

WPROWADZENIE

Postulaty wdrożenia autonomizującego podejścia do nauczania języków obcych pojawiają się regularnie w polskich publikacjach glottodydaktycznych od ponad dwóch dekad¹. W kluczowej pozycji polskojęzycznej na temat autonomii autorstwa Weroniki Wilczyńskiej (1999) autonomizacja w kształceniu językowym została zdefiniowana jako proces polegający „na stopniowym odkrywaniu i uświadomieniu sobie własnych możliwości i uwarunkowań w wybieraniu tego, co wydaje się najbardziej słuszne w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego” (Wilczyńska 1999: 129). W tym czasie – zarówno w pedagogice ogólnej, jak i w nauczaniu języków obcych – popularnością zaczęły cieszyć się teorie oparte na postrzeganiu osoby uczącej się w sposób podmiotowy i zintegrowany. Wskazują one na nierozłączność celów związanych z rozwojem osobistym, zawodowym i naukowym uczących się i rozszerzają spektrum zadań w ramach procesu dydaktycznego o działania wspierające autonomizację uczniów związane m.in. z rozwijaniem ich aktywności metapoznawczej (Wojtynek-Musik 2001; Aleksandrak 2006, 2010; Myczko 2015; Sujecka-Zajac 2016; Smuk 2016a, 2022). Podmiotowe i zintegrowane traktowanie osób uczących się oraz wspieranie ich w rozwijaniu umiejętności metapoznawczych wymaga budowania nowej kultury relacji dydaktycznej opartej na zaufaniu, partnerstwie (Wilczyńska 1999; Pfeiffer 2001; Pawlak 2008; Hostyński 2009; Smuk 2009a, 2009b; Bielicka 2012) i rzeczywistym dialogu między osobą nauczającą i osobą uczącą się (Wiśniewska 2006, 2009, 2011; Zajac 2009; Grzegorzczak 2016; Karpńska-Musiał 2016, 2017; Sujecka-Zajac 2016), co przyniesie korzyść obu stronom.

W świetle tych postulatów szczególnie interesująca i warta podjęcia refleksji badawczej wydaje się idea wypracowania narzędzi oraz sposobów inicjowania i rozwijania aktywności metapoznawczej ukierunkowanych na budowanie samoświadomości osób uczących się języków obcych. Samoświadomość ta może dotyczyć uwarunkowań indywidualnych i ich wpływu na przebieg nauki języków, a także wiedzy o własnych możliwościach w zakresie uczenia się i rozwiązywania problemów, która pomaga w planowaniu, organizacji i kontroli tego procesu (por. Myczko 2004: 22–27). Oba te aspekty

¹ Pierwsze większe opracowanie polskojęzyczne, w którym autonomia występuje jako istotne zagadnienie w glottodydaktyce, to praca Anny Michońskiej-Stadnik (1996) na temat autonomii i strategii uczenia się. Prace anglojęzyczne w tym zakresie publikowali m.in. Holec (1981), Dickinson (1987), Wenden (1991) i Little (1999), zaś w niemieckim obszarze językowym m.in. Schlak (2004), Schmelter (2004), Schmenk (2008) i Wolff (2008).

samoświadomości mieszczą się w koncepcji świadomości metapoznawczej (por. Papaeftymiou-Lytra 1987, Sinclair 2000, Aleksandrak 2003) i odpowiadają zakresowi umiejętności zdefiniowanemu w Europejskim Opisie Kształcenia Językowego (2001, pierwsze wydanie polskie 2003, wydanie uzupełnione 2020)² (dalej ESOKJ) jako kompetencje ogólne³ (*savoir-être* i *savoir-apprendre*⁴). Uwzględniając powyższy kontekst, niniejsza monografia zajmuje się zagadnieniem rozwijania świadomości metapoznawczej w kształceniu językowym na poziomie akademickim, w tym szczególnie rolę, jaką jej rozwijanie może odgrywać w autonomizacji rozumianej jako przygotowanie studenta/studentki do aktywnego i świadomego zarządzania własnym rozwojem językowym, a zatem także do samoregulowanego uczenia się (Schmelter 2004, Claußen 2009). Nadrzędnym celem takich działań jest szeroko rozumiana poprawa efektów uczenia się/nauczania języków obcych przez rozpoznanie i pomoc w realizacji potencjału językowego osób uczących się i wspieranie ich w rozwijaniu indywidualnej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej⁵.

Na poziomie teoretycznym czytelnik znajdzie w tym opracowaniu podsumowanie aktualnego stanu wiedzy na temat istoty i roli świadomości metapoznawczej w nauce języka obcego oraz krytyczny przegląd wybranych sposobów rozwijania jej w kształceniu językowym. Analiza rozwiązań stosowanych do tej pory w tym zakresie pozwala stwierdzić, że wiele zabiegów dydaktycznych ukierunkowanych na rozwój świadomości językowej i uczeniowej skupia się na wywołaniu autorefleksji, pomijając aspekt zarządzania tą sferą (por. Smuk 2016a: 14, 215). W podsumowaniu tych rozważań, opierając się na założeniach dydaktyki autonomizującej i dydaktyki dialogu, sformułowana zostanie propozycja narzędzia służącego do budowania świadomości metapoznawczej, pozwalającego na jednoczesną refleksję nad własnym działaniem komunikacyjnym i uczeniowym oraz na świadome zaplanowanie realizacji osobistych celów językowych w dialogu z osobą nauczającą. Jako inspiracja posłużył tu – wykorzystywany początkowo głównie w obszarach zarządzania zasobami ludzkimi i rozwoju osobistego – dialog coachingowy⁶, którego potencjał stał się z czasem obiektem zainteresowania dydaktyki ogólnej i dydaktyki języków obcych. Wynikający z tej inspiracji projekt badawczy sta-

² W dalszej części rozważań wszystkie odniesienia będą dotyczyły wydania polskiego z 2003 r. lub – o ile zostanie to zaznaczone – jego uzupełnienia z 2020 r. (wersja polska dokumentu w momencie przygotowywania rozprawy znajdowała się w fazie przygotowania).

³ Zagadnienie kompetencji ogólnych zostanie szczegółowo zreferowane w podrozdziale 4.1.

⁴ Polskim odpowiednikiem *savoir-être* jest określenie „uwarunkowania osobowościowe”, a angielskim „*existential competence*”. *Savoir-être* ma jednak status internacjonalizmu, stosowany jest we wszystkich edycjach ESOKJ i stosowany będzie w oryginalnej formie w dalszej części pracy (zob. Smuk 2016a: 30). Termin *savoir-apprendre* jest najczęściej tłumaczony na polski jako „umiejętność uczenia się”.

⁵ Wilczyńska (red.) (2002) wprowadza do polskich opracowań glottodydaktycznych pojęcia osobistej kompetencji komunikacyjnej (dalej OKK) i osobistej kompetencji uczeniowej (dalej OKU), które zostaną omówione w dalszej części pracy przy założeniach glottodydaktyki autonomizującej (1.1).

⁶ Dialog coachingowy, inspirowany m.in. podejściem skoncentrowanym na osobie, przedstawionym przez C. Rogersa (1959, 2002a), zostanie szczegółowo scharakteryzowany w rozdziale piątym.

nowi próbę zastosowania formy i struktury dialogu coachingowego⁷ jako płaszczyzny rozwijania zindywidualizowanej i ustrukturalizowanej aktywności metapoznawczej w zakresie nauki języków obcych. Funkcją takiego dialogu jest w założeniu zwiększenie stopnia samoświadomości uczestnika, a celem – kształtowanie postawy autonomicznej i rozwijanie osobistego potencjału. W trakcie tego procesu pojawia się często konieczność wywołania zmiany w postrzeganiu siebie lub jakiegoś aspektu rzeczywistości, stąd bezpośrednim celem dialogu coachingowego jest stworzenie jego uczestnikowi przestrzeni, która maksymalnie sprzyja wywołaniu refleksji metapoznawczej oraz ram, które pozwalają na jej zaplanowane i skuteczne rozwijanie. W tym sensie dialog oparty na założeniach coachingowych może stanowić potencjalną przestrzeń do rozwijania autonomii rozumianej jako zdolność do kierowania własnym rozwojem podyktowaną potrzebą samorealizacji (Wilczyńska 1999, Aleksandrak 2018).

Celem badawczym projektu jest stwierdzenie, jaki może być potencjał i ograniczenia takiego dialogu w zakresie rozwijania świadomości metapoznawczej i autonomii⁸ uczących się w kształceniu językowym na poziomie studiów neofilologicznych, a także ocena nowego typu relacji badawczo-dydaktycznej, w której badani są aktywnymi partnerami procesu badawczego i ważnymi interpretatorami kroków badawczych. Na taką możliwość wskazuje Nerlicki (2009), prowadząc badanie z zastosowaniem dzienników uczeniowych wśród osób uczących się języka niemieckiego. Zdaniem badacza możliwość interakcyjnego wymienia refleksji między uczniem i nauczycielem (badaczem), na którą wskazują też analizy blogów uczeniowych (m.in. Suzuki 2004, Langner 2006), powoduje „otwieranie się nowej perspektywy badawczej, która pozwala na ujęcie wzajemnych relacji między uczestnikami takiego dyskursu oraz ich wpływami na osobiste procesy metapoznawcze” (Nerlicki 2009: 159). Z założenia mają oni odnieść korzyść z badania w postaci rozpoznania i realizacji celów związanych z ich osobistym rozwojem językowym. Na potrzebę uwzględnienia obustronnych korzyści w procesie badawczym wskazuje także Wiśniewska (2009: 283). Nauczyciel/badacz może z kolei skorzystać z potencjału pedagogicznego tego typu narzędzi dialogowych, na co wskazują m.in. Howell-Richardson i Parkinson (1988, za: Nerlicki 2009: 151–152). Powstaje wówczas układ sprzężony, w którym uzyskane informacje wzbudzają refleksje u nauczyciela, a tym samym mogą sterować pośrednio procesem dydaktycznym. Opisany tu aspekt wymiany i uczenia się od siebie nawzajem cechuje również zaproponowany przez autorkę dialog coachingowy, co pozwala na definiowanie go w kategoriach „kouczenia”⁹.

⁷ Forma dialogu jest opracowaną w języku polskim propozycją autorki dysertacji.

⁸ Badanie ma odpowiedzieć również na pytanie, czy uzasadnione będzie zastosowanie w jego przypadku określenia „dialog autonomizujący”.

⁹ „Kouczenie” jest proponowanym przez autorkę dysertacji synonimem dla używanego w języku polskim w kontekście edukacyjnym angielskiego terminu *coaching*, który bywa negatywnie odbierany ze względu na niejasności definicyjne opisane szczegółowo w rozdziale piątym. Uzasadnienie tej propozycji zawiera podrozdział 5.1.

Część empiryczna pracy zawiera opis metod i narzędzi stosowanych w badaniach nad rozwijaniem świadomości metapoznawczej w nauce języków obcych w ramach obranego w niniejszej pracy podejścia metakognitywno-kontekstualnego¹⁰. W tej części omówione zostanie również badanie własne przeprowadzone w formie *action research*, w którym zastosowano serię ustrukturyzowanych dialogów coachingowych z sześciorgiem studentów lingwistyki stosowanej jako celowane, spersonalizowane wsparcie kształcenia neofilologicznego. Badanie o takim profilu łączy w sobie funkcje badawcze i dydaktyczne. Jest to badanie dynamiczno-podłużne o charakterze ewaluacyjnym (Komorowska 1982), zrealizowane w paradygmacie eksploratywno-interpretatywnym (Nunan, David, Swan 1992), w całości w metodologii jakościowej (Flick, Kardoff, Steinke 2006; Flick 2011).

Pracę można zatem rozumieć z jednej strony jako próbę eksplorowania zagadnień dydaktyki autonomizującej (Wilczyńska 1999, 2002), zaś z drugiej strony jako podążanie za nowym (właśnie definiowanym w ramach glottodydaktyki) paradygmatem mediacyjnym (Zajac 2012, Sujecka-Zajac 2016), coraz szerzej zaznaczającym swoją obecność w przedmiotowym piśmiennictwie¹¹. Jednym z walorów projektu jest możliwość pozyskania w trakcie dialogów – i to w perspektywie długoterminowej (cały semestr studiów) – danych empirycznych na temat dążeń samorealizacyjnych studentów w nauce języków obcych i obranych strategii ich realizacji, a także danych dotyczących zastosowania dialogu jako narzędzia kształtującego o walorach pedagogicznych (autonomizacja badanych). Na możliwość zastosowania dialogu jako narzędzia badania, poznania i rozwoju wskazują m.in. Wiśniewska (2009) oraz Karpińska-Szaj (2010).

Uzasadnieniem dla realizacji tak sformułowanego projektu jest przekonanie o istotnej roli i pozytywnych efektach rozwijania aktywności metapoznawczej wśród osób uczących się języków obcych, szczególnie w zakresie zarządzania własnymi zasobami indywidualnymi i procesem uczenia się. Co warto podkreślić, lepsze zrozumienie charakteru aktywności metapoznawczej w zakresie języków obcych może pozytywnie wspierać proces glottodydaktyczny zorientowany na autonomizację uczenia się i nauczania języków obcych (por. Aleksandrak 2003). Na braki w tym zakresie wśród osób studiujących języki obce wskazują m.in. Piegzik (2008) i Gorąca-Sawczyk (2016), a także wnioski z badań przeprowadzonych w latach 2014–2015 przez Smuka (2017: 48–49) nad kompetencją *savoir-être* i jej rolę w kształceniu obcojęzycznym na poziomie akademickim, gdzie autor stwierdza:

Własne doświadczenia w pracy z różnymi grupami uczących się unaoczniają, że rzadko dokonują oni introspekcji. Z jednej strony nie poddają refleksji zależności między czynni-

¹⁰ Podejście to zostanie scharakteryzowane w podrozdziale 4.3 przy omawianiu sposobów rozwijania i badania świadomości metapoznawczej.

¹¹ Warto przy tym zauważyć, że w uzupełnieniu do ESOKJ z 2020 r. mediacja została zdefiniowana na nowo jako kluczowy tryb używania języka, a w szerszym znaczeniu – jako kluczowa funkcja edukacji (Coste, Cavalli 2015, za: Martyniuk 2021: 7).

kami osobowymi a przebiegiem nauki, nie są świadomi możliwych korelacji, nie dokonują samooceny oraz nie umieją definiować swoich mocnych i słabych stron. Z drugiej zaś rzadko przejmują inicjatywę w zakresie planowania własnej ścieżki uczenia się języka/języków i nie antycypują dalszych etapów nauki.

Jak trafnie konkluduje autor, nie wystarczy jedynie uświadomienie sobie tych uwarunkowań – studenci powinni ponadto nauczyć się, jak można nimi zarządzać i w jaki sposób należy je kształtować, aby działały na ich korzyść. Niska świadomość wpływu uwarunkowań indywidualnych na efekty uczenia się języków obcych oraz na funkcjonowanie w komunikacji egzolingwalnej może wynikać z braku systemowych rozwiązań w zakresie kształcenia kompetencji samopoznania i introspekcji oraz pozostawianie tych kwestii niejako na marginesie nauczania języków obcych ze względu na ich zbyt osobisty lub psychologiczno-pedagogiczny charakter. Wilczyńska (1999: 167) pisze wręcz o obawach nauczycieli, którzy zajmując się kwestiami uwarunkowań indywidualnych swoich uczniów, mają wrażenie, że tracą cenny czas przeznaczony na realizację materiału dydaktycznego, choć jednocześnie nauczający są w znacznej mierze świadomi tego, że uczenie się przebiega różnie w zależności od uwarunkowań osobistych i zmieniających się celów (Wilczyńska 1999: 214).

Od czasu sformułowania tych wniosków minęły ponad dwie dekady, nadal jednak brak systemowych rozwiązań w polskim kształceniu glottodydaktycznym w kwestii wspierania osób uczących się w rozwijaniu samopoznania czy dokonywaniu ustrukturalizowanej introspekcji. Od uczniów (również w przypadku zajęć z języka obcego) wymaga się zwykle stałego kierowania uwagi na zewnątrz (por. Smuk 2016a: 213), na omawiane treści, na osobę nauczyciela¹², nie zachęcając ich jednocześnie do uprzedniego wnikliwego przyjrzenia się sobie. Korzystnym czynnikiem mogącym warunkować rozwój językowy i stymulować postawę autonomiczną mogłoby być odwrócenie typowego dla procesu nauczania wektora uwagi z zewnątrz do wewnątrz. Chodziłoby o to, aby skierować uwagę osoby uczącej się na jej wewnętrzną perspektywę i wspólnie się jej przyjrzeć, aby mogła następnie świadomie skierować swoją uwagę na zewnątrz. Obowiązujący od kilku dekad postulat o podmiotowości ucznia zapewnił kierowanie na niego uwagi nauczyciela. Dla skutecznego uczenia się i uzyskania pożądanego poziomu biegłości językowej potrzeba jednak również, aby sam uczeń skoncentrował własną uwagę na sobie.

Jako wprowadzenie w tematykę badawczą rozdział pierwszy monografii prezentuje dwa paradygmaty współczesnej glottodydaktyki kluczowe dla przyjętej koncepcji uczenia się i nauczania – autonomizujący, skoncentrowany na podmiotowości i holistycznym postrzeganiu osoby uczącej się, oraz mediacyjny, którego podstawą

¹² Podobną tendencję da się zaobserwować, śledząc zainteresowania poznawcze glottodydaktyki jako dyscypliny. Zainteresowanie tematyką osobowości ucznia, jego zdolnościami, predyspozycjami pojawiło się dopiero po tematach, takich jak techniki i materiały do nauki języków obcych oraz kompetencje nauczyciela.

jest dialog i budowanie relacji. Rozważania te uzupełnia rozdział drugi, zawierający przegląd najważniejszych nurtów i podejść, które ukształtowały założenia dydaktyki autonomizującej i mediacyjnej. Ma on charakter zdecydowanie bardziej ogólny i sięga koncepcji, które są osnową refleksji i ważnym punktem odniesienia we współczesnej glottodydaktyce. Opisywane w nim dokonania na polu pedagogiki, psychologii czy psychoterapii są istotnym źródłem zarówno nurtu autonomizującego, jak i paradygmatu mediacyjnego. Decyzja o takiej niechronologicznej kolejności prezentacji zagadnień podyktowana była chęcią osadzenia problematyki badawczej najpierw we współczesnych nurtach glottodydaktycznych, aby pokazać, że stanowią one szerokie tło problematyki pracy, a dopiero później zreferowanie źródeł obu paradygmatów. Pojawiające się w obu rozdziałach zagadnienia należą do obszaru zainteresowań badawczych glottodydaktyki w zakresie wspierania kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej przez autonomizację osób uczących się i indywidualizację procesu uczenia się.

Rozdział trzeci służy syntetycznej prezentacji założeń i problemów typowych dla badań nad świadomością metapoznawczą i metapoznawczymi aspektami uczenia się w ujęciu glottodydaktycznym. Po ogólnych refleksjach wprowadzających w tematykę samopoznania zaprezentowano w nim definicje podstawowych dla niniejszej pracy pojęć – autonomii (wraz z kluczowymi dla niej zagadnieniami samoświadomości i samoregulacji) oraz świadomości metapoznawczej, która jest podstawowym zagadnieniem w obrębie całej rozprawy.

Rozdział czwarty zawiera omówienie wybranych koncepcji i badań odwołujących się do sposobów stymulowania aktywności metapoznawczej stosowanych obecnie w kształceniu obcojęzycznym wraz z odniesieniami do ujęć i zaleceń prezentowanych w ESOKJ. Zawiera on również podrozdział omawiający kompetencje i relacje dydaktyczne, które sprzyjają rozwijaniu aktywności metapoznawczej ucznia oraz podrozdział na temat stanu badań nad świadomością metapoznawczą w glottodydaktyce. Zamierzeniem realizowanym w tym rozdziale jest jednak nie tyle systematyczna analiza sposobów rozwijania metakognicji w nauce języków obcych, co raczej poszukiwanie nowych perspektyw i odniesień do podejścia dialogowego związanych z poczynioną wcześniej obserwacją, że nikła liczba metod opiera się na prawdziwym dialogu między osobą nauczającą i osobą uczącą się.

Rezultatem syntezy treści prezentowanych w pierwszych rozdziałach jest podjęta w rozdziale piątym prezentacja koncepcji dialogu coachingowego w obszarze nauki języków obcych (niem. *Sprachlern-Coaching*) jako płaszczyzny autorefleksji i narzędzia budowania autonomii w kształceniu językowym na poziomie akademickim. Ze względu na to, że to specyficzne narzędzie rozwijania aktywności metapoznawczej nie było jak dotąd stosowane na polskim gruncie badań glottodydaktycznych¹³, rozdział ten szczegółowo prezentuje coaching jako koncepcję rozwoju osobistego wraz z genezą tego nurtu,

¹³ Do tej pory pojawiały się raczej opisy coachingu i stosowanych w nim technik/narzędzi oraz postulaty szerszego zastosowania ich w glottodydaktyce (Adams-Tukiendorf 2009, Czekańska-Mirek 2016, Bieniecka-Drzymała 2020).

odróżnieniem go od interwencji pokrewnych, a także przedstawia go w perspektywie struktury, procesu i relacji, wskazując na możliwość rozpatrywania coachingu jako narzędzia budowania świadomości metapoznawczej. Podrozdział 5.5 zawiera przegląd i omawia badania z zastosowaniem coachingu w dydaktyce ogólnej, przy uwzględnieniu faktu, że nadal są one nieliczne w obszarze glottodydaktyki. Rozdział ten kończy się podsumowaniem, które zawiera uzasadnienie przyjętej koncepcji badawczej.

Część empiryczną pracy otwiera rozdział szósty, w którym sformułowano pytania badawcze i uzasadniono wybór metodologii (badania jakościowe typu ewaluacyjnego i badanie w działaniu), a następnie scharakteryzowano zastosowane w badaniu techniki gromadzenia danych (dialog coachingowy jako narzędzie introspekcji z obserwacją uczestniczącą i wywiad półsterowany). Rozdział siódmy służy opisowi projektu badawczego (m.in. prezentacji przyjętych założeń, kontekstu i uczestników oraz scenariusza badania), a także prezentacji i analizie wyników badania. Rozdział kończy omówienie wyników badania w świetle postawionych pytań badawczych. W rozdziale ósmym przedstawione zostały ogólne wnioski z badania, implikacje metodologiczne i dydaktyczne oraz dezyderaty badawcze.