

Agnieszka Kubiczek

*Instytut Filologii Germańskiej
UJ Kraków*

**ZARZĄDZANIE UWAGĄ NA
LEKCJI JĘZYKA OBCEGO
W FAZIE PERCEPCJI
I PRZETWARZANIA STRUKTUR
JĘZYKOWYCH**

**Attention management in the foreign language classroom during
the phase of perception and processing of language structures**

This paper focuses on the connection between cognitive psychology and foreign language pedagogy in the context of perception and processing of language structures. It describes second language acquisition as the processing of language information, which is influenced by attention focused on language data. The concept of instructed learning assumes the possibility of manipulating learners' attention by the teacher. The paper provides a theoretical background referring to such issues and also examples of how this kind of knowledge can be used in the classroom.

1. Wprowadzenie

Tegoroczna konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego objęła swą tematyką m.in. interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki. Dyscyplina ta, badając procesy nauki i nauczania języka obcego, sięga do osiągnięć nauk zajmujących się przyswajaniem języków, w tym psycholingwistyki, a ta z kolei objęła przedmiot dociekań psychologii i językoznawstwa. Organizatorzy położyli równocześnie nacisk na zastosowanie teorii w praktyce, stąd idea zaprezentowania przykładu „łańcucha badawczego”, w którym wychodzę od pojęcia uwagi i jej udziału w procesach poznawczych z wyszczególnieniem percepcji i przetwarzania języka, przechodzę do wpływu uwagi na proces przyswajania języka (z myślą o nabywaniu języka drugiego), by na koniec przedstawić możliwości zastosowania wniosków z badań obu tych dyscyplin w nauczaniu języków obcych.

Psycholodzy wychodzą z założenia, że człowiek uczy się czegoś wtedy, gdy swoją uwagę skupi na przedmiocie nauki, a nauczanie jest skuteczne wówczas, gdy „nauczyciel skieruje uwagę na zadanie wystarczająco dobrze i przez czas dostatecznie długi, aby uczeń się wyuczył” (Galloway, 1988: 132). *Uwagę* uznaje się za jeden ze stanów świadomości, odnoszący się do procesów postrzegania i myślenia, kiedy strumień świadomości kierowany jest „na to, co tu i teraz dla mnie relewantne” (Gadenne/Oswald w Ingendahl, 1999: 54, tłum. własne). Podobny punkt widzenia można znaleźć w literaturze poświęconej przyswajaniu języka. W ujęciu bardziej ogólnym stan specjalnej uwagi skierowanej na zjawiska językowe i gotowość ich odbioru to jeden z przejawów świadomości językowej. Wpływ uwagi na efekt nauki języka jest widoczny w jej poszczególnych fazach, np. „zauważanie nowych form językowych, czyli uświadomienie ich przetwarzanie” jest według Richarda Schmidta warunkiem akwizycji języka (Dakowska, 2001: 30). Tak postrzegana uwaga odgrywa znaczącą rolę w koncepcji nabywania języka opierającej się na założeniu, że człowiek konstruuje wiedzę i umiejętności językowe w oparciu o dane językowe pochodzące z otoczenia, określonego jako *input*. W ramach badań nad przyswajaniem języka przez *przetwarzanie informacji językowych* odwołuje się niejednokrotnie do badań dotyczących postrzegania i przetwarzania różnego rodzaju informacji, przy czym ma się na względzie specyficzny proces, jakim jest zdolność człowieka do opanowywania tak skomplikowanej umiejętności jak posługiwanie się językiem.

2. Uwaga w procesach poznawczych

Czynność uważania to jeden z czynników „determinujących i kierujących procesami postrzegania, kojarzenia i myślenia” (Munn, 1946 w Schuman, 1961: 18). Natężenie uwagi podnosi sprawność procesów poznawczych i działań człowieka, gdyż przedmioty, na które zwracamy uwagę, uświadamiamy sobie jasno i wyraźnie. Psycholodzy pojmują *uwagę* jako stan „pobudzenia i aktywności procesów nerwowych w tych ośrodkach kory (mózgowej, przyp. autora), które aktualnie analizują i opracowują dane, dostarczane przez organy zmysłowe” (tamże str.17). Tak zdefiniowanej *uwagi* nie należy, według Szumana (1961), utożsamiać jednoznacznie ze skupieniem świadomości na postrzeganym przedmiocie. Uświadomienie sobie czegoś jest raczej zjawiskiem wtórnym, skutkiem skierowania uwagi na dany przedmiot. Świadome uważanie jest zatem przejawem, ale nie stanowi istoty procesów zachodzących w mózgu w czasie natężenia uwagi, i należy założyć możliwość istnienia nieświadomych procesów i stanów uwagi.

Aktywność procesów nerwowych powiązanych ze stanem uwagi spełnia różne funkcje: prowadzi do spostrzeżenia i poznania przedmiotu, który ją wzбудził, wzmacnia (w mniejszym lub większym stopniu) intensywność procesów intelektualnych biorących udział w analizie poznawczej, a także powoduje mobilizację i wzrost stopnia starania się podmiotu poznającego. Siła natężenia uwagi zależy także od intensywności i jakości bodźca, a zarazem od tego, na ile jest on dla da-

nego podmiotu interesujący i ważny. Zaangażowanie uwagi w dane działanie powoduje jednocześnie, iż przestajemy uważać na to, co nie jest przedmiotem czy znajduje się poza kręgiem zadania, na którym skupiona jest uwaga. Rozważając rolę uwagi w nauce, należy wymienić wśród zadań osób nauczających, a więc zapoznających lub umożliwiających poznanie, wywoływanie i kształtowanie uwagi uczniów, bądź to przez bezpośrednią zachętę słowną do skupienia uwagi bądź przez dawane im do wykonania określone zadania (Szuman, 1961).

3. Rola uwagi w percepcji i przetwarzaniu informacji

Wśród badań dotyczących ludzkiej percepcji znajduje się odbieranie i przetwarzanie bodźców słuchowych i wzrokowych, w tym tekstów mówionych lub pisanych, odgrywających decydującą rolę w procesach przyswajania i posługiwania się językiem. Oprócz czystych mechanizmów docierania bodźców językowych do narządów słuchu i wzroku, szczególnie ciekawe wydają się procesy ich identyfikacji i interpretacji oraz łączenia w większe jednostki znaczeniowe. Jak powszechnie wiadomo, w większości przypadków w przeciętnym akcie komunikacyjnym odbiór tekstu nie odbywa się na poziomie pojedynczych wyrazów, lecz całości przekazu. Przetwarzanie sygnałów przebiega wielopoziomowo, a informacje cząstkowe są łączone w coraz bardziej złożone treści, w efekcie czego na koniec znikają z naszej świadomości sygnały, które dotarły do nas na początku (Konorski za Woźnicki, 1979). Psycholodzy podkreślają fakt, iż jakkolwiek za pierwszy etap przetwarzania jednostek kognitywnych uznaje się odbiór bodźców, to kluczowa dla jego powodzenia jest już poprzedzająca go selekcja informacji, w skutek której tylko część sygnałów podlega interpretacji. W procesie tym znaczną rolę odgrywa kierowanie uwagi, rozumiane tu jako celowe selekcjonowanie informacji, które staną się przedmiotem świadomego postrzegania¹. Jest to działanie niezbędne wobec natłoku bodźców, które przerastają pojemność operacyjną umysłu przeznaczoną na przetwarzanie informacji.

Proces systematycznego poszukiwania i zarządzania danymi gwarantuje, że wybór informacji nie będzie przypadkowy, lecz relewantny dla danej sytuacji i potrzeb (por. Kebeck, 1994; Mißler, 1999; Dakowska, 2001). Selekcja i redukcja, będące efektem kierowania uwagi na dane bodźce, pełnią funkcję filtra, którego funkcjonowaniu poświęcono wiele hipotez. Według jednej z nich ma on postać przewężenia kanału, przez który dostają się jedynie wyselekcjonowane informacje, te poza polem uwagi zostają zablokowane (model sterowania uwagą Broadbenta). Inne spojrzenie reprezentują w tej materii autorzy modelu mówiącego, iż ze względu na ograniczone możliwości przetwarzania informacji następuje podział zadań na angażujące mniej lub więcej uwagi, zależnie od złożoności informacji i stopnia jej nowości. W ten sposób przez wyćwiczenie pewnych działań

¹ W tym kontekście mówi się o *filtrze selekcyjnym* określanym również jako *próg świadomości* (Woźnicki, 1979).

redukujemy stopień zaangażowanej w nie uwagi, przez co możemy bez większego wysiłku wykonywać równocześnie inne czynności czy operacje umysłowe (model Mraya i Kahnemanna).

Przebieg przetwarzania konkretnej informacji jest ściśle powiązany z kontekstem, w jakim się pojawia. Powtarzające się doświadczenie odbioru danego bodźca w określonym otoczeniu, z jednej strony ułatwia jego identyfikację i interpretację, z drugiej strony powoduje, iż jego obecność wywołuje oczekiwanie pojawienia się adekwatnego kontekstu. Połączenie kontekstu z dotychczasowym doświadczeniem i oczekiwaniami sprawia, iż powstaje hipoteza dotycząca spostrzeżonego obiektu, a kolejne podobne bodźce są porównywane z poprzednimi i służą jako podstawa do potwierdzenia lub odrzucenia takiej hipotezy. Eksperyment Habera i Hershensona z 1965 roku (za Kebeck, 1994) dotyczący odbioru pokazywanych pojedynczych wyrazów pozwolił odtworzyć mechanizm identyfikacji jednostek informacyjnych z ich fragmentów. Otóż o ile pojedyncza bardzo krótka prezentacja słów nie dawała szans na ich rozpoznanie, o tyle po kilkukrotnej, równie krótkiej, ich ekspozycji uczestnicy eksperymentu byli w stanie je zidentyfikować. Autorzy eksperymentu doszli do wniosku, iż uczestnicy już przy pierwszej prezentacji stawiali jakąś hipotezę, którą testowali kierując przy każdej kolejnej prezentacji uwagę na poszczególne konkretne elementy, pozwalające w sumie ostatecznie rozpoznać słowo.

Nie bez znaczenia dla sukcesu procesu poznawczego pozostają czynniki afektywne. Sama chęć i zainteresowanie przedmiotem nauki może wynikać z pozytywnych odczuć z nim związanych czy uczuć, jakimi darzymy osobę nauczającą. Także emocje wywołane kontekstem, w jakim pojawiają się nowe bodźce oddziałują na uwagę zaangażowaną w ich przetwarzanie. Stan lęku, rozbawienia czy zaskoczenia może znacznie wpłynąć na prędkość i jakość analizy.

Omawiając przebieg percepcji i przetwarzania informacji należy wspomnieć o miejscu zachodzenia tych procesów, czyli pamięci. Akt samej percepcji trwa bardzo krótko, napływające bodźce rejestrowane są przez pamięć ultrakrótką, wyselekcjonowane informacje docierają do pamięci krótkotrwałej, zwanej również roboczą, ponieważ to tam zachodzą wszystkie procesy „obróbki” odebranych sygnałów. Intensywność następujących w niej operacji przetwarzania nowych informacji decyduje o jego wyniku, który zostaje przekazany do pamięci długotrwałej. O tym czy zostanie on zachowany w niej na dłużej, zależy od tego, jak często informacja będzie aktywowana. Informacje przechowywane w pamięci długotrwałej odgrywają znaczącą rolę w identyfikacji i interpretacji nowych jednostek i pozwalają ponownie rozpoznać odebrany już kiedyś bodziec, także jeśli nie został on wtedy zinterpretowany.

4. Uwaga w psycholingwistycznej koncepcji przyswajania języka

Podstawą nabywania języka obcego jest zrozumienie wypowiedzi, które polega w dużej mierze na wyselekcjonowaniu tego, co jest relewantne dla danej sytuacji.

Umiejętnością nie do przecenienia staje się zdolność *uwagi selektywnej*, dzięki której człowiek potrafi zignorować informacje nieistotne. Umiejętne sterowanie uwagą w czasie recepcji tekstu prowadzi do postrzegania elementów zrozumiałych i znaczących oraz budowania na ich podstawie siatki informacji umożliwiającej odczytanie treści tekstu lub tylko informacji interesujących odbiorcę. Odsuwanie na dalszy plan pola postrzegania elementów mniej istotnych lub niemożliwych do zinterpretowania chroni przed natłokiem bodźców zakłócających zrozumiały odbiór tekstu. Zazwyczaj przypisujemy znaczenie wypowiedzi, nie skupiając się na znaczeniu każdego pojedynczego jej elementu. W czasie słuchania tekstu mówionego percypujemy tylko część dźwięków, niektórzy twierdzą, że tylko 50% (Guttmann w Woźnicki, 1979). Pozostałych treści, które tworzą *luki percepcji* jedynie się domyślamy. Nieznane obcojęzyczne struktury językowe stanowiące *lukę informacyjną* przypominają *luki percepcji* i te same mechanizmy pomagają w zrozumieniu tekstu w języku obcym. Dlatego jesteśmy w stanie zrozumieć wypowiedź, mimo iż zawiera ona nieznaną nam konstrukcję. Jeśli input (tekst) jest jednak w zbyt dużym stopniu niezrozumiały, słabnie koncentracja, aż do całkowitego jej zaniknięcia. Należy także uwzględnić fakt, że często nie jesteśmy w stanie zarejestrować i przeanalizować wszystkich dochodzących do nas sygnałów.

Gdyby jednak człowiek posługiwał się tylko znanymi strukturami, zakres jego możliwości komunikacyjnych byłby bardzo ograniczony. Ludzie rozwijający swoją wiedzę i umiejętności w nowym języku dekodują również informacje wyrażone nieznanymi im dotąd strukturami (czy to na poziomie leksykalnym czy gramatycznym). W modelu przyswajania języka jako przetwarzania informacji językowych można znaleźć wyraźną analogię do przebiegu procesu postrzegania opisanego przez psychologów.

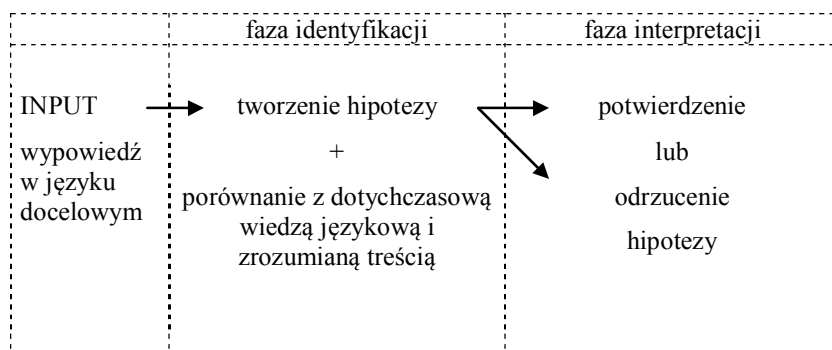
input → percepcja → *intake* → tworzenie i testowanie hipotez

Spośród otaczających nas wypowiedzi (input) selekcjonowane są (percepcja) dane (intake), które zostaną poddane dalszemu przetworzeniu (poprzez tworzenie i testowanie hipotez). *Uwaga* odgrywa tu wielokrotnie znaczącą rolę. Warunkiem rozpoczęcia procesu przyswojenia nowych elementów czy zjawisk językowych jest zainteresowanie tekstem, czyli *poświęcenie* mu *uwagi* i koncentracja, która sprowadza się do *wyłączenia uwagi*. Aby wyselekcjonować struktury, które staną się podstawą do nauki czegoś nowego, muszą one zostać *zauważone*, czyli uczący musi *skierować* na nie *uwagę*. Również tworzeniu i testowaniu hipotez towarzyszy często „*uważne*” śledzenie struktury, niekoniecznie wymagające wysokiego stopnia świadomości, proces ten może mieć charakter podświadomy, w sensie czujności czyli gotowości do zauważenia czegoś.

Przetwarzanie nowych dostrzeżonych struktur językowych możliwe jest dzięki kontekstowi sytuacyjnemu, w jakim się pojawia, oraz kontekstowi językowemu zawartemu w tekście (czy to mówionym czy pisanym). Kontekst umożliwia postawienie pierwszej hipotezy dotyczącej znaczenia danej struktury, a w dalszej kolejności typowych dla niej cech odnośnie budowy czy funkcji. W ko-

lejných odsłonach pozwala ją zweryfikować, a także poszerzać o kolejne aspekty, podobnie jak to było w eksperymencie Habera i Hershensona. W ten sposób uczący się poznaje: znaczenie słów i ich przynależność do określonych kategorii gramatycznych czy konkretnej warstwy językowej (np. języka potocznego), reguły gramatyczne, funkcje pragmatyczne i kontekst użycia wyrażań językowych. Elementem nie zawsze koniecznym, aczkolwiek w większości wypadków sprzyjającym efektywnemu przetwarzaniu informacji i przyswajaniu nowej wiedzy, jest powtarzalność danej struktury w kolejnych słyszanych/czytanych wypowiedziach. Zwiększa to szansę, że struktura zostanie zauważona i że uczący się może wielokrotnie obserwować wybrane aspekty lub kierować uwagę za każdym razem na inny jej element. Im częściej wchodzimy w kontakt ze strukturą, tym szybciej następuje identyfikacja (Woźnicki, 1979). Również wydłużony czas styczności z przedmiotem pomaga „pokonać ograniczenia uwagi i dogłębnie się z czymś zapoznać” (Dakowska, 2001: 27).

Aby nową strukturę zachować głębiej w pamięci (nauczyć się jej), potrzebne jest zatem przejście na wyższy poziom świadomości, a więc uważne jej poszukiwanie, skierowanie na nią strumienia świadomości i ocenienie jej wagi (por. Woźnicki, 1979). Taki przebieg przetwarzania danych językowych można przedstawić następująco:

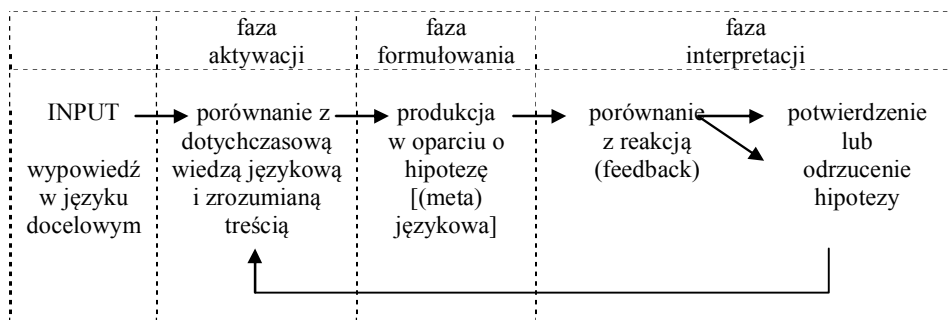


Schemat 1: receptywne testowanie hipotez (na podstawie Vogel, 1989)

Przykład: uczeń, słysząc frazę *er trifft (on spotyka)* może na podstawie wiedzy o odmianie czasowników w niemieckim postawić dwie hipotezy: (1) jest to czasownik regularny *treffen* lub (2) jest to czasownik nieregularny *treffen*. Dopiero natknięcie się na formy innych osób gramatycznych, np. *ich treffe (spotykam)*, spowoduje odrzucenie pierwszej i potwierdzenie drugiej hipotezy. O ile w naturalnych warunkach przyswajania języka drugiego uczący jest zdany na los, kiedy i z jaką częstotliwością pojawi się owa struktura ponownie w inpuście, to w sterowanej nauce języka dydaktycy mogą stworzyć warunki (patrz: materiały dydaktyczne) sprzyjające intensywnemu testowaniu hipotez.

Oprócz takiego receptywnego testowania hipotezy istnieje możliwość aktywnego sprawdzenia hipotezy poprzez celowe poszukiwanie dowodów lub

informacji weryfikujących słusność przypuszczenia, np. poprzez produkcję językową. Użytkownik języka może tu przejąć w swoje ręce weryfikację hipotezy, mianowicie spytać wprost o konkretny element danej struktury lub spróbować użyć ją sam i obserwować reakcję partnera.



Schemat 2: produktywne testowanie hipotez (na podstawie Vogel, 1989)

Przykład: uczeń tylko raz natknął się na formę *er triffst*, której znaczenie zidentyfikował na podstawie kontekstu. Może on (1) powiedzieć swemu rozmówcy *Ich triffe auch gern Freunde (ja również chętnie spotykam przyjaciół)* i czekać, czy zostanie poprawiony, lub (2) spytać wprost czy to jest czasownik *triffen* czy *treffen*?

Prawidłowa identyfikacja i interpretacja nie zawsze następuje przy pierwszym kolejnym spostrzeżeniu struktury, którą mamy na uwadze, tak samo jak testowanie nie zawsze przynosi od razu efekt odnoszący się do wszystkich aspektów danej struktury. Gdy jedna struktura zostaje zidentyfikowana stosunkowo prędko, inna wymaga wielokrotnego przetestowania, zależnie od stopnia trudności, kompleksowości i czynników sprzyjających jednoznacznej interpretacji. Typowe sytuacje to słowa wieloznaczne czy formy nieregularne. W przypadku nauki języka charakterystyczna jest zdolność do rozpoznawania i interpretacji struktur na poziomie recepcji języka, która nie skutkuje automatycznie umiejętnością zastosowania jej we własnej produkcji językowej.

5. Zarządzanie uwagą na lekcji językowej

Opisane zjawiska są oczywiście właściwe zarówno przyswajaniu języka drugiego w warunkach naturalnych, jak i nauce języka obcego w warunkach formalnych, takich jak szkoła, kurs, lekcje prywatne. Wśród czynników wyróżniających ten drugi kontekst sytuacyjny wymienia się *sterowanie procesem nauki*, który znalazł odbicie w terminologii w literaturze niemieckojęzycznej *gesteuerter Sprachwerb*, w anglojęzycznej – *instructed learning*. O ile przez długi czas pojęcie to było najczęściej omawiane w kontekście sposobów sterowania nauką uczniów przez nauczycieli, o tyle obecnie coraz częściej podkreślona i postulowana jest umiejętność „samosterowania” własnym procesem nabywania języka. Osobiście, za

jeden z decydujących elementów w obu aspektach kierowania procesem nauki uznaje kierowanie uwagą, które może znacznie podnieść efektywność wysiłku wkładanego w naukę. Działanie takie określiłam w nawiązaniu do współczesnego języka przesiąkniętego wpływami ekonomii jako *zarządzanie uwagą*².

Posiadanie umiejętności zarządzania uwagą przez nauczyciela uważam za szczególnie ważne w obliczu, niestety smutnej, refleksji wynikającej nie tylko z moich obserwacji, ale również innych nauczycieli i studentów odbywających praktyki w szkole, iż spora liczba uczniów, szczególnie na lekcjach języków innych niż angielski, nie jest zbyt mocno zmotywowana do nauki. Tymczasem motywacja, podobnie jak inne czynniki afektywne, ma znaczny wpływ na przetwarzanie informacji, gdyż pozytywne stany emocjonalne sprzyjają rozpoznaniu i przyswajaniu informacji poprzez „nasilenie eksploracji percepcji” (Woźnicki, 1979: 13). Efektem motywacji są: wysiłek wkładany w daną czynność, uporczywość w działaniu, koncentracja na działaniu zmierzającym do osiągnięcia celu oraz uwaga poświęcona tej a nie innej czynności (Dakowska, 2001). W tej sytuacji, to na nauczyciela może lub powinien spocząć obowiązek takiego sterowania uwagą, by uczeń osiągnął jak największy sukces, co potwierdza Galloway wymieniając wśród wskazanych czynności dydaktycznych nauczyciela na pierwszym miejscu „przyciągani[e] i ukierunkowywani[e] uwagi” (1988: 163).

Postulat ten dotyczy dwóch typów typów uwagi – o ile wzbudzenie zainteresowania prowadzi do aktywacji *uwagi mimowolnej*, która utrzymuje się naturalnie bez angażowania wysokiego stopnia świadomości, to do percepcji i przetworzenia pewnych informacji wymagających wysiłku kognitywnego, jak np. złożone struktury gramatyczne czy wyrażenia leksykalne, potrzebna jest *uwaga dowolna* czyli czynność celowego, świadomego kierowania uwagi na określony przedmiot poznania (por. Szuman, 1961; Dakowska, 2001). Stąd wynika, iż jakkolwiek *uwaga* jest najczęściej utożsamiana ze stanem świadomości, bynajmniej nie należy zakładać, że uczeń musi w pełni świadomie kierować ją na to, co jest przedmiotem nauki (por. punkt 2). Wręcz przeciwnie, cała sztuka polega na tym, by wykonując ciekawe zadania nastawione na szerszy cel (temat), uczeń realizował również te mniej dla niego widoczne cele, niekoniecznie będąc świadomym, że nauczyciel cały czas dba o to, aby uwaga kierowana była na wybrane struktury czy umiejętności językowe. Informacje mogą znajdować się w różnym zasięgu uwagi, ale zarówno te w centrum uwagi, jak i te na jej peryferiach mogą być przetwarzane i przenoszone do pamięci długotrwałej (por. Dakowska, 2001), przy czym w drugim przypadku procesy te przebiegają często tak szybko, że w danym momencie nie może im towarzyszyć pełna świadomość i niemożliwe jest poddanie ich własnej refleksji.

² Dakowska (2001) używa określenia *polityka kierowania uwagą*.

6. Przykłady zarządzania uwagą na lekcji języka obcego

Problem ukierunkowywania uwagi i sterowania nią w kontekście nauki języków obcych jest wielopłaszczyznowy. Można go odnieść globalnie do takich aspektów jak zainteresowanie czy stopniowanie uwagi w obrębie jednostki lekcyjnej, jak i rozpatrywać wpływ stanu uwagi na poszczególne etapy przyswajania i użycia języka. W tym miejscu chciałabym podać kilka praktycznych przykładów wspierania przetwarzania informacji językowych poprzez kierowanie uwagą uczniów, skierowanych do dydaktyków praktyków. Nauczyciel:

- wzbudza zainteresowanie materiałem poprzez tworzenie kontekstu tematycznego ukazującego możliwości zastosowania poznanych na lekcji struktur, dzięki czemu przyciąga uwagę uczniów;
- zwraca uwagę uczniów na to, co jest celem lekcji i które struktury językowe są w tym kontekście przydatne (będą również egzekwowane w czasie kontroli postępów), ponieważ niemożliwe jest, by do ucznia dotarło i zostało odpowiednio przetworzone wszystko, co usłyszał i przeczytał na lekcji;
- stosuje atrakcyjne formy pracy, tym samym motywuje do większej koncentracji;
- stosuje środki prowadzące do wzmożenia uwagi, np. przerwy, elementy zaskakujące czy kontrastowe;
- wywołuje w odpowiednich momentach adekwatny stan emocjonalny sprzyjający podwyższeniu lub spadkowi stopnia natężenia uwagi (w czasie lekcji trwającej 45 a nawet 90 minut nie jest możliwe stałe podtrzymywanie stanu wyczerpanej uwagi);
- nowe ważne informacje podaje we właściwym momencie, kiedy uwaga uczniów nie jest zwrócona ku innym czynnościom, np. nie objaśnia znaczenia nowej struktury, kiedy uczniowie są zajęci czytaniem;
- wprowadzając nowy materiał aktywuje dotychczasową wiedzę tworząc kontekst umożliwiający sprawną interpretację nowych struktur językowych;
- prezentuje nowe struktury w ich naturalnym otoczeniu, a więc w adekwatnym kontekście językowym i sytuacyjnym ukazującym jednoznacznie ich znaczenie, formę i użycie, przez co skraca fazę ich identyfikacji i interpretacji;
- prezentując słowa kluczowe związane z omawianym następnie tematem czy tekstem pełni funkcję selektonera informacji relewantnych dla zadania językowego, które będą musieli wykonać uczniowie;
- stwarza jak najwięcej okazji do ponownego rozpoznania poznanej struktury stosując różnorodne środki dydaktyczne (np. pomoce wizualne), odwoływanie się do sytuacji, w jakiej uczeń zetknął się z nią po raz pierwszy, lub do podobieństwa z inną znaną strukturą;
- dobiera teksty i zadania tak, by nowe struktury pojawiały się w nich jak najczęściej i w różnych kontekstach, przez co daje szansę na wielokrotne całościowe lub częściowe testowanie hipotezy;

- nie pyta i nie dopuszcza do zadawania zbyt wielu pytań o to, które słówka w tekście są nieznanne, przez co odwraca uwagę od elementów nieistotnych, które powinny być zignorowane;
- kieruje prezentacją zadania tak, by uczniowie stosowali nowo poznane struktury, co stanowi element produktywnego testowania hipotezy.

Aby jeszcze konkretniej zobrazować procedurę zarządzania uwagą, chciałabym podać przykłady przebiegu faz lekcji, w których nie wykorzystano możliwości efektywnego sterowania nauką, ponieważ, z punktu widzenia założonych celów, uwaga uczniów zwróciła się ku nieistotnym elementom.

- › Prowadzący lekcję przed zadaniem pytań do przeczytanego właśnie tekstu pyta, czy są słówka, których uczniowie nie rozumieją. Po 10 minutach zapisywania na tablicy listy nieznanych dotąd wyrażen padają pytania związane z treścią tekstu, na którą niewiele osób zwróciło uwagę w czasie czytania, ponieważ uczniowie, znając metody nauczyciela, zajęci byli przy czytaniu podkreślaniami nie rozumianych wyrażen.
- › Na lekcji wprowadzone zostają nazwy elementów zastawy stołowej. W kolejnym zadaniu uczniowie słuchają rozmowy i zaznaczają w tabelce, kto co położył na stole. Zamiast spytać o to, co przyniosły poszczególne osoby, umożliwiając tym samym reprodukcję wprowadzonych nazw, prowadzący lekcję sam podaje nazwy a uczniowie tylko osoby – *Mutter (mama)* lub *Kinder (dzieci)*.
- › Prowadzący lekcję przygotował konkurs z wiedzy ogólnej, w której uczniowie muszą dwóm osobom zadawać pytania o wybrane wydarzenia w nowo poznanym czasie przeszłym (material leksykalny do tworzenia pytań znajduje się na losowanych przez uczniów kartkach). Niestety uczniowie (co nie jest dziwne), a za nimi nauczyciel (który powinien kontrolować przebieg zadania) są tak zaferowani znajomością odpowiedzi lub jej brakiem, że już nikt nie zwraca uwagi na formę zadawanych pytań, co jest przecież celem tej fazy lekcji, a to prowadzi do licznych błędów w tworzonych wypowiedziach, co jednak umyka uwadze nauczającego.
- › Nauczyciel wprowadzający formy czasowników w czasie przeszłym tak często zwraca uwagę uczniów na formy nieregularne i intensywnie je ćwiczy, że uczniowie tworzą formy czasowników regularnych na wzór nieregularnych.

7. Zakończenie

Podane przykłady mogą doświadczonym i wykształconym pedagogom wydawać się rzadkie i prozaiczne, jednak są one powszechne wśród osób rozpoczynających pracę nauczyciela oraz osób, które w czasie lekcji bezrefleksyjnie przerabiają podręcznik, nie zastanawiając się nad rolą i sensem wykonywanych przez uczniów czynności. W sytuacji powtarzającego się ignorowania zasad wynikających z niewątpliwych zalet zarządzania uwagą, które są jedynie drobnym ele-

mentem złożonej sztuki nauczania języków obcych, aktualne może okazać się powiedzenie, iż diabeł tkwi w szczegółach.

BIBLIOGRAFIA

- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galloway, Ch. 1988. *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ingendahl, W. 1999. *Sprachreflexion statt Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Knapp-Potthoff, A. 1997. „Sprach(lern)bewusstheit im Kontext”, (w) *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 26: 9-23.
- House, J. 1997. „Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen”, (w) *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 26: 68-87.
- Kebeck, G. 1994. *Wahrnehmung: Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie*. Weinheim: Juventa.
- Mißler, B. 1999. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Woźnicki, T. 1979. „Faza percepcji”, (w) *Fazy procesu przyswajania języka obcego* (red. Woźnicki, T., Zawadzka, E.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 9-30.
- Szuman, S. 1961. *O umadze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.