

## *Dwupodmiotowość w nauczaniu projektowym na lektoratach w szkole wyższej*

Monika Stawicka  
Uniwersytet Jagielloński  
*mostaw@op.pl*

Dual agency in project-based learning in higher education language courses

The purpose of the paper is to show how the principle of dual agency, one of the key principles of autonomous language teaching/learning, can be operationalized in a higher education context. The implementation of this principle facilitates an authentic dialog between a language teacher and his/her students. The quality of this dialog is determined by teacher autonomy, linked synergistically with student autonomy. An ideal environment for both parties to practice autonomy can be built through a project-based approach. On the basis of a case study – a year-long project with IT university students learning English for special purposes – a dynamic nature of such a dialog is presented together with the results of a successful dual agency enterprise. Additionally, some recommendations are offered with the intention of optimizing learning in a project-based method. Optimization would mean here not only maximizing the development of students' linguistic competence, but also improving their social skills and increasing independence. The recommendations are based on the author's own action research and suggest new strategies in the development of language courses at the university. The final product of the project under discussion - an open e-book for learning English by IT students is available at: <http://www.englishplusplus.jcj.uj.edu.pl>.

## 1. Wstęp

Z dwóch nurtów obecnych we współczesnym szkolnictwie wyższym – jednego, który reprezentowany jest przez dominującą dziś kulturę nurtu głównego podporządkowanego prawom rynku oraz drugiego, który mówi, że nauczanie/uczenie się jest przedsięwzięciem indywidualnym kognitywnie, ale jednocześnie społecznym (ang. *social/interactive enterprise*) i że nie powinno być traktowane jedynie jako usługa (ang. *public utility*) (Kostkiewicz, Domagała-Kręcioch i Szymański 2011)<sup>1</sup> – zagadnienie autonomii wydaje się wpisywać w nurt drugi. W artykule będziemy się poruszać w kontekście lektoratów języka obcego (angielskiego) w szkole wyższej, gdzie istnieją optymalne warunki do stosowania podstawowej zasady nauczania/uczenia się w autonomii, tzn. zasady dwupodmiotowości. Artykuł jest próbą pokazania jednego ze sposobów realizowania tej zasady, tj. przez nauczanie projektowe razem z konsekwencjami takiego działania dla dwóch podmiotów: nauczyciela i studenta, działających w konkretnym kontekście edukacyjnym. Innymi słowy, artykuł pokazuje, jak aplikacja zasady dwupodmiotowości w nauczaniu projektowym przyczynia się do budowania nowej równowagi w edukacji językowej, opartej na partnerstwie w relacji między studentem a nauczycielem.

## 2. Tło teoretyczne

Teoretyczne podstawy nauczania w autonomii znajdujemy dziś między innymi w pracach Kumaravadivelu (2001), w modelu dydaktyki postmetodycznej promującej nauczanie bez dominującej metody jako reguły preskryptywnej i podkreślającej indywidualny, a zarazem społeczny wymiar nauczania. Model taki nawiązuje do zasad edukacji progresywnej i do tych teorii, które podkreślają wagę kontaktów społecznych w nauczaniu i uczeniu się. Teorie te można określić jako społeczne czy interakcyjne.

Mówimy tu o deweyowskim pragmatyzmie (Dewey 1967) i uczeniu się postrzeganym jako proces adaptacyjny, oparty na zindywidualizowanym doświadczeniu i działaniu czy społeczno-kulturowym podejściu do uczenia się Wygotskiego (1978), czyli uczeniu się rozumianym jako proces integracyjny odbywający się w strefie najbliższego rozwoju. Współcześnie kontynuacją teorii Wygotskiego jest teoria socjokulturowa, rozwinięta przez Lantolfa i Thorne (Lantolf i Thorne 2006; Lantolf i Poehner 2008), czy semiotyczno-ekologiczne

---

<sup>1</sup> Zob. także Woźnicki (2007), Dudzikowa (2012), koncepcje *Learning without Frontiers*, propagowane przez Chomskiego czy Sir Kena Robinsona (<http://www.learningwithoutfrontiers.com/>) (DW 28.04.12).

językoznawstwo pedagogiczne<sup>2</sup> według van Lier'a (2004), podkreślające znaczenie języka jako narzędzia, dzięki któremu możliwe jest tworzenie relacji pomiędzy osobą a środowiskiem zewnętrznym; uczenie się w tym procesie jest wynurzaniem się (ang. *emergence*) umiejętności w sposób nieliniowy, czasami nieprzewidywalny (Dębski 2009) czy nawet chaotyczny. Teorie te podkreślają indywidualny wymiar procesu dydaktycznego z centralną rolą osoby uczącej, razem z jej potrzebami językowymi, możliwościami i ograniczeniami, osobą, która jest autonomiczna w swym działaniu i w relacji z innymi członkami uczącej się wspólnoty tworzy jej wymiar społeczny.

Taki układ stawia także nauczyciela w nowej sytuacji. Przestaje on stopniowo zajmować centralne miejsce w procesie dydaktycznym i stosuje w klasie metody głównie frontально-podawcze. Zaczyna on natomiast w swojej codziennej praktyce zostawiać coraz więcej miejsca dla decyzji i działania osoby uczącej się (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym). Zadaniem nauczyciela staje się teraz sprzęgnięcie wymiaru indywidualnego z wymiarem społecznym uczenia się i ułatwienie uczącym się osiągnięcia ich celów dydaktycznych. Praktyczne działania nauczyciela i osób uczących się zależą od kontekstu edukacyjnego. Lektoraty języka angielskiego w szkole wyższej prowadzone metodą projektów wydają się tworzyć idealne środowisko dla realizacji autonomicznej zasady dwupodmiotowości, tzn. praktykowania założeń nauczania w autonomii.

### 3. Zdefiniowanie podmiotów, ich relacji i zadań w projekcie edukacyjnym

W sytuacji idealnej dwoma autonomicznymi partnerami w procesie dydaktycznym są nauczyciel i student. Jeśli zatem za stan wyjścia przyjmiemy hierarchiczną („podległościową”, pionową) relację pomiędzy nauczycielem a studentem, a stanem docelowym będzie relacja dialogiczna (dwupodmiotowa, pozioma), to przestrzeń między nimi możemy zdefiniować jako obszar poszukiwań w procesie budowania nowej równowagi w edukacji językowej. Zakładamy, że autentyczny dialog między nauczycielem a studentem nie jest możliwy w sytuacji dominacji nauczyciela w procesie dydaktycznym, tzn. w relacji hierarchicznej.

Jak powiedzieliśmy, lektorat języka angielskiego prowadzony metodą projektową może kreować sytuację sprzyjającą rozwojowi dialogicznej relacji między podmiotami. Dzieje się tak, ponieważ student może tu występować w roli eksperta w studiowanej dziedzinie, a nauczyciel może przyjąć naturalną dla niego rolę eksperta w dziedzinie nauczanego języka. W tak rozumianej dwupodmiotowości wytwarza się przestrzeń do wspólnego działania, wynikająca z komplementarności wiedzy. Wiele zależy tu także od odwagi nauczyciela

---

<sup>2</sup> Termin został zaczerpnięty z pracy Dębskiego (2009: 109).

do zdania sobie sprawy z prostej dialogicznej relacji: „jestem jako nauczyciel dla Ciebie, bo Ty jesteś tutaj w roli osoby uczącej się”<sup>3</sup>.

Proces dydaktyczny – dotychczas zdominowany przez nauczyciela – staje się teraz działaniem wspólnym nauczyciela i osób uczących się. Jeżeli to współdziałanie przybierze odpowiedni kierunek zdefiniowany przez problem wymagający rozwiązania, który jest *istotny* dla uczącej się grupy, powstaje idealna sytuacja sprzyjająca rozwojowi języka, kompetencji kluczowych oraz wiedzy fachowej poszczególnych jej członków. Ten *istotny* problem, którego rozwiązywanie jest właśnie realizacją projektu edukacyjnego stanowi nie tylko siłę popychającą projekt do przodu oraz wytyczającą kierunek działania komplementarnych podmiotów; funkcjonuje on także jako spoiwo łączące działania, po pierwsze nauczyciela i studentów, a po drugie działania indywidualnych osób we wspólnotową realizację celów (indywidualnych celów dydaktycznych z celem projektu).

Podkreślmy, że projekt zakończony sukcesem to nie tylko skupienie się na zrealizowaniu celów projektu, tzn. stworzeniu produktu końcowego. To przede wszystkim skoncentrowanie się na procesie, co oznacza realizację celów językowych i pozajęzykowych każdego uczestnika projektu. Współodpowiedzialność nauczyciela nadzorującego projekt za odniesienie osobistej korzyści językowej przez każdego członka uczącej się wspólnoty jest wyzwaniem i jednocześnie obciążeniem wymagającym planowania, ciągłego monitoringu oraz dynamicznego oceniania i informacji zwrotnej (ang. *feedback*). Nauczyciel będzie tu jednak pełnił rolę przede wszystkim facylitatora – specjalisty w dziedzinie nauczanego języka, stwarzając komfortowe środowisko dla uczenia się, *ergo* popełniania błędów, oraz będzie dostarczał odpowiednich rusztowań (ang. *scaffolding*), przy pomocy których w strefie najbliższego rozwoju uczący się rozwiązują kolejne zadania<sup>4</sup>.

#### 4. Zasada dwupodmiotowości w praktyce

##### 4.1. Autonomia studenta a autonomia nauczyciela

Powiedzieliśmy, że warunkiem *sine qua non* nawiązania dialogu jest wycofanie się nauczyciela z pozycji dominującej i pozostawienie przestrzeni studentom na działania samodzielne, które zależą od kontekstu edukacyjnego. W tej części artykułu pokazemy, jak w różnych fazach cyklu projektowego możliwe jest „od-

---

<sup>3</sup> Nawiązuję tutaj do filozofii dialogu i pedagogicznych implikacji filozofii dialogu. Zob. np. Buber (1992) oraz Gara (2008).

<sup>4</sup> Przywoływanie zasad nauczania języka obcego przy zastosowaniu metody projektów przekracza zakres artykułu, dlatego ograniczymy się tylko do wskazania kilku przykładowych źródeł; zob. np.: Legutke i Thomas (1991), Fried-Booth (1982, 2002), Barson (1997), Dębski (2000, 2006), Stoller (2006), Beckett i Miller (2006), Garstecka (2007), Stawicka (2011).

dawanie” studentom przestrzeni, a także, w jaki sposób przestrzeń ta może zostać przez nich wykorzystana.

Przed planowaniem procesu dydaktycznego prowadzonego metodą projektów nauczyciel ocenia możliwości, zdolności oraz doświadczenie studentów w pracy w autonomii i decyduje, w jakich fazach projektu możliwa jest praca samodzielna, kiedy potrzebne są ćwiczenia pomostowe (między pełnym monitoringiem a pracą bardziej samodzielną z mniej bezpośrednim i ciągłym monitoringiem). Zarówno w trakcie konceptualizacji, jak i realizacji projektu na każdym z etapów prac projektowych możliwy jest ograniczony lub maksymalny udział studentów. I tak, w fazie konceptualizacji decyzje o temacie projektu i produkcie końcowym mogą zostać narzucone przez nauczyciela (ograniczony udział studentów) lub całkowicie należeć do nich (maksymalny udział). Podobnie dzieje się w fazie realizacji projektu; w przypadku ograniczonej autonomii nauczyciel narzuca terminy wykonania zadań i definiuje półprodukty, kontroluje ich jakość itp. W sytuacji projektu otwartego o dużym stopniu autonomii studenckiej to uczący się samodzielnie zarządzają projektem definiując półprodukty czy prowadząc monitoring organizacyjny.

Jednak w każdej z faz projektu wymagana jest chęć nauczyciela do budowania partnerskich relacji ze studentami oraz gotowość do oddania przestrzeni dydaktycznej przeznaczonej na ich samodzielne działania. Można powiedzieć, że autonomia osób uczących się zależy w dużym stopniu od autonomii nauczyciela, jego umiejętności „wycofania się” po uprzednim zdiagnozowaniu oraz, w miarę potrzeby, przygotowaniu studentów do samodzielnej pracy. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że autonomia nauczyciela i autonomia studenta są ze sobą powiązane synergicznie, wzajemnie wzmacniając efektywność działania każdego z partnerów w procesie realizacji projektu.

#### 4.2. Studium przypadku – projekt *English++*<sup>5</sup>

Literatura przedmiotu potwierdza, że metoda projektów stosowana do nauczania języka drugiego/obcego sprzyja rozwojowi postawy autonomicznej uczących się (Fried-Booth 1982; Legutke 1985; Stoller 2006; Garstecka 2007). Badanie w działaniu, które przeprowadziliśmy w trakcie realizacji rocznego projektu edukacyjnego ze studentami informatyki UJ uczących się języka angielskiego do celów specjalistycznych w ramach obowiązkowego lektoratu także potwierdza wyniki innych badaczy. Nas interesują tutaj praktyczne działania podjęte przez studentów oraz nauczyciela (także autora projektu), które są przykładami aplikacji zasady dwupodmiotowości w konkretnym kontekście

---

<sup>5</sup> Wyniki badań własnych zaczerpnięte są z rozprawy doktorskiej autorki (Stawicka 2011).

edukacyjnym. Są to przykłady samodzielnych pozajęzykowych i językowych działań studentów, zarówno w sferze inicjowania, planowania, jak i realizacji zadań. Zatem uczący się – członkowie zespołu *English++*:

- podejmują dobrowolne decyzje o uczestnictwie w rocznym projekcie jako alternatywnej formie lektoratu,
- podejmują decyzje o kształcie końcowego produktu – podręcznika do nauki języka angielskiego dla informatyków online,
- decydują o treści i tworzą wszystkie teksty/e-maile wychodzące poza projekt (np. do autorów tekstów lub dyrekcji itp.) oraz dokumenty wewnętrzne (np. raporty miesięczne),
- tworzą system zarządzania projektem według teoretycznego modelu hierarchicznego zaproponowanego przez nauczyciela,
- wybierają demokratycznie lidera projektu, liderów grup i w razie potrzeby zmieniają składy małych grup roboczych itp.,
- konstruują z własnej inicjatywy wirtualną platformę do przechowywania zebranych tekstów,
- decydują o treściowej zawartości i szacie graficznej e-booka oraz strony internetowej projektu, które ewoluują w czasie trwania projektu,
- funkcjonują w *projekcie jako eksperci w dziedzinie informatyki*, a więc kierują się własną wiedzą i zainteresowaniami przy wyborze tekstów do e-booka (zarówno do słuchania i czytania) oraz samodzielnie decydują o włączeniu ich (lub nie) do książki elektronicznej,
- decydują o merytorycznej zawartości ćwiczeń do wyselekcjonowanych tekstów,
- proponują (lider projektu razem z zastępcą) zakres zajęć i często je współprowadzą po konsultacji z nauczycielem,
- decydują o rodzaju i kolejności wykonywanych zadań,
- decydują (liderzy) na bieżąco komu przydzielane są zadania,
- zaostrzają dyscyplinę w obrębie własnej grupy projektowej i próbują zdyscyplinować niedotrzymujących terminy,
- egzekwują (liderzy) wykonanie zadań i sprawdzają ich zawartość merytoryczną, a nauczycielowi pozostawiają sprawdzenie poprawności języka w tworzonych tekstach.

Przyjmując można, że wszystkie wyżej wymienione działania przeprowadzone przez członków grupy projektowej *English++* przyczyniły się w różnym stopniu do rozwinięcia umiejętności kluczowych, charakterystycznych dla działań autonomicznych, takich jak: podejmowanie decyzji, krytyczne myślenie czy rozwiązywanie bieżących problemów. Aktywne uczestniczenie w zarządzaniu (na przykład przez wykonywanie różnych funkcji i zadań w projekcie) miało wpływ na rozwój poczucia sprawstwa, współodpowiedzialności i współwłasności projektu, które

także uważa się za cechy typowe dla uczniów samodzielnych, potrafiących pracować w autonomii. Możliwość decydowania o ostatecznym kształcie półproduktów i produktów projektu, a więc także wpływania na kształt procesu dydaktycznego, nawet gdy, jak podkreśla Stoller (2006), udział niektórych członków grupy projektowej jest niewielki, przyczyniło się zatem do rozwoju zachowań autonomicznych i czyniło uczących się bardziej niezależnymi.

Stopniowe nabywanie autonomii, razem z przechodzeniem przez kolejne fazy życia projektu, było wyrażane przez podejmowanie rosnącej odpowiedzialności za projekt<sup>6</sup> i przygotowało uczących się do przejęcia docelowo pełnej odpowiedzialności za ich własne uczenie się, zgodne z ich osobowością, stylem uczenia się i możliwościami. Taką ewolucję samodzielności (którą umożliwia nauczyciel) potwierdzają inni badacze. Skehan (1998) na przykład podkreśla, że właśnie praca projektowa dzięki temu, że można w niej zastosować dynamiczny program nauczania, umożliwia stopniowy rozwój zachowań autonomicznych<sup>7</sup>. Innymi słowy, uważa on, że praca projektowa, ze względu na swoją naturę, może być skutecznym narzędziem stopniowego budowania autonomii lub wyposażania uczących się w potrzebne im aktualnie autonomiczne strategie uczenia się (tym samym umożliwiając realizację dynamicznego programu nauczania).

W efekcie rocznej pracy projektowej zorganizowanej wokół problemu, który okazał się istotny dla grupy studentów, powstaje pierwszy w Polsce otwarty e-book do nauczania angielskiego języka specjalistycznego zawierający relewantne merytorycznie materiały dydaktyczne. Współtwórcami e-booka są studenci informatyki pracujący w projekcie jako eksperci w dziedzinie IT – autentyczni partnerzy nauczyciela w dialogu dydaktycznym. Możemy uznać, że rozwój postawy autonomicznej, wyrażający się między innymi deklarowanym przez większość uczestników poczuciem współodpowiedzialności za projekt oraz satysfakcją wynikającą z uczestnictwa w lektoracie, stanowił wartość dodaną eksperckiej i partnerskiej roli studentów w tym dialogu.

#### 4.3. Projekt *English++*. Obszary problemowe

Ze względu na ograniczoną objętość tekstu, naszkicujemy jeden z obszarów trudnych, które pojawiły się w trakcie realizacji projektu charakteryzującego się dużą autonomicznością studentów. Skoncentrujemy się na kwestii korzyści językowych, bowiem stanowiły one jeden z priorytetowych celów projektu.

---

<sup>6</sup> Ta z kolei wyraża się zaangażowaniem, wzrastającą motywacją i podejmowaniem kolejnych zadań w projekcie, np. grupa projektowa *English++* podjęła się wykonania strony internetowej, przygotowania scenariusza filmu na temat prezentacji i zrealizowania go, przygotowania tekstów do strony internetowej itp.

<sup>7</sup> Skehan (1998) mówi o *process syllabuses*.

Nauczyciel prowadzący projekt *English++* założył, że studenci III roku studiów uniwersyteckich mają wystarczająco rozwinięte strategie uczenia się w autonomii (deklarowali oni także znajomość otwartej formy pracy projektowej). W konsekwencji doprowadziło to do podjęcia decyzji o nieprzeprowadzaniu ćwiczeń wprowadzających i pomostowych i przejściu niejako bez „rozgrzewki” do projektu właściwego. Dodatkowym argumentem za opuszczeniem fazy „pomostowej” były presja czasu i duża skala przedsięwzięcia oraz to, że nauczyciel prowadzący projekt znał większość uczestników projektu z tradycyjnych zajęć. Obserwacja i wypowiedzi respondentów wykazały, że założenie wstępne okazało się słuszne tylko częściowo; wielu respondentów faktycznie wykazało się umiejętnością samodzielnego uczenia się, ale kilka osób z zespołu (4 osoby spośród 14) odczuwało brak bieżącej nauczycielskiej kontroli językowej, a także deklarowało trudności z wykorzystaniem wielokrotnie powtarzających się okazji do aktywnego rozwoju swoich umiejętności językowych na zajęciach, na przykład przez dobrowolne zabieranie głosu w dyskusjach. Osoby te jednoznacznie deklarowały to w wywiadach i w kwestionariuszu. Być może u tych uczestników projektu stopniowe rozluźnianie kontroli językowej, razem ze wzrastającym poczuciem samodzielności (które mogły być uzyskane dzięki zadaniom wprowadzającym i pomostowym), doprowadziłoby do wyraźniej odczuwanych korzyści natury językowej. Rozwój umiejętności własnych przeżyłby się wtedy na większe poczucie osobistej satysfakcji z uczestnictwa w projekcie.

Dokonując samooceny, nauczyciel prowadzący projekt *English++* widzi także potrzebę poświęcenia większej uwagi zagadnieniu *indywidualnego* traktowania uczestników projektu pod względem rozwoju ich umiejętności. Indywidualizowany monitoring jakości działań językowych jest trudny do przeprowadzenia w trakcie realizacji projektu właściwego, ale w trakcie ćwiczeń wprowadzających oraz pomostowych, a więc przygotowujących do działań autonomicznych, indywidualna kontrola językowa jest konieczna i bardziej skuteczna niż w fazie realizacji projektu właściwego, czyli w fazie zwiększonej samodzielności.

Skehan (1998) twierdzi jednak, że nauczyciel dbający o rozwój umiejętności u poszczególnych uczestników projektu, powinien mimo wszystko, także w fazie realizacji projektu, odnosić się do indywidualnych potrzeb uczących się, a także uwrażliwić grupę na różne potrzeby językowe jej członków. Zalecane jest użycie środków, które indywidualizują metodę projektów i adaptują ją do potrzeb uczącej się jednostki. Proponuje się zatem trening strategii metakognitywnych oraz wzięcie pod uwagę, wyodrębnione przez Willing (1987), cztery typy osobowościowe uczących się oraz wynikające z nich cztery rodzaje stylów uczenia się dorosłych. Dostosowanie treningu strategicznego do stylów uczenia się, z uwzględnieniem cech osobowościowych uczących się, byłoby trudnym,



ale optymalnym rozwiązaniem zmierzającym ku indywidualizowaniu procesu dydaktycznego zorientowanego na osobę uczącą się.

#### 4.4. Projekt *English++*, autonomia a indywidualna korzyść językowa. Podsumowanie

Podsumowując, podkreślmy, że zadania projektowe, których podejmowali się uczestnicy przedsięwzięcia *English++* wymagały odpowiedzialności i samodzielności w myśleniu oraz działaniu i zostały przez grupę wykonane dobrze nie tylko w ocenie nauczyciela, ale także zewnętrznych ewaluatorów<sup>8</sup>. Projekt *English++* zakończył się zatem sukcesem (produkt został wykonany, upubliczniony, oceniony, nagrodzony i służy innym). Biorąc jednak pod uwagę indywidualne potrzeby (przede wszystkim językowe) uczestników projektu, można zaryzykować stwierdzenie, że wprowadzanie do procesu glottodydaktycznego złożonego i długotrwałego projektu edukacyjnego jako jedyne go programu nauczania – w założeniu o dużym stopniu otwartości – powinno być poprzedzone treningiem strategii autonomicznych, aby przygotować stopniowo *wszystkich* członków grupy o różnym stopniu samodzielności do skutecznego (z osobistą korzyścią językową) wykonywania zadań. Proces ten powinien następować między innymi przez bardziej efektywne indywidualizowanie kontroli językowej ze strony nauczyciela. Ponadto przeprowadzanie ćwiczeń pomostowych<sup>9</sup> między podejściem tradycyjnym a alternatywnym (tutaj metodą projektową) umożliwiłoby studentom lepsze samopoznanie, a nauczycielowi rozpoznanie i wykorzystanie różnych stylów uczenia się i różnych osobowości uczących się (z uwzględnieniem ich mocnych i słabych stron) w sytuacji znacząco innej niż tradycyjne nauczanie.

#### 5. Implikacje pedagogiczne

Choć projekt *English++* zakończył się pozytywnie, to, biorąc pod uwagę indywidualne potrzeby językowe uczestników, nasuwa się wniosek dotyczący przygotowania zarówno kadry, jak i studentów do otwartych/alternatywnych form pracy dydaktycznej. Podjęcie przez studentów odpowiedzialności za merytoryczną (zagadnienia informatyczne) i w dużej części za organizacyjną część projektu (zarządzanie projektem) nie kompensowało ich niedostatecznego doświadczenia w pracy indy-

---

<sup>8</sup> Produkt końcowy projektu, tzn. e-podręcznik do nauki języka angielskiego dla informatyków został zweryfikowany merytorycznie przez samodzielnych pracowników naukowych – specjalistów w dziedzinie IT oraz użytkowników – studentów informatyki na różnych uczelniach oraz ich nauczycieli.

<sup>9</sup> Ćwiczenia takie mogą być czasami pominięte w zależności od stopnia znajomości grupy przez nauczyciela, jego doświadczenia w pracy metodami otwartymi, stopnia znajomości języka przez grupę, liczebności grupy, czasu trwania projektu itp.

widualnej bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela, ani w pracy zespołowej w dużej i mniejszych grupach, gdzie zadania wymagały autentycznej współpracy.

Doświadczenia uzyskane podczas pracy dydaktycznej prowadzonej metodą projektów pozwalają na generalne stwierdzenie, że zarówno studenci, jak i nauczyciele (akademiccy) wydają się nie być gotowi na prowadzenie zajęć przy pomocy metod otwartych/działaniowych o dużym stopniu samodzielności studentów. Zatem stosowanie metody projektów na lektoratach języków obcych (tu: języka angielskiego) winno być poprzedzone: 1) teoretycznym przygotowaniem nauczyciela do pracy działaniowej (tu: projektowej), 2) treningiem autonomicznym, który pozwoliłoby mu rozpoznać własne możliwości i preferencje dotyczące stylu uczenia, 3) teoretycznym przygotowaniem studentów do pracy w innych strukturach organizacyjnych niż tradycyjna, co oznaczałoby zapoznanie ich z alternatywnymi formami pracy i jej możliwymi wariantami organizacyjnymi, sposobami zarządzania, oceniania itp., 4) stosownym do wieku i odpowiednim w formie treningiem autonomicznym, mającym na celu przygotowanie *wszystkich* członków grupy do skutecznego i samodzielnego wykonywania zadań, tzn. z osobistą korzyścią natury językowej.

Rozwiązaniem programowym wydaje się zatem łączenie na lektoratach podejścia frontального z otwartymi formami pracy, czyli stworzenie okresu inkubacji dla rozwoju postaw autonomicznych, zarówno u nauczyciela, jak i studentów na drodze do autentycznego dialogu partnerskiego. Działoby się to przez stopniowe przejście od transferu wiedzy do zastępowania go wiedzą jako procesem, co Śliwerski (2005: 375) prowokacyjnie określił „praktyką tworzenia niewiedzy”. Proces ten byłby budowaniem nowej równowagi w dydaktyce języków obcych na lektoratach.

Nie wchodząc w istotę sporów paradygmatycznych w naukach humanistycznych oraz nie traktując edukacji alternatywnej w kategoriach wrogiej konkurencyjności (w stosunku do tradycyjnego nauczania), można skoncentrować się raczej na zakresie i jakości zmian. Można dostrzec następujące tendencje, które wyznaczać mogą obszar dalszych poszukiwań w dziedzinie nauczania języka w kontekście lektoratów uniwersyteckich. Po pierwsze, *jednoznaczne zorientowanie procesu dydaktycznego na uczącego się*, wraz z jego zainteresowaniami zawodowymi, potrzebami edukacyjnymi i oczekiwaniami językowymi. Po drugie, integrację języka i przedmiotu czy też nauczania języka raczej przez treści przedmiotów niż przez tzw. angielski ogólny – podręcznikowy. Oznacza to odejście od podręczników rynkowych oraz przygotowanie tekstów językowo, ale przede wszystkim merytorycznie odpowiednich, tzn. takich, w których egzemplifikacja struktur gramatycznych następuje przez tekst w różnym stopniu nasycony treściami fachowymi. Po trzecie, rozwinięcia współpracy z poszczególnymi wydziałami na uniwersytecie w celu uzyskania wsparcia merytorycz-

nego dotyczącego projektowania relewantnych programów nauczania, wykorzystywania tekstów autentycznych jako materiałów dydaktycznych itp.

W sytuacji optymalnej osoba ucząca się, dysponująca między innymi konkretnymi strategiami uczenia się i zajmująca centralne miejsce w systemie edukacyjnym, powinna być w stanie znaleźć taką płaszczyznę dydaktyczną, która będzie odpowiadać jej osobowości i stylowi uczenia się i na której możliwe będzie spotkanie nauczyciela: doradcy i partnera w dialogu. Podmiotowość uczącego się nie pozbawia przecież podmiotowości nauczającego, ale raczej umożliwia ją, pozwala dwu wolnym podmiotom na zbliżenie się w otwartym i autentycznym dialogu. Być może w językowej edukacji uniwersyteckiej powinno znaleźć się miejsce dla obu opcji, zarówno tradycyjnej, jak i post-metodycznej, której przykładem jest nauczanie języka obcego przy pomocy realizacji projektów edukacyjnych.

## Bibliografia

- Barson, J. 1997. „Space, time and form in the project-based foreign language classroom”, w: Dębski, R., Gassin, J. i Smith, M. (red.). 1997. 1-38.
- Beckett, G. H. i Miller, P. C. (red.). 2006. *Project-based second and foreign language education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Buber, M. 1992. „Ja i Ty”, w: Buber, M. 1992. 39-126.
- Buber, M. 1992. *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. przeł. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Chmielewski, A., Dudzikowa, M. i Grobler, A. (red.). 2012. *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dewey, J. 1967. *Wybór pism pedagogicznych*. przeł. J. Pieter. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dębski, R. 2009. *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dębski, R. 2006. *Project-based language learning with technology*. Sydney: Macquarie University Press.
- Dębski, R. (red.). 2000. *Project-oriented CALL: Implementation and evaluation. Computer Assisted Language Learning. Special Issue 13*.
- Dębski, R., Gassin, J. i Smith, M. (red.). 1997. *Language learning through social computing. Occasional Papers Number 16*. ALLA & The Horwood Language Centre.
- Dudzikowa, M. 2012. „Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)”, w: Chmielewski, A., Dudzikowa, M. i Grobler, A. (red.). 2012. 15-37.
- Fried-Booth, D. L. 2002. *Project work*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. 1982. „Project work with advanced classes”. *ELT Journal* 36. 98-103.
- Gara, J. 2008. *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Garstecka, M. 2007. „Metoda projektów w nauczaniu i uczeniu się języków obcych specjalistycznych”, w: Jodłowiec, M. i Nizęgorodcew, A. (red.). 2007. 293-302.
- Jodłowiec, M. i Nizęgorodcew, A. (red.). 2007. *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”.
- Kostkiewicz, J., Domagała-Kręcioch A. i Szymański, M. (red.). 2011. *Szkola wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kumaravadivelu, B. 2001. „Toward a postmethod pedagogy”. *TESOL Quarterly* 35. 537-560.
- Lantolf, J. P. i Poehner, M. (red.). 2008. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.

- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, M. 1985. „Project Airport: Part 2”. *Modern English Teacher* 12. 28-31.
- Legutke, M. i Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stawicka, M. 2011. „Metoda projektów n w nauczaniu języka angielskiego do celów specjalistycznych (na przykładzie projektu edukacyjnego English++)”. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Stoller, F. L. 2006. „Establishing a theoretical foundation for project-based learning in a second and foreign language context”, w: Beckett, G. H. i Miller, P. C. (red.). 2006. 19-40.
- Śliwerski, B. 2005. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Willing, K. 1987. *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: Adult Migrant Education Programme.
- Woźnicki, J. 2007. *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Wygotski, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.