



Łączenie rozwoju kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym

Małgorzata Piotrowska-Skrzypek

Lekcje języka obcego przygotowują uczniów do sprawnego komunikowania się w różnych sytuacjach. Skuteczność komunikacji zależy nie tylko od opanowania ważnych sprawności językowych, ale także wielu umiejętności przekrojowych, niezbędnych do prawidłowej interakcji, współpracy czy też kontroli emocji. Nazywane są one umiejętnościami kluczowymi ze względu na swoje znaczenie i przydatność nie tylko w szkole, ale również w życiu zawodowym i prywatnym. W niniejszym artykule omówimy możliwości integrowania kompetencji kluczowych z komunikacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji produktywnych.

Kompetencje kluczowe w edukacji

Debata dotycząca kompetencji w edukacji obowiązkowej jest ściśle powiązana z określeniem standardów kształcenia. Dlatego też koncepcję kompetencji przekrojowych, modele kompetencji określonych w badaniach PISA oraz propozycje F.E. Weinerta w tym zakresie (1999, 2001) postanowiono poszerzyć o aspekty, które wychodzą poza dziedzinę szkolną i obejmują, obok kompetencji kognitywnych, kompetencje kluczowe (fr. *compétences-clés*, ang. *key competencies*) natury ogólnej, charakteryzujące się dużym stopniem uniwersalności, oparte na refleksji, mające wymiar praktyczny, wykorzystywane w codziennych sytuacjach. To właśnie od nich w dużej mierze zależy zdolność adaptowania się do zmiennych warunków podczas całego okresu aktywności zawodowej i życiowej.

W roku 2006 Parlament Europejski określił obowiązującą do dziś listę ośmiu kompetencji kluczowych wraz

z ich definicjami obejmującymi właściwe elementy wiedzy, umiejętności i postaw:

- komunikacja w języku ojczystym;
- komunikacja w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w dziedzinie nauki i technologii;
- kompetencja informatyczna;
- umiejętność uczenia się;
- umiejętności społeczne i obywatelskie;
- duch inicjatywy i przedsiębiorczości;
- wrażliwość i ekspresja kulturowa.

Kompetencje te są współzależne i każda z nich odnosi się do myślenia krytycznego, kreatywności, inicjatywy, rozwiązywania problemów, oceny ryzyka, podejmowania decyzji i konstruktywnego kierowania emocjami. Kompetencje kluczowe są nabywane dwutorowo: przez ludzi młodych podczas obowiązkowego okresu kształcenia w celu

przygotowania ich do dorosłego życia, a szczególnie do życia zawodowego, oraz przez osoby dorosłe w różnych formach kształcenia przez całe życie w celu rozwoju i uaktualniania umiejętności¹.

Podejście to wydaje się bliskie dyskusji na temat ogólnych celów edukacyjnych. Jak pisze B. Niemierko (1999:250): *rola obydwu klasyfikacji, umiejętności poznawczych i kompetencji kluczowych, w pomiarze dydaktycznym i ocenianiu jest podobna do roli taksonomii celów kształcenia*. Natomiast odpowiednie powiązanie sprawdzanych kompetencji z materiałem nauczania dokonywane jest poprzez szczegółowe wytyczne programowo-egzaminacyjne (ang. *syllabuses*).

Miejsce kompetencji kluczowych w kształceniu językowym

Uważa się, że języki obce odgrywają zasadniczą rolę w rozwijaniu kompetencji kluczowych. Widoczne jest to szczególnie w europejskiej polityce językowej. I tak: opracowanie pt. *Plan d'action 2004-2006*² podkreśla znaczenie nauczania języków obcych w realizowaniu tzw. strategii lizbońskiej, zarówno z punktu widzenia kognitywnego (kompetencje, wzmocnienie języka ojczystego), jak i interkulturowego (otwarcie na innych i na różne kultury) oraz zaleca aktywne nauczanie co najmniej dwóch języków obcych poza językiem ojczystym. Celem nauczania nie jest osiągnięcie przez uczącego się takiej płynności językowej, jaką posiada rodzimy użytkownik danego języka, ale zdobycie odpowiedniego poziomu w czytaniu ze zrozumieniem, rozumieniu ze słuchu oraz wypowiedzi ustnej i pisemnej w dwóch językach

1 Zestaw powyższych kompetencji jest punktem odniesienia dla państw członkowskich przy tworzeniu wewnętrznej polityki edukacyjnej. Główne założenia w tworzeniu ram edukacyjnych powinny, zgodnie ze wspomnianymi *Załoženiami Parlamentu Europejskiego i Rady*, opierać się na następujących aspektach:

- przygotowaniu oferty edukacyjnej mającej na celu rozwijanie kluczowych umiejętności przysposabiających młodych ludzi do dorosłego życia i kariery, tym samym budując podstawy do dalszego uczenia się;
- podjęciu właściwych inicjatyw edukacyjnych na rzecz młodzieży znajdującej się w trudnej sytuacji, aby mogła rozwinąć swój potencjał w uczeniu się;
- rozwoju i aktualizacji kompetencji kluczowych przez całe życie;
- stworzeniu odpowiedniej infrastruktury dla edukacji i kształcenia dorosłych;
- wyasygnowaniu środków w celu zapewnienia dostępu do edukacji, kształcenia i do rynku pracy, przy jednoczesnym wsparciu w zależności od potrzeb i specyficznych kompetencji;
- osiągnięciu spójności pomiędzy edukacją młodzieży i kształceniem dorosłych, poprzez ścisłe powiązanie odpowiednich struktur zajmujących się polityką edukacyjną.

2 Commission européenne, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, Plan d'action 2004-2006*. Anglojęzyczna wersja tego dokumentu jest zatytułowana *Action plan on language learning and linguistic diversity 2004-2006*. Natomiast wersja polskojęzyczna nie istnieje.

obcych, a także kompetencji interkulturowych i zdolności uczenia się języków.

Kompetencje kluczowe i językowe aktywności komunikacyjne

Coraz częściej dotychczasowy podział na cztery sprawności językowe zastępowany jest podziałem na sześć językowych aktywności komunikacyjnych:

- recepcja ustna;
- produkcja ustna ciągła lub w interakcji;
- recepcja pisemna;
- produkcja pisemna;
- mediacja;
- komunikacja niewerbalna.

Wszystkie one łączą się z dwiema zasadniczymi kompetencjami kluczowymi, a mianowicie:

- porozumiewaniem się w języku ojczystym, czyli zdolnością wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie oraz językową interakcją w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych;
- porozumiewaniem się w językach obcych, które obejmuje – oprócz głównych sprawności – mediację i rozumienie różnic kulturowych; stopień biegłości językowej zależy od kilku czynników oraz możliwości rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania.

W szerszej perspektywie nauczanie języków obcych zakłada również rozwijanie trzech kolejnych kompetencji kluczowych (Parlament Europejski 2006):

- umiejętności uczenia się, związanej ze zdolnością organizowania własnego procesu uczenia, indywidualnie oraz w grupach, odpowiednio do własnych potrzeb, a także ze świadomością metod i możliwości;
- kompetencji społecznych i obywatelskich, a więc osobowych, interpersonalnych i międzykulturowych oraz wszelkich form zachowań przygotowujących do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym;
- świadomości i ekspresji kulturowej, czyli doceniania znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu.

Kompetencje kluczowe są ważne ze względu na swój przekrojowy charakter oraz wzajemną zależność. Stanowią wartość dodaną w odniesieniu do przygotowania młodzieży

do uczenia się przez całe życie pod względem adaptacji do zmian i integracji (*Europejski pakt na rzecz młodzieży*).

Kształtowanie kompetencji kluczowych na lekcjach przedmiotów obowiązkowych w szkole

W odniesieniu do polskich uczniów, którzy poddawani są egzaminom zewnętrznym, najbardziej odpowiednią definicją kompetencji kluczowych wydaje się sformułowanie, że są one zbiorem wiedzy, umiejętności, dyspozycji, postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji założonych zadań. Należałoby przyjąć, że istotą kompetencji jest więc opanowanie tak zwanej wiedzy proceduralnej, wyrażającej się stwierdzeniem: *wiem, jak*, a więc *mam wiedzę, umiejętności i przekonanie potrzebne do efektywnej pracy*. Ponadto termin *kompetencja* w odniesieniu do ucznia jest znaczący z powodu następującej zależności: im wyraźniej uczeń widzi, że jest dobry – a więc staje się kompetentny w tym, co robi, tym wyższą ma motywację do bieżących i przyszłych działań, a to czyni go silnym partnerem w procesie kształcenia.

Przyjęte w Polsce rozwiązanie zakłada kształtowanie kompetencji kluczowych w ramach tradycyjnych przedmiotów szkolnych, a nie tworzenie specjalnych zajęć poświęconych ich rozwijaniu.

Dla potrzeb niniejszych rozważań, obok wyżej wymienionych umiejętności, które powinny być, w myśl podstawy programowej, rozwijane na lekcjach każdego przedmiotu, podajemy również te, których realizacji oczekuje się podczas lekcji języków obcych. Są one wspólne dla wszystkich etapów edukacyjnych (szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej):

- rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, m.in. poprzez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych;
- stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego;
- zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu zespołowych projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych;
- rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Zastosowanie podejścia przedsiębiorczo-refleksyjnego w praktyce szkolnej

Rozważając sposoby włączania umiejętności kluczowych do edukacji obowiązkowej, warto sięgnąć po rozwiązania oferowane w ramach podejścia uważanego za odpowiedź systemu edukacji na oczekiwania współczesnego rynku pracy, a polegającego zasadniczo na stosowaniu różnorodnych metod aktywnego uczenia i doskonalenia się, zwanego podejściem przedsiębiorczym (Mikina, Zajac 2006:7). Jego nieodłącznym atrybutem jest refleksja obecna tam, gdzie uczący (się) obserwuje, analizuje i ocenia podjęte przez siebie i/lub innych innych działania, rozpoznaje mocne i słabe strony, a zdobyte doświadczenia służą mu do znalezienia nowych, lepszych rozwiązań i stopniowego budowania postawy autonomicznej.

Głównym celem podejścia przedsiębiorczego jest stymulowanie rozwoju umiejętności myślenia i działania oraz kształtowanie postaw zarówno uczniów w młodym wieku, jak i uczniów starszych. Podejście to przynosi szczególnie dobre efekty w okresie adolescencji, kiedy to przyswajanie wiedzy i umiejętności odbywa się coraz częściej poprzez procesy akomodacyjne³. Obecnie przyjmuje się, że okres adolescencji, nazywany również młodością, zaczyna się około 12-13 roku życia i często sięga powyżej 20 roku. Oznacza to, że w polskich warunkach edukacyjnych obejmuje uczniów szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, a nawet studentów pierwszych lat.

Młodzi ludzie szukający własnej drogi chętnie dokonują samodzielnych wyborów, chcą mieć aktywny wpływ na proces kształcenia, poznawać sposoby dochodzenia do wiedzy oraz umiejętności, stosować teorię w praktyce, uczą się poprzez współpracę oraz próbują wyciągać wnioski z popełnionych błędów: *okres młodości został związany ze szczególną potrzebą społecznie niezbędnego uczenia się i rozwoju osobowościowego* (Illeris 2006:226). Dlatego młodość reaguje mniej lub bardziej niechętnie na sztywne wymagania programowe, które są im narzucane i często obejmują nieaktualne dla nich treści. Ważne jest natomiast uczenie się tego, co sprzyja

³ Zdaniem Illerisa (2006:242), *wewnętrzne procesy psychiczne mogą mieć [...] charakter kumulatywny (mechaniczny), asymilacyjny (sumatywny) albo akomodacyjny (transgresyjny)*. Nowe struktury wiedzy i wzory zachowań są tworzone poprzez procesy kumulacji. Natomiast nowe elementy są dodawane do struktur i wzorów już istniejących poprzez procesy asymilacji. Dzięki procesom akomodacji istniejące struktury i wzory są dezintegrowane i rekonstruowane, dzięki czemu nowe asymilacyjne konstrukcje mogą mieć miejsce. [...] Podczas gdy zapamiętywanie i stosowanie rezultatów uczenia się używanych w procesach kumulatywnych i asymilacyjnych są na ogół powiązane z realnymi sytuacjami uczenia się, to rezultaty procesów akomodacyjnych są z zasady autonomiczne.

Podejście tradycyjne	Podejście przedsiębiorcze
Skupia się na treści	Skupia się na procesie dochodzenia do wiedzy
Nauczyciel jest w centrum zainteresowania	Uczeń jest w centrum zainteresowania
Nauczyciel jest ekspertem	Nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia
Nauczyciel jest nieomylny	Nauczyciel ciągle się uczy
Uczniowie są bierni	Uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia
Zagadnienia poruszane na lekcji są z góry ustalone: „realizacja programu”	Elastyczność w ustalaniu tematyki zajęć: „osiąganie celów kształcenia”
Nacisk jest położony na teorię	Nacisk położony jest na zastosowanie teorii w praktyce
Pojedynczy temat związany z przedmiotem	Zadania interdyscyplinarne łączące wiedzę i umiejętności z wielu przedmiotów
Strach przed błędami	Uczenie się na błędach
Ograniczona wymiana informacji między uczniami	Uczenie się we współpracy (interakcyjne)

Tabela 1. Porównanie podejścia tradycyjnego i przedsiębiorczego w edukacji. Źródło: Cotton 1996

formowaniu orientacji życiowej i umożliwia dokonywanie wyborów. Te właśnie potrzeby mogą być w dużej mierze zaspokajane poprzez podejście przedsiębiorcze.

Zamieszczone powyżej zestawienie (Tabela 1.) pozwala na porównanie podejścia tradycyjnego oraz podejścia przedsiębiorczego do procesu kształcenia.

Jak widać, w kształceniu w podejściu przedsiębiorczym kładzie się nacisk na stwarzanie sytuacji, w których uczący się mogą samodzielnie podejmować decyzje, dokonywać wyborów oraz ponosić za nie odpowiedzialność. Umożliwia ono rozwijanie takich umiejętności, jak: komunikowanie się, negocjowanie, twórcze myślenie, praca w zespole, rozwiązywanie problemów, korzystanie z informacji i radzenie sobie w różnych sytuacjach. Dzięki temu podejście to staje się motorem rozwoju osobowości młodego człowieka i zachęca go do świadomej refleksji nad działaniami.

Sposoby włączania umiejętności kluczowych w proces nauczania/uczenia się języków obcych

Spośród aktywnych form kształcenia, na których opiera się podejście przedsiębiorcze, i zarazem służących rozwijaniu umiejętności kluczowych na lekcjach języka obcego, proponujemy trzy: ścieżki międzyprzedmiotowe, metodę projektów edukacyjnych i *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ). Dwie

pierwsze są dość powszechnie stosowane w szkole zarówno w ramach działań przedmiotowych, jak i międzyprzedmiotowych, natomiast ostatnia – EPJ – wciąż zbyt słabo jest obecna w polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

Ścieżki międzyprzedmiotowe

W zależności od stopnia „zaangażowania” różnych przedmiotów ścieżki dzielą się na: jednopredmiotowe (monodyscyplinarne), wielopredmiotowe (multidyscyplinarne) oraz międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne) (Dereń, Grondas, Sielatycki 1999) Każdy nauczyciel określa, który typ ścieżki może uwzględnić we własnym programie nauczania. W praktyce szkolnej najłatwiej jest zrealizować model jednopredmiotowy, w ramach którego nauczyciel tworzy wraz z uczniami na swoich lekcjach holistyczny obraz świata poprzez łączenie wiedzy z różnych dziedzin. W modelu wielopredmiotowym wybrana problematyka analizowana jest na lekcjach kilku przedmiotów, przez różnych nauczycieli, dzięki czemu uczeń może poznać dane zagadnienie z wielu perspektyw.

Najtrudniejszy, ale jednocześnie najbardziej atrakcyjny dla uczących się jest model międzyprzedmiotowy, wymagający zharmonizowania czasowego i przyczynowo-skutkowego. Pierwszy przedmiot wprowadza w tematykę, kolejne poszerzają rozważane zagadnienie, uwzględniając nabyte przez uczniów na poprzednich lekcjach wiedzę i umiejętności.

Języki	Materiał nauczania	Sprawności produktywne
angielski, francuski i niemiecki	<ul style="list-style-type: none"> • nazwy gatunków: baśń, bajka i legenda w różnych językach; • bohaterowie baśni; • postacie baśniowe oraz elementy z baśni różnych kultur i ich nazwy w językach obcych; • przykłady baśni, bajek i legend w różnych językach; • autorzy baśni w różnych krajach; • charakterystyka bohaterów pozytywnych i negatywnych występujących w baśniach; • stworzenie scenariusza legendy w trzech różnych językach i inscenizacja. 	uczeń potrafi: <ul style="list-style-type: none"> • stworzyć krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne: <ul style="list-style-type: none"> – opisujące bohaterów pozytywnych i negatywnych, – opisujące przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; – przedstawiające i relacjonujące fakty z przeszłości; • stworzyć krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne: <ul style="list-style-type: none"> – opis bohatera legendy lub baśni; – zaproszenie na spektakl; – dialogi do inscenizacji legendy; • reagować ustnie w sposób zrozumiały: <ul style="list-style-type: none"> – podczas inscenizacji <i>Legendy o Królu Arturze i Rycerzach Okrągłego Siołu</i> – oraz stosować strategie kompensacyjne w przypadku, gdy nie pamięta wyrazu lub zwrotu.

Tabela 2. Ścieżka międzyprzedmiotowa nt. *Baśnie i legendy świata*

Integracja odbywa się z wykorzystaniem treści, problemów lub umiejętności kluczowych. Zazwyczaj praktykowana jest integracja wokół treści. Jednakże wszelkie działania związane z realizacją zadań ścieżek sprzyjają jednocześnie kształceniu przez uczniów wielu umiejętności: wykorzystania wiedzy w praktyce, wyszukiwania informacji, skutecznego porozumiewania się, pracy w grupie (w tym: rozwiązywania sytuacji konfliktowych) oraz rozwijania różnych sprawności.

W celu przybliżenia specyfiki realizacji ścieżek edukacyjnych podajemy przykładową tematykę ścieżek⁴ wypracowanych przez zespół nauczycieli gimnazjalnych w ramach zajęć humanistycznych (język polski), językowych (angielski, francuski, niemiecki) oraz artystycznych (plastyka): *Baśnie i legendy świata, Bohater mityczny różnych kultur, Magia XX i XXI wieku – Harry Potter, Obyczaje, tańce i pieśni ludowe krajów Europy, Tradycje bożonarodzeniowe różnych narodów, Stolicy europejskie, Kuchnia europejska, Nasze miasto i region oraz Na początku był obrazek – o komiksie*. Treści wplatane są w tematykę lekcji przez co najmniej dwa miesiące, a efekty końcowe pracy przedstawiane są przez uczniów podczas modułu podsumowującego. W zależności od tematyki, mogą

to być na przykład: przygotowanie dań do degustacji i ich prezentacja ustna w języku polskim i wybranym języku obcym, wielojęzyczne przedstawienie teatralne, opracowanie własnych komiksów, przygotowanie wielojęzycznych przewodników o własnym mieście i regionie, inscenizacja wybranego obyczaju z tradycji europejskiej czy też prezentacja tradycyjnych pieśni.

Realizacja niektórych ścieżek wymaga włączenia do zespołu większej liczby nauczycieli i przedmiotów, na przykład w przypadku ścieżki na temat kuchni europejskiej zaproszono dodatkowo nauczycieli biologii, wiedzy o społeczeństwie i bibliotekarza. W przeprowadzeniu ścieżki o baśniach uczestniczył dodatkowo nauczyciel muzyki, w ścieżce na temat obyczajów – nauczyciel wychowania fizycznego.

Powyższa tabela (Tabela 2.) zawiera fragment opisu ścieżki w części poświęconej edukacji językowej z zakładanymi osiągnięciami w obrębie umiejętności produktywnych.

Ścieżki edukacyjne umożliwiają realizację zadań określonych dla języka obcego nowożytnego w gimnazjum: zapewnianie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu projektów zespołowych, zwłaszcza interdyscyplinarnych, oraz rozwijanie postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. W szerszym kontekście kompetencji kluczowych, jednocześnie uszczegóławiającym wymienione zadania, udział w pracach związanych ze ścieżkami

⁴ Ścieżki realizowane w Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 2 w Bydgoszczy. Autorka niniejszego artykułu uczyła języka francuskiego w klasach gimnazjalnych z programem autorskim o profilu humanistyczno-lingwistycznym integracji z Europą.

pozwała wyćwiczyć umiejętność efektywnej pracy w zespole, w tym kompetencję interpersonalną, rozwiązywania problemów w twórczy sposób, korzystania z różnych źródeł informacji, w tym posługiwania się nowoczesnymi środkami komunikacji i informacji, łączenia i porządkowania różnych jednostkowych elementów wiedzy, podejmowania odpowiedzialności oraz organizowania i oceniania własnej pracy.

Projekty edukacyjne

Kolejna propozycja dydaktyczna w obszarze łączącym rozwój kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym to projekty edukacyjne. Wykonywanie zadań projektowych stanowi, zdaniem A. Mikiny i B. Zając (2006:15), fundament modelu kształtowania postaw przedsiębiorczych, gdyż uczący się mają możliwość podejmowania działań zbliżonych do tych, które napotkają w rzeczywistości pozaszkolnej. Praca podejmowana podczas przeprowadzania projektów zespołowych stwarza uczniom okazję do zastosowania języka jako narzędzia realizacji wymagań⁵. Wśród nich znajduje się, między innymi, konieczność współdziałania w grupie, na przykład w formie lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych projektów edukacyjnych.

Zakłada się, że *projekt edukacyjny jest skuteczną metodą uczenia umiejętności i rozwijania postaw określanych jako kompetencje kluczowe* (Strzemieczny 2010:10). Oto przykłady tematyki projektów zadaniowych lub badawczych realizowanych w gimnazjum w ramach języków obcych, sprzyjających jednocześnie uaktywnianiu ustnych i pisemnych sprawności produktywnych: *Znaczenie języka angielskiego/niemieckiego/francuskiego w życiu codziennym, Podobieństwa między angielskim i francuskim – ułatwienie czy utrudnienie w przyswajaniu tych*

języków?, Ślady angielskie/francuskie w Twoim mieście/okolicach, Dlaczego warto uczyć się języków obcych?, Zaplanuj tygodniową wycieczkę klasową do Francji/Wielkiej Brytanii/Niemiec.

Zadania projektowe

Propozycją ciekawą i mniej czasochłonną niż projekt jest wykonywanie zadań projektowych. Zdaniem M. Niemiec-Kraś (2011:65-88), do zadań typu projektowego zalicza się: małe projekty (gry i zabawy językowe), pracę projektową z tekstem (mapa, rozkład jazdy, prognoza pogody, fragmenty przewodników, wykazy i oferty hoteli itp.), pisanie kreatywne (np. oparte na omówieniu wrażeń wywołanych analizą zdjęć i na swoich odczuciach), kreatywne mówienie (opowiadanie historii), lekcję gramatyki jako projekt (z wykorzystaniem symboli, kolorów, wizualizacji) oraz przedstawienia teatralne. Wymienione zadania o charakterze projektowym mogą przygotować uczniów do pracy metodą projektów i zachęcić do podejmowania trudu związanego z jej realizacją.

Europejskie Portfolio Językowe

Ostatnim rozwiązaniem, a w zasadzie narzędziem, sprzyjającym rozwojowi językowych kompetencji produktywnych, z jednoczesnym naciskiem na kompetencje kluczowe, jest *Europejskie Portfolio Językowe* (EPJ) dla różnych grup wiekowych. Aktualnie wszystkie wersje EPJ dla poszczególnych etapów edukacyjnych wraz z przewodnikiem dla nauczycieli są dostępne online na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE).

W odniesieniu do nauczania języków obcych w gimnazjum EPJ umożliwi realizację trzech z czterech zadań szkoły: rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, między innymi przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych. Po drugie: stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego, i po trzecie: rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. I w końcu, co jest niezwykle istotne, jeśli chodzi o popularyzację stosowania EPJ w szkołach, pozwala zrealizować wymóg: *uczeń dokonuje samooceny, na przykład przy użyciu portfolio językowego, oraz: uczeń posiada świadomość językową, na przykład podobieństw i różnic między językami.*

EPJ jest narzędziem o ergonomicznej konstrukcji, na którą składają się trzy ściśle powiązane ze sobą części: biografia językowa, *dossier* i paszport językowy. Pierwsza

5 Wymagania szczegółowe od punktu A do H dotyczą wiedzy i kompetencji językowych ucznia. Wymagania od punktu I do E obejmują kompetencje ogólne – kluczowe. Są to:

- I) uczeń dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym),
- J) uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych,
- K) uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- L) uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanne słowa i zwroty) i strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu,
- E) uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Źródło: Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3: Języki obce. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf

z nich zawiera osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków oraz refleksję ucznia na temat własnych strategii uczenia się, a także potrzeb i celów nauki. W tej części uczeń może ćwiczyć następujące umiejętności produktywne: przetwarzać tekst ustnie lub pisemnie, przekazując w języku obcym informacje sformułowane w języku polskim, reagować w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach, przedstawiając siebie i inne osoby, udzielając podstawowych informacji na swój temat i pytając o dane innych osób, przy jednoczesnym wykorzystaniu techniki samodzielnej pracy. W *dossier* gromadzone są wybrane prace i dokumenty właściciela EPJ, czyli jest to zbiór dyplomów, zaświadczeń, najlepszych wypracowań, testów, dokumentacji wymian, projektów i wycieczek. Z kolei paszport językowy stanowi swego rodzaju bilans doświadczeń i prezentuje profil językowy uczącego się. Jego ujednolicona na terenie całej Europy forma gwarantuje uznawalność tego dokumentu w momencie przeprowadzki do innego kraju i związanej z nią zmianą szkoły. Zawiera dane właściciela, spis zaświadczeń, świadectw i dyplomów potwierdzających zdobytą wiedzę i umiejętności językowe oraz doświadczenia interkulturowe. Pozwala także na dokonanie samooceny w każdym ze znanych przez użytkownika języków, niezależnie od stopnia zaawansowania. Posługując się paszportem językowym, uczeń może ćwiczyć sprawności produktywne związane z przekazywaniem informacji i ich wyjaśnianiem oraz z wypełnianiem formularzy.

Oprócz dostarczenia możliwości samooceny, EPJ jest narzędziem oceniania alternatywnego nawiązującego do oceniania kształtującego i może być wykorzystane przez nauczyciela do wspomaganie oceniania bieżącego (Głowacka 2005).

Wnioski i perspektywy

Na zakończenie warto dodać, że zarówno wyniki przeprowadzonych badań własnych w sześciu polskich gimnazjach, jak i analiza doświadczeń szkół w krajach europejskich potwierdzają, iż systematyczne i długotrwałe stosowanie wymienionych wyżej form i narzędzi w procesie nauczania/uczenia się języków obcych wpływa na rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów. Jednakże same formy i narzędzia nigdy się nie obronią bez motywującej postawy, innowacyjnego podejścia i twórczego stosunku nauczycieli do ich zastosowania. Nawet jeśli nauczyciele rozwijający w sposób zaplanowany kompetencje kluczowe narzekają na dyskomfort czasowy spowodowany zbyt małą liczbą godzin lekcyjnych z innych języków niż

angielski, to jednocześnie stwierdzają, że rekompensatą za wszelkie trudności jest zauważalny wzrost wielu umiejętności uczniów oraz pozytywna zmiana ich postaw.

Bibliografia

- Cotton, J. (1996) *Enterprise Education Experience. A Manual for School Based In-service Training*. Durham: Durham University Business School. W: Mikina, Zając 2006.
- *European Youth Pact* [online] [dostęp 30.05.2016] <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0200&from=PL>>.
- Illeris, K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mikina, A., Zając, B. (2010) *Metoda projektów w gimnazjum*. Warszawa: ORE.
- Niemiec-Knaś, M. (2011) *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Implus.
- Niemierko, B. (1999) *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Strzemieczny, J. (2010) *Jak zorganizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne*. Warszawa: ORE.
- Weinert, F.E. (1999) *Concepts of Competence. Contribution within the OECD Project. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Concepts of Competence*. Munich: OECD.
- Weinert, F.E. (2001) *Concepts of Competence: A Conceptual Clarification*. W: D.S. Rychen, L.H. Salganik (red.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Parlament Europejski (2006) *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. U. L 394 z 30.12.2006.

Niniejszy artykuł zawiera treści i idee z mojej nieopublikowanej rozprawy doktorskiej pt. *Rozwijanie wybranych kompetencji kluczowych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)*, napisanej w 2012 r. pod kierunkiem prof. UW dr hab. Jolanty Sujeckiej-Zając, oraz elementy tego tekstu, które zostały przeredagowane i rozwinięte o nowe aspekty.

dr Małgorzata Piotrowska-Skrzypek

Wykładowca w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Wcześniej nauczyciel języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych oraz Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Bydgoszczy. Egzaminator maturalny. Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli. Wiceprezes PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce i prezes Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich.