

dr Radosław Kucharczyk
adiunkt
Instytut Romanistyki
Uniwersytet Warszawski

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko

Radosław Kucharczyk

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe

2003 r. tytuł licencjata filologii romańskiej; Uniwersytet Warszawski – Instytut
Romanistyki UW

Tytuł pracy: *Peut-on définir le bilinguisme ? Quelques remarques sur les définitions scientifiques et les représentations sociales du phénomène.*

Promotor: dr hab. prof. UW Krystyna Wróblewska-Pawlak

Recenzent: dr hab. prof. UW Anna Dutka-Mańkowska

2005 r. tytuł magistra filologii romańskiej; Uniwersytet Warszawski – Instytut
Romanistyki UW

Tytuł pracy: *Exploiter l'humour en classe de FLE – vers une pédagogie du rire*

Promotor: dr hab. prof. UW Jolanta Sujecka-Zajac

Recenzent: dr Krystyna Szymankiewicz

2010 r. stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa;
Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii

Tytuł rozprawy: *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)*

Promotor: dr hab. prof. UW Jolanta Sujecka-Zajac

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj, dr hab. prof. UW Anna Kieliszczyk

Pozostałe dyplomy:

2004 r. uprawnienia pedagogiczne do nauczania j. francuskiego (Instytut Romanistyki
UW)

2009 r. uprawnienia egzaminatora maturalnego języka francuskiego (OKE –
Warszawa)

- 2010 r. stopień nauczyciela mianowanego
- 2012 r. uprawnienia egzaminatora gimnazjalnego języka francuskiego (OKE – Warszawa)
- 2015 r. uprawnienia egzaminatora międzynarodowego egzaminu DELF (poziomy: A1, A2, B1 i B2) oraz DALF (poziomy C1 i C2)
- 2015 r. uprawnienia do kształcenia przyszłych egzaminatorów egzaminu DELF

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

- 2008-2010 lektor w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW
- 2010-2011 wykładowca współpracujący z Instytutem Romanistyki UW
- 2011-2013 wykładowca w Instytucie Romanistyki UW
- od 2013 adiunkt w Instytucie Romanistyki UW

zatrudnienie w szkołach publicznych na stanowisku nauczyciela j. francuskiego:

- 2002-2009 VIII LO i Gimnazjum nr 58 im. Władysława IV w Warszawie
- 2009-2015 XXI LO im. H. Kołłątaja w Warszawie (niepełny wymiar godzin)
- od 2015 XV LO i Gimnazjum nr 34 im. N. Żmichowskiej w Warszawie (niepełny wymiar godzin)

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311)

a) tytuł osiągnięcia naukowego: *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*

b) (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy)

Kucharczyk, R., 2018, *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Wydawnictwo Werset, LUBLIN, ISBN: 978-83-65713-23-0

recenzent wydawniczy: prof. zw. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj

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

Monografia poświęcona jest zagadnieniu wykorzystania założeń dydaktyki wielojęzyczności w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, w szczególności drugich i kolejnych języków obcych (języków tercjalnych). Podjęcie tego tematu wydało mi się szczególnie potrzebne w kontekście nauki drugiego języka obcego w warunkach szkolnych. Moje doświadczenie zawodowe jako nauczyciela języka francuskiego w liceum ogólnokształcącym pokazało, że uczniowie uczą się języka w taki sposób, jakby nigdy wcześniej nie mieli styczności z żadnym innym językiem. Rzadko kiedy szukają oni podobieństw pomiędzy językiem francuskim a językiem polskim (językiem ojczystym) lub angielskim, którego naukę często rozpoczęli w pierwszych latach szkoły podstawowej, a nawet w przedszkolu. Innymi słowy, ich wachlarz strategii uczenia się oparty na zasobach repertuaru językowego jest dość ubogi i nie pozwala im na dokonanie pozytywnego transferu międzyjęzykowego. Taki stan rzeczy skutkuje często spadkiem motywacji, a w skrajnych przypadkach nawet zaprzestaniem nauki, zwłaszcza, że język francuski nie należy do najłatwiejszych dla osób polskojęzycznych. Stąd też istotne wydało się wypracowanie modelu uczenia się i nauczania języka, który byłby oparty na wykorzystaniu zasobów repertuaru językowego uczniów, a jego wdrożenie mogłoby wpłynąć pozytywnie na efektywność procesu uczenia i nauczania języka tercjalnego, a tym samym zwiększyć motywację uczniów do wysiłku poznawczego w czasie nauki języka.

Głównym celem monografii *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie języka francuskiego jako drugiego języka obcego)* jest przedstawienie autorskiego modelu rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka obcego (zwłaszcza języka tercjalnego), w celu wzmocnienia efektywności uczenia się.

Do celów szczegółowych, które stały się wyznacznikami treści omawianej książki, należały:

- przedstawienie wielojęzyczności jako zjawiska warunkującego koherentne funkcjonowanie Unii Europejskiej;
- wykazanie, że wielojęzyczność jest – w chwili obecnej – jednym z głównych celów szeroko rozumianej polityki edukacyjnej, w tym również kształcenia językowego;
- pokazanie, w jaki sposób idea wielojęzyczności jest wdrażana do europejskich systemów edukacyjnych (nauka języków obcych, miejsce języków regionalnych i mniejszościowych w kształceniu formalnym, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe);
- charakterystyka specyfiki nauczania języków obcych w polskim systemie edukacji;

- usystematyzowanie i pokazanie ewolucji pojęcia kompetencji w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych;
- zdefiniowanie założeń podejścia różnojęzycznego;
- wskazanie na cechy dystynktywne kompetencji różnojęzycznej i rolę, jaką odgrywa ona w procesie uczenia się i nauczania kolejnych języków;
- charakterystyka specyfiki tzw. pluralistycznych podejść do języków i kultur oraz ocena ich przydatności na lekcjach języka obcego w kształceniu formalnym;
- ujęcie pod postacią modelu glottodydaktycznego czynników wpływających na rozwój kompetencji różnojęzycznej takich, jak strategie, metapoznanie w uczeniu się, afektywność, refleksja, transfer;
- zaproponowanie możliwości praktycznego włączenia wyżej wspomnianych czynników do procesu kształcenia językowego, odbywającego się w warunkach szkolnych;
- przedstawienie i omówienie wyników 1. części badania własnego pt. „Implementacja modelu SMART do procesu uczenia się i nauczania języka francuskiego jako drugiego języka obcego” dotyczącej kontekstu uczenia się języka francuskiego przez uczniów polskich w wieku 15-16 lat, strategii aktywowanych przez nich w czasie czytania i słuchania w języku francuskim oraz osiągniętych przez nich wyników w zakresie wyżej wspomnianych sprawności receptywnych;
- przedstawienie i omówienie wyników 2. części badania własnego dotyczącej sposobu korzystania przez uczniów z zasobów własnego repertuaru językowego w czasie rozwiązywania zadań komunikacyjnych (słuchanie i czytanie w języku francuskim);
- sformułowanie rekomendacji dotyczących procesu uczenia się i nauczania języków obcych, wpisującego się w założenia dydaktyki wielojęzyczności.

Monografia jest podzielona się na trzy części, z których dwie pierwsze mają charakter teoretyczny, a ostatnia charakter empiryczno-aplikacyjny.

Część pierwsza „Wielojęzyczność i nauczanie języków obcych” składa się z trzech rozdziałów. W rozdziale 1. „Wielojęzyczność w dokumentach europejskich” przedstawione zostały wybrane dokumenty regulujące funkcjonowanie UE wskazujące na wielojęzyczność jako jeden z warunków koherentnego funkcjonowania Wspólnoty. Osobna część rozdziału poświęcona jest wielojęzyczności w kontekście edukacyjnym, w którym może być ona interpretowana w dwojaki sposób: jako forma organizacji kształcenia i/lub wartość

promowana w czasie nauki. Dalsza część rozdziału koncentruje się na trzech formach implementacji założeń postulatu wielojęzyczności do systemów szkolnych: nauce języków obcych, promowaniu języków regionalnych i mniejszościowych oraz zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. W pierwszym rozdziale pokazano również, w jaki sposób założenia polityki wielojęzyczności są realizowane w polskiej szkole, co jest istotne z punktu widzenia badania omawianego w trzeciej części książki. Kompetencji różnojęzycznej poświęcony jest 2. rozdział monografii „Kompetencja różnojęzyczna jako cel kształcenia językowego”. Zdefiniowano w nim pojęcie kompetencji, wskazując na jego cechy charakterystyczne, a także pokazując jego ewolucję w kształceniu językowym. Osobna część rozdziału poświęcona jest opisowi kompetencji różnojęzycznej, której rozwijanie powinno stanowić w chwili obecnej jeden z głównych celów kształcenia językowego. Omówiono jej cechy charakterystyczne, takie jak np. zmienność, cząstkowość, charakter globalny, podkreślając jednocześnie konieczność zmiany obowiązującego paradygmatu glottodydaktycznego, tak aby kompetencja różnojęzyczna uzyskała status niezależnej kompetencji w procesie kształcenia językowego. Wskazano również na korzyści, które wynikają z rozwiniętej kompetencji różnojęzycznej, w tym również na jej rolę w uczeniu się kolejnych języków obcych. W 3. rozdziale „Podejścia pluralistyczne” pokazano praktyczne rozwiązania dotyczące pracy nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej u uczących się, na przykładzie tzw. pluralistycznych podejściach do języków i kultur. Proponowana koncepcja zakłada, że kompetencje językowe i kulturowe, którymi dysponują uczniowie, mają charakter zintegrowany. Tym samym, na plan pierwszy wysuwa się świadome wykorzystanie przez uczniów zasobów repertuaru językowego, które pozwala im szybciej i efektywniej uczyć się kolejnych języków. Kolejne podrozdziały traktują o podejściach pluralistycznych, które bezpośrednio nawiązują do rozwijania i korzystania z kompetencji różnojęzycznej, tj. otwarciu na języki, interkomprehensji między językami pokrewnymi oraz zintegrowanym kształceniu językowym. W podrozdziałach zostały przedstawione założenia każdego z wyżej wymienionych podejść, zilustrowano je przykładami sekwencji dydaktycznych, które mogą zostać częściowo wykorzystane w kształceniu formalnym.

Druga część monografii „Strategiczny model rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka obcego” przedstawia założenia autorskiego modelu SMART. Jego nazwa jest akronimem utworzonym od pierwszych liter elementów, które wspierają rozwój kompetencji różnojęzycznej i z tego powodu powinny być uwzględnione w kształceniu językowym. Są to: strategie, metapoznanie w uczeniu się, afektywność, refleksyjność i transfer. Proponowany model umożliwia uczniom dokonanie świadomego (a tym samym pozytywnego) transferu

międzyjęzykowego w warunkach szkolnej nauki języka. Dokonanie pozytywnego transferu, stanowiącego główny element postulowanego modelu, wymaga od ucznia stworzenia zestawu strategii opartych na zasobach jego repertuaru językowego, który cechuje silny stopień zindywidualizowana. Przyjęcie takiego punktu widzenia implikuje skierowanie działań dydaktycznych na rozwój umiejętności uczenia się, a także na umiejętność zarządzania emocjami, które mu towarzyszą, co wymaga od ucznia przyjęcia postawy refleksyjnej. Model SMART cechuje duży stopień indywidualizacji, ponieważ doświadczenie językowe każdego z uczących się jest różne. Wydaje się więc zasadne podkreślenie, że – w zależności od danej sytuacji dydaktycznej – konieczne jest rozwijanie każdej ze składowych proponowanego modelu z różnym stopniem intensywności. Każdemu z elementów modelu poświęcony został odrębny rozdział książki, przy czym najwięcej miejsca zajęły rozważania dotyczące transferu międzyjęzykowego, który jest głównym elementem modelu, zależnym od jego pozostałych składowych. Schemat każdego rozdziału jest podobny: najpierw została przedstawiona ogólna charakterystyka danego zjawiska, a następnie jego wpływ na rozwój kompetencji różnojęzykowej. I tak, w rozdziale 4. „Miejsce strategii uczenia się w rozwijaniu kompetencji różnojęzykowej” zdefiniowane zostały strategie uczenia się. Wskazano na brak strategii opartych na repertuarze językowym ucznia, oraz zaproponowano autorską typologię strategii uczenia się, która mogłaby potencjalnie przyczynić się do rozwijania kompetencji różnojęzykowej uczniów. Rozdział 5. „Metapoznanie w uczeniu się a rozwijanie kompetencji różnojęzykowej” zawiera propozycję włączenia do programów kształcenia językowego umiejętności uczenia się opartej na wykorzystaniu zasobów językowych ucznia, co powinno wpłynąć na jakość i efektywność uczenia się kolejnych języków. W rozdziale 6. „Afektywność w rozwijaniu kompetencji różnojęzykowej” dyskusji poddano kwestię wpływu emocji na proces uczenia się języków. W odniesieniu do założeń dydaktyki wielojęzyczności, scharakteryzowane zostały następujące elementy: związek pomiędzy kontekstem społeczno-edukacyjnym a sferą afektywną ucznia oraz wpływ statusu języka obcego i form organizacji jego nauki na motywację ucznia. Poruszona została także kwestia dystansu typologicznego oraz psychotypologicznego jako czynników, które mają istotny wpływ na proces kształcenia językowego. W rozdziale 7. „Rola refleksji w rozwijaniu kompetencji różnojęzykowej” wskazano na brak narzędzi, które pozwoliłyby w sposób refleksyjny rozwijać kompetencję różnojęzykową, a tym samym nauczyć korzystania z zasobów repertuaru językowego w czasie nauki kolejnych języków. Podano kilka przykładów działań dydaktycznych promujących refleksję nad możliwościami, jakie dają zasoby posiadanego i umiejętnie aktywowanego repertuaru językowego w czasie nauki języków tercjalnych. Rozdział 8. „W stronę transferu

międzyjęzykowego” opisuje kluczową składową proponowanego modelu. Podkreślono tu dynamiczny charakter transferu oraz strategie, które implikuje on u uczących się. Świadomy i pozytywny transfer międzyjęzykowy został określony jako podstawa działań wpisujących się w założenia dydaktyki wielojęzyczności, które mogą ułatwić uczniom naukę kolejnych języków. Przykłady transferu międzyjęzykowego zostały przedstawione w odniesieniu do następujących elementów procesu uczenia się i nauczania języków: podsystemy języka (słownictwo i gramatyka), akty komunikacji (recepcja, produkcja i interakcja ustna) oraz zadania językowe. Zakładając, że z monografii mogą skorzystać nauczyciele uczący języka francuskiego w polskich szkołach, wspomniane wyżej przykłady oparte są na językach: polskim (język ojczysty większości uczniów), angielskim (zazwyczaj pierwszy język obcy nauczany w polskich szkołach) oraz francuskim (zazwyczaj drugi język obcy nauczany w polskich szkołach).

Trzecia część książki „Badanie własne *Implementacja modelu SMART do procesu uczenia się i nauczania języka francuskiego jako drugiego języka obcego*” stanowi opis badania własnego przeprowadzonego wśród polskich uczniów w wieku 15-16 lat, uczących się obowiązkowo języka francuskiego, jako drugiego języka obcego w szkole. Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2014/2015 i miało charakter eksperymentu pedagogicznego: w czasie roku uczniowie odkrywali możliwości, jakie dają im zasoby własnego repertuaru językowego w rozwijaniu sprawności słuchania i czytania w języku francuskim. Ostatnia część monografii składa się z 3. rozdziałów.

W rozdziale 9. „Ramy teoretyczne oraz założenia badania własnego” opisano przedmiot i cele badania, jak również kontekst, w którym badanie zostało przeprowadzone. Scharakteryzowano i uzasadniano także zastosowane metody i techniki badawcze: technikę testu, technikę sondażu, protokół głośnego myślenia oraz autonarrację. Opisano również narzędzia użyte na poszczególnych etapach badania: kwestionariusz ankiety, kwestionariusze strategiczne, testy kompetencji językowych, scenariusze sekwencji dydaktycznych, ćwiczenia rozwijające sprawności receptywne oraz list do wymagowanego przyjaciela. Szczegółowa analiza wyników została przedstawiona w rozdziale 10. „Badanie własne – analiza wyników (część I). Kontekst, strategie i pomiar sprawności receptywnych.” Analiza uzyskanych wyników pozwoliła mi stwierdzić, że kontekst, w którym funkcjonują uczniowie nie sprzyja nauce języków obcych (a zwłaszcza języków tercjalnych) ze względu na fakt, że ekspozycja na język ma miejsce przede wszystkim na lekcji języka w szkole. Co więcej, uczniowie podchodzą do nauki w sposób „szkolny”, nie wykorzystując w pełni możliwości, jakie są dostępne, jeśli chodzi o nabywanie szeroko rozumianych kompetencji językowych. Niemniej

jednak uczniowie są raczej pozytywnie nastawieni do nauki języka francuskiego. Świadczy o tym fakt, że zdecydowana większość z nich sama zdecydowała o podjęciu jego nauki, widząc jego przydatność w różnych sytuacjach życiowych. Samoocena uczniów w zakresie stosowanych przez nich strategii (tzw. strategii ogólnych i wielojęzycznych) w czasie słuchania i czytania w języku francuskim została przeprowadzona dwa razy: na początku (pomiar I) i na końcu (pomiar II) projektu badawczego, a wyniki pomiaru II zostały skorelowane z wynikami testów. Analiza wyników samooceny uczniów dotycząca stopnia aktywowania strategii pozwoliła mi stwierdzić, że uczniowie niezbyt często aktywują strategie ogólne, a jeszcze rzadziej strategie oparte na zasobach ich repertuaru językowego. Trzeba jednak podkreślić przyrost – choć niewielki i w większości przypadków nieistotny statystycznie – ostatniej grupy strategii po rocznym treningu. Analiza wyników testów kompetencji językowych pozwoliła mi zauważyć, że zdecydowana większość uczniów przekroczyła próg 50%, co upoważniło mnie do stwierdzenia, że osiągnęli oni poziom narzucony przez podstawę programową, tj. poziom A2 wg *ESOKJ*. Analiza korelacji pomiędzy wynikami samooceny uczniów w zakresie aktywowanych strategii a wynikami testów językowych nie wykazała zależności istotnych statystycznie. Jeśli zaś chodzi o samoocenę uczniów dotyczącą możliwości wykorzystania zasobów repertuaru językowego w nauce języka francuskiego, to analiza odpowiedzi uczniów wykazała, że są oni świadomi faktu, że nauka oparta na założeniach dydaktyki wielojęzyczności może być bardziej efektywna. W rozdziale 11. „Badanie własne – analiza wyników (część II). Rozwiązywanie zadań komunikacyjnych a dydaktyka wielojęzyczności” przedstawiono analizę ilościową danych zebranych podczas całorocznych spotkań z uczniami biorącymi udział w badaniu. W czasie spotkań uczniowie rozwiązywali zadania komunikacyjne w języku francuskim (słuchanie i czytanie, poziom A2), a następnie werbalizowali sposób ich wykonania. Analiza transkrypcji nagrań pokazała, że wykorzystanie zasobów własnego repertuaru językowego w nauce języka francuskiego jest dla uczniów sprawą drugorzędną. Refleksja uczniów dotycząca funkcjonowania języka i komunikacji jest uboga, co przekłada się na wachlarz aktywowanych strategii. Tym samym uświadomiony transfer międzyjęzykowy jest relatywnie ograniczony i dotyczy głównie warstwy słownikowej. Problematyczna jest także strona afektywna procesu uczenia się języka obcego przy wykorzystywaniu zasobów własnego repertuaru językowego. Uczniowie podchodzą dość sceptycznie do „nowego” sposobu nauki języka francuskiego i nie zawsze wierzą w jego skuteczność.

Monografię kończą rekomendacje dotyczące nauczania języków obcych realizujące założenia dydaktyki wielojęzyczności. Sformułowane wnioski mogą posłużyć do modyfikacji

istniejących już programów nauczania języków obcych, włączenia nowych treści w programy kształcenia początkowego i ustawicznego nauczycieli języków, jak również zaproponowania nowych dla procesu kształcenia językowego metod dydaktycznych.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Moja aktywność naukowo-badawcza dotyczy glottodydaktyki i obejmuje dwa obszary tematyczne: strategiczną naukę interakcji ustnej oraz wielojęzyczność w kontekście edukacyjnym. W dalszej części autoreferatu omówię je pokrótce, wskazując na publikacje dotyczące wyżej wspomnianych zakresów.

1. Strategiczna nauka interakcji ustnej

Wraz z pojawieniem się *ESOKJ* (2001/2003) interakcja stała się niezależną sprawnością językową, którą należy rozwijać w procesie kształcenia językowego przy uwzględnieniu jej cech charakterystycznych. Zmiana paradygmatu glottodydaktycznego zmodyfikowała mój sposób pracy jako nauczyciela języka francuskiego w liceum ogólnokształcącym i stała się przyczynkiem do przeprowadzenia badania wśród moich uczniów. W czasie pracy badawczej starałem się odpowiedzieć na następujące pytania:

- W jaki sposób język mówiony stał się przedmiotem działań dydaktycznych?
- Jakie są jego cechy charakterystyczne?
- Jakie działania dydaktyczne powinny zostać podjęte na lekcji języka obcego, aby kompetencja pragmatyczna w mówieniu była rozwijana w sposób świadomy i efektywny?

Odpowiedzi na wyżej wymienione pytania można znaleźć w moich artykułach z lat 2007-2014, a przede wszystkim w opublikowanej rozprawie doktorskiej *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)* napisanej pod kierunkiem dr. hab. prof. UW Jolanty Sujeckiej-Zajac i obronionej na Wydziale Neofilologii UW¹. W swoich tekstach starałem się pokazać, że interakcja nie powinna być traktowana wyłącznie jako jeden ze sposobów nabywania umiejętności komunikacyjnych w języku docelowym lub też sposób na zinterioryzowanie wiadomości leksykalnych czy też gramatycznych, ale jako jedna ze sprawności, którą należy rozwijać na lekcji języka obcego, biorąc pod uwagę specyfikę języka mówionego oraz czynniki, które wpływają na organizację dyskursu mówionego. I tak, w tekście „Développer la compétence interactionnelle à l'oral

¹ Praca doktorska ukazała się drukiem w 2014 r.

chez les jeunes adolescents” (2007) określam charakterystykę interakcji ustnej, wskazując na elementy, które determinują jej przebieg oraz na specyfikę języka mówionego, a także pokazuję jak jest ona postrzegana przez autorów podręczników do nauki języka francuskiego dla młodzieży gimnazjalnej. Z kolei w tekście „Motywacja a interakcja: w poszukiwaniu związków przyczynowo-skutkowych” (2008) wskazuję na wartość motywacyjną działań dydaktycznych skierowanych na autonomiczne rozwijanie kompetencji pragmatycznej w mówieniu. Pokazuję w nim również przykłady sekwencji dydaktycznych, realizujących wyżej określone założenia, które stanowiły jeden z etapów wspomnianego badania. Teksty: „Interactions orales en classe de langue: objet d'études, objet de recherches (exemple du FLE)” (2009) oraz „Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE” (2009) zawierają rozwinięcie omówionych wyżej treści. O metodologii badań nad interakcją piszę w artykule „Metodologiczne pułapki badania wypowiedzi ustnych uczniów na lekcji języka obcego” (2010). Poruszam w nim kwestię trudności, na jakie napotyka badacz przeprowadzający badanie w działaniu w warunkach szkolnych. Założeniem mojego artykułu było pokazanie dysonansu pomiędzy teorią a praktyką badawczą na przykładzie badania, które przeprowadziłem wśród moich uczniów uczących się języka francuskiego w liceum. Bardziej szczegółowy opis założeń i wyników badania, które prowadziłem wśród licealistów, oraz wnioski dotyczące działań dydaktycznych skierowanych na autonomiczne rozwijanie kompetencji interakcyjnej w mówieniu można znaleźć w tekstach: „Construire un discours oral, oui ... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères ” (2012) oraz „Wykorzystanie pragmatycznego opisu interakcji w uczeniu się/nauczaniu języków obcych” (2013). Z kolei w tekście „(Nie)zwykła kompetencja ucznia wykształcona w (nie)zwykłych działaniach nauczyciela. O interakcji ustnej na lekcji języka obcego” (2010) piszę o postrzeganiu interakcji ustnej przez nauczycieli języków obcych, odnosząc się do wyników badania, które prowadziłem na grupie 112 nauczycieli różnych języków. Staralem się także zastosować wyniki moich poszukiwań badawczych w praktyce dydaktycznej, czego efektem jest publikacja dwóch rozdziałów w skrypcie dla studentów pierwszego roku Instytutu Romanistyki *Strategie uczenia się. Poradnik dla studentów Instytutu Romanistyki UW* (2009), który napisałem wspólnie z J. Sujecką-Zajac, K. Szymankiewicz i M. Smukiem: „Strategiczne podejście do rozumienia wypowiedzi ustnych w języku obcym” oraz „Strategiczne podejście do mówienia w języku obcym”. Również w *Programie nauczania języka francuskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy* (2012), który napisałem dla Wydawnictwa Szkolnego PWN, starałem się podkreślić autonomiczny charakter interakcji ustnej, podając przykłady adaptacji materiałów zawartych

w podręcznikach do nauki języka francuskiego, tak aby rozwijały one tę sprawność w sposób niezależny od innych sprawności językowych.

2. Wielojęzyczność w kontekście edukacyjnym

Zainteresowanie miejscem kompetencji różnojęzycznej we współczesnej polityce edukacyjnej wynika przede wszystkim z mojego doświadczenia jako nauczyciela języka francuskiego w szkole publicznej, która zawsze była i jest dla mnie źródłem inspiracji badawczych. Swoją przygodę z nauczaniem języka francuskiego rozpocząłem już na 3. roku studiów magisterskich w Instytucie Romanistyki UW. Do dziś łączę pracę nauczyciela z pracą w Instytucie Romanistyki UW. Ucząc języka francuskiego jako – z reguły – drugiego języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej zauważyłem, że uczniowie traktują go dość lekceważąco, nie widząc jego przydatności w przyszłym życiu. Taki punkt widzenia wydał mi się sprzeczny z założeniami współczesnej polityki językowej, które kładą nacisk na wielojęzyczność oraz rozwijanie kompetencji różnojęzycznej.

Moje prace dotyczące implementacji założeń współczesnej polityki językowej do praktyki mogą zostać podzielone na trzy bloki tematyczne: wielojęzyczność w praktyce szkolnej, rola kompetencji różnojęzycznej w procesie uczenia się i nauczania języków obcych oraz kształcenie początkowe nauczycieli a dydaktyka wielojęzyczności. Omówię je osobno, wskazując na publikacje odnoszące się do każdego z wymienionych aspektów.

2.1 Wielojęzyczność w praktyce szkolnej

W artykule „Normy europejskie w polskiej edukacji językowej” (2013) nakreśliłem główne kierunki współczesnej polityki językowej, pokazując, w jaki sposób są one implementowane do polskiego systemu oświaty. Kontynuacją podjętych rozważań był tekst „Wielojęzyczność w szkole – sukces czy porażka” (2014), w którym zostało przedstawione miejsce wielojęzyczności w kontekście organizacji procesu dydaktycznego, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca, jakie zajmuje ona w polskiej szkole. Było to o tyle ciekawe, że właśnie w momencie publikacji tekstu szkoły ponadgimnazjalne wdrażały w życie założenia reformy z 2009 r. i po raz pierwszy naukę w liceum ogólnokształcącym podjęli uczniowie, którzy uczyli się obowiązkowo dwóch języków obcych w gimnazjum. Również w tekście „Implementacja założeń europejskiej polityki językowej do polskiego systemu edukacji” (2014) postulowałem konieczność wzmocnienia wielojęzyczności w polskiej szkole, odnosząc się do własnej koncepcji kształcenia językowego w liceum ogólnokształcącym, a

dokładniej autorskiego programu klasy językowo-kulturoznawczej, której program stworzyłem. Z kolei artykuł o charakterze popularyzatorskim „Europa i Polska: wielojęzyczność w szkole” (2015) miał na celu przybliżenie nauczycielom założeń polityki wielojęzyczności w kontekście szkolnej nauki języków. Kilka tekstów poświęciłem również zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu jako jednej z form rozwijania kompetencji różnojęzycznej w szkole. W artykułach poruszyłem kwestię korzyści płynących z kształcenia dwujęzycznego, kształcenia nauczycieli przedmiotów niejęzykowych pracujących w sekcjach dwujęzycznych oraz profilu ucznia uczęszczającego do tego typu szkół. Wyżej wspomniane zagadnienia omówione są w następujących tekstach: „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe jako jeden ze sposobów rozwijania kompetencji różnojęzycznej” (2011), „L’impact de la compétence plurilingue sur la gestion des ressources cognitives et métacognitives” (2012), „Au croisement des disciplines: profil du professeur de DNL” (2013) oraz „O rozwijaniu autonomii w kontekście nauczania dwujęzycznego” (2013).

Przyznanie kompetencji różnojęzycznej statusu pełnoprawnej kompetencji w procesie kształcenia językowego zredefiniowało znacząco pojęcie normy językowej. Temat ten wydał mi się na tyle interesujący, że byłem inicjatorem, a następnie współorganizatorem konferencji naukowej poświęconej tej tematyce. Konferencja była dedykowana pamięci dr. Ludomira Przystaszewskiego, pracownika Zakładu Dydaktyki Języków Romańskich IR oraz autora podręczników do nauki gramatyki języka francuskiego. Pokłosiem dnia studyjnego jest tom, który współredagowałem z M. Smukiem „Redéfinir la compétence linguistique en classe de langue. Hommage à Ludomir Przystaszewski” (2015). Można w nim znaleźć również tekst mojego autorstwa „L’impact des examens externes sur la compétence linguistique des apprenants en langues étrangères (sur l’exemple du bac polonais)”, w którym wskazuję na wpływ egzaminów zewnętrznych na proces uczenia się i nauczania języka, ze szczególnym uwzględnieniem coraz mniejszej wagi przywiązywanej do poprawności językowej w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Echa tej idei można również odnaleźć w moim tekście „Jak definiować poprawność językową w epoce wielojęzyczności? Kryteria wypowiedzi ustnej na egzaminie z języka obcego nowożytnego (na przykładzie egzaminów maturalnych)” (2015).

Problematyce wielojęzyczności poświęciłem również teksty dotyczące pracy na różnych poziomach edukacyjnych. W tekstach „Wielojęzyczność wczesnoszkolna z punktu widzenia rodziców polskiej szkoły podstawowej” (2013) i „Enseigner/apprendre des langues au primaire: théories, politiques et point de vue des parents” (2016) postulowałem konieczność

uświadomienia rodzicom uczniów celów nauki języków w szkole podstawowej jako koniecznego warunku promowania idei wielojęzyczności w kontekście nauki szkolnej. Z kolei rozdział „Nowy profil studenta filologii romańskiej a jego specyficzne potrzeby. Kilka słów o treningu strategicznym” (2017) dotyczy konieczności włączenia do programów studiów filologicznych zajęć, które pokazałyby studentom, w jaki sposób mogą korzystać z potencjału swojego repertuaru językowego w czasie nauki języka na studiach filologicznych. Rozważając problematykę implementacji założeń polityki wielojęzyczności do systemów edukacyjnych, konieczne jest uwzględnienie szeroko rozumianego kontekstu, który w dużej mierze determinuje organizację procesu kształcenia, zwłaszcza w kontekście nauki języków tercjalnych. Tematyce tej poświęciłem dwa artykuły: „Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich języków obcych” (2016), a także „Rola kontekstu społecznego oraz czynników indywidualnych w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej polskich gimnazjalistów” (2017).

2.2 Rola kompetencji różnojęzycznej w procesie uczenia się i nauczania języków obcych

Kolejny blok tematyczny artykułów, który przedstawiam w autoreferacie jest ściśle związany z problematyką mojej rozprawy habilitacyjnej. Dotyczy on wpływu składowych repertuaru językowego ucznia (składających się na jego kompetencję różnojęzyczną) na proces uczenia się języków. W artykułach napisanych wspólnie z M. Smukiem, „(Re)découvrir son savoir-être à travers la compétence plurilingue” (2013) i „Plurilingual Competence and Existential Competence (savoir-être) of the Language Learner – A Successful Marriage?” (2014) poruszam problematykę korelacji pomiędzy uwarunkowaniami osobowościowymi a stopniem rozwinięcia kompetencji różnojęzycznej. Omawiane treści zostały zilustrowane analizą badania ilościowego prowadzonego na grupie 200 studentów. Warto także podkreślić, że drugi tekst został przedrukowany w monografii wydawnictwa Cambridge Scholars Publishing w 2015 r. Z kolei w tekście „Nauczanie drugich języków obcych, czyli jak wykorzystać repertuar językowy uczącego się (na przykładzie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych)” (2015) (współautor K. Szymankiewicz) zastanawiam się, w jaki sposób uczący się mogą korzystać z zasobów własnego repertuaru językowego w czasie nauki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. W artykule zostały zaproponowane przykłady działań dydaktycznych pobudzających refleksję metajęzykową i metapoznawczą w kontekście zajęć z francuskiego języka dyplomacji, cechującego się dużym stopniem transparencji.

Moje kolejne teksty z omawianego zakresu nawiązują do wyników badania, które prowadziłem w ramach przygotowywanej rozprawy habilitacyjnej. I tak, w artykule

„L’anglais au service du français? Utiliser le répertoire langagier des apprenants en classe de FLE” (2015) wskazałem między innymi na związki pomiędzy językami angielskim i francuskim oraz możliwości, jakie mogą one przynieść na zajęciach z języka francuskiego, nauczanego jako drugiego języka obcego. W artykule przedstawiłem wyniki badania własnego dotyczącego wykorzystania przez uczniów znajomości języka angielskiego w czasie czytania po francusku. Dwa kolejne teksty „Travailler les compétences réceptives à l’oral en classe de langue à l’époque du plurilinguisme” (2015) oraz „Comment puiser dans le répertoire langagier de l’apprenant lors de l’enseignement/apprentissage de la deuxième langue étrangère?” (2016) odnoszą do wyników badania będącego źródłem inspiracji do badania habilitacyjnego. W pierwszym tekście przedstawiam wyniki testu sprawdzającego umiejętność słuchania ze zrozumieniem w języku francuskim na poziomie A2 oraz strategie (ogólne i wielojęzyczne) aktywowane przez uczniów w czasie słuchania. W drugim artykule, natomiast dodatkowo przedstawiam pomiar sprawności czytania w języku francuskim (również na poziomie A2) oraz wyniki dotyczące strategii (ogólnych i wielojęzycznych) aktywowanych przez uczniów podczas czytania. W artykule „Développer la compétence plurilingue dans un pays monolingue – quelles implications pour l’apprentissage/enseignement de la deuxième langue étrangère ? Le cas des élèves polonais.” (2016) piszę zaś o profilu ucznia wielojęzycznego i staram się określić główne założenia dydaktyki wielojęzyczności, takie jak umiejętność uczenia się, refleksyjność i transfer. Przedstawiam również wyniki badania prowadzonego wśród polskich uczniów 3. klasy gimnazjum uczących się obowiązkowo dwóch języków obcych. Celem analizy było zbadanie, czy uczniowie umieją dokonać transferu międzyjęzykowego w czasie nauki drugiego języka obcego. W artykule „United in Multilingualism. A Few Words about the Didactics of Multilingualism.” (2016) przedstawiam główne założenia dydaktyki wielojęzyczności oraz prezentuję koncepcję autorskiego modelu SMART, który umożliwia strategiczne rozwijanie kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka obcego.

2.3 Początkowe kształcenie nauczycieli a dydaktyka wielojęzyczności

Przyjmując założenie, że rozwijanie kompetencji różnojęzycznej jest jednym z celów procesu uczenia się i nauczania języków, wydaje się logiczne włączenie założeń dydaktyki wielojęzyczności do programów kształcenia nauczycieli języków. W artykule „Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej” (2013) przedstawiłem wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów Instytutu Romanistyki UW, którzy mieli podać kryteria definicji osoby wielojęzycznej oraz zdecydować, czy uważają się za takie osoby.

Otrzymane wyniki skorelowałem z wynikami analogicznego badania, które prowadziłem w ramach pracy licencjackiej w 2003 r. Potwierdziły one postawioną przeze mnie hipotezę, że paradygmat zadaniowy, który kładzie m. in. nacisk na kompetencję różnojęzyczną, przyczynił się do pragmatycznego postrzegania języka jako narzędzia komunikacji. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest zmiana kryteriów definicyjnych zjawiska wielojęzyczności, które są – zdaniem studentów – mniej restrykcyjne. Wyniki badania były inspiracją do przeprowadzenia – wspólnie z K. Szymankiewicz – badania wśród studentów wybierających specjalizację nauczycielską w Instytucie Romanistyki. Celem badania była ustalenie, na ile przyszli nauczyciele języka francuskiego są gotowi do rozwijania kompetencji różnojęzycznej na swoich lekcjach i jakie elementy należy włączyć do naszych programów kształcenia realizowanych w ramach specjalizacji nauczycielskiej. Analiza wyników badania została przedstawiona w następujących artykułach, napisanych wspólnie z K. Szymankiewicz: „Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli” (2015), „Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego” (2016), a także „Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego” (2016). Inny artykuł, związany z tematyką wyżej wspomnianego badania, „Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli” został niedawno przesłany do recenzji naukowej.

Podsumowanie i perspektywy badawcze

Do chwili obecnej jestem autorem 45 artykułów/rozdziałów w monografiach, w tym 7 napisanych we współautorstwie. Współredagowałem 2 tomy pokonferencyjne. Jestem również autorem lub współautorem 7 materiałów do uczenia się i nauczania języka francuskiego. Wziąłem udział w 34 konferencjach i sympozjach glottodydaktycznych (w tym 6 konferencjach zagranicznych), podczas których wygłosiłem referaty.

W swojej pracy naukowej planuję kontynuować badania dotyczące implementacji założeń europejskiej polityki językowej do polskiego systemu oświaty. Uważam, że warto zbadać skuteczność modelu SMART i wykorzystać, przygotowane na potrzeby rozprawy habilitacyjnej, narzędzia badawcze, tym razem w badaniu podłużnym. Grupa badawcza składałaby się z uczniów 7. i 8. klasy szkoły podstawowej, którzy naukę języka francuskiego rozpoczęli w wieku 13 lat. Interesuje mnie również zagadnienie mediacji, traktowanej jako jedna ze sprawności językowych, która powinna być rozwijana w trakcie kształcenia

językowego. Zagadnienie to wydaje mi się szczególnie ciekawe ze względu na wielokulturowy i wielojęzyczny kontekst, w którym uczniowie funkcjonują. Ponadto, współczesne programy kształcenia językowego (w tym również polska podstawa programowa) podkreślają konieczność rozwijania umiejętności mediacyjnych u uczniów, co znajduje coraz częściej odzwierciedlenie w treściach podręczników do nauki języków oraz w zadaniach egzaminacyjnych. Co więcej, propozycja uszczegółowienia deskryptorów *ESOKJ* (2003), o której pisałem w rozprawie habilitacyjnej, dotyczy również działań mediacyjnych. Umiejętność ta łączy się z kompetencją różnojęzyczną, ponieważ polega – w dużej mierze – na umiejętności dokonania świadomego transferu międzyjęzykowego. Uważam za zasadne zbadanie metod i technik badawczych, za których pomocą nauczyciele ją rozwijają na lekcji języka obcego, a zwłaszcza języka tercjalnego.

Radosław Kuśmierk