

*Paweł Sobkowiak*

*UAM Poznań*

---

## **NEGOCJOWANIE PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO Z UCZNIAMI W POLSCE**

### **Negotiating a foreign language syllabus with students in Poland**

This paper aims to explore the rationale of classroom negotiation - understood as a discussion between all participants in the teaching/learning process to decide on the organization of foreign language learning and teaching. It outlines relevant issues connected with the process syllabus and the benefits that can be expected from involving students in classroom decision making. The article presents results of research conducted in Polish schools among both students and teachers at different levels of education in order to see to what extent the foreign language syllabus is negotiated there.

### **1. Wprowadzenie**

Jednym z aktualnych akcentów dydaktyki języków obcych jest stawianie w centrum uwagi uczniów, koncentrowanie się na ich aspiracjach, potrzebach w zakresie nauki języka, preferowanych sposobach uczenia się, itp. oraz dostosowywanie do nich treści i sposobu nauczania. Od ucznia oczekuje się, iż będzie aktywnym i samo-kontrolującym uczestnikiem procesu dydaktycznego, biorącym współodpowiedzialność za jego przebieg i wynik. Przejawem zainteresowania uczniem jest indywidualizowanie procesu nauczania i dostosowywanie sylabusów do jego oczekiwań, co w praktyce szkolnej może być realizowane m.in. przez angażowanie uczniów we wspólne z nauczycielem projektowanie programu kursu językowego. Obejmuje ono negocjowanie, a następnie wspólne podejmowanie decyzji związanych z tym, czego i jak uczyć. Celem niniejszego artykułu jest omówienie istoty programów otwartych (*process syllabus*), ukazanie różnych aspektów współuczestniczenia uczniów w ich tworzeniu, ukazanie możliwości ich praktycznego zastoso-

wania w klasie oraz próba odpowiedzi na pytanie na ile mogą być one akceptowane i stosowane w praktyce szkolnej w Polsce. Omówione zostaną wyniki badania empirycznego przeprowadzonego wśród uczniów i nauczycieli w naszym kraju na różnych szczeblach edukacyjnych.

## 2. Rodzaje negocjacji w klasie językowej

Powszechnie wiadomo, że negocjowanie jest typowe dla różnych sposobów komunikowania się ludzi za pomocą tekstów pisanych czy ustnych. Breen and Littlejohn (2000: 6–10) wyróżniają trzy rodzaje negocjacji, w zależności od głównych celów, jakim one służą i kontekstów komunikacyjnych – własne, interakcyjne i proceduralne. Negocjacje własne (*personal negotiation*) to złożony proces psychologiczny obejmujący czynności kognitywne dokonujące się w naszym mózgu, takie jak: różnicowanie, analizowanie, synteza, zapamiętywanie czy przypominanie sobie. Mamy z nim do czynienia, gdy próbujemy zrozumieć docierający do nas tekst, lub gdy chcemy być zrozumiani przez naszego rozmówcę. Gdy interpretujemy znaczenie słuchanego czy czytanego tekstu, negocjowanie zachodzi pomiędzy potencjalnymi znaczeniami docierającego do nas tekstu, a tymi znaczeniami, które na podstawie posiadanej wiedzy czy wcześniejszego doświadczenia sami możemy temu tekstowi przypisać. Jak zauważa Widdowson (1978), znaczenie powstaje w naszej głowie, co w konsekwencji powoduje, że ten sam tekst może być różnie interpretowany przez różnych odbiorców. Ale jednocześnie nadawanie znaczenia jest silnie związane z kontekstem społecznym i kulturowym.

Negocjowanie interakcyjne (*interactive negotiation*) ma miejsce, gdy używamy języka w celu potwierdzenia, że zrozumieliśmy lub nie, co druga osoba do nas mówi, albo gdy modyfikujemy wypowiedź pod względem językowym, by stała się zrozumiała dla odbiorcy. M. Long (1981) twierdzi, że negocjowanie znaczenia, które odbywa się w trakcie interakcji uczniów ze sobą w klasie jest kluczowe dla przyswajania drugiego języka, gdyż dodatkowo generuje ekspozycję znaczącą (*comprehensible input*), zdaniem Krashena, niezbędną do opanowania języka obcego. Zarówno negocjowanie własne, jak i interakcyjne służą głównie odkrywaniu i dzieleniu się znaczeniem, leżą u podstaw używania języka, są więc kluczowe w procesie jego uczenia się.

Negocjowanie proceduralne (*procedural negotiation*) pomaga osiągnąć porozumienie osobom o różnych punktach widzenia, wspólnie rozwiązywać problemy lub wypracować możliwy do zaakceptowania dla obu stron sposób działania<sup>28</sup>. W odniesieniu do procesu uczenia się i nauczania języka obcego, postrzeganego dziś jako doświadczenie grupowe, negocjowanie proceduralne nabiera szczególnego znaczenia, gdyż dotyczy wspólnego podejmowania kluczowych decyzji związanych z organizacją procesu dydaktycznego i jego zarządzaniem, takich jak: dobór treści nauczania, metod pracy, tempa czy pomocy dydaktycznych. Pozwala łączyć narzu-

<sup>28</sup> W takim znaczeniu słowo *negocjowanie* jest używane najczęściej w języku potocznym, w odniesieniu do rozmów prowadzonych przez dyplomatów, polityków, pracodawców czy związki zawodowe.

cane z zewnątrz wymogi dotyczące programu nauczania z oczekiwaniami uczniów, ich priorytetami w zakresie uczenia się, zmieniającymi się potrzebami, preferowanymi stylami i strategiami uczenia się. Tradycyjnie to nauczyciel arbitralnie podejmował decyzje dotyczące wspomnianych kwestii, obecnie postuluje się negocjowanie ich z uczniami.

Biorąc pod uwagę realistyczne możliwości, w trakcie negocjacji proceduralnych nauczyciel i uczniowie próbują osiągnąć porozumienie w zakresie treści i formuły zajęć. W przeciwieństwie do negocjacji prowadzonych w świecie biznesu, nie występuje tu konflikt interesów – obie strony mają zbieżny cel, jakim jest opanowanie przez uczniów języka. Pomimo pojawiających się rozbieżności pomiędzy uczniami a nauczycielem, łączy ich wspólny interes, jakim jest jak najbardziej efektywny przebieg procesu dydaktycznego. Nie ma tutaj elementu targowania się (*bargaining*) w ścisłym tego słowa znaczeniu, a jedynie wspólna analiza możliwości i celów<sup>29</sup>.

Negocjowanie proceduralne jest zawsze impulsem do podejmowania negocjacji własnych i interakcyjnych, gdyż obejmują one procesy związane z wyrażaniem znaczeń i dzielenie się swoimi spostrzeżeniami w zakresie rozumienia konkretnych treści. Wszystkie trzy rodzaje negocjowania są istotne w procesie uczenia się języka, ponieważ rozwijają zdolność uczniów do komunikowania się w języku obcym i są ze sobą ściśle związane<sup>30</sup>. Poprzez negocjowanie własne i interakcyjne rozwija się kompetencja komunikacyjna uczniów, którą muszą oni nabyć, jeśli chcą stać się członkami nowej społeczności językowej. Ponieważ znaczna ich część uczy się języka głównie w klasie, z perspektywy podejścia komunikacyjnego możliwość negocjowania programu jest niezwykle cenna dla skuteczności procesu uczenia się/nauczania, gdyż opinie wyrażane przez poszczególnych uczniów na temat programu stanowią źródło wielorakiej ekspozycji znaczącej dla innych (*input*), zaś dla nich samych są bodźcem do spontanicznego używania języka (*output*), czy wreszcie impulsem do podejmowania dyskusji z kolegami w kwestiach najlepszych rozwiązań. Pozwalają także używać języka w sposób naturalny, gdzie tematem są sprawy mające bezpośrednie znaczenie dla uczniów.

### 3. Znaczenie negocjowania sylabusu w klasie

Psychologowie edukacyjni zachęcali do rezygnacji z góry narzucanych, wcześniej przygotowanych programów już w latach 60. ubiegłego wieku. Rogers (1969) przekonywał, aby nie opierać się w szkole jedynie na z góry ustalonych

<sup>29</sup> Obie strony wnoszą różną wiedzę w tym zakresie. Warto zauważyć, że niewielu uczniów rozpoczynających naukę języka obcego potrafi zdefiniować wiedzę, którą mają nadzieję osiągnąć w trakcie jego trwania. Ich oczekiwania są często niesprecyzowane. Zadaniem nauczyciela jest m.in. pomóc im je najpierw uświadomić, a następnie sformułować. W trakcie negocjacji nauczyciel powinien też pomóc uczniom nabrać pewności, że przyjęte cele leżą w zasięgu ich możliwości.

<sup>30</sup> Z punktu widzenia nauki języka najważniejsze są negocjacje własne i interakcyjne. Negocjacje proceduralne są o tyle ważne, że stwarzają dużo okazji do negocjacji własnych i interakcyjnych.

treściach czy metodach nauczania i otworzyć się na różnorodne cele uczniów. Apelowal, by koncentrować się na samym procesie czy doświadczeniu uczenia się, które postrzegał jako generujące wiedzę i mające wartość przez całe życie. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie w klasie odpowiedniego klimatu psychologicznego (*psychological climate*), co ma zmobilizować uczniów do brania odpowiedzialności za własne uczenie się.

W przeciwieństwie do programów tradycyjnych, opartych na wcześniej ustalonych konkretnych elementach języka (*product-based syllabuses*) czy sprawnościach (*skills-based syllabuses*), przygotowywanych przez ekspertów dla nieznanymi im użytkowników i narzucanych przez władze oświatowe szkołom, programy otwarte, na bieżąco negocjowane z uczniami, pozwalają wybierać treści nauczania zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami oraz wybierać najskuteczniejsze dla nich metody pracy. W praktyce oznacza to, że przedmiotem lekcji stają się, np. różne kwestie metajęzykowe, problemy fonetyczne, czy praca nad konkretnym słownictwem tylko wówczas, gdy uczniowie zgłoszą na to zapotrzebowanie i gdy nauczyciel uzna to za uzasadnione. W warunkach szkolnych, gdzie program jest narzucony z zewnątrz przez odpowiednie władze, a uczniowie są zobowiązani do zdawania egzaminu po zakończeniu nauki, możliwości negocjowania programu są nieco ograniczone, szczególnie jeśli chodzi o cele i treści. Negocjacje mogą podlegać jednak metody pracy czy forma oceny uczniów. Wiedza, którą w wyniku wspólnych negocjacji otrzymują uczniowie, ma charakter różnorodny i dynamiczny. Prowadzone w klasie negocjacje często pomagają uczniom poszerzyć repertuar używanych strategii uczenia się i ulepszyć sposób pracy nad przyswajaniem języka.

Jak wiemy, nasi uczniowie wnoszą do klasy różnorodne i bogate doświadczenia osobiste, różnią się też między sobą wieloma cechami psychologicznymi i kognitywnymi oraz należą do określonych społeczności socjo-kulturowych, które często narzucają im własne normy społeczne, tradycje edukacyjne oraz mają wobec nich sprecyzowane oczekiwania co do ról, jakie mają pełnić. W opisywanym przez Budd'a (1992: 213) eksperymencie, związanym z negocjowaniem programu kursu przygotowującego do *FCE*, poddana obserwacjom studentka-Japonka była na początku zdezorientowana – oczekiwała asymetrii w relacji uczeń-nauczyciel, a możliwość wspólnego podejmowania decyzji dziwiło ją i było źródłem niepewności. Należy pamiętać, że znaczna część uczniów ma obraz edukacji, w którym nie ma miejsca na ich autonomię, a nauczyciel arbitralnie decyduje o tym, czego i jak będzie ich uczył. Wszystko to powoduje, że nie sposób przewidzieć czy rozwiązać problemy, które mogą pojawić się w trakcie nauki języka, z czym mamy do czynienia w przypadku programów tradycyjnych. Udział uczniów w podejmowaniu decyzji związanych z procesem nauczania ma ostatecznie przyczyniać się do wyboru przez nauczyciela najbardziej optymalnych rozwiązań, ułatwiających im przyswajanie języka. Łączenie nauki języka z udziałem uczniów w podejmowaniu decyzji w klasie wpływa z przekonania, że edukacja powinna ich wzbogacać – dostarczać nie tylko określonej wiedzy czy umiejętności, ale także możliwości mądrego i samo-kontrolowanego działania, w szerszym kontekście wybranych przez każdego ucznia życiowych celów.

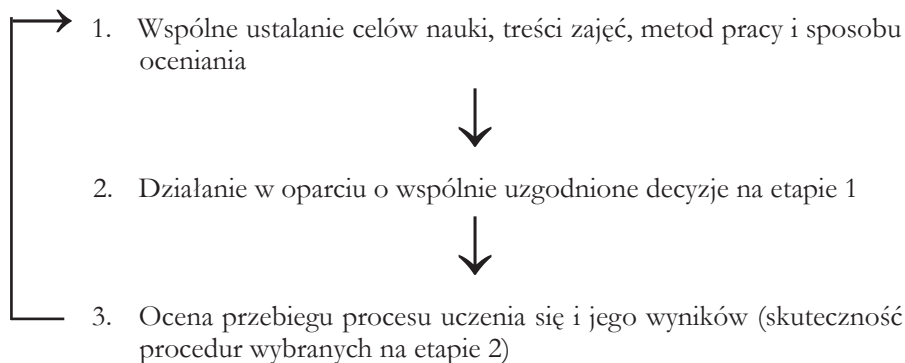
Negocjowanie sylabusu wiąże się z odrzuceniem tradycyjnych ról w interakcji klasowej. Dotychczas osobą inicjującą dyskusje na lekcji był jedynie nauczyciel. Obecnie, dopuszczając możliwość negocjacji, pozwala się uczniom podejmować dialog z nauczycielem na każdym etapie trwania kursu, wraca się do negocjowania każdorazowo, gdy uczniowie tego chcą. Tym samym odchodzi się od autorytarnego wzorca interakcji i zachęca uczniów do wyrażania swoich opinii - ciągłego angażowania się w nadawanie zajęciom określonej formuły, zgodnej z ich oczekiwaniami. W konsekwencji uczniowie przejmują w większym zakresie odpowiedzialność za własną naukę, co uniezależnia ich w dużej mierze od nauczyciela, umożliwia większe wykorzystanie dostępnych zasobów językowych i daje kontrolę nad tym, czego się uczą.

Negocjowanie pomaga uczniom stać się odpowiedzialnymi członkami społeczności klasowej, ale uczy ich także dyscypliny. Współtworzenie sylabusu nie oznacza pełnej swobody czy dowolności w doborze nauczanych treści oraz metod pracy, ale wiąże się także z ciągłym utrzymywaniem w klasie równowagi pomiędzy oczekiwaniami każdego z uczniów, ich celami partykularnymi czy preferowanymi metodami pracy. W trakcie dyskusji nad formułą pracy w szkole, uczniowie nieustannie konstruują i rekonstruują model uczenia się w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym. Ma to z pewnością wpływ na to, w jaki sposób pracują później samodzielnie poza klasą. Doświadczenie związane z negocjowaniem programu przygotowuje ich także do aktywności w społeczeństwie obywatelskim. Klasa w skali mikro odzwierciedla otaczający nas świat, w trakcie negocjacji uczniowie spotykają się z różnymi opiniami na temat nowego języka czy jego uczenia się, co uświadamia im olbrzymią różnorodność w postrzeganiu przez ludzi świata i znaczeń. W ten sposób negocjowanie programu przygotowuje ich do funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Uczniowie potrzebują czasu i miejsca na refleksję nad tym, co dzieje się w klasie, aby zmierzyć się z wyzwaniem jakim jest nauka języka obcego.

#### **4. Praktyczne zastosowanie programów otwartych**

Jak zauważa Underhill (1989), możliwość negocjowania sylabusu nie oznacza, że uczniowie w takim samym stopniu jak nauczyciel mogą nadawać mu kształt – to on ostatecznie ma doświadczenie i autorytet w kwestiach związanych z nauczaniem języka. Breen i Littlejohn (2000: 30–31) wyróżniają cztery obszary podlegające negocjacji: określanie krótko- i długoterminowych celów, wybór treści będących przedmiotem pracy (elementów języka, tematyki zajęć, sprawności, strategii uczenia się i kompetencji które należy rozwijać), dobór metod pracy oraz preferowanych sposobów ewaluacji. Proces ten można traktować wybiórczo, tzn. w zależności od zgłaszanych przez uczniów potrzeb, negocjując można wszystkie wymienione elementy lub każdy oddzielnie. Zasadniczym kryterium oceny w przypadku programów otwartych jest stopień osiągnięcia zaplanowanych celów. Analizie poddawane są też użyte metody i sposoby pracy – ocenia się na ile skutecznie pomogły osiągnąć wyznaczony cel. Oczywiście ewaluacji nie dokonuje się po każdych zajęciach, lecz po zakończeniu określonego cyklu. Informacja dotycząca oceny jest kluczowa

zarówno dla nauczyciela jak i uczniów, gdyż pomagają podjąć właściwe decyzje przy kolejnych negocjacjach, gdy planowany będzie następny cykl zajęć. Negocjacje w klasie odbywają się w trzech etapach, co ilustruje schemat 1:



Schemat 1: Cykl negocjacyjny (Breen i Littlejohn 2000: 32).

Musimy jednak pamiętać, że wspomniane negocjacje nigdy nie odbywają się w próżni, ale zawsze dotyczą konkretnej rzeczywistości edukacyjnej, w której obowiązuje określony program, podręcznik czy przewidziany egzamin. Omówiony cykl pozwala modyfikować istniejący program tak, by maksymalnie łączył on priorytety i preferencje uczniów z tym, co narzucone czy wymagane. Ponadto negocjacje mogą dotyczyć różnych etapów procesu dydaktycznego – szeroko rozumianego programu danego kursu językowego, serię lekcji, sekwencję zadań czy pojedyncze zadanie.

Negocjowanie przebiegu procesu dydaktycznego z uczniami zwiększa ich motywację, co w dużym stopniu ma wpływ na podjęcie przez nich określonego działania i wysoki stopień determinacji<sup>31</sup>. Negocjowanie sylabusu z jednej strony umożliwia wybór treści zgodnych z własnymi celami uczniów czy metod pracy dopasowanych do ich stylów uczenia się, a z drugiej pozwala nauczycielowi wyjaśniać na bieżąco sam proces, co może być pomocne w tłumaczeniu uczniom źródła chwilowych niepowodzeń. Dyskusje w klasie z pewnością przyczyniają się do kształtowania odpowiedzialności uczniów za efekt końcowy nauki, czynią ich bardziej autonomicznymi oraz utwierdzają w przekonaniu, iż mają kontrolę nad tym, co dzieje się w klasie<sup>32</sup>. Udział w dialogu, zarówno z nauczycielem jak i ró-

<sup>31</sup> Oczywiście na gotowość do podjęcia wysiłku związanego z nauką języka obcego mają także wpływ czynniki wewnętrzne. Zakres w jakim będą one ze sobą współdziałać i znaczenie, jakie konkretny uczeń będzie im przypisywał, będzie wpływać na poziom i zakres jego motywacji.

<sup>32</sup> U podstaw programów otwartych leży podstawowe założenie konstruktywizmu zgodnie z którym uczenie się to proces nieustannego negocjowania znaczeń, poprzez pracę w grupie oraz dyskurs.



wieśnikami, ma ogromne znaczenie dla uczniowskich poszukiwań, prowokuje do zadawania pytań oraz przyczynia się do tworzenia w klasie atmosfery wzajemnego zaufania i szacunku.

## 5. Negocjowanie sylabusu z uczniami w Polsce na przykładzie województwa wielkopolskiego – badanie empiryczne

W celu zbadania stanu faktycznego negocjowania przez nauczycieli sylabusu z uczniami w polskiej szkole na lekcjach języków obcych, w maju i czerwcu 2009 r. przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli w kilku typach szkół w Poznaniu i Lesznie, na różnych etapach edukacyjnych, począwszy od gimnazjum. Ze względów praktycznych badanie zawężono do populacji uczniowskiej i nauczycielskiej w województwie wielkopolskim. Zastosowano metodę doboru kwotowego, która opiera się na znajomości struktury populacji generalnej według przyjętych cech i narzucenia tej struktury na skład segmentacyjny próby<sup>33</sup>. Badanie przeprowadzono na próbie 150 uczniów (76 kobiet i 74 mężczyzn) i 70 nauczycieli (57 kobiet i 13 mężczyzn). Kwestionariusz uczniowski obejmował 14 pytań, zaś nauczycielski 13, w większości zamkniętych. Po dokonaniu stosownych obliczeń, uwzględniających liczebność populacji uczniowskiej w różnych typach szkół województwa wielkopolskiego, ankiety rozdano 45 uczniom gimnazjum, 44 uczniom szkół średnich, 61 studentom oraz 21 nauczycielom pracującym w gimnazjum, 21 w szkołach średnich i 28 zatrudnionym na wyższej uczelni<sup>34</sup>. Wszystkie rozdane ankiety wróciły do przeprowadzającego badanie. W przypadku uczniów, postanowiono zbadać wpływ na ich skłonność do negocjowania takich parametrów jak: płeć, poziom znajomości języka, rodzaj języka oraz etap edukacji. Kwestionariusze nauczycielskie zbadano pod kątem płci, typu szkoły, w której są zatrudnieni respondenci, stażu ich pracy oraz nauczanego języka.

## 6. Ankieta uczniowska

Głównym celem badania było sprawdzenie czy w szkołach angażuje się uczniów w podejmowanie decyzji czego i jak uczyć na lekcjach języka obcego oraz podejście badanych do negocjacji w klasie. Ankietowanych zapytano o stosunek do negocjowania programu w klasie. Analiza wyników wskazuje, iż zdecydowana większość

<sup>33</sup> W metodzie kwotowej liczebność badanej próby badacz ustala arbitralnie, gdyż, w przeciwieństwie do metod doboru losowego, nie istnieją żadne formuły, a jedynie wskazania co do jej wielkości. W przypadku badania podobnego do prezentowanego w niniejszym artykule minimalna liczebność próby wynosi 50 (Por. S. Sudman 1976: 87).

<sup>34</sup> Z informacji uzyskanych z Kuratorium Oświaty w Poznaniu oraz Urzędu Statystycznego w Poznaniu, w roku 2008 w woj. wielkopolskim w gimnazjach uczyło się 130259 uczniów, w szkołach średnich 129639 uczniów, studiowało zaś 178587 osób. Populacja uczniów w wybranych typach szkół wynosiła łącznie 438485 osób (100%). Strukturę populacji podaną badaniu określono po ustaleniu procentowego rozkładu uczniów w trzech typach szkół – gimnazjum (29,71%), szkoła średnia (29,56%), wyższa uczelnia (40,73%).

respondentów chciałaby negocjować sylabus (86,67%), a jedynie 13,33% jest temu przeciwna. Większa ilość kobiet niż mężczyźni ma pozytywny stosunek do negocjacji w klasie - popiera je odpowiednio 90,79% kobiet i 82,43% mężczyzn. Brak aprobaty deklaruje 9,21% kobiet i 17,57% mężczyzn. Wyniki badania wskazują, iż uczniowie w zdecydowanej większości chcą współdecydować o tym, co dzieje się w klasie niezależnie od szczebla edukacji na jakim się znajdują (powyżej 84% w każdym typie szkolnictwa objętego badaniem). Pokazuje to tabela 1:

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczel- nia
Tak	84,44%	86,36%	88,52%
Nie	15,56%	13,64%	11,48%

Tabela 1: Akceptacja badanych uczniów dla negocjacji w klasie według typu szkoły.

Równie wysoki wskaźnik aprobaty dla omawianego procesu został zaobserwowany, gdy próbę zaklasyfikowano względem stopnia znajomości języka, którego badani się uczą. Co ciekawe, najniższy wskaźnik, 77,78% uzyskali badani deklarujący bardzo dobrą znajomość języka – być może są oni przekonani, iż kompetentni nauczyciele pomogli im osiągnąć wysoki poziom znajomości języka, stąd nie widzą potrzeby angażowania się w negocjowanie, tego co dzieje się w klasie. Przypuszczalnie wierzą w profesjonalizm nauczycieli, którym zostali powierzeni. Szczegółowe wyniki zebrano w tabeli 2:

Znajomość języka/ Stosunek do nego- cjacji	B. dobra	Dobra	Średnia	Słaba
Pozytywny	77,78%	90,43%	82,61%	83,33%
Negatywny	22,22%	9,57%	17,39%	16,67%

Tabela 2: Poziom znajomości języka badanych a ich stosunek do negocjacji sylabusa.

W związku z tym, iż zdecydowana większość badanej próby uczy się języka angielskiego (86,67%), niemożliwe okazało się skorelowanie rodzaju języka, którego uczą się badani z ich akceptacją dla omawianego problemu. Dodatkową trudność przy analizowaniu tego parametru stanowi też fakt, iż począwszy od gimnazjum uczniowie mają w szkole dwa języki obce, stąd trudno byłoby jednoznacznie ustalić, którego języka dotyczą podane w ankiecie odpowiedzi.

Prawie połowa respondentów przeciwnych negocjowaniu sylabusa miała problemy z uzasadnieniem swojego negatywnego stosunku do nich – jedynie 47,36% z nich podało powody swej dezaprobaty. Ich zdaniem negocjacje wprowadzają chaos – w tradycyjnej klasie, w której znajduje się spora grupa uczniów, trudno byłoby o kompromis, nie warto też negocjować, gdyż nauczyciel i tak nie



weźmie pod uwagę opinie uczniów, ustalając co i jak robi na lekcji. Nie widzą też powodu, by zmieniać tradycyjny rozkład ról w klasie – to nauczyciel ma potrzebne kompetencje, by decydować o przebiegu procesu dydaktycznego.

Badanych zapytano także czy kiedykolwiek w swoim doświadczeniu szkolnym negocjowali sylabus. Choć ankietowani chcieliby współdecydować o tym, czego i jak uczą się w klasie, to jednak 58% z nich nigdy tego nie robiła. Biorąc pod uwagę fakt, iż negocjowanie sylabusu ma pozytywny wpływ na efektywność nauczania, podnosi motywację uczniów do nauki i pomaga kształtować postawy autonomiczne, warto by negocjacja poświęcać więcej uwagi w programie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli.

Najpowszechniej negocjuje się w szkole średniej – 72,73% respondentów zetknęło się z omawianym zjawiskiem. Okazało się, że najczęściej odpowiedzi negatywnych udzielili studenci (aż 55,74% z nich nigdy tego nie robiła). Prawdopodobnie angażowanie uczniów we wspólne podejmowanie decyzji dotyczących tego, co dzieje się w klasie, jest stosunkowo nowym zjawiskiem w naszym kraju, stąd studenci, mimo iż mają najdłuższą historię edukacyjną, mogli się z tym jeszcze nie spotkać. Na niższych szczeblach edukacji kształcimy już pokolenie wychowane w duchu liberalizmu, młodzież kwestionuje wszelkie obowiązujące reguły, co może tłumaczyć w jakimś stopniu obecność negocjacji w większym zakresie. Szczegółowe dane ilustruje tabela 3:

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczelnia
Tak	62,22%	72,73%	44,26%
Nie	37,78%	27,27%	55,74%

Tabela 3: Realne negocjowanie programu w szkole według szczebla edukacji.

W subpopulacji uczniów, którzy posiadają doświadczenie negocjowania w klasie, najczęściej spotykaną formą negocjacji z uczniami jest rozmowa całej klasy z nauczycielem – zadeklarowało tak 86,21% badanych posiadających doświadczenie negocjowania w klasie, co ma zapewne związek z łatwością ich przeprowadzania. Z kolei ankiety wypełniało 11,49% respondentów, 5,75% spisywało swoje sugestie, np. w formie listu adresowanego do nauczyciela, zaś 4,60% rozmawiało w cztery oczy z nauczycielem. Negocjacje nie odbywały się w żadnej innej formie. Stosowane formy, choć wygodne dla nauczyciela, są mało obiektywne – stosowanie kwestionariuszy na większą skalę z pewnością zobiektywizowałoby omawiany proces.

Ankietowanych zapytano także o to, jakie elementy procesu nauczania były poddawane negocjacom. Najczęściej uczniowie współdecydowali o stosowanych w klasie metodach i technikach nauczania (44,83%). Stosunkowo duża grupa (43,68%) miała wpływ na tempo realizacji programu, wybór podręcznika (31,03%), formuły pracy domowej (31,03%) oraz sposób i zakres oceniania (31,03%). W mniejszym zakresie badani negocjowali treści nauczania (25,29%)

i elementy składowe oceny (20,69%). 5,75% respondentów miała wpływ na wybór nauczyciela. Dotyczyło to subpopulacji studentów, którzy w dużym zakresie mogą wybierać grupę lektorską, a co za tym idzie, nauczyciela. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej na niższych szczeblach nauczania uczniowie nie mają możliwości wyboru nauczyciela<sup>35</sup>.

Wyniki te są zbieżne z oczekiwaniami całej badanej populacji uczniów w tym zakresie. Respondenci najbardziej chcieliby negocjować z nauczycielem stosowane w klasie metody i techniki nauczania (64%), sposób ich oceniania oraz zakres oceny (50,67%), tempo pracy na lekcjach (46%), formę pracy domowej (45,33%) oraz wybór podręcznika (41,33%). Badani w zdecydowanie mniejszym zakresie wykazują zainteresowanie współdecydowaniem o samych treściach nauczania (28,67%), wyborze nauczyciela (27,33%) oraz ocenie ich postępów w przyswajaniu języka (16%). Uzyskane wyniki wskazują, iż duża część badanych jest niezadowolona z przebiegu lekcji języka obcego w szkole, w szczególności z jego efektywności. Możemy przypuszczać, że negocjowanie mogłoby to zmienić.

## 7. Ankieta nauczycielska

Zdecydowana większość badanej próby nauczycieli negocjuje z uczniami elementy procesu dydaktycznego – 78,57%, zaś aż 92,86% uważa, iż w szkole można byłoby to robić. Wystąpiły spore rozbieżności pomiędzy wypowiedziami nauczycieli i uczniów. Wynikają one z dwóch przyczyn – badanie miało charakter retrospektywny i było prowadzone *ex post* (badano więc stan świadomości), a próba miała charakter kwotowy – struktura nauczycieli mogła odbiegać znacznie od próby uczniowskiej. Część ankietowanych pomimo aprobaty dla tego procesu nie angażuje się w negocjacje, głównie z braku czasu – priorytetem w szkole jest często tzw. realizacja z góry narzuconego programu. Ta grupa respondentów wyraża także obawy, iż negocjacje wprowadziłyby do klasy chaos. Można założyć, że gdyby stosowano zobiektywizowaną formę negocjacji w postaci ankiet, uniknięto by wspomnianych obaw.

W przypadku subpopulacji nauczycieli, którzy posiadają doświadczenie negocjowania z uczniami, najczęściej odbywały się one w formie rozmowy nauczyciela z całą klasą (74,55%), czasami nauczyciele prosili uczniów o spisanie swoich sugestii (29,09%) lub rozdawali im specjalnie przygotowany kwestionariusz (25,45%). Jedyne jeden spośród badanych negocjował w cztery oczy z uczniami (1,82%).

Przedmiotem negocjacji były najczęściej tempo realizacji programu (54,55%), wybór metod i technik nauczania (49,09%), formy pracy domowej (43,64%) oraz treści nauczania (40%). Niektórzy nauczyciele ustalali z uczniami sposób i zakres oceniania (27,27%) oraz pytali o ich opinie w kwestii wyboru podręcznika czy innych materiałów dydaktycznych (23,64%). Bardzo

<sup>35</sup> Wyniki podane w nawiasach nie dają w sumie 100%, gdyż ankietowani mogli podać więcej niż jedną odpowiedź.

rzadko natomiast pozwalali uczniom współdecydować o wystawianej im ocenie (9,09%).

Wszyscy badani nauczyciele uważają, iż wskazane elementy procesu dydaktycznego można by negocjować z uczniami na dużo większą skalę. Pokazuje to tabela 4:

Elementy procesu dydaktycznego możliwe do negocjowania	%
Wybór formuły zadań domowych	65,71%
Tempo realizacji programu	58,57%
Wybór metod i technik nauczania	57,14%
Sposób i zakres oceniania	38,57%
Wybór podręcznika i innych materiałów dydaktycznych	37,14%
Treści nauczania	32,86%
Elementy składowe oceny	14,29%
Wybór nauczyciela	5,71%

Tabela 4: Elementy procesu dydaktycznego możliwe do negocjowania z uczniami klasie.

Zdecydowana większość respondentów uważa, że można by dyskutować z uczniami na temat kształtu czy formy zadań domowych, tempa realizacji programu czy wyboru metod i technik nauczania. Rodzi to refleksje, że istnieje zapotrzebowanie na opracowanie zobiektywizowanej formuły przeprowadzania takich negocjacji z uczniami.

Tabela 5 pokazuje negocjowanie według płci – blisko dwukrotnie więcej nauczycielek niż nauczycieli dopuszcza uczniów do współtworzenia określonego kształtu lekcji. Być może wynika to z większej skłonności mężczyzn do dominacji i wprowadzania modelu autokratycznego w klasie:

Wyszczególnienie	Kobiety	Mężczyźni
Tak	85,96%	46,15%
Nie	14,04%	53,85%

Tabela 5: Realne negocjacje nauczycieli z uczniami według płci.

Typ szkoły w jakiej pracuje nauczyciel nie ma większego wpływu na negocjowanie programu z uczniami, choć najpowszechniej dzieje się to w szkołach średnich. Ilustruje to tabela 6:

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczelnia
Tak	76,19%	80,95%	78,57%
Nie	23,81%	19,05%	21,43%

Tabela 6: Angażowanie się w negocjacje programu z uczniami według miejsca zatrudnienia.

Tabela 7 pokazuje wpływ stażu pracy badanej populacji nauczycieli na angażowanie się w negocjacje z uczniami. Jak widać najbardziej sceptyczni w tym zakresie są nauczyciele rozpoczynający pracę – sztywno próbują realizować program nauczania, boją się rezygnować z prawa do arbitralnego podejmowania decyzji dotyczących przebiegu procesu dydaktycznego. Być może są też niepewni swych kompetencji. Z kolei nauczyciele pracujący w szkole najdłużej być może sądzą, iż ze względu na długoletnie doświadczenie pracy z uczniami sami wiedzą najlepiej czego uczyć i jak.

Wyszczególnienie	Pierwszy rok	Do 5 lat	6 – 10 lat	11 – 20 lat	21 lat i >
Tak	66,67%	81,25%	81,25%	85,71%	64,29%
Nie	33,33%	18,75%	18,75%	14,29%	35,71%

Tabela 7: Negocjowanie programu z uczniami według stażu pracy nauczycieli.

Analizując dostępne kwestionariusze pod kątem nauczanego języka, dostrzeżono iż wszyscy nauczyciele języka rosyjskiego negocjują z uczniami sylabus. Być może, w związku ze stale słabnącym zainteresowaniem nauczaniem tego języka, chcą oni maksymalnie dostosować program kursu i to, co dzieje się w klasie do oczekiwań uczniów, a tym samym zachować miejsce pracy. Najmniej angażują uczniów w negocjacje nauczyciele języka francuskiego – jedynie 50% badanej populacji. W tabeli 8 znajdziemy szczegółowe informacje dotyczące negocjacji respondentów z uczniami według nauczanego języka:

Język	Angielski	Niemiecki	Francuski	Rosyjski	Hiszpański
Tak	77,42%	81,82%	50%	100%	75%
Nie	22,58%	18,18%	50%	0%	25%

Tabela 8: Negocjowanie sylabusu z uczniami według nauczanego języka.

W obu ankietach ostatnie trzy pytania dotyczyły zainteresowania nauczycieli oczekiwaniami ich uczniów w zakresie tego, czego i jak chcieliby się uczyć na lekcjach języka obcego oraz pytania ich o ocenę skuteczności pracy nauczyciela. Użyte wyniki wykazują olbrzymią różnicę pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez obie populacje. 88,57% pytanych nauczycieli planując kurs językowy bierze pod uwagę oczekiwania uczniów, zaś zdaniem badanych uczniów robi to jedynie 40,67% nauczycieli. Podobnie 87,14% nauczycieli deklaruje dostosowywanie metod pracy w klasie do preferencji uczniów. Według populacji uczniowskiej czyni tak jedynie 26% nauczycieli. 71,43% badanych nauczycieli twierdzi, iż pyta uczniów na ile lekcje skutecznie pomagają im opanować język. Uczniowie deklarują zaś, iż dzieje się tak jedynie w przypadku 30% nauczycieli.

Rozbieżność pomiędzy odpowiedziami nauczycieli i uczniów są niezwykle pouczające. Uczniowie mogą uczestniczyć w czymś, czego nie są świadomi. Sposób sondowania ich potrzeb przez nauczycieli nie jest przez nich odbierany jednoznacznie (jak już wspomniano wcześniej, w negocjacjach nie stosuje się zobiektywizowanych narzędzi badawczych, np. ankiet). Kolejny powód rozbieżności może wynikać z tego, iż nauczyciele wypełniając kwestionariusze odwołują się często do modeli nauczania, które poznali w trakcie swojej edukacji. Wiedzą jak zgodnie z aktualnymi trendami należy pracować i odpowiedzi dostosowują do nich. Posiadana wiedza pozostaje jedynie na poziomie deklaracji – rzeczywistość szkolna znacznie od niej odbiega. Dla zobiektywizowania odpowiedzi warto byłoby w przyszłości poszerzyć badanie ilościowe o jakościowe – obserwować badanych w klasie.

## 8. Wnioski i uwagi końcowe

Negocjowanie sylabusu jest nie tylko okazją do dostosowywania programu kursu językowego do oczekiwań uczniów, ich preferencji w zakresie stosowanych sposobów pracy czy oceniania, ale także umożliwia nauczycielowi wyjaśnianie na bieżąco celowości konkretnego działania i wskazywanie na korzyści z tego płynące. Uświadamia uczniom także istotne elementy samego procesu uczenia się, uczy odpowiedniego stosowania określonych mechanizmów w trakcie nauki, przez co prowadzi do niezależności uczniów i czyni ich odpowiedzialnymi za własną naukę tu i teraz, a w dalszej perspektywie przygotowuje do samodzielnej pracy w przyszłości, co jest niezwykle istotne w dobie edukacji postrzeganej jako proces trwający całe życie. Wpływa też pozytywnie na motywację uczniów do angażowania się w różnorakie aktywności językowe w klasie, a w dalszej perspektywie do opanowania znajomości języka obcego. Przeprowadzone badanie empiryczne wskazuje, iż w Polsce, niezależnie od typu szkoły, istnieje duża akceptacja, zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli, dla negocjowania w klasie sylabusu. Choć zdecydowana większość populacji nauczycielskiej twierdzi, że angażuje uczniów w decyzje dotyczące przebiegu procesu dydaktycznego, niestety pozostaje to jedynie na poziomie deklaracji – ponad połowa badanych uczniów nigdy nie współdecydowała o tym czego i jak się uczyć. Należy zatem promować negocjacje wśród nauczycieli w ramach programów studiów oraz kształcenia podyplomowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Bloor, M. i Bloor, T. 1988. "Syllabus negotiation: the basis of learner autonomy" (w) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT documents 131. (red. A. Brookes i P. Grundy). London: Modern English Publications and the British Council.
- Breen, M. 1987. "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching* 20, cz. 1 i 2, 81–92, 157–174.

- Breen, M. i Littlejohn, A. 2000. "The significance of negotiation" (w) *Classroom Decision-Making, Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. (red. M. Breen i A. Littlejohn). Cambridge: CUP.
- Breen, M. i Littlejohn, A. 2000. "The practicalities of negotiations" (w) *Classroom Decision-Making, Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. (red. M. Breen i A. Littlejohn). Cambridge: CUP.
- Budd, R i Wright, T. 1992. "Putting a process syllabus into practice" (w) *Collaborative Language Learning and Teaching*. (red. D. Nunan). Cambridge: CUP.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Long, M. 1981. "Input, interaction and second language acquisition" (w) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. (red. H. Winitz, 32–47). New York: New York Academy of Science.
- McDevitt, B. 2004. "Negotiating the syllabus: a win-win situation?". *ELT Journal* 58(1), 3–9.
- Nowak, S. 2008. *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rogers, C. 1969. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Sudman, S. 1976. *Applied Sampling*. Orlando: Orlando Academics Press.
- Underhill, A. 1989. "Process in humanistic education". *English Language Teaching Journal*, 43 (4), 250-260.
- Tudor, I. 1996. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.