

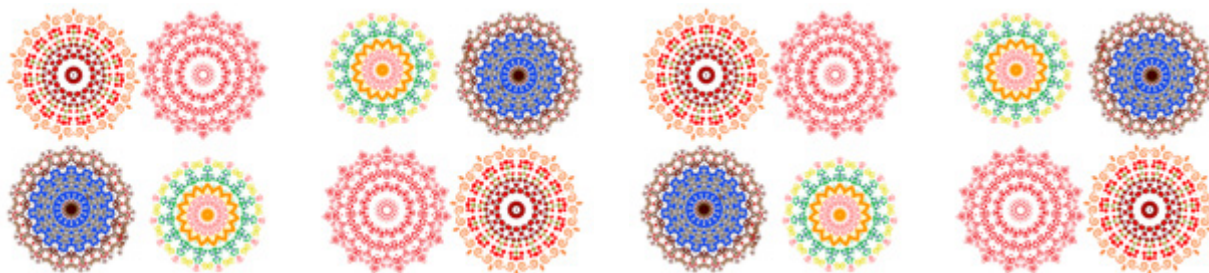


Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim

Renata Majewska

Celem artykułu jest uzasadnienie walorów konsekwentnego uczenia pisania porównań interkulturowych na poziomie B1-B2, zarówno z odwołaniem się do teorii, jak i rezultatów badań empirycznych w tej materii. Porównania interkulturowe są gatunkiem wymagającym zastosowania szeregu różnych kompetencji, z których najistotniejsza jest kompetencja dyskursywna. Co ważne zwłaszcza dla nauczycieli – to jedno z nielicznych zadań, jakich uczeń nie może skopiować ze stron internetowych.



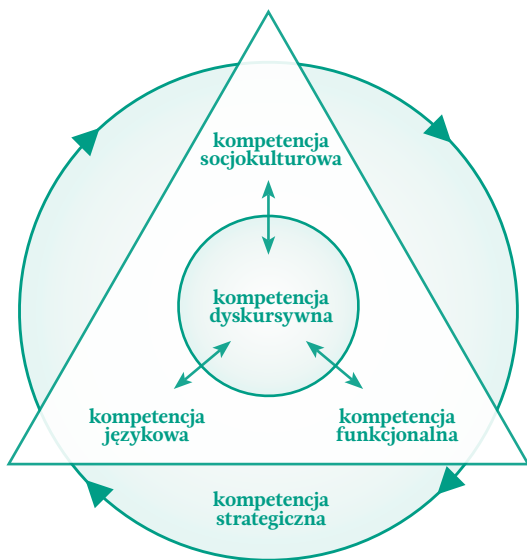
Już na wstępie warto zaznaczyć, że choć badania zostały przeprowadzone w klasie dwujęzycznej z językiem hiszpańskim, to wnioski z nich mogą okazać się interesujące dla wszystkich nauczycieli, których uczniowie osiągnęli co najmniej poziom B1 w znajomości języka obcego. Badania te dotyczą nauczania języka hiszpańskiego uczniów w wieku 17-18 lat (liceum ogólnokształcące), co zakłada pewną ich dojrzałość intelektualną. Dlatego należy podchodzić

z ostrożnością do wniosków płynących z podobnych badań prowadzonych z udziałem uczniów młodszych (gimnazjalistów).

Zanim przejdziemy do przedstawienia przeprowadzonych badań empirycznych, z konieczności opisanych tu wycinkowo, poświęcimy nieco uwagi kluczowym dla nich pojęciom, jakimi są: kompetencja dyskursywna, zadania oparte na głębokim przetwarzaniu treści i porównanie interkulturowe jako przykład takiego zadania.

Kompetencja dyskursywna i jej wyznaczniki

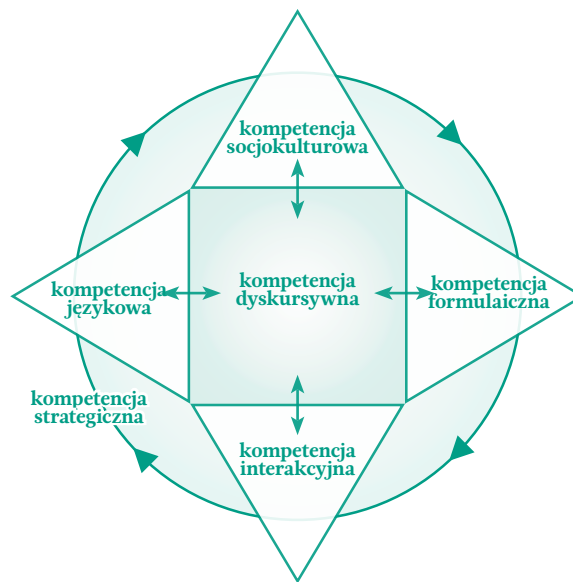
Jak się powszechnie przyjmuje, podstawowym i najważniejszym celem wszelkiego kształcenia językowego jest rozwój kompetencji komunikacyjnej. Od lat 80. badacze podejmują próby doprecyzowania tego pojęcia poprzez określenie składowych tej kompetencji. W naszym odczuciu na szczególną uwagę zasługuje model C. Celce-Murcii, Z. Dörnyeia i S. Turrell z 1995 r. (za: Celce-Murcia 2007:44) (Rys. 1.), gdyż nie tylko wyszczególnia on składowe kompetencji komunikacyjnej, jak to czynili poprzednicy (por. Cenoz Iragui 2004, Alonso Belmonte 2004), ale też podkreśla sposób, w jaki są one ze sobą połączone, poprzez wskazanie, który z elementów integruje pozostałe.



Rys. 1. Model kompetencji komunikacyjnej wg C. Celce-Murcii, Z. Dörnyeia i S. Turrell z 1995 r. (za: Celce-Murcia 2007:44)

Jak można zauważyć na schemacie, to właśnie kompetencji dyskursywnej zostało przyznane centralne miejsce w stosunku do pozostałych elementów kompetencji komunikacyjnej, którymi są kompetencje: socjokulturowa, językowa, funkcjonalna (ang. *action*) i strategiczna. W nieco późniejszym modelu autorstwa M. Celce-Murcii (2007:45), dostosowanym do języka mówionego, nadal kompetencja dyskursywna zajmuje centralną pozycję, integrującą pozostałe składowe kompetencji komunikacyjnej, którymi tym razem są kompetencje: socjokulturowa, językowa, formułaiczna (kolokacje,

utarte zwroty, wyrażenia idiomatyczne itd.), interakcyjna i strategiczna (Rys. 2.).



Rys. 2. Model kompetencji komunikacyjnej wg C. Celce-Murcii (2007:45)

W czym przejawia się kompetencja dyskursywna? Według definicji M. Canale z 1983 r., manifestuje się ona w sposobie łączenia form gramatycznych i ich znaczeń w celu uzyskania tekstu spójnego na poziomie formy poprzez kohezję i na poziomie znaczenia poprzez koherencję (za: Cenoz Iragui 2004:454). Z kolei L. Bachman w 1990 r. wyróżnił kompetencję organizacyjną, w skład której wchodzi: kompetencja gramatyczna i kompetencja tekstualna (kohezja i organizacja retoryczna). Zwrócił on też uwagę na niezwykle istotne pojęcia gatunku dyskursywnego i typologii tekstu (Cenoz Iragui 2004:454; Alonso Belmonte 2004:555). W przedstawionych modelach, których autorem bądź współautorem jest M. Celce-Murcia, w kompetencji dyskursywnej również zwraca się szczególną uwagę na jednolitość tekstu pisanego czy też ustnego, uzyskiwaną dzięki wyborowi i organizacji wyrazów, struktur, zdań i wypowiedzi oraz kohezji i koherencji, a także dzięki strukturze gatunkowej, a przy mówieniu – konwersacyjnej (Cenoz Iragui 2004:457, Celce-Murcia 2007).

Naszym zdaniem, wymienieni autorzy słusznie zwracają uwagę na fakt, że spójność tekstu wyznacza również gatunek dyskursywny. Jest on związany z kompetencją socjokulturową, wszak gatunki, podobnie jak sam dyskurs, noszą w sobie

Każda kompetencja ucznia, również dyskursywna, może zrealizować się wyłącznie w jego umyśle, a więc zawsze ma charakter osobisty i zachowuje związek z całokształtem funkcjonowania danej osoby, z jej planami samokształceniowymi, potencjałem psychofizycznym, postrzeganiem samego siebie, wrażliwością, wartościami, a nawet tożsamością.

ślady kultury, w której funkcjonują. Wymagają one m.in. odpowiedniego stylu i rejestru. Zgodnie z francuską teorią dyskursu (Grzmil-Tylutki 2007, 2010), nie jest on ani czystym kodem językowym, ani całkowicie indywidualnym użyciem języka. Typ dyskursu wynika bowiem z określonej działalności ludzkiej (np. dyskurs dydaktyczno-naukowy), dominującej funkcji języka (np. dyskurs eksplikacyjny), kategorii podmiotowej (np. dyskurs nauczyciela) czy też pozycji ideologicznej. Jest on formą działania, realizuje się w gatunkach, ma charakter interpersonalny, celowy, jest skontekstualizowany i podlega normom społecznym (Grzmil-Tylutki 2007:23-25). Gatunek natomiast jest zbiorem konkretnych tekstów. Zawsze należy do pewnego typu dyskursu, ale może też należeć do różnych typów (np. artykuł prasowy i naukowy) (Grzmil-Tylutki 2007).

Również inni autorzy, np. A. Llinares i inni (2012:111) w swoich opracowaniach dotyczących CLIL, podkreślają

wagę gatunków dyskursywnych, a nawet proponują pojęcie kompetencji gatunkowej, definiowanej jako *zdolność do używania i tworzenia gatunków*.

Podsumowując, w dyskursie manifestującym się w konkretnych gatunkach integrowana jest kompetencja językowa, socjokulturowa, strategiczna i funkcjonalna (w dyskursie ustnym – interakcyjna i formułacyjna). Stąd też tak istotne w dydaktyce jest uczenie konkretnych gatunków dyskursywnych, poprzez ich przedstawianie, analizę i tworzenie.

Na koniec rozważań dotyczących kompetencji komunikacyjnej pragniemy szczególnie uwagę zwrócić na istotną dla dalszych analiz koncepcję osobistej kompetencji komunikacyjnej. Zgodnie z definicją W. Wilczyńskiej (2002) jest ona:

zespołem umiejętności osobistych, które podmiot dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań, a to w ramach preferowanych przez siebie postaw ogólnych, ukształtowanych pod wpływem jego systemu wartości i doświadczeń w danym zakresie.

Podkreślmy więc z całą mocą, że każda kompetencja ucznia, również dyskursywna, może zrealizować się wyłącznie w jego umyśle, a więc zawsze ma charakter osobisty i zachowuje związek z całokształtem funkcjonowania danej osoby, z jej planami samokształceniowymi, potencjałem psychofizycznym (Wilczyńska 2002), postrzeganiem samego siebie, wrażliwością, wartościami, a nawet tożsamością. Toteż wydaje się, że najskuteczniejsze działania dydaktyczne to te, które uwzględniają tę zależność poprzez promowanie autonomii ucznia, w większym lub mniejszym zakresie.

Podjęcie zadaniowe: zadania oparte na głębokim przetwarzaniu treści

Nie wchodząc tu w dyskusję na temat znaczenia terminów *podjęcie zadaniowe* czy *zadanie* (przegląd stanowisk zob. Skehan 1998, Ellis 2003, Willis i Willis 2007, Samuda i Bygate 2008), skupimy się na specyficznym typie zadania, zwanym *zadaniem opartym na głębokim przetwarzaniu treści* (Majewska 2013). Jest to zadanie, które *angażuje myślenie wyższego rzędu, czyli (w zależności od przyjętej taksonomii): analizę, syntezę, twórczość, ewaluację i związane z nią krytyczne myślenie, i/lub inne złożone procesy poznawcze (rozumowanie, rozwiązywanie problemów czy podejmowanie decyzji)* (Majewska 2013:332).

O takim właśnie przetworzeniu treści można wnioskować na podstawie tzw. produktu końcowego, który może mieć dwojaką postać, stąd też można wyróżnić dwa typy *zadania opartego na głębokim przetwarzaniu treści* (podkreślono elementy wyróżniające oba typy) (Majewska 2013:332):

- a. *typu A: wymagające zintegrowanego, głębokiego przetwarzania treści przedmiotowych i semantycznego przetwarzania dyskursu w jego interpretacji, niekoniecznie ukierunkowane na produkt dyskursywny*
- b. *typu B: wymagające zintegrowanego, głębokiego przetwarzania treści przedmiotowych oraz semantycznego i syntaktycznego przetwarzania dyskursu w jego interpretacji i produkcji, ukierunkowane na produkt dyskursywny.*

Typ A jest szczególnie zalecany przy niższej kompetencji językowej, gdyż produktem może tu być np. wykres, tabela, tabela zbiorcza (*cuadro sinóptico*), mapa, mapa myśli, mapa konceptualna, schemat, diagram, lista hasłowa, zestawienie statystyczne, słownik pojęć (*glosario*) itd. (Buzan 1999, Novak i Godvin 1988, Pérez Avellaneda 1989, Smith 1997, Locke 2004, Willis i Willis 2007, Castillo Aredondo i Polanco González 2008), a kompetencja dyskursywna jest rozwijana w zakresie interpretacji tekstów źródłowych, z których przynajmniej część sformułowana jest w języku obcym (zob. Majewska 2013:332-335).

Typ B natomiast wymaga produkcji językowej o charakterze dyskursywnym, co pociąga za sobą nie tylko przetwarzanie na poziomie treści (jak to często ma miejsce przy rozumieniu), ale też na poziomie składni, prowadząc do zastosowania zdobytej i uprzednio posiadanej wiedzy językowej i pozajęzykowej w konkretnym gatunku dyskursywnym. Jest to zgodne z tzw. hipotezą wymuszonej produkcji językowej (zob. Swain i Johnson 1997). Hipoteza ta powstała na skutek stwierdzenia faktu, że uczniowie poddani immersji w kanadyjskim Quebecu osiągnęli znakomite wyniki w zakresie rozumienia, ale już o wiele słabsze w produkcji językowej, która często ograniczała się do pojedynczych słów czy zdania, często nie w pełni poprawnego. Produkcja językowa niejako zmusza do uważności i obserwacji modeli dyskursywnych.

Dodajmy, że są to zadania trudne (o dużym obciążeniu kognitywnym) i czasochłonne, a stopień trudności zwiększa się w przypadku braków w kompetencji językowej. W związku z tym nie należy ich stosować zbyt często, powinny mieć one charakter fazowy, oraz wskazane jest, by nauczyciel

stosował rozmaite techniki budowania tzw. rusztowań (*scaffolding*) w celu ułatwienia zadania uczniowi.

Porównanie interkulturowe jako gatunek dyskursywny i jego wyznaczniki

Przede wszystkim należy podkreślić, że porównywanie jest jedną z pierwotnych funkcji naszego umysłu, polegającą na znajdowaniu różnic i podobieństw między sytuacją bieżącą a schematami umysłowymi, które powstały na skutek uprzednich doświadczeń. Porównywanie może prowadzić do powstawania stereotypów. Co więcej, na porównaniach oparte jest powstawanie aparatu pojęciowego, gdyż są one podstawą klasyfikowania rzeczywistości.

Można też rozumieć porównanie jako funkcję językową, również realizującą się w dyskursie akademickim/szkolnym, której wykładnikami są np. odpowiednie konektory dyskursywne, podstawowe (np. *lepsy od*) i zaawansowane (np. *w zestawieniu z, zachodzi znacząca różnica między*), czy też wyrażenia leksykalne (np. *wzrósł, wyróżnia się pozytywnie, plasuje się niżej*). W przypadku języka hiszpańskiego ta właśnie funkcja językowa wymaga specjalnej uwagi w nauczaniu, z tego powodu, iż każde porównanie w hiszpańskim musi jednoznacznie określać to, w stosunku do czego zostało ono dokonane (z wyjątkiem form *comparativo superlativo* zakończonych na – *ísimo*).

Porównanie to również gatunek dyskursywny, właściwy dla dyskursu naukowego czy dydaktycznego, np. teksty porównawcze z dziedziny literatury, historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie. Najważniejszą cechą tego gatunku jest obecność tzw. podstaw porównania, czyli kryteriów porównywania zjawisk (podobieństw i różnic) wraz z odpowiednimi argumentami (Kuziak i Rzepczyński 2002, 2004). Wyklucza to więc proste zestawienie cech każdego z analizowanych zjawisk, bez ich bezpośredniego porównania (taką tendencję na początku pracy nad gatunkiem przejawia część uczniów). Typowa struktura tekstu porównawczego wygląda z reguły następująco (Majewska 2013:349):

- a. *wstęp, kryterium porównania A, kryterium B, kryterium X, podsumowanie i wnioski*
- b. *wstęp, opis zjawiska A, opis zjawiska B, podsumowanie wg kryteriów porównania zjawisk wyszczególnionych najczęściej w samym podsumowaniu i wnioski.*

W przypadku schematu b) istnieje większe ryzyko napisania zestawienia zamiast porównania. Natomiast w przypadku

Warto uświadomić uczniom związku między porównaniem a najczęściej wybieranym gatunkiem maturalnym, jakim jest rozprawka. Często temat rozprawki jest wręcz formułowany w sposób zakładający porównanie, np. *życie w mieście jest łatwiejsze niż na wsi*.

schematu a), jak pokazują badania, podstawowy problem polega na tym, aby powstały porównania eksplicytnie symetryczne, czyli by zawsze odnosiły się do obu zjawisk, nie tylko do jednego. Możliwa jest też struktura, w której po wstępie poświęca się jeden akapit na podobieństwa i jeden na różnice, a następnie dokonuje podsumowania.

Porównania jako gatunek często mają charakter intertekstowy, ponieważ są pisane z reguły na podstawie różnych źródeł i różnych gatunków dyskursywnych. Ważne jest, by mimo tego tekst porównawczy nie był pomieszaniem gatunków, ale spełniał wyżej wymienione kryteria.

Porównania nie są gatunkiem wymaganym na egzaminie maturalnym z języka obcego, a wiadomo, że dla uczniów najważniejsze bywa to, co się pojawi na sprawdzianie czy egzaminie. Dlatego warto uświadomić uczniom związku między porównaniem a najczęściej wybieranym gatunkiem maturalnym, jakim jest rozprawka. Często temat rozprawki jest wręcz formułowany w sposób zakładający porównanie, np. *życie w mieście jest łatwiejsze niż na wsi*. Oczywiście rozprawka ma swoje cechy gatunkowe, takie jak obecność tezy, uargumentowanie jej i podsumowanie zgodne z tezą (plus ewentualnie własne zdanie). Natomiast cechami wspólnymi dla obu gatunków są: *obecność konektorów dyskursywnych, niewłaściwość stosowania dygresji, styl raczej formalny, obecność*

takich funkcji jak opisywanie, argumentowanie czy porównywanie, czy konieczność zastosowania myślenia wyższego rzędu (Majewska 2013:349). Dodajmy, że wszystkie te elementy będą kluczowe w przyszłości, gdy uczniowie nasi, już jako studenci będą pisać pracę licencjacką czy magisterską, a B. Loranc-Paszylk (2009) w swoich badaniach udowodniła skuteczność pisania esejów porównawczych na lektoratach języka obcego.

Autorka ta wskazała na następujące walory wyboru *formatu retorycznego* eseju porównawczego podczas zajęć typu CLIL: a) uniwersalny format, niezależny od przedmiotu niejęzykowego, b) duża możliwość wyboru tematu, połączona z okazją do zdobycia nowej wiedzy i z ograniczonymi możliwościami plagiatu, c) format praktyczny dla nauczyciela, d) format tekstu ekspozycyjnego, uznanego przez badaczy za najtrudniejszy ze względu na wymagania organizacyjne (duże wyzwanie i ćwiczenie organizacji pracy własnej), e) dobrze sprawdza w pracy ze studentami i uczniami, którzy stają przed wyzwaniem porównywania pojęć czy już posiadanej wiedzy z tą nowo przyswajaną (Loranc-Paszylk 2009:125).

Dodajmy też, że istnieją sytuacje, kiedy porównanie jest niecelowe, to znaczy gdy: *nie występują cechy wspólne lub odmienne, bądź gdy są one oczywiste, bądź występują na bardzo wysokim poziomie ogólności* (Majewska 2013:350). Dlatego też w przypadku, gdy to uczeń wybiera porównywane zjawiska, zalecane jest zatwierdzenie tematu przez nauczyciela.

Badania empiryczne

W artykule tym zostały opisane wyłącznie wybrane aspekty przeprowadzonego badania empirycznego.

Cele badań: pytania badawcze

Celem podstawowym badania było udzielenie odpowiedzi na następujące główne pytanie badawcze (Majewska 2013:379): *Jak dydaktyka zadaniowa – na przykładzie porównania – wpływa na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej uczących się w warunkach półautonomii w systemie CLIL?*

Ze względu na złożoność tego pytania, zostało ono rozczłonkowane na trzy pytania szczegółowe (PS) (Majewska 2013:379-382):

1. *Jak ewaluowała kompetencja dyskursywna wybranych uczniów w zakresie tworzenia porównań (i dodatkowo rozprawek)?*
2. *Jaki zespół czynników związanych z samymi zadaniami, przyczynia się do ewolucji ujętej w PS 1 lub jej braku?*

3. *Jaki zespół czynników, związanych z osobą ucznia przyczynia się do ewolucji ujętej w punkcie 1. lub jej braku?*

W przypadku pierwszego z pytań szczegółowych ustalono następujące kryteria oceny kompetencji dyskursywnej tekstów porównawczych (Majewska 2013:379-380):

1. *Długość tekstu mieści się w granicach normy, określonej ilością słów. Treść tekstu jest wyczerpująca. Tekst nie zawiera elementów zbędnych.*
2. *Tekst spełnia warunki spójności w zakresie struktury całej pracy, właściwe dla tekstu porównawczego. Kompozycja tekstu prawidłowa (trzy możliwe warianty rozwinięcia tekstu: (1) w każdym akapicie inne kryterium porównania; (2) osobny akapit o różnicach i osobny o podobieństwach; (3) opis obu zjawisk, a w podsumowaniu zestawienie różnic i podobieństw wg kryteriów porównania). Kryteria porównania jasno wynikają z tekstu. Tekst zawiera zarówno podobieństwa, jak i różnice. Zawiera wstęp i podsumowanie oraz jasny, zarówno logiczny, jak i graficzny, podział na akapity.*
3. *Tekst spełnia warunki spójności, właściwe dla tekstu porównawczego w aspekcie prawidłowego użycia porównawczych konektorów dyskursywnych (w zakresie mikro- i makrotekstowym) i/lub innych środków językowych wyrażających porównania (zwłaszcza na poziomie semantycznym, np. zwięźszyć się, wzrosnąć, osiągnąć zbliżony poziom).*
4. *Tekst spełnia warunki spójności, właściwe dla tekstu porównawczego, w aspekcie prawidłowego użycia konektorów dyskursywnych (w zakresie mikro- i makrotekstowym), innych niż dotyczące porównania.*
5. *Tekst nie zawiera rażących błędów braku spójności stylistycznej (np. w zakresie rejestru) lub logicznej (np. fragmentów niezrozumiałych, dwuznacznych, skrótów myślowych, braku określenia podmiotu), w tym nie zawiera błędów gramatycznych lub leksykalnych globalnych, uniemożliwiających lub znacznie utrudniających zrozumienie tekstu.*

W aneksie znajduje się przykładowy tekst porównawczy wraz z analizą. Kryteria oceny w przypadku pozostałych dwóch pytań zostały ujęte w interpretacji wyników.



Aneks

Krótki opis badania

Badanie zostało przeprowadzone w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego – oddział dwujęzyczny z językiem

Porównania jako gatunek często mają charakter intertekstowy, ponieważ są pisane z reguły na podstawie różnych źródeł i różnych gatunków dyskursywnych. Ważne jest, by mimo tego tekst porównawczy nie był pomieszaniem gatunków, ale spełniał wyżej wymienione kryteria.

hiszpańskim, na podbudowie klasy zerowej (wymiar godzin języka hiszpańskiego w klasie zerowej – 18 tygodniowo, od poziomu zerowego). Od klasy pierwszej uczniowie mieli w języku hiszpańskim następujące przedmioty: geografia Hiszpanii, historia Hiszpanii i literatura hiszpańska.

Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z metodologią głównie jakościową, było to badanie w działaniu.

W czasie roku szkolnego uczniowie napisali cztery obowiązkowe porównania pisemne na zajęciach z języka hiszpańskiego i jedno na lekcjach literatury, a także przedstawili w grupach jedno porównanie ustne, wsparte prezentacją PowerPoint zawierającą wyłącznie materiał graficzny, daty, nazwiska i najważniejsze hasła (punkty). Dwa tematy zostały uczniom narzucone, a były to: porównanie świąt Bożego Narodzenia w Polsce i w Hiszpanii oraz porównanie bezrobocia w Polsce i w Hiszpanii (z uwzględnieniem danych statystycznych). Temat trzeci polegał na porównaniu postaci z Polski i z któregoś z krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Uczniowie wybierali postaci, a nauczyciel zatwierdzał ich wybór. Przykładowe tematy to: porównanie Salvadora Dali ze Zdzisławem Beksińskim, Zawiszy Czarnego z Cydem, Pau Gasola z Marcinem Gortatem. Kolejny temat uczniowie mogli wybrać spośród trzech zaproponowanych: porównanie pielgrzymki do Częstochowy z Drogią Św. Jakuba, porównanie kultury Majów i Inków oraz

porównanie hiszpańskiego i polskiego przejścia do demokracji (*transición española* z obaleniem komunizmu w Polsce). Podobnie w przypadku literatury uczeń wybierał jeden temat spośród trzech zaproponowanych. Porównanie ustne polegało na wyborze tematów związanych z szeroko pojętą geografią, a przykładowe to: Kraków i Toledo, Kraków i Barcelona, stroje ludowe i folklor wybranych regionów, Galicja i województwo kujawsko-pomorskie. Dodatkowo uczniowie mogli pisać inne porównania (np. święta zmarłych w Meksyku i w Polsce) i rozprawki (obowiązkowe i dodatkowe). Wykonywanym zadaniom towarzyszyła autorefleksja (wywiady, kwestionariusze, praca z *Europejskim portfolio językowym*) oraz całoroczny program rozwijania autonomii uczniów, polegający na wywiadach początkowych i końcowych, dotyczących ich potrzeb, stanu autonomii, planu pracy indywidualnej, całorocznej pracy dokumentowanej w zeszytach pracy indywidualnej oraz refleksji końcowej nad wykonanymi zadaniami, zrealizowanymi zamierzeniami oraz wnioskami na przyszłość (szczegóły: Majewska 2013). Dodatkowo przeprowadzono wywiady z nauczycielami języka hiszpańskiego i przedmiotów w języku hiszpańskim oraz przeprowadzono testy osobowości pod kierunkiem psychologa w celu lepszej interpretacji wyników i zapewnienia jak najlepszej triangulacji w badaniach. Ostatecznie, ze względu na ogrom zgromadzonego materiału, szczegółowej analizie zostało poddanych pięćdziesięciu uczniów, a kompletny materiał badawczy dotyczy 14 uczniów (połowa klasy).

Interpretacja wyników

Przed wszystkim okazało się, że u wszystkich badanych uczniów odnotowano postęp w rozwoju kompetencji dyskursywnej w wybranym gatunku. Postęp ten był nierównomierny, co oznacza, że spośród pięciu omówionych kryteriów, jedno zostało opanowane szybciej, a inne wolniej, jedno całkowicie, a inne tylko częściowo. Zanotowano też przypadki regresu, co jednak, w świetle fazowych teorii rozwoju wedle psychologii rozwojowej (por. Brzezińska 2007), jest procesem naturalnym, a dopiero jego przezwyciężenie (lub nie) decyduje o sukcesie i rozwoju bądź porażce i stagnacji (w badanym przypadku wszyscy uczniowie ten kryzys przezwyciężyli). Natomiast najpoważniejszym, często nierozwiązanym problemem okazał się krytyczny wybór źródeł. Dodajmy, że w przypadku wszystkich badanych uczniów nastąpił transfer umiejętności dyskursywnych ćwiczonych na lekcjach języka hiszpańskiego na lekcje literatury hiszpańskiej, prowadzone przez innego nauczyciela.

Warto od czasu do czasu zaproponować uczniom porównania interkulturowe, wspierające rozwój umiejętności pisania lub prezentacji ustnej, przygotowywane na podstawie kilku źródeł, przy czym nie wszystkie muszą być w języku obcym. Rozwijane jest w ten sposób myślenie krytyczne, myślenie wyższego rzędu, samodzielność ucznia.

Drugi najistotniejszy wniosek płynący z badań to fakt, że na rozwój kompetencji nie wpływa jeden czynnik, tylko cała ich konfiguracja, nieco inna w przypadku każdego z uczniów.

Spośród czynników związanych z samymi zadaniami, najistotniejsze okazały się: spore wyzwanie, jakie stanowiło zadanie, niewielka częstotliwość zadań porównawczych, długie i konsekwentne ćwiczenie wybranego gatunku dyskursywnego, jednocześnie różnorodne w treści i formie, możliwość wyboru tematu w ramach określonych parametrów, wcześniejsze przygotowanie się do wykonania zadania wraz z możliwością konsultacji rozmaitych źródeł, indywidualne omawianie przez nauczyciela aspektów kompetencji dyskursywnej z każdym uczniem, brak gotowych tekstów w Internecie (praca samodzielna). Zadania spełniły kryteria *zadania opartego na głębokim przetwarzaniu treści* typu B, stymulowały rozwój myślenia wyższego rzędu i myślenia krytycznego, przynajmniej w pewnym zakresie, oraz wymusiły wieloaspektowe spojrzenie na opisywaną rzeczywistość. Okazały się też ciekawe poznawczo dla uczniów (i nauczyciela) (Majewska 2013:480).

Jeżeli chodzi o czynniki związane z osobą ucznia, badania wskazują jednoznacznie na kluczową rolę kształcenia w kierunku autonomii, zwłaszcza dotyczy to zaproponowanej uczniom pracy indywidualnej kierowanej i możliwości pisania zadań dodatkowych. Ważną rolę odegrała też autorefleksja i osobisty stosunek do zadania (czasem skrajnie odmienny w przypadku poszczególnych osób). Spośród cech osobowości najważniejsze okazały się sumienność i otwartość na nowe doświadczenia (Majewska 2013:481).

Wnioski końcowe

Aby osiągnąć cel końcowy nauczania języka obcego, jakim jest rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej ucznia, zasadne jest poświęcenie szczególnej uwagi kompetencji dyskursywnej, jako integrującej pozostałe elementy osobistej kompetencji komunikacyjnej. Spośród możliwych zadań zbliżających do tego celu warto od czasu do czasu zaproponować uczniom porównania interkulturowe, wspierające rozwój umiejętności pisania lub prezentacji ustnej, przygotowywane na podstawie kilku źródeł, przy czym nie wszystkie muszą być w języku obcym. Rozwijane jest w ten sposób myślenie krytyczne, myślenie wyższego rzędu, samodzielność ucznia (brak gotowych wzorców). Wszystkie te umiejętności i kompetencje są kluczowe w kształceniu dwujęzycznym i wspierają kształcenie przedmiotowe w drugim języku nauczania. Jednak również w bardziej tradycyjnym kształceniu uczniowie o poziomie językowym co najmniej B1 mogą takie prace z powodzeniem pisać. Badania potwierdzają też, że systematyczne rozwijanie autonomii ucznia wpływa korzystnie na rozwój jego osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Bibliografia

- Alonso Belmonte, I. (2004) *La subcompetencia discursiva*. W: J. I. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (red.) *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 553-572.
- Brzezińska, A. (2007) *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buzan, T. (1999) *Rusz głową*. Łódź: Ravi.
- Castillo Aredondo, S., Polanco Gonzalez, L. (2008) *Enseña a estudiar... aprende a aprender. Didáctica del Estudio*. Madrid: Pearson Education.
- Celce-Murcia, M. (2007) Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. W: E. Alcon Soler i M.P. Safont Jorda, M.P. (red.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer Science and Business Media B.V. 41-57.
- Cenoz Iragui, J. (2004) El concepto de competencia comunicativa. W: J. I. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (red.) *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 444-466.
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Grzmił-Tylutki, H. (2007) *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Grzmił-Tylutki, H. (2010) *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Kuziak, M. i Rzepczyński, S. (2002) *Jak dobrze napisać: opowiadanie, podanie, streszczenie, życiorys, ogłoszenie, list motywacyjny, podziękowanie, referat, pracę magisterską*. Białystok: Horyzont.
- Kuziak, M., Rzepczyński, S. (2004) *Jak pisać?* Bielsko-Biala: Park.
- Llinares, A., Morton, T. i Whittaker, R. (2012) *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: CUP.
- Locke, E.A. (2004) *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja*. Poznań: RK.
- Loranc-Paszylk, B. (2009) *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*. Bielsko-Biala: ATH.
- Majewska, R. (2013) *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii* [nieopublikowana praca doktorska] UAM w Poznaniu.
- Novak, J.D., Godwin, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Pérez Avellaneda, M. (1989) *Enseñar a estudiar*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Samuda, V., Bygate, M. (2008) *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Smith, A. (1997) *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Swain, M., Johnson, R.K. (1997) Immersion Education. A Category Within Bilingual Education. W: R.K. Johnson, M. Swain (red.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: CUP. 1-18.
- Wilczyńska, W. (2002) Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. W: W. Wilczyńska (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 69-84.
- Willis, D., Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford: OUP.

dr Renata Majewska

Kształci nauczycieli języka hiszpańskiego w NKJO w Bydgoszczy, na kursach kwalifikacyjnych i na studiach podyplomowych z dydaktyki języka hiszpańskiego w WSJO w Poznaniu. Pracuje w ILO w Bydgoszczy w sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim. Główne zainteresowania naukowe to dydaktyka języków obcych, a zwłaszcza CLIL. Jest rzeczoznawcą MEN do spraw oceniania podręczników języka hiszpańskiego.