

Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość

DOI: 10.47050/jows.2022.2.15-24

Słuchając referatów podczas konferencji i czytając publikacje naukowe, nie sposób nie dojść do wniosku, że oczekiwania co do wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli języków obcych ciągle rosną. O ile dawniej kluczowe były znajomość danego języka oraz umiejętności związane ze skutecznym nauczaniem i prowadzeniem lekcji, obecnie oczekuje się, że nauczyciele będą specjalistami w wielu innych obszarach. Wymaga się od nich promowania autonomii, prowadzenia treningu strategii, rozwijania kompetencji interkulturowej, uwzględniania szerokiej gamy różnic indywidualnych czy wykorzystania nowoczesnych technologii. Co więcej, postuluje się, że będą refleksyjnymi praktykami, nieustannie zaangażowanymi w rozwój zawodowy. Artykuł prezentuje te oczekiwania i podejmuje próbę oceny, na ile są one możliwe do spełnienia.

Wydawałoby się, że odpowiedź na pytanie dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli języków obcych jest stosunkowo prosta, jeśli nie oczywista. Gdyby je zadać przypadkowo spotkanym na ulicy osobom, rodzicom dzieci uczących się języka obcego na różnych etapach edukacyjnych i na różnego rodzaju kursach, czy komuś, kto sam stara się opanować taki czy inny język w mniej lub bardziej sformalizowanym kontekście, to zapewne usłyszelibyśmy, że podstawowe znaczenie ma bardzo dobra znajomość nauczanego języka i różnego rodzaju umiejętności natury pedagogicznej czy dydaktycznej. Choć trudno jest tutaj odwołać się do wyników konkretnych badań, jestem przekonany, na podstawie własnych doświadczeń i częstych kontaktów z przyszłymi i pracującymi od dawna nauczycielami, że podobnej odpowiedzi udzieliłoby wielu z nich. Musimy bowiem pamiętać, że w ich przypadku kluczowe jest koncentrowanie się na tych umiejętnościach, które pozwalają im skutecznie prowadzić lekcje, a czasami po prostu „przetrawić” w konfrontacji z wymagającą klasą czy grupą.

Nie sposób również nie odnieść wrażenia, że kilkadziesiąt lat temu podobny wydzźwięk miało wiele publikacji dotyczących dydaktyki językowej. Podkreślały one rolę znajomości systemu językowego, umiejętności wprowadzania i ćwiczenia różnych elementów języka docelowego oraz, już nie tak często, ich stosowanie w spontanicznej komunikacji. Jest to doskonale widoczne w pierwszym numerze czasopisma „Języki Obce w Szkole” z 1957 roku, w którym, obok treści dość luźno związanych z uczeniem się i nauczaniem języka obcego (np. notki na temat słynnych filologów), znaleźć można teksty poświęcone różnicom między językiem polskim a językiem francuskim, przeprowadzaniu pierwszej lekcji języka francuskiego, nauczaniu słuchania w języku francuskim czy też roli transkrypcji fonetycznej. Jeśli z kolei przyjrzymy się pierwszym wydaniom powszechnie wykorzystywanych w kształceniu nauczycieli języków obcych podręczników autorstwa Harmera (1991) czy Ur (1991), to choć znajdziemy tam rozdziały dotyczące różnic indywidualnych, w szczególności w odniesieniu do wieku, motywacji czy zróżnicowanych poziomów zaawansowania, to jednak zdecydowana większość treści dotyczy wprowadzania, ćwiczenia i testowania sprawności i podsystemów, a także sposobów skutecznego prowadzenia lekcji języka obcego.

MIROSŁAW PAWLAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Akademia Nauk Stosowanych w Koninie

Od tego czasu wiele się jednak zmieniło i można odnieść wrażenie, że nauczyciele języka obcego powinni być „ludźmi renesansu”, których zadaniem jest nie tylko skuteczne nauczanie języka obcego, ale też równoległe rozwijanie szerokiej gamy innych kompetencji i umiejętności. Można tutaj chociażby wspomnieć o rozwijaniu kompetencji interkulturowej, promowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym czy też prowadzeniu eksperymentów nauczycielskich. Celem niniejszego artykułu jest rozważenie zasadności takich oczekiwań i określenie stopnia, w jakim można je uznać za realistyczne.

Tradycyjne spojrzenie na wiedzę i umiejętności nauczyciela języka obcego

Odpowiednim punktem odniesienia przy omawianiu wiedzy i umiejętności nauczyciela języka obcego jest doskonale znana publikacja Hanny Komorowskiej (2015). Opisując cechy i zachowania dobrych nauczycieli, wymienia ona cztery główne grupy umiejętności. Pierwszą z nich stanowią *umiejętności interakcyjne*, które dotyczą sposobu kontaktowania się z uczniami. Obejmują między innymi wykazywanie się życzliwością, położenie o wiele większego nacisku na udzielanie pochwał aniżeli na krytykowanie czy też umiejętne posługiwanie się gestami czy mimiką. Druga grupa obejmuje *umiejętności pedagogiczne*. Są one związane z szeroko pojętym organizowaniem procesu nauki i przejawiają się na przykład w większej różnorodności zajęć, szybszym tempie ich prowadzenia, zdecydowanym reagowaniu na błędy czy wdrażaniu uczniów do samodzielnej pracy nad językiem. Trzecia grupa dotyczy *umiejętności językowych*, czyli po prostu poziomu opanowania języka docelowego, nie tylko pod kątem znajomości reguł gramatycznych, słownictwa czy wymowy, ale także umiejętności ich stosowania w spontanicznej komunikacji. Do tej grupy Komorowska (2015) zalicza również znajomość kultury danego obszaru językowego oraz systematyczny kontakt z danym językiem obcym (np. czytanie tekstów czy też oglądanie programów w tym języku). Czwarta grupa obejmuje *umiejętności dydaktyczne*, związane z samym nauczaniem języka obcego, które obejmują dla przykładu jak najczęstsze stosowanie języka docelowego podczas lekcji, zachęcanie uczniów do tworzenia wypowiedzi w tym języku czy wykorzystywanie pracy w parach i małych grupach.

Podobne aspekty wiedzy i umiejętności nauczycieli języków obcych pojawiają się w wielu innych publikacjach, choć terminologia może być nieco odmienna. Jednym z przykładów jest *Europejskie portfolio językowe dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (Newby i in. 2007). Zamieszczone w tym dokumencie deskryptory dotyczące różnych aspektów nauczania nie obejmują co prawda znajomości języka obcego jako takiej, ale za to możemy tam znaleźć szeroką gamę umiejętności pedagogiczno-dydaktycznych. Są one związane ze zrozumieniem kontekstu, w którym odbywa się nauka (np. programu nauczania, ograniczeń instytucjonalnych), stosowaniem metod i technik nauczania w celu wprowadzania i ćwiczenia podsystemów i sprawności językowych, wykorzystywaniem pomocy dydaktycznych, planowaniem i prowadzeniem lekcji, stymulowaniem samodzielnej nauki (np. rozwijaniem autonomii, realizacją zadań projektowych) i ocenianiem wyników nauki (np. konstruowaniem narzędzi służących ocenie, ale też zachęcaniem do samooceny i oceny wzajemnej).

Z kolei Bartels (2009) koncentruje się na pojęciu *wiedzy o języku* (ang. *knowledge about language*). Wiedza ta nie odnosi się do samego używania języka obcego w celu tworzenia i rozumienia wypowiedzi, ale obejmuje również znajomość systemu językowego, sposobów jego wykorzystania w celu przekazywania zamierzonych treści i znaczeń, czynników warunkujących użycie języka docelowego (np. kwestii pragmatycznych), jak również zagadnień dotyczących jego uczenia się i nauczania (np. różne metody i podejścia, sposoby nauczania sprawności pisania itp.). Większość z tych kwestii można również znaleźć w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków* (Kelly i Grenfell 2006), przy czym w tym dokumencie wyraźnie podkreślone jest rozwijanie i ciągłe kultywowanie umiejętności językowych.

W tym miejscu należałoby sobie jednak zadać kluczowe pytanie, czy łatwo jest rozwijać i opanować nawet tak tradycyjne i, trzeba sobie powiedzieć, dość wąsko postrzegane umiejętności i kompetencje nauczycieli języków obcych. Sam mam ponad dziesięcioletnie doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego w liceum i zajmuję się od wielu lat kształceniem nauczycieli tego języka, więc mogę z przekonaniem stwierdzić, że jest to ogromne wyzwanie.

Przyjrzyjmy się na początku wydawałoby się najbardziej oczywistej kwestii, jaką są umiejętności językowe. Po pierwsze, poziom językowy kandydatów na studia filologiczne znacząco się obniżył, a zdecydowana większość nie osiąga zakładanych poziomów biegłości (zazwyczaj odpowiednio C1 i C2 na studiach licencjackich i magisterskich) według *Europejskiego portfolio językowego* (Pawlak 2019). Po drugie, trzeba w tym miejscu przypomnieć, jak bardzo złożoną kwestią jest osiągnięcie biegłości językowej i jak trudno opanować wszystkie jej elementy w przypadku, kiedy codzienny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka docelowego bądź innymi osobami biegle się nim posługującymi jest ograniczony. W zaproponowanym ponad czterdzieści lat temu, ale wciąż moim zdaniem aktualnym modelu *kompetencji komunikacyjnej* Canale i Swain (1980) oraz Canale (1983) wyróżniają następujące jej elementy:

1. *kompetencję gramatyczną, czy też systemową, która dotyczy opanowania wszystkich elementów systemu językowego (tj. gramatyki, słownictwa, wymowy, pisowni),*
2. *kompetencję socjolingwistyczną, czy też pragmatyczną, związaną z użyciem języka stosownie do sytuacji,*
3. *kompetencję dyskursywną, obejmującą tworzenie logicznych i spójnych tekstów,*
4. *kompetencję strategiczną, pozwalającą na przekazywanie zamierzonych treści przy braku odpowiednich środków językowych, jak również na podniesienie skuteczności komunikacji.*

Trudno się nie zgodzić, że już nawet opanowanie na wysokim poziomie wszystkich podsystemów języka stanowi spore wyzwanie, a ponieważ studenci bywają lepsi i gorsi, takie też będą ich kompetencje i umiejętności w tym zakresie. Natomiast w większości przypadków niezwykle trudne do opanowania, nawet dla osób bardzo dobrze posługujących się danym językiem obcym, są różnego rodzaju elementy kompetencji pragmatycznej. Bez codziennego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka i częstych wizyt w kraju, w którym język docelowy jest używany, trudno jest na przykład wykorzystywać typowe w życiu codziennym wyrażenia, będące często odzwierciedleniem wydarzeń kulturalnych czy politycznych. Utrudnione jest też zrozumienie różnic w reagowaniu na komplementy czy też odpowiednie zachowanie w czasie prowadzenia samochodu.

Nie można także zapomnieć, że istnieje ogromna różnica między świadomą znajomością reguł gramatycznych, słownictwa czy też konwencji pragmatycznych, czyli tzw. *wiedzą eksplcytną*, a umiejętnością efektywnego wykorzystania tych elementów w spontanicznej komunikacji, czyli *wiedzą implicytną* czy też *zautomatyzowaną* (patrz: DeKesyer 2017; Ellis 2009; Pawlak 2021a). Innymi słowy, to, że potrafimy użyć tego czy innego trybu warunkowego na teście czy wybrać odpowiedni sposób wyartykułowania prośby w danej sytuacji uzupełniając podany dialog nie oznacza, że zdołamy takie zasady zastosować w niezaplanowanej spontanicznej rozmowie w języku obcym. Zarówno te, jak i inne wymienione powyżej ograniczenia w oczywisty sposób dotyczą nauczycieli języka obcego, nawet tych, którzy na pozór bardzo dobrze posługują się nauczaniem językiem.

Przy pozostałych wymienionych powyżej umiejętnościach, a więc tych, które są związane z szeroko pojętym procesem dydaktycznym, ogromne zróżnicowanie wśród nauczycieli języka obcego jest również nieuniknione. Przede wszystkim trzeba zdawać sobie sprawę, że pomimo dość ogólnych wytycznych zawartych w standardzie kształcenia nauczycieli kształcenie to znacząco się różni między uczelniami, szczególnie jeśli chodzi o zajęcia z metodyki

danego języka. Przy dość ograniczonej liczbie godzin przeznaczonych na ten cel nieunikniona jest spora selektywność. Powoduje ona, że nie wszystkie ważne kwestie da się zawsze w wystarczającym stopniu uwzględnić, a w przypadku innych decydujące mogą być doświadczenia czy przekonania prowadzących zajęcia. I tak na przykład nauczanie gramatyki można sprowadzić do wprowadzania i ćwiczenia kolejnych struktur, co cechuje dość tradycyjne, ale chyba wciąż najbardziej popularne w polskim kontekście podejście. Można natomiast też wypuklić różne sposoby wykorzystania tych struktur w komunikacji. W końcu można nawet przyjąć stanowisko, że najlepszym rozwiązaniem jest podejście zadaniowe, w którym nacisk jest położony na struktury utrudniające skuteczne przekazywanie zamierzonych treści (Ellis 2018; Pawlak 2021b). Inną kwestią jest to, że w obliczu stosunkowo krótkiego kursu dydaktyki językowej nie ma możliwości uczynienia z przyszłych nauczycieli specjalistów od konstruowania testów, zarządzania interakcją w klasie, prowadzenia treningu strategicznego itd.

Kolejnym elementem są odbywane przez przyszłych nauczycieli praktyki, podczas których mają oni okazję do skonfrontowania zaleceń przekazywanych im podczas zajęć z metodyką z rzeczywistością szkolną. Okazuje się wtedy nazbyt często, że poznane metody, techniki i wskazówki się nie sprawdzają, czy to z braku czasu, czy z uwagi na profil danej grupy, a czasami po prostu ze względu na fakt, że sami opiekunowie praktyk nie są przekonani do skuteczności wielu innowacji, a co więcej, w wielu przypadkach mogą po prostu mieć rację. W końcu to oni najlepiej znają swoich uczniów, potrafią najlepiej ocenić ich umiejętności i mają świadomość istniejących w danej szkole ograniczeń (np. konieczności przygotowania uczniów do egzaminów końcowych, braku czasu itp.).

Nie można też zapominać, że skuteczność kształcenia przyszłych nauczycieli zależy również od nich samych, ich postaw, możliwości czy zaangażowania. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że nie wszyscy studenci wybierający specjalizację nauczycielską są przekonani, że ten zawód będą faktycznie wykonywać w przyszłości. Również poziom przygotowywania studentów do zajęć będzie się znacząco różnił, a nieco gorsze umiejętności językowe mogą w znacznym stopniu utrudnić zrozumienie wykorzystywanych w trakcie zajęć materiałów. Na przykład nie wszyscy studenci będą w stanie w pełni zrozumieć nawet stosunkowo prosty artykuł naukowy dotyczący innowacyjnych sposobów nauczania struktur gramatycznych.

Nie mniej istotny jest fakt, że wiele zaleceń opartych na rozmaitych teoriach i wynikach badań empirycznych może być postrzeganych jako oderwane od rzeczywistości. Trzeba sobie również zdawać sprawę, że zajęcia z dydaktyki czy metodyki języka obcego mogą jedynie zapoznać studentów z pewną paletą możliwości i rozwiązań, ale już nie ze sposobami postępowania w bardzo konkretnych przypadkach, z którymi mogą się zmierzyć. Tutaj kluczowe znaczenie ma raczej zamiłowanie do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego, chęć ciągłego rozwijania własnych kompetencji dydaktycznych czy też umiejętność skutecznego reagowania na to, co dzieje się w klasie.

Jak pokazują dotychczasowe rozważania, nawet jeśli przyjąć dość konserwatywną i zarazem bardzo wąską definicję wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycieli języka obcego, skuteczne ich rozwijanie nastręcza szereg trudności, a po ukończeniu studiów i zdobyciu formalnych kwalifikacji wielu nauczycieli będzie miało braki w tym zakresie. Co więcej, jest wielce prawdopodobne, że tych braków już raczej nie uzupełnią, najczęściej dlatego, że ze względów zawodowych czy rodzinnych zabraknie już na to czasu. W tej sytuacji należy sobie zadać kluczowe pytanie, na ile realne są oczekiwania, że nauczyciele będą w stanie opanować całą gamę „dodatkowych” umiejętności, które są wymieniane w tekstach naukowych czy referatach wygłaszanych podczas konferencji. Temu zagadnieniu jest poświęcona kolejna część artykułu.

„Dodatkowe” oczekiwania wobec nauczycieli języka obcego

Jak wspominałem we wstępie, nie sposób nie ulec wrażeniu, że wielu specjalistów w zakresie uczenia się i nauczania języka obcego formułuje obecnie wobec nauczycieli oczekiwania, które daleko wykraczają poza posiadanie niezbędnych umiejętności językowych,

interakcyjnych, pedagogicznych i dydaktycznych (Komorowska 2015). Punktem odniesienia są najczęściej rozważania teoretyczne albo wyniki mniej lub bardziej wiarygodnych badań empirycznych mających wskazywać na ich skuteczność. Niektóre z tych oczekiwań można uznać za znaczące poszerzenie czy uszczegółowienie opisanych w poprzedniej sekcji umiejętności, ale inne bez wątplenia daleko poza nie wykraczają, i można się nawet zastanawiać, czy rzeczywiście istnieje możliwość systematycznej, a co ważniejsze skutecznej ich realizacji na lekcjach języka obcego. Choć takich *dotatkowych* umiejętności i kompetencji można wymienił bardzo wiele, ta część artykułu koncentruje się jedynie na niektórych z nich, odnosząc się także do możliwości ich wdrożenia w codziennej praktyce nauczania języka obcego.

Warto rozpocząć od kwestii, które są uwzględniane, choć często dość marginalnie, w tradycyjnych modelach wiedzy i umiejętności nauczycieli, takich jak: motywowanie uczących się, rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych, trening strategii uczenia się i wprowadzanie alternatywnych sposobów oceniania. Z uwagi na fakt, że *motywacja* jest motorem napędowym wszystkich podejmowanych przez osoby uczące się działań i czynnikiem, który w dużej mierze niweluje efekt innych zmiennych o charakterze indywidualnym (np. zdolności językowych, pamięci roboczej, stylów uczenia się; Pawlak 2020), podejmowanie działań na rzecz motywowania uczniów wydaje się czymś oczywistym. W oparciu o często odmienne teorie proponowane są klasyfikacje strategii motywacyjnych i przedstawiane konkretne wskazówki dotyczące ich implementacji (np. Dörnyei 2006; Lamb 2020; Pawlak 2020). Sytuacja wygląda podobnie w przypadku *autonomii*, czyli, mówiąc w dużym uproszczeniu, zdolności przejmowania odpowiedzialności za proces nauki języka obcego, a co za tym idzie przejawiania samodzielności w odniesieniu do różnych aspektów tego procesu (Benson 2012). W tym przypadku również możemy znaleźć setki publikacji naukowych wskazujących na konkretne działania, które mogą czy też powinni podejmować nauczyciele języka obcego w celu promowania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym (np. Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak 2016).

Jednym z podstawowych sposobów przejawiania autonomii jest stosowanie *strategii uczenia się*, tj. myśli i zachowań, które są w mniej lub bardziej świadomy sposób stosowane, aby sprawić, że zarówno nauka, jak i używanie języka docelowego będą bardziej skuteczne (Griffiths 2018; Oxford 2017). Nic więc dziwnego, że znaleźć można liczne publikacje, które podkreślają kluczową rolę treningu strategicznego, zachęcają nauczycieli do systematycznego jego prowadzenia czy prezentują całościowe modele i powiązane z nimi techniki, które można w tym celu wykorzystać (np. Chamot i Harris 2019). Odwołując się, między innymi, do potrzeby rozwijania motywacji czy autonomii, specjaliści zachęcają nauczycieli do stosowania różnych form *oceniania alternatywnego*, które ma bardziej nieformalny charakter i uwzględnia na przykład samocenę, ocenę wzajemną, obserwację czy zachęcanie uczących się do prowadzenia portfolio (Brown 2019; Komorowska 2002). W związku z tym od nauczycieli oczekuje się już nie tylko tego, że będą w jakimś stopniu ekspertami w zakresie konstruowania trafnych, rzetelnych, praktycznych i najlepiej autentycznych testów, ale także tego, że znajdą czas na stosowanie takich metod i odpowiednio przygotowują swoich uczniów i siebie do ich stosowania.

Oczekiwania wobec nauczycieli języków obcych często idą jednak o wiele dalej. I tak na przykład postuluje się, aby nie tylko zapoznawali uczących się z elementami szeroko pojętej historii czy też kultury krajów, w których język docelowy jest na co dzień używany, ale rozwijali także *kompetencję interkulturową*. W dużym uproszczeniu chodzi tu o gotowość poznawania innych kultur, interpretację wydarzeń i zjawisk zakorzenionych w tej czy innej kulturze czy wykazywanie postaw otwartości i tolerancji wobec innych kultur i sposobów życia (Baker 2011; Liddicoat 2011; Sercu 2010). Często oczekuje się także, że nauczyciele będą skutecznie wykorzystywać *nowe technologie* (np. różnego rodzaju aplikacje, platformy internetowe wspomagające prowadzenie zajęć, światy wirtualne, gry cyfrowe, werbalną i niewerbalną komunikację przy wykorzystaniu laptopa czy smartfona; Egbert i Shahrokni 2018),

które z pewnością mogą wspierać proces nauki języka obcego. Takie postulaty zyskały bez wątpienia na aktualności w czasie pandemii, kiedy zajęcia językowe, tak jak każde inne, musiały być prowadzone w trybie zdalnym.

Inną często podnoszoną kwestią jest *indywidualizacja* procesu kształcenia językowego, czyli uwzględnienie w jak największym zakresie różnorodności uczących się, która może być związana z dość odmiennymi płaszczyznami. Taka indywidualizacja może dotyczyć dostosowania treści oraz sposobów prowadzenia lekcji do *różnych poziomów opanowania przez uczniów języka docelowego*, ponieważ różnice w tym zakresie są zazwyczaj normą w większości grup uczniowskich. Może ona też odnosić się do *uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, zarówno tych obarczonych różnego rodzaju dysfunkcjami, takimi jak dysleksja, dysgrafia, deficyt wzroku lub słuchu (Karpińska-Szaj 2016; Zawadzka-Bartnik 2010), jak i tych, którzy są wyjątkowo uzdolnieni i zmotywowani (Pawlak 2011). Indywidualizację można też rozumieć przez pryzmat uwzględnienia podczas lekcji języka obcego całej gamy *różnic indywidualnych* dotyczących na przykład wieku, płci, zdolności językowych, pamięci roboczej, motywacji, stylów i strategii uczenia się, przekonań czy pozytywnych i negatywnych emocji (Pawlak 2020a). Można to osiągać na różne sposoby, zapewniając różnorodność aktywności i zadań podczas lekcji, dostosowując je do indywidualnych profili uczących się czy też podejmując próby dokonania jakichś modyfikacji w tym zakresie, czego przykładem może być stosowanie strategii motywacyjnych czy podejmowanie treningu strategii uczenia się (Pawlak 2017). W tym ostatnim przypadku dość ekstremalną propozycją jest ingerowanie w sferę afektywną uczniów przez stosowanie strategii mających na celu regulowanie ich stanów emocjonalnych, co ma w założeniu promować pozytywne emocje i ograniczyć te negatywne (Bielak i Mystkowska-Wiertelak 2019).

Specjaliści podkreślają również, że skuteczni nauczyciele powinni być *refleksyjnymi praktykami*, tj. osobami, które starają się dogłębnie zrozumieć proces nauczania, dokonywać ciągłej oceny swojego rozwoju zawodowego, usprawnić proces podejmowania decyzji w klasie i poza nią, a przede wszystkim być proaktywne w podejmowanych przez siebie działaniach (Farrell 2019). Refleksyjnym praktykiem nie jest więc osoba, która bez większego zastanowienia każe uczniom wykonywać kolejne ćwiczenia w podręczniku czy realizuje scenariusze zawarte w towarzyszącym mu przewodniku dla nauczyciela, ale taka, która stara się na bieżąco dostosować proces dydaktyczny do sytuacji (np. możliwości uczniów, ich postępów, czynników zewnętrznych). Nie mniej często formułowane są całkowicie uzasadnione postulaty dotyczące systematycznego angażowania się nauczycieli języków obcych w *różne formy doskonalenia zawodowego*, takie jak konferencje, kursy czy szkolenia (np. Harmer 2015). Niektórzy specjaliści idą o krok dalej, zachęcając nauczycieli do angażowania się w *prowadzenie badań* nad różnymi aspektami uczenia się i nauczania języka obcego (np. Borg 2013). Nie chodzi tutaj oczywiście o samodzielne planowanie i prowadzenie zaawansowanych projektów badawczych, ale raczej o zgłębianie pewnych zagadnień dotyczących uczenia się i nauczania języka obcego w klasie przy pomocy językoznawców albo prowadzenie tzw. *eksperymentów nauczycielskich* ukierunkowanych na rozwiązanie problemów, które pojawiają się w określonej grupie uczniów.

Podobnie jak w przypadku umiejętności językowych i dydaktyczno-pedagogicznych, należy sobie w tym miejscu zadać pytanie, na ile wymienione powyżej oczekiwania są realistyczne, biorąc pod uwagę ograniczenia polskiego kontekstu edukacyjnego, ale też kontekstów edukacyjnych w innych krajach. Chciałbym tutaj zwrócić uwagę na dwie kluczowe kwestie – jedną dotyczącą samego przygotowania nauczycieli i drugą związaną z ograniczeniami czasowymi i dostępnością odpowiednich narzędzi, co w oczywisty sposób rzutuje na możliwość implementacji określonych rozwiązań.

Niewątpliwie fundamentalne znaczenie ma to, na ile nauczyciele są merytorycznie przygotowani do podejmowania tego typu wyzwań. Oczywiście zagadnienia dotyczące podnoszenia motywacji, autonomii, strategii uczenia się czy oceniania alternatywnego pojawiają

się na zajęciach z metodyki nauczania języka obcego, lecz z uwagi na brak czasu ma to często miejsce w ograniczonym zakresie i zazwyczaj nie ma zbyt wiele możliwości zastosowania konkretnych rozwiązań w praktyce. Sytuacja wygląda jeszcze gorzej, jeśli chodzi o pozostałe oczekiwania specjalistów, dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej, podejmowania działań na rzecz indywidualizacji, przyjęcia refleksyjnego podejścia do nauczania czy uczestnictwa w różnych formach kształcenia i prowadzenia badań. O ile w ogóle tego typu kwestie są uwzględniane w programach kształcenia nauczycieli, można je zazwyczaj jedynie zasygnalizować, ale studenci mają też możliwość udziału w poświęconych im seminariach, proseminariach czy wykładach, choć są to zwykle zajęcia do wyboru. Oczywiście można zakładać, że nauczyciele będą mieli szansę zetknąć się z tymi zagadnieniami, czytając przeznaczone dla nich publikacje, takie jak artykuły zamieszczone na łamach „Języków Obcych w Szkole”, czy uczestnicząc w kursach i szkoleniach. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że będzie to dotyczyło niewielkiej grupy najbardziej zmotywowanych i refleksyjnych nauczycieli, nie mówiąc już o tym, że bardzo trudno jest przewidzieć, na ile takie incydentalne zetknięcie się z nowymi pomysłami i rozwiązaniami może się przełożyć na codzienną praktykę nauczania. Nie można też zapominać o finansowym wsparciu rozwoju zawodowego, które jest przecież w większości przypadków ograniczone. Jak by nie było, wyjazd na kilkudniową konferencję do innego miasta jest związany z pokaźnymi kosztami, których nauczyciele nie są w stanie, ale też nie powinni pokrywać z własnej kieszeni. Odnosząc się do bardziej konkretnej kwestii, warto również podkreślić, że nauczyciele języków obcych nie mają zwykle odpowiedniego przygotowania, aby ingerować w sferę emocjonalną uczniów, a takie interwencje nie przez wszystkich są postrzegane jako pożądane, a nawet stosowne.

Drugą kwestią, którą niewątpliwie należy w tym miejscu podnieść, są ograniczenia czasowe i dostępność odpowiednich materiałów. Biorąc pod uwagę fakt, że kształcenie językowe jest w większości sytuacji ograniczone do trzech czy czterech godzin tygodniowo, a w przypadku drugiego języka liczba godzin jest jeszcze mniejsza, doprawdy trudno znaleźć przestrzeń do realizacji wymienionych wyżej postulatów, nawet gdyby nauczyciele byli do tego doskonale przygotowani. Nie ulega wątpliwości, że pewne działania mogą być zintegrowane z wykorzystywanymi na co dzień aktywnościami, choćby tymi służącymi ćwiczeniu podsystemów i sprawności językowych. Chodzi tutaj na przykład o rozwijanie autonomii, motywowanie uczniów, zapoznanie ich ze strategiami uczenia się, wykorzystywanie alternatywnych sposobów ewaluacji czy pewne aspekty indywidualizacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że może to się odbywać w ograniczonym zakresie. O wiele trudniej jest podejmować zakrojony na szeroką skalę trening strategiczny, systematycznie rozwijać kompetencję interkulturową, planować każdą lekcję uwzględniając różnice indywidualne, modyfikować indywidualne profile uczniów czy starać się systematycznie uwzględniać ich specyficzne potrzeby edukacyjne. Sytuację z pewnością komplikuje fakt, że często dostępne materiały i narzędzia są dalece niewystarczające, aby skutecznie wspierać działania w tych obszarach, czego przykładem jest prowadzenie wszechstronnego treningu strategicznego. Jego elementy pojawiają się co prawda w podręcznikach, ale przybierają najczęściej formę niezbyt licznych, zwykle lakonicznych wskazówek, nie mówiąc już o tym, że nacisk jest najczęściej położony na strategie wspomagające sprawne rozwiązywanie zadań egzaminacyjnych, a nie na codzienną naukę języka obcego.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o bardzo ograniczonym czasie, którym dysponują nauczyciele, aby systematycznie rozwijać takie „dodatkowe” umiejętności. Nawet jeśli przyjmijemy dość ryzykowne założenie, że wszystko jest kwestią zaangażowania i dobrych chęci, to nawet niezwykle zmotywowany nauczyciel – pasjonat, który koncentruje się tylko na pracy zawodowej, nie będzie w stanie jednocześnie rozwijać się zawodowo, ciągle wprowadzając różnego rodzaju innowacje. Nic zatem dziwnego, że badania prowadzą głównie ci nauczyciele, którzy przygotowują prace magisterskie czy doktorskie, a możliwości dokształcania zależą od inicjatywy dyrektorów szkół oraz osób kierujących miejskimi i wojewódzkimi

ośrodkami kształcenia nauczycieli. Nie powinno też nikogo zaskakiwać, że indywidualizacja kształcenia często pozostaje istotnym i wielokrotnie wspomnianym, ale rzadko realizowanym postulatem.

Zakończenie

Zasadniczym celem niniejszego artykułu było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy oczekiwania specjalistów wobec nauczycieli języka obcego, formułowane w oparciu o różnorodną teorię i wyniki badań empirycznych, są realistyczne. W moim przekonaniu, biorąc pod uwagę wymienione powyżej uwarunkowania i ograniczenia, odpowiedź na to pytanie jest zdecydowanie negatywna. Wynika to przede wszystkim z faktu, że nawet skuteczne rozwijanie umiejętności językowych, pedagogicznych i dydaktycznych, czyli tych, które można uznać za kluczowe w kształceniu nauczycieli, nie jest prostym zadaniem. Takie stanowisko nie oznacza bynajmniej, że nauczyciele nie powinni być w pewnym zakresie przygotowywani do motywowania uczniów, rozwijania autonomii, prowadzenia treningu strategii, wykorzystywania potencjału oceniania alternatywnego, indywidualizacji procesu kształcenia, przyjmowania postaw refleksyjnych czy skutecznego rozwoju zawodowego. Chodzi mi o to, że specjaliści, z których wielu nigdy nie miało okazji uczyć w „prawdziwej” szkole, powinni wyzbyć się jakże często spotykanej w referatach i artykułach manieri formułowania stwierdzeń rozpoczynających się od formuły „nauczyciel powinien...”. Nierealistyczne oczekiwania z całą pewnością nie przyczynią się do tego, aby teoria i wyniki badań empirycznych rzeczywiście przełożyły się na codzienną praktykę nauczania języków obcych (Larsen-Freeman 2015).

Chciałbym w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że nie jest moją intencją zakwestionowanie wartości działań mających na celu motywowanie uczniów, wykształcanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, prowadzenie treningu strategii, zmianę podejścia do sposobu ewaluacji, rozwijanie kompetencji interkulturowej, wykorzystanie nowoczesnych technologii, uwzględnianie indywidualnych profili uczących się, promowanie podejścia o charakterze refleksyjnym czy stymulowanie regularnego rozwoju zawodowego. Takie działania należy oczywiście podejmować, gdyż mogą się one przyczynić do podniesienia skuteczności kształcenia językowego na różnych etapach edukacyjnych. Nie ulega też wątpliwości, że nauczyciele powinni być kreatywni i poszukiwać przez cały czas nowych rozwiązań dydaktycznych, często wychodząc poza treści zawarte w podręczniku. Nie można jednak zrzucić odpowiedzialności za podejmowanie opisanych wyżej działań jedynie na barki nauczycieli, którzy muszą stawiać czoła wielu codziennym wyzwaniom, takim jak realizacja podstawy programowej, ograniczona liczba zajęć, zróżnicowane pod wieloma względami klasy czy po prostu nadal wszechobecna biurokracja. Aby takie działania mogły być skutecznie realizowane, niezbędne są zmiany instytucjonalne, które dotyczyłyby sposobu kształcenia nauczycieli, rozwoju zawodowego, podstawy programowej i sposobu funkcjonowania szkoły. Jest to jednak temat na inny artykuł, który mam nadzieję w niedalekiej przyszłości napisać.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartel, N. (2009), *Knowledge about language*, [w:] A. Burns, J. C. Richards (red.), *The Cambridge guide to second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 125–134.
- Benson, P. (2011), *Teaching and researching: Autonomy in language learning*, New York: Routledge.
- Bielak, J., Mystkowska-Wiertelak, A. (2020), *Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies*, „Language Teaching Research”.

- Borg, S. (2013), *Teacher research in language teaching: A critical analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (2019), *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, New York: Pearson Education.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, [w:] J.C. Richard, R.W. Schmidt (red.), *Language and communication*, London: Longman, s. 2–14.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s.1–47.
- Chamot, A.U., Harris, V. (red.) (2019), *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation*, Bristol: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York/London: Routledge, s. 15–32.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Egbert, J., Shahrokni, S.A. (2018), *CALL principles and practices*, OER opentext.wsu.edu/call/
- Ellis, R. (2009), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction*, [w:] R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (red.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 3–25.
- Ellis, R. (2018), *Reflections on task-based teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Farrell, T.C. (2019), *Reflective practice in ELT*, London: Equinox.
- Griffiths, C. (2018), *The strategy factor in successful language learning: The tornado effect* (wydanie drugie), Bristol: Multilingual Matters.
- Harmer, J. (1991), *The practice of English language teaching*, London: Longman.
- Harmer, J. (2015), *The practice of English language teaching* (wydanie piąte), London: Pearson Education.
- Karpińska-Szaj, K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*, „Neofilolog”, nr 45/2, s. 187–200.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, Warszawa: CODN.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego: Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2015), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lamb, M. (2019), *Motivational teaching strategies*, [w:] M. Lamb, K. Cszizér, A. Henry, S. Ryan (red.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, Cham: Palgrave Macmillan, s. 287–305.
- Larsen-Freeman, D. (2015), *Research into practice: Grammar learning and teaching*, [w:] „Language Teaching”, nr 48, s. 263–280.
- Liddicoat, A.J. (2011), *Language teaching and learning from an intercultural perspective*, [w:] E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, New York–London: Routledge, s. 837–855.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Warszawa: CODN.
- Oxford, R.L. (2017), *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*, New York: Routledge.

- Pawlak, M. (2011), *Rozwijanie autonomii w pracy z uczniem niezwykłym*, *Neofilolog*, nr 36, s. 301–318.
- Pawlak, M. (2017), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2/2019, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych: Diagnoza i propozycje zmian*, [w:] M. Woźnicka, A. Stolarczyk-Gembiak, M. Trojszczak (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, Literaturoznawstwo, translatologia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- Pawlak, M. (2020a), *Individual differences and good language teachers*, [w:] C. Griffiths, Z. Tejeddin (red.), *Lessons from good language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 121–132.
- Pawlak, M. (2020b), *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kałamarz (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym: Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–34.
- Pawlak, M. (2021a), *Exploring the interface between individual difference variables and the knowledge of second language grammar*, Cham: Springer Nature.
- Pawlak, M. (2021b), *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe*, „*Neofilolog*”, nr 57/1, s. 79–100.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Bielak, J. (red.) (2017), *Autonomy in second language learning: Managing the resources*, New York: Springer.
- Sercu, L. (2010), *Assessing intercultural competence: More questions than answers*, [w:] A. Paran, L. Sercu (red.), *Testing the untestable in language education*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 17–34.
- Ur, P. (1991), *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

PROF. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracuje na Wydziale

Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz w Akademii Nauk Stosowanych w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”. Autor ponad trzystu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.