

ANNA POL

Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu

e-mail: a.pol@wsf.edu.pl; ORCID: 0000-0003-3684-921X

Proces rozwijania kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli¹ języków obcych

Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu jest proces rozwijania kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli. Przyjęto, w ślad za F. Gruczą, że ma on charakter ciągły i z tego powodu nikt nie jest w stanie opanować kompetencji glottodydaktycznej w pełnym i absolutnym zakresie. Oznacza to, że można jedynie mówić o bardziej lub mniej kompetentnym nauczycielu, natomiast nigdy o nauczycielu, który rozwinął rzeczoną kompetencję w stopniu całkowitym bądź w ogóle jej nie rozwinął. W kontekście rozważań nad procesem rozwijania kompetencji zwrócono jednak uwagę na fakt, że należy ona do dyspozycji wyuczanych, które nauczyciel może nabyć w toku edukacji czy procesu samodoskonalenia.

Słowa kluczowe: *nauczyciel, kompetencja glottodydaktyczna, rozwój, proces, autonomia*

Badania nad wiedzą i umiejętnościami nauczyciela języków obcych, analogicznie do badań nad nauczycielem w ogóle, prowadzone są w dwóch kierunkach, z których pierwszy to konstruowanie modelu „idealnego” nauczyciela, a drugi to badanie nauczyciela „rzeczywistego”. Niezależnie jednak od tego, który z kierunków stanie się przedmiotem badania, celem każdego z nich pozostaje niezmiennie wykrycie właściwości, jakie posiada bądź powinien posiadać efektywnie pracujący nauczyciel języków obcych (B. Grucza 1988, s. 77). Wiąże się to bez wątpienia z próbą odpowiedzi na pytania o to, co wyróżnia ten zawód spośród innych, czym szczególnie dysponuje nauczyciel, to znaczy, co wie, co umie, co może zrobić i wreszcie co stanowi o jego kompetencji.

¹ Użyta w tekście forma męska ‘nauczyciele’ obejmuje i kobiety – nauczycielki, i mężczyzn – nauczycieli.

Analiza literatury przedmiotu dowodzi jednak, że proponowane odpowiedzi na powyższe pytania nie są zamknięte, a wiele z nich jest źródłem kolejnych wątpliwości. W tym procesie poszukiwań uczestniczy wielu badaczy lecz, jak podkreśla F. Grucza, którego słowa są nadal jakże aktualne, mimo dokonywanych przez poszczególnych autorów prób określenia klasyfikacji właściwości (wiedzy, umiejętności, postaw) absolwenta filologii, kształcenie nauczycieli języków obcych stanowi bodaj najmniej rozpoznane ogniwo całego procesu glottodydaktycznego. Wciąż jeszcze bowiem nie zostały dostatecznie zbadane i określone nawet podstawowe właściwości konstytuujące kompetencję nauczycieli języków obcych, a brak teorii zmierzającej do ich skonstruowania uniemożliwia ich uporządkowanie, czyli wykazanie istniejących pomiędzy nimi zależności zarówno poziomych, jak i pionowych, hierarchicznych (F. Grucza 1993, s. 7 i nn.).

W świetle powyższego można zatem powiedzieć, że jednym z podstawowych zadań glottodydaktyki było i jest nadal poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o istotę kompetencji glottodydaktycznej, a tym samym o warunki wykształcenia i rozwijania możliwie obszernego zbioru relewantnych właściwości glottodydaktycznych nauczyciela (B. Grucza 1993, s. 156). Skromną próbę realizacji tego zadania podejmuję w niniejszym artykule również i ja.

Kompetencja glottodydaktyczna – ustalenia definicyjne

Termin ‘kompetencja glottodydaktyczna’, podobnie jak termin ‘kompetencja’ w ogóle, nie jest pojęciem jednoznacznym, czego dowodem jest wielość ujęć definicyjnych. Z uwagi jednak na to, że przedmiotem niniejszego artykułu jest proces rozwijania kompetencji, a nie porządkowanie występujących w literaturze przedmiotu pojęć, posłużę się w nim ujęciem interpretacyjnym, które uznaję za najszerze i które tym samym traktuję jako nadrzędne w stosunku do pozostałych (zob.: Pfeiffer 2001; Zawadzka 2004; Płusa 1990). W kontekście rozważań nad nauczycielskimi kompetencjami bliski jest mi zatem pogląd B. Gruczy, która opierając się na koncepcji glottodydaktyki zaproponowanej przez F. Gruczę (zob.: 1983, 1984), postuluje, aby kompetencję glottodydaktyczną zdefiniować jako *zbiór właściwości, które posiada/powinien posiadać nauczyciel języka obcego i które to właściwości umożliwiają mu wykonywanie jego funkcji w procesie glottodydaktycznym* (B. Grucza 1988, s. 84). Zdaniem F. Gruczy tak pojmowaną kompetencję glottodydaktyczną, podobnie jak i kompetencję językową, należy rozumieć wyłącznie „kreatywnie”. Chodzi bowiem o to, by nauczyciel języka obcego potrafił, opierając się na tej kompetencji, nie tylko dobierać, lecz przede wszystkim samodzielnie obmyślać stosowne metody czy procedury postępowania w zależności od sytuacji w procesie glottodydaktycznym (F. Grucza 1993, s. 29). W powyższym ujęciu, choć sformułowanym przez językoznawcę i na potrzeby językoznawstwa, bez

trudu można odnaleźć odniesienie do postulatów R. Kwaśnicy i założeń racjonalności emancypacyjnej (zob.: Kwaśnica 1995; 2007; 2014). W odwołaniu do tego typu racjonalności, jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, bycie kompetentnym nauczycielem polega bowiem przede wszystkim na *refleksyjnym i krytycznym osądzie* (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 8), który jest podstawą organizowania efektywnego procesu dydaktycznego. Wśród umiejętności zawodowych, w świetle tego typu racjonalności, uznać za najważniejsze należy zatem te, które *wyrażają się w tworzeniu i weryfikowaniu własnych opinii (...), w innowacjach i odważnych wyborach oraz w uwalnianiu się od ograniczeń i stereotypów w myśleniu i działaniu* (tamże).

Etapy rozwijania kompetencji glottodydaktycznej

Choć w literaturze przedmiotu stosunkowo często dokonywane są szczegółowe klasyfikacje właściwości kompetencji glottodydaktycznej, trzeba mieć świadomość faktu, że klasyfikacji tych nie można uznać za ostateczne i skończone (B. Grucza 1993, s. 155). Ujęcie kompetencji glottodydaktycznej w kategoriach pewnego produktu finalnego byłoby, jak się wydaje, nieadekwatne do złożoności czynników wpływających na tę kompetencję (Torenc 2007, s. 167). W świetle powyższego należy zatem przyjąć, iż kompetencja glottodydaktyczna podlega przeobrażeniom w toku życia nauczyciela, a jej zmiana rozwojowa jest nieodzowną właściwością pracy nauczyciela, znajdującą swoje uzasadnienie w niestandardowości procesów edukacyjnych oraz w komunikacyjnym charakterze pracy (Kwiatkowska 2008, s. 207).

Jak podkreśla R. Kwaśnica, *rozwój zawodowy nauczyciela polega na ewolucji jego kompetencji* (Kwaśnica 1995, s. 25). Logiką rzeczowej ewolucji kieruje tendencja do wzrastającej niezależności nauczyciela od presji zewnętrznego otoczenia (tamże), co oznacza równocześnie, że ewolucja ta dokonuje się w kierunku dominacji w działaniu nauczyciela podmiotowych standardów walucji (Torenc 2007, s. 167). Przedstawiając za M. Torenc rozwój jako kontinuum od fazy dominacji przedmiotowych standardów walucji do fazy dominacji standardów podmiotowych, można zaproponować podział skali rozwoju kompetencji glottodydaktycznej (tamże).

Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć za M. Czerepaniak-Walczak, że nauczyciel w początkowej fazie swojego rozwoju zawodowego wyposażony jest jedynie w *'kompetencje wyjściowe'*, które są warunkiem podejmowania i wykonywania prostych zadań zawodowych, ale bez wątplenia, ze względu na złożoność sytuacji edukacyjnych, wymagają dalszego rozwijania i aktualizowania. Drugą kategorię stanowią *'kompetencje dojrzałe'*, dające nauczycielowi poczucie swoistej profesjonalnej pewności. Również i one są jednak niewystarczające ze względu na nowe obszary działań i dlatego w kolejnych latach pracy nauczyciela powinny być uzupełnione

właściwościami zaliczanymi do trzeciej kategorii, a mianowicie *'kompetencjami do zmiany'*. Ich wyróżnikiem jest otwartość na nowości i towarzysząca im niepewność, a także radzenie sobie z naciskiem zewnętrznym. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak czwartą, ostatnią kategorię kompetencji wyróżnionych ze względu na znaczenie dla rozwoju zawodowego nauczyciela stanowią te, które można nazwać *'rdzeniowymi'* (*interpretacyjnymi*), a ich wyróżnikiem jest zarówno otwartość i gotowość do zmiany, jak i krytyczna ocena aktualnego stanu i wprowadzanych nowości (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 90).

Choć zgadzam się z zaproponowanym przez M. Czerepaniak-Walczak opisem procesu rozwijania nauczycielskich kompetencji, jednak uważam go za daleki od ujęcia pełnego, a zarazem wyczerpującego zagadnienie. Z tego też względu uzasadnione wydaje mi się odwołanie do opisów dokonanych na gruncie literatury przedmiotu przez innych autorów, a w szczególności przez M. Torenc, R. Kwaśnicę i H. Kwiatkowską.

Na skali rozwoju kompetencji M. Torenc wyróżnia cztery poziomy: (1) 'poziom automatyzmów', (2) 'poziom automatyzmów dynamicznych', (3) 'poziom dynamiczny', (4) 'poziom autonomii', przy czym dwa pierwsze znajdują się w obszarze dominacji przedmiotowych standardów walucji, pozostałe natomiast w obszarze standardów podmiotowych. Obrazuje to poniższa tabela:

Tabela 1. Poziomy rozwoju kompetencji

Rodzaj dominujących standardów:	Dominacja standardów przedmiotowych		Dominacja standardów podmiotowych	
Poziom rozwoju kompetencji:	Poziom automatyzmów	Poziom automatyzmów dynamicznych	Poziom dynamizmów	Poziom autonomii

Źródło: Torenc 2007, s. 168.

Przyjmując za punkt wyjścia zaproponowane przez M. Torenc nazewnictwo, a następnie odwołując się do prac R. Kwaśnicy, H. Kwiatkowskiej i samej M. Torenc, poziomy rozwoju kompetencji glottodydaktycznej można scharakteryzować następująco:

Poziom automatyzmów

Dla tego poziomu, jak akcentuje M. Torenc, charakterystyczne jest przede wszystkim bezrefleksyjne postrzeganie przez nauczyciela procesu glottodydaktycznego oraz swoich osobistych w nim działań (Torenc 2007, s. 169). Poszczególne zakresy działań nauczyciela można scharakteryzować następująco:

- Pojawiające się w procesie glottodydaktycznym problemy, jak akcentuje R. Kwaśnica, rozwiązywane są przede wszystkim poprzez wybór i naśladowanie tych wzorów zachowania, które uchodzą za „typowe” w otoczeniu nauczyciela,

a tym samym nie narażają na negatywną ocenę przełożonych i kolegów. Takie-
mu wyborowi nie towarzyszy jednak pełne zrozumienie powielanych sposobów
zachowania (Kwaśnica 1995, s. 25 i nn.).

- Występuje tendencja do standaryzowania każdej sytuacji, nawet i takiej, która
charakteryzuje się wysokim stopniem skomplikowania. Będąc w sytuacji nowej,
nauczyciel odwołuje się jedynie do sposobów znanych z minionego doświadcze-
nia, stosując proste odwzorowanie, blokujące rozumowanie teoretyczne (Kwiat-
kowska 1997, s. 82).
- Nauczyciel odbiera jedynie treści konkretne, sytuacyjne, zapominając niejako,
że przecież rzeczywistość, w której działa to *continuum różnicowanych zda-
rzeń, począwszy od tych, które są widzialne gołym okiem (...) do tych, które
są nieobserwowalne, gdyż dzieją się w świecie myśli zarówno ucznia, jak i na-
uczyciela* (Dylak 1995, s. 35).
- Dialog nie polega na negocjowaniu znaczeń. Odbywa się on wyłącznie na płasz-
czyźnie znaczeń oczywistych. Podstawą tak rozumianego „dialogu” są konkret-
ne sytuacje oraz ogólne stereotypowe opinie (Torenc 2007, s. 170).
- Nauczyciel uznaje wyjaśnianie za działanie niepotrzebne; często nie ma także
żadnych wyobrażeń na temat przyczyn, celów, sensu danego stanu rzeczy. Sytu-
acje odbiera w sposób „nawykowy”, a także nie posiada umiejętności zadawania
pytań oraz tworzenia osobistych hipotez (tamże, s. 169).
- Nauczyciel znajdujący się na tym poziomie rozwoju nie toleruje wątpliwości,
czyni wszystko, by ją likwidować. Tym samym nie akceptuje on także uczniów,
którzy mają wątpliwości, są oni bowiem dla niego źródłem zagrożenia, gdyż
ustawicznie stawiają pytania oraz „tropią” nieścisłości. Na tym poziomie roz-
woju nauczyciel przeważnie oczekuje od uczniów zachowań konformistycznych
(Kwiatkowska 1997, s. 81 i nn.).

Poziom automatyzmów dynamicznych

Choć na tym poziomie działanie nauczyciela ma jeszcze w dużej mierze charak-
ter przedmiotowy, to coraz częściej pojawiają się wątpliwości z uznaniem dotychcza-
sowych wzorów działania oraz interpretacji jako niewystarczających (Torenc 2007,
s. 170). Poszczególne zakresy działań dla tego poziomu można scharakteryzować
następująco:

- Nauczyciel zna i rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świa-
dom ich uzasadnień, które jednak wciąż nie pochodzą od niego, lecz z zewnątrz.
Interpretacja nie jest jeszcze przedmiotem intencjonalnych wysiłków, podejmo-
wanych w sposób usystematyzowany. Na skutek braku osobistych reguł interpre-
tacji często dochodzi do sytuacji niepewności co do przyjętych ocen; przejmo-
wane interpretacje są zmienne, nietrwałe (tamże). W świetle powyższego można
zatem powiedzieć za R. Kwaśnicą, że jest to poziom *sprawnego posługiwania
się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny*, co oznacza,

że głównym motywem uprawomocniającym decyzje nauczyciela jest *dążenie do sprostania uświadomionej konwencji*² (Kwaśnica 1995, s. 26).

- Na tym poziomie rozwoju nauczyciel może przejawiać swoisty nonkonformizm. Może mianowicie odrzucać te rozwiązania i wymagania, które uzna za sprzeczne z instytucjonalnie zdefiniowaną rolą zawodową. Może także okazać się swoistym innowatorem, doskonaląc te rozwiązania (cele, metody, środki działania), które mieszczą się w obowiązującej konwencji (tamże).
- Nauczyciel coraz częściej wykracza poza treści konkretne, sytuacyjne, choć próby tworzenia uogólnionych obrazów zjawisk są jeszcze niestabilne i niesystematyczne (Torenc 2007, s. 171).
- Podejmowany dialog ma jeszcze znamiona dialogu odtwórczego, bez namysłu nauczyciela nad znaczeniami, jakimi się posługuje on sam i inni. Mimo to coraz częstsze są próby poddawania w wątpliwość oczywistości (tamże).
- Wypowiedzi nauczyciela wykraczają poza zrutynizowane, zamknięte schematy językowe i interpretacyjne. Nauczyciel potrafi częściowo uwzględnić różne perspektywy, „oderwać się” od swojego punktu widzenia (tamże).

Poziom dynamiczny

Poziom ten odznacza się większą stabilnością podmiotowych interpretacji w sytuacjach niestandardowych. Poszczególne zakresy działań dla tego poziomu M. Torenc charakteryzuje następująco:

- Nauczyciel „uwalnia się” od konkretnych sytuacji; poziom dynamiczny wiąże się ze zbliżeniem ku możliwościom myślenia abstrakcyjnego.
- Niektóre reguły interpretacji postrzegane są jako nieadekwatne. Nauczyciel odczuwa potrzebę głębszej analizy stanów rzeczy, dociekania ich przyczyn i skutków. Podejmuje poszukiwania poznawcze poza powszechne obowiązujące interpretacje.
- Rodzi się krytycyzm w zakresie własnej kompetencji glottodydaktycznej, której proces rozwijania nauczyciel zaczyna postrzegać w kategoriach pewnego osobistego zadania.
- Dialog jako poszukiwanie weryfikacji dotychczasowych interpretacji i hipotez rodzi się z potrzeby wyboru znaczeń, celów własnego działania, ale też działania i motywów innych osób.
- Działania w procesie glottodydaktycznym postrzegane są przez nauczyciela coraz bardziej jako działania twórcze (tamże, s. 172).

² R. Kwaśnica za podstawę teoretyczną rozważań na temat rozwoju zawodowego nauczyciela przyjmuje teorię rozwoju człowieka J. Habermasa, L. Kohlberga i E. Eriksona, a tym samym zakłada, że linie rozwojowe kompetencji tworzących zawodów nauczycielski oddają logikę zmian prowadzących od przedkonwencjonalnych do postkonwencjonalnych form rozumienia i działania (Kwaśnica 1995, s. 25).

Poziom autonomiczny

Poziom ten charakteryzuje dominacja standardów podmiotowych. Nauczyciel przestrzega cele działania w procesie glottodydaktycznym jako przedmiot jego własnych intencji, zoperacjonalizowanych na drodze osobistego wysiłku (tamże, s. 173). Poszczególne zakresy działań dla tego poziomu można scharakteryzować następująco:

- Nauczyciela charakteryzuje refleksyjny, krytyczny stosunek do własnych kompetencji, a tym samym do posiadanej wiedzy i zawodowych umiejętności. Jak bowiem podkreśla H. Kwiatkowska:

w profesji nauczycielskiej nie wystarczy dużo wiedzieć i robić użytek z tej wiedzy. Niedobre są sytuacje stabilizacji, które w działaniu o tak dużej dynamice świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz o stagnacji. Mogą one oznaczać brak zapotrzebowania na nową wiedzę, a ponadto sprawić, że myślenie wydaje się zbędne. Myślenie bowiem, zwłaszcza to twórcze, nie tyle 'żywi' się posiadaną i oswojoną już wiedzą i wynikającą z niej pewnością, ile rodzi się z uzmysławiania niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności, wątplenia. Mówiąc tu o niepewności, mam na myśli nie tę jej formę, która jest pochodną braku wiedzy, lecz niepewność wtórną, wynikającą z uświadomienia sobie złożoności zjawisk, które składają się na działanie pedagogiczne. Wątplenie jest funkcją poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju (Kwiatkowska 2008, s. 206).

- Nauczyciel jest zdolny do percepcji i interpretacji rzeczywistości odznaczającej się wysokim stopniem abstrakcji i ogólności. Potrafi analizować i wyrażać treści w sposób twórczy, wykraczający poza to, co „jest” (Torenc 2007, s. 173).
- Dialog opiera się na przemyślanych, własnych i autentycznie odczuwanych wyborach znaczeń (tamże).
- Nauczyciel rozwinął zdolność do świadomego tworzenia zasad wyjaśniania stanów rzeczy. Ma skryształizowane osobiste wizje i koncepcje interpretacji rzeczywistości (tamże).
- Ze względu na fakt, że na tym poziomie rozwoju charakteryzuje nauczyciela duża gotowość poszukiwania nowych odniesień i potrzeb weryfikacji własnych hipotez, potrafi on efektywnie współdziałać z innymi podmiotami procesu edukacyjnego (tamże).

W świetle powyższego widać wyraźnie przywołany przeze mnie na początku tych rozważań za R. Kwaśnicą fakt, że logiką rozwoju nauczyciela kieruje tendencja do wzrastającej niezależności od presji zewnętrznego otoczenia (Kwaśnica 1995, s. 25). Oznacza to równocześnie, że rozwój ten polega na przejściu od działań prostych, arefleksyjnych i zewnątrzsterownych do działań wewnątrzsterownych, a tym samym złożonych, pozbawionych schematyzmu i innowacyjnych (Schulz 1992, s. 11). Uwidacznia się to w poniższych słowach:

zmiany rozwojowe, to zmiany dające wzrost autonomii człowieka jako osoby. (...) Autonomia w tym przypadku oznacza – z jednej strony – krytyczne dystansowanie się w stosunku do wszelkich wzorców myślenia i postępowania narzucanych jednostce przez jej otoczenie społeczne i kulturowe, z drugiej strony zaś – poszukiwanie własnego sposobu bycia (...) ‘Rozwijać się’ – w tym ujęciu oznacza: nabywać zdolność uwalniania się od presji doraźnych, zewnętrznych warunków działania i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne [gotowe interpretacje świata, normy moralne i reguły komunikowania się z innymi], jak gotowe odpowiedzi na pytania techniczne [gotowe cele, metody i środki działania zorientowanego na wywoływanie instrumentalnie pojętych zmian] (Kwaśnica 1995, s. 25).

Taka jest istota rozwoju nauczyciela; taka jest również istota przejścia od pedagogicznej odtwórczości do twórczości (Schulz 1992, s. 11).

W tym kontekście nie waham się jednak stwierdzić za R. Kwaśnicą, że w tak rozumianym rozwoju nikt nie jest w stanie nauczyciela wyręczyć. Można mu jedynie pomóc w owym nigdy niedobiegającym kresu wysiłku stawania się kompetentnym, a zarazem twórczym nauczycielem. Krytycznego rozumienia, twórczości, innowacyjności czy wreszcie wytwarzania własnej definicji powinności nauczycielskich nie da się bowiem nauczyć. *Ten poziom rozwoju może być osiągnięty tylko dzięki osobistemu wysiłkowi nauczyciela* (Kwaśnica 1995, s. 28) i tylko on sam może sobie w dotarciu na niego pomóc (tamże). Potwierdza to także T. Buliński, mówiąc, że (...) *nic, co prawdziwie istotne, nie zostało człowiekowi darowane. Wszystko to sam musi sobie wypracować* (Buliński 2002, s. 234).

Miejmy zatem nadzieję, że współcześni nauczyciele języków obcych są tego świadomi i, co najważniejsze, że potrafią, głównie dzięki działaniom samokształceniowym, ten wysoki poziom rozwoju kompetencji osiągnąć. Bardzo bym sobie tego życzyła; zdaję sobie bowiem sprawę z faktu, że samodzielny, twórczy i refleksyjny uczeń będzie w stanie wychować tylko samodzielny, twórczy i refleksyjny nauczyciel.

Bibliografia

- BULIŃSKI T., 2002, *Człowiek do zrobienia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- CZEREPIANIĄK-WALCZAK M. 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń.
- DYLAŁ S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań.
- GRUCZA B., 1988, *Programy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce, NRD i RFN a kompetencja glottodydaktyczna*, [w:] F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- GRUCZA B., 1993, *O kształtowaniu kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych*, [w:] F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Wydawnictwa UW, Warszawa.

- GRUCZA F., 1983, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik*, Kwartalnik Noeofilologiczny, nr 3.
- GRUCZA F., 1984, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, [w:] *Materiały z X Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- GRUCZA F., (red.), 1993, *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- GRUCZA F., 2000, *Kultur aus der Sicht der Angewandten Linguistik*, [w:] D.H. Schlosser (red.), *Sprache und Kultur*, Peter Lang, Frankfurt/ Main.
- KWAŚNICA R. 1995, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, Lewowicki T. (red.), *Studia Pedagogiczne LXI. Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 2007, *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego: o potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- KWIATKOWSKA H., 1997, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, PWN, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- PFEIFFER W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, WAGROS, Poznań.
- PLUSA P., 1990, *Optymalizacja kompetencji w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych. Studium porównawcze i próba modelowania na przykładzie języka francuskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SCHULZ R., 1992, *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowania idei*, [w:] *idem* (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- TORENC M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- ZAWADZKA E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Developing foreign language teaching (FLT) competence

The article focuses on the process of developing foreign language teaching (FLT) competence. Following Grucza, as this process is considered to be continuous, nobody can completely and absolutely acquire FLT competence (F. Grucza 2000, p. 28). This means that we can only talk about more or less competent teachers, but not about teachers who have fully developed this competence or who have not developed it at all. Nevertheless, in exploring the process of FLT competence development, it is argued that this competence is one of learned dispositions and, as such, it can be acquired through education or self-improvement.

Keywords: *teacher, foreign language teaching competence, development, process, autonomy*