

Joanna Dobkowska

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

e-mail: jdobkowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9708-659X

Koncepcja wspólnej podstawy biegłości językowej w rozwijaniu umiejętności argumentacyjnych dwujęzycznych uczniów Szkół Europejskich**

Summary

THE CONCEPT OF A COMMON CORE OF LANGUAGE PROFICIENCY IN DEVELOPING ARGUMENTATIVE SKILLS OF BILINGUAL EUROPEAN SCHOOLS STUDENTS**

The article presents the possibility of using the concept of a common core of language proficiency in developing the argumentative skills of the bilingual students of European Schools – an institution comprising a network of educational centres operating in the European Union, which provide multilingual and multicultural pre-school, primary and secondary education. In the study, conducted with the desk research method, the author analysed curriculum documents constituting the basis for the work of native and foreign language teachers in European Schools. The research shows that the curricula for different languages provide for similar general competences, but differ in terms of the philosophy of language education and the emphasis placed on particular content and teaching methods. This opens up the possibility of collaboration between teachers, who can increase the effectiveness of their work by building on skills common to all languages.

Keywords: argumentative skills, common core of language proficiency, school curriculum, bilingualism, knowledge transfer

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Dynamiczny kontekst współczesnej edukacji wymusza konieczność nieustannej weryfikacji stosowanych narzędzi dydaktycznych, metod pracy a także form interakcji między wszystkimi podmiotami procesu nauczania – również nauczycielami między sobą nawzajem. Z możliwością efektywnego funkcjonowania w zmiennych warunkach wiąże się także koncepcja *resilience* – odporności na stres oraz doświadczane przeciwności wynikające z warunków zewnętrznych i cech jednostki (Wang i in., 1994; Sandoval-Hernandez, Cortes, 2012). W przypadku nauczycieli cecha ta pozwala – czasem wbrew oficjalnej polityce oświatowej nastawionej na konkurencję i ściśle wypełnianie zaleceń programowych – tworzyć i wzmacniać sieć współpracy, w której można wspierać się i uczyć od siebie nawzajem (Aquilar, 2018). Znaczenie efektywnej współpracy podkreśla dokument Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych, określanych jako dynamiczna kombinacja wiedzy, umiejętności i postaw, które osoba ucząca się musi rozwijać przez całe życie, począwszy od najmłodszych lat (*Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2018, s. 12). W uzasadnieniu do dokumentu napisano:

W naszym szybko zmieniającym się społeczeństwie istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie umiejętności, jak: umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, **zdolność do współpracy**, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające to, czego się nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę (*Zalecenie...*, 2018, s. 2).

Jeśli uwagi te odniesiemy do bieżących działań nauczycieli, możemy szukać takich obszarów, w których współpraca otwiera nowe możliwości i pozwala na większą skuteczność działań dydaktycznych. Zalicza się do nich z pewnością kształcenie umiejętności językowych, choć – nawiązując do idei kompetencji kluczowych – trafniej byłoby w tym przypadku mówić o kompetencjach komunikacyjnych: edukacja w zakresie języka ojczystego i języków obcych powinna wyposażyć młodego człowieka nie tylko w wiedzę na temat systemu językowego czy umiejętność budowania poprawnych gramatycznie zdań, ale przede wszystkim w narzędzia (w tym postawy) umożliwiające porozumienie z innymi i skuteczność w osiąganiu celów realizowanych poprzez kontakt językowy.

Argumentowanie wśród kluczowych umiejętności językowych

Do ważnych umiejętności wskazanych w przywołanym *Zaleceniu...* Parlamentu Europejskiego i Rady Europy należą kompetencje odnoszące się do „formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu” (*Zalecenie...*, 2018, s. 8). Zostały one ujęte m.in. w obszarze kluczowych kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, nie dotyczą jednak tylko języka. Aby możliwe było sformułowanie stanowiska, a następnie przedstawienie na jego rzecz *odpowiednich* argumentów, niezbędne są takie dyspozycje, jak umiejętność krytycznego myślenia oraz gotowość do konstruktywnego dialogu. Należy do tego dodać „zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do [...] negocjowania oraz wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia” wskazane w obszarze kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się (tamże, s. 10). Do szczegółowych umiejętności, związanych z argumentowaniem, należą również wymienione w obszarze „Rozumienie i tworzenie informacji”: umiejętność odbioru tekstu napisanego oraz tworzenia tekstów pisanych i mówionych, a więc także znajomości słownictwa, gramatyki i funkcji języka oraz głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka. Niezbędna jest także umiejętność dostosowania używanych środków językowych do wymogów sytuacji komunikacyjnej (tamże, s. 8).

Argumentowanie przyjętego stanowiska jest umiejętnością złożoną: zakłada przeprowadzenie wewnętrznej analizy danego problemu, a następnie dokonanie selekcji materiału gruntującego przyjętą tezę (przy czym selekcja ta zakłada, że zarówno teza, jak i przywołane argumenty reprezentować będą ten sam porządek). Kolejną czynnością składową, której wymaga argumentowanie, jest uporządkowanie wybranych aspektów zebranego materiału w pewnej hierarchii, wynikającej z ich wartości merytorycznej, obszaru, do jakiego się odnoszą, siły przekonywania itd. Jest to operacja myślowa o dużym stopniu trudności i – podobnie jak poprzednia – wymaga od argumentującego stworzenia pewnej konstrukcji intelektualnej – najogólniej rzecz ujmując, musi on wykorzystać swoje doświadczenie egzystencjalne (intelektualne, kulturowe) i samodzielnie rozwiązać problem. Argumentowanie przyjętego stanowiska jest zatem pracą myślową o charakterze problemowym, jest sprawdzianem nie tylko z logiki, ale również z rozległości myślenia: przejawia się ono w umiejętności całościowego ogarnięcia zjawiska, którego dotyczy argumentacja.

Im bardziej złożona, a jednocześnie przydatna umiejętność, tym wcześniej warto rozwijać ją w procesie edukacji. Doskonalenie umiejętności argumentowania związane jest ściśle z rozwojem myślenia, ale również z kształtowaniem się umiejętności społecznych, które umożliwiają udział w dyskursie – dostosowanie się nie tylko do gramatycznych reguł języka, ale także postępowanie zgodne z określonymi społecznie regułami uczestniczenia w dyskusji, uzasadniania własnego zdania i wysuwania argumentów polemicznych. W szkole – już od pierwszych lat nauki – uczniowie proszeni są o uzasadnienie odpowiedzi udzielonych ustnie lub pisemnie, podczas dyskusji i debat czy w takich formach gatunkowych, jak recenzja i charakterystyka. Na wyższych etapach edukacji doskonalili się umiejętność tworzenia pisemnych tekstów argumentacyjnych, które w zależności od genologicznej tradycji określane są jako rozprawka czy esej dyskursywny (*discursive essay*), w ramach którego wyróżnia się takie odmiany, jak esej argumentacyjny (*argumentative essay*) czy perswazyjny (*persuasive essay*)¹.

Założenia badawcze, cel i przebieg badań

Zgodnie z przywoływanym już zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej młodzi ludzie we wszystkich krajach członkowskich powinni mieć możliwość rozwijania kompetencji, które pozwolą im w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy (*Zalecenie...*, 2018, s. 1).

Aby zająć się kwestią rozwijania kompetencji kluczowych w perspektywie uczenia się przez całe życie, należy zapewnić wsparcie na wszystkich etapach ścieżek kształcenia, szkolenia i uczenia się: rozwijać wczesną edukację i opiekę nad dziećmi, usprawniać edukację szkolną i dbać o doskonały poziom nauczania (tamże, s. 3).

Z tych stwierdzeń wynika założenie, że kompetencje kluczowe powinny być rozwijane w ramach wszystkich przedmiotów i wskazane jest, aby nauczyciele tych przedmiotów współpracowali ze sobą w tym zakresie. Szczególna sytuacja

¹ W literaturze polskiej na temat uczniowskich tekstów argumentacyjnych, metod ich doskonalenia oraz oceny pisali m.in. J. Nocoń (2002), A. Tabisz (2006), E. Bańkowska (2007), J. Dobkowska, G. Ptaszek (2010), A. Brożek, J. Dobkowska (2012), A. Mikołajczuk (2013), R. Bryzek, M. Latoch-Zielińska (2015), a za granicą m.in. N. V. Wood (2000), L. L. Farmer (2003), L. Calkins, C. Gillette (2006), R. L. Smalley, M. K. Ruetten, J. R. Kozyrev (2001); U. Wingate (2012), D. Schneer (2013), V. Sabu, B. Vernandes (2019), M. Rashtchi, B. Khoshnevisan (2020) i in.

ma miejsce w przypadku edukacji językowej, ponieważ zarówno w przypadku pierwszego, jak i kolejnych języków, działania dydaktyczne ukierunkowane są na te same obszary. W przywoływanym już dokumencie Parlamentu Europejskiego podkreślono zdolność do pośredniczenia między różnymi językami – w procesie edukacji językowej rozwijaną dzięki integracji programów kształcenia i współpracy między nauczycielami poszczególnych języków (*Zalecenie...*, 2018, s. 8). Współpraca ta może dotyczyć bieżących działań dydaktycznych i wymiany informacji na temat uczniów, ale jej strategiczną podstawą powinna stać się dokonana wspólnie przez nauczycieli języka ojczystego i języków obcych analiza realizowanych programów nauczania, służąca wyodrębnieniu tych elementów wiedzy, umiejętności i postaw, które stanowią podstawę komunikacji – wspólną dla wszystkich języków. Instytucją, w której w szczególności sposób można poszukiwać takiej współpracy są Szkoły Europejskie stanowiące sieć placówek edukacyjnych prowadzonych wspólnie przez rządy państw członkowskich Unii Europejskiej i przeznaczonych przede wszystkim dla dzieci pracowników instytucji europejskich. Obecnie działa 13 szkół, w których uczy się łącznie 28 000 uczniów². Misją Szkół Europejskich jest zapewnienie wielojęzycznej i wielokulturowej edukacji przedszkolakom oraz uczniom szkół podstawowych i średnich, w związku z czym zapewniają one nauczanie w 24 językach urzędowych Unii Europejskiej. W zależności od kraju działania oraz potrzeb uczniów, w przypadku których obowiązuje zasada zachowania pierwszeństwa języka ojczystego (L1)³, każda szkoła obejmuje kilka sekcji, w których z wyjątkiem L1 obowiązują te same programy nauczania. Uczniowie, których język ojczysty nie jest językiem żadnej z sekcji działających w danej szkole, mogą korzystać z dodatkowych zajęć, w ramach których realizowany jest program nauczania języka L1. W szkole podstawowej i w pierwszych klasach szkoły średniej poszczególne przedmioty w większości nauczane są w języku L1. Poza językiem ojczystym, na etapie szkoły podstawowej każdy z uczniów wybiera także jeden język obcy L2. Po ukończeniu 5. klasy szkoły podstawowej uczniowie rozpoczynają siedmioletnią edukację w szkole średniej, w której od pierwszej klasy zaczynają naukę drugiego języka obcego L3. Nauka w szkole średniej podzielona jest na 3 cykle: klasy 1–3, 4–5 oraz cykl matury europejskiej w klasach 6–7. Aby wspierać wielokulturową i wielojęzyczną edukację, zwłaszcza w klasach starszych niektóre przedmioty nauczane są w języku L2. Język ten, obok języka ojczystego, jest także przedmiotem obowiązkowym na egzaminie maturalnym.

² <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission>; dostęp: 12.12.2020.

³ Por. <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/principles>; dostęp: 12.12.2020.

Programy nauczania języka ojczystego w każdej z sekcji służą przygotowaniu uczniów do egzaminu maturalnego, ale – aby zagwarantować uznanie świadectwa matury europejskiej w poszczególnych państwach członkowskich – muszą spełniać przynajmniej minimalne wymagania każdego z tych państw, różnią się więc między sobą. Rozbieżności w nauczaniu języków L1 wynikają także z różnic w przygotowaniu dydaktycznym i merytorycznym nauczycieli, którzy zatrudniani są na dziewięcioletnie kontrakty według zasad opracowanych przez kraje członkowskie. W przypadku sekcji narodowych, tak jak w przypadku sekcji polskiej, kadra nauczycielska oddelegowana jest zazwyczaj przez władze państw członkowskich⁴, w sytuacji, kiedy nauczanie języka L1 odbywa się poza sekcją, nauczyciele mogą być także lokalnie zatrudniani przez dyrekcję szkoły.

Badanie, które zostało przeprowadzone latem i jesienią 2020 r., ukierunkowane zostało na dwa cele empiryczne:

- określenie wagi i sposobu rozwijania umiejętności argumentacyjnych w kształceniu poszczególnych języków L1 i L2 w średniej Szkole Europejskiej oraz na egzaminie maturalnym. Decyzja o objęciu badaniem szkoły średniej związana jest z tym, że w programach nauczania na tym poziomie, w przeciwieństwie do programów z poziomu podstawowego, umiejętności argumentacyjne są wyraźnie wyodrębnione;
- ustalenie, w jaki sposób można wykorzystać umiejętności wspólne dla wszystkich języków do bardziej efektywnego nauczania zarówno L1, jak i L2, oraz w jakich obszarach nauczyciele tych języków mogą ze sobą współpracować, rozwijając kompetencje związane z tworzeniem wypowiedzi argumentacyjnych.

Idea dotycząca ścisłej zależności między nauczaniem pierwszego i drugiego języka wiąże się z metaforą *podwójnej góry lodowej (Dual Iceberg Model)* skonstruowaną przez Jima Cumminsa (Cummins, 1981). Każdy z wierzchołków góry widoczny w bezpośredniej obserwacji oznacza charakterystyczne dla danego języka i obserwowalne w bezpośredniej komunikacji cechy językowe. To cechy znajdujące się „na powierzchni” języka, takie jak słownictwo, gramatyka czy wymowa. Dla osób w pełni dwujęzycznych oba wierzchołki będą równe, dla

⁴ Warunki, jakie w Polsce musi spełnić kandydat do pracy w charakterze nauczyciela L1 w szkole średniej, to kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela języka polskiego w liceum ogólnokształcącym lub technikum, zgodnie z przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2020 r. poz. 1289) oraz doświadczenie w pracy na stanowisku języka polskiego w szkole ponadpodstawowej lub ponadgimnazjalnej.

tych, którzy nabywają umiejętności w każdym z języków nierównoległe – będą one różnić się wysokością. Zasadniczą część góry stanowi jednak ukryta pod powierzchnią wspólna część kompetencji językowej, która obejmuje umiejętności kluczowe dla komunikacji, choć niekoniecznie widoczne w każdym akcie komunikacyjnym. Cummins określa tę część jako wspólną podstawę biegłości językowej (*Common Underlying Proficiency – CUP*). Model CUP zakłada, że istnieje zestaw umiejętności, bezpośrednio dotyczących języka lub z nim powiązanych (na przykład uwidaczniających się za pośrednictwem języka), które są wspólne dla wszystkich języków. Można do nich zaliczyć umiejętność przeprowadzania bardziej złożonych procesów myślowych, takich jak analiza, synteza czy tworzenie uogólnień, ale również kompetencje ściśle związane z językiem, takie jak argumentowanie, stawianie pytań, odczytywanie treści tekstów na różnym poziomie czy choćby zrozumienie, na czym polega czytanie i pisanie. Uczniowie, którzy posiadli te umiejętności w pierwszym języku, przenoszą swoje kompetencje na kolejne nabywane języki. Możliwość rozwijania wspólnych umiejętności jednocześnie (choć niekoniecznie równoległe pod względem poziomu) w języku pierwszym, jak i w drugim przynosi znaczne korzyści, pozwalające na szybsze osiągnięcie biegłości w obu językach. Wyjaśnienie mechanizmów tego procesu znajdziemy w sformułowanej przez Cumminsa *hipotezie wzajemnej zależności językowej* (Cummins, 1980), w której wyróżnia on umiejętności teoretyczno-metajęzykowe, związane z rozumieniem funkcji języka (*CALP – cognitive/academic language proficiency – sprawności językowe nabywane w trakcie nauki szkolnej, obejmujące elementy wspólne dla poszczególnych języków*) oraz umiejętności praktyczne, dotyczące wykorzystania języka w naturalnej komunikacji (*BICS – basic interpersonal communication skills*). Cummins sądził, że poziom umiejętności CALP osiągnięty w trakcie nauki języka pierwszego będzie decydujący dla powodzenia w nauce kolejnych języków, późniejsze badania potwierdziły, że zależność ta dotyczy także umiejętności BICS (Snow, 1987; Verhoven, 1991; Ellis, 1994). Nie bez znaczenia jest oczywiście liczba godzin nauczania każdego z języków, ale nie ma wątpliwości, że istnieje możliwość wykorzystania wspomnianej korelacji w celu zwiększenia efektywności oddziaływania dydaktycznego w każdym z języków (Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1978; Morrow, 1997).

Badania przeprowadzono metodą przeszukiwania i jakościowej analizy źródeł wtórnych (Rubacha, 2008), do których należały 24 programy (syllabusy) nauczania języka L1 w średnich Szkołach Europejskich oraz program nauczania języka L2 wspólny dla wszystkich języków. W programach nauczania szczególną uwagę zwrócono na cele i treści kształcenia oraz deskryptory osiągnięć czyli opisy wymagań edukacyjnych dla każdego z cykli kształcenia w szkole średniej.

Analizie poddano także dokument stanowiący matrycę określającą strukturę piśmennego i ustnego egzaminu maturalnego oraz zakres sprawdzanych podczas tego egzaminu umiejętności⁵.

Wyniki badań

Analiza programów nauczania L1 wykazała, że we wszystkich językach rozwijane są umiejętności związane z argumentowaniem, przy czym w zależności od koncepcji autorów danego programu oraz ich rodzimej tradycji dydaktycznej zalecenia zamieszczone w programie charakteryzują się niejednakowym poziomem szczegółowości, a nacisk położony jest na różne aspekty argumentacji.

W niektórych programach kształcenie umiejętności argumentowania służyć ma przede wszystkim rozwijaniu umiejętności tworzenia tekstów pisemnych w określonych formach gatunkowych, takich jak wypowiedź argumentacyjna (np. portugalski, 31⁶; niemiecki, 11), esej argumentacyjny (np. włoski, 31; francuski, 29), recenzja (np. niemiecki, 24; polski, 34) czy przemówienie (np. czeski, 10; bułgarski, 207) oraz wypowiedzi ustnych (np. hiszpański, 12; francuski, 13). W takim wypadku, w obszarach dotyczących celów i treści kształcenia pojawiają się zapisy odnoszące się do cech gatunkowych poszczególnych form (np. bułgarski, 207; francuski, 34), specyfiki języka stosowanego w tekstach argumentacyjnych (np. czeski, 10; francuski, 34), środków retorycznych (np. włoski, 3), selekcji treści w procesie konstruowania przykładów (np. hiszpański, 17; francuski, 34) oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych wspierających pracę nad tekstem argumentacyjnym (np. hiszpański, 12, 17).

W części programów autorzy zalecają rozwijanie kompetencji argumentacyjnych w procesie odbioru wypowiedzi – przede wszystkim w ramach interpretacji tekstów literackich i nieliterackich (np. słoweński, 51; czeski, 13), w tym publicystycznych (hiszpański, 12). Umiejętność uzasadnienia postawionej tezy interpretacyjnej za pomocą argumentów wywiedzionych z tekstu lub zaczerpniętych z wypowiedzi ekspertów może pojawiać się również w zadaniach maturalnych, których przykłady są stałą częścią programów nauczania (np. niemiecki,

⁵ *Proposal of the sub-Working group “Quality assurance – L1” on the “Harmonised structure of the L1 written and oral examinations in the European baccalaureate.* Approved by the Board of Inspectors (Secondary) at its meeting of 11 February 2020, in Brussels. Ref.: 2020-01-D-41-en-2.

⁶ Zapis w nawiasie oznacza kolejno: język programu nauczania L1 oraz numer strony w programie. Wszystkie programy nauczania dostępne są na stronie <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/syllabuses>, dostęp: 20.12.2020.

55; polski, 2). Kompetencje argumentacyjne przydatne są także w procesie krytycznej oceny utworu (polski, 10).

Część programów akcentuje znaczenie umiejętności dekodowania tekstów argumentacyjnych. Zapisy dotyczące tych umiejętności odnoszą się do rozpoznawania różnych punktów widzenia przedstawionych w tekście (portugalski, 50), hierarchii argumentów oraz logicznej konstrukcji tekstu – rodzajów zastosowanego rozumowania (francuski, 27, 32).

W pojedynczych programach nauczania w zapisach celów kształcenia podkreślone zostały kwestie związane z wykorzystaniem umiejętności argumentacyjnych nie tylko w działaniach typowo szkolnych (tworzenie i odbiór tekstów), ale przede wszystkim w codziennej komunikacji. Pragmatyczne podejście do rozwijania kompetencji argumentacyjnej odnosi się m.in. do formułowania stanowiska w odniesieniu do różnych tematów – wyrażania własnych poglądów dotyczących życia społecznego, zjawisk kulturowych czy tekstów medialnych, oceny zróżnicowanych punktów widzenia (np. litewski, 49; niemiecki, 9; francuski, 30) oraz przedstawionych w tekście argumentów pod kątem ich wartości i trafności (niderlandzki, 12); formułowania polemiki i uczestnictwa w dyskusjach lub debatach różnego rodzaju zgodnie z zasadami etyki języka i etykiety językowej (np. litewski, 49; czeski, 13; francuski, 23; niderlandzki, 12), wspierania własnych wypowiedzi przykładami z literatury i kultury (francuski, 29) czy stosowania różnych strategii argumentacyjnych we własnych wypowiedziach (francuski, 21).

W części programów rozwijanie umiejętności argumentacyjnych zostało wyodrębnione w wydzielonym obszarze odnoszącym się do tej kompetencji. Na przykład w programie nauczania języka angielskiego argumentowanie obejmuje następujące kompetencje kluczowe:

- umiejętność argumentowania, ustnie lub pisemnie, w odniesieniu do kontrowersyjnych problemów, ważnych kwestii natury społecznej, politycznej i/lub kulturowej – przyjmowania różnych punktów widzenia wobec tych kwestii;
- umiejętność przekonywania, perswadowania, obalania czyjejś tezy lub potwierdzania jej ustnie lub pisemnie z wykorzystaniem tez, argumentów i przykładów;
- umiejętność sformułowania jasnej, ustrukturyzowanej i spójnej strategii prezentacji argumentów w wypowiedzi ustnej lub pisemnej, z zastosowaniem odpowiedniej składni i leksyki oraz środków retorycznych;

a także kompetencje szczegółowe:

1. rozpoznanie i omówienie linii argumentacji,
2. ocena strategii prezentacji argumentów w danej wypowiedzi,
3. sformułowanie własnej opinii na zadany temat (angielski, 14, 17).

Kompetencja argumentacyjna jako jedna z kompetencji kluczowych została wyszczególniona również w programie nauczania języka polskiego, w którym obejmuje ona umiejętności dotyczące dyskusowania na tematy związane z życiem codziennym i społecznym, formułowania swojego stanowiska w wypowiedzi mówionej i pisanej; przyjmowanie różnych punktów widzenia, konstruowania trafnej, spójnej, wnikliwej i logicznej argumentacji z wykorzystaniem odpowiednich środków językowych (polski, 9–11).

Niezależnie od tego, jak duży nacisk został w programie położony na kształcenie umiejętności argumentacyjnych, motywacją do ich doskonalenia jest egzamin maturalny z języka ojczystego, podczas którego obligatoryjnie sprawdzany jest poziom osiągnięć w zakresie argumentacji. W dokumencie *Ogólna matryca dla maturalnego egzaminu pisemnego L1*⁷ określono zasadnicze kompetencje, w jakie powinien zostać wyposażony uczeń przystępujący do matury po klasie 7. Należą do nich kompetencje przedmiotowe, w tym umiejętność opracowania własnej interpretacji tekstów z różnych źródeł oraz wyrażania różnych punktów widzenia dotyczących zagadnień społecznych, kulturowych oraz politycznych, kompetencje komunikacyjne, interpersonalne, kulturowe, społeczne oraz związane z językiem kompetencje międzyprzedmiotowe takie, jak rozwijanie autonomii i strategii metapoznawczych czy tworzenie tekstów naukowych i prezentacji (*Ogólna matryca...*, 2020, s. 2). Rozwijanie wskazanych wyżej kompetencji możliwe jest poprzez odniesienie do umiejętności specyficznych dla języka L1, do których należy odbiór i tworzenie tekstu, mówienie i słuchanie, argumentacja, interpretacja, kompetencje naukowe w zakresie języka i literatury, świadomość językowa oraz krytyczne myślenie (tamże, s. 3). Umieszczenie w tym zestawie argumentowania oznacza, że w arkuszu egzaminacyjnym dla każdego L1 muszą znaleźć się zadania sprawdzające umiejętności argumentacyjne uczniów. W dalszej części dokumentu można znaleźć uszczegółowienie dotyczące rodzaju takich zadań. Powinny one sprawdzać umiejętność formułowania opinii i przyjmowania różnych punktów widzenia w odniesieniu do zagadnień natury

⁷ Proposal of the sub-Working group “Quality assurance – L1” on the “Harmonised structure of the L1 written and oral examinations in the European baccalaureate”. Approved by the Board of Inspectors (Secondary) at its meeting of 11 February 2020, in Brussels, dokument wewnętrzny Szkół Europejskich.

społecznej, politycznej i kulturowej, konstruowania tezy i argumentów z wykorzystaniem odpowiednich środków językowych i odpowiednim doбором przykładów, wyboru uporządkowanej i spójnej strategii argumentacyjnej oraz oceny strategii przyjętej w tekście (tamże, s. 7–8).

Podobne umiejętności oceniane są również na obowiązkowym egzaminie maturalnym z języka obcego L2, obejmującym m.in. pisemną wypowiedź argumentacyjną, analizę tekstu pod kątem zawartych w nim argumentów oraz udział w rozmowie, w trakcie której zdający proszeni są o uzasadnienie prezentowanych opinii. W trakcie poprzedzających ten egzamin siedmiu lat edukacji w zakresie języka L2 w szkole średniej uczniowie zdobywają takie umiejętności, jak wskazane w opisie celów rozumienie złożonych, ustnych lub pisemnych wypowiedzi argumentacyjnych oraz tworzenie własnych, przekonujących i spójnych wypowiedzi o takim charakterze⁸.

Wnioski

Analiza dokumentów programowych pokazała, że mimo pewnych różnic, kształcenie umiejętności argumentacyjnych jest kompetencją rozwijaną zarówno w ramach kursów języków ojczystych L1, jak i języków obcych L2. Poziom osiągnąć w tym zakresie, który wyznaczają egzaminy maturalne z L1 i L2, jest taki sam dla uczniów ze wszystkich sekcji językowych. Zjawiskiem pożądanym byłaby więc nie tylko współpraca organizacyjna pomiędzy nauczycielami języka ojczystego L1 nawzajem, oraz nauczycielami języka ojczystego L1 i obcego L2, ale także zachodzący między nimi transfer wiedzy, zarówno w aspektach obejmujących wiedzę uzyskaną podczas studiów uniwersyteckich oraz kursów uzupełniających, jak i wiedzy *know how* zdobytej w trakcie praktyki dydaktycznej. Transfer ten byłby szczególnie cenny ze względu na różnice zarówno w uniwersyteckich sylabusach kształcenia nauczycieli poszczególnych języków, jak i w literaturze przedmiotu oraz tradycji dydaktycznej i filozofii nauczania, które różnią się niekiedy znacząco. Nauczyciele języka angielskiego (jako L1) mogliby na przykład podzielić się swoimi doświadczeniami w zakresie kształcenia umiejętności tworzenia tekstów argumentacyjnych, w tym zwłaszcza eseju. Struktura takiej wypowiedzi, schemat argumentów i ich układ będą stałe niezależnie

⁸ *Syllabus for all LII Languages (Secondary cycle), Main course 1. Approved by the Joint Teaching Committee at its meeting of 13 and 14 October 2016 in Brussels*, dokument wewnętrzny Szkół Europejskich.

od języka i charakterystycznych dla niego środków leksykalnych czy gramatycznych. Z programu francuskiego warto czerpać inspiracje w zakresie doskonalenia wspomnianych wyżej argumentacyjnych kompetencji pragmatycznych. Ukierunkowane na dzielenie się strategiami i metodami rozwijania umiejętności argumentacyjnych warsztaty dla nauczycieli, współpraca koleżeńska w tym zakresie, wspólna analiza błędów i trudności oraz mocnych stron uczniów w zakresie tworzenia i odbioru tekstów argumentacyjnych czy wymiana materiałów dydaktycznych prowadzić będzie do sytuacji, w której nauczyciele języków L1 i L2 w codziennej pracy będą mogli bazować na opisanych w modelu CUP umiejętnościach wspólnych, z czasem coraz bardziej świadomie wykorzystywanych także przez uczniów. Proces ten może być tym bardziej skuteczny, że – chociaż uczniowie przydzielani są do sekcji L1 wg deklaracji dotyczącej języka ojczystego – często zdarza się, że pochodzą z rodzin mieszanych, w których w codziennej komunikacji używa się dwóch lub nawet trzech języków. Pozytywny transfer językowy może więc dotyczyć nie tylko sprawności typowych dla szkolnej nauki (CALP), ale także umiejętności argumentowania w codziennej komunikacji (BICS), co podkreślają założenia dydaktyczne w wybranych programach nauczania L1. Takie podejście znajduje swoje odzwierciedlenie także w przywoływanym już zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej, w którym mowa jest o wspieraniu kompetencji kluczowych poprzez wykorzystanie różnych podejść do uczenia się i kontekstów uczenia się, wspieranie nauczycieli, a także partnerstwa między różnymi poziomami i obszarami edukacji przekładającymi się na podejście do szkoły jako całości:

Kadrę edukacyjną można wesprzeć, stosownie do specyficznych okoliczności, w rozwijaniu podejść ukierunkowanych na kompetencje, poprzez wymianę pracowników, partnerskie uczenie się oraz wzajemne doradztwo – z zapewnieniem elastyczności i autonomii w organizowaniu uczenia się, za pośrednictwem sieci praktyków, współpracy praktyków i wspólnot praktyków (*Zalecenie...*, 2018, s. 12–13).

Założeniem wpisanym w cytowany dokument jest wdrażanie rekomendowanych zasad we wszystkich krajach Unii Europejskiej, co z pewnością jest działaniem możliwym, ale długofalowym. System Szkół Europejskich to doskonałe pole doświadczeń w tej dziedzinie, a wypracowane wspólne wnioski, doświadczenia i materiały mogą wspierać zmiany w systemach edukacji poszczególnych państw członkowskich. Tym bardziej warto więc podjąć próbę takiej współpracy.

References

- Aquilar, E. (2018). *Onward: Cultivating Emotional Resilience in Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bailey, S. (2011). *Academic Writing. A Handbook for International Students*. New York: Routledge.
- Bańkowska, E. (2007). Rozprawka – przygoda człowieka rozumnego. W: A. Mikołajczuk, R. Pawelec (red.), *Na językoznawczych ścieżkach* (s. 35–41). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Brożek, A., Dobkowska, J. (2012). Ocenianie rozprawki egzaminacyjnej, czyli od klucza do skali. *Edukacja*, nr 3 (119), 63–74.
- Bryzek, R., Latoch-Zielińska, M. (2015). O tekstach argumentacyjnych na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym. W: S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk (red.), *Działania na tekście* (s. 149–168). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Calkins, L., Gillette, C. (2006). *Breathing Life into Essays*. Portsmouth: First Hand Heinmann.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. W: J. E. Alatis (red.), *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1980* (s. 81–103). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Dobkowska, J., Ptaszek, G. (2010). Typy argumentów w perswazyjnym tekście uczniów III klasy szkoły podstawowej. W: J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farmer, L. L. (2003). Grading Argumentative Essays. *Teaching Philosophy*, 26(2), 125–130.
- Mikołajczuk, A. (2013). Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego). *Poradnik Językowy*, z. 1, 39–52.
- Nocoń, J. (2002). Metatekst w tekście uczniowskim (na przykładzie rozprawki). *Studia Pragmatolingwistyczne*, nr 3, 198–206.
- Rashtchi, M., Khoshnevisan, B. (2020). Lessons from critical thinking: how to promote thinking skills in EFL writing classes. *European Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 5, nr 1, 34–46.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sabu, V., Vernandes, B. (2019). An analysis of student's critical thinking skills in writing argumentative essay. *Vivid: Journal of Language and Literature*, vol. 8, nr 2, 59–69.
- Sandoval-Hernandez, A., Cortes, D. (2012). *Factors and conditions that promote academic resilience: a cross-country perspective*. https://www.researchgate.net/publication/272480225_Factors_and_conditions_that_promote_academic_resilience_A_cross-country_perspective; dostęp: 10.12.2020.

- Schneer, D. (2013). Rethinking the Argumentative Essay. *TESOL Journal*, Volume 5, Issue 4, 619–653.
- Smalley, R. L., Ruetten, M. K., Kozyrev, J. R. (2001). *Refining composition skills: Rhetoric and grammar*. Boston, MA: Heinle Cengage.
- Snow, C. (1987). *Beyond conversation: second language learners' acquisition of descriptions and explanations*. W: J. Lantolf, A. Labarca (red.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tabisz, A. (2006). *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Studia i monografie nr 374. Opole: Uniwersytet Opolski, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Verhoeven, L. T. (1991). Predicting minority children's bilingual proficiency: child, family and institutional factors. *Language learning*, nr 41, 205–233.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01); [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN); dostęp: 11.12.2020.
- Wang, M. C., Haertal, G. D., Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. W: M. C. Wang, E. W. Gordon (red.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Wingate, U. (2012). 'Argument!': Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, nr 11, 145–154.
- Wood, N. V. (2000). *Writing Argumentative Essays*. New Jersey: Prentice Hall.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2005). *Wprowadzenie do analizy lingwistycznej tekstu*. Kraków: Universitas.