

Autoreferat

dotyczący działalności naukowej

1. Imię i nazwisko

Michał Daszkiewicz

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe - z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej

2007 doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Wydział Filologiczno-Historyczny, Uniwersytet Gdański, rozprawa doktorska pt. *The Assessment of Second-Language Reading and Writing Skills according to Karl Popper's Model of Language Functions*

1999 magister filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej, Wydział Filologiczno-Historyczny, Uniwersytet Gdański, praca magisterska pt. *Educational Measurement in a Foreign Language Training with the Language Education Focused on Text Complexity and Text Creativity*

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

od 2008 Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

1999-2007 Uniwersytet Gdański, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne

4. Wskazanie osiągnięcia naukowego wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki :
Za swoje główne osiągnięcie naukowe uznaję realizację autorskiego projektu badawczo-wdrożeniowego, obejmującego (1) *Model Edukacyjnej Roli Języka (Model ERJ)* , (2) publikację cyklu dwóch monografii współautorskich opartych na tymże modelu i powstałych z mojej inicjatywy, na bazie tekstów głównie mojego autorstwa, oraz zbioru artykułów



naukowych wyprowadzających i pogłębiających *Model ERJ*, (3) publikację cyklu artykułów stanowiących egemplifikację *Modelu ERJ* w zakresie nauki i nauczania języka, oraz (4) utworzenie i prowadzenie międzynarodowej sieci naukowców *Educational Role of Language Network*, stowarzyszenia naukowego *International Association for the Educational Role of Language* oraz czasopisma naukowego *Educational Role of Language Journal* - z czego wszystkie z nich wyprowadzone zostały ze studiów teoretycznych i badań empirycznych ukierunkowanych na *Model ERJ*.

a) tytuł osiągnięcia naukowego

Edukacyjna Rola Języka - projekt badawczo-wdrożeniowy

b) prace wchodzące w skład osiągnięcia

(1) *Model Edukacyjnej Roli Języka*, stanowiący podstawową oś organizacyjną projektu badawczo-wdrożeniowego i wszystkich poniższych jego trzech części (2)-(4)

(2a) cykl dwóch monografii współautorskich, powstałych z mojej inicjatywy, na bazie tekstów głównie mojego autorstwa, tj. (I) Daszkiewicz, M., Wasilewska, A., Filipiak, E., Wenzel, R.. (2017). *Educational Role of Language*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra. ISBN 978-83-65155-68-9; (II) Daszkiewicz, M., Wenzel, R., Kusiak-Pisowacka, M. (2018). *Educational Role of Language Skills*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. ISBN 978-83-7865-719-4.

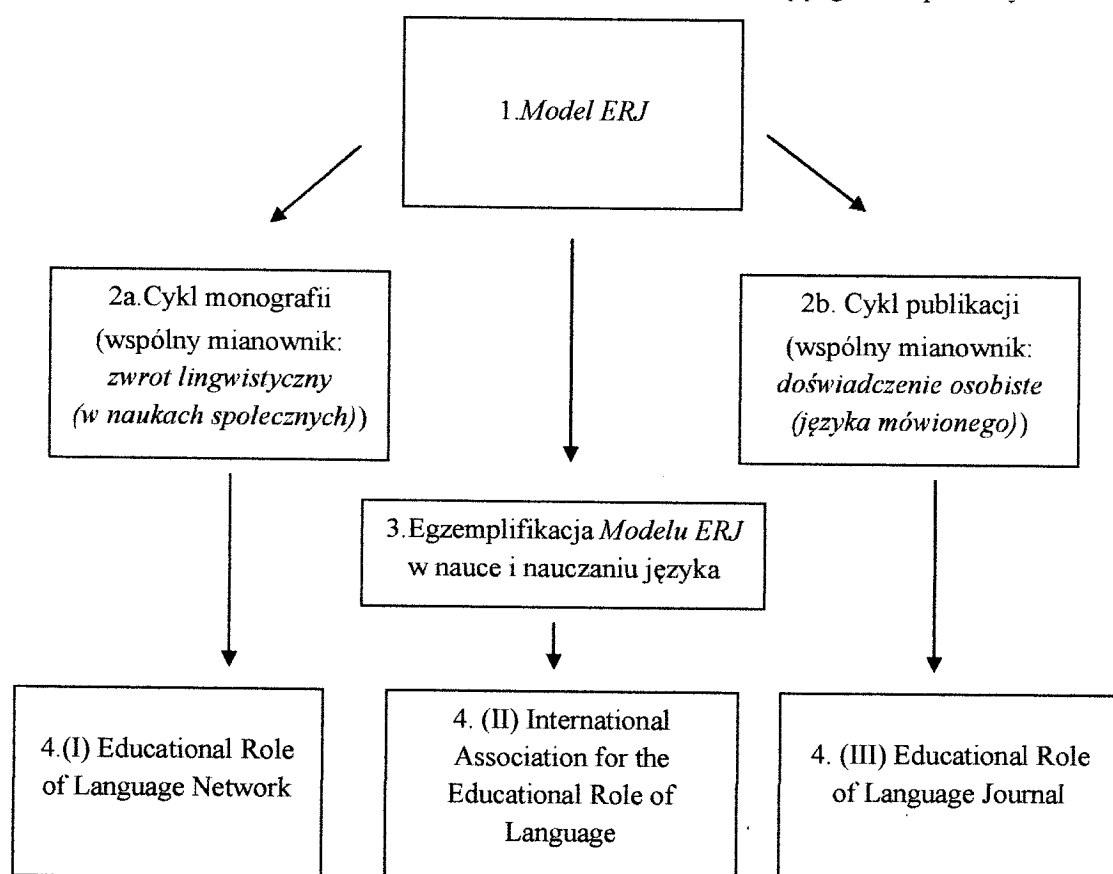
(2b) zbiór artykułów naukowych wyprowadzających oraz pogłębiających *Model ERJ*, tj. (I) Daszkiewicz, M. (2015). Expressing knowledge as a personal educational event. (w:) *General education and language teaching methodology*, Janczukowicz, K., Rychło, M. (red.). Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 95-110; (II) Daszkiewicz, M. (2017). Personal experiencing of spoken English by Poles. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2017, R. 13, nr 1(36), s. 33-41; (III) Daszkiewicz, M. (2016) A directed utterance as a personal educational event and a tool for seamlessness between (L1 and L2) reception and production. (w:) *Language education: controversies, observations and proposals*, Stanulewicz, D., Janczukowicz, K., Rocławska-Daniluk, M. (red.). Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 215-225; (IV) Daszkiewicz, M., Kerslake, L. (2019). Dialogue-based school practices as a means of reducing conceptual fossilisation in language learning. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2019 Numer 1(251), s. 183-194.



(3) cykl artykułów stanowiących egzemplifikację *Modelu ERJ* w zakresie nauki i nauczania języka, opublikowanych w czterech różnych numerach czasopisma naukowego *Filologiczeskije Nauki Naučnye Doklady Vysšej Školy*, tj. (I) Compose your own English. Theoretical foundations and practical aspects of a personalized speaking-oriented EFL approach (2017, no. 2, s. 37-50; DOI: 10.20339/PhS.2-17.037); (II) Psycholinguistic study of personal approach of EFL students to learning English topical vocabulary (2017, no. 6, s. 38-49; DOI: 10.20339/PhS.6-17.038); (III) Language conventions - paradoxically - as grounds for EFL students' (oracy-oriented) personal experience (2018, no. 5, s. 26-34; DOI: 10.20339/PhS.5-18.026); (IV) Language personality as a four-dimensional construct falling outside university students' reflection (2019, no. 2, s. 21-30; DOI: 10.20339/PhS.2-19.021).

(4) wdrożenie - na bazie wniosków i rekomendacji wyprowadzonych z powyższych badań empirycznych i studiów teoretycznych - *Modelu ERJ* do szerokiej praktyki naukowej poprzez uruchomienie (I) międzynarodowej sieci naukowców *Educational Role of Language Network*, (II) stowarzyszenia naukowego *International Association for the Educational Role of Language* oraz (III) czasopisma naukowego *Educational Role of Language Journal*.

Całokształt osiągnięcia o charakterze badawczo-wdrożeniowym oddaje następująca forma graficzna łącząca w relacji przyczynowo-skutkowej jego komponenty:



[Handwritten signature]

Model ERJ był również podstawą organizacji i struktury międzynarodowych konferencji naukowych cyklu Educational Role of Language, jednakże z uwagi na fakt, iż w toku konferencji model ten miał funkcję nie tylko naukową, przywołane one są w "Wykazie dorobku habilitacyjnego" w części III poświęconej dorobkowi poza-naukowemu.

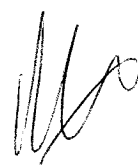
c) omówienie celu naukowego ww. prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

(1) Model Edukacyjnej Roli Języka

Pierwotnym zamysłem przedstawionych tu prac i całokształtu mojej pracy naukowej (od doktoratu) było spojrzenie na edukację przez pryzmat języka w ujęciu pozapoznawczym i weryfikacja funkcjonowania języka w przestrzeni edukacyjnej w obrębie czterech domen kształcenia, tj. domeny aksjologicznej, psychomotorycznej, emocjonalnej i poznawczej. Odrzuciłem założenie, jakoby którakolwiek z domen była ważniejsza od pozostałych, zaś fakt, iż język funkcjonuje w obrębie wszystkich czterech domen uznałem za wskazanie ku temu, aby miejsce języka w edukacji badać tak szeroko, jak samą edukację. Wielopłaszczyznowe umiejscowienie języka w edukacji - współdeterminujące nie tylko zasób słownictwa i zaangażowanie ucznia w życie szkoły i naukę, ale także jego umiejętność kontaktu z innymi (Pienaar 2007) - pierwotnie określiłem jako wymagające badań w zakresie następujących czterech obszarów (odpowiadających czterem wymienionym domenom):

Ogólnokształcący potencjał języka	Aktywność językowa
Osobiste przeżywanie języka	Językowe matryce odczytywania rzeczywistości

Takie kompleksowe myślenie o językowym wymiarze edukacji, które określiłem jako *Model Edukacyjnej Roli Języka (Model ERJ)*, uznałem za konieczne i wymagające podejścia interdyscyplinarnego, opierającego się głównie na badawczej współpracy pedagogów i językoznawców. *Model ERJ* wykracza poza edukację zinstytucjonalizowaną i pozostaje relewantny wobec wielu innych form i miejsc uczenia się i nauczania, jednakże najprostsze ujęcie tego, w jaki sposób odnosi się on do kształcenia, można przedstawić poprzez jego cztero-płaszczyznowy związek z edukacją szkolną: każda szkoła bowiem - nieuchronnie dla każdego ucznia - w sposób celowy lub przypadkowy



promuje określone podejście do języka	(na płaszczyźnie aksjologicznej)
łączy się z (fizycznym) doświadczaniem języka	(na płaszczyźnie psychomotorycznej)
generuje emocje związane z językiem	(na płaszczyźnie emocjonalnej)
(współ-)kształtuje językowy obraz świata	(na płaszczyźnie poznawczej).

Innymi słowy, każda szkoła determinuje

to, co jej uczniowie <u>MYŚLĄ O</u> języku, tj. ich poglądy na słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie - które w <i>Modelu ERJ</i> określam jako JĘZYKOWE PRZEKONANIA	to, co jej uczniowie potrafią <u>ZROBIĆ Z</u> językiem, tj. ich działania polegające na słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu - które w <i>Modelu ERJ</i> określam jako JĘZYKOWA AKTYWNOŚĆ
to, jak jej uczniowie <u>CZUJĄ SIĘ WZGLĘDEM</u> języka, tj. ich emocje związane ze słuchaniem, mówieniem, czytaniem i pisaniem - które w <i>Modelu ERJ</i> określam jako JĘZYKOWE EMOCJE	to, jak jej uczniowie <u>ROZUMIEJĄ POPRZEZ</u> język, tj. ich obraz świata kształtowany przez słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie - które w <i>Modelu ERJ</i> określam jako JĘZYKOWE MATRYCE

na poziomie jednostki, społeczeństwa, kultury i rzeczywistości.

Model ERJ ma charakter holistyczny w tym sensie, że np. badanie językowej aktywności uczniów wymaga wsparcia weryfikacją ich językowych emocji (inaczej nie wiemy i nie rozumiemy, dlaczego np. mało się odzywają), zaś badanie językowych przekonań "domaga się" wiedzy na temat językowego obrazu świata (językowych matryc). Zamysł opisywanego tu projektu badawczo-wdrożeniowego był zatem również taki, aby ujawnić wzajemne relacje pomiędzy czterema obszarami, podjąć pracę nad podstawami metodologicznymi *Modelu ERJ* oraz wskazać ograniczenia podejść jednostronnych (czyli np. analiz obejmujących tylko jeden obszar, czyli np. tylko to, jak uczniowie posługują się językiem ojczystym lub obcym).

Przyjęcie *Modelu ERJ* jako podstawę projektu uznałem jako uzasadnione tym, iż jest on:

- pełny** w tym znaczeniu, że obejmuje on wszystkie wymiary funkcjonowania języka w przestrzeni edukacyjnej oraz badań empirycznych w tym zakresie, odnoszących się jednej lub więcej domen kształcenia;
- komplementarny** w tym znaczeniu, że pomaga wyjaśnić funkcjonowanie języka w przestrzeni edukacyjnej w jednej lub więcej spośród czterech domen kształcenia poprzez czerpanie z badań empirycznych odnoszących się po pozostałych domen;

- c) **spójny** z doświadczeniem ucznia, którego cały sukces edukacyjny (podobnie jak później zawodowy) silnie zależy od tego, w jaki język kształtuje przekonania ucznia, determinuje codzienną komunikację, stanowi nośnik emocji i pojęć;
- d) **sprzyjający** badaniom pedagogicznym prowadzonym na gruncie takiego rozumienia edukacji i uczenia się, zgodnie z którym są one (spersonalizowanym) nadawaniem znaczeń, zaś język stanowi medium, dzięki któremu znaczenia się tworzone i przekazywane poprzez złożone wewnętrzne narracje.

Wiodącą problematyką projektu stały się zagadnienia o charakterze fundamentalnym dla myślenia o miejscu i roli języka w edukacji, w tym przede wszystkim następujące:

- Jakie konsekwencje teoretyczne i empiryczne niesie ze sobą postrzeganie edukacyjnej roli języka przez pryzmat *Modelu ERJ*, czyli postrzeganie holistyczne (i interdyscyplinarne) przez pryzmat czterech domen kształcenia?
- Jakie miejsce zajmuje w edukacji język, zarówno na poziomie teoretycznym jak i w rzeczywistości? Jak miejsce to można określić za pomocą *Modelu ERJ*?
- Jakie kategorie pojęciowe wpisane są w całościowy zakres wyznaczony *Modelem ERJ*? Innymi słowy, jakie kategorie pojęciowe generuje umiejscowienie języka w czterech domenach kształcenia i jakich metod badawczych ono wymaga?
- Jakie właściwości języka determinują jego osobiste kompleksowe doświadczenie w zakresie czterech domen kształcenia?

(2a) Cykl publikacji, u którego podstaw leży pojęcie "zwrotu lingwistycznego"

Podstawy teoretyczne *Modelu ERJ* i jednocześnie przedmiotowego projektu badawczo-wdrożeniowego, a także kluczowe badania i studia przeprowadzone przez mnie (ze szczególnym akcentem położonym na trzeci obszar *Modelu ERJ* oraz język mówiony) zostały opisane w dwóch monografiach współautorskich. Jako ich pomysłodawca i autor wiodący (o autorskim wkładzie ilościowym, odpowiednio, 51% i 58%), ich konstrukcję oparłem na, kolejno, czterech domenach kształcenia oraz czterech sprawnościach językowych. Jako że sprawności językowe wpisane są w cztery obszary *Modelu ERJ*, drugą monografię należy traktować jako kontynuację pierwszej, z zawężonym punktem widzenia, przez co druga monografia pogłębia zagadnienia omówione w pierwszej na płaszczyźnie słuchania, czytania, mówienia i pisanania. (Tę cykliczność poniżej oznaczam poprzez nazwy *'Książka ERJ 1'* i *'Książka ERJ 2'*.) We *Wstępach* do obu monografii określam cele publikacji,

wyjaśniam ich interdyscyplinarny charakter i odnoszę do innych działań naukowych opartych na *Modelu ERJ*.

(2a.1.1) **KSIĄŻKA ERJ 1**. Pierwsza w monografii wprowadzająca *Model ERJ* to książka o tytule tożsamym z modelem, czyli *Educational Role of Language*. Z uwagi na przedmiotową pojemność modelu, zaprosiłem do niej troje (polskich) profesorów, specjalistów trzech jego obszarów, zaś ja opracowałem strukturę książki, napisałem wstęp oraz sekcję obrazującą zakres wyznaczony modelem *ERJ* (*Educational Role of Language - Its Multi-faceted Scope and Its Social Complexity*), i skupiłem się na czwartym obszarze modelu (*Personal Experiencing of Language*). Jak odnotowałem we wstępie do książki, pomimo tego, iż wprowadzony przez Wittgensteina termin "zwrot lingwistyczny" pojawił się w naukach humanistycznych już w 1921r., to zakres, w jakim badania pedagogiczne odnoszą się do języka pozostał wyraźnie ograniczony, co stanowi jeden z głównych argumentów stojących u podstaw samego *Modelu ERJ*, a także wspomianej tu książki. Jako że paradygmat lingwistyczny powoduje przesunięcie akcentu z mówienia o świecie za pomocą języka do stanowiska, zgodnie z którym język kreuje uczenie się świata poprzez nadawanie znaczeń, i jako że język staje się działaniem sprawczym i "narzędziem poznawczym", jak ujmuje to Bruner, do "ujarzmienia" świata i "kierowania" naszą perspektywą i interpretacją świata, cały proces przyjmuje wysoce spersonalizowany charakter i wymaga badań obejmujących wiele aspektów - aksjologiczny (co osoba *myśli o* świecie i o samym języku), psychomotoryczny (co osoba potrafi *uczynić z* językiem), afektywny (jak osoba *czuje się odnośnie* języka) oraz poznawczy (jak osoba interpretuje poprzez język) - przy czym wszystkie te aspekty ujęte są *Modelem ERJ*. Dodatkowo, indywidualne interpretacje świata zostają zaangażowane w to, co psychologia konstruktywistyczna określa negocjacją znaczeń, w ramach której rozumienie świata przez jednostkę konfrontowane jest z rozumieniem go przez innych w rozmaitych relacjach społecznych. W ten sposób tworzona jest intersubiektywna interpretacja świata powiązana z tzw. względnością lingwistyczną (Whorf 1956, Kiklewicz 2007), i na podstawie tak widzianego rozumienia człowiek również interpretuje samego siebie w świecie. W toku tego procesu w uczeniu się rzeczywistości pośredniczy język generowany przez społeczeństwo "zanurzone" w określonej kulturze. To, co *Model ERJ* dodaje do tego rozumowania to **odniesienie go do innych wymiarów doświadczania języka i świata**, sięgając poza tylko wymiar poznawczy i obejmując jednocześnie wszystkie wymienione cztery domeny. Zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społeczno-kulturowym, przy

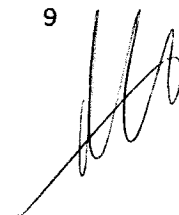
nadawaniu znaczeń, wymianie interpretacji oraz pośredniczenia przez język, swoją rolę odgrywają inne czynniki, takie jak przekonania społeczne dotyczące zastosowania języka, kulturowo determinowane emocje związane z mówieniem lub pisaniem, czy też kolektywne praktyki dotyczące tego, które elementy języka należy artykułować w poszczególnych kontekstach, itd. Taka mnogość aspektów wchodzących z definicji w proces uczenia się świata przez język leży u podstaw *Modelu ERJ* i wskazuje na nieodzowny charakter współpracy pomiędzy różnymi grupami naukowców, w szczególności tymi, których wiedza specjalistyczna odnosi się do samego języka, z jednej strony, oraz tych, którzy specjalizują się w naukach pedagogicznych, z drugiej strony. W konsekwencji i spójności z powyższym, publikacja zorientowana na *Model ERJ* wymagała ode mnie - z **definicji** - tego, abym zaangażował naukowców, których wzajemnie komplementarna specjalizacja odpowiadałaby zakresowi modelu i obejmowała, między innymi, filozofię edukacji, dwujęzyczność, motywację do uczenia się (stąd obecność w publikacji Profesora Ryszarda Wenzel'a), studia kulturowe w zakresie edukacji, dydaktykę (stąd wkład Profesor Ewy Filipiak), narracje dziecięce, wypowiedzi językowe (stąd część autorstwa Profesor Anny Wasilewskiej) - oraz abym ja osobiście skupił się na bliskiej mi diagnostyce edukacyjnej i glottodydaktyce.

(2a.1.2) **BADANIE 1.** Prymarne spośród wyników uzyskanych przeze mnie w badaniu wyprowadzonym z *Modelu ERJ* i zaprezentowanym w ww. książce odnoszą się do roli edukacyjnej przypisywanej przez (polskich i hiszpańskich) studentów ich własnym wypowiedziom w trakcie zajęć oraz do obszaru, w którym umiejscawiają oni swoje wybory odnośnie tego, czy wówczas mówić czy nie. Mianowicie, wyniki dowodzą, iż (a) uzasadniają oni swoje decyzje w tym zakresie poprzez odniesienia do aspektów aksjologicznych i afektywnych (do których odnoszę się łącznie jako stanowiących domeny "osobiste" ze względu na przesłanki ujęte w Książce ERJ 1 zatytułowanej "Construction of personal language critical educational incidents") (rozumienie *zdarzeń krytycznych* za Tripp 1993), oraz (b) nadają oni wyraźnie służebną rolę mówieniu w trakcie zajęć, co oznacza, że ich rozumienie tej roli jest bardziej zgodne z zamysłem "mowa studentów służy aktywnościom dydaktycznym" aniżeli "zajęcia dydaktyczne służą mówieniu". Takie utylitarne podejście prowadzi, jak pokazuję w swoim badaniu, do ograniczonej umiejętności studentów w zakresie wyjaśniania przez nich swoich własnych decyzji odnośnie wypowiedzi ustnych w trakcie zajęć. Będąc poproszonymi - przez zastosowanie metody opartej na racjonalności techniki identyfikacji konstruktów osobistych (Kelly 1963, Bell 2009) - o uporządkowaną refleksję



nad sytuacjami, w których decydują się oni mówić albo nie mówić, zasadniczo ani nie "schodzą w dół drabiny" poprzez przywołanie konkretnych okoliczności, w których podejmują oni takie decyzje, ani nie "wspinają się na drabinie wyżej" poprzez określenie ogólnych wartości bądź przekonań dotyczących edukacyjnej roli mowy. W świetle wspomnianego powyżej zwrotu lingwistycznego, wynik ten uważam za szczególnie znaczący i pokazujący, iż **studenci nie uznają (i nie są nauczeni, aby uznawać) mowy jako celu edukacyjnego samego w sobie lub jako znaczącego atrybutu ich osobowości**. Respondenci praktycznie nie sformułowali żadnych stwierdzeń, które można byłoby rozumieć jako zbieżne z następującymi: "Staram się mówić tak dużo, jak to możliwe, aby wiedzieć, że się różnych rzeczy uczę", "Dla mnie mówienie w trakcie zajęć jest umiejętnością, którą warto rozwinąć niezależnie od dziedziny i zagadnienia", lub "Jeżeli ludzie, nie wiedzą, co mówię i jak mówię, to tak właściwi mnie nie znają". (Należy w tym miejscu wyjaśnić, iż w toku badania nie oczekiwałem od studentów użycia żadnych konkretnych sformułowań określonych sztywno a priori, jako że porównywalne do siebie stanowiska dotyczące edukacyjnej roli języka mogą być wyrażone na wiele różnych sposobów, przy czym możliwym jest ich uporządkowanie na bazie roli przypisywanej mówieniu: od stanowiska, zgodnie z którym mówienie jest wyłącznie narzędziem, do stanowiska, iż mówienie jest samo w sobie celem edukacyjnym lub osobiście cenioną wartością.)

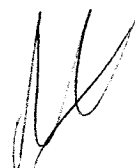
Wyniki te zdają się być wartymi odnotowania również z innej perspektywy: otóż podejścia do mówienia w czasie zajęć dydaktycznych zademonstrowane przez studentów nie pokrywają się z zakresem zagadnień, którymi zajmują się "badacze ERJ", tzn. naukowcy, których zainteresowania łączą pedagogikę i lingwistykę, i którzy skupiają się bardziej na pozostałych ("prawostronnych") dwóch obszarach tworzących *Model ERJ* (wymiar poznawczy i psychomotoryczny) - co pokrywa się z wynikami uzyskanymi na podstawie Konferencji ERJ I, jak opisano wcześniej. Chociaż powyższe stwierdzenie ma charakter daleko idącego uogólnienia, to muszę podkreślić, iż oparte jest ono na dwóch źródłach danych: po pierwsze - analizie artykułów dotyczących zakresu *Modelu ERJ*, w zakresie którego nad zagadnieniami emocjonalnymi oraz, w szczególności, problemami aksjologicznymi (czyli dotyczącymi tego, co uczniowie/studenti myślą o własnym języku i jak się z nim czują) wyraźną przewagę liczbową mają zagadnienia mieszczące się w pozostałych dwóch obszarach - psychomotorycznym i poznawczym (czyli obszarach dotyczących tego, jak studenci wykorzystują język i jak wspiera on uczenie się); po drugie - analizach sylabusów



budowanych przez nauczycieli akademickich na kierunkach pedagogicznych pod kątem komponentów zorientowanych na język, które to sylabusy równie rzadko nawiązują do studenckich przekonań i uczuć odnośnie języka. Te dwa rodzaje analiz doprowadziły mnie do konstatacji, iż osobiste traktowanie języka przez studentów pozostaje kwestią zaniedbaną pomimo jej znaczenia i pomimo ładunku emocjonalnego niesionego przez studenckie wypowiedzi. Fakt, iż zagadnienia te pozostają niedocenione na poziomie badań naukowych i programów akademickich ma prymarne znaczenie dla wyników systemów edukacyjnych i wiąże się z niepożądaną tendencją w klasie szkolnej: sytuacją, w której kluczowe znaczenie wypowiedzi studentów pozostaje niedostrzeżone przez nauczycieli, podczas gdy studenci toczą ze sobą wewnętrzną "bitwę" emocjonalną ("mówić czy nie mówić") a ich nauczyciele nie postrzegają ich wypowiedzi jako niczego nadzwyczajnego, pomimo tego, że wypowiedzi te wyznaczają często emocjonalne przełomy, gdy studenci pokonują bariery i przechodzą na wyższe poziomy akademickich osiągnięć.

(2a.1.3) **BADANIE 2.** Badaniem stanowiącym pewnego rodzaju "przedłużenie" *Książki ERJ I* na płaszczyźnie języka mówionego było studium przeprowadzone przeze mnie i koordynowany przeze mnie zespół (w latach 2017-2018), skupiający się na kategorii *oracy* (obejmującej słuchanie i mówienie) (w języku ojczystym oraz drugim/obcym), zatytułowany *Oracy in the School Culture*. Powodowany faktem (zaobserwowanym w trakcie pracy na uczelni oraz wzmiankowanym w literaturze), iż polscy studenci wykazują się niższą pewnością siebie w zakresie języka mówionego w porównaniu do ich portugalskich rówieśników, projekt został przeprowadzony we współpracy koordynowanego przeze mnie zespołu polskiego z zespołem badaczy Uniwersytetu w Lizbonie. Przyjmuję, iż to z powodu wagi języka (w całym zakresie objętym *Modelem ERJ*) oraz wpływu tego, co i jak uczniowie mówią na to, jak się uczą, projekt został wyłoniony przez polsko-portugalską komisję ministerialną jako jedyny odnoszący się do nauk społecznych; wszystkie pozostałe zaaprobowane projekty (9 z 54 zgłoszonych) dotyczyły nauk przyrodniczych (w tym środowiskowych, biologicznych, chemicznych i rolniczych), co traktuję jako (symbolicznie) odzwierciedlające to, w jak fundamentalny sposób język mówiony determinuje cały nasz rozwój i codzienne funkcjonowanie.

Badanie ukierunkowałem na *oracy* na poziomie programów nauczania, podejścia nauczycieli, szkolnych praktyk, oraz oceniania. Jeden z kluczowych wyników uzyskanych w badaniach



zorientowanych na pierwsze dla komponenty dotyczy tego, iż występują znaczące różnice w tym, jak traktowana jest kategoria pojęciowa *oracy*: jako pojęcie łączące słuchanie i mówienie, w Polsce kategoria ta praktycznie nie istnieje jako osobna kategoria na poziomie programów nauczania, lecz pojawia się ona (jak pod-kategoria) wewnątrz opisów różnych obszarów w odniesieniu do podstawowych form ekspresji, podczas gdy w Portugalii rozpoznawana wyodrębniona ona jest na poziomie dokumentacji oświatowej ("sylabusach" i profilach uczniowskich) oraz - przy czym określana jest jako 'oralność' (*orality*) - powiązana jest ona z bardziej zaawansowanymi kompetencjami, interakcją i umiejętnością myślenia krytycznego. Chociaż w obu partycypujących krajach nauczyciele deklarują, iż czynnie wspierają język mówiony, w Polsce okazują się oni nie postępować zgodnie z głoszonymi przez siebie zasadami w tym zakresie, zaś w Portugalii nauczycielskie czynności wskazują na to, że *oracy* traktowana jest jako bardziej cenna kategoria. W Polsce *oracy* okazuje się być silnie powiązana bezpośrednio z umiejętnością słuchania i pisania (i osiągnięciami w tym zakresie), w wyniku czego kategoria *oracy* jest rzadko obecna jako pojęcie stosowane w przedmiotach innych aniżeli językowych. W Portugalii przeciwnie - *oracy* (czy też '*orality*') funkcjonuje jako kategoria mieszcząca się w racjonalności dotyczącej innych dziedzin, czy to matematyki, przyrody, czy nauk społecznych. Różnice te nie wykluczają jednakże (negatywnego) "wspólnego mianownika" pomiędzy dwoma krajami polegającego na niewystarczającym wykorzystaniu i rozwoju *oracy* w kształceniu (w porównaniu do wagi *oracy* wynikającej ze wspomnianego zwrotu lingwistycznego oraz miejsca *oracy* w *Modelu ERJ*). Okazuje się, że gdy tylko dziecko opanowuje umiejętność wypowiedziania się w języku ojczystym, artykułowanie treści przedmiotowej przez dzieci i młodzież zaczyna być zaniedbywana (i zasadniczo ograniczana do nauki języka drugiego/obcego). W świetle obecnie znanej roli *oracy* w sukcesie szkolnym, akademickim i zawodowym, fakt, iż *oracy* jest wyraźnie lekceważona już na podstawowym etapie kształcenia jest szczególnie niepokojący, dlatego że jeżeli uczniowie/studenci mają maksymalnie wykorzystać swój językowy potencjał, to wyrażanie myśli musi być wspierane ciągle od wczesnego wieku.

(2a.2.1) **KSIĄŻKA ERJ 2.** W świetle wyżej wspomnianych wyników dotyczących (a) podrzędnej roli nadawanej mowie przez studentów (Badanie 1), (b) braku podkreślenia języka mówionego w dokumentach oświatowych i praktykach klasowych (Badanie 2), (c) nierównej reprezentacji czterech domen kształcenia w międzynarodowych badaniach

interdyscyplinarnych dotyczących języka (*Konferencja ERJ 1*), oraz (d) faktu, iż edukacyjna rola języka determinowana jest czynnikami społecznymi i kulturowymi (wyznaczającymi konkretnie, jak traktuje się język i jak się go ceni w kształceniu w danej szkole) (*Konferencja ERJ 2*), w dalszej kolejności przestudiowałem implikacje zwrotu lingwistycznego poprzez przyjęcie węższej perspektywy w stosunku do *Książki ERJ 1* i przedstawiłem w drugiej monografii wyprowadzonej z *Modelu ERJ* zatytułowanej *Educational Role of Language Skills*. Tym razem zaprosiłem do publikacji dwojga (polskich) profesorów specjalizujących się w relacji pomiędzy edukacją ogólną a edukacją językową, zaś samemu skupiłem się na języku mówionym (*oracy*). Jak odnotowuję we wstępie do tejże książki, za moim wyborem autorów stał fakt, iż we troje badaliśmy rolę sprawności językowych z daleko idącym uwzględnieniem kategorii *osobistego doświadczenia* ucznia. Ja osobiście utożsamiam tą kategorię pojęciową z jednoczesnością kształtowania się świata ucznia oraz jego języka, jak wyrażają to słowa w Likutei Sichos: "My sami jesteśmy słowami. Myślimy o sobie jako istotach, które mówią słowami. Ależ jest inaczej - te słowa są tym, kim jesteśmy, to one wywodzą się z naszego istnienia i to one określają nasz byt. Definiują one nasze miejsce w świecie i definiują świat, w którym jesteśmy umiejscowieni" (tłum.-MD). Przywołuję tutaj te refleksje, gdyż traktuję je jako odzwierciedlające w czytelny sposób logikę zwrotu lingwistycznego, a także prawidłowości, które doprowadziły mnie do konstrukcji i rozwoju *Modelu ERJ*.

Zaprojektowałem tę książkę jako studium idące celowo niezgodnie z obecnie dominującym podejściem do sprawności językowych (w szczególności w metodyce nauczania i uczenia się języków obcych), zgodnie z którym tradycyjny podział sprawności językowych według linii recepcja-produkcja widziany jest jako nietrafny i nazbyt uproszczony (przede wszystkim na podstawie tego, iż, "receptywne" sprawności słuchania i czytania angażują również złożoną aktywność ucznia, który konstruuje swoje (własne) znaczenia, zaś "produktywne" sprawności mówienia i pisania bazują również na świadomości odbiorcy i dostosowane są do informacji "przychodzących" na jego temat, w związku z czym ta tradycyjna linia podziału jest widziana jako nieuzasadniona i sztuczna). Jednakże, jak argumentuję to we wprowadzeniu do książki, przyjęcie klasycznego poczwórnego podejścia wspiera się na fakcie, iż **każda z czterech sprawności służy edukacji w swój unikalny sposób jest sama podlega specyficznemu wpływowi procesu uczenia się, co ani nie wyklucza, ani nie przeczy edukacyjnej roli języka jako całości**. Weryfikacja przestrzeni edukacyjnej przez pryzmat czterech sprawności

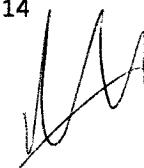


doprowadziła mnie do ważnych pedagogiczno-językowych wniosków, z których kluczowe są następujące: (a) fakt, iż zjawiska językowe i edukacyjne występują jednocześnie, czyni wspólną pracę lingwistów i pedagogów konieczną, przy czym ich współpraca naznaczona jest następującą nierównowagą: podczas gdy pierwsi z wymienionych mogą przeprowadzać badania językowe w oderwaniu od edukacji bądź nawet od konkretnych użytkowników języka w ogóle, drudzy z wymienionych - jeżeli zainteresowani są samymi uczniami, a nie, przykładowo, systemami edukacji - nie mają wyboru i muszą oprzeć się na fachowej wiedzy specjalistów od języka, jeżeli ich badania pedagogiczne mają być wystarczająco sensowne i pomóc zrozumieć, co rozgrywa się w głowach konkretnych uczniów. Tak więc, specjaliści od spraw edukacyjnych potrzebują kompetencji i wsparcia lingwistów bardziej, aniżeli odwrotnie; (b) to produktywne zastosowanie elementów języka stanowi dogłębne osobiste doświadczenie, co tłumaczę faktem, iż mówienie i pisanie wyznaczają bardzo znaczącą (i dającą się zaobserwować [sic!]) zmianę (przesunięcie) z wyraźnie biernego ("cichego") etapu uczenia się języka do zauważalnie czynnego ("głośnego") etapu; przekroczenie tej linii przez któregokolwiek z uczniów jest wysoce osobistym doświadczeniem i zanim linia ta nie zostanie skutecznie przekroczona przez ucznia nie możemy mówić o pełnym opanowaniu go przezeń; (c) pomimo tego, że na ogół przyjmuje się, iż przez cały okres uczenia się języka jego recepcja nieuchronnie przewyższa produkcję językową, nie można pozwolić na to, aby dystans ten poszerzał się w stopniu niekontrolowanym i aby uczniowie stawali się niebezpiecznie pełni zadowolenia ze swojej znajomości poszczególnych elementów języka w sytuacji, gdy znajomość ta pozostaje wyłącznie na etapie recepcji. Takie samozadowolenie wydaje się być pośrednio wspierane przez te publikacje, które zalecają rozwój biernego repertuaru słownictwa uczniów. W *Księżce ERJ 2* przedstawiam powody braku akceptacji takich wskazań na gruncie pedagogicznym i językowym, przy czym dwa główne wątki tejże argumentacji przyjmują następującą postać: (1) to produktywne zastosowanie języka jest dogłębnie osobistym doświadczeniem, o czym pisałem wcześniej, oraz (2) to w mowie i piśmie uczeń rozpoznaje punkt swojej językowej niepewności, który pozostaje nieznan, jeżeli skupia się ona treści bardziej aniżeli na formie; (d) czytanie uznaje się powszechnie jako czynność kształtującą osobowość, co przydaje mu - co jest ciekawe i niekorzystne - pewnego rodzaju "reputację", którą nie cieszy się żadna inna z trzech pozostałych sprawności językowych. Jest to fakt, który w *Księżce ERJ 2* przedstawiam jako dodatkowy argument na rzecz wspierania sprawności językowych z osobna, a także jako dalsze uzasadnienie zarówno *Modelu ERJ*, jak i samej *Księżki ERJ 2*.



(2a.2.2) **PARADYGMAT GLOTTODYDAKTYCZNY.** W *Księżce ERJ 2* wprowadziłem pojęcie 'paradygmatu glottodydaktycznego', rozumianego jako spójna sieć pojęć i zjawisk łącznie tworzących rozumowanie/narracje nauczycieli języków obcych odnośnie postępu ich uczniów, które przedstawiam jako dające się zastosować również w edukacji ogólnej. Poprzez rekonstrukcję kategorii pojęciowych ("pulsujących wątków") kluczowych w czterech domenach kształcenia, opracowałem obraz kształcenia widzianego i rozwijanego przez pryzmat czterech sprawności językowych. Rekonstrukcja wskazuje na fakt, iż, po pierwsze, rozumowanie nauczycieli języków obcych odnosi się do wszystkich czterech obszarów objętych *Modelem ERJ* (językowe przekonania, aktywność, emocje, i matryce) zarówno na poziomie recepcji (rozumianej tradycyjnie jako obejmująca słuchanie i czytanie) jak i produkcji (klasycznie rozumianej jako mówienie i pisanie), oraz, po drugie, rozumowanie to jest adekwatne nie tylko dla edukacji językowej i należy nim objąć i nałożyć również na edukację ogólną. Na najbardziej ogólnym poziomie rekonstrukcja paradygmatu glottodydaktycznego prowadzi do stwierdzenia, że jeżeli edukacja ogólna ma iść z nim w parze (oraz ze zwrotem *lingwistycznym*), to musi ona uwzględniać w pierwszym rzędzie to, że (a) (na płaszczyźnie językowych przekonań) poprzez dokonanie przemyślanego wyboru pomiędzy *poprawnością* a *biegłością* językową, nauczyciele pozostawiają miejsce dla zarówno naukowego jak i codziennego języka, bez priorytetowego traktowania żadnego z nich; (b) (na płaszczyźnie językowej aktywności) wyższe poziomy opanowania treści osiągnane są przez ich iteracyjne traktowanie, rozumiane jako systematyczne powtórki oraz artykulacja (sic!) zagadnień i problemów ćwiczonych na poprzednich etapach uczenia się; (c) (na poziomie językowego doświadczania) pozytywne emocje daje się uzyskać w dowolnym zastosowaniu języka, niezależnie jak twórcze ono jest, co między innymi oznacza entuzjazm uczniów z ("czystej") reprodukcji wypowiedzi ustnych, oraz (d) (na poziomie językowych matryc) - słowom i wyrażeniom daje się przypisać niższy lub wyższy status edukacyjny w zależności od ich stopnia podobieństwa do prototypu.

Paradygmat glottodydaktyczny wyraża się najsilniej na poziomie sprawności językowych, zaś wyobrażenie sobie edukacji przez pryzmat recepcji i produkcji ujawnia dalece konkretniejsze implikacje dotyczące nauczania i uczenia się (w *Księżce ERJ 2* zaprezentowałem je najpierw omawiając ogólne implikacje, a następnie podając przykłady konkretnych pojęć związanych z językiem): (1) w zakresie recepcji, rekonstrukcja pokazuje, że (a) (w odniesieniu do



językowych przekonań) z uwagi na fakt, iż zawsze mamy możliwość sprowadzenia (ograniczenia) naszej wypowiedzi wyłącznie do tych elementów, które mamy w swojej dyspozycji, lecz nie jesteśmy w stanie ograniczyć i kontrolować wypowiedzi naszych rozmówców, we wszystkich przedmiotach szkolnych recepcja zasługuje na uznanie, gdyż służy ona rozwojowi wyższej kompetencji komunikacyjnej, którą można widzieć jako jeden z głównych celów społecznie konstruowanej edukacji - stąd znaczenie zwracania uwagi na różne właściwości treści językowych); (b) (w odniesieniu do językowej aktywności) niektóre stwierdzenia formułowane w odniesieniu do językowych umiejętności uczniów takie jak "uczniowie opanowali temat" lub "uczniowie są zaznajomieni z zagadnieniem", itd. ignorują lukę pomiędzy recepcją a produkcją i tym samym wyrażają fałszywy obraz uczenia się; (c) (w odniesieniu do językowego doświadczania) **recepcja sama w sobie stanowi platformę dla rozmaitego osobistego (emocjonalnego) doświadczania, a termin 'słuchanie ze zrozumieniem' zasługuje na wysoce wysoki status jak 'czytanie ze zrozumieniem', co rzadko ma miejsce w przypadku przedmiotów niejęzykowych**; stąd znaczenie korpusów językowych, których tworzenie i zastosowanie czyni treści językowe bardziej przewidywalnymi i sprzyjającymi doznaniu poczucia bezpieczeństwa przez uczących się; (d) (w odniesieniu do matryc językowych) zależność edukacji od języka oznacza nadawaniu uczeniu się różnych ilościowych miar oprócz miar jakościowych. Te pierwsze, rozumiane, przykładowo, jako liczba rozumianych słów, różnorodność struktur w tekstach użytych do ćwiczeń na rozumienie, relacje pomiędzy słowami, częstotliwość użycia, itd. są często nieobecne w edukacji poza-językowej, co można uznać jako szkodliwe dla uczenia się i wspierające fałszywy obraz edukacji w takim sensie, że ich brak sugeruje, iż rzeczy, nazwy, słowa itd. mają równy status. (2) w zakresie produkcji, rekonstrukcja pokazuje, że (w odniesieniu do językowych przekonań) jeżeli edukacja dowolnego przedmiotu szkolnego nie odróżnia sytuacji ukierunkowanych na treść od tych skoncentrowanych na formę językową (i nie zachowuje odrębności pomiędzy nimi dla uniknięcia eklektycyzmu), ciężar spoczywający na uczniach, od których oczekuje się wypowiedzi, okazuje się zbyt duży, w rezultacie czego mogą oni powstrzymać się od językowej produkcji w ogóle, zaś sytuacje edukacyjne, w których wspomniany podział jest zachowany pomagają przeciwdziałać językowej fosylizacji uczniów; (b) (w odniesieniu do językowej aktywności) rozumowanie kryjące się za rozpoznawaną na arenie międzynarodowej ramą *CEFR*, zgodnie z którym cztery sprawności językowe nie koniecznie rozwijają się jednocześnie i/lub w równym tempie (w rezultacie, dana osoba może być np. na poziomie A2 w zakresie pisania, ale B1 w mówieniu), daje się



zastosować w sytuacjach poza edukacją językową; w związku z tym, poprzez zastosowanie w edukacji ogólnej ram opartych na sprawnościach językowych czynna wiedza uczniów zostaje lepiej uchwycona i rozwój ucznia w zakresie dowolnego przedmiotu szkolnego uzyskuje lepsze wsparcie; (c) (w odniesieniu do językowego doświadczenia) znaczący stopień pozytywnego nastawienia uczniów do nauki daje się uzyskać za pomocą konwencjonalnych zwrotów, które, z jednej strony, bywają lekceważone na bazie tego, iż są one pozbawione twórczości lub spontaniczności, lecz które, z drugiej strony, stanowią u jednostki część pojęcia z zakresu dowolnego zagadnienia lub dziedziny; jak omówione to zostało w moim tekście na temat edukacji widzianej przez pryzmat sprawności językowych, to w dużej mierze zastosowanie konwencji językowych sprawi, że inni widzą danego użytkownika języka jako kompetentnego w zakresie dowolnego zagadnienia lub przedmiotu. Innymi słowy, czy to w geografii, matematyce czy biologii, utarte wypowiedzi w zakresie tych dziedzin są wyraźnym sygnałem znajomości zagadnień przez daną osobę; (d) (w odniesieniu do językowych matryc) wyżej wspomniane dopuszczenie miar ilościowych (częstotliwości wyrazów, liczba wyrazów w zdaniu, itd.) do edukacji ogólnej jest tożsame z przyznaniem, że do języka stosowanego przez uczniów możemy się odnosić poprzez użycie określeń ewaluacyjnych lub wręcz krytycznych (np. zgodnie z "im częstsze wyrażenie, tym lepsze", czy też "rzadsze oznacza słabsze lub nawet gorsze"). Chociaż takie podejście - powierzchownie - stoi w wyraźnej sprzeczności ze stanowiskiem konstruktywistycznym dopuszczającym uczniów własny (kolokwialny, lokalny) język i stanowiącym, że wypowiedzi uczniów nigdy nie mogą zostać poddane ewaluacji (nie wspominając już o osądzie), stanowisko to jest niczym innym, aniżeli alternatywną perspektywą na edukacyjną rolę języka, które daje się pogodzić z podejściem konstruktywistycznym: Poprzez wyższy poziom (w edukacji językowej) oraz niższy poziom (w edukacji w zakresie przedmiotów innych aniżeli język) zaleceń językowych wyrażają się dwie odmienne wizje tego, w jaki sposób funkcjonuje język i jak kształtuje on nasz świat osobisty.

Przestudiowanie paradygmatu glottodydaktycznego oraz jego znaczenia dla edukacji ogólnej doprowadziło mnie to jednego z podstawowych argumentów, na których opiera się *Model ERJ*, który brzmi następująco: jeżeli poprzez przekraczanie (granic) naszego języka, przekraczamy samych siebie (jak określa to dobrze znane spostrzeżenie Witgenstein'a), to przekraczanie samych siebie odbywa się w zakresie wszystkich czterech sprawności językowych. Wynika z tego potrzeba, aby edukacja ogólna stawała się bardziej



skoncentrowana na osobowościach językowych rozumianych jako konstrukcja słuchania, czytania, mówienia i pisania zastosowanych na całym przekroju edukacji (i ustalona na pomocą językowych profili uczniów, wskazujących, obok innych aspektów, skłonności uczniów w zakresie każdej sprawności, tzn. np. ich tendencję do traktowania mówienia jako komponentu służącego edukacji (SPtoL) czy też umiejętności z niej wynikającej (LtoSP). Jak pokazuje to *Model ERJ* oraz weryfikacja paradygmatu glottodydaktycznego, i co uzasadnia racjonalność zwrotu *lingwistycznego*, niedociągnięciem współczesnej edukacji jest to, jeżeli - w dobie, kiedy uświadomiliśmy sobie znaczenie języka oraz jego kształtowanie naszego świata - rozmowy szkolne na temat, przykładowo, co uczniowie myślą o mówieniu (językowe przekonania), jaki rodzaj rejestru języka są oni w stanie słyszeć ze zrozumieniem (językowa aktywność), jak czują się odnośnie tego, co napisali (językowe doświadczenie), lub jak wybierane przezeń książki mają się do tego, jak widzą oni świat (językowe matryce interpretowania rzeczywistości) nie stają się regularną szkolną praktyką.

(2a.2.3) **BADANIE 3.** Przyjmując ukierunkowaną na sprawności (i często zdominowaną sprawnościami) perspektywę glottodydaktyczną opisaną powyżej, przeegzaminowałem spektrum podejść przyjmowanych w odniesieniu do słuchania. Ich weryfikacja przyjęła formę rozumowania zaprezentowanego w literaturze omawiającej tą sprawność. Celem rekonstrukcji, zatytułowanej *Learn to listen, listen to learn* (Naucz się słuchać, słuchaj, aby się uczyć) było określenie pozycji słuchania w stosunku do uczenia się, zaś tytułowa wzajemność pomiędzy nimi miała (oprócz tego, że posłużyła jako narzędzie ukierunkowujące studium i dzielące na dwa etapy) - jak zaznaczam to we wstępie do Książki ERL 2 - podkreślać fakt, iż słuchanie może (i powinno) być uznawane nie tylko jako narzędzie wykorzystywane w celu uczenia się, ale także jako cel sam w sobie uzyskiwany poprzez uczenie się. Bardzo ważną przesłanką stojącą za orientacją przyjętą w omawianym to studium literatury (oraz za jego tytułem) było również to, że wzajemna relacja i wzmocnienie pomiędzy zjawiskami *listen-to-learn (LStoL)* a *learn-to-listen (LtoLS)* mogą zostać najlepiej utrwalone - nieco paradoksalnie - poprzez ich niezależne traktowanie, co można wyrazić poprzez nieco sztuczną formę językową 'słuchanie po to, aby się uczyć' oraz 'uczenie się po to, aby słuchać' gdzie w obu przypadkach podkreślone zostają przyczyna i skutek. Rekonstrukcja skupiona była na obecności różnych aspektów (socjolingwistycznego, poznawczego, emocjonalnego, aksjologicznego) oraz stopniu, w jakim dominują one poszczególne podejścia. Co wychodzi na jaw w wyniku omawianej tu rekonstrukcji to to, iż



podjęcia LStoL przeważają liczebnie nad perspektywą LtoLS, a więc słuchaniu przypisywana jest rola podporządkowana jako sprawności, która służy celom edukacyjnym (a nie odwrotnie).

Badanie ujawniło znaczące ograniczenia tych podejść do słuchania, w zakresie których dominującym aspektem jest aspekt socjolingwistyczny: oprócz faktu, iż w ramach tychże podejść wspierany jest wysoce *redundan*ny język (typowy dla codziennej komunikacji dotyczącej rutynowych tematów), podejścia te nie obejmują kontekstów i celów wykraczających poza potrzeby klasy szkolnej. Innymi słowy, w ramach tychże podejść uczniowie mogą nie postrzegać słuchania jako szczególnie sprzyjającego ich edukacji, nie wspominając już o słuchaniu jako stającym się ich osobistym atrybutem i/lub wartością edukacyjną samą w sobie. Na drugim końcu spektrum wyłonionego w toku rekonstrukcji leżą podejścia, w których dominuje aspekt aksjologiczny. Ich wyższy status wynika z tego, iż łączą one w sobie obecność wszystkich pozostałych aspektów (tj. socjolingwistycznego, poznawczego, emocjonalnego), przy czym sytuacja odwrotna nie zachodzi (tzn. aspekt aksjologiczny nie zostaje ujęty w innych podejściach). (Innymi słowy, słuchanie realizowane w celu poprawienia go jako osobistego lub systemowego celu z definicji zapewnia osiągnięcie niższych celów, tj. realizację szkolnych potrzeb społecznych i poznawczych.)

(2a.2.4) **BADANIE 4.** Po powyższym studium dotyczącym słuchania przeprowadziłem badanie odnoszące się do sprawności słuchania zorganizowane i zatytułowane analogicznie do poprzedniego, tj. *Learn to speak, speak to learn* (choć, z chronologicznego punktu widzenia, to sam tytuł pojawił się wcześniej, tj. już na etapie *Konferencji ERJ I*, której ten paralelizm nadałem jako podtytuł). Badanie zostało przeprowadzone celem sprawdzenia zakresu, w jakim mówieniu przypisywana jest (przez studentów polskich i hiszpańskich) rola służebna aniżeli jako celu samego w sobie. Tak więc badanie odnosiło się do przekonań i zachowań podzielonych na te reprezentujące podejścia *LtoSP* (naucz się mówić), z jednej strony, oraz stanowiska typu *SPToL* (mów, aby się uczyć), z drugiej. Przyjąłem, iż pierwsze z nich obejmują podejścia, w ramach których mówienie służy jako narzędzie na potrzeby klasy szkolnej lub do uczenia się innych przedmiotów i dziedzin, podczas gdy te drugie - takie podejścia, w których sprawność mówienia jest uważana jako edukacyjna wartość lub (nawet) osobisty atrybut. Badanie ujawniło (I) na płaszczyźnie *SPToL*: (a) w odniesieniu do zastosowania mowy na potrzeby klasowe - duże rozbieżności pomiędzy językowymi



przekonaniami i zachowaniami studentów polegające na tym, że respondenci sygnalizują swoją ogólną zgodę odnośnie korzystnej roli mowy (a konkretnie okazują się oni wysoce skłonni do zgodzenia się z tym, że np. *aby zajęcia na uczelni były pomyślne, studenci muszą mówić* czy też *Jeżeli studenci chcą wykonać swoje zadania dobrze, pomocnym w tym jest mówienie*), co nie jest odzwierciedlone ich stale ograniczoną liczbą niewymuszonych wypowiedzi podczas zajęć (co zgłaszają ich wykładowcy); (b) w odniesieniu do zastosowania mowy do uczenia się różnych rzeczy - pogląd dominujący wśród studentów (zgodny z najnowszymi doniesieniami z badań oświatowych), iż naukę ułatwia wypowiadanie treści (i tak ponad dwie trzecie respondentów zgadza się, iż *Każdy student powinien korzystać z każdej sytuacji, aby się wypowiedzieć, tak aby nauczyciel mógł zobaczyć, czy jego myślenie jest poprawne czy błędne*, oraz że *Im więcej uczniowie mówią na lekcjach z różnych przedmiotów szkolnych, tym szybciej się ich uczą*) - przy czym tenże pogląd również nie manifestuje się tym, jak i kiedy mówią w trakcie zajęć dydaktycznych; (II) na płaszczyźnie *LtoSP*: (c) w odniesieniu do traktowania mowy jako wartości edukacyjnej samej w sobie - **ograniczony poziom doceniania przez studentów mówienia jako właściwości, na którą ukierunkowana powinna być edukacja** (co zostało wyrażone przykładowo ich sceptycyzmem wobec takich stwierdzeń jak *tylko wtedy, gdy jesteś w stanie mówić o wszelkiego rodzaju zagadnieniach z kimkolwiek, możesz się uważać za osobę dobrze wykształconą*), pomimo tego, iż studenci uznają ogólne znaczenie mowy (wyrażone przez takie stwierdzenia jak *umiejętność mówienia powinna być widziana jako ważny cel edukacyjny* oraz *mówienie w klasie jest umiejętnością wartą rozwinięcia niezależnie od dyscypliny i treści*); (d) w odniesieniu do mowy jako osobistego atrybutu - ograniczony entuzjazm do mówienia dla samego mówienia, co manifestuje się tym, że bardzo niewielu respondentów zgadza się z *Mówiąc w klasie, bardziej emocjonalnie angażuję się w toczące się aktywności* lub *Podczas zajęć na uniwersytecie jestem silnie zmotywowany do mówienia*. Tak więc, ogólnie mówiąc, studenci (w Polsce i Hiszpanii) okazali się większymi zwolennikami podejść typu *SPToL* aniżeli stanowisk typu *LtoSP*.

W *Księżce ERJ 2* przedstawiam te wyniki jako odzwierciedlające ogólniejszą tendencję, zgodnie z którą na poziomie uniwersytetu brakuje systematycznego skupienia się na sprawności mówienia, co postrzegam jako fundamentalny błąd współczesnych systemów oświatowych. Podczas gdy literatura często tłumaczy dewaluację mówienia jej codziennym użytkowaniem (podobnie do innych pojęć takich jak 'kompetencja komunikacyjna'),



nadmiernym naciskiem nauczycieli na poprawność, wiedzę encyklopedyczną oraz precyzję terminologiczną, osobiście genezę takiego szkodliwego podejścia dostrzegam w tym, co określam "kultem wypowiedzi autorskiej" (zgodnym w rozumowaniu "Jeżeli nie masz niczego cennego do dodania, milcz"). Co rozumiem pod tym pojęciem to fakt, że studenci podzielają przekonanie, że powinni oni (mieć pozwolenie by) mówić wyłącznie, jeżeli mają coś prawdziwie cennego lub odkrywczego do powiedzenia. Pomimo tego, że, jak pokazują badania (także moje, o których mowa poniżej), powtarzanie gotowych i/lub częściowo konwencjonalnych stwierdzeń ("wypowiedzi ukierunkowanych") okazuje się zapewniać wyższą bezszwowość pomiędzy recepcją a produkcją językową (poprzez to, że studenci mają okazję, aby osobiście doświadczyć artykulacji gotowych zdań zanim zbudują oni swoje własne (co jest szczególnie ważne i cenne w przypadku studentów, którym brakuje pewności siebie) oraz doświadczyć tym samym kontroli nad sytuacjami zadaniowymi, ich niewymuszone wypowiedzi pozostają zaniedbane lub, co gorsza, wręcz niepożądane.

(Obserwacje poczynione w studium poświęconym słuchaniu oraz badaniu skoncentrowanym na mówieniu, które zostały oparte dwukierunkowości (wzajemności) wyrażonej tytułami i podkreśleniu relacji przyczynowo-skutkowej pomiędzy daną sprawnością a uczeniem się, skłoniły mnie do zaproponowania dwojgu współautorom Książki ERJ 2, aby sprawności czytania i pisania zostały zweryfikowane również przez pryzmat analogicznych paralelizmów (LtoRD vs. RDtoL & LtoWR vs. WRtoL).

(2b) Cykl publikacji, u którego podstaw leży pojęcie "osobistego doświadczenia języka"

Wspomniana powyżej (w 2a.1.1) kategoria *osobistego doświadczenia ucznia* była w toku znaczącej części moich prac naukowych motywem równie przewodnim jak kategoria *zwrotu lingwistycznego*, tj. równie kluczowym dla interpretacji *Modelu ERJ* oraz wszelkich badań i analiz przeprowadzonych na jego podstawie. Poniżej przedstawiam cztery z nich (dwa studia teoretyczne oraz dwa badania empiryczne) w ujęciu chronologicznym. Za szczególnie dla mnie osobiście ważne uznaję badanie przedstawione poniżej jako trzecie (2b.3), gdyż ukazuje ono tzw. *wypowiedź ukierunkowaną* jako etap niejako pośredni pomiędzy brakiem samodzielnych wypowiedzi uczniów (studentów) a ich samodzielnym wypowiedzianiem się, czyli jako taki **rodzaj wypowiedzi uczniowskich, który - poprzez względy tak poznawcze,**



jak i emocjonalne - konstruktywnie przysługuje się temu, co określam w artykule jako bezszwowość pomiędzy recepcją a produkcją językową (niezależnie od tego, czy wypowiedzi te są formułowane w toku nauki języka obcego, języka ojczystego, czy też jakiegokolwiek innego przedmiotu szkolnego i jakiegokolwiek dziedziny wiedzy).

(2b.1) **ARTYKUŁ 1.** Opracowanie *Modelu ERJ* oraz wszystkie badania i aktywności zainicjowane na jego bazie były poprzedzone studiami teoretycznymi i empirycznymi dotyczącymi jego poszczególnych komponentów, z których dominującymi były sprawność mówienia oraz jej osobiste doświadczanie przez uczniów. Na poziomie teoretycznym ważną rolę dla późniejszych studiów i badań odegrała interdyscyplinarna analiza rozumowania i metodologii tak zwanej Gdańskiej Szkoły Nauczania Języka Angielskiego*, zatytułowana *Expressing knowledge as a personal educational incident* (Wyrażanie wiedzy jako osobiste zdarzenie edukacyjne). Tenże przegląd ma formę rekonstrukcji, w ramach której dochodzę do stwierdzenia, iż rozumowanie i metody tejże Szkoły **czynią zdarzenia edukacyjne osobistymi poprzez to, że prymarnym sposobem uczenia się jest wyrażanie wiedzy przez uczniów**, co, jak pokazuję w artykule, jest efektem następującego zjawiska: osobisty komponent zdarzeń edukacyjnych jest prymarnym motorem uczenia się. W związku z tym żaden element treści nie jest pozbawiony subiektywnego podejścia ucznia do niego. Innymi słowy, nie istnieje żadna "sucha" bezosobowa treść przedmiotowa, która jest opanowywana przez uczniów przez przyjęcia doń podejścia lub emocji w związku z nią doświadczanych – w szczególności jeżeli chodzi o świadomych dojrzałych uczniów, w sposób naturalny kwestionujących otaczającą ich rzeczywistość oraz wyboru nauczycielskie. Niezależnie od przedmiotu, treść przedmiotowa jest nieuchronnie spersonalizowana i stanowi nigdy wcześniej nie spotykaną i nie doświadczaną całość.

*Fraza ta została po raz pierwszy wprowadzona przez Profesora Romana Kalisza w recenzji mojej rozprawy doktorskiej, która dotyczyła oceniania sprawności czytania i pisania uczniów zgodnie z Karla Poppera klasyfikacją funkcji językowych (podzielonych zasadniczo na funkcje wyższe, tj. opisową i argumentacyjną, oraz niższe, funkcje komunikacyjne). Badanie przedstawione w rozprawie przeprowadziłem pod wpływem poglądów Profesora Ryszarda Wenzela, zgodnie z którymi to edukacja w sferze języka powinna być podstawą do rozwoju innych aspektów wiedzy i innych przedmiotów, zaś rozwój języka obejmuje rozwój przynajmniej dwóch języków (ojczystego i drugiego/obcego), co określa On jako *dwujęzyczność świadoma*. Kluczowym powodem, dla którego to w recenzji mojego doktoratu, praca Profesora Wenzela oraz kilku zwolenników jego idei (w tym,



przede wszystkim dra Mikołaja Rychło i dr Karoliny Janczukowicz, którzy w 2015 roku byli współredaktorami publikacji zbierającej artykuły omawiające Szkołę, w tym dwa moje artykuły) po raz pierwszy została określona łącznie jako Gdańska Szkoła Nauczania Języka Angielskiego jest to, że moja rozprawa postawiła na pierwszym planie interdyscyplinarny pierwiastek całej idei, zaś szczególny nacisk został położony na aspekty pedagogiczne i diagnostyczne.

Efekt stawania się przez wyrażanie wiedzy osobiście znaczącym doświadczeniem pokazuję - nie tylko w przypadku rozumowania i metod Gdańskiej Szkoły Nauczania Języka Angielskiego - iż zachodzi na szeregu płaszczyzn i uzasadniam na kilku różnych poziomach, mianowicie: (a) na podstawach pedagogicznych: w związku z tym, iż język determinuje ogólny rozwój osobisty uczniów i - niezależnie czy język ojczysty czy obcy - umożliwia on uczniom naukę wszystkich przedmiotów, która odbywa się najprościej wówczas, gdy edukacja językowa i edukacja ogólna są powiązane ze sobą i stale wspierana jest artykulacja treści; (b) na podstawach diagnostycznych: to poprzez wyrażanie wiedzy można zastosować tak zwaną klasometryczną formę diagnozy (Daszkiewicz 2004) w celu obserwacji i wspierania indywidualnych trajektorii uczenia się uczniów; (c) na podstawach lingwistycznych: poprzez bycie zapoznanymi z różnicą pomiędzy kontekstami/sytuacjami edukacyjnymi ukierunkowanymi na formę a tymi skupionymi na przekaz i dokonując przemyślanych wyborów w tym zakresie, uczniowie stają się świadomi "obu stron monety" oraz różnych właściwości mówienia w obu z nich; oraz (d) na podstawach psychologicznych: wyrażanie wiedzy sprzyja tworzeniu własnych, subiektywnie znaczących, skojarzeń, przy jednoczesnym odrzucaniu asocjacji, które pozbawione są dla danego ucznia osobistego pierwiastka.

(2b.2) **ARTYKUŁ 2/BADANIE 5.** Jednym z moich badań zorientowanych w stopniu szczególnym na znaczenie emocjonalnego pierwiastka dla osobistego charakteru uczenia się i zastosowania języka zostało przedstawione w artykule o tytule *Personal Experiencing of English by Poles* (Osobiste doświadczenie języka angielskiego przez Polaków). Jest to raport z badań przeprowadzonych wśród osób dorosłych po sekwencji lekcji języka angielskiego zaplanowanych i przeprowadzonych na bazie zasad i pojęć na ogół kojarzonych z wczesną edukacją (w tym strefa rozwoju najbliższego, rusztowanie, cz też tak zwana zasada Złotowłosej), której zastosowanie okazuje się wywoływać wysoce pozytywne wrażenia o osób dorosłych. Po tym, jak a) uzyskałem od tych osób zbiór konwencjonalnych (gotowych)



odpowiedzi przed odpowiedziami spontanicznymi, (b) przedstawiałem im ciągłą mowę i losowo wybierałem, (c) poinstruowałem w zakresie wymienników (*replacements*) (tj. słów i wyrażeń, które uczniowie mogą użyć w tych samym kontekście językowym (pytań i odpowiedzi) pozwalających stopniowo odchodzić od zaproponowanej konwencji) oraz połączeń (*blends*) (tj. kombinacji wewnątrz i pomiędzy polami semantycznymi), oraz (d) wyjaśniłem znaczenia, tak aby uniknąć nadmiernych trudności i wynikającego z nich poczucia bezradności, respondenci odpowiedzieli na pytania (w swoim ojczystym, tj. polskim języku, na piśmie) odnoszące się do czterech komponentów osobistego znaczenia (konstrukt badawczy) zgodnie z definicją Carl'a Roger'a (ogólne wrażenie ucznia, satysfakcja, oraz subiektywny ogląd znaczenia treści przedmiotowej i własnych trudności). Badanie pokazuje, obok innych rzeczy, **silny efekt konwencjonalnych wyrażeń językowych (które nazywam "wypowiedziami ukierunkowanymi") na emocjonalną stronę uczenia się i odczuwania uczenia się jako osobiście znaczące.**

Przedmiotowe badanie uważam za istotne również z kilku innych, dalej idących powodów, z których najważniejsze są następujące: (1) badanie wskazuje na - chociaż nie było to bezpośrednio weryfikowane, a jedynie nawiązywały do tego niektóre uwagi respondentów - brak wyćwiczenia w zakresie metaanaliz treści językowych, które mogłoby mieć emocjonalnie pozytywny (uspokajający) wpływ na uczących się (np. "Gdy patrzę na te pytania, często jestem zdumiony, ile rzeczy wykonujemy w naszym własnym języku automatycznie"); (2) badanie ujawnia korzyść emocjonalną wynikającą z omówienia zagadnień "od A do Z", przy czym ta świadomość ułatwia produkcję językową (jak gdyby warstwa emocjonalna stale blokowała wcześniej warstwę poznawczą) (np. "Jestem zadowolony z tego, że tymi pytaniami poruszamy każdy "cień" tematu, który decydujemy się omówić"); (3) badanie rzuca światło na sytuacje, w których dorośli uczniowie, którzy wiedzą, co powiedzieć (i nawet chcą to powiedzieć) i o których przyjmuje się, że są wystarczająco dojrzały, aby mówić i nie potrzebować w tym celu żadnego wsparcia od innych osób, decydują się zachować milczenie, co może być odczytane - z perspektywy współczesnej wiedzy dotyczącej mówienia - jako decyzja nie poprawiania się; oraz tym samym (4) badanie podkreśla znaczenie emocjonalnego wymiaru w procesie redukcji luki pomiędzy recepcją a produkcją językową. Z rozważań teoretycznych i wyników empirycznych wynika, że kategorie pojęciowe stosowane przy nauczaniu dzieci okazują się w dużej mierze przystawać do lekcji prowadzonych z dorosłymi Polakami. Jakkolwiek żartobliwe to stwierdzenie może

na początku brzmieć, różnice kojarzone z uczeniem się języka przed młodszymi i starszymi uczniami – dodatkowo podkreślone na płaszczyźnie terminologii i wyraźnie odrębnego statusu i charakteru "edukacji wczesnoszkolnej" i "edukacji osób dorosłych" - mogą być widziane jako wysoce niekorzystne dla dorosłych uczniów (i prawdopodobnie również dla młodych uczniów).

(2b.3) **ARTYKUŁ 3/BADANIE 6.** Innym moim badaniem, które wysunęło na pierwszy plan czynnik emocjonalny było zatytułowane *A directed utterance as a personal educational event and a tool for seamlessness between (L1 and L2) reception and production* (Wypowiedź ukierunkowana jako osobiste zdarzenie edukacyjne i narzędzie do uzyskania bezszwowości pomiędzy recepcją a produkcją (w języku ojczystym i obcym). Wypowiedzi ukierunkowane (zdefiniowane w badaniu jako wszelka treść językowa wypowiedziana przez uczniów, w której dwa lub więcej połączonych ze sobą elementów pochodzi od nauczyciela, z podręcznika lub jakiegokolwiek innego źródła, i służy jako coś w rodzaju punktów odniesienia (na wzór słów lub wyrażen udzielonych uczniom w ćwiczeniach tzw. ukierunkowanego tłumaczenia ułatwiających wypowiedź i dostarczających brakującą treść, a jednocześnie stanowiące sposób na kontrolę nad treścią i uniknięcie treści szkodliwej (Wojciszke 2002)) okazują się w badaniu przynosić znaczącą językową, społeczną i emocjonalną korzyść - co kłóci się z ich powszechną złą reputacją opartą na tym, że ich zastosowanie pozbawione jest indywidualności i/lub twórczości. Badanie (jakościowe) oraz omawiający je artykuł wskazują na podwójny zysk z wypowiedzi ukierunkowanych: po pierwsze, osobiste doświadczanie i emocjonalne znaczenie przypisywane przez uczniów temu, co ustnie produkują, i, po drugie, zmniejszenie dystansu pomiędzy tym, co uczniowie rozumieją a tym, co są w stanie sami wyartykułować. Najogólniej rzecz ujmując, badanie pokazuje, że **pozytywne doświadczanie wypowiedzi ukierunkowanych jest zwyczajowo porównywalne z doświadczaniem języka spontanicznego, oraz że także na poziomie emocjonalnym konwencjonalność wspiera twórczość.**

Niektóre z konkretnych wyników badań przemawiających przeciwko pomniejszaniu wypowiedzi reprodukowanych i przemawiających za ich stałemu formułowaniu są następujące: (a) **uczniowie wskazują je jako źródło satysfakcji, ułatwienia i bezpieczeństwa (co podwyższa osobisty charakter ich doświadczenia jako uczniów),** (b) wypowiedzi ukierunkowane pomagają uczniom wypracować (wysoce motywujące) poczucie

kontroli nad sytuacją zadaniową, (c) wypowiedzianie nieznanej treści przez uczniów uznawane jest przezeń jako wystarczające nowe (nie tylko ze względu na pozytywne odczucie ćwiczenia aparatu mowy), aby nie potrzebowali oni dodatkowego wyzwania w postaci zupełnie nowych kombinacji wyrazów, (d) uczniowie postrzegają wypowiedzi ukierunkowane jako konieczne pod opanowania różnych pod-składowych sprawności językowych, oraz (d) to poprzez wypowiedzi ukierunkowane zdaniem respondentów zastosowanie języka, którego się uczą (oraz przedmiot na jego bazie uczony) może stać się ich "drugą naturą". W przeciwieństwie do negatywnego spojrzenia na wypowiedzi ukierunkowane (związane z utartymi zwrotami, niechcianą prostotą itd.), okazują się one elementami, których respondenci *nie* chcą pozostawić w tyle (jako coś, czego już dawno temu się nauczyli i już nie potrzebują), ale jest dokładnie odwrotnie i płynne zastosowanie tych właśnie wypowiedzi oznacza etap, który wielu uczniów ma nadzieję osiągnąć.

(2b.4) **ARTYKUŁ 4.** Następny artykuł (którego jestem współautorem wraz z Laurą Kerslake z Uniwersytetu w Cambridge), który omawia efekty związane z wypowiedziami ucznia jest zatytułowany *Dialogue-based school practices as a means of reducing conceptual fossilisation in language learning*. Studium to zweryfikowało (pozytywnie) hipotezę, iż **edukacja dialogowa daje możliwości ograniczenia prawdopodobieństwa wystąpienia fosylizacji** (przy czym (a) fosylizacja jest rozumiana jako często kojarzona z interjęzykiem i jako zjawisko, gdy uczący się języka już się nie rozwijają lub bazują na takich dewiacyjnych cechach języka, o których myślano, iż już dużo wcześniej zostały z językowego wykonania wyeliminowane; zaś (b) dialog traktowany jest w sensie ontologicznym (w przeciwieństwie do jego utylitarnego ujęcia jako pedagogicznego narzędzia na potrzeby dyskusji) jako pozbawiony intencji narzucania swoich znaczeń innej osobie bez odwzajemniania. W artykule pokazujemy dialogowość jako antytezę fosylizacji, jako że ta druga zakłada tendencję w kierunku zaprzestania uczenia się pomimo ciągłego *inputu* językowego, odpowiedniej motywacji i gotowości do nauki, oraz wystarczających sposobności, aby ćwiczyć.

Studium weryfikuje dwukierunkowy związek, wzmacnianie się pomiędzy dwoma pojęciami zestawionymi ze sobą w artykule, w ramach którego fosylizacja ulega osłabieniu poprzez dialogowe szkolne praktyki oraz, odwrotnie, dialogowe praktyki zostają ukształtowane na bazie wiedzy dotyczącej fosylizacji. Idąc za podziałem zaproponowanym w publikacjach dotyczących fosylizacji (który częściowo pokrywa się z podziałem w ramach *Modelu ERJ*),



ukazaliśmy przykłady tegoż wzmocnienia na kilku poziomach. Mianowicie, analiza pokazuje, że zjawisko to występuje na (a) płaszczyźnie poznawczej: poprzez dialogowe praktyki szkolne uczniów brak uwagi zostaje ograniczony i cechy języka docelowego pomijane przez jednego ucznia zostaje "wniesione" przez innego ucznia; (b) na płaszczyźnie emocjonalnej: poprzez dialogowe praktyki uczniów samozadowolenie z ich sprawności ustnych (często wynikające z realizacji ich potrzeb komunikacyjnych) zostaje nieuchronnie pomniejszone przez wspólne próby konstruowania znaczeń znacząco wykraczająco poza proste cele (związane z przetrwaniem); (c) na płaszczyźnie środowiskowej: dialogowe praktyki generują korekcyjną informację zwrotną oraz okazje do uczenia się, w których znaczenia muszą być wyklarowane i wyjaśnione; (d) na płaszczyźnie neurobiologicznej: dialogowe dyspozycje zapobiegają (fosylizacyjnym skutkom) *konsolidacji nerwowej* (która czyni uczniów bardziej "odpornymi" na nowy język) oraz pomaga zachować plastyczność mózgu. Tak więc jedną z głównych korzyści studium jest **rozpoznanie zbioru cech osobowych, z jednej strony, i zbioru cech językowych, z drugiej strony, które pomagają zapobiec silnemu i szkodliwemu skutkowi fosylizacji poprzez podejście dialogowe**. Pokazało ono, iż jeżeli zostają one ujęte łącznie, służą jako punkty odniesienia dla takiego podejścia do uczenia się języka, które jednocześnie sprzyja rozwojowi dyspozycji dialogowych i odsuwa fosylizację.

(3) Egzemplifikacja *Modelu ERJ* w zakresie nauki i nauczania języka ("*Cykl CYOE*")

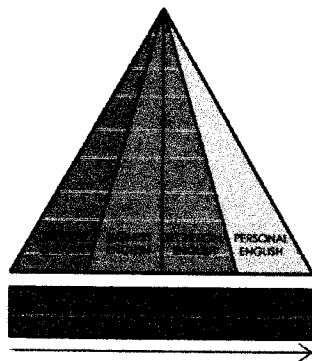
Osobiste doświadczanie języka, które jest kluczową kategorią pojęciową leżącą u podstaw *Modelu ERJ* i które może być najkrótszym sposobem wyjaśnienia ogólnego sensu modelu, odniosłem do uczenia się i nauczania języka angielskiego, celem weryfikacji tego, **jak model przekłada się na praktykę**. Podejście wynikające z tegoż przełożenia nazwałem *Compose Your Own English* (Skomponuj swój własny język angielski), zaś odpowiadającą mu metodę nauczania *One-Touching* (z uwagi na założenie, iż poszczególne tematy omawiane są przez odrębne lekcje), rozwinąłem je oba i sprawdziłem ich zastosowanie w ramach sekwencji czterech artykułów (dwóch koncepcyjnych i dwóch empirycznych) omawiających (1) proces osobiste konstrukcji na poziomie całego języka, (2) spersonalizowany układ słownictwa wewnątrz i na przekrój obszarów tematycznych, (3) rolę językowych konwencji w budowaniu osobistego doświadczenia, oraz (4) pojęcie osobowości językowej obejmującej cztery domeny *Modelu ERJ* i znajomość przez uczniów wielu aspektów (zagadnień) ich dotyczących.

(3.1) **ARTYKUL 5.** Podstawowe założenia, rozumowanie i pierwsze wnioski z zastosowania podejścia *CYOE* przedstawiłem w artykule zatytułowanym *Compose your own English. Theoretical foundations and practical aspects of a personalized speaking-oriented EFL approach.* Idea komponowania języka odnosi się do podobieństwa pomiędzy językiem a muzyką sprowadzającego się do tego, że nauka i pełne opanowanie tematu zasadza się na czerpaniu z uniwersalnie rozpoznawalnych kombinacji (wyrazów/nut), z jednej strony, oraz na stawaniu się na tyle kompetentnym, aby tworzyć nowe układy (wyrazów/nut) i tym sposobem "nadać życia", indywidualnego charakteru" studiowanemu językowi lub wykonywanej muzyce. Tak więc, z epistemologicznego punktu widzenia, podejście opiera się na idei jednostki, która tworzy swoją tożsamość poprzez uczenie się i w sposób interpretacyjny poszukuje w nim spójności, bez której odczuwa dyskomfort, w szczególności w towarzystwie innych osób. W związku z tym - w przeciwieństwie do nadal dominującego podejścia komunikacyjnego w uczeniu się języka, w ramach którego kluczowym pojęciem jest interakcja pomiędzy użytkownikami języka - w centrum zainteresowania *CYOE* leży osobiste doświadczanie edukacji w kontekście społecznym oraz roli języka w nim. Zatem, pod względem pedagogicznym, podejście opiera się na podmiotowości i autoekspresji ucznia, co w dydaktyce języków obcych oznacza przywiązywanie wagi do świadomości językowej ucznia, lęku społecznego oraz sprawności mówienia, które razem determinują jego sukces językowy. Analogia do komponowania pojawia się na dwóch poziomach: (I) na najbardziej ogólnym poziomie: na przekrój tematów (wątków, pól semantycznych) - tu uczniowie celowo i zgodnie ze swoimi preferencjami wybierają tematy, których chcą się uczyć (tzw "dodatki") (obok niezbędnego zbioru tematów (które określane są jako "podstawy języka angielskiego") oraz (II) na poziomie węższym: wewnątrz tematów - tu uczniowie zapoznają się z kluczową leksyką (najczęściej używanym słownictwem, wyrażeniami konwencjonalnymi) i łączą ją z dodatkami - ponownie - zgodnie ze swoją preferencją. Na dwóch poziomach pojęcie komponowania oznacza świadomość tego, z czym wiąże się nauka języka (np. tego, jakie podziały występują w obrębie słownictwa tematycznego).

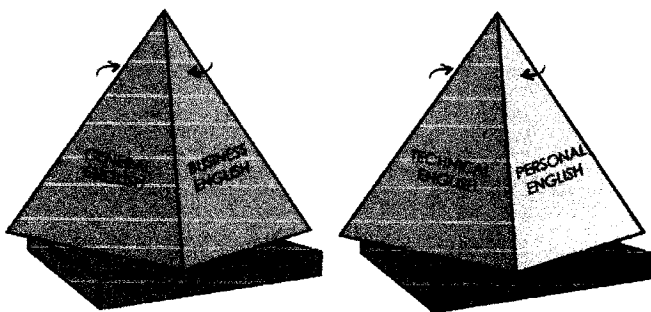
MODEL *CYOE*. Podejście po uczeniu się języka wyprowadzone z *Modelu ERJ* przedstawiłem w pierwszym ze wspomnianych artykułów. Model odegrał wtórną funkcję w mojej pracy ukierunkowanej na *ERJ*, został nazwany *Modelem CYOE*, i jest on pomocniczy



wobec *Modelu ERJ*. Przedstawia on dwukierunkowość postępu uczniów według niniejszego podejścia, zgodnie z którym "podstawy języka angielskiego" opanowywane są w z góry określonym porządku (zaprezentowanym linearnie od lewej do prawej), zaś "dodatki", tworzące cztery moduły, w kolejności zależnej od indywidualnych preferencji bez sztywnego porządku, i mają one węższy zakres w porównaniu do podstaw.

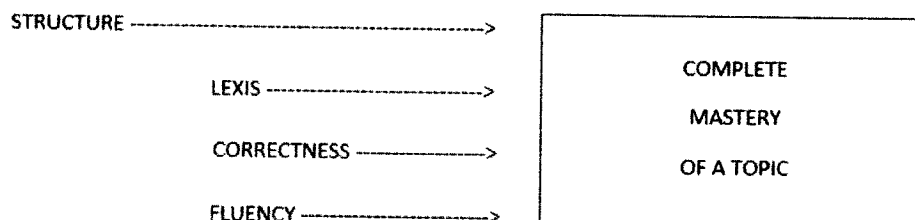


Jako że cztery moduły nie zakładają żadnego sztywnego układu uczenia się poszczególnych tematów, mogą one być postrzegane jako "mobilne" bądź rotujące na platformie podstaw języka i wraz z nimi prowadzić do konstrukcji (indywidualnych) całości (i w niektórych przypadkach, jak określam to w artykule odwołującym się do wspomnianej analogii do muzyki - arcydzieł).



(3.2) **ARTYKUŁ 6/BADANIE 7.** Drugi artykuł cyklu *CYOE*, zatytułowany *Psycholinguistic study of personal approach of EFL students to learning English topical vocabulary* (Psycholingwistyczne studium osobistego podejścia osób uczących się języka angielskiego), dotyczyło idei *komponowania swojego języka angielskiego* na poziomie tematów (tj. drugiego z poziomów wymienionych powyżej). W artykule przebadalem - przy udziale 606 respondentów z 18 krajów europejskich, azjatyckich i afrykańskich - czy studenci z różnych krajów podchodzą do (teoretycznie) silnie spersonalizowanego procesu komponowania tematu w podobny sposób. Przebadalem konkretnie ich podejścia do (stawania się w

zakresie tematów świadomymi) struktury, (uczenia się) leksyki, (uzyskiwania) poprawności oraz (osiągania) biegłości. Jak przedstawione zostało to w artykule, rezygnacja uczących się z któregośkolwiek z tych czterech aspektów lub bardziej "zrelaksowane" podejście do niego okazuje się szkodliwe dla pełnego opanowania tematu i nie pozwalana ono uczniom wypracowania wszechstronnej znajomości tematu.



Badanie jasno pokazuje, że **studenci z różnych krajów są dużo bardziej zorientowani na słownictwo, na poprawność i biegłość w zakresie interjęzyka na poziomie tematu aniżeli na jego strukturze.**

(3.3) **ARTYKUŁ 7.** Po dwóch artykułach omawiających proces komponowania języka *poprzez* tematy (Artykuł 5) oraz *wewnątrz* tematów (Artykuł 6), skupiłem się na węższym zagadnieniu, to znaczy roli wypowiedzi ukierunkowanych, w artykule zatytułowanym *Language conventions - paradoxically - as grounds for EFL students' (oracy-oriented) personal experience* (Konwencje językowe - paradoksalnie - jako podstawa (ukierunkowanego na język mówiony) osobistego doświadczenia uczniów języka angielskiego jako obcego). Zjawisko przyczyniania się wypowiedzi ukierunkowanych do ich subiektywnego odczuwania jako osobistego doświadczenia edukacyjnego (Konarzewski 1995) zostało omówione, z przykładami, z kilku perspektyw - pedagogicznej, dydaktycznej, językowej i psycholingwistycznej. Jak przedstawia to artykuł, uczniowie postrzegają - niezależnie od przedmiotu szkolnego - jako w pełni uzasadnioną, gdy tylko widzą język mówiony (*oracy*) jako wartość edukacyjną samą w sobie. **Takie wypowiedzi przyczyniają się do redukcji lub całkowitego ograniczenia syndromu bezradności, jako że nabycie go w szkole jest bardziej prawdopodobne, gdy "motywowane" jest przez tych nauczycieli, którzy nie dopuszczają konwencjonalnych wypowiedzi i pozwalają uczniom mówić tylko wtedy, gdy mają coś odkrywczego do powiedzenia.** Zasada ta zdaje się obowiązywać w różnych krajach, chociaż, jak wspomniano w przedmiotowym artykule, wdrożenie wypowiedzi ukierunkowanych (idealnie na trzech etapach - planowania, nauczania,

A handwritten signature or set of initials in the bottom right corner of the page.

oceniań) jest warunkowane społecznie: ich akceptacja i uznanie różni się pomiędzy jedną kulturą a inną, w zależności od poziomu zalecanej i ćwiczanej konwencjonalności/spontaniczności w różnych systemach edukacyjnych. Podejście do wypowiedzi ukierunkowanych jest często efektem nieświadomego procesu przyjmowania narodowej perspektywy w danych społeczeństwie, w którym jego członkowie naśladują się nawzajem na płaszczyźnie języka, co jest związane z wcześniejszym osobistym doświadczeniem językowym (zgodnie z logiką "w dużej mierze myślimy w taki sposób, jak mówimy, a mówimy w taki sposób, w jaki mówili kiedy nasi rozmówcy).

Dodatkowym wymiarem przedmiotowego artykułu było **poszukiwanie właściwych środków metodologicznych, aby uchwycić osobowy charakter wypowiedzi ukierunkowanych przecinający na wskroś cztery domeny kształcenia**. Jak pokazano w artykule, wszelkie próby łącznego ich badania wymaga rezygnacji z tradycyjnego repertuaru (jedno-torowych) metod (czy to testów sprawdzających, czy ankiet lub wywiadów) oraz aplikacja takich jakościowych środków obejmujących wiele ocen jednocześnie, co ma miejsce w przypadku technik stosowanych do rozpoznawania *konstruktów osobistych* or badań przyjmującą tzw. perspektywy klasometrycznej (patrz poniżej), z których oba nadają nowe znaczenia klasycznym pojęciom trafności, rzetelności i innych. Złożoność studiów zorientowanych na osobisty charakter wypowiedzi ukierunkowanych (podobnie do autorskich) wynika z faktu, iż aby były one wystarczająco wszechstronne wiarygodne, prymarne znaczenie ma to, aby badania te gromadzące dane dotyczące wiedzy ucznia, ich nastroj przy jej artykulacji, ich fizyczna (nie)umiejętność wypowiadania treści, oraz ich przekonania odnośnie tego, czy warto jest mówić. Zatem, takie badania łączą dane rozmaitego rodzaju, trudne, aby je do siebie "dodawać".

Rozumowanie, które przedstawione jest w artykule jako czyniące zastosowanie wypowiedzi ukierunkowanych wysoce osobistym i kształcącym doświadczeniem, przyjmuje następujące porządek oparty na czterech krokach:

samo mówienie staje się WARTOŚCIĄ EDUKACYJNĄ, co
w pełni uzasadnia WYPOWIEDZI UKIERUNKOWANE, które
prowadzą do tak zwanych WYMIENNIKÓW, których użycie oznacza
znaczący postęp w ucznia trajektorii zastosowania języka i które
wytaczają drogę ŚWIADOMEMU WIĄZANIU tematów.

(3.4) **ARTYKUŁ 8/BADANIE 8.** Sekwencję *CYOE* artykułów zamyka międzynarodowe badanie empiryczne zatytułowane *Language personality as a four-dimensional construct falling outside university students' reflection* (Osobowość językowa jako cztero-wymiarowy konstrukt pozostający poza refleksją studentów), w którym studenci formułowali uwagi odnośnie pytań dotyczących czterech obszarów *Modelu ERJ* (tzn. tego, co myślą o słownictwie, którego się uczą, co potrafią z nim zrobić, jak się względem niego czują i z czym je kojarzą). Zachęteni do skomentowania na piśmie zbioru pytań (wyważonych pomiędzy czterema obszarami) poprzez odwołanie się do opinii i faktów (tj. odpowiednio, przedstawienie swojego poglądu na przykładowe pytania i przywołanie sytuacji, w których takie lub podobne pytania zostały postawione), respondenci wyraźnie demonstrują poprzez swoje wypowiedzi, iż (a) zachodzi wyraźny **brak równowagi pomiędzy refleksją (i doświadczeniem) w zakresie "lewych" i "prawych" obszarów Modelu ERJ, przy widocznej dominacji pytań dotyczących tych drugich** - co potwierdza wyniki z badania przywoływanego wcześniej, (b) **przy braku doświadczenia w zakresie cztero-kierunkowego metajęzyka**, mają oni tendencję, aby nie rozumieć polecenia i aby zamiast skomentować charakter pytań udzielają na nie odpowiedzi (mimo tego, że kierowana jest do nich wyraźna prośba *Nie odpowiadaj na pytania, które widzisz, lecz skomentuj je*), (c) istotna część ich *osobowości językowej* nie jest wysuwana na pierwszy plan i nie jest poddawana usystematyzowanej refleksji (stąd tytuł artykułu). Lekceważenie emocjonalnej strony zastosowania języka jest, z perspektywy aktualnych teorii i doniesień empirycznych dotyczących holistycznej natury uczenia się języka oraz znaczenie języka dla naszej całej egzystencji, fundamentalnym błędem edukacji. Ten (lewostronny, z perspektywy *Modelu ERJ*) niedostatek (ograniczenie) sprzyja entocentryzmowi uczniów w tym sensie, że ich rama odniesienia, jak nazywają to antropologzy języka, nie jest wystarczająco poszerzona.

Wyniki badania odnoszą się do wszystkich czterech obszarów *Modelu ERJ*. (I) Na poziomie aksjologicznym, pokazują one rozbieżność pomiędzy brakiem kontaktów studentów z pytaniami mieszczącymi się w tym obszarze (np. *Które ze słów, których się nauczyłeś/nauczyłaś, uznajesz za najbardziej wartościowe?*) a ich silnym przekonaniem odnośnie celowości ich stawiania; studenci sami rozpoznają korzystny efekt dzielenia się swoimi przekonaniem odnośnie tego, jak cenne są poszczególne elementy języka, jednakże gdy są proszeni o wyrażenie swoich opinii w tym temacie (co byłoby jednym ze sposobów na



podniesienie świadomości językowej studentów), mają problemy ze wskazaniem konkretnych słów i/lub wyrażań. (II) Na płaszczyźnie psychomotorycznej, studenci wykazują skłonność do podzielenia odpowiedzialności za taką refleksję z nauczycielami, zaś ich wypowiedzi na tej płaszczyźnie odnoszą się w porównywalnym stopniu do faktów i opinii (e.g. np w odpowiedzi na pytanie *Jakie błędy popełniasz z wyrazami, których się nauczyłeś/nauczyłaś?*). (III) Na płaszczyźnie emocjonalnej, studenci **postrzegają takie pytania** (np. *Jak się czujesz korzystając z wyrazów, których się nauczyłeś/nauczyłaś?*) **jako nieadekwatne lub niepotrzebne w nauce** (jak gdyby "padli ofiarą" "spisku milczenia" odnośnie emocji generowanych przez elementy języka). (IV) Na płaszczyźnie poznawczej, studenci przyznają, iż odpowiadające jej pytania (np. *Jakie skojarzenia masz ze słowami, których się nauczyłeś/nauczyłaś?*) jako przydatne i naturalne, mimo tego, iż nie zastanawiali się nad tymi kwestiami. Tak więc, badania pokazują, iż stanowisko studentów dotyczące pytań z zakresu czterech obszarów *Modelu ERJ* jest następujące:

JĘZYKOWE PRZEKONANIA pytania nie spotykane, ale widziane jako istotne	JĘZYKOWA AKTYWNOŚĆ pytania dobrze znane, widziane jako wspólne zadanie nauczycieli i uczących się
JĘZYKOWE EMOCJE pytania nie spotykane, ale widziane jako zasadniczo adekwatne	JĘZYKOWE MATRYCE pytania dobrze znane, widziane jako naturalna część uczenia się

(4) Wnioski i rekomendacje; wdrożenie *Modelu ERJ* do szerokiej praktyki naukowej

(4.1) Wnioski i rekomendacje

Odnosząc wszystkie powyższe prace do wiodącej problematyki projektu, konkluduję, iż:

(a) - w odniesieniu do **konsekwencji teoretycznych i empirycznych** - poprzez zastosowanie *Modelu ERJ* widoczny staje się brak równowagi pomiędzy czterema jego obszarami (domenami), co dotyczy zarówno studenckiego myślenia o języku, jak i w pewnym stopniu dysproporcji w zakresie badań pedagogicznych w tym zakresie (przy czym wymiar tej dysproporcji wymaga szerszych systematycznych badań). Jak, przykładowo, pokazuje *Badanie 8*, refleksja studentów odnośnie opanowywanego języka jest według przedmiotowego modelu "prawostronna", czyli sprowadza się ona zasadniczo do językowej

aktywności (czyli tego, co studenci w zakresie tegoż języka potrafią) oraz językowych matryc (czyli tego, jak język ten kształtuje ich interpretację świata). Z drugiej strony, pytania dotyczące językowych przekonań i językowych emocji pozostają konsekwentnie na dalszym planie. Wniosek ten odczytuję jako uzasadnienie dla rekomendacji ku temu, aby - na płaszczyźnie dokumentów oświatowych, programów nauczania, metod dydaktycznych i uczniowskiego/studenckiego sposobu myślenia o języku - wzmocnić edukacyjną rolę języka poprzez wprowadzenie równowagi pomiędzy czterema obszarami (domenami) Modelu ERJ. W praktyce osiągnięciu takiej równowagi sprzyja posługiwanie się sposobem myślenia i terminologią wpisaną w to, co w *Księżce ERJ 2* opisałem jako *paradygmat glottodydaktyczny*. Wdrożenie tegoż paradygmatu do edukacji ogólnej jest sposobem na osiągnięcie większej równowagi pomiędzy czterema obszarami Modelu ERJ poprzez podniesienie świadomości językowej uczniów i nauczycieli. Jak pokazują badania przeprowadzone w ramach projektu, studenci - tu: kierunku pedagogicznego, a więc w założeniu skoncentrowanego na stałej interakcji i komunikacji nauczyciela z uczniem - demonstrują jednocześnie brak umiejętności dokonywania uogólnień w zakresie tego, co przemawia za ich stosunkiem do języka mówionego (czyli z punktu widzenia metodologii konstruktów osobistych, mają trudność "wejścia po drabinie") oraz trudność w przywołaniu konkretnych okoliczności, w których podjęli oni indywidualną i przemyślaną decyzję odnośnie zastosowanego języka (czyli metodologicznie rzecz ujmując - trudno im "zejść z drabiny" i przywołać konkretne egzemplifikacje ich osobistego podejścia do języka).

(b) - w odniesieniu do miejsca języka w edukacji - językowi nadawana jest rola drugorzędna w stosunku do celów edukacyjnych i uczenia się przedmiotów szkolnych. Jak pokazuje *Badanie 1*, język mówiony nie jest traktowany przez studentów (polskich i hiszpańskich) jako cel sam w sobie czy też cenny atrybut ich osobowości, któremu mogłaby być podporządkowana edukacja szkolna, zaś *Badanie 2* wyraźnie wskazuje na to, że status języka staje się ograniczony już na płaszczyźnie dokumentów ukierunkowujących całokształt edukacji, w świetle czego (chronologicznie późniejsze) uczniowskie/studenckie myślenie o języku nie jest zaskoczeniem. Podobnie drugorzędnym okazuje się status języka w studiach poświęconych sprawnościom językowym; i tak, w *Badaniu 4* studenci demonstrują daleko idący sceptycyzm wobec mówienia jako celu edukacyjnego, co w *Badaniu 3* dotyczy sprawności słuchania również na płaszczyźnie teoretycznej. Dane zgromadzone w tych czterech badaniach - wraz z konkluzjami poczynionymi przeze mnie w *Artykule 5* - uznaję za

podstawę rekomendacji ku temu, aby określać (w dokumentach oświatowych, w programach nauczania różnych przedmiotów szkolnych) cele językowe, w szczególności te związane z językiem mówionym, jako przynajmniej równorzędne w stosunku do innych celów ogólnych bądź przedmiotowych. Z punktu widzenia 'zwrotu lingwistycznego' i *Modelu ERJ* cele te należy formułować w stopniu zrównoważonym w odniesieniu do wszystkich czterech obszarów. Jak pokazują przytoczone badania, studenci wykazują "przywiązanie" do myślenia o języku na płaszczyźnie poznawczej i/lub psychomotorycznej, a w mniejszym stopniu na płaszczyźnie emocjonalnej bądź aksjologicznej. Zmiana o charakterze paradygmatycznym w tym zakresie wymaga wyraźnie odmiennego sposobu formułowania celów edukacyjnych. Dodatkowo, rzeczoną równowagę należy zachować również na płaszczyźnie czterech sprawności językowych, tak aby wysoka "reputacja" tylko jednej sprawności nie łączyła się z deprecjonowaniem pozostałych trzech (na takiej zasadzie, jak przywołany brak równowagi pomiędzy tzw. czytaniem ze zrozumieniem a słuchaniem ze zrozumieniem, czy też czytaniem jako preferowaną formą językowej aktywności w ogóle).

(c) - w odniesieniu do **kategorii pojęciowych** - z perspektywy nakreślonej *Modelem ERJ* kategorie językowe "niższego rzędu" spełniają rolę porównywalną do kategorii pojęciowych "wyższego rzędu", tj., jak pokazuje *Badanie 6*, formułowanie wypowiedzi konwencjonalnych stanowi porównywalnie pozytywne doświadczenie jak wypowiedzi autorskich, stanowiąc ważny etap w pokonywaniu przeszkód o charakterze emocjonalnym nie tylko w zakresie nauki języka obcego; jak wskazuje *Badanie 5*, kategorie pojęciowe na ogół utożsamiane z wczesnym nauczaniem z uwagi na m.in. ich związek z emocjonalnością dzieci dobrze sprawdzają się również w nauczaniu osób dorosłych i sprzyjają pokonywaniu przezeń barier językowych. Najbardziej czytelnym przykładem kategorii pojęciowej, której rola zaznaczyła się w obu badaniach jest "wypowiedź ukierunkowana" (rozumiana jako niższa w sensie prowadzenia w kierunku wypowiedzi nieukierunkowanej, poznawczo i emocjonalnie trudniejszej), która pozwala wygenerować pozytywne doświadczenie osoby uczącej się (niezależnie od jej wieku) i tym samym odgrywać ważną rolę w zakresie dochodzenia do wiedzy i umiejętności (niezależnie od przedmiotu). (Tego zagadnienia dotyczy w stopniu szczególnym *Artykuł 7*.) Stąd uznaję za właściwą rekomendację ku temu, aby uznać i w żaden sposób nie deprecjonować kategorii językowych "niższego rzędu" (choćby poprzez konsekwentne egzekwowanie w edukacji wszystkich przedmiotów szkolnych i wszelakich dyscyplin reprodukowanych wypowiedzi ustnych i pisemnych, bez traktowania tego typu



czynności uczniów - również studentów - jako wypowiedzi sztucznych, podobnie jak ma to miejsce na etapie wczesnego nauczania). Innymi słowy, uzyskane w projekcie wyniki badań skłaniają do myślenia i działania przeciwstawnego wobec "kultu wypowiedzi autorskiej", eliminującego reprodukcję językową. Jak wynika z przeprowadzonych w ramach projekcie studiów, konwencje językowe wspierają występowanie tzw. bezszwowości pomiędzy recepcją a produkcją, gdyż wykształcają u osób posługujących się (ojczystym lub obcym) językiem poczucie doświadczenia językowego wystarczającego na to, aby na dalszym etapie posługiwania się językiem formułować wypowiedzi autorskie i spontaniczne. Nie dopuszczając w nauce (dowolnego przedmiotu) wypowiedzi reprodukowanych i ukierunkowanych, pominięty zostaje ważny etap rozwoju językowego. Staje się to szczególnie zauważalne wśród studentów, którzy, jak pokazują przytoczone badania projektowe, deklarują pozytywne podejście do wypowiedzi gotowych i/lub konwencjonalnych lecz nie praktykują takich zachowań językowych w rzeczywistości.

(d) - w odniesieniu do **właściwości języka** - powszechnym zjawiskiem okazuje się ograniczona świadomość uczniów w zakresie podziałów językowych o charakterze semantycznym; jak pokazuje *Badanie 7*, uczniowie wykazują niską skłonność ku takim formom uczenia się leksyki, która podwyższa ich świadomość językową w zakresie struktury wewnątrz-tematycznej, w porównaniu z którą wyżej sobie cenią znajomość samego słownictwa, poprawność i płynność własnych wypowiedzi, w konsekwencji czego deklarują silną orientację na takie praktyki w toku uczenia się jak uczenie się na pamięć tematycznej listy słów, sprawdzanie znaczeń przed czynnym użyciem poszczególnych wyrazów, rozmowę na dany temat bez przejmowania się liczbą popełnianych błędów. Nie zwracając uwagi na podziały językowe, uczniowie wykazują małe przekonanie odnośnie np. tworzenia hierarchii słownictwa, klasyfikowanie terminologii w podkategorie, czy też budowanie zdań celowo łączących leksykę przynależną do odmiennych tematów jednocześnie. Wyniki dotyczące pomniejszania roli aspektów strukturalnych - wraz z wcześniej omówionymi danymi dotyczącymi wypowiedzi konwencjonalnych i ukierunkowanych, a także obserwacjami dotyczącymi relacji pomiędzy dialogowaniem a fosylizacją omówionej w *Artykule 4* - traktuję jako podstawę rekomendacji ku temu, aby wykształcać na bieżąco, w zakresie różnych przedmiotów szkolnych, świadomość językową poprzez artykułowanie przez uczniów zdań dotyczących aspektów strukturalnych.

(4.2) Wdrożenie *Modelu ERJ* do szerszej praktyki edukacyjnej

Powyższe rekomendacje dotyczące wiodącej tematyki przedmiotowego projektu odwołują się do czterech aspektów - **równowagi** (pomiędzy czterema obszarami *Modelu ERJ*), **celowości** (edukacji językowej), **hierarchizacji** (kategorii pojęciowych) oraz **artykulacji** (treści przedmiotowych). Aspekty te skłoniły mnie do podjęcia aktywności badawczej o charakterze międzynarodowym, gdyż tylko poprzez badania konfrontujące systemy edukacyjne różnych krajów i kultur jesteśmy w stanie rzetelnie zweryfikować pole nakreślone *Modelem ERJ* - co wynika z faktu, iż językowe przekonania, aktywność, afekt i matryce są społecznie i kulturowo uwarunkowane. *Model ERJ* sprawdził się w badaniach opisanych powyżej i przeprowadzonych w środowisku polsko-hiszpańsko-portugalskim, **ujawniając dysproporcje pomiędzy obszarami i umożliwiając nakreślenie problemów badawczych dotyczących relacji** pomiędzy nimi (co przedstawiłem obszerniej w pierwszym z tekstów w *Księżce ERJ 1*). Na bazie tego faktu, *Model ERJ* uczyniłem podstawą szerokich międzynarodowych działań zorientowanych na systematyczne i skoordynowane badania i analizy o zakresie globalnym prowadzone w gronie naukowców skoncentrowanych na problemach badawczych wyprowadzonych z *Modelu ERJ*. Przebieg tychże działań, których motywem przewodnim jest wdrożenie *Modelu ERJ* do szerokiej praktyki naukowej i edukacyjnej zarazem obejmuje (w ujęciu chronologicznym):

a. Sieć <i>Educational Role of Language Network</i>	b. Stowarzyszenie <i>International Association for the Educational Role of Language</i>	c. Czasopismo <i>Educational Role of Language Journal</i>
nieformalne zgrupowanie (liczące - wg stanu z 21.03.2019r. - 103 naukowców z 26 krajów)	formalne towarzystwo naukowe (wpisane do ewidencji stowarzyszeń dn. 26.02.2018r.)	czasopismo naukowe (zarejestrowane w sądzie jako pismo <i>ERL Association</i> dnia 04.10.2018r.)
rola <i>Modelu ERJ</i> : podstawa podziału członków <i>ERL Network</i> na cztery zespoły	rola <i>Modelu ERJ</i> : rama odniesienia dla grup roboczych realizujących projekty "wokół ucznia"	rola <i>Modelu ERJ</i> : rama odniesienia dla badań i analiz dotyczącej edukacyjnej roli języka na płaszczyźnie ucznia
rola pełniona przeze mnie: inicjator, założyciel, koordynator	rola pełniona przeze mnie: inicjator, współzałożyciel, przedstawiciel	rola pełniona przeze mnie: inicjator, założyciel, redaktor naczelny

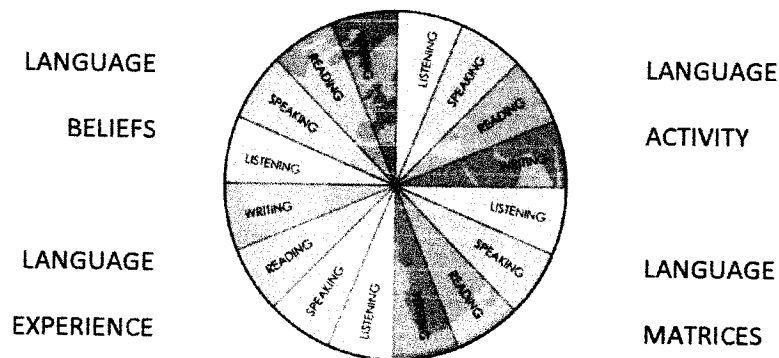
(4.2a) *Educational Role of Language Network*

<http://educationalroleoflanguage.ug.edu.pl/home>

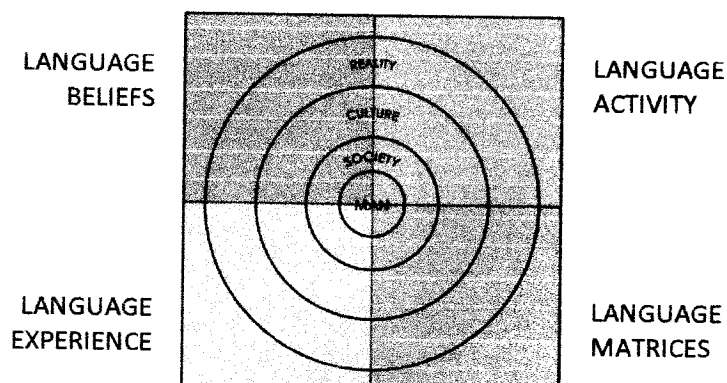
Zamysł. Sieć *ERL Network* utworzyłem w konsekwencji dostrzeżonego na bazie *Modelu ERJ* braku rzeczowej równowagi pomiędzy jego czterema obszarami oraz kulturowych uwarunkowań relacji pomiędzy nimi. Aspekty kulturowe okazują się odgrywać znaczenie we wszystkich czterech obszarach modelu, czyli w zakresie przekonań dotyczących języka (np. tych - deklaratywnie/jawnie lub w sposób niezamierzony/niejawnie - promowanych w szkołach), językowej aktywności uczniów, emocji związanych z językiem w zakresie osobistych trajektorii uczenia się i rozwoju, a także językowego obrazu świata charakteryzującego poszczególne społeczności i, w konsekwencji, systemy edukacyjne. Podstawowe badawcze założenie sieci *ERL Network* polega na tym, że dane empiryczne badaczy zorientowanych na jeden z czterech obszarów zostają odniesione do danych dotyczących pozostałych obszarów i wykorzystane do ich pełniejszej wzajemnej interpretacji (przykładowo - dane dotyczące wiązania edukacji językowej z nauką nie-językowych przedmiotów szkolnych (zagadnienie obszaru 1) służą interpretacji danych dotyczących językowej aktywności (czyli obszaru 2); do innych przykładów odwołuję się w pierwszym z tekstów mojego autorstwa w Książce ERJ 1). Głównym celem sieci *ERL Network* są **badania empiryczne realizowane zgodnie z opisaną tu komplementarnością wynikającą z Modelu ERJ**, ze szczególnym uwzględnieniem badań dotyczących zagadnień wyodrębnionych (powyżej) na etapie kluczowych wniosków projektu badawczo-wdrożeniowego, tj. równowagi domen, celowości edukacji językowej, hierarchizacji pojęć i właściwości języka.

Struktura. Sieć *ERL Network* oparłem na podziale badaczy na cztery grupy (przy czym określili oni samodzielnie swoją naukową przynależność do jednego z czterech obszarów - <http://educationalroleoflanguage.ug.edu.pl/erl-people>). (Swoją udział w sieci większość z nich tłumaczy tym, iż postrzega ją jako platformę współpracy naukowej, której brakowało im na pedagogiczno-lingwistycznym polu.) Stanowiąc konstrukcję wynikającą z rozumienia kształcenia przez pryzmat *Modelu ERJ*, na bardziej szczegółowym poziomie sieć *ERL Network* bazuje na dwóch - wspomnianych powyżej - dodatkowych wymiarach, które czynią badania z pogranicza języka i edukacji bardziej kompletnymi: pierwszym są sprawności językowe funkcjonujące i determinujące kształcenie w zakresie wszystkich czterech dziedzin



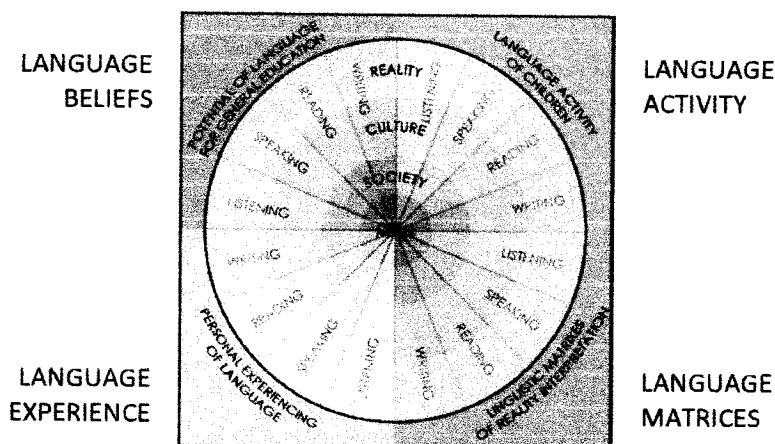


Drugim jest wymiar SFER, który odnosi się do faktu, iż język nie funkcjonuje w próżni, lecz operuje na kilku poziomach - osobowym, społecznym, kulturowym i uniwersalnym, przy czym każdy z poziomów pozostaje pod wpływem pozostałych trzech. (Wymiar sfer wdrożyłem do *Modelu ERJ* jako konsekwencję rozumowania dotyczącego związku człowiek-język-rzeczywistość, zaproponowanego przez prof. Annę Wasilewską w tekście tłumaczonym przeze mnie i opublikowanym we wspomnianej Książce ERJ 1.)



Trójwymiarowość złożonego językowo-pedagogicznego konstruktów doprowadziła mnie do wyprowadzenia 64 pól ("skrzyżowań"), które w ujęciu łącznym określam ramą badań *ERL Network* opartą na *Modelu ERJ*. Jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych w ramach prezentowanego tu projektu, dzięki takiemu rozumowaniu ujawniają się liczne różnice pomiędzy poszczególnymi systemami edukacyjnymi. Wyniki te skłoniły mnie do zaproponowania w ramach *ERL Network* dwóch perspektyw badań empirycznych: statecznej - powstałej z nałożenia na siebie dwóch lub trzech wymiarów w wyniku czego ujawniają się niebadane pola i zagadnienia (np. (a) językowe przekonania "+" słuchanie "+" człowiek "=" podpole 'edukacyjny potencjał słuchania', (b) językowa aktywność "+" mówienie "+")

społeczeństwo "=" podpole: 'społeczne traktowanie mowy', (c) językowe doświadczanie "+" czytanie "+" kultura "=" podpole: 'podejście do czytania w danej kulturze', (d) językowe matryce "+" pisanie "+" rzeczywistość "=" podpole: pisemne reprezentacje rzeczywistości) oraz dynamicznej- ujawniającej właściwości różnych systemów edukacyjnych (np. pokazującą skłonność danego systemu kształcenia do podkreślania w ich aktywności językowej jej poznawczego charakteru, lub, wskazującą na to, że dany system wyraźnie promuje osobiste doświadczanie języka jako korzystnego dla ogólnego rozwoju uczniów). Tego typu tendencje poszczególnych systemów kształcenia można sobie uzmysłwić poprzez spojrzenie na poniższą grafikę i wyobrażenie sobie, że centralna część kręci się zgodnie lub przeciwnie do kierunku wskazówek zegara, niczym gałka do regulowania głośności lub temperatury:



Wykorzystanie. Każdy przypadek wystąpienia styczności pomiędzy edukacją a językiem (czy też na odwrót) generuje przestrzeń dla edukacyjnej roli języka. Oznacza to, iż pozycję języka w edukacji należy badać tak szeroko, jak samą edukację - i stąd *Model ERJ*. Ta edukacyjna wszechobecność języka odnosi się do dwóch faktów, które traktuję jako uzasadnienie *Modelu ERJ* na poziomie, kolejno, praktycznym i teoretycznym: po pierwsze: gdy tylko dziecko przekracza próg szkoły, staje się ono otoczone językiem i jest pod jego wpływem, a przekonania, aktywność, uczucia i pojęcia opierają się na języku; oraz po drugie - inherentna komplementarność pedagogiki i lingwistyki oznacza, że nie da się rozumieć kształcenia bez badań angażujących język, i nie można rozpoznać istoty uczenia się i nauczania języka bez wsparcia ze strony nauk pedagogicznych.

(4.2b) *International Association for the Educational Role of Language*

<http://educationalroleoflanguage.org/>

Zamysł. Stowarzyszenie *ERL Association* założyłem zgodnie z następującym rozumowaniem wynikającym z danych empirycznych zgromadzonych w prezentowanym tu projekcie badawczo-wdrożeniowym: skoro badania wskazują na (a) brak równowagi pomiędzy czterema obszarami *Modelu ERJ*, (b) drugorzędne traktowanie języka na płaszczyźnie celów edukacji, (c) pomniejszanie kategorii pojęciowych "niższego rzędu", oraz (d) ograniczoną świadomość uczniów w zakresie klasyfikacji semantycznych (przy czym każde z wymienionych stoi w sprzeczności z implikacjami 'zwrotu lingwistycznego' oraz 'osobistego doświadczania języka'), to **prawdziwa zmiana o charakterze paradygmatycznym** wymaga - oprócz naukowej aktywności o charakterze nieformalnym - działań sformalizowanych, realizowanych przez pedagogów i językoznawców zrzeszonych w międzynarodowej strukturze ukierunkowanej na wspólne wznacnianie pozycji języka w edukacji na płaszczyźnie formalnej (tj. m.in. zabierającej głos na forach organizacji edukacyjnych, występującej z formalnymi wnioskami w sprawach związanych z miejscem języka w edukacji, postulującej zmiany formalne dotyczące kwestii terminologicznych, konstruującej narzędzia badawcze weryfikujące na skalę międzynarodową językową świadomość uczniów/studentów i nauczycieli). Z dużą satysfakcją stwierdzam, iż badawcza aktywność *ERL Association* przynosi efekty i czyni stowarzyszenie rozpoznawalnym, czego wyraźnym sygnałem jest fakt, iż brytyjski *Komitet ds. Lingwistyki w Edukacji* zamieścił je na swojej witrynie (<http://clie.org/links>) na pierwszej pozycji organizacji poza Zjednoczonym Królestwem budujących mosty pomiędzy lingwistyką a szkolnictwem.

Struktura. Jako że studia teoretyczne i badania empiryczne zrealizowane w projekcie na podstawie *Modelu ERJ* zwracają uwagę na wielowymiarowe uwarunkowania kontekstowe edukacyjnej roli języka i jej analiz, **strukturę *ERL Association* rozszerzyłem o zagadnienia 'poza-uczniowskich'** (określenia tego używam jako kontrastowego wobec zakresu przedstawionego powyżej jako przedmiotowego zakresu *ERL Network*, którego cztery obszary dotyczą bezpośrednio językowego funkcjonowania ucznia, czyli jego przekonań, aktywności, emocji językowych oraz językowego obrazu świata), tj. o relacje język-szkolnictwo, język-kultura, język-metodologia, język-osobowość. Traktując je jako



komplementarne wobec relacji pomiędzy językiem a czterema domenami kształcenia, w strukturze stowarzyszenia wyróżniłem dwa obszerne zakresy ('Scope Major' i 'Scope Minor'), obejmujące, odpowiednio, zagadnienia poza-(ponad-)uczniowskie i problemy stricte uczniowskie. Tym samym, stowarzyszenie stało się bardziej "pojemne" i otwarte na specjalistów innych dyscyplin, których wiedza specjalistyczna okazuje się niezbędna dla badania i interpretacji zagadnień wyprowadzonych w ramach wyodrębnionych 64 pól trójwymiarowo traktowanego *Modelu ERJ*.

Treść. Podejście przyjęte przeze mnie w ramach *ERL Association* do składowych zagadnień każdego z ośmiu obszarów (tj. czterech w ramach wspomnianego powyżej 'Scope Major' i czterech w ramach 'Scope Minor') jest analogiczne do sposobu, jaki przedstawiają kluczowe wnioski omawianego projektu opisane w podsekcjach (4.1)(a)-(d) powyżej, tj. poprzez kategorie językowe, stanowiące tym samym swoisty filtr, rozpatrywane są zagadnienia pedagogiczne. Przynależność zagadnień do poszczególnych obszarów przedstawiona na witrynie Stowarzyszenia ma charakter częściowo umowny, jednakże całościowa struktura zakresu badań *ERL Association* zasadza się na komplementarności podzagadnień i znaczeniu każdego z nich dla zjawisk rozumianych jako zjawiska pedagogiczne.

Wykorzystanie. Stowarzyszenie *ERL Association*, posiadające prawo działania na tych samych zasadach na całym świecie a jednocześnie w szczególny sposób promujące naukę polską (poprzez oparcie poszczególnych obszarów *Modelu ERJ* na dorobku naukowym polskich pedagogów i lingwistów), służy dwóm celom: badaniu i podwyższaniu pozycji języka w edukacji oraz budowaniu mostu pomiędzy badaniami pedagogicznymi i językowymi. Samo w sobie, stowarzyszenie stanowi egemplifikację *Modelu ERJ*, gdyż utworzone zostało przeze mnie w wyniku konkretnych przekonań na temat miejsca języka w edukacji (obszar 1), generuje ono konkretną językową aktywność (obszar 2), emocjonalnie angażuje badaczy z różnych krajów (obszar 3) i stanowi strukturę wyrażającą konkretny obraz rzeczywistości szkolnej (obszar 4).



(4.2c) *Educational Role of Language Journal*

<http://educationalroleoflanguage.org/erl-journal/>

Zamysł. Czasopismo *ERL Journal* (jako publikację *ERL Association* "odbijającą" jego strukturę i tym samym trzecią formę wdrożenia *Modelu ERJ* do szerszej praktyki edukacyjnej) zainicjowałem jako pismo mające na celu - w odpowiedzi na omówione powyżej implikacje kategorii 'zwrotu lingwistycznego' i 'osobistego doświadczenia językowego' ucznia - wzmocnić pozycję języka w kształceniu wspierając publikację naukowych tekstów pedagogiczno-językowych, ze szczególnym uwzględnieniem opracowań dotyczących - w kontekście międzynarodowym - celowości edukacji językowej, kategoryzacji i hierarchizacji pojęć w kształceniu oraz językowej świadomości uczniów/studentów i nauczycieli.

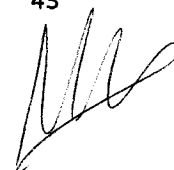
Struktura. W czasopiśmie *ERL Journal* wyznaczyłem obejmuje osiem publikacyjnych ścieżek (ang. *strands*), tj. cztery w zakresie *Scope Major* (Language and Schooling, Language and Culture, Language and Methodology, Language and Personality) oraz cztery w "uczniowskim" zakresie *Scope Minor* (Language(-)Beliefs, Language(-)Activity, Language(-)Affect, Language(-)Thinking). Taką formułę zapisu tych czterech ścieżek przyjąłem dla zasygnalizowania podwójnego charakteru tych relacji, czyli, przykładowo, zapis 'Language(-)Beliefs' wyraża fakt, iż badania realizowane na podstawie *Modelu ERJ* w szerokim rozumieniu obejmują zarówno relację pomiędzy językiem a przekonaniem ucznia, jak i przekonania, które dotyczą samego języka. Podobna dwuwarstwowość wpisana jest także w ścieżki *Scope Major*, jednakże pojęcia przeciwstawione w tytułach ścieżek językowi, czyli edukacja szkolna, kultura, metodologia, osobowość, pozostają w większym stopniu odrębnymi kategoriami pojęciowymi, funkcjonującymi niezależnie od języka, czy też innymi słowy - kategoriami, których empiryczna weryfikacja często dotyczy zagadnień pozajęzykowych, co wyraźnie odróżnia je od pojęć ścieżek *Scope Minor* (przekonania, działanie, emocje, myślenie), których istnienie i rozwój pozostaje w ścisłym związku z językiem, a pełną interpretację ich zależności i implikacji językowych - jak przedstawia to *Model ERJ* - umożliwia wyłącznie komplementarna analiza wszystkich czterech obszarów.

(Ośmioma ścieżkami *ERL Journal* opiekują się tzw. koordynatorzy (ang. *strand coordinators*) z Anglii, Chorwacji, Hiszpanii, Niemiec, Polski i Słowacji, którym tą funkcję przydzieliłem osobiście, bazując na ich specjalności naukowej oraz wkładzie naukowym w *ERL Network*.)



Treść. Przyjęty podział merytoryczny na zbiór powyższych ośmiu ścieżek wyznacza szczegółowy zakres przedmiotowy *ERL Journal*, będący jednocześnie ramą odniesienia dla projektów naukowych *ERL Association* (<http://educationalroleoflanguage.org/erla-projects/>). Funkcjonalność tegoż podziału oraz merytorycznego uporządkowania treści - mimo iż trudno jest tu mówić o rozłączności wyróżnionych na witrynie podzagadnień czy też ich jednoznacznej przynależności do poszczególnych ścieżek (przykładowo, międzykulturowość przypisana tu do ścieżki (w *Scope Major*) *Language and Culture*, pozostaje w silnym związku ze ścieżką *Language and Personality*, zaś *language anxiety* przypisana do ścieżki (w *Scope Minor*) *Language(-)Affect* wiąże się także ze ścieżką *Language(-)Activity*) - zdaje się być potwierdzona faktem, iż do *ERL Journal* zgłaszane zostają artykuły naukowe, których tematy wyraźnie oddają relacje wpisane w tytuły ośmiu ścieżek, czego przykładem są następujące opracowania przewidziane do publikacji w przygotowywanym (zbiorczym) numerze *ERL Journal: Developing cultural awareness through foreign language studies* (Strand 1-2 Language and Culture), *The situational factors on the learners' language - different language styles in different mathematics classroom situations* (Strand 1-1 Language and Schooling), *Digital text production as multivocal spaces: an analysis of narratives in a multilingual classroom in primary school* (Strand 2-2 Language(-)Activity).

Wykorzystanie. Postęp prac, którego udało mi się dokonać w zakresie *ERL Journal* - które to czasopismo rozwijam w szerokiej międzynarodowej współpracy jako swoisty "oreź" w staraniach o zmianę edukacyjną o charakterze paradygmatycznym, której podstawowymi pojęciami są 'zwrot lingwistyczny' oraz 'osobiste doświadczenie językowe' i której podstawą organizacyjną jest *Model ERJ* - pozwala stwierdzić, iż **czasopismo wpisało się już częściowo w następujące działania wdrożeniowe**, których nieodzowność wskazują wyniki przeprowadzonych przeze mnie analiz i zadań: powiązanie "świata" badań językowych ze "światem" badań pedagogicznych; zaangażowanie naukowców pracujących w zakresie ośmiu obszarów we współpracę w ramach obszarów pojedynczych, a także na skrzyżowaniu z pozostałymi); usystematyzowanie problemów badawczych oraz metodologii wykorzystywanych w badaniach pedagogiczno-językowych; przeprowadzenie globalnie koordynowanych badań wewnątrz oraz pomiędzy różnymi państwami i ich systemami oświatowymi (odnośnie których należy przyjąć, iż różnią się w ramach pojedynczych a także "w poprzek" obszarów).



5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo – badawczych

Moje zainteresowania badawcze i inne prace naukowe przeze mnie wykonane dotyczą zagadnień powiązanych z edukacyjną rolą języka na różnych płaszczyznach. Zasadniczo, wszystkie one wpisują się we wzajemnie uzupełniające się cztery ścieżki zrealizowanych przeze mnie badań i aktywności naukowej:

- 5.1. prace publikacyjne (z naciskiem na **diagnozowanie sprawności mówienia**)
- 5.2. prace projektowe (z naciskiem na **znaczenie mowy w kształceniu ogólnym**)
- 5.3. prace klasometryczne (z naciskiem na **osobiste podejście studentów do mowy**)
- 5.4. prace translatorskie (z naciskiem na **zagadnienie 'zwrotu lingwistycznego'**)

Poniżej przedstawiam je pokrótce w ujęciu chronologicznym w każdej z podsekcji, jednocześnie określając ich związek z osiągnięciem podstawowym opisanym powyżej, tj. zakres, w jakim odnoszą się one do kluczowego zagadnienia edukacyjnej roli języka.

5.1. Prace publikacyjne

Opublikowałem i zredagowałem zbiór artykułów naukowych i czasopism, których motywem przewodnim jest **diagnozowanie sprawności mówienia (w języku ojczystym i obcym)**. Najważniejsze moje publikacje z zakresu diagnostyki edukacyjnej powstały w okresie po ukończeniu doktoratu, tj. w latach 2007-2010 i stanowią one fundament dla późniejszych opracowań oraz dla konstrukcji *Modelu ERJ*.

Diagnostyka edukacyjna. W latach 1999-2015 byłem zaangażowany w naukowe działania prowadzone przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej (pted.org), co w moim przypadku sprowadzało się głównie do udziału w Konferencjach KDE oraz publikacjach w tomach wydawanych przez stowarzyszenie. Od samego początku tegoż okresu interesowałem się językową stroną diagnostyki, która jednakże w moim przekonaniu pozostała niedoceniona i, w rezultacie, z dala od głównego nurtu diagnostyki edukacyjnej. Z perspektywy 'KDE' przeprowadziłem szereg badań i opublikowałem zbiór artykułów, z których najbardziej adekwatne dla *Modelu ERJ* są następujące: *Uczenie się i egzamin "na ustach" uczniów i nauczycieli - kontrastywna analiza wypowiedzi obojga stron* (2007), *Uczenie się i egzamin "na ustach" uczniów i nauczycieli - post scriptum do tekstu z XIII KDE na temat błędów atrybucji* (2008), *Wypowiedź ucznia jako podstawa diagnostyki edukacyjnej ukierunkowanej*



na kategorię *doświadczenia osobistego* (2015). Podczas gdy moje kluczowe zainteresowanie w ramach Konferencji KDE uległo z upływem czasu drobnej modyfikacji, to elementem, który nie uległ zmianie była moja dezaprobatą wobec faktu, iż żadna z edycji KDE nie była w całości poświęcona pozycji języka w diagnostyce edukacyjnej, co, z drugiej strony, pozostało symboliczne (reprezentatywne) wobec powszechnego lekceważenia kwestii językowych (tak, jakby przyjmowano za pewnik rolę języka i jednoznaczne rozumienie języka i jakby były to kwestie, którymi nie warto się empirycznie zajmować).

Redakcja czasopism. Redagowane przeze mnie tomy czasopism zorientowane są bezpośrednio na obszar objęty *Modelem ERJ* i na edukacyjną rolę języka. Najlepszym tego przykładem jest tom *Problemów Wczesnej Edukacji. Issues in Early Education* (Rok XII 2017. Numer 2(37) zatytułowany *Potencjał języka w edukacji*, zawierający teksty z pierwszej konferencji cyklu ERJ autorstwa badaczy z Anglii, Litwy, Polski i Republiki Południowej Afryki (a także raport mojego autorstwa na temat wstępnego etapu działalności sieci *ERL Network*). Podobnie ukierunkowany jest inny tom tego samego czasopisma (numer 2019(2)), będący obecnie na etapie redakcji i zawierający teksty zestawiające zagadnienia pedagogiczne z zagadnieniami językowymi. Ponadto, jestem od lat zaangażowany w rady redakcyjne pism *Polish Journal of Social Science* (wydawanego przez Elbląską Uczelnię Humanistyczno-Ekonomiczną), *Ars Educandi* (wydawanego przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego) oraz wspomnianych *Problemów Wczesnej Edukacji* (pisma wydawanego przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne).

Numer specjalny 'ERL'. utworzyłem propozycję specjalnego numeru międzynarodowego indeksowanego czasopisma, z udziałem 10 innych naukowców z Anglii, Australii, Estonii, Francji, Indii, Niemiec, Stanów Zjednoczonych Szkocji i Tasmanii. Nadałem jej tytuł *Osobiste doświadczanie języka*, zaś mój artykuł zatytułowany *Osobiste doświadczanie języka przez cztery wymiary 'osobowości językowej'* służy jako oś koncepcyjna dla całego numeru. Opierając się na wcześniej omówionym i zbadanym pojęciu *'personalness'*, wprowadziłem pojęcie *'osobowości językowej'* wskazujące na (a) holistyczny charakter tytułowego zagadnienia oraz, w konsekwencji, (b) fakt, iż wiąże ono powierzchownie odrębne zagadnienia i tematy, o których mowa w artykułach zawartych w opracowywanym numerze, takie jak wpływy kulturowe, uczniowie z wynikami poniżej swoich możliwości, własne



korzyści z uczenia się języka, czytanie empatyczne i inne. Zgłoszenie, prowadzone przeze mnie, jest obecnie w recenzji.

5.2. Prace projektowe

Opracowałem zbiór projektów badawczych ukierunkowanych w pierwszym rządzie na **znaczenie mowy w kształceniu ogólnym**. Obejmują one okres bezpośrednio poprzedzający niniejszą aplikację, tj. lata 2015-2019, i tym samym wykonane one były równorzędnie w stosunku do omawianego tu projektu badawczo-wdrożeniowego. Podkreślić tu muszę, iż nadmieniam tu projekty, które nie otrzymały finansowego wsparcia, jednakże ich konstrukcja znacząco przyczyniła się do szeregu prac ukierunkowanych na *Model ERJ* i wyraźnie wzmocniła międzynarodowe zaplecze powyższego projektu badawczo-wdrożeniowego.

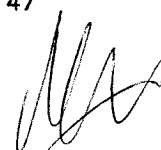
Erasmus. (kierunek zachodni) Doświadczenie uczniów języka mówionego oraz sposób, w jaki odnosi się ono do fosylizacji uczyniłem centralnymi wątkami cyklu zajęć przeprowadzonego w 2018 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu w Granadzie (pod nazwą 'Edukacyjna Rola Języka'). Zarys programu był następujący: "Kurs ma formę warsztatu oparte przede wszystkim na dyskusji i pracach grupowych, których wspólnym mianownikiem jest intencja maksymalizacja ustnych treści językowych i wdrożenie studentów do mówienia i refleksji nad językiem, który słyszą i którego używają. Podstawy teoretyczne podlegają dyskusji w dużo mniejszym stopniu aniżeli doświadczenie języka przez samych studentów. Tak więc program kursu nie przedstawia szczegółowo jego koncepcyjnej strony, tak aby oddać intencję autora uniknięcia nadmiernego teoretyzowania tak praktycznej kwestii, jaką jest język. Zajęcia prowadzone są w języku angielskim, jednakże kwestie, które one poruszają dotyczą w tym samym stopniu każdego innego języka wykorzystywanego w celach edukacyjnych". Głównym wnioskiem wyciągniętym z kursu było to, że osobiste poświadczenie mówionego języka angielskiego przez Polaków i Hiszpanów jest bardzo do siebie podobne.

Daina. (kierunek wschodni) Dane odnoszące się do języka mówionego, które uzyskałem w badaniach prowadzonych w Polsce, Hiszpanii i Portugalii postanowiłem uzupełnić danymi z drugiej strony Polski. Opracowałem więc, we współpracy z naukowcami z sieci ERJ, projekt zatytułowany *Oracy in university programmes and students' personal experiencing of it* (Język mówiony w programach uniwersyteckich i jego osobiste doświadczenie przez



studentów), przedkładając do finansowania w ramach konkursu na badania DAINA 1 (Nr NCN 2017/27/L/HS6/03248). Projekt ten dotyczył dwóch problemów badawczych w zakresie tego (na poziomie formalnym) *jakie traktowanie języka mówionego jest przewidziane na uniwersytetach w Litwie i Polsce* oraz (na poziomie osobowym) *jakie jest podejście do języka mówionego studentów polskich i litewskich*. jako że język mówiony przedstawiany jest w dokumentach i doświadczany jest przez uczniów jako bardziej związany ze zjawiskami społecznymi aniżeli poznawczymi, emocjonalnego lub behawioralnego, projekt skupił się na transparentności i interdyscyplinarności języka mówionego w dwóch systemach oświatowych. Projekt nie został zatwierdzony do finansowania z uwagi na ograniczone środki konkursowe, jednakże został on uznany w recenzjach jako "wysoce oryginalny", "obietujący pod kątem dodania znaczącego porównawczego elementu", "innowacyjny, dobrze wyrażony i spójny", przecierający drogę do "przełomu w nauce, szczególnie jeżeli będzie rozwinięty w środowisku uniwersyteckim, gdyż odnajdujemy obszerną literaturę na ten same temat opracowaną dla młodszych uczniów, ale bardzo nieliczną dla trzeciego cyklu".

Harmonia. (projekt globalny w formule "Polska-reszta świata", w stopniu szczególnym promujący naukę polską) Spostrzeżenia dotyczące faktu, iż pomiędzy czterema domenami kształcenia (i tym samym pomiędzy czterema obszarami *Modelu ERJ*) występuje brak równowagi w zakresie badania i wykorzystania języka skłonił mnie do sporządzenia (w 2017r) projektu międzynarodowego w ramach programu Narodowego Centrum Nauki "Harmonia", który nazwałem analogicznie do modelu wyjściowego, czyli "Edukacyjna Rola Języka". Przez wzgląd na fakt językowego pośredniczenia i tym samym determinowania przez język (zarówno ojczysty, jak i obcy) poznawczego, społecznego, i całościowego rozwoju uczniów) głównym celem projektu - przy udziale 42 partnerów (21 z Polski i 21 z innych krajów) - było zbadanie tego, w jaki sposób różne systemy edukacyjne czerpią z tego faktu. Jak omawiam to w dokumentacji projektu, różnice te prowadzą do odmiennych dróg konstruowania tożsamości uczniów, odmiennych form komunikacji pomiędzy uczniami (pod względem jakości i ilości), unikalnych tradycji/praktyk na poziomie budowania obrazów świata oraz języka, w którym formułowane są programy przedmiotów szkolnych. Pomimo tego, że projekt nie został zatwierdzony do realizacji (z uwagi na drobny błąd techniczny sprowadzający się do tego, iż plik przedstawiający jedną z publikacji głównego partnera zagranicznego zawierał jedynie stronę tytułową, a nie cały tekst), praca nad projektem wyraźnie pokazała, iż służył on podniesieniu jakości edukacji w partycypujących państwach,



maksymalizacji ogólnego rozwoju uczniów poprzez powiązanie edukacji ogólnej z edukacją językową, poprawie komunikacji poprzez rozpoznanie korzystnych warunków do wykorzystania języka, oraz dostosowaniu szkoły do społecznych potrzeb ich uczniów. Z tego powodu (w piśmie do NCN z dnia 08.11.2017) projekt został uznany przez prof. dr hab. Piotra Stepnowskiego, Rektora Uniwersytetu Gdańskiego ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej, jako posiadający "bezprecedensowy charakter" i jako promujący naukę polską "w szczególny sposób".

Metodologia dobrana do weryfikacji złożonego charakteru konstruktów badawczych (zgodnego z *Modelem ERJ*) opierała się na teorii ugruntowanej i umożliwiała "miękką" adaptację metod i procedur, przy czym wysoki poziom elastyczności metodologicznej wynikał z całościowego i urozmaiconego charakteru czterech objętych obszarów. Na poziomie gromadzenia danych, projekt zasadał się na analizach dyskursu i dokumentów (programów, podręczników, lektur uczniów), badaniach w działaniu, obserwacji (zajęć), analizach wypracowań i wypowiedzi uczniów, oraz języka nauczycieli; natomiast na poziomie analizy danych, opierał się on na określeniu pojęć uwrażliwiających, analiz lingwistyczno-poznawczych, oraz analiz wykorzystujących pojęcie językowego obrazu świata. Jak uzasadniłem i uargumentowałem w pełnym opisie projektu, dzięki temu, że oba te etapy obejmowały współpracę międzynarodową, projekt służył dwóm kierunkom rozwoju występujących na skrzyżowaniu języka i edukacji: z perspektywy teoretycznej, poprzez skontrastowanie warunków istniejących w różnych systemach edukacyjnych na przekroju czterech domen kształcenia, lepiej rozumiemy relacje pomiędzy człowiekiem, rzeczywistością i językiem stojącą u podstaw i kształtującą uczenie się wszelkiego rodzaju; oraz, z perspektywy praktycznej - poprzez takie sposoby możemy, przynajmniej częściowo, ustalić związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy komunikacją, werbalizacją, mową, językową aktywnością, z jednej strony, oraz edukacyjnym sukcesem uczniów i społeczeństw, osiągnięciami zawodowymi, czy też nawet ich stopą życiową, z drugiej strony. Należy w tym miejscu podkreślić to, że aby tego typu rozległe i komplementarne wyniki stały się możliwe do uzyskania, model badania musi być wystarczająco pojemny, któremu to kryterium *Model ERJ* okazał się sprostać.

COST. (projekt o zasięgu globalnym na rzecz utworzenia i późniejszego poszerzania konsorcjum badawczego z pogranicza pedagogiki i języka) Dzięki utworzeniu dobrze skomunikowanej sieci *ERL Network* mogłem sporządzić i przedłożyć, jako kierownik zespołu



naukowego, wniosek o (utworzenie) tzw. Akcji *COST* (European Cooperation In Science & Technology) (Numer referencyjny wniosku OC-2018-1-22986) z udziałem 40 partnerów z 24 krajów, o nazwie (w ślad Konferencji ERJ II) *Edukacyjna Rola Języka - jej wyznaczniki społeczne i kulturowe*. Moje streszczenie wniosku brzmiało następująco: "*W związku z tym, iż język kształtuje postrzeganie świata przez uczniów i wpływa na ich sukces edukacyjny i zawodowy, niniejsza Akcja ma na celu zbliżenie do siebie badań pedagogicznych i lingwistycznych na poziomie międzynarodowym oraz wspólne badanie pozycji języka w systemach oświatowych w różnych miejscach świata. (...) Akcja ma pozwolić ustalić (1) jak pozycja języka w edukacji jest społecznie i kulturowo determinowana, (2) które sprawności językowe są na pierwszym planie w programach, technikach nauczania i oceniania w krajach partycypujących, (3) jakie językowe poglądy, aktywności, emocje i matryce promowane są w partycypujących krajach, (4) zakres powiązania edukacji językowej z edukacją ogólną na potrzeby wyższych procesów umysłowych oraz ogólnego rozwoju. W celu zrealizowania tego w sposób wystarczająco obszerny i głęboki, Akcja opiera się na udziale specjalistów zajmujących się tymi problemami z perspektywy różnych dziedzin/pod-dziedzin takich jak socjolingwistyka, etnolingwistyka, psycholingwistyka, antropologia lingwistyczna, lingwistyka stosowana i pedagogika. Bazując przede wszystkim na teorii ugruntowanej, badania czerpią z teorii i technik językowców i pedagogów, podczas gdy cztero-torowa rama dostarcza trafnych interpretacji (dotyczących np. tego, jak konkretne językowe przekonania przekładają się na wykorzystani języka mówionego)*". Wniosek nie został zatwierdzony do finansowania, jednakże, będąc uznanym za "innovacyjny w swej wielowymiarowości", będzie rozwijany przeze mnie (jako kierownika akcji) oraz moich współpracowników do następnej edycji zgłoszeń.

5.3. Prace klasometryczne

Przeprowadziłem zbiór (nieopublikowanych, prezentowanych na seminariach ogólnopolskich i międzynarodowych) badań o wewnątrz-uczelnianym zasięgu, których wspólnym mianownikiem jest zagadnienie **osobistego podejścia studentów do wypowiedzi**. Opierają się one na założeniach tzw. klasometrii (opisanej w mojej publikacji z 2008r.) i nauczycielskich sposobach weryfikacji studenckiego podejścia do edukacyjnej roli języka. Poniżej przedstawiam dwa badania, za których wyborem stoi charakter wyciągniętych z nich wniosków, w sposób bezpośredni związanych z projektem badawczo-wdrożeniowym.



Metawypowiedzi. (badanie prezentowane na ogólnopolskim forum, tj. na *Ogólnopolskim Seminarium Naukowym 'Diagnoza i ewaluacja. Spotkania w szkole'* zorganizowanym w Zakładzie Diagnostyki Edukacyjnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w dn. 22-23.04.2013r.). Tytuł badania/wystąpienia: *Osobiste doświadczanie własnych wypowiedzi przez studentów - przykład badania diagnostycznego z 'wypowiedzią ukierunkowaną' w tle.* Badanie motywowane było rozważaniami dotyczącymi zjawiska ciszy w sali dydaktycznej, którą w przypadku całkowicie zrozumiałych pytań nauczyciela, w przeciwieństwie do uczniów wczesnoszkolnych, można uważać jako świadomy wybór studentów, który jest wysoce szkodliwy dla ich edukacji (Wszakże z punktu widzenia rozwoju poznawczego i społecznego, studenci są już od dłuższego czasu wystarczająco dojrzały, aby swobodnie artykułować swoje myśli, zaś gdy kiedykolwiek autonomicznie *decydują się* zachować ciszę w obawie przed tym, co pomyślą lub powiedzą inni (co, jak większość moich respondentów twierdziło, miało miejsce), pozbawiają się sposobności na to, aby dokonać postępu w przedmiocie, którego się akurat uczą.). Analizowałem w nim - na bazie obserwacji dotyczących ogromnego wpływu emocji na mowę studentów, w czym okazują się oni bardzo podobni do bardzo młodych uczniów - wpływ wywierany na to, co i jak formułują studenci przez cytowanie stwierdzeń wypowiedzianych wcześniej przez ich koleżanki i kolegów. Intencją badania była próba "odkrycia" myśli, które pojawiły się u studentów w związku z tym, co inne osoby powiedziały wcześniej i którymi to myślami studenci ci początkowo postanowili się nie dzielić (ustnie). Pomimo tego, że badanie, o którym tu mowa, poprzedzało konstrukcję *Modelu ERJ*, to okazało się ono mieć ogromne znaczenie dla mnie i podkreśliło wagę tego, do czego później zacząłem odwoływać się jako wymiar emocjonalny modelu. W badaniu studenci zostali poproszeni o (anonimowe) odniesienie się do uwag poczynionych w trakcie zajęć (*Ewaluacja pracy własnej*) przez pozostałych studentów, wybranych przez mnie i przedstawionych na końcu naszego spotkania. Zabieg ten wskazał na całą gamę "cichych spotkań" pomiędzy tym, co zostało wypowiedziane w sali a tym, co słuchacze zachowali dla siebie, *zdecydowali się* nie wyartykułować, ale później podzielili się tym na papierze. Na następnych zajęciach niektóre z tych pierwotnie niewypowiedzianych myśli zostało zacytowanych i doprowadziły one do dalszej kształcącej dyskusji, co wskazało na zakres potencjalnej straty, gdyby myśli te nie zostały zapisane. Jednakże, jako iż nie jest powszechną praktyką odnotowywanie tego, co nie zostało wypowiedziane w trakcie zajęć, podstawowy wniosek, do którego badanie doprowadziło, jest taki, że przez fakt, iż czynnik emocjonalny "blokuje" swobodne wypowiedzi, regularnie wiele potencjalnie kształcącej

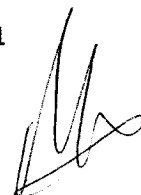


treści jest nieuchronnie i bezpowrotnie tracone. Co ciekawe, na prośbę o to, aby odnotować refleksję dotyczącą tego, co wcześniej sami myśleli o wypowiedziach innych studentów, wielu respondentów komentowało nie same wcześniejsze uwagi, lecz zagadnienia, których te uwagi dotyczyły, co dodatkowo wskazało na niedoświadczenie studentów w tzw. meta-rozmowie i orientacji na słowie mówionym (i jego formie).

Mówić czy nie mówić? (badania prezentowane na międzynarodowym forum, tj. na seminarium zatytułowanym *Focus on Oracy*, zorganizowanym przez Specjalną Grupę Badawczą ds. Pisania, Czytania i języka mówionego stowarzyszenia ARLE-*International Association for Research in LI Education*, na uniwersytecie w Leiden (Holandia) w dniach 3-5 kwietnia 2018r.). Tytuł badania/wystąpienia: *Speak or Not to Speak: Future Teachers' Dilemma* (Mówić czy nie mówić: dylemat przyszłych nauczycieli). Badanie poświęcone było refleksji studentów nad czynnikami, które blokują ich własne wypowiedzi, oraz nad ich sposobem myślenia o edukacyjnej roli tychże wypowiedzi. Wnioski z badania potwierdzają wcześniejsze dane odnośnie nadawania wypowiedziom utylitarnej funkcji (na rzecz zadań klasowych i nauki innych przedmiotów), a nie funkcji ważnego celu edukacyjnego bądź osobistego. Oprócz tychże wniosków, udział w seminarium ARLE umożliwił konfrontację perspektywy ujętej *Modelem ERJ* z perspektywą badaczy odnoszących kategorię *oracy* wyłącznie do edukacji w języku ojczystym/pierwszym, która to perspektywa, z punktu widzenia zwrotu lingwistycznego, okazuje się sporym szkodliwym ograniczeniem. Przy wąskiej perspektywie pojęcie *oracy* okazuje się być traktowane jako niemal wyłącznie kategoria lingwistyczna, omawiana w kategoriach wyraziście językowych (takich jak strategie argumentacji, zagadnienia literackie, techniki retoryczne, interakcja przez dialog) z pominięciem kategorii pedagogicznych, na które zwróciłem uwagę w swoim wystąpieniu.

5.4. Prace translatorskie

Przetłumaczyłem wiele opracowań naukowych z zakresu edukacji, realizując je przez pryzmat pojęcia 'zwrotu lingwistycznego', tj. koncentrując się w toku tłumaczenia na całościowym obrazie nadawanych przez autorów znaczeń. Tłumaczenia ta - ustne i pisemne - wykonuję w zasadzie od początku swojej pracy na Uniwersytecie Gdańskim (tj. od 1999r.), zaś ich realizacja również przyczyniła się do sposobu, w jaki rozumiem edukacyjną rolę języka wyrażoną *Modelem ERJ*. Pomimo tego, że zagadnienia poruszane w tłumaczonych przeze mnie tekstach i badania w nich omawiane nie skupiały się tylko na języku, ale dotyczyły



również tematów z zakresu pedagogiki czy też ogólniej nauk społecznych (niektóre przykłady są następujące: *Are the high scores in the PISA tests an educational success in Finland?*, *Curriculum of Education in Natural Science during Jan Hevelius's Stay at Gdańsk Academic Gymnasium*, *Kashubian education - selected aspects of theory and practice*, *The images of God in a Child epistolography*), we wszystkich z nich znaczenie miał charakter i jakość języka. Co ważne dla całościowego obrazu mojej obecnej postawy, postrzegam dobre tłumaczenie (pisemne lub ustne) jako takie, które bierze pod uwagę wszystkie cztery obszary *Modelu ERJ*, także, to znaczy konwertuje ono po prostu słów i wyrażań na inny język, ale czyni znacznie więcej: stara się ono (I) przekazać poglądy autora (co może wymagać zmiany formy językowej), (II) brzmieć przyjemnie dla odbiorcy tekstu, (III) generować porównywalne emocje (co może być silnie warunkowane kulturowo), oraz (IV) tworzyć obraz świata porównywalny to tego stworzonego przez tekst oryginalny.

Dalsze plany naukowe

1. Dalsze **badania empiryczne** w zakresie *Modelu ERJ*, w szczególności jego Obszaru 3 (Językowe emocje) w odniesieniu do wypowiedzi ukierunkowanych, pojęcia komponowania języka oraz relacji pomiędzy językiem ojczystym/pierwszym oraz językiem drugim/obcym.
2. **Koordinacja globalnych badań** zorientowanych *Model ERJ* zgodnie z zarysem na <http://educationalroleoflanguage.ug.edu.pl/erl-research>. Na tejże ramię oprę tegoroczną aplikację o **Akcję COST** oraz, wraz z członkami *ERL Association* rozwinę ją na podstawie ewaluacji z zeszłego roku. Część wyników Akcji zostanie przedstawiona w *ERL Journal*.
3. **Ekspansja współpracy międzynarodowej**, którą koordynuję w ramach sieci *ERL Network*, także wokół *Modelu ERJ*. Obejmie ona **Konferencję ERJ IV** (*Educational Role of Language. From Theory to Practice, from Practice to Theory*) w 2019r. (w Rumunii), **Konferencję ERJ V** w 2020r. (w Anglii lub na Słowacji) oraz kolejne **Konferencje ERJ**.
4. Dalszy **rozwój** podejścia *Compose Your Own English* na płaszczyźnie teoretycznej, empirycznej, dydaktycznej i praktycznej; jego włączenie do *Modelu ERJ* oraz wdrożenie do 'Zakresu podstawowego' ERL Association obejmującego związek pomiędzy językiem a szkołą, kulturą, metodologią i osobowością.



Całościowo, zamysłem mojej aktywności naukowej jest i będzie realizacja następujących celów:

I. na węższą skalę: rozpoznanie czynników, które determinują lukę (jej rozmiar) pomiędzy recepcją a produkcją u studentów (w języku pierwszym/ojczystym a językiem drugim/obcym) na poziomie indywidualnym oraz społecznym/kulturowym, w szczególności w odniesieniu do językowych emocji.

II. na szerszą skalę: (zgodnie z celami, które wyznaczyłem stowarzyszeniu *ERL Association*) badanie i podwyższanie pozycji języka w edukacji, oraz budowanie mostu pomiędzy badaniami lingwistycznymi a pedagogicznymi.

Michał Deszkiewicz