

OLAF BÄRENFÄNGER
UNIVERSITÄT LEIPZIG

ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

WPROWADZENIE

MÓWIENIE O ZARZĄDZANIU JAKOŚCIĄ W ODNIESIENIU DO NAUCZANIA I UCZENIA się języków obcych rodzi obawy, czy nauka języków obcych, która jest dziedziną silnie zdeterminowaną przez czynnik międzyludzki i w znacznym stopniu zależny od uwarunkowań indywidualnych, nie zostanie poddana bezwzględemu dyktatowi rozsądku ekonomicznego. Nasuwają się wątpliwości, czy przeniesienie technik z zakresu szeroko pojętych nauk ekonomicznych na sferę nauki języków obcych jest w ogóle uprawnione (Brown & Heyworth 1999; von der Handt 2003). Do dnia dzisiejszego nie ma na przykład w dydaktyce języków obcych zgodności co do tego, jak w ogóle rozumieć jakość uczenia się języka obcego. Zatem w stosunku do nauki języków obcych o pierwotnie indywidualnym charakterze należy przyjąć zupełnie inne punkty odniesienia niż w przypadku procesów przemysłowych czy usług (Brown & Heyworth 1999; von der Handt 2003). W szczególności rodzą się problemy związane z ukierunkowaniem na klienta, ponieważ w przypadku uczenia się języków obcych usługodawca – przeciwnie niż na płaszczyźnie czysto przemysłowej – nie ponosi rzecz jasna pełnej odpowiedzialności za „produkt”, czyli w tym wypadku kompetencję językową (Brown & Heyworth 1999). Ponadto założenia z dziedziny przemysłu można tylko w ograniczonym stopniu przenieść na obszar uczenia się języków obcych, gdyż długoterminowe sukcesy w procesie nauczania są trudne do zmierzania. Brown & Heyworth zwracają uwagę również na fakt, że ideał tak zwanej zerowej tolerancji błędów nie jest w przypadku uczenia się języków obcych kategorią sensowną, gdyż w badaniu procesu uczenia się języków obcych błędy uznawane są obecnie za etapy konieczne na drodze do rozwinięcia kompetencji języka obcego.

Niezależnie od wszystkich uzasadnionych wątpliwości, wielorakie praktyczne doświadczenia pokazują, że zarządzanie jakością – niezależnie od jego postaci – może długofalowo polepszyć jakość procesów i usług w postaci organizacji kształcenia (por. np. Brummund 1998; Freudensfeld 1998; Brunk 2000). Poza tym eksperci z dziedziny zarządzania jakością są zdania, że otwartość w stosowaniu

zarządzania jakością pozwala na jego dopasowanie do specyficznych okoliczności uczenia się języków obcych (Brown & Heyworth 1999; von der Handt 2003). Jest również oczywiste, że wynikający z zastosowania metod zarządzania jakością precyzyjny opis potrzeb uczenia się, pomocy dydaktycznych i kryteriów ewaluacji służy w pełni optymalizacji procesów uczenia się. To z kolei powinno zaowocować w znacznym stopniu pożądaną „większą profesjonalizacją” stosowanych środków kształcenia i generalnie „dydaktyczną kulturą jakości” (Knoll 2004: 10), z której czerpać będą w równym stopniu uczący się, nauczający i pozostali odpowiedzialni za proces kształcenia.

Z pełną świadomością specyfiki problematyki zarządzania jakością w sferze nauczania i uczenia się języków obcych artykuł ten podejmuje próbę stworzenia modelu zarządzania jakością specjalnie dla omawianej dziedziny. Punktem wyjścia jest w tym przypadku zarys zarządzania jakością w przemyśle. W kolejnym rozdziale zostaną przedstawione założenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003; skrót ESOKJ) w zarządzaniu jakością w odniesieniu do języków obcych. Rozdział 4 przedstawia obszerny projekt ze wskazaniem na pytanie, jakie konkretnie propozycje może dostarczyć ESOKJ w przypadku planowania, kontroli, kierowania oraz polepszenia jakości. Poniższe przemyślenia zamyka krótkie podsumowanie.

INDUSTRIALNE ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ

Bardzo łatwo wytłumaczyć powód, dla którego systematyczny rozwój i zapewnienie jakości, czyli zarządzanie nią, zyskuje coraz większe znaczenie także w licznych dziedzinach świata pracy: niektóre zadania z zasady nie dopuszczają żadnych błędów. Aby zatem osiągnąć ideał bezbłędności, zarządzanie jakością skierowane jest na systematyczną kontrolę istotnych procesów pracy (Zollondz 2002: 198). Zarządzanie jakością nie prowadzi przy tym do wytworzenia na samym początku produktów o bardzo wysokiej jakości, a dąży przede wszystkim do standaryzacji potrzebnych dla jego wytworzenia procesów („zarządzanie procesem”). Paradoksem jest, że przy udziale zarządzania jakością na bardzo wysokim poziomie tworzone są również produkty o niezmiennie niskiej jakości.

Szczególne zasługi dotyczące rozwoju i przygotowania zarządzania jakością przypisać należy rodzimym i międzynarodowym instancjom normalizującym. Dlatego też dokumenty zawierające odpowiednie wytyczne zawarte są w niemieckich, europejskich i międzynarodowych normach dotyczących przemysłu (DIN, EN, ISO).

Obecnie obowiązująca norma DIN EN ISO 9000: 2000 trafnie definiuje zarządzanie jakością jako „powiązane ze sobą wzajemnie, odnoszące się do jakości czynności, służące prowadzeniu i sterowaniu organizacji” (cyt. za Zollondz 2002: 192). Mówiąc

dokładniej, zarządzanie jakością powinno sprawić, że procesy pracy będą przebiegać według norm sprecyzowanych i określonych przez samą organizację. W ten sposób tworzy się u zarządzających organizacją i u klientów zaufanie do jakości określonego produktu. „Produktami” mogą być przy tym wytwory przemysłu w klasycznym tego słowa znaczeniu, takie jak samochody, tekstylia czy zabawki, a także usługi, np. terapie medyczne czy kursy językowe. Środkami zarządzania jakością są: planowanie, sterowanie i zapewnienie jakości oraz jej polepszanie (por. Zollondz 2002: 33).

Dla zrozumienia zarządzania jakością ważny jest jego charakter systemowy: nie należy pojmować zarządzania jakością jako zlepku wyizolowanych działań pojedynczych. O wiele bardziej istotny jest fakt, że spokrewnione ze sobą jakościowo cele, dopasowane do siebie metody, służące osiągnięciu celu i odpowiedzialności, zintegrowane z kompleksowym systemem zarządzania jakością są szczegółowo udokumentowane w tekście tak zwanej „księgi jakości”.

Jednym z narzędzi zarządzania jakością jest jej planowanie. DIN EN ISO 9000: 2000 nazywa je „elementem zarządzania jakością, skierowanym na wyjaśnienie polityki jakości, celów i wymagań jakościowych, jak również na specyfikację, mówiącą o sposobach jej osiągnięcia i realizacji” (cyt. za Zollondz 2002: 33). Podczas gdy polityka jakości posługuje się abstrakcyjnymi sformułowaniami, a więc w pewnym sensie odzwierciedla „filozofię jakości” danej organizacji, inne obszary zajmują się nazywaniem konkretnych celów jakościowych i specyfikacją konkretnych wymagań stawianych produktom czy procesom pracy. A zatem proces planowania jakości obejmuje zarówno planowanie produktu, jak i ustalenia dotyczące czynności zarządzających i wykonawczych stosowanych w systemie zarządzania jakością. Następnym częściowym obszarem planowania jakości jest stworzenie planów zarządzania jakością. Zawierają one informacje na temat działań, jakie należy podjąć w danej organizacji, aby rozwinąć i polepszyć jakość, oraz jak są one ze sobą powiązane.

Zarządzanie jakością opiera się na działaniach związanych z planowaniem. Chodzi tutaj o: „element zarządzania jakością, skierowany na spełnienie wymagań stawianych jakości” (DIN EN ISO 9000: 2000, cyt. za Zollondz 2002: 33). Główna idea polega na tym, że wyniki ostateczne, względnie pośrednie, porównywane są z dotychczas istniejącymi wymaganiami stawianymi jakości. W przypadku stwierdzenia znacznych niezgodności wprowadza się środki zaradcze. Aby w ogóle móc sterować tego typu czynnościami, konieczne jest zebranie wartości już istniejących lub też – innymi słowy – kontrola jakości. Terminologicznie oznacza ona „tę część zarządzania jakością, która jest ukierunkowana na stwierdzenie, w jakim stopniu dana jednostka spełnia stawiane jej wymagania pod względem jakości (cyt. za Zollondz 2002: 33).

„Księga jakości” oznacza „tę część zarządzania jakością, która skierowana jest na stworzenie przekonania, że powiązane ze sobą wymagania stawiane jakości zostaną spełnione” (cyt. za Zollondz 2002: 33). Chodzi tu między innymi o do-

kumentację i przedstawienie wszelkich działań i kroków podjętych w celu rozwoju i zapewnienia jakości.

Jako ostatni wreszcie element zarządzania jakością należy wymienić polepszenie jakości. Chodzi tu o „część procesu zarządzania jakością, skierowaną na wzrost efektywności procesów i ich skuteczności” odpowiedzialnych za osiągnięcie konkretnego wyniku. (cyt. za Zollondz 2002: 33).

Na tle tego – znacznie uproszczonego – modelu podstawowych założeń zarządzania jakością nasuwa się pytanie kierowane do praktyków: nauczycieli języków obcych, autorów materiałów dydaktycznych, twórców programów nauczania, egzaminatorów itp., w jaki sposób podstawowe elementy zarządzania jakością dadzą się zastosować w procesie nauki języka. W następnym rozdziale omówione zostaną wskazówki, które ESOKJ proponuje właśnie z myślą o zarządzaniu jakością w procesach nauczania i uczenia się języków obcych.

ISTOTNE JAKOŚCIOWO ASPEKTY ESOKJ

ESOKJ jest bez wątpienia najbardziej znany z opisu kompetencji języka obcego i jego przyporządkowania do sześciu poziomów biegłości językowej A1, A2, B1, B2, C1 i C2. A1 oznacza przy tym najniższy, a C2 najwyższy stopień opanowania języka obcego. Obok sformułowania ogólnej kompetencji językowej (skali globalnej) znajduje się również jej podział na różne kompetencje cząstkowe (skale szczegółowe).

Całościowy opis kompetencji językowej na poziomie B2 (który odpowiada drugiemu stopniowi na poziomie średnio zaawansowanym) brzmi w ten sposób:

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań. (Rada Europy 2003, 33)

W uzupełnieniu do całościowej skali opisu poziomów biegłości językowej ESOKJ zawiera dodatkowo 54 skale służące opisaniu kompetencji cząstkowych, a mianowicie dla obszarów „działań komunikacyjnych”, „interaktywnych”, „produktywnych”, „strategii komunikacyjnych”, „pracy z tekstem”, jak też „językowych kompetencji komunikacyjnych”. Liczne z wyżej wymienionych kategorii dzielą się jeszcze na podkategorie, jak chociażby w kategorii „interakcji pisemnej” wyróżnia się podkategorie: „interakcja pisemna – ogólny opis umiejętności”, „prowadzenie koresponden-

cji” oraz „notatki, wiadomości i formularze”. Przykładem na poziomie B2 dla skali szczegółowej „prowadzenie korespondencji” może być wskaźnik:

Potrafi pisać listy wyrażające pewien stopień emocji i podkreślające osobiste znaczenie wydarzeń i doświadczeń, komentujące informacje i poglądy przekazane przez korespondenta. (Rada Europy 2003, 80)

Zarówno globalny, jak i szczegółowy opis kompetencji językowych zawarty w ESOKJ może, czego nietrudno się domyślić, odegrać w ramach kompleksowego systemu zarządzania jakością znaczącą rolę, ponieważ opisy te tworzą kryteria określające, czym są kompetencje językowe lub też, czym być powinny. Także w literaturze dotyczącej badania języków obcych wskazywano coraz częściej – choć w sposób nieusystematyzowany – na związki między ESOKJ a jakością procesów nauczania i uczenia się (np. Abel 2003, Königs 2003).

Terminologicznie rzecz ujmując, w rozumieniu planowania jakości, wskaźniki kompetencji pozwalają z jednej strony na sformułowanie wymagań jakościowych stawianych produktowi, jakim jest „kompetencja językowa”, z drugiej strony sprawdzają się one jako kryteria kontroli jakości. Zastosowanie wskaźników kompetencji w zarządzaniu jakością jako całością jest jednak w pewnym sensie ograniczone z racji tego, iż dotyczą one przede wszystkim produktów procesów nauczania i uczenia się, a nie samych procesów, które prowadzą do wytworzenia produktów, czyli dydaktyki/metodyki. Jeden z autorów ESOKJ, Günther Schneider, wskazuje ponadto na fakt, że skale stworzono nie dla wszystkich możliwych częściowych kompetencji językowych. Schneider twierdzi też, że nie oznacza to wcale, jakoby kompetencje, które nie zostały opisane, były mniej ważne od tych, które zostały ujęte w ESOKJ (Schneider 2003: 99)

Dziwi fakt, że ESOKJ jest o wiele mniej znany w związku z zawartymi w nim licznymi wymaganiami stawianymi użytkownikom w związku z istotnymi jakościowo aspektami ich czynności językowych i odniesieniem ich do własnych umiejętności, niż z opisanych w nim kompetencji językowych. W pytaniach podsumowujących „użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i, jeśli uznają za stosowne, określić”, jakich odpowiedzi udzielił na poszczególne pytania (Rada Europy 2003: 48). Zawartość każdego pytania podsumowującego odnosi się do wartości uczenia się, nauczania i oceny.

Dalej pokazane zostanie, że właśnie te aspekty ESOKJ mają centralne znaczenie dla rozwoju i zapewnienia jakości procesów nauczania i uczenia się. Przykładem pytania podsumowującego zawartego w ESOKJ jest pytanie dotyczące sytuacji zastosowania umiejętności językowych w języku docelowym:

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić sfery życia, w których uczący się będą działać / powinni zostać przygotowani do działania / powinni umieć działać. (Rada Europy 2003: 52)

Zacytowany przykład podsumowania to niewątpliwie próba skłonienia pewnej grupy odbiorców (chodzi tu o nauczycieli języka, egzaminatorów, twórców programów nauczania, autorów materiałów dydaktycznych), do zastanowienia się nad tym, którym z sytuacji języka docelowego będą musieli lub mogli sprostać uczący się. W dalszym ciągu podsumowanie to zmusza do zastanowienia się nad tym, które z umiejętności powinny być uczącemu się w dalszym ciągu przekazane. Wreszcie, patrząc z tej perspektywy, powinny uczącym się zostać wyraźnie wskazane konkretne oczekiwania odnośnie kryteriów istotnych przy egzaminach.

Rozważając to na płaszczyźnie abstrakcyjnej, wcześniej wspomniane pytania podsumowujące powinny wywoływać zróżnicowane wypowiedzi dotyczące produktu, jakim jest „kompetencja językowa”. Podobnie jak dyskutowane powyżej wskaźniki kompetencji, tak też i ten punkt widzenia jest wiodący w odniesieniu do planowania i sterowania jakością. Pytania podsumowujące wykraczają poza wskaźniki kompetencji o tyle, że systematycznie skłaniają one użytkowników ESOKJ do uwzględniania wymogów procesu uczenia się oraz stosowanych metod uczenia się i nauczania. Przede wszystkim wymiar procesu, szczególnie skierowanego na zarządzanie jakością, jest uwzględniany dopiero w pytaniach podsumowujących.

Pytania podsumowujące – jak te przytoczone – są rozsiane w całym dokumencie ESOKJ i są tym samym (w odróżnieniu od wyraźnego podziału wskaźników sprawnościowych) trudne do odnalezienia. Następny rozdział systematyzuje występujące w ESOKJ pytania podsumowujące – ze względu na ich istotne znaczenie dla koncepcji systemu zarządzania jakością w związku z możliwymi scenariuszami ich zastosowań w kursach językowych, całościowych programach nauczania, czy też przy tworzeniu materiałów do samodzielnej nauki – uwzględniając przy tym wskaźniki kompetencji.

ROZWÓJ JAKOŚCI I JEJ ZAPEWNIENIE W EUROPEJSKIM SYSTEMIE OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

PLANOWANIE JAKOŚCI

Jednym z głównych zadań w toku planowania jakości jest, jak już wcześniej wspomniano, koncepcja produktu, względnie sprecyzowanie związanych z nim wymagań jakościowych. Dla tak sformułowanego zadania ESOKJ zawiera w swoich rozdziałach 4 i 5 liczne wskazówki. Rozdział 4 zawiera głównie odpowiedź na pytanie, jaki kształt powinien mieć produkt w postaci „kompetencji językowej” w obliczu wchodzących w rachubę sytuacji komunikacyjnych, wymogów

stawianych uczącym się, tematów, pojęć i koncepcji, zadań i celów komunikacyjnych, czy występujących w sytuacjach komunikacyjnych mediów. Rozdział 5 poświęcony jest szczegółowo kompetencjom ogólnym i umiejętnościom uczących się oraz kompetencjom ściśle (obco-)językowym i umiejętnościom.

W obu wymienionych rozdziałach ESOKJ zawarte są liczne, przedstawione już powyżej w paragrafie 3 skale kompetencji i pytania podsumowujące. Oczywiście, wskaźniki kompetencji ESOKJ mogą funkcjonować jako specyfikacja wymagań stawianych kompetencji językowej uczących się. Skale są do dyspozycji dla następujących kompetencji szczegółowych: rozumienie ze słuchu – ogólny opis umiejętności; rozumienie rozmów między rodzimymi użytkownikami języka; rozumienie jako widz/słuchacz; rozumienie komunikatów i instrukcji; rozumienie programów radiowych i telewizyjnych oraz nagrań; czytanie ze zrozumieniem – ogólny opis umiejętności; czytanie i rozumienie korespondencji; czytanie w celu orientacji; czytanie i rozumienie informacji i argumentacji; czytanie i rozumienie instrukcji; interakcja ustna – ogólny opis umiejętności; rozumienie rodzimych użytkowników języka; konwersacja; dyskusja nieformalna; dyskusja formalna i uczestnictwo w spotkaniach; rozmowa prowadzona w konkretnym celu; transakcja; rozmowy związane z działalnością usługową; wymiana informacji; prowadzenie i udzielanie wywiadu; interakcja pisemna – ogólny opis umiejętności; prowadzenie korespondencji; notatki, wiadomości i formularze; wypowiedź ustna – ogólny opis umiejętności; wypowiedź monologiczna: opisywanie doświadczeń i przeżyć; wypowiedź monologiczna: przedstawianie własnego stanowiska (np. podczas debaty); wystąpienia publiczne; zwracanie się do publiczności; wypowiedź pisemna – ogólny opis umiejętności; twórcze pisanie; pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań; rozpoznawanie wskazówek i rozumienie ich; zabieranie głosu; współdziałanie w interakcji; prośba o wyjaśnienia; planowanie wypowiedzi; kompensacja; monitorowanie i korekta wypowiedzi; notowanie (podczas wykładu, zajęć seminaryjnych itd.); przetwarzanie tekstu.

Oprócz tych wskaźników, zorientowanych w głównej mierze na językową umiejętność działania, są też do dyspozycji wskaźniki skupiające się na opanowaniu systemu językowego. Konkretnie chodzi tu o następujące wskaźniki: stosowanie środków językowych (zakres ogólny); zakres słownictwa; poprawność leksykalna; poprawność gramatyczna; poprawność wymowy i intonacji; poprawność ortograficzna; stosowność socjolingwistyczna; elastyczność w interakcji; zabieranie głosu; rozwijanie tematu; spójność (logiczna i gramatyczna) wypowiedzi; płynność wypowiedzi (ustnej); i w końcu precyzja wypowiedzi.

Choć dostępne skale kompetencji dla określenia wymagań stawianych jakości mogą być pozytywne, to jednak mimo wszystko przedstawiają zbyt zawężone spektrum, mimo iż przesłanki wyjściowe dla opanowania języka obcego zostały

uwzględnione. W uzupełnieniu do skal kompetencji takie warunki spełniają wcześniej wspomniane pytania podsumowujące. Dla następujących elementów kompetencji językowej dostępne są opisy:

Tabela 1. Pytania podsumowujące w rozdziałach 4. i 5. ESOKJ dotyczące kompetencji komunikacyjnej uczenia się języków obcych

Aspekt kompetencji językowej	Aspekty cząstkowe
Aspekty sytuacji komunikacyjnych, które użytkownicy języka powinni przewyżczyć	Sfery życia względnie domeny (np. sfera prywatna, publiczna, zawodowa i edukacyjna)
	Sytuacje komunikacyjne opisywane w kategoriach miejsca, czasu, instytucji i organizacji, zaangażowanych osób, przedmiotów, zdarzeń, czynności, tekstów
	Uwarunkowania zewnętrzne, takie jak jakość dźwięku, uwarunkowania akustyczne, liczba rozmówców, presja czasu
Kontekst mentalny użytkownika/uczącego się języka	Zdolność percepcji cech sytuacji komunikacyjnej
	Motywacja i zainteresowania
	Umiejętność refleksji nad dotychczasowymi doświadczeniami
	Cechy umysłowe użytkownika języka
Tematy komunikacji	Umiejętność uwzględnienia kontekstu mentalnego uczestniczących w komunikacji rozmówców
	Tematy i podtematy
Zadania i cele komunikacyjne	Pojęcia szczegółowe (obejmujące miejsca, instytucje/organizacje, osoby, przedmioty, zdarzenia i działania) w odniesieniu do tematów i podtematów
	Opis zadań komunikacyjnych w sferze prywatnej, publicznej i edukacyjnej oraz sposób oceny potrzeb uczących się
	Rodzaje zadań wykonywanych w sferze edukacyjnej przez uczących się i uczestniczących w sterowanych, zorientowanych na określony cel interakcjach, projektach, scenkach z podziałem na role, symulacjach itd. lub też zadania nauczających
	Rodzaje ludycznych czy estetycznych działań językowych
	Zakres działań związanych z formułowaniem wypowiedzi ustnej
	Zakres działań związanych z formułowaniem wypowiedzi pisemnej
	Zakres i rodzaj wypowiedzi, których uczący się będzie słuchał oraz sposób, w jaki będzie ich słuchał
	Zakres i rodzaj wypowiedzi, które uczący się będzie czytał (cele i sposoby czytania ze zrozumieniem)
	Rodzaje interakcji komunikacyjnych i odpowiadające im role uczącego się
	Działania mediacyjne
	Komunikacja niewerbalna
	Paralingwistyczne środki wyrazu
	Paratekstowe środki wyrazu
Umiejętności konieczne do skutecznego wykonywania zadań komunikacyjnych	

Teksty i środki przekazu (media)	Zastosowanie materiałów dodatkowych
	Rodzaj środków przekazu i posługiwanie się nimi (jako odbiorca, nadawca, uczestnik interakcji oraz prowadzący działania mediacyjne)
	Rodzaje tekstów i sposoby posługiwania się nimi (receptywnie, produktywnie, jako uczestnik interakcji czy prowadzący działania mediacyjne)
	Uwzględnienie zróżnicowania medialnego i psycholingwistycznego procesów związanych z uczeniem się
	Umiejętność krytycznej oceny cech właściwych tekstom związanych z nauczaniem
	Tworzenie adekwatnych tekstów przez uczących się
Kompetencje ogólne	Wiedza o świecie
	Wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa
	Umiejętności praktyczne, wiedza czerpana z doświadczenia
	Role i funkcje uczącego się jako pośrednika kulturowego, wrażliwość na kulturę własną i docelową
	Uwarunkowania osobowościowe uczących się
	Wrażliwość językowa i komunikacyjna, umiejętność rozróżniania dźwięków i ich artykułowania
	Techniki uczenia się, umiejętności heurystyczne, samodzielność w uczeniu się i posługiwaniu językiem
Komunikacyjne kompetencje językowe	Kompetencja leksykalna
	Kompetencja gramatyczna
	Morfologia
	Kompetencja semantyczna
	Kompetencja fonologiczna, odmienności systemu dźwiękowego, prozodia, poprawność fonetyczna i płynność mówienia
	Kompetencja ortograficzna i ortoepiczna
	Wyznaczniki relacji społecznych (formy powitania, formy adresatywne, konwencje zabierania głosu, wykrzykniki)
	Konwencje grzecznościowe (grzeczność pozytywna, negatywna oraz niegrzeczność)
	Nośniki mądrości ludowej (wyrażenia idiomatyczne, cytaty, przysłowia)
	Rejestr wypowiedzi
	Dialekty i odmiany regionalne
	Kompetencja dyskursywna
	Kompetencja funkcjonalna (funkcje makro i mikro)
Schematy interakcji	

Dla rozmiaru procesu uczenia się i nauczania języków obcych nie istnieją w ESOKJ skalowane wyznaczniki, lecz tylko porównywalna liczba pytań podsumowujących w rozdziałach 6., 7. i 8. Mówiąc dokładniej, rozdział 6 zawiera przede wszystkim odpowiedzi na pytania, w jaki sposób uczący się zdobywają „umiejętność wykonywania zadań, podejmowania działań językowych i uruchamiania procesów rozwijających kompetencje konieczne do komunikowania się”; w jaki sposób nauczający mogą ich w tym najlepiej wspierać; i podjęcie jakich dzia-

łań programowych jest w tym przypadku celowe (Rada Europy 2003:115). Rozdział 7. omawia szczegółowo rolę zadań dla nabywania komunikacyjnej kompetencji języka obcego. Rozdział 8. wreszcie naświetla problemy tworzenia planów i programów nauczania, mając na celu promowanie wielojęzyczności w całej Europie. Pytania podsumowujące zawarte w wyżej wymienionych rozdziałach dotyczą następujących aspektów dydaktyki języków obcych oraz tworzenia planów i programów nauczania:

Tabela 2. Pytania podsumowujące zawarte w rozdziałach 6., 7. i 8. ESOKJ pod względem przyswajania kompetencji językowych

Aspekt uczenia się języka obcego względnie jego nauczania	Aspekty cząstkowe
Teorie dotyczące przyswajania języka obcego	Różnica pomiędzy uczeniem się a przyswajaniem języka
	Możliwości przyswajania języka obcego Związek pomiędzy założeniami związanymi z uczeniem się języka i metodycznymi konsekwencjami tych założeń
Metody współczesnego uczenia się i nauczania języka	Ogólne podejścia metodyczne
	Role nauczycieli i uczących się w zakresie organizacji, zarządzania, prowadzenia i oceny wyników procesu kształcenia językowego
	Zastosowanie pomocy dydaktycznych (mediów)
	Rodzaje tekstów pisanych i ustnych oraz ich rola w nauczaniu/uczeniu się języka
	Rola działań, zadań i strategii komunikacyjnych w programie uczenia się/nauczania
	Sposoby służące rozwojowi kompetencji ogólnej (np. wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej)
	Metody wspierania autonomii uczącego się
	Sposoby prezentacji uczącym się jednostek leksykalnych i uczenie się ich, dobór słownictwa
	Sposoby prezentacji uczącym się treści gramatycznych, ich dobór i metodyka nauczania
	Uczenie fonetyki i ortografii
Zadania komunikacyjne	Rozwój kompetencji pragmatycznej i jego wspieranie
	Błędy i działania podejmowane w odpowiedzi na nie (ich korekta)
	Zasady doboru różnych rodzajów zadań i sposoby ich zastosowania w poszczególnych kontekstach edukacyjnych
	Celowość, cele dla uczącego się, inwolucja uczącego się
	<i>Focus on form vs. focus on meaning</i>
	Strategie stosowane przez uczących się w celu powiązania ich kompetencji z praktycznym i skutecznym wykonaniem zadania w różnych warunkach i przy różnych ograniczeniach
	Ułatwienia w skutecznej realizacji zadania oraz uczenia się
	Kryteria i możliwości selekcji zadań, a także ewentualnego operowania parametrami zadania celem dostosowania stopnia jego trudności do zróżnicowanych i rozwijających się kompetencji uczących się, a także do ich zróżnicowanych cech
	Stożek trudności zadania
	Stożek trudności zadania

Tworzenie programów nauczania	Wcześniejsze doświadczenia uczących się dotyczące różnorodności językowej i kulturowej
	Posiadane wcześniej kompetencje językowe i ich profil
	Doświadczenia dotyczące różnorodności językowej i kulturowej w czasie trwania nauki
	Możliwości wbudowania tych doświadczeń w proces dydaktyczny
	Rodzaje celów stawianych uczącym się na danym etapie rozwoju kompetencji, ze zwróceniem uwagi na ich cechy, oczekiwania, zainteresowania, plany i potrzeby, a także ich wcześniejszą naukę i obecne możliwości
	Wytworzenie skutecznych powiązań pomiędzy różnymi składnikami kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej w trakcie jej kształtowania
	Rodzaje kompetencji cząstkowych i ich znaczenie dla aktualnych kompetencji uczniów
	Stworzenie całościowego programu nauczania, obejmującego kontakty z kilkoma językami i kilkoma kulturami oraz możliwości i formy różnicowania scenariuszy programowych
	Formy organizacji nauczania
	Ewaluacja i ocenianie

KONTROLA JAKOŚCI I STEROWANIE NIĄ

Sterowanie jakością ma za zadanie porównanie produktów i procesów pod względem ich zgodności ze stawianymi wobec nich wymaganiami i pokonanie przeszkód, z powodu których dany proces nie spełnia żądanych oczekiwań. Także dla tego typu zastosowań ESOKJ zawiera wskazówki dwojakiego rodzaju. Wskazano już wcześniej, że występujące w rozdziałach 4. i 5. skale służące opisaniu kompetencji językowej jako kryteria kontroli pozwolą zweryfikować, czy uczący się rzeczywiście te kompetencje opanował. Tak też liczne wskaźniki kompetencji ESOKJ pomocne będą bezpośrednio podczas układania testów, czy też egzaminów językowych. Rozdział 9. *Ocenianie* zawiera dodatkowo w uzupełnieniu do wskaźników kompetencji dwa pytania podsumowujące, na podstawie których użytkownicy ESOKJ powinni zastanowić się nad warunkami ramowymi testów oraz egzaminów językowych.

Dla funkcjonującego systemu jakości fundamentalne znaczenie ma wybór – w którym bierze się pod uwagę podłoże każdej z sytuacji uczenia się – odpowiedniego procesu oceniania i testowania. Przykładowo wyjaśnić należy, czy postępy w nauce będą mierzone systematycznie (*ocena bieżąca*), czy też dopiero pod koniec procesu uczenia się (*ocena końcowa*); czy sprawdzone zostanie osiągnięcie konkretnych celów nauczania (*ocena osiągnięć*), czy też raczej ogólne kompetencje językowe (*ocena biegłości*); czy wyniki testu powinny być interpretowane w odniesieniu tylko do konkretnej testowanej grupy (*ocena według nor-*

my), czy też w odniesieniu do kryteriów obiektywnych (*ocena według kryteriów*); czy wyniki będą mierzone bezpośrednio (*ocena bezpośrednia*), czy pośrednio (*ocena pośrednia*); czy sprawdzona zostanie wiedza językowa (*ocena posiadanej wiedzy*), czy też umiejętność zastosowania tej wiedzy (*ocena umiejętności wykonania zadania*); czy ocenianie następuje subiektywnie (*ocena na podstawie ogólnego wrażenia*), czy obiektywnie (*ocena na podstawie wytycznych*); czy wyniki ocenione zostaną całościowo (*ocena całościowa*), czy analitycznie (*ocena analityczna*); czy ocena następuje na podstawie jednej kategorii (*ocena kategorialna*), czy wielu (*ocena seryjna*); czy testujący oceniają wyniki (*ocenie przez innych*), czy też uczący się robią to sami (*samoocena*).

W odniesieniu do ewaluacji kompetencji językowych i realizacji częściowych aspektów sterowania jakością w ESOKJ są do dyspozycji następujące pytania podsumowujące:

Tabela 3. Pytania podsumowujące w rozdziale 9. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* odnoszące się do ewaluacji kompetencji językowej

Aspekt oceniania	Aspekty cząstkowe
Koncepcja oceniania i egzaminowania	Rodzaje oceniania i rodzaje egzaminów
	Rodzaje oceny w odniesieniu do potrzeb uczących się
	Rodzaje oceny w odniesieniu do danej kultury pedagogicznej
	Skuteczność oceny ze względu na efekty zwrotne (<i>washback</i>)
	Ocena osiągnięć vs. ocena biegłości
	Zorientowanie na kryteria vs. zorientowanie na normy
	Szkolenie nauczycieli w technikach oceniania i interpretacji wyników
	Stopień oceniania wyników według kryteriów wobec oceniania według normy
	Samooocena uczących się
Kryteria oceniania	Przydatność skal ESOKJ dla oceniania / egzaminów
	Odniesienie czynników stosowanych jako kryteria oceniania do skal ESOKJ

KSIĘGA JAKOŚCI I POLEPSZENIE JAKOŚCI

Dla składowych systemu zarządzania jakością „księgi jakości” (*QM-Darlegung*) i „polepszenia jakości”, nie ma w ESOKJ żadnych wyraźnych wskazań, pomimo to ogólna koncepcja ESOKJ może być zinterpretowana w ten sposób, że z pewnością systematyczna dokumentacja licznych zainicjowanych przez ten opis przedsięwziętych środków, powinna doprowadzić do wszechstronnego wzrostu przekonania co do jakości produktu, jakim jest „kompetencja językowa”. Innymi słowy: jeśli w tekście, mając na myśli „księgę jakości”, powiedziane jest, jakie cele uczenia się powinny zostać zrealizowane w ciągu trwania konkretnego działania, co praktycznie w przypadku procesu uczenia się jest kwestią podstawową,

jakie metody zostaną zastosowane i jakie stawia się przed uczącymi się wymagania, wówczas spełnione są też oczekiwania w stosunku do „księgi jakości”.

Podobnie dzieje się też w przypadku aspektu polepszania jakości, to znaczy optymalizacji procesów uczenia się i nauczania. Znaczący wkład wnoszą tutaj ESOKJ pośrednio poprzez fakt, że zachęca użytkowników do eksplikacji zastosowanych przez nich metod uczenia się wraz z leżącymi u podstaw założeniami dydaktycznymi. Użytkownicy ESOKJ powinni zastanowić się również nad cechami różnych sytuacji uczenia się i nad priorytetami uczących się. Wyjaśnienie metod jest niezbędnym warunkiem tego, aby mogły być one w bardziej skuteczny sposób kontrolowane i jednocześnie ulepszone. Dzięki temu podwyższa się *à la longue* także jakość produktów i tym samym powstają dodatkowe korzyści dla nauczających i uczących się języków obcych.

UWAGI KOŃCOWE

Poprzednie przedstawiły rozdziały klasyczną koncepcję dotyczącą rozwoju jakości i jej polepszenia oraz – dodatkowo – wskazówki jakie oferuje w tym względzie ESOKJ. Praktykom szczególnie pomocne powinno być stworzenie przy użyciu prostych środków, poprzez systematyzację istotnych jakościowo aspektów ESOKJ, systemu zarządzania jakością adekwatnego do ich potrzeb. Przede wszystkim tabele mogą przy tym służyć jako tak zwane listy sprawdzające (*Checklisten*), aby w odniesieniu do nauczania i uczenia się języków obcych prowadzić planowanie jakości i sterowanie nią.

Z tego względu ESOKJ zasługuje na spore uznanie. Przełomowy jest z pewnością sam fakt, iż udało się wypracować dla wielu języków i różnych kontekstów edukacyjnych jednolity, zróżnicowany opis kompetencji językowych i w efekcie ich skalowanie. Siatka obejmująca rozmiary produktu uczenia się i nauczania języków obcych wywołała fundamentalne dyskusje dotyczące celów uczenia się i kryteriów egzaminacyjnych. W ten sposób ESOKJ przyczynił się do tego, że teoretycy i praktycy mieli do czynienia w sferze nauczania i uczenia się języków obcych z ważnymi jakościowo aspektami ich czynności. Pozostaje mieć nadzieję, że uzmysłowiona tutaj nowa świadomość jakości podniesie znacząco jakość licznych programów językowych i innych materiałów nauczania.

Tłumaczył: Tomasz Czarnota

LITERATURA

- Abel F., 2003: *Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr*, in: Bausch K.-R., Christ H. et al., (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, S. 9–21.

- Brown P., Heyworth F., 1999: *Guide de l'utilisateur pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité*. Strasbourg.
- Brummund S., 1998: *Verbesserung der Aussiedlerbeschulung in der ESO durch die Einführung des Qualitätsmanagementsystems*, in: Wolff A., Eggers D., (Hrsg.), *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien*. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47), S. 331–518.
- Brunk K.-H., 2000: *Qualitätsmanagement im Bereich Deutsch als Fremdsprache nach DIN EN ISO 2001*, in: Wolff A., Tanzer H., (Hrsg.), *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53), S. 516–518.
- Europarat 2001: *Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin et al.
- Freudenfeld A., 1998: *Die Einführung des Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9001*, in: Wolff A., Eggers D., (Hrsg.), *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien*. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47), S. 339–342.
- Knoll J., 2004: *Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung*, in: Fröhlich W., Jütte W., Knoll J., (Hrsg.), *Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Ein Beitrag zur Förderung innovativer Lehr-Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems, S. 9–15.
- Königs F.G., 2003: *(K)Eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, in: Bausch K.-R., Christ H. et al., (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 113–119.
- Schneider G., 2003: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit*, in: Neuner G., (Hrsg.), *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2003*. Kassel, S. 87–108.
- Handt von der G., 2003: *Qualitätssicherung und -entwicklung*, in: Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J., (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/ Basel, S. 390–394.
- Zollondz H.-D., 2002: *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. München/Wien.