

Od A1 do C2

Wykorzystanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w nauczaniu języków w szkołach ponadpodstawowych – wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011

[Katarzyna Paczuska]

Od 10 lat istotnym punktem odniesienia w definiowaniu celów nauczania języków oraz w ocenie jego efektów jest ESOKJ. Czy nauczyciele przygotowani są do pracy z ESOKJ i nawiązują do niego w praktyce dydaktycznej?

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ang. *the Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) to dokument Rady Europy z 2001 r. mający na celu wspieranie jakości i porównywalności w nauce i nauczaniu języków. Mimo że ESOKJ najczęściej kojarzy się z opisem poziomów biegłości językowej i jej skalą ogólną: A1-C2, to obszerne opracowanie obejmuje zagadnienia związane zarówno z kwestią parametrów umiejętności językowych oraz oceny i testowania efektów kształcenia językowego, jak również samego procesu nauki i nauczania języków.

Dokument ten proponuje zadaniowe podejście do nauki i posługiwania się językiem, zgodnie z którym użytkowników i uczących się postrzega się jako *aktywne jednostki społeczne*. Używanie i nauka języka mają wymiar społeczny i rozumiane są jako realizacja poprzez działania językowe zadań i celów komunikacyjnych, dzięki którym aktywizowane i rozwijane są kompetencje ogólne, strategie oraz językowa kompetencja

komunikacyjna. W konsekwencji poziomy i wskaźniki biegłości językowej ESOKJ określają w kategoriach operacyjnych, co posługujący się językiem potrafi w odniesieniu do działań językowych (np. tworzenie wypowiedzi, interakcji), strategii stosowanych w działaniach komunikacyjnych (np. planowanie, monitorowanie działań) oraz językowej kompetencji komunikacyjnej (kompetencji lingwistycznej, pragmatycznej i socjolingwistycznej). ESOKJ oferuje zatem spójne ramy, w odniesieniu do których możliwe jest połączenie programów nauczania, samego nauczania oraz oceny jego efektów.

Omawiana publikacja Rady Europy została przetłumaczona na 40 języków i w wielu krajach Europy, a także poza nią, stanowi punkt odniesienia w różnych aspektach nauczania języków (Byram i Parmenter 2012). Dokumenty, w których znajdują się odwołania do ESOKJ w krajach członkowskich Rady Europy, to: podstawy programowe i programy nauczania na wszystkich etapach edukacyjnych, w tym również w szkolnictwie wyższym; programy edukacji

dwujęzycznej i nauczania języków mniejszości; programy kształcenia nauczycieli; programy doskonalenia zawodowego nauczycieli; podręczniki do nauki języków oraz wskazówki do ich opracowywania; kluczowe zapisy i plany działania związane z językową polityką edukacyjną (Council of Europe 2005, Martyniuk i Noijons 2007). Zakres zastosowań ESOKJ w poszczególnych państwach jest jednak bardzo zróżnicowany, różny jest też charakter nawiązań do niego, w przypadku wiążących zapisów władz oświatowych mogą one mieć status rekomendacji, obowiązujących regulacji lub w ogóle nie występować w tekście odpowiednich dokumentów (European Commission 2012:228). Kompleksowe wprowadzenie założeń ESOKJ stanowi wyzwanie dla systemów edukacji, bo wymagać może przededefiniowania celów i treści nauczania oraz ewaluacji jego wyników. Jest to również wyzwanie dla nauczycieli, ponieważ zmiany implikować mogą potrzebę modyfikacji lub doboru innych technik nauczania, materiałów dydaktycznych, form pracy na lekcji, zmiany kryteriów i sposobów oceny bieżącej, a co z tym związane – wymagać także zmian w kształceniu i doskonaleniu zawodowym dydaktyków języków.

Wpływ ESOKJ na kształcenie językowe widoczny jest również w Polsce. W systemie oświaty częściowo i niebezpośrednio nawiązuje do niego już poprzednia podstawa programowa dla języków obcych nowożytnych z 2002 r. (Poszytek 2012). Bezpośrednie odwołania do ESOKJ obecne są w podstawie obowiązującej od 2009 r., która w szerszym zakresie definiuje cele i treści nauczania językiem ESOKJ. Podstawa określa także oczekiwane poziomy biegłości językowej uczniów w skalach ESOKJ, osiągane w toku nauki szkolnej. Ma to przełożenie na egzaminy zewnętrzne – egzamin gimnazjalny oraz maturalny. Nie ma natomiast zapisów bezpośrednio normalizujących stopień i zakres wykorzystywania ESOKJ do realizacji podstawy programowej i w ocenie wewnątrzszkolnej. Zatem, z uwzględnieniem zapisów podstawy programowej, od nauczycieli zależy, czy i jak nawiązują do założeń tego opracowywania w pracy dydaktycznej.

Dzięki informacjom uzyskanym w ankiетowej części *Euro-pejskiego Badania Kompetencji Językowych* mamy okazję dowiedzieć się od samych nauczycieli, czy oraz jak pracują z ESOKJ.

Ankiетowa część Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011 (ESLC)

Poza pomiarem umiejętności językowych młodzieży celem *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* jest wgląd w kontekst

nauki i nauczania języków, a także identyfikacja czynników warunkujących efektywność kształcenia językowego. Na kontekstową część badania w 2011 r. składały się między innymi kwestionariusze przeznaczone dla nauczycieli języków. Do ich wypełniania przystąpili dydaktycy języków obcych z krajów. Było to ponad 4600 nauczycieli szkół na poziomie edukacyjnym ISCED 2 lub 3, uczących jednego z dwóch najczęściej nauczanych w danym kraju języków obcych (spośród angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego). W Polsce udział w badaniu wzięło blisko 400 nauczycieli języka angielskiego

i niemieckiego ze 146 gimnazjów, które stanowiły reprezentatywną dla tego etapu edukacyjnego próbę szkół w skali kraju.

[Kompleksowe wprowadzenie założeń ESOKJ stanowi wyzwanie dla systemów edukacji, bo wymagać może przededefiniowania celów i treści nauczania oraz ewaluacji jego wyników.]

Kraje/wspólnoty językowe uczestniczące w badaniu ESLC 2011 (w nawiasach języki obce, których uczyli nauczyciele objęci badaniem):

Anglia (francuski, niemiecki), Belgia Wspólnota Flamandzka/NL (francuski, angielski), Belgia Wspólnota Niemieckojęzyczna/DE (francuski, angielski), Belgia Wspólnota Francuska/FR (angielski, niemiecki), Bułgaria (angielski, niemiecki), Chorwacja (angielski, niemiecki), Estonia (angielski, niemiecki), Francja (angielski, hiszpański), Grecja (angielski, francuski), Hiszpania (angielski, francuski), Holandia (angielski, niemiecki), Malta (angielski, włoski), Polska (angielski, niemiecki), Portugalia (angielski, francuski), Słowenia (angielski, niemiecki), Szwecja (angielski, hiszpański).

Kwestionariusze skierowane do nauczycieli obejmowały szereg zagadnień dotyczących m.in. kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu, kwalifikacji, doskonalenia zawodowego, a także nauczania języka, np.: prowadzenia lekcji, prac domowych i oceniania uczniów, narzędzi i pomocy dydaktycznych. Kilka z blisko 60 pytań dotyczyło Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

temat numeru

Przygotowanie nauczycieli w zakresie ESOKJ

Nauczyciele odpowiadali na dwa pytania związane z przygotowaniem do pracy z ESOKJ: czy ich kształcenie przygotowujące do zawodu obejmowało ESOKJ oraz czy uczestniczyli w ciągu ostatnich pięciu lat w doskonaleniu zawodowym w tym zakresie.

W Polsce połowa nauczycieli języka niemieckiego oraz dwóch na trzech nauczycieli języka angielskiego udzieliło negatywnej odpowiedzi na oba pytania. Natomiast 33 proc. anglistów i 44 proc. germanistów zetknęło się z ESOKJ przynajmniej w jednym z omawianych kontekstów związanych z nabywaniem kompetencji nauczycielskich, tj. podczas kształcenia przygotowawczego do pracy nauczyciela i/lub w toku doskonalenia zawodowego. Odpowiedzi dydaktyków języków obcych z innych państw są bardzo zróżnicowane – odsetek nauczycieli objętych przygotowaniem w zakresie ESOKJ w zależności od kraju waha się od 14 do 84 proc. (Rys. 1). Co ciekawe, różnice te widoczne są również w obrębie krajów w zależności od nauczanego języka, tak jak w przypadku Polski. Mimo istotnych rozbieżności pomiędzy poszczególnymi państwami widać też pewną tendencję ogólną. Przede wszystkim, w większości krajów mniej niż połowa nauczycieli (obu badanych języków łącznie) zadeklarowała, że była szkolona w zakresie ESOKJ. Ponadto w 10 z 13 krajów, w których nauczyciele pierwszego badanego języka to angliści, wyższy odsetek nauczycieli drugiego badanego języka przeszedł szkolenie dotyczące ESOKJ. (Rys. 1).

Wykorzystanie ESOKJ w nauczaniu

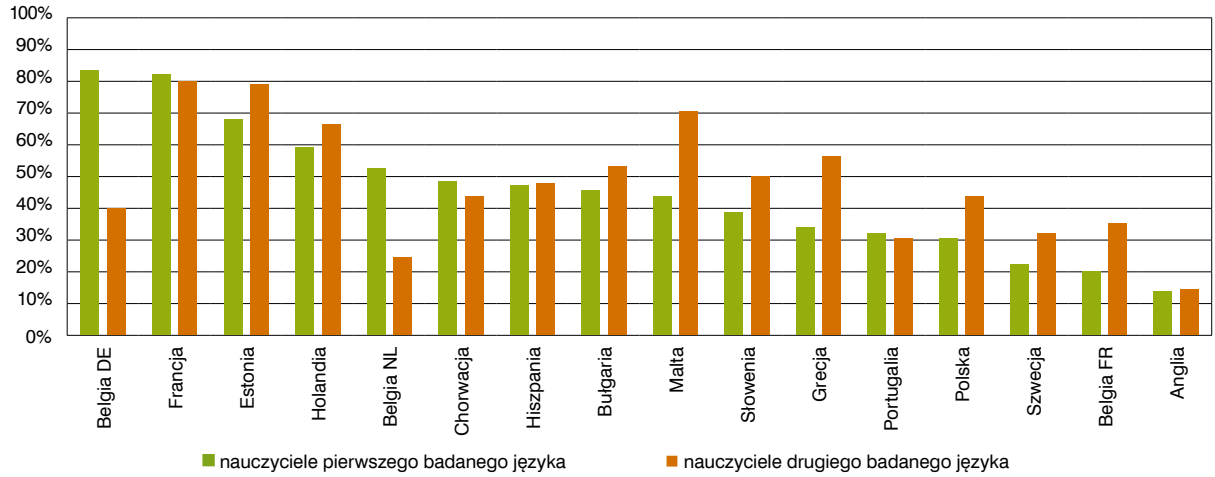
W badaniu wybrano kilka obszarów związanych z nauczaniem języka obcego, w odniesieniu do których nauczyciele mogli określić, czy i jak często korzystają z ESOKJ. Z odpowiedzi polskich nauczycieli wnioskować można, po pierwsze, że ESOKJ znajduje zastosowanie w nauczaniu języków w gimnazjum. Ponadto nie ma istotnych różnic dla języka angielskiego i niemieckiego zarówno w obszarach, w których nauczyciele nawiązują do ESOKJ, jak i częstotliwości, z jaką korzystają

z zapisów tego dokumentu. W przybliżeniu co drugi nauczyciel języka angielskiego i niemieckiego odwoływał się do ESOKJ, tworząc lub wybierając materiały do nauczania języka oraz oceniając lub testując osiągnięcia uczniów. Nieco mniej niż połowa dydaktyków – 44 proc. uczących obu języków – korzystała z ESOKJ do porozumiewania się z osobami zainteresowanymi, np. uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami itp. Taki sam odsetek nauczycieli języka angielskiego zadeklarował, że nawiązywał do ESOKJ, przygotowując programy nauczania lub sylabusy, w przypadku nauczycieli języka niemieckiego było to 33 proc. (Rys. 2). Jednocześnie czterech na dziesięciu anglistów i tyle samo germanistów wskazało, że w żadnym z omawianych obszarów nigdy nie odnosiło się do ESOKJ. Warto dodać, że analizy danych zebranych wśród polskich nauczycieli zarówno języka angielskiego, jak i niemieckiego pokazują pozytywny wpływ szkolenia dotyczącego ESOKJ na częstotliwość jego wykorzystywania w pracy dydaktycznej (Rys. 2.).

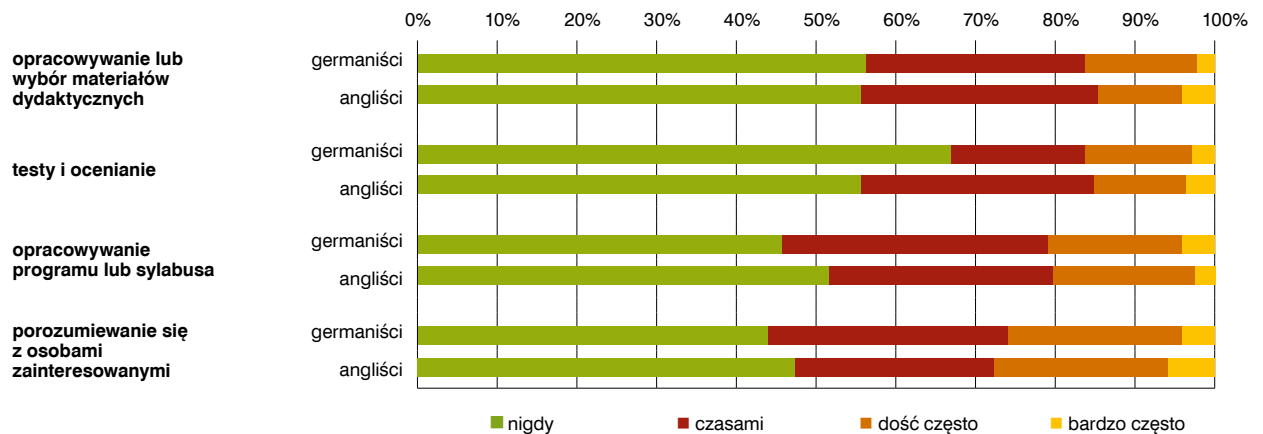
ESOKJ znajduje zastosowanie w nauczaniu języków w gimnazjum. Ponadto nie ma istotnych różnic dla języka angielskiego i niemieckiego zarówno w obszarach, w których nauczyciele nawiązują do ESOKJ, jak i częstotliwości, z jaką korzystają z zapisów tego dokumentu.

Na tle nauczycieli z innych krajów europejskich polscy dydaktycy wydają się korzystać z ESOKJ z nieco niższą częstotliwością. Wskaźniki częstotliwości nawiązywania do ESOKJ dla poszczególnych krajów pokazują, że we wszystkich z nich opracowanie Rady Europy ma zastosowanie w nauczaniu i jednocześnie, że jest ono stosunkowo ograniczone (Rys. 3). Należy zwrócić uwagę, że w większości krajów o wyższych wskaźnikach władze

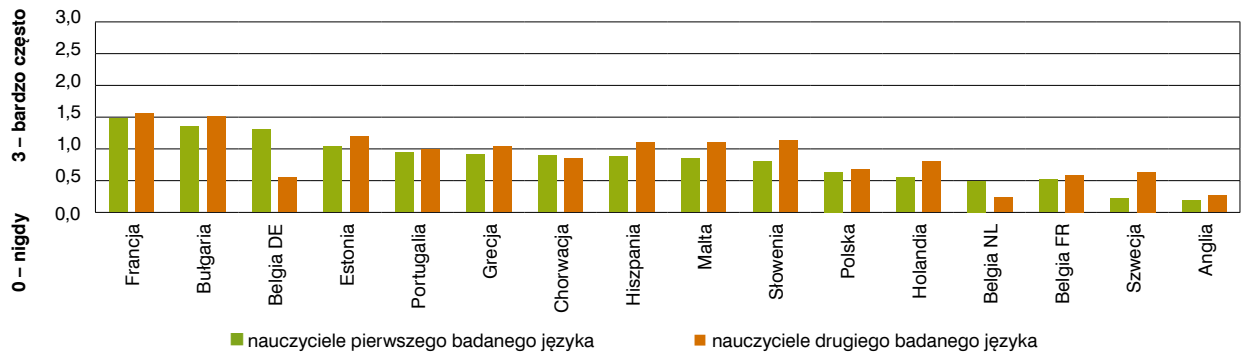
oświatowe w zapisach dotyczących kształcenia językowego *explicite* zalecają lub (w mniejszym zakresie) nakładają obowiązek korzystania z ESOKJ do wszystkich omawianych obszarów dydaktyki językowej, czyli do: opracowywania programów nauczania, opracowywania i wyboru materiałów dydaktycznych, tworzenia testów lub oceniania, porozumiewania się z osobami zainteresowanymi oraz dodatkowo do szkolenia nauczycieli. Jest tak w przypadku Francji, Bułgarii, Estonii, Słowenii, Grecji, Portugalii, Słowenii i na Malcie. Z drugiej strony są też państwa np. Belgia frankofońska i Szwecja, dla których – mimo oficjalnych rekomendacji w pięciu wspomnianych aspektach nauczania języka – wskaźniki są wyraźnie niższe. (Rys. 3).



Rys. 1. Odsetek nauczycieli, dla których ESOKJ był zagadnieniem objętym kształceniem przygotowującym do wykonywania zawodu i/lub doskonaleniem zawodowym



Rys. 2. Wykorzystanie ESOKJ w nauczaniu języka obcego – Polska



Rys. 3. Średnia częstotliwość korzystania z ESOKJ w pracy dydaktycznej

temat numeru

Podsumowanie

Z badania ESLC wynika, że skala przygotowania nauczycieli w badanych krajach do pracy z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego jest bardzo zróżnicowana. Mimo odmiennego stopnia i celów, do których ESOKJ jest wykorzystywany, widać, że jest on obecny w praktyce nauczycielskiej na poziomie edukacyjnym ISCED 2/3, a polscy nauczyciele w porównaniu ze swoimi kolegami z innych krajów nawiązują do jego zapisów nieznacznie poniżej przeciętnej częstotliwości, jednak w porównywalnym stopniu. Zapoznając się z omawianymi wynikami, warto mieć na uwadze kontekst edukacyjny każdego kraju, w tym m.in. odmienne oświatowe polityki językowe czy też systemy kształcenia nauczycieli.

Informacje pozyskane w ESLC są z pewnością cenne, ponieważ np. w Polsce jak dotąd nie ma reprezentatywnych danych na ten temat. Badanie pozwala również na prezentację wyników w szerszym kontekście europejskim. Z drugiej strony nie można nie wspomnieć o tym, czego nie dowiedzieliśmy się z ESLC ze względu na charakter tego badania (badanie ilościowe, pytania zamknięte) oraz jego cel (szerokie spektrum zagadnień dotyczących nauczania języków, wśród których ESOKJ dotyczyło kilka pytań), a co wydaje się istotne w kontekście wpływu ESOKJ na kształcenie językowe.

W kwestii formalnego przygotowania nauczycieli do pracy z ESOKJ warto byłoby przyjrzeć się, czego dokładnie dotyczy kształcenie i doskonalenie zawodowe dostępne dla nauczycieli oraz poznać opinie nauczycieli na temat jego efektywności, innymi słowy, czy nauczyciele mają poczucie, że rozumieją i umieją przekuć na codzienną praktykę założenia tego dokumentu. Bardzo istotne wydaje się również to, jak nauczyciele postrzegają przydatność ESOKJ, gdzie widzą w nim słabości, z czym mają trudności. W kontekście samego nauczania cennymi informacjami zdaje się wgląd nie tylko w to, w jakich obszarach nauczania dydaktycy odnoszą się do ESOKJ, lecz również co i jak robią, czy są to działania systemowe, czy punktowe, jaki mają charakter – powierzchowny, czy wszechstronny. W końcu, jaki jest stosunek nauczycieli do założeń, na których opiera się dokument Rady Europy i czy są one w zgodzie lub sprzeczności z przekonaniami nauczycieli na temat samego modelu nauki i nauczania języka, roli ucznia i nauczyciela w procesie dydaktycznym, który ESOKJ implikuje.



Bibliografia

- Byram, M., Parmenter, L. (red.) (2012) *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy. Multilingual Matters.*
- Council of Europe (2005) *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of Results* [online] [dostęp 23.10.2012] <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>>.
- European Commission (2012) *First European Survey on Language Competences: Final Report*, Luksemburg: Publication Office of the European Union.
- Martyniuk, W., Noijons, J. (2007) *Executive Summary of Results of a Survey on the Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States*. [online] [dostęp 28.10.2012] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp>.
- Poszytek, P. (2012) Policy Perspective from Poland. W: M. Byram, L. Parmenter (red.) *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy. Multilingual Matters.*

[Katarzyna Paczuska]

Absolwentka Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego i Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Asystent w Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych. Członkini krajowego zespołu badania ESLC.