemniej niektóre z podkategorii występują w nich wręcz okazjonalnie bez właściwej hierarchizacji i logicznego porządku. Tym samym właśnie w obrębie tych kompetencji należałoby wprowadzić największe zmiany w procesie planowania dydaktycznego, zachęcając autorów programów do częstszego umieszczania w treści celów kształcenia nie tylko zagadnień leksykalnych i struktur gramatycznych, ale także stosownych odnośników do rzeczywistości społeczno-kulturowej Włoch.

Co się zaś tyczy zakresu pojęć z tego obszaru, to najistotniejsze różnice i podobieństwa można dostrzec w tabeli nr 24.

Tabela 24. Zakres zagadnień społeczno-kulturowych
w sylabusach lektoratów i PNJW

ZAKRES ZAGADNIENÍ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
ODMIANY REGIONALNE				
1.	Dialekty	5%	Dialekty	13%
2.			Zróznicowanie regionalne	5%
3.			Rozrózniczenie dialektów pólnocnych i pólnudniowych	2%
REJESTRY – STOPIEŃ FORMALNOŚCI				
1.	Współczesny standard języka	33%	Rejestry	28%
2.	Rejestry	18%	Współczesny standard języka	13%
3.	Język potoczny	8%	Wulgaryzmy	8%
4.			Stopień formalności	5%
5.			Współczesny język	5%
6.			Język potoczny	3%
ODMIANY SYTUACYJNO-ZAWODOWE				
1.	Języki specjalistyczne	21%	Języki specjalistyczne	33%
2.	Odmiana młodzieżowa	8%	Odmiany stylistyczne	10%
3.	Język techniczny	5%	Odmiana młodzieżowa	7%
4.	Odmiany języka	5%	Język handlowy	3%
5.	Odmiany stylistyczne	5%	Żargony zawodowe	3%
6.	Język w przedsiębiorstwie	3%	Język ekonomii/polityki	2%
7.	Język prasowy	3%	Język urzędowy	2%
8.	Odmiany sytuacyjne	3%	Społeczne odmiany języka włoskiego ww	2%
9.	Język prasy/sportu/turystyki/sztuki	3%	Slang	2%
10.	Język urzędowy	3%		
KONWENCJE GRZECZNOŚCIOWE				
1.	Formy grzecznościowe	8%	Formy grzecznościowe	5%
JĘZYKOWE NOŚNIKI KULTURY				
1.	Przysłowia włoskie	8%	Wyrażenia idiomatyczne	20%
2.	Wyrażenia idiomatyczne	3%	Wybrane wyrażenia frazeologiczne	10%

Tabela 24. c.d.

ZAKRES ZAGADNIEŃ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
3.	Mądrości ludowe	3%	Przysłowia włoskie	5%
4.			Nazwy kwiatów i ich znaczenie w języku włoskim	2%
ŚRODKI POZAJĘZYKOWE				
1.	Środki niewerbalne	3%	Gestykulacja	3%
ELEMENTY KULTURY JĘZYKA WŁOSKIEGO				
1.	Elementy kultury Włoch	69%	Elementy kultury Włoch	49%
2.	Społeczeństwo włoskie	33%	Historia Włoch	34%
3.	Życie codzienne we współczesnych Włoszech	28%	Społeczeństwo włoskie	31%
4.	Historia Włoch	23%	Polityka i ekonomia Włoch	25%
5.	Muzyka włoska	13%	Geografia i regiony Włoch	11%
6.	Włoski styl i design – <i>made in Italy</i>	13%	Kuchnia Włoch	10%
7.	Geografia i regiony Włoch	10%	Mafia i przestępczość	10%
8.	Kino włoskie	10%	Tradycja i zwyczaje	8%
10.	Media we Włoszech	10%	Folklor włoski	7%
11.	Polityka i ekonomia Włoch	10%	Kino włoskie	7%
12.	Sztuka i architektura włoska	10%	Sztuka i architektura włoska	7%
13.	Literatura Włoch	8%	Życie codzienne współczesnych Włoch	7%
14.	Miasta Włoch	8%		
Lista rankingowa: 34		Lista rankingowa: 40		
ELEMENTY INTERKULTUROWE				
1.	Interkulturowość i komunikacja interkulturowa	10%	Interkulturowość i komunikacja interkulturowa	13%
2.	Wrażliwość interkulturowa	5%	Kompetencje w zakresie języka polskiego	8%
3.	Kultura słowiańska	5%	Różnice między językiem polskim a włoskim	7%
4.	Relacje krajów słowiańskich z krajem języka docelowego	5%	Funkcje komunikacyjne języka polskiego	3%
5.	Popularyzacja wiedzy o własnej kulturze	5%	Integracja	3%

Tabela 24. c.d.

ZAKRES ZAGADNIENIÓW SPOŁECZNO-KULTUROWYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
6.	Własne dziedzictwo kulturowe	5%	Zasady poprawnej wymowy języka polskiego	3%
7.	Sytuacja ekonomiczna w Polsce i we Włoszech	3%	Wielokulturowość	3%
8.	Wielokulturowość	3%	Dialog międzykulturowy	2%
9.	Funkcje komunikacyjne języka polskiego	3%	Elementy kultury rodzimej	2%
10.	Porównanie przysłów polskich i włoskich	3%	Instytucje kultury i życie kulturalne i społeczne w Polsce	2%
11.	Konflikty etniczne	3%	Kultura rodzima	2%
12.	Świadomość różnic kulturowych	3%	Popularyzacja wiedzy o kulturach	2%
13.	Pluralizm kulturowy	3%	Różnice kulturowe	2%
14.			System szkolnictwa w Polsce i we Włoszech	2%
15.			Świadomość różnic językowych	2%
16.			Tradycje i święta w Polsce i we Włoszech	2%
Lista rankingowa: 13		Lista rankingowa: 16		

Źródło: Opracowanie własne.

W tabeli 24 przedstawiono wszystkie wyodrębnione pojęcia odnoszące się do zagadnień społeczno-kulturowych za wyjątkiem elementów kultury języka docelowego, których lista zawiera większą liczbę haseł o niskiej częstotliwości wystąpienia w korpusie, takich jak m.in. w sylabusach PNJW: „emigracja i imigracja”, „faszyzm”, „miasta Włoch”, „system edukacji we Włoszech”, „muzyka włoska”, „włoski styl i design, *made in Italy*” – 5%, „historia języka włoskiego”, „Włochy w świecie” – 3% oraz „podróż po Italii”, „język w kulturze”, „pejzaż Włoch” – 2%; w sylabusach lektoratów: „rola kobiet i mężczyzn we włoskim społeczeństwie”, „emigracja i imigracja”, „przesady i wierzenia”, „system edukacji we Włoszech” – 5%, „legendy”, „Basen Morza Śródziemnego”, „folklor”, „mafia i przestępczość”, „mentalność włoska”, „produkty regionalne” – 3%.

Rozpatrując wartości procentowe poszczególnych pojęć, należy zauważyć mocno ograniczoną obecność elementów dialektalnych w programach lektoratów. Trochę lepiej, ale nieznacznie, sytuacja wygląda w przypadku PNJW, gdzie pojawiły się dwie dodatkowe pozycje. Co do podkategorii rejestrów i stopnia formalności,

to treści L najczęściej odwołują się do współczesnego standardu języka – wariantu neutralnego pod względem nacechowania społeczno-sytuacyjnego, a następnie do rejestrów – 18% sylabusów, natomiast programy PNJW odnoszą się najczęściej do rejestrów, a w drugim rzędzie do standardu języka. Co ważne, w opisie treści nauczania wymienia się również wulgaryzmy i język potoczny, których obecność jest jak najbardziej słuszna, choć ich wynik bardzo niezadowolający. Z pewnością tego rodzaju elementy językowe powinny częściej pojawiać się w dokumentach programowych, by rozwijać u studentów kompetencje w zakresie interpretacji przekazu językowego oraz formułowania wypowiedzi odpowiedniej do kontekstu.

Odnośnie do odmian sytuacyjno-zawodowych zauważa się dominację języków specjalistycznych w obu podgrupach korpusu z 12-procentową przewagą po stronie PNJW. Najczęściej pojęcie to pojawiło się bez szczegółowego odniesienia do konkretnej dziedziny, a tam, gdzie zostało ono doprecyzowane, zazwyczaj wymienia języki z zakresu techniki, handlu, ekonomii, polityki, turystyki, sztuki czy też język w przedsiębiorstwie, tym samym wskazując zakres treści nauczania związanych z ewentualną pracą zawodową studentów. Mimo wszystko wyniki uzyskane w tej kategorii, poza pojęciami kluczowymi jak rejestr i język specjalistyczny, są wyjątkowo niskie, nieadekwatne do rzeczywistych potrzeb studentów, dlatego też jednym z pierwszych wniosków końcowych tego badania będzie postulat dotyczący zwiększenia nacisku na aspekt specjalistycznych użyć językowych oraz różnice w stopniach formalności. Ten rezultat zastanawia podwójnie, ponieważ stoi w sprzeczności z wynikiem podkategorii leksykalnej, gdzie tematy związane z pracą zawodową znalazły się na pierwszej pozycji. Zatem w celu poprawienia jakości treści nauczania warto byłoby rozszerzyć tę domenę o określone języki specjalistyczne, ich stylistykę i zasady użycia.

W przypadku kolejnych podkategorii po przeprowadzeniu analizy całościowej nie zaskakuje niski wynik form grzecznościowych i językowych nośników kultury, chociaż po stronie PNJW dostrzega się lekką przewagę procentową pojęć takich jak „wyrażenia idiomatyczne i frazeologiczne”, natomiast mniejszą przysłów. Za bardzo ciekawy temat można uznać nazwy kwiatów i ich znaczenie w języku włoskim – to pojedyncze wystąpienie świadczy o pewnej oryginalności programu nauczania i poszukiwaniu zagadnień, które okazałyby się interesujące dla studentów. Co do gestykulacji, to jak zaznaczano w poprzedniej części tego rozdziału, w obu podgrupach korpusu otrzymany wynik jest stanowczo za niski, ukazując pewne niedociągnięcia programowe w nauczaniu języka włoskiego, w którym język gestów odgrywa zasadniczą funkcję komunikacyjną.

W podkategorii kultury języka docelowego dominują ogólne pojęcia „elementy kultury Włoch” i „społeczeństwo włoskie”, które podobnie jak języki specjalistyczne często pozostawia się bez żadnych określeń szczegółowych. W sytuacji przeciwnej – do najczęściej występujących – należą po stronie lektoratów: „historia”, „muzyka Włoch”, „włoski styl i design” oraz „geografia i regiony Włoch”,

„kino włoskie”; po stronie PNJW na drugiej pozycji „historia Włoch”, a na kolejnych „polityka i ekonomia”, „geografia”, „kuchnia”, „mafia i przestępczość”, „tradycja i zwyczaje”, „folklor” oraz „kino włoskie” itd. Pozostałe użycia mają charakter okazjonalny, wynikając raczej z indywidualnych preferencji prowadzącego.

Co się tyczy zaś elementów interkulturowych, to w tabeli znalazły się wszystkie występujące w korpusie pojęcia, co oznacza, że ich łączna liczba tworzy dość ograniczoną listę zagadnień. Obserwuje się tutaj lekką przewagę haseł ogólnych, takich jak „interkulturowość”, „wrażliwość interkulturowa”, „kompetencje w zakresie języka polskiego”. W sylabusach lektoratów pojawiły się godne uwagi tematy dotyczące kultury słowiańskiej, których brak w treści programów PNJW, a stanowiłyby one niewątpliwie ważny dodatek w nauczaniu właśnie o profilu filologicznym. Sylabusy PNJW więcej miejsca poświęcają analizie porównawczej języka polskiego i języka włoskiego, co z kolei wydaje się właściwym podejściem do kształcenia przyszłych nauczycieli języka czy też tłumaczy.

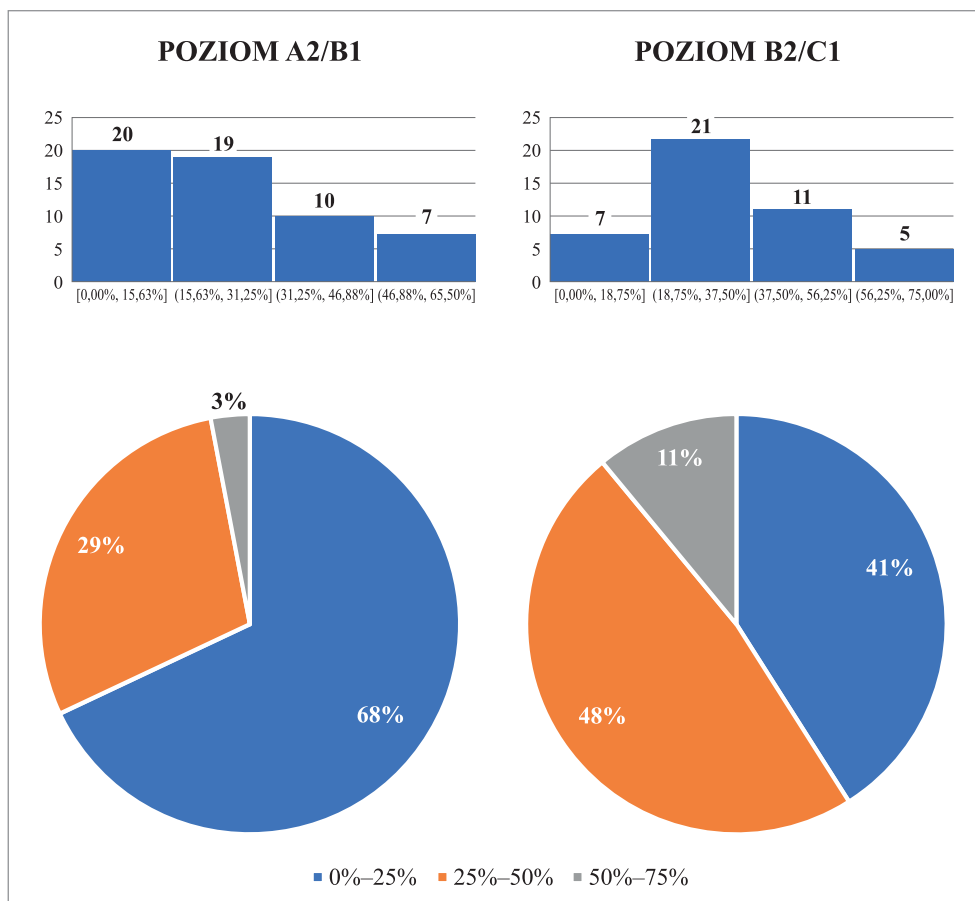
Podsumowując, najistotniejsze różnice między dwoma zestawami dokumentów programowych dotyczą obszarów odmian regionalnych i sytuacyjno-zawodowych, na który sylabusy lektoratów kładą zbyt mały nacisk. Zaskakuje również fakt, że w lektoratach elementy kultury języka docelowego osiągnęły wynik równy 69%, a w sylabusach PNJW tylko 49%. Może to świadczyć o zbyt dużym ukierunkowaniu PNJW na kwestie językowe, a nie na inne aspekty użycia językowych, które, na przykład, wprowadzane są na dodatkowych zajęciach tematycznych.

7.2.4.2. Poziom realizacji obszaru społeczno-kulturowego w sylabusach A2/B1 i B2/C1

Na podstawie danych zobrazowanych w poniższych wykresach można stwierdzić, że ogólny poziom realizacji kompetencji społeczno-kulturowych jest niższy w przypadku sylabusów A2/B1, których niemal 1/3 nie wprowadza w ogóle albo wprowadza tylko jedną z ośmiu podkategorii tego obszaru. Na wyższym poziomie biegłości wynik wygląda trochę lepiej: najwyższą wartość osiągnięto w przedziale od 18,75% do 37,50%, a połowę modelu lub o jedną podkategorię mniej realizuje 11 sylabusów, powyżej 50% już tylko 5. W tych dwóch ostatnich przedziałach wyniki są zbliżone w obu podgrupach korpusu: na poziomie A2/B1 10 sylabusów wprowadza założenia modelu między 31,25% a 46,88%, a 7 sylabusów między 46,88% a 62,50%. Najwyższą wartość – 75% – osiągnęły jednak sylabusy B2/C1.

Jak wynika z analizy wykresów kołowych, w sylabusach A2/B1 najwyższy poziom realizacji kompetencji społeczno-kulturowych uzyskano w przedziale 0%–25% – 68% sylabusów, tymczasem tylko 29% realizuje model w drugim pod względem wielkości przedziale, a 3% w trzecim, wiadomo też, że najwyższy wynik to 62,50%. Co się tyczy sylabusów B2/C1, to wartości procentowe są nieznacznie

wyższe, 11% sylabusów spełnia wymogi modelu na najwyższym poziomie. Żaden sylabus nie odniósł się do wszystkich podkategorii modelu.



Wykres 13. Poziom realizacji kompetencji społeczno-kulturowych w sylabusach na poziomie A2/B1 i B2/C1

Źródło: Opracowanie własne.

Pewne różnice można też zaobserwować na płaszczyźnie zagadnień tematycznych zilustrowanych w tabeli 25.

Dokładna analiza treści tematycznych przeprowadzona w pierwszej części rozdziału 7.2.6. pozwoliła uchwycić najważniejsze różnice i podobieństwa w zakresie wprowadzanych do treści programowych szczegółowych zagadnień tematycznych. Natomiast jeśli chodzi o analizę porównawczą między dokumentami o danym stopniu biegłości językowej, to dostrzega się w tych podgrupach korpusu następujące różnice: znacznie wyższy odsetek sylabusów B2/C1 wskazujących na rejestry

– 36% w porównaniu z 14% dla A2/B1, w tym na język potoczny – 11%; duża częstotliwość wystąpień języków specjalistycznych w podgrupie B2/C1 – w prawie połowie z nich wymienia się je w opisie przedmiotu, tymczasem pojęcie to pojawiło się tylko w 13% dokumentów A2/B1; pozostałe specyfikacje w odmianach sytuacyjno-zawodowych pozostają, co dziwne, na tym samym poziomie; lepszy wynik programów B2/C1 w podkategoriach językowych nośników kultury oraz środków pozajęzykowych – całkowicie pominiętych na poziomie A2/B1; i w końcu niższa wartość elementów kultury Włoch – 50% sylabusów B2/C1 w zestawieniu z wynikiem dla A2/B1 – 63%. Jeśli chodzi o elementy interkulturowe, to mimo wyniku 27% uzyskanego przez sylabusy B2/C1 lista zagadnień na poziomie A2/B1 jest dłuższa i bardziej urozmaicona tematycznie.

Tabela 25. Zakres zagadnień społeczno-kulturowych w korpusie

ZAKRES ZAGADNIEŃ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
ODMIANY REGIONALNE				
1.	Dialekty	9%	Dialekty	11%
2.			Zróżnicowanie regionalne	7%
3.			Rozróżnienie dialektów północnych i południowych	2%
REJESTRY – STOPIEŃ FORMALNOŚCI				
1.	Współczesny standard języka	20%	Rejestry	36%
2.	Rejestry	14%	Współczesny standard języka	23%
3.	Stopień formalności	4%	Język potoczny	11%
4.	Wulgaryzmy	4%	Współczesny język	7%
5.			Wulgaryzmy	7%
6.			Stopień formalności	2%
ODMIANY SYTUACYJNO-ZAWODOWE				
1.	Języki specjalistyczne	13%	Języki specjalistyczne	48%
2.	Odmiany stylistyczne	11%	Odmiana młodzieżowa	7%
3.	Odmiana młodzieżowa	7%	Język handlowy	5%
4.	Żargony zawodowe	4%	Język techniczny	5%
5.	Język w przedsiębiorstwie	2%	Język urzędowy	5%
6.	Odmiany sytuacyjne	2%	Odmiany języka	5%
7.	Język turystyki	2%	Odmiany stylistyczne	5%
8.	Społeczne odmiany języka	2%	Język ekonomii/polityki/prasy/sportu/sztuki	2%

Tabela 25. c.d.

ZAKRES ZAGADNIEŃ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
9.			Slang	2%
KONWENCJE GRZECZNOŚCIOWE				
1.	Formy grzecznościowe	4%	Formy grzecznościowe	9%
JĘZYKOWE NOŚNIKI KULTURY				
1.	Wyrażenia idiomatyczne	7%	Wyrażenia idiomatyczne	20%
2.	Wybrane wyrażenia frazeologiczne	4%	Przysłowia włoskie	9%
3.	Przysłowia włoskie	4%	Wybrane wyrażenia frazeologiczne	9%
4.	Mądrości ludowe	2%	Nazwy kwiatów i ich znaczenie w języku włoskim	2%
ŚRODKI POZAJĘZYKOWE				
1.			Gestykulacja	5%
2.			Środki niewerbalne	2%
ELEMENTY KULTURY JĘZYKA WŁOSKIEGO				
1.	Elementy kultury Włoch	63%	Elementy kultury Włoch	50%
2.	Życie codzienne we współczesnych Włoszech	25%	Społeczeństwo włoskie	50%
3.	Historia Włoch	20%	Historia Włoch	43%
4.	Polityka i ekonomia Włoch	18%	Polityka i ekonomia Włoch	20%
5.	Społeczeństwo włoskie	18%	Mafia i przestępczość	16%
6.	Geografia i regiony Włoch	9%	Geografia i regiony Włoch	14%
7.	Muzyka włoska	9%	Emigracja i imigracja	11%
8.	System edukacji we Włoszech	9%	Kino włoskie	11%
10.	Instytucje	7%	Tradycja i zwyczaje	11%
11.	Miasta Włoch i zabytki	7%	Rola kobiet i mężczyzn w społeczeństwie włoskim	9%
12.	Sztuka i architektura włoska	7%	Stereotypy kulturowe	9%
13.	Folklor włoski	7%	Sztuka i architektura włoska	9%
Lista rankingowa: 26			Lista rankingowa: 43	
ELEMENTY INTERKULTUROWE				
1.	Kompetencje w zakresie języka polskiego	9%	Interkulturowość i komunikacja interkulturowa	27%

Tabela 25. c.d.

ZAKRES ZAGADNIENIŃ SPOŁECZNO-KULTUROWYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
2.	Różnice między językiem polskim a włoskim	7%	Funkcje komunikacyjne języka polskiego	7%
3.	Dialog międzykulturowy	4%	Wielokulturowość	5%
4.	Wrażliwość interkulturowa	4%	Własne dziedzictwo kulturowe	5%
5.	Zasady poprawnej wymowy języka polskiego	4%	Konflikty etniczne	2%
6.	Kultura słowiańska	4%	Kultura rodzima	2%
7.	Popularyzacja wiedzy o własnej kulturze	4%	Pluralizm kulturowy	2%
8.	Relacje krajów słowiańskich z krajem języka docelowego	4%	Porównanie przysłów polskich i włoskich	2%
9.	Tradycje i święta w Polsce i we Włoszech	4%	Świadomość różnic językowych	2%
10.	Elementy kultury rodzimej	2%	Świadomość różnic kulturowych	2%
11.	Instytucje kultury i życie kulturalne i społeczne w Polsce	2%	Integracja	2%
12.	Integracja	2%		
13.	Popularyzacja wiedzy o kulturach	2%		
14.	Różnice kulturowe	2%		
15.	System szkolnictwa w Polsce i we Włoszech	2%		
16.	Sytuacja ekonomiczna w Polsce i we Włoszech	2%		
17.	Wielokulturowość	2%		
Lista rankingowa: 17			Lista rankingowa: 11	

Źródło: Opracowanie własne.

Tak więc w pewnych kwestiach, jak rejestry i odmiany sytuacyjno-zawodowe, program nauczania języka włoskiego wykazuje progresywny charakter: na niższym poziomie pojawia się mniej treści specjalistycznych ukierunkowanych na pracę zawodową, niemniej na poziomie B2/C1 brakuje konkretnych odniesień do dziedzin zawodowych wziętych pod uwagę w planowaniu dydaktyki. Nasuwa się zatem pytanie, czy wprowadzenie elementów języków specjalistycznych do treści nauczania nie ma zbyt przypadkowego charakteru: zagadnienia, które porusza się w toku zajęć powinny być wymienione w sylabusie, tak aby studenci dokładnie wiedzieli,

w jakiej dziedzinie wiedzy będą kształcić własne kompetencje w zakresie komunikacji specjalistycznej.

Odnosnie do zakresu zagadnień (inter)kulturowych, to nie dostrzega się tutaj tendencji do kontynuowania lub rozwijania pewnych tematów. Wydaje się, że ich tematyka wynika z indywidualnego podejścia autorów dokumentów do tego tematu. W przypadku A2/B1 na pierwszych miejscach znalazły się kompetencje w zakresie języka polskiego i różnice z językiem polskim, co stanowi właściwe rozwiązanie na początkowych etapach nauki, ponieważ pozwala kształcenie kompetencji w języku docelowym w odniesieniu do istniejącego już systemu języka rodzimego.

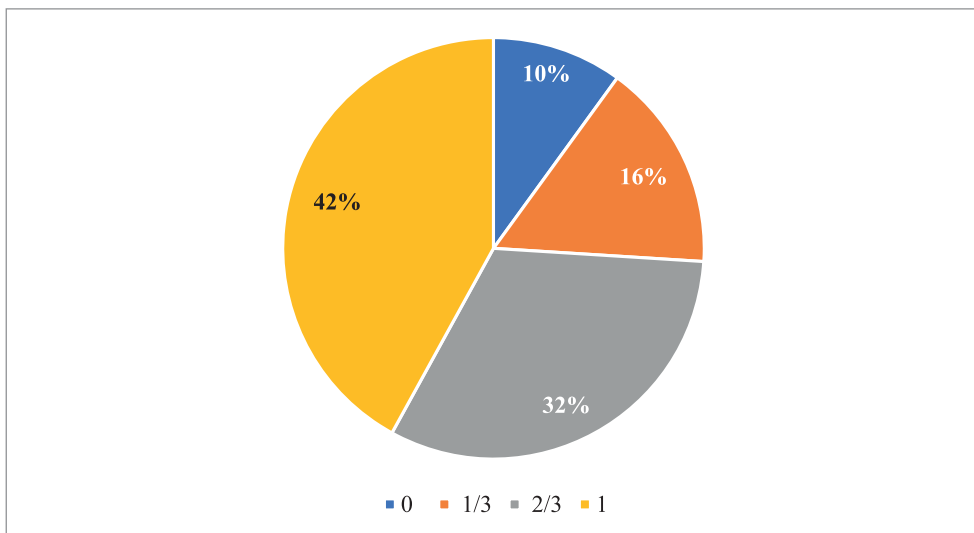
7.2.5. Poziom realizacji obszaru kompetencji organizacyjnych

Obszar kompetencji organizacyjnych wyznaczony w oparciu o koncepcję Bachmana (1990) składa się z dwóch kategorii nadrzędnych, w tym trzech podkategorii szczegółowych: kompetencji pragmatycznych i dyskursywnych obejmujących zasady komponowania poszczególnych gatunków tekstów i zasady formułowania wypowiedzi ustnej i pisemnej. Podkategoria pragmatyczna odnosi się do aktów mowy i funkcji komunikacyjnych języka, natomiast dyskursywna ma w tym badaniu bardziej ogólny charakter, opierając się na takich parametrach jak koherencja, kohezja tekstów oraz wszelkie reguły stosowane do tworzenia wypowiedzi o określonym zestawie cech gatunkowych.

Rozwój kompetencji organizacyjnych powinien towarzyszyć rozwojowi kompetencji językowych, ponieważ te pierwsze regulują zasady posługiwania się tymi drugimi. Wiedza i umiejętności w zakresie organizowania wypowiedzi, czyli doboru odpowiednich do kontekstu sytuacyjnego środków językowych, zestawiania ich ze sobą w celu utworzenia przejrzystego komunikatu lub też interpretacji wypowiedzi innych użytkowników języka, pomagają uporządkować wiedzę i umiejętności językowe według poszczególnych funkcji komunikacyjnych.

Niniejsza analiza programów nauczania wykazała wysoką frekwencję pojęć sklasyfikowanych do tego obszaru kompetencji, dowodząc, że istnieje zależność między wprowadzaniem elementów językowych a organizacyjnych. W korpusie przy 93% częstotliwości występowania pojęć leksykalnych i 82% gramatycznych, wynik poszczególnych podkategorii organizacyjnych wyniósł 76% dla funkcji pragmatycznych, 81% dla tekstów i 49% dla elementów dyskursywnych, a ich średnia 68,67%. Dwa pierwsze pozostają mocno powiązane z płaszczyzną językową właśnie w obrębie tematów leksykalnych i struktur gramatycznych, ostatni wynik świadczy o pewnych zaniechaniach w obszarze zasad formułowania określonych wypowiedzi. Dokładny poziom realizacji tego obszaru kompetencji ukazały dane przedstawione w poniższych wykresach i tabelach tematycznych. Podobnie jak w przypadku obszaru językowego składającego się z trzech podkategorii

wartości procentowe przedstawiono przy pomocy wyłącznie wykresu kołowego, w którym 0 oznacza brak jakiegokolwiek odniesienia do wszystkich trzech podkategorii, 1/3 oznacza odniesienie tylko do jednej z nich, 2/3 do dwóch, a 1 do wszystkich trzech.



Wykres 14. Poziom realizacji kompetencji organizacyjnych w korpusie

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z analizy wykresu, aż 42% wszystkich dokumentów programowych realizuje wszystkie trzy podkategorie obszaru organizacyjnego, a 32% dwie. W 16% sylabusów stwierdzono obecność tylko jednej z trzech cech, a w 10% żadnej. Średni rezultat dla tego rodzaju kompetencji jest lepszy od średnich wartości w zakresie obszaru społeczno-kulturowego, co świadczy o większym ukierunkowaniu programów nauczania na rozwój kompetencji językowo-organizacyjnych niż na społeczno-kulturowe. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że język i jego organizacja na płaszczyźnie pragmatyczno-dyskursywnej stanowią główny punkt odniesienia w procesie planowania dydaktycznego.

Rozpatrując podane zagadnienia, należy dodać, że zostały one przytoczone w oryginalnej formie z treści programów bez uogólnień pojęciowych.

Odnośnie do cech pragmatycznych wprowadzanych wraz z określonymi strukturami językowymi, do najczęściej wymienianych w treści nauczania należały: wyrażanie opinii i poglądów – 43%, relacjonowanie wydarzeń – 24% i przytaczanie argumentów – 20%. Wśród pozostałych, o których warto wspomnieć, oprócz tych umieszczonych w tabeli, znalazły się także: udzielanie rad/odradzanie, wyrażanie zgody/odmawianie – 9%, mówienie o swoich planach, składanie wyjaśnień,

zadawanie pytań – 8% oraz mówienie o swoich doświadczeniach, wyrażanie wątpliwości/ niedowierzania – 7%. Lista zagadnień dotyczących funkcji językowych jest dość długa, choć największą liczbę wystąpień cechuje okazjonalny charakter i nie wydają się one tworzyć spójnej i systemowej całości. Podane pojęcia obejmują podstawowy repertuar funkcji językowych wskazanych w ESOKJ (ss. 109–114), nie znalazł się tu żaden punkt, który odbiegałby od zaleceń europejskiego opisu zakresu kompetencji pragmatycznych.

Tabela 26. Zakres zagadnień organizacyjnych w korpusie

ZAKRES ZAGADNIEŃ ORGANIZACYJNYCH				
L.P.	FUNKCJE KOMUNIKACYJNE I AKTY MOWY			%
1.	Wyrażanie opinii i poglądów			43%
2.	Relacjonowanie wydarzeń			24%
3.	Przytaczanie argumentów			20%
4.	Relacjonowanie wydarzeń z przeszłości			17%
5.	Mówienie o sobie/autoprezentacja			16%
6.	Opisywanie osób, przedmiotów, ilustracji			13%
7.	Streszczanie/synteza			13%
8.	Przedstawienie, interpretacja danych na podstawie tabel i wykresów			12%
9.	Relacjonowanie treści filmu lub książki			12%
10.	Wyrażanie hipotezy, przypuszczenia			12%
11.	Udzielanie informacji			10%
12.	Wyrażanie emocji i uczuć			10%
13.	Wyrażanie zakazu, nakazu, polecenia			10%
Lista rankingowa: 99				
ELEMENTY DISKURSYWNE				
	RODZAJE TEKSTÓW	%	FORMUŁOWANIE WYPOWIEDZI RODZAJ DISKURSU	%
1.	Artykuł prasowy	40%	Zasady komponowania wypowiedzi (ustnej i pisemnej) na dany temat	43%
2.	Opis	34%	Dyskurs akademicki/naukowy	12%
3.	Tekst literacki	30%	Stylistyka tekstu	8%
4.	Opowiadanie	26%	Dyskurs publicystyczny	4%
5.	List formalny	23%	Koherencja i kohezja tekstu	2%
6.	Różnego rodzaju teksty	21%	Dyskurs medialny	1%

Tabela 26. c.d.

ZAKRES ZAGADNIENŃ ORGANIZACYJNYCH				
L.P.	FUNKCJE KOMUNIKACYJNE I AKTY MOWY			%
7.	Streszczenie	19%	Dyskurs polityczny	1%
8.	<i>Curriculum vitae</i> /życiorys	17%	Dyskurs specjalistyczny	1%
9.	List nieformalny	16%	Kompetencja dyskursywna	1%
10.	E-mail	15%	Organizacja informacji w tekście/ elementy metadyskursu	1%
11.	Film fabularny	15%	Rozwijanie świadomości stylu	1%
12.			Rozwijanie technik argumentacyjnych	1%
13.			Spójność tekstu	1%
14.			Stosowanie łączników wypowiedzi	1%
Lista rankingowa: 99			Lista rankingowa: 14	

Źródło: Opracowanie własne.

Co się zaś tyczy samych tekstów, to, jak już wcześniej zostało to zaznaczone, wszystkie wyodrębnione gatunki przedstawiono w treści programu nauczania jako teksty wykorzystywane w procesie dydaktycznym. W wielu sylabusach wymienia się kilka lub nawet kilkanaście rodzajów tekstów, a w niektórych tylko dwa albo trzy. Wybór tekstu ukazuje zawsze ukierunkowanie procesu nauczania na określone odmiany języka. Teksty bowiem można podzielić na te należące do języka mówionego, pisanego lub gatunki hybrydowe, mogą wiązać się z nowymi środkami przekazu lub pochodzić ze znanych dzieł literackich. Studenci, ucząc się na podstawie tekstów pisanych: artykułów prasowych, książek itd. kształcą kompetencje w zakresie języka pisanego, przeciwnie, jeśli korzystają z tekstów mówionych lub mieszanych, jak dialogi zaczerpnięte z korpusów, fragmenty filmów, programów radiowych lub telewizyjnych mają możliwość rozwijania kompetencji w zakresie języka mówionego, dlatego też tak ważne w niniejszym badaniu było dowiedzenie się, jakiego rodzaju teksty pojawiają się w sylabusach zajęć z języka włoskiego.

Na pierwszych trzech pozycjach znalazły się: artykuł prasowy – 40%, zaraz po nim opis ilustracji, przedmiotu – 34% i tekst literacki – 30%. Kolejne teksty, których wyniki plasują się na poziomie około 15% to program telewizyjny, audycja radiowa/podcast i tekst piosenki – 14%. Na poziomie 10% to m.in. list – 12%, tekst argumentacyjny – 12%, esej – 11%, ogłoszenie – 11%, tekst specjalistyczny – 11%, recenzja – 10%, bajki/baśnie/mity – 9%, rozprawka – 9%. Jak widać, przeważająca liczba tekstów reprezentuje język pisany.

Interesująca wydaje się pozycja nr 6: „różnego rodzaju teksty”, która stanowi dokładny cytat z dokumentów programowych i została umieszczona w wykazie, aby ukazać w jaki sposób przedstawiane są niektóre treści programowe. To hasło nie odnosi się do żadnego konkretnego tekstu, tym samym nie jest wiadomo, jakie gatunki tekstowe wprowadza się w procesie nauczania. Zaledwie począwszy od miejsca 11 z wynikiem 15% pojawiły się teksty należące do gatunków mówionych lub mieszanych, takie jak film fabularny, program telewizyjny, audycja radiowa, tekst piosenki, a także prezentacja/referat. Należy tu podkreślić fakt, że ostatnie pojęcie zostało też wyodrębnione w kategorii metodologii jako jedno z działań dydaktycznych; w tym przypadku wskazano te wystąpienia w korpusie, które określono w sylabusach jako rodzaje tekstów proponowanych przez wykładowcę. Reasumując, do kategorii działań dydaktycznych sklasyfikowano prezentacje i referaty przygotowywane przez osoby uczące się przy pomocy odpowiednich instrukcji prowadzącego, do drugiej prezentacje i referaty prezentowane przez wykładowcę, czyli jeden z rodzaju tekstów stosowany w procesie nauczania.

Rozpatrując relacje tekstów pisemnych do mówionych i mieszanych, obserwuje się przewagę tych pierwszych – 9 do 5 w pierwszej piętnastce z pominięciem różnego rodzaju tekstów (nr 6) ze względu na mało przejrzysty charakter tego hasła. Natomiast najczęściej wykorzystywane w procesie nauczania teksty: artykuł prasowy, opowiadanie, tekst literacki dowodzą, że studenci zapoznają się przede wszystkim ze stylistyką języka pisanego głównie o profilu publicystycznym i literackim. Film fabularny czy też audycja radiowa/podcast wystąpiły jedynie w 15% i 14% dokumentów, przy czym pierwsze hasło odnosi się zarówno do całych filmów, jak i fragmentów analizowanych podczas zajęć. W korpusie wyodrębnione zostały oba sposoby korzystania z tego rodzaju materiałów.

Ponadto warto zauważyć, że w kontekście wyników zagadnień leksykalnych, gdzie na pierwszym miejscu znalazła się praca zawodowa, teksty takie jak życiorys, list formalny, e-mail wydają się współgrać z proponowaną tematyką, świadcząc o dążeniu do właściwego przygotowania studentów pod kątem językowym do wejścia na rynek pracy. Niemniej hasła te znalazły się na niższych pozycjach, co z kolei może zastanawiać, czy rzeczywiście przypisuje się im odpowiednią wagę w toku nauczania. Najczęściej stosowane teksty wyróżniają się charakterem literackim, stylistyką specyficzną dla użycia językowych tego rodzaju, dlatego też można zadać tutaj pytanie, czy rzeczywiście studenci mają możliwość kształcenia własnych kompetencji w sposób zintegrowany, czy też szala nie przechyliła się zbyt mocno na stronę kompetencji w zakresie języka pisanego przy zaniedbaniu obszaru języka mówionego. W żadnym z dokumentów nie pojawiły się natomiast teksty zaczerpnięte z korpusów językowych znajdujących się w wolnym dostępie⁷³, które

⁷³ <http://www.accademiadellacrusca.it/it/link-utili/banche-dati-dellitaliano-scritto-parlato> (dostęp: 26.06.2018).

pozwalają na zaobserwowanie rzeczywistych cech współczesnego języka mówionego stosowanego w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Obecnie zaleca się opracowywanie materiałów dydaktycznych w oparciu o język autentyczny, żywy, a korpusy dostarczają tutaj odpowiednich przykładów (Johns 1991, Aston 2001, Kaliska 2016a). Tymczasem wybór wskazanych w sylabusach tekstów charakteryzuje dość tradycyjne podejście, brakuje tekstów innowacyjnych, związanych z nowymi technologiami, np.: sms jako tekst uzyskał wynik tylko 4%; nie wykorzystuje się w procesie nauczania mediów społecznościowych czy też tekstów typowych dla użytkowników internetowych, chociaż artykuły prasowe pochodzą prawdopodobnie ze stron internetowych włoskich dzienników lub tygodników.

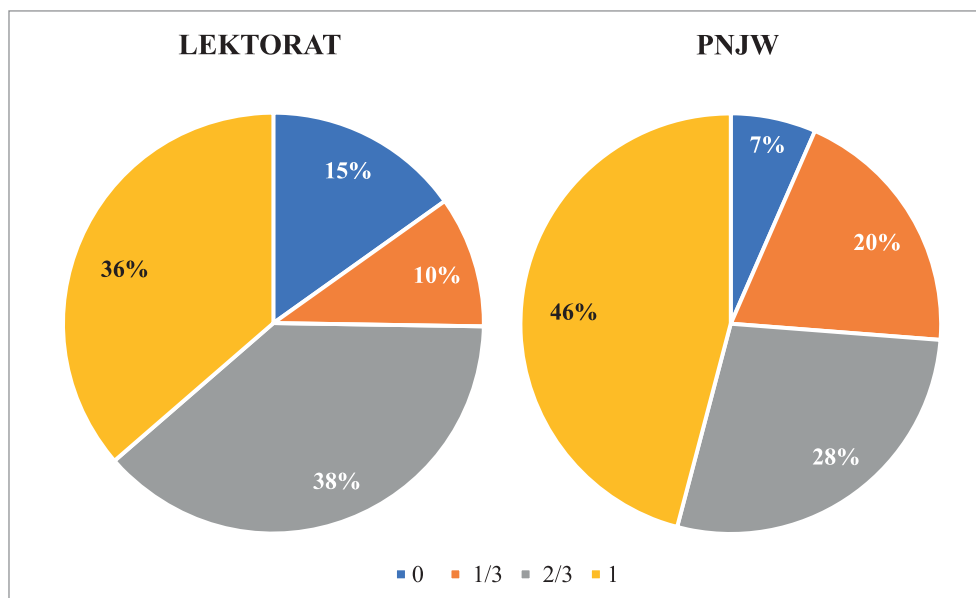
Odnosnie do najbardziej złożonej podkategorii dyskursywnej w zakresie zasad formułowania wypowiedzi to w porównaniu z pozostałymi dwoma listami rankingowa wyodrębnionych pojęć jest najbardziej ograniczona, w związku z czym została ona w całości przytoczona w powyższej tabeli. Na pierwszym miejscu uplasowało się dość ogólne sformułowanie: zasady komponowania wypowiedzi (ustnej i pisemnej) na dany temat – 43%, które jednakże zostało zaliczone do tej podkategorii ze względu na odniesienie do sposobów tworzenia określonej poprawnej wypowiedzi, czyli kompetencji dyskursywnych. Niemniej nie wskazuje ono żadnych konkretnych zasad ani elementów dyskursu nadających mu specyficzny charakter, dzięki czemu odróżnia się on od innych gatunków wypowiedzi.

W tej klasie pojęć znalazły się oczywiście odniesienia do poszczególnych rodzajów dyskursu czy też gatunków mowy (Duszak 1998), jak np. dyskurs akademicko-naukowy – wymieniony w 12% dokumentów programowych, dyskurs publicystyczny – 4%, dyskurs medialny, polityczny, specjalistyczny – już tylko 1%. Dodatkowo w korpusie wystąpiły, niestety w większości przypadków pojedynczo, hasła bardziej precyzyjne dotyczące określonego zakresu kompetencji, jak np.: stylistyka tekstu (bez odniesienia do rodzaju tekstów) – 8%, koherencja i kohezja tekstu – 2%, organizacja informacji w tekście/elementy metadyskursu, rozwijanie świadomości stylu, spójność tekstów i stosowanie łączników wypowiedzi – 1%. Wprowadzenie tego typu zagadnień do programów nauczania języka włoskiego w szerszym zakresie z pewnością przyczyniłoby się do zwiększenia ich dydaktycznego potencjału. Bowiem tradycyjny analityczny charakter programów kształcenia językowego ukierunkowany na kompetencje leksykalno-gramatyczne okazuje się niewystarczający i nieadekwatny do specyfiki dzisiejszego kontekstu edukacyjnego, w którym powszechnie używa się językowych aplikacji mobilnych: słowników, tłumaczy. Stąd też zintegrowany rozwój zakłada równomierne rozłożenie wag na wszystkie obszary kompetencji i odejście od koncentracji uwagi na języku, co stanowi pewną próbę dostosowania procesu planowania dydaktycznego do nowych okoliczności.

7.2.5.1. Poziom realizacji obszaru kompetencji organizacyjnych w sylabusach lektoratów i PNJW

Po zilustrowaniu danych dotyczących obszaru kompetencji organizacyjnych w całym korpusie kolejnym celem jest wskazanie głównych różnic i podobieństw pomiędzy dokumentami podzielonymi według zmiennej trybu zajęć i poziomu biegłości językowej. W pierwszym przypadku ważne wydaje się określenie ich profilu według dominujących aspektów pragmatycznych i aspektów dyskursywnych, w drugim sprawdzenie, czy programy nauczania wykazują progresywny charakter, czy zmienia się nacisk na poszczególne komponenty tego obszaru oraz jakie funkcje komunikacyjne, rodzaje tekstów i cechy dyskursu zostały w nich uwypuklone. W ogólnym ujęciu średnia poziomu realizacji kompetencji organizacyjnych wyniosła dla lektoratów 64,96% i 71,04% dla PNJW (zob. tabela nr 18).

Analiza powyższych wykresów ukazuje dość wysoką frekwencję cech zaklasyfikowanych do obszaru kompetencji organizacyjnych: w przypadku lektoratów 36% sylabusów uwzględnia wszystkie trzy podkategorie, 38% tylko dwie, 10% tylko jedną, a 15% żadnej; natomiast aż 46% PNJW spełnia wszystkie trzy kryteria, 28% dwa, a 20% jedno i 7% żadnego. Wyniki obu podgrup dokumentów na najwyższym poziomie realizacji modelu są takie same: łącznie 74% PNJW i L wskazało w swojej treści wszystkie lub dwie podkategorie organizacyjne. Różnica dotyczy



Wykres 15. Poziom realizacji kompetencji organizacyjnych: lektoraty a PNJW

Źródło: Opracowanie własne.

najniższego przedziału: aż w 15% L nie wzięto pod uwagę żadnej podkategorii, w przypadku PNJW uzyskana wartość jest niemal dwukrotnie niższa.

Lista rankingowa najczęściej pojawiających się w sylabusach zagadnień została przedstawiona w kolejnej tabeli nr 27.

Tabela 27. Zakres zagadnień organizacyjnych w korpusie

ZAKRES ZAGADNIEŃ ORGANIZACYJNYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
FUNKCJE KOMUNIKACYJNE I AKTY MOWY				
1.	Wyrażanie opinii i poglądów	56%	Wyrażanie opinii i poglądów	34%
2.	Relacjonowanie wydarzeń	33%	Przytaczanie argumentów	18%
3.	Wyrażanie hipotezy/ przypuszczenia	26%	Relacjonowanie wydarzeń	18%
4.	Opisywanie osób, przedmiotów, ilustracji	23%	Mówienie o sobie (autoprezentacja), o swoich bliskich	16%
5.	Przedstawienie, interpretacja danych na podstawie tabel i wykresów	23%	Relacjonowanie wydarzeń z przeszłości	13%
6.	Przytaczanie argumentów	23%	Relacjonowanie treści filmu, spektaklu lub książki	10%
7.	Wyrażanie emocji i uczuć	23%	Streszczanie – synteza	10%
8.	Wyrażanie zakazu, nakazu, polecenia, rozkazu	23%	Parafrazowanie	8%
9.	Mówienie o swoich planach	23%	Opisywanie osób, przedmiotów, ilustracji	7%
10.	Relacjonowanie wydarzeń z przeszłości	21%	Porównywanie	7%
11.	Udzielanie informacji	21%		
12.	Wyrażanie zgody/odmawianie	21%		
Lista rankingowa: 78			Lista rankingowa: 54	
ELEMENTY DYSKURSYWNE/ RODZAJE TEKSTÓW				
1.	Prezentacja/referat	33%	Artykuł prasowy	48%
2.	Opis	31%	Tekst literacki	38%
3.	Artykuł prasowy	28%	Opis	36%
4.	Różnego rodzaju teksty	26%	List formalny	28%
5.	Audycja radiowa	23%	Opowiadanie	28%

Tabela 27. c.d.

ZAKRES ZAGADNIEŃ ORGANIZACYJNYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
6.	Opowiadanie	23%	Streszczenie	21%
7.	List nieformalny	21%	<i>Curriculum vitae</i> /życiorys	20%
8.	E-mail	18%	Film fabularny	20%
9.	Ogłoszenie	18%	Tekst piosenki	20%
10.	Program telewizyjny	18%	Różnego rodzaju teksty	18%
11.	Tekst literacki	18%		
Lista rankingowa: 60			Lista rankingowa: 82	
FORMUŁOWANIE WYPOWIEDZI/ RODZAJ DYSKURSU				
1.	Zasady komponowania wypowiedzi na dany temat	26%	Zasady komponowania wypowiedzi na dany temat	54%
2.	Dyskurs akademicki, naukowy	18%	Stylistyka tekstu	11%
3.	Dyskurs polityczny	3%	Dyskurs akademicki/naukowy	8%
4.	Kompetencja dyskursywna	3%	Dyskurs publicystyczny	5%
5.	Dyskurs publicystyczny	3%	Koherencja i kohezja tekstu	3%
6.	Rozwijanie świadomości stylu	3%	Dyskurs specjalistyczny	2%
7.	Rozwijanie technik argumentacyjnych	3%	Dyskurs medialny	2%
8.	Stosowanie łączników wypowiedzi	3%	Organizacja informacji w tekście/elementy metadykursu	2%
9.	Stylistyka tekstu	3%	Spójność tekstu	2%
Lista rankingowa: 9			Lista rankingowa: 9	

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku zagadnień pragmatycznych, rozpatrując wartości procentowe, zauważa się od razu, że są one wyższe po stronie lektoratów, pomimo ogólnych wyników dotyczących obecności cech pragmatycznych świadczących o lekkiej przewadze PNJW – 79% w porównaniu z lektoratami – 72%. Jednak w tej części badania zaznaczano obecność/nieobecność na podstawie pojęć szczegółowych i ogólnych, jak np. funkcje pragmatyczne/komunikacyjne i akty mowy. Te drugie zostały wyodrębnione dopiero w drugiej jakościowej fazie badania. Tym samym można stwierdzić, że w sylabusach PNJW częściej pojawiają się odwołania do pojęć ogólnych, co zawiżyło średni wynik dla tej podgrupy. Natomiast w 72% dokumentów lektoratowych odnoszących się do tego rodzaju użyć językowych podano więcej haseł szczegółowych, czyli konkretnych funkcji komunikacyjnych i aktów mowy.

Stąd też pierwszych dziesięć pozycji po stronie lektoratów przewyższa wartość 20%, tymczasem po stronie PNJW, oprócz pierwszego, wyodrębnione hasła nie przekraczają tej wartości, a wręcz są znacznie od niej niższe. Chociaż podgrupa L składa się z 39 sylabusów, a PNJW z 61, to lista rankingowa tej pierwszej jest dłuższa, obejmując łącznie 78 różnych pojęć przypisanych do funkcji pragmatycznych w porównaniu z 55 pojęciami listy PNJW. Pragmatyczne aspekty użycia językowych wydają się zatem bardziej uwypuklone i uszczegółowione w dokumentach lektoratów niż PNJW.

Dla lepszego zobrazowania jakości cech pragmatycznych warto przytoczyć tutaj kolejne pozycje na liście: wynik pomiędzy 20% a 10% uzyskały następujące funkcje: mówienie o swoich doświadczeniach, streszczenie/synteza, udzielanie rad/odradzanie, zadawanie pytań – 18%, mówienie o sobie/autoprezentacja, relacjonowanie treści filmu lub książki, wyrażanie nadziei – 15% oraz wyrażanie prośby, wątpliwości – 13%, mówienie o marzeniach, porównywanie, wyrażanie woli/chęci, jak i życzeń/preferencji – 10%. Jeśli chodzi o PNJW, gdzie odsetek dokumentów podających konkretne funkcje jest znacznie mniejszy, to kolejne na liście wyodrębnione hasła mają charakter raczej pojedynczych lub okazjonalnych wystąpień, a ich wartość sięga tylko 5%: np.: formułowanie wniosków, prowadzenie dyskusji, zachęcanie rozmówcy do..., przedstawienie/interpretacja danych na podstawie tabel i wykresów; 3%: komunikowanie się w Internecie, przeproszanie, przeprowadzanie wywiadu, udzielanie informacji itd.; lub 2%: składanie reklamacji, wyrażanie emocji i uczuć, wyrażenie ironii, niechęci, prośby, zabieranie głosu w dyskusji itd. Wszystkie wprowadzone zagadnienia wydają się ważne pod kątem współczesnej komunikacji, niemniej ich frekwencja w zestawie dokumentów PNJW powinna być znacząco wyższa.

Natomiast co do pierwszych miejsc do najczęściej cytowanych należy wyrażanie opinii i poglądów 56% L i 34% PNJW oraz relacjonowanie wydarzeń – 34%, wyrażanie hipotezy – 26% L, a po stronie PNJW: przytaczanie argumentów – 18% i relacjonowanie wydarzeń – 18%. Najpopularniejsze funkcje komunikacyjne w obu zestawach dokumentów są do siebie zbliżone, przez co widać, na jakie kompetencje pragmatyczne kładzie się największy nacisk w nauczaniu języka włoskiego. Celu tego badania z pewnością nie stanowi wartościowanie wprowadzanych funkcji, lecz ustalenie liczby ich wystąpień, jak i zakresu tematycznego. Listy rankingowe dla obydwu podgrup ukazują znaczne urozmaicenie zagadnień pragmatycznych – bardzo przydatnych w codziennej komunikacji, a nawet innowacyjnych, jak np. komunikowanie się w Internecie. Niepokoi jedynie nikły odsetek sylabusów PNJW, w treści których pojawiają się szczegółowe hasła. Większą uwagę i szczegółowość obserwuje się w tym zakresie w sylabusach lektoratów.

Odnośnie do wprowadzanych rodzajów tekstów już na podstawie danych zilustrowanych na wykresie nr 5 można było dostrzec nieznaczną przewagę sylabusów lektoratów – 84% wobec sylabusów PNJW – 80%, w których pojawiły się pojęcia

mniej lub bardziej szczegółowe odnoszące się do tej podkategorii. Listy rankingowe najczęstszych haseł dla obu zestawów dokumentów wykazują natomiast zbliżone wartości, choć po stronie PNJW są one o kilkanaście lub kilka punktów procentowych wyższe. Poza pierwszą dziesiątką wyodrębniono następujące rodzaje tekstów: lektoraty: list formalny, notatka, streszczenie – 15%, *curriculum vitae*, list, recenzja, rozprawka, wywiad, zaproszenie – 13%, a 10% uzyskały: esej, list motywacyjny, pismo urzędowe, sprawozdanie i tekst argumentacyjny; PNJW: tekst specjalistyczny – 15%, e-mail, list nieformalny, program TV, tekst argumentacyjny – 13%, bajki/baśnie/mity, esej, list, pamiętnik – 11%, a dialog i reklama – po 10%. Już w obrębie przytoczonych w tabeli list obserwuje się dominację gatunków pisanych na niekorzyść tekstów typowych dla języka mówionego; stosunek tych pierwszych do drugich wynosi dla lektoratów 7:3, dla PNJW 7:2, nie uwzględniając w obu podgrupach pozycji „różne rodzaje tekstów” – dość mało przejrzystej – i traktując „film fabularny” i „tekst piosenki” jako gatunek mieszany. Tekst pisany stanowi zatem główny punkt odniesienia w planowaniu dydaktyki języka włoskiego w obu przypadkach, choć po stronie lektoratów na pierwszym miejscu znalazła się prezentacja/referat wskazująca jednak na dążenie do przygotowania studentów w zakresie formalnego języka mówionego. Tak jak już wcześniej zostało to podkreślone, do tej podkategorii przypisano te wystąpienia pojęcia „prezentacja/referat”, które wskazywały na rodzaj tekstów proponowanych przez wykładowcę, a nie rodzaj działania dydaktycznego. Tym samym studenci uczestniczący w kursie zapoznawali się ze stylistyką i zasadami rządzącymi opracowaniem prezentacji lub referatu, co oczywiście w kolejnym etapie mogło być wykorzystane właśnie jako projekt lub zadanie dydaktyczne. Dwudziestoprocentową różnicę pomiędzy dokumentami zauważa się w przypadku tekstu literackiego – 18% L i aż 38% PNJW – oraz artykułu prasowego – 28% L i aż 48% PNJW. Można z całą pewnością stwierdzić, że główną podstawą nauczania PNJW stanowią dokładnie te teksty i dodatkowo opis z wynikiem 36%, jednocześnie wartości uzyskane przez pozostałe gatunki są wyraźnie niższe. Świadczy to o dość tradycyjnym podejściu do metodologii nauczania, w której *input* językowy dostarcza się przy pomocy tekstów pisanych, których stylistyka, słownictwo i struktury gramatyczne nie ułatwiają kształcenia kompetencji w zakresie języka mówionego.

Co więcej, zastanawia częste występowanie dość nieprecyzyjnego hasła „różne rodzaje tekstów”, które pojawia się w 26% sylabusach lektoratów i w 18% PNJW. Pozycja ta wskazuje na pewną niedokładność programów nauczania, których autorzy, nie chcąc podawać konkretnych nazw tekstów, określają je w ten właśnie bardzo ogólny sposób, tym samym dopuszczając pewną dowolność w realizowaniu programu nauczania.

Ostatni punkt tej części analizy kontrastywnej dotyczy zasad formułowania wypowiedzi ustnej i pisemnej przewidzianych w programie nauczania. Uzyskane wyniki ukazują znaczącą przewagę pierwszego pojęcia po stronie PNJW – 54%

w porównaniu z 26% lektoratów. Na drugiej pozycji uplasowała się stylistyka tekstu – PNJW i dyskurs akademicko-naukowy – lektorat. Pozostałe pojęcia na liście rankingowej osiągnęły w obu podgrupach niskie wartości procentowe, ukazując swój raczej okazjonalny charakter wystąpień, a są to m.in.: dyskurs polityczny, kompetencja dyskursywna, dyskurs publicystyczny, rozwijanie świadomości stylu oraz koherencja i kohezja tekstu, dyskurs specjalistyczny, medialny, czy też organizacja informacji w tekście. W tej podkategorii tabela przedstawia wszystkie wyodrębnione w korpusach pojęcia przytoczone w oryginalnej postaci.

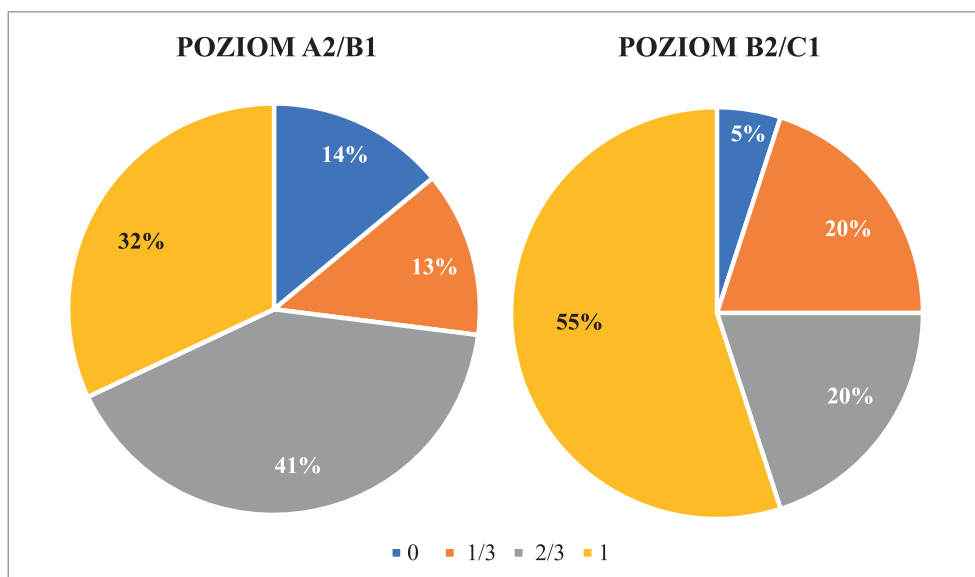
Relacja między elementami pragmatycznymi i tekstami a elementami specyficznymi dla bardziej złożonych gatunków wypowiedzi dowodzi, że w większości dokumentów zaniedbuje się sferę dyskursywną, a większy nacisk kładzie się na analizę pojedynczych oderwanych od siebie tekstów. Zazwyczaj prezentowane w nich teksty pojawiają się w opisie przedmiotu jako lista różnorodnych tekstów bez uszeregowania ich w szersze kategorie tematyczne lub dyskursywne. Dominują pojęcia ogólne, takie jak „zasady komponowania wypowiedzi” nieodnoszące się do konkretnych cech tekstualnych ani stylistyki tekstów należących do tej samej kategorii dyskursywnej. Pojęcia szczegółowe, przedstawione w sposób zgodny z literaturą przedmiotu, np. „koherencja i kohezja tekstu”, „organizacja informacji w tekście” pozostają w zdecydowanej mniejszości zarówno w sylabusach L, jak i PNJW.

Z powyższych obserwacji wynika, że pewną część wprowadzanych tekstów i elementów dyskursywnych cechuje przypadkowość, ogólnikowość i niezgodność z innymi komponentami programu nauczania. W sylabusach brakuje równomiernego rozłożenia tekstów na gatunki pisane i mówione, tak aby studenci mieli możliwość zapoznania się z obydwoma kategoriami. Nierzadko też wymienione w nich teksty nie tworzą jednej spójnej całości, która jasno odpowiadałaby wyznaczonym celom dydaktycznym. Tymczasem zdarzają się przypadki, kiedy w efektach kształcenia podaje się np. wiedzę i umiejętności w zakresie formułowania wypowiedzi specjalistycznej, a w opisie przedmiotu nie wskazuje się na teksty, które miałyby służyć do rozwijania takich kompetencji. Wyjątek od reguły stanowią teksty literackie, które korelują z wskazywaną często w treściach programowych standardową literacką odmianą języka (wynik 21% dla całego korpusu).

Niemniej zalecane byłoby tutaj lepsze dopasowanie do siebie poszczególnych treści programu i ich uporządkowane urozmaicenie, dzięki czemu nabierze on bardziej spójnego i logicznego charakteru, przyczyniając się do bardziej zintegrowanego rozwoju kompetencyjnego. Oczywiście problem ten nie dotyczy wszystkich sylabusów, ale pewnej ich części. W niektórych z nich treści nauczania i efekty kształcenia wydają się dokładnie przemyślane.

7.2.5.2. Poziom realizacji obszaru kompetencji organizacyjnych w sylabusach na poziomie A2/B1 i B2/C1

W programach nauczania lektoratów i PNJW zostały wskazane pewne istotne różnice w podejściu do kompetencji w zakresie języka pisanego i mówionego, stopnia formalności i charakteru proponowanych tekstów oraz relacji elementów tekstualnych do szerszej kategorii dyskursu. W tym podrozdziale głównym celem będzie sprawdzenie, w jaki sposób zagadnienia te realizowane są w programach o różnym poziomie biegłości językowej. Czy dostrzega się tutaj znaczące różnice lub podobieństwa i czy programy wykazują progresywny charakter w kształceniu kompetencji organizacyjnych.



Wykres 16. Poziom realizacji kompetencji organizacyjnych: poziom A2/B1 a B2/C1

Źródło: Opracowanie własne.

Wykresy kołowe ukazują, że w sylabusach B2/C1 ponad połowa – 55% – realizuje wszystkie podkategorie tego obszaru kompetencji, wynik dla A2/B1 osiągnął znacznie niższą wartość – 32%. Inny układ sił zauważa się w drugim przedziale, gdzie spełnione są dwa z trzech kryteriów: 20% B2/C1 i 41% A2/B1. Ale mimo wszystko, jeśli połączy się powyższe wartości, to uzyska się zbliżony wynik łączny: 75% B2/C1 i 73% A2/B1, co oznacza, że obydwie podgrupy sylabusów realizują wszystkie lub dwie podkategorie modelu. Natomiast większa liczba sylabusów B2/C1 – 20% spełnia tylko jedno kryterium, a 5% w ogóle, w przypadku A2/B1 to odpowiednio 13% i 14% sylabusów.

Progresywność zatem widoczna jest tak naprawdę w pierwszym i ostatnim przedziale: w drugim zestawie zmniejsza się liczba dokumentów, które w ogóle nie odnoszą się do aspektów pragmatycznych i dyskursywnych użyć językowych oraz znacząco zwiększa liczba tych, w których wymienia się wszystkie komponenty. W ogólnym ujęciu średnia wyników dla tej kategorii modelu również wypada na korzyść sylabusów o wyższym poziomie biegłości: 75% obecności cech w stosunku do 63,39% dla sylabusów A2/B1.

Tabela 28. Zakres zagadnień organizacyjnych w korpusie według poziomu nauki

ZAKRES ZAGADNIEŃ ORGANIZACYJNYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
FUNKCJE KOMUNIKACYJNE I AKTY MOWY				
1.	Wyrażanie opinii i poglądów	39%	Wyrażanie opinii i poglądów	48%
2.	Mówienie o sobie/autoprezentacja	23%	Przytaczanie argumentów	30%
3.	Relacjonowanie wydarzeń	23%	Relacjonowanie wydarzeń	25%
4.	Mówienie o wydarzeniach z przeszłości	21%	Przedstawienie, interpretacja danych na podstawie tabel i wykresów	16%
5.	Relacjonowanie treści filmu lub książki	16%	Opisywanie osób, przedmiotów, ilustracji	14%
6.	Wyrażanie zgody/odmawianie	14%	Streszczanie/synteza	14%
7.	Opisywanie osób, przedmiotów, ilustracji itp.	13%	Wyrażanie hipotezy, przypuszczenia	14%
8.	Przytaczanie argumentów	13%	Mówienie o wydarzeniach z przeszłości	11%
9.	Streszczanie/synteza	13%	Udzielanie informacji	11%
10.	Wyrażanie zakazu, nakazu, polecenia, rozkazu	13%	Parafrazowanie	9%
11.			Prowadzenie dyskusji	9%
12.			Udzielanie rad/odradzanie	9%
13.			Wyrażanie emocji i uczuć	9%
14.			Wyrażanie woli i chęci	9%
15.			Zabieranie głosu w dyskusji	9%
Lista rankingowa: 64			Lista rankingowa: 63	
ELEMENTY DYSKURSYWNE/ RODZAJE TEKSTÓW				
1.	Opis	36%	Artykuł prasowy	66%
2.	Opowiadanie	25%	Tekst literacki	45%

Tabela 28. c.d.

ZAKRES ZAGADNIEŃ ORGANIZACYJNYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
3.	Różnego rodzaju teksty	23%	Opis	32%
4.	Artykuł prasowy	20%	Streszczenie	32%
5.	<i>Curriculum vitae</i> /życiorys	20%	List formalny	27%
6.	List formalny	20%	Opowiadanie	27%
7.	E-mail	18%	Film fabularny	25%
8.	List nieformalny	18%	Program telewizyjny	23%
9.	Tekst literacki	18%	Tekst piosenki	23%
10.	Ogłoszenie	13%	Tekst specjalistyczny	23%
Lista rankingowa: 64			Lista rankingowa: 79	
FORMUŁOWANIE WYPOWIEDZI/ RODZAJ DYSKURSU				
1.	Zasady komponowania wypowiedzi na dany temat	30%	Zasady komponowania wypowiedzi na dany temat	36%
2.	Dyskurs akademicki/naukowy	9%	Dyskurs akademicki/naukowy	18%
3.	Dyskurs publicystyczny	4%	Stylistyka tekstu	14%
4.	Stylistyka tekstu	4%	Dyskurs publicystyczny	5%
5.			Koherencja i kohezja tekstu	5%
6.			Dyskurs medialny/polityczny/specjalistyczny	2%
7.			Kompetencja dyskursywna	2%
8.			Organizacja informacji w tekście/elementy metadykursu	2%
9.			Rozwijanie świadomości stylu	2%
			Rozwijanie technik argumentacyjnych	2%
			Spójność tekstu	2%
			Stosowanie łączników wypowiedzi	2%
Lista rankingowa: 4			Lista rankingowa: 14	

Źródło: Opracowanie własne

W odniesieniu do funkcji komunikacyjnych, których uśrednione wartości wyniosły 73% dla A2/B1 i 80% dla poziomu B2/C1, obserwuje się podobną relację na poziomie szczegółowych pojęć z listy rankingowej, gdzie pierwsze trzy pozycje

przewyższają pod względem punktów procentowych wyniki dla tych samych pozycji A2/B1. Charakter funkcji komunikacyjnych wskazanych w obu podgrupach dokumentów jest natomiast bardzo zbliżony: dominują funkcje w zakresie wyrażania poglądów, relacjonowania wydarzeń, opisywania osób i przedmiotów. Na wyższym poziomie biegłości pojawiają się natomiast pojęcia bardziej precyzyjne i wymagające większych kompetencji językowych, takie jak „przedstawianie i interpretacja danych...”, „parafrazowanie” oraz „zabieranie głosu w dyskusji”. Pewna część haseł po obu stronach powtarza się, co może skłaniać do pytania czy wzrasta odpowiednio poziom trudności w obrębie proponowanych struktur językowych.

Lista rankingowa dla poziomu A2/B1 obejmuje również: mówienie o swoich planach, porównywanie, składanie wyjaśnień, wyrażanie emocji i uczuć, wyrażanie hipotezy, przypuszczenia, wyrażanie prośby, zadawanie pytań – 6%. Pozostałe funkcje osiągnęły wynik równy lub poniżej 5%, stanowiąc zbiór pojedynczych wystąpień. Łączna liczba pozycji na liście rankingowej wynosi 64. W przypadku dokumentów B2/C1, to m.in.: funkcja fatyczna, mówienie o swoich doświadczeniach, relacjonowanie treści filmu lub książki, udzielanie głosu, wyrażanie dezaprobaty, nadziei i wątpliwości z wynikiem rzędu 7%. Kolejne pojęcia cechuje już okazalność wystąpień, a cała lista zawiera w sumie 63 pozycje.

Co się zaś tyczy rodzajów wprowadzanych w procesie nauczania tekstów, to w obu podgrupach na wyższych pozycjach rankingowych dominują teksty pisane względem mówionych: 9:0 dla A2/B1 i 7:3 dla B2/C1. Zaskakuje całkowity brak tekstów reprezentatywnych dla języka mówionego w pierwszej podgrupie korpusu i ich dwa razy mniejszy udział w drugiej kategorii korpusu. Tak jak w przypadku lektoratów, wyraźnie widoczny jest tutaj nacisk na rozwój kompetencji w zakresie języka pisanego na niekorzyść oczywiście języka mówionego. Jeśli już w korpusie autorzy programów wymieniają teksty mówione, to są to najczęściej gatunki zaczerpnięte ze środków masowego przekazu: fragmenty filmów, audycji radiowych, reklam lub teksty piosenek. Brakuje natomiast np. fragmentów autentycznych rozmów znajdujących się w ogólnodostępnych korpusach językowych, które w czasie zajęć można poddać analizie, uwypuklając najważniejsze cechy języka mówionego o różnym stopniu formalności, w tym języka potocznego. Oczywiście po raz kolejny należy podkreślić pewne pozytywne aspekty: w pierwszej dziesiątce znalazły się teksty związane z zawodowym użyciem języka, jak *curriculum vitae*, list formalny, e-mail czy też tekst specjalistyczny, które z pewnością ułatwią studentom poszukiwanie pracy, w której wymaga się znajomości języka włoskiego. Natomiast obecność tekstu literackiego na drugiej i na dziewiątej pozycji świadczy o dość tradycyjnym podejściu do procesu nauczania opartym o standardową literacką odmianę języka, która z kolei dość często pojawiała się w treściach nauczania. Niewątpliwie świadczy to o pewnej konsekwencji w tym zakresie planowania dydaktycznego. Oprócz wskazanych w tabeli pojęć w korpusie pojawiły się również następujące rodzaje tekstów, na poziomie A2/B1: dialog, list motywacyjny, notatka,

prezentacja/referat, list, recenzja, reklamacja i streszczenie – 5%; na poziomie B2/C1: audycja radiowa/podcast, esej, różnego rodzaju teksty i tekst argumentacyjny – 18%, bajki/baśnie/mity, list, pamiętnik, prezentacja/referat – 16% oraz *curriculum vitae*, list nieformalny, rozprawka, sprawozdanie – 14%. Jak widać, wartości procentowe na wyższym stopniu biegłości są znacznie wyższe, ukazując większy nacisk na urozmaicenie proponowanych gatunków tekstów.

Listy rankingowe dotyczące cech *stricte* dyskursywnych, które zilustrowano w powyższej tabeli, obejmują wszystkie wyodrębnione pojęcia. Podobnie jak w przypadku lektoratów i PNJW na pierwszej pozycji znalazły się ogólnie ujęte zasady komponowania wypowiedzi na dany temat, pozostałe hasła uzyskały już znacznie niższe wyniki, szczególnie jeśli chodzi o pierwszą podgrupę dokumentów A2/B1, gdzie niezwykle rzadko wspomina się o kompetencjach dyskursywnych. Ta problematyka jest natomiast dużo częściej poruszana w programach B2/C1, ukazując tym samym, że kompleksowość zagadnień językowych wzrasta odpowiednio do poziomu biegłości. Tendencję tę należy traktować oczywiście w kategoriach pozytywnych. Mimo że większość haseł wystąpiła w korpusie pojedynczo, to ich łączna liczba okazała się dość wysoka, czyli większość dokumentów B2/C1 odnosi się do konkretnych, jasno opisanych zagadnień dyskursywnych. Należałoby jedynie zwiększyć obecność tej cechy przynajmniej w pewnym zakresie w sylabusach A2/B1, a przede wszystkim PNJW na wszystkich poziomach w związku z koniecznością odpowiedniego przygotowania przyszłych nauczycieli języków czy też tłumaczy.

7.2.6. Poziom realizacji obszaru kompetencji osobowościowych

Uwzględnione w modelu kompetencje osobowościowe dotyczą z jednej strony strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych przydatnych w procesie uczenia się języka obcego, czyli *savoir apprendre* (ESOKJ 2003: 98), z drugiej zachowań i postaw sprzyjających nauce oraz komunikacji w języku obcym – *savoir-être* (ESOKJ 2003: 97). Jak to zostało podkreślone w rozdziale poświęconym indywidualnym cechom osób uczących się i ich możliwościom wewnętrznym, proces uczenia się jako niezwykle złożony mechanizm poznawczy wymaga zaangażowania różnorodnych zasobów psychofizycznych jednostki, z których znaczna część ma charakter wrodzony, niemniej jakość funkcjonowania niektórych z nich można ulepszać poprzez zastosowanie odpowiednich narzędzi pedagogicznych. Nauka języków może być jednym z nich, ponieważ niewątpliwie przyczynia się do ogólnego rozwoju osoby uczącej się, usprawniając działanie jej mechanizmów poznawczych, sposób komunikacji ze światem zewnętrznym oraz uświadamiając jej złożoną naturę języka oraz problematykę różnic kulturowych istniejących między rodzimymi użytkownikami różnych języków. Nauka języków stanowi obecnie podstawę rozwoju

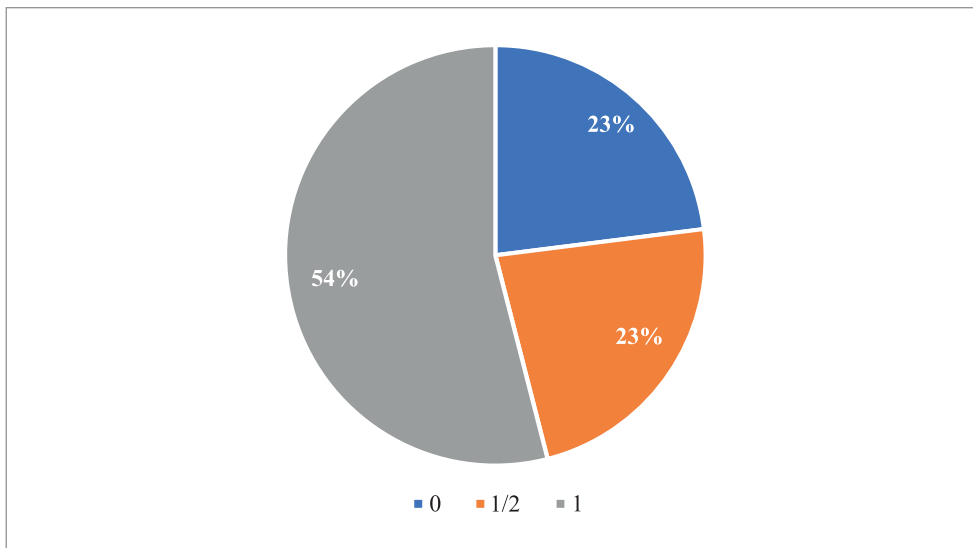
kulturowego jednostki, która, poznając alternatywną wizję rzeczywistości, poszerza własne horyzonty i zdaje sobie sprawę z wielowymiarowości tego świata. Stąd też jednym z głównych celów procesu kształcenia językowego musi być rozwój osobowościowy osób uczących się polegający na wyznaczeniu i dążeniu do realizacji efektów nauczania obejmujących właśnie wiedzę i umiejętności w zakresie strategii uczenia się oraz zachowań i postaw towarzyszących komunikacji w innym niż rodzimy język. Te pierwsze wpływają na jakość procesu uczenia się i w pewnym sensie mechanizmy poznawcze, pozwalając danej osobie na samodzielną naukę niezależnie od kontekstu formalnego, te drugie umożliwiają jej przyjęcie właściwej postawy wobec osób pochodzących z innych kultur.

W niniejszym badaniu zarówno strategie uczenia się/komunikacyjne, jak i postawy/zachowania zostały uszeregowane na podstawie literatury przedmiotu (Farrerch/ Kasper 1983, Tarone 1983, Oxford 1990, Drożdżiał-Szelest 1997) oraz podziale zaproponowanym w ESOKJ w celu uniknięcia problemów z ich kategoryzacją. Przy tak kompleksowej analizie modelu w zakresie zintegrowanego rozwoju niezbędne okazały się przejrzyste kryteria klasyfikacyjne.

Zakres kompetencji osobowościowych odnosi się, w tym ujęciu, jedynie do tych aspektów, na które można wywierać jakikolwiek wpływ w procesie dydaktycznym, jak np. sposoby uczenia się, komunikacji, motywacja, współpraca z innymi uczącymi się i z nauczycielem, zainteresowanie, otwartość na to, co dzieje się w klasie. Oczywiście nie ulega wątpliwości, że pewna sfera tego rodzaju kompetencji pozostaje poza możliwościami działań dydaktycznych wykładowcy, ponieważ zależy od zbyt wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych niezależnych od jakości kształcenia. Jednakże, jak donoszą badania prowadzone na tym polu (Oxford 2011, Dale/ Ertmer 2000), nie należy zaniedbywać tej sfery funkcjonowania osoby uczącej się.

Tym samym, obszar osobowościowy podzielono na dwie kategorie: strategie uczenia się i strategie komunikacyjne oraz postawy i zachowania językowe wskazane jako cele procesu nauczania. Analiza sylabusów pod tym kątem polegała na wyodrębnieniu pojęć specyficznych dla tych dwóch kategorii, kryterium badawcze stanowiły tu koncepcje klasyfikacji strategii (Drożdżiał-Szelest 1997) oraz wytyczne ESOKJ. Zebrane dane zilustrowano przy pomocy wykresów kołowych, gdzie 1 oznacza realizację obydwu kategorii wewnętrznych, 1/2 tylko jednej z nich, a 0 żadnej.

Ponad połowa sylabusów wskazuje na dwie kategorie tworzące obszar kompetencji osobowościowych, co stanowi wynik zadowalający, choć niezbyt wysoki. W 23% sylabusów pojawiła się jedna z dwóch kategorii, a w 23% żadna. Średnia dla wszystkich sylabusów uwzględniających tę cechę wyniosła 65,50%. Kompetencje osobowościowe osiągnęły zbliżony wynik do kompetencji językowych – 63,67% i organizacyjnych – 68,67%.



Wykres 17. Poziom realizacji kompetencji osobowościowych w korpusie
Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o zakres zagadnień, to lista rankingowa dotycząca drugiej kategorii obejmuje całość wyodrębnionych pojęć.

Tabela 29. Zakres zagadnień osobowościowych w korpusie

ZAKRES ZAGADNIEŃ OSOBOWOŚCIOWYCH N = 100				
L.P.	STRATEGIE UCZENIA SIĘ/ KOMUNIKACJI	%	POSTAWY I ZACHOWANIA	%
1.	Współpraca z innymi (w parach/w grupach/w zespole)	48%	Idea uczenia się przez całe życie/ konieczność doksztalcania	37%
2.	Praca z tekstem (rozumienie, interpretacja, analiza, synteza, sposób przygotowania tekstu)	36%	Samodzielność	13%
3.	Rozstrzygnięcie dylematów związanych z wykonywaniem zawodu (użycie języka w środowisku pracy)	26%	Świadomość kompleksowej natury języka	13%
4.	Strategie tłumaczeniowe ustne i pisemne	23%	Świadomość dziedzictwa kulturowego	11%
5.	Komunikowanie się przy użyciu różnych kanałów i technik	21%	Otwartość na innych ludzi/inne postawy	10%

Tabela 29. c.d.

ZAKRES ZAGADNIŃ OSOBOWOŚCIOWYCH N = 100				
L.P.	STRATEGIE UCZENIA SIĘ/ KOMUNIKACJI	%	POSTAWY I ZACHOWANIA	%
6.	Wyszukiwanie, analiza, ocena, selekcja, użytkowanie i przekazywanie informacji (kompetencje heurystyczne)	21%	Uczestnictwo w popularyzacji kultury danego obszaru językowego	10%
7.	Znajomość terminologii i zagadnień z zakresu filologii i językoznawstwa	19%	Uczestnictwo w życiu kulturalnym	6%
8.	Świadomość poziomu wiedzy i umiejętności	16%	Aktywność	4%
9.	Dążenie do realizacji wyznaczonych celów i zadań (określanie priorytetów)	14%	Kreatywność	4%
10.	Korzystanie z nowych technologii (kompetencje heurystyczne)	10%	Otwartość na inne kultury	4%
11.	Praca wedle celów w wskazówkach formułowanych przez opiekuna naukowego	10%	Kierowanie grupą	2%
			Odpowiedzialność	2%
			Ciekawość/ koncentracja/ punktualność/ rozwój osobisty	1%
Lista rankingowa: 33			Lista rankingowa: 16	

Źródło: Opracowanie własne.

Poziom realizacji pierwszego komponentu – strategii uczenia się i komunikacji – wyniósł dla całego korpusu 76%, tj. w 76 sylabusach pojawiła się cecha przynależna do tej kategorii kompetencji. Najczęściej tego rodzaju pojęcia znajdowały się w rubrykach „cele” lub „efekty kształcenia”, przy czym zazwyczaj odnoszą się one bezpośrednio do wzorcowych efektów kształcenia opublikowanych w Dzienniku Ustaw Nr 253, poz. 1521 w ramach Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego⁷⁴. O wiele rzadziej znalazły się tu efekty opracowane przez autorów programów w celu lepszego opisanego zakładanych kierunków rozwoju osób uczących się.

⁷⁴ <https://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (dostęp: 26.06.2018).

Na pierwszym miejscu obejmującej 33 pozycje listy rankingowej znalazła się strategia uczenia się polegająca na zdolności do współpracy z innymi uczestnikami procesu nauczania. Wskazuje na nią ESOKJ (2003: 98) jako na istotny czynnik wpływający na jakość procesu uczenia się i komunikacji zachodzącej podczas pracy w grupie lub w parach, a także wzorcowe efekty kształcenia w punkcie K_U13. Na drugą pozycję zakwalifikowało się z wynikiem 36% uogólnione pojęcie obejmujące wszystkie strategie pracy z tekstem, które w sylabusach zostały przedstawione nie w charakterze działań dydaktycznych, lecz wiedzy i umiejętności umożliwiających studentom właściwe samodzielne posługiwanie się danym tekstem: jego analizę, interpretację, kompensację znaczeniową itd. Wartość 26% i trzecie miejsce na liście uzyskała natomiast strategia odnosząca się do zawodowej sfery użyc językowych, czyli wiedzy i umiejętności w obrębie komunikacji w miejscu pracy, która zakłada jednocześnie wewnętrzny rozwój jednostki poprzez rozwiązywanie napotkanych problemów. Strategia ta pozostaje w dużej zbieżności z efektami wskazanymi w Rozporządzeniu Ministra, szczególnie z efektem K_K02 z tą różnicą, że została w większym stopniu przypisana do kształcenia językowego.

Ważne, zwłaszcza dla programów o profilu językowym, wydają się natomiast strategie tłumaczeniowe, które wystąpiły w 23% sylabusów. W tym przypadku również nie chodzi o metodologię nauczania tylko o rozwój kompetencji osób uczących się w obrębie wykonywania tłumaczeń ustnych lub pisemnych. Kształcenie tego rodzaju strategii towarzyszy zazwyczaj procesowi nauczania języków zachodzącemu w kontekście formalnym.

Kolejne dwie pozycje odwołują się do wzorcowych efektów kształcenia dla studiów I stopnia o kierunku pedagogika: punkt K_U07 oraz K_U02, przy czym punkt szósty wskazuje się także w ESOKJ (2003: 99). Wzorcowe efekty stanowiły także podstawę dla pozycji 7 – K_W01, 8 – K_K01, 9 – K_U13, 10 – K_U04, przy czym, warto dodać, że strategie dotyczące posługiwania się nowymi technologiami wymienia się także w ESOKJ jako istotny czynnik wpływający obecnie na jakość strategii uczenia się. Ostatni punkt listy odnosi się natomiast do efektu K_U19 wzorcowych efektów dla kierunku studiów filozofia. Jak wynika z powyższego zestawienia, wymienione pojęcia sklasyfikowano we wzorcowych efektach głównie jako umiejętności praktyczne – U, niemniej zgodnie z założeniami teoretycznymi tej pracy tworzą one continuum z odpowiednimi obszarami wiedzy. Ich łączna wartość decyduje o jakości danych kompetencji. Oprócz tego wyodrębniono pojęcia o niższej frekwencji, takie jak: formułowanie definicji, wyszukiwanie/stosowanie synonimów, antonimów i innych – 9%, konieczność samokształcenia, przygotowanie wystąpień ustnych, stosowanie słowników – 8%.

Co się zaś tyczy postaw i zachowań w obrębie komunikacji w języku docelowym i procesu uczenia się języka – średnia 55% dla całego korpusu – na pierwszym miejscu uplasowała się postawa promowana przez politykę europejską polegająca na rozwijaniu świadomości potrzeby uczenia się przez całe życie – 37%,

która znalazła swoje odzwierciedlenie także we wzorcowych efektach K_U11. W procesie uczenia się języków taka postawa odgrywa niezwykle ważną rolę, ponieważ może przyczynić się do sukcesu lub też do porażki, zależnie od poziomu świadomości uczącego się co do konieczności nieustannego doksztalcania się. Na drugiej pozycji ze znacznie niższym wynikiem znalazła się samodzielność – 13%, a na kolejnych miejscach pojęcia wiążące się bezpośrednio z problematyką komunikacji w języku obcym, jak m.in. świadomość dziedzictwa kulturowego – 11%, otwartość na innych ludzi i inne postawy – 10% (która ważna jest również w rozwoju kompetencji interkulturowej), uczestnictwo w popularyzacji kultury – 10%, w życiu kulturalnym – 6%, postawy wskazane także we wzorcowych efektach dla kierunku filozofia: K_K04, K_K05. Pod względem pojęciowym zostały tu rozróżnione dwa zbliżone do siebie pojęcia: otwartość na innych ludzi.../inne kultury, ponieważ o ile pierwsze odnosi się do postawy otwartej wobec innych ludzi również tych pochodzących z tej samej kultury, to drugie ma wartość głównie interkulturową. W następnych punktach częstotliwość wystąpień poszczególnych pojęć znacząco spada i tak aktywność, kreatywność pojawiły się tylko w 4 sylabusach, podobnie otwartość na inne kultury.

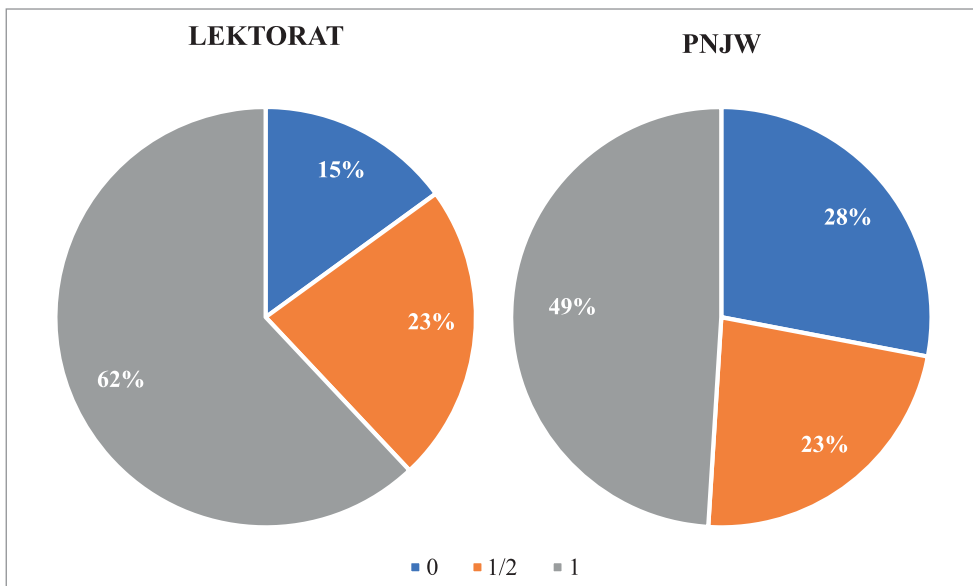
Podsumowując, należy dodać, że sfera efektów kształcenia w zakresie rozwoju strategii uczenia się, komunikacji w języku obcym i postaw została ujednoczona i dopasowana do wymogów ministerialnych i europejskich. W dużej mierze wskazane kompetencje nie są zatem indywidualnym pomysłem autora programów, lecz wpisują się w ogólne tendencje reformatorskie zachodzące nieustannie w Polsce. Można się tylko zastanowić i zbadać kwestię dotyczącą efektywności metodologii nauczania, czy rzeczywiście prowadzi ona do wykształcenia tego rodzaju kompetencji u osób uczących się, czy też pozostają one w sferze życzeń.

W obu kategoriach lista zagadnień wydaje się właściwie urozmaicona i odpowiadająca rzeczywistym potrzebom kształcenia językowego. To co warto byłoby polepszyć, to jej zasięg występowania. We wszystkich sylabusach powinno wziąć się pod uwagę rozwój strategii uczenia się i postaw przydatnych we wszystkich sferach komunikacji w języku docelowym.

7.2.6.1. Poziom realizacji obszaru kompetencji osobowościowych w sylabusach lektoratów i PNJW

Główny cel tej części rozdziału 7.2.8. stanowi sprawdzenie, czy w wybranych programach nauczania języka włoskiego zakłada się rozwój kompetencji osobowościowych, jeśli tak, to w jakim stopniu, i czy istnieją różnice między lektoratami a PNJW.

Analiza danych wykazała, że średnia wartość poziomu realizacji obszaru kompetencji osobowościowych dla lektoratów wynosi 73,08%, czyli powyżej średniej dla całego korpusu – 65,50%, a dla PNJW niestety tylko 60,66%. Tendencję



Wykres 18. Poziom realizacji obszaru kompetencji osobowościowych w korpusie

Źródło: Opracowanie własne.

tę potwierdzają wyniki zilustrowane powyżej: 62% programów lektoratów, a tylko 49% PNJW realizuje obydwie podkategorie modelu, jedna z dwóch pojawia się w takiej samej liczbie 23% sylabusów. Natomiast znaczny odsetek programów PNJW, aż 28%, w ogóle nie odnosi się do kompetencji osobowościowych, co może niepokoić, biorąc pod uwagę językowy charakter studiów, w ramach których organizuje się praktyczną naukę. Studenci kierunku filologia włoska i lingwistyka stosowana powinni w szczególny sposób mieć możliwość budowania własnych kompetencji osobowościowych – niezbędnych w ich przyszłej pracy zawodowej. To właśnie oni będą musieli doksztalać się przez całe życie oraz mierzyć się z problematyką komunikacji interkulturowej, dlatego też wskazane byłoby, aby treści dokumentów programowych w większym stopniu ukierunkowano na rozwój uczących się w zakresie strategii uczenia się, komunikacji i postaw. Strategie uczenia się są ważnym czynnikiem wspomagającym proces uczenia się niezależnie od dziedziny, ale to właśnie odpowiednie postawy i zachowania związane z relacjami społecznymi zachodzącymi między przedstawicielami różnych kultur są podstawowym warunkiem udanej interakcji, dlatego też ich rozwój powinien być wpisany w program nauczania studiów o kierunku językowym.

Niemniej pod tym względem wydaje się, że programy lektoratów w większym stopniu zbiegają się z założeniami polityki europejskiej oraz wynikającymi z niej zaleceniami wskazanymi w Rozporządzeniu ministerialnym z 2011 roku. Sylabusy

lektoratów z języka włoskiego w sposób konsekwentny określają zakres kompetencji osobowościowych, z pewnością procedura ta wynika z ujednolicenia zasad formułowania treści programowych dla większości proponowanych języków.

Tabela 30. Zakres zagadnień osobowościowych w korpusie

ZAKRES ZAGADNIENÍ OSOBOWOŚCIOWYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
STRATEGIE UCZENIA SIĘ/KOMUNIKACJI				
1.	Współpraca z innymi (w parach/w grupach/w zespole)	51%	Współpraca z innymi (w parach/w grupach/w zespole)	46%
2.	Praca z tekstem (rozumienie, interpretacja, analiza, synteza, sposób przygotowania tekstu)	28%	Praca z tekstem (rozumienie, interpretacja, analiza, synteza, sposób przygotowania tekstu)	41%
3.	Rozstrzygnięcie dylematów związanych z wykonywaniem zawodu (użycie języka w środowisku pracy)	28%	Strategie tłumaczeniowe ustne i pisemne	33%
4.	Konieczność samokształcenia	21%	Komunikowanie się przy użyciu różnych kanałów i technik	31%
5.	Wyszukiwanie, analiza, ocena, selekcja, użytkowanie i przekazywanie informacji (kompetencje heurystyczne)	21%	Znajomość terminologii i zagadnień z zakresu filologii i językoznawstwa	30%
6.	Samooceana	18%	Świadomość poziomu wiedzy i umiejętności	26%
7.	Formułowanie definicji	15%	Rozstrzygnięcie dylematów związanych z wykonywaniem zawodu (użycie języka w środowisku pracy)	25%
8.	Organizacja pracy	15%	Wyszukiwanie, analiza, ocena, selekcja, użytkowanie i przekazywanie informacji (kompetencje heurystyczne)	21%
9.	Dążenie do realizacji wyznaczonych celów i zadań (określanie priorytetów)	13%	Dążenie do realizacji wyznaczonych celów i zadań (określanie priorytetów)	15%
10.	Notowanie (techniki notacyjne)	13%	Korzystanie z nowych technologii (kompetencje heurystyczne)	15%
11.	Refleksja	13%	wyszukiwanie/stosowanie synonimów, antonimów i innych	15%

Tabela 30. c.d.

ZAKRES ZAGADNIEŃ OSOBOWOŚCIOWYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
12.	Świadomość własnego stylu uczenia się	13%		
Lista rankingowa: 21			Lista rankingowa: 27	
POSTAWY I ZACHOWANIA				
1.	Idea uczenia się przez całe życie/ konieczność doksztalcania	31%	Idea uczenia się przez całe życie/ konieczność doksztalcania	41%
2.	Otwartość na innych ludzi/inne postawy	26%	Świadomość kompleksowej natury języka	16%
3.	Samodzielność	21%	Uczestnictwo w popularyzacji kultury danego obszaru językowego	16%
4.	Kreatywność	10%	Świadomość dziedzictwa kulturowego	13%
5.	Otwartość na inne kultury	8%	Uczestnictwo w życiu kulturalnym	10%
6.	Świadomość dziedzictwa kulturowego	8%	Samodzielność	8%
7.	Świadomość kompleksowej natury języka	8%	Aktywność	5%
8.	Aktywność	3%	Kierowanie grupą	3%
9.	Ciekawość	3%	Odpowiedzialność	2%
10.	Koncentracja	3%	Otwartość na inne kultury	2%
11.	Odpowiedzialność	3%		
12.	Punktualność	3%		
13.	Rozwój osobisty	3%		
Lista rankingowa: 13			Lista rankingowa: 10	

Źródło: Opracowanie własne.

Rozpatrując obszar strategii uczenia się i komunikacji wyodrębniony z sylabusów, zauważa się znaczącą przewagę strategii polegającej na współpracy z innymi uczestnikami procesu nauczania/uczenia się – także z nauczycielem: 51% L i 46% PNJW. Po obu stronach na drugiej pozycji znalazła się praca z tekstem ze znacznie niższym wynikiem dla lektoratów – 28% i dla PNJW 41%. Od trzeciego miejsca zakres zagadnień w obu podgrupach zaczyna się różnić, przy czym większa częstotliwość występowania poszczególnych pojęć charakteryzuje sylabusy PNJW, pomimo ich ogólnego

niższego wyniku. Co istotne, rezultat strategii „rozstrzyganie dylematów związanych z wykonywaniem zawodu” – 28% L i 25% PNJW – współgra z najczęściej pojawiającą się tematyką zajęć związaną z pracą zawodową (47%) oraz z rzeczywistymi potrzebami studentów. Podobnie rozwijanie strategii tłumaczeniowych – 33% i komunikacyjnych – 31%, znajomość terminologii i zagadnień z zakresu filologii i językoznawstwa – 30% w przypadku PNJW pozostaje w zbieżności z profilem studiów. Natomiast programy lektoratów kładą wyraźny nacisk na ogólne strategie uczenia się wskazane w ESOKJ, takie jak samokształcenie – 21%, kompetencje heurystyczne – 21%, samoocena – 18%, organizacja pracy – 15%, refleksja i świadomość własnego stylu uczenia się – 13%. Nie pojawiły się w tej podgrupie kompetencje heurystyczne w zakresie korzystania z nowych technologii, które na liście rankingowej PNJW zajęły 10 pozycję z wynikiem 15%. W ogólnym zarysie programy PNJW uwypuklają bardziej aspekt językowy, o czym świadczą pozostałe pozycje, takie jak wyszukiwanie/stosowanie synonimów, antonimów i innych – 15%, oraz te z wynikiem niższym niż 15%: praca wedle celów i wskazówek formułowanych przez opiekuna naukowego, przygotowanie wystąpień ustnych – 13%, stosowanie słowników – 8%, formułowanie definicji – 5% i np. ochrona własności intelektualnej – 3%. Tymczasem tego rodzaju pojęcia w programach lektoratów wykazały mniejszą częstotliwość występowania, a niektóre z nich pojawiły się w korpusie L tylko jeden raz: stosowanie słowników, strategie tłumaczeniowe – 8%, komunikowanie się przy użyciu różnych kanałów i technik – 5% oraz korzystanie z nowych technologii, znajomość terminologii i zagadnień z zakresu filologii i językoznawstwa – 3%.

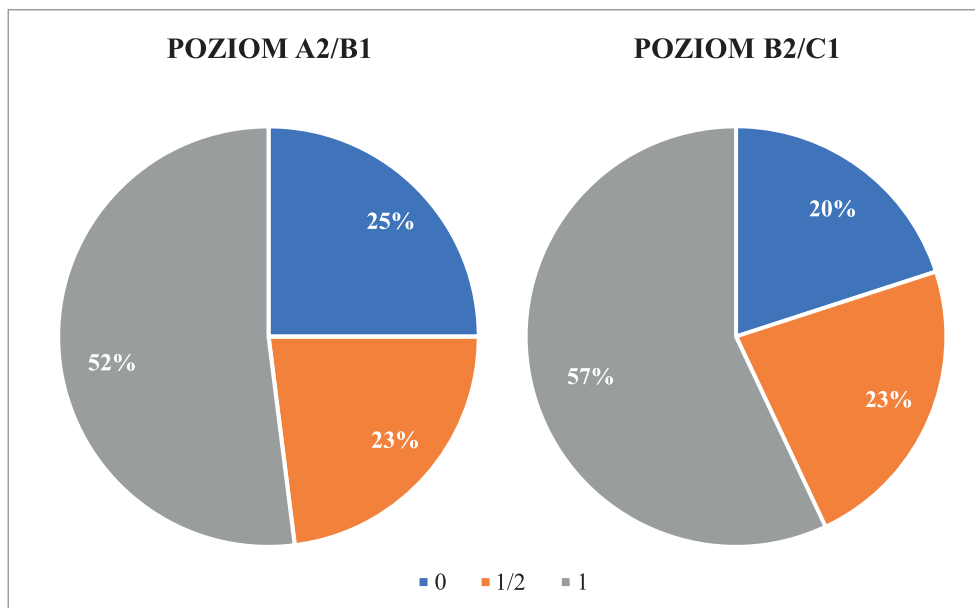
Wagi przypisane do poszczególnych typów strategii w obu podgrupach są zatem inne: w nauczaniu ogólnym dominuje rozwój strategii odnoszących się do procesu uczenia się w szerszym ujęciu: współpraca, samokształcenie, kompetencje heurystyczne, samoocena, refleksja, organizacja pracy. Natomiast w programach PNJW podkreśla się znaczenie kompetencji w odniesieniu do samego języka jako narzędzia przyszłej pracy: strategie tłumaczeniowe, komunikacja, terminologia językoznawcza.

Na pierwszym miejscu listy rankingowej w zakresie postaw i zachowań znalazła się idea uczenia się przez całe życie z wynikiem 31% L i 41% PNJW. Kolejne pozycje osiągnęły już znacznie niższą wartość procentową: otwartość na innych ludzi – 26% L i świadomość kompleksowej natury języka – 16%. W ogólnym ujęciu w obu podgrupach pojawiły się te same pojęcia, zajmując jedynie różne pozycje na liście, jak np.: świadomość dziedzictwa kulturowego – 8% L i 13% PNJW, świadomość kompleksowej natury języka – 8% L i 16% PNJW, aktywność – 3% L i 5% PNJW, odpowiedzialność – 3% L i 2% PNJW. Niemniej oprócz pierwszych czterech pojęć pozostałe uzyskały znacznie niższe wartości procentowe, a niektóre wystąpiły w obu zestawach pojedynczo. Zasięg odniesień do postaw i zachowań przydatnych w komunikacji w języku docelowym wydaje się zatem dość mocno ograniczony, a w sylabusach, które wskazują na kompetencje osobowościowe, przeważają zazwyczaj te same pojęcia przy skromnym udziale pozostałych.

7.2.6.2. Poziom realizacji obszaru kompetencji osobowościowych w sylabusach A2/B1 i B2/C1

Analiza dokumentów lektoratów i PNJW wykazała większy nacisk na rozwój kompetencji w zakresie posługiwania się językiem po stronie tych drugich, natomiast bardziej ogólny charakter prezentują pojęcia wymienione w treści programów tych pierwszych. Zestawienie ze sobą sylabusów o różnych poziomach biegłości pozwoli uchwycić różnice w perspektywie dynamiki procesu nauczania. Celem będzie ustalenie, czy zakres pojęć dotyczących kompetencji osobowościowych jest inny w obu podgrupach dokumentów i w jakim stopniu lub też jest taki sam, co oznaczałoby brak jakiegokolwiek wyraźnej ich dywersyfikacji ze względu na stopień znajomości języka.

Ponad połowa wszystkich sylabusów spełnia oba kryteria klasyfikacyjne, czyli wskazuje się w nich zarówno na strategie uczenia się/komunikacji, jak i na podstawy, tylko jedno z nich pojawiło się w przypadku 23% sylabusów A2/B1 oraz B2/C1, natomiast w ogóle nie wspomniano o kompetencjach osobowościowych w 25% A2/B1 i 20% B2/C1. Wszystkie uzyskane tutaj wartości procentowe pozostają na zbliżonym poziomie, tym samym pod względem ilościowym nie wykazano w tej kategorii istotnych różnic, które z kolei są bardziej widoczne na poziomie szczegółowych pojęć.



Wykres 19. Poziom realizacji kompetencji osobowościowych: poziom A2/B1 a B2/C1

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 31. Zakres zagadnień osobowościowych w sylabusach na poziomie A2/B1 i B2/C1

ZAKRES ZAGADNIENIŃ OSOBOWOŚCIOWYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
STRATEGIE UCZENIA SIĘ/KOMUNIKACJI				
1.	Współpraca z innymi (w parach/ w grupach/w zespole)	46%	Współpraca z innymi (w parach/ grupach/w zespole)	50%
2.	Praca z tekstem (rozumienie, interpretacja, analiza, synteza, sposób przygotowania tekstu)	34%	Praca z tekstem (rozumienie, interpretacja, analiza, synteza, sposób przygotowania tekstu)	39%
3.	Rozstrzyganie dylematów związanych z wykonywaniem zawodu (użycie języka w środowisku pracy)	18%	Rozstrzyganie dylematów związanych z wykonywaniem zawodu (użycie języka w środowisku pracy)	36%
4.	Wyszukiwanie, analiza, ocena, selekcja, użytkowanie i przekazywanie informacji (kompetencje heurystyczne)	18%	Strategie tłumaczeniowe ustne i pisemne	36%
5.	Dążenie do realizacji wyznaczonych celów i zadań (określanie priorytetów)	14%	Komunikowanie się przy użyciu różnych kanałów i technik	32%
6.	Znajomość terminologii i zagadnień z zakresu filologii	14%	Świadomość poziomu wiedzy i umiejętności	27%
7.	Formułowanie definicji	13%	Wyszukiwanie, analiza, ocena, selekcja, użytkowanie i przekazywanie informacji (kompetencje heurystyczne)	25%
8.	Komunikowanie się przy użyciu różnych kanałów i technik	13%	Znajomość terminologii i zagadnień z zakresu filologii	25%
9.	Strategie tłumaczeniowe ustne i pisemne	13%	Praca wedle celów w wskazówkę formułowanych przez opiekuna naukowego	18%
10.	Korzystanie z nowych technologii (kompetencje heurystyczne)	9%	Przygotowanie wystąpień ustnych	18%
11.	Świadomość swoich mocnych i słabych stron	9%		
Lista rankingowa: 27			Lista rankingowa: 26	
POSTAWY I ZACHOWANIA				
1.	Idea uczenia się przez całe życie/ konieczność doksztalcania	27%	Idea uczenia się przez całe życie/ konieczność doksztalcania	50%

Tabela 31. c.d.

ZAKRES ZAGADNIEŃ OSOBOWOŚCIOWYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
2.	Samodzielność	14%	Świadomość dziedzictwa kulturowego	23%
3.	Świadomość kompleksowej natury języka	14%	Uczestnictwo w popularyzacji kultury danego obszaru	18%
4.	Otwartość na innych ludzi/inne postawy	11%	Samodzielność	11%
5.	Otwartość na inne kultury	7%	Świadomość kompleksowej natury języka	11%
6.	Aktywność	5%	Otwartość na innych ludzi, inne postawy	9%
7.	Uczestnictwo w życiu kulturalnym	5%	Uczestnictwo w życiu kulturalnym	7%
8.	Kierowanie grupą	4%	Kreatywność	5%
9.	Kreatywność	4%	Aktywność/ Ciekawość/ Odpowiedzialność	2%
10.	Uczestnictwo w popularyzacji kultury danego obszaru językowego	4%		
11.	Koncentracja/ Odpowiedzialność/ Punktualność/ Rozwój osobisty/ Świadomość dziedzictwa kulturowego	2%		
Lista rankingowa: 15			Lista rankingowa: 11	

Źródło: Opracowanie własne.

Nawet pobieżny ogląd danych przedstawionych w tabeli pozwala zauważyć, że po stronie sylabusów B2/C1 wartości procentowe są wyższe niż w podgrupie A2/B1, gdzie oprócz dwóch pierwszych pozycji pozostałe pojęcia uzyskały wynik poniżej 20%, a ostatnie poniżej 10%. Częstotliwość wystąpień odniesień do podkategorii osobowościowych w sylabusach o wyższym poziomie biegłości przewyższa rezultat podgrupy A2/B1, co potwierdza również średnia wyników: 68,18% dla B2/C1 względem 63,39% dla A2/B1.

Odnośnie do samych funkcji komunikacyjnych i aktów mowy w 73% sylabusów A2/B1 i w 80% B2/C1 pojawiły się stosowne pojęcia, z czego najwyższe wyniki uzyskała w obu podgrupach te same strategie: współpraca z innymi: 46% A2/B1 i 50% B2/C1, praca z tekstem: 34% i 39% oraz rozstrzygnięcie dylematów:

już tylko 18% w pierwszej podgrupie i 36% w drugiej. Na wyższym poziomie biegłości większą wagę przypisuje się m.in. do strategii tłumaczeniowych – 36% w porównaniu z 13% dla A2/B1, strategii komunikacyjnych: 32% w stosunku do 13% oraz znajomości terminologii filologicznej: 25% do 14%. W drugiej podgrupie występują pojęcia nieobecne w pierwszej, jak świadomość poziomu wiedzy i umiejętności – 27%, praca wedle celów w wskazówkach formułowanych przez opiekuna naukowego i przygotowanie wystąpień ustnych – 18%. Poza pozycjami wymienionymi w tabeli listy rankingowe obu rodzajów dokumentów obejmują także następujące pojęcia, A2/B1: konieczność samokształcenia, notowanie, organizacja pracy, refleksja, wyszukiwanie/stosowanie synonimów, antonimów i innych – 7%, samoocena, stosowanie słowników, świadomość własnego stylu uczenia się 5%; B2/C1: dążenie do realizacji wyznaczonych celów i zadań (określanie priorytetów) – 14%, stosowanie słowników, wyszukiwanie/stosowanie synonimów, antonimów i innych, korzystanie z nowych technologii (kompetencje heurystyczne) – 11% oraz konieczność samokształcenia, samoocena – 9% itd. Wyniki pozostałych haseł w obu przypadkach ukazują raczej okazjonalny charakter wystąpień. Niemniej szeroki zakres strategii uczenia się i komunikacji uwzględnionych w sylabusach na obu poziomach biegłości nadaje im profil zgodny z polityką europejską ukierunkowaną na samokształcenie i wielowymiarowy rozwój osobisty jednostek. Autorzy analizowanych programów kładą w nich nacisk przede wszystkim na strategię uczenia się, w mniejszym stopniu na komunikacyjne, odwołując się przy tym do powszechnie uznanych dokumentów: ESOKJ i rozporządzeń ministerialnych, co przyczynia się do coraz większej jednolitości dokumentów programowych.

Druga lista rankingowa dotycząca postaw i zachowań została w całości przytoczona w powyższej tabelce. Ostatnie pozycje o pojedynczej liczbie wystąpień umieszczono razem w ostatniej rubryce. Na pierwszym miejscu, podobnie jak w zestawieniu łącznym, widnieje idea uczenia się przez całe życie z wynikiem 27% dla A2/B1 i 50% dla B2/C1. Obserwuje się tutaj pewną progresywność szczególnie pod względem zwiększonej częstotliwości wystąpień tego pojęcia w drugiej kategorii sylabusów. Po stronie dokumentów o niższym poziomie biegłości kolejne pozycje zajęły samodzielność, świadomość kompleksowej natury języka – 14% i otwartość na innych ludzi/inne postawy – 11%; natomiast po przeciwnej stronie pojęcie świadomości dziedzictwa kulturowego uzyskało wynik 23%, a uczestnictwo w popularyzacji kultury danego obszaru – 18%. Wyniki pozostałych haseł są już znacznie niższe w porównaniu z pierwszymi trzema. W obu podgrupach sylabusów powtarzają się te same postawy, co pokazuje, że zmienna stopnia biegłości nie wpływa znacząco na zakres pojęć, a jedyne, co różni obie listy, to odsetek sylabusów, w których się one pojawiają: większy w przypadku B2/C1.

Niemniej obszar kompetencji osobowościowych wydaje się właściwie wprowadzony do treści programowych. Średnio w 68,18% sylabusów B2/C1 i 63,39% A2/B1 uwzględniono rozwój strategii uczenia się i komunikacji lub postaw, co stanowi

zadowalający wynik. Nie bez znaczenia na jakość i jednolitość wprowadzanych pojęć są tutaj dokumenty europejskie, jak ESOKJ i rozporządzenia ministerialne, które stanowią często podstawę dla planowania procesu nauczania. Obecnie wiadomo, że nauce języków musi towarzyszyć budowanie rozwijanie warsztatu strategii uczenia się i odpowiednich postaw przydatnych w komunikacji w języku docelowym. Sama znajomość języka nie wystarcza do tego, aby dany akt komunikacji uznać za udany, do tego niezbędne są inne niż językowe narzędzia: społeczno-kulturowe i osobowościowe, które ze swej strony oddziałują na sferę użyć językowych i organizacyjnych.

7.2.7. Zakres działań dydaktycznych

Ostatni punkt analizy korpusu zebranych dokumentów dotyczył płaszczyzny działań dydaktycznych wchodzących w zakres metodologii nauczania. Zgodnie z tym, co powiedziano we wstępie do rozdziału siódmego, pojęcie metodologii obejmuje, w naszym rozumieniu, całość działań, w tym proces planowania i organizacji zajęć z języka obcego, ukierunkowanych na realizację wyznaczonych celów i osiągnięcie określonych efektów kształcenia. W dobie pometodycznej koncepcji nauczania (Kumaravadivelu 2006, Lipińska-Derlikowska 2009) i powszechnego eklektyzmu, proces dydaktyczny projektuje się nie według jednej jasno określonej metody, lecz przy wykorzystaniu szeregu dostępnych propozycji w zakresie działań lub technik nauczania. Natomiast jeśli nie określi się we właściwy sposób celów i nie weźmie się pod uwagę kontekstu, w którym on zachodzi, oraz rzeczywistych potrzeb osób uczących się, to istnieje ryzyko wprowadzenia zbyt dużego chaosu do całej metodologii. Tylko kiedy spełni się te warunki, można planować proces nauczania, odpowiednio dobierając narzędzia i środki dydaktyczne. Odnośnie do samych celów nauczania, to w przypadku kształcenia językowego o profilu ogólnym powinny one uwzględniać zintegrowany rozwój kompetencyjny, tak aby zapewnić osobom uczącym się możliwość budowania wielorakich kompetencji nie tylko językowych i organizacyjnych, ale także społeczno-kulturowych i osobowościowych. Tego rodzaju podejście może przyczynić się do zwiększenia ich motywacji, zainteresowania językiem czy też samodzielnej nauki języka po zakończeniu kursu i bardziej efektywnej komunikacji w języku docelowym.

Głównym założeniem tej ostatniej części pracy było sprawdzenie czy repertuar stosowanych w nauczaniu języka włoskiego działań dydaktycznych jest właściwie urozmaicony, wspierając tym samym wielowymiarowy rozwój kompetencyjny studentów. Utworzone listy rankingowe najczęściej wymienianych w korpusie działań ukazały, do jakich narzędzi odwołują się autorzy programów, planując przebieg procesu nauczania. Dopełniły one wiedzę na temat metodologii nauczania języka włoskiego i tego, co może zachodzić rzeczywiście w sali zajęciowej.

W całym korpusie dokumentów programowych (N = 100) średnia wartość sylabusów, w której w ogóle wymieniono działania dydaktyczne wyniosła 86%, co oznacza, że znaczna większość podaje wprowadzane na zajęciach rozwiązania dydaktyczne w rubryce „Metody dydaktyczne”. Stąd też termin „metoda” należy do najczęściej wymienianych, choć autorzy sylabusów, uzupełniając to pole, odwołują się z jednej strony do metod w dosłownym rozumieniu tego słowa, jak np. „metoda komunikacyjna”, z drugiej do poszczególnych technik lub działań dydaktycznych. Niestety, w wielu przypadkach termin „metoda” pojawia się tam, gdzie powinno użyć się z kolei terminu „technika” lub „działania”. W treści sylabusów obserwuje się znaczny chaos terminologiczny polegający na wprowadzaniu pewnych haseł niezgodnie z ich znaczeniem. W tej pracy jako definicje terminów „podejścia”, „metody” i „techniki” przyjęto propozycję Anthony’ego (1963), która następnie została wykorzystana w pracach innych badaczy, m.in. Richardsa i Rodgersa (1982), Kumaravadivelu (2006), Lipińskiej-Derlikowskiej (2009), Balboniego (2012). Mówiąc krótko, podejście odnosi się do przyjętej filozofii nauczania, koncepcji założeń teoretycznych, metoda natomiast to konkretny plan działania wprowadzający w życie założenia teoretyczne, na najniższym poziomie hierarchii znajduje się technika, czyli każde działanie dydaktyczne podjęte przez nauczyciela w celu osiągnięcia wyznaczonych celów.

Jednak by uniknąć nieścisłości terminologicznych zaobserwowanych w sylabusach i problemów z klasyfikacją wyodrębnionych w korpusie pojęć, terminy metody i techniki zostały odrzucone na rzecz wprowadzonej przez Sterna (1992) koncepcji działań dydaktycznych. Działanie oznacza w tym ujęciu praktyczne rozwiązanie na poziomie proceduralnym. Oczywiście terminy „technika” i „działanie” można traktować jako synonimy, ponieważ oba odnoszą się do poziomu proceduralnego i do konkretnych propozycji rozwiązań dydaktycznych. W tej pracy wyodrębniono działania na poziomie planowania, pomijając rzeczywistość sali zajęciowej.

Abstrahując od pewnego chaosu na płaszczyźnie stosowanych terminów, znaczna część sylabusów wskazuje na wprowadzane rozwiązania dydaktyczne, które mają prowadzić do jak najefektywniejszej realizacji celów nauczania. Jak wynika z analizy treści programowych, metodologia nauczania języka włoskiego wykazuje raczej tradycyjny charakter. Dla lepszego zobrazowania danych, w tabeli 32 przedstawiono wszystkie pojęcia, których wynik przekroczył 10%. Wszystkie pojęcia to cytaty treści sylabusów, nie zostały one uogólnione, tylko w niektórych przypadkach połączone w szersze kategorie, jak np.: „ćwiczenia gramatyczne i leksykalne”, „debata i dyskusja”. W pewnej części sylabusów pojawiała się pojęcie „debaty”, a w innych „dyskusja”, niemniej biorąc pod uwagę charakter obu działań i ich celowość, znalazły się one w jednej kategorii pojęciowej.

W ponad połowie sylabusów jako główne działanie dydaktyczne wymieniono „ćwiczenia gramatyczno-leksykalne” – 56%, już „debaty i dyskusje” wskazano w 40%, a ogólne hasło „konwersacje” w 32%. Wysoko uplasowała się także „praca

w parach i w grupach”, co współgra z rozwojem strategii uczenia się opartych na współpracy z innymi. Na kolejnych pozycjach widnieją działania związane raczej z pracą nad tekstem pisemnym: „tłumaczenia” – 29%, „analiza tekstu” – 27%, „redagowanie tekstów” – 24%. Popularne okazały się także działania polegające na słuchaniu ze zrozumieniem – 24% oraz „odgrywanie scenek i dialogów sytuacyjnych” – 21%. Nowe zagadnienia najczęściej wprowadza się poprzez ich omówienie lub objaśnienie – 19%, a ich utrwalenie dokonuje się także w wyniku przygotowania przez studentów prezentacji lub referatu na dany temat. Niestety „gry i zabawy językowe” i „inscenizacje” osiągnęły dość niski wynik równy w obu przypadkach 11%. Listę zamyka niejasne pojęcie wyodrębnione w 11% sylabusów: „pytania i odpowiedzi”.

Tabela 32. Zakres działań dydaktycznych w korpusie

L.P.	ZAKRES DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH N = 100	%
1.	Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne	56%
2.	Debata i dyskusja (dydaktyczna)	40%
3.	Konwersacje	32%
4.	Praca w grupach/w parach	31%
5.	Tłumaczenia	29%
6.	Analiza tekstu	27%
7.	Redagowanie tekstów pisemnych	24%
8.	Słuchanie ze zrozumieniem	24%
9.	Odgrywanie scenek i dialogów sytuacyjnych (<i>role play, role taking</i>)	21%
10.	Objaśnianie/omawianie/wyjaśnianie	19%
11.	Czytanie ze zrozumieniem	17%
12.	Pisanie/różnorodne prace pisemne	16%
13.	Praca indywidualna	15%
14.	Pogadanka/luźna rozmowa/anegdota	14%
15.	Przygotowanie prezentacji/referatu	14%
16.	Gry i zabawy językowe	11%
17.	Inszenizacja	11%
18.	Pytania i odpowiedzi	11%
Lista rankingowa: 85		

Źródło: Opracowanie własne.

Warto też krótko wspomnieć o działaniach, których częstotliwość wystąpień jest dużo niższa, m.in. o analizie i poprawie błędów, często niedoprecyzowanych znaczeniowo metodach aktywizujących, metodzie komunikacyjnej – 8%; metodzie interaktywnej oraz rozwiązywaniu problemów – 7%, formułowaniu własnej wypowiedzi, uzupełnianiu luk, wykładzie konwersatoryjnym, wywiadzie – 6%. Co dziwne, promowane przez ESOKJ zadania wynikające z podejścia działaniowego wymieniono wyłącznie w 3% sylabusów, podobnie jak niezwykle przydatne w dydaktyce projekty (Janowska 2010, 2011, Niemiec-Knaś 2011).

W ogólnym ujęciu w sylabusach nie pojawiły się raczej innowacyjne działania dydaktyczne. Autorzy dokumentów odwołują się przeważnie do sprawdzonych i tradycyjnych działań, takich jak ćwiczenia, konwersacje, praca z tekstem. Każde z nich może przyczynić się w pewnym wymiarze do rozwoju wszystkich obszarów kompetencyjnych, a w szczególności te wymagające znacznego zaangażowania psychofizycznego jak debata, dyskusje, praca zespołowa, tłumaczenia, odgrywanie scenek itd. Niemniej wydaje się słuszne stwierdzenie, że należałoby wzbogacić programy nauczania o wymiar zadaniowy opisany w ESOKJ: zadania pozwalają na wielowymiarowy rozwój jednostki, zwłaszcza bardziej złożone, gdzie w grę wchodzi przede wszystkim kompetencje heurystyczne.

7.2.7.1. Zakres działań dydaktycznych w sylabusach lektoratów i PNJW

W tym podrozdziale celem jest uchwycenie różnic i podobieństw między działaniami dydaktycznymi proponowanymi w programach nauczania lektoratów i PNJW. Przynajmniej jedno działanie dydaktyczne pojawiło się w 77% sylabusów tych pierwszych i 92% tych drugich. Ta 15-procentowa przewaga PNJW wskazuje na to, że to właśnie w tych dokumentach szerzej omawia się tematykę związaną z metodologią nauczania. Listę najczęściej występujących zagadnień zilustrowano w tabeli 33.

Jak wynika z analizy danych, wartości procentowe w podgrupie PNJW są znacząco wyższe od tych uzyskanych przez lektoraty. Niemniej najwyższy wynik w obu podgrupach korpusu osiągnęły ćwiczenia gramatyczno-leksykalne – 28% L i aż 67% PNJW, co świadczy o ich niezwykle dużej częstotliwości wystąpień szczególnie w przypadku PNJW. Można stwierdzić, że w dwóch na trzy sylabusy wskazuje się na ćwiczenia jako stosowane w procesie nauczania działania dydaktyczne. Na kolejnym miejscu uplasowały się odpowiednio debata i dyskusja – 26% L i 49% PNJW oraz redagowanie tekstów pisemnych – 18% i konwersacje – 48%. Zaskakująca wydaje się dość wysoka pozycja pojęć „redagowanie tekstów pisemnych” – 18% i „analiza tekstów” – 13% w sylabusach lektoratów, których charakter nauczania bardziej odpowiada ogólnemu profilowi kształcenia językowego. Po stronie lektoratów niższe wyniki otrzymane w przypadku wszystkich działań

niestety zaciemniają realny obraz tego, co może zachodzić w sali zajęciowej, jednak repertuar wprowadzanych działań wydaje się odpowiednio urozmaicony. W tej podgrupie wystąpiły zalecane w ESOKJ zadania – 8%, a także złożone działanie wymagające zastosowania różnorodnych kompetencji ze strony uczących się, jak np.: prezentacje przygotowywane przez studentów – 15%, rozwiązywanie problemów – 13%, odgrywanie scenek i dialogów – 10%, inscenizacje – 8%.

Tabela 33. Zakres działań dydaktycznych w sylabusach lektoratów i PNJW

ZAKRES DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH				
L.P.	LEKTORATY N = 39	%	PNJW N = 61	%
1.	Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne	28%	Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne	67%
2.	Debata i dyskusja (dydaktyczna)	26%	Debata i dyskusja (dydaktyczna)	49%
3.	Redagowanie tekstów pisemnych	18%	Konwersacje	48%
4.	Przygotowanie prezentacji/referatu	15%	Praca w grupach/w parach	44%
5.	Analiza tekstów	13%	Tłumaczenia	43%
6.	Pogadanka/luźna rozmowa/anegdota	13%	Słuchanie ze zrozumieniem	38%
7.	Rozwiązywanie problemów	13%	Analiza tekstu	36%
8.	Odgrywanie scenek i dialogów sytuacyjnych (<i>role play, role taking</i>)	10%	Objaśnianie/omawianie/wyjaśnianie	28%
9.	Praca w grupach/w parach	10%	Odgrywanie scenek i dialogów sytuacyjnych (<i>role play, role taking</i>)	28%
10.	Inszenizacja	8%	Redagowanie tekstów pisemnych	28%
11.	Konwersacje	8%		
12.	Tłumaczenia	8%		
13.	Zadania	8%		
Lista rankingowa: 54			Lista rankingowa: 64	

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o PNJW, to słuszne wydaje się częste odwoływanie do tłumaczeń – 43% – wchodzących w zakres przygotowania zawodowego studentów, do analizy tekstu – 36% i sposobów jego redakcji. Brakuje jednak prezentacji, inscenizacji – szczególnie, że na studiach językowych studenci zapoznają się również z zagadnieniami kulturowymi w obrębie języka docelowego, tak więc tego rodzaju

działanie mogłoby wspomóc nie tylko proces uczenia się języka, lecz także ich ogólny rozwój. Tymczasem przeważają rozwiązania szablonowe, stosowane od dawna w glottodydaktyce, czego przykładem jest czytanie ze zrozumieniem – 38%, ćwiczenia, wszelkie analizy, objaśnienia i omówienia – 28%.

Wśród działań, które znalazły się poza pierwszą dziesiątką listy dla lektoratów, należą: czytanie ze zrozumieniem, objaśniania/omawianie, odczyt, praca z podręcznikiem, prezentacja teorii, projekty, skaning, skimming, metoda komunikacyjna po 5%; po stronie PNJW wyodrębniono z kolei: pisanie – 26%, czytanie ze zrozumieniem, pracę indywidualną – 25%, gry i zabawy językowe, pytania i odpowiedzi – 16%, pogadankę – 15%, analizę błędów i inscenizację – 13%.

Mimo że w większej liczbie sylabusów wskazuje się stosowane działania dydaktyczne, to programy lektoratów wydają się wyraźniej urozmaicać ich zakres. Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne osiągnęły tu wynik 28%, a tuż za nimi na niemal równym poziomie uplasowały się dyskusje i debaty, co pozwala na zachowanie równowagi między naciskiem na formę językową a rozwijaniem kompetencji w zakresie formułowania wypowiedzi. W przypadku PNJW różnica między ćwiczeniami a następną pozycją wynosi 18 punktów procentowych, czyli wyraźnie kładzie się tutaj nacisk na formę, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę kolejne pojęcia metodologiczne: tłumaczenia, analizę, redakcję tekstu itd., wiążące się zazwyczaj z językiem pisanym bardziej unormowanym niż język mówiony. Działania dydaktyczne korelują na tej płaszczyźnie z dominującymi w procesie nauczania tekstami (artykuły prasowe, teksty literackie, listy formalne). Reasumując, proces nauczania opierający się głównie na tekstach pisanych, zwłaszcza w obrębie PNJW, implikuje odpowiednie działania dydaktyczne: jeśli artykuł prasowy stanowi najczęściej wskazywany w programach rodzaj tekstu, nie dziwi fakt, że w rubryce metody dydaktyczne pojawia się przede wszystkim analiza tekstu.

7.2.7.2. Zakres działań dydaktycznych w sylabusach A2/B1 a B2/C1

Wyodrębnione działania dydaktyczne współgrają głównie z tekstami wprowadzanymi do nauczania języka włoskiego w obrębie kierunków filologia włoska i lingwistyka stosowana. Lektoraty wykazują na tej płaszczyźnie większe urozmaicenie, odwołując się także do podejścia działaniowego wskazanego w ESOKJ. Sprawdzenie jednak, czy metodologię nauczania różnicuje się zależnie od poziomu biegłości językowej, będzie celem niniejszej analizy.

Zarówno w przypadku poziomu A2/B1, jak i B2/C1 zakres działań dydaktycznych został wskazany w 86% sylabusów, co dowodzi wysokiej frekwencji pojęć o charakterze metodologicznym w obu podgrupach dokumentów. W treściach tych programów pojawiły się natomiast poniższe hasła:

Tabela 34. Zakres działań dydaktycznych: poziom A2/B1 a B2/C1

ZAKRES DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH				
L.P.	POZIOM A2/B1 N = 56	%	POZIOM B2/C1 N = 44	%
1.	Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne	43%	Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne	64%
2.	Debata i dyskusja (dydaktyczna)	41%	Tłumaczenia	48%
3.	Praca w parach/w grupach	34%	Debata/dyskusja (dydaktyczna)	39%
4.	Konwersacje	27%	Konwersacje	39%
5.	Analiza tekstu	23%	Analiza tekstu	32%
6.	Słuchanie ze zrozumieniem	20%	Redagowanie tekstów pisemnych	32%
7.	Odgrywanie scenek i dialogów sytuacyjnych (<i>role play/role taking</i>)	18%	Słuchanie ze zrozumieniem	30%
8.	Redagowanie tekstów pisemnych	18%	Praca w grupach/w parach	27%
9.	Objaśnianie/omawianie/ wyjaśnianie	16%	Czytanie ze zrozumieniem	25%
10.	Pogadanka/luźna rozmowa/ anegdota	16%	Odgrywanie scenek i dialogów sytuacyjnych (<i>role play/role taking</i>)	25%
11.			Pisanie/prace pisemne	25%
Lista rankingowa: 72			Lista rankingowa: 55	

Źródło: Opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku dokumentów programowych podzielonych według zmiennej profilu studiów tak samo tutaj na pierwszym miejscu listy rankingowej znalazły się ćwiczenia gramatyczno-leksykalne – 43% A2/B1 i 64% B2/C1, co świadczy o dość stabilnym podejściu do metodologii nauczania. Szczególnie na wyższym poziomie biegłości wskazane byłoby zastąpienie ćwiczeń bardziej innowacyjnymi i wymagającymi działaniami: zadaniami, projektami, prezentacjami itd. Mimo że debaty i dyskusje osiągnęły odpowiednio drugą – 41% i trzecią pozycję – 39%, to w pierwszej dziesiątce przeważają rozwiązania dydaktyczne bazujące głównie na tekstach pisanych: tłumaczenia, analiza i redagowanie tekstu oraz tradycyjne: słuchanie ze zrozumieniem – 20% i 30%, objaśnienia – 16%, czytanie ze zrozumieniem – 25%. Oczywiście w programach odwołano się także do ogólnego pojęcia konwersacji – 27% i aż 39% dla B2/C1, niemniej ogół działań metodologicznych na wyższym poziomie zaawansowania wydaje się nie różnić od ogółu działań wyodrębnionych z programów A2/B1. Oprócz haseł wymienionych w tabeli w korpusie wyróżniono dodatkowo następujące działania, w sylabusach A2/B1: praca

indywidualna, tłumaczenia – 14%, metoda interaktywna, przygotowanie prezentacji/referatu – 13%, czytanie ze zrozumieniem, formułowanie/tworzenie własnej wypowiedzi, metody aktywizujące, metoda komunikacyjna, rozwiązywanie problemów – 11%; w sylabusach B2/C1: objaśnianie/omawianie/wyjaśnianie – 23%, gry i zabawy językowe – 18%, praca indywidualna, przygotowanie prezentacji/referatu – 16%, inscenizacja, pytania i odpowiedzi – 14% itd. Jak widać, działania dydaktyczne są bardziej zróżnicowane na niższych pozycjach listy rankingowej, niektóre z nich występują w korpusie tylko dwa lub jeden raz. Tendencja ta dowodzi, że tylko w nielicznych programach dąży się do dywersyfikacji metodologii nauczania, proponując nietypowe rozwiązania dydaktyczne. Tymczasem większość sylabusów wskazuje przede wszystkim na to, co znane i sprawdzone, jak ćwiczenia, konwersacje, analiza tekstu.

W obu podgrupach powtarzają się te same zagadnienia, co dotyczy aż ośmiu pozycji przedstawionych w tabeli. Ponadto brakuje koncepcji strategicznych zalecanych przez dydaktyków epoki pometodycznej: tworzenia zadań, korzystania z nowych technologii, nauczania metodą projektów, czy też wprowadzania innych innowacyjnych rozwiązań. Metodologia nauczania języka włoskiego zilustrowana w treści sylabusów wykazuje z jednej strony dość statyczny i tradycyjny charakter, z drugiej pewną przypadkowość w planowaniu działań. Wydaje się, że autorzy programów wolą trzymać się mocno utartych ścieżek pedagogicznych, unikając wprowadzania rozwiązań wymagających od prowadzącego większego nakładu pracy wynikającego z konieczności opracowania nowych konspektów pracy ze studentami, których efektywność można byłoby zweryfikować w toku zajęć, stosując odpowiednie narzędzia badawcze, takie jak np. obserwacja lub ankiety.

Należałoby jednak próbować zmienić tę mało dynamiczną rzeczywistość poprzez częstsze proponowanie innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych ukierunkowanych na rozwój wszystkich obszarów kompetencyjnych: od językowych i organizacyjnych do społeczno-kulturowych i osobowościowych. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, główny nacisk dydaktyczny położony jest obecnie na kształcenie kompetencji językowych, organizacyjnych, mniejszy na sferę osobowości, a najmniejszy na zagadnienia społeczno-kulturowe, co odzwierciedlają wykorzystywane w nauczaniu języka włoskiego działania dydaktyczne.

Podsumowanie

Dokładna analiza treści programów nauczania języka włoskiego stosowanych w polskich szkołach wyższych ukazała pewne tendencje w zakresie wyznaczania celów dydaktycznych i formułowania efektów kształcenia. Wyznaczony tu model uczenia uwzględniający formę organizacji zajęć, obszary rozwoju kompetencji i metodologię nauczania posłużył zarówno jako narzędzie badawcze, jak i propozycja usystematyzowania procesu planowania dydaktycznego w celu zwiększenia efektywności i atrakcyjności uczenia języka włoskiego. Analiza miała charakter porównawczy, a jej celem było wyodrębnienie różnic i podobieństw między sylabusami podzielonymi według zmiennej profilu zajęć: PNJW – lektoraty i poziomu biegłości: A2/B1 – B2/C1.

Oczywiście oparcie się na dokumentach programowych abstrahuje od obserwacji rzeczywistego przebiegu zajęć, podczas których wykładowca może poruszać przeróżne kwestie. Głównym celem tej pracy było jednak określenie konkretnych cech procesu planowania dydaktycznego w odniesieniu do koncepcji zintegrowanego rozwoju kompetencji w dydaktyce języka włoskiego. Realizacja celów i treści kształcenia w kontekście klasy, choć niezwykle interesująca, nie dotyczy bezpośrednio przeprowadzanej tu diagnozy, co wpływa z jednej strony na jej ograniczony wymiar, z drugiej pozwala skoncentrować się na dokładnym omówieniu treści wybranych dokumentów programowych.

Parametry badawcze pozwoliły zaobserwować tradycyjny profil modelu uczenia języka włoskiego wyrażający się przewagą zajęć organizowanych w sali zajęciowej – 62% (należy jednak założyć, że procent ten jest wyższy, ponieważ aż w 37% dokumentów nie podano informacji co do formy organizacyjnej), znacznym naciskiem na rozwój kompetencji językowych – 63,67% – i organizacyjnych – 68,67% – przy jednoczesnym zaniedbaniu obszaru kompetencji społeczno-kulturowych – tylko 30,50% oraz nieinnowacyjną metodologią nauczania opartą najczęściej na ćwiczeniach gramatyczno-leksykalnych – 56%.

Biorąc pod uwagę specyfikę języka włoskiego, złożone zjawiska kulturowe związane z tym obszarem językowym, tego rodzaju ukierunkowanie procesu nauczania wydaje się nieodpowiednie. Język ten nie pełni roli języka komunikacji międzynarodowej, nierzadko nauczany jest jako drugi lub trzeci język również w szkołach wyższych, dlatego tym bardziej pod względem dydaktycznym powinno wyraźniej podkreślać się jego wartość kulturową, co mogłoby równocześnie zachęcać do nauki tego języka. Tymczasem poza głównym nurtem pozostają te obszary wiedzy i umiejętności, które bezpośrednio odnoszą się do rzeczywistości włoskiego obszaru językowego, jak dialekty i odmiany regionalne – 13%, cechy prozodyczne – 16%, a także konwencje grzecznościowe o uniwersalnym

charakterze – 6% i środki pozajęzykowe – 3%. Te ostatnie stanowią niezwykle ważne narzędzie komunikacji w tym języku.

Badanie ujawniło, że w ponad połowie sylabusów – 52% zakłada się rozwój obszarów kompetencji zaledwie w wymiarze 25%–50%, co oznacza, że w treści programowej większość kompetencji w ogóle się nie pojawia. Często struktura analizowanych sylabusów ma kształt sylabusów mieszanych tradycyjno-pojęciowych (Komorowska 1983), w których wymienia się zakres pojęć leksykalnych i uszeregowanych według nich struktur gramatycznych i funkcji komunikacyjnych. Brakuje odniesień do elementów osobowościowych i społeczno-kulturowych, czy też rzeczywistego dostosowania do potrzeb studentów – kwestia przeprowadzenia analizy potrzeb nie jest uwzględniona. Materiał leksykalno-gramatyczny, rodzaje wprowadzanych tekstów i gatunki dyskursu wykazują dużą powtarzalność, przeważają cechy typowe dla języka pisanego, w tym literackiego, trochę rzadziej specjalistycznego zorientowanego na cele zawodowe.

Co się zaś tyczy różnic między sylabusami lektoratów i PNJW, to pomimo że treści tych drugich są bardziej rozbudowane, osiągając 81,25% poziomu realizacji wszystkich kompetencji w porównaniu z 75% lektoratów, zauważa się większe uporządkowanie poruszanych zagadnień w tych pierwszych. Często w uniwersyteckich szkołach językowych opracowuje się sylabusy według jednolitego schematu dla wszystkich języków obejmującego te same efekty kształcenia w zakresie funkcji komunikacyjnych, osobowościowych i kulturowych, a różnicuje się jedynie kwestie językowe, o czym świadczą uzyskane w badaniu wyniki procentowe: aż 85% dokumentów lektoratów wskazuje na elementy kulturowe, gdy tymczasem PNJW uzyskał wynik równy 67%: w obu przypadkach zwraca się uwagę zwłaszcza na uniwersalne kwestie kulturowe i interkulturowe, średnią dla całego obszaru obniżają jednak poszczególne podkategorie o najniższej częstotliwości wystąpień. W obszarze osobowościowym strategię uczenia się osiągnęły natomiast wyższy stopień w sylabusach lektoratów – 82%, niższy – 72% w PNJW. Stosowany do zajęć lektoratowych szablon rozwoju kompetencji pozwala uniknąć pewnych błędów, które zostały zaobserwowane w sylabusach PNJW. Do tego rodzaju niedociągnięć należy np. zbyt małe uwzględnienie kompetencji osobowościowych – 49% w porównaniu z 64% L, które powinny towarzyszyć kształceniu językowemu zwłaszcza na studiach o kierunkach filologia włoska i lingwistyka stosowana. Kompetencje w obrębie strategii uczenia się i postaw stanowią bowiem ważny atrybut w przyszłym rozwoju zawodowym studentów, podnosząc ich świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie.

Niemniej w obu zestawach dokumentów największy akcent położony jest na rozwój kompetencji językowych, np. zakres słownictwa wymienia się w 92% L i 93% PNJW, gramatyki 72% L i 89% PNJW, przy czym tylko 15% L i 16% PNJW porusza zagadnienia fonetyczne. Świadczy to o pewnym stereotypowym podejściu do języka włoskiego traktowanego jako język „fonetycznie łatwy” dla Polaków, co może prowadzić do zaniedbania pewnych jego charakterystycznych cech, jak np.:

ruchomy akcent i intonacja. Tak jak już zostało to podkreślone, fonetykę wprowadza się na studiach językowych w formie dodatkowych modułów PNJW, które nie były przedmiotem tego badania, ale zupełnie inaczej wygląda sytuacja w zakresie lektoratów będących jedynym punktem odniesienia dla studentów uczących się języka włoskiego.

Porównując natomiast ze sobą sylabusy o różnym poziomie biegłości językowej, zauważa się poszerzenie zakresu wskazanych kompetencji w sylabusach B2/C1: 59% sylabusów A2/B1 realizuje wszystkie cztery obszary kompetencji w przedziale 25%–50%, a powyżej 50% podkategorii – już tylko 29%, dla porównania 47% sylabusów B2/C1 realizuje wszystkie podkategorie na poziomie wyższym niż 50%. Największe różnice dotyczą rejestrów i stopnia formalności: 38% A2/B1 i 52% B2/C1 oraz odmian sytuacyjno-zawodowych 38% wobec 61%. Pozostałe podkategorie pozostają na zbliżonym poziomie. Progresywny charakter sylabusów zdaje się ograniczać wyłącznie do konkretnych podkategorii kompetencji, a nie do ich szerszych obszarów. Studenci, którzy kontynuują naukę ponad poziom B1, mają możliwość zapoznania się z językiem stosowanym przede wszystkim w komunikacji zawodowej oraz z jego wariantami zależnymi od stopnia formalności. Podobnie jak w przypadku lektoratów i PNJW główny akcent położono na rozwój kompetencji językowych, organizacyjnych i ogólnie ujęte elementy kultury języka docelowego.

Jeśli chodzi o zakres słownictwa i gramatyki w całym korpusie, to do pojęć najczęściej wymienianych należy z jednej strony praca zawodowa – 47%, turystyka i podróże – 33% oraz medycyna i zdrowie – 32%, z drugiej formy bezosobowe – 31%, zgodność czasów i trybów – 31% i czasy przyszłe – 28%. Należy dodać, że listy rankingowe w obrębie tych dwóch dziedzin obejmują kilkadziesiąt pozycji, co świadczy o znacznym urozmaiceniu tematycznym, choć zagadnienia gramatyczne z pierwszych pozycji dowodzą, że w nauczaniu gramatyki przedkłada się formę nad funkcję komunikacyjną. Pewien problem stanowi tutaj niezależność decyzji podejmowanych przez autorów sylabusów, którzy układając listę zagadnień, nierzadko kierują się planem dydaktycznym umieszczonym w podręcznikach do nauki języka włoskiego, a nie realnymi potrzebami studentów i celami nauczania, stąd też może wynikać powyższy układ zagadnień. Lista zagadnień pojęć leksykalnych i gramatycznych w dokumentach PNJW jest prawie dwukrotnie dłuższa od listy dla lektoratów, co może świadczyć o autorskim charakterze sylabusów PNJW i niestrzymaniu się wyłącznie wytycznych umieszczonych w podręcznikach. Lektoraty wydają się pod tym względem mniej twórcze i bardziej schematyczne.

Szczegółowa analiza zagadnień z obszaru społeczno-kulturowego nie pozostawia wątpliwości, że poza ogólnymi pojęciami kulturowymi obszar ten nie jest właściwie potraktowany, np.: tylko 24% sylabusów porusza kwestie rejestrów języka, a 5% języka potocznego, wulgaryzmów czy też cech języka współczesnego; 28% wprowadza do procesu nauczania języki specjalistyczne, a dokładne specyfikacje podane są tylko w 2%, 3% dokumentów. Największą różnicę ilościową

odnośnie do częstotliwości wystąpień odmian zawodowych obserwuje się w dokumentach o wyższym poziomie biegłości – 48% wobec 13% dla A2/B1.

Jeszcze gorsza sytuacja dotyczy językowych nośników kultury, które pojawiają się najwyżej w 13% sylabusów oraz wspomnianych wcześniej środków pozajęzykowych – 3% – tak istotnych dla komunikacji w języku włoskim. Sylabusy lektoratów wypadają jednak w tych podkategoriach gorzej niż PNJW, które szczególnie na wyższych poziomach biegłości starają się realizować powyższe zagadnienia zwłaszcza w odniesieniu do płaszczyzny zawodowej – 33% wobec 21% L.

Najczęściej wymieniane zagadnienia kulturowe cechuje ogólnikowy, uniwersalny charakter, brakuje tu tematów oryginalnych zgodnych z ewentualnymi zainteresowaniami studentów. Na pierwszych pozycjach znalazło się pojęcie elementów kultury Włoch – 57%, problematyka społeczna – 32% i historia Włoch – 30%. Co do interkulturowości, podkreśla się przede wszystkim specyfikę komunikacji interkulturowej – 12% i kompetencje w zakresie języka polskiego – 5% itd. Zauważa się tu jednak znaczne ograniczenie częstotliwości wystąpień pojęć interkulturowych w stosunku do elementów kultury. Tendencje te dotyczą zarówno sylabusów L i PNJW jak i obydwu poziomów biegłości językowej, choć najlepiej wypadają w tym obszarze dokumenty programowe PNJW na wyższym poziomie zaawansowania.

W naszym ujęciu w nauce języka obcego w szkole wyższej należałoby bardziej uwypuklać kwestie społeczno-kulturowe, by studenci mieli możliwość wykształcenia kompetencji w zakresie rzeczywistej komunikacji w języku docelowym. PNJW i lektoraty powinny stanowić podstawę procesu uczenia języka i kultury, obejmując wszystkie najważniejsze obszary: zróżnicowanie regionalne, stopień formalności, odmiany sytuacyjne, elementy kultury i komunikacji interkulturowej. Wskazane jest także, aby sposób realizacji tych zagadnień wykazywał progresywny charakter, czyli intensyfikował się wraz z wzrostem stopnia zaawansowania. Jednocześnie należałoby unikać zbyt ogólnych tematycznych i bardziej szczegółowo opisywać wprowadzane zagadnienia, a także dywersyfikować ich zakres.

Kompetencje organizacyjne stanowią drugi najczęściej uwypuklony w programach obszar nauczania zaraz po kompetencjach językowych. Aż 42% realizuje wszystkie podkategorie, a 32% dwie z trzech, w tym są to przeważnie funkcje komunikacyjne i akty mowy oraz rodzaje tekstów, w obrębie których kształci się wiedzę i umiejętności dyskursywne. Trzecia podkategoria pozostaje najsłabiej zaakcentowana nawet w dokumentach PNJW i tych o wyższym poziomie trudności. W ramach kompetencji pragmatycznych najwyższe wyniki uzyskały funkcje takie jak wyrażanie opinii i poglądów – 43%, relacjonowanie wydarzeń – 24% i przytaczanie argumentów – 20%. Niemniej lista rankingowa tego rodzaju pojęć liczy niemal 100 różnych pozycji, co ukazuje, że repertuar funkcji komunikacyjnych i poszczególnych aktów mowy proponowanych w toku nauki jest odpowiednio urozmaicony. Podobny wymiar, jeśli chodzi o stopień różnorodności, osiągnęła podkategoria dotycząca tekstów stosowanych w procesie nauczania. Na najwyższych

pozycjach znalazły się następujące gatunki: artykuł prasowy – 40%, opis – 34% i tekst literacki – 30%, które wraz z pozostałymi tekstami o dużej częstotliwości wystąpień świadczą o ukierunkowaniu procesu nauczania na kształcenie kompetencji głównie w zakresie języka pisanego na niekorzyść języka mówionego. Przyglądając się wyodrębnionym tekstom w obu zestawach dokumentów, nasuwa się kolejna myśl, że brak im innowacyjnego charakteru: teksty specyficzne dla nowych technologii, te zaczerpnięte z Internetu (oprócz artykułów prasowych), smsy, posty, komentarze albo wystąpiły w korpusie pojedynczo, albo w ogóle nie zostały uwzględnione przez autorów sylabusów. Wskazane byłoby też odpowiednie, bardziej harmonijne przypisanie wag do różnych wariantów języka pisanego, mówionego, czy też gatunków mieszanych występujących w mediach, tak aby studenci mogli lepiej zapoznać się ze współczesnym użyciem języka.

W obrębie obszaru organizacyjnego najskromniej wypadła podkategoria dyskursywna: brakuje odnośników do wprowadzanych gatunków dyskursu, zasad komponowania poszczególnych gatunków, koherencji i kohezji większych jednostek tekstowych. Problem ten dotyczy zarówno lektoratów, jak i PNJW, gdzie liczba wystąpień stosownych pojęć ogranicza się do pojedynczych, okazjonalnych użyć. Zagadnienia dyskursywne częściej i w dokładniejszej formie wystąpiły w sylabusach B2/C1. W sylabusach A2/B1 ich udział zawęża się do niezbędnego minimum. Progresywny charakter treści programowych zauważa się właśnie w tej podkategorii, w pozostałych nie wydaje się on odpowiednio podkreślony.

Z analizy danych wynika, że sferą mocno zaniedbaną w obu podgrupach jest język potoczny używany w codziennej komunikacji. Listy rankingowe zawierają bardzo mało przykładów dialogów, a w ogóle nie obejmują fragmentów z korpusów języka mówionego ukazujących rzeczywisty wymiar tego rodzaju użyć. Metodologia nauczania bazuje głównie na tekstach pisanych o charakterze formalnym, składających się z odpowiedzi na przyszłym potrzebom zawodowym studentów, czego przykładem są listy formalne, e-mail, ogłoszenia, życiorys. Po stronie PNJW list formalny i życiorys pojawiają się w pierwszej dziesiątce, na liście rankingowej lektoratów zajmują one stosunkowo niższe pozycje 12 i 15. Dlatego też można uznać, że teksty wiążące się w jakiś sposób z przyszłym wejściem na rynek pracy w obu przypadkach zdają się odpowiednio uwypuklone.

Odnośnie do kompetencji osobowościowych to wyraźnie zauważa się przewagę strategii uczenia się nad pojęciami wskazującymi na postawy przydatne w komunikacji w języku obcym. Oczywiście w tym ujęciu kompetencje osobowościowe oznaczają te postawy i strategie, na które można mieć jakikolwiek wpływ w procesie dydaktycznym. Do najczęściej wymienianych strategii należą m.in.: współpraca z innymi – 48%, różnorodne sposoby pracy z tekstem – 36% i użycie języka związane ze sferą pracy – 26%, do postaw: europejska koncepcja uczenia się przez całe życie – 37%, samodzielność – 13% i świadomość kompleksowej natury języka – 13%. Pozostałe pojęcia pojawiają się w korpusie już na poziomie 10% lub poniżej. Obecnie

zarówno w sylabusach PNJW, jak i lektoratów obszar tego rodzaju kompetencji dostosowano do wymogów europejskich i rozporządzeń ministerialnych z 2011 roku, przy czym te drugie wykazują większy stopień ujednoczenia treści w porównaniu z PNJW. Jeśli chodzi o stopień biegłości, to zauważa się nieznacznie większy nacisk na ten obszar kompetencji w sylabusach B2/C1 – 68% wobec 63% A2/B1, zakres pojęć pozostaje w obu zestawach sylabusów bardzo do siebie zbliżony.

Ostatnią podkategorię opracowanego tutaj modelu uczenia języków obcych w szkole wyższej stanowiła metodologia stosowana w procesie nauczania w celu jak najlepszego wykształcenia wskazanych w sylabusach kompetencji. Niestety, podobnie jak w przypadku poprzednich punktów, cechuje się ona tradycyjnym podejściem: na pierwszym miejscu listy rankingowej znalazły się ćwiczenia gramatyczno-leksykalne – 56%, na drugim debata i dyskusje – 40%, a następnie konwersacje – 32%. Kolejne działania dydaktyczne, jak np. analiza tekstu, tłumaczenia, redagowanie tekstów ukazują ukierunkowanie nauczania na rozwój kompetencji głównie w zakresie języka pisanego, mimo że wyodrębniono w dokumentach również działania wymagające posługiwania się językiem mówionym. W zestawieniu z listą przedstawiającą najczęściej stosowane gatunki tekstów wydaje się jednak, że wybór działań pozostaje w zbieżności z ich specyfiką. Jeśli najpopularniejszym tekstem okazał się artykuł prasowy, nie należy się dziwić, że jednym z podstawowych działań jest analiza tekstu, następnie ćwiczenia i debata służąca utrwaleniu słownictwa i struktur.

Analizując korpus dokumentów programowych, nie zauważa się w tym obszarze znaczących różnic: metodologia nauczania opiera się praktycznie na zestawie tych samych narzędzi dydaktycznych wykorzystywanych z różną częstotliwością. W przypadku PNJW dość często – 43% – wymienia się różnorodne tłumaczenia, wokół których buduje się proces dydaktyczny. Oczywiście, nie stoi to w sprzeczności z językowym kierunkiem studiów i koniecznością przygotowania do zawodu np. przyszłych tłumaczy. Pewien stopień powtarzalności obserwuje się też w dokumentach programowych podzielonych według stopnia biegłości: w żadnej z grup nie pojawiają się innowacyjne, oryginalne działania dydaktyczne, a jeśli tak, to ich wynik nie jest istotny statystycznie. Elementy dydaktyki eksploracyjnej opartej na korpusach tekstów, nowych technologiach, czy też złożonych zadaniach w ogóle nie występują, co niestety ma negatywny wpływ na ogólny obraz metodologii nauczania języka włoskiego.

Reasumując, uczenie języka włoskiego w szkole wyższej ma dość tradycyjny charakter z trzech powodów: po pierwsze nacisk położony jest głównie na rozwój kompetencji językowych i organizacyjnych zwłaszcza kosztem społeczno-kulturowych, po drugie rodzaj stosowanych tekstów i gatunków dyskursu świadczy o większym uwypukleniu języka pisanego i zaniedbaniu języka mówionego, w tym języka potocznego, po trzecie najczęściej wskazywane działania dydaktyczne nie są innowacyjne, lecz należą do dawno utartego nurtu glottodydaktycznego.

8. Zakończenie

Przeprowadzona w pierwszej części analiza najważniejszych zagadnień glottodydaktycznych obejmująca po pierwsze rozwój metodologii nauczania, po drugie istotę procesu uczenia się rozumianego jako wyspecjalizowany proces poznawczy człowieka pozwoliła na wskazanie czynników mających wpływ na kształtowanie procesu nauczania. Odnośnie do pierwszego punktu, to diachroniczny przegląd metod i podejść dydaktycznych umożliwił wyodrębnienie ich najważniejszych cech dystynktywnych względem rodzaju nauczania, stosunku do osoby uczącej się, roli nauczyciela, stosowanych strategii dydaktycznych i rodzajów tekstu. Uporządkowanie tego zakresu wiedzy było niezbędne do ukazania relacji między rzecz-wiście stosowanymi działaniami dydaktycznymi w nauczaniu akademickim a szerszym kontekstem teorii glottodydaktycznej. Okazuje się bowiem, że mimo wielu haseł o konieczności wprowadzania innowacyjnych rozwiązań praktyka dydaktyki wydaje się o wiele bardziej unormowana i mocno osadzona w niemal dwuwiekowej tradycji glottodydaktycznej. Niemniej dzięki intensywnemu rozwojowi badań empirycznych i koncepcji teoretycznych w toku procesu nauczania można bez ograniczeń korzystać z różnorodnych narzędzi metodologicznych, w tym rozwiązań bazujących na nowych technologiach, takich jak nauczanie zdalne, mieszane lub poszczególne aplikacje czy urządzenia multimedialne, dążąc do osiągnięcia jak najlepszych efektów kształcenia odpowiadających potrzebom osób uczących się.

Co się zaś tyczy samego procesu uczenia się, to wiedza na temat psychologicznych mechanizmów poznawczych, indywidualnych cech i możliwości psychofizycznych uczących się przyczyniła się do zaprzestania poszukiwań jedynej skutecznej metody i do ukierunkowania procesu nauczania na osobę uczącego. Dowiedziono, że bez jej zaangażowania, odpowiedniej postawy, żadna z metod dydaktycznych nie zadziała tak, jak się tego oczekuje, dlatego też ważne jest zachowanie odpowiednich proporcji między jej bieżącymi potrzebami i możliwościami a uniwersalnymi zasadami glottodydaktycznymi.

Proces nauczania nie polega na przekazywaniu przez nauczyciela wiedzy osobom uczącym się przy pomocy odpowiednich narzędzi dydaktycznych. Jak dowodzą badania, bez aktywnego zaangażowania psychofizycznego, motywacji i właściwej postawy osób uczących się nauczyciel nie osiągnie sukcesu (Bogaards 1994), nawet jeśli zastosowałby najbardziej innowacyjne, urozmaicone i sprawdzone narzędzia dydaktyczne. Bierne uczenie się nie ma żadnego uzasadnienia naukowego, budowanie wiedzy i umiejętności nie odbywa się na zasadzie transferu informacji z zewnątrz do wewnątrz, choć niestety podobne działania cały czas są podejmowane w praktyce edukacyjnej. Zdaniem brazylijskiego pedagoga P. Freire'a zadanie nauczyciela powinno ograniczać się wyłącznie do organizacji procesu uczenia, który i tak zachodzi w sposób naturalny i spontaniczny. Nauczyciel nie

może przyjmować całkowitej odpowiedzialności za decyzje uczących się, myśleć za nich lub narzucać swój punkt widzenia, swoje metody jako jedyne słuszne. Autor ten uważa, że edukacja skuteczna to edukacja oparta na zadawaniu pytań, rozwiązywaniu problemów i prawdziwej komunikacji między wszystkimi uczestnikami procesu uczenia. Niezbędna wydaje się tu nieustanna refleksja po obu stronach. Uczący się nie odgrywają już roli cichych i pasywnych odbiorców, lecz są „critical coinvestigators in dialogue with the teacher” (Freire 2000: 61). We współpracy z nauczycielem analizują prezentowane przez niego materiały, odkrywając treści, które następnie poddają krytycznej ocenie. Takie podejście stanowi dla nich wyzwanie, które wymaga wielowymiarowego działania, odwołania się do szerszego kontekstu, a nie tylko odpowiedzi na teoretyczne pytania. Każde wyzwanie niesie ze sobą nowe wyzwanie, nowe rozumienie rzeczywistości, dzięki czemu uczący się coraz bardziej polegają na sobie, rozwijają swoją wiedzę i umiejętności oraz potrafią krytycznie spojrzeć na pewne zjawiska. Postrzegają świat nie jako statyczną rzeczywistość, lecz jako rzeczywistość dynamiczną podlegającą nieustannym zmianom i transformacjom. Nie istnieje tu również sztuczna dychotomia pomiędzy działaniem a refleksją, które pozostają we wzajemnej relacji w pewnym autentycznym zespoleniu.

Celem procesu nauczania musi być rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej rozumianej jako continuum wiedzy i umiejętności w zakresie języka i komunikacji nie tylko językowej. Jak można było stwierdzić na podstawie zilustrowanych propozycji, nie istnieje jednolita definicja tego pojęcia, choć pewne jej komponenty wydają się ze sobą zbieżne: zazwyczaj wymienia się tutaj kompetencje językowe, następnie socjolingwistyczne, interkulturowe, pragmatyczne lub dyskursywne. Badacze, opierając się na teorii Hymesa lub Chomskiego, przypisują tym komponentom inne wagi zależnie od podejścia do kwestii komunikacji, wrodzonej zdolności człowieka do użycia języka, czy też metodologii nauczania. Inaczej też określają pewne stałe elementy tej kompetencji: pojawiają się tutaj pojęcia takie jak „kompetencja organizacyjna” (Bachman 1990), „gramatyczna” (Canale/Swain 1980), „kompetencja multimedialna” (F. Grucza 1988). Dużą wagę przywiązuje się też do aspektu interkulturowego komunikacji, w związku z czym pojawiły się także propozycje modeli interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Wszystkie komponenty tego rodzaju kompetencji posłużyły za punkt odniesienia dla opracowania modelu uczenia opartego na zintegrowanym rozwoju kompetencji w kontekście szkoły wyższej.

Drugim zamierzeniem pracy było omówienie najważniejszych założeń językowej polityki europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego. Jak wynika z analizy dokumentów, przyjęta w drugiej połowie XX wieku polityka językowa Unii Europejskiej zorientowana została głównie na promowanie wielojęzyczności, co wynika przede wszystkim z konieczności budowania wspólnej tożsamości europejskiej, ale także z przemian społeczno-gospodarczych,

globalizacji rynku pracy i rosnącej dominacji gospodarek spoza Europy, szczególnie Stanów Zjednoczonych i krajów azjatyckich. Obecnie jak nigdy wcześniej obserwuje się ogromne zainteresowanie społeczne nauką języków obcych, co wiąże się z potrzebą opracowania metodologii nauczania pozwalającej na naukę języka odpowiednio do wymogów osób uczących się i ukierunkowanej na wszechstronny rozwój ich kompetencji, nie tylko językowych, ale zwłaszcza tych społeczno-kulturowych i osobowościowych. W tym celu opracowano wspólne dokumenty programowe, jak choćby ESOKJ, którego struktura i treści zostały szczegółowo opisane oraz wydano szereg rozporządzeń i zaleceń Parlamentu Europejskiego i Komisji Europejskiej (1982, 1998, 2000, 2002) ukierunkowanych na osiągnięcie większej jedności wśród państw członkowskich również w drodze kształcenia językowego. Uczelnie stały się jednym z ważniejszych adresatów tej polityki. Zapoczątkowany w 1999 roku Proces Boloński wpisujący się w założenia uchwalonej w 2000 roku Strategii Lizbońskiej miał na celu ujednoczenie studiów i większego dostosowania kierunków studiów do potrzeb rynku pracy. Głównym postulatem stało się stworzenie społeczeństwa opartego na wiedzy i zniwelowanie różnic rozwojowych między Europą a Stanami Zjednoczonymi i państwami azjatyckimi. Postawiono przede wszystkim na wzrost innowacyjności w różnych dziedzinach gospodarki, szeroki dostęp do edukacji, w tym językowej, przedsiębiorczość i ochronę środowiska. Tym samym edukacja stała się jednym z filarów projektów reformatorskich, dlatego też niezbędne okazało się ujednoczenie systemów szkolnictwa, przede wszystkim na poziomie akademickim.

Jak wynika z analizy Deklaracji Bolońskiej oraz serii późniejszych wydawanych co dwa lata komunikatów ze spotkań ministrów ds. szkolnictwa wyższego (Praga 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, Londyn 2007, Leuven 2009, Bukareszt 2012, Erywań 2015), ich sygnatariusze mieli za zadanie przede wszystkim dążyć do poprawienia jakości kształcenia akademickiego poprzez wdrażanie innowacji, wspieranie „zatrudnialności” absolwentów oraz promowanie autonomii studentów, ich mobilności i idei uczenia się przez całe życie. Odnośnie kształcenia językowego, to najważniejsza okazała się Deklaracja Berlińska, w której podkreślono znaczenie nauki języków obcych w szkołach wyższych oraz konieczność nieustannej współpracy międzynarodowej w celu opracowania różnorodnej oferty kursów języków europejskich. W tym świetle proces planowania dydaktyki językowej nabrał nowego znaczenia: z jednej strony wpisywał się w szeroko pojętą politykę europejską nastawioną na promowanie wielojęzyczności, czyli naukę nie tylko języka angielskiego, lecz wszystkich języków europejskich, z drugiej musiał odpowiadać wewnątrzpaństwowym uwarunkowaniom instytucjonalnym. W formułowaniu programów nauczania języków obcych należało uwzględnić zalecenia ESOKJ co do poziomów biegłości, metodologii i rozwoju kompetencji oraz potrzeby indywidualne studentów wiążące się z ich kierunkiem studiów, ewentualnym pobytem za granicą i „zatrudnialnością”.

Trzecim celem niniejszej pracy było dokładne zilustrowanie specyfiki języka włoskiego oraz kontekstów jego nauczania. Należy dodać, że na rynku polskim brakuje publikacji na temat samego języka włoskiego i kontekstów dydaktycznych z nim związanych, które są szeroko omawiane, co oczywiste, we Włoszech. Co roku wydaje się tam szereg monografii poświęconych tym zagadnieniom, a do najważniejszych badaczy z zakresu glottodydaktyki należą tu m.in. P. Balboni, A. Ciliberti, K. Katerinov, R. Dolci, M. Pichiassi, P. Diadori, M. Mezzadri, M. Dalloiso, M. Danesi, G. Freddi, R. Titone i wielu innych, których dokonania nie pozostają bez echa na polu europejskim. Naszym zamierzeniem było przybliżenie problematyki nie tylko związanej z dydaktyką, lecz także z rzeczywistością społeczno-kulturową Włoch i wynikającymi z niej różnicowaniami językowymi. Omówiono tu tzw. włoski repertuar językowy ze szczególnym uwzględnieniem standardu językowego rozumianego jako norma powstała na bazie literatury pięknej, dialektów, wszelkich odmian regionalnych i ich rozwoju diachronicznego, obszar występowania języka włoskiego oraz jego wariantywność społeczno-sytuacyjną. Ta część pracy stanowi kompendium podstawowych informacji o języku włoskim niezbędne dla każdego italianisty.

Ponadto przybliżone tu zostały konteksty dydaktyczne na podstawie propozycji Balboniego (2014), który wyszczególnił cztery możliwe sytuacje uczenia języka włoskiego: (1) jako języka rodzimego, (2) jako języka drugiego we włoskojęzycznym obszarze językowym, (3) jako języka obcego poza włoskojęzycznym obszarem oraz (4) jako języka etnicznego. Trzeci i czwarty kontekst pozostają ze sobą zbieżne, ponieważ odnoszą się do rzeczywistości niewłoskojęzycznej, z tą różnicą, że język etniczny dotyczy osób pochodzenia włoskiego – potomków włoskich emigrantów. Każdy z powyższych kontekstów wiąże się z innymi okolicznościami wymagającymi zastosowania odmiennych narzędzi dydaktycznych.

Dodatkowo w przypadku nauczania języka włoskiego jako obcego w analizie wzięto pod uwagę także dane statystyczne ukazujące stopień jego popularności w Europie i w Polsce, który sięga około 3% względem wszystkich osób posługujących się dowolnym językiem obcym. Nie jest to oczywiście wynik imponujący i może skłaniać do refleksji co do skuteczności włoskiej polityki językowej.

Jednym z głównych zamierzeń tej części pracy było przybliżenie kontekstu nauczania języka włoskiego w Polsce, szczególnie na płaszczyźnie akademickiej. Na tle dynamicznie rozwijających się relacji polsko-włoskich przedstawiono pokrótce rozwój polskiej italianistyki i jej obecny kształt, ośrodki prowadzące ten kierunek studiów oraz ogólną liczbę studentów uczących się języka włoskiego także w ramach obowiązkowych zajęć lektoratu według danych GUS-u z 2017 roku. Wynika z nich, że włoski znajduje się na szóstej pozycji wśród najbardziej popularnych języków (za angielskim, francuskim, niemieckim, rosyjskim i hiszpańskim), ciesząc się jednak od lat pewnym stałym poziomem popularności. Niemniej biorąc pod uwagę intensyfikujące się relacje handlowe między dwoma państwami, należałoby bardziej promować naukę języka włoskiego, szczególnie w przypadku studentów

szkół wyższych i osób dorosłych, gdyż jego znajomość może być dodatkowym atrybutem na rynku pracy. Jak wynika bowiem z raportu Ambasady Włoch, Włochy są 4 największym dostawcą towarów do Polski, co przekłada się na liczną obecność firm z tego kraju na polskim rynku.

Nadrzędnym, czwartym celem pracy było opracowanie modelu uczenia się w szkole wyższej w oparciu o wszystkie powyższe analizy omówionych tu zagadnień z uwzględnieniem specyfiki kulturowej języka włoskiego. Model bazuje na trzech głównych komponentach kształtujących proces nauczania: (1) formie organizacji zajęć, (2) zintegrowanym rozwoju kompetencji i (3) odpowiednio skorelowanych działaniach dydaktycznych. Założenia modelu ten ma służyć do zwiększenia efektywności nauczania języków obcych poprzez wyważenie treści, celów i efektów w programach nauczania, a następnie wdrożenie ich w rzeczywistości akademickiej. Naszym zdaniem forma organizacji zajęć przekłada się bezpośrednio na dobór narzędzi dydaktycznych, a te z kolei na kształcenie poszczególnych kompetencji. Co istotne, planując proces dydaktyczny, należy zachować równowagę między poszczególnymi komponentami, zwłaszcza w odniesieniu do realizacji zakładanych celów.

Samo pojęcie zintegrowanego rozwoju kompetencji zostało opracowane na podstawie funkcjonujących już w glottodydaktyce definicji kompetencji językowo-komunikacyjnej i interkulturowej. Kompetencję rozumiemy tu jako kontinuum wiedzy i umiejętności bez wyraźnych granic między nimi (Chmielecka i in. 2010), co szczególnie zauważa się na płaszczyźnie uczenia języków obcych. Zmiana polega na innym uszeregowaniu jej komponentów względem siebie. Wyodrębnione tu zostały (1) kompetencje językowe: słownictwo, gramatyka i fonetyka, (2) kompetencje społeczno-kulturowe obejmujące kompetencje socjolingwistyczne, pozajęzykowe i interkulturową, (3) kompetencje organizacyjne: pragmatyczne i dyskursywne oraz (4) kompetencje osobowościowe. Komponenty te zostały odniesione do definicji kompetencji językowo-komunikacyjnej przedstawionej w ESOKJ – dokumencie stanowiącym nadal istotny punkt odniesienia w planowaniu dydaktycznym.

Trzeci składnik modelu, tj. działania dydaktyczne oznaczają określone rozwiązania zastosowane w toku danego kursu językowego przez wykładowcę czy też autora kursu. Powinny one odpowiadać zintegrowanemu rozwojowi kompetencji, czyli być odpowiednio zróżnicowane i ukierunkowane na rozwój nie tylko wiedzy i umiejętności językowych, ale pozostałych trzech obszarów kompetencji.

W ostatniej części pracy model uczenia języków w szkole wyższej został zastosowany jako narzędzie badawcze do analizy dokumentów programowych kursów języka włoskiego podzielonych według zmiennej kierunku studiów i poziomów biegłości w celu ustalenia, w jaki sposób organizowane są zajęcia, na jakie kompetencje kładzie się nacisk i przy pomocy jakich działań dydaktycznych. Dodatkowym zamierzeniem było ustalenie tzw. dobrych praktyk, czyli tych elementów

treści programowych, które mogłyby posłużyć jako przykład prawidłowego kształcenia zintegrowanych kompetencji u osób uczących się i być promowane w glotodydaktyce. Korpus utworzono ze 100 odpowiednio wyselekcjonowanych sylabusów pochodzących z 10 największych polskich uniwersytetów pod względem liczebności studentów według raportu GUS-u (2017b).

Z przeprowadzonej analizy wynika jednak dość tradycyjny obraz nauczania języka włoskiego, przynajmniej na etapie planowania, polegający głównie na uwytkleniu w treściach programowych kompetencji językowych i organizacyjnych kosztem kompetencji społeczno-kulturowych, które pozostają najbardziej zaniedbanym obszarem. Problem też dotyczy w pewnym wymiarze rozwoju kompetencji osobowościowych, czyli odpowiednich postaw i zachowań ułatwiających komunikację interkulturową. Jak widać, jest jeszcze sporo do poprawy, choć zauważa się też pozytywne tendencje, takie jak ujednolicenie efektów kształcenia co do strategii uczenia się czy nacisk na wiedzę i umiejętności dyskursywne szczególnie w obrębie wybranych tekstów. Niestety dużym błędem wydaje się częste nieuwzględnianie elementów językowych specyficznych dla rzeczywistości społeczno-kulturowej Włoch, jak np. dialektów, co odnosi się zwłaszcza do sylabusów lektoratów. Tymczasem należałoby zwiększać świadomość studentów na temat tych specyficznych aspektów języka włoskiego, aby uniknęli oni problemów interpretacyjnych, wchodząc w interakcję z rodzimymi użytkownikami języka.

W dzisiejszym świecie to właśnie kompetencje społeczno-kulturowe i osobowościowe nabierają dodatkowego znaczenia, biorąc pod uwagę intensywny rozwój technologii mobilnej umożliwiającej szybki dostęp do wszelkiego rodzaju słowników i aplikacji tłumaczeniowych. Uzyskanie zatem danych językowych nie stanowi problemu, trudność może stwarzać komunikacja w języku docelowym na płaszczyźnie kulturowej, dlatego też współczesne uczenie powinno zostać bardziej ukierunkowane na kompetencje ułatwiające wchodzenie w interakcję z przedstawicielami innych kultur.

Co się zaś tyczy działań dydaktycznych, to mimo że w literaturze przedmiotu podkreśla się konieczność kreatywnego podejścia do kształcenia językowego polegającego na dywersyfikowaniu działań dydaktycznych i jak najintensywniejszym zaangażowaniu uczących się w proces uczenia poprzez stwarzanie sytuacji, kiedy to oni sami stają się jego współautorami, z treści sylabusów wyodrębniono głównie działania o tradycyjnym charakterze. Dominują ćwiczenia gramatyczno-leksykalne, które wystąpiły w ponad połowie analizowanych dokumentów, analiza tekstu głównie w obrębie stylistyki języka pisanego, dyskusje i luźne konwersacje.

Brakuje niestety rozwiązań wymagających większego zaangażowania osób uczących się bazujących na nauczaniu działaniowym czy też zadaniowym (Janowska 2011), strategiach eksploracyjnych, czyli samodzielnym poszukiwaniu informacji, nauczaniu opartym na współpracy i nauczaniu metodą projektów. Same projekty, tak popularne obecnie w szkołach, osiągnęły dość niski rezultat.

Badanie zawężone zostało do kontekstu akademickiego, ponieważ w tym obszarze kształcenia uzewnętrzniają się istotne potrzeby językowe wynikające zarówno z przyjętej przez Unię Europejską polityki promującej wielojęzyczność, jak i nieustannie zmieniającej się rzeczywistości i wymogów rynku pracy. Studenci to osoby albo wchodzące na rynek pracy, albo już pracujące, ale zamierzające zwiększyć zakres swoich kompetencji zawodowych, dlatego też przygotowana dla nich oferta edukacyjna powinna być jak najwyższej jakości, co odnosi się również do kursów językowych. Obecnie zglobalizowany rynek pracy pozwala im na podjęcie pracy we własnym kraju, np. w międzynarodowych przedsiębiorstwach lub w dowolnym kraju Europy, a nawet świata, co oczywiście łączy się z koniecznością nauki języków obcych. Tradycyjny proces nauczania zachodzący w klasie z udziałem wyszkolonego nauczyciela okazuje się niewystarczający, uwaga glotodydaktyków skoncentrowała się na rozwijaniu autonomii osób uczących się i doskonaleniu strategii uczenia się, tak by nauka języka mogła trwać przez całe ich życie również w formie samokształcenia.

Bibliografia

- Aamodt S./ S. Wang, 2010, *Welcome to your brain*, München: DTV.
- Abrahamsson N./ K. Hyltenstam, 2009, *Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny*, (w:) „Language Learning”, 59(2), s. 249–306.
- Agasisti T./ A. Dal Bianco, 2006, *Data envelopment analysis to the Italian university system: theoretical issues and policy implications*, (w:) „International Journal of Business Performance Management”, 8, s. 344–367.
- Agasisti T./ A. Dal Bianco, 2009, *Beyond frontiers: comparing the efficiency of higher education decision-making units across more than one country*, (w:) „Education Economics”, 17, s. 59–79.
- Akbari R., 2008, *Postmethod Discourse and Practice*, (w:) „TESOL Quarterly”, 42, s. 641–652.
- Albert L. i in., 1997, *La Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, (w:) „Percorsi”, 12, s. 55–66.
- Alexander L.G., 1975, *Some Methodological Implications of Waystage and Threshold Level. Appendix*, (w:) J.A. van Ek (red.), *The Threshold Level*, Strasbourg: Council of Europe.
- Alexander L.G., 1979, *A functional-notional approach to course design*, (w:) „AVLJ”, 17, s. 109–113.
- Allen J.P., 1980, *A three-level curriculum model for second language education*, Mimeo: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.
- Allwright D./ K.M. Bailey, 1991, *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright R.L., 1977, *Language learning through communication practice*, ELT Documents, 76(3), London: British Council.
- Allwright R., 1979, *Language learning through communication practice*, (w:) C.J. Brumfit/ K. Johnson (red.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, s. 167–182.
- Allwright R.L., 1991, *The death of the method*, England: The Exploratory Practice Centre, The University of Lancaster.
- Ambroso S. (red.), 1986, *La Certificazione dell'italiano come L2*, (w:) „Scambi Culturali”, 7, s. 4–6.
- Anderson B.F., 1975, *Cognitive psychology. The study of knowing, learning and thinking*, New York: Academic Press.
- Anderson J.R., 1983, *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

- Anderson O.R., 1971, *The Quantitative Analysis of Structure in Teaching*, New York: Teachers College Press.
- Anthony E.M., 1963, *Approach, method, technique*, (w:) „English Language Teaching”, 17, s. 63–67.
- Argyris C./ D. Schön, 1978, *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Ma.: Addison Wesley.
- Asher J. 1977, *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Ca.: Sky Oaks Productions.
- Aston G., 2001, *Learning with corpora*. Houston: Tx.: Athelstan.
- Atkinson R.C./ Shiffrin R.M., 1968, *Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes*, (w:) K.W. Spence/ J.T. Spence (red.), *The psychology of learning and motivation*, 2, New York: Academic Press, s. 89–195.
- Austin J.L., 1962, *How to do things with words*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L.F./ A.S. Palmer, 1996, *Language testing in practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Bailey N./ C. Madden, S. Krashen, 1974, *Is there a “natural sequence” in adult second language learning?*, (w:) „Language Learning”, 24, s. 235–244.
- Baker C., 1990, *The effectiveness of bilingual education*, (w:) „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, 11(4), s. 269–277.
- Baker C., 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clavedon: Multilingual Matters.
- Balboni P., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Balboni P., 2006, *Intercultural Communicative Competence: A Model*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni P., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia: Marsilio.
- Balboni P., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET Università.
- Balboni P., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino: Loescher Editore.
- Baldegger M./ M. Müller/ G. Schneider, 1981, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Council of Europe, Berlin–München: Langenscheidt.
- Baldelli I., 1987, *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Bancroft W.J., 1972. *The psychology of suggestopedia or learning without stress*, (w:) „The Educational Courier”, 2, s. 16–19.
- Bandura A., 1986, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.

-
- Bandura A., 2003, *Self-efficacy; the exercise of control*, New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura A., 2007, *Teoria społecznego uczenia się* (tłum. Joanna Kowalczevska), Warszawa: WN PWN.
- Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Tertium.
- Bandura E., 2009, *Lekcje wspierające rozwój kompetencji interkulturowej (na przykładzie wyższych klas szkoły podstawowej)*, (w:) H. Komorowska (red.), Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych, Warszawa: CODN, s. 179–191.
- Barbero T./ J. Clegg, 2005, *Progettare percorsi CLIL*, Roma: Carocci.
- Bardovi-Harlig K., 2001, *Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics*, (w:) K.R. Rose, G. Kasper (red.), *Pragmatics in language teaching*, New York: Cambridge University Press, s. 13–32.
- Barki P. i in., 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Barni M., 2008, *Educazione linguistica e valutazione della competenza linguistico-comunicativa: al di là delle mode*, (w:) A. Mollica/ R. Dolci/ M. Pichiassi (red.), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia: Guerra Edizioni, s. 41–57.
- Barni M., 2011, *Le certificazioni di italiano L2*, (w:) P. Diadori (red.), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, s. 308–321.
- Barozzi C., 2007, *Come insegnare italiano in contesto migratorio? L'alfabetizzazione familiare*, (w:) P. Diadori (red.), *La DITALS risponde 5*, Perugia: Guerra Edizioni, s. 65–78.
- Bartosik M., 2004, *Polityka rzędu w realizacji Strategii Lizbońskiej – szanse i zagrożenia dla szkół wyższych*, (w:) Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej. Materiały robocze z ogólnopolskiego seminarium, 13 grudnia 2004 r., Warszawa: Instytut Społeczeństwa Wiedzy, s. 9–35, https://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/zadania_polskich_sw_w_realizacji_sl_ukiel.pdf (dostęp: 19.07.2018).
- Bazzanella C., 1992, *Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica*, (w:) G. Gobber (red.), *Linguistica pragmatica, Atti del XXIV Congresso della SLI*, Roma: Bulzoni, s. 433–454.
- Bazzanella C., 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze: La Nuova Italia.
- Beacco J.C., 2004, *Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues*, (w:) J.C. Beacco/ S. Bouquet/ R. Porquier (red.), *Niveau B2 pour le Français. Textes et Références*, Paris: Didier.
- Beacco J.C./ M. Byram, 2007, *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education Policies in Europe. Main Version*, Strasbourg: Council of Europe.

- Beccaria G.L. (red.), 1994, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino: Einaudi.
- Beccaria G.L., 2002, *Italiano antico e nuovo*, Milano: Garzanti.
- Bednarski S., 1933, *Upadek i odrodzenie szkół jezuitckich w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów.
- Begotti P., 2000, *La didattica delle microlingue*, (w:) R. Dolci/ P. Celentin (red.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore, s. 227–240.
- Belasco S., 1965, *Nucleation and the audio-lingual approach*, (w:) „The Modern Language Journal”, 49, s. 482–491.
- Bell A., 1984, *Language style as audience design*, (w:) „Language in Society”, 13, s. 145–204.
- Benson P., 2001, *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Benucci A., 2008, *L'italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Bernstein B., 1965, *A sociolinguistic approach to social learning*, (w:) J. Gould (red.), *Penguin survey of the social sciences*, Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Berretta M., 1994, *Il parlato italiano contemporaneo*, (w:) „Studi linguistici italiani”, II, s. 239–270.
- Berruto G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto G., 1993a, *Le varietà del repertorio*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma–Bari: Laterza, s. 3–36.
- Berruto G., 1993b, *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma–Bari: Laterza, s. 37–92.
- Bers T./ D. Davis/ W. Taylor, 1996, *Syllabus analysis: What are we teaching and telling our students?*, (w:) „Assessment Update”, 8(6), s. 1–14.
- Besozzi E., 2006, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma: Carocci Editore.
- Besse H., 1974, *Les exercices de conceptualization ou la réflexion grammaticale au niveau 2*, Voix et images du Crédif.
- Beszterda I., 2007, *la questione della norma nel repertorio verbale della comunità linguistica italiana: tra lingua e dialetti*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bettoni C., 1993, *Italiano fuori d'Italia*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma–Bari: Laterza, s. 411–462.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Bari: Laterza.
- Bialystok E., 1983, *Some factors in the selection and implementation of communication strategies*, (w:) C. Faerch/ G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London–New York: Longman, s. 100–117.

-
- Bialystok E., 1991, *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*, Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok E./ M. Fröhlich, 1977, *Aspects of second language learning in classroom setting*, (w:) „Working Papers on Bilingualism”, 13, s. 2–26.
- Bielecki P., 2010, *Implementacja strategii lizbońskiej w krajowych systemach szkolnictwa wyższego*, (w:) A. Buchner-Jeziorska/A. Dziedziczak-Foltyn (red.), *Proces Boloński: ideologia i praktyka edukacyjna*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego s. 147–166.
- Bielska J., 2011, *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*, (w:) H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Łośgraf, s. 332–351.
- Billows F.L., 1961, *The Techniques of Language Teaching*, London: Longman.
- Bini M./ B. Chiandotto, 2003, *La valutazione del sistema universitario italiano alla luce della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici*, (w:) „Studi e note di economia”, 2, s. 29–61.
- Blakemore S.J./ U. Frith, 2008, *Jak uczy się mózg?*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bloomfield L. (1942). *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Blum-Kulka S./ G. Kasper/ J. House (red.), 1989, *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, vol. 31, (w:) R.O. Freedle (red.), *The series Advances in Discourse Processes*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Blumenthal A.L., 1970, *Language and psychology: Historical aspects of psycholinguistics*, New York: John Wiley.
- Bock K./ W. Levelt, 2002, *Language production: grammatical encoding*, (w:) G.T.M. Altmann (red.), *Psycholinguistics: Critical concepts in psychology*. Vol. 5, London: Routledge, s. 405–452.
- Boczkowski A., 2010, *Proces boloński jako ideologia edukacyjna strategii lizbońskiej*, (w:) A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.), *Proces Boloński: ideologia i praktyka edukacyjna*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 33–62.
- Boczkowski A., 2015, *Economic and ideological aspects of different approaches to the quality of higher education*, (w:) A. Surdej/ M. Kędzierski (red.), *Economic challenges for higher education in Central and Eastern Europe*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 293–316.
- Bogaards S., 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langue étrangère*, Paris: Hatier/Didier.
- Bonomi I., 2002, *L'italiano giornalistico. Dall'inizio del '900 ai quotidiani online*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Borsci M.P./ C. Mancosu/ F. Pittau, 2013, *150 anni di emigrazione degli italiani all'estero: l'impatto linguistico*, (w:) „Affari Sociali Internazionali. Nuova serie”,

- Anno I, I nuovi scenari socio-linguistici in Italia. Richiedenti asilo, migranti, interpreti e nuovi scrittori, Roma: Edizioni IDOS, s. 33–36.
- Bozzone Costa R., 1991, *Tratti substandard nel parlato colloquiale*, (w:) C. Lavinio/ A.A. Sobrero (red.), La lingua degli studenti universitari, Firenze: La Nuova Italia, s. 123–163.
- Bratley P. i in., 1987, *A Guide to Simulations*. 2nd ed., New York: Springer-Verlag.
- Breen M., 1987, *Contemporary paradigms in syllabus design. Part I*, (w:) „Language Teaching Abstracts”, April, s. 81–92.
- Brinton D.M./ M.A. Snow/ M.B. Wesche, 1989, *Content-based Second Language Instruction*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Brogini P./ E. Petrocelli, 2009, *Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Gli alunni stranieri di famiglie immigrate*, (w:) P. Diadori (red.), La DITALS risponde 6, Perugia: Guerra Edizioni, s. 51–58.
- Brooks N., 1964, *Language and Language Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. New York: Harcourt Brace.
- Brown A.L./ A.S. Palincsar, 1982, *Inducing strategies learning from texts by means of informed self-control training*, (w:) „Topics in Learning and Learning Disabilities”, 2(1), s. 1–17.
- Brown G./ G. Yule, 1983, *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown H., 1981, *Affective factors in second language learning*, (w:) J. Alatis/ H. Altman/ P. Alatis (red.), The Second Language Classroom: Directions for the 1980s, Oxford: Oxford University Press.
- Brown J.S./ A. Collins/ P. Duguid, 1987, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, (w:) „Educational Researcher”, 18(1).
- Brown R., 1973, *A First Language*, Cambridge: Harvard Press.
- Brumfit C.J., 1980, *Problems and Principles in English Teaching*, Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit C.J., 1984, *General English syllabus design*, Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit C.J./ K. Johnson (red.), 1979, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Bruner J., 1966, *Towards a Theory of Instruction*, Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- Bruni F., 1984, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino: UTET.
- Buchner-Jeziorska A., 2010, *Polska wobec wyzwań strategii lizbońskiej*, (w:) A. Buchner-Jeziorska/ A. Dziedziczak-Foltyn (red.), Proces Boloński: ideologia i praktyka edukacyjna, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11–32;
- Buchner-Jeziorska A./ A. Boczkowski, 2010, *Zamiast zakończenia: dylematy reformowania europejskiego szkolnictwa wyższego*, (w:) A. Buchner-Jeziorska/ A. Dziedziczak-Foltyn (red.), Proces Boloński: ideologia i praktyka edukacyjna, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 235–242.

-
- Buchner-Jeziorska A./ A. Dziedziczak-Foltyn (red.), 2010, *Proces Boloński: ideologia i praktyka edukacyjna*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Budzanowska-Drzewiecka M./ A.S. Marcinkowski/ A. Motyl-Adamczyk, 2016, *Różnice kulturowe w komunikacji biznesowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Butzkamm W., 2004, *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*, Tübingen–Basel: Francke Verlag.
- Byram, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M./ M. Fleming (red.), 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram M./ B. Gribkova/ H. Starkey, 2002, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M./ A. Nichols/ D. Stevens, 2001, *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M./ G. Zarate, 1994, *Definitions, Objectives, and Assessment of Sociocultural Competence*, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M./ G. Zarate, 1995, *Young People Facing Difference. Some Proposals for Teachers*, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M./ G. Zarate (red.), 1997, *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe.
- Cai J./ M. Cirillo, 2014, *What do we know about reasoning and proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analysis*, (w:) „International Journal of Educational Research”, 64, s. 132–140.
- Cairns H.S./ C.E. Cairns, 1976, *Psycholinguistics. A cognitive view of language*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Calleri D., 1990, *L'acquisizione dell'imperfetto in bambini di madre lingua italiana*, (w:) G. Bernini/ A. Giacalone Ramat (red.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, „Materiali linguistici”, 2, Milano: Agnelli, s. 117–127.
- Camilleri A.G., 2002, *How Strange! The Use of Anecdotes in the Development of Intercultural Competence*, Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Campbell R./ R. Wales, 1970, *The study of language acquisition*, (w:) J. Lyons (red.), *New horizons in linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Canale M., 1983, *On some dimension of language proficiency*, (w:) J. Oller (red.), *Issues in language testing research*, Rowley, Ma.: Newbury House, s. 333–342.
- Canale M./ Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, (w:) „Applied Linguistics”, 1(1), s. 1–47.

- Canale M./ M. Swain, 2011, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, (w:) L. Ortega (red.), *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics. Vol. 1: Foundations of Second Language Acquisition*, London–New York: Routledge, s. 161–209.
- Cancino H./ E. Rosansky / J. Schumann, 1975, *The acquisition of the English auxiliary by native Spanish speakers*, (w:) „TESOL Quarterly”, 9, s. 421–430.
- Candlin C.N., 1976, *Communicative language teaching and the debt to pragmatics*, (w:) C. Rameh (red.), *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Candlin C.N., 1976, *Communicative language teaching and the debt to pragmatics*, (w:) C. Rameh (red.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, s. 237–256.
- Candlin C.N., 1987, *Towards task-based language learning*, (w:) C.N. Candlin/ D.F. Murphy (red.), *Language learning tasks*, London: Prentice-Hall.
- Candlin, C.N., 1984, *Syllabus design as a critical process*, (w:) „ELT Documents”, 118, s. 29–46.
- Caon F./ V. Ongini, 2008, *L'intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma: Sinnos.
- Cardona M., 2008, *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari: Cacucci.
- Caritas Italiana e Fondazione Migrantes, 2012, *Immigrazione dossier statistico 2012*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Caritas Italiana, 2001, *IX Dossier Statistico Immigrazione. Aree di origine, presenze, inserimento, lavoro, territorio*, Roma: Edizioni Anterem.
- Caritas Italiana, 2009, *Dossier Statistico Immigrazione. Caritas – Migrantes 2009*, Roma: Edizioni IDOS.
- Carroll J.B., 1967, *Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college*, (w:) „Foreign Language Annals”, 1, s. 131–151.
- Carroll J.B., 1969, *What does the Pennsylvania foreign language research project tell us?*, (w:) „Foreign Language Annals”, 3(2), s. 214–235.
- Carroll J.B., 1981, *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*, (w:) K. Diller (red.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, Ma.: Newbury House, s. 83–118.
- Carroll J.B., 1991, *Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now*, (w:) T. Parry/ C. Stansfield (red.), *Language Aptitude Reconsidered*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Carroll J.B., 2011, *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*, (w:) L. Ortega (red.), *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics. Vol. IV: Cognition in Second language Acquisition*, London–New York: Routledge, s. 235–270.

-
- Carroll J.B./ S. Sapon, 1959, *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*, New York: Psychological Corporation.
- Carton A.S., 1971, *Inferencing a process in using and learning language*, (w:) P. Pimsleur/ T. Quinn (red.), *The psychology of second language learning*, London: OUP, s. 45–58.
- Casey D.J., 1968, *The effectiveness of two methods of teaching English as a foreign language in some Finnish secondary schools*, (w:) „Research Bulletin”, 24.
- Castellani A., 1982, *Quanti erano gli italofoeni nel 1861?*, (w:) „Studi Linguistici Italiani”, 17(1), s. 3–26.
- Catalán J./ Y. Ruiz de Zarobe/ J. Cenoz, 2006, *Vocabulary profiles of English Foreign Language Learners in English as a Subject and as a Vehicular Language*, (w:) C. Dalton-Puffer, T. Nikula (red.), *Vienna English Working Papers, Special Issue: Current Research on CLIL 1*, 15, 3.
- Cattell R.B., 1963, *Theory of fluid and crystalized intelligence. A critical experiment*, (w:) „Journal of Educational Psychology”, 54, s. 1–22.
- Cazden C./ H. Cancino/ E. Rosansky/ J. Schumann, 1975, *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults. Final Report*, US Department of Health, Education, and Welfare.
- Centro Studi e Ricerche IDOS, 2013, *Immigrazione Dossier Statistico 2013 – Rapporto UNAR. Dalle discriminazioni ai diritti*, Roma: Edizioni IDOS.
- Cherry C., 1957, *On human communication*, Cambridge, Ma.: The MIT Press.
- Chihara T./ Oller J.W., 1978, *Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers*, (w:) „Language Learning”, 28, s. 55–68.
- Chodkiewicz H., 2011, *Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik”, 4, s. 11–29.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Chomsky N., 1975, *Reflections on Language*, New York–Toronto: Random House.
- Christensen C.R./ A.J. Hansen, 1987, *Teaching and the Case Method*, Boston, Ma.: Harvard Business School.
- Cieciora M., 2009, *Zajęcia ze studentami*, (w:) H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: CODN, s. 269–278.
- Cieśla M., 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa: PWN.
- Ciliberti A., 1994, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cini L., 2011, *La programmazione per la L2*, (w:) P. Diadori (red.), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, s. 145–156.
- Cisowska G., 2012, *Kształcenie językowe na studiach niefilologicznych*, Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.

- Clark H.H., 1985, *Language use and language users*, (w:) G. Lindzey/ E. Aronson (red.), *The handbook of social psychology*, New York: Random House, s. 179–231.
- Cody M.J./ M.L. McLaughlin, 1985, *The Situation as a Construct in Interpersonal Communication Research*, (w:) M. Knapp, G. Miller (red.), *Handbook of Interpersonal Communication*, Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Cohen R., 1991, *Memory for action events: The power of enactment*, (w:) „Educational Psychology Review”, 1, s. 57–80.
- Coleman J./ A.J. Klapper (red.), 2005, *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*, London–New York: Routledge.
- Coonan C.M. (red.), 2006, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia: Cafoscarina.
- Cooper, L.R., 1989, *Language Planning and Social Change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder S.P., 1967, *The significance of learner's error*, (w:) „IRAL”, 5(4), s. 147–159.
- Corsini R.J. (red.), 1987, *Concise encyclopedia of psychology*, New York: John Wiley and Sons.
- Cortelazzo M., 1972, *Lineamenti di italiano popolare*, Pisa: Pacini.
- Cortelazzo M.A., 1990, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova: Unipress.
- Coseriu E., 1952, *Sistema, norma e habla*, (w:) „Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias” [Montevideo], s. 113–177.
- Council of Europe, 1982, Recommendation no R(82)18 of the Committee of Ministers to members states concerning modern languages. Appendix A. Girard/ J.L.M. Trim (red.), Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, 1992, *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge: Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (dostęp: 3.03.2017).
- Council of Europe, 2005, *Europejskie Portfolio językowe dla dorosłych*, Warszawa: CODN.
- Coyle D., 2007, Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, (w:) „Working Papers on Bilingualism”, 19, s. 121–129.
- Coyle D., 2009, Post-method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings, (w:) Y. Ruiz De Zarobe/ R.M. Jiménez Catalán (red.), *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters.
- Coyle D., 2011, *Post-method pedagogies: Using a second or other language as a learning tool in CLIL settings*, (w:) Y.R. Zarobe/ J.M. Sierra/ F.G. Puerto (red.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang.

-
- Craig R., 1956, *Directed versus independent discovery of established relations*, (w:) „Journal of Educational Psychology”, 47, s. 222–234.
- Craik F.I.M./ Lockhart R. S., 1972, *Levels of processing: A framework for memory research*, (w:) „Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour”, 11(6), s. 671–684.
- Crandall J., 1998, *Collaborate and cooperate. Teacher education for integrating language and content instruction*, (w:) „English Teaching Forum”, 1–3, s. 2–9.
- Crosier D./ L. Purser/ H. Smidt, 2007 *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Brussels: European University Association: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_trends_v_for_web1b9364ca-84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0 (dostęp: 1.03.2018).
- Crosier D. i in., 2012, *The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report*, Brussels: Education, European Commission, Audiovisual and Culture Executive Agency http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11239542/Implementation_Report_2012.pdf (dostęp: 18.07.2018).
- Csikszentmihályi M., 1975, *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihályi M., 1991, *The psychology of optimal experience*, New York: Harper Perennial.
- Cummins J., 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question*, (w:) „Working Papers on Bilingualism”, 19, s. 121–129.
- Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Curren C.A., 1972, *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*, New York: Grune and Stratton.
- Cybulska K., 2009, *Różnojęzyczność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, (w:) H. Komorowska (red.) (2009), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 97–114.
- Cywińska M., 2012, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, (w:) „Studia Edukacyjne”, 20, s. 153–166.
- Czerwińska E., 2004, *Strategia Lizbońska*, Warszawa: Biuro Studiów i Ekspertyz, http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_04/i-1111.pdf (dostęp: 19.07.2018).
- D’Achille P., 2003, *L’italiano contemporaneo*, Bologna: Il Mulino.
- D’Addio Colosimo W., 1990, *Proposte di certificazione della competenza in italiano come L2*, (w:) V. Lo Cascio (red.), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Firenze: Le Monnier, s. 357–365.
- Dąbrowska A./ G.D. Stunża, 2012, *Jakościowa analiza programów nauczania*, (w:) P. Siuda, G.D. Stunża (red.), *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*, Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, s. 85–97, <https://bon>.

- edu.pl/media/book/pdf/Jakosciowa_analiza_programow-AD-GDS.pdf (dostęp: 19.07.2018).
- Dahlöf U., 1991, *Towards a new model for the evaluation of teaching: an interactive process-centred approach*, (w:) U. Dahlöf i in. (red.), *Dimensions of Evaluation, Report of the IMHE study group of evaluation in higher education*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: WN PWN.
- Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia: Cafoscarina.
- Dalton-Puffer Ch., 2007, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classroom*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Danesi M., 1998, *Il cervello in aula*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Dansereau D.F., 1985, *Learning Strategy Research*, (w:) J. Segal/ S. Chipman/ R. Glaser (red.), *Thinking and learning skills*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, s. 209–239.
- Dardano M., 1994, *Profilo dell'italiano contemporaneo* (w:) L. Serianni/ P. Trifone (red.), *Storia della lingua italiana. Vol. II: Scritto e parlato*, Torino: Einaudi, s. 343–430.
- Dardano M./ C. Giovanardi, 2001, *Le strategie dell'italiano scritto. Modelli di lingua – Tecniche comunicative – Esercizi e verifiche*, Bologna: Zanichelli.
- Dardano M./ Trifone P., 1997, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.
- Davcheva L./ L. Sercu, 2005, *Culture in Foreign Language Teaching Materials*, (w:) L. Sercu i in. (red.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 90–109.
- Davies A., 1990, *Principles of Language Testing*, Oxford: Basil Blackwell.
- Dawidziuk S., 2008, *Zarys dydaktyki ogólnej z elementami metodyki szkoły wyższej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza WSM.
- De Mauro T., 1970, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari: Laterza.
- De Mauro T., 1977, *Per lo studio dell'italiano popolare unitario*, (w:) L. Renzi/ M.A. Cortelazzo (red.), *La lingua italiana oggi: il problema scolastico e sociale*, Bologna: Il Mulino, s. 147–164.
- De Mauro T. (red.), 2002, *Italiano 2000*, Roma: M.A.E.
- De Mauro T./ M. Vedovelli, 1996, *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. Retrospectiva storico-istituzionale e attualità*, Roma: Centro Studi Emigrazione.
- de Villiers P./ De Villiers J., 1973, *A Cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech*, (w:) „Journal of Psycholinguistic Research”, 2, s. 267–278.

-
- DeKeyser R., 2012, *Age effects in second language learning*, (w:) S.M. Gass/ A. Mackey (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, London–New York: Routledge, Taylor & Francis, s. 443–460.
- DeKeyser R. i in., 2010, *Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition*, (w:) „Applied Psycholinguistics”, 31(3), s. 413–438.
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie, 19.06.1999, http://www.us.edu.pl/files/wiadomosci/pliki/pl_deklaracja_bolonska1999.pdf (dostęp: 19.07.2018).
- Demaio G./ L. Di Sciullo/ M.P. Nanni, 2013, *Immigrazione e dati di contesto a livello nazionale e internazionale*, (w:) „Affari Sociali Internazionali. Nuova serie”, Anno I, I nuovi scenari socio-linguistici in Italia. Richiedenti asilo, migranti, interpreti e nuovi scrittori, Roma: Edizioni IDOS, s. 61–65.
- Denek K., 2005, *Cele edukacji europejskiej*, (w:) A. Karpińska (red.), *Tendencje edukacji XXI wieku w dialogu i perspektywie*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Denek K., 2013, *Uniwersytet między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości. Studia i Rozprawy*, (w:) „Edukacja Humanistyczna”, 1(28), s. 7–21.
- Dennett D.C., 1997, *Struktura umysłów*, Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Derenowski M., 2007, *Rozwijanie autonomii uczniowskiej jako niezbędny element w procesie efektywnego wdrażania ‘Portfolio językowego’ w klasie*, (w:) M. Pawlak/ J. Fisiak (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, Łódź: Wydawnictwo WSHE, s. 199–210.
- Derrida J., 1992, *The Other Heading: Reflections on Today’s Europe*, Bloomington, In.: Indiana University Press.
- Deutsch M., 1963, *The Disadvantaged Child and the Learning Process*, (w:) A.H. Passow, (red.), *Education in Depressed Areas*, New York: Teachers College Press, Columbia University, s. 277–296.
- Devoto G., 1995, *Il linguaggio d’Italia*, Milano: Rizzoli.
- Devoto G./ G. Giacomelli, 2002, *I dialetti delle regioni d’Italia*. III edizione, Firenze: Bompiani.
- Dewey J., 1938, *Experience & Education*, New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey J., 1988, *Jak myślimy?*, Warszawa: PWN.
- Dębski R., 1996, *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Kraków: WUJ.
- Dijk T.A., van (1981), *Studies in the Pragmatics of Discours*, Haga: Mouton.
- Di Meola C./ P. Trifone, 1997, *Standard, substandard e marginalità*, (w:) L. Agostiniani i in. (red.), *atti del terzo Convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*, vol. I, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, s. 263–286.
- Diadori P., 2000, *Bisogni, mete e obiettivi*, (w:) A. De Marco (red.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci, s. 87–115.

- Diadori P., 2011, *Insegnare italiano a immigrati*, (w:) P. Diadori (red.), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, s. 254–267.
- Diadori P./ S. Semplici, 2009 (red.), *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Dittmar N., 1976, *Sociolinguistics*, London: Edward Arnold.
- Dobrowolska J., 1984, *Gradacja materiału językowego w programie nauczania*, (w:) H. Komorowska (red.), *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP, s. 97–134.
- Dolci R., 2000, *La figura e la formazione dell'insegnante di italiano LS*, (w:) R. Dolci/ P. Celentin (red.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore, s. 20–30.
- Dolci R./ P. Celentin, 2000, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore.
- Donesch-Ježo E., 2008, *Metodologiczne trendy w nauczaniu języka angielskiego dla celów specjalistycznych*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 19–32.
- Dörnyei Z., 2002, *The motivational basis of language learning tasks*, (w:) P. Robinson (red.), *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins, s. 137–158.
- Draganski i in., 2004, *Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training*, (w:) „Nature”, 427, s. 311–312.
- Drożdżiał-Szelest K., 1997, *Language Learning Strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: MotiVex.
- Drożdżiał-Szelest K., 2007, *Kształcenie nauczycieli języka angielskiego w kontekście założeń Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, (w:) M. Pawlak/ J. Fisiak (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, Łódź: Wydawnictwo WSHE, s. 245–254.
- Drożdżiał-Szelest K., 2013, *Methods in Language Teaching: Do We Still Need Them?*, (w:) K. Drożdżiał-Szelest/ M. Pawlak (red.), *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, Berlin–Heidelberg: Springer, s. 177–197.
- Dueñas M., 2004, *The Whats, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education*, (w:) „International Journal of English Studies”, 4, s. 73–96.
- Dulay H./ M. Burt, 1974, *Natural sequences in child second language acquisition*, (w:) „Language Learning”, 24, s. 37–53.
- Dulay, H./ M. Burt, 1975, *A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition*, (w:) D. Dato (red.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Washington: Georgetown University Press, s. 209–233.

-
- Dulay, H./ M. Burt, 1977, *Remarks on creativity in language acquisition*, (w:) M. Burt/ H. Dulay/ M. Finnochiaro (red.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, s. 95–126.
- Duranti A., 1992, *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma: Carocci.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: WN PWN.
- Duszek A., 2009, *Języki obce w szkole wyższej: fakty, mity, postulaty*, (w:) H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 41–52.
- Dzięgielewska Z., 2006, *Specyfika nauczania dwujęzycznego: techniki pracy na lekcjach języka i przedmiotów niejęzycznych – klasy dwujęzyczne francuskie*, (w:) Z. Dzięgielewska (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce*, Warszawa: Sowa Druk, s. 39–45.
- Edmondson W./ J. House, 1998, *Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff*, (w:) „*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*”, 9(2), s. 161–188.
- Ek J.A., van, 1975, *The threshold level*, Strasbourg: Council of Europe.
- Ek J.A., van, 1986, *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. 1, Strasbourg: Council of Europe.
- Ek J.A., van/ L.G. Alexander, 1980, *Threshold Level English*, Oxford: Pergamon.
- Ek J.A., van/ J. Trim, 1991a, *Threshold Level 1990*, Cambridge: Council of Europe.
- Ek J.A., van/ J. Trim, 1991b, *Waystage 1990*, Cambridge: Council of Europe.
- Elek T., von/ Oskarsson M., 1972, *Teaching Foreign Language Grammar to Adults: A Comparative Study*, Stockholm: Department of Educational Research Gothenburg school of Education.
- Ellis N.C., 2001, *Memory for language*, (w:) P. Robinson (red.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 33–68.
- Ellis N.C./ R. Schmidt, 1997, *Morphology and longer distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA*, (w:) „*Studies in Second Language Acquisition*”, 19, s. 145–171.
- Ellis R., 1984, *Classroom Second Language Development*, Oxford: Pergamon.
- Ellis R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., 2009, *Task-based research and language pedagogy*, (w:) K. van den Branden/ M. Bygate/ J.M. Norris (red.), *Task-Based Language Teaching*. A reader, t. 1, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis R./ Tanaka Y./ A. Yamazaki, 1994, *Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings*, (w:) „*Language Learning*”, 44, s. 449–491.
- European Council 2001, *Stockholm European Council. Presidency Conclusions*, <https://www.consilium.europa.eu/media/20994/stockholm-european-council-presidency-conclusions.pdf> (dostęp: 16.07.2018).

- Eurostat, 2017, *Foreign language learning statistics*, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics (dostęp: 23.03.2018).
- Extra G./ M. Spotti/ P. Van Avermaet, 2009, *Language Testing, Migration and Citizenship: Cross-national Perspectives on Integration Regimes*, London: Continuum.
- Fabietti U./ V. Matera, 2000, *Dal tribale al globale*, Milano: Bruno Mondadori.
- Fabris M., 1978, *The acquisition of English grammatical functors by child second language learners*, (w:) „TESOL Quarterly”, 12, s. 482.
- Faerch C./ G. Kasper, 1983, *Plans and strategies in foreign language communication*, (w:) C. Faerch/ G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London–New York: Longman, s. 20–60.
- Fathman A., 1975, *The relationship between age and second language productive ability*, (w:) „Language Learning”, 25, s. 245–253.
- Fedeli M. i in., 2017, *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*, Milano–Torino: Pearson.
- Figarski W., 2003, *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Filipiak M., 2000, *Socjologia kultury*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Fillmore W., 1979, *Individual differences in second language acquisition*, (w:) C. Fillmore/ D. Kempler/ W. Wang (red.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York: Academic Press.
- Finocchiaro M./ C. Brumfit, 1983, *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*, New York: Oxford University Press.
- Firth J.R., 1957, *Papers in Linguistics: 1934–1951*, London: Oxford University Press.
- Fischer K.W., 2010, *The Future of Educational Neuroscience*, (w:) D.A. Sousa (red.), *Mind, Brain & Education*, Bloomington: Solution Tree, s. 249–269.
- Fontana D., 1991, *Psychology for Teachers*, Basingstoke: Macmillan Publishers.
- Ford M., 1992, *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*, Newbury Park: Sage.
- Freddi G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: UTET Libreria.
- Freire P., 1998, *Politics and Education*, Los Angeles: University of California.
- Fries C.C./ Fries A.C., 1961, *Foundations for English Teaching*, Tokyo: Kenkyusha.
- Frisby A.W., 1957, *Teaching English: Notes and Comments on Teaching English Overseas*, London: Longman.
- Furmanek W., 2004, *Polskie szkolnictwo wyższe w europejskiej przestrzeni cywilizacyjnej*, E. Kula/ M. Pękowska (red.), *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska, s. 31–52.

-
- Gagné R.M., 1965, *The conditions of learning*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gajek E., 2012, *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganą akwizycji języka: ujęcie glottodydaktyczne*, Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu.
- Gajewska E., 2008, *Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 75–84.
- Gajo L., 2006, *Czy nauczyciel uczący w sekcji dwujęzycznej to nowy typ nauczyciela*, (w:) Z. Dzięgielewska (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce*, Warszawa: Sowa Druk, s. 17–24.
- Gajo L./ C. Serra, 2002, *Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics*, (w:) D. So/ G. Jones (red.), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels: VUB Brussels University Press, s. 75–95.
- Galli de' Paratesi N., 1981, *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasbourg: Council of Europe.
- Galli de' Paratesi N., 1984, *Lingua toscana in bocca ambrosiana. Tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*, Bologna: Il Mulino.
- Garavaglia A., 2006, *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*, Parma: Edizioni Junior.
- Gardner H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, NYC: Basic Books.
- Gardner R.C./ W.E. Lambert, 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gass S.M., 1997, *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Gass S.M./ E. Varonis, 1994, *Input, Interaction and Second Language Production*, (w:) „Studies in Second Language Acquisition”, 16, s. 283–302.
- Gattegno C., 1972, *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, 2nd ed., New York: Educational Solutions.
- Gâz R.M., 2011, *Language policies in European higher education area. Babeş-Bolyai University – a case study*, (w:) „Romanian Review of International Studies”, III, 1, s. 51–70.
- Genesee F., 1976, *The role of intelligence in second language learning*, (w:) „Language Learning”, 26, s. 267–280.
- Giacalone Ramat A. (red.), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci Editore.
- Giacalone Ramat A., 1993, *Italiano di stranieri*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma–Bari: Laterza, s. 341–410.

- Givón T., 1979, *From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy*, (w:) T. Givón (red.), *Discourse and Syntax*, New York: Academic Press, s. 81–112.
- Glaser B.G., 1998, *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*, Mill Valley Ca.: Sociology Press.
- Główny Urząd Statystyczny, 2016, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny, 2017a, *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2012–2016*, Gdańsk: Urząd Statystyczny w Gdańsku.
- Główny Urząd Statystyczny, 2017b, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Gołębniak B. (red.), 2002, *Uczenie się metodą projektów*, Warszawa: WSiP.
- Gołębniak B.D., 2004, *Program szkolny*, (w:) Z. Kwiecieński/ B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: WN PWN.
- Goleman D., 1995, *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books, Inc.
- Gotti M., 1991, *I linguaggi specialistici*, Firenze: La Nuova Italia.
- Goullier F., 2005, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris: Didier.
- Grassi C., 1993, *Italiano e dialetti*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma–Bari: Laterza, s. 279–310.
- Grassi C./ A.A. Sobrero/ T. Telmon, 1997, *Fondamenti di dialettologia italiana*, Roma–Bari: Laterza.
- Grego Bolli G./ M.G. Spiti, 1993, *Verifica del grado di competenza linguistica in una prospettiva di certificazione*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Grego Bolli G./ M.G. Spiti, 2007, *Misurare e valutare nella certificazione CELI. Linee guida alla certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia. Nuova edizione riveduta ed ampliata*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Grek S., 2008, *From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in Europe*, (w:) „European Educational Research Journal”, 7(2), s. 208–218.
- Grice H.P., 1975, *Logic and conversation*, (w:) P. Cole/ J.L. Morgan (red.), *Syntax and semantics*, V/3, New York: Academic Press, s. 41–58; tłumaczenie: H.P. Grice, 1977, *Logika i konwersacja*, (w:) „Przegląd Humanistyczny”, 6, s. 85–99.
- Griffith S.M. i in., 2014, *Graduate ethics education: A content analysis of syllabi*, (w:) „Training and Education in Professional Psychology”, 8(4), s. 248–252.
- Grucza F. (red.), 1978, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa: WSiP.
- Grucza F., 1976, *Lingwistyka a glottodydaktyka*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 1974/3, s. 133–143.
- Grucza F., 1978, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza F., 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H.G. Roloff (red.), *Dass eine Nation die*

-
- andere verstehen möge, Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag (Chloe. Beihefte zu Daphnis, Vol. 7), Amsterdam: Geburtstag, s. 309–331.
- Grucza F., 1992, *Kulturowe determinant języka oraz komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9–70.
- Grucza F., 2017, *O uczeniu języków i glottodydaktyce I. Tom 5. Dzieła zebrane*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKSI.
- Grucza S., 2009, *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna”, 2, s. 15–30.
- Grucza S., 2013a, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, (w:) *Studia Naukowe*, 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKLA.
- Grucza S., 2013b, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, (w:) *Studia Naukowe*, 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKLA.
- Gualdo R., 1985, *Osservazioni sul linguaggio dei ‘verdi’*, (w:) „Studi linguistici italiani”, 11, s. 258–272.
- Guariento W./ J. Morley, 2001, *Text and authenticity in the EFL classroom*, (w:) „ELT Journal”, 4, s. 347–353.
- Guccio C./ M.F. Martorana/ L. Monaco, 2015, *Evaluating the impact of the Bologna Process on the efficiency convergence of Italian universities: a non-parametric frontier approach*, (w:) „Journal of Productivity Analysis”, 45, s. 275–298.
- Guiora i in., 1972, *The effects of experimentally induced changes in ego status on pronunciation ability in a second language: an exploratory study*, (w:) „Comprehensive Psychiatry”, 13, s. 421–428.
- Gumperz J.J., 1968, *The speech community*, (w:) D.L. Sills (red.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Macmillan, s. 381–386.
- Gumperz J.J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz J.J., 1989, *Contextualization Cues and Metapragmatics: The Retrieval of Cultural Knowledge*, (w:) C. Wiltshire/ B. Music/ R. Graczyk, (red.), *CLS 25: Papers from the Parasession on Language in Context*, Chicago: University of Chicago.
- Gumperz J.J./ D. Hymes (red.), 1972, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hakuta K., 1976, *Becoming bilingual: a case study of a Japanese child learning English*, (w:) „Language Learning”, 26, s. 321–351.
- Halliday M.A.K., 1973, *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold.
- Halliday M.A.K., 1978, *Language as a social semiotic*, London: Arnold.
- Hammerly H., 1982, *Synthesis in second language teaching*. Blaine, Wa.: Second Language Publications.
- Hannerz U., 2003, *La complessità culturale*, Bologna: Il Mulino.

- Harbig A.M. (red.), 2008, *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Harley B./ D. Hart, 1997, *Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages*, (w:) „Studies in Second Language Acquisition”, 19(3), s. 379–400.
- Harrington C.M./ C.A. Gabert-Quillen, 2015, *Syllabus length and use of images: An empirical investigation of student perceptions*, (w:) „Scholarship of Teaching and Learning Psychology”, 1(3), s. 235–243.
- Heinze T./ Ch. Knill, 2008, *Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence*, (w:) „Higher Education”, 56, s. 493–510.
- Herzig K./ Pamuła M., 2004, *Techniki i strategie czytania w języku obcym na poziomie gimnazjalnym*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 34–38.
- Hockett, C.F., 1959, *The objectives and process of language teaching*, (w:) D. Byrne (red.), *English Teaching Extracts*. London: Longman.
- Hofstede G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Maidenhead: McGraw-Hill.
- Holec H., 1982, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg: Co-cueil of Europe.
- Holec H., 1990, *Descriptions linguistiques et enseignement/apprentissage des langues*, (w:) W. Kühlwein/ A. Raasch (red.), *Angewandte Linguistik heute*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hornby A.S., 1954, *A Guide to Patterns and Usage in English*. London: Oxford University Press.
- House J./ G. Kasper/ S. Ross, 2003, *Misunderstanding in Social Life*, London: Longman.
- Howatt, A.P.R., 1984, *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hüttner J./ A. Rieder-Bünemann, 2006, *The Effects of CLIL Instruction on Children's Narrative Competence*, (w:) „Vienna English Working Paper”, 16(3), s. 20–27.
- Hymes D., 1962, *The ethnography of speaking*, (w:) T. Gladwin, W. Sturtevant (red.), *Anthropology and human behavior*, Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington, s. 13–53.
- Hymes D., 1968, *The ethnography of speaking*, (w:) J. Fishman (red.), *Readings in the sociology of language*, The Hague: Mouton.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, (w:) J.B. Pride/ J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes D., 1980, *Educational Ethnology*, (w:) „Anthropology and Education Quarterly”, 11, s. 3–8.
- Iacovoni G./ N. Persiani/ B. Fiorentino, 2009, *Gramma.it*, Roma: Bonacci Editore.

-
- Iluk J., 2012, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 17–25.
- ISTAT, 2015, *Comunicato stampa. I detenuti nelle carceri italiane*, <https://www.istat.it/it/archivio/153369> (dostęp: 27.03.2018).
- Iwan K., 1972, *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919–1939*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Jakobovits L.A., 1972, *Foreign language learning*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Jamrozik E., 2009, *Il contributo di Giovanni Nencioni allo sviluppo dei rapporti italo-polacchi*, (w:) *Atti del convegno internazionale di studi per Giovanni Nencioni*, Firenze: Le Lettere, s. 187–197.
- Jamrozik E., 2014, *Zarys historii nauczania języka włoskiego w Polsce*, (w:) „Języki obce w szkole”, 3, s. 23–30.
- Janfrancesco E., 2005, *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene–Firenze: Edilingua.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego*, Kraków: Universitas.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Jędrzejczak H.A., 2010, „*Nowe sylabusy*” a kształcenie młodego pokolenia humanistów, (w:) „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*”, 35(1–2), s. 143–148.
- Jedynak M., 2017, *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Tom I. Nowe doświadczenia i wyzwania*, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Jedynak M., 2018, *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Tom II. Praktyczne narzędzia*, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Jespersen O., 1962, *Selected writings of Otto Jespersen*, London: George Allen & Unwin.
- Joe A., 1998, *What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition*, (w:) „*Applied Linguistics*”, 19, s. 357–77.
- Johns T., 1991, *Should you be persuaded: two examples of data-driven learning*, (w:) T. Johns/ P. King (red.), „*ELR Journal: Classroom Concordancing*”, 4, s. 1–16.
- Johnson D.W./ R. Johnson/ E. Holubec, 1990, *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson K., 1982, *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford: Pergamon Press.
- Johnson R.T./ D.W. Johnson, 1986, *Action Research: Cooperative learning in the Science classroom*, (w:) „*Science and Children*”, 24(2), s. 31–32.
- Jonassen D./ Grabowski B., 1992, *Handbook of individual differences. Learning and instruction*, Hillsdale: Erlbaum.
- Kagan i in. (red.), 1964, *Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes*, (w:) „*Psychological Monographs*”, 78.
- Kalat J.W., 2006, *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa: WN PWN.

- Kaliska M., 2014, *Il manuale di italiano dell'800, un'analisi dell'approccio didattico*, (w:) R. Sosnowski/ E. Jamrozik (red.), Percorsi linguistici tra Italia e Polonia. Studi di linguistica italiana offerti a Stanisław Widłak, Firenze: Franco Cesati Editore, s. 65–74.
- Kaliska M., 2016a, *An Action-Oriented Approach to Language Corpora in Foreign Language Teaching*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik”, 17(2), s. 29–41.
- Kaliska M., 2016b, *Rozwój kompetencji interkulturowej a perspektywa działania w nauczaniu języków obcych*, (w:) W. Stec/ A. Hau (red.), W poszukiwaniu tożsamości językowej, t. 2, Gdańsk: WUG.
- Kaliska M., 2018, *Podejście działaniowe w dydaktyce tłumaczenia specjalistycznego*, (w:) M. Jedynek (red.), Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych, t. 2, Praktyczne narzędzia, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. s. 14–31.
- Kaliska M./ Kostecka-Szewc A., 2016, *Przewodnik metodyczny. Va bene 2*, Poznań: Nowela.
- Kasper G., 2001, *Four perspectives on L2 pragmatic development*, (w:) „Applied Linguistics”, 22(4), s. 502–538.
- Kasper G./ K.R. Rose, 2002, *The role of instruction in learning second language pragmatics*, (w:) „Language Learning”, 52, s. 237–273.
- Katona G., 1940, *Organizing and Memorizing – Studies in the Psychology of Learning and Teaching*, New York: Columbia University Press.
- Kazimierska I./ I. Lachowicz/ L. Piotrowska, 2014, *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/uczenie_sie_doroslych.pdf (dostęp: 19.07.2018).
- Kempson R.M., 1977, *Semantic theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kinsella K., 1997, *Moving from comprehensible input to „learning to learn” in CBI*, (w:) M.A. Snow, D. Brinton (red.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content, White Plains, N.Y.: Longman, s. 46–57.
- Kittel J.E., 1958, *An experimental study of the effect of external direction during learning on transfer and retention of principles*, (w:) „Journal of Educational Psychology”, 49, s. 391–405.
- Klann-Delius G., 1987, *Sex and Language*, (w:) U. Ammon/ N. Dittmar/ K.J. Mattheier (red.), Sociolinguistics. Soziolinguistik, Berlin–New York: De Gruyter, s. 767–780.
- Klemencic M., 2006, *The Bologna process and student expectations*, (w:) EUA Bologna Handbook, Berlin: Raabe Academic Publishers, rozdz. A1.1–3.
- Klich J., 2015, *Demographic shifts and higher education. Visegrad countries universities' responses and strategies*, (w:) A. Surdej, M. Kędziński (red.), Economic challenges for higher education in Central and Eastern Europe, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 142–164.

-
- Klimczak A., 2010, *Ukryty uniwersytet. Hidden curriculum w dokumentach Procesu Bolońskiego*, (w:) „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 35(1–2), s. 149–159.
- Klix F., 1980, *General psychology and the investigation of cognitive processes*, (w:) F. Klix, B. Krause (red.), *Psychological research Humboldt Universität 1980*, Berlin: DVW, s. 11–28.
- Kolb D.A., 1984, *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Komisja Europejska, 2006, *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, The National Centre for Languages CILT, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategicframework/documents/elan_en.pdf (dostęp: 7.07.2017).
- Komisja Europejska, 2006, *Eurobarometr. Europeans and their Languages. Report*, http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (dostęp: 21.03.2018).
- Komisja Europejska, 2012, *Eurobarometr. Europeans and their Languages. Report*, http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (dostęp: 21.03.2018).
- Komisja Europejska, 2015, *Raport: Erasmus – Fact, Figures & Trends*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (dostęp: 18.04.2018).
- Komisja Europejska, *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* http://eacea.ec.europa.eu/llp/ka2/languages_en.php (dostęp: 1.02.2018).
- Komisja Europejska, http://eacea.ec.europa.eu/education/e_focus_newsletter/2013/february/index_en.php (dostęp: 1.02.2018).
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H., 1982, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Komorowska H., 1984, *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: Ede-Poland.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H., 2000, *Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym*, (w:) B. Kielar (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Warszawa: Graf-Punkt, s. 352–371.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Komorowska H., 2006, Język i kultura w dydaktyce języków obcych, (w:) „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4(202), s. 27–41.
- Komorowska H., 2007, *Polska polityka językowa na tle innych krajów Unii Europejskiej*, (w:) H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Academica SWPS, s. 13–36.
- Komorowska H. (red.), 2009a, *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Komorowska H. (red.), 2009b, *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: CODN.
- Komorowska H., 2009c, *Polska szkoła a znajomość języków – zasięg, powszechność i wyniki nauczania języków obcych w Polsce*, (w:) H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 23–40.
- Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, (2004), *Deklaracja bolońska i co dalej: zbiór komunikatów, wytycznych i sugestii*, Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- Kowalewski J., 2008, *Lektorat jako tekst kultury. Rozważania na tle założeń programu kulturowego*, (w:) „Acta Universitatis Lodziensis”, 16, s. 191–197.
- Kowalska I., 2015, *Financing higher education in Poland under the EU Innovation*, (w:) A. Surdej, M. Kędzierski (red.), *Economic challenges for higher education in Central and Eastern Europe*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 102–117.
- Kramersch C., 1987, *Foreign language textbooks: construction of foreign reality*, (w:) „Canadian Modern Language Review”, 44(1), s. 95–199.
- Kramersch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch C., 1998, *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch C., 2011, *Language and Culture*, (w:) J. Simpson (red.), *The Routledge handbook of applied linguistics*, London/New York: Routledge, s. 305–317.
- Krashen S., 1981, *Second language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krashen S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen S./ H. Seliger, 1976, *The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning*, (w:) „International Journal of Psycholinguistics”, 3, s. 15–21.
- Krashen, S.D./ Terrel T.D., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon.
- Kraśniewski A., 2006, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Warszawa: MEiN.
- Kraśniewski A., 2009, *Proces Boloński. To już 10 lat*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

-
- Kraśniewski A., 2011, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa: MNiSW.
- Kruszewski K., 2005, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: WN PWN.
- Krzemińska W., 1993, *Wyzwanie wielojęzyczności, czyli co nas czeka we wspólnej Europie*, H. Małeńczyk (red.), *Polska w zjednoczonej Europie: nauczanie języków obcych*, Lublin: UMCS, s. 11–20.
- Kula E./ M. Pękowska, 2004, *Rola szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce w procesie edukacji ustawicznej*, (w:) E. Kula/ M. Pękowska (red.), *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska, s. 237–254.
- Kumaravadivelu B., 1993, *Maximizing learning potential in the communicative classroom*, (w:) „ELT Journal”, 47, s. 12–21.
- Kumaravadivelu B., 1994, *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*, (w:) „TESOL Quarterly”, 28, s. 27–48.
- Kumaravadivelu B., 2001, *Toward a postmethod pedagogy*, (w:) „TESOL Quarterly”, 35, s. 537–560.
- Kumaravadivelu B., 2006, *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu B., 2008, *Cultural Globalization and Language Education*, New Haven, Ct.: Yale University Press.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa: PWN.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz I., 2005, *Teoria umysłu a kompetencja komunikacyjna*, (w:) B. Sierocka (red.), *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 106–130.
- Kushnir I., 2016, *The role of the Bologna Process in defining Europe*, (w:) „European Educational Research Journal”, 15(6), s. 664–675.
- Kutyłowska K., 2013, *Polityka Językowa w Europie. Raport analityczny*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kuzio T., 2012, *Twenty years as an independent state: Ukraine's ten logical inconsistencies*, (w:) „Communist and Post-Communist Studies”, 45(3–4), s. 429–438.
- La Forge P.G., 1983, *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Labocha J., 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, (w:) S. Gajda, M. Balowski (red.), *Styl a tekst*, Opole: Wydawnictwo św. Krzyża, s. 49–53.
- Labov W., 1972, *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lado R., 1964, *Language Teaching: a Scientific Approach*, New York: McGraw-Hill.

- Lakoff R., 1990, *Talking Power: The Politics of Language in our Lives*, New York: Basic Books.
- Larsen-Freeman D., 1978, *Evidence of a need for a second language acquisition index of development*, (w:) W. Ritchie (red.), *Second Language Acquisition Research*, New York: Academic Press.
- Larsen-Freeman D./ L. Cameron, 2008, *Complex Systems and Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Larson-Hall J., 2008, *Weighing the benefits on studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situations*, (w:) „Second Language Research”, 24(1), s. 35–63.
- Lavinio C. (red.), 1992, *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma: Carocci,
- Leaver B.L./ Stryker S.B., 1989, *Content-based instruction for foreign language classrooms*, (w:) „Foreign Language Annals”, 22(3), s. 269–275.
- Lee R., 1968, *Thoughts on contrastive linguistics and interference theory*, (w:) E.J. Alatis (red.), *Monograph Series on Language and Linguistics*, 21, Washington: Georgetown University Press.
- Legutke M./ Thomas H., 1991, *Process and experience in the language classroom*, London: Longman.
- Lennenberg E., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley and Sons.
- Leontiew A.N., 1962, *O rozwoju psychiki*, Warszawa: PWN.
- Levelt W.J.M., 1978, *Skill theory and language teaching*, (w:) „Studies in Second Language Acquisition”, 1, s. 53–68.
- Lévi-Strauss C., 2013, *Antropologia wobec problemów współczesnego świata*, (tłum. Maciej Falski), Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Lewicka G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Lewin K., 1948, *Resolving social conflicts*, New York: Harper.
- Lightbown P.M./ N. Spada, 2006, *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown P./ N. Spada/ R. Wallace, 1980, *Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners*, (w:) R. Scarcella/ S. Krashen (red.), *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Lillis T./ M. Curry, 2006, *Professional Academic Writing by Multilingual Scholars*, (w:) „Written Communication”, 23(1), s. 3–35.
- Linde-Usiekiewicz J., 2009, *Nauczanie języków obcych na kierunkach filologicznych*, (w:) H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 69–78.

-
- Lipińska-Derlikowska M., 2009, *Metoda nauczania języków obcych wczoraj i dziś*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny”, 26, s. 107–118.
- Littlewood W., 1981, *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood W., 2004, *The task-based approach: some questions and suggestions*, (w:) „ELT Journal”, 58(4), s. 319–326, http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_28/TBL.pdf (dostęp: 6.05.2015).
- Llinares A./ Whittaker R., 2006, *The Written Language Produced by Spanish Learners of Geography and History in Two Types of CLIL Contexts*, (w:) „Vienna English Working Papers”, 15(3), s. 28–32.
- Lo Cascio V. (red.), 1987, *L'italiano in America Latina*, Firenze: Le Monnier.
- Lo Cascio V. (red.), 1990, *Lingua e cultura italiana in Europa*, Firenze: Le Monnier.
- Lo Presti F./ A. Priore/ S. Bellantonio, 2017, *The Pedagogical Approach of Guidance in Higher Education. An Educational Research Experience in Italian Universities*, (w:) M. Fedeli i in. (red.), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*, Milan-Turin: Pearson.
- Long M.H., 1983, *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, (w:) „Applied Linguistics”, 4(2), s. 126–141.
- Long M.H., 1985, *The role of instruction in second language acquisition: Task-based language teaching*, (w:) K. Hyltenstam/ M. Pienemann (red.), *Modelling and assessing second language acquisition*, San Diego, Ca.: College-Hill Press, s. 77–99.
- Long M.H., 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, (w:) W. Ritchie/ T. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Academic Press, s. 413–468.
- Loranc-Paszyk B., 2009, *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*, Bielsko-Biała: ATH.
- Loshcky L./ R. Bley-Vroman, 1993, *Grammar and task-based methodology*, (w:) G. Crookes/ S. Gass (red.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Lovaglio P.G./ G. Vittadini, 2005, *Efficienza dell'istruzione universitaria: un'analisi longitudinale*, (w:) „Efficacia esterna della formazione universitaria”, Il progetto PRIN „Transizioni Università-Lavoro e valorizzazione delle competenze professionali dei laureati: modelli e metodi di analisi multidimensionali delle determinanti”, Milano: Fabbris Ed, http://outcomes.stat.unipd.it/sites/outcomes.stat.unipd.it/files/1_efficienza_vol8.pdf (dostęp: 19.07.2018).
- Lyster R., 2007, *Learning and Teaching Learning through Content. A Counterbalanced Approach*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Łozanow G., 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, New York: Gordon and Breach.

- Łuczak A., 2009, *Lekcje języka specjalistycznego z dorosłymi słuchaczami*, (w:) H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: CODN, s. 290–302.
- Maciaszczyk S., 2009, *Zajęcia e-learningowe*, (w:) H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: CODN, s. 303–313.
- Maciejewska-Stępień E., 2011, *Developing Intercultural Communicative Competence in Language Education*, (w:) H. Komorowska, *Issues in promoting multilingualism: teaching – learning – assessment*, Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, s. 79–104.
- MacIntyre P., 1995, *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, (w:) „Modern Languages”, 79(1), s. 90–99.
- Mackey A. i in., 2002, *Individual differences in working memory. Noticing on interactional feedback, and L2 development*, (w:) P. Robinson (red.), *Individual Differences and Instructed Learning*, Philadelphia, Pa.: John Benjamins, s. 181–209.
- Mackey W.F., 1965, *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mackey W.F., 1972, *Bilingual Education in a Binational School*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Madejowa M., 1978, *Współczesna polska norma językowa w zakresie wymowy samogłosek nosowych*, (w:) „Studia Phonetica Posnaniensa”, 1(1), s. 31–56.
- Maggini M., 2011, *I ruoli e le aree disciplinari di riferimento per il docente di L2*, (w:) P. Diadori (red.), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, s. 103–113.
- Majewska R., 2013, *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii* [nieopublikowana praca doktorska], Poznań: UAM.
- Majewska R., 2014, *Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych. Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 37–44.
- Makino T., 1980, *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*, Tokyo: Shinozaki Shorin Press.
- Malinowski B., 2000, *Kultura i jej przemiany*, Warszawa: WN PWN.
- Maljers A./ Marsh D./ Wolff D. i in., 2010, *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*, Frankfurt: Peter Lang.
- Marazzini C., 2002, *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna: Il Mulino.
- Marcato G., 2002, *Dialetto, dialetti e italiano*, Roma: Carocci.
- Margiotta U., 2014, *Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria*, (w:) „Formazione & Insegnamento”, 12(1), s. 89–105.
- Mariani L., 1996, *Stili e strategie e strumenti nella dinamica apprendimento/insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.

-
- Martyniuk W. (red.), 2007, *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*, Kraków: Universitas.
- Mason C., 1971, *The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students*, (w:) „Language Learning”, 21, s. 197–204.
- Maturana H.R., 1970, *Biology of Cognition*, Urbana Il.: University of Illinois.
- McDonough S., 1981, *Psychology in Foreign Language Teaching*, London: Allen and Unwin.
- McKeachie W./ M.D. Svinicki, 2011, *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*, Belmont, Ca.: Wadsworth.
- McLaughlin B., 1987, *Theories of Second-Language Learning*, London: Edward Arnold.
- McLuhan M., 1964, *Understanding Media. The Extension of Man*, New York: The New American Library.
- Mechelli i in., 2004, *Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain*, (w:) „Nature”, 431, s. 757.
- Meyer S./ P. Gekeler/ S. Manger/ D. Urank, 2013, *Language Learning in Higher Education*, Berlin, Bd. 2, s. 405–425.
- Mezzadri M., 2000, *Internet per la didattica dell'italiano LS*, (w:) R. Dolci/ P. Cellentin (red.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore, s. 289–299.
- Michońska-Stadnik A., 1996, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Migliorini B., 1949, *La questione della lingua*, (w:) A. Momigliano (red.), *Problemi ed orientamenti critici di lingua e di letteratura italiana*, Milano: Marzorati Editore, s. 1–75.
- Migliorini B., 1990, *La lingua italiana del Novecento*, Firenze: Le Lettere.
- Miller G., 1951, *Language and Communication*, New York: McGraw-Hill.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2014, *L'italiano nel mondo che cambia. Stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze, https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf (dostęp: 19.07.2018).
- Miodunka W., 1987, *Odbicie opozycji 'kompetencja językowa' – 'kompetencja komunikacyjna' w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, (w:) „Przełęcz Glottodydaktyczny”, 8, s. 41–54.
- Miodunka W., 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas.
- Miodunka W., 2006, *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego*, (w:) E. Lipińska/ A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako języka obcego*, Kraków: Universitas.

- Mioni A.M., 1983, *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, (w:) Scritti linguistici in onore di Giovanni Battista Pellegrini, Pisa: Pacini, s. 495–517.
- Mitchell W.J., 2003, *Me++: The Cyborg Self and the Networked City*, Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Moeller A.J./ K. Nugent, 2014, *Building intercultural competence in the language classroom*, (w:) S. Dhonau (red.), *Unlock the gateway to communication*, Eau Claire: Crown Prints, s. 1–18.
- Mohan B., 2001, *The Second Language as a Medium of Learning*, (w:) B. Mohan/ C. Leung/ C. Davidson (red.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*, Harlow: Pearson Education.
- Munby J., 1978, *Communicative syllabus design*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Naiman N. i in., 1978, *The Good Language Learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Navés T./ Victori M., 2010, *CLIL in Andalusia: An Overview of Research Studies*, (w:) D. Lasagabaster/ Y. Ruiz de Zarobe (red.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 30–54.
- Nęcki Z., 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków–Kluczbork: Antykwa.
- Nelson J., 1980, *Language Systems in Adult Informal Second Language Learners*, Montreal: McGill University.
- Nemser W., 1971, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, (w:) „IRAL”, 9, s. 115–123.
- Newmark L./ M. Reibel, 1968, *Necessity and sufficiency in language learning*, (w:) „IRAL”, 4(2).
- Niemiec-Knaś M., 2011, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków: Impuls.
- Niemierko B., 1991, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa: WSiP.
- Niemierko B., 2004, *Cele kształcenia*, (w:) K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. czynności nauczyciela*, cz. 1. Warszawa: WN PWN.
- Nieto S., 1999, *The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*, Multicultural Education Series, New York: Teachers College Press.
- Niżegorodcew A., 1991, *Kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, (w:) T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 8–14.
- Niżegorodcew A., 2007, *Kształcenie nauczycieli języków obcych tu i teraz*, (w:) M. Pawlak/ J. Fisiak (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, Łódź: Wydawnictwo WSHE, s. 255–268.

-
- Nosal Cz., 2000, *Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia*, (w:) „Prze-
gląd Psychologiczny”, 45, s. 469–480.
- Novak J., 1998, *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Map as Facili-
tative Tools in Schools and Corporations*, Mahwah N.J.: Erlbaum.
- Nowak S., 1970, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa: PWN.
- Nunan D., 1987, *Communicative language teaching: Making it work*, (w:) „ELT Jo-
urnal”, 41, s. 136–145.
- Nunan D., 1988, *Syllabus Design*, Oxford: Oxford University Press.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge:
Cambridge University Press.
- Nunan D. (red.), 1993, *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge:
Cambridge University Press.
- Nunan D., 1999, *Second Language Teaching & Learning*, Boston: Heinle & Heinle
Publishers.
- Nunan D., 2003, *Practical English Language Teaching*, London: McGraw-Hill Edu-
cation.
- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge Univer-
sity Press.
- O’Malley J.M./ A.U. Chamot, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acqui-
sition*, New York: Cambridge University Press.
- Okoński K., 2008, *Cyfrowa ewolucja mediów a możliwości kształtowania kom-
petencji językowej i krajoznawczej*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Niżegorodcew
(red.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, Kraków: Tertium,
s. 229–236.
- Oller J./ K. Perkins, 1978, *A further comment on language proficiency as a source of
variance in certain affective measures*, (w:) „Language Learning”, 28, s. 417–423.
- Oller J.W./ D.H. Obrecht, 1969, *Pattern drill and communicative activity: a psycho-
linguistic experiment*, (w:) „IRAL”, 6, s. 165–174.
- Olpińska-Szkielko M., 2010, *Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we
wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? Koncepcja CLIL
w świetle badań glottodydaktycznych*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 26–38.
- Olpińska-Szkielko M., 2014, *Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań
nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego*, (w:) „Lingwi-
styka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik”, 9, s. 103–115.
- Olshtain E./ A.D. Cohen, 1990, *The learning of complex speech act behavior*, (w:)
„TESL Canada Journal”, 7, s. 45–65.
- Omaggio A.C., 1986, *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle.
- Osterhout i in., 2006, *Novice learners, longitudinal designs and event-related poten-
tials: A paradigm for exploring the neurocognition of second language proces-
sing*, (w:) „Language Learning”, 4(25), s. 199–230.

- Otwinowska-Kasztelaniec A./ M. Woynarowska-Soldan (red.), 2010, *CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 6, wydanie specjalne.
- Otwinowska-Kasztelaniec A., 2010, *Użycie elementów CLIL w nauczaniu języka u dzieci wczesnoszkolnych*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 71–78.
- Oxford R., 1990, *Language Learning Strategies*, Boston, Ma.: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford R., 2011, *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, New York: Routledge.
- Pado, A. (1999) *Poprawność gramatyczno-ortograficzna pisemnych zadań komunikacyjnych*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 117–122.
- Palmer A., 1978, *Measures of Achievement, Communication, Incorporation and Integration for Two Classes of Formal ESL Learners*, Paper presented at Fifth International Conference of Applied Linguistics, Canada, Montreal.
- Palmer H.E., 1917, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Reprinted. London: Oxford University Press.
- Panfield W./ L. Roberts, 1959, *Speech and brain mechanisms*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Papatsiba V., 2009, *European higher education policy and the formation of entrepreneurial students as future European citizens*, (w:) „European Educational Research Journal”, 8(2), s. 189–203.
- Parlament Europejski, 2001, Rekomendacja 1539, *European Year of Languages*, Strasbourg: Council of Europe, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16954&lang=en> (dostęp: 19.07.2018).
- Pavlenko A./ J. Lantolf, 2000, *Second language learning as participation and the (re)construction of selves*, (w:) J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Pawelec L., 2003, *Wielokulturowość w programach nauczania szkoły podstawowej*, (w:) „Prace Naukowe. Pedagogika”, 12, s. 147–154.
- Pawlak M., 2004, *Autonomia studenta anglistyki – deklaracja a rzeczywistość*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 173–191.
- Pawlak M., 2008, *Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, (w:) M. Pawlak, *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*, Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 37–157.
- Pawlak M./ J. Fisiak (red.), 2007, *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Pawłowski K., 2001, *Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce*, (w:) „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2(18), s. 82–90.
- Pellegrini G.B., 1977, *Carta dei dialetti d’Italia*, Pisa: Pacini.

-
- Pennycook A., 1989, *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching*, (w:) „TESOL Quarterly”, 23(4), s. 589–618.
- Pennycook A., 2001, *Critical Applied Linguistics*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook A., 2007, *Global Englishes and Transcultural Flows*, London: Routledge.
- Perkins K./ D. Larsen-Freeman, 1975, *The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition*, (w:) „Language Learning”, 25, s. 237–243.
- Pessoa S./ H. Hendry/ R. Donato i in., 2007, *Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective*, (w:) „Foreign Language Annals”, 40(1), s. 102–121.
- Pfeiffer W., 1979, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: PWN.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauczanie języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Piaget J., 1964, *The Psychology of Intelligence*, London–New York: Routledge.
- Piaget J., 1970, *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*, Paris: Éditions Gonthier.
- Piaget J., 1980, *To Understand is to invent: the future of education*, New York: Penguin Books.
- Piasecka M., 2007, *Jakość kształcenia w szkole wyższej w Polsce i w innych krajach europejskich*, (w:) H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Academica SWPS, s. 181–190.
- Pica T., 1983, *Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure*, (w:) „Language Learning”, 33, s. 465–497.
- Pica T., 1994, *Research on negotiation: What does it reveal about second language acquisition? Conditions, processes, and outcomes*, (w:) „Language Learning”, 44(3), s. 493–527.
- Pichiassi M., 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Pittman G., 1963, *Teaching Structural English*, Brisbane: Jacaranda.
- Polański K. (red.), 2003, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Politzer R., 1968, *The role and place of the explanation in the pattern drill*, (w:) „IRAL”, 6(3), s. 315–331.
- Porquier R., 1984, *Communication exolingue et apprentissage des langues*, (w:) „Encrages”, *Acquisition d’une langue étrangère III*, s. 17–47.
- Posner G.J., 1992, *Analysing the Curriculum*, New York: MacGraw-Hill.
- Posner G.J./ K.A. Strike, 1974, *An analysis of Curriculum Structure*, Chicago: American Educational Research Association.
- Prahbu N., 1983, *Procedural syllabuses*, Paper presented at the RELe Seminar, Singapore.
- Prahbu N.S., 1987, *Second language pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.

- Prandi M., 2006, *Le regole e le scelte*, Torino: UTET Università.
- Próchnicka M./ T. Saryusz-Wolski/ A. Kraśniewski, 2010, *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia*, (w:) E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa: MNiSW, s. 91–118.
- Puren Ch., 1994, *La didactique des langues étrangères. A la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris: Didier.
- Puren Ch., 1998, *Eclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères*, (w:) „Cahiers pédagogiques”, 360, s. 13–16.
- Puren Ch., 2006, *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, (w:) „Le français dans le monde”, 347, s. 37–40.
- R(98)6 = Council of Europe, 1998, Recommendation no R(98)6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Strasbourg: Council of Europe = Rada Europy, Rezolucja nr R(98)6: <https://rm.coe.int/16804fc569> (dostęp: 9.03.2018).
- Rada Europy, 2003, *Europejski System Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rada Europy, 2006, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: CODN.
- Räisänen Ch./ I. Fortanet, 2008, *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Rehbein J., 1985, *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Gunter Narr.
- Reichert S./ Ch. Tauch, 2005, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, Brussels: European University Association: http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trendsiv_final-1117012084971.pdf?sfvrsn=0 (dostęp: 26.02.2018).
- Renzi L., 2000, *Le tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo*, (w:) „Studi di lessicografia italiana”, XVII, s. 279–319.
- Richard-Amato P.A., 1996, *Making it happen: Interaction in the second language classroom*, White Plains, N.Y.: Longman.
- Richards J.C., 1985, *The secret life of methods*, (w:) J.C. Richards (red.), *The Context of Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 32–45.
- Richards J.C./ T. Rodgers, 1982, *Method: Approach, design, procedure*, (w:) „TESOL Quarterly”, 16, s. 153–168.
- Richards J.C./ T. Rodgers, 1986, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J.C./ T.S. Rodgers, 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching, Second edition*, New York: Cambridge University Press.
- Roberts C. i in., 2001, *Language Learners as Ethnographers*, Clevedon: Multilingual Matters.

-
- Robertson A.S., 1971, *Curriculum building*, (w:) L.C. Deighton (red.), International Encyclopedia of Education, New York: MacMillan.
- Robinson P., 1995, *Attention, memory and the 'noticing' hypothesis*, (w:) „Language Learning”, 45, s. 283–331.
- Rodgers T.S., 2001, *Language Teaching Methodology*, (w:) „ERIC Issue Paper” <https://eric.ed.gov/?id=ED459628> (dostęp: 13.07.2018).
- Rogers C., 1969, *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Oh.: Charles E. Merrill.
- Rogers T.B./ N.A. Kuiper/ W.S. Kirker, 1977, *Self-reference and the encoding of personal information*, (w:) „Journal of Personality and Social Psychology”, 35(9), s. 677–688.
- Rosansky E., 1975, *The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations*, (w:) „Working Papers on Bilingualism”, 6, s. 92–102.
- Roth G., 1990, *Gehirn und Selbstorganisation*, (w:) W. Krohn/ G. Küppers (red.), Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution, Braunschweig/ Wiesbaden: Vieweg, s. 167–180.
- Roth G., 1991, *Die Konstitution von Bedeutung*, (w:) S.J. Schmidt (red.), Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, s. 360–370.
- Roth G., 2011, *Bildung braucht Persönlichkeit*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roulet E., 1977, *Un Niveau-Seuil. Présentations et guide d'emploi*, Starsbourg: Conseil de l'Europe.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz.U. 2007 Nr 164, poz. 1166.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. 2011 Nr 253, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2006 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta, Dz.U. 2006 Nr 187, poz. 1385.
- Rubin J., 1975, *What the good language learner can teach us*, (w:) „TESOL Quarterly”, 9, s. 41–51.
- Rubin J., 1981, *A study of cognitive processes in second language learning*, (w:) „Applied Linguistics”, 11, s. 117–131.
- Rubino A./ C. Bettoni, 1991, *The use of English among Italo-Australians in Sidney*, (w:) „Australian Review of Applied Linguistics”, 14(1), s. 59–89.

- Ruiz De Zarobe Y./ Jiménez Catalán R.M. (red.), 2009, *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe Y./ Sierra J.M./ Gallardo del Puerto F., 2009, *Introduction – Content and Foreign Language Integrated Learning: a Plurilingual Perspective*, (w:) Y. Ruiz De Zarobe/ R.M. Jiménez Catalán (red.), *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters.
- Sabatini F., 1985, *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, (w:) G. Holtus/ E. Radtke (red.), *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen: Narr, s. 154–180.
- Santoru P., 2006, *Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari*, (w:) P. Diadori (red.), *La DITALS risponde* 4, Perugia: Guerra Edizioni, s. 61–69.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Savignon S., 1972, *Teaching for communicative competence: a research report*, (w:) „Audiovisual Language Journal”, 10(3), s. 153–62.
- Savignon S., 1983, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Ma.: Addison-Wesley.
- Schachter J., 1974, *An error in error analysis*, (w:) „Language Learning”, 24, s. 204–214.
- Schaffer J., 2005, *Quiddistic Knowledge*, (w:) „Philosophical Studies”, 123, s. 1–32.
- Scherer G.A./ Wertheimer M., 1964, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-language Teaching*, London: McGraw-Hill.
- Schiaffini A., 1968, *Le origini dell'italiano letterario e la soluzione manzoniana del problema della lingua dopo G.I. Ascoli*, (w:) „Ulisse”, 21(9), s. 17–35.
- Schiffman F.H., 1996, *Linguistic Culture and Language Policy*, London–New York: Routledge.
- Schmidt R., 1990, *The role of consciousness in second language learning*, (w:) „Applied Linguistics”, 11, s. 127–158.
- Schmidt R., 1993, *Awareness and second language acquisition*, (w:) „Annual Review of Applied Linguistics”, 13, s. 206–226.
- Schumann F./ J. Schumann, 1977, *Diary of a language learner: an introspective study of second language learning*, (w:) H. Brown/ C. Yorio/ R. Crymes (red.), *On TESOL '77*, Washington D.C.: TESOL.
- Schumann J., 1978, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Schumann J., 1980, *The acquisition of English relative clauses by second language learners*, (w:) R. Scarcella, S. Krashen (red.), *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Ma.: Newbury House.

-
- Schunk D./ P.A. Ertmer, 2000, *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*, (w:) M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, Ca.: Academic Press, s. 631–649.
- Schwartz B, 1991, *On Explicit and Negative Evidence Affecting and Effecting Competence and Performance*, (w:) Paper, McGill University Colloquium on the Role of Instruction in Second Language Acquisition, Montreal: Concordia University.
- Scollon R./ S. Scollon, 1995, *Intercultural Communication*, Oxford: Blackwell.
- Scovel T., 1979, *Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, (w:) „TESOL Quarterly”, 13, s. 255–66.
- Searle J.R., 1969, *Speech acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse P., 1999, *Task-based interaction*, (w:) „ELT Journal”, 53, s. 149–156.
- Segalowitz N./ P. Trofimovich, 2012, *Second language processing*, (w:) S.M. Gass, A. Mackey (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, London–New York: Routledge, Taylor & Francis, s. 179–192.
- Seliger H., 1978, *Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning*, (w:) W. Ritchie (red.), *Second Language Acquisition Research*, New York: Academic Press.
- Seliger H./ M. Long (red.), 1983, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, (w:) „International Review of Applied Linguistics”, 10, s. 209–230.
- Selinker L., 2011, *Interlanguage*, (w:) L. Ortega (red.), *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics. Vol. 1: Foundations of Second Language Acquisition*, London–New York: Routledge, s. 21–40.
- Semplici S./ E. Monami/ E. Tronconi, 2015, *Insegnare italiano L2 a studenti universitari*, (w:) P. Diadori (red.), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano: Le Monnier, s. 205–217.
- Serianni L., 1990, *Il secondo Ottocento*, Bologna: Il Mulino.
- Serianni L./ P. Trifone (red.), 1993/1994, *Storia della lingua italiana*, Torino: Einaudi.
- Service E., 1992, *Phonology, working memory, and foreign language learning*, (w:) „The Quarterly Journal of Experimental Psychology”, 45A, s. 21–50.
- Shannon C.E./ W. Weaver, 1963, *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana: University of Illinois Press.
- Shaw A.M., 1977, *Foreign-language syllabus development: some recent approaches*, (w:) „Language Teaching and Linguistics”, 10(4), s. 217–233.
- Shors T.J., 2009, *Saving new brain cells*, (w:) „Scientific American”, 3, s. 46–54.
- Simpson J.A./ Weiner E.S.C. (red.), 1989, *The Oxford English Dictionary. Second Edition*, Oxford: Clarendon Press.

- Singer W., 1987, *Activity-dependent self-organization of synaptic connections as a substrate of learning*, (w:) J.P. Changeux/ M. Konishi (red.), *Neural and Molecular Bases of Learning*. Dahlem Workshop Reports, Chichester: J. Wiley & Sons, s. 301–336.
- Sisti F. (red.), 2009, *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Sjoberg C./ B. Trope, 1969, *The value of external direction and individual discovery in learning situations, the learning of a grammatical rule*, (w:) „Didaktometry”, 18.
- Skehan P., 1986, *Cluster analysis and the identification of learner types*, (w:) V.J. Cook (red.), *Experimental Approaches to Second Language Learning*, Oxford: Pergamon, s. 81–94.
- Skehan P., 1989, *Current Trends in European Second language acquisition Research*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 83–106.
- Skehan P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Skehan P., 1996, *A framework for the implementation of task-based instruction*, (w:) „Applied Linguistics”, 17, s. 38–62.
- Skehan P., 2011, *The relationship between native and foreign language learning ability. Educational and linguistic factors*, (w:) L. Ortega (red.), *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics. Vol. IV: Cognition in Second language Acquisition*, London–New York: Routledge, s. 322–342.
- Skehan P., 2012, *Language aptitude*, (w:) S.M. Gass/ A. Mackey (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, London–New York: Routledge, Taylor & Francis, s. 381–395.
- Slagter P.J., 1979, *Un Nivel Umbral*, Strasbourg: Council of Europe.
- Slavin R., 1996, *Research on co-operative learning and achievement: What we know, what we need to know*, (w:) „Contemporary Educational Psychology”, 21, s. 43–69.
- Slobin D., 1973, *Cognitive prerequisites for the development of grammar*, (w:) C. Ferguson/ D. Slobin (red.), *Studies in Child Language Development*, New York: Rinehart and Winston.
- Smith B.L./ J. MacGregor, 1992, *What is Collaborative Learning?*, (w:) A. Goodsell/ M. Maher/ V. Tinto/ B.L. Smith/ J. MacGregor (red.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University, s. 9–22.
- Smith P.D., 1970, *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania Project*, Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Sobrero A.A., 1993, *Lingue speciali*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma–Bari: Laterza, s. 237–277.

-
- Sosnowski R., 2005a, *Lingua dell'economia sulla stampa e alla televisione*, (w:) E. Burr (red.), Tradizione & innovazione. Il parlato: teoria – corpora – linguistica dei corpora. Atti del VI convegno SILFI, Firenze: Cesati Editore, s. 527–536.
- Sosnowski R., 2005b, *Włoski język ekonomii – problemy lokalne i uniwersalne*, (w:) M. Dąbrowska (red.), Język trzeciego tysiąclecia, tom 3: Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka, Kraków: Tertium, s. 79–88.
- Sousa D.A., 1995, *How the brain learns?*, Thousand Oaks: Corwin.
- Spinelli B., 2000, *L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS*, (w:) R. Dolci, P. Celentin (red.), La formazione di base del docente di italiano a stranieri, Roma: Bonacci Editore, s. 133–147.
- Spinelli B., 2006, *Il Quadro e lo sviluppo di una prospettiva interculturale*, (w:) M. Mezzadri (red.), Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue, Torino: UTET Università, s. 166–195.
- Spinelli B./ F. Parizzi, 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Strasbourg: Modern Languages Division.
- Spitzer M., 2012, *Jak uczy się mózg*, Warszawa: WN PWN.
- Springer C., 2009, *La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, (w:) „Le français dans le monde – Recherches et applications”, 45, s. 25–34.
- Stern H.H., 1983, *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H., 1992, *Issues and options in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg R., 1997, *Thinking styles*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick E.W., 1976, *Memory meaning & method: some psychological perspectives on language learning*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Stevick E.W., 1980, *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, Ma.: Newbury House.
- Stoller, F./ W. Grabe, 1997, *The six-T's approach to content-based instruction*, (w:) M.A. Snow/ D.M. Brinton (red.), The content-based classroom: perspectives on integrating language and content, New York: Addison–Wesley–Longman, s. 78–94
- Strong M., 1983, *Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners*, (w:) „TESOL Quarterly”, 17, s. 241–258.
- Sujecka-Zajac J., 2011, *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa*, (w:) H. Komorowska (red.), Nauka języka obcego w perspektywie ucznia, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 19–35.
- Sujecka-Zajac J., 2013, *Rola umiejętności heurystycznych w rozwijaniu technik uczenia się języków obcych*, (w:) J. Stańczyk/ E. Nowikiewicz (red.), Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne, Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, s. 63–72.

- Surdej A., 2015, *Is there a higher education bubble in Central and Eastern Europe?* (w:) A. Surdej/ M. Kędzierski (red.), *Economic challenges for higher education in Central and Eastern Europe*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 317–332.
- Sursock A., 2015, *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, Brussels: European University Association, http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web (dostęp: 18.07.2018).
- Sursock A./ H. Smidt, 2010, *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends2010.pdf?sfvrsn=0> (dostęp: 26.02.2018).
- Swain M., 1985, *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (w:) S.M. Gass/ C. Madden (red.), *Input in second language acquisition*, Rowley, Ma.: Newbury House, s. 235–253.
- Swain M., 2011, *Communicative Competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (w:) L. Ortega (red.), *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics. Vol. 1: Foundations of Second Language Acquisition*, London–New York: Routledge, s. 139–156.
- Swain M./ Lapkin S., 2002, *Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation*, (w:) „International Journal of Educational Research”, 37, s. 285–304.
- Swan M., 1985, *A critical look at the communicative approach*, „English Language Teaching Journal”, 1, 39(1), s. 2–12.
- Sweet, H., 1899, *The Practical Study of Languages*, Reprinted. London: Oxford University Press.
- Szałek M. 2004, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań: Wagros.
- Szerszeń P., 2010, *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*, Warszawa: Euro-Edukacja.
- Szerszeń P., 2014, *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, (w:) „Studia Naukowe”, 15, Warszawa: Wydawnictwo IKLA.
- Tarone E., 1980, *Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage*, (w:) „Language Learning”, 30, s. 417–431.
- Tarone E., 1983, *Some thoughts on the notion of 'communicative strategy'*, (w:) C. Faerch/ G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London–New York: Longman, s. 61–73.
- Tartaglione R., 2004, *Grammatica italiana. Regole ed esempi d'uso*. Firenze: Alma Edizioni.
- Tartaglione R./ S. Nocchi, 2006, *Grammatica avanzata della lingua italiana: con esercizi*, Firenze: Alma Edizioni.
- Terrel T.D., 1991, *The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach*, (w:) „The Modern Language Journal”, 75(1), s. 52–63.

-
- The Bologna Declaration of 19 June 1999, https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf (dostęp: 26.02.2018).
- Thornbury S., 2011, *Language Teaching Methodology*, (w:) J. Simpson (red.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, London–New York: Routledge, s. 185–199.
- Titone R., 1968, *Teaching foreign languages. An historical sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Titone R., 1974, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma: Armando.
- Titone R., 1977, *Psicodidattica*, Brescia: La Scuola.
- Titone R., 1981, *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma: Armando.
- Titone R., 1993, *Avamposti della glottodidattica contemporanea*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Titone R., 1998, *Il tradurre. Dalla Psicolinguistica alla Glottodidattica*, Roma: Armando.
- TNP in the Area of Languages 2, 2001, *Quality Enhancement Synthesis Reports*, <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/SP3%20synthesis%20report.pdf> (dostęp: 9.03.2018).
- Tomasello M., 2003, *Constructing a language*, Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Tomlin R./ V. Villa, 1994, *Attention in cognitive science and second language acquisition*, (w:) „Studies in Second Language Acquisition”, 15, s. 183–203.
- Trabalzini P., 2001, *Maria Montessori Through the Seasons of the Method*, (w:) „The NAMTA Journal”, 2(36), s. 1–218.
- Trim J.L.M. (red.), 1978, *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Strasbourg: Council of Europe.
- Trim J.L.M., 1981, *The modern language project of the Council of Europe: findings and prospects*, (w:) „Mimeographed Summary”, Urbino.
- Troncale N., 2002, *Content-Based Instruction, Cooperative Learning, and CALP Instruction: Addressing the Whole Education of 7–12 ESL Students*, (w:) „Working Papers in TESOL & Applied Linguistics”, 2.
- Trumper J., 1977, *Ricostruzione nell'Italia settentrionale: sistemi consonantici. Considerazioni sociolinguistiche nella diacronia*, (w:) R. Simone/ U. Vignuzzi (red.), *Problemi della ricostruzione in linguistica*, Roma: Bulzoni, s. 259–310.
- Tschoumy J.A., 1991, *Un modele “europhonique” le cas de la Suisse*, (w:) Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique, „Recherches et Applications du FdIM”, s. 77–90.
- Tucker G.R., 1969, *Student's acquisition of French gender distinction*, (w:) „IRAL”, 7(1).

- Tucker G.R., 1974, *The assessment of bilingual and bicultural factors of communication*, (w:) S.T. Carey (red.), *Bilingualism, biculturalism and education*, Edmonton: University of Alberta Press.
- Urbanikowa J., 2007, *Europejski Rok Języków, Proces Boloński i polityka językowa na Uniwersytecie Warszawskim*, (w:) M. Pawlak/ J. Fisiak (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, Łódź: Wydawnictwo WSHE, s. 51–63.
- Ushioda E., 1996, *Developing a dynamic concept of L2 motivation*, (w:) T. Hickey/ J. Williams (red.), *Language, education and society in a changing world*, Dublin–Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters, s. 239–245.
- Ushioda E./ Z. Dörnyei, 2012, *Motivation*, (w:) S.M. Gass/ A. Mackey (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, London–New York: Routledge, Taylor & Francis, s. 396–409.
- Valdman A., 1970, *Toward a better implementation of the audio-lingual approach*, (w:) „*The Modern Language Journal*”, 54(5), s. 309–319.
- Valdman A., 1992, *Authenticity, variation, and communication in the foreign language classroom*, (w:) C. Kramsch, S. McConnell-Ginet (red.), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, Lexington, Ma.–Washington D.C.: Heath.
- Van Lier L., 1996, *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, New York: Longman Group Ltd.
- VanPatten B., 1990, *Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness*, (w:) „*Studies in Second Language Acquisition*”, 12, s. 287–301.
- VanPatten B., 2011, *Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness*, (w:) L. Ortega (red.), *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics. Vol. IV: Cognition in Second language Acquisition*, London–New York: Routledge, s. 139–154.
- VanPatten B./ T. Cadierno, 1993a, *Explicit instruction and input processing*, (w:) „*Studies in Second Language Acquisition*”, 15, s. 225–243.
- VanPatten B./ T. Cadierno, 1993b, *Input processing and second language acquisition*, (w:) „*Modern Language Journal*”, 77, s. 45–57.
- Varela F.J., 1979, *Principles of Biological Autonomy*, New York: Elsevier North Holland.
- Vargas-López G. i in., 2016, *Curriculum analysis and comparison between strategies or programs for early childhood development in Mexico*, (w:) „*Boletín Médico del Hospital Infantil de México*”, 73(2), s. 90–104.
- Vedovelli M., 1989, *Lingue immigrate*, (w:) „*Italiano e Oltre*”, 4, s. 83–87.
- Vedovelli M., 1994, *Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo*, (w:) A. Giacalone Ramat/ M. Vedovelli (red.), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso Internazionale di Studi SLI, Roma: Bulzoni, s. 519–547.

-
- Vedovelli M., 1997, *La Certificazione CILS: un osservatorio sulla condizione dell'italiano fra stranieri*, (w:) „S.I.&N.A.”, 2(1), s. 16–17.
- Vedovelli M., 2013, *Il neoplurilinguismo in Italia: le lingue degli altri*, (w:) „Affari Sociali Internazionali. Nuova serie”, Anno I, I nuovi scenari socio-linguistici in Italia. Richiedenti asilo, migranti, interpreti e nuovi scrittori, Roma: Edizioni IDOS, s. 7–10.
- Vedovelli M./ A. Villarini, 2013, *Le lingue straniere immigrate in Italia*, (w:) „Affari Sociali Internazionali. Nuova serie”, Anno I, I nuovi scenari socio-linguistici in Italia. Richiedenti asilo, migranti, interpreti e nuovi scrittori, Roma: Edizioni IDOS, s. 15–19.
- Vetulani J., 2011, *Mózg: fascynacje, problem, tajemnice*, Kraków: Homini.
- Vollmer H. i in., 2006, *Subject-specific Competence and Language Use of CLIL Learners: The Case of Geography in Grade 10 of Secondary Schools in Germany*, paper presented at the ESSE8 Conference in London, University of London, 29.08.2006.
- Weinreich U., 1953, *Languages in contact*, New York: The Linguistic Circle of New York.
- Wenden A., 1987, *How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners*, (w:) A. Wenden/ J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge: Prentice Hall, s. 103–117.
- Wesche M./ Skehan P., 2002, *Communicative, Task-Based and Content-Based Instruction*, (w:) R.B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, s. 207–228.
- Wesche M.B., 1981, *Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems*, (w:) K. Diller (red.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, Ma.: Newbury House, s. 119–139.
- Whitman N.A./ J.D. Fife (red.), 1988, *Peer Teaching: To Teach Is To Learn Twice. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*, Washington, D.C.: The George Washington University.
- Whorf B.L., 1982, *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Widdowson H.G., 1971, *The teaching of rhetoric to students of science and technology*, (w:) *Science and technology in second language*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Widdowson H.G., 1978, *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson H.G., 1982, *L'insegnamento delle lingue come comunicazione*, Bologna: Zanichelli.
- Widdowson H.G., 1989, *Knowledge of Language and Ability for Use*, (w:) „Applied Linguistics”, 10(2), s. 128–137.

- Widdowson H.G., 1990, *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson H.G., 1992, *Practical Stylistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson H.G., 1994, *The ownership of English*, (w:) „TESOL Quarterly”, 28(2), s. 377–389.
- Widdowson, H.G., 2003, *Defining issues in English language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G., 2004, *A perspective on recent trends*. In *A history of English language teaching* (second edition), (w:) A.P.R. Howatt/ H.G. Widdowson (red.), Oxford: Oxford University Press, s. 353–372.
- Widdowson H.G., 2007, *Discourse Analysis*, Oxford: Oxford University Press.
- Widłak S., 2001, *La prima grammatica della lingua italiana per polacchi*, (w:) I. Piechnik/ M. Świątkowska (red.), Ślady obecności – Traces d'une présence. Mélanges offerts à Urszula Dąbmska-Prokop, Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 379–388.
- Widłak S., 2002, *Gramatyka języka włoskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Widłak S., 2015, *Dalla preistoria e dalla storia degli studi italiani a Cracovia*, (w:) A. Klimkiewicz/ M. Malinowska/ A. Paleta/ M. Wrana (red.), *L'Italia e la cultura europea*, Firenze: Franco Cesati Editore, s. 17–28.
- Wierzbicka A., 1992, *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-specific Configurations*, Oxford: Oxford University Press.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: WN PWN.
- Wilczyńska W., 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W., 2007, *Powszechna dwu- czy kilkujęzyczność? Europejska polityka edukacyjna a oczekiwania uczących się*, (w:) M. Pawlak/ J. Fisiak (red.), Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji, Łódź: Wydawnictwo WSHE, s. 11–22.
- Wilczyńska W., 2008, *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 5–14.
- Wilczyńska W./ A. Michońska-Stadnik, 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Avalon.
- Wilkins D.A., 1972, *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*, Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins D.A., 1974, *Second-Language Learning and Teaching*, London: Edward Arnold.
- Wilkins D.A., 1976, *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson R., 2008, *Locating the ESP space in problem-based learning. English-medium degree programmes from a post-Bologna perspective*, (w:) Ch. Räisänen/

-
- I. Fortanet (red.), *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content*, Amsterdam: John Benjamins Publishing, s. 55–73.
- Williams J.N., 1999, *Memory, attention, and inductive learning*, (w:) „Studies in Second Language Acquisition”, 21, s. 1–48.
- Williams M./ R.L. Burden, 1997, *Psychology for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis J., 1996, *A framework for task-based learning*, London: Longman.
- Witkin H./ D. Goodenough/ P. Oltman, 1979, *Psychological differentiation: Current status*, (w:) „Journal of Personality and Social Psychology”, 37, s. 1127–1145.
- Wode H., 1976, *Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition*, (w:) E. Hatch (red.), *Second Language Acquisition*, Rowley, Ma.: Newbury House, s. 101–117.
- Wolfe D.M./ D.A. Kolb, 1984, *Career Development, Personal Growth and Experiential Learning*, (w:) D.A. Kolb/ I.M. Rubin/ J.M. McIntyre (red.), *Organizational Psychology: Readings on Human Behaviour in Organizations*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, s. 124–152.
- Woziwodzki K., 1984, *Środki dydaktyczne w realizacji programu nauczania*, (w:) H. Komorowska (red.), *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP, s. 135–174.
- Wygotski L.S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Wygotski L.S., 1981, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, Warszawa: PWN.
- Xanthou M., 2007, *Current Trends in L2 Vocabulary Learning and Instruction. Is CLIL the Right Approach?* Paper presented at the 14th International Conference of Applied Linguistics Association, Thessaloniki, Greece.
- Yalden J., 1983, *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*, Oxford: Pergamon Press.
- Yongqi Gu P., 2010, *Learning strategies for vocabulary development*, (w:) „Reflections on English Language Teaching”, 9(2), s. 105–118.
- Zajac J., 2006, *Komunikacja – dyskurs – zadanie. Nowe akcenty w glottodydaktyce*, (w:) Z. Dzięgielewska (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce*, Warszawa: Sowa Druk, s. 25–33.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (dostęp: 1.02.18)
- Zamborlin Ch., 2000, *Italiano come LS per adulti: coordinate didattiche di riferimento*, (w:) R. Dolci/ P. Celentin (red.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore, s. 117–132.

- Zarate G., 2003, *Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences*, (w:) M. Byram (red.), *Intercultural Competence*, Strasbourg: Council of Europe.
- Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr oświaty, 2008, Raport: *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008*, Warszawa: CODN.
- Ziółek M., 2010, *Tworzenie programu studiów na bazie efektów uczenia się*, Prezentacja z 7 maja 2010 r., Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, http://www.amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0019/43444/ProcesBolonski-_Ziolek_UAM_07.05.2010.pdf (dostęp: 22.07.2018).
- Zobl H., 1984, *Uniformity and Source – language Variation across Developmental Continua*, (w:) W.E. Rutherford (red.), *Language Universals and Second Language Acquisition*, Amsterdam: Benjamins, s. 185–218.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, (w:) „Postscriptum Polonistyczne”, 2, s. 19–30.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Żyłkiewicz-Płońska E., 2016, *Europejski wymiar w edukacji młodzieży akademickiej. Studium porównawcze*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.



Marta Kaliska jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa włoskiego. Pracuje na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka włoskiego, gramatyki opisowej, metodyki nauczania, stylistyki języka włoskiego i tłumaczeń pisemnych. Jej główne zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą glottodydaktyki, a w szczególności metodologii nauczania ukierunkowanej na rozwój poszczególnych kompetencji u osób uczących się. Wyniki swoich badań przedstawia zarówno podczas krajowych i międzynarodowych konferencji, jak i wizyt w zagranicznych uczelniach, zwłaszcza we Włoszech. Marta Kaliska jest autorką i współautorką podręczników do nauki języka włoskiego.

Monografia Marty Kaliskiej jest pracą pionierską na gruncie polskiej italianistyki, jej zalety to – obok doskonale udokumentowanej części teoretycznej i przeglądu zagadnień języka włoskiego rekomendowanych przez autorkę jako niezbędne składniki dydaktyki uniwersyteckiej – oryginalna metodologia badawcza, której efektem jest wiarygodna ocena aktualnych sylabusów tego języka i propozycje ich unowocześnienia. Metodologia badań zastosowana przez autorkę może z sukcesem posłużyć do analizy uniwersyteckich kursów innych języków europejskich, a wskazane we wnioskach rozwiązania z pewnością zainteresują szeroki krąg dydaktyków języków obcych (...). Skrupulatna klasyfikacja tak bardzo różnorodnych danych i precyzyjnie zastosowana oryginalna metoda badawcza stanowią gwarancję wiarygodności przedstawionych wniosków. W podsumowaniu tej części autorka zwraca uwagę na istotne braki w projektowanych programach nauczania, podkreślając zwłaszcza niedostateczną reprezentację kompetencji interkulturowych i niektórych kompetencji osobowościowych (cf. 7.2.6.1., 7.2.6.2.). Są to zarazem propozycje wzbogacenia i zrównoważenia obecnego sposobu nauczania w taki sposób, aby rzeczywiście zapewnił integrację wszystkich potrzebnych kompetencji w procesie nauki języka.

prof. dr hab. Teresa Giermak-Zielińska

