

JOANNA GÓRECKA

ROZWIJANIE KOMPETENCJI MEDIALNEJ W PODEJŚCIU UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

1. WPROWADZENIE

Artykuł podejmuje temat rozwijania u studentów kierunków filologicznych umiejętności, które umożliwią im następnie doskonalenie ich kompetencji komunikacyjnej w pracy samodzielnej poprzez udział w sytuacjach komunikacyjnych/uczeniowych mających miejsce już po zakończeniu kształcenia uniwersyteckiego i nakierowanych na doskonalenie wybranych działań komunikacyjnych, odpowiadającym zarówno potrzebom wpływającym ze specyfiki obowiązków zawodowych, jak i wpisującym się w osobiste dążenia i doświadczenia osób uczących się. Odwołujemy się tym samym do badań nad autonomizacją dorosłych osób uczących się (dalej: OU), gdzie przyjmuje się, że uczenie się języka obcego to rozwijanie indywidualnej kompetencji komunikacyjnej (dalej: IKK) poprzez działania podejmowane przez daną osobę nie tylko w odpowiedzi na sytuacje, w jakich się znajduje, lecz także wskutek jej dążeń osobistych, związanych z tożsamością, systemem wartości i aspiracji¹.

Dr JOANNA GÓRECKA – adiunkt w Instytucie Filologii Romańskiej UAM; adres do korespondencji: Instytut Filologii Romańskiej UAM, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań; e-mail: jgorecka@amu.edu.pl

¹ W. WILCZYŃSKA, *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: PWN 1999; *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2002.

Doskonalenie IKK wykracza więc poza realizację celów językowych skupionych wokół dążenia do sprawnego i skutecznego funkcjonowania w komunikacji egzolingwalnej i zapewnia także rozwój poznawczy, tj. budowanie spójnych i rozbudowanych interpretacji rzeczywistości społecznej. Ten wymiar kształcenia językowego uważamy za szczególnie istotny dla podejścia uczenia się przez całe życie.

W proponowanym ujęciu uwzględniamy wybrany zakres doskonalenia indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, związany z umiejętnościami krytycznego i pogłębionego rozumienia dyskursu medialnego. Zakładamy, że w kształceniu filologicznym powinno ono obejmować zarówno modelowanie procesów budowania znaczeń, możliwe poprzez uwrażliwienie na specyfikę gatunkową wybieranych dokumentów odniesienia, jak i krytyczną weryfikację indywidualnych procesów rozumienia oraz rozwijanie strategii słuchania uwzględniające wyzwania związane z interpretacją treści dokumentów medialnych. Proponowane scenariusze opierają się na zadaniach argumentacyjnych, w których w sposób szczególny akcentowana jest konieczność mobilizowania przez rozmówców wiedzy osobistej oraz podejmowania działań współkonstruowania interpretacji². W artykule przedstawione zostaną wybrane wnioski z przeprowadzonego badania w działaniu, którego celem było wypracowanie współdzielonych przez nauczyciela i uczących się wyznaczników skutecznych działań doboru oraz interpretacji francuskojęzycznych zasobów źródłowych. Umiejętności te, właściwe dla kompetencji medialnej i niezbędne dla rozwijania autonomii uczeniowej, rozwijane były w dyskusjach asynchronicznych *online*, zorientowanych zarówno na doskonalenie sprawności komunikacyjnych, jak i na realizację złożonych celów poznawczych.

2. PRZYGOTOWANIE DO SAMODZIELNOŚCI UCZENIOWEJ JAKO JEDEN Z CELÓW KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Dążenie do rozwijania u uczących się umiejętności uczenia się przez całe życie jest jednym z dominujących postulatów obecnych we współczesnym

² B.E. HANNA, J. DE NOOY, *Learning language and culture via public Internet discussion forums*, Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan 2009; J. GÓRECKA, W. WILCZYŃSKA, B. WOJCIECHOWSKA, *Discursive Approach: The conceptual Framework of the Project and Results of a Pilot Study*, w: *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, Berlin–Heidelberg: Springer Verlag 2015, s. 29-43.

dyskursie edukacyjnym. Podejście autonomizujące w glottodydaktyce³ ujmuje uczenie się jako proces, którego przebieg i forma odzwierciedlają dążenia, potrzeby i oczekiwania OU, a skuteczność zależy w dużej mierze od przyjętej przez daną osobę postawy i wypracowywanych przez nią w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych strategii działania i umiejętności. Również na poziomie administracyjnym podkreśla się konieczność takiej organizacji procesów nauczania/uczenia się, która sprzyja usamodzielnianiu OU także poprzez rozwiązania mogące wspierać studentów w ich indywidualnych działaniach uczeniowych już po zakończeniu procesu formalnego kształcenia (np. studia podyplomowe lub też rozwiązania oparte na kształceniu w środowisku wirtualnym, np. masowe otwarte kursy *online*, MOOC).

W interesującym nas kontekście kształcenia filologicznego przyjmujemy, że przygotowanie studentów do uczenia się przez całe życie obejmuje kilka zakresów, z których najogólniejszy dotyczy modelowania postaw i reprezentacji OU jako studenta, oraz jego wyobrażeń odnoszących się do tzw. profilu absolwenta, tj. zakresu i formy aktywności zawodowej podejmowanej po ukończeniu studiów. Odnosimy się tu do definicji uczenia się akademickiego rozumianego jako doświadczenia, którego skuteczność i jakość oparte są na współpracy między osób nauczających (dalej: ON) i OU⁴. Przedstawiane rozważania dotyczą więc przede wszystkim budowania u studentów, postrzeganych jako osoby u progu kariery zawodowej, odpowiedzialności i zaufania we własne możliwości, poprzez wypracowywanie narzędzi sprzyjających metarefleksji. W perspektywie studiów filologicznych znaczenia tego zakresu działań upatrujemy przede wszystkim w zachęcaniu OU do definiowania swojego rozwoju w kategoriach określonych umiejętności i postaw, przy czym ich nabywanie i/lub doskonalenie możliwe jest dzięki krytycznej ocenie i dostosowywaniu aktualnie realizowanych celów i dominujących na danym etapie doświadczeń komunikacyjnych do wyobrażeń dotyczących swojego przyszłego „JA” oraz swoich przyszłych doświadczeń zawodowych⁵.

W interesującym nas kontekście studiów filologicznych jednym z najważniejszych celów kształcenia, niezależnie od wybranej przez studenta specjalizacji, jest rozwijanie IKK. W przedstawianym rozumowaniu przyjmujemy, że kompetencja medialna stanowi składową kompetencji komunikacyjnej, a jej

³ W. WILCZYŃSKA, *Uczyć się czy być nauczany; Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*.

⁴ *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*.

⁵ B. KARPIŃSKA-MUSIAŁ, I. ORCHOWSKA, *Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela-refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki*, „Neofilolog” 2014, nr 43 (1), s. 25-38.

doskonalenie jest kluczowe dla jakości procesów uczenia się przez całe życie. Jej definicja oraz znaczenie omówione zostaną w kolejnych sekcjach niniejszego artykułu.

2.1. OPERACJONALIZACJA KONCEPCJI UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE
W KONTEKŚCIE STUDIÓW FILOLOGICZNYCH
POPRZEZ WPROWADZENIE POJĘCIA KOMPETENCJI MEDIALNEJ

Przyjmujemy, że kompetencja medialna to umiejętność sprawnego i skutecznego korzystania z mediów, zgodnego ze swoimi potrzebami. Edukacja medialna prowadzona w kontekście szkolnym ma więc na celu przede wszystkim rozwijanie umiejętności krytycznego odbioru przekazu, przy czym akcentowana jest zwłaszcza konieczność uwrażliwiania młodzieży na mechanizmy właściwe dla manipulacji oraz propagandy⁶. W naszym ujęciu akcentujemy wyjątkową rolę, jaką w nauczaniu/uczeniu się języka obcego pełnią media i przyjmujemy, że konsultowanie mediów obcojęzycznych, zwłaszcza zasobów publicystycznych, jest ważnym doświadczeniem uczeniowym, umożliwiającym OU przejście na poziom zaawansowany, przy czym rozwój IKK następuje dzięki łączeniu działań w dwóch jej zakresach, tj. poprzez obserwację środków językowych właściwych dla poznawczo wymagających medialnych gatunków argumentacyjnych konstruowanych przez dwóch lub więcej rozmówców oraz poprzez podejmowanie działań analizy i interpretacji złożonych treści medialnych, w których znaczenie konstruowane jest niejednokrotnie poprzez zestawienie kilku ujęć i pozycji argumentacyjnych, a także dzięki mniej lub bardziej bezpośrednim nawiązaniom do kontekstu społecznego, w którym dyskutowany problem jest osadzony. Nawiązujemy więc do modeli rozwoju IKK proponowanych w ESOKJ⁷, przedstawiających interakcje właściwe dla poziomu zaawansowanego jako argumentacyjne, angażujące często kilku rozmówców i silnie podkreślających komunikacyjną i poznawczą aktywność rozmówców, a także aktualny i szeroki zakres podejmowanej tematyki.

Podsumowując – kompetencja medialna rozumiana jest w przyjętej perspektywie jako zespół wiedzy i sprawności o charakterze transwersalnym, które umożliwiają osobie uczącej się rozwijanie jej IKK, lecz także budowanie swojego obrazu rozmówcy jako osoby kompetentnej, rozumiejącej nie tylko nawiązania do dyskursu publicznego przedstawianego w mediach danego ob-

⁶ D. BUCKINGHAM, *Media education; literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge: CUP 2003.

⁷ D. COSTE, B. NORTH, J. SHEIL, J. TRIM, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN 2003.

szaru języka/kultury, lecz także budującej spójne i rzetelne interpretacje dla diskutowanych zjawisk, przy uwzględnieniu perspektywy interkulturowej⁸. W naszym ujęciu przyjmujemy, że elementy składowe kompetencji medialnej aktualizowane są w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, wobec specyficznych wyzwań zarówno komunikacyjnych, jak i poznawczych. W tym rozumieniu rozwijanie kompetencji medialnej umożliwia wyposażanie OU w umiejętności oraz wiedzę, które sprzyjają podejmowaniu uczenia się po zakończeniu edukacji formalnej i jednocześnie nakreślają ramy i oczekiwania wobec jej aktywności jako odbiorcy/rozmówcy w komunikacji interkulturowej.

3. ODNIESIENIA DO ZASOBÓW MEDIALNYCH JAKO WYZNACZNIK JAKOŚCI PROCESÓW ARGUMENTACJI W ZADANIU *DYSKUSJA ONLINE*

Zakładamy, że zadanie *dyskusja online* może sprzyjać formułowaniu celów nauczania/uczenia się zorientowanych nie tylko na rozwijanie IKK, ale i na doskonalenie kompetencji medialnej, asynchroniczny i pisemny charakter interakcji *online* pozwala bowiem zarówno nauczycielowi-badaczowi, jak i zaangażowanym w komunikację OU opisywać i analizować wiele wyznaczników kompetencji medialnej, przede wszystkim poprzez akcentowanie powiązań między (1) wiedzą osobistą i współkonstruowaną oraz przebiegiem procesów interpretacyjnych w dialogu a (2) dynamiką sytuacji komunikacyjnej i jej autentycznym nachyleniem argumentacyjnym. *Dyskusja online* jako zadanie dydaktyczne pozwala tym samym na realizację celów nauczania/uczenia się przynależnych zarówno do wymiaru komunikacyjnego, jak i poznawczego:

– udział w *dyskusji online* opiera się na mobilizacji wiedzy osobistej i pozwala na krytyczną weryfikację spójności i kompletności formułowanych argumentów i proponowanego rozumowania;

– asynchroniczny wymiar *dyskusji online* umożliwia formułowanie celów nauczania/uczenia się nakierowanych na rozwijanie umiejętności rozumienia i interpretowania dokumentów medialnych przy założeniu, że przedstawiane w nich rozumowanie może stanowić punkt odniesienia dla krytycznej weryfikacji jakości i spójności wiedzy osobistej;

⁸ I. ORCHOWSKA, *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*, Kraków: Flair 2008.

– zadanie dyskusji może wspierać rozwijanie samodzielności komunikacyjnej w zadaniach o dużych wymaganiach poznawczych poprzez dostarczenie OU operacyjnych narzędzi dla doskonalenia ich sprawności argumentacyjnych, na przykład poprzez modelowanie działań myślenia krytycznego w dyskusji (por. siatka opisu działań myślenia krytycznego proponowana przez Newmana i in.⁹);

– udział w dyskusji uwrażliwia na mechanizmy właściwe dla argumentacji jako interakcji dialogowej, opartej na działaniach myślenia krytycznego, a analiza pisemnego zapisu ułatwia ich wyodrębnienie/obserwację (np. procesy negocjowania tematu);

– udział w dyskusji to sposobność do obserwacji i opisywania funkcjonowania rozmówców w dyskursie akcentujących społeczny wymiar interakcji (np. uwzględnianie zależności między tożsamością społeczną, jaką rozmówca negocjuje w interakcji, a sposobem, w jaki problematyzuje on temat rozmowy);

– asynchroniczny charakter *dyskusji online* sprzyja indywidualizacji doświadczenia uczenia się w interakcji, rozumianej jako możliwość obserwacji wpływu działań poszczególnych rozmówców na przebieg i formę konstruowanej rozmowy. Ułatwia tym samym samoocenę i ewaluację koleżeńską, zorientowaną na opisywanie mechanizmów współkonstruowania sytuacji komunikacyjnej i zarządzania jej przebiegiem.

Zakładamy w badaniu, że nawiązania do dyskursu publicznego wpływają na jakość konstruowanej argumentacji. Przyjmujemy tym samym, że umiejętność czerpania z różnorodnych źródeł informacji w procesie budowania indywidualnego rozumienia problemów społecznych dyskutowanych w przestrzeni publicznej to kluczowy aspekt kształcenia zawodowego, sprzyja bowiem autonomizacji OU. Jednocześnie skuteczne korzystanie z zasobów medialnych zakłada współdzielenie przez rozmówców wyobrażeń zadania dyskusji jako sytuacji komunikacyjnej, dla której jednym z głównych wyznaczników gatunkowych jest utrzymywanie przez rozmówców krytycznej postawy wobec budowanej interpretacji. Postawa krytyczna jest niezbędna także w zarządzaniu przebiegiem interakcji *online*, gdyż jej dynamika zależy od dialogowego charakteru konstruowanych wypowiedzi, osiąganego m.in. poprzez działania takie, jak dążenie do konfrontowania stanowisk, lecz także wskazywanie na dane kluczowe dla budowanego rozumowania w celu ich publicznej weryfikacji i oceny.

⁹ D.R. NEWMAN, B. WEBB, C. COCHRANE, *A content analysis to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*, "Interpersonal Computing and Technology" 1995, No 3(2), s. 56-77.

4. WYPRACOWYWANIE WYZNACZNIKÓW KOMPETENCJI MEDIALNEJ WŁAŚCIWYCH DLA ZADANIA *DYSKUSJA ONLINE*

W niniejszym artykule podejmujemy się określenia zależności między sposobem, w jaki OU nawiązują do dokumentów medialnych w zadaniu *dyskusja online*, a jakością konstruowanej argumentacji. Wypracowywane kategorie obserwacji i analizy dla działań argumentacyjnych nawiązują między innymi do modeli przebiegu interakcji argumentacyjnych *online*, proponowanych w badaniach nad komunikacją zapośredniczoną przez komputer¹⁰, a także do siatek opisu dla działań komunikacyjnych, realizujących złożone cele poznawcze¹¹.

W przedstawianym rozumowaniu nawiązujemy do przeprowadzonego przez nas badania w działaniu, które objęło grupę studentów filologii romańskiej o zaawansowanej znajomości języka francuskiego (poziom B2/C1). Studenci ci w czasie zajęć z praktycznej nauki języka francuskiego trwającej semestr przeprowadzili trzy dyskusje w środowisku internetowym oraz cztery dyskusje w klasie. Realizacja pojedynczego zadania *dyskusja online* zajmowała dwa tygodnie, przy czym każda z dyskusji obejmowała przeciętnie pięć wątków. W interakcji brało udział ok. dwudziestu rozmówców, a w każdej dyskusji czterech lub pięciu wybranych studentów pełniło rolę moderatorów otwierających wątki. Główny temat dyskusji formułowany był na podstawie źródłowej audycji radiowej *Le téléphone sonne*¹².

Zadanie argumentacji zakłada interpretację wydarzeń społecznych i politycznych omawianych w mediach francuskojęzycznych. Podstawowym źródłem inspiracji dla doboru tematu i sposobu jego problematyzowania są dla studentów radiowe programy publicystyczne, przede wszystkim *Le téléphone sonne*. Przyjmujemy, że zadanie umożliwia OU prowadzenie argumentacji rozumianej jako zadanie sprzyjające budowaniu wiedzy poprzez działania podejmowane na dwóch zakresach:

¹⁰ C.N. GUNAWARDENA, C.A. LOWE, T. ANDERSON, *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*, "Journal of Educational Computer Research" 1997, No 17 (4), 297-431; K.A. MEYER, *Evaluating online discussions: four different frames of analysis*, "Journal of Asynchronous Learning Networks" 2004, No 8 (2), s. 101-114.

¹¹ D.R. NEWMAN, B. WEBB, C. COCHRANE, *A content analysis*, s. 56-77; Y. KLUSTER, G. LAMEUL, *Un cadre d'analyse multidimensionnel de débats en ligne asynchrones*, w: *Interagir pour apprendre en ligne*, red. E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié, Grenoble: PUG 2011, s. 25-43.

¹² J. GÓRCKA, W. WILCZYŃSKA, B. WOJCIECHOWSKA, *Discursive Approach: The conceptual Framework of the Project and Results of a Pilot Study*.

– indywidualne dokumentowanie się na etapie pracy samodzielnej, umożliwiające konstruowanie swojego stanowiska argumentacyjnego;

– interakcję *online*, w której rozmówcy podejmują działania oceniające wobec spójności i jakości formułowanych argumentów i zarysowujących się w dyskusji na forum stanowisk argumentacyjnych oraz krytycznie odwołują się do wybranych zakresów dyskursu publicznego.

Proponowana analiza ma na celu wypracowanie kategorii opisu i obserwacji dla podstawowych wyznaczników kompetencji medialnej; zakładamy, że odniesienia do tych działań w trakcie ewaluacji mogą wesprzeć samodzielność uczeniową rozmówców i w rezultacie lepiej przygotować ich do korzystania z mediów w procesie budowania osobistych interpretacji dla złożonych tematów społecznych. Należy zastrzec, że wykorzystywane w badaniu wpisy zostały wybrane jedynie jako ilustracja działań argumentacyjnych, mogących, w ocenie nauczyciela-badacza, wspomóc konstruowanie współdzielonych reprezentacji wyznaczników kompetencji medialnej. Nie można jednakże zapominać, że ocena kompetencji OU musi wykraczać poza działania *online* (szczególnie ważnym wydaje się uzasadnienie rozmówcy dla decyzji dotyczącej selekcji elementów informacji źródłowej oraz jej doboru), a także uwzględniać osadzenie interakcyjne dla danej wypowiedzi (przede wszystkim zależności między formą i celem poszczególnych wpisów).

4.1. AKTYWNOŚĆ POZNAWCZA I KRYTYCZNA INTERPRETACJA JAKO PODSTAWOWE WYZNACZNIKI KOMPETENCJI MEDIALNEJ

Korzystanie z mediów jest kluczową umiejętnością w zadaniu *dyskusja online*, jednakże badanie pozwala dostrzec, że odwołania do zasobów medialnych pozostają w sferze działań relatywnie rzadkich. Na poziomie deklaratywnym dokumentowanie się poprzez konsultowanie internetowych zasobów medialnych jest wskazywane przez OU jako jedna z podstawowych strategii budowania i/lub uzupełniania wiedzy, badanie pozwoliło jednak zauważyć, że OU konsultują w Internecie przede wszystkim zasoby pisane (prawdopodobnie z uwagi na łatwiejszy dostęp do tych źródeł, indeksowanych przez najpopularniejsze wyszukiwarki), ograniczając się przy tym do pierwszych linków na liście uzyskanych wyników, a ich wykorzystanie jest relatywnie ogólnikowe i najczęściej dotyczy nawiązań do danych wspierających lub ilustrujących punkt widzenia studenta. Stosowane strategie są oceniane przez ON-badacza jako mało rozwojowe, gdyż utrudniają one wykorzystanie etapu dokumentowania się jako sposobności do krytycznej weryfikacji i modyfikacji swo-

jego punktu widzenia. Działania te pozorują raczej działanie krytyczne, podczas gdy wypowiedź nie dość mocno akcentuje wykonaną pracę intelektualną.

W niniejszym artykule, ze względu na ograniczenia redakcyjne, zasygnalizowana będzie wyłącznie jedna z kluczowych umiejętności dla kompetencji medialnej, tj. krytyczna interpretacja informacji. Przedstawiony poniżej przykład ilustruje znaczenie aktywności własnej rozmówcy w procesie interpretowania treści audycji publicystycznych. Za kluczową uznajemy umiejętność formułowania oczekiwań wobec celów poznawczych realizowanych w audycji na podstawie jej cech gatunkowych oraz specyfiki wynikającej z uwarunkowań kontekstowych (np. dobór zaproszonych gości). Przeciwnością dla postulowanej postawy i umiejętności są działania odtwarzania treści medialnych, nieuwzględniające w wystarczającym stopniu realiów społeczno-kulturowych, leżących u podstaw przedstawianego w danym dokumencie rozumowania. Dwa główne źródła trudności dla rozmówców zaangażowanych w przedstawianą poniżej interakcję są wzajemnie powiązane i zależą od ich wiedzy ogólnej w obrębie poruszanego tematu, a także od umiejętności sprawnego definiowania indywidualnych potrzeb informacyjnych i ich uzupełniania. Zaobserwowane u OU trudności dotyczyły przede wszystkim:

a) budowania krytycznej interpretacji treści audycji radiowej, tj. interpretacji umożliwiającej złożone i spójne problematyzowanie poruszanych tematów. Przyjmujemy, że problematyzowanie treści jest możliwe wtedy, kiedy odbiorca uwzględnia w swoim procesie rozumienia, że na formę i dobór głównych wątków poruszanych w rozmowie ma wpływ profil zaproszonych do studia rozmówców oraz dynamika procesów interakcyjnych, tj. podejmowane przez rozmówców działania negocjowania, dotyczące zarówno doboru tematów, jak i sposobu ich naświetlania i interpretowania przez poszczególnych rozmówców;

b) budowania indywidualnej perspektywy dla przedstawiania i omawiania wybranego tematu, uwzględniającej podobieństwa i różnice w sposobie, w jaki temat ten jest ujmowany w dyskursie publicznym obu społeczności (specyfika prawna i kulturowa Polski i Francji).

Niżej zaproponowana analiza pozwala więc dostrzec istotny związek między pozornym bądź niedostatecznym osadzeniem proponowanej refleksji w dyskursie publicznym a – w konsekwencji – niską jakością merytoryczną budowanej argumentacji. Uwzględnia ona trzy pierwsze wpisy dyskusji, która objęła w sumie 6 wpisów, opublikowanych przez 4 uczestników.

Wpis 1., otwierający wątek, pozwala zauważyć, że rozmówca 1. odtwarza rozumowanie uczestników radiowej debaty bez wskazywania na zależność

między przyjętymi przez rozmówców interpretacjami wydarzeń a pełnionymi przez nich funkcjami społecznymi (np. zawodem). Sformułowanie pytania problemowego nie uwzględnia więc selektywnego sposobu naświetlania danego problemu przez grupy biorące udział w konflikcie społecznym, leżącym u podstaw wybranej dyskusji radiowej, i nie pozwala na zarysowanie natury konfliktu na szerszym tle, wykraczając poza dobór wydarzeń i wypowiedzi, które są eksponowane, w różnych przecież intencjach, w danej audycji. Innymi słowy – pytanie odtwarza tematy problematyzowane w audycji i nadaje im, w naszej ocenie w sposób nieuzasadniony, formę „uniwersalnego”, obiektywnego problemu.

Wpis otwierający wątek pt. Faire des économies ou perdre la confiance? [*zaoszczędzić czy tracić zaufanie ?*]

Rozmówca 1, wpis 1 (5/11/ 2014, 23:11 PM)

Les conséquences pour l'entreprise faisant la grève- d'un cote on dépense moins d'argent (les avions restent par terre- il n'y a pas de coutes de voyage), mais de l'autre- une possibilité de perdre des clients parce-que la confiance peut être perdue. Qu'on pensez-vous? [*Konsekwencje dla strajkującej firmy – z jednej strony wydaje się mniej pieniędzy (samoloty zostają na lotnisku, nie ma kosztów podróży), ale z drugiej – możliwość straty klientów ponieważ możliwa jest utrata zaufania. Co o tym myślicie?*]

Analiza wpisów opublikowanych w odpowiedzi na to pytanie pozwala dostrzec, że rozmówcy nie nawiązują w swoich wpisach do informacji, jakie mogliby czerpać z audycji.

I tak, pierwsza odpowiedź w wątku (wpis 2.) budowana jest na podstawie przekonań osobistych („według mnie”):

Pierwsza odpowiedź (wpis 2) w wątku pt. Faire des économies ou perdre la confiance? [*zaoszczędzić czy tracić zaufanie ?*]

Rozmówca 2, wpis 2 (6/11/ 2014, 20:21 PM)

Selon moi, si qqn ouvre la compagnie qui a pour son but principal le transport des gens il est conscient que ça va coûter. Quand les avions ne volent pas parce que il y a la grève on ne peut pas regarder cette situation d'un point de vue matérialiste « on dépense moins d'argent ».

Cela complique la vie de plusieurs personnes. [*Wg mnie, jeśli ktoś otwiera firmę, której głównym celem jest przewożenie ludzi, jest świadomy, że to będzie kosztowało. Kiedy samoloty nie latają z powodu strajku nie możemy patrzeć na tę sytuację z punktu widzenia materialnego „wydaje się mniej pieniędzy”. To komplikuje życie wielu osobom*]

Nie jest jednak możliwe potwierdzenie, że intencją rozmówcy 2. jest rozważanie problemu strajku w odniesieniu do konkretnego wydarzenia, dysku-

owanego w audycji, tj. do strajku pilotów *Air France*, ponieważ wpis nie zawiera bezpośrednich odniesień do argumentów formułowanych przez rozmówców w audycji, OU nie przedstawia także eksplicytnie perspektywy, w jakiej osadza argument i która może być zestawiona z innymi stanowiskami wobec dyskutowanego problemu. Nie jest to więc działanie argumentacyjne w znaczeniu, jakie w badaniu przypisujemy argumentacji *online*: brak jest, w zaproponowanym przez OU wywodzie, odwołań do współdzielonego przez rozmówców sposobu problematyzowania, naświetlania danego tematu czy też dążenia do ustalenia czytelnych parametrów sytuacji odniesienia. W konsekwencji działania podjęte przez OU mają charakter powierzchowny i są słabo dialogowe. Zamierzone przez rozmówcę działanie oceniające nie może być postrzegane jako skuteczne, nie jest bowiem prowadzone w odniesieniu do czytelnie zdefiniowanej sytuacji komunikacyjnej.

Również i druga interwencja moderatora w analizowanym wątku (wpis 3.) nie pozwala dostrzec działań zmierzających do uzupełnienia informacji kontekstowych, pozwalających na formułowanie interpretacji na podstawie precyzyjnie wskazanych wydarzeń czy też stanowisk argumentacyjnych:

Wpis 3 w wątku pt. Faire des économies ou perdre la confiance? [zaoszczędzić czy tracić zaufanie ?]

Rozmówca 1 (1/11/2014, 21:22 PM)

Oui, mais on ouvre une compagnie pour avoir des profits en général. Et chaque grève est liée à des problèmes financiers et complique la vie des autres. Mais qu'est-ce que est plus important- nos conditions de travail où le confort des autres? Et, peut-on vraiment faire des économies? [Tak, ale otwiera się firmę, aby mieć zyski. A każdy strajk jest powiązany z problemami finansowymi i komplikuje życie innym. Ale co jest ważniejsze – nasze warunki pracy czy komfort innych? I czy można naprawdę zaoszczędzić/oszczędzać?]

Podejmowanie działań ustosunkowywania się jest tu utrudnione, ponieważ sytuacja odniesienia precyzowana jest tylko pozornie („nasze warunki pracy”, „komfort innych”), co oznacza, że rozmówcom może być trudno określić swoje stanowisko argumentacyjne i tożsamość w dyskusji; zastosowane przez rozmówcę 1. zaimki osobowe nie odsyłają bowiem do czytelnie wskazanych wydarzeń i aktorów społecznych. W tej sytuacji forma pytania dostarcza zbyt mało danych, by możliwe było zdefiniowanie partnerów sugerowanego konfliktu społecznego i ocena słuszności zestawianych perspektyw.

Zaproponowana powyżej analiza miała na celu podkreślenie znaczenia aktywności indywidualnej OU w procesie budowania rozumienia wybranych tematów społecznych, zestawiającego interpretacje własne z analizami oraz oce-

nami proponowanymi w mediach. Przeprowadzona obserwacja pozwala podkreślić znaczenie kluczowych dla kompetencji medialnej działań myślenia krytycznego, spośród których szczególnie miejsce zajmuje ocena spójności i kompletności budowanej interpretacji, jak również rzetelność informacji wykorzystywanych dla konstruowanych argumentów i punktów odniesienia.

4.2. ROZWIJANIE KOMPETENCJI MEDIALNEJ
A PRZYGOTOWANIE OU DO SAMODZIELNOŚCI UCZENIOWEJ
– KIERUNKI WSPÓŁPRACY DYDAKTYCZNEJ MIĘDZY ON A OU

Korzystanie z mediów wydaje się być doświadczeniem komunikacyjnym, które rzadko jest wyodrębniane w dyskursie szkolnym (zarówno w programach kursów, jak i w zadaniach dydaktycznych); podobnie zadania proponowane w kształceniu językowym w niewielkim stopniu wykorzystują mowne gatunki medialne, tj. audycje radiowe i telewizyjne. Co więcej, w opisywanym badaniu nowe dla ON i dla OU doświadczenie prowadzenia dyskusji na forum zasada się jednocześnie na częściowo nowych oczekiwaniach wobec pracy z dokumentami medialnymi, kryteria oceny podkreślają bowiem zależność między jakością procesów konstruowania interpretacji a jej produktem, tj. wypracowywaną – indywidualnie i grupowo – wiedzą.

Badania własne pokazują, że nie wszyscy OU mają doświadczenie w krytycznym korzystaniu z mediów w języku ojczystym; obserwację tę potwierdza analiza interakcji *online* oraz metakomentarze OU, sygnalizujące niekiedy brak narzędzi intelektualnych (np. wyznaczników gatunkowych lub kategorii opisu dla działań myślenia krytycznego), które umożliwiłyby im pogłębioną analizę interpretację dokumentów medialnych.

Wydaje się także, że część słabości dostrzeżonych w wypowiedziach OU wskazuje na niedobory w zakresie określonych praktyk medialnych, które nie są przedmiotem regularnego nauczania/uczenia się (scenariusz zadania opiera się na audycji radiowej, której format nakazuje uwzględnienie wielu cech właściwych dla argumentacji, lecz specyficznie realizowanych w gatunkach mownych) albo które ze względu na swój złożony charakter wymagają większej interwencji dydaktycznej ze strony ON (odwołujemy się tu przede wszystkim do konieczności rozwijania strategii interpretacji, np. poprzez uwzględnienie różnic interkulturowych w sposobie, w jaki dany temat ujmowany jest w obu społeczeństwach oraz implicytnych założeń i odniesień, leżących u podstaw przedstawianych w mediach stanowisk). Zauważyć więc można, że wprowadzanie dokumentów medialnych, postrzegane w badaniu jako strategia wzmocnienia argumentacyjnej orientacji interakcji *online* poprzez akcentowanie wie-

logłosu w dyskursie publicznym i konieczność osadzenia konstruowanej wypowiedzi w szerszym kontekście określonego stanowiska argumentacyjnego i ideologicznego, wymaga od ON formułowania częściowo nowych celów nauczania/uczenia się. Za najważniejsze działania wzmacniające postawę krytyczną w zakresie dokumentowania się na podstawie zasobów medialnych, uważamy utrzymywanie standardów myślenia krytycznego w budowaniu interpretacji oraz dążenie do wypracowywania takich reprezentacji działań argumentacyjnych, które akcentują współkonstruowany charakter interakcji *online*. Wskazane jest również rozwijanie kompetencji informacyjnych u OU¹³, na przykład poprzez trenowanie umiejętności dobierania słów-kluczy oraz formułowania *zapytań* na etapie przeszukiwania zasobów indeksowanych przez internetowe wyszukiwarki.

5. PODSUMOWANIE

Refleksja nad celami, jakie powinno przyjąć przygotowanie do uczenia się przez całe życie w wypadku filologów, jak również nad sposobem rozwijania samodzielności uczeniowej w kształceniu uniwersyteckim zajmuje znaczące miejsce we współczesnej glottodydaktyce. Przyjęta w badaniu perspektywa wskazuje na duże znaczenie kompetencji medialnej w zadaniach argumentacyjnych, proponowanych OU na poziomie zaawansowanym. Za jeden z najważniejszych wniosków uznajemy wykazanie, że doskonalenie kompetencji medialnej powinno być prowadzone zarówno na etapie pracy indywidualnej OU (dokumentowanie się, tj. krytyczna weryfikacja spójności i kompletności budowanej interpretacji na podstawie źródeł medialnych oraz dążenie do osadzenia swojej argumentacji w szerszym kontekście debaty publicznej), jak i grupowej (zarządzanie interakcją podczas dyskusji *online*). Współpraca dydaktyczna między ON a OU powinna więc wspierać konstruowanie współdzielonych reprezentacji zadania *dyskusja online*, jak również dążyć do wypracowywania kategorii opisu i oceny działań komunikacyjnych dostosowanych do celu i kontekstu nauczania/uczenia się. Analiza interakcji *online* umożliwia wówczas rozmówcom pogłębioną (auto)ewaluację i może sprzyjać formułowaniu indywidualnych celów uczeniowych. W naszej ocenie, zadanie *dyskusja online* sprzyja formułowaniu operacyjnych celów nauczania/uczenia

¹³ L. DEFERT-WOLF, *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych*, <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php> [dostęp: 28.12.2014].

się w zakresie rozwijania u studentów neofilologii umiejętności i strategii przygotowujących ich do uczenia się przez całe życie.

BIBLIOGRAFIA

- Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej, red. W. Wilczyńska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2002.
- BUCKINGHAM D.: Media education; literacy, learning and contemporary culture, Cambridge: CUP 2003.
- COSTE D., NORTH B., SHEIL J., TRIM J.: Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Warszawa: CODN 2003.
- DEFERT-WOLF L.: Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych. „Biuletyn EBIB” [czasopismo elektroniczne] 2005, nr 1(6) Warszawa : Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. KWE. <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php> [dostęp: 28.12.2014]
- GÓRECKA J., WILCZYŃSKA W., WOJCIECHOWSKA B.: Discursive Approach: The conceptual Framework of the Project and Results of a Pilot Study, w: *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, [Second Language Learning and Teaching, XIV], Berlin–Heidelberg: Springer Verlag 2015, s. 29-43,.
- GUNAWARDENA C. N., LOWE C.A., ANDERSON T.: Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. “Journal of Educational Computer Research” 1997, No 17 (4), s. 297-431.
- HANNA B.E., DE NOOY J.: Learning language and culture via public Internet discussion forums, Basingstoke–New York: Palgrave Macmillian 2009.
- KARPIŃSKA-MUSIAŁ B., ORCHOWSKA I.: Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela-refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki, „Neofilolog” 2014, nr 43 (1), s. 25-38.
- KLUSTER Y., LAMEUL G.: Un cadre d’analyse multidimensionnel de débats en ligne asynchrones, w: *Interagir pour apprendre en ligne*, red. E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié, Grenoble: PUG 2011, s. 25-43.
- MEYER K.A.: Evaluating online discussions: four different frames of analysis “Journal of Asynchronous Learning Networks” 2004, No 8(2), s. 101-114.
- NEWMAN D.R., WEBB B., COCHRANE C.: A content analysis to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning, “Interpersonal Computing and Technology” 1995, No 3 (2), s. 56-77.
- ORCHOWSKA I.: La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais, Kraków: Flair 2008.
- WILCZYŃSKA W.: Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego, Warszawa: PWN 1999.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI MEDIALNEJ
W PODEJŚCIU UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Streszczenie

W przedstawianym badaniu zakładamy, że odwołania do wyznaczników kompetencji medialnej sprzyjają modelowaniu rozwoju indywidualnej kompetencji komunikacyjnej zgodnemu z wymaganiami formalnymi proponowanymi dla poziomu zaawansowanego.

Artykuł przedstawia wybrane wnioski z przeprowadzonego badania w działaniu, którego celem było wyodrębnienie i opisanie skutecznych działań doboru oraz interpretacji francuskojęzycznych zasobów medialnych. Umiejętności te, właściwe dla kompetencji medialnej i niezbędne dla rozwijania autonomii uczeniowej, rozwijane były w zadaniach *dyskusja online*, zorientowanych zarówno na doskonalenie sprawności komunikacyjnych, jak i na realizację złożonych celów poznawczych, powiązanych z konstruowaniem wiedzy.

Słowa kluczowe: język francuski jako obcy, asynchroniczna komunikacja online; dyskusja argumentacyjna *online*; indywidualna kompetencja komunikacyjna, kompetencja medialna, rozumienie i interpretacja publicystycznych audycji radiowych.

DEVELOPPING MEDIA COMPETENCE
IN LIFELONG LEARNING APPROACH

Summary

The present paper rests on the assumption that elaborating the determinants of media competence facilitate the conceptualization of the individual communicative competence development in accordance with formal requirements for teaching/learning at advanced L2 levels.

The paper presents the chosen conclusions of my action-research project, whose major aim was to elaborate the determinants of constructive learning actions involving the selection and proper interpretation of media resources in French. These skills, inherent to media competence and necessary for the learner autonomy development, were trained in discussion tasks aimed at improving communicative skills and accomplishing cognitive goals connected with knowledge construction.

Key words: French as a foreign language, online asynchronous communication; argumentative online discussion; individual communicative competence, media competence, comprehension and interpretation of argumentative radio programs.