

Waldemar Martyniuk
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
waldemar.1.martyniuk@uj.edu.pl

EDUKACYJNA SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA W UJĘCIU DZIAŁANIOWYM RADY EUROPY

Słowa kluczowe: polityka językowa, kształcenie językowe, podejście działaniaowe
Keywords: language policy, language education, action-oriented approach

1. Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)

Jednym z dokumentów będących ważnym wspólnym punktem odniesienia dla różnych systemów, metod i programów kształcenia językowego w Europie jest opracowanie Wydziału Polityki Językowej Rady Europy opublikowane w polskiej wersji językowej jako *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). Opracowanie to nabrało w szybkim tempie znaczenia dokumentu o randze międzynarodowej, do którego odwołują się autorzy nowoczesnych programów, podręczników i egzaminów językowych.

Europejski system opisu kształcenia językowego oferuje metajęzykowy sposób mówienia o glottodydaktyce – uczeniu się, nauczaniu i ocenianiu znajomości języków obcych, jednakże jego zasadnicze przesłanie wykracza poza tę dziedzinę i można je odnieść do kształcenia pojmowanego jako wspieranie całościowego rozwoju językowego uczących się. Przesłanie to można streścić w następujących punktach:

- konsekwentne podkreślanie podmiotowości i autonomii uczących się;
- promocja podejścia działaniaowego, zwanego także zadaniowym, w nauczaniu i uczeniu się, a także w określaniu i ocenianiu poziomu umiejętności;

- stosowanie pozytywnego podejścia do określania poziomu sprawności językowej – wskazywanie na to, co uczący się już potrafią, a nie na to, czego jeszcze nie umieją;
- podkreślanie wartości wszystkich umiejętności językowych – także tych na najniższym poziomie zaawansowania i tych ograniczonych do niektórych tylko sprawności – np. rozumienia tekstu;
- zachęcanie do profilowania poziomów biegłości językowej przy określaniu celów nauczania i testowaniu osiągnięć – np. w większym zakresie dla sprawności mówienia, w mniejszym dla sprawności pisanie;
- propozycja wspólnego referencyjnego systemu poziomów biegłości językowej – jako punktu odniesienia pozwalającego porównywać osiągnięcia uczących się różnych języków w ramach różnych systemów i form edukacyjnych;
- promocja zasady samooceny uczących się jako istotnego elementu oceny efektywności procesu kształcenia;
- promocja edukacji różnojęzycznej, czyli takiej, w której docenia się i wspiera rozwój znajomości wszystkich języków składających się na sprawność językową każdego z uczących się.

Opis kształcenia językowego w ESOKJ oparty jest na zestawie kategorii ilościowych, działaniowych – wskazujących na to, co i jak wiele użytkownik języka potrafi zdziałać przy jego pomocy, a także jakościowych, kompetencyjnych – określających to, jak dobrze potrafi to zrobić. Autorzy ESOKJ opierają swoją propozycję na utożsamieniu uczenia się języka (obcego) – a więc także nauczania i oceny postępów – z jego użyciem/używaniem w określonym celu. Ich zdaniem uczenie się języka (obcego) następuje przez jego celowe, sensowne użycie/używanie. Autorzy ESOKJ wystrzegają się zaleceń co do wyboru tej czy innej metody kształcenia, traktując swoją propozycję jedynie jako ofertę do wzięcia pod uwagę przy dokonywaniu wyboru metody najwłaściwszej w danym kontekście edukacyjnym. Oferowany przez nich zestaw kategorii opisu, zilustrowany skalami przykładowych wskaźników biegłości (ang. *can-do statements*) oraz skalami referencyjnymi poziomów znajomości języków obcych od A1 do C2, jest jednak w sposób zasadniczy oparty na przekonaniu, że uczymy się języka (obcego), używając go w określonym celu, z czego wynika także, że w nauczaniu języka i w ocenianiu postępów, osiągnięć i biegłości jest ważne stwarzanie okazji do sensownego, celowego jego użycia (działania).

Przekonanie to oznacza w konsekwencji odejście od samego języka jako przedmiotu opisu na rzecz opisywania użycia/używania języka (języków) w działaniu jako sprawności indywidualnych uczących się. Sprawność ta określona została w ESOKJ nowym terminem *różnojęzyczność* (ang. *plurilingualism*) w odróżnieniu od używanego powszechnie terminu *wielojęzyczność* (ang. *multilingualism*), który od tej pory w dokumentach Rady Europy odnosi się tylko do współlistnienia lub używania wielu języków w danym kontekście społecznym. Mówi się tu więc o różnojęzycznych ludziach funkcjonujących w wielojęzycznych środowiskach lub sytua-

cjach. Różnojęzyczność w tym ujęciu to jedna, stale rozwijana sprawność językowa indywidualnego człowieka, która ma wpływ na rozwój zasobu wiedzy, repertuaru umiejętności praktycznych, osobowości oraz umiejętności uczenia się (sprawności kognitywnych) każdego z nas. Różnojęzyczny rozwój nie zaczyna się zatem w momencie rozpoczęcia nauki języka obcego, lecz obejmuje całość przemian sprawności językowej, począwszy od języka pierwszego i wszystkich jego odmian (stylistycznych, specjalistycznych, regionalnych, socjo- i idiolektów), poprzez kolejne języki włączane na różnych poziomach, w różnych obszarach działań, do repertuaru językowego danego człowieka – stosownie do jego indywidualnych potrzeb.

2. Projekt Rady Europy „Języki w edukacji”

Zaproponowana w ESOKJ – dokumencie ukierunkowanym zasadniczo na kształcenie w językach obcych – koncepcja różnojęzyczności jako sprawności obejmującej wszystkie języki w repertuarze każdego człowieka oraz użycia języka w działaniu jako zasady rozwijania tej sprawności zachęciła państwa członkowskie Rady Europy do zwrócenia uwagi na znaczenie sprawności w języku ojczystym jako podstawowej przesłanki funkcjonowania w demokratycznym i praworządnym społeczeństwie. Zwrócono uwagę, że choć rozwijanie sprawności w języku pierwszym/ojczystym/edukacji szkolnej odbywa się zwykle w wysoce odmiennych od uczenia się języka obcego warunkach, to sam rozwój dokonuje się także właśnie w działaniu i poprzez działanie, tak jak to ujmuje ESOKJ w odniesieniu do języka obcego/drugiego. Można więc spróbować spojrzeć na kształcenie w językach ojczystych/edukacji szkolnej z perspektywy ESOKJ, można także podjąć próbę objęcia spójnym systemem opisu całości zagadnień związanych z kształceniem językowym pojmowanym jako wspieranie rozwoju wrodzonego wszystkim ludziom potencjału językowego.

Coraz większe zróżnicowanie językowe i kulturowe współczesnych społeczeństw europejskich sprawia, że odpowiednie zaspokajanie potrzeb wszystkich uczących się w celu wspierania rozwoju ich sprawności językowych jest istotne dla zapewnienia dobrobytu i sukcesu indywidualnych osób oraz dla rozwoju całego społeczeństwa. Według Rady Europy dostęp do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich jest warunkiem wstępnym rozwoju demokracji w społeczeństwach europejskich. Koncepcja różnojęzyczności jako jednej spójnej sprawności zakłada, że poszczególne języki w repertuarze użytkownika nie stanowią odrębnych kategorii mentalnych, gdyż kompetencje komunikacyjne rozwijają się z wykorzystaniem całości wiedzy i doświadczenia, a języki tworzą wzajemne relacje i interakcje w tym procesie. Programy edukacyjne powinny zatem być otwarte na kształcenie językowe we wszystkich kontekstach i domenach edukacyjnych, z uwzględnieniem języka ojczystego osób uczących się, języka(-ów) nauczania w szkole i innych języków w repertuarze osoby uczącej się. W nowym podejściu Rady Europy podkreśla się, że ponieważ edukacja,

ogólnie rzecz biorąc, bazuje na przekazie językowym, to wszyscy uczący się czegośkolwiek są jednocześnie uczącymi się języka. Podczas zajęć z historii czy fizyki rozwijane są określone kompetencje językowe. Podczas szkolenia różnych grup zawodowych, czy to elektryków, czy księgowych, rozwija się również ich sprawność językową. Mając na względzie coraz bardziej zróżnicowane zaplecze kulturowe i językowe uczniów w europejskich szkołach, wiemy, że język nauczania nie musi być językiem ojczystym wszystkich uczniów w danej szkole lub klasie. W takiej sytuacji należy zwiększyć świadomość tego, że wszyscy nauczyciele mogą lub nawet powinni uważać się za nauczycieli języka – nawet jeśli kształcenie nauczycieli przedmiotów innych niż języki w wielu wypadkach jeszcze tego aspektu pracy pedagogicznej nie obejmuje.

W roku 2005 na zlecenie państw członkowskich Rady Europy jej Wydział Polityki Językowej zaprosił grupę ekspertów z dziedziny kształcenia języków obcych oraz języków ojczystych do udziału w projekcie, którego celem była analiza możliwości objęcia wspólnym systemem opisu, takim jak ESOKJ dla języków obcych, kształcenia w językach ojczystych. Na wstępie prowadzonych prac poczyniono ustalenie terminologiczne, wprowadzając obok terminu *język ojczysty* (ang. *mother tongue*, fr. *langue maternelle*) termin *język edukacji szkolnej* (ang. *language of schooling*, fr. *langue de scolarisation*). Uznano bowiem, że po pierwsze, dla coraz większej liczby uczących się w europejskich szkołach czy na uczelniach język ojczysty nie pokrywa się z językiem, w którym odbywa się kształcenie, a po drugie, że przedmiotem analizy będzie funkcjonalność języka, a nie jego walor emocjonalny, tożsamościowy lub etniczny. Polscy eksperci uczestniczący w międzynarodowej konferencji naukowej „Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?”, zorganizowanej w ramach projektu na Uniwersytecie Jagiellońskim w maju 2006 r., wskazywali między innymi na potrzebę systematyczniejszego wspierania rozwoju sprawności językowej uczących się w środowiskach, gdzie ogólny poziom językowy jest poniżej średniej krajowej (Miodunka, Przechodzka 2007), oraz na potrzebę ściślejszej współpracy wszystkich nauczycieli języka polskiego: tych, którzy uczą go jako pierwszego/ojczystego i jako obcego, w Polsce i za granicą (Janowska, Lipińska, Seretny 2007). Ważny był także głos odrzucający przekonanie o dwóch różnych typach kompetencji w języku ojczystym i obcym i wskazujący, że użytkownik języka dysponuje jedną różnojęzyczną i różnokulturową kompetencją, mimo różnic w sposobach rozwijania i konsolidacji jej poszczególnych składników (Kowalikowa, Żydek-Bednarczuk 2007).

Rezultaty prac projektowych zaprezentowano w roku 2014 w postaci „Wirtualnej platformy porozumienia na rzecz edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej” oraz *Zalecenia Komitetu Ministrów Rady Europy CM/Rec(2014)5* o kluczowej roli sprawności w języku edukacji szkolnej dla zapewnienia pełnego i równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

„Wirtualna platforma” oferuje systemy opisu, analizy i przykłady ilustrujące zagadnienia obejmujące całość wspierania rozwoju edukacyjnej sprawności językowej,

a więc wszystkich składników różnojęzycznego repertuaru uczących się: języków nauczanych jako ojczystych, obcych (nowożytnych i klasycznych), regionalnych, mniejszościowych czy migracyjnych, a także zagadnienia opisu i wspierania rozwoju sprawności językowej jako podstawy kształcenia przedmiotowego.

W uzasadnieniu tego nowego, zintegrowanego podejścia do sprawności językowej wskazuje się, że tradycyjny podział, w którym kształcenie w ramach przedmiotu „Język ojczysty” zorientowane jest na rozwijanie sprawności myślenia, rozwój osobowości i tożsamości, zaś nauczanie języków obcych na komunikację, jest we współczesnej Europie nie do utrzymania. Fleming (2010) podaje tu następujące argumenty:

- język ojczysty uczących się jest nie zawsze tożsamy z językiem, w którym odbywa się ich edukacja;
- języki obce mają także swój udział w rozwijaniu sprawności myślenia, osobowości i tożsamości uczących się;
- każdy język jest zróżnicowany wewnątrz, a rozróżnienie Cummins (2000) na podstawową sprawność komunikacyjną (*Basic Interpersonal Communication Skill*) i edukacyjną, kognitywną sprawność językową (*Cognitive Academic Language Proficiency*) ma zastosowanie zarówno do języka ojczystego, jak i języków obcych;
- edukacyjna kognitywna sprawność językowa nie rozwija się w języku ojczystym w sposób naturalny, ale wymaga uczenia się/nauczania, podobnie jak w przypadku języków obcych;
- kompetencja językowa nie jest dodatkiem do kompetencji przedmiotowej, ale jest jej integralną częścią.

Na ten ostatni aspekt wskazuje także Thürmann (2013). Kwestionuje on takie założenia, przyjmowane jego zdaniem nazbyt pochopnie przy planowaniu procesów edukacyjnych, jak to, że:

- nie wszyscy uczący się mogą osiągnąć taki sam sukces edukacyjny (są uczący się mniej zdolni i bardziej zdolni);
- wszyscy uczący się są kompetentnymi użytkownikami języka swojej edukacji szkolnej;
- wszyscy uczący się wynoszą sprawność językową stosowną do podjęcia nauki w szkole z domu, gdzie czytanie i pisanie jest praktyką codzienną.

Thürmann kwestionuje tym samym przekonanie, że rozwijanie sprawności językowej uczących się jest wyłącznie zadaniem zajęć z języka ojczystego i języków obcych, a rolę zajęć przedmiotowych (zwanych czasami „poza-językowymi”, co samo w sobie jest określeniem problematycznym) jest rozwijanie kompetencji przedmiotowej. Thürmann wskazuje, że sprawność językowa jest istotna dla rozwoju kompetencji we wszystkich przedmiotach, ponieważ jest ważnym składnikiem procesów myślowych wyższego rzędu i ważnym narzędziem kognitywnego procesu tworzenia znaczenia, a także liczącym się filtrem stosowanym w ocenianiu wyników kształcenia.

Wynika stąd, jego zdaniem, potrzeba „językowo wrażliwego” kształcenia nauczycieli wszystkich przedmiotów, tworzenia programów nauczania i samego prowadzenia zajęć przedmiotowych.

3. Kluczowa rola sprawności językowej w edukacji

Wnioski płynące z prac projektu „Języki w edukacji” stały się podstawą do opracowania *Zalecenia CM/Rec(2014)5* o kluczowej roli sprawności w języku edukacji szkolnej dla zapewnienia pełnego i równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

W dokumencie przyjętym w roku 2014 przez przedstawicieli wszystkich państw członkowskich Rady Europy formułuje się następujące, uzgodnione na forum międzynarodowym, przesłanki, na których oparte są bardziej szczegółowe zalecenia¹:

1. Stosowna sprawność językowa wykraczająca poza umiejętność komunikowania się w życiu codziennym jest warunkiem pełnego uczestnictwa w edukacji.
2. Rozwinięcie stosownej sprawności w posługiwaniu się językiem edukacji szkolnej, nauczany zarówno jako przedmiot sam w sobie, jak i medium kształcenia w innych przedmiotach, odgrywa zasadniczą rolę w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu sprawności kognitywnych.
3. Potrzebne są systematyczne działania na rzecz tych uczących się, którzy wymagają szczególnego wsparcia w rozwijaniu edukacyjnej sprawności językowej.

Na tej podstawie formułuje się następujące zalecenia dla instytucji i osób odpowiedzialnych za treści i programy kształcenia:

- określać wyraźnie normy i umiejętności językowe, które należy wykształcić i osiągnąć w ramach każdego z przedmiotów nauczania;
- zaproponować konkretne działania dydaktyczne, które pozwolą na wykształcenie zakładanych norm i umiejętności językowych w każdym przedmiocie nauczania;
- podkreślać i wykorzystywać fakt, że wiele z tych norm i umiejętności językowych znajduje uniwersalne zastosowanie w różnych przedmiotach nauczania;
- podkreślać w programach nauczania języka edukacji szkolnej jako przedmiotu samego w sobie („języka ojczystego”) jego kluczowe znaczenie dla przebiegu i efektów kształcenia we wszystkich przedmiotach nauczania;
- zachęcać autorów materiałów dydaktycznych do wyraźnego podkreślania zasadniczego znaczenia sprawności językowej w nauczaniu wszystkich przedmiotów;
- rozwijać i wspierać badania naukowe w tym zakresie.

Instytucjom i osobom odpowiedzialnym za kształcenie i szkolenie nauczycieli oraz administratorom edukacji zaleca się m.in.:

1 Treść zaleceń podaję w tłumaczeniu własnym z oryginału angielskiego.

- prowadzić kształcenie i szkolenie nauczycieli wszystkich przedmiotów pod kątem łączenia budowania kompetencji przedmiotowych z rozwijaniem odpowiednich umiejętności i norm językowych;
- zachęcać administrację i kadrę dydaktyczną do prowadzenia spójnej polityki językowej dla osiągnięcia przez uczących się stosownej sprawności w danym języku edukacji szkolnej, z uwzględnieniem i wykorzystaniem innych języków przez nich używanych.

Kadrze dydaktycznej wszystkich przedmiotów nauczania zaleca się:

- zwracać szczególną uwagę na językowe uwarunkowania edukacyjnych trudności uczących się oraz dostosowywać działania dydaktyczne do ich językowych potrzeb;
- odwoływać się, na ile to możliwe, do pełnego repertuaru językowego uczących się, gdy może to służyć zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu sprawności kognitywnych;
- przygotowywać uczących się do egzaminów przedmiotowych pod kątem językowych wymagań z nimi związanych;
- stosować zróżnicowane formy oceniania, ze szczególnym uwzględnieniem elementów samooceny wzmacniających poczucie własnej wartości u uczących się.

4. Sprawność językowa jako składnik kompetencji przedmiotowej – niemieckie standardy edukacyjne

W analizie niemieckich standardów edukacyjnych (porównywalnych co do swojej funkcji z polską *Podstawą programową*) Vollmer (2007) wskazuje na zasadniczą, wyraźnie wyrażoną rolę sprawności językowej w osiąganiu celów edukacyjnych określonych dla przedmiotów przyrodniczych (biologia, chemia, fizyka) na zakończenie obowiązkowej nauki szkolnej (klasa 10). W niemieckim modelu kompetencja przedmiotowa jest ujęta w cztery zakresy kompetencyjne: wiedza przedmiotowa (*Fachwissen*), kompetencja proceduralna (*Erkenntnisgewinnung*), komunikacja (*Kommunikation*) oraz ocena (*Bewertung*). Vollmer zauważa, że w niemieckich standardach edukacyjnych widać przekonanie, iż kompetencje językowe są ściśle powiązane z kompetencjami przedmiotowymi. Podkreślając znaczenie sprawności komunikacyjnej jako jednej z czterech równorzędnych przesłanek prowadzących do osiągnięcia celów edukacyjnych w zakresie przedmiotów przyrodniczych, Vollmer dokonuje analizy interpretacji tych zapisów ogólnych na poziomie konkretnych programów nauczania biologii, chemii i fizyki. Chce w ten sposób określić, jakie konkretne umiejętności językowe składają się na wykształcenie przyrodnicze, a więc powinny być przedmiotem działań edukacyjnych na zajęciach. W tym celu wyróżnia w zapisach programowych tych przedmiotów określenia, które wskazują na działania ściśle językowe. Rezultaty analizy prowadzą go do wniosku, że znaczenie sprawności językowej w kształceniu przedmiotowym (obejmującym uczenie się,

nauczanie i ocenianie postępów i osiągnięć) jest o wiele większe, niż to się na ogół przyjmuje. Przyjrzyjmy się wynikom analizy Vollmera dla fizyki i dla porównania zastosujemy jego metodę działaniową do analizy polskiej podstawy programowej tego przedmiotu na tym poziomie kształcenia.

Cele edukacyjne interesującego nas przedmiotu nauczania są ujęte w opartym na *Narodowych standardach edukacyjnych* programie nauczania dla szkół w Dolnej Saksonii w dwóch przedziałach: **przedmiotowym**, obejmującym takie zagadnienia, jak energia, termodynamika, mechanika, optyka, fizyka atomu itd., oraz **proceduralnym**, obejmującym pozostałe trzy zakresy *Narodowych standardów...* (kompetencja proceduralna, komunikacja, ocena). Należą tu: rozwiązywanie problemów, planowanie i przeprowadzanie eksperymentów fizycznych i wyciąganie z nich wniosków, dokonywanie obliczeń, modelowanie, komunikacja, argumentacja i dokumentacja fizyczna, ocenianie znaczenia zjawisk fizycznych.

Analiza zestawu czasowników użytych do określenia zakładanych celów edukacyjnych wskazuje, że większość umiejętności proceduralnych ma charakter działań ściśle językowych. Należą do nich takie działania, jak: stosowanie terminologii fizycznej, sporządzanie notatek, opisywanie przebiegu eksperymentów i przedstawianie ich wyników, sporządzanie wykresów i diagramów, formułowanie hipotez oraz poddawanie ich ocenie, uzasadnianie stawianych tez, ocenianie konsekwencji zjawisk fizycznych i rozważanie różnych ich aspektów.

Vollmer ocenia, że wszystkie te umiejętności opierają się tak na wiedzy przedmiotowej, jak i – w równym, jeśli nie w większym stopniu – na sprawności językowej, nie mogą więc zostać rozwinięte bez należytej uwagi poświęconej rozwijaniu tej sprawności przez uczących się i nauczających fizyki.

5. Zastosowanie ujęcia działaniowego do analizy polskiej podstawy programowej

W polskim modelu kompetencja przedmiotowa ujęta jest w trzy zakresy kompetencyjne, zgodne z *Krajowymi ramami kwalifikacji*: wiedza, umiejętności praktyczne (stosowanie wiedzy w praktyce), postawy (zwane także kompetencjami społecznymi). Polska *Podstawa programowa* dla przedmiotu fizyka na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) obejmuje zaś dwie zasadnicze części. W pierwszej sformułowane są cele kształcenia jako wymagania ogólne, druga zawiera treści nauczania jako wymagania szczegółowe.

W zakresie ogólnych celów kształcenia oczekuje się od uczniów, by potrafili: wykorzystywać wielkości fizyczne do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązywania prostych zadań obliczeniowych; przeprowadzać doświadczenia i wyciągać wnioski z otrzymanych wyników; wskazywać w otaczającej rzeczywistości przykłady zjawisk opisywanych za pomocą poznanych praw i zależności fizycznych; posługiwać się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularno-naukowych).

Umiejętność wyrażona czasownikiem	Liczba użyc	Udział procentowy w opisie
Uczeń:		
Opisuje/omawia	29	23,2
Posługuje się pojęciem	22	17,6
Wyjaśnia zasadę	8	6,3
Wyznacza (wielkość)	7	5,4
Rysuje wykresy	6	4,7
Przelicza	4	3,2
Rozpoznaje przykłady	4	3,2
Stosuje do obliczeń	4	3,2
Rozróżnia	4	3,2
Wymienia	4	3,2
Podaje przykłady	4	3,2
Odczytuje	3	2,4
Analizuje	3	2,4
Wskazuje	3	2,4
Demonstruje	3	2,4
Porównuje	2	1,6
Buduje	2	1,6
Nazywa	2	1,6
Zapisuje	2	1,6
Mierzy	2	1,6
Wytwarza	2	1,6
Formułuje prawo	1	0,8
Szacuje	1	0,8
Ocenia	1	0,8
Planuje	1	0,8
Wybiera	1	0,8
Razem	125	100%

Szczegółowe wymagania co do treści nauczania ujęte zostały w siedem odrębnych zakresów tematycznych, jeden zakres przekrojowy oraz listę doświadczeń, które uczniowie powinni umieć przeprowadzić i opisać. W każdym z tych zakresów określono umiejętności, których opanowania oczekuje się od uczących się fizyki na zakończenie III etapu edukacyjnego (koniec gimnazjum). Analiza frekwencyjna użytych do tego celu czasowników (zob. tabela) pozwala stwierdzić, że wśród wymagań stawianych polskim gimnazjalistom dominują zdecydowanie dwa

rodzaje działań, które należy opanować: opisywanie/omawianie (zjawisk fizycznych) oraz posługiwanie się pojęciami (z zakresu fizyki) – czasowników tych użyto ogółem w ponad 40% przypadków.

Znaczenie sprawności językowej w kształceniu przedmiotowym widać jeszcze wyraźniej, gdy się przyjrzeć standardom wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu w ostatnim roku gimnazjum, a więc oceny tego, czy zakładane w *Podstawie programowej* cele edukacyjne zostały osiągnięte. *Standardy wymagań* z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych na zakończenie nauki w gimnazjum obejmują cztery zakresy umiejętności:

- stosowanie terminów, pojęć i procedur niezbędnych w praktyce życiowej i dalszym kształceniu;
- wyszukiwanie i stosowanie informacji;
- wskazywanie i opisywanie faktów, związków i zależności, w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, przestrzennych i czasowych;
- stosowanie zintegrowanej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów.

Wymagania szczegółowe, które są podstawą opracowywania zadań w części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego, mają w znakomitej większości charakter działań językowych. Wskazuje na to użycie do ich określenia – poza działaniami ściśle matematycznymi, jak obliczenia, stosowanie symboli i wzorów, rozwiązywanie równań czy przekształcanie danych wyrażeń algebraicznych – następujących czasowników: (uczący się) *stosuje terminy, czyta ze zrozumieniem, odczytuje informację, operuje informacją (selekcjonuje, porównuje, analizuje, przetwarza, interpretuje, prezentuje, wykorzystuje informacje), wskazuje prawidłowości, wyodrębnia z kontekstu, opisuje i objaśnia zjawiska (łączy zdarzenia w ciągi przemian, analizuje przyczyny i skutki), formułuje i sprawdza hipotezy, kojarzy różnorodne fakty, obserwacje i wyniki doświadczeń, wyciąga wnioski, formułuje problem i proponuje rozwiązanie, opracowuje wyniki (ocenia, interpretuje, przedstawia wyniki).*

Podsumowanie

Przedstawione tu rezultaty prowadzonych na zlecenie państw członkowskich Rady Europy prac eksperckich, poparte przykładami analiz polskich i niemieckich dokumentów programowych, wskazują na kluczowe znaczenie sprawności językowej w realizacji współczesnych celów edukacyjnych. Przyjęte przez Radę Europy zalecenia zwracające uwagę na tę kwestię i pokazujące, w jaki sposób należy dbać o rozwijanie edukacyjnej sprawności językowej jako istotnego składnika procesów i efektów kształcenia, powinny zostać w znaczącym stopniu uwzględnione w dyskusji nad jakością i przyszłością polskiej edukacji.

Literatura

- CUMMINS J., 2000, *BICS and CALP*, [w:] M. Byram (red.), *Encyclopedia of language teaching and learning*, London, s. 76–79.
- ESOKJ: D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- FLEMING M., 2010, *The Aims of Language Teaching and Learning*, Strasbourg.
- JANOWSKA I., LIPIŃSKA E., SERETNY A., 2007, *Language education in Polish schools abroad, i.e. teaching Polish as a mother tongue, a second or a foreign language*, [w:] W. Martyniuk (red.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education? Proceedings of a conference*, Kraków, s. 309–320.
- KOWALIKOWA J., ŻYDEK-BEDNARCZUK U., 2007, *Standardisation of goals and examination requirements for Polish taught as mother tongue*, [w:] W. Martyniuk (red.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education? Proceedings of a conference*, Kraków, s. 349–360.
- MIODUNKA W., PRZECHODZKA G., 2007, *Mother Tongue vs. Foreign Language Performance – a Polish Case*, [w:] W. Martyniuk (red.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education? Proceedings of a conference*, Kraków, s. 301–308.
- PODSTAWA PROGRAMOWA kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Fizyka, III etap edukacyjny, s. 161–165, on-line: www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf.
- STANDARDY WYMAGAŃ będących podstawą przeprowadzania egzaminu w ostatnim roku gimnazjum, on-line: www.cke.edu.pl/images/stories/Standardy/stand_gim_masowe.pdf.
- THÜRMAN E., 2013, *The Role of Languages in Learning and Teaching School Subjects*, Strasbourg.
- VOLLMER H.J., 2007, *Language and Communication in the Sciences: A Case Study on Germany*, Strasbourg.
- WIRTUALNA PLATFORMA porozumienia na rzecz edukacji różnojęzycznej i interkulturowej, Strasbourg, on-line: www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp
- ZALECENIE CM/REC(2014)5 o kluczowej roli sprawności w języku edukacji szkolnej dla zapewnienia pełnego i równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, Strasbourg, on-line: wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2180653&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDBo21&BackColorLogged=F5D383

**Educational language competence
in the action-oriented approach of the Council of Europe
Summary**

Democracy, human rights, rule of law, social cohesion, protection and promotion of cultural heritage, intercultural dialogue, and economic growth – all these areas of activity of intergovernmental organizations such as the European Union or the Council of Europe, depend on education. Which, in turn, relies on language competence defined as the ability to conduct linguistic activities necessary to achieve specific educational goals or tasks. The purpose of this paper is to draw attention to the key importance of linguistic competence for education, by discussing selected works and projects of the Council of Europe, and by applying an action-oriented approach – on which these works and projects are based – to selected educational programmes in Poland.