ROCZNIKI HUMANISTYCZNE
Tom LX, zeszyt 5 – 2012

MAGDALENA SOWA

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI W NAUCE JĘZYKA OBCEGO A PROFESJONALIZACJA, CZYLI CO ŁĄCZY UCZNIA I PROFESJONALISTĘ

A b s t r a k t. Zasadniczym celem nauki języka obcego jest przygotowanie uczącego się do aktywnego posługiwania się językiem na potrzeby komunikacji i działania poza szkołą. Niniejsze stwierdzenie nie jest odkrywcze, szczególnie jeśli mamy do czynienia z nauką języka pod kątem wykonywanego zawodu czy zajmowanego stanowiska. Nawet jeśli aktywne formy nauki były stosowane od dawna w nauczaniu/uczeniu się języków obcych dla potrzeb zawodowych (w formie symulacji, projektów, analizy przypadków), obecnie zdobywają coraz większą popularność w kontekście glottodydaktyki ogólnej za sprawą *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (*ESOKJ*) i rekomendowanego przezeń podejścia zadaniowego. To ostatnie zakłada poddanie uczącego się identycznym typom działań, jakie wykonuje on w swoim codziennym życiu w domu, w szkole, w pracy. W myśl tego należy sobie zadać pytanie, w jaki sposób można przełożyć założenia *ESOKJ* na konkretne działania uczącego się tak, aby miał on świadomość zależności procesów, które są jego udziałem: wykonując konkretne działania, uczy się, a ucząc się, nie może się od tychże działań powstrzymać. Niniejsza refleksja nad procesem uczenia się poprzez wykonywanie zadań dokonuje się jednak nie na podstawie treści nauczania, ale aktywności uczącego się i jego wkładu we własny proces uczenia się. Dzięki temu możliwe jest dowodzenie, że wiele operacji wykonywanych na potrzeby codziennych działań (choćby operacje planowania) można wykorzystać w sytuacjach uczenia się języka obcego, a później również w sytuacjach życia społeczno-zawodowego.

Nie jest odkrywczym stwierdzenie, że zmiany zachodzące w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym państw i narodów mają bezpośrednie przełożenie na sferę edukacyjną, a w szczególności na treści i sposoby nauczania. Od dawna wiadomo, że istnieje ścisły paralelizm pomiędzy koncepcjami stosowanymi w świecie managementu i koncepcjami dydaktycznymi (cf. PUREN 2007): te dwa obszary wzajemnie się przenikają, kształtując tym

Dr hab. MAGDALENA SOWA – adiunkt Katedry Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej KUL; adres do korespondencji: IFR KUL, Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: msowa@kul.lublin.pl

samym sposoby myślenia i zachowania stosowne do wyzwań danej epoki. Uznając słuszność niniejszego stwierdzenia, w niniejszym artykule pokusimy się o próbę określenia propozycji zmian w sferze nauczania języków obcych (w szczególności zaś stosowanych technik nauczania) w świetle zachodzących transformacji społeczno-ekonomicznych i potrzeb szeroko rozumianego świata zawodowego. Celem niniejszego artykułu jest więc próba odpowiedzi na pytanie, czy zjawisko profesjonalizacji, szeroko propagowane współcześnie w świecie zawodowym, można utożsamiać z procesem kształtowania kompetencji w nauce języka obcego, czy też należy uznać obydwa za sprzeczne ze sobą.

Nasze rozważania dokonywać się będą według następującego planu. Po pierwsze, pokrótce przedstawiane zostaną zmiany, jakie dotknęły sferę życia społeczno-ekonomicznego i edukacyjnego w Europie. Następnie refleksji zostaną poddane metody nauczania języków obcych, które – w obliczu transformacji – mogą zapewnić uczącym się sukces w przyszłym życiu zawodowym. Wreszcie postaramy się ukazać podobieństwo między działaniem uczącego się a profesjonalisty, w konsekwencji zaś zastanowić się nad sposobami przygotowywania ucznia od najmłodszych lat jego edukacji szkolnej do kompetentnego działania w różnych obszarach przyszłego życia zawodowego.

1. GŁÓWNE OBSZARY TRANSFORMACJI

W ostatnich latach bardzo głośno mówi się i szeroko pisze o potrzebie uczenia się przez całe życie, o kluczowych kompetencjach, o profesjonalizacji. Sformułowania te nie pozostają już wyłącznie w sferze pobożnych życzeń pracodawców i przedsiębiorstw, ale znalazły one ważne miejsce w narodowych i międzynarodowych strategiach rozwoju gospodarczego społeczeństw. Można je znaleźć w narodowych programach kształcenia (por. francuski *Le socle commun de connaissances et de compétences*, 2006), oficjalnych programach i dokumentach Unii Europejskiej (*Teaching and Learning Towards the Learning Society*, 1995; *Education and Training*, 2010; *Education and Training 2020*) czy krajowych i europejskich ramach kwalifikacji (*The European Qualifications Framework*)[1]. Choć ostatni dokument wspo-

[1] Wszystkie cytowane dokumenty europejskie są dostępne na stronie internetowej Komisji Europejskiej – http://ec.europa.eu (data wejścia 17.03.2011).

mina o kwalifikacjach, to w centrum zainteresowania rządzących, pracodawców, przedsiębiorców, nauczycieli i samych uczących się tkwi pojęcie kompetencji[2] i sposobów jej nabywania od najmłodszych lat tak, aby ukształtować kompetentnych obywateli i aktywnych uczestników życia społeczno-gospodarczego. Dokument francuski *Le Socle* (2006: 10) mówi wyraźnie, że szkoła ma kształcić pełne, ale i dobrze uformowane głowy, tzn. takie, które będą w stanie korzystać ze zdobytej wiedzy przez całe życie na co dzień, w pracy zawodowej i w każdej innej sytuacji swojego życia. W takiej perspektywie edukację traktuje się jako swoisty bagaż i ekwipunek na całe życie, który pozwoli działać skutecznie w różnych sytuacjach, dopasowywać się do ewoluujących warunków życia, tworzyć nowe projekty i dokonywać słusznych wyborów.

W podobnym kierunku zmierzają zalecenia dokumentów europejskich, które, oprócz wytyczania nowych trendów rozwoju w pespektywie 2020 roku, precyzyjnie określają rodzaj kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w otaczającym nas świecie (por. *The European framework for key competences for lifelong learning*). Kluczowe kompetencje obejmują: porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, podejmowanie inicjatyw i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturalną. Wszystkie wymienione kompetencje uznaje się za równie ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia całego społeczeństwa. Identyczne kompetencje są obecnie poszukiwane na rynku pracy wśród absolwentów różnych szkół, co pokazują badania statystyczne prowadzone w całej Europie w różnych postaciach i przez różne instytucje (por. *Employers' perception of graduate employability. Analytical report*, 2010; Office pour l'orientation et la formation professionnelle de Genève (OOFP), 2003). Tym, co może być zaskakujące wśród formułowanych względem kompetencji oczekiwań pracodawców, jest fakt, że w pierwszej kolejności poszukiwane są kompetencje związane z wszelkim działaniem, takie jak współpraca z innymi, planowanie i organizowanie pracy, elastycz-

[2] W literaturze przedmiotu mówi się o kompetencjach (w liczbie mnogiej) określających różnorakie umiejętności niezbędne w pracy zawodowej oraz o kompetencji (w liczbie pojedynczej) odnoszącej się do globalnej umiejętności działania, obejmującej szereg pośrednich umiejętności zapewniających sukces w działaniu. W niniejszym artykule posługiwać się będziemy obydwoma terminami, przy czym „kompetencja" (w liczbie pojedynczej) oznaczać będzie dla nas ogólną kompetencję do pracy.

ność, umiejętność rozwiązywania problemów i szybkiego podejmowania decyzji[3]. Można pokusić się o stwierdzenie, że niniejsze kompetencje stanowią podstawę działania w sferze zawodowej, ale wymagają nieustannej weryfikacji w zmieniającym się świecie. Stąd konieczność ciągłego doskonalenia się i wyciągania wniosków z doświadczeń tak własnych, jak i cudzych, które są nieodzowną częścią każdego dnia. Z powyższego wynika, że każde zdarzenie jest potencjalną sytuacją uczenia się i zdobywania nowych lub doskonalenia starych kompetencji. Nie należy więc rozpatrywać uczenia się wyłącznie w perspektywie edukacji szkolnej, ale trzeba rozciągać je na całe życie człowieka (cf. SOWA 2011), stąd szeroko postulowana potrzeba uczenia się, i to uczenia się przez całe życie:

> Uczenie się przez całe życie należy uznać za kluczową zasadę leżącą u podstaw całych ram współpracy, które mają objąć uczenie się we wszystkich kontekstach – formalnym, pozaformalnym i nieformalnym – i na wszystkich poziomach: od edukacji elementarnej przez naukę szkolną po szkolnictwo wyższe, kształcenie i szkolenie zawodowe oraz uczenie się dorosłych. […] Wyzwania wynikające ze zmian demograficznych oraz konieczność regularnego uaktualniania i rozwijania umiejętności stosownie do zmieniającej się sytuacji gospodarczej i społecznej stwarzają potrzebę takiego podejścia do uczenia się, które będzie uwzględniać całe życie, oraz takich systemów kształcenia i szkolenia, które będą lepiej reagować na zmiany i bardziej otworzą się na świat zewnętrzny. (*DZ.U. UE* 2009C: 119/3)[4].

Wobec powyższego, skoro proces uczenia się obejmuje całe życie ludzkie, nie można rozpatrywać go w oderwaniu od kontekstu (osobistego, społecznego, zawodowego), ponieważ jest on nierozerwalny z doświadczeniem i tym, co spotyka człowieka w całej różnorodności i złożoności działań, jakie podejmuje każdego dnia. Poza tym zdefiniowane w ten sposób uczenie się przestaje być indywidualną sprawą pojedynczego człowieka, ale dotyka wielu innych zainteresowanych (nauczycieli, rodziców, pracodawców, itp.).

---

[3] Według raportu z 2010 r., hierarchia wskazanych przez ankietowanych przedsiębiorców kompetencji jest następująca : „team working skills 67%, sector-specific skills 62%, communication skills 60%, computer skills 60%, ability to adapt to and act in new situations 60%, analytical and problem-solving skills 59%, planning and organisational skills 53%, decision-making skills 46%, foreign language skills 33%" (2010: 12). Wcześniejsze badanie (2003) instytucji szwajcarskiej mówi o 6 kluczowych kompetencjach, tj. praca w zespole, przywództwo, komunikacja, zarządzanie informacją, planowanie i rozwiązywanie problemów.

[4] Dokument dostępny na stronie: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C: 2009:119:0002:0010:PL:PDF (data wejścia 16.11.2011).

Zmieniająca się wizja procesu uczenia się nie jest przypadkowa. Jej przyczyn należy szukać w środowisku przedsiębiorstw, a zwłaszcza w zmodyfikowanych formach pracy tychże przedsiębiorstw. Coraz częściej pracuje się w zespołach i grupach projektów, którym zlecane są projekty do wykonania. Realizacja takiego zadania polega na zaplanowaniu własnej pracy poprzez zdefiniowanie jej kolejnych etapów, przydział zadań poszczególnym członkom zespołu, identyfikacja źródeł i zasobów informacji, itd. Każdy zespół jest mniej lub bardziej autonomiczny, co niweluje poziomy hierarchii, ale zakłada jednocześnie wszechstronność uczestników przedsięwzięcia. Po drugie, rytm pracy zależy w coraz większej mierze od tego, co się dzieje wokół, dlatego organizacja pracy musi być często natychmiastową reakcją na to, co się dzieje na rynku. Nikogo nie dziwi już przestawienie produkcji na system *just in time*, choć z horyzontu nie zniknął priorytetowy cel, jakim jest utrzymanie najwyższej jakości produktów i usług. Wreszcie oparcie organizacji pracy na pracy zespołowej zakłada, poza umiejętnością współpracy z innymi, zarządzanie kompetencjami własnymi i innych, tak aby zakończyć projekt z sukcesem. Nie jest to możliwe bez ciągłego doskonalenia się w wielu kierunkach i obszarach działania.

Dlatego też, w kontekście przedsiębiorstw, coraz częściej mówi się o profesjonalizmie, profesjonalizacji i ich podmiocie, tj. profesjonaliście. Nie będziemy tu szczegółowo przytaczać licznych definicji, które powstały w ostatnim czasie. Ograniczymy się jedynie do stwierdzenia, że profesjonalista jest przede wszystkim osobą samodzielną, odpowiedzialną, elastycznie reagującą na zmiany, posiadającą wszechstronne kompetencje pozwalające mu skutecznie poruszać się w niepewnych i nieprzewidywalnych warunkach działania zawodowego. Różnorodność i wszechstronność kompetencji niezbędnych w działaniu ilustruje, w sposób przenośny, Bourdoncle (1993) na przykładzie osoby nauczyciela, który musi mieć w sobie jednocześnie smykałkę do pracy, talent artysty i rzemieślnika, hart ducha robotnika i precyzyjność inżyniera. Podobne stwierdzenie znajdujemy u Kotarbińskiego:

> praca, którą uprawia nauczyciel jako taki, ma pewne specjalne właściwości w odróżnieniu od pracy innych specjalistów, musi się on np. znać na prawach psychologii rozwojowej, umieć przystosować swój kunszt dydaktyczny do tempa wzrostu uzdolnień rozwijającego się młodego istnienia. Jednak niewątpliwie nauczyciela obowiązują też w jego robocie ogólne wymagalniki dobrej pracy wspólne dla różnych specjalności. Przy tym nauczyciel uczy pracować niezależnie od tego, jakiego przedmiotu uczy, nauczyciel zawsze musi uczyć pracować. (Kotarbiński 1986: 164).

Takie określenie zawodu nauczyciela wskazuje na posiadane przez niego szerokie kompetencje, ale jednocześnie pozwala traktować go jako pewnego rodzaju „nośnik przekazu" dla swoich uczniów, że wiedza i kompetencje biorą się z pracy, a więc z działania.

Nabywanie kompetencji charakteryzujących profesjonalistę odbywa się w drodze profesjonalizacji, która jest procesem długotrwałym, obejmującym różne formy doskonalenia, odbywającym się w różnych kontekstach i zmierzającym do osiągnięcia możliwie najwyższego poziomu kompetencji potrzebnych w danym środowisku pracy. Roche (1999) stwierdza, że dzięki profesjonalizacji każdy jest w stanie wypracować swoje własne odpowiedzi i reakcje na to, co go spotyka w różnym miejscu i czasie, zamiast uciekać się do stereotypowych i skostniałych rozwiązań. Profesjonalizacja sprzyja rozwojowi autonomii, ponieważ pozwala dokonać przejścia od aplikacji sztywnych zasad do kreatywnego ich stosowania, od bierności do aktywności, od jednowymiarowości do złożoności działania. Jednocześnie ujawnia się jej nierozerwalność z procesem stopniowego uczenia się i kształcenia. Le Boterf (2007) twierdzi, że profesjonalizacja jest kwintesencją człowieka, jego historii i socjalizacji, sytuacji życiowych i zawodowych, w których się znalazł oraz szkoleń i formacji, w których uczestniczył od momentu narodzin. Wittorski (2001) natomiast precyzyjnie określa cztery główne sposoby kształtowania kompetencji, a więc i profesjonalizacji. Są wśród nich: 1) działanie (np. metodą prób i błędów), 2) działanie i natychmiastowa refleksja nad nim (np. kiedy zawodzą sprawdzone sposoby działania), 3) retrospektywna i/lub antycypująca refleksja nad działaniem (analiza, planowanie i dobór środków), 4) integracja/asymilacja nowej wiedzy koniecznej do działania (poprzez sytuacje uczenia się i nauczania). Choć każda z tych dróg prowadzi do zdobycia trochę innych kompetencji, wszystkie mają jeden cel, a mianowicie stworzenie profesjonalnego pracownika i obywatela.

2. MODEL „PROFESJONALIZUJĄCEGO" UCZENIA SIĘ

Skoro istnieje wiele dróg profesjonalizacji, warto zastanowić się, czy możliwe jest wdrażanie do procesu profesjonalizacji już na etapie edukacji szkolnej i w ramach nauki języków obcych. W kontekście kształcenia już dawno zdano sobie sprawę z konieczności stosowania takiego modelu nauczania, którego celem byłoby przygotowanie do działania w wymiarze społecznym. Choć sporo czasu upłynęło od głoszonych w ubiegłym wieku teorii

i koncepcji aktywnego uczenia się i uczenia się przez działanie (choćby przez *Arbeitschule*, Deweya, Freneta czy później Brunera), aktualna polityka edukacyjna Rady Europy i publikacja *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (*ESOKJ*) zdają się nawiązywać do tychże idei. Współczesna epoka w nauczaniu języków obcych każe traktować każdego uczącego się jako aktywną jednostkę społeczną, dokonującą działań w różnych okolicznościach czasowo-przestrzennych, które wymagają użycia różnej wiedzy i umiejętności:

> zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne", czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Podczas gdy same akty mowy są przejawem działań ściśle językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi dopiero szerszy kontekst społeczny, w którym działania te są prowadzone. Posługujemy się przy tym pojęciem „zadania", jako że chodzi tu o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego. Podejście, którego podstawą jest działanie, bierze zatem pod uwagę zarówno potencjał poznawczy, emocjonalny i decyzyjny człowieka, jak i też pełną gamę specyficznych dla niego i stosowanych przez niego w życiu społecznym umiejętności. (*ESOKJ* 2003: 20).

Rozpowszechnione tym sposobem podejście zadaniowe w nauczaniu języków obcych[5] przesunęło główny akcent z nauczania komunikacji dla niej samej (charakteryzujący podejście komunikacyjne) na komunikację dla potrzeb działania. W klasie języka obcego takie działanie przybiera postać zadania, które nawiązuje do czynności wykonywanych przez nas każdego dnia. Każdego dnia właśnie, choć nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę, wykonujemy niezliczoną ilość zadań, które mogą być proste lub złożone, łatwe bądź trudne, wymagające skupienia lub realizowane w sposób machinalny dla siebie lub dla innych, samodzielnie lub w obecności innych osób, dobrowolnie bądź pod przymusem itp. (por. SOWA 2010), a które zawsze ukierunkowane są na konkretny cel, który może być językowy, acz niekoniecznie.

> Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę zadań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książ-

[5] Podejście zadaniowe jako *Task Based Approach* pojawiło się w dydaktyce języków obcych już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku w krajach anglosaskich (cf. m.in. NUNAN 1985, 1991; ELLIS 1985, 1990, 1995).

> ki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów. (*ESOKJ* 2003 : 21).

Warunki określające sytuację działania, a więc wykonanie zadania, można by jeszcze długo wyliczać. Zamiast tego ograniczymy się do stwierdzenia, że podobne typy sytuacji działania można odtworzyć w klasie, zachęcając uczniów do wykonywania zadań za pośrednictwem przyswajanego języka obcego. Konsekwencją takiego podejścia jest zrównanie zadania klasowego z autentycznym działaniem. Tym sposobem klasa staje się minispołeczeństwem z właściwymi sobie obowiązującymi regułami i zasadami. Uczeń nie jest już wyłącznie osobą, która uczy się języka obcego, ale członkiem społeczności zobowiązanym do współpracy z innymi. Wreszcie wykonanie zadania klasowego zakłada użycie podobnych środków i metod, jak jego wykonanie w rzeczywistości pozaszkolnej.

Autorzy *ESOKJ* często porównują zadanie do projektu, a wielu autorów stwierdza, że metoda projektów jest najbardziej zbliżona do podejścia zadaniowego (por. GOUILLER 2005; PUREN 2009; SPRINGER 2009). Dlatego warto zastanowić nad możliwością wykonania zadania w oparciu o strukturę projektu, tak charakterystycznego dla działalności zawodowej. W tym celu wykorzystamy hierarchiczny model działań towarzyszących realizacji projektu zaproponowany przez Bordallo & Ginestet (1993).

U podstaw każdego działania, także i realizacji projektu, leży jakiś problem, który należy zidentyfikować, a następnie przystąpić do jego usunięcia lub rozwiązania. W większości przypadków to rozwiązanie nie jest gotowe „od ręki", ale wymaga podjęcia szeregu kroków, aby mogło być wypracowane i zastosowane w praktyce. Od samego początku zakłada to wieloetapowość niezbędnych działań, które wymagają właściwej kolejności i usytuowania w czasie. Po pierwsze, w obliczu zidentyfikowanego już problemu, należy zastanowić nad doborem środków i sposobów, które będą w stanie zapewnić powodzenie przedsięwzięcia. Po dokonaniu ich selekcji niezbędna okaże się informacja o ich dostępności: należą one bezpośrednio do działającego czy nie, znajdują się w bezpośrednim zasięgu czy też wymagają interwencji innych osób?

Bez właściwego przeprowadzenia i zakończenia tego pierwszego etapu, który nazwiemy koncepcyjnym, nie jest możliwe przejście do następnego, drugiego etapu, tzn. do samego działania. Działanie polega bowiem na zastosowaniu w praktyce materiałów, narzędzi i sposobów postępowania zaplanowanych na samym początku. To, co jest właściwe drugiemu etapowi

projektu, to nieustająca interakcja między realizowanym działaniem a refleksją nad nim. Refleksja ta jest formą bieżącej oceny tego, co się robi, i adekwatności działania do okoliczności, w których ono się odbywa, a które nie do końca można przewidzieć na etapie planowania i koncepcji. To właśnie osadzenie projektu w konkretnym kontekście sytuacyjnym nadaje działaniu jego prawdziwy sens. Kontekst i zawarte w nim informacje (czas, przestrzeń, ludzie, przedmioty, zdarzenia, itp.) pozwalają zweryfikować i ocenić, czy dokonane wybory były słuszne czy też wymagają modyfikacji, a tym samym czy działanie zakończy się sukcesem czy też porażką. Wspomniana ewaluacja *on-line*, która dokonuje się w trakcie działania, wynika także z relacji, która powstaje między agensem a beneficjentem jego działania/projektu. Choć możliwe jest, aby agens i beneficjent były tą samą osobą, nie można uniknąć odpowiedzi na pytanie, czy działanie i sposób jego wykonania będzie zadowalał końcowego odbiorcę.

Jeśli chodzi o strukturę projektu opisaną przez Bordallo & Ginestet (1993), to składa się ona z trzech zasadniczych etapów: koncepcji – realizacji – użycia. Każdy z nich zawiera szereg mniejszych pośrednich stopni, którym towarzyszą właściwe działania. Stopniowa realizacja poszczególnych etapów ma za zadanie zrealizować projekt i zakończyć go sukcesem. Poniższa tabela zawiera składowe poszczególnych etapów realizacji projektu:

Tabela 1. Poziomy i typy działań właściwe realizacji projektu

Etapy projektu		Działania
Koncepcja	Analiza sytuacji	Identyfikacja problemu. Porównanie go do wcześniej spotkanych/przeżytych sytuacji. Poszukiwanie gotowych sposobów rozwiązań. Badanie rynku mające na celu określenie pożądanych właściwości produktu, profilu odbiorcy, konkurencji, opłacalności ekonomicznej.
	Studium wykonalności	Usytuowanie produktu (przedmiotu lub usługi) w jego docelowym kontekście: komu, czemu i jak ma służyć. Identyfikacja wymagań, które trzeba zadowolić. Określenie kryteriów końcowej oceny produktu.
	Tworzenie	Poszukiwanie pomysłów i możliwych rozwiązań. Selekcja właściwych środków technicznych. Ocena każdej możliwej opcji i ostateczny wybór jednej, najwłaściwszej.
	Definicja	Schematyczne lub graficzne przedstawienie produktu. Sporządzenie makiety, próbki, scenariusza.

Etapy projektu		Działania
Realizacja	Planowanie produkcji	Sporządzenie listy zadań do wykonania, ustalenie ich kolejności i oszacowanie czasu trwania. Określenie niezbędnych zasobów materialnych i osobowych. Określenie głównych faz realizacji projektu. Organizacja warsztatu pracy. Realizacja prototypu.
	Homologacja	Kontrola produktu w odniesieniu do listy zaplanowanych zadań. Ocena procedur pracy i przyjętego schematu organizacyjnego. Dokonanie niezbędnych modyfikacji.
	Produkcja	Wykonanie zaplanowanych zadań. Ocena poszczególnych składników produktu i przebiegu dokonanych działań.
Użycie	Komercjalizacja	Określenie wizerunku produktu (np. opakowanie). Określenie najlepszego kanału dystrybucji. Zorganizowanie akcji promocyjnej.
	Użycie i monitoring	Zredagowanie ulotki technicznej i/lub instrukcji obsługi. Opis możliwych usterek i sposobów naprawy. Zredagowanie umowy gwarancyjnej i/lub serwisowej. Przeprowadzenie badania satysfakcji klientów.

Biorąc pod uwagę wielostopniowość realizacji projektu, naszym zdaniem można pokusić się o zastosowanie podobnego modelu do analizy zadania, którego realizacja opiera się podobnie na trzech zasadniczych etapach: planowania – działania – (samo)oceny.

Aby udowodnić, że nasze rozumowanie nie jest pozbawione racji, podobnej analizie można poddać przykłady zadań zaczerpnięte z podręcznika do nauki języka obcego. W niniejszym artykule, ze zrozumiałych ograniczeń redakcyjnych, przytoczymy jedynie jeden przykład zadania, pochodzącego z podręcznika języka francuskiego dla potrzeb zawodowych pt. *Travailler en français en entreprise*[6]. W trakcie prowadzonej analizy na marginesie pozostawimy kwestie dotyczące treści nauczania, takie jak elementy językowe, kulturowe, komunikacyjne itp., aby skoncentrować się wyłącznie na działaniu dokonywanym przez samego uczącego się, tj. na organizacji jego pracy na poszczególnych etapach zadania.

[6] B. GILMANN, *Travailler en français en entreprise 1*, Paris: Didier 2007. Kurs jest przeznaczony dla poziomu A1/A2.

Jedno z pierwszych zadań, przed jakim zostaje postawiony uczący się prawie każdego języka obcego, dotyczy prezentacji siebie i/lub innych. Podobne zadanie pojawia się także w użytym podręczniku (GILMANN 2007: 15), stawiając uczącego się w sytuacji zawodowej, oficjalnej, którą szczegółowo przedstawia następujacy opis, niezbędny dla właściwego wykonania zadania: „W szkole handlowej, w które pracujesz, jesteś odpowiedzialny/a za sprawy komunikacji i kontakty z partnerami zewnętrznymi. Uczestniczysz w międzynarodowym kongresie, który ma miejsce w Palais des congrès et des expositions w Nicei Acropolis. Spotykasz się z różnymi osobami, aby zaprezentować im program studiów MBA twojej szkoły". Pierwsza część zadania polega na sporządzeniu plakietki z własnymi danymi osobowymi (imię, nazwisko, funkcja). Po drugie, należy nawiązać relację z osobami obecnymi na kongresie, zadając im konkretne pytania dotyczące imienia i nazwiska, narodowości, poziomu wykształcenia, aktualnie wykonywanego zajęcia i/lub zawodu, adresu itp. Wszelkie zebrane informacje o osobach uczeń musi skrzętnie zanotować tak, aby mógł z nich skorzystać później, przy realizacji właściwego zadania. To ostatnie polega na wyborze dwóch osób zainteresowanych programem MBA. Informacje o nich mają zostać przesłane, w formie maila, do asystentki. Oprócz danych o osobach mail musi zawierać adresy elektroniczne potencjalnych kandydatów, dzięki czemu asystentka będzie mogła przesłać im właściwą dokumentację dotyczącą studiów MBA.

Postawione przed uczniem zadanie zakłada zredagowanie maila do asystentki tak, żeby ta z kolei mogła wykonać swoje zadania: wysłanie dokumentów o MBA dwóm potencjalnie zainteresowanym nimi kandydatom. Stosując wcześniej przedstawiony schemat organizacyjny projektu, wykonanie niniejszego zadania przez ucznia mogłoby odbyć się według następującego planu działania.

Tabela 2: Struktura zadania „Czy jest Pan/Pani zainteresowany/a naszą ofertą studiów MBA?" wg typów działań dokonanych przez uczącego się

Etapy zadania	Działania związane z zadaniem
Analiza sytuacji	*Co należy zrobić, aby stworzyć „operacyjny produkt", który posłuży odbiorcy (asystentce) do podjęcia jej własnych działań?* – Zebrać informacje o potencjalnych kandydatach. – Wybrać dwie (najlepsze?) kandydatury. – Zredagować maila zawierającego ◆ opis profilu kandydatów (imię, nazwisko, wykształcenie, funkcja, stanowisko itp.),

Etapy zadania	Działania związane z zadaniem
	◆ ich adres elektroniczny, ◆ prośbę o wysłanie dokumentacji dotyczącej MBA.
Studium wykonalności	*Jak należy wykonać zadanie? Co mi jest potrzebne w tym celu i czy jestem w stanie sam to zrobić?* – Wysłać mail asystentce zwracając się do niej per ty czy Pani? – Posłużyć się pocztą elektroniczną. – Zredagować tekst na piśmie odpowiadający charakterystyce listu elektronicznego. – Zredagować tekst listu posługując się językiem francuskim w piśmie.
Tworzenie	*W jaki sposób stworzyć tekst? Jak wykorzystać posiadane kompetencje?* – Wybrać właściwe informacje o dwóch kandydatach. – Dokonać wyboru formy tekstu – list elektroniczny. – Wybrać właściwy rejestr języka (formalny/nieformalny). – Zaplanować treść: od czego zacząć i na czym skończyć? Co umieścić w środku? – Zaplanować środki językowe niezbędne do zredagowania listu.
Definicja	*Jakie są ostateczne ustalenia/decyzje pozwalające przystąpić do działania?* – Upewnić się czy poczynione ustalenia są adekwatne do zamierzonego celu. – Potwierdzić je lub dokonać ich modyfikacji.
Planowanie produkcji	*Jakie są poszczególne etapy realizacji produktu?* – Posiadać sprzęt komputerowy (poczta elektroniczna) i umieć się nim posługiwać. – Posiadać adres elektroniczny adresata listu. – Sformułować temat wiadomości. – Wybrać zwrot adresatywny. – Zaplanować treść (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) i nadać jej konkretną realizację językową. – Zadbać o koherencję i kohezję. – Podpisać list. – Stworzyć prototyp, np. wersję-brudnopis.
Homologacja	*Czy wersja-brudnopis spełnia postawione na wstępie wymagania?* – Sprawdzić czy forma tekstu odpowiada formalnej charakterystyce listu elektronicznego. – Upewnić się czy wiadomość zawiera wymagane informacje. – Sprawdzić czy tekst jest poprawnie zredagowany od strony językowej.
Produkcja	Przystąpić do ostatecznej redakcji listu respektując wcześniej dokonane wybory i decyzje.
Komercjalizacja	*Jaka powinna być ostateczna forma zewnętrzna „produktu”?* – Wybrać właściwy styl, wielkość, kolor czcionki. – Dokonać ostatecznego podziału listu na tematyczne akapity.
Użycie i monitoring	*Stworzony list będzie przydatny dla odbiorcy? Jakie wrażenie powinien on wywołać na odbiorcy?*

Etapy zadania	Działania związane z zadaniem
	– Czy list zawiera niezbędne informacje dla odbiorcy i będzie mógł być użyty do dalszych działań? – Czy jest rzeczowy? – Czy wszystko jest w nim zrozumiałe? – Czy jest poprawny? – Czy skłania odbiorcę do działania?

Nie ulega wątpliwości, że zaproponowane w tabeli działania są tyko przykładowe i każdy wykonawca tego typu zadania będzie mógł je zdefiniować i zaplanować według własnych upodobań. Naszym zamiarem było ukazanie złożoności działania uczącego się przy wykonywaniu prostego, na pierwszy rzut oka, zadania językowego w trakcie nauki języka obcego. Oprócz oczywistych kompetencji językowych i komunikacyjnych, które uczeń zdobywa w trakcie uczenia się przez wykonywanie zadań, wyniki tego ostatniego mogą być o wiele bardziej cenne.

Po pierwsze, konieczność rozplanowania zadania na poszczególne etapy zmusza jego wykonawcę do zastanowienia się nad tym, co będzie robił, a to odbywa się pod postacią konkretnych pytań, na które trzeba znaleźć odpowiedź. Te z kolei pozwalają wykształcić umiejętności problematyzowania, zdobywania informacji i zarządzania nią, krytycznego myślenia, dokonywania wyborów, organizowania i planowania, porównywania i kontrolowania, itp. Planowanie i właściwa organizacji działania leżą właśnie u podstaw skutecznego działania, co od dawna udowadnia prakseologia (por. KOTARBIŃSKI 1955/2000). Programowanie tego, co ma się do zrobienia, polega na wyprzedzeniu samego działania: uczący się musi więc określić problem do rozwiązania, wybrać środki niezbędne do wykonania zadania, a następnie je zlokalizować (czy sam nimi dysponuje czy też nie?), zanim jeszcze zabierze się do pracy. To, co nastąpi później, a więc w trakcie samej realizacji zadania, okaże się potwierdzeniem lub zaprzeczeniem słuszności dokonanych wyborów. Do tego wszystkiego dojdzie jeszcze zarządzanie ryzykiem i reagowanie na zdarzenia, których nie udało się przewidzieć na etapie planowania.

Postulowany model uczenia się poprzez wykonywanie zadań znajduje się więc w opozycji do klasycznego, linearnego uczenia się „krok po kroku" (według modelu: obserwuj – zrozum – zapamiętaj – zastosuj). Niniejszy model jest szczególnie korzystny w kontekście uczenia się języka obcego dla potrzeb zawodowych. Obecnie, kiedy nie można już obejść się bez planowania i projektowania w kontekście szerokiej działalności przedsiębiorstw

czy własnej ścieżki kariery (bo wszędzie należy pisać i składać projekty, plany, programy i prognozy), umiejętność antycypacji zdarzeń (która nie jest oczywiście jasnowidzeniem) i przyporządkowywania im trafnych rozwiązań wydaje się być szczególnie cenna.

Inną korzyścią uczenia się poprzez zadania jest umiejętność odczytywania kontekstu sytuacyjnego, w którym dokonuje się działanie. W trakcie działania odbywa się nieustanna interakcja między działającym a kontekstem, polegająca na ciągłym uświadamianiu sobie relacji miedzy tym, co jestem w stanie wykonać, a tym, czego oczekuje ode mnie sytuacja. Niemożliwe do uniknięcia jest strukturyzowanie własnych kompetencji i zarządzanie nimi. Te ostatnie polegają również na tym, aby umieć wyobrazić sobie sytuację działania, określić cel i dopasować środki oraz sposoby pozwalające na jego osiągnięcie. To właśnie osadzone w kontekście działanie uświadamia uczącemu się złożoność i różnorodność kompetencji, które są niezbędne do osiągnięcia celu, a które zawsze są ze sobą powiązane i często współzależne jedne od drugich. Poza tym obecność kontekstu może się także okazać pomocna w działaniu, ponieważ część informacji koniecznych do wykonania danego zadania znajduje się właśnie wokół nas. Jeśli tylko uczący się potrafi właściwie odczytać to, co go otacza, i podporządkować to metodycznie własnemu celowi, nauczy się „poskramiać otoczenie" (cf. KIRSH 1995): im lepiej przygotuje sobie otoczenie do pracy, tym łatwiej wykona zadanie.

3. UCZENIE SIĘ A PROFESJONALIZACJA

W świetle powyższych rozważań należy stwierdzić, że jeśli uczący się przyjmuje refleksyjną postawę wobec tego, co robi, w konsekwencji jest w pełni świadomy treści, celu i sposobu swojego działania. Jednocześnie może zdać sobie sprawę, czego się uczy w trakcie działania. Nauka uczenia się jako kompetencja nie bez przyczyny znalazła się, naszym zdaniem, w czołówce priorytetowych kompetencji wyliczanych w dokumentach europejskich. Nauka uczenia się oznacza przyjęcie postawy (samo)obserwacji, poszukiwania (siebie), (auto)refleksji, (samo)oceny na każdym etapie działania. Jeśli każda z sytuacji, jakie niesie ze sobą życie codzienne i/lub zawodowe jest traktowana przez nas jako potencjalna sytuacja uczenia się, każdy z nas ma ogromne szanse przyswoić sobie szeroki repertuar sposobów działania, które będą mogły być wykorzystane w różnych okolicznościach. Tylko nauczanie, w tym także języków obcych, które stawia na rozwój autonomii

uczącego się, na jego inicjatywę i aktywny udział w życiu społeczno-zawodowym, jest w stanie wykształcić obywatela, jednostkę społeczną funkcjonującą w całej pełni swoich możliwości – jednostkę, którą cechuje racjonalizm, kreatywność, chęć rozwoju i dokonywania nowych odkryć. Stwierdzenia te nie są niczym nowym w pedagogice i dydaktyce (por. ROGERS 1969), ale wydają się szczególnie aktualne w warunkach współczesnego rozwoju świata i społeczeństw.

W centrum zainteresowania nowoczesnego „profesjonalizującego" nauczania pozostaje więc działanie, które jako jedyne pozwala skonfrontować uczącego się z rzeczywistością i dzięki temu wypracować rozwiązania właściwe osiągnięciu zamierzonego celu. Należałoby więc w tym kontekście porównać uczącego się do nowicjusza stawiającego pierwsze kroki w swoim zawodzie (tu: w zawodzie ucznia). Jeśli, w kontekście działania zawodowego, niektórzy (por. ZARIFIAN 2004) postulują, aby zostało ono na powrót zintegrowane z osobą działającego, przez co ta ostatnia będzie świadoma tego, co, jak i po co robi, to podobna transformacja powinna dokonać się w kontekście uczenia się: musi ono stać się nierozerwalne z osobą uczącego się, który powinien wiedzieć czego, w jaki sposób i w jakim celu się uczy.

Wszystko, co do tej pory powiedziano odnośnie uczenia się, prowadzi nas niechybnie do stwierdzenia ścisłego podobieństwa między procesem uczenia się a procesem profesjonalizacji. Cechy wspólne obydwu procesom widać, naszym zdaniem, w wielu obszarach. Po pierwsze, dotyczą one samej osoby uczącego się i profesjonalisty, którą charakteryzuje aktywna i twórcza postawa, a nie bierność czy stosowanie sztywnych i/lub stereotypowych zasad. Następnie tak skuteczne uczenie się, jak i trwała profesjonalizacja dokonują się wyłącznie w działaniu i poprzez nie, a nie w oderwaniu od niego. Poza tym obydwa procesy mają miejsce w sferze kognitywnej, mentalnej, ponieważ ukierunkowane są na zdobycie wiedzy i/lub kompetencji, pojmowanych jako narzędzia działania, a nie jako cel sam w sobie. Wreszcie ten kognitywny proces uczenia się i profesjonalizacji prowadzi do modyfikacji dotychczasowej wiedzy i kompetencji, poprzez stopniowe osiąganie sformułowanych celów uczenia się/działania. Konsekwencją tej transformacji jest w rzeczywistości zmiana osoby, która staje się bardziej kompetentną i profesjonalną.

Porównując obydwa procesy, należy także stwierdzić, że zorganizowane w odpowiedni sposób pozwalają one wypracować i zastosować własne sposoby działań, przenosząc tym samym cały wysiłek jednostki ze sfery aplikacji gotowych rozwiązań do kreatywności, z bierności do aktywności, z linearności do złożoności i systemowości. Jeśli profesjonalista przez cały

okres aktywności zawodowej doskonali się, zdobywa nowe kompetencje, strukturyzuje swoje środowisko działania, uczy się wykorzystywać dane pochodzące z kontekstu, to uczący się stanie się niewątpliwie profesjonalistą w chwili, gdy będzie potrafił zdać sobie i swojemu otoczeniu sprawę z tego, co robi. Umiejętność uczenia się należy bowiem do podstawowych kompetencji niezbędnych tak w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Sposób organizacji procesu uczenia się niewiele się zatem różni od organizacji jakiegokolwiek działania dokonywanego w życiu. Jeśli więc uczący się z sukcesem będzie realizował własny projekt uczenia się, już tylko krok dzieli go od sukcesu w podejmowanych w przyszłości projektach zawodowych.

REFERENCJE

BORDALLO I. & GINESTET J.-P. 1993: *Pour une pédagogie du projet*, Paris: Hachette Education.

BOURDONCLE R. 1993: *La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe*, „Revue Française de Pédagogie " 105/1993, s. 83-114.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Warszawa: Wydawnictwa CODN 2003.

ELLIS R. 1995: *Interpretation Tasks for Grammar Teaching*, „TESOL Quarterly" 29 (1), s. 87-105.

ELLIS R. 1990: *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell.

ELLIS R. 1985: *Teacher-Pupil Interaction In Second Language Development*, w: GASS S. & MADDEN C. (eds): *Input in second language acquisition*, Rowely: Mass. Newbury House 1985, s. 69-85.

Employers' perception of graduate employability. Analytical report. Flash Eurobarometer, 304, The Gallup Organization 2010.

GOUILLER F. 2005: *Les outils du Conseil de l'Europe. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris: Didier.

KIRSH D. 1995: *The intelligent use of space*, „Artificial Intelligence" 73 (1-2), s. 31-68.

KOTARBIŃSKI T. 1955/2000: *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

KOTARBIŃSKI T. 1986: *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa: PWN.

LE BOTERF G. 2007: *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*, Paris: Éditions d'Organisation.

Le socle commun de connaissances et de compétences. Tout ce qui est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Décret du 11 juillet 2006. Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP ; dokument dostępny na stronie : http://media.education.gouv.fr/file/46/7/ 5467.pdf (data wejścia 19.07.2011).

NUNAN D. 1991: *Communicative Tasks and the Language Curriculum*, „TESOL Quarterly" 25 (2), s. 279-295.

NUNAN D. 1989: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

PUREN Ch. 2009: *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, „Langues Modernes"; artykuł dostępny na stronie : http://www.aplv-langues-modernes.org/ IMG/pdf/PUREN_variations_agir_social_v_longue.pdf (data wejścia 06.01.2009).

PUREN Ch. 2007: *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, „Cuadernos de filología francesa" (Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica) 18, s. 127-143.

ROCHE J. 1999: *Que faut-il entendre par professionnalisation*, „Éducation permanente", 140, s. 35-51.

ROGERS C. 1969: *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, 1st ed., Columbus, Ohio: Charles Merill 1969.

SPRINGER C. 2009: *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, „Le Français dans le monde. Recherches et Applications" 45, s. 25-34.

SOWA M. 2011: *Czego Jaś się nie nauczył..., czyli o profesjonalizacji w uczeniu się*, w: PIOTROWSKI S. (red.): *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Seria 12/15, 2, Lublin : Werset 2011, s. 123-133.

SOWA M. 2010: *Podejście zadaniowe a kształtowanie kompetencji ucznia w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, „Roczniki Humanistyczne" 58, z. 5, s. 89-105.

WITTORSKI R. 2001: *La professionnalisation en question*, w: Centre de Recherche sur la Formation (éd.): *Questions de recherches en éducation : action et identité*, Paris: L'Harmattan, s. 33-48.

ZARIFIAN Ph. 2004: *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris: Éditions Liaison.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LANGUE ÉTRANGÈRE ET LA PROFESSIONNALISATION : EN QUOI L'APPRENANT RESSEMBLE-T-IL AU PROFESSIONNEL ?

R é s u m é

L'actuelle préoccupation de la didactique des langues-cultures (et surtout de la perspective actionnelle) consiste à préparer l'apprenant à une utilisation active de la langue pour communiquer et agir hors de l'école. Il n'y a rien de nouveau dans cette formulation des objectifs, surtout si l'on envisage l'enseignement des langues à des fins professionnelles. Même si les formes actives d'enseignement/apprentissage sont, depuis longtemps, utilisées avec les publics spécialisés (sous forme de simulations, de projets, d'études de cas), il est possible d'appliquer les principes du travail par tâches (ce dernier selon la définition du *CECR*) à l'apprentissage des langues de spécialité ce qui demeure notre objectif pour le présent article. Nous laisserons pourtant de côté le problème des contenus d'apprentissage au profit des interrogations sur l'activité de l'apprenant qui s'opère quand celui-ci est soumis à une telle forme de travail. Nous espérons démontrer que les opérations de planification de l'activité (qu'elles soient visibles ou non) de l'apprenant mises en route tout au long de la tâche peuvent aisément se transformer en règles de programmation de la démarche professionnelle dans la réalité après école.

Résumé par Magdalena Sowa

Słowa kluczowe: zadanie, projekt, nauka uczenia się, profesjonalizacja.
Mots clefs : tâche, projet, apprendre à apprendre, professionnalisation.
Key words: task, project, learn to learn, professionalization.