

Uczący się i nauczyciel języka obcego w przyjaznym środowisku kształcenia. Współkierowanie klasą szkolną poprzez interakcje

Fremdsprachenlernende und -lehrende in einer unterstützenden Lernumgebung. Klassenmanagement durch Interaktion

Bei diesem Artikel handelt es sich um eine zur Veröffentlichung formatierte Abschrift eines Vortrags, der auf dem Weltkongress für Fremdsprachen und der Jahreskonferenz des PTN mit dem Titel „Language education in times of global change – the need for collaboration and new perspectives“ gehalten wurde. Der Kongress fand vom 27. bis 29. Juni 2022 in Warschau statt und stand unter der Schirmherrschaft der Internationalen Föderation der Fremdsprachenlehrer (FIPLV), der Polnischen Gesellschaft für Neophilologie (PTN) und der Fakultät für Neophilologie der Universität Warschau. In ihrem Artikel weist die Autorin auf das Problem der Unterschätzung des Potenzials von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Lernautonomie und ihre sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen hin, was insbesondere im allgemeinen Bildungssystem zu beobachten ist. Sie verbindet dies mit der Bürokratisierung der Lehrarbeit und der fehlinterpretierten Unterrichtsphilosophie von Johann F. Herbart (1776–1841), einem deutschen Philosophen, Psychologen und Pädagogen, der als Begründer der traditionellen Schule gilt und in den polnischen Schulen fest verankert ist (vgl. Kupisiewicz 1996: 36–40). Ein ebenso wichtiger Faktor, der die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Beziehung behindert, ist nach Ansicht der Autorin die mangelnde Anpassung des Klassenzimmers an die „neuen“ pädagogischen Methoden, obwohl diese in der experimentellen Pädagogik seit Langem nachgewiesen und auch in wissenschaftlichen Kreisen anerkannt sind. Die Achse der Reflexion ist das Phänomen der Interaktion in der glottodidaktischen Umgebung: zwischen den Lernenden und dem Fremdsprachenlehrenden (vgl. Woźniewicz 1987: 88). Das Hauptziel des Beitrags ist es, die Schlüsselthesen der pädagogischen Pädagogik (vgl. Dobrołowicz 2005: 8–10) in Erinnerung zu rufen und auf dieser Grundlage die Lernumgebung zu bestimmen, in der es möglich ist, die Lernenden in den Classroom-Management-Prozess an polnischen Schulen einzubeziehen. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung der Ziele des Sprachunterrichts, der sich nicht mehr auf rein sprachliche Kenntnisse und Kompetenzen beschränken kann.

Schlüsselwörter: Klassenmanagement, Interaktion, freundliche Lernumgebung, Schlüsselkompetenzen, Tugenden

Foreign Language Learner and Teacher in a Friendly Learning Environment. Co-Management of the School Class through Interactions

The article is a formatted for publication record of a speech delivered during the World Congress of Foreign Languages together with the annual PTN Conference entitled “Language education in the era of global changes - the need for cooperation and new perspectives”, which took place on June 27–29, 2022 in Warsaw under the patronage of the International Federation of Foreign Language Teachers (FIPLV), the Polish Society of Modern Languages (PTN) and the Faculty of Modern Languages of the University of Warsaw. In it, the author draws attention to the problem of underestimating the potential of students in terms of learning autonomy as well as social attitudes and behaviors, which occurs especially in the

general education system. This is related to the bureaucratization of the teacher's work and the misinterpreted philosophy of teaching, deeply rooted in Polish schools, once proposed by Johann F. Herbart (1776–1841), a German philosopher, psychologist and pedagogue, considered to be the founder of the traditional school (cf. Kupisiewicz 1996: 36–40). An equally important factor hindering the development of relations between the teacher and students is the maladjustment of the school space to “new” methods of education, although these have long been verified in experimental education, and have also gained recognition in scientific circles. The axis of reflection is the phenomenon of interaction initiated in the glottodidactic system: between learners and a foreign language teacher (cf. Woźniewicz 1987: 88). The main goal was to recall the key theses of paedocentric pedagogy (cf. Dobrołowicz 2005: 8–10) and to define on this basis such an educational environment in which, in the conditions of the Polish school, it will be possible to include students in the process of managing the class. This is to serve to extend the goals of teaching a foreign language, which today cannot be limited to strictly language knowledge and competence.

Keywords: classroom management, interactions, friendly learning environment, key competences, virtues

Author: Anna Jaroszevska, University of Warsaw, ul. Dobra 55, 00-312 Warszawa, Poland, e-mail: a.jaroszevska@uw.edu.pl

Received: 12.2.2023

Accepted: 22.6.2023

1. Wstęp

Rozwój nauk humanistycznych i społecznych skutkuje krystalizacją teorii na temat udziału podmiotowości człowieka w definiowaniu jego miejsca i ról w społeczeństwie (por. Śliwerski 1998, Nowak 2008). Będąc z natury istotą społeczną, jest on jednocześnie osobnym wszechświatem właściwych tylko sobie doznań, potrzeb, celów, możliwości. W myśl dotychczasowych ustaleń etap edukacji formalnej przypadającej na okres dzieciństwa i dorastania – poza środowiskiem rodzinnym – zdaje się mieć największe znaczenie dla wzbudzenia i utrzymania vs hamowania podmiotowej aktywności młodego człowieka; także jej ukierunkowywania, by umiał godzić swoją indywidualność z przysposobieniem do życia we wspólnocie (por. Appelt 2005, Bardziejewska 2005, Wiliński 2005, Ziółkowska 2005). Z tego powodu organizowanym w jej ramach lekcjom języka obcego, podobnie jak wielu innym przedmiotom szkolnym, wyznacza się współcześnie już nie tylko cele poznawcze (dotyczące poszerzania wiedzy) i praktyczne (odnoszące się do nabywania i doskonalenia umiejętności typowo komunikacyjnych). Coraz częściej podkreśla się również ich sens wychowawczy. Za równie ważne uznaje się tym samym wdrażanie uczniów do autonomii w uczeniu się i działaniu, w tym formowanie ich osobistej tożsamości („ja”), wzmacnianie poczucia własnej skuteczności oraz kształtowanie ich postaw i kompetencji społecznych (por. Wilczyńska 1999, Wilczyńska et al. 2019). W swej istocie tak rozumiane cele kształcenia opierają się na takich wartościach, jak: szacunek, odpowiedzialność, samodyscyplina, pokojowość, przyjaźń, solidarność, sprawiedliwość, życzliwość czy wolność (por. Pańpuch 2016a–d: 174–n.). Przeszło stuletnie doświadczenia szkół eksperymentalnych, wywodzących się z pedagogiki naturalistycznej i utworzonego na jej fundamencie Nowego Wychowania – ruchu krytycznego względem szkoły tradycyjnej

(por. Sztobryn 2004: 709–n., por. Okoń 1977, Figiel 2001), są wystarczającą przesłanką, by również w granicach polskiego systemu glottodydaktycznego podjąć próbę zdefiniowania takich uwarunkowań, w których osiągnięcie powyższych celów jest możliwe przy ograniczonym nakładzie sił i środków, np. poprzez zaangażowanie w proces kierowania klasą również uczniów. Aby podkreślić ich szczególne właściwości, uwarunkowania te nazwano przyjaznym środowiskiem kształcenia (por. Jaroszewska 2014).

Trzy doniosłe hasła pozwalają nakreślić względnie spójny obraz szkolnej edukacji w przyjaznym środowisku: „podróż”, „opiekun-przewodnik”, „motywacja do uczenia się i współdziałania”. Miejscem, przestrzenią czy też kulturą, w której znaczenie tych haseł manifestuje się najwyraźniej, jest oddział szkolny. W polskim prawodawstwie termin ten jest stosowany zamiennie z terminem „klasa” i oznacza jednostkę organizacyjną w placówce oświatowej, w której ograniczona pod względem liczebności grupa uczniów, najczęściej rówieśników, kształci się według tego samego programu nauczania i na tym samym poziomie zaawansowania (por. Okoń 2007: 175 i 285, Janowski 2002: 55–n.). Jak się jednak okazuje, unifikacja – poza wieloma atutami – implikuje również problemy. Tymczasem to tu, w klasie, najsilniej realizują się intra- i interpersonalne procesy, zdarzenia i relacje, które w wyniku celowych działań dydaktycznych bądź w sposób niezamierzony wpływają na uczniów, stopniowo rozwijając ich aparat poznawczy i zasoby wiedzy, kształtując osobowość, światopogląd oraz postawy. Zachodząca w nich zmiana – niezależnie od tego, czy pożądana, czy nie – jest więc immanentną cechą życia klasy – jako wspólnoty i osobnych istnień.

Opuszczając zacisze rodzinnego domu i wkraczając w mury szkolne, każdy z uczniów rozpoczyna swoją podróż w nieznaną, przez życie, ku własnemu rozwojowi, do autonomii i dorosłości – by przywołać tylko najważniejsze destynacje. Naznaczona niewiedzą i stresem związanym z mnogością nowych doświadczeń i wyzwań, przed którymi staje młody człowiek, podróż ta nie może się powieść bez należytej opieki. Tę nad uczniami winien roztoczyć opiekun-przewodnik, dostosowując do ich potrzeb i psychofizycznych możliwości metody, materiały, treści oraz środki nauczania; także w aspekcie wychowawczym. Tę rolę pełni zazwyczaj nauczyciel. Zasadniczym celem zalecanej mu indywidualizacji kształcenia jest wszechstronny i harmonijny rozwój uczniów (por. Jaworska 2018: 79 n.). Tylko tak, uogólniając, można wzbudzić i utrzymać ich motywację do uczenia się i współdziałania – warunek konieczny sukcesu w edukacji, jeśli uznać wielokierunkowość tego procesu i niebagatelną w nim wartość potencjału uczniów, co jest tezą wiodącą niniejszych rozważań. Nie jest to oczywiście warunek jedyny (por. Szałek 2004, Karpeta-Peć et al. 2014, Sujecka-Zajac et al. 2014).

2. Kalejdoskop indywidualności i proza szkolnej sceny

Niezależnie od wieku uczących się, niezależnie też od szkoły, w jakiej przyszło im rozpocząć lub kontynuować wspinaczkę po edukacyjnej drabinie, nie tylko zmiana jest szczególną właściwością klasy szkolnej, lecz również heterogeniczność zrzeszonych

w niej uczniów. Pomimo wielu wspólnych cech, nie są i nigdy nie będą oni jednolitą „masą”, którą nauczyciel może bez konsekwencji „urabiać” niczym szarą glinę, używając względem każdego z nich tych samych metod nauczania. Odnosi się to również do stawianego przed nimi poziomu wymagań oraz sposobu oceniania ich osiągnięć edukacyjnych czy zachowania. W nie mniejszym stopniu dotyczy także form i strategii komunikowania – zarówno w zakresie różnicowania i samej werbalizacji komunikatów, w tym doboru leksyki, zakresu struktur gramatycznych czy choćby tempa wypowiedzi, jak i komunikacji pozawerbalnej, uwzględniającej właściwie dobrany repertuar mimiki, gestów, rekwizytów, przekaz graficzny, w końcu odpowiadające odbiorcy-uczniom postawy i reakcje nauczyciela, ale też sprzyjający komunikacji klimat lekcji. Różne potrzeby i różne możliwości – fizyczne, intelektualne, emocjonalne, społeczne oraz duchowe – przesądzają o niezbywalnej indywidualności uczniów. Choć ogólny cel ich podróży wydaje się ten sam (jest nim rozwój), na długiej drodze do jego osiągnięcia będą musieli – prawdopodobnie będą też chcieli – realizować rozliczne cele szczegółowe; bardzo często ważne wyłącznie dla nich. To zaś powinno wprost przekładać się na szeroko pojęty koncept kształcenia przyjęty przez nauczyciela, którego jakże ważnym komponentem jest styl kierowania klasą. W kategoriach prawdy dogmatycznej pisał o tym w XVII wieku wielki reformator myśli pedagogicznej, Jan Amos Komeński ([1627] 1935), od lat teza ta wybrzmiewa także we współczesnej literaturze przedmiotu, również tej poświęconej dydaktyce języków obcych (por. Pfeiffer 2001, Komorowska 2002, Zawadzka 2004, Werbińska 2005, Gębał 2019). To właśnie styl kierowania klasą może stać się środkiem do wzbudzenia w uczniach motywacji do uczenia się i współdziałania.

Choć twierdzenia te nie stanowią już pedagogicznego novum i wyraźnie wyartykułowano je w prawie oświatowym, rozdźwięk między naukowymi postulatami a szkolną praktyką wciąż pozostaje zbyt duży. Z pewnością należy odnotować postęp i rosnący zasięg pajdocentrycznej teorii wychowania, która na pierwszym planie szkolnej sceny sytuuje właśnie ucznia (por. Dobrołowicz 2005: 8–10, Okoń 2007: 295–296). Można przywołać godne naśladowania przykłady szkół i nauczycieli, którzy nie tylko rozumieją dziecięcą oraz młodzieńczą indywidualność, lecz również dostrzegają ów naturalny potencjał do samorodnego rozwoju i potrafią go korzystnie zagospodarować, nie burząc przy tym delikatnej struktury osobowości uczniów, a wręcz ją ubogacając (np. Nalaskowski 2017, Kędra 2021, Jaroszevska 2022). Przykładów tych jest jednak w dalszym ciągu zbyt mało. Blakną wobec ogromu zawinionych i niezawinionych nieprawidłowości występujących w polskich szkołach, z którymi na co dzień mierzą się tak nauczyciele, jak również uczniowie i ich rodzice oraz opiekunowie, które od lat piętnują także czołowi polscy pedagodzy (np. Nalaskowski 2002, Kwieciński 2012, Śliwerski 2012, 2015, 2020, Śliwerski et al. 2021). Dwuletni stan zagrożenia epidemicznego ogłoszony w Polsce w latach 2020–2022 tylko pogłębił ten stan, skutecznie pozbawiając szkoły możliwości realizowania ich statutowych zadań. Godząc w rówieśnicze relacje i pozbawiając uczniów realnej opieki pedagogicznej,

spotęgował wzrost zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży, obnażając tym samym niewydolność polskiego systemu kształcenia w duchu autonomii i twórczego myślenia. Jednocześnie nasilający się w tym czasie syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli istotnie przyczynił się do obniżenia prestiżu tego zawodu.

3. Kompetencje kluczowe a cnoty

Tymczasem każdego roku nowe pokolenia wyruszają w swoją podróż, podczas której – zgodnie z prawami natury, ale i obowiązującym porządkiem prawnym – będą zdobywać wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji coraz to nowszych ról społecznych, docelowo zaś przygotowywać się do samodzielnego życia w dorosłości: w społeczeństwie transgranicznym i wielokulturowym, ekonomicznie rozwarstwionym, konsumpcyjnym, często skonfliktowanym, żyjącym pod presją czasu, w ryzach doktryn politycznych, zdominowanym przez nowe technologie i niejednoznaczne, częstokroć zmanipulowane przekazy medialne, w którym świat wirtualny nierzadko przesłania obraz świata realnego. Powtórzenie wezwania „o nową jakość edukacji” jest więc ze wszech miar uzasadnione. I nie chodzi tu jedynie o ponowną przebudowę programów nauczania czy kolejną reformę strukturalną polskiej oświaty, bowiem te – jak uzmysławia historia – niekoniecznie są zbieżne z pokładanymi w nich nadziejami. Chodzi raczej o tzw. pracę u podstaw, jak: zmiana relacji interpersonalnych w klasie szkolnej, redefiniowanie ról nauczyciela i uczniów, przewartościowanie ich zadań i celów, a tym samym skuteczne włączenie uczących się w proces kreacji szkolnej rzeczywistości, która winna być dla nich przyjazna zarówno w wymiarze fizycznym, jak i mentalnym. Celem postulowanego zwrotu jest zatem realne upodmiotowienie ucznia: nie tylko na kartach podręczników i w założeniach programowych, lecz również i przede wszystkim w codziennej praktyce kształcenia. Za cel należy uznać także wyposażenie go w takie narzędzia i umiejętności, które jego „uwolnioną” aktywność właściwie ukierunkują – wspomagając postęp procesów poznawczych i społecznych, ale i chroniąc przed związanymi z tym niebezpieczeństwami.

Akcent na autonomię uczniów w różnych sferach życia klasy czy szkoły, a więc również na wzrost ich aktywności i zarazem odpowiedzialności za podejmowane działania lub zaniechania, skłania, by odżegnać się w tym miejscu od sporu, który – w kontekście wyzwań, jakie współczesność stawia przed edukacją – rozgorzał jakiś czas temu w przestrzeni medialnej, dopełniając polityczną karykaturę polskiej szkoły. Spieranie się o to, czy polski system edukacji powinien wyposażać uczniów w kompetencje kluczowe na miarę XXI wieku (do czego nawołują globaliści i technokraci), czy też może w tradycyjne cnoty (w myśl poglądów konserwatywnych), należy uznać za bezzasadne, podobnie jak niedorzeczne są wyjęta z kontekstu teza o potrzebie kształtowania u młodych Polek „cnot niewieścich” czy postulaty otworzenia się szkół na ideologię gender. W jednym i drugim przypadku dochodzi do próby naruszenia konstytucyjnych praw i obowiązków rodzicielskich. Związane z tym zagrożenia dla

samych uczniów pozostają równie wyraźne. Oczywista próba sił dwóch stronnictw, których raczej z pewnością nie mogą być oceniane na podstawie lotnych haseł, lecz wymagają dużo głębszej refleksji, w żadnym razie nie może przysłużyć się pozytywnym przemianom, których polska szkoła pilnie potrzebuje. Nie odbierając nikomu prawa do własnego zdania w tej sprawie, warto zwrócić uwagę na punkty przecięcia się przywołanych pojęć: „kompetencje kluczowe” i „cnoty”. Nie są to bowiem kategorie wykluczające się, lecz miejscami bardzo sobie bliskie. Tak jedne, jak i drugie zyskują na znaczeniu w dyskusji na temat przyjaznego środowiska kształcenia. Z jednej strony stanowią ważny cel edukacyjno-wychowawczy, z drugiej – nie mniej ważne narzędzie, by ów cel osiągnąć.

3.1 Kompetencje kluczowe

W literaturze przedmiotu – głównie za sprawą współczesnej doktryny politycznej ukutej w murach agend Unii Europejskiej – wskazuje się na zestaw kluczowych kompetencji, które powinien wykształcić człowiek w całościowym cyklu uczenia się – w ramach tzw. edukacji permanentnej, obejmującej formalny, pozaformalny i nieformalny wymiar tego procesu. Wzywając do kształcenia ustawicznego, największy nacisk na rozwój w tym kierunku kładzie się na okres dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości. Jest to czas najintensywniejszej aktywności uczeniowej człowieka; również jego największej gotowości do zmian. Trudno się z tym nie zgodzić, choć jednocześnie należy pamiętać, że rozkwit poszkolnych form rozwoju osobistego w okresie starości jednoznacznie dowodzi, że na naukę – także języka obcego – nigdy nie jest za późno (por. Jaroszevska 2013). Niemniej zainteresowanie kompetencjami kluczowymi od wielu lat nasila się, zaś ich katalog co jakiś czas – pod wpływem nowych okoliczności życia – podlega modyfikacjom. Obecnie do kompetencji kluczowych – nazywanych także podstawowymi – zalicza się: 1) kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, 2) kompetencje w zakresie wielojęzyczności, 3) kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, 4) kompetencje cyfrowe, 5) kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, 6) kompetencje obywatelskie, 7) kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, oraz 8) kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Jest to swoisty konglomerat wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych „do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa” (Zalecenie Rady 2018: 7 n.). Warto podkreślić, że przywołane tu zalecenie Rady Unii Europejskiej w tej sprawie nie jest wyłącznie „surowym”, enumeratywnym wykazem ośmiu najważniejszych kompetencji, lecz ukazuje genezę prac nad tą problematyką oraz dostarcza rozbudowanego opisu każdej z kluczowych sprawności, nie tylko szczegółowo je definiując i określając ich społeczne znaczenie, lecz również artykułując jasne wytyczne dla europejskich systemów edukacyjnych, by i te dostosowały się do nowych warunków

życia. Przy tym „[w]szystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne; każda z nich przyczynia się do udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych” (Zalecenie Rady 2018: 7).

Kompetencje kluczowe kojarzą się najczęściej z wyzwaniem współczesności, z niespotykaną dotychczas na taką skalę dynamiką przemian społecznych, kulturowych i technologicznych, które wręcz wymuszają na ludziach kompetencyjną adaptację. Bez niej jakże realne staje się zagrożenie wykluczeniem społecznym – w swych różnych wymiarach: poznawczym, zawodowym, w zakresie kontaktów międzyludzkich czy dostępu do dóbr i usług; także podstawowych. Dużo łatwiej jest nam powiązać kompetencje kluczowe z problematyką ram kwalifikacji zawodowych, konkretną polityką czy wypowiadać się na ich temat z perspektywy prakseologii – nauki o sprawnym i efektywnym działaniu (por. Kotarbiński 1965). Trudniej natomiast uchwycić ich głębszy wymiar, w którym poza czysto fizycznym aspektem ludzkiej egzystencji, poza zerojedynkowym sprawstwem w celu osiągnięcia jakiejś korzyści, równie istotna jest ludzka moralność – jako finalny i wcale nie ostry efekt zmagania „dobra” ze „złem”.

3.2 Cnoty

Pojęcie „cnoty” staje się w tym kontekście swoistą przeciwagą dla dosłownego i bezrefleksyjnego rozumienia terminu „kompetencje kluczowe”. Zakotwiczone na polu zainteresowań teologii, filozofii i psychologii uwypukla znaczenie wewnętrznych motywów i sensu ludzkiego działania, nie ograniczając się do ilościowych pomiarów efektywności posiadanych przez człowieka umiejętności. Choć wciąż aktualne, wydaje się obecnie mniej modne i zwykle kieruje naszą uwagę w przeszłość. Dotykając ludzkiego jestestwa, ociera się o jego wymiar duchowy, co nie powinno dziwić, skoro pierworysu definicji cnót dostarczali już starożytni, potem zaś średniowieczni myśliciele, częstokroć posilkując się wskazówkami zawartymi w świętych księgach chrześcijaństwa, judaizmu czy islamu (por. Slotte 1995, Lekka-Kowalik 2016).

Arystoteles (384 p.n.e.–322 p.n.e.) dowodził, że cnota (=dzielność) jest „umiarem” ulokowanym między nadmiarem i niedostatkiem, „trwałą dyspozycją” człowieka, przez którą staje się on dobry, która dobrocią (=doskonałością) naznacza również jego działania (Arystoteles 1982: 55–n.). Wielowiekowa refleksja na temat cnót zawoocowała różnymi definicjami i podejściami do tego terminu. Bodaj najbardziej rozpowszechniona wydaje się typologia wypracowana przez Kościół katolicki, który, podtrzymując poglądy Arystotelesa i stawiając cnotę na równi z dobrem, dzieli cnoty na ludzkie, ze względu na swą kluczową rangę nazywane także kardynalnymi (należą do nich: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie), oraz boskie, inaczej

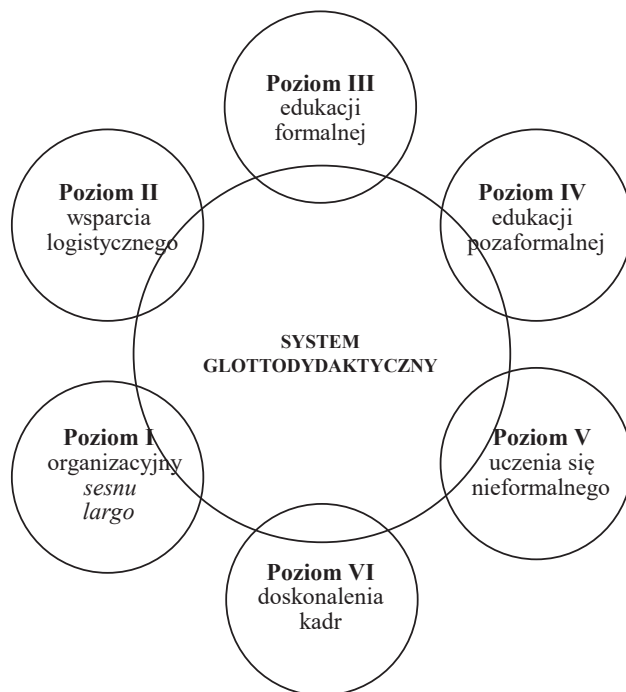
teologalne (to: wiara, nadzieja i miłość). Łącznie składają się one na tzw. siedem cnót głównych (Katechizm Kościoła Katolickiego 1994: 422–430). Typologii cnót jest jednak znacznie więcej. Ich podziału dokonuje się najczęściej w zależności od dziedzin ludzkiego działania oraz celów i dóbr, które człowiek zamierza osiągnąć. Z tego powodu ich katalog, podobnie jak dzieje się to w przypadku ludzkich kompetencji, pozostaje wciąż otwarty. Wypełnienie go uzależnione jest nie tylko od naszej inwencji, lecz przede wszystkim od umiejętności czy też możliwości wskazania w danej postawie czy zachowaniu istotnego pierwiastka dobra. Sięgając do greckiego źródłosłowu *areté*, „cnotę” należy bowiem rozumieć jako „maksimum zdolności, efektywności, sprawności człowieka w dobroci” (Lekka-Kowalik 2016: 170).

Niezależnie od tego, czy oglądu cnót dokonuje się z perspektywy teologicznej, czy świeckiej, zwykle są one utożsamiane z cechami charakteru, angażowanymi w szerokim spektrum aktywności intelektualnej, etycznej i społecznej człowieka. Stąd współczesna definicja słownikowa wyjaśnia „cnotę” jako „zespół wartości moralnych; także: postępowanie zgodne z zasadami etyki, moralności; prawość, szlachetność, zacność [...] zwykle dodatnią cechą charakteru; przymiot; zaletę” (Nowy słownik języka polskiego 2002: 98). W tym też zakresie różne cnoty, podobnie jak kompetencje kluczowe, częstokroć łączą sprzężenie zwrotne. Pod wpływem zewnętrznych wzorców osobowych oraz w ściśle określonych okolicznościach życia cechy te mogą się umacniać (i to jest społecznie pożądane) lub podlegać zniekształceniom, w najgorszym wypadku zatarciu, co z kolei potęguje negatywne postawy i zachowania, czyniąc jednostkę amoralną i aspołeczną (to zaś stoi w sprzeczności ze społeczną misją szkoły). Kompetencyjna biegłość uczniów, niezależnie od przedmiotu nauczania, nie może być zatem ćwiczona w oderwaniu od ponadczasowych wartości etycznych, które – w dużym uproszczeniu – przesądzają o pozytywnej wartości dodanej ich późniejszych postaw i czynów. Teza ta skłania do odniesienia się pokrótce do przywołanej na wstępie koncepcji przyjaznego środowiska kształcenia, w którym doskonalenie zarówno kompetencji, jak i cnót nie jest niczym niezwykłym, a tym bardziej kontrowersyjnym, gdyż niejako wprost wynika z funkcji, jakie wypełnia, a przynajmniej powinna wypełniać współczesna szkoła: kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej, rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej, emancypacyjnej (por. Jundziłł 1997: 790–794, Milerski et al. 2000: 227–228, Jaroszevska 2022: 39–n.).

4. Przyjazne środowisko kształcenia w ujęciu glottodydaktycznym

Przyjazne środowisko kształcenia podnosi i podtrzymuje poziom pozytywnych emocji uczniów. Dzięki nim nauczycielowi znacznie łatwiej jest wzbudzić motywację uczeniową podopiecznych; niekiedy dochodzi do tego samoistnie. Wraz ze wzrostem motywacji rośnie wydolność psychofizyczna uczniów, co umożliwia nie tylko efektywizację kształcenia obcojęzycznego, a także realizowanie celów pozajęzykowych, równie ważnych, jeśli uznać całościowy rozwój ucznia za edukacyjny dogmat (por.

Jaroszevska 2014: 8). Środowisko kształcenia obcojęzycznego kreowane jest na różnych, sprzężonych ze sobą poziomach systemu glottodydaktycznego (zob. Schemat 1). Pomimo istotności kontekstu edukacyjnego, który poziomy te współtworzą, przesądając o realnych możliwościach oraz kierunkach nauczania i uczenia się języków obcych w warunkach formalnych (por. Jaroszevska 2020: 58–59), centralnym i najważniejszym miejscem relacji oraz zdarzeń kształcąco-wychowawczych pozostaje układ glottodydaktyczny, w którym główne role odgrywają nauczyciel języka obcego i jego uczniowie (por. Woźniewicz 1987: 62). To tu rozpoczyna się metaforyczna i jednocześnie rzeczywista podróż ucznia, polegająca na planowym, celowym, podzielonym na etapy, kontrolowanym, z biegiem czasu również coraz bardziej świadomym i samodzielnym poznawaniu otaczającego świata, w szczególności języka obcego i kultury obszaru, na którym język ten rdzennie występuje. Z założenia jest to „podróż” ubogacająca ucznia o nowe umiejętności i doświadczenia. Paralelnie towarzyszy jej stopniowe odkrywanie i budowanie siebie, tak z perspektywy poczucia własnej wartości i siły sprawstwa, jak i psychofizycznej harmonii, w dużej mierze warunkowanej przez zdolność do czynienia dobra i przeciwstawiania się złu – w szerokim tych słów znaczeniu. Zakres statutowych zadań szkoły musi więc bezsprzecznie obejmować problematykę rozwijania kompetencji kluczowych, a zarazem uwzględniać rozwój moralności uczniów, by była to podróż zarówno efektywna, jak i bezpieczna – dla samego ucznia oraz otaczających go ludzi.



Schemat 1. Środowisko kształcenia w ujęciu glottodydaktycznym (por. Jaroszevska 2017: 572)

Nie bez przyczyny literatura przedmiotu stawia współczesnego nauczyciela języków obcych już nie tylko w roli przedmiotowego eksperta, lecz także w innych, dziś również ważnych rolach: wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, innowatora, ewaluatora, refleksyjnego praktyka, w końcu badacza (por. Zawadzka 2004, Janowski 2002: 74–n.). Łączenie tych ról jest zadaniem ambitnym, wymagającym od nauczyciela specjalistycznych kompetencji daleko wykraczających poza wiedzę przedmiotową: dydaktyczno-metodycznych, pedagogicznych, społecznych, międzykulturowych, etycznych, bez wątpienia także kierowniczych (por. Strykowski 2005: 15–n., Gębal 2019: 398, Werbińska 2005, Pawlak et al. 2009). Trzeba powiedzieć wprost: nie każdy student kierunku nauczycielskiego, podobnie jak nie każdy praktykujący nauczyciel, chce i/lub może rozwinąć wszystkie te kompetencje! To właśnie motywacja i zdolności w tym zakresie – poza kontekstem edukacyjnym – sytuują zbudowanie przyjaznego środowiska kształcenia w zasięgu możliwości nauczyciela bądź cel ten oddalają. Nie bez znaczenia jest również zawodowe i życiowe doświadczenie. Ta prosta zależność tym bardziej uzasadnia aktywność w tym kierunku. Rozwój jest bowiem nie tylko atrybutem edukacji szkolnej, lecz w równym stopniu dotyczy ewaluacji i profesjonalizacji zawodowej nauczycieli.

5. Style kierowania a dyscyplina w klasie

Zdaniem Mroziewskiego (2005: 9) „[k]ierowanie ludźmi, zarządzanie jednostkami gospodarczymi i ich zasobami wymaga specjalistycznej wiedzy, specyficznych umiejętności, odpowiednich predyspozycji i pewnego rodzaju artyzmu”. Jeśli tezę tę odnieść do złożonych i bardzo dynamicznych warunków pracy szkoły, jeśli przyklasnąć zasadzie wielozmysłowości i indywidualizacji kształcenia, wspomnieć multiplikację ról oraz zadań nauczyciela czy potrzebę kulturalno-oświatowego aktywizowania uczniów, często poprzez przełamanie schematów nauczania frontalnego i wyjście z lekcją poza mury szkolne, wówczas łatwo zdać sobie sprawę z tego, przed jak trudnym wyzwaniem stoi nauczyciel; również nauczyciel języka obcego (por. Jaroszevska 2014). Nie powinno więc dziwić, że klasyczny już podręcznik akademicki poświęcony szkole i czynnościom nauczyciela opatrzone także wymownym tytułem: „Sztuka nauczania ...” (Konarzewski 2005, Kruszewski 2005). W tym kontekście za kluczowe należy uznać następujące pytania:

- 1) Jak kierować klasą, aby odpowiedzieć na potrzeby wszystkich uczniów, by odnaleźć równowagę między przedmiotowym programem nauczania a programem wychowawczym?
- 2) Jak wdrożyć uczniów do autonomii, nie tracąc kontroli nad przebiegiem lekcji, zachowując w klasie dyscyplinę, z którą wiąże się przecież zarówno wydajność uczeniowa, jak również bezpieczeństwo uczniów i nauczycieli?
- 3) Jak przekazać podopiecznym ponadczasowe wartości etyczne, by kończąc kurs byli na miarę swoich możliwości nie tylko kompetentni w komunikacji obcojęzycznej i międzykulturowej, ale i prawi, szlachetni?

Typologie stylów kierowania, zarządzania, w końcu przywództwa, ukute na potrzeby managementu światowego biznesu (por. Mroziewski 2005) ukazują co prawda wielokontekstowość i wieloczynnikowość zarządzania zasobami ludzkimi, lecz ich liczba i różnicowanie może przytłaczać, gdy rozważa się je z perspektywy kształcenia neofilologicznego. Dużo łatwiej wybrać spośród stylów, których po stosownej adaptacji dostarcza literatura pedagogiczna. W bodaj najbardziej znanym w środowisku polskich nauczycieli podręczniku poświęconym metodyce nauczania języków obcych (Komorowska 2002: 81–83) wyróżniono sześć podstawowych stylów kierowania klasą: 1) autokratyczny, 2) laissez-faire, 3) paternalistyczny, 4) konsultacyjny, 5) uczestniczący oraz 6) demokratyczny (por. Janowski 2002: 78–n., Gębał 2019: 401–n.). Mnogość i ogólnodostępny charakter publikacji na ten temat wyjaśnia brak rozwinięcia tych pojęć w tej krótkiej refleksji, z kolei rozsądek podpowiada, że „złotym środkiem” w budowaniu relacji między nauczycielem i uczniami na rzecz przyjaznego środowiska kształcenia może być najpewniej mieszany styl kierowania klasą, oparty na strategii partnersko-negocjacyjnej. Z jednej strony pozwala ona unikać konfliktów lub ograniczać zasięg ich występowania i częstotliwość, z drugiej – procesy rozwiązywania problemów oraz kształcenia sensu stricto inicjuje i realizuje w drodze dialogu i współpracy. Przesądza o tym wspomniana heterogeniczność grupy uczniów, jak również konieczność utrzymania w klasie dyscypliny, ta bowiem jest warunkiem koniecznym nie tylko zrealizowania założeń programowych kursu, ale i bezpieczeństwa, którego szczególną wagę kilkakrotnie już podkreślano.

Drogą do skutecznego nauczania języka obcego, zarówno w odświeżeniu pragmatycznej, jak i społecznej, jest zatem rozpoznanie przez nauczyciela, a następnie wykorzystanie w procesie kształcenia psychofizycznego potencjału swoich uczniów, obejmującego ich indywidualne potrzeby (cele) oraz możliwości (ograniczenia i zdolności). Dotyczy to nie tylko potencjału uczeniowego, ale i relacji interpersonalnych. By utrzymać w klasie dyscyplinę, która ów proces pozwala planowo zorganizować, nauczyciel musi również nauczyć się rozpoznawać źródła problemów, z którymi borykają się jego podopieczni, później zaś problemom tym przeciwdziałać, co – trzeba to podkreślić – nie zawsze leży w zasięgu jego kompetencji i możliwości, nie zawsze też kończy się pomyślnie, nawet jeśli nauczyciel nie jest w swych działaniach osamotniony.

Pierwszym źródłem problemów z dyscypliną, powszechnie nazywanych wychowawczymi, mogą być zaburzenia psychiczne i rozwojowe ucznia, jego niepełnosprawność lub choroba, zwłaszcza skutkująca długą lub powtarzającą się absencją w szkole. Źródłem drugim może być dom rodzinny, w szczególności wzrastanie ucznia w rodzinie dysfunkcyjnej, gdzie, często podświadomie, kreuje on nieprawidłowy obraz samego siebie, gdzie nie otrzymuje należytej uwagi ze strony rodziców, jest pozbawiony miłości, poddawany nadmiernej kontroli, zagrożony przemocą czy choćby dotknięty ubóstwem. Czynniki te mogą występować osobno lub w postaci skumulowanej, wzmagając problemy dyscyplinarne. Trzeciego źródła problemów

natury wychowawczej należy upatrywać w środowisku społecznym ucznia. Mogą one wynikać z jego przynależności do szkolnych lub pozaszkolnych grup nieformalnych, także band i gangów, z nałogu narkotykowego i kontaktów z innymi uzależnionymi, ale i z presji rówieśników – jako niezwykle silnej determinanty uczniowskich zachowań. Do kategorii tej trzeba ponadto zaliczyć wpływ i uzależnienie od nowych technologii, w tym mediów społecznościowych, a także narażenie na konflikty rasowe i społeczne, które dotyczą zwłaszcza uczniów z rodzin imigrantów. Czwartym z kolei źródłem problemów bywa niekiedy sama szkoła, a w niej m.in.: nauczanie pozbawione kontekstu znaczeniowego (w którym uczeń nie dostrzega sensu uczenia się, związku przyczynowo-skutkowego między programem nauczania a realiami życia), brak kształcenia samodzielnego myślenia, brak akceptacji, ocenianie wzmagające rywalizację, nadmierny przymus, niesprawiedliwy w opinii ucznia system nagród i kar, niepowodzenia szkolne, konflikt z nauczycielem, w końcu doświadczana przez ucznia przemoc (fizyczna i/lub psychiczna) (Edwards 2006: 21–n.). Źródłem problemów wychowawczych mogą być równocześnie zdarzenia losowe o charakterze traumatycznym, jak rozwód rodziców, śmierć bliskiej osoby, strata przyjaciela, zawód miłośny, zmiana miejsca zamieszkania, przeniesienie do innej szkoły czy choćby nagła utrata wpływów w grupie (dotyczy lidera).

Są to okoliczności, które mogą utrudniać bądź uniemożliwiać poszczególnym uczniom osiągnięcie nie tylko stanu samorealizacji – sukcesu, lecz bardzo często również zaspokojenie potrzeb pośrednich, ulokowanych na niższych szczeblach ludzkiej piramidy potrzeb: fizjologicznych, bezpieczeństwa, afiliacji oraz szacunku i uznania (por. Maslow 2016). Nasilenie tego typu problemów burzy w uczniu poczucie własnej skuteczności, prowadzi do jego zaniżonej samooceny, demotywuje go, może w nim wzbudzać postawy i zachowania agresywne, niekiedy także autodestrukcyjne, co w „sprzyjających” okolicznościach odciska negatywne piętno na relacjach międzyuczniowskich oraz z nauczycielem. Antycypowanie tego typu zagrożeń i skuteczne przeciwdziałanie im jest punktem wyjścia do kreacji przyjaznego środowiska kształcenia; niewątpliwie ułatwia wielostronną interakcję w klasie ukierunkowaną na współpracę, m.in. poprzez wyciszenie szumów komunikacyjnych i podniesienie rangi wspólnych celów.

Zatem praktykowany przez nauczyciela styl kierowania klasą, podobnie jak jego działalność typowo dydaktyczna i wychowawcza, również powinien być zindywidualizowany. Cenna w tym kontekście okazuje się „indywidualna filozofia dyscypliny” opracowana przez Edwardsa (2006). Kreśląc swoisty fundament, na którym można skonstruować własny styl kierowania klasą, autor podkreśla, że o trwałości i efektywności tej konstrukcji w dużej mierze będzie decydowała jej spójność: między indywidualną filozofią dyscypliny realizowaną przez nauczyciela, jego koncepcją edukacyjną skierowaną do uczniów oraz własną postawą życiową (por. Edwards 2006: 327). Niezależnie bowiem od akcentów wolnościowych, jakie nauczyciel postawi w swoim autorskim stylu kierowania, dla uczniów zawsze pozostanie on wzorem do naśladowania. Wzór tymczasem może być zarówno pozytywny, jak i negatywny.

Warto o tym pamiętać! Edwards wskazuje na dziewięć kluczowych warunków, których wypełnienie/uznanie jest konieczne, by można było mówić o skutecznym kierowaniu klasą – z perspektywy nauczyciela oraz z perspektywy uczniów:

1. „Dzieci mają wolę i chęć kontrolować swoje otoczenie oraz zaspokajać własne potrzeby.
2. Podstawowe potrzeby dzieci obejmują decydowanie o sobie, unikanie kontroli ze strony innych, miłość i akceptację, różnorodność oraz radość.
3. Z uwagi na potrzebę decydowania o sobie oraz unikania kontroli ze strony innych osób dyscyplina powinna stwarzać dzieciom możliwość stawiania się bardziej autonomicznymi w swoim postępowaniu.
4. Dzieci są w stanie nauczyć się odpowiedzialnej niezależności, gdy otrzymują szansę dokonywania samodzielnych wyborów i gdy uczy się je rozpoznawania konsekwencji swojego działania.
5. Jeśli pozwoli się dzieciom na większą niezależność, będą mniej skłonne do buntowania się i stwarzania problemów dyscyplinarnych w szkole.
6. Problemom dyscyplinarnym można zatem w znacznym stopniu zapobiec, jeśli pozwala się dzieciom na samodzielne kierowanie sobą.
7. Dzieci mają poczucie akceptacji, kiedy nauczyciele akceptują je takimi, jakimi są, i w większym stopniu pozwalają im na wyrażanie samych siebie w sposób autonomiczny.
8. Nauczyciele mogą zapobiegać problemom dyscyplinarnym, jeśli pomagają dzieciom zaspokajać ich potrzeby w akceptowalny sposób, zamiast dopuścić do rozwijania się ich destrukcyjnych zachowań.
9. Dzieci szybciej staną się odpowiedzialne, jeśli nie będą szukać wymówek i przrzucac winy na innych” (Edwards 2006: 328).

Propozycja Edwardsa jest bliska założeniom koncepcji ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie autorstwa Kołakowskiego (2016: 417–428), w myśl której relacje między nauczycielem a uczniem winny opierać się na trzech głównych filarach. Pierwszym z nich jest „bezpieczeństwo” – uczeń ma pewność, że nie będzie krzywdzony, odrzucony czy niesprawiedliwie traktowany. Drugim filarem jest „akceptacja emocji” – każdy uczeń ma prawo nie tylko do swoich emocji, lecz również do ich wyrażania, o ile czyni to w sposób bezpieczny dla innych. Trzeci filar przyjaznego środowiska wykreowanego w klasie stanowią „rozsądne granice” – które uczą, co wolno, a czego nie wolno czynić uczniowi, i jednocześnie wskazują, które z zachowań uczniów będą nagradzane, a które będą rodziły określone negatywne konsekwencje.

6. Zakończenie

Niezależnie od etapu kształcenia, lekcja języka obcego powinna być zorganizowana w taki sposób, by uczniowie, uczestnicząc w niej, mogli osiągać cele zarówno poznawcze, dotyczące poszerzania wiedzy o języku i kulturze jego naturalnych

użytkowników, jak i praktyczne, odnoszące się do nabywania i doskonalenia umiejętności typowo komunikacyjnych. Dopełnieniem winien być stały rozwój ich kompetencji społecznych, opierający się na kulturowanych podczas lekcji wartościach i zasadach etyczno-moralnych. Wszechstronność tak rozumianego kursu¹ wymaga od nauczyciela pełnego zaangażowania – stałych interakcji z uczniami, dzięki którym może on wypełniać swe rozliczne role (była już o nich mowa), w tym ukierunkowywać uczniów swoją postawą. Nie chodzi tu wyłącznie o interakcje werbalne, choć ich znaczenie jest niezaprzeczone w kursie językowym i niewątpliwie rośnie wraz z rozwojem u uczniów kompetencji komunikacyjnych w języku obcym. Istotne jest również współdziałanie, polegające na wyznaczaniu konkretnych ról również uczniom. Warunkiem koniecznym są przy tym pozytywne emocje panujące w klasie. Ich wzbudzeniu sprzyja uwolnienie kursu od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego, który nie dość że spowalnia dynamikę interakcji i nuży uczniów, w sposób oczywisty zawęża też paletę metod, form i środków nauczania, tym samym ograniczając możliwości indywidualizacji oraz autonomizacji kształcenia. Gotowość nauczyciela do wdrożenia w plan lekcji otwartych form uczenia się i nauczania, jak praca swobodna, metoda projektów, przystanki uczenia się czy uczenie się przez nauczanie, co więcej jego determinacja do przeprowadzania zajęć terenowych z wykorzystaniem nie standardowych, lecz naturalnych bądź zbliżonych do naturalnych materiałów i środków nauczania, także przy zaangażowaniu „aktorów” spoza szkolnej sceny, inspirujących swoją szczególną wiedzą lub doświadczeniem, jest więc pierwszym krokiem na drodze do zaciekawienia lekcją i podniesienia motywacji uczniów do aktywnego w niej uczestnictwa (por. Gehring et al. 2010, Schiffler 2012, Jaroszevska 2014, Kołsut 2021, Peć 2021).

Krokiem drugim, równie ważnym, jest dopuszczenie uczniów do procesu decyzyjnego i włączenie ich w fazę organizacyjną kursu. Temu może służyć powołanie do życia w strukturach klasy instytucji liderów grupy, opiekunów, dyżurnych, zespołów zadaniowych czy klasowego forum – swoistej platformy negocjacyjnej, umożliwiającej autoprezentację, wymianę poglądów, wspólne planowanie, ocenianie i ewaluację realizowanych projektów edukacyjnych; wykorzystywanego także do rozwiązywania nurtujących problemów bądź sporów (Jaroszevska 2014: 68–n.). Pomimo różnego potencjału, wszyscy uczniowie mają bowiem równe prawa: ich potrzeby, zdania, opinie, oceny, sugestie, skargi, pomysły powinny być wnikliwie rozpatrzone, przedyskutowane, poddane ocenie i uwzględnione, stosownie do podjętej względem nich decyzji i fazy lekcji, której dotyczą. Wszystkim uczniom należy zatem dać szansę wyrażenia siebie – w granicach wcześniej ratyfikowanej, np. kontraktem, filozofii dyscypliny w klasie. Co więcej, realizowany w oddziale szkolnym kolektywizm nie może godzić w cele indywidualne. Powinien sprzyjać ich wydobyciu i umocnieniu w świadomości uczniów oraz konsekwentnie wspierać ich stopniowe osiągnięcie. Zaangażowanie

¹ Jego zasadniczym celem jest rozwój kompetencji międzykulturowej uczniów (por. Byram 1997, Bolten 2007, Jaroszevska 2015, Wilczyńska et al. 2019).

uczniów w szeroko pojęty proces kształcenia – na miarę możliwości każdego z nich² – przeciwdziałając wykluczeniu i autowykluczeniu z lekcji lub jej poszczególnych faz, umożliwiając tym samym wykorzystanie i rozwijanie indywidualnego potencjału uczeniowego z jednej strony, z drugiej – kształtowanie moralności oraz zbudowanych na tym fundamencie postaw i zachowań prospołecznych uczniów.

Wiele jest kwestii, którymi nawet najmłodszy uczniowie z powodzeniem mogą się zająć samodzielnie, współpracując, przy współudziale bądź pod kontrolą nauczyciela czy nawet rodziców: poczynając od wyartykułowania swoich potrzeb i oczekiwań, przez przedstawianie pomysłów, tworzenie i korygowanie planów, na etapie organizacji poszczególnych zadań, wzajemnym wsparciu i ocenie koleżeńskiej kończąc. Naturalnie im starsi są uczniowie i im wyższe są ich kompetencje przedmiotowe (komunikacyjne), tym większe są możliwości ich aktywizowania w języku docelowym. Rozwój autonomii w uczeniu się oraz kompetencji społecznych i wspomnianej moralności uczniów pozwala zwiększać ich współudział w procesie kierowania klasą, wyznaczać im nowe, coraz trudniejsze zadania i role. To zaś przekłada się na stopniowe dzielenie się z nimi odpowiedzialnością za postęp i powodzenie realizowanych projektów edukacyjnych. Harmonia i efektywność interakcji zachodzących w układzie glottodydaktycznym, także możliwość współkierowania klasą, w dużej mierze zależne są jednak od sprzyjającego lub nieprzychylnego otoczenia. Krokiem trzecim, choć w gruncie rzeczy pierwotnym, jaki należy postawić, by osiągnąć zamierzony cel dookreślony w tytule niniejszego artykułu, jest więc właściwe ukierunkowanie i spójność kontekstu edukacyjnego.

Ów kontekst, jak ukazano na schemacie 1., materializuje się na sześciu głównych poziomach systemu oświatowego, przesądzając o złożoności i wielopodmiotowym charakterze kształcenia. Poziom pierwszy – organizacyjny – dotyczy politycznych i formalnoprawnych uwarunkowań edukacji neofilologicznej w polskich szkołach i uczelniach. Poziom drugi – wsparcia logistycznego – obejmuje źródła finansowania i infrastrukturę placówek oświatowych. Poziom trzeci – edukacji formalnej – wyraża główny nurt edukacji powszechnej, od 6. do 18. roku życia w Polsce obowiązkowej, realizowanej na zasadzie edukacyjnego kontinuum od wychowania przedszkolnego do kształcenia na poziomie akademickim, którego pokonanie ma umożliwić uczniom zdobycie ściśle określonej wiedzy oraz kompetencji ogólnych i zawodowych, a jednocześnie przygotować ich do aktywnego życia w społeczeństwie. Poziom czwarty – edukacji pozaformalnej – organizowany jest na zasadzie dobrowolności poza formalnym systemem edukacji przy wsparciu i zaangażowaniu różnego typu instytucji prowadzących działalność kulturalno-oświatową. Nie oznacza to wcale, że szkoły powszechne i zatrudniona w nich kadra nie mogą stać się pomostem, by pozaformalną edukację wspierać, współorganizować lub by do niej motywować. Poziom piąty – uczenia się nieformalnego – odzwierciedla dodatkową, incydentalną, samodzielną – także podświadomą – aktywność uczniów w środowisku pozaszkolnym, w sprzyjających sytuacjach

² Warto podkreślić, że możliwości te zmieniają się wraz z wiekiem i rozwojem uczniów.

dnia codziennego i pod wpływem bodźców zewnętrznych, które dostarczają nowej wiedzy i umiejętności bądź dotychczas zdobyte pozwalają ćwiczyć i utrwać. Poziom szósty – doskonalenia kadr – jest z perspektywy działalności dydaktyczno-wychowawczej najważniejszy, gdyż dotyczy potencjału osobowego, który jest bądź może być zaangażowany zarówno w strukturach edukacji formalnej, jak i pozaformalnej, może jednocześnie inspirować uczniów do nieformalnego uczenia się. Zwykle poziom ten jest kojarzony z kadrą nauczycieli języków obcych, co jednak należy uznać za zbyt duże uproszczenie. Wdrażając koncepcję przyjaznego środowiska kształcenia, krąg osób zaangażowanych w nauczanie i uczenie się języków obcych warto bowiem rozszerzać.

Jednostronny i/lub zaburzony przepływ informacji między tymi poziomami, rozbieżność ich celów ogólnych i szczegółowych, w końcu cechująca je niemożność bądź niechęć do współpracy i udzielania wzajemnego wsparcia niewątpliwie będą negatywnie ważyć na kształcząco-wychowawczym potencjale układu glottodydaktycznego, w tym definiować realizowaną w nim formułę kształcenia oraz nauczycielski styl kierowania klasą. Wciąż jednak to nauczyciel i jego uczniowie mają decydujący głos w tej sprawie. Mogą wspólnie przezwyciężać pojawiające się na ich drodze trudności lub poddać się im, jak uczyniło to już wielu przed nimi. Intencją autorki artykułu było przekonanie Czytelnika o słuszności pierwszego z wymienionych rozwiązań.

Wykaz literatury

- APPELT, Karolina. „Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 259–301. Print.
- ARYSTOTELES. *Etyka nikomachejska*. Przekład: Daniela Gromska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982. Print.
- BARDZIEJEWSKA, Mariola. „Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 345–377. Print.
- BĘBAS, Sylwester i Ewa JASIUK. „Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia – aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne”. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 1/2021, (2021): 35–48. Print.
- BOLTEN, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, 2007. Print.
- BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. Print.
- DOBROŁOWICZ, Justyna. „Pajdocentryzm”. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom IV P*. Red. Tadeusz Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005, 8–10. Print.
- EDWARDS, Clifford. *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. Print.
- FIGIEL, Monika. *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001. Print.
- GEHRING, Wolfgang i Elisabeth STINSHOFF. *Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen: Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Schroedel, Diesterweg, Klinghardt, 2010. Print.

- GĘBAL, Przemysław. *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019. Print.
- JANOWSKI, Andrzej. *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. „Idea przyjaznego środowiska kształcenia na tle reformy polskiego systemu edukacji obcojęzycznej”. *Studia Niemcoznawcze*, t. LIX (2017): 569–581. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. „Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji”. *Języki Obce w Szkole*, nr 4 (2015): 59–69. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. „Mądrość – kreatywność – innowacyjność a nauczanie i uczenie się języków obcych w Polsce”. *Języki Obce w Szkole*, nr 2 (2020): 55–66. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, 2014. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=590&from=latest>. 11.2.2023.
- JAROSZEWSKA, Anna. *Kultura szkoły Montessori w XXI wieku. Od teorii do praktyki w skali mikro*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2022. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013. Print.
- JAWORSKA Mariola, *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018. Print.
- JUNDZIŁ, Irena. „Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły”. *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. Wojciech Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997, 790–794. Print.
- KARPETA-PEĆ, Beata, Radosław KUCHARCZYK, Maciej SMUK i Marta TORENC. *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2014. Print.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum, 1994. Print.
- KĘDRA, Marzena. *Cogito – szkoła z własnym obliczem*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 2021. Print.
- KOŁAKOWSKI, Artur. „Budowanie ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie”. *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*. Red. Marta Jerzak. Warszawa: PWN, 2016, 417–428. Print.
- KOŁSUT, Sławomira. *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym. Zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*. Kraków, Gliwice: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, 2021. Print.
- KOMEŃSKI, Jan Amos. *Wielka dydaktyka*. Przekład: Krystyna Remerowa. Warszawa, Lwów: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, [1627] 1935. Print.
- KOMOROWSKA, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002. Print.
- Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*. Red. Janina Uszyńska-Jarmoc i Katarzyna Nadachewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2015. Print.
- Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Red. Janina Uszyńska-Jarmoc i Małgorzata Bilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2015. Print.
- KONARZEWSKI, Krzysztof. *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. Print.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.). Print.

- KOTARBIŃSKI, Tadeusz. *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1965. Print.
- KRUSZEWSKI, Krzysztof. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. Print.
- KUPISIEWICZ, Czesław. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1996. Print.
- KWIECIŃSKI, Zbigniew. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012. Print.
- LEKKA-KOWALIK, Agnieszka. „Cnota”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016, 168–174. Print.
- MASŁOW, Abraham. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016. Print.
- MILERSKI, Bogusław i Bogusław ŚLIWERSKI. *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. Print.
- MROZIEWSKI, Marian. *Style kierowania i zarządzania. Wybrane koncepcje*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2005. Print.
- NALASKOWSKI, Aleksander. *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls” / Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2007. Print.
- NALASKOWSKI, Aleksander. *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002. Print.
- NOWAK, Marian. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. Print.
- Nowy słownik języka polskiego*. Red. Elżbieta Sobol. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. Print.
- OKOŃ, Wincenty. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007. Print.
- OKOŃ, Wincenty. *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty etyczne”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016a, 174–181. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty i wady”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016b, 181–189. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty rozumu (dianoetyczne)”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016c, 189–198. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty społeczne”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016d, 198–209. Print.
- PAWŁAK, Waldemar, Anna MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK i Agnieszka PIETRZYKOWSKA. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań, Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 2009. Print.
- PFEIFFER, Waldemar. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2001. Print.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształ-

- cenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>. 11.2.2023.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2019 poz. 373). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000373>, 11.2.2023.
- SCHIFFLER, Ludger. *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2012. Print.
- SŁOTE, Michael. „Cnoty”. *Encyklopedia filozofii. Tom I A-K*. Red. Ted Honderich. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1995, 118–119. Print.
- STRYKOWSKI, Wacław. „Kompetencje współczesnego nauczyciela”. *Neodidagmata*, nr 27/28, (2005): 15–28. Print.
- SUJECKA-ZAJĄC, Jolanta, Anna JAROSZEWSKA, Krystyna SZYMANKIEWICZ, i Joanna SOBAŃSKA-JĘDRYCH. *Inspiracja–Motywacja–Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2004. Print.
- SZAŁEK, Marek. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2004. Print.
- SZTOBRYN, Sławomir. „Nowe wychowanie”. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom III M–O*. Red. Tadeusz Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, 709–713. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław i Michał PALUCH. *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2021. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2020. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998. Print.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>. 11.2.2023.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>, 11.2.2023.
- WERBIŃSKA, Dorota. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2005. Print.
- WILCZYŃSKA, Weronika, Maciej MACKIEWICZ i Jarosław KRAJKA. *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2019. Print.
- WILCZYŃSKA, Weronika. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. Print.
- WILIŃSKI, Piotr. „Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 303–343. Print.
- WOŹNIEWICZ, Władysław. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. Print.

- WSPÓLNOTY EUROPEJSKIE. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2007. Print.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en). 11.2.2023.
- ZAWADZKA, Elżbieta. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004. Print.
- ZIÓŁKOWSKA, Beata. „Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 379–422. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- JAROSZEWSKA, Anna. „Uczą się i nauczyciel języka obcego w przyjaznym środowisku kształcenia. Współkierowanie klasą szkolną poprzez interakcje“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 83–102. DOI: 10.23817/lingtreff.24-5.