

MAGDALENA SOWA

PODEJŚCIE ZADANIOWE
A KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI UCZNIWA
W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO
DLA POTRZEB ZAWODOWYCH

Zadanie to termin, który według *Słownika języka polskiego* oznacza „to, co należy wykonać, osiągnąć [...] obowiązek, polecenie” (1989: 898). Odnosi się tym samym do niezliczonej liczby czynności, które wykonujemy każdego dnia dla siebie lub dla innych, bezinteresownie lub odpłatnie. Zadaniem okazuje się być umycie zębów, pożyczenie książki z biblioteki, przeczytanie rozkładu jazdy na przystanku autobusowym czy napisanie maila. Codziennie wykonujemy tysiące wielorakich zadań, choć czasem nie zdajemy sobie z tego sprawy. Niektóre z tychże zadań wymagają użycia języka w mowie i/lub w piśmie, inne mogą być dokonane w sposób niewerbalny, przy użyciu innych niż język środków. Realizowane przez nas zadania zawsze są osadzone w konkretnej sferze życia (prywatnej, publicznej, zawodowej, edukacyjnej) przy użyciu rozmaitych środków dostępnych nam w danym miejscu i czasie. Te zadania mogą być wykonywane samodzielnie lub z pomocą bądź w obecności innych osób, mogą wynikać z własnej potrzeby lub mogą być nam zlecane przez innych. Mogą dzielić się na proste lub złożone, łatwe lub trudne, wykonywane w sposób machinalny lub wymagające większego zastanowienia i skupienia.

Poprzez wykonywane czynności nie tylko aktywujemy naszą wiedzę, umiejętności praktyczne, kompetencje, ale również rozwijamy i wzbogacamy posiadane już kompetencje, pozyskujemy nowe doświadczenia i uczymy się nowych rzeczy. Zakończona sukcesem realizacja danego zadania jest możliwa tylko wtedy, kiedy dysponujemy odpowiednim rodzajem kompetencji i kiedy poziom trudności zadania nie przekracza naszych możliwości. Oznacza to nic innego, jak to, że pozornie proste czynności wymagają od nas określonych umiejętności, albowiem na te proste na pierwszy rzut oka czynności składa się kilka innych, jeszcze drobniejszych, które dopiero wszystkie razem, wykonane poprawnie w odpowiedniej kolejności, gwarantują nam osiągnięcie zamierzonego celu. Weźmy za przykład drogę do pracy/ do szkoły transportem miejskim. Aby nasze zadanie mogło być wykonane z powodzeniem, musimy dojść na właściwy przystanek, z którego odjeżdża nasz środek transportu w pożądanym przez nas kierunku, kupić bilet (jednorazowy, tygodniowy, miesięczny, itd.) w kiosku lub później u kierowcy, sprawdzić na rozkładzie jazdy godzinę przyjazdu/odjazdu (w dni robocze, w dni wolne od pracy, w sezonie zimowym/letnim/świętecznym, itd.), wsiąść do właściwego autobusu/tramwaju/pociągu, którego numer i kierunek jazdy powinniśmy właściwie odczytać. Może się zdarzyć, że zamienimy kilka słów z którymś ze współpasażerów, ustępując komuś miejsca, przepuszczając w przejściu, upewniając się co do kierunku trasy, itp. Powinniśmy też właściwie rozpoznać przystanek, na którym wysiadziemy, i sygnał oznaczający postój autobusu/tramwaju/pociągu. Zdawać by się mogło, że wykonanie takiego zadania nie powinno być dla nikogo problemem, choć z pewnością każdy z nas przeżył sytuacje lęku, podróżując komunikacją miejską po mieście, które odwiedzał po raz pierwszy lub musiał zdążyć na umówione spotkanie. To na pozór proste zadanie okazuje się bardziej skomplikowane i trudne, kiedy np. musimy je wykonać pod presją czasu, bez możliwości poproszenia kogokolwiek o pomoc lub w obcym języku. Wtedy stopień trudności zadania oraz kompetencje, które posiadamy, odgrywają istotną rolę w zakończeniu powziętego zadania z sukcesem.

Poza tym wykonanie jakiegokolwiek zadania wymaga naszej aktywności, co nie oznacza, że owa aktywność jest widoczna gołym okiem. Może się ona przejawiać w rozmaitych formach (TRIM 2002) : wśród pasażerów przedziału, którym podróżujemy, ktoś czytający książkę nie musi być wcale mniej aktywny od pary, która zajęta jest żywą dyskusją. Nawet ten, kto ziewa i patrzy w okno może być pochłonięty myślami o czekającym go niebawem ważnym spotkaniu z przełożonym i przygotowywać się na nie. Nasze działanie jest

więc zawsze skierowane na osiągnięcie określonego celu lub zaspokojenie konkretnej potrzeby, a więc zawsze prowadzi do wymiernego rezultatu.

Ponieważ w realizacji zadań ujawnia się cały nasz potencjał poznawczy, emocjonalny, decyzyjny, który aktywuje specyficzne kompetencje i umiejętności, pozwalające osiągnąć zamierzony cel, koncepcje wykorzystania działania w uczeniu się mają od lat wielu zwolenników i cieszą się dużym uznaniem. Aktywne formy uczenia się przez działanie stosuje się od dawna z powodzeniem w nauczaniu języków do celów specjalistycznych w postaci symulacji, studium przypadku czy projektu. W ostatnich latach koncepcję uczenia się poprzez wykonywanie zadań przeniesiono na grunt glottodydaktyki ogólnej pod nazwą „podejścia zadaniowego” opisanego szczegółowo w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) (2003).

W świetle powyższych ustaleń celem niniejszego artykułu będzie opisanie, w jaki sposób zadanie (w formie zdefiniowanej przez ESOKJ) może służyć kształtowaniu kompetencji ucznia w kontekście nauczania języka dla celów zawodowych. Postaramy się również zastanowić nad definicją samej kompetencji nie ograniczając jej wyłącznie do aspektów związanych z posługiwaniem się językiem, ale usytuować ją w szerszym kontekście nakreślonym przez zawodowe potrzeby uczących się.

1. „ZADANIE” I „PODEJŚCIE ZADANIOWE” WEDŁUG ESOKJ

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) mianem zadania określa „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (2003: 21). Osiągnięcie zamierzonego celu może być zrealizowane samodzielnie lub przy współdziałaniu innych osób, ale zawsze w oparciu o posiadane wiadomości, kompetencje i przy zastosowaniu odpowiednich strategii działania, uwzględniających kontekst sytuacyjny. Wynika z tego, że status uczącego się jest identyczny z pozycją „normalnego” użytkownika języka – obydwaj stanowią część wspólnoty społecznej i podejmują mniej lub bardziej aktywne działania ukierunkowane na osiągnięcie określonego celu, co potwierdza zresztą sam opis ESOKJ: „zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (2003: 20).

Analizując zadanie jako aktywność, której poddani zostają uczący się w kontekście lekcji języka obcego, należy zauważyć, że uczący się nie jest wyłącznie postrzegany jako uczeń języka obcego, ale jako społeczny agens, który musi podejmować działania z innymi w społeczeństwie. W świetle powyższego omawiane tu podejście zadaniowe stawia w centrum uwagi jednostkę ukierunkowaną na określone działanie, zwracając tym samym uwagę na trzy istotne elementy. Po pierwsze, główny nacisk kładzie nie na komunikację, ale na działanie, w którym język i komunikacja mogą być składnikami szerszej aktywności. Komunikacja staje się tu środkiem do osiągnięcia celu, a nie celem samym w sobie. Dopiero konkretne działanie wpisane w określony kontekst społeczny nadaje sens działaniu językowemu, a więc komunikacji.

Po drugie, podejmowane działania często dokonują się we współpracy z innymi, którzy również mają wpływ, pozytywny bądź negatywny, na realizację zamierzonego celu. W kontekście nauki ważne jest, aby przy okazji wykonywania zadań uczący się nauczył się poprawnie tworzyć wypowiedzi, ale również, aby umiał odnosić to, co mówi, do postawionego sobie celu oraz do uczestników wspólnego przedsięwzięcia. To wspólne przedsięwzięcie staje się współdziałaniem, które wymaga uwzględnienia wielu różnych elementów, w tym także współuczestników.

Wreszcie, po trzecie, skoro uczący się traktowany jest jak „zwykły” użytkownik języka, musi posiadać niezbędne kompetencje, aby jak najlepiej tymże językiem się posługiwać. O ile wzajemna zależność uczenia się i działania może się wydawać paradoksalna (posługiwanie się językiem nie jest możliwe bez wcześniejszej jego nauki, ale nauka nie może odbywać się inaczej niż poprzez działanie), o tyle dla ucznia oznacza ona, że skuteczne uczenie się jest warunkiem skutecznego posługiwania się językiem. Z kolei, aby to posługiwanie się językiem było skuteczne w działaniu, musi dokonywać się poprzez aktywne formy nauki, a więc z wykorzystaniem zadań zbliżonych do autentycznych, w których język jest na usługach działania. W ten sposób zadanie klasowe staje się równoznaczne z pojęciem działania lub akcji podejmowanych z różnych powodów i dla różnych celów w normalnym życiu (PUREN 2006). Takie określenie zadania narzuca na niego szereg charakterystyk, szczegółowo opisywanych przez różnych autorów (DENYER 2006; PERRICHON 2008; SPRINGER 2009; MÉDIONI 2009).

Po pierwsze, zadanie jest zawsze osadzone w kontekście i zawiera opis jakiejś sytuacji, w której już się znaleźliśmy lub możemy się znaleźć. Istnienie mniej lub bardziej szerokiego kontekstu sytuacyjnego oznacza, że

głównym celem zadania będzie cel pozajęzykowy, np. umówienie się na spotkanie, kupienie biletu na pociąg, a nie sprawne posługiwanie się formami czasów przeszłych. Po drugie, zadanie stawia przed uczącymi się problem do rozwiązania; jest więc aktywnością ukierunkowaną na cel, na określony wynik, który może stanowić dla uczącego się swoiste wyzwanie. Osadzenie w kontekście i osiągnięcie celu pozajęzykowego sprawiają, że zadanie staje się złożoną formą pracy klasowej: uczący się zmuszony jest użyć rozmaitych środków (wiedzy, kompetencji, strategii, itp.), które są mu dostępne, aby otrzymać pożądany wynik swojego działania. Tenże wynik zależny będzie od przyjętych przez uczącego się założeń i sposobów realizacji zadania, ale także od współpracy z innymi, ponieważ zadanie jest aktywnością interaktywną, zakładającą umiejętność współdziałania z innymi. Wreszcie, ponieważ to od uczącego się zależy dobór środków i określenie sposobów działania, które mogą być mniej lub bardziej podyktowane poleceniem nauczyciela, nigdy nie można całkowicie przewidzieć, jakim skutkiem zakończy się zadanie – co składa się na jego kolejną cechę: otwartość. Właśnie otwartość i nieprzewidywalność pozwalają kształtować autonomię uczących się, pomimo trudności, jakie stawiają przed nauczycielem (choćby kwestie związane z ewaluacją zadania).

Przytoczone wyżej cechy zadania charakteryzują je w opozycji do ćwiczenia. Główna różnica między zadaniem a ćwiczeniem opiera się na odwołaniu do społecznych praktyk, które pojawiają się wyłącznie w zadaniu. Poza tym także stosunek uczącego się do proponowanej formy nauki i jego wyobrażenie o własnej aktywności w trakcie jej wykonywania sprawiają, że zadanie i ćwiczenie nie mogą być ze sobą równoznaczne. Zadanie wymaga motywacji i zaangażowania poprzez ukierunkowanie uczącego się na cel; ćwiczenie natomiast poświęcone jest wyłącznie pracy nad językiem, w którym chodzi o wytworzenie pewnych schematów, automatyzmów i sformatowanych procedur, co sprawia, że ćwiczenie staje się szkolną formą pracy opartej na systematyczności, powtarzalności i ograniczoności (SPRINGER, 2009: 29).

Różnice między zadaniem a ćwiczeniem nie oznaczają jednak, że ćwiczenie powinno zostać wyeliminowane z procesu nauczania/uczenia się wykorzystującego podejście zadaniowe. W ramach proponowanych uczącym się zadań można wykorzystywać ćwiczenia, których celem będzie kształtowanie kompetencji i/lub sprawności wymaganych na danym etapie zadania. Sam ESOKJ dzieli zadania na trzy grupy: i) zadania komunikacyjne, najbardziej zbliżone do tych „z życia wziętych”; ii) zadania pedagogiczne, pośrednio

związane z zadaniami życia codziennego; iii) zadania metakomunikacyjne, poświęcone np. zagadnieniom językowym. Te ostatnie mogą sprowadzać się właśnie do formy tradycyjnych ćwiczeń, w trakcie których uwaga uczących się będzie skierowana na cel (meta)językowy, będący warunkiem osiągnięcia końcowego celu pozajęzykowego. W ten sposób ćwiczenie jest podporządkowane zadaniu i ściśle związane z jego celem. Operacja odwrotna nie jest jednak możliwa.

Zdaniem niektórych (m.in. PERRICHON 2008) poprzez swoje cechy jedynie zadanie pozwala najlepiej ukierunkować proces nauczania/uczenia się na cele społeczne i zawodowe, ponieważ zadania pozostają w ścisłym związku ze światem zewnętrznym (społecznym, zawodowym), są autentyczne ze względu na swój cel, odnoszą się do konkretnej sfery zawodowej, są różnorodne i powiązane ze sobą, dokonują się w obrębie różnych stref – symbolicznych obszarów, w których lokutor może się znajdować i działać w trakcie swojej działalności zawodowej. Uwzględnienie tych stref pozwala zdefiniować możliwości działań w języku obcym, ich różnorodny charakter, a w konsekwencji ich umieszczenie w programie nauczania/uczenia się języka w oparciu o zadania.

Jeśli mowa o konstruowaniu programu nauczania/uczenia się w oparciu o zadania klasowe, należy zastanowić się, jakie zadania powinny się w nim znaleźć¹. Ponieważ szybciej i skuteczniej uczymy się poprzez aktywne formy nauki, dobór zadań powinien dokonywać się w odniesieniu do konkretnej grupy uczących się, uwzględniając ich potrzeby i cele, przenosząc ich jednocześnie do rzeczywistości docelowej. W kontekście nauczania języka dla potrzeb zawodowych niezwykle owocne okazuje się poddanie uczących się w ramach nauki czynnościom identycznym z wykonywanymi już obowiązkami zawodowymi – ponieważ często w codziennej praktyce zawodowej uczący się wykonują niezliczoną liczę zadań zawodowych, najskuteczniejszą formą nauki będzie poddanie ich podobnym zadaniom w trakcie trwania formacji językowej.

Analizując zawodowe działania człowieka, Mourlhon-Dallies (2007; 2008) sytuuje je w obrębie trzech obszarów, które nazywa kolejno: „strefą odosobnienia”, kiedy osoba pracuje w samotności, nie komunikując się z nikim ani twarzą w twarz ani telefonicznie (co nie przeszkadza jej w czytaniu maili,

¹ Bez komentarza pozostawimy w niniejszym artykule sprawy związane z progresją materiału obecnego w zadaniach (m.in. jakie zadania umieścić w początkowych etapach nauki, a jakie w późniejszych, w jaki sposób powiązać ze sobą zadania łatwe z trudnymi, itp.).

odpowiadaniu na nie, telefonowaniu i nagrywaniu wiadomości na automatycznej sekretarce; „strefą współpracy”, która obejmuje wszystko, co dotyczy wymian słownych i współpracy z kolegami po fachu; „strefą klienta”, gdy w grę wchodzi usługi wobec klienta, w obecności tego ostatniego bądź za pośrednictwem jakiegoś medium, np. komputera, telefonu itp. Uwzględniając te symboliczne obszary działania w kontekście zawodowym i rodzaj mobilizowanej aktywności należy dokonać selekcji takich zadań, które będą odpowiadać potrzebie uczącego się, będą nastawione na cel i zakończą się określonym rezultatem. Stąd też nie tylko tematyka, ale również struktura zadań klasowych musi być zbliżona do struktury zadań „rzeczywistych”. Często okazuje się ona wielopoziomowa i wieloetapowa, a na poszczególnych etapach zadania wymaga się, aby uczący się posiadał niezbędne do realizacji zadania umiejętności i kompetencje. Na zadanie główne, a więc na końcowy wynik działania, składa się kilka (bądź kilkanaście) podzadań pośrednich, w trakcie których realizowane są zadania „mniejszego kalibru”, ale mające również swój cel, nastawione na konkretne działania językowe i przyczyniające się do postępów w podjętym przez uczniów działaniu: „Ten wspólny szkielet podtrzymujący wszystkie elementy budowli zapobiega rozdrobnieniu i dekoncentracji wynikającej w praktyce z oddzielnego traktowania różnych porcji materiału i różnych aspektów uczenia się” (JANOWSKA 2008: 49). W ten sposób, zatrzymując się na etapach pośrednich głównego zadania, uczący się nie traci z oczu końcowego celu, który kieruje jego działaniem.

2. KOMPETENCJE UCZĄCEGO SIĘ WEDŁUG ESOKJ

Realizacja zadań wymaga wykorzystania odpowiednich kompetencji, które już posiadamy, a które są stale rozwijane w trakcie podejmowanych przez nas działań. Do takich kompetencji ESOKJ zalicza kompetencje ogólne oraz komunikacyjne kompetencje językowe, które szczegółowo charakteryzuje, dzieląc je na mniejsze elementy.

Grupa kompetencji ogólnych obejmuje wiedzę deklaratywną, proceduralną, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się.

Każdy z nas posiada określoną wiedzę o otaczającym świecie, pewną wiedzę socjokulturową oraz wrażliwość interkulturową, które pozwalają nam sprawnie poruszać się w życiu społecznym (nawiązywać kontakty z innymi osobami i instytucjami; umieszczać przedmioty w czasie i w przestrzeni;

opisywać relacje przyczynowo-skutkowe; odróżniać konkrety od abstraktów; itp.). Kategoria kompetencji ogólnych zawiera w sobie również te, które dotyczą wiedzy o społeczeństwie i kulturze społeczności posługujących się danym językiem m.in. w odniesieniu do życia codziennego, warunków życia, stosunków międzyludzkich, systemów wartości, konwencji społecznych itp. Świadomość istnienia różnic między kulturą rodzimą a obcą prowadzi do utożsamiania się z daną wspólnotą oraz wzajemnego zrozumienia osób pochodzących z różnych, mniej lub bardziej odległych obszarów kulturowych.

Funkcjonowanie w społeczeństwie nie byłoby jednak możliwe bez posiadania umiejętności praktycznych, które wykorzystujemy w trakcie konkretnych działań każdego dnia dla siebie bądź dla innych, w ramach wykonywanego zawodu lub przy spędzaniu czasu wolnego. Te umiejętności praktyczne obejmują także umiejętności interkulturowe, które pozwalają nam dostrzegać odmienność kulturową i nawiązywać stosunki z przedstawicielami innych kultur.

Oprócz posiadanej wiedzy i umiejętności praktycznych w naszym działaniu ujawnia się również nasza osobowość i cechy charakteru, a więc wszystko to, co świadczy o naszych postawach, motywacjach, poglądach, wyznaczanym systemie wartości. Te uwarunkowania osobowościowe w równym stopniu kierują naszym działaniem, co posiadane teoria i praktyka.

Wreszcie skoro działanie sprzyja uczeniu się, a uczenie się pozwala skutecznie działać, kompetencje wymagane od uczącego się nie mogą być pozbawione umiejętności uczenia się, która oznacza wnikliwą obserwację nowych zjawisk, udziału w nowych doświadczeniach oraz włączania nowej wiedzy do tej, która już została przyswojona.

Kompetencje ogólne nie są jednak wystarczające do podejmowania działań, w których pojawia się umiejętność posługiwania się językiem. Niezbędne okazują się być komunikacyjne kompetencje językowe, do których ESOKJ zalicza kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne oraz pragmatyczne.

Kompetencje lingwistyczne pozwalają użytkownikowi języka posługiwać się elementami języka tak, aby swoim wypowiedziom nadawać formę i sens. Konieczna jest więc znajomość leksyki, gramatyki, semantyki, ortografii, fonologii, aby za ich pomocą budować zrozumiały przekaz językowy.

Wypowiedzi stworzone za pomocą słów i zasad gramatycznych wpisują się zawsze w kontekst społeczny, określony przez rozmaite parametry, takie jak: uczestnicy komunikacji, ich role i status, wzajemne relacje, pochodzenie itp. Wszystkie te elementy nadają komunikacji wymiar socjolingwistyczny i przejawiają się w niej pod postacią wyznaczników relacji społecznych,

konwencji grzecznościowych, nośników „mądrości ludowej”, rejestru wypowiedzi czy dialektów i odmian regionalnych, które nie powinny pozostawać obce uczącemu się.

Wreszcie niezbędna jest kompetencja pragmatyczna, która pozwala nadać przekazowi językowemu właściwą formę i ukierunkowuje go na cel, nadając mu odpowiednią funkcję. Poprawne zorganizowanie przekazu językowego odbywa się na poziomie zdań, a następnie wiąże zdania w większe jednostki tekstu/dyskursu zgodnie z zasadami budowy różnych jego gatunków (opisu, narracji itp.). Poza tym każda forma tekstu/dyskursu musi wpisywać się w pewien schemat interakcyjny właściwy wypowiedzi (np. pytanie-odpowieź) i być ukierunkowana na konkretny cel (np. uzyskanie informacji).

Tabela 1 podsumowuje ogół omówionych zgodnie z ESOKJ kompetencji uczącego się.

Tabela 1. Kompetencje uczącego się według ESOKJ (2003: 94-114)

1. Kompetencje ogólne	1.1. Wiedza deklaratywna	1.1.1. wiedza o świecie	1.1.2. wiedza socjokulturowa	1.1.3. wrażliwość interkulturowa			
	1.2. Wiedza proceduralna	1.2.1. umiejętności praktyczne	1.2.2. umiejętności interkulturowe				
	1.3. Uwarunkowania osobowościowe						
	1.4. Umiejętność uczenia się	1.4.1. wrażliwość językowa i komunikacyjna	1.4.2. ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna	1.4.3. techniki uczenia się	1.4.4. umiejętności heurystyczne		
2. Komunikacyjne kompetencje językowe	2.1. Kompetencje lingwistyczne	2.1.1. kompetencja leksykalna	2.1.2. kompetencja gramatyczna	2.1.3. kompetencja semantyczna	2.1.4. kompetencja fonologiczna	2.1.5. kompetencja ortograficzna	2.1.6. kompetencja ortoeiczna
	2.2. Kompetencja socjolingwistyczna	2.2.1. wyznaczniki relacji społecznych	2.2.2. konwencje grzecznościowe	2.2.3. nośniki « mądrości ludowej »	2.2.4. rejestr wypowiedzi	2.2.5. dialekty i odmiany regionalne	
	2.3. Kompetencja pragmatyczna	2.3.1. kompetencja dyskursywna	2.3.2. kompetencja funkcjonalna	2.3.3. znajomość schematów			

Wymienione w tabeli kompetencje uczącego się będą niezbędne, w różnym stopniu i w różnej konfiguracji, do realizacji zadań tak w sytuacji uczenia się, jak i normalnego życia. Należy się jednak zastanowić, w jaki sposób jawią się one w nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych.

3. KOMPETENCJE W KONTEKŚCIE NAUCZANIA DLA POTRZEB ZAWODOWYCH

Wiele jest sposobów definiowania kompetencji w kontekście zawodowym i nie jest możliwe, aby wszystkie je przytoczyć w niniejszym artykule. Elementem jednak, który łączy wszystkie definicje, jest powiązanie kompetencji ze specyficznym działaniem, tzn. działaniem, które nie jest mechanicznym zastosowaniem ogólnych zaleceń, ale interpretacją i oceną zawsze odmiennego kontekstu, w którym to działanie ma miejsce. Taki sposób definiowania kompetencji sprawia, że jest ona postrzegana wyłącznie w działaniu, które za jej sprawą się dokonuje. Sytuacja, w której podejmujemy działanie, wymaga analizy i aktualizacji tego, co już wiemy i potrafimy robić, a więc jest źródłem informacji na temat naszej kompetencji, która ostatecznie pozwala nam lub nie podjąć się danego zadania. Zdaniem niektórych badaczy (m.in. LE BOTERF 1994; 2000) kompetencja poprzedza działanie i można ją dostrzec wyłącznie w działaniu, ponieważ pozwala skutecznie reagować na nieprzewidywalne i nieustające zmiany, które dokonują się w kontekście wykonywanej pracy. W takim wymiarze kompetencja odróżnia się od kwalifikacji, które da się potwierdzić konkretnym dyplomem czy certyfikatem.

Z powyższego wynika zatem, że o naszej kompetencji świadczą działania, których się podejmujemy i które wykonujemy z mniejszym lub większym powodzeniem. Działania te, ze względu na okoliczności, w których się dokonują, zawsze są działaniami złożonymi, a więc wymagają od nas użycia rozmaitych dostępnych nam środków, na które składają się nasza wiedza, nasze umiejętności praktyczne, nasze cechy osobowościowe, umiejętność porozumiewania się z innymi. Nietrudno zauważyć, że przytoczone tu kategorie środków działania pokrywają się z kompetencjami uczącego się wyliczonymi przez ESOKJ. Jeśli przeniesiemy kategorie kompetencji ESOKJ w obszar nauczania dla potrzeb zawodowych, kompetencje użytkownika/uczącego się będziemy rozpatrywać w odniesieniu do zawodu i sytuacji zawodowych. I tak, mówiąc o wiedzy deklaratywnej, która jest wynikiem doświadczenia, wykształcenia, źródeł informacji itp., należy ją odnosić do wiadomości i informacji teoretycznych (nie zawsze sprawdzonych w działaniu), które pozwalają nam poruszać się w materii zawodowej, np. znajomość przepisów prawa finansowego w przypadku urzędnika Urzędu Skarbowego.

Sama wiedza teoretyczna nie pozwoli nam jednak skutecznie wykonywać zawodu, jeżeli nie będziemy potrafili zastosować jej w praktyce. Musi zostać ona zatem powiązana z umiejętnościami praktycznymi. Dla użytkownika/

uczącego się języka oznacza to nie innego, jak właściwe jej zastosowanie w odpowiednim miejscu i czasie, w odniesieniu do odpowiednich osób lub przedmiotów, w stosowny sposób, zgodnie z oczekiwaniami (klientów, współpracowników, przełożonych itp.). Chodzi więc o adekwatne połączenie teorii z praktyką. W przypadku wspomnianego urzędnika Urzędu Skarbowego sprowadza się to do umiejętności zastosowania w praktyce przepisów podatkowych w odniesieniu do konkretnego interesanta, który powinien np. zapłacić podatek od czynności cywilno-prawnych (poprawnie naliczyć wysokość podatku, określić tytuł płatności, czytelnie wypełnić formularz podatkowy itp.) zgodnie z literą prawa, tak aby podatnik nie musiał szukać dodatkowych informacji u innych pracowników Urzędu, a tym bardziej nie złożył reklamacji bądź skargi u naczelnika tegoż urzędu.

Łączenie teorii z praktyką wymaga również umiejętności intelektualnych, kognitywnych, które pozwalają sprawnie dobierać środki do powziętych działań. Chodzi tu o właściwe zaplanowanie i powiązanie wszelkich elementów, które składają się na nasze działanie: nasz język i postawa, osoby, zasoby materialne, sposób komunikacji, potencjalne źródła informacji itp. Do tej kategorii można również zaliczyć umiejętność poszukiwania informacji, których nam brak. W ostatnich latach dużo się mówi o kompetencji informacyjnej, tak charakterystycznej dla społeczeństwa informacyjnego (CELLERY 2002; SOWA 2006; HORTON 2007), która polega na identyfikowaniu, poszukiwaniu, ocenianiu, porządkowaniu i przechowywaniu, a w miarę konieczności nawet tworzeniu informacji. Z kolei rodzaj informacji i sposób jej wykorzystania wymaga użycia odpowiedniego nośnika, którym często jest urządzenie (komputer, telefon, fax itp.). Umiejętności praktyczne dotyczą także posługiwania się szeroko pojętym sprzętem technicznym, który będzie zmieniał się w różnych zawodach i na różnych stanowiskach. Można tu więc mówić o niezbędnej kompetencji technicznej. Jak się okazuje, kategoria „savoir-faire” czy „know-how”, jak kto woli, obejmuje szeroki zakres sprawności, umiejętności, których przemyślane dobór i współistnienie w działaniu, uwzględniające jego szeroki kontekst, są warunkiem powodzenia prowadzonego projektu.

ESOKJ zwraca uwagę na uwarunkowania osobowościowe, które przejawiają się w działaniu. Są one obecne także w każdym działaniu zawodowym i mają wpływ na jego wynik i jakość. Otwartość na innych, relatywizowanie własnego punktu widzenia w konfrontacji z innymi, wyznawane poglądy i system wartości oraz cechy osobowości (jak m.in. (nie)chęć do rozmowy, (nie)śmiałość, inteligencja, pracowitość/lenistwo, (nie)pewność siebie, spon-

taniczność itp.) będą skutkowały takimi a nie innymi reakcjami w kontakcie z innymi, co nie pozostaje bez wpływu na wykonanie zadania. Podatnik zmuszony do zapłaty podatku od czynności cywilno-prawnych będzie w równym stopniu zainteresowany fachową wiedzą urzędnika, jak i uprzejmym potraktowaniem siebie w urzędzie (powitanie, uprzejme zadanie pytania, grzeczne udzielenie odpowiedzi na zapytania, skierowanie do właściwego działu itp.). To, jacy jesteśmy, pomaga nam lub utrudnia współpracę z innymi, a bez nich nasze działanie może okazać się pozbawione sensu. Amerykański model kompetencji (w LE BOTERF 2008: 19), dokonując hierarchizacji kompetencji, cechy osobowości (*traits and characteristics*) umieszcza na najniższym, podstawowym poziomie – są one podstawą wszystkich innych kompetencji² i nie ulegają łatwo zmianom w trakcie procesu uczenia się.

Uwarunkowania osobowościowe mają również wpływ na zdolność uczenia się i analizowania swojego zachowania, co nie pozostaje bez wpływu na jakość wykonywanej pracy zawodowej. Niegrzeczne lub niekompetentne potraktowanie petenta przez urzędnika może skutkować skargą tego ostatniego do instancji wyższej, z czego urzędnik powinien wyciągnąć lekcję i przemyśleć swoje zachowanie w takich sytuacjach na przyszłość. Umiejętność samoobserwacji, samooceny, refleksji nad sobą i swoim postępowaniem, czerpania nauki z doświadczeń własnych i innych pozwoli lepiej wykonywać zawodowe obowiązki oraz zmieniać to, co utrudnia pomyślne wykonanie zadania.

Wreszcie praca zawodowa to praca z innymi osobami (współpracownikami, przełożonymi, podwładnymi, klientami itp.) zmierzająca do wytworzenia konkretnych produktów, do wykonania konkretnych zadań. Aby dla wszystkich jasne były oczekiwania, zadania, polecenia, zalecenia itp., niezbędne jest ich sprecyzowanie, które dokonuje się za sprawą języka w mowie lub piśmie. Nauczanie języka dla potrzeb zawodowych nie może pomijać kształtowania komunikacyjnych kompetencji językowych, o których szczegółowo pisze ESOKJ. Łączenie słów w zdania zgodnie z wymogami danego systemu językowego (kompetencja lingwistyczna) musi dodatkowo uwzględniać socjologiczny kontekst interakcji (kompetencja socjolingwistyczna), a także nadawać komunikatowi właściwą formę i funkcję (kom-

² Do pozostałych kompetencji, według niniejszego modelu, zalicza się kolejno: wiedzę i umiejętności praktyczne (*skills, abilities and knowledge*), które są rozwijane i pogłębiane w trakcie procesu uczenia się; kompetencje (*competencies*), będące wynikiem procesu uczenia się i posługiwania się wiedzą i praktyką; zastosowanie kompetencji (*demonstrations*), które stanowi zwieńczenie piramidy.

petencja pragmatyczna). Wracając do naszego przykładu, urzędnik skarbowy powinien poprawnie budować swoje wypowiedzi, uwzględniając zasady języka, używać stosowanych powszechnie form grzecznościowych (m.in. zwracać się do klienta per Pan/Pani), odpowiadać interesantowi w sposób zrozumiały, logiczny i zaspokajający potrzeby tego ostatniego formułowane w postaci pytań.

Kompetencje użytkownika/uczącego się języka określane przez ESOKJ można zatem bez obaw przenieść w obszar nauczania dla potrzeb zawodowych inaczej rozpatrując kontekst uczenia się i posługiwania się językiem. Nie można jednak zapominać o najważniejszej kwestii: wzajemnym współistnieniu kompetencji. Procesu nauczania/uczenia się nie można zawęzić do uwzględniania i kształtowania odizolowanych sprawności, ale widzieć je jako części większego układu, co widoczne było na przykładzie wspomnianego urzędnika. O ile każde zadanie wymaga od nas użycia innego rodzaju kompetencji na różnych etapach naszego działania, o tyle kompetencja winna być postrzegana jako zespół współistniejących i współzależnych elementów (ale nie jest to suma tychże elementów), które pozwalają nam działać, ale także podlegają zmianom w trakcie naszego działania. Le Boterf (2008) twierdzi, że sprowadzanie kompetencji do prostego sumowania różnych składników powoduje, że każdy element tej sumy jest traktowany odrębnie w swojej formie i funkcji niezależnie od tego, czego część stanowi. Inaczej jest, kiedy potraktujemy kompetencję jako kombinację określonych elementów, w której każdy z nich jest modyfikowany przez inne elementy w zależności od parametrów pojawiających się w trakcie naszego działania. Da się to porównać do umiejętności prowadzenia samochodu, o której nie świadczy wyłącznie włożenie kluczyka do stacyjki, wciśnięcie takiego czy innego pedału czy przełożenie konkretnej dźwigni. Wszystkie te elementy naraz, wykonywane w odpowiedniej konfiguracji, pozwalają nam mówić, że jesteśmy kompetentnymi kierowcami. I choć te podstawowe umiejętności można rozłożyć na czynniki pierwsze, to całościowa kompetencja nie jest ich prostym sumowaniem, ale opiera się na ich „interakcyjnej dynamice” (LE BOTERF 2008: 17).

Kompetencja w kontekście zawodowym musi być pojmowana w sposób operacyjny i ewolucyjny: musi się rozwijać, podlegać zmianom i dostosowywać do pozostałych parametrów, które w danej chwili zachodzą. Jest więc procesem, a nie stanem raz na zawsze nabytym. Modyfikacje, którym będzie podlegać, mogą być skutkiem naszego działania, mogą być podyktowane przez innych uczestników działania lub wynikać z procesu uczenia się, jakie

dokonuje się w trakcie działania. Na wszystkie te trzy aspekty zwraca uwagę koncepcja Zarifiana (2001: 65-71), który trójstopniowo definiuje kompetencję jako (i) podjęcie inicjatywy i wzięcie odpowiedzialności przez agensa w sytuacjach, w których ten się znalazł, (ii) praktyczną inteligencję sytuacji, która opiera się na wcześniej nabytych wiadomościach i która zmienia się w zależności od kontekstu, (iii) zdolność do nawiązywania relacji z innymi w ramach tych samych sytuacji, do dzielenia wyzwań i zagrożeń, do ponoszenia współodpowiedzialności za prowadzone działania. Osobna analiza każdej z trzech części powyższej definicji jeszcze bardziej przekonuje do konieczności łączenia kompetencji z działaniem, a w związku z tym do jej kształtowania poprzez aktywne – zadaniowe – formy nauczania/uczenia się.

Po pierwsze, każde działanie charakteryzuje wkład i zaangażowanie osoby, która to działanie podejmuje, nawet jeśli podejmuje je pod przymusem. Wkład i zaangażowanie pociągają za sobą wybór właściwego sposobu działania i odpowiedzialność agensa, który na siebie bierze wszelkie konsekwencje wynikające z tego, co i jak robi. Jeśli agens nie angażuje się w to, co robi, i nie ponosi za to odpowiedzialności, jego działanie pozbawione jest znaczenia i wartości. Poza tym, podejmując się wykonania zadania, a więc działania, musi wziąć pod uwagę wszystkie obiektywne i subiektywne informacje, którymi dysponuje na temat danej sytuacji lub które się jawią w jego własnej ocenie. Stąd w działaniu, które jest podejmowane, nigdy w stu procentach nie można kierować się takimi samymi założeniami i zaleceniami, ponieważ nasze czynności dokonują się za każdym razem w innych okolicznościach i muszą uwzględniać inne parametry. Nie pozwala to również oddzielać podmiotu, który działa, od sytuacji, w której działa, a konfrontacja tych dwóch elementów decyduje o wyborze środków i sposobie działania.

Po drugie, rozumienie sytuacji, a więc inteligencja praktyczna, dokonuje się poprzez analizę całej sytuacji, jej składników (osób, przedmiotów, zdarzeń itp.), interpretację zachowań i nie pozostaje tym samym bez wpływu na pomyślne wykonanie zadania. W trakcie interakcji z innymi ujawniają się ich racje, przekonania, motywy, co skłania często do własnej refleksji nad zachowaniem się, postawą i w miarę konieczności zmusza do ich zmiany. Inteligencja, o której pisze Zarifian, jest praktyczna, jeśli jest ukierunkowana na działanie, na sukces do odniesienia. Ten ostatni zależy często od posiadanej wiedzy, którą należy się posłużyć lub zweryfikować w zależności od kontekstu działania. Weryfikacja wiedzy zakłada natomiast pewną dozę niepewności w zakresie posiadanych wiadomości, co pozwala agensowi pozostać otwartym na nowe źródła informacji, a w konsekwencji sprzyja

uczeniu się. Ponieważ każda sytuacja wymaga odmiennego zachowania się, wiedza i umiejętności kształtują się w konfrontacji z problemami, które stają na drodze i które należy rozwiązać. Uczenie się przebiega szybciej i efektywniej, jeśli dokonuje się w różnorodnych sytuacjach, a każde mniej lub bardziej regularne „wyjście poza schemat” pozwala uczącym się pozostać otwartym na nowe potencjalne sytuacje poszerzania horyzontów.

Wreszcie trzecia część definicji zwraca uwagę na współpracę z innymi. Gdy podejmujemy pewne działanie, czasami okazuje się, że to, co wiemy i potrafimy zrobić, nie jest wystarczające, aby samodzielnie osiągnąć sukces – trzeba skorzystać z pomocy i umiejętności innych osób. Aby wspólna praca posuwała się naprzód, oprócz podziału obowiązków wymaga również podzielenia podobnych wartości i przekonań przez wszystkich współuczestników. Konieczne jest więc, aby dla każdego agensa prowadzone działania miały takie samo znaczenie, kierowane były podobnymi wartościami, motywami i przekonaniem, które powinny zostać wyjaśnione przed rozpoczęciem wspólnego przedsięwzięcia.

Innym aspektem pracy w grupie jest współodpowiedzialność za wykonaną pracę. Odpowiedzialność, tak jak i podział wypracowanych korzyści, rozkłada się na wszystkich członków grupy, a więc pojawia się odpowiedzialność zbiorowa, w której każdy z osobna i wszyscy razem w równym stopniu są odpowiedzialni za efekty swojego działania.

Jak się okazuje, omówione powyżej trzy wymiary kompetencji w środowisku zawodowym – działanie, uczenie się oraz współpraca z innymi – doskonale pasują do omówionych w części 1 założeń podejścia zadaniowego w myśl ESOKJ, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Kompetencja w środowisku zawodowym a podejście zadaniowe

podjęcie inicjatywy i odpowiedzialności przez agensa w sytuacjach, w których ten się znalazł	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ osobiste zaangażowanie agensa ⇒ wybór sposobu działania w obliczu problemu ⇒ zgoda na konsekwencje wypływające z powziętego działania ⇒ nieprzewidywalność sytuacji i różnicowanie zachowań w zależności od problemu do rozwiązania 	DZIAŁANIE
praktyczna inteligencja sytuacji, która opiera się na wcześniej nabytych wiadomościach i która zmienia się w zależności od kontekstu	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ rozumienie sytuacji ⇒ użycie, weryfikacja tego, co już się wie i potrafi ⇒ modyfikacja tego, co się wie w zależności od problemów i wyzwań ⇒ skuteczniejsze uczenie się w różnorodnych i nierytmicznych sytuacjach 	UCZENIE SIĘ
zdolność do nawiązywania relacji z innymi w ramach tych samych sytuacji, do dzielenia wyzwań i zagrożeń, do ponoszenia współodpowiedzialności za prowadzone działania	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ wykorzystanie umiejętności innych osób ⇒ nadanie działaniom wspólnego znaczenia, podzielenie wartości ⇒ zaangażowanie własnej oraz zbiorowej odpowiedzialności za wspólne działanie 	WSPÓŁPRACA

4. PODSUMOWANIE

Kończąc refleksję nad kształtowaniem kompetencji w nauczaniu dla potrzeb zawodowych, należy wyraźnie stwierdzić, że kompetencja użytkownika/uczącego się języka nie może być rozpatrywana w oderwaniu od postawy społecznej. Dlatego też powinna być formowana w sytuacjach, które są jego udziałem na co dzień. Podejmując się konkretnych działań, użytkownik języka bierze na siebie wysiłek i odpowiedzialność za ich wykonanie w taki sposób, aby on sam, jak i inni beneficjenci jego działań byli w pełni usatysfakcjonowani efektem tychże działań. Jeśli rozpatrujemy kontekst nauczania/uczenia się, oznacza to nic innego, jak poddanie uczących się aktywnościom, które będą dla nich okazją do działania, uczenia się i współpracy z innymi. Takie właśnie cele stawia sobie podejście zadaniowe, które, przenosząc uczącego się w docelową rzeczywistość z konkretnymi autentycznymi zadaniami do wykonania, sprzyja rozwojowi kompetencji ogólnych i komunikacyjnych. Jest również okazją do kształtowania pożądanych postaw społecznych przyszłego użytkownika języka, które często okazują się być trudniejsze do wyegzekwowania niż wiadomości teoretyczne.

BIBLIOGRAFIA

- CELLARY W. (red.): Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002.
- DENYER M.: La perspective actionnelle définie dans le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. „Première rencontre Diffusion-FLE. La perspective actionnelle : Tâches et projets” 2006, s. 9-16; artykuł dostępny na stronie: <http://allemand.scola.ac-paris.fr/CECR-eval/perspective%20actionnelle.pdf> (data wejścia 22.01.2009).
- HORTON F.W., Jr : Introduction à la maîtrise de l'information, Paris: UNESCO 2007.
- JANOWSKA I.: Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej. „Języki Obce w Szkole” 3/2008 s. 43-51.
- LE BOTERF G.: Repenser la compétence, Paris: Editions d'Organisation 2008.
- Compétence et navigation professionnelle, Paris : Editions d'Organisation 2000.
- De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris : Editions d'Organisation 1994.
- MÉDIONI M.-A.: L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme. „Les Langues Modernes” 2009; artykuł dostępny na stronie: www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf (data wejścia 15.02.2009).
- MOURLHON-DALLIES F.: Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques, „Le Français dans le Monde. Recherches et Applications” n° 42/2007, s. 12-31.
- MOURLHON-DALLIES F. : Enseigner une langue à des fins professionnelles, Paris: Didier 2008.
- PERRICHON E.: Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective

- actionnelle. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne 2008; praca dostępna w Internecie na stronie http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var_recherche=Perrichon (data wejścia 18.02.2009)
- PUREN Ch.: De l'approche communicative à la perspective actionnelle, „Le Français dans le Monde” n° 347/2006, s. 37-40.
- RADA EUROPY: Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli 2003.
- Słownik języka polskiego, Warszawa: PWN 1989.
- SOWA M. : Kompetencje obywatela w społeczeństwie informacyjnym a specjalistyczne kształcenie językowe (przykład studenta romanisty), w: J. KRIEGER-KNIEJA, U. PAPROCKA-PIOTROWSKA (red.): Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych, Lublin : TN KUL 2006, s. 119-129.
- SPRINGER C. : La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, „Le Français dans le monde. Recherches et Applications” n° 45/2009 p. 25-34.
- TRIM J.L.M. (dir.): Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs, Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques 2002.
- ZARIFIAN M.: Objectif compétence, Paris : Editions Liaison 2001.

L'APPROCHE ACTIONNELLE
ET L'APPROPRIATION DES COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES À VISÉES PROFESSIONNELLES

R é s u m é

Le but de cet article est de réfléchir sur la compétence, au sens large du terme, dans l'enseignement des langues à visées professionnelles. L'approche communicative, largement critiquée ces dernières années, cède actuellement sa place aux méthodes éclectiques et à l'approche actionnelle, cette dernière diffusée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Nous chercherons à montrer les liens directs entre les postulats de l'approche actionnelle définis par le CECR et les compétences requises dans le monde professionnel tout en définissant la compétence sous ses divers aspects.

Résumé par Magdalena Sowa

Słowa kluczowe: nauczanie języków dla potrzeb zawodowych, zadanie, podejście zadaniowe, kompetencja.

Mots clefs : l'enseignement des langues à visées professionnelles, la tâche, l'approche actionnelle, la compétence.

Key words: language for specific purposes, task, Task Based Learning, competence.