

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NR 30



Poznań 2007

Redakcja:

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak,
Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

Recenzenci tomu:

Aleksandra Jankowska, Krystyna Drożdżiał-Szelest, Danuta Gabryś-Barker, Kazimiera Myczko

INFORMACJE DLA AUTORÓW

- artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5'') zapisane w formacie RTF wraz z wydrukiem podając imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz *Neofilologa* w przypadku opublikowania artykułu,
- objętość artykułu nie powinna przekraczać 10 stron wydruku komputerowego,
- cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony; np.: (Komorowska, 2000: 24-26),
- przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieścić na końcu artykułu,
- bibliografia wg zapisu: nazwisko autora, pierwsza litera imienia, tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka), miejsce wydania (dwukropki) wydawnictwo/wydawca, strony.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj

Instytut Filologii Romańskiej UAM.

al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań

kataszaj@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Instytut Filologii Germańskiej UAM.

al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań

s.chudak@amu.edu.pl

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 30

POZNAŃ 2007

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	5
ARTYKUŁY	
1. Zur kommunikativen Leistung der FVG im Deutschen. Eine Analyse aus fremdsprachendidaktischer Sicht – Elżbieta Pawlikowska-Asendrych	6
2. Błąd językowy w aspekcie dydaktycznym – Agnieszka Pawłowska	16
3. Kilka uwag dotyczących trójjęzycznego rozwoju (polski-esperanto-niemiecki) moich dzieci – Alicja Sakaguchi	25
4. Cele i formy ewaluacji mówienia na poziomie zaawansowanym – Magdalena Aleksandrak	34
5. O nastawieniu nauczycieli do samooceny uczących się – Alina Dorota Jarząbek	43
6. Sposoby wykorzystania obrazu w nauczaniu słownictwa w języku obcym – Monika Horyśniak	55
7. Nauczanie i przyswajanie frazeologizmów w języku obcym – Monika Sulkowska	64
8. Miejsce tłumaczenia na lekcji języka niemieckiego na początku XXI wieku – Joanna Targońska	69
9. Uczeń w świetle specyfiki interkulturowo nachylonego kształcenia neofilologicznego – Magdalena Piekłarz	78
10. Wypalenie zawodowe nauczycieli języków obcych. Teoria, zapobieganie, perspektywy badawcze – Dorota Werbińska	85
SPRAWOZDANIA	
1. Konferencja PTN - Kraków 2006 „ <i>Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku</i> ” – Maria Jodłowiec	91
2. Światowy Kongres FIPLV w Szwecji – Halina Widła	93

OD REDAKCJI

W 30 numerze *Neofilologa* znajdują Państwo artykuły powstałe na podstawie referatów wygłoszonych na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Krakowie (wrzesień 2006). Są to teksty autorstwa Magdaleny Aleksandrak, Aliny Doroty Jarząbek, Moniki Horyśniak, Moniki Sułkowskiej, Joanny Targońskiej oraz Magdaleny Piekłarz. Artykuły Alicji Sakaguchi, Doroty Werblińskiej i Elżbiety Pawlikowskiej-Asendrych, to ostatnie już referaty z konferencji „*Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*” – Lublin 2005.

Tematyka przedstawionych tu tekstów jest bardzo różnorodna, a dotyczy głównie zagadnień poprawności językowej i sposobów oceniania, nauczania słownictwa, kształcenia nauczycieli oraz problemów tłumaczenia. W numerze znajdują też Państwo dwa sprawozdania: z konferencji PTN „*Dydaktyka języków obcych początku XXI wieku*” oraz ze Światowego Kongresu FIPLV w Szwecji.

Miło nam także donieść, że został opublikowany pierwszy tom poklosia z konferencji w Krakowie z 2006 roku „*Dydaktyka języków obcych początku XXI wieku*” pod redakcją Marii Jodłowiec i Anny Niżegorodcew. Książka ukazała się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Zapraszamy do odwiedzania naszej strony internetowej pod nowym adresem <http://www.poltownco.org>, gdzie znajdują się wszelkie informacje o naszych wydawnictwach.

Katarzyna Karpińska-Szaj

ZUR KOMMUNIKATIVEN LEISTUNG DER FVG IM DEUTSCHEN. EINE ANALYSE AUS FREMDSPRACHENDIDAKTISCHER SICHT

* * *

*On the communicative potential of support verb combinations in German.
An analysis from a viewpoint of foreign language teaching*

The article deals with a communicative potential of the support verb combinations in German. The analysis is carried out within the framework of the meaning of selected support verb combinations. They are researched in terms of their equivalents in form of verbs as predicates in the formal and everyday speech. It is shown that support verb combinations are multifunctional linguistic means and can play a great role in the communication. They should be taught with the use of relevant texts and dialogs, adapted for didactic purposes.

* * *

0. VORBEMERKUNGEN

Der rapide Fortschritt in verschiedenen Lebensbereichen des gegenwärtigen Zeitalters hat die Notwendigkeit der ständigen Informationsübergabe zur Folge. So erscheint vor den Menschen eine schwierige Aufgabe, ihre Gedanken und die Tatsachen aus dem täglichen und beruflichen Leben möglichst treu zum Ausdruck zu bringen. Das ihnen zur Verfügung stehende Ausdrucksmittel ist die Sprache. Damit sie jedoch im Stande ist, die Entwicklungstendenzen der Gesellschaft abzubilden, muss sie sich entsprechend den aktuellen Geschehnissen verändern. Die Sprache unterliegt also einem ständigen Wandel, der von der Gesellschaftsentwicklung und, was sich daraus ergibt, von den Kommunikationsbedürfnissen der Menschen bedingt wird. Eines der bemerkenswerten sprachlichen Probleme, das dem Druck der Modernität keinen Widerstand leisten kann, ist das Problem des Funktionsverbgefüges im Deutschen. Funktionsverbgefüge (FVG) sind grammatische Konstruktionen, die im allgemeinen unter stilistischen Aspekten als Verkörperung eines bürokratischen Nominalstils gelten. Dieser 'bürokratische' Sprachstil blüht jedoch nicht allein im Bereich der Bürokratie selbst, sondern er hat sich auf andere Lebensbereiche ausgedehnt und ist dort zur täglichen Gewohnheit geworden. Das kann man an Beispielen der Amtssprache, Pressesprache (und überhaupt der Sprache der Medien), Wissenschaftssprache, der Sprache aus dem akademischen und politischen Bereich und sogar in der Alltagssprache beobachten. Es kommt außerdem immer öfter vor, dass die Stilarten sich durchdringen und keine eindeutige Grenze zwischen ihnen zu bestimmen ist.

1. ZIELSETZUNG

Im folgenden Aufsatz möchte ich mich auf die Untersuchung der FVG im Deutschen konzentrieren, und zwar im Stiltyp des öffentlichen Verkehrs, der den offiziellen Bereich der Sprachkommunikation kennzeichnet, und im Stiltyp der Alltagsrede, der im Gegensatz dazu den nichtoffiziellen Bereich charakterisiert. Das Ziel des Referats ist es daher, eine Antwort

auf die Frage zu geben, wie oft und mit welcher kommunikativen Leistung die deutschen FVG in diesen Bereichen gebraucht werden und welche Kriterien man im Zusammenhang damit im Lern- und Lehrprozess bei fortgeschrittenen Lernern in Betracht ziehen muss.

2. DIE FVG IM SPRACHGEBRAUCH

Die FVG sind seit langem ein Zankapfel zwischen Sprachkritik und Sprachwissenschaft. Die Sprachkritik hat diese Erscheinung schon seit Ende des XIX. Jahrhunderts immer wieder als Stilkrankheit gerügt. Man nannte es „Hauptwörterkrankheit“, „Substantivitis“, „Wortmacherei“, „streckende Umschreibung“, „Aufblähung des Zeitwortes“, „Verbalaufschwemmung“, „Verbzerstörung“ oder „Entverbalisierung“ (siehe Polenz 1963:11). Die Neigung zum Substantivstil in der heutigen Sprache war jedoch und ist stets so stark, dass Ausdrücke dieser Art auf die Dauer in die Sprache gekommen sind und immer neue darin erscheinen. Diese Beobachtungen lassen uns feststellen, dass FVG wichtige Komponenten der Äußerung sind. Man muss sie deshalb der genaueren linguistischen Beschreibung unterziehen, die eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Potentialuntersuchung der FVG bildet. In der Analyse habe ich **als Untersuchungskriterium den Bedeutungsbereich der FVG** angenommen. **Die FVG werden von mir im Kontrast zu ihren verbalen Entsprechungen analysiert**, weil sie in der Fremdsprachendidaktik (leider oft fehlerhaft) als synonyme Ausdrücke vermittelt werden. Die FVG werden also paraphrasiert, um zu zeigen, welche Bedeutung bzw. welche Bedeutungsvarianten sie haben, und dass sie den in didaktischen Materialien angegebenen einfachen Verben nicht immer entsprechen, was aus der kommunikativen und der fremdsprachendidaktischen Sicht sehr wesentlich ist.

2.1. FVG IM ÖFFENTLICHEN VERKEHR

Zuerst möchten wir uns also mit FVG im öffentlichen Verkehr beschäftigen. Zu diesem Zweck habe ich mich der Interviews (insgesamt 4) mit Politikern bedient, die aus den deutschen Zeitungen „F.A.Z.“¹, „Die Welt“² und „Stern“³ kommen, sowie der Amtsbriefe (insgesamt 12), die aus dem bayerischen Stadtarchiv und dem bayerischen Hauptstaatsarchiv kommen. Den Untersuchungsgegenstand bilden daher einerseits offizielle Gespräche, andererseits der Briefwechsel von Privatpersonen mit amtlichen Institutionen (Beschwerden, Anträge und ein Leihvertrag). Nach genaueren Beobachtungen muss man feststellen, dass die Verwendungsfrequenz der FVG in den Befragungen der VIPs im Vergleich zu sonstigen Bereichen deutlich größer ist, wovon u.a. die Tatsache zeugt, dass sie in manchen Fällen sogar zweimal in einem Satz vorkommen. Das zeigen folgende Beispielsätze:

- Wenn die Politik dagegen versucht, **Erwartungen zu wecken** für alles und jedes, sogar bis hin zum Sinn des Lebens **Versprechungen abgibt**, dann folgt daraus Enttäuschung.
- Wenn damals, als der Reinigungsvertrag anstand, jemand **auf die Idee gekommen wäre**, man müsse die Staatsoper Unter den Linden und das Schauspielhaus am Gendarmenmarkt in **den Preußischen Kulturbesitz übernehmen**, ...
- Mit dem Umzug der Regierung nach Berlin war dann klar, dass der Bund der Kulturpflege in der Hauptstadt mehr **Augenmerk zuwenden** muss, und als es später darum ging, wo finanziert der Bund mit, gehörte ich zu denjenigen, darauf

¹ Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25. Juli 2005

² Die Welt, 25. Juli 2005

³ Stern Nr. 8, 13. Februar 2003

hingewiesen haben, dass die Stadt mit ihren drei Opernhäusern nicht **in der Lage sein** wird, alle drei finanziell zu erhalten.

Die in den analysierten Interviews verwendete FVG stellen zugleich ein umfangreiches Spektrum der Bedeutungen und der Gebrauchsweise dar. Die Untersuchungen haben nachgewiesen, dass sie andere Bedeutungen als ihre ‚verbalen Entsprechungen‘ haben und somit in anderen Kontexten und Situationen verwendet werden. Dazu tragen verschiedene syntaktisch-semantische Merkmale der FVG bei, die einen wesentlichen Einfluss auf die übertragenen Inhalte und zugleich auf die Kommunikation ausüben. Eines dieser Merkmale ist die Attribuierung der Nomina. Das zeigt sich an folgenden Beispielen:

1. Er leistete eher **mittelprächtige Arbeit** ...
2. Die ganze Angelegenheit **macht** gewiss **den allersinnhaftesten Eindruck**, ...
3. So, dass ich eine **tiefe Trauer empfinde**, ...

Den in den Sätzen verwendeten FVG entsprechen (in der didaktischen Literatur⁴) folgende Verben: *arbeiten* (*Arbeit leisten*), *beeindrucken* (*den Eindruck machen*), *trauern* (*eine Trauer empfinden*). Wenn man sie um diese Elemente erweitert, (sie kommen nach der Transformation nicht mehr in der Funktion der Attribute vor), werden die Sätze grammatisch unkorrekt und, was damit zusammenhängt, nicht kommunikativ:

- 1a* Er **arbeitet mittelprächtigt**.
- 2a *Die ganze Angelegenheit **beeindrückt** gewiss **am allersinnhaftesten**, ...
- 3a * So, dass ich **tief trauere**, ...

Der Grund für die Ungrammatikalität und Unkommunikativität ist, dass die um Attribute erweiterten FVG nicht mehr paraphrasierbar sind. Das bedeutet, dass diese FVG einen breiteren Kommunikationsbereich aufweisen als ihre Entsprechungen in Form von Vollverben.

Weitere Beispiele veranschaulichen, dass die hier verwendeten FVG sich trotz der Attribuierung der Nomina paraphrasieren lassen, wobei die syntaktische Struktur des Satzes ganz verändert werden muss:

- 4 Alle diese Abstrakta **haben die Schwäche**, unscharf zu sein.
- 4a Alle diese Abstrakta **werden als mangelhaft empfunden** und zwar als unscharf.
- 5 Herr X **hat sich viele sehr interessante Gedanken gemacht**, ...
- 5a Herr X **hat gedacht** und er ist auf viele interessante Ideen gekommen,...
- 6 Nur noch ein gutes Viertel der Wähler **bringt Ihnen ungeteiltes Vertrauen** entgegen,...
- 6a Nur noch ein gutes Viertel der Wähler **vertraut Ihnen ungeteilt**, ...

Aus kommunikativer Sicht unterscheiden sich die Ausdrücke durch die Mitteilungsperspektive. Die nominalen Teile der FVG treten infolge der Rahmenbildung an das Ende des Satzes und damit in eine Position, die den vom Mitteilungsgehalt her wichtigsten Gliedern zukommt.

⁴ Sieh: Liste der Funktionsverben bei Helbig/Buscha (2001:70-83).

Die FVG im heutigen Deutsch sind auch dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht immer, d.h. nicht in allen Kontexten durch die in der fremdsprachendidaktischen Literatur als ihre Entsprechungen vorkommenden Verben paraphrasieren lassen. Als Beispiel kann hier das Ausdruckspaar *zur Kenntnis nehmen* und *kennen lernen* fungieren. Analysieren wir, wie das im Gebrauch aussieht. Wir gehen von folgendem Satz aus:

7 Ich muss **zur Kenntnis nehmen**, dass ich zu den über Fünfzigjährigen gehöre ...

Der Konstruktion *zur Kenntnis nehmen* entspricht nach Helbig/Buscha (HELBIG/BUSCHA 2001:79) das Vollverb *kennen lernen*. Für die Deutschlerner kann das jedoch irreführend sein, weil das genannte FVG auch mehrere Bedeutungen besitzt, als das hier angegeben wird, und es kann somit in mehreren Kontexten gebraucht werden:

7a *Ich muss **kennen lernen**, dass ich zu den über Fünfzigjährigen gehöre ...

Der Satz ist weder semantisch korrekt noch kommunikativ. Das FVG kann dagegen in diesem Kontext folgendermaßen paraphrasiert werden:

7b Ich muss **mir zum Bewusstsein bringen**, dass ich zu den über Fünfzigjährigen gehöre ...
...
oder:

7c Ich muss **mir darüber klar werden**, dass ich zu den über Fünfzigjährigen gehöre ...

Nehmen wir jetzt an, dass der Lernende das FVG *zur Kenntnis nehmen* in einer Bedeutungsvariante von *kennen lernen*, und zwar: *j-m zum erstmalig begegnen und mit ihm sprechen* \approx *j-s Bekanntschaft machen* (Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache:538) gebrauchen möchte, dann wird er den folgenden Satz bilden:

- Er **hat** ihre Mutter **zur Kenntnis genommen**.

Der Deutschlerner formuliert den Satz in der Überzeugung, dass er folgendes bedeutet:

- Er **hat** ihre Mutter **kennen gelernt**.

wobei er den anderen Inhalt ausdrückt, und zwar:

- Er **hat** ihre Mutter **beachtet**.

Solche Unzulänglichkeiten in den fremdsprachendidaktischen Materialien können die Kommunikationsstörungen zur Folge haben. Die Ersetzbarkeit des FVG's durch das Vollverb erweist sich aber im folgenden Kontext als möglich:

- Sie müssen zuerst das Literaturverzeichnis **zur Kenntnis nehmen**.
- Sie müssen zuerst das Literaturverzeichnis **kennen lernen**.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass das FVG *zur Kenntnis nehmen* und das Vollverb *kennen lernen* keineswegs dasselbe leisten. Ihre Bedeutungen überschneiden sich nur in der letzten präsentierten Bedeutungsvariante. Die Bedeutung des FVG's ist hier deutlich umfassender als die des Vollverbs, was ermöglicht, das FVG in mehreren Kontexten zu gebrauchen, als das der Fall bei *kennen lernen* ist.

Ein ähnliches Beispiel dafür, dass ein FVG durch sein Äquivalent nicht ersetzbar ist, betrifft die Konstruktion *den/einen Versuch unternehmen* und das Verb *versuchen*:

8 Ich habe **Versuche** dazu **unternommen**.

Falls wir diese Verbindung durch *versuchen* paraphrasieren, bekommen wir folgendes:

8a *Ich **habe versucht**, etwas dazu **zu unternehmen/machen**.

was überhaupt nicht äquivalent zum vorhergehenden Satz ist. Der Satz 8. spricht von einer konkreten Handlung, konkreten Schritten, die zu dem bestimmten Zweck unternommen worden sind, (die zwar nur dem Sprecher bekannt sind). Im Satz 8a. spricht man dagegen von etwas, das man zu machen versuchte. Wenn wir die FVG aus dem Satz 8. paraphrasieren möchten, müsste es so heißen:

8b Ich habe entsprechende Schritte dazu unternommen.

was demnach beweist und zugleich die These von Detges (DETGES 1996) bestätigt, dass FVG in semantischer und syntaktischer Hinsicht den Verben mit einer Ergänzung ähnlich sind („Versuche unternehmen“ vs. „Schritte unternehmen“). An diesem Beispiel *Versuche unternehmen* bemerken wir zusätzlich eine Änderung der ursprünglichen Form des FVG's, und zwar die Pluralbildung im Falle des Nomens. Die Pluralform kommutiert hier jedoch mit der Singularform, was keine Bedeutungsänderung verursacht.

Ein anderes Merkmal, das diesmal von der Bedeutungerweiterung der FVG zeugt, ist die Tatsache, dass FVG eine passivische Bedeutung bekommen. Es handelt sich nicht um die Fälle, wo FVG schon in ihrem Urzustand eine passivische Bedeutung hatten (wie: *Anerkennung finden – anerkannt werden* oder *unter dem Einfluss stehen – beeinflusst werden*) oder um Fälle, wo sie ins Passiv transformiert werden können (*Fragen stellen – Fragen werden gestellt*), sondern um solche Konstruktionen, die durch den grammatischen Strukturwandel, d.h. durch die Anfügung des Reflexivpronomens eine passivische Handlung bezeichnen, womit sie eine Passiv-Paraphrase bilden, z.B.:

9 Nach der Wiedervereinigung **hat sich** immer wieder **die Frage gestellt**, ...

was bedeutet:

9a Nach der Wiedervereinigung **wurde** immer wieder **die Frage gestellt**,...

Diese reflexive Konstruktion mit passivischer Bedeutung wurde von dem FVG *eine/die Frage stellen* abgeleitet.

Die vorgeführten Merkmale der FVG geben einen kurzen **Überblick über die Sprachentwicklungstendenz im Bereich des offiziellen Gesprächs**, was nicht ohne Bedeutung für die Kommunikation bleibt. Im Falle der amtlichen Briefe kann man nicht von so differenzierten Eigenschaften der Nomen-Verb-Verbindungen sprechen, wie das der Fall in der Amtssprache ist. Man bemerkt hier keine so ausgeprägten Attribuierungen, die Aussagen werden sachlich und knapp formuliert. Der Gebrauch der FVG ist jedoch oft strikte mit dem entsprechenden Kontext verbunden, was an Beispielen in der folgenden Tabelle veranschaulicht wird:

FVG	verbale Entsprechung
Wie wir in Erfahrung bringen könnten, wurden die CD's bereits gekauft.	erfahren
Eine weitere Kissinger Firma, die nach sechsmaliger Nachfrage nicht in der Lage war, einen Katalog zur Auswahl der CD's zur Verfügung zu stellen, konnte ebenso nicht mit dem Auftrag betraut werden.	imstande sein -----
Sehr geehrter Herr..., gerade als Geschäftsmann, dem terminliche Sachzwänge vertraut sind, werden Sie Verständnis für Entscheidung von Frau ... aufbringen.	verstehen
Für Rückfragen stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.	-----
Gerade deshalb erachten wir es als besonders wichtig, klare und verbindliche Auskünfte nach bestem Wissen und Gewissen zu geben ...	informieren
...und nicht etwa die Darstellung des Falles durch Herrn ..., welcher das zweite Telefonat mit Ihnen, ..., führte.	telefonieren
Sofern Sie dieses wünschen und Sie bereit sind, unsere Geschäftsbedingungen zu akzeptieren, stehen wir Ihnen auch in Zukunft als Geschäftspartner zur Verfügung.	-----
Gleichzeitig möchte ich meiner Verwunderung über Ihre Anmerkung in diesem Schreiben Ausdruck geben.	ausdrücken
Ein Preisnachlass erschien mir vor allem auch deswegen angezeigt, da von Ihrem Mitarbeiter keine Angaben darüber gemacht werden konnten, aus welchem Buch dieses Blatt stammt.	angegeben werden

FVG	Verbale Entsprechung
Ich habe darüber zwar meine Verwunderung geäußert, (...) habe jedoch die Vorgehensweise des Antiquariats Kistner, (...) akzeptiert und zur Kenntnis genommen.	-----
Der Leihnehmer trägt durch geeignete Maßnahmen dafür Sorge, dass ...	sorgen für
Sie besteht auch, wenn die Schäden erst nach Rückgabe in Erscheinung treten.	sich herausstellen
Stadt Bad Kissingen (...) und Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (...) treffen folgende Vereinbarung.	-----
Der Leihgeber erteilt die Genehmigung zur Abbildung des Objekts im Rahmen der Ausstellung und für den Ausstellungskatalog.	genehmigen

Nicht allen der dargestellten FVG können die verbalen Entsprechungen zugeordnet werden. Das ist mit der Verwendung des entsprechenden FVG's in einem bestimmten Kontext verbunden. Die FVG mit fehlender Äquivalenz können in den vorgeführten Kontexten nur in dieser Form gebraucht werden. Die Ersetzbarkeit, wenn auch möglich, ist aus stilistischen Gründen nicht möglich:

- 10 Für Rückfragen **stehen** wir Ihnen jederzeit gerne zur **Verfügung**.
10a *Für Rückfragen sind wir Ihnen jederzeit gerne **verfügbar**.

In sonstigen Fällen dagegen, wo die FVG ihre verbalen Äquivalente bekommen, kommen keine Diskrepanzen zwischen diesen aus kommunikativer Sicht vor, vorausgesetzt, dass es sich um dieselben Kontexte handeln würde. Die FVG können daher ohne größere Unterschiede in der Syntax und Semantik des Satzes durch die genannten Äquivalente ersetzt werden, wie z.B.:

- 11 Gleichzeitig möchte ich meiner Verwunderung über Ihre Anmerkung in diesem Schreiben **Ausdruck geben**.
11a Gleichzeitig möchte ich meine Verwunderung über Ihre Anmerkung in diesem Schreiben **ausdrücken**.

Oder:

- 12 Sie besteht auch, wenn die Schäden erst nach Rückgabe **in Erscheinung treten**.
12a Sie besteht auch, wenn die Schäden sich erst nach Rückgabe **herausstellen**.

Oder auch:

- 13 Der Leihgeber **erteilt die Genehmigung** zur Abbildung des Objekts im Rahmen der Ausstellung und für den Ausstellungskatalog.
13a Der Leihgeber **genehmigt** die Abbildung des Objekts im Rahmen der Ausstellung und für den Ausstellungskatalog.

Aus kommunikativer Sicht stellen die FVG, die in derartiger Korrespondenz auftreten, sehr oft ein verbindliches Sprachmittel dar:

- 14 Für Rückfragen **stehen wir** Ihnen jederzeit gerne **zur Verfügung**.
15 Sofern Sie dieses wünschen und Sie bereit sind, unsere Geschäftsbedingungen zu akzeptieren, **stehen wir** Ihnen auch in Zukunft als Geschäftspartner **zur Verfügung**.
16 Gerade deshalb erachten wir es als besonders wichtig, klare und verbindliche **Auskünfte** nach bestem Wissen und Gewissen zu **geben** ...
17 Sehr geehrter Herr...,(...) werden Sie **Verständnis** für Entscheidung von Frau ... **aufbringen**.

Vom fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkt aus erscheint dagegen die Frage nach der Dekodierung der Bedeutung und der Gebrauchweise der in der Tabelle dargestellten FVG von einem Deutschlerner. In allen Fällen müsste der Lernende zu Lexika und Wörterbüchern greifen, um diese Informationen zu finden⁵. Entweder stehen die als Beispiele genannten FVG überhaupt nicht auf der Liste der Funktionsverben von Helbig/Buscha, oder, wenn sie sogar dort aufzufinden sind, lassen sie sich nicht durch die Vorschläge von den Autoren in den genannten Kontexten paraphrasieren und in den gleichen Aussagen ersetzen.

⁵ Ob der Lernende instande ist, solche Informationen in herkömmlichen Wörterbüchern zu finden, bildet eine Frage aus dem lexikographischen und psycholinguistischen Bereich, die hier nicht erörtert wird.

2.2. FVG IN DER ALLTAGSREDE

Besondere Aufmerksamkeit verdient die FVG in der Alltagsrede. Während ihr Gebrauch im öffentlichen Stil vor einiger Zeit viele Kontroversen weckte, wundert heute niemanden, dass die FVG in alltäglichen Gesprächen verwendet werden. Die Sprecher sind sich dessen manchmal gar nicht bewusst. Zwar kommen sie hier nicht in so großer Menge vor, wie das der Fall in anderen Bereichen ist, aber die Tatsache, dass sie sich in die Alltagssprache eingebürgert haben, ist beachtenswert. Ihre Verwendungsfrequenz kann jedoch wechseln, je nachdem, welche Faktoren hier die Wahl der FVG voraussetzen. Dazu gehören u.a. der soziale Status der Sprecher, ihre Mitteilungsabsicht und unterschiedliche Kommunikationssituationen. Die FVG, die ich analysiert habe, kommen aus den Dialogen, die im Deutschlehrbuch *Zusammen in Europa A1 Podstawy komunikacji* von Kolsut und Gębal präsentiert werden. Das sind Gespräche, die unterschiedliche Kommunikationssituationen betreffen. Im nachfolgenden werden sie mit ihren verbalen Entsprechungen zusammengestellt, was in der folgenden Tabelle veranschaulicht wird:

Alltagssprache – alltägliche Gespräche

FVG	Verbale Entsprechung	Kommunikationssituation
<i>J: Entschuldigen Sie bitte. Kann ich Ihnen ein paar Fragen stellen?</i>	fragen	ein Interview mit einem Fußgänger
<i>Lektor: Sagen Sie mir bitte: Welche Erfahrungen haben Sie schon mit dem Lernen von Fremdsprachen?</i>	?erfahren	ein Gespräch zwischen dem Lektor und den Lernenden über das Lernen
<i>Er weiß bestimmt Bescheid, welche Schulen mir zur Auswahl stehen.</i>	wählen	ein lockeres Gespräch zwischen Freunden
<i>Im Gebirge mache ich gerne Wanderungen. Ich muss in Bewegung sein.</i>	wandern sich bewegen	ein Gespräch zwischen Freunden über die Sommerferien
<i>Ich habe schon große Erfahrung.</i>	erfahren sein	ein Gespräch zwischen einem Angestellten und einem Kunden im Arbeitsamt
<i>Wir mussten das Praktikum ableisten.</i>	-----	ein Gespräch über die Arbeit

Die vorgeführten FVG bilden vom syntaktisch-semantischen Gesichtspunkt keine komplizierten Konstruktionen, womit sie ähnlich den FVG sind, die in den Amtsbriefen verwendet werden. Sie kommen in kurzen Sätzen ohne ausgeprägte Attribuierung vor und weisen keine Bedeutungsunterschiede im Vergleich mit den ihnen zugeordneten verbalen Entsprechungen auf. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht sind sie also relativ einfach zu vermitteln. Dazu möchte ich aber im nächsten Kapitel übergehen.

3. EINIGE BEMERKUNGEN UNTER FREMDSPRACHENDIDAKTISCHEM ASPEKT

Wie aus der oben dargestellten Analyse hervorgeht, weisen die FVG in verschiedenen Verwendungsbereichen gewisse Unterschiede auf. Diese Differenziertheit betrifft nicht nur die Verwendungshäufigkeit der FVG, sondern auch die syntaktische und semantische Ebene.

Unabhängig davon, muss man feststellen, dass sie zu intergrelten Elementen der deutschen Sprache geworden sind. Im Zusammenhang damit muss man besondere Aufmerksamkeit auf ihre Didaktisierung lenken, weil dieses Aspekt im DaF-Unterricht deutlich vernachlässigt wird. Das ist besonders am Beispiel der fremdsprachendidaktischen Literatur sichtbar. Was die Arbeits- und Übungsmaterialien für den DaF-Unterricht aus diesem Bereich betrifft, so ist eine mangelnde Differenziertheit der Aufgaben und Übungen zu beklagen. Auch die einschlägigen FVG-Register (z.B. bei Helbig/Buscha in *der Deutschen Grammatik* oder bei Köhler/Herzog/Kursitz in *Deutschen verbalen Wendungen für Ausländer*) müssen angesichts der Sprachveränderungen überprüft werden. Wie es sich aus der Untersuchung ergibt, gibt es im Deutschen FVG, die mehrere Bedeutungsvarianten, wie *zur Kenntnis nehmen* haben, sowie FVG, die als Passiv-Paraphrasen in der Sprache vorkommen. Diese müssen mit Sicherheit in ein FVG-Verzeichnis eingezogen werden. Die Frage dagegen, wie groß der zu vermittelnde Rahmen der FVG sein sollte, lässt sich hier und jetzt nicht beantworten. Ich lasse diese Frage offen in der Hoffnung, dass sie in der Forschung ihren Platz findet.

Das Didaktisierungsproblem bedeutet aber nicht nur die Bestimmung des Korpus selbst. Das ist auch die Übungsphase, in der wir einerseits mit Erkennen und Verstehen sowie mit dem produktiven Verwenden und andererseits mit der semantisch-pragmatischen, d.h. der inhaltlichen Seite der einzelnen FVG zu tun haben. Damit also der Lernende die FVG erkennen und verstehen kann, sollte man ihm in einer relativ frühen Lernphase passende Übungen zur Verfügung stellen, indem man dabei die Progression im Didaktisierungsprozess berücksichtigt. Zu diesem Zweck sollte man dem Lernenden zuerst leichte authentische Texte oder Textauschnitte geben, die vorher unter didaktischem Aspekt bearbeitet werden. Hier kommen in Frage: am Anfang einfache Dialoge in verschiedenen Kommunikationssituationen, in der späteren Unterrichtsphase Zeitungstexte, Schlagzeilen und Ausschnitte aus belletristischen Texten. Das nächste Aspekt ist das die pragmatisch-semantische Seite. Das ist ohne Zweifel eine der schwierigsten Aufgaben, die vor dem Lernenden erscheinen. In diesem Falle muss man ihm sowohl die Bedeutung der FVG als auch die sprachlich-situationellen Regeln für die richtige Verwendung bereitstellen. Dazu ist es erforderlich, erstens die FVG nach Reihen zu gruppieren, z. B.:

in Abhängigkeit	bringen	Aufnahme	finden
in Abhängigkeit	halten	Berücksichtigung	finden
in Abhängigkeit	kommen	Unterstützung	finden
in Abhängigkeit	gelangen	den Tod	finden
in Abhängigkeit	geraten	Anwendung	finden
in Abhängigkeit	sein	Erwähnung	finden

Zweitens muss die FVG in bestimmten Kontexten durch Paraphrase in Form von einfachen Verben und umgekehrt – einfache Verben durch Paraphrase in Form von FVG ersetzt werden. Äußerst wichtig ist hier die Rolle des Lehrers, der dem Lernenden zeigen und erklären soll, welche Inhalte in welchen Kontexten (Situationen und Textsorten) durch welche FVG funktional-stilistisch am adäquatesten ausgedrückt werden können.

4. ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend muss man sagen, dass die FVG im heutigen Deutsch zahlreich vertreten sind. Sie sind produktive Muster, die steter Wandlung unterworfen sind, was bedeutet, dass sie sich an die Kommunikationsbedürfnisse der Gesellschaft anpassen können. Das beweist, dass sie sich durch große kommunikative Leistungen kennzeichnen. Sie bilden eine vielfältige Auswahl der lexikalischen Einheiten, sie schließen lexikalische Lücken und

ermöglichen bestimmte Passivumschreibungen. Außerdem dienen sie als spezifische Ausdrucksmittel, die einerseits einen gewissen Abstand zwischen dem Empfänger und dem Sprecher halten und andererseits ein Ausdruck der Höflichkeit und Freundschaft sind. Kurz gesagt, sind sie multifunktionale Sprachmittel, ohne die man sich den fremdsprachendidaktischen Prozess kaum vorstellen kann. Es ist daher sehr wichtig, dass die Lernenden sie nicht nur **zur Kenntnis nehmen**, sondern auch **im Stande sind**, daraus **Nutzen zu ziehen**, also sie in der Kommunikation korrekt und erfolgreich zu gebrauchen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Eisenberg, P. 2001. *Grundriß der deutschen Grammatik*, Band 2: der Satz, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart und Weimar.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25. Juli 2005
- Detges, U. 1996. *Nominalprädikate. Linguistische Arbeiten* 345, Niemeyer, Tübingen.
- Helbig, G. 1979. „Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen im Deutschen“. [in:] *Deutsch als Fremdsprache* 16, S. 273-285.
- Helbig, G./ Buscha, J. 2001. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt KG, Berlin und München.
- Klin, E./ Koch, H. 1979. *Übungsbuch zur deutschen Stilistik*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kołosut, S./ Gębal P. 2004. *Zusammen in Europa A1 Podstawy komunikacji*. Poltext, Warszawa
- Köhler, C./ Herzog, A./ Kursitz, W. 1994. *Deutsche verbale Wendungen für Ausländer. Eine Auswahl mit Beispielen und Übungen*. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. 1993. Berlin – New York.
- Polenz, P. von 1963. *Funktionsverben im heutigen Deutsch. Sprache in der rationalisierten Welt. Beihefte zur Zeitschrift „Wirkendes Wort“* 5. Düsseldorf (Schwann).
- Polenz, P. von 1987. „Funktionsverben, Funktionsverbgefüge und Verwandtes. Vorschläge zur satzsemantischen Lexikographie“. [in:] *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 15. S. 169-189.

BŁĄD JĘZYKOWY W ASPEKTCIE DYDAKTYCZNYM

* * *

Language error in the didactic aspect

The article presents the language error and its role in the didactic process with the emphasis on its appropriate usage that may support the aforementioned process and contribute to the development of students' autonomy. Therefore, the author tries to answer two crucial questions: Why is it useful to deal with the language error? and How should one deal with it? The article is based not only on the theoretical considerations about the language error but also contains conclusions drawn from the action research.

* * *

1. WSTĘP

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie błędu językowego ze wskazaniem na to, iż odpowiednie jego wykorzystanie w procesie dydaktycznym może ów proces wspierać i przyczynić się do rozwijania autonomii uczących się. W związku z tym podjęta tu zostaje próba odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: dlaczego warto i w jaki sposób należy zajmować się błędami językowymi? Uwagę moją chcę skierować na błędy gramatyczne, przy czym rozważania teoretyczne poprzedzać będą zestawienie wyników badań przeprowadzonych w działaniu związanych z propozycją pracy nad błędami na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego.

2. BŁĄD JĘZYKOWY

Błąd od zawsze towarzyszy procesowi przyswajania języka i mimo często skrajnych podejść do niego w różnych metodach nie sposób uznać go za zjawisko, któremu nie warto poświęcić uwagi. Pomimo tego wciąż istnieje stosunkowo niewiele publikacji, które oprócz czysto teoretycznych rozważań o błędach zawierają opis badań empirycznych, mogących dostarczyć cennych wskazówek nie tylko dydaktykom, ale także, czy wręcz przede wszystkim, nauczycielom. Teoretyczne propozycje muszą jednak zawsze znaleźć zastosowanie w praktyce dydaktycznej, by można było sprawdzić ich trafność, przydatność oraz poddać je ewentualnej weryfikacji. W tym kontekście należy zastanowić się nad naturą błędu i poszukać konstruktywnych odpowiedzi na dotyczące go pytania.

W podejściu komunikacyjnym, które wprowadznie nie dopuszcza błędu podczas prezentacji i automatyzacji nowego materiału (Komorowska 2001:66-68), wymagana jest pewna jego tolerancja, jeśli chodzi o zorientowaną na informację komunikację. Jak bowiem podkreśla Apelt (1991:228) w przeciwnym razie uczący się, obawiając się popełnienia błędu, nie będzie chciał budować wypowiedzi językowych. Należy tu jednakże dodać, iż błędy zakłócające komunikację muszą zostać poprawione.

W ramach prac Rady Europy nad europejskim systemem opisu kształcenia językowego podejmowane są starania o obiektywizację oceniania, co niewątpliwie łączy się z

odpowiednim podejściem do błędu językowego (Coste 2000). Oczywiście wiele decyzji związanych z korektą błędów podejmuje sam nauczyciel, ale z pewnością pomocne dla niego będzie przedstawienie mu zweryfikowanych przez praktykę rozważań.

3. BŁĄD JĘZYKOWY I GRAMATYKA

Gramatyka jawi się, jako zamknięty i dalece konserwatywny, w porównaniu z leksykalnym, podsystem języka, w którym wszelkie procesy, a co za tym idzie i zmiany, wymagają niezwykle dużo czasu. Na podstawie badań nad błędami gramatycznymi można więc, jak zaznaczał już Drubig (1972:78), wyciągnąć wnioski dotyczące trudności w opanowaniu języka, co z kolei pozwala na adekwatniejszą gradację materiału językowego. Także Helbig (1972:7) zwracał uwagę, że gramatyka na lekcji języka obcego nie służy, jak to ma miejsce na lekcji języka ojczystego, uświadomieniu sobie już opanowanego materiału, ale musi doprowadzić do wytworzenia całego mechanizmu reguł, by umożliwić produkcję i interpretację poprawnych zdań. Skupienie się więc właśnie na błędach gramatycznych pozwala na stworzenie uczącemu się możliwości samodzielnej pracy nad językiem, a co za tym idzie zachęcenie go do autokorekty. W tym świetle przyswajanie sobie języka obcego polega na, jak pisze Mundzeck (1991:594), wypróbowaniu przez uczącego się jego „mentalnej gramatyki”. Reguły gramatyczne, które powstały w jego umyśle są sprawdzane w językowej rzeczywistości. Jeśli okażą się one trafne zostają włączone do jego wiedzy o języku. Z tego wynika, iż zarówno błędy jak i reguły, którymi uczący się dysponuje stanowią nieodzowny element w procesie tworzenia hipotez językowych, a więc w procesie przyswajania sobie języka.

4. KOREKTA JĘZYKOWA NA STOPNIU ZAAWANSOWANYM

Podczas studiów filologicznych studenci doskonalą świadomość językową (Language Awareness), która umożliwia refleksję nad samym językiem, a więc posługiwanie się metajęzykiem. Rampillon (1997:175) zwraca tu szczególną uwagę na fakt, iż obserwacja samego siebie oraz innych uczących się stwarza możliwość do świadomego przyswajania i używania języka. To zaś prowadzi do autonomii uczenia się, gdyż zachęca do stawiania własnych hipotez językowych. Świadomość uczenia się (Learning Awareness) obejmuje wiedzę o strategiach uczenia się, myślenia i rozwiązywania problemów, a także umiejętność ich zastosowania. Właściwe podejście do błędu, jego analiza oraz wykorzystanie w procesie uczenia się i nauczania z pewnością wspierają rozwój obu tych świadomości. W tym właśnie miejscu należy zaakcentować znaczenie strategii, które umożliwiają uczącym się bardziej aktywne i współodpowiedzialne uczestnictwo we własnym procesie uczenia się oraz procesie uczenia się innych (Huneke/Steinig 1997:83). Do takich strategii należy z pewnością statystyka błędów, której sposób prowadzenia powinien zostać wypracowany z uczącymi się. Niezwykle istotne jest więc wypracowanie modelu pracy z błędami na zajęciach z praktycznej znajomości języka na studiach germanistycznych, co jest konsekwencją rozwijania wyżej wymienionych świadomości, a zatem i strategii wspierających autonomię uczących się. Celem tychże zajęć jest przecież pogłębienie i polepszenie znajomości języka (Rinas 2003:500), a to niewątpliwie łączy się z odpowiednim podejściem do zjawiska błędu językowego. W tej sytuacji nieodzowne staje się zintegrowanie wspomnianych zajęć z zagadnieniami poruszonymi na przedmiocie gramatyka opisowa, m.in. poprzez sięgnięcie po pojęcia matajęzykowe, które jak pokazuje praktyka, dla bardzo wielu studentów stanowią nie lada wyzwanie.

Należy także podkreślić, iż studia filologiczne kształcą przede wszystkim nauczycieli, którzy swoje doświadczenia zbierają właśnie podczas studiów i prędzej czy

później, choćby ze względów instytucjonalnych, w różnych odstępach czasowych zobowiązani będą do sprawdzania postępów swoich uczniów. Dlatego sposób obchodzenia się z błędami, tj. ich oznaczania, poprawiania, przedstawiania w odpowiednim świetle czy wreszcie wyciągania z nich wniosków nie może pozostać obcy żadnemu z nich. W związku z tym oczywiste jest, iż ich umiejętności i wiedza stają się fundamentem nauczycielskiego warsztatu pracy, za którego odpowiedzialność i trwałość współodpowiedzialność ponosi nie kto inny, jak wykładowca. Ten fakt implikuje potrzebę pracy nad i z błędami.

Niezwykle ważne okazuje się więc unaooczenie, iż błąd jest zjawiskiem pozytywnym. Należy go postrzegać, jako stadium przejściowe, pomagające planować dalszy tok nauki oraz wskazówkę dla uczącego się i nauczającego. Nickel (1972:8) podkreśla, iż błąd najczęściej ocenia się, jako zjawisko negatywne, rezultat lenistwa, braku pilności, koncentracji, zdolności i zrozumienia. Jak pisze Komorowska (2001:175):

Nauczyciele często bywają nastawieni na wychycenie nie tego, co w wypowiedzi ucznia dobre i ciekawe, ale tego, co błędne. Krytyczny, oceniający sposób słuchania, ukierunkowany na wytknięcie błędów i zakończony negatywnym komentarzem lub wystawieniem złego stopnia jest drogą do zabicia motywacji i zniechęcenia uczniów do wypowiadania się. W rzeczywistości jednak błędy świadczą o kreatywności uczących się, o ich eksperymentach z językiem, a nauczycielom pozwalają zweryfikować założenia dydaktyczne (Wołowicz 2000:27). Königs (2003:379) zwraca uwagę na fakt, iż w kształceniu przyszłych nauczycieli nie tyle chodzi o pokazanie im pewnych, zapewniających sukces sposobów obchodzenia się z błędami, ile o wyczulenie ich na to zjawisko i zaproponowanie szerokiej palety alternatywnych działań.

Badania nad błędem językowym, które dalece absorbują uwagę wielu naukowców, chcących poznać i objaśnić prawa rządzące akwizycją języka obcego, nie bez przyczyny powinny stanowić obiekt zainteresowania filologów. Heyd (1991:229) zwraca uwagę, iż błędy należy postrzegać, jako zjawiska psychiczne, przy czym 85% z nich ma charakter uniwersalny, tzn. niezależnie od języka ojczystego uczącego się czy metod nauczania są one charakterystyczne dla określonych poziomów opanowania języka. Dostarczają one więc interesujących wniosków, które dają się odnieść nie tylko do jednego konkretnego języka obcego. Jak podkreśla Komorowska (1980:113):

Przyjmuje się, że każdy etap opanowywania języka obcego charakteryzuje się pewną, sobie tylko właściwą grupą błędów, wynikających właśnie z natury systemu aproksymatywnego, którym uczeń się w danym okresie posługuje.

Z tych właśnie względów badania nad błędami językowymi uznać można za interesujące i ważne, gdyż niewątpliwie stanowią one istotny wkład w zorientowaną na praktyczne wykorzystanie dydaktykę.

W semestrze zimowym 2004/2005 na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego wśród trzech grup studentów pierwszego roku filologii germańskiej zostały przeprowadzone badania pilotażowe, mające charakter badań w działaniu, gdyż dają się one bezkonfliktowo wkomponować w zwykłą praktykę dydaktyczną (Wilczyńska 2002:111). Zaproponowane studentom ćwiczenia polegały na poprawianiu błędów pochodzących z ich własnych prac pisemnych. Zajęcia takie miały za zadanie nie tylko dotrzeć do poprawnych form systemu leksykalnego i gramatycznego. Zasadnicze pytania brzmiały następująco: jak postrzegane są błędy językowe?, jakie doświadczenia z ich poprawą studenci mieli wcześniej?, czy potrafili oni uczyć się na własnych błędach, a jeśli tak to w jaki sposób wykorzystują zdobytą w ten sposób wiedzę?, i wreszcie jak odbierają oni zajęcia, które dla większości z nich z pewnością są czymś zupełnie nowym?

Jako wprowadzenie w tematykę zajęć posłużył asocjogram. Studenci zapytani po niemiecku o skojarzenia z pojęciem *błąd językowy* wymienili następujące skojarzenia: nieporozumienie, sumienie, granica tolerancji, rozczarowanie, kara, poprawa, porażka,

niewłaściwy krok, nieodpowiednie działanie, niezadowolony z samego siebie, ortografia, potknięcie, uczenie się na błędach, odstępstwo od reguły. Jak widać większość z wymienionych skojarzeń nacechowana była emocjonalnie i miała charakter pejoratywny. Dało się usłyszeć tylko nieliczne głosy podkreślające, iż na błędach można się przecież uczyć. Wielu uczących się, piszą Bimmel i Rampillon (2000:24), zna strach przed popełnianiem błędów i kompromitacją. Żaden z nich nie chciałby się przed innymi ośmieszyć.

Po tym wprowadzeniu została rozdana lista zawierająca ponumerowane zdania, pochodzące z wypracowań studentów, w których to należało znaleźć błędy, a następnie je poprawić. Jako formę pracy wybrano pary zamknięte. Po upływie przeznaczonego na poprawę czasu na forum grupy omawiano kolejne zdania i zawarte w nich błędy. Tam, gdzie było to możliwe, a więc gdzie pozwalała na to wykształcająca się kompetencja językowa przyszłych germanistów, padało pytanie o przyczynę błędu. Co ciekawe, oczywiste błędy, wynikające np. z interferencji międzyjęzykowej, dla studentów wcale nie okazały się być łatwe do objaśnienia. Wyjaśnienia prowadzącej najczęściej kwitowano stwierdzeniem „rzeczywiście!”. Oczywiście nie wolno i nie da się upatrywać wszystkich źródeł błędu w interferencji. Komorowska (1980:98) podkreśla, iż jak obliczono błędy interferencyjne stanowią około jedną trzecią wszystkich błędów popełnianych przez uczących się. Dawno też jest nieaktualne przekonanie, iż analizy kontrastywne dostarczą prognoz dotyczących błędów wszystkich typów i pozwolą je objaśnić (Petkov 1997:206).

Innym rodzajem ćwiczeń polegających na poprawie błędów była korekta wybranego, nie podpisanego wypracowania. Przy tej okazji zwrócono studentom uwagę na epistemologiczną funkcję pisania, które jednocześnie umożliwia daleko idące eksperymenty z językiem (Huncke/Steinig 1997:106). Wypracowania powstają mianowicie w innych warunkach niż wypowiedzi ustne, gdzie brak czasu na dłuższą gramatyczno-leksykalną refleksję i wymagana jest prawie że natychmiastowa reakcja językowa. Studentom przedstawiono tabelę z zaproponowanymi oznaczeniami rodzaju błędu, które w pierwszej kolejności zostały wytłumaczone. Oczywiście takowe oznaczenia, jak akcentuje Kleppin (1998:59), muszą być dopasowane do odbiorcy tzn. uwzględniać jego stopień opanowania języka. Mimo, iż byli maturzyści z pewnością poznali już wcześniej na lekcji języka niemieckiego terminy, które tematykuje gramatyka opisowa to należy stwierdzić, iż pojęcia te były im prawie całkowicie obce, a więc nie należały one też do ich produktywnego słownictwa. Trzeba też zauważyć, że niezwykle ważne okazało się przedłożenie pracy do poprawy zawsze tej grupie, w której ona nie powstała, gdyż jak wcześniej zostało zaznaczone, błędy najczęściej postrzegane były jako zjawisko negatywne, którego należy unikać, a przede wszystkim wstydzic się przed innymi studentami. Najlepszym tego dowodem są odpowiedzi na jedno z pytań zawartych w ankietach, które nawiązują do wprowadzenia w formie asocjogramu:

Czy błędy językowe są dla Pana/Pani zjawiskiem pozytywnym czy negatywnym? Dlaczego?

adresat	grupa 3	grupa 4	grupa 7
liczba studentów w grupie	14	14	14
liczba studentów uczestniczących w ankiecie	13	13	13

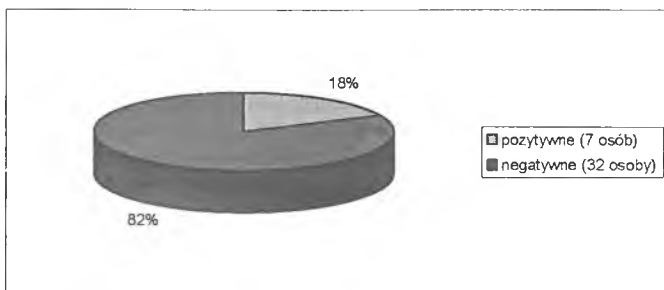


diagram 1: Czy błędy językowe są dla Pana/Pani zjawiskiem pozytywnym czy negatywnym? Dlaczego?

Jak ilustruje diagram większość ankietowanych określiła błąd mianem zjawiska negatywnego. Ta odpowiedź znajdowała bardzo różne uzasadnienia:

- student 1: Błąd to słowo, które z góry kojarzy się nam z czymś negatywnym. (...);
- student 2: [Błędy są zjawiskiem] negatywnym! Wstydę się ich!
- student 3: Zdecydowanie negatywnym! Wiem, że robię dużo błędów, dlatego trzeba mnie poprawiać, a to nie jest przyjemne!

Warto jednak zaznaczyć, iż w kilku wypowiedziach uznano wprawdzie błędy za zjawisko negatywne, ale zaznaczono, że to przecież właśnie na nich można się uczyć. Zaledwie siedem osób pozytywnie wypowiedziało się o nich, argumentując to np. w następujący sposób:

- student 4: Jest to zjawisko pozytywne, gdyż popełniając błędy wykazuje się, że pochłania się daną wiedzę na własny sposób. Nauczyciel widzi, że błędy te są po prostu wynikiem uczenia się i myślenia własnym tokiem.
- student 5: Popełniając błędy zauważamy u siebie pewne braki, co popycha nas do tego, aby je eliminować, a tym samym do dalszej pracy nad sobą. Ten kto błędów nie popełnia może spocząć na laurach, co nie jest w żadnym stopniu dobre.

Na tle wyników poprzedniego pytania dość zaskakująco brzmiały odpowiedzi na inne pytanie: Czy takie zajęcia podobały się Panu/Pani? Otóż większość ankietowanych doceniła wykorzystanie na zajęciach tego, jak wcześniej stwierdzili negatywnego zjawiska.

adresat	grupa 3	grupa 4	grupa 7
liczba studentów w grupie	14	14	14
liczba studentów uczestniczących w ankiecie	14	13	13

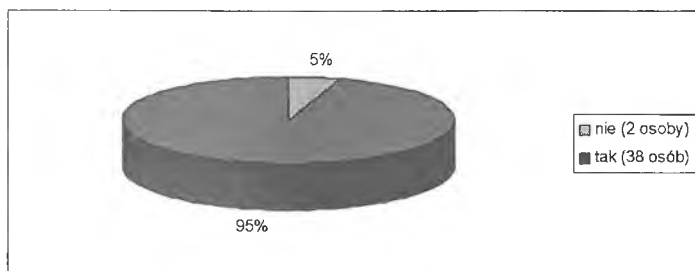


diagram 2: Czy takie zajęcia podobały się Panu/Pani?

Odpowiedziom twierdzącym zwykle towarzyszyły wyczerpujące uzasadnienia, które są znakomitym dowodem na to, iż za sprawą przeprowadzonych zajęć studenci odkryli nowe oblicza błędów językowego:

- student 6: Tak. To było coś nowego i interesującego. Wszyscy byli zaangażowani w pracę, ponieważ chcieli poznać swoje błędy i poprawne formy.
- student 7: Zajęcia przebiegały w miłej, bezstresowej atmosferze. Choć popełniło się wiele błędów, nie zostało się ukaranym. Można było je poprawić i na nich się uczyć.

Pozytywna atmosfera zajęć odgrywa bardzo ważną rolę podczas ćwiczeń korekcyjnych. Tylko wówczas błędy mogą zostać potraktowane, jako oczywisty element procesu uczenia się i nauczania (Huneke/Steinig 1997:179).

- student 8: Tak. To było dla mnie nowe doświadczenie.
- student 9: Oczywiście. Forma zajęć była bardzo interesująca i pozwalała poznać zadania nauczyciela.
- student 10: Tak. Teraz wiem, jakie rodzaje błędów popełniam. Są one określane i poprawa wreszcie coś mi daje. (...)
- student 11: Tak. Te zajęcia podobały mi się, gdyż miały zupełnie inny charakter. (...), jako przyszli germaniści możemy z nich czerpać wiele korzyści.

Na uwagę zasługuje w związku z tym także fakt, iż jak piszą Hecht Green (1991:618), autokorekta wspiera odpowiedzialność i samodzielność uczących się, co z kolei przyczynia się do rozwoju ich autonomii.

Ponieważ przeprowadzone zostały dwa różniące się od siebie rodzaje ćwiczeń nie bez przyczyny nasuwa się pytanie, które z owych ćwiczeń odpowiada studentom bardziej i dlaczego. Pytanie to jest o tyle ważne, że uwzględnia zorientowane na uczącego się zajęcia i może pozwolić wysnuć wnioski na przyszłość. Chodzi przede wszystkim o zoptymalizowanie podejścia do błędów na zajęciach i wspieranie wykształcającej się autonomii studentów, poprzez przekonanie ich do takiej formy pracy z błędami. Pytanie brzmiało następująco: Co poprawia się Pani/Panu łatwiej: (1) listę ponumerowanych, pochodzących z różnych wypracowań zdań czy też (2) całe wypracowanie? Dlaczego?

adresat	grupa 3	grupa 4	grupa 7
liczba studentów w grupach	14	14	14
liczba studentów uczestniczących w ankiecie	13	13	9

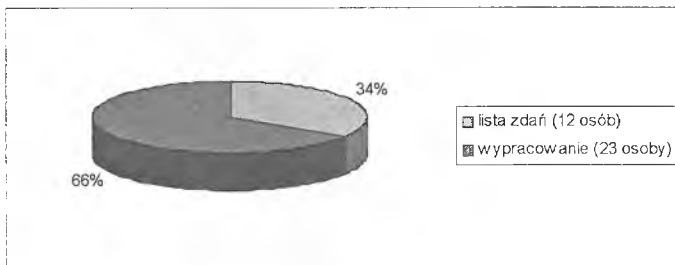


diagram 3: Co poprawia się Pani/Panu łatwiej (...)?

Jak ilustruje diagram 2/3 ankietowanych opowiedziało się za poprawą całego wypracowania. Zanim przytoczona zostanie argumentacja warto zastanowić się, jak wyniki ankiety wyglądały w poszczególnych grupach, w zależności od stopnia opanowania języka:

- grupa 3 - najwyższy poziom opanowania języka wśród ankietowanych grup: lista zdań – 0 osób, wypracowanie – 13 osób;

- grupa 4 - średni poziom opanowania języka wśród ankietowanych grup: lista zdań – 7 osób, wypracowanie – 6 osób;
- grupa 7- niski poziom opanowania języka wśród ankietowanych grup: lista zdań – 5 osób, wypracowanie – 4 osoby.

W grupie trzeciej wszyscy studenci dostrzegli rolę kontekstu, w jakim dane zdanie występuje:

- student 12: Całe wypracowanie lepiej się koryguje, gdyż zdania nie są wyjęte z kontekstu; jeśli coś jest niejasne, łatwiej się nawet domyślić, co piszący chciał wyrazić za pomocą tej wypowiedzi.
- student 13: [Całe wypracowanie], ponieważ wiele błędów wynika z kontekstu, albo jest je łatwiej zauważyć.

W grupie czwartej i siódmej niektórzy studenci wskazali na rolę kontekstu, choć wielu opowiedziało się za poprawianiem wyizolowanych z niego zdań:

- student 14: Przy poprawianiu pojedynczych zdań nie trzeba się zastanawiać, czy nie utrudniają one zrozumienia całego tekstu.
- student 15: Oczywiście łatwiej poprawia mi się listę zdań, ponieważ wiem, że każde zdanie zawiera jakiś błąd. Uważam jednak, że poprawianie całego wypracowania jest dużo lepszym pomysłem, bo oprócz tego, że muszę znaleźć błędy w zdaniach, muszę najpierw znaleźć zdania, które je zawierają.
- student 16: Z całą pewnością listę ponumerowanych zdań, gdyż wtedy dokładnie wiem, że w danym zdaniu musi wystąpić jakiś błąd, więc staram się go wyszukać. (...)

Na podstawie przedstawionych wypowiedzi można spróbować sformułować następującą zależność: im wyższy poziom opanowania języka, a więc i stopień rozwinięcia kompetencji, tym łatwiej jest przeprowadzić analizę błędów, a przede wszystkim jej pierwszy, sprawiający studentom spore trudności etap identyfikacji błędów.

Podczas przeprowadzanych zajęć prowadząca starała się pokazać błędy w innym świetle niż to, w którym są one niestety zazwyczaj prezentowane. Błędy zasługują, bowiem na miano zjawiska, które zawsze towarzyszy uczeniu się i nauczaniu. Poza tym dostarczają one bardzo cennych wskazówek, które rzutują na dalszą pracę z językiem. Celem zajęć było więc m.in. ukazanie błędu z innego punktu widzenia, zwrócenie uwagi na jego dydaktyczny aspekt.

Kolejne pytanie ilustruje, na ile owe cele zostały zrealizowane: Czy nauczył/a się Pan/Pani czegoś na tych zajęciach? Czego?/Dlaczego nie?

adresat	grupa 3	grupa 4	grupa 7
liczba studentów w grupie	14	14	14
liczba studentów uczestniczących w ankiecie	14	13	13

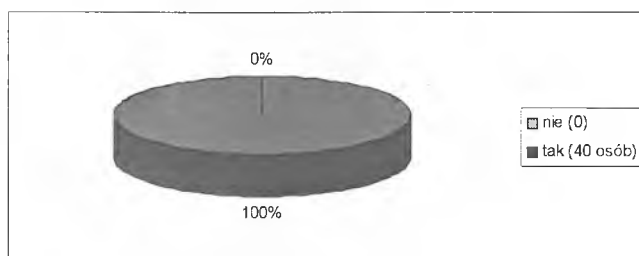


diagram 4: Czy nauczył/a się Pan/Pani czegoś na tych zajęciach? Czego?/Dlaczego nie?

Niezwykle ważnym elementem odpowiedzi na to pytanie są uzasadnienia, które w dużym stopniu oddają zamierzenia tych zajęć:

- student 17: Prace trzeba poprawiać bardzo uważnie. (...)
- student 18: Teraz wiem, że poprawa nie jest łatwym zadaniem, kiedy się nie ma pojęcia, co dana osoba miała w zdaniu na myśli.
- student 19: Kiedy poprawia się wypracowania uczniów, trzeba próbować myśleć tak jak oni.
- student 20: Na podstawie takich zajęć można wyciągnąć wnioski. (...) Chodzi mi o zdolność czy umiejętność obiektywnej poprawy prac, co będzie w przyszłości należeć do naszych zadań.
- student 21: Wiem już, jak określa się poszczególne błędy i je potem w pracach oznacza.
- student 22: Już wiem jak można obchodzić się z błędami, że mogą one np. służyć za bazę ćwiczeń, z których świetnie da się uczyć. Takie ćwiczenia mogą zastosować później, będąc np. nauczycielką.

Z odpowiedzi na wyżej postawione pytania można wywnioskować, iż takie zajęcia były dla ankietowanych czymś zupełnie nowym. Na podkreślenie zasługuje fakt, że poprzez nie studenci uświadomili sobie znaczenie błędu językowego zarówno w bliższej jak i dalszej perspektywie.

5. WNIOSKI

Przedstawione w artykule wyniki przeprowadzonego badania w działaniu pozwalają stwierdzić, iż na zajęciach z praktycznej znajomości języka niemieckiego warto poświęcić uwagę błędom językowym, jako naturalnemu zjawisku towarzyszącemu procesowi akwizycji języka obcego. Pozwalają one bowiem uczącym się na doskonalenie świadomości językowej i uczeniowej, a zatem także na częściowe przejęcie odpowiedzialności za proces dydaktyczny. Umiejętność obchodzenia się z błędami, nie tylko własnymi i nie tylko na zajęciach, wspiera więc niewątpliwie pracę nad językiem, która jak wiadomo jest pracą nieustanną.

BIBLIOGRAFIA

- Apelt, W. 1991. *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen Verlag GmbH.
- Bimmel, P./ Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Coste, D./ North, B./ Sheils, J./ Trim, J. 2000. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Deutsche Fassung 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzung: Quetz, J./ Schieß, R./ Skóries, U. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Drubig, B. 1972. „Zur Analyse syntaktischer Fehlleistungen“. [w:] Nickel, G. (red.). *Fehlerkunde*. Berlin: Cornelsen Velhagen & Klosing, 78-91.
- Hecht, K./ Green, P. S. 1991. „Selbstkorrektur beim Einsatz des Englischen in mündlicher Kommunikation- eine empirische Untersuchung“. [w:] *Die Neueren Sprachen*, 90:6, 607-623.
- Helbig, G. 1972. *Probleme der deutschen Grammatik für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Heyd, G. 1991. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Huneke, H./ Steinig, W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Kleppin, K. 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Komorowska, H. 1980. *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Königs, F. G. 2003. „Fehlerkorrektur“. [w:] Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (red.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen Basel: A. Francke Verlag, 377-382.
- Mundzeck, F. 1991. „Schüler machen Fehler – Überlegungen aus pädagogischer Sicht“. [w:] *Die Neueren Sprachen*, 90:6, 586-606.
- Nickel, G. 1972. „Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung“. [w:] Nickel, G. (red.). *Fehlerkunde*. Berlin: Cornelsen Velhagen & Klosing, 8-24.
- Petkov, P. 1997. „Zum Verhältnis zwischen konfrontativer Linguistik, Fehleranalyse und Methodik des Fremdsprachenunterrichts“. [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 3/1997, CODN: Warszawa, 206-209.
- Rampillon, U. 1997. „Be aware of awareness- oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“. [w:] Rampillon, U./ Zimmermann, G. (red.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 173-184.
- Rinas, K. 2003. „Fehleranalyse und kommunikative Kompetenz“. [w:] *Info DaF*, 5, 498-510.
- Wilczyńska, W. 2002. „Słowo wstępne“. [w:] Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 7-10.
- Wołowicz, D. 2000. „Typowe błędy polskich uczniów popełniane w szyku zdania niemieckiego“. [w:] *Języki Obce w Szkole*, 4/2000, CODN: Warszawa, 27-30.

Alicja Sakaguchi
Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

KILKA UWAG DOTYCZĄCYCH TRZYJĘZYCZNEGO ROZWOJU (POLSKI-ESPERANTO-NIEMIECKI) MOICH DZIECI¹

* * *

A few remarks concerning trilingual (Polish-Esperanto-German) development of my children

The article contains a few remarks concerning trilingual development of my two children. Research on children's linguistic development and bilingualism have been known mainly in historically-natural languages studies. Constructed international languages like Esperanto have been hardly considered so far in the research on language acquisition. Including Esperanto in the considerations gives interesting results and recognitions.

* * *

Odejście Ojca Świętego Jana Pawła II i wybór nowego Papieża Benedykta XVI stało się dla mnie okazją do przeczytania kilku publikacji pióra tych wybitnych osób. Lektura ta wprowadziła mnie w nowy kosmos: wielowarstwowy świat myśli i przeżyć, który stał się dla mnie ucztą duchową osobliwego rodzaju. Kiedy zmagalam się jako czytelnik-samouk z myślami filozoficznymi zawartymi w wykładach monograficznych Karola Wojtyły, nadeszła do mnie wiadomość o wrześniowej Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego organizowanego w Lublinie. Bez wahania zdecydowałam się tam pojechać. Temat mojego referatu konferencyjnego dotyczy m.in. języka, któremu Jan Paweł II poświęcił pewną uwagę: esperanto. Na zakończenie swoich przemówień bożonarodzeniowych i wielkanocnych przekazywał on światu życzenia również w tym języku. Był to znak skierowany ku tradycji humanistycznej i w kierunku uniwersalizmu.

Każde dziecko może się nauczyć **dowolnego** języka, może się ono jednak równocześnie nauczyć również kilku języków. Bez środowiska językowego dziecko jednak nie rozwija zdolności przyswojenia języka. Dopiero na drodze realnej komunikacji istnieje możliwość jego nauczania. Dla zdobycia i utrzymania wielojęzyczności jest konieczny wyjątkowo duży wkład czasu i wysiłku umysłowego.

Dwu- lub wielojęzyczność to umiejętność posługiwania się w codziennej komunikacji językowej dwoma lub więcej niż dwoma różnymi językami. Ten stan może doprowadzić do tego, że zachodzą wątpliwości, który z nauczonych języków może być uważany za język rodzimy lub, którym z nich użytkownik posługuje się z większą łatwością, albo, w którym z nich myśli (por. Blocher 1982:17). „Die Kompetenz bilingualer und multilingualer Sprecher kann extrem schwanken; 'echter' Bilingualismus [...] bei dem die Sprecher die beteiligten Spr[achen] in gleicher 'muttersprach[licher]' Weise beherrschen, ist eher selten.“ (Metzler Lexikon Sprache 1993:98). Szansa na wielojęzyczność istnieje według niektórych naukowców do siódmego-dziewiątego roku życia, według innych – do dwunastego. Ostateczną granicą jest tu okres dojrzewania. W

¹ Lekko zmodyfikowana polskojęzyczna wersja mojego referatu „Einige Bemerkungen zur dreisprachigen Erziehung (Polnisch-Esperanto-Deutsch) meiner Kinder” wygłoszonego na Konferencji „Phänomene im semantisch-syntaktischen Grenzbereich” w Karpaczu (27.-29.09.2004), (Sakaguchi 2006).

tym okresie usztywnia się również ta część aparatu mowy, która odpowiada za wymowę i akcent.

Obszerne badania dotyczące rozwoju językowego dzieci znane są przede wszystkim w odniesieniu do szeroko rozpowszechnionych języków europejskich (por. np. Wode 1993). Przypadki, w których dziecko przyswaja język, który nie jest językiem rodzimym ani matki ani ojca, są zjawiskiem dość rzadkim. Esperanto jest tu wyjątkiem. Języki międzynarodowe skonstruowane, takie jak esperanto, były jednak do tej pory traktowane z perspektywy rozwoju językowego dzieci tylko sporadycznie.

Niniejszy artykuł zawiera kilka uwag dotyczących trzyjęzycznego rozwoju dwójki moich dzieci. Dai (24 lata) i Leo (20 lat) urodzili się w Niemczech i tutaj zamieszkują na stałe. Ich językami rodzinnymi są polski i esperanto. Polski jest środkiem komunikacji z matką (jestem Polką), esperanto z ojcem (on jest Japończykiem). Matka i ojciec porozumiewają się na codzień za pomocą języka esperanto. Starszy syn Dai zaczął się uczyć niemieckiego dopiero w przedszkolu. Natomiast cztery lata młodszy Leo dysponował już pewną znajomością niemieckiego, kiedy szedł do przedszkola, jako że obaj bracia od początku posługiwali i nadal posługują się niemieckim.

Dai i Leo mówią po polsku płynnie i prawie bez akcentu, natomiast niemiecki mają opanowany na poziomie języka ojczystego. Ich zdolność czytania i pisania w języku polskim i esperanto jest jednak z uwagi na dane warunki mniej rozwinięta. Również słownictwo, szczególnie w języku polskim (dotyczy to przede wszystkim języka pisanego i literackiego) nie jest tak rozbudowane i zróżnicowane jak u osób, które uczęszczały do szkoły w Polsce.

1. ESPERANTO JAKO JĘZYK RODZIMY

Esperanto utworzył w roku 1887 polski lekarz okulista i poliglota Ludwigo Zamenhof. Inicjator tego języka urodził się w wielonarodowościowym Białymstoku 15 grudnia 1859 roku. W przeciągu swojej ok. 120 letniej historii Esperanto zdobyło największą popularność i usunęło w cień inne projekty języka międzynarodowego, spośród których tylko nieliczne (Volapük, Ido, Occidental-Interlingue i Interlingua) znalazły przez pewien okres zastosowanie w praktyce. Obecnie esperantem posługuje się około pół miliona ludzi (na różnym stopniu zaawansowania) z ponad stu krajów wszystkich kontynentów (por. Sakaguchi 1996). Esperanto jest wprawdzie przyswajane głównie jako *drugi język* (*Zweitsprache*), jednak dla kilkuset osób jest on *językiem prymarnym* (*Erstsprache*). Jest to pierwszy przypadek języka skonstruowanego, który – jako środek komunikacji naturalnej – znalazł zastosowanie również w rodzinach wielojęzycznych.²

W przypadku języka esperanto jest możliwe następujące rozróżnienie:

- według liczby osób władających esperantem jako **językiem drugim, obcym** (niem. *Fremdsprache*, esperanto *fremda lingvo*) oraz
- według liczby osób władających esperantem jako **językiem prymarnym, rodzimym** (niem. *Erst-, Muttersprache*, esperanto *gepatra lingvo*).

Drugi przypadek dotyczy począwszy od lat 50 XX wieku kilkuset osób, dla których esperanto stało się językiem pierwszym lub rodzimym. Wykazy adresów rodzin posługujących się językiem esperanto w domu rodzinnym z lat 1991³ i 1994⁴ wykazują, że ten przypadek występuje coraz częściej w rodzinach wielojęzycznych, w których esperanto

² Pierwsze małżeństwo pomiędzy esperantystami miało prawdopodobnie miejsce w roku 1899. W konkretnym przypadku chodzi o Valdemara Langlet (Szwecja) i Signe Blomberg (Finlandia) (por. J. Zajdman 2004:6).

³ Por. „Cirkulaĵo por esperantlingvaj paroj kaj familioj” 1991.

⁴ Por. „Cirkulaĵo por esperantlingvaj paroj kaj familioj” 1994.

jest jedynym środkiem lub jednym spośród kilku środków porozumiewania się.⁵ Spośród 236 wpisów w rejestrze adresów z roku 1994 sto czterdzieści adresów dotyczy rodzin z dziećmi. Rodziny te żyją w Europie, Ameryce Północnej i Południowej oraz w Australii. W sumie jest zarejestrowanych 269 dzieci. 138 spośród nich używa esperanta „od urodzenia”, tzn. od pierwszej fazy nabywania umiejętności mówienia. W około 87% rodzin esperanto jest używane jako wyłączny środek komunikacji między małżonkami i w około 50% jako środek porozumiewawczy między rodzicami a dziećmi. Pomimo szeregu ankiet w przedziale czasowym obejmującym około 40 lat brakuje dokładnych danych odnośnie liczby dzieci z esperantem w funkcji języka pierwszego. Ponadto brakuje informacji dotyczących ich kompetencji językowej. Na podstawie istniejących obliczeń⁶ przypuszcza się, że liczba dzieci i młodzieży, które posługują się esperanto jako językiem rodzinnym, wynosi obecnie około dwustu do trzystu osób. Esperanto nie jest jednak przez nikogo używane w funkcji jedyne go języka rodzimego. W przypadku użytkowników esperanta w roli języka pierwszego mamy do czynienia z dziećmi dwu-, trzyjęzycznymi itd. Broszura „Familia Esperanto” (2000) informuje o różnego rodzaju krajowych i międzynarodowych spotkaniach rodzin, które używają esperanta na co dzień.

Posługiwanie się esperantem w roli języka rodzinnego i języka dzieci pociąga za sobą szereg interesujących pytań dotyczących m.in.: (a) kwestii normy językowej i/lub wzoru rodziców, (b) kwestii słownictwa dziecięcego i rodzinnego oraz języka dzieci, (c) kwestii tworzenia słów w celu nazwania codziennych przedmiotów użytkowych i spraw dotyczących rodziny (por. Blanke 2000:68). Ciekawym jest przy tym pytanie, w jakim stopniu dzieci wykorzystują możliwości słowotwórstwa w porównaniu do dorosłych, i jak zachowują się użytkownicy języka prymarnego wobec gier językowych. Słownik przedmiotów użytku codziennego „Hejma vortaro“ J. Lindstedt (2000) zawiera zbiór kilkuset słów w esperanto stosowanych w życiu codziennym (w tym szereg określeń onomatopeicznych, tzn. dźwiękonaśladowczych). Znaczenie tych słów zostało opisane w słowniku za pomocą esperanta, dodatkowo zamieszczono odpowiedniki w różnych językach narodowych. Oto kilka przykładów takich określeń: *lulkanto* ‘kołysanka’, *salivtuko* ‘śliniaczek’, *cicumio* ‘smoczek’, *vindo(tuko)* ‘pieluszką’, *puruma* ‘czyste (czyli: dziecko, które już nie potrzebuje pieluch)’, *vometi* ‘wypluwać’, *pispo* ‘nocniczek’, *pisi* ‘susiać’, *rampi* ‘rączkować’, *(re)ordigi litojn* ‘ścielić łóżka’, *T-ĉemizo* ‘koszulka, T-Shirt’, *hodogo* ‘hotdog’, *aj!* ‘oj! [boli]’).

2. ESPERANTO: JĘZYK NATURALNY CZY SZTUCZNY?

W wielu dziełach dotyczących podstaw lingwistyki autorzy zakładają, że tylko język *naturalno-historyczny* może być językiem rodzinnym człowieka. Poglądom N. Chomskiego ([1965] 1973) towarzyszy założenie, że język jest skończonym systemem reguł do tworzenia niezliczonej liczby zdań (wypowiedzi). Takie pojęcie języka może objąć o wiele więcej niż tylko języki etniczne, jakkolwiek jest tu wątpliwym, czy Chomsky świadomie miał na uwadze również języki międzynarodowe skonstruowane. Jak by nie było, da się stwierdzić, że szereg języków aposteriorycznych, takich jak np. Esperanto, Ido, Occidental-Interlingue czy Interlingua, całkowicie odpowiada kryteriom „języka naturalnego” w rozumieniu Chomskiego⁷. Użytkownicy esperanta są dowodem na to, że przy osiągnięciu odpowiedniego stopnia kompetencji, mogą się oni posługiwać esperanto równie spontanicznie, jak i dowolnym innym językiem. Dlatego można śmiało powiedzieć, że

⁵ Por. Brennan 1987; Saunders 1987, Saunders 1988:39; Wacha 1986.

⁶ Por. obliczenia B. Goldeny 1996:3. Por. także Saunders 1987:2.

⁷ Por. J. Wells [1978] 1987:6.

system reguł języka esperanto odpowiada obrazowi tak zwanej gramatyki uniwersalnej wraz z jej aspektem kreatywnym w sensie Chomskiego.

3. KILKA UWAG DOTYCZĄCYCH ROZWOJU DZIECI TRZYJĘZYCZNYCH

W niniejszym artykule ograniczę kwestie teoretyczne dotyczące akwizycji języka pierwszego do minimum. Trzon będzie stanowiło zilustrowanie zaobserwowanych zjawisk językowych u mojej dwójki dzieci. Przyporządkowuję je poszczególnym typom odchyień od normy językowej. Poniższe przykłady zostały zaczerpnięte z notatek pisemnych, które sporządzałam w nieregularnych odstępach w przeciągu ostatnich siedemnastu lat.

Oto na początek tych rozważań przykład wyrażenia Leo, które napisał w wieku trzynastu lat (polską ortografię ma on opanowaną w niedostatecznym stopniu):

Hallo Nikolaus!

Ja chzaubym na boze narodzenie: okulary wodne, biurko, nowe biegi na rower. Dzieńkuiem

Leo

Inny przykład (tę wiadomość Leo napisał w wieku dziesięciu lat):

Dai,

ich bin bei Patrick. Kluce song pot wizerazkon, Leo

Polski i esperanto są dla Daia i Leo rodzajem języka tajnego, który może służyć do kodowania informacji wobec niewtajemniczonych (w danym przypadku: osób niemieckojęzycznych).

Następujące przykłady ilustrują różnorodne odchylenia od normy językowej:

Dotyczące języka polskiego:

- Stosowanie regularnego wzoru fleksji w odniesieniu do rdzeni supletywnych i innych słów odmienianych nieregularnie, np. **idziełem*⁸ zamiast *szedłem*, **pójdziela*⁹ zamiast *poszła*, **dużejsze*¹⁰ zamiast *większe*, **najdobre*¹¹ zamiast *najlepsze*, *najprawszy* i *najlewszy*¹²,
- Stosowanie form analitycznych zamiast morfologicznych, np. *Dai *będzie wziął*¹³ zamiast *Dai weźmie*; *ja *chcę by mieć łopatkę*¹⁴ zamiast *ja chciałbym mieć łopatkę*; **dla ja*¹⁵ zamiast *dla mnie*; *chcę, żebyś ty *nakarmić ja*¹⁶ zamiast *chcę, żebyś ty mnie nakarmiła*;
- Twory nominalne na podstawie znanych rdzeni czasownikowych, np. **kradniki*¹⁷ (od *kraść* + sufiks, rodz. m. *-nik*) zamiast *złodzieje*; **obcinarka*¹⁸ (od *obcinać* + sufiks, rodz. ż. *-arka*) zamiast *nożyce ogrodowe*;

⁸ *Ja do kościoła *idziełem.* (Leo 1990)

⁹ *Mama *pójdziela.* (Dai 1986)

¹⁰ *Frankfurt jest jeszcze *dużejsze miasto niż Aschaffenburg.* (Dai 1988)

¹¹ *Te japońskie ciasteczka były *najdobre.* (Dai 1987)

¹² *Najlewszy pas, najprawszy pas [ruchu]* (Leo 2003)

¹³ *Dai *będzie wziął (karton z sokiem).* (Dai 1987)

¹⁴ *Ja *chcę by mieć czerwoną łopatkę.*

¹⁵ *Ten wafełek jest dla mamusi, a to dla *ja.*

¹⁶ *Chcę, żebyś ty *nakarmić ja.* (Dai 1987)

¹⁷ *Wczoraj w nocy były u XY *kradniki.* (Leo ca. 1993). Por. *książkokradzy, koniokradzy.*

- d) Twory czasownikowe na podstawie znanych rdzeni czasownikowych, np. *ja sobie *zahaczykowałem nóżkę*¹⁹ (od *zahaczyć*) zamiast *ja sobie zahaczyłem (zaczepiłem) nóżkę*;
- e) Nowe twory rzeczownikowe za pomocą znanych przyrostków, np. **linniczek*²⁰ zamiast *linijka* (sufiks, rodz. m. *-ek* ‘wynik; zdrobnienie’);
- f) Nowe twory na podstawie rdzeni niemieckich i esperanckich, np. **igielek* (od niem. *Igel* + pol. sufiks, rodz. m. *-ek* ‘wynik; zdrobnienie’) zamiast *jeź*; **vencik*²¹ (od esp. *vento*) zamiast *wiaterek*; **szelik*²² (od esp. *šelo*) zamiast *skórka*; **bakuje*²³ (od niem. *backen*) zamiast *piecze*; **kondukuje*²⁴ (od esp. *konduki*) zamiast *prowadzi*; **tranczuje*²⁵ (od esp. *tranči*) zamiast *kroi*;
- g) Tworzenie form pod wpływem wzoru semantycznego języka niemieckiego (interferencja kolokacyjna), np. *tutaj *wącha*²⁶ *landrynkami* zamiast *tutaj pachnie landrynkami* (to znaczy: po myciu samochodu w myjni pachnie we wnętrzu samochodu landrynkami); *tutaj *wącha jak w Japonii* zamiast *tutaj pachnie jak w Japonii* oraz *w domu *wącha jak w pizzerii* zamiast *w domu pachnie jak w pizzerii*. Por. niem. *etw. riechen/es riecht*, w języku polskim jednak dwa różne rdzenie czasownikowe: *wąchać/pachnieć, pachnie*;
- h) Samowolna zmiana wzoru koniugacyjnego: prawdopodobnie fonetycznie wyraźniej postrzegana końcówka 1. os. liczby poj. czasu terażn. *-am* zastępuje tu odpowiadającą normie *-ę*, np. *ja się *kompam*²⁷ w miejsce *ja się kąpię*, *ja *widam*²⁸ w miejsce *ja widzę*;
- i) Stosowanie formy czasownikowej w liczbie mnogiej zamiast w liczbie pojedynczej, np. *Ile wagonów *są?* zamiast *Ile wagonów jest?*; *Ile to *są marek?* zamiast *Ile to jest marek*; *tam parę *problemy są*²⁹ zamiast *tam parę problemów jest, wczoraj *byli dwa panowie* zamiast *wczoraj było dwóch panów*; *Jakieś sześćdziesiąt osób *będą w mojej klasie*³⁰ zamiast *Jakieś sześćdziesiąt osób będzie w mojej klasie* (klasa oznacza tutaj szczebel w systemie rozgrywek w modelarstwie). Problemy kongruencji podmiotu i orzeczenia dotyczą w rzeczywistości wielu polskich i niemieckich rodzimych użytkowników (por. Jaeger 1992);
- j) Tworzenie form czasownikowych nie odpowiadających normie, jednak nie sprzecznych z systemem języka, jak np. **upijony*³¹ zamiast *upity*;
- k) Zabawne wypowiedzi, polegające na wieloznaczności określenia *doktor*: 1. ‘stopień naukowy’, 2. pot. ‘lekarz’, czyli: *Mama jest doktorem i pracuje na uniwersytecie. Dai-mama leczy książeczki*.

Szczególne trudności przysparzało (i nadal przysparza) obu dzieciom posługiwanie się polskimi zaimkami pytającymi (uogólnienie paradygmatu *Kto*). Następujące przykłady ilustrują wymienione trudności (formy zaopatrzone gwiazdką dotyczą odchyłeń od normy):

¹⁸ **Obcinarka* (Dai 1987)

¹⁹ *Ja sobie *zahaczykowałem nóżkę*. (Dai 1987)

²⁰ **Linniczek* (Dai 1987)

²¹ **Vencik* (Leo 1990)

²² *Nektarynka z *szelikiem*. (Dai 1988)

²³ *Babcia *bakuje naleśniki*. (Dai 1986)

²⁴ *Mama *kondukuje auto*. (Dai 1986)

²⁵ *Dai *tranczuje*. (Dai 1986)

²⁶ *Tutaj wącha ...* (Leo 2003, 2004, 2005)

²⁷ *Ja się *kompam*. (Leo jeszcze w 2002)

²⁸ *Ja *widam jak mamusia gotuje*.

²⁹ *Tam parę *problemy są*. (Dai 2004)

³⁰ *Jakieś sześćdziesiąt osób *będą w mojej klasie*. (Dai 2005)

³¹ *Pan jest *upijony*. (Leo 1999 i 2002)

polSKI	niemiecki	zaobserwowane:
Z czego?	Woraus?	
<i>Z kogo* jest zupka owocowa?</i>	„Aus wem* ist die Obstsuppe?“	31.01.1987
<i>Z kogo* jest zrobiony dżemik?</i>	„Aus wem* ist die Marmelade?“	20.02.1987
<i>Z kogo* to jest [kompot]?</i>	„Aus wem* ist das [Kompott]?“	11.03.1987
<i>Z kogo* jest jogurt?</i>	„Aus wem* ist das Joghurt?“	13.03.1987
<i>Z czego [!] jest zrobiona galaretk?</i>	„Woraus ist das Gelee gemacht?“	09.05.1987
<i>Z kogo*, z czego jest to mięsko?</i>	„Aus wem*, wovon ist dieses Fleisch?“	13.05.1987
<i>Z kogo* pan nalał soczek do pudełeczka?</i>	„Aus wem* hat der Herr den Saft in die Tetrapackung eingeschüttet?“	12.03.1987
Do czego? Po co?	Wofür? Wozu?	
<i>Dla kogo* to są kółka?</i>	„Für wen* sind diese Räder?“	10.03.1987
<i>Dla kogo to jest?</i>	„Für wen* ist das?“	13.03.1987
<i>Co to? Platforma. Do kogo*?</i>	„Was ist das? Ein Lastauto ohne Dach. Zu wem*?“	09.05.1987
Na czym?	Worauf?	
<i>Na kogo* pan jedzie? Na wielbłądzie.</i>	„Auf wem* reitet der Herr? Auf einem Kamel.“	10.03.1987
Do której?	Zu welcher? (fem.)	
<i>Do kogo* toalety mam iść?</i>	„Zu wem* Toilette soll ich gehen?“	13.03.1987
Dokąd?	Wohin?	
<i>Do kogo* pojedziemy po śniadank?</i>	„Zu wem* werden wir nach dem Frühstück fahren?“	10.03.1987
Od kogo?	Von wem?	
<i>Od kogo[!] mamusia dostała atrament?</i>	„Von wem hat die Mama die Tinte bekommen?“	10.03.1987
Skąd?	Woher?	
<i>Z kogo* masz ten ręcznik?</i>	„Aus wem* hast du dieses Handtuch?“	31.03.1987
<i>Od kogo* jest burza? (= Skąd przyszła burza?)</i>	„Von wem* ist das Gewitter? (= Woher ist das Gewitter gekommen?)“	10.04.1987

Gdzie? <i>W kogo* Dai ma kólko do pływania?</i> <i>W kogo* żołnierze mieszkają?</i>	Wo? ,In wem* hat Dai das Schwimmrad?' ,In wem* wohnen die Soldaten?'	13.03.1987 16.03.1987
W co? <i>W kogo* się mamusia dzisiaj ubierze?</i>	Wie? Was? ,In wem* zieht sich die Mama heute an? (= Was zieht sich die Mama heute an?'	20.03.1987
Czyja? (fem.) <i>Kogo* to jest gumeczka?</i>	Wessen? ,Wessen Radiergummi ist das?'	04.02.1987
Z kim? <i>Z kogo* pan rozmawia?</i>	Mit wem? ,Mit wem spricht der Herr?'	10.03.1987

Dotyczące języka niemieckiego: Tworzenie czasowników pod wpływem rdzeni esperanckich, np. *forjetten*³² (od esp. *forjeti*, wyrzucić').

Dotyczące esperanta: Zamiana przyimka *kun*, niem. ‚(zusammen) mit‘, pol.: z + narzędnik; w przeciwieństwie do *per*, niem. ‚mit (Hilfe)‘, pol. sam narzędnik, np. *patro veturas *kun aŭto* (zamiast *patro veturas per aŭto*) ‚ojciec jedzie autem‘, *mi skribas *kun krajono* (zamiast *mi skribas per krajono*) ‚piszę ołówkiem‘. (Narzędnik jako przypadek jest w języku polskim oznaczany morfologicznie). Esperanckie przyimki *kun* i *per* posiadają tą samą funkcję jak łacińskie *cum* i *per*.

Na zakończenie jeszcze kilka przykładów z zakresu interferencji syntaktycznej: Leo chce się upewnić, że dzisiaj zapomniał zabrać z domu swoje drugie śniadanie (na przerwę w szkole): *Dzisiaj pauzę zapomniałem, *czy?* W tym przypadku daje się zauważyć wpływ esperanta na polski. Esperanto (podobnie jak łacina) charakteryzuje się stosunkowo dowolnym szykiem zdania. W przeciwieństwie do niego, w wielu innych językach szyk poszczególnych części mowy nie może być zmieniony; Zmiana szyku elementów składowych zdania mogłaby bowiem doprowadzić do zmiany znaczenia wypowiedzi. W esperanto natomiast można zmieniać szyk poszczególnych części mowy w dość dowolny sposób. Dlatego dopuszczalne jest umieszczanie partykuły (nadającej zdaniu charakter pytania) *ĉu* ‚czy‘ na końcu zdania, czyli: *Hodiaŭ mi forgesis mian matenmanĝon, ĉu?*

W przeciwieństwie do tego istnieją przykłady na oddziaływanie wzorów syntaktycznych polskiego (i niemieckiego) na esperanto: *Ĉi tie laboriĝas bone*³³ (*labor*-rdzeń o znaczeniu ‚pracować‘ i *-iĝ* sufiks oznaczający zmianę stanu, czyli: ‚stawać się, robić się czymś, jakimś‘), czyli: ‚Tutaj pracuje się dobrze.‘

Czasowniki osobowe mogą w języku polskim występować również w konstrukcjach bezosobowych (por. Laskowski 1979:114-115). W funkcji bezosobowych form czasowników osobowych stosowane są formy w 3. os. liczby poj. z zaimkiem zwrotnym *się*, czyli: *Tutaj dobrze się pracuje*. (Esperanto: *Ĉi tie laboriĝas bone*) – tego rodzaju

³² *Willst du das *forjetten?* ‚Willst du das wegwerfen?‘ (Leo ok. 1992).

³³ *Ĉi tie laboriĝas bone*. ‚Es arbeitet sich hier gut.‘ (Leo 2002)

konstrukcja występuje w języku esperanto wprawdzie sporadycznie, niemniej jednak jest ona poprawna gramatycznie.

W użyciu esperanto przez dzieci, można ponadto zauważyć rzecz następującą:

... *aero pli multan lokon okupas*.³⁴ '... powietrze zajmuje więcej miejsca', a nie: ... *aero pli multe da loko okupas*.

Nieokreślone przymiotniki ilości mogą być tworzone w języku esperanto w dwojaki sposób: 1.) za pomocą końcówki pochodnego przysłówka *-e* i przyimka *da* przed określeniem ilości (*multe da loko*) lub 2.) za pomocą samego przymiotnika ilości (*multan lokon*, biernik, końcówka fleksyjna *-n*). Druga forma jest wprawdzie morfologicznie prostsza, niemniej jednak pierwsza jest częściej stosowana przez użytkowników esperanta.

4. PODSUMOWANIE

Niniejsze uwagi ilustrują, że przy jednoczesnej nauce dwóch lub więcej niż dwóch języków występują interferencje pomiędzy tymi językami, tzn. odchylenia w wyniku nakładania się struktur jednego języka na drugi. Interferencje są jednak zjawiskiem przejściowym. Każde dziecko może się z zasady nauczyć każdego (ludzkiego) języka, etnicznego lub skonstruowanego międzynarodowego, jak np. esperanto. Istotnym warunkiem w procesie akwizycji języka jest wystarczająco intensywny kontakt dziecka z przyswajającym językiem. (Por. np. Sawicka 2004).

W porównaniu z językami etnicznymi przyswajanymi w funkcji języka obcego, esperanto umożliwia szybsze tworzenie bezbłędnych wypowiedzi i tekstów, również w przypadku użytkowników, którzy nauczyli się tego języka w wieku starszym, tzn. po przekroczeniu okresu dojrzewania. Zaś nauczenie się historyczno-naturalnego języka obcego na poziomie kompetencji native speakera w tym wieku, jest możliwe jedynie w rzadkich przypadkach (por. np. Ammon 1991; Keller/Leuninger 1993). Obserwacje dzieci dwu- i trójjęzycznych pozwalają stwierdzić, że system gramatyczny esperanto zostaje o wiele wcześniej opanowany, niż akwizycja systemu gramatycznego innego, równoległe przyswajanego języka etnicznego. Wyjaśnienia tego zjawiska można się spodziewać w ramach koncepcji naturalności morfologicznej (np. Mayerthaler 1981; Wurzel 1984, 1992).

Kończąc pragnę podkreślić, że esperanto posiada formy morfologiczne, które są niezmiennie (rdzenie nie ulegają alternacjom), łatwe w rozbiórce na segmenty, przejrzyste i jednoznaczne. Odpowiada to ogólnym zasadom konstruowania języków międzynarodowych dążących do zapewnienia maksymalnej regularności i dzięki temu możliwości szybkiego nauczenia się takiego języka.

BIBLIOGRAFIA

- Ammon, U. 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Blanke, D. 2000. „Vom Entwurf zur Sprache“. [w:] *Interface. Tijdschrift voor Toegepaste Linguïstiek* (Brussel) 15, 37-89.
- Blocher, E. 1982. „Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile“. [w:] *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Hrsg. J. Swift. Würzburg: Königshausen + Neumann, 17-25.

³⁴ ... *aero pli multan lokon okupas*. „... die Luft nimmt mehr Platz an.“ (Leo 2004)

- Brennan, A. 1987. "Teaching a trilingual child to read". [w:] *The Bilingual Family Newsletter* (Clevedon) 3, 2-4.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. (Niem., Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.)
- Cirkulaĵo por esperantlingvaj paroj kaj familioj (Zagarolo, Italujo) 1991, 14-15, 3-27.
- Cirkulaĵo por esperantlingvaj paroj kaj familioj 1994, 22, 2-13.
- Familia Esperanto. Neregula cirkulaĵo de Rondo Familia 2000-. Rotterdam: Rondo Familia de UEA.
- Glück, H. (Hrsg.). 1993. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Golden, B. 1996. "Esplorado pri familia uzado de Esperanto". [w:] Cirkulaĵo por esperantlingvaj paroj kaj familioj 28, 1-4.
- Jaeger, Ch. 1992. *Probleme der syntaktischen Kongruenz: Theorie und Normvergleich im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Keller, J./ Leuninger, H. 1993. *Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Laskowski, R. 1979. *Polnische Grammatik*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lindstedt, J. (red.). 1999: *Hejma vortaro. Vortareto de hejmaĵoj en Esperanto*. [Słownik przedmiotów użytku codziennego.] Rotterdam: UEA. Represo de la unua eldono 2000.
- Mayerthaler, W. 1981. *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Athenaion.
- Sakaguchi, A. 1996. „Die Dichotomie ‚künstlich‘ vs. ‚natürlich‘ und das historische Phänomen einer funktionierenden Plansprache“. [w:] *Language Problems & Language Planning* 20, s. 18-38.
- Sakaguchi, A. 2006. „Einige Bemerkungen zur dreisprachigen Erziehung (Polnisch-Esperanto-Deutsch) meiner Kinder“. [w:] Hrsg. L. Cirko, M. Grimberg. *Phänomene im semantisch-syntaktischen Grenzbereich. Referate der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 27.9.-29.9.2004*. Wrocław: Atut, 133-145.
- Saunders, G. 1987. "La dulingvismo kaj Esperanto. (Bilingualism and Esperanto.)". [w:] *The Bilingual Family Newsletter* (Clevedon) 3, 1-2.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual children: from birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sawicka, K. 2004. „Im wcześnziej dziecko pozna drugi język, tym sprawniejszy będzie w przyszłości jego mózg“. [w:] *Przekrój* 28/3081, 60.
- Wacha, B. 1986: „Pri dulingvaj infanoj“. [w:] Red. S. Košecky. *Kontribuo al lingvaj teorio kaj praktiko. IV. Kolekto de prelegoj de Nitra 1986-06-13*. Poprad: Slovaka Esperanto-Asocio.
- Wells, J. Ch. 1987. *Linguistische Aspekte der Plansprache Esperanto*. Saarbrücken: CED. (Wyd. oryginalne: *Lingvistikaj aspektoj de Esperanto*. Rotterdam, 1978)
- Wode, H. 1993. *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Wurzel, W. U. 1984. *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Wurzel, W. U. 1992. "The structuralist heritage in natural morphology". [w:] Ed. H.-H. Lieb. *Prospects for a new structuralism*. (= Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science 96). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 225-241.
- Zajdman, J. 2004. "La unua geedziĝo inter diversnacaj esperantistoj okazis antaŭ 105 jaroj". [w:] *Familia Esperanto* (Brazilo) 11, 6.

CELE I FORMY EWALUACJI SPRAWNOŚCI MÓWIENIA NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM

* * *

The article discusses the problem of speaking skill evaluation at the advanced level. In the first part the main assumptions concerning the development of the speaking ability at this stage of language learning are presented. The next section concentrates on the definition of evaluation which, in the author's opinion, is relevant to the requirements of the modern learning/teaching process and, in particular, to the assessment of speaking skills at the advanced level of proficiency. It also contains a brief presentation of problems which result from the specific nature of speaking skills' evaluation. The following part of the article focuses on criteria selection and offers a number of suggestions for classroom practice. Finally, the last section presents the results of the action research project which aimed at examining the effectiveness of peer- and self-assessment techniques introduced during the practical classes of English.

* * *

1. MÓWIENIE JAKO SPRAWNOŚĆ NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM

Umiejętność swobodnego wypowiedzania się w języku obcym jest bardzo często utożsamiana z osiągnięciem biegłości w danym języku. Jednocześnie jest to umiejętność w powszechnej opinii studentów uznawana za najbardziej pożądaną do opanowania. Trudności w nabywaniu mowy obcojęzycznej wiążą się głównie z ogromną różnorodnością form dyskursu mówionego, która powoduje liczne problemy zarówno w fazie przygotowywania zadań jak i oceny ich wykonania. Wyraźne określenie najważniejszych właściwości języka mówionego wydaje się szczególnie ważne na poziomie zaawansowanym, gdyż umożliwi wytyczenie konkretnych celów dalszego rozwoju umiejętności mownych i wskazanie obszarów wymagających szczególnej uwagi ze strony nauczyciela i ucznia. Działanie takie powinno uwzględniać następujące założenia:

- Określenie podstawowych *parametrów sytuacji komunikacyjnej* takich jak: temat, role, cele, gatunek, normy kulturowe jest niezbędne dla osiągnięcia postępu. Zadaniem nauczyciela we współpracy ze studentami jest wybór najważniejszych w danym kontekście uczenia się sytuacji komunikacyjnych, które wydają się najbardziej przydatne w prawdopodobnej sytuacji naturalnej.
- Uczestnicy biorą udział w dyskursie z całym swoim *potencjałem osobowości*, doświadczeniem i wiedzą o świecie. Elementy te wpływają na charakter indywidualnego stylu komunikacyjnego jednostki (Wilczyńska 1999).
- Istotny jest *adresat komunikatu* i *wyobrażenie o nim*, które posiada mówca. Można więc mówić o najważniejszych *komponentach sytuacji komunikacyjnej*, czyli jej zawartości i związku między rozmówcami (Dakowska 2005:232).
- Niezbędna jest świadomość uczestników komunikacji, iż każda interakcja jest swoistym kompromisem czy też wypadkową pomiędzy społecznie ustalonym (zatem niezależnym od mowy) repertuarem zachowań komunikacyjnych a osobistym stylem

komunikacyjnym jednostki (charakterystyczne środki leksykalne i składniowe, figury retoryczne) (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002). Indywidualny styl komunikacyjny buduje tożsamość językową osoby i pozwala jej funkcjonować autentycznie w ramach ustalonych społecznie konwencji.

- Ważną cechą komunikacji werbalnej jest jej *intencja komunikacyjna* czyli zamysł lub cel mówiącego - dana sytuacja może wymagać konstruktywnego myślenia i samodzielnego budowania wypowiedzi lub reakcji automatycznej, zgodnej z określoną normą kulturową.
- Aby osiągnąć swój cel komunikacyjny rozmówca musi umożliwić odbiorcy zrozumienie, interpretację i ocenę informacji. Wymaga to skomplikowanego połączenia procesów intencji, planowania, konstruowania i monitorowania w taki sposób, aby wypowiedź była płynna i jednocześnie poprawna, czyli szybkiego podejmowania decyzji w trakcie produkcji językowej (Dakowska 2005).
- Komunikacja ustna jest zazwyczaj wielokanałowa, bezpośrednia i spontaniczna. Jej cechą wyróżniającą jest obecność specyficznych struktur (elipsy, anafory – kontaminacje struktur syntaktycznych będące efektem przebiegu myśli szybszego niż artykulacja wypowiedzi), sygnałów wartościujących, czyli informacji o nastawieniu nadawcy do odbiorcy lub kontekstu sytuacyjnego, w którym się znalazł, sygnałów świadczących o dynamicznym konstruowaniu wypowiedzi (powtórzenia, wtrącenia, wypowiedzi niedokończone) oraz zwrotów interakcyjnych mających na celu podtrzymanie uwagi nadawcy i interakcji (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002).

Poza uświadomieniem uczącym się wyżej wymienionych prawidłowości istotną rolę nauczyciela w codziennej praktyce jest eliminowanie nadmiernego stresu i niepewności tak często obecnych w trakcie ćwiczeń w mówieniu poprzez (Dakowska 2005:239):

- wskazywanie sposobów pomocnych w realizacji zadań raczej niż metod unikania trudności,
- jasne instrukcje do zadania,
- umożliwienie uczącym się wyboru tematów lub wpływania na ich ostateczny kształt,
- indywidualną ewaluację poszczególnych studentów,
- jasne określanie kryteriów oceny i unikanie oceny formalnej w formie stopni,
- delikatne traktowanie błędów,
- częste stosowanie zadań/pytań nieformalnych, w których uczący się mogą być autentyczni i czerpać z własnych doświadczeń,
- stosowanie strategii uśmiechu i humoru,
- piętnowanie sytuacji, w których studenci wyśmiewają cudze błędy w mówieniu.

2. EWALUACJA

Ewaluacja to jedno z kluczowych pojęć w dydaktyce i nieodzowny element procesu uczenia się. W nowoczesnej dydaktyce termin ten interpretowany jest jako proces w którym współuczestniczą nauczający i uczniowie. Dzięki takiej interpretacji ewaluacja nie jest traktowana jako metoda narzucania celów uczenia się określonej populacji uczących się, ale jako sposób dochodzenia do celów, które korespondują z ich konkretnymi, indywidualnymi potrzebami w ramach danego kursu kształcenia. Uczestnictwo uczących się w ocenianiu nie jest zatem tylko uzupełnieniem oceny dokonywanej przez nauczyciela, ale również metodą rozwijania świadomości metakognitywnej uczących się co do celów i strategii uczenia się. Proces ewaluacji służy dzięki temu budowaniu umiejętności, które ułatwiają podejmowanie

decyzji językowo-komunikacyjnych i wyznaczanie oraz modyfikowanie celów i sposobów pracy nad językiem.

W opinii Nunana (1996) ewaluacja jest pojęciem, które obejmuje swym zasięgiem ocenę, jej interpretację i przełożenie wyników na konkretne działania podejmowane przez uczniów i nauczycieli. Tradycyjne rozumienie oceny jako „wystawiania stopni” nie znajduje tu więc zastosowania. W praktyce założenie to jest wdrażane poprzez ocenianie koleżeńskie i samoocenę, które wydają się szczególnie przystosowane do możliwości osób na poziomie zaawansowanym, dysponujących już znacznym bagażem doświadczeń uczeniowych i niejednokrotnie jasną oceną własnych niedostatków i potrzeb. Dodatkowo te formy aktywności uczących się szczególnie dobrze sprawdzają się właśnie w ewaluacji umiejętności mówienia, której ocena wymaga osobistego podejścia i zindywidualizowanych kryteriów. Niemniej jednak podkreślić należy, iż rzetelna ocena tej sprawności jest zadaniem trudnym i pracochłonnym ze względu na szeroki zakres możliwych do zastosowania kryteriów i kluczową rolę sprawności mownych w procesie uczenia się języka.

Specyfika i złożony charakter ewaluacji umiejętności mówienia wynika ponadto z następujących istotnych faktów (Górecka 2002:305):

- proces nabywania kompetencji mownej jest jak dotąd słabo zbadany, dotyczy to zarówno języka ojczystego, jak i rozwijania kompetencji w języku obcym na poziomie zaawansowanym,
- bardzo ograniczona jest ilość badań, które proponują modele określonych sytuacji komunikacyjnych i opisują charakterystyczne działania rozmówców w danym typie dyskursu,
- większość propozycji ewaluacji sprawności mówienia nie uwzględnia dynamicznego charakteru tej kompetencji,
- procedury związane z ocenianiem sprawności mówienia są bardzo czasochłonne i wymagają dużego zaangażowania ze strony oceniającego,
- trudności wynikają często z niejasnego sformułowania roli i oczekiwań wobec oceniającego.

Ewaluacja języka mówionego jest utrudniona dodatkowo ze względu na następujące uwarunkowania:

- problemy z opracowaniem testów sprawności mówienia, które umożliwiają studentom naturalną komunikację,
- proces oceniania jest w przypadku tej sprawności długotrwały i subiektywny,
- często pojawiają się trudności w określeniu priorytetów: jakie kryteria powinny być zastosowane, czy celem danej ewaluacji jest ocena płynności, poprawności, czy też kombinacji tych elementów, na ile dane kryterium decyduje o sukcesie danego typu interakcji,
- w przypadku ewaluacji dokonywanej przez kilku oceniających jednocześnie, zastosowanie ustalonych kryteriów i ich interpretacja może być odmienna.

Sytuacja taka powoduje, iż proces oceniania bywa mało precyzyjny. Konsekwencją tego stanu rzeczy może być mała wiarygodność ewaluacji i niemożność jej efektywnego wykorzystania w formułowaniu indywidualnych celów i sposobów pracy.

3. PROPOZYCJE DYDAKTYCZNE

Ćwiczenia w mówieniu mogą obejmować rozmaite formy dyskursu realizowane w różnych typach zadań. Ich dobór oraz selekcja kryteriów oceny powinny być każdorazowo uzasadnione potrzebami grupy i celami konkretnego zadania. Udane zadanie komunikacyjne zwykle charakteryzuje się następującymi, łatwymi do zweryfikowania w obserwacji cechami: uczący się faktycznie rozmawiają, nauczyciel lub poszczególne studenci nie dominują w

interakcji, zauważalne jest zaangażowanie rozmówców, wybrany temat i wymagany rejestr językowy odpowiadają możliwościom intelektualnym i językowym uczących się i nie powodują zablokowania interakcji (Ur 1991).

Spora dowolność wyboru kryteriów jest możliwa w większości popularnych form pracy nad umiejętnością mówienia. Poniższe zestawienie zawiera propozycje kryteriów oceny dla określonych typów zadań:

- autentyczne dyskusje w parach lub grupach na wybrane przez studentów tematy wymagające precyzyjnego wyrażania poglądów i argumentacji

kryteria:

- precyzja w wyrażaniu poglądów
 - stosowanie struktur właściwych danemu językowi dla wyrażania sprzeciwu, argumentowania swojego stanowiska, akceptacji poglądów rozmówcy itp.
 - adekwatność przyjętego stylu debaty do stopnia formalności sytuacji lub tematu
 - dobór leksyki – zwroty i wyrażenia odpowiadające danemu zagadnieniu
- nieformalne rozmowy na codzienne tematy bezpośrednio związane z rzeczywistymi problemami i zainteresowaniami rozmówców

kryteria:

- stosowanie odpowiedniego do typu rozmowy nieformalnego języka
 - stosowanie sygnałów wartościujących, które informują o stosunku rozmówcy do zaistniałej sytuacji komunikacyjnej
 - stosowanie sygnałów interakcyjnych mających na celu podtrzymanie uwagi odbiorcy
- role-plays i symulacje, których uczestnicy odgrywają osoby w różnym wieku, o różnym statusie społecznym, pozycji zawodowej itp.

kryteria:

- umiejętność zastosowania odpowiednich (zgodnych z konwencją) form wypowiedzi odzwierciedlających pozycję osoby w dyskursie
 - umiejętność wczucia się w rolę i jednoczesnego zachowania autentyczności w danej sytuacji komunikacyjnej
- sytuacje komunikacyjne odzwierciedlające rzeczywiste, doraźne cele uczestników w określonych prawdopodobnych okolicznościach

kryteria:

- zgodność stosowanych struktur z obowiązującą w języku konwencją
 - efektywność komunikacyjna nadawcy, czyli stopień w jakim nadawca komunikatu zrealizował swoją intencję komunikacyjną
- prezentacje – dłuższe, wcześniej przygotowane wypowiedzi wspomagane odpowiednimi materiałami (np. notatki, środki audiowizualne) wymagające zastosowania odpowiednich, przyjętych w danym języku form dyskursywnych

kryteria:

- stosowanie typowych dla tej formy dyskursu środków leksykalnych
- umiejętność zainteresowania słuchacza
- elementy komunikacji niewerbalnej (kontakt wzrokowy, postawa, gestykulacja).

Powyższe propozycje kryteriów nie obejmują oczywistych kryteriów poprawnościowych. Podejście takie ma bowiem na celu zwrócenie uwagi uczących się na te aspekty komunikacji ustnej, które budują jej specyficzny charakter i niejednokrotnie decydują o powodzeniu i naturalności interakcji. Niewątpliwie są to elementy trudne do uchwycenia i oceny, dlatego też ćwiczenia tego typu powinny być poprzedzone odpowiednim

przygotowaniem (zaznajomienie studentów z cechami danego gatunku poprzez ćwiczenia w słuchaniu i czytaniu, wprowadzanie odpowiedniej bazy leksykalnej itp.).

Uczestnictwo studentów w procesie ewaluacji w praktyce może dokonywać się poprzez poprawianie koleżeńskie i samoocenę, aczkolwiek stosowanie tych technik powinno być wprowadzane stopniowo. Istotne jest nieprzeciążanie uczących się ilością kryteriów w danym zadaniu, zwłaszcza w początkowym okresie. Ocena wypowiedzi powinna zatem dokonywać się w oparciu o ściśle określone kryteria, które mogą zostać ujęte w formie pisemnych kwestionariuszy w pytaniach otwartych, zamkniętych lub skalach itp. Przygotowanie takich zestawów może być interesującym wstępem do oceny.

Szczególnie istotny jest współdziałanie nauczyciela we wskazywaniu możliwych do zastosowania kryteriów oceny, gdyż studenci, nawet na poziomie zaawansowanym, wskazują przede wszystkim na kryteria poprawnościowe, co wiąże się z ich ciągłą dominującą rolą w tradycyjnej ewaluacji szkolnej i uniwersyteckiej. W ocenianiu koleżeńskim rolę oceniającego może pełnić student nie uczestniczący w danym zadaniu jako rozmówca, w przypadku prezentacji indywidualnych rolę tą może sprawować cała grupa lub wybrani studenci, którzy następnie konfrontują swoje obserwacje w dyskusji. Nauczyciel staje się w tej sytuacji moderatorem działań, który kieruje przebiegiem zadania i mniej lub bardziej aktywnie, stosownie do sytuacji, bierze udział w ocenie. Bardzo pomocne może okazać się nagrywanie wypowiedzi, które pozwala na dokładniejszą analizę oraz wprowadzanie dodatkowych kryteriów oceny, na przykład kryteriów związanych z poprawnością językową wypowiedzi. Stosowanie sprzętu audio lub video może powodować pewną nieufność lub obawy studentów, zwykle jednak, jak potwierdzają badania, przyzwyczajenie do jego obecności i zrozumienie celu, który uzasadnia nagrywanie ćwiczeń, przynosi akceptację, a nawet entuzjazm dla takiej formy pracy.

4. BADANIE ACTION RESEARCH

Potwierdzeniem powyższych obserwacji mogą być wyniki badań nad samooceną mowy uzyskane w ramach projektu action research (Aleksandrak 2003). W badaniu uczestniczyło 15 studentów prezentujących zaawansowany poziom znajomości języka angielskiego. Celem kilkumiesięcznego badania było określenie efektywności sposobów ewaluacji, w której aktywnie biorą udział uczący się, czyli oceniania koleżeńskie i autoewaluacji. Szczegółowe pytania badawcze dotyczyły między innymi ewolucji postaw studentów wobec proponowanych na zajęciach form ewaluacji, charakteru indywidualnie wybieranych kryteriów oraz rozwijania umiejętności samooceny. Raport przedstawiony w niniejszym artykule koncentruje się na wybranych aspektach badania i obejmuje analizę oraz wnioski płynące z pierwszych prób oceniania koleżeńskie oraz samooceny podejmowanej przez studentów po kilku tygodniach praktykowania tej formy ewaluacji. W obu wypadkach ocena dokonywana przez studentów opierała się na analizie nagrań audio.

Analiza pierwszych przykładów oceny koleżeńskie, która dotyczyła przeprowadzonej w parach dyskusji na samodzielnie wybrany temat dokonywanej przez studentów na podstawie indywidualnie określonych kryteriów, prowadzi do sformułowania dość zdecydowanie narzucających się wniosków:

- Studenci wykorzystują dość ujednolicony i niezbyt rozbudowany zestaw kryteriów (zwykle są to 4 lub 5 kryteriów) – praktycznie we wszystkich przykładach występują: słownictwo, gramatyka, wymowa i płynność, dodatkowo pojawiają się: rodzaj języka, ogólne wrażenie, rejestr, akcent, treść, niepewność w używaniu struktur gramatycznych, niemożność znalezienia odpowiedniego słowa i powtórzenia semantyczne oraz brak synonimów. Częstotliwość wyboru określonych kryteriów (gramatyka, słownictwo, wymowa, płynność) wydaje się związana z ich dominacją w

szkolnej praktyce ewaluacyjnej, a także ze szczególnym naciskiem, jaki w pierwszych latach uniwersyteckich studiów neofilologicznych kładzie się na kształcenie poprawności gramatycznej i fonetycznej, wzbogacanie leksyki i płynność wypowiedzi. Są to zatem w opinii studentów te aspekty wypowiedzi, których właściwa realizacja decyduje nie tylko o sukcesie komunikacyjnym, ale również (a być może przede wszystkim) o pomyślnym przebiegu ustnych egzaminów praktycznych kończących każdy rok studiów.

- Studenci dokonują oceny wypowiedzi swego rozmówcy rzadko uwzględniając przykłady błędnych użyc - nieliczne bezpośrednie odniesienia do wypowiedzi z podaniem słowa lub wyrażenia i ogólnym określeniem charakteru błędu występują w nielicznych przykładach. Poprawna forma użycia uznanego za błędne została podana jedynie w trzech przykładach. Tym samym ćwiczenie, którego istotą było ocenianie i poprawianie ograniczyło się jedynie do oceny wypowiedzi rozmówcy. Taka interpretacja zadania, mimo wyraźnej instrukcji ze strony osoby nauczającej, w której podkreślono element poprawiania błędnego użycia, wskazywała na brak rozróżnienia między czynnościami oceniania i poprawiania lub też interpretowania ich jako działania tożsame.
- Zapis dokonanych spostrzeżeń nie jest rozbudowany, a często bywa wręcz lakoniczny. Świadczy to o ulgowym potraktowaniu ćwiczenia, wynikającym najprawdopodobniej z braku świadomości jego celu lub braku przekonania co do zasadności podejmowania działań tego typu. Maksymalnie skrócona i uproszczona forma zapisu pozbawia tekst elementu osobistej refleksji, co sprawia wrażenie, iż ćwiczenie potraktowano jako narzuconą „pracę domową”, którą wykonano minimalnym nakładem sił i środków. Dłuższe i bardziej osobiste zapisy świadczą o podjęciu pewnej głębszej refleksji i próby analizy zaobserwowanych zjawisk. Przynoszą one ponadto wartościowe i trafne spostrzeżenia, uwzględniające osobisty styl komunikacyjny ocenianej osoby:
 - „jest to osoba pogodna i otwarta, co korzystnie wpływa na rozmówcę”
 - „M jest dobrą partnerką do dyskusji”
 - „P ma swój specyficzny sposób mówienia... przynajmniej ja to zauważam mając porównanie z rozmowami potocznymi w języku polskim”
 - „bardzo naturalnie i spontanicznie stawia pytania i na nie reaguje”
 - „zdarzało się, że tworzyła zdanie skomplikowane pod względem struktur gramatycznych, z użyciem „ciekawych” słówek, ale nie łączące się w żaden sposób z naszą rozmową”.
- Zwraca uwagę jednolitość wyboru kryteriów i formy zapisu w realizacji ćwiczenia przez partnerów komunikacyjnych, którzy wzajemnie oceniają swój udział w dyskusji. Zbieżność ta pozwala sądzić, iż osoby te omawiały powyższe zagadnienia i dokonały wspólnych ustaleń w kwestii najbardziej im odpowiadającej formy przedstawienia swoich spostrzeżeń. Jest to zjawisko o tyle korzystne, iż wydaje się stymulować podjęcie rozważań na temat zasadności stosowania określonych kryteriów w ocenianiu wypowiedzi ustnej, a także odniesienie ich do osobistych praktyk uczeniowych i komunikacyjnych.

Analiza raportów samooceny wykonanych po kilkutygodniowym praktykowaniu tej formy ewaluacji wskazuje wyraźnie, iż nastąpiło zdecydowane *wzbogacenie repertuaru kryteriów* stosowanych przez uczących się. Dominujące w pierwszych próbach samooceny i oceniania koleżeńskieg *kryteria o charakterze typowo poprawnościowym* co prawda są obecne we wszystkich analizowanych przykładach, ale warto zaznaczyć, iż towarzyszy im często dodatkowa refleksja o charakterze osobistym:

- „przy szybkiej zmianie myśli następuje czasami bałagan w strukturze zdania” ,

- „wiele błędów zauważam sama i poprawiam na bieżąco”
- „popiełniałam kilka błędów gramatycznych, które nie zaszkodziły jednak płynności konwersacji”
- „Nie mogę powiedzieć, aby któraś z nas miała problemy z gramatyką. Może wynika to z mojej niewystarczającej wrażliwości na błędy tego typu”
- „czuję u siebie znaczną poprawę w ogólnej wymowie”
- „Staralam się panować nad wymową, nie potrafię do końca ocenić czy przynosi to rezultaty”
- „Przede wszystkim mówię zbyt szybko przez co „cierpi” fonetyka.”
- „Jestem zbyt zaabsorbowany szukaniem odpowiedniego słowa i zapominam o gramatyce.”
- „problem z trybami, ale poprawiam się już sama”

Wśród kryteriów o charakterze dyskursywnym pojawiają się:

- *naturalność* (często pojawiające się kryterium)
 - „udało nam się osiągnąć oczekiwaną naturalność”
 - „staram się brzmieć naturalnie, mam nadzieję, że w końcu mi to wychodzi”
 - „chwile namysłu, wyrazy aprobaty bądź sprzeciwu, „wchodzenie sobie w słowo”, podchwytwanie i rozwijanie pomysłu partnera, również nawiązanie do wypowiedzi partnera – wszystko to cechy naturalnej konwersacji, więc nie mam żadnych zastrzeżeń”
 - „myślę, że małe przerwy, wchodzenie sobie w słowo, śmiech świadczą, iż rozmowa była naturalna, sprawiała nam przyjemność”
- *komunikatywność*
 - „nie miałam problemów z komunikatywnością”
 - „komunikatywność u mnie jest dosyć dobra”
- *kontakt z rozmówcą*
 - „kontakt z rozmówcą – nie może być lepszy!”
 - „kontakt z rozmówcą – bardzo dobry, może to wynika z faktu, że dobrze nam się razem rozmawia”
 - „Ponieważ mamy ze sobą dobry kontakt, nasza rozmowa była naturalna i niewymuszona.”
- *styl i rejestr*
 - „rozmowa bardzo „codzienna”, zwykły styl, w taki sposób mówimy po polsku między sobą”
 - „nie są to zwroty bardzo formalne, ale też nie slangowe, raczej język, którym posługują się młodzi ludzie na co dzień”
 - „używam stylu konwersacyjnego”

Występowanie powyższych kryteriów, nieobecnych w poprawianiu i ocenianiu koleżeńskim, świadczy, iż rozwijanie repertuaru kryteriów oraz dostrzeżenie roli i ważności elementów dyskursywnych w ocenie rozmowy przebiegało stopniowo. Proces ten zachodził pod wpływem refleksji i samoobserwacji związanej z podejmowaniem autoewaluacji. W prezentowanych samoocenach pojawiają się ponadto inne, wcześniej niestosowane kryteria, takie jak: *umiejętne radzenie sobie z trudnościami*, *zachowanie osobistego stylu wypowiedzi* a nawet *stosowanie zachowań niewerbalnych*. Te dwa ostatnie elementy uwzględniane są opisowo, podobnie jak kryteria o charakterze dyskursywnym w poprzednich próbach samooceny nagrań:

- „Mówiliśmy od siebie, wyrażaliśmy swoje przekonania, co pozwoliło zachować swobodę i co sprawiło, że rozmowa była czymś przyjemnym.”

- „używane słownictwo pozwoliło mi wyrazić moje myśli, nie było na pewno żadną przeszkodą”;
- „starałam się być sobą; kiedy człowiek słucha sam siebie nagranych na kasecie przeważnie nie wydaje się sobie naturalny, „normalny”; podczas nagrania byłam sobą,
- „Myślę, że wszystkie byliśmy sobą”
- „czasami wyrażenie zastąpił gest, mimika, w moim przypadku kilkakrotnie wystąpiły zwroty niewerbalne co zdarza mi się równie często przy innych rozmowach”.

Zjawiska te potwierdzają, iż autoewaluacji towarzyszy pożądanym rozwój świadomości językowej w jej aspekcie metakomunikacyjnym. Samoocenia oznacza bowiem obserwację interakcji i indywidualną analizę zachowań kształtujących rozmowę. Wzrasta dzięki temu zdolność samoobserwacji, a tym samym pewnego metaoglądu własnych działań komunikacyjnych i czynników decydujących o ich skuteczności w kontekście konkretnej sytuacji.

W cytowanych przykładach samooceny owo bycie sobą w konwersacji obcojęzycznej może być również interpretowane jako *poczucie autentyczności komunikacji*. Wyrażanie treści osobistych, które odzwierciedlają postawy i dążenia uczących się świadczy o ich osobistym zaangażowaniu w działania komunikacyjne, zjawisku niezwykle pożądanym w procesie rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 1999).

Na uwagę zasługuje również *dostrzeganie i podkreślanie aspektów pozytywnych* obecne w zasadzie w każdej prezentowanej samoocenie. Ocena własnej wypowiedzi nie jest tym razem przede wszystkim jej krytyką, ale próbą obiektywnego i zdystansowanego spojrzenia na swe umiejętności. Jest to znacząca zmiana w stosunku do wcześniej analizowanych przykładów, w których ton krytyczny zdecydowanie dominował. Takie potraktowanie zadania świadczy, iż nastąpiła istotna ewolucja w sposobie interpretowania roli i funkcji ewaluacji. Nie jest to już jedynie metoda wskazywania negatywnych stron i braków w indywidualnej kompetencji, ale również proces służący określaniu poczynionych postępów i, tym samym, potwierdzaniu efektywności podejmowanych działań uczeniowych. Duże znaczenie wydaje się tutaj mieć fakt, iż zmiana ta nastąpiła w wyniku przejęcia przez uczących się funkcji typowo „nauczycielskiej”, co spowodowało pewną transformację charakteru relacji dydaktycznej. To z kolei zaowocowało poczuciem większego uczestnictwa w procesie dydaktycznym i wzrostem odpowiedzialności za efekty własnego uczenia się.

Zdecydowana większość studentów dokonała zapisów swoich obserwacji w języku polskim. Jedyń dwukrotnie raport sporządzony został w języku angielskim. Wybór języka był każdorazowo indywidualną decyzją osoby uczącej się, a tak oczywista dominacja języka ojczystego oznaczała, że możliwość jego wykorzystania została uznana za znaczące ułatwienie w realizacji zadania.

Powyższe wnioski potwierdzają, że umiejętności studentów w zakresie oceny i samooceny zdecydowanie rozwijają się pod wpływem stosowania tych technik pracy, wzrasta ilość stosowanych kryteriów, zmienia się ich charakter, wyraźnie dostrzec można stopniowe pojawianie się kryteriów o charakterze dyskursywnym i rozwijanie ich repertuaru. Można zatem zakładać, że odpowiednie przygotowanie do ćwiczeń w mówieniu i zaznajomienie studentów z charakterystyką i różnorodnością form dyskursu mówionego spowoduje dalszy wzrost tej zdolności.

Podsumowując należy podkreślić ponadto ścisły związek postępu w rozwijaniu umiejętności mówienia i jej oceny z ćwiczeniem pozostałych sprawności językowych. Ćwiczenia w słuchaniu, czytaniu i pisanu dostarczają bowiem informacji językowych, które służą jako naturalna baza środków wykorzystywanych w mowie obcojęzycznej (Dakowska 2005) i refleksji nad aktualnym stanem kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrzak, M. 2003. *Rozwijanie umiejętności samooceny w kształtowaniu świadomości językowej i wrażliwości językowo – komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań UAM.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górecka, J. 2002. „Ćwiczenie planowania i kontroli w dyskursie argumentacyjnym jako przygotowanie do dyskursu akademickiego”. [w:] Wilczyńska, W. (red.).
- Górecka, J./ Nowicka, A./ Wilczyńska, W./ Wojciechowska, B. 2002. „Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny”. [w:] Wilczyńska, W. (red.).
- Nunan, D. 1996. *The Learner – centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. 1991. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.

O NASTAWIENIU NAUCZYCIELI DO SAMOOCENY UCZĄCYCH SIĘ

* * *

Teachers' attitude towards learners' self-assessment

The process of getting learners involved in self-assessment greatly depends on teachers. Openness to autonomy and departing from normative approach for the sake of focusing on learners' competence are the crucial elements of this process. Teachers' approach to self-assessment as an alternative to the existing marking system in schools was studied by means of a diagnostic questionnaire. The results of this questionnaire are discussed in this article.

* * *

0. WPROWADZENIE

Europejski system opisu kształcenia językowego¹ oraz Europejskie Portfolio Językowe² wytyczają zarówno teoretyczne, jak i praktyczne tory działania glottodydaktycznego w XXI wieku. Europejskie Portfolio Językowe m.in. dokumentuje rozwój umiejętności językowych uczących się, łącząc go z autorefleksją na temat jego przebiegu oraz efektywności. Pozwala z jednej strony na szeroki rozwój autonomii uczących się w procesie dydaktycznym, a co za tym idzie na przejmowanie w większym stopniu odpowiedzialności za jego efekty, z drugiej zaś uczy lepszego planowania i skuteczniejszej ewaluacji własnych działań (Komorowska 2005). Samoocena umiejętności jest niezbędnym elementem autorefleksji i autodiagnozy w procesie dydaktycznym. Samooceny nie należy jednak rozumieć jako bycia krytycznym wobec siebie samego i innych czy też jako „wystawiania stopni” własnym osiągnięciom, jak postulują Paris & Ayres (1997:43). To raczej refleksja nad swoimi mocnymi i słabymi stronami, analiza jakości własnej pracy i rozwoju własnych umiejętności.

Proces wdrażania uczących się do samooceny zależy w ogromnym stopniu od nauczycieli i powinien się odznaczać systematycznością. Uczniom należy bowiem uświadamiać ich poprzednie doświadczenia, ułatwić zrozumienie przyczyn zdarzeń i ich konsekwencji, nauczyć wiarygodnie formułować własne osądy i wybory, a także dokumentować własne osiągnięcia (Zawadzka 2004). Jak często nauczyciele dają swoim uczącym się szansę na refleksję nad własnymi drogami myślenia i uczenia się, jak często pozwalają im przejąć odpowiedzialność za przebieg ich własnej nauki? Wielu uczniów – i to nie tylko w klasach początkowych – potrzebuje pomocy we właściwym oszacowaniu swych umiejętności i osiągnięć w szkole (Głowacka 2004). Wdrażanie samooceny wśród uczniów powinno iść ręką w rękę z rozwijaniem wiedzy o znaczeniu samooceny dla uczenia się w ciągu całego późniejszego życia, a także z informacją o działaniach ułatwiających samoocenę (Paris & Ayres 1997).

W kontekście zjawiska samooceny uwaga badawcza skierowana jest często na ucznia (por. Aleksandrak 2002). Nauczyciel, jako osoba wdrażająca w tę kluczową umiejętność, pozostaje jak dotąd na drugim planie naukowego zainteresowania. Celem omawianych

¹ W dalszej części stosuję skrót ESOKJ.

² W dalszej części stosuję skrót EPJ.

poniżej badań jest przyjrzenie się nauczycielskim postawom wobec upowszechniającego się zjawiska samooceny.

1. PRZEDMIOT, PRÓBA I METODA BADAWCZA

Pytanie ogólne, na które poszukuję odpowiedzi, brzmi: jakie jest deklaratywne nastawienie nauczycieli języka niemieckiego wobec samooceny umiejętności językowych ich uczniów? W szczegółowym ujęciu problemu interesujące będzie zaś dowiedzieć się, czy nauczyciele znają założenia oceniania alternatywnego, które jest propagowane zarówno przez Radę Europy, jak i Unię Europejską w zaleceniach ESOKJ i EPJ. Czy są merytorycznie przygotowani do wdrażania samooceny jako jednego z elementów nauczania autonomicznego? Z takimi pytaniami zwróciłam się do nauczycieli języka niemieckiego, członków Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. W tym celu wykorzystywałam możliwości, jakie stwarza elektroniczna komunikacja, a wraz z nią nowa forma szybkiego dotarcia do badanej próby.

List elektroniczny wraz z ankietą wysłałam do Zarządu Głównego oraz 26 oddziałów PSNJNI 26.05.2006³. W liście zwróciłam się z prośbą o rozesłanie ankiety via e-mail do pozostałych członków oddziałów PSNJNI. Przedstawiłam temat i cel ankiety oraz zapewniłam przyszłym respondentów o wykorzystaniu wyników jedynie do celów naukowych. Poprosiłam ich o elektroniczne, anonimowe wypełnienie ankiety oraz jej odesłanie w formie załącznika na wskazany adres e-mail do 30.06.2006. W tym przedziale czasu otrzymałam 57 ankiet, z których 56 zakwalifikowałam jako ważne do opracowania. Próbę badawczą dobrałam tym samym wśród tych nauczycieli języka niemieckiego, członków PSNJNI, którzy posiadają i wykorzystują adres elektroniczny. Szczegółowe informacje o badanej próbie przedstawiają poniżej tabele 1-6.

Płeć	Ilość	Procent
kobieta	45	80%
mężczyzna	5	9%
brak danych	6	11%
razem	56	100%

Tabela 1: Płeć respondentów, N=56.

Wiek	Ilość	Procent
do 30 lat	18	32%
30-40 lat	22	39%
41-50 lat	11	20%
powyżej 50 lat	3	5%
brak danych	2	4%
razem	56	100%

Tabela 2: Wiek respondentów, N=56.

Stopień awansu zawodowego	Ilość
stażysta	6
nauczyciel kontraktowy	8
nauczyciel mianowany	21
nauczyciel dyplomowany	17
brak danych	4
razem	56

Tabela 3: Stopień awansu zawodowego respondentów, N=56.

Wykształcenie	Ilość	Procent
licencjat	13	23%
neofilologiczne studia mgr	37	66%
brak danych	6	11%
razem	56	100%

Tabela 4: Wykształcenie respondentów, N=56.

³ Badanie właściwe poprzedziłam pilotażem, w którym uczestniczyło trzech respondentów. Adresy e-mail są ogólnodostępne na stronie internetowej http://www.deutsch.info.pl/psnjin/01_o_nas/03_o_nas.htm (stan na 26.05.06).

Praca	Ilość	Procent
szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne	26	46%
szkolnictwo ponadgimnazjalne	23	41%
inne	5	9%
brak danych	2	4%
razem	56	100%

Tabela 5: Miejsce pracy respondentów, N=56.

Praca w miejscowości	Ilość	Procent
wieś	9	16%
do 50 tys. mieszkańców	14	25%
do 100 tys. mieszkańców	13	23%
do 500 tys. mieszkańców	7	13%
powyżej 500 tys. mieszkańców	9	16%
brak danych	4	7%
razem	56	100%

Tabela 6: Miejscowość, w której pracują respondenci, N=56.

Próbę badałam metodą ankietowania. Użyłam autorskiego kwestionariusza w celu pozyskania danych ilościowych. Każda z 20 pozycji kwestionariusza – poza metryczką – ma formę zamkniętą, tzn. ogranicza możliwość odpowiedzi do alternatywy TAK – NIE, a w jednym przypadku TAK – NIE – NIE WIEM⁴. Kierując się założeniem, że w próbie są respondenci, którzy zechcą się podzielić nabytym doświadczeniem w danej kwestii w sposób bardziej wyczerpujący, zaplanowałam miejsce we wszystkich pozycjach kwestionariusza na skomentowanie dokonanego wyboru odpowiedzi. Te komentarze dają wgląd w indywidualne postawy nauczycieli wobec sformułowanych tez w kolejnych pozycjach kwestionariusza.

Przykład:

11. Na lekcji wdrażam uczniów do samooceny, tzn. wyjaśniam im jej zasady oraz dostarczam materiały umożliwiające samoocenę.	
TAK	NIE
Mój komentarz: ...	

Pozycje kwestionariusza dotyczą pięciu obszarów związanych z samooceną, w szerokim rozumieniu tego pojęcia. Określiłam je następującymi kategoriami:

- założenia ESOKJ i EPJ (pozycje 3, 6),
- autonomia (pozycje 1, 7, 8, 9, 10),
- ocena normatywna versus alternatywna (pozycje 2, 4, 16, 19),
- uczeń a samoocena (pozycje 5, 12, 13),
- nauczyciel a samoocena (pozycje 11, 14, 15, 17, 18, 20).

Powyższe kategorie stały się przedmiotem analizy statystycznej.

2. WYNIKI

W celu zanalizowania zebranych danych posłużyłam się testem Chi², który umożliwia stwierdzenie, czy dane zawarte w tablicy wielodzzielczej dostarczają wystarczającego dowodu na związek dwóch zmiennych, szczególnie w niewielkich próbach badawczych. Test Chi² polega na porównaniu częstości zaobserwowanych z częstościami oczekiwanyymi przy założeniu hipotezy zerowej o braku związku pomiędzy tymi dwiema zmiennymi (Stanisz 1998). Przyjęłam następujące zmienne niezależne: płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, wykształcenie, miejsce pracy i miejscowość, w której pracują respondenci. Zmienne zależne to pięć kategorii, które wyloniłam, analizując poszczególne pozycje kwestionariusza: 1) założenia ESOKJ/EPJ, 2) autonomia, 3) ocena normatywna versus alternatywna, 4) uczeń a samoocena, 5) nauczyciel a samoocena. Za pomocą programu STATISTICA⁵ wyliczyłam

⁴ Z racji objętości artykułu nie zamieszczam kwestionariusza. Zainteresowanych proszę o kontakt.

⁵ STATSOFT, INC. (1995): STATISTICA for Windows [Computer program manual]. Tulsa, OK.

poziomy istotności zmiennych dla poszczególnych kategorii oraz ilościowy i procentowy rozkład uzyskanych danych.

2.1. ZAŁOŻENIA ESOKJ/EPJ

Na podstawie analizy ilościowej uzyskanych danych można stwierdzić, że oba dokumenty Rady Europy, tj. *Europejski system opisu kształcenia językowego* oraz *Europejskie Portfolio Językowe*, są znane większości badanych. Jedynie dziewięcioro respondentów nie zetknęło się z ESOKJ, a pięcioro z EPJ, przy czym są to głównie młodzi nauczyciele do 30 lat (N=3) i przedstawiciele grupy 30-40-latków (N=7) dla ESOKJ. Z tej samej grupy respondentów troje badanych nie znało założeń EPJ. W pozostałych grupach wiekowych wiedzy tej brakowało jedynie pojedynczym osobom. W obu pozycja ankiety absolwenci studiów licencjackich wskazywali procentowo częstszą znajomość dokumentów ESOKJ i EPJ niż absolwenci neofilologicznych studiów magisterskich. Zmienna *awans* pokazuje, że badani nauczyciele na ogół we wszystkich grupach awansu znają założenia ESOKJ/EPJ. Jedynie w grupie badanych nauczycieli mianowanych aż ośmiorgu, a wśród nauczycieli kontraktowych dwojgu, brakuje wiedzy o ESOKJ. Uzyskane dane wskazują, że wiedza o EPJ jest bardziej powszechna niż znajomość zaleceń ESOKJ także ze względu na rodzaj szkoły, w której pracują badani. Rozkład danych dla obu pozycji ankiety i zmiennej niezależnej *miejscowość* jest porównywalny.

Przykładowe komentarze respondentów:

To dobrze, że powstał dokument, dzięki któremu można porównać wyniki nauczania języka obcego w różnych krajach Europy, w tym także w Polsce... [11]⁶.

Są tam przydatne wskazówki dotyczące oceniania (samooceny) [42].

Bardzo przejrzyste, pomocne zarówno w ocenianiu poziomu umiejętności językowych, jak i w ustalaniu pułapu wymagań w testach, na egzaminach [56].

I tak, i nie. Nikt mi tego nie wytłumaczył. Przypuszczam, że chodzi o skalę umiejętności A, B i C [30].

Założenia ESOKJ/EPJ													
Pozycja ankiety	N	płeć		wiek		wykształcenie		awans		praca		miejscowość	
		χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
3	56	2,501	0,64	6,757	0,56	0,274	0,99	10,37	0,24	2,658	0,85	0,778	0,99
6	56	5,475	0,24	4,314	0,82	0,346	0,98	3,726	0,88	4,023	0,67	5,268	0,87

Tabela 7: Wyniki testu χ^2 dla hipotezy o nieistnieniu korelacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi *płeć*, *wiek*, *wykształcenie*, *awans*, *praca* i *miejscowość* a zmiennymi *pozycja ankiety 3 i 6*.

Wyniki w tabeli 7 nie wskazują na zależność znajomości zaleceń Rady Europy sformułowanych w ESOKJ oraz znajomości EPJ od którejkolwiek ze zmiennych niezależnych.

2.2. AUTONOMIA

Poniższe zestawienie danych uzyskanych w odpowiedzi na pięć pozycji ankiety tematyzuje obszar szeroko pojętej autonomii uczenia się (pozycje 1, 7, 8, 9) i nauczania

⁶ W nawiasach podano numer kwestionariusza, z którego pochodzi cytowany komentarz.

(pozycja 10). Analiza rozkładu danych pozwala na wyciągnięcie kilku wniosków dotyczących badanej próby. Badani w połowie opowiadają się za nieumieszczaniem w podręczniku lub ćwiczeniach rozwiązań do zadań (pozycja 1), które wykonują uczy się. W podziale na grupy wiekowe można zauważyć prawie równomierny rozkład wśród nauczycieli do 40. roku życia i zdecydowane „nie” nauczycieli starszych, powyżej 41 lat. Tendencję rozkładu danych po połowie widać także w zmiennych niezależnych *wykształcenie* i *awans*. Częściej nie zgadzają się na umieszczenie rozwiązań nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjalnych (61,5%) oraz innych instytucji (60%), za to większość nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (56,5%) akceptuje je.

Przykładowe komentarze respondentów:

Umożliwiają one samodzielną pracę uczniów. Niektórzy nauczyciele twierdzą, że spowodowałoby to nagminne odpisywanie rozwiązań, ale czyż nie dzieje się teraz podobnie [3].

Uczeń ma możliwości sprawdzenia poprawności wykonania zadania [13].

Uczniowie mają przez to szansę na sprawdzenie własnej wiedzy, gdy na przykład nie mają szansy sprawdzenia zadania w klasie na lekcji lub gdy po prostu wykonują ćwiczenia dla własnego samorozwoju. Nie można z góry zakładać, że uczniowie będą ściągać i będą nieuczciwi wobec n-la [36].

Uczniowie mają prawo mieć w domu pomoc w postaci rozwiązania zadania, by skonfrontować, czy wykonali je poprawnie. Sądzę, że jest wielu uczciwych uczniów, którzy zadania wykonują samodzielnie. Nawet jeśli niektórzy uczniowie spisywaliby zamieszczone rozwiązania, to i tak robiliby więcej niż wtedy, gdy nic nie rozumieją, gubią się i nie robią zupełnie prac domowych [54].

Niestety niewielu jest uczniów, którzy korzystają z klucza traktując go jako bazę do kontroli po wykonaniu danego zadania [4].

Tu mam zawsze wątpliwości. Z jednej strony wykonywanie samodzielnie zadań, a następnie autokorekta, w znaczącym stopniu wspiera autonomię ucznia, z drugiej strony doświadczenia pokazują, że część uczniów zżyna rozwiązaniami bez jakiegokolwiek refleksji [56].

Idea rozwijania autonomii ucznia (pozycja ankiety 8) jest nieobca trzem czwartym badanych. W poszczególnych grupach wiekowych autonomia znana jest trzem czwartym badanych w każdej grupie. Podobna tendencja rozkładu danych dotyczy zmiennej niezależnej *wykształcenie*. Zmienna niezależna *awans* wskazuje na najlepszą znajomość autonomii wśród nauczycieli mianowanych (80%), następnie kontraktowych (75%) i dopiero w następnej kolejności dyplomowanych (70%). 66% badanych stażystów orientuje się w założeniach autonomii. Na uwagę zasługuje tu zmienna niezależna *szkoła*, czyli miejsce pracy badanych. Aż 84,6% badanych nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych orientuje się dobrze w zasadach autonomii. To samo deklaruje jedynie 65% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Zróżnicowanie badanych według *miejsowości*, w której pracują, pozwala wyciągnąć wniosek, że idea rozwijania autonomii uczących się najbardziej znana jest w aglomeracji wielkomiejskiej (100%) i – co ciekawe – środowisku wiejskim (88,8%).

Przykładowe komentarze respondentów:

Warto rozpropagować i szerzyć tę ideę od przedszkola, gdyż uważam, że polscy uczniowie, a może także i nauczyciele do tego nie dorośli. Przykro mi się robi, kiedy pani przedszkolanka mówi do dziecka: „Nie rysuj drzewa na niebiesko, przecież drzewa są zielone!”, a nauczyciel w szkole rozwija to dalej: „Nie będziemy robić tego, co wy chcecie, musimy realizować program”. Wielu jeszcze pedagogów nie tylko nie rozwija autonomii ucznia, lecz wręcz ją hamuje [54].

Idea jest wspaniała, jednak rzeczywistość szkolna i niedojrzałość uczniów powodują, że w polskich szkołach można realizować co najwyżej ideę pół-autonomii [56].

Przekonanie, że odpowiedzialność za sukcesy i porażki w nauce języka leży zasadniczo po stronie nauczyciela (pozycja ankiety 7), wykazuje łącznie 16 badanych, 32 jest przeciwnego zdania. Wszyscy nauczyciele najstarszej generacji (N=3) są zwolennikami pełnej odpowiedzialności nauczyciela za wyniki nauki ucznia, a badani w grupach wiekowych 30-40 i 41-50 lat zgadzają się z tym odpowiednio w 54% i 63%. Za to 77% najmłodszych badanych jest także przeświadczonych o wyłącznej odpowiedzialności nauczyciela. Rozkład danych dla zmiennej niezależnej *awans* wskazuje na połowiczne przekonanie badanych o trafności takiego stwierdzenia, jedynie nauczyciele dyplomowani są o tym zdecydowanie (90%) przeświadczeni. 96% badanych nauczycieli chce, by ich uczniowie byli współodpowiedzialni za swoje sukcesy i porażki w nauce języka obcego (pozycja ankiety 9). Ta tendencja jest widoczna w rozkładzie danych dla wszystkich zmiennych niezależnych i zależnych.

Przykładowe komentarze respondentów:

W pewnym sensie odpowiedzialność taka jest wpisana w mój zawód. Ale osobiście nie biorę na siebie zastęp moich uczniów, którzy byli finalistami konkursów językowych, bo do tego doprowadziła ich własna pracowitość, systematyczność, upór i może trochę zdolności; tak samo nie czuję się odpowiedzialna za słabe wyniki w nauce ucznia, którego głównym celem jest udowodnienie wszystkim (także nauczycielowi), że uczenie się go zupełnie nie interesuje. Czuję się odpowiedzialna za siebie, za właściwe przygotowanie i przeprowadzenie zajęć, za nieznanudanie [54].

Czuję się odpowiedzialna za postępy uczniów w nauce; metody nauczania, które stosuję mają niewątpliwie duży wpływ na uczniów [44].

W dużej mierze ja. Jestem początkującym nauczycielem i myślę, że przez moje błędy mogą ucierpieć uczniowie. Jednak na siłę lub mówieniem, aby się uczyli, niczego nie wskóram sama. Uczniowie są współodpowiedzialni za swoje sukcesy i porażki. Nauczyciel w 0,25 uczeń w 0,75. [42].

Rozwój autonomii uczniowskiej idzie ręką w rękę z rozwojem autonomii nauczycielskiej (pozycja ankiety 10). W grupach wiekowych widać, że takie przekonanie jest największe (90%) wśród badanych w wieku 41-50 lat. Analiza rozkładu danych dla zmiennej niezależnej *awans* wskazuje na fakt, że autonomia nauczycielska wzrasta wraz z nabywanym stopniem awansu zawodowego i najczęściej doświadczają jej nauczyciele dyplomowani (94%).

Autonomia													
Pozycja ankiety	N	płeć		wiek		wyszkolenie		awans		praca		miejscowość	
		χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
1	56	7,442	0,11	7,442	0,11	2,775	0,59	4,009	0,85	3,371	0,76	6,264	0,79
7	56	2,675	0,61	14,39	0,07	4,033	0,40	14,14	0,07	10,52	0,10	9,022	0,52

8	56	3,251	0,51	0,810	0,99	0,223	0,99	1,944	0,98	3,468	0,74	9,469	0,48
9	56	0,506	0,77	4,378	0,35	6,860	0,03	17,28	0,001	2,393	0,49	6,222	0,28
10	56	3,529	0,47	2,517	0,96	1,265	0,86	9,56	0,29	1,335	0,96	5,957	0,81

Tabela 8: Wyniki testu χ^2 dla hipotezy o nieistnieniu korelacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi *pleć, wiek, wykształcenie, awans, praca i miejscowość* a zmiennymi *pozycja ankiety 1, 7, 8, 9, 10*.

Analiza statystyczna (tabela 8) wykazała istotny wpływ wieku ($p=0,07$) i awansu zawodowego badanych ($p=0,07$) na poczucie odpowiedzialności za sukcesy i porażki uczniów (pozycja ankiety 7). Z kolei wykształcenie ($p=0,03$) i awans zawodowy ($p=0,001$) badanych są istotne dla faktu, że badani chcą, by ich uczniowie byli współodpowiedzialni za swoje sukcesy i porażki w nauce języka obcego (pozycja ankiety 9).

2.3. OCENA NORMATYWNA VS ALTERNATYWNA

O tym, że szkolny system oceniania jest skuteczny (pozycja ankiety 2), jest przeświadczona większość badanych ($N=27$), jednak 23 respondentów ma co do tego wątpliwości. Takie wątpliwości częściej sygnalizują badani w wieku 41-50 lat (54%) i powyżej 50. roku życia (66%), a także badani z wykształceniem licencjackim (53%). Rozkład danych dla zmiennej niezależnej *awans* wskazuje na połowiczne przekonanie o skuteczności szkolnego systemu oceniania. Badani nauczyciele ze szkół podstawowych i gimnazjalnych częściej (57%) mają tu wątpliwości niż nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (34%). Aż 88% badanych w miastach powyżej 500 tys. uważa szkolny system oceniania za mało skuteczny.

Przykładowe komentarze respondentów:

Oceny nie zawsze są odzwierciedleniem umiejętności ucznia. Niektórzy nauczyciele mają tendencję do zawyżania, inni do zaniżania ocen [56].

Nie uwzględniają specyfiki języka obcego oraz unifikują uczniów [32].

Szkolny i przedmiotowy system oceniania może uwzględniać specyfikę szkoły i dlatego ma przewagę nad systemem opracowanym zewnątrz [11].

Wątpliwości co do zastosowania oceny normatywnej do oceniania umiejętności językowych uczących się (pozycja ankiety 4) ma aż 34 badanych, w tym najwięcej z wykształceniem licencjackim (84%) i stażystów (83%). Badani ($N=33$) nie mają w większości orientacji, czy w ich szkołach znane są zasady samooceny (pozycja 16).

Przykładowe komentarze respondentów:

Nauczyciele zazwyczaj nie stosują tej innowacyjnej metody oceniania; ocena umiejętności ucznia przez nauczyciela utrzymuje silną pozycję i w mentalności nauczycieli to właśnie taka ocena jest obiektywna i sprawiedliwa [43].

Nie uwzględniają specyfiki języka obcego oraz unifikują uczniów [32].

Stosowanie oceniania alternatywnego (pozycja ankiety 19) deklaruje połowa badanych, w tym najczęściej starsi respondenci: w grupie wiekowej 41-50 lat 54,5%, a w grupie powyżej 50 lat aż 66%. Zmienna niezależna *wykształcenie* wskazuje na blisko połowiczne poparcie tej deklaracji przez badanych. Z kolei rozkład danych dla zmiennej *awans* pokazuje większe zaangażowanie w ocenianie alternatywne nauczycieli mianowanych

(52%) i dyplomowanych (52%). Ta sama tendencja jest widoczna wśród badanych nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych, którzy w połowie deklarują stosowanie oceniania alternatywnego (nauczyciele innych placówek edukacyjnych – np. NKJO – w 60%). Jedynie 39% badanych nauczycieli szkolnictwa ponadgimnazjalnego stosuje ocenianie alternatywne. Rozkład danych dla zmiennej niezależnej *miejsowość* ilustruje ciekawą tendencję: poparcie dla stosowania oceny alternatywnej rośnie wśród badanych wraz z wielkością miejscowości, w której pracują, i jest najniższe na wsi (33%), a najwyższe w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (66,6%).

Przykładowe komentarze respondentów:

Nie zawsze stawiam ocenę. Czasem pozwalam uczniowi ocenić się ustnie samemu. Czasem piszę w zeszytach krótki list do rodziców, w którym opisuję, co ich dziecko umie (częściej, czego nie umie). Czasem robię kartkówki (ze słówek, dyktanda, rozumienia tekstu), ale nie na ocenę. Zbieram te kartkówki, mieszam i rozdaję losowo uczniom. Biorą wtedy czerwone długopisy i bawią się w nauczycieli (uwielbiają to!). Potem oceniają się wzajemnie i śmieją się ze swoich błędów [54].

Pochwała, nagrody w formie prezentu/czasopisma w jęz. niem., książki [26].

Pochwała, komentarz słowny, informacja „zaliczyłeś / nie zaliczyłeś” szczególnie u uczniów słabych, dodatkowe „plusy”, procentowy wynik sprawdzianu [31].

Ocena normatywna versus alternatywna													
Pozycja ankiety	N	płeć		wiek		wykształcenie		awans		praca		miejsowość	
		χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
2	56	1,352	0,85	0,757	0,99	4,001	0,40	1,507	0,99	2,878	0,82	10,526	0,39
4	56	5,067	0,28	3,011	0,93	4,854	0,30	5,503	0,70	1,691	0,94	2,999	0,98
16	56	4,628	0,59	14,83	0,25	4,258	0,64	7,380	0,83	15,20	0,08	16,72	0,33
19	56	4,214	0,37	19,63	0,01	11,89	0,01	21,73	0,005	19,65	0,003	26,89	0,002

Tabela 9: Wyniki testu Chi² dla hipotezy o nieistnieniu korelacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi *płeć*, *wiek*, *wykształcenie*, *awans*, *praca* i *miejsowość* a zmiennymi *pozycja ankiety 2, 4, 16, 19*.

Kategoria *ocena normatywna versus alternatywna* (tabela 9) wskazuje na istotny wpływ miejsca pracy badanych ($p=0,08$) na przekonanie o powszechnej znajomości w ich szkole zasad samooceny (pozycja ankiety 16). Chęć stosowania alternatywnych metod oceniania (pozycja ankiety 19) wykazuje istotną zależność od wieku ($p=0,01$), wykształcenia ($p=0,01$), awansu zawodowego ($p=0,005$), miejsca pracy ($p=0,003$) i lokalizacji szkoły ($p=0,002$).

2.4. UCZEŃ A SAMOOCENA

Przekonanie, że uczeń nie jest w stanie samodzielnie ocenić swoich umiejętności językowych (pozycja ankiety 5), wyraża 35,7% badanych. Z tą tezą nie zgadza się najwięcej najstarszych badanych (66,6%), a także badanych z wykształceniem licencjackim (76,9%) i zawodowym stopniem stażysty (83,3%) pracujących w szkołach podstawowych i gimnazjalnych (69%).

Przykładowe komentarze respondentów:

Jeśli widzi poszczególne umiejętności, np. na karcie samooceny, potrafi określić, czy już to umie, czy jeszcze nie. Choć pewnie łatwiej jest dokonać dokładniejszej samooceny w późniejszych klasach szkoły podstawowej i na szczeblach wyższych [42].

Większość uczniów nie potrafi dokonać oceny własnych umiejętności; nie potrafią być krytyczni i otwarcie przyznać, co już opanowali, a czego jeszcze nie; młodszy uczniowie nie rozumieją jeszcze, że mogą ocenić samych siebie i przy ćwiczeniach dotyczących samooceny bardziej zainteresowani są odpowiedziami kolegi niż refleksją nad własnymi umiejętnościami; podczas samooceny konsultują się z kolegami [43].

O nierzetelność w trakcie samooceny (pozycja ankiety 13) podejrzewa uczniów połowa badanych. Najstarsi badani całkowicie nie zgadzają się z takim przekonaniem (100%), ale najmłodszy badani w większości je popierają (61,1%). O ile badani z wyższym wykształceniem neofilologicznym niespełna w połowie są przekonani o nieumiejętności rzetelnej oceny własnych umiejętności językowych przez ucznia, o tyle badani z licencjatem częściej są tego właśnie zdania (61,5%). Najwięcej zaufania dla uczniowskiej samooceny wykazują badani nauczyciele dyplomowani (64%), najmniej zaś stażyści (16,6%).

Przykładowe komentarze respondentów:

Są zbyt subiektywni, często bardziej uwzględniają swój wkład pracy niż oceniają efekty [11].

Są rzetelni, ale nie mają zbyt dużo okazji do "wyćwiczenia" umiejętności takiej samooceny [16].

Jeśli uczniowie wiedzą, w jakiej skali i w jakim kontekście mają się ocenić, są rzetelni, czasem nawet z tendencją do niedocenywania swoich umiejętności. Nie mówimy tu rzecz jasna o sytuacjach, w których samoocena, szczególnie niska ocena, mogłaby wpłynąć na jego sytuację szkolną. Wiedza o sobie i swoich umiejętnościach ma bowiem służyć uczniowi, a nie być narzędziem w rękach nauczyciela [22].

Samoocena - uczeń													
Pozycja ankiety	N	płeć		wiek		wykształcenie		awans		praca		miejscowość	
		χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
5	56	8,074	0,08	6,627	0,57	6,081	0,19	13,80	0,08	8,5904	0,19	8,937	0,53
12	56	7,625	0,10	20,83	0,007	4,425	0,35	17,06	0,02	18,627	0,004	19,35	0,03
13	56	3,721	0,44	13,151	0,1	3,964	0,41	8,776	0,36	7,146	0,3	14,86	0,13

Tabela 10: Wyniki testu χ^2 dla hipotezy o nieistnieniu korelacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi płeć, wiek, wykształcenie, awans, praca i miejscowość a zmiennymi pozycja ankiety 5, 12, 13.

Kategoria *samoocena-uczeń* zwraca uwagę na osobę ucznia w kontekście samooceny. Przekonanie badanych nauczycieli o tym, że uczeń nie jest w stanie samodzielnie ocenić swoich umiejętności językowych (pozycja ankiety 5), jest istotnie zależne od płci ($p=0,08$) i stopnia awansu zawodowego ($p=0,08$) badanych. Respektowanie wyników samooceny przez badanych (pozycja ankiety 12) istotnie koreluje z ich wiekiem ($p=0,007$), stopniem awansu zawodowego ($p=0,02$), rodzajem szkoły, w której pracują ($p=0,004$), oraz miejscowością, w której znajduje się szkoła ($p=0,03$).

2.5. NAUCZYCIEL A SAMOOCENA

Większość badanych nauczycieli ($N=36$) potwierdza stwarzanie uczniom możliwości samooceny na lekcji języka niemieckiego. Największy problem mają tu najmłodszy badani nauczyciele (55%), w przeciwieństwie do najstarszych badanych (100%). Nauczyciele z wykształceniem licencjackim w połowie deklarują gotowość do umożliwiania samooceny, zaś

nauczyciele z wyższym neofilologicznym wykształceniem znacznie częściej (78%). Rozkład danych dla zmiennej *awans* wykazuje, że badani nauczyciele stażysty całkowicie pomijają taką sytuację na lekcji, podczas gdy nauczyciele kontraktowi w większości ją uwzględniają (87,5%). Badani pracujący w szkolnictwie ponadgimnazjalnym i innych placówkach oświatowych częściej stwarzają możliwości samooceny (82% i 80%) niż nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów (61,5%).

Przykładowe komentarze respondentów:

Jak mówi przysłowie: „najlepiej uczy się na własnych błędach”. W tym celu uczniowie sprawdzają swoje ćwiczenia w parach lub też samodzielnie. Ciekawym ćwiczeniem jest także dyktando (uczniowie piszą dyktando, a następnie otrzymują kartki z prawidłowo napisanym tekstem i samodzielnie sprawdzają i korygują własne błędy) [47].

Wprawdzie rzadko, jednak stwarzam takie możliwości. Np. sprawdzam uczniowi pracę pisemną, poprawiam błędy, ale nie stawiam stopnia. Potem pytam ucznia, jak długo pisał tę pracę. Wtedy uczeń opowiada, co, jak i jak długo robił, co sprawiało mu problemy, z czego musiał skorzystać, a co napisał sam. Sądzę, że taka refleksja to już samoocena. Ja wtedy mówię, że moim zdaniem jest to praca na ocenę dostateczną, jeśli chce, to mogę mu ją wstawić do dziennika, a jeśli nie chce - to nie. Jeśli uczeń ceni swoją pracę i umiejętności wyżej, nie będzie chciał tej oceny. Jeśli natomiast przepisał pracę lub ktoś mu ją napisał, a on sam niewiele umie - zgodzi się na wstawienie tej oceny do dziennika [54].

Przyznaję jednak, że nie robię tego konsekwentnie [56].

Wdrażanie uczniów do samooceny poprzez wyjaśnianie jej zasad i dostarczanie odpowiednich materiałów (pozycja ankiety 14) deklaruje większość badanych (N=31), w tym najczęściej nauczyciele w wieku 41-50 lat (81%) i starsi (66,6%). O ile rozkład danych dla zmiennej *wykształcenie* nie ilustruje istotnych różnic, o tyle dane dla zmiennej *awans* wskazują, że zaangażowanie badanych we wdrażanie do samooceny najslabiej funkcjonuje wśród nauczycieli stażystów (33%) i rozwija się wraz z kolejnym stopniem awansu zawodowego. Największy problem z wdrażaniem do samooceny mają badani pracujący na wsi (55%), żadnego zaś ci z aglomeracji wielkomiejskich (100%). Wdrażanie uczniów do samooceny deklarują także częściej nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (69,5%) i innych placówek oświatowych (80%) niż nauczyciele podstawówek i gimnazjów.

Przykładowe komentarze respondentów:

Wprawdzie czasem stwarzam uczniom możliwość samooceny, jednak nie mogę powiedzieć, bym wdrażała ich do tego. Nigdy jeszcze nie zapoznałam swoich uczniów z poziomami biegłości językowej. Ale nowy rok szkolny przede mną - zrobię to [54].

Dopiero niedawno zwróciłam uwagę na taką możliwość oceny, ale w przyszłości chcę zwrócić na nią więcej uwagi i przybliżyć uczniom ten problem [43].

„Motywuję moich uczniów do samooceny, bo wiem, że to umiejętność związana z ideą uczenia się przez całe życie oraz rozwijająca ich autonomię.” Pod taką deklaracją (pozycja 15) podpisuje się większość badanych (N=40). Merytoryczne przygotowanie badanych nauczycieli do wdrażania samooceny ilustrują pozycje ankiety 17 i 18. Tylko nieliczna grupa badanych odbyła doskonalenia zawodowe (pozycja 17) w tym zakresie (N=11), w tym najrzadziej dotyczy to badanych nauczycieli w wieku 30-40 lat (13,6%) i stażystów (0%). W takim doskonaleniu uczestniczyło najwięcej badanych pracujących w innych placówkach

oświatowych (40%) oraz pracujących w największych aglomeracjach (42,8%). Chęć odbycia doskonalenia zawodowego w tym zakresie (pozycja ankiety 18) deklaruje większość badanych (N=48). Ta tendencja jest widoczna w rozkładzie danych dla wszystkich zmiennych niezależnych.

Przykładowe komentarze respondentów:

Samoocena bywała jednak jednym z elementów innych szkoleń [4].

Uważam, że tylko dotknęłam tego tematu. Warto byłoby dokładnie poznać zasady [54].

Chciałabym dowiedzieć się, jak uatrakcyjnić pracę z portfolio. Widzę, że uczący się podchodzą do tego bez większego zaangażowania [56].

„Jestem zwolenniczką/zwolennikiem samooceny umiejętności językowych przez uczących się” – z taką deklaracją zgadza się większość badanych. Najbardziej sceptyczni wobec niej są badani nauczyciele powyżej 50. roku życia (66,6%), a także nauczyciele stażyści (66,6%).

Przykładowe komentarze respondentów:

Tak, uważam, że każdy uczący powinien poznać zasady samooceny i stosować je w procesie uczenia się i samooceny [47].

Stosuję ją czasem, ale nie jestem zwolenniczką [8].

Samoocena – nauczyciel													
pozycja ankiety	N	płeć		wiek		wykształcenie		awans		praca		miejsowość	
		χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
11	56	4,044	0,4	18,067	0,02	10,34	0,03	24,55	0,001	16,059	0,01	15,49	0,11
14	56	4,258	0,37	10,625	0,22	2,808	0,59	10,75	0,21	9,878	0,12	18,08	0,05
15	56	5,204	0,26	22,866	0,003	3,664	0,45	7,673	0,46	14,548	0,02	8,867	0,54
17	56	15,78	0,003	13,464	0,09	10,62	0,03	20,91	0,007	14,712	0,02	17,41	0,06
18	56	13,24	0,01	32,307	0,000	10,00	0,04	18,42	0,01	28,126	0,000	20,25	0,02
20	56	11,17	0,02	41,482	0,000	11,09	0,02	23,84	0,002	38,009	0,000	27,23	0,002

Tabela 11: Wyniki testu χ^2 dla hipotezy o nieistnieniu korelacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi *płeć, wiek, wykształcenie, awans, praca i miejscowość* a zmiennymi *pozycja ankiety 11, 14, 15, 17, 18, 20*.

Najwięcej istotnych korelacji przedstawia kategoria *samoocena-nauczyciel* (tabela 11), która przybliży działania badanych nauczycieli na rzecz samooceny. Stwarzanie uczniom możliwości samooceny na lekcji (pozycja ankiety 11) istotnie koresponduje z wiekiem ($p=0,02$), wykształceniem ($p=0,03$), awansem ($p=0,001$) i miejscem pracy ($p=0,01$) badanych nauczycieli, a wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, istotnie wpływa ($p=0,05$) na wdrażanie uczniów do samooceny (pozycja ankiety 14). Motywowanie uczniów do samooceny (pozycja ankiety 15) istotnie związane jest z wiekiem ($p=0,003$) i szkołą ($p=0,02$), w której zatrudnieni są respondenci. Zdecydowane optowanie za aktywizowaniem uczniów do samooceny (pozycja ankiety 20) koreluje ze wszystkimi zmiennymi niezależnymi: płcią ($0,02$), wiekiem ($p=0,000$), wykształceniem ($p=0,02$), awansem zawodowym ($p=0,002$), rodzajem szkoły ($p=0,000$) i miejscowością, w której się ona znajduje ($p=0,002$). Wszystkie zmienne niezależne mają istotny związek z doskonaleniem zawodowym w zakresie samooceny – z tym odbyty (pozycja ankiety 17) lub pozostającym w sferze oczekiwań (pozycja ankiety 18).

WNIOSKI

Należy podkreślić, że wielkość próby nie jest reprezentatywna i nie pozwala na uogólnianie wyników, a jedynie na wyciągnięcie wniosków dotyczących badanej grupy. Ankieta pozwala ocenić deklaratywne postawy nauczycieli, nie miała za cel sprawdzenia stanu faktycznego. Takie badanie wymagałoby zastosowania innych metod i instrumentów badawczych.

Większość respondentów zna założenia ESOKJ/EPJ, lecz ta znajomość – co ilustrują komentarze – jest dosyć powierzchowna. Znakomita większość badanych deklaruje aktywne rozwijanie autonomii ucznia i wolę, by przejmował on współodpowiedzialność za swoje sukcesy i porażki w nauce. Większość badanych uważa siebie za nauczycieli autonomicznych. O ile szkolny system oceniania większość badanych uważa za optymalny, o tyle znakomita większość dostrzega jego wady w ocenianiu umiejętności językowych. Dlatego połowa badanych stosuje ocenianie alternatywne. Zasady samooceny są znane powszechnie jedynie w bardzo nielicznych szkołach.

Uczniowie są w stanie samodzielnie ocenić swoje umiejętności językowe – deklaruje większość badanych i w pełni respektuje wyniki samooceny. Większość nauczycieli stwarza na lekcji możliwość samooceny i wdraża uczniów w ten proces, choć nauczyciele najmłodszy stażem mają z tym problemy. Znikoma grupa badanych nauczycieli doskonalila swoje umiejętności zawodowe w zakresie samooceny i dlatego prawie wszyscy deklaruja wolę nabywania i doskonalenia wiedzy na ten temat. Badani nauczyciele uważają siebie generalnie za zwolenników samooceny, a sceptycyzm w tym względzie wykazują jedynie nauczyciele o najkrótszym stażu oraz najstarsi z badanych.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny”. [w] Wilczyńska W. (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejskie portfolio językowe*. 2004. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Głowacka B. 2004. „Europejskie portfolio językowe – mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel”. [w] *Języki Obce w Szkole* 4, 21-31.
- Komorowska H. 2005. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Paris S. G./ Ayres L. R. 1997. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stanisz A. 1998. *Przystępny kurs statystyki w oparciu o program STTISTICA PL na przykładach z medycyny*. Kraków.
- Zawadzka E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza.

SPOSOBY WYKORZYSTANIA OBRAZU W NAUCZANIU SŁOWNICTWA W JĘZYKU OBCYM

* * *

Applications of an image in teaching vocabulary in a foreign language

The purpose of the article is to show how to use new technologies in foreign language lessons to present, practise and revise lexical material as well as introduce cultural background. The article presents the results of the questionnaire the purpose of which was to check the young and adult learners' opinions in the subject of applying new technologies in a foreign language lesson and to show examples of multimedia presentations and art projects as the final stage of their work on vocabulary acquisition and their visual and esthetic interpretation of a theme.

The creative climate formed thanks to this method helps to pursue the autonomic aspect of the learning-teaching process, improve language skills and develop the students' emotional sphere. What is of further importance is encouraging them to take up new tasks, auto-reflect and be able to select new material and use the previously acquired computer skills.

* * *

1. UWAGI WSTĘPNE

Celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób można, bazując na założeniach teoretycznych z zakresu dydaktyki twórczości, wykorzystać reprodukcje obrazów, nowe technologie i elementy plastyki na lekcji języka obcego do przedstawienia, systematyzowania i utrwalania określonego zasobu słownictwa.

2. POJECIE TWÓRCZOŚCI A DYDAKTYKA JĘZYKA OBCEGO

Na nasuwające się pytanie, czy na lekcji języka obcego możemy wykorzystać pomysły, które wprowadzałyby elementy sztuki i wychowania plastycznego, dziedziny, która najpełniej odzwierciedla twórczy charakter człowieka, możemy odpowiedzieć twierdząco. Podkreśmy w tym miejscu znaczenie słowa *heurystyka*, którego definicję przytacza K. J. Szmidt w oparciu o definicje autorów twórczości. Według jednej z nich, powołując się na definicję Andrzeja Góralskiego, heurystyka to „ogół działań przedsięwziętych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania” (Szmidt 2005:93).

Pośród zasad sprzyjających wytworzeniu klimatu twórczości na zajęciach lekcyjnych można wymienić kilka przykładowych (Szmidt 2005:84-88):

- zaproponowanie uczniom zadań rozwojowych, spełniających takie kryteria jak: otwartość, wzbudzanie ciekawości, rozwój potencjalnych zdolności twórczych, a także wytrwałość oraz zdobywanie wiedzy i umiejętności sprzyjających twórcemu myśleniu

- określenie regulaminu zasad (bycie sobą, bycie odpowiedzialnym za wykonanie zadania, zaangażowanie się osobiste w wykonanie zadania, itp.)
- zaproponowanie uczniom zadań o charakterze ludycznym i tych, sprzyjających kształtowaniu postawy autonomicznej w trakcie przygotowań do wykonania zadania
- przeciwdziałanie przeszkodom i barierom psychologicznym występującym w trakcie przygotowań do wykonania zadania (strach przez przejściem inicjatywy, niepokój, niewiara we własny potencjał twórczości)

Na istotną rolę, jaką może spełnić w życiu człowieka wychowanie w duchu twórczości, kładzie nacisk jeden z innowatorów twórczego myślenia, Michael Gelb, który analizując życie i twórczość Leonarda da Vinci, wymienia siedem zasad pomocnych w rozwijaniu twórczej postawy każdego człowieka (Gelb 2004).

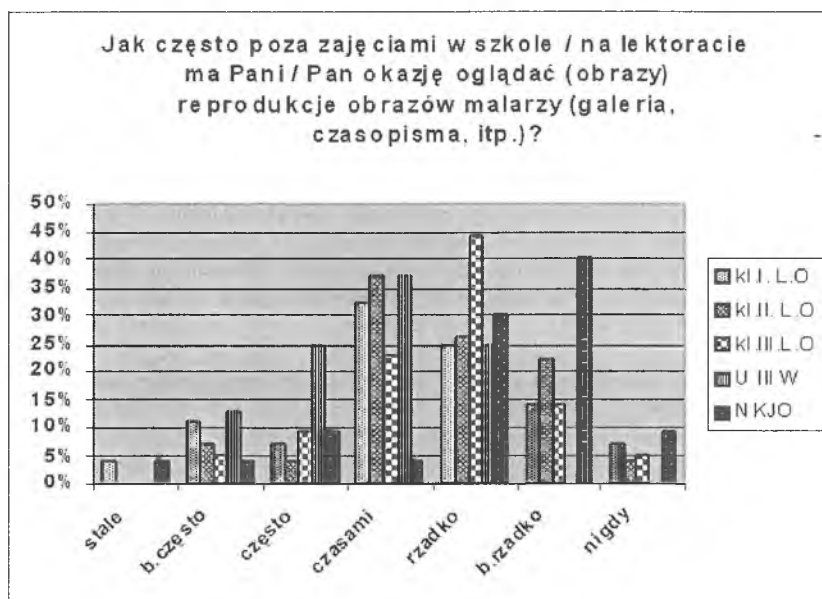
Według pierwszej z zasad, *curiosità*, niezwykle ważną sprawą byłoby wykształcenie u uczniów i słuchaczy postawy nieustannego zaciekawienia wobec życia i zjawisk, ciągłego zadawania sobie pytań i poszukiwania odpowiedzi, a także gotowości do kwestionowania określonych tez i założeń. W obrębie tej właśnie metody ważne jest uwrażliwienie uczniów na potrzebę kształcenia ustawicznego również po zakończeniu formalnej edukacji szkolnej. Druga zasada, *dimostrazione*, sygnalizuje wagę nauki z wykorzystaniem własnego doświadczenia, a także poddawania w wątpliwość nawet własnych opinii. Reguła ta odnosi się także do zawodu nauczyciela i postawy rodziców, a jej celem jest wzmocnienie u dziecka poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości. Z drugiej jednak strony ważną sprawą jest potraktowanie porażki czy błędu jako sytuacji do dyskusji na czym polegał błąd i przez to stworzenie okazji do dalszej nauki. W dążeniu do twórczego rozwoju Gelb wspomina również o „wyczuleniu” na postrzeganie świata poprzez poznanie zmysłowe. Słowa Leonarda da Vinci: „wszelka nasza wiedza ma początek w naszych zmysłach” (Gelb 2004: 97) zwracają uwagę badacza na subtelności świata odkrywane za pomocą pięciu zmysłów. Co więcej, osobista obserwacja, analiza zjawisk, a także umiejętność wykształcenia w umyśle świadomej wizualizacji, może okazać się pomocna w dochodzeniu do wniosków będących rezultatem zdobytej w ten sposób wiedzy. Poznanie sensoryczne ma ścisły związek z poznaniem poprzez własne doświadczenie. Czwarta zasada - *sfumato*, tłumaczona jako „rozpływający się we mgłę”, oznacza gotowość dostrzeżenia wieloznaczności danego zjawiska, a poprzez to zaakceptowania istnienia paradoksów i przeciwieństw. Kolejna reguła *arte/scienza* to poszukiwanie swego rodzaju równowagi dwóch półkul mózgowych, a zatem równowagi w postrzeganiu świata w sposób logiczno-racjonalny (lewa półkula) i obrazowo-uczuciowy (prawa półkula). Przedostatnia zasada *corporalità* to zwrócenie uwagi tym razem na kondycję i postawę ciała oraz na takie czynniki jak: odpowiednie odżywianie się, ćwiczenia dotleniające i uelastyczniające oraz dbanie o zachowanie odpowiedniej postawy ciała. Wszystko to wspomaga psychofizyczny rozwój człowieka. Ostatnia już zasada *commissione* oznacza poszukiwanie wzajemnych powiązań pomiędzy zjawiskami i ukierunkowanie się na myślenie systemowe i nie tylko, ponieważ jest to etap spojrzenia na zjawiska z perspektywy własnych przemyśleń, wytyczaniu celów, priorytetów również poprzez przyzmat własnych wartości oraz oceny (Gelb 2004).

3. WYKORZYSTANIE REPRODUKUCJI OBRAZÓW NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO. SPRAWOZDANIE Z PRZEBIEGU BADAŃ ANKIETOWYCH.

Jak już zostało to podkreślone, jednym z aspektów wychowania w duchu twórczości jest kontakt ze sztuką. Nastolatek w szkole średniej nie ma kontaktu z aktywnością plastyczną sensu stricto tego słowa. W programie szkolnym przewidziany jest obecnie przedmiot teoretyczny „Wiedza o kulturze”, który zawiera wiadomości o sztukach plastycznych i

muzyce. Celem ankiety, przeprowadzonej przez mnie wśród słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku, studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych oraz młodzieży licealnej, było uzyskanie informacji związanej ze stopniem zainteresowania sztuką i dziełami malarzy. Ankiety poprzedziła seria zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem reprodukcji obrazów malarzy różnych epok i stylów. Wyniki badań miały posłużyć mi do sformułowania wniosków pomocnych do próby odpowiedzi na pytanie o możliwości i sposoby zintegrowania w określonym zakresie dwóch dziedzin: dydaktyki języków obcych i wybranych elementów historii sztuki, a przede wszystkim malarstwa. W jednym z pytań poprosiłam respondentów o ich subiektywne określenie częstotliwości kontaktu ze sztuką poza zajęciami. Wyniki przedstawia poniższy wykres.

Wykres nr 1



Z badań wynika, że zaledwie 15 % uczniów klas pierwszych liceum ma stały lub bardzo częsty kontakt ze sztuką. 32% uczniów czasami ma okazję oglądać dzieła malarzy, zaś 39% kontakt ze sztuką określa jako rzadki lub bardzo rzadki. Większość uczniów klas drugich twierdzi, że ich kontakt ze sztuką poza zajęciami jest raczej sporadyczny: w przypadku 37% ma to miejsce czasami, 26% rzadko, 22% bardzo rzadko. Również 44% uczniów klas trzecich swoje zainteresowanie obrazami twórców zalicza do rzadkości, tylko 23% uczniów przyznaje, że ma kontakt ze sztuką „czasami”, natomiast 9%, że „często”. Słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku oceniają kontakt ze sztuką jako bardzo częsty (13%), częsty (25%). Pozostałe 62% „kontaktuje się” ze sztuką czasami lub rzadko. Grupa studentów drugiego roku o specjalności język angielski swój kontakt z dziełami wielkich malarzy zalicza do rzadkości (30%) lub nawet ogranicza do bardzo rzadkiego (40%). Niewielu z nich ma sposobność czy chęć na pozazajęciowy kontakt ze sztuką – często lub bardzo często (4%), często (9%). Wyniki ankiety mogą być tutaj trochę niepokojące.

4. Twórczość, konformizm i nonkonformizm w praktyce szkolnej

4.1. Przekładając powyższe wyniki badań na konkretne kroki dydaktyczne na zajęciach języka obcego, można zaproponować uczniom i słuchaczom pracę z reprodukcją obrazu. Reprodukacja ta staje się bodźcem wizualnym do ćwiczeń ustnych i wypowiedzi w języku obcym w określonym zakresie tematycznym. Jeżeli zatem nauczyciel będzie chciał wprowadzić lub utrwalić słownictwo związane z przyrodą, może posłużyć się reprodukcjami malarzy, którzy na swoich płótnach przedstawiali różnorodność krajobrazów. Przykładem takich obrazów mogą być dzieła Claude'a Moneta, przedstawiające krajobraz morski lub obrazy Caspara Davida Friedricha inspirowane krajobrazem górskim. Spośród wielu obrazów znajdziemy również i te, które poruszają inną tematykę na przykład.: rodzina, opis osób, opis wnętrza, pogoda, uczucia i emocje. Warto tutaj zaznaczyć, że reprodukcja obrazu może nie tylko stanowić bodziec do opisu przedstawionych nań przedmiotów czy elementów natury i architektury, ale także stanowić okazję do wymiany opinii oraz refleksji dotyczących różnorodności form artystycznego przekazu. Poza tym, drugim celem pracy z reprodukcją obrazu jest wzbogacenie wiadomości uczniów o wybrane zagadnienia z historii sztuki.

4.2. Kolejnym etapem jest zastanowienie się, w jakim stopniu lekcje języka obcego mogą być zajęciami rozwijającymi twórczą osobowość ucznia i studenta. Herbert Read zwraca uwagę na fakt, iż szkoła średnia jest swego rodzaju kontynuacją szkoły podstawowej i gimnazjum, oczywiście, o szerszym zakresie wiedzy do przyswojenia. Zdaniem Read'a istotną rolę odgrywają tutaj uzdolnienia ogólne, pomagające jednostce zintegrować się ze społeczeństwem. Stąd też wynika potrzeba wprowadzenia takiego toku nauczania, który byłby dość „elastyczny” i w ten sposób odpowiadał potrzebom rozwojowym dziecka i nastolatka (Read 1976: 269-275).

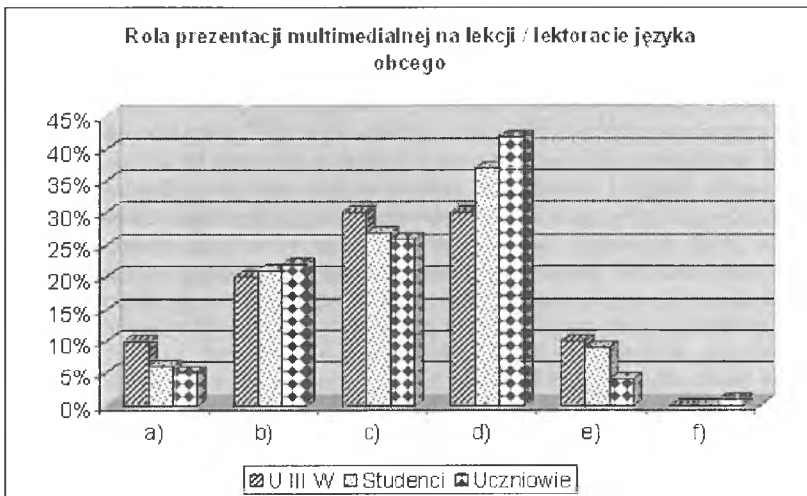
4.3. Rozwój w atmosferze twórczości łączy się w pewnym sensie z kształtowaniem postawy nonkonformizmu. Warto dodać w tym miejscu, iż wspominając o *nonkonformizmie*, mamy tutaj na myśli nie tyle „zdolność przeciwstawiania się opiniom, ocenom, poglądom innych ludzi”, co raczej jego pozytywny wydźwięk „rozumiany jako samodzielność w myśleniu i działaniu” (Bernacka 2005:258). U podłoża funkcjonowania konformizmu występują określone cechy (często pozytywne), spośród których możemy wymienić akceptację społeczną, utrzymanie ładu i porządku, podkreślenie istniejących wartości i norm. Biorąc pod uwagę realia edukacji szkolnej, podejście konformistyczne wiąże się także z takimi zagadnieniami jak na przykład.: myślenie konwergencyjne, bazowanie tylko na kształtowaniu pamięci mechanicznej i myśleniu odtwórczym, nauczaniu ukierunkowanym, wzięcie pod uwagę tylko i wyłącznie jednej określonej odpowiedzi oraz ograniczeniu miejsca na zadawanie pytań i stawianiu problemów. Możemy się jednak zastanowić, czy niektóre z właściwości charakteryzujących osobowość nonkonformistyczną mogą wpłynąć zdecydowanie pozytywnie na rozwój twórczej osobowości ucznia czy studenta. Wśród czynników uwzględniających postawę nonkonformistyczną możemy wymienić (por. Bernacka 2005: 270 – 276):

- stworzenie okazji do zadawania pytań i dzielenia się refleksjami lub wątpliwościami,
- stworzenie atmosfery sprzyjającej wypracowywaniu ciekawych pomysłów,
- docenienie oryginalności, wyjątkowości pracy twórczej,
- gotowość do dzielenia się uwagami (konstruktywna krytyka),
- kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia i wykorzystywania zdobytej wiedzy w procesie myślenia systemowego,
- zachęcenie do zadawania pytań, nawet trudnych i problemowych.

4.4. Z pewnością niejednemu nauczyciel zastanawia się, jakimi metodami należy się posłużyć, aby jak najlepiej przygotować swoich podopiecznych do funkcjonowania w dzisiejszym, tak bardzo szybko zmieniającym się i pełnym przeobrażeń, świecie. Za tą kwestią kryje się również dylemat związany z wypracowaniem odpowiedniego podejścia do ucznia-konformisty i ucznia-nonkonformisty. W przypadku pierwszego typu ucznia, Bernacka radzi inspirować dziecko do podejmowania szybkich decyzji, jak również do podejmowania się ambitniejszych zadań, pozostawiając tym samym dość dużą swobodę działania. Po wykonaniu określonego zadania nauczyciel powinien w kilku słowach omówić postępy ucznia. W przypadku uczniów-nonkonformistów ważnymi aspektami będą: określenie wyraźnych zasad oceniania, ustalenie precyzyjnych wymagań, omówienie efektów wykonanego ćwiczenia. Za istotną sprawę należy uznać uwrażliwienie i uczenie szacunku dla pracy innych członków grupy oraz przyjmowania konstruktywnej krytyki (Bernacka 2005: 276 – 281).

4.5. Jednym z przykładów stanowiących dzisiaj o twórczym rozwoju jest obecność nowych technologii w procesie nauczania wielu przedmiotów, w tym również i języka obcego. Z pytaniem o przydatność prezentacji multimedialnych na zajęciach języka obcego zwróciłam się do grupy ankietowanych przeze mnie osób, będących równocześnie uczestnikami zajęć z wykorzystaniem nowych technologii. Poniższy wykres przedstawia zbiorcze wyniki ich opinii:

Wykres nr 2



- a) jest ona niezbędna w nauce języka obcego
- b) wpływa motywująco na naukę języka obcego
- c) jest użyteczna
- d) stanowi urozmaicenie lekcji
- e) jest mi to obojętne
- f) inne:

Wymienione trzy grupy respondentów zgodnie twierdzą, że prezentacja multimedialna stanowi urozmaicenie lekcji. W drugiej kolejności, respondenci uważają, że prezentacja

multimedialna jest użyteczna. Podkreślają też, że wpływa ona motywująco na naukę języka obcego. Z kolei, 10% dorosłych, 6% studentów i 5% uczniów wyraziło zdanie, że prezentacja multimedialna jest niezbędna w procesie dydaktyki języków obcych. Natomiast w opinii 10% dorosłych, 9% studentów oraz 4% uczniów obecność prezentacji multimedialnej jest im obojętna. Z powyższych wyników ankiety możemy wysunąć następujące wnioski:

- nowe technologie zajmują ważne miejsce w procesie nauczania / uczenia się języka obcego
- wykorzystanie prezentacji multimedialnej wpływa motywująco na uczniów i przyczynia się do urozmaicenia zajęć lekcyjnych.
- obecność nowych technologii nie jest niezbędna dla uczniów jeśli chodzi o proces zdobywania umiejętności językowych.

5. NAUKA JĘZYKA OBCEGO A EKSPRESJA TWÓRCZA - WYKORZYSTANIE WYNIKÓW BADAŃ W PRAKTYCE SZKOLNEJ.

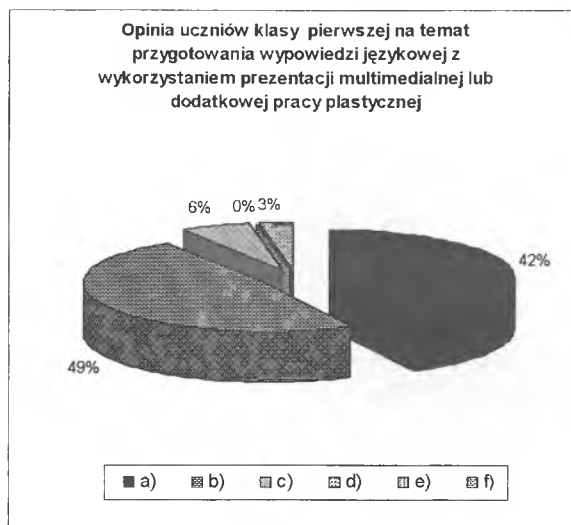
Pozostaje pytanie, w jaki sposób można połączyć naukę języka obcego i ekspresję artystyczną. Plastyka, w odróżnieniu od innych przedmiotów, wydaje się być dziedziną szczególnie ukierunkowaną na wyrażanie własnego „ja”. Wiek dojrzewania to okres samookreślenia się i to właśnie wtedy właśnie kontakt ze sztuką może mieć istotne znaczenie. Natomiast sztuka w znaczeniu czynnej, aktywnej działalności artystycznej charakteryzuje się różnorodnością stylów i kierunków oraz wyrazem artystycznego, sprzyjając rozwojowi osobowości twórczej ukierunkowanej na wyrażenie własnego zdania w odniesieniu do otaczającego świata. Ponadto, młody twórca może pokazać swoje indywidualne podejście do sztuki. Zdaniem Lowenfelda i Brittaina niezwykle ważną kwestią jest działalność twórcza młodego człowieka, ponieważ jest to jeden z czynników decydujących o „przeobrażeniu ucznia w dojrzałą, dorosłą jednostkę” (Brittain, Lowenfeld 1977:177).

Z cytowanych przemyśleń i opinii wynika, że lekcja języka obcego może stać się znakomitą okazją do uwrażliwienia na sztukę. Jednym z pomysłów łączących dwie dziedziny – naukę języka obcego i plastykę jest zaproponowanie uczniom wykonanie pracy, której efektem końcowym byłby „produkt językowo-plastyczny”. Przejawem artystycznego wyrazu może być praca wykonana farbami, ołówkiem czy prezentacja multimedialna. Jeżeli zaproponujemy uczniowi przygotowanie monologu w języku obcym w połączeniu z pracą o charakterze artystycznym, możemy w ten sposób przyczynić się do stworzenia okazji do ekspresji werbalnej i plastycznej. Ponieważ praca plastyczna stanowi indywidualny i osobisty element własnej osobowości, toteż nie chodzi tutaj o zmuszanie „na siłę” do wykonania określonej pracy artystycznej. Obserwuję, że spora część młodzieży chętnie podejmuje się przygotowania monologu w języku obcym oraz towarzyszącej mu pracy plastycznej. Obecnie coraz częściej młodzież wybiera prezentację multimedialną jako interpretację estetyczną tematu badającego znajomość określonego zasobu leksyki. Proponując uczniom takie zadanie, należy wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- wybór odpowiedniego tematu, który inspirowałby i zachęcałby do przedstawienia go także w formie plastycznej,
- pozostawienie uczniom dowolności wyboru techniki i formy przedstawienia tematu,
- wyjaśnienie uczniom zasad oceniania,
- dla zwiększenia komfortu pracy ucznia, warto poświęcić część zajęć na pracę indywidualną, która byłaby przygotowaniem monologów pod względem leksykalno-gramatycznym,
- ustalenie z uczniami terminu wykonania pracy.

Po wykonaniu ćwiczenia łączącego dwa aspekty: znajomość słownictwa w zakresie przedstawienia tematu i jego graficznej interpretacji, ważną sprawą było dla mnie zbadanie również stopnia subiektywnej satysfakcji odczuwanej po przedstawieniu monologu. O wyrażenie w tej sprawie opinii zwróciłam się do uczniów klas pierwszych liceum, którzy po zakończeniu dwóch bloków tematycznych związanych z planem dnia i formami spędzania wolnego czasu przedstawili monologi w języku włoskim a także przygotowali w tym temacie prezentację multimedialną lub wykonali pracę plastyczną.

Wykres nr 3



- a) sprawiło mi to dużą satysfakcję
- b) oceniam to pozytywnie
- c) wykonałem / wykonałam to z poczucia obowiązku
- d) było mi to obojętne
- e) nie sprawiło mi to żadnej radości
- f) inne:

Okazuje się, że zdecydowana większość uczniów jest bardzo przychylnie nastawiona do wykonania zadań o charakterze twórczym: 42% uczniów sprawiły one dużą satysfakcję, zaś 49% ocenia je pozytywnie. Dla 6% respondentów wykonanie ćwiczenia z wykorzystaniem pracy plastycznej czy multimedialnej łączyło się z poczuciem obowiązku. Wyniki kwestionariusza w tym zakresie wydają się podkreślać istotną rolę ćwiczeń przyczyniających się jednocześnie do rozwoju kompetencji językowych i twórczych. Dla nauczyciela ważnym wnioskiem wynikającym z powyższej ankiety jest zachęta do stworzenia możliwości i dania uczniom okazji do pracy nad słownictwem z wykorzystaniem nowych technologii lub innych źródeł inspiracji artystycznej. Przykładami tematów dających możliwość interpretacji także pod względem artystycznym są zagadnienia: czas wolny, plan dnia, wakacje, zainteresowania i hobby, opis mieszkania, opis pokoju. Taka forma wypowiedzi uczniów stanowić może jeden ze sposobów podsumowania jednostki tematycznej jak i powtórzenia struktur leksykalno-gramatycznych. Warto zastanowić się, jakie korzyści i cele może osiągnąć nauczyciel, proponując swoim podopiecznym leksykalno-

plastyczną formę pracy, oczywiście z zastrzeżeniem, że jest to forma jedynie wspomagająca proces nauczania i nienadużywana. Do stron pozytywnych tych form pracy należy wymienić:

- wzbogacenie słownictwa, ponieważ uczniowie chcąc przedstawić swoją własną interpretację leksykalno-plastyczną, często poszukują dodatkowych wyrażen w języku obcym będących niejednokrotnie zaakcentowaniem ich indywidualnego podejścia do wykonanego zadania, uczniowie chętniej niż zwykle pracują ze słownikiem,
- poszukiwanie własnych, ciekawych pomysłów,
- wypracowywanie własnego zmysłu estetycznego,
- uwrażliwienie na barwę, kształty, relacje przestrzenne,
- uwrażliwienie na poczucie równowagi, harmonii i kompozycji,
- kształtowanie wyobraźni wizualnej,
- stworzenie okazji dla uczniów nieśmiałych do zaprezentowania swoich umiejętności, a także możliwości otrzymania lepszej, przez co rozumiemy, motywującej oceny,
- zdobywania doświadczenia artystycznego, które być może przydać się w wykonywanym w przyszłości zawodzie (marketing, projektowanie reklam, praca w przedszkolu i szkole).

Mówiąc o wykorzystaniu prezentacji multimedialnych na lekcji języka obcego, z drugiej strony, wspomnieć trzeba, że częstotliwość takich lekcji, a czasem i możliwość przeprowadzenia zajęć zależy od wyposażenia i dostępu do pracowni multimedialnych. Podkreślając zalety połączenia nauki słownictwa w języku obcym i elementów plastyki, powiedzmy również kilka słów o motywacji uczniów szkoły średniej do pracy artystycznej. Nastolatki w okresie dojrzewania chcą niejednokrotnie zaakcentować własną tożsamość. Metodocy plastyki podkreślają, że uczeń szkoły średniej nie lubi być zmuszany do wykonania pracy artystycznej według narzuconego pomysłu przez nauczyciela (Brittain, Lowenfeld 1977:161). Warto zdać sobie z tego sprawę i przy proponowaniu uczniom wykonanie takiej pracy plastycznej pozostawić im swobodę działania co do pomysłu, sposobu i techniki wykonania oraz doboru materiałów. Nie bez znaczenia jest przy tym zachęcająca do przedsięwzięć plastycznych postawa nauczyciela. Wspierająca i pomocna postawa nauczyciela może zaowocować ciekawymi pomysłami uczniów i przyczynić się do rozwoju takich cech osobowościowych jak: satysfakcja z wykonanej pracy, wiara we własne siły i możliwości, kształtowanie umiejętności poszukiwania nowych rozwiązań, rozwój procesów poznawczych i sensorycznych. Warto w tym miejscu podkreślić aspekt twórczości będący wynikiem samorealizacji, nie zaś tylko i wyłącznie oparty na talencie (por. Popek 2003:32-33).

6. UWAGI KOŃCOWE

Niezależnie od końcowego produktu pracy ucznia, nauczyciel powinien uwzględnić i docenić twórcze doświadczenie uczniów. Dla nauczyciela wytwór pracy podopiecznych łączący w jednym zadaniu dwa elementy: przekaz werbalny i artystyczny, jest również ciekawym przeżyciem związanym z obserwowaniem rozwoju twórczej osobowości człowieka, ale także nośnikiem dodatkowych informacji o samym uczniu, jego zainteresowaniach i jego osobowości.

Obraz jest swego rodzaju „pomostem” w procesie porozumiewania, co mogą zilustrować poniższe przykłady fragmentów prezentacji multimedialnych wybrane spośród wielu podobnych prac przygotowanych przez uczniów. Pozostaje wyrazić nadzieję, że takie podejście do sztuki w czasie nauki języka obcego przyczyni się do zmiany opisanych tu niekorzystnych proporcji a liczba młodych ludzi doceniających sztukę, zbliży się choćby do wyników osiągniętych w badanej grupie dorosłych.



Katarzyna Wawrzyniak, mój dzień



Paulina Sobczak, mój dzień



Anna i Joanna Komarnickie, moda



Alicja Kubowicz, opis pokoju

BIBLIOGRAFIA

- Bernacka, R. E. 2005. „Konformiści i nonkonformiści w szkole”. [w:] Szmidt, K. J. *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gelb, M. J. 2004. *Mysleć jak Leonardo da Vinci*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Lowenfeld, V./ Brittain, W.L. 1977. *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Popek, S. 2003. *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Read, H. 1976. *Wychowanie poprzez sztukę*. Wrocław/ Warszawa/ Kraków/ Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN.
- Szmidt, K. J. 2005. *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

NAUCZANIE I PRZYSWAJANIE FRAZEOLOGIZMÓW W JEZYKU OBCYM

* * *

Teaching and learning phraseological units in a foreign language

The aim of the article is the problem of phraseological units in teaching / learning a foreign language. In the first part of the article the Author tries to describe the notion of phraseological units. In the second part she describes some theories how phraseological units are acquired and presents the results of a didactic experiment: 80 students of the Roman Languages Department of the Silesian University took part in it. The concluding part of the article presents some recommendations for language teachers.

* * *

1. POJĘCIE FRAZEOLOGIZMU

Przez pojęcie frazeologizmu w językoznawstwie rozumie się najczęściej ustabilizowane i utrwalone w danym języku połączenie wyrazów (co najmniej dwóch), które funkcjonuje jako całościowy, zleksykalizowany związek. Bardzo często sens globalny frazeologizmu nie wynika bezpośrednio z sensów elementów składowych. Grupa jednostek frazeologicznych jest niejednorodna. Granice tej kategorii są rozmyte, a wewnętrzna struktura jest gradualna. Z jednej strony frazeologizmy są ograniczone przez połączenia swobodne, tworzone doraźnie w aktach mowy, np. *Jaś idzie do szkoły*. Drugi skrajny biegun stanowią zaś jednostki mocno zleksykalizowane, utrwalone, np. *robić coś na własną rękę, o mały włos, na oko*.

Kategoria frazeologizmów obejmuje swym zasięgiem:

- Zwroty – utrwalone połączenia o charakterze werbalnym, np. *ić po rozum do głowy, wybić coś komuś z głowy*.
- Wyrażenia – utrwalone związki o charakterze nominalnym, np. *czarna owca, wąskie gardło*. Grupa ta obejmuje też wyrażenia przymiotnikowe i przysłówkowe, np. *na oko, w czepku urodzony*.
- Frazy – utrwalone połączenia wyrazowe przystosowane do pełnienia funkcji wypowiedzenia lub zdania, np. *wyszło szydło z worka, na dwoje babka wróżyła*. Grupę tę tworzą często przysłowia, aforyzmy lub maksymy posiadające formę zdaniową, np. *trafiła kosa na kamień; jaki ojciec, taki syn*.
- Wskaźniki frazeologiczne – związki o charakterze gramatycznym, które nie pełnią funkcji części zdań, np. *na skutek (czegoś), między innymi, za pomocą (czegoś)* (A. M. Lewicki 2003).

Podstawowe cechy frazeologizmów to:

- Reproduktywność → połączenie wyrazowe jest odtwarzane w aktach mowy w utrwalonej formie, nie jest tworzone doraźnie przez lokutora.
- Polileksykalność → struktura jest złożona z co najmniej dwóch rozdzielnych elementów wyrazowych. Czasem za frazeologizmy uznaje się jednak struktury

jednowyrazowe, które mają reproduktywny i zleksykalizowany charakter, np. *jazda!*, *cześć!*, *dobranoc*.

- Leksykalizacja → połączenie to ciąg wyrazów częściowo lub całkowicie utrwalaony, który pod względem nierregularności i skostnienia upodabnia się do wyrazu.
- Skostnienie → utwralenie związku może mieć charakter zwyczajowy lub językowy. Struktura jest utrwalaona zwyczajowo jeśli ma regularną składnię i znaczenie, ale jest reproduktywna w uzusie. Jest to przypadek wielu cytatów, bądź przysłów. Związek wyrazowy jest zaś skostniały językowo, jeśli wykazuje nierregularności w zakresie znaczenia i/lub składni.
- Asymetria między planem treści, a planem wyrażenia → związek składa się z rozdzielnych form na planie wyrażenia (jest to połączenie kilku wyrazów), ale posiada jeden, globalny sens na planie treści.

Istotnym pojęciem w obrębie frazeologii jest także pojęcie *idiomu*. Terminem związki idiomatyczne określa się często te frazeologizmy, których sens jest nierregularny, to znaczy ich znaczenie globalne nie wynika z sumy znaczeń elementów składowych. Natomiast we frazeologii kontrastywnej pojęcie *idiomu* używane jest, aby określić takie związki, które są właściwe tylko jednemu językowi i w konsekwencji nie dają się przetłumaczyć dosłownie na inny język.

2. FRAZEOLOGIZMY W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

2.1. ROZUMIENIE I PRYSWAJANIE JEDNOSTEK FRAZEOLOGICZNYCH

Związki frazeologiczne obejmujące swoim zasięgiem różne struktury występują stosunkowo często w językach naturalnych. Np. ekipa leksykometryczna z Saint-Cloud twierdzi, iż utrwalone związki wyrazowe stanowią 20% badanych tekstów. Nie można więc pomijać tej kwestii w żadnym języku, zarówno ojczystym jak i wyuczonym.

W języku ojczystym problem rozumienia i przyswajania frazeologizmów budził już zainteresowania badaczy. W psycholingwistyce najczęściej przyjmuje się dwie hipotezy dotyczące rozumienia frazeologizmów.

J.P. Searle (1979) proponuje trzy etapy tego procesu:

- Odbiorca określa, jakie jest znaczenie dosłowne wypowiedzi.
- Decyduje, czy to znaczenie jest odpowiednie w danym kontekście.
- Jeżeli nie, szuka innej, najczęściej przenośnej interpretacji.

Model trójfazowy budzi jednak pewne wątpliwości, zwłaszcza w świetle późniejszych badań prowadzonych np. przez C. Cacciari i P. Tabossi (1988) oraz D. A. Titone i C. M. Connine (1994). Dowodzą oni, iż odbiorca być może wcale nie musi zrozumieć znaczenia dosłownego, zanim zrozumie znaczenie globalne lub przenośne. Ponadto znaczenia figuratywne idiomów są często dostępne równie szybko, co znaczenia dosłowne. W innych wypadkach bywa zaś, że znaczenia dosłowne pomagają zrozumieć sens globalny lub figuratywny.

Problem przyswajania frazeologizmów w procesie rozwoju mowy ojczystej był też badany np. w latach 80-tych XX wieku przez grupę naukowców z Uniwersytetu w Zürichu, którzy poddali eksperymentowi dzieci w wieku od 2 do 15 lat. Wyniki ich badań pokazują, że przyswajanie struktur frazeologicznych następuje już w okresie od 4 do 6 lat, choć ich świadome użycie z wykorzystaniem abstrakcyjnych operacji mentalnych pojawia się w pełni właściwie w wieku od 12 do 15 lat.

Problem frazeologizmów okazuje się niezwykle istotny w nauce języka obcego. Jednostki frazeologiczne są dość kłopotliwe w języku wyuczonym, ponieważ, jak podkreśla to np. G. Gross (1996), użytkownik obcego języka zwykle nie może zrozumieć ich globalnego sensu, pomimo że rozumie znaczenie wszystkich ich komponentów. Współczesne

tendencje w nauczaniu języków skupiają się często na rozwoju kompetencji leksykalnej, co czyni kwestię frazeologizmów jeszcze bardziej aktualną.

Problem przyswajania związków idiomatycznych w procesie uczenia się języka obcego badany był np. przez E. Kellermana (1983). Wyniki jego eksperymentów pokazują, że uczący się niechętnie przenoszą idiomy swego ojczystego języka do L2, uważając je za konstrukcje typowe dla jednego języka i przez to nie nadające się do przenoszenia. Działała tu postulowana przez E. Kellermana (ibidem) *reguła psycholingwistycznego nacechowania*, która warunkuje przenoszenie konstrukcji języka ojczystego do języka przyswajanego. Konstrukcje psychologicznie nacechowane są odbierane przez uczącego się jako wyjątkowe, nieregularne lub w jakiś sposób niezwykle, dlatego są więc postrzegane jako specyficzne dla L1 i w efekcie są niechętnie transponowane do L2. Ich przeciwieństwem są konstrukcje neutralne, które są w konsekwencji często kalkowane w języku obcym. Proces ten nazywany jest *transferabilnością* i jest on odwrotnie proporcjonalny do stopnia nacechowania danej konstrukcji. Psycholingwistyczne nacechowanie jest jednak odczuciem indywidualnym każdego uczącego się, zależy od jego językowego doświadczenia, świadomości i kultury, stąd obserwować można dość istotne różnice w transferabilności poszczególnych osób. Pewnym obiektywnym wyznacznikiem może być tutaj postulowane już wcześniej przez L. Selinkera (1969) *kryterium częstotliwości*: im struktura częstsza w języku ojczystym ucznia, tym większe prawdopodobieństwo przeniesienia jej do L2.

2.2. FRAZEOLOGIZMY W NAUCE JĘZYKA FRANCUSKIEGO JAKO OBCEGO (BADANIA I ICH REZULTATY)

2.2.1. CEL I OPIS EKSPERYMENTU

Zainteresowanie związkami frazeologicznymi, a także praktyka dydaktyczna skłoniły autorkę niniejszych rozważań do przeprowadzenia badań ankietowych, których celem było zbadanie kompetencji frazeologicznej wśród studentów filologii romańskiej i języka francuskiego stosowanego na Uniwersytecie Śląskim. Eksperyment został przeprowadzony w latach akademickich 2003/2004 i 2004/2005. Objął grupę około 80 studentów, w tym połowę z roku pierwszego studiów licencjackich (dalej: studenci pierwszego roku) oraz połowę z roku drugiego studiów magisterskich uzupełniających (dalej: studenci piątego roku). Badania objęły więc osoby rozpoczynające edukację na studiach wyższych oraz te, które finalizują już ten proces. Ankieta była anonimowa i operowała w zdecydowanej większości na frazeologizmach somatycznych (tzn. zawierających nazwy części ciała ludzkiego), które, jako związki tworzone bezpośrednio na skutek obserwacji anatomii i zachowań człowieka, stanowią obszar najbardziej produktywny w całej frazeologii i jednocześnie najczęściej używany w językach. Kwestionariusz ankiety składał się z kilku części. W pierwszej z nich badani proszeni byli o zdefiniowanie pojęć takich jak *związek frazeologiczny (frazeologizm)* oraz *idiom (idiomatyzm)*, a także o zwerbalizowanie różnicy między tymi terminami. Druga część sprawdzała spontaniczną znajomość frazeologizmów w języku ojczystym oraz w języku wyuczonym. Ankietowani pytani więc byli o dowolne, znane im frazeologizmy polskie z rzeczownikiem *ręka* (jest to najbardziej produktywna frazeologicznie polska nazwa somatyczna) oraz o frazeologizmy francuskie z rzeczownikiem *tête (głowa)*, który z kolei jest najbardziej produktywny na gruncie somatyzmów francuskich. W trzeciej części ankiety należało uzupełnić podane jednostki frazeologiczne brakującymi elementami, natomiast w części finalnej respondenci proszeni byli o dokonanie przekładu podanych frazeologizmów z języka francuskiego na polski, a następnie wybranych frazeologizmów polskich na język francuski. W tym wypadku przekład polegał oczywiście na podawaniu frazeologicznych ekwiwalentów.

2.2.2. WYNIKI BADANIA - DANE I ICH ANALIZA

Część ankiety, w której należało podać odpowiedniki polskie albo francuskie związków frazeologicznych w języku francuskim bądź polskim potwierdziła w zasadzie eksperymenty E. Kellermana (1983). Studenci, mając świadomość, iż operują na strukturach językowych właściwych i charakterystycznych często tylko dla jednego języka, bardzo sporadycznie dokonywali dosłownego przekładu frazeologizmów z jednego języka na drugi. Zdecydowanie częściej przyznawali się w takich sytuacjach do nieznamości szukanego odpowiednika. Dość często odnotować można było jednak przypadki błędnego odczytania sensu frazeologizmu i podanie niewłaściwego odpowiednika, zazwyczaj był on jednak innym związkiem frazeologicznym. Najwięcej kłopotów sprawił np. francuski zwrot *voyager à l'oeil*, który był dość często tłumaczony przez ankietowanych jako *podróżować palcem po mapie* (znaczy zaś *podróżować na gapę*). Produktywne skojarzenia wzbudzał też zwrot *tomber comme un cou de foudre dans un ciel bleu* (*spaść jak grom z jasnego nieba*), gdzie podawano m.in. odpowiedniki takie jak *wpaść jak śliwka w kompot*, *wyskoczyć jak Filip z konopi*, *wpaść z deszczu pod rynnę*. Kłopotliwy i ciekawy skojarzeniowo okazał się także związek *rester bouche bée* (*zostać z otwartą buzią*, np. ze zdziwienia), który tłumaczono często jako *nabrać wody w usta*. Polski zwrot *nabrać wody w usta* (po francusku *avaler sa langue lub garder bouche cousue*) był natomiast dość często tłumaczony jako *faire venir l'eau à la bouche*, bądź przekładany dosłownie *prendre de l'eau dans la bouche*, co, jak wspominaliśmy powyżej, w innych przypadkach było rzadkim zjawiskiem. W zakresie podawania odpowiedników zdecydowanie łatwiej było ankietowanym odnajdywać frazeologizmy polskie będące ekwiwalentami zwrotów i wyrażeń francuskich. Poprawnie połowę i ponad połowę związków podało tu 83% studentów piątego roku i 8% studentów roku pierwszego. Zdecydowanie gorsze wyniki osiągnęli respondenci w sytuacji odwrotnej, tzn. wtedy gdy należało podać francuskie odpowiedniki polskich związków frazeologicznych. Poprawnie połowę lub ponad połowę związków podało tutaj 11% studentów piątego roku, a próg ten okazał się nieosiągalny dla studentów roku pierwszego. Maksymalnie cztery frazeologizmy na dziesięć podało tu tylko 14% badanych. Znacznie łatwiejsza dla wszystkich ankietowanych okazała się trzecia część ankiety, tzn. ćwiczenie polegające na uzupełnieniu francuskich skostniałych wyrażeń i zwrotów brakującymi nazwami części ciała, które podane zostały w postaci listy, takich jak np. *lever le coude*, *jeter un coup d'oeil*, *bête comme ses pieds*, *chauve comme un genou*, *avoir un cheveu sur la langue*, *prendre ses jambes à son cou*, itp. Ponad połowę poprawnych uzupełnień odnotowano u 95% studentów piątego roku i u 78% studentów roku pierwszego. Wzrost ogólnej kompetencji językowej jaki obserwowalny jest bez wątpienia u studentów finalizujących studia filologiczne w porównaniu z rokiem pierwszym dał się zaobserwować jako proporcjonalny do ogólnej znajomości utrwalonych związków językowych. Dość ciekawe dane przyniosła także część ankiety, w której badani proszeni byli o podanie związków frazeologicznych z somatyzmem *ręka* (obszar frazeologii ojczyściej) oraz frazeologizmów z rzeczownikiem *tête* (obszar frazeologii wyuczonej). Pięć lub ponad pięć związków polskich podało 39% respondentów z roku piątego i 12% z roku pierwszego. Taką samą ilość francuskich zwrotów zawierających pojęcie *tête* podało 11% studentów piątego roku, a liczba ta okazała się nieosiągalna dla studentów z roku pierwszego. Ankieta zawierała także część teoretyczną, w której respondenci pytani byli o rozumienie podstawowych pojęć z zakresu frazeologii, takich jak *frazeologizm* oraz *idiom*. Mieli również za zadanie wyjaśnić, na czym polega różnica między tymi dwoma pojęciami. Termin *frazeologizm* (*związek frazeologiczny*) został w miarę poprawnie zdefiniowany przez 67% respondentów z piątego roku i 60% ankietowanych na roku pierwszym. Natomiast pojęcie *idiom* (*idiomatyzm*) rozumiało poprawnie 39% studentów piątego roku i 22% studentów roku pierwszego. Znacznie gorzej wypadła kwestia zwerbalizowania różnicy pomiędzy tymi

pojęciami : poprawnie uchwyciło ją 17% respondentów na piątym roku i 12% na roku pierwszym.

2.2.3. WNIOSKI KOŃCOWE

Przeprowadzone badania ankietowe pokazały, iż rozwój kompetencji frazeologicznej jest proporcjonalny do rozwoju ogólnej kompetencji językowej. Kompetencja frazeologiczna reprezentuje jednak wyższy i zarazem trudniejszy poziom kompetencji leksykalnej. Pamiętać zatem należy, iż jej rozwój może następować jedynie poprzez nauczanie i przyswajanie leksyki w systemie kolokacji. Fakt, że badanym łatwiej było podać polskie odpowiedniki francuskich frazeologizmów, niż odwrotnie, świadczyć może, iż frazeologia języka wyuczonego okazuje się zdecydowanie trudniejsza w porównaniu z frazeologią ojczystą. Wyniki ankiety, a także prowadzone później dyskusje na jej temat z badanymi studentami pokazują również, że zdecydowanie łatwiej było ankietowanym zrozumieć znaczenie frazeologizmu w języku obcym, niż podać np. francuski odpowiednik podanego związku w języku polskim. Fakt ten dowodzi, iż w zakresie frazeologii kompetencja bierna opierająca się na rozumieniu znaczeń wyprzedza znacznie kompetencję czynną, która polega na posługiwaniu się związkami frazeologicznymi w języku wyuczonym. Takie obserwacje powinny skłonić nas do większej uwagi poświęcanej związkom frazeologicznym w procesie nauczania języka obcego, a zwłaszcza do działań rozwijających kompetencję frazeologiczną na poziomie produkcji. Ponadto obiecujące wyniki w zakresie ćwiczenia polegającego na uzupełnianiu francuskich wyrażen i zwrotów brakującymi elementami mogą zachęcać do proponowania tego typu zadań w czasie zajęć dydaktycznych. Przeprowadzone badania pokazały także, że większość respondentów po zakończeniu ankiety była zainteresowana uzupełnieniem swojej wiedzy o nieznane struktury. Może świadczyć to o sporym zainteresowaniu, przynajmniej wśród studentów kierunków filologii obcych, sferą języka obejmującą związki frazeologiczne. Kontakt z wyselekcjonowanymi i zebranymi frazeologizmami uświadamiał też respondentom dużą frekwencję tych związków, co, jak sami przyznawali, jest często niezauważane w języku ojczystym i pomijane w języku wyuczonym.

BIBLIOGRAFIA

- Cacciari, C./ Tabossi, P. 1988. "The comprehension of idioms". [w:] *Journal of Memory and Language* 27, 668-683.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français - noms composés et autres locutions*. Collection l'Essentiel Français : Éditions Ophrys.
- Kellerman, E. 1983. "Now you see it, now you don't". [w:] Gass, S., Selinker, L. (eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.
- Lewicki, A. M. 2003. *Studia z zakresu frazeologii*. Łask : Oficyna wydawnicza Leksem.
- Scarle, J. R. 1979. "Metaphor". [w:] Ortony, A. (ed.). *Metaphor and thought* . Cambridge University Press.
- Selinker, L. 1969. "Language transfer". [w:] *General Linguistics* 9, 2.
- Titone, D. A., Connine, C.M. (1994). "The comprehension of idiomatic expressions : Effects of predictability and literalness". [w:] *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition* 20, 1126-1138.

MIEJSCE TŁUMACZENIA NA LEKCJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO NA POCZĄTKU XXI WIEKU

* * *

The role of translation in a German class at the beginning of the 21st century.

The goal of the present paper is to attempt to answer the question whether translation as a form of practice has still any role to play in a German class at the beginning of the 21st century. In the first part of the paper the views held by various didacticists are presented concerning advantages and disadvantages of translation used as a form of learning practice. The empirical part presents the outcome of the research conducted among both teachers and students which aimed at examining their attitude to translation as one out of many practice forms in the area of grammar and lexis.

* * *

0. WSTĘP

Tłumaczenie na lekcji języka obcego jest różnie postrzegane przez dydaktyków, nauczycieli jak i samych uczących się. Znajdziemy wiele zasadniczo odmiennych zdań na temat roli tłumaczenia w procesie uczenia się oraz nauczania języka obcego. Krings (1995:325) stwierdza: „Rola tłumaczenia na lekcji języka obcego jest nadal w znacznym stopniu kontrowersyjna. Jak przy żadnym innym zestawie pytań dotyczących dydaktyki języków obcych stają naprzeciwko siebie diametralnie różne stanowiska” (tłumaczenie J.T.). Tłumaczenie na lekcji języka obcego ma tak wielu przeciwników, jak i zwolenników. Nawet w samej Europie znajdziemy kraje, w których nie do wyobrażenia jest lekcja języka niemieckiego bez tłumaczenia, czego przykładem może być Norwegia, gdzie tłumaczenie jest częścią składową egzaminu maturalnego, oraz takie, w których z tłumaczenia w pewnym momencie już zrezygnowano. Czym jest spowodowane tak różne podejście do tego samego fenomenu, przez niektórych nazywanego przecież nawet kolejną sprawnością językową – pośrednictwo językowe.

Samo pojęcie „tłumaczenie” może być rozumiane w różnoraki sposób. Można je rozumieć jako:

1. podawanie nowego słówka wraz z jego znaczeniem w języku ojczystym,
2. tłumaczenie tekstów z jednego języka na inny jako niezbyt dobra metoda badania, czy też ćwiczenia na rozumienie tekstu czytanego,
3. rodzaj ćwiczenia sprawdzającego przyswojenie danego zagadnienia gramatycznego bądź też wyrażen leksykalnych
4. oraz o tłumaczeniu jako wyjaśnianiu danego pojęcia np. gramatycznego.

Trzy z tych znaczeń pozostają poza kręgiem moich zainteresowań. Niniejszy artykuł ma na celu zajęcie się tłumaczeniem jako jednym z wielu rodzajów ćwiczeń. (patrz również Königs 2001).

Na tak różne zapatrywanie się na zagadnienie tłumaczenia wpływ miały niewątpliwie metody nauczania języka obcego obowiązujące w określonych latach ubiegłego wieku.

1. RYS HISTORYCZNY

Nie w każdej metodzie nauczania języka obcego tłumaczenie miało swoje miejsce. W czasach panowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej nie do wyobrażenia była taka lekcja bez tłumaczenia, które było tu nie tylko rodzajem ćwiczenia, ale również samą metodą przewodnią lekcji, jak i również metodą sprawdzającą przyswojenie danego języka. Tu możemy postrzegać tłumaczenie jako cel językowy oprócz oczywiście celu nadrzędnego, jakim było zrozumienie danego tekstu.

Po ostrej krytyce metody gramatyczno-tłumaczeniowej tłumaczenie znikło na dobrych parę lat z lekcji języka obcego. Z odejściem od metody gramatyczno-tłumaczeniowej wiąże się fakt, że rozwinięto inne metody sprawdzania przyrostu wiedzy oraz nabywania kompetencji w języku obcym. Określono ważniejsze kompetencje, które powinny były być nabyte w toku uczenia się danego języka. Samo tłumaczenie nie wystarczało ani jako kompetencja językowa, ani jako metoda sprawdzania nabycia tejże kompetencji. Fascynacja metodą audiolingwalną, w której nie przewidywano już miejsca dla języka ojczystego, wyeliminowała pośrednio tłumaczenie jako metodę oraz jako ćwiczenie. Zakładano, iż używanie języka ojczystego na lekcji języka obcego utrudnia, czy wręcz uniemożliwia jego prawidłowe przyswojenie. Język ojczysty stanowił wg przedstawicieli tych metod niepotrzebną drogę okrężną dla tego procesu. Podobnie rzecz się miała z dydaktyką komunikacyjną, której głównym celem było nabycie umiejętności zachowania komunikacji, a nie poprawność gramatyczna. Tłumaczenie nie było tu zbyt przydatne do realizacji tzw. intencji językowych, bo przecież te same intencje mogą być wyrażane za pomocą różnorodnych form gramatycznych, czy fraz leksykalnych.

Niestety całkowite wyeliminowanie języka prymarnego z procesu nauczania i przyswajania języka obcego okazało się niemożliwe, ponieważ niezależnie od faktu, czy jest on używany na lekcji języka obcego, czy nie, to język ten jako twór mentalny cały czas istnieje w głowach uczących się i uczestniczy w procesie przyswajania drugiego i kolejnego języka. Uświadomienie sobie tej prawidłowości było przyczynkiem do zmiany podejścia do pojęcia tłumaczenia. Skoro język ojczysty, czy tego chcemy, czy nie, aktywnie uczestniczy w procesie przyswajania kolejnych języków, nie powinno zabraniać się jego używania w procesie nauki języka obcego, co implikuje, że tłumaczenie nie może być ad hoc wyeliminowane z lekcji języka obcego, a być może nawet powinno znaleźć się dla niego miejsce na teże lekcji.

A więc skoro tłumaczenie nie musi być wykreślone z procesu nauczania i nauki języka obcego, zasadne jest pytanie, czy obecność ćwiczeń na tłumaczenie przynosi ucącym się więcej korzyści, czy raczej więcej szkody.

2. ZNACZENIE TŁUMACZENIA NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Gdy rozważa się rolę i znaczenie tłumaczenia na lekcji języka obcego z pewnością należy odwołać się do zestawienia wad i zalet tłumaczenia jako ćwiczenia sporządzonego przez Königsa (2000:8). W zestawieniu tym zauważa się lekką przewagę argumentów za, choć nie do przeoczenia jest wiele argumentów przeciw.

Tłumaczenie na lekcji języka obcego	
Przeciw	Za
<ul style="list-style-type: none"> • Częste użycie języka ojczystego uniemożliwia produkcję w języku obcym, a tym samym hamuje proces mówienia w tym języku. • Hamuje ono ćwiczenie innych sprawności. • Tłumaczenie jest zbyt absorbującym i trudnym zajęciem w odniesieniu do lekcji języka obcego. • Tłumaczenie zajmuje zbyt wiele czasu. • Proces tłumaczenia jest zbyt złożony, ażeby tłumaczenie mogło w wystarczającym stopniu mieć miejsce na lekcji języka obcego. • Proces tłumaczenia tekstu z języka obcego przesłania procesy rozumienia tegoż tekstu. • Dla procesu semantyzacji tłumaczenie nie jest wystarczająco precyzyjne. • Tłumaczenie zakłóca automatyzację produkcji w języku obcym. • Tłumaczenie przeraża możliwości uczącego się, o ile ten nie przeszedł specyficznego (odpowiedniego) przeszkolenia. • Tłumaczenie jako forma sprawdzenia kompetencji językowych nie nadaje się również od z punktu widzenia teorii. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proces tłumaczenia daje wgląd w różne struktury języka ojczystego jak i obcego, tym samym wzmacnia odpowiednią świadomość językową uczącego się oraz pomaga takim typom uczących się, których proces uczenia się jest skierowany na świadome uczenie się struktur i reguł. • Poprzez uświadomienie sobie różnic między obydwoma językami unika się transferu negatywnego. • Tłumaczenie wspomaga rozwój nie tylko świadomości języka obcego, ale również pomaga w rozwijaniu tejże świadomości w języku ojczystym. Tym samym przyczynia się do pielęgnacji języka ojczystego (Sprachpflege). • Tłumaczenie przeciwdziała izolacji pojedynczych sprawności (z czym nie mamy do czynienia w rzeczywistości) poprzez swoją złożoność. Pozwala ono na przeniesienie rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych do sal lekcyjnych. • Tłumaczenie jest nieodzownym środkiem semantyzacji. • Proces tłumaczenia wspomaga proces zrozumienia tekstu. • Tłumaczenie nadaje się do sprawdzania zrozumienia tekstu. • Tłumaczenie wpływa na umiejętność dokładnego wyrażania się w języku ojczystym i obcym. • Tłumaczenie ułatwia zapamiętanie informacji leksykalnych. • Tłumaczenie zmusza uczącego się do precyzji językowej i nie pozwala na nieodpowiednie upraszczanie w doborze struktur i słów. • Tłumaczenie jest zawarte już w przyswajaniu języka w warunkach naturalnych. • Tłumaczenie jest również poza zajęciami lekcyjnymi oczywistą częścią działania komunikacyjnego w języku obcym. • Tłumaczenie pomaga w wyćwiczeniu odpowiedniego korzystania ze słowników jedno- i dwujęzycznych.

Königs, (2000: 8) (tłumaczenie J.T.)

Dla moich badań ważne były następujące sformułowania:

1. Tłumaczenie jest ważnym i nieodzownym środkiem semantyzacji oraz ułatwia zapamiętanie i przyswojenie informacji leksykalnych.
2. Tłumaczenie pozwala wejrzeć w głąb zróżnicowanych struktur języka prymarnego i docelowego, a więc tym samym uświadamia uczącym się różnice między tymi językami, co może prowadzić do uniknięcia procesu interferencji.

Gdybyśmy naszą uwagę skupili tylko na tych punktach, wydawać by się wtedy mogło, że tłumaczenie jak najczęściej powinno mieć miejsce na lekcji języka obcego. Niestety, z drugiej strony możemy znaleźć silne argumenty przeciwko tego typu ćwiczeniom.

Po pierwsze takie zadania dość często przewyższają możliwości przeciętnego ucznia, zajmują zbyt wiele czasu, są bardzo pracochłonne a co za tym idzie zabierają czas niezbędny do rozwijania innych sprawności, chociażby takich jak słuchanie, czy mówienie.

Ponieważ w procesie tłumaczenia mamy do czynienia z konfrontowaniem dwóch lub więcej języków (języka prymarnego, języka docelowego oraz czasami innych języków, którymi uczeń włada), zastanowić by się należało, jak taka konfrontacja wygląda. Wielu informacji na ten temat udzielił nam z pewnością psycho- i neurolingwiści. W procesie przyswajania języka ogromną rolę odgrywają ciągłe próby usystematyzowania i klasyfikowania wiedzy. Nowe informacje są przez nasz mózg łączone z informacjami, które już posiadamy, a przecież ucząc się nowych słówek tak naprawdę uczymy się tylko innych ekwiwalentów, innego oznaczenia dla danego słówka, którego znaczenie już zinternalizowaliśmy w procesie przyswajania języka pierwszego. Tak więc przy uczeniu się kolejnego języka szukamy w pamięci informacji, z którymi moglibyśmy połączyć nowe informacje. Nasz mózg sam łączy ze sobą lub konfrontuje dwa lub trzy języki, co przecież ma miejsce również w procesie tłumaczenia.

Wśród licznych głosów negatywnych odnoszących się do tłumaczenia jako formy ćwiczeń znajdziemy również takie, które nie tylko go nie negują, ale również znajdują w takich ćwiczeniach wiele zalet. Rösler (2000) jest zdania, że tłumaczenie jest ważnym środkiem dla wspierania i rozbudzania kreatywności językowej. Ponadto wpływa ono korzystnie na rozwijanie świadomości językowej, co tym samym oddziałuje wspierająco na naukę języka obcego. Rodrigues (2000: 25) uważa, że ćwiczenia na tłumaczenie wspomagają proces uczenia się, powodują współdziałanie (współgranie) różnych sprawności (czytanie, pisanie, ewentualnie mówienie) oraz, że służą porównawczym procesom językowym na różnych płaszczyznach, jednocześnie prowadząc do uświadamiania sobie różnic międzyjęzykowych, a tym samym do rozbudowania wiedzy metakognitywnej.

Königs (2001: 959) jest zdania, że procesy mentalne przebiegające w trakcie tłumaczenia i te przebiegające w procesie akwizycji języka są ze sobą spokrewnione, chociaż nie identyczne. Już ten fakt pozwala nam przypuszczać, że proces tłumaczenia może pozytywnie oddziaływać na internalizację, na przyswajanie i zapamiętywanie reguł gramatycznych, czy też środków leksykalnych. W trakcie tłumaczenia mamy z pewnością do czynienia z procesami kognitywnymi, które wspierają uczenie się języka i zapamiętywanie.

3. BADANIA EMPIRYCZNE

Celem moich badań było uchwycenie dzisiejszej sytuacji dotyczącej ewentualnego miejsca tłumaczenia na lekcji języka niemieckiego. Badanie miało za zadanie znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy w polskiej szkole na lekcji języka niemieckiego jest miejsce na ćwiczenia na tłumaczenie a jeżeli tak, to jaki cel przyświeca tego typu ćwiczeniom. Główne pytanie badawcze można podzielić na kilka szczegółowych pytań:

- Jakie jest nastawienie uczniów do ćwiczeń na tłumaczenie?
- Czy czują oni potrzebę i widzą konieczność tego typu ćwiczeń?
- Czy takie ćwiczenia są oceniane jako przydatne, czy raczej jako pozbawione sensu?
- Czy nastawienie do tego typu ćwiczeń zależy od poziomu językowego danego ucznia?

3.1. TŁUMACZENIE W OPINII UCZNIOW

Badania przeprowadzono na próbie 115 uczniów olsztyńskich liceów wieku 16-17 lat w maju 2005 roku. Badani zostali zapytani o nastawienie do zadań na tłumaczenie oraz poproszeni o ich ocenę odnośnie przydatności tychże ćwiczeń w pracy nad przyswojeniem lub też usystematyzowaniem zagadnień gramatycznych czy też leksykalnych. W ankietach

zastosowano formę pytań otwartych, aby nie sugerować badanym żadnych odpowiedzi. Uczniowie sami mieli przemyśleć swoje nastawienie do tego typu ćwiczeń.

Badanie wykazało, iż nastawienie wybranej populacji uczniów do tłumaczenia jako jednej z formy ćwiczeń było zaskakująco dobre. Prawie wszyscy uczniowie zapytani o ewentualne wady i zalety tego typu ćwiczeń wskazywali na zalety w odniesieniu do zagadnień gramatycznych. Tylko 5% uczniów nie potrafiło wskazać takich zalet. Ponad 40% (41,73%) stwierdziło, że tłumaczenie jako jedna z form ćwiczeń nie ma z pewnością żadnych wad. Pozostali badani nie stwierdzają jednoznacznie, że takie ćwiczenia nie mają wad, ale nie wymieniają takowych.

Ankietowani wymieniają wiele zalet ćwiczeń na tłumaczenie *w odniesieniu do gramatyki*. Za największą ich zaletę uważają oni (ponad 30%) pomoc w zapamiętywaniu i utrwaleniu nowo poznanych zagadnień gramatycznych. Na drugim miejscu z 25% znalazło się stwierdzenie, że zadania na tłumaczenie są pomocne w zrozumieniu gramatyki. Ponadto badani podawali tu tak różne pojedyncze odpowiedzi, których ujęcie statystyczne nie by nam nie mówiło. Ponieważ niniejszy artykuł ma za zadanie poznanie subiektywnych teorii uczniów, omówimy pokrótce inne zalety wskazane przez ankietowanych.

- *Zadania na tłumaczenie pokazują nasze zdolności.*
- *Ułatwiają późniejszą komunikację.*
- *Uczymy się poprawnie składać zdania.*
- *Pomagają nam usystematyzować wiedzę.*
- *Uczymy się na błędach.*
- *Pobudzają nas do zastanowienia się nad formą gramatyczną.*
- *Dzięki tym ćwiczeniom łatwiej się uczyć.*
- *Gramatyka staje się przez to łatwiejsza i bardziej przejrzysta.*
- *Uczymy się nowych struktur gramatycznych.*
- *Łatwiej rozumie się zdania i struktury, gdy porównuje się to z językiem polskim.*
- *Musimy bardzo szybko myśleć po niemiecku.*
- *Uczymy się stosować daną formę gramatyczną w zdaniu.*
- *Są pomocne przy zauważaniu i stwierdzaniu różnic między językiem polskim i niemieckim.*
- *Pomagają nam zapamiętać daną strukturę i potem wszystko robi się automatycznie, tzn. pomagają nam one w mówieniu.*

W odniesieniu do *zagadnień leksykalnych* tylko troje badanych nie widziało żadnych zalet ćwiczeń na tłumaczenie w pracy nad nowo poznany słownictwem. Największa zaleta ćwiczeń na tłumaczenie w odniesieniu do leksyki różni się od tej dotyczącej gramatyki. Tu na pierwszym miejscu (37%) znajduje się stwierdzenie, iż ten typ ćwiczeń prowadzi lub może prowadzić do poszerzenia słownictwa. Podobnie jak w przypadku gramatyki duża zaleta jest widziana w tym, że poprzez te ćwiczenia łatwiej zapamiętuje się nowe słownictwo, gdy jako ćwiczenie otrzyma się zdania do tłumaczenia, w których występują nowo poznane słówka. Interesujące są z pewnością kolejne wypowiedzi uczniów odnośnie przydatności i ewentualnej roli ćwiczeń na tłumaczenie dla rozwijania leksyki. „Przez to lepiej rozumie się nowe słówka”, „Takie ćwiczenia pomagają w późniejszym użyciu nowych słówek i przyczyniają się do płynnego mówienia”. Takim stwierdzeniem, czyli poprzez połączenie zadań na tłumaczenie z łatwością i płynnością późniejszego mówienia uczeń wskazuje na fakt, że takie ćwiczenia prowadzą do automatyzacji. Niektórzy badani stwierdzają, że takie ćwiczenia pomagają w przyswojeniu pisowni, czyli są jakby ćwiczeniem na zautomatyzowanie ortografii.

A teraz przyjrzyjmy się jeszcze innym pojedynczym, nie mniej interesującym spostrzeżeniom uczniów.

- *Taka forma ćwiczeń motywuje nas do nauki nowego słownictwa.*
- *Zachęcają nas do systematycznej pracy.*
- *Są skuteczne i motywują nas do nauki.*
- *Poprzez te ćwiczenia poznajemy kontekst, w którym używa się tego słowa.*
- *Taka forma ćwiczeń zmusza nas do wykorzystania a tym samym do zapamiętania nowego słownictwa.*
- *Pobudzają nas do szukania słówek w słowniku oraz do myślenia w języku obcym.*
- *Uczymy się całych wyrażen na pamięć.*
- *Trzeba przy tym myśleć po niemiecku, udowodnić swoją samodzielność i wykorzystać swoją całą dotychczasową wiedzę.*
- *Pomagają nam porozumieć się z innymi.*
- *Powtarzamy coś przy tym, uczymy się łączyć ze sobą słówka.*
- *Można przy tym poznać wymowę.*

Oprócz wyżej wymienionych zalet badani uczniowie zauważają również wady takowych ćwiczeń, choć nie dotyczy to wszystkich uczniów. W odniesieniu do gramatyki ponad 41% badanych nie widziało żadnych wad tego typu ćwiczeń, a w przypadku leksyki było to 54% uczniów. A więc uogólniając można stwierdzić, że tylko połowa ankietowanych widziała negatywną stronę tych ćwiczeń. W czym tkwi wada takich zadań? Czy różnią się wady w odniesieniu do gramatyki i leksyki? Krótkie porównanie wad, jakie badani podają w odniesieniu do zagadnień gramatycznych i leksykalnych pozwala na stwierdzenie, że te wady nie różnią się. Można więc te wady ogólnie odnieść do zadań na tłumaczenie, niezależnie od celu, jaki przyświeca tymże zadaniom.

A więc według badanych tłumaczenie na lekcji języka niemieckiego jest:

- *Monotonne*
- *Trudne i skomplikowane, trzeba mieć dużą wiedzę.*
- *Zajmują one wiele czasu.*
- *Łatwo coś pomylić, łatwo zrobić błąd.*
- *Nie zna się wszystkich słów, albo w zdaniach jest za dużo nieznanych słówek.*
- *Nie są praktyczne.*
- *Nie wszystko da się przetłumaczyć.*
- *Nie myśli się po niemiecku, dlatego istnieje niebezpieczeństwo, że coś się nieodpowiednio przetłumaczy.*
- *Przez to znika myślenie w języku obcym.*
- *To ćwiczenie zmusza nas do korzystania ze słownika.*
- *Trzeba dużo wiedzieć i znać.*
- *Często brakuje kontekstu.*
- *Nie uczymy się przez to efektywnie, nie widać związku między wyrazami.*
- *Pisownia jest trudna.*

Jak wynika z przytoczonej powyżej analizy materiału empirycznego, uczniowie na ogół są pozytywnie nastawieni do tłumaczenia jako formy ćwiczeń. Badani z reguły widzą konieczność, czy też zasadność tego typu ćwiczeń, gdyż zauważają ich znaczącą rolę w semantyzacji nowego słownictwa, czy też w przyswajaniu nowej struktury gramatycznej. Dzięki zadaniom na tłumaczenie dane zagadnienie gramatyczne staje się bardziej przejrzyste, uczeń może łatwiej zrozumieć daną konstrukcję zdania, a dodatkowo ćwiczenie takie daje możliwość sprawdzenia poprawności stosowania danej formy w praktyce. Występujące

podczas tego zadania błędy wynikające z interferencji pozwalają uwypuklić różnice między językiem docelowym, a językiem prymarnym, czy też innym językiem obcym, który uczeń wcześniej opanował bądź też przyswoił. Jedną z ważnych zalet ćwiczeń nas tłumaczenie wymienianych przez badanych w odniesieniu do leksyki jest fakt, że w trakcie takiego zadania uczeń może przećwiczyć, bądź też zinternalizować kontekst, w którym dane słówko występuje. Badani zauważają jednakże, że ten rodzaj ćwiczeń jest bardzo trudny, a często nawet przerasta możliwości przeciętnego ucznia. Ich trudność polega na tym, że w trakcie tłumaczenia zdań trzeba wykorzystać całą swoją dotychczasową wiedzę: gramatyczną (połączyć ze sobą kilka zagadnień gramatycznych – nowe z tymi, które zostały wprowadzone dużo wcześniej), leksykalną (odszukanie danego słówka z leksykonie mentalnym, nie sugerowanie się językiem wyjściowym, który może tu być źródłem interferencji itp.) nie zapominając o poprawności pisowni, czy też wymowy. Ta złożoność tego typu zadania jest wyzwaniem dla wielu uczniów – dla niektórych niestety wyzwaniem przerastającym ich możliwości. Reasumując należy stwierdzić, że badani uczniowie wskazują na podobne zalety i wady ćwiczeń na tłumaczenie, jak czynił to wspomniany wcześniej przez mnie Königs (2000:8).

3.2. NAUCZYCIELE A ZADANIA NA TŁUMACZENIE

W ramach moich badań, których celem było przecież ustalenie, jakie jest miejsce tłumaczenia na lekcji języka niemieckiego na początku XXI wieku, chciałam poznać nie tylko zdania uczniów, ale również opinie nauczycieli dotyczące wykorzystywania przez nich zadań na tłumaczenie, ich zapatrywania się na tego typu ćwiczenia. Badania zostały przeprowadzone w formie ankiety na 25 nauczycielach w różnym wieku o różnej długości kariery zawodowej. Badanie wykazało, że prawie wszyscy nauczyciele wprowadzają i wykorzystują na swoich lekcjach ćwiczenia na tłumaczenie. Różnie wygląda jednak częstotliwość wykorzystywania tego rodzaju zadań na lekcji. U największej grupy badanych (prawie 30%) dość rzadko goszczą one na lekcji. Całkiem liczną grupę stanowią ci nauczyciele, którzy tego typu ćwiczeniom poświęcają więcej czasu. (20% ankietowanych podało, że bardzo często dają uczniom zadania na tłumaczenie, a 24% stwierdziło, że robi to często). Tylko 2 nauczycieli podało, że na tego typu zadania nie ma w ogóle miejsca na ich lekcji języka niemieckiego. Swoją decyzję w tym względzie uzasadniają tym, że za pomocą tych ćwiczeń można uczniom pokazać, że mają oni jeszcze wiele luk w swojej wiedzy, a to nie jest fair wobec nich. Z tym typem zadań wiąże się również problem oceniania. Inna osoba stwierdza, że uczniowie łatwiej zrozumieją regułę gramatyczną, gdy poznają ją bez porównywania z językiem ojczystym.

Spójrzmy jednak na wypowiedzi tych nauczycieli, dla których sensowne wydaje się być wprowadzanie tego typu zadań na lekcji języka niemieckiego. Nas interesuje z pewnością to, czego dotyczą, ewentualnie do czego donoszą się robione na lekcji zadania na tłumaczenie i jaki cel im przyświeca. Z materiału empirycznego wynika, że zdecydowana większość nauczycieli wykorzystuje ćwiczenia na tłumaczenie zarówno w celu przećwiczenia konkretnych struktur gramatycznych, jak i w celu wykorzystania i przećwiczenia ostatnio poznanego słownictwa. Tylko 6-ciu badanych nauczycieli ogranicza tego typu zadania do ćwiczenia słownictwa (3) lub tylko gramatyki (3). Jedna z badanych wykorzystuje zadania na tłumaczenie tylko w jednym przypadku, a mianowicie w odniesieniu do wyrażenia i zwrotów. W tym przypadku nauczyciel ma na celu pokazanie, że w trakcie tłumaczenia z języka polskiego nie można tłumaczyć dosłownie słowo w słowo, i nie należy kierować się zbytnio polskim zdaniem, ponieważ może to doprowadzić do interferencji. Po drugie tenże ankietowany stwierdza, że taki rodzaj ćwiczeń nadaje się do powtórzenia zwrotów i wyrażenia, których bezpośrednie tłumaczenie nie pokrywa się z prawidłową wersją języka docelowego.

Jako główny cel zadań na tłumaczenie (podaje go ponad 50% ankietowanych) podawane jest powtórzenie i utrwalenie słownictwa lub reguł gramatycznych. Wielu z nauczycieli podaje, że po tłumaczeniu sięgają po to, ażeby wypuklić i uświadomić uczniom różnice między językiem wyjściowym a językiem docelowym. Kilkoro nauczycieli stwierdza, że celem wykorzystywanych przez nich zadań na tłumaczenie jest semantyzacja, a dwoje podaje, że wykorzystują tego typu ćwiczenia w celu kontroli wyników.

W ankietach nauczyciele zostali również zapytani o subiektywną ocenę nastawienia ich uczniów do tego typu ćwiczeń. Na pierwszy rzut oka widać, że nauczyciele ci bardzo różnie oceniają nastawienie swoich uczniów do zadań na tłumaczenie. Blisko połowa (44%) ocenia ich nastawienie w tym względzie jako pozytywne, ale podobna grupa nauczycieli (40%) ocenia ją negatywnie. Z uwag nauczycieli wynika, że to nastawienie zależy nie tylko od klasy, (tzn., są klasy, których nastawienie w tym względzie jest pozytywne, a są takie, gdzie jest ono skrajnie różne), ale również w obrębie klasy różnią się oceny uczniów wobec tych zadań. Jak podają nauczyciele, można natrafić na klasy, które zadania na tłumaczenie traktują jako swego rodzaju urozmaicenie lekcji i nawet domagają się tego typu ćwiczeń. Nastawienie uczniów względem tego typu zadań nie jest również stałe. Niektórzy nauczyciele zauważają, że uczniowie początkowo nie lubią tych zadań, ale z czasem ich nastawienie zmienia się z negatywnego w kierunku pozytywnego. Znaleźć można zdania nauczycieli, którzy zauważyli pewną prawidłowość: im wyższy jest poziom uczniów, tym lepsze jest ich nastawienie do zadań na tłumaczenie.

4. PODSUMOWANIE

Przeprowadzone przeze mnie badanie, których wyniki przedstawiono w niniejszym artykule, wykazało, że zadania na tłumaczenie mają swoje miejsce na lekcji języka niemieckiego. Większość badanych uważa ten rodzaj ćwiczeń za bardzo przydatny, a nawet konieczny. Badani zauważają liczne zalety tego typu zadań względem pracy nad gramatyką i leksyką. Oczywiście badani nie są bezkrytyczni co do tego typu zadań i podają również ich wady, które pokrótce przedstawiono.

Nastawienie uczniów do ćwiczeń na tłumaczenie nie zależy od poziomu ucznia. Zarówno bardzo dobrzy, jak i słabi uczniowie wymieniają ich wady jak i zalety. Również większość badanych nauczycieli ceni sobie tego typu ćwiczenia. Tylko nieliczni nauczyciele w ogóle ich nie stosują.

Badanie wykazało, że zadania na tłumaczenie mają miejsce na lekcji języka niemieckiego i nie należy ich eliminować. A więc na pytanie „CZY” dla obecności tłumaczenia na lekcji, odpowiedź jest pozytywna. W tym kontekście wypadałoby zastanowić się nad pytaniem „JAK”, „JAKIE”. Jak powinno wyglądać zadanie na tłumaczenie, które będzie przyjazne uczniom? Przy jakiej formie tych ćwiczeń udałoby się całkowicie lub choćby częściowo wyeliminować ich wady? Odpowiedź na to pytanie wymaga jednakże kolejnych badań.

Pojedyncze propozycje dotyczące prawidłowej formy ćwiczeń na tłumaczenie przedstawiają nam cytowani wcześniej autorzy. Königs (2000:11) stwierdza, że należy rozwinąć zintegrowane ćwiczenia na tłumaczenie, tzn. tłumaczenie jako takie nie może być wyizolowane od pozostałych sprawności, wręcz przeciwnie, ma być częścią integralną. Na lekcji powinniśmy łączyć wszelkie sprawności a w takim połączeniu będzie, lub nawet powinno być miejsce na tłumaczenie. Odpowiednie ćwiczenia na tłumaczenie „... *powinny prowadzić do tego, ażeby uczniowie zostali wyposażeni w potrzebne im narzędzia, które pozwolą im odnaleźć się w sytuacjach komunikacyjnych. Wprowadzenie zadań na tłumaczenie nie może jednak prowadzić do ponownego ożywienia metody gramatyczno-*

tłumaczeniowej i nie może skłaniać do długiej pracy nad pojedynczymi pozbawionymi kontekstu zdaniem. "(tamże, tłumaczenie J.T.)

Jednym z argumentów przeciwko całkowitemu wyeliminowaniu tego typu ćwiczeń z lekcji języka niemieckiego jako języka obcego, a tym samym argumentem za nieco innym spojrzeniem na to zagadnienie może być wypowiedź Krumma (1999):

„Przy tym „tłumaczenie” należy do ważnych sprawności komunikacyjnych, możemy tu pośredniczyć między językami, powiedzieć komuś, kto nie zna języka niemieckiego, co jest napisane w tekście niemieckojęzycznym, jaka zapowiedź została powiedziana przez megafon itd. Tłumaczenie w tym sensie komunikatywnym nie jest tylko tłumaczeniem jakiegoś tekstu, w tą, czy w tą stronę, lecz jest zadaniem komunikacyjnym, przy którym można zauważyć że mogą używać tego języka w ważnych funkcjach.” (Krumm 1999: 28; tłumaczenie J.T.). Jak wynika z wypowiedzi Krumma tłumaczenie może być również fascynujące. Ważne przy tym jest to, jak do tego podejziemy.

BIBLIOGRAFIA

- Königs, F.-G. 2000. „Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!“. [w:] *Fremdsprache Deutsch* 23, 6-13.
- Königs, F. G. 2001. „Übersetzen“. [w:] Helbig, G./Götze, L. i in. (wyd): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Verlag de Gruyter, tom 2, 955-962.
- Krings, H.-P. 1995. „Übersetzen und Dolmetschen“. [w:] Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm H.-J. (wyd.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 325-332.
- Krumm, H.-J. 1999. „Sprachenvielfalt im Deutschunterricht“. [w:] *Fremdsprache Deutsch* 1/1999, 26-35.
- Lutjeharms, M. 2003. „Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache“. [w:] *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2/3, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/Lutjeharms1.htm.
- Nowak, E. 2000. „Einsprachig? Zweisprachig? Übersetzung als Mittel der Semantisierung von Wortschatz“. [w:] *Fremdsprache Deutsch* 23, 14-18.
- Rodrigues, von C. 2000. „Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: Praktische Beispiele aus dem brasilianischen Unterricht“. [w:] *Fremdsprache Deutsch* 23, 25-32.
- Rösler, D. 2000. „Kooperativ statt lehrerzentriert. Ein Beispiel für kooperativen Übersetzungsunterricht“. [w:] *Fremdsprache Deutsch* 23, 19-24.

UCZEŃ W ŚWIETLE SPECYFIKI INTERKULTUROWO NACHYLONEGO KSZTAŁCENIA NEOFILOLOGICZNEGO

* * *

Student in the light of interculturally marked neophilological education

The object of the article is to draw attention to a learner-centered approach in teaching foreign languages. Modern tendencies in glottodidactics are precisely described with a particular stress on interculturality. Alongside with intercultural education and its goals, contents and didactic means (in other words constant elements in glottodidactics) we also consider anthropological point of view, with a student and his/her personal learning abilities being in the centre. The paper takes into account academic didactics of foreign languages and in particular neophilological education.

* * *

0. WSTĘP

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na osobę ucznia jako centralnej postaci współczesnej dydaktyki języków obcych. Krótko omówione i poddane refleksji zostaną wybrane aktualne tendencje w glottodydaktyce, szczególnie zaś dyskusja wokół szeroko rozumianej interkulturowości. Postawione zostanie również pytanie, na ile w założeniach kształcenia interkulturowego znajdujemy obok zdefiniowanych celów, treści i środków dydaktycznych, czyli konstruktów, pewnych stałych układu glottodydaktycznego¹ (Pfeiffer 2001:21), również antropologiczne spojrzenie na proces dydaktyczny, w którego centrum jest osoba ucznia i osobowościowe uwarunkowania procesu uczenia się języków obcych. Głównym założeniem jest twierdzenie, że uczeń to autonomiczna, złożona i centralna postać interkulturowo zorientowanej dydaktyki, który to w sposób indywidualny poddaje się kształceniu interkulturowemu, steruje nim i modeluje jego przebieg. Rozważania prowadzone będą z uwzględnieniem akademickiej dydaktyki języka obcego a w szczególności zaś kształcenia neofilologicznego.

1. UCZEŃ W PIŚMIENICTWIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

Zainteresowanie problematyką ucznia w dydaktyce języków obcych nie jest nowe. Obserwujemy je szczególnie od ok. połowy lat siedemdziesiątych, kiedy to nastąpił zwrot określany podejściem komunikacyjnym², polegający m.in. na przeniesieniu punktu ciężkości z osoby nauczyciela na osobę ucznia, z technik nauczania na techniki uczenia się. Jak podaje

¹ Układ glottodydaktyczny zaproponowany przez Pfeiffera uwzględni wszystkie elementy uczestniczące w procesach glottodydaktycznych i zachodzące pomiędzy nimi związki, jednakże nie dokonuje wartościowania poszczególnych elementów odnośnie ich wagi i wpływu na sukces w nauce języka obcego.

² Podejście komunikacyjne zawdzięczamy m.in. rozwojowi psychologii humanistycznej w latach 70. u.w. w Stanach Zjednoczonych (Michońska-Stadnik 1996:13). W wersji amerykańskiej to podejście humanistyczne, lub

Woźniewicz (1987:45), zauważono wtedy, że uczenie się może dokonywać się niezależnie od nauczania, może dokonywać się wbrew stosowanej metodzie, a może też nie występować w ogóle. Coraz większą popularność zaczął zyskiwać pogląd, iż w procesie nauczania i uczenia się języka obcego o ostatecznym sukcesie decydują nie tyle poczynania nauczyciela, ile podmiotowe właściwości ucznia i jego indywidualna aktywność. Od tego momentu zaczęto wyróżniać w glottodydaktyce dwa podstawowe nurty (Szalek 2004:7):

- 1) nurt tradycyjny zorientowany na nauczyciela (*niem.* Lehrerorientierung) i
- 2) nurt współczesny, zorientowany na ucznia (*niem.* Lernerorientierung).

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku nurt zorientowany na ucznia rozszerzono o zasadę indywidualizacji procesu nauczania i uczenia się języka obcego (Düwell 2003:350). Podczas gdy nauczanie zorientowane na ucznia wraz z dokonującym się przełomem komunikacyjnym było zdecydowanym odwróceniem się od nauczania zorientowanego na nauczyciela i metodycznie dogmatycznego procesu nauczania i uczenia się języka obcego, tak wraz z indywidualizacją głoszone uwzględnienie i wspieranie w procesie dydaktycznym właściwości indywidualnych ucznia jako jednostki, co z kolei prowadzić miało do rozwoju postaw autonomicznych w nauce języka obcego. Podkreślano, że każdy uczeń stanowi odrębną indywidualność, na którą składa się szereg jemu tylko przynależnych cech osobniczych, takich jak cechy charakteru, dotychczasowe doświadczenie życiowe, światopogląd, zainteresowania, struktura motywów skłaniających go do uczenia się języka, czy też wypracowane strategie i techniki uczenia się.

Kolejnym stosunkowo młodym postulatem glottodydaktycznym, także związanym z osobą ucznia, jest zorientowanie wszelkich działań dydaktycznych na proces a nie na produkt (Myczko 2004a:291). Podejście procesowe powinno cechować się systematycznością i koncentrycznością, a nie linearnością (Pieklarz 2006:11) i takie postuluje się zarówno w kształceniu do kompetencji interkulturowej, jak też kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej.

W ostatnim czasie jednym z najważniejszych celów formułowanych w dydaktyce języków obcych stało się rozwijanie samodzielności ucznia ściśle związane z jego aktywizacją w procesie dydaktycznym.

Jak zauważa Szalek (2004:13) obecnie istnieje w zasadzie jednomyślność poglądów co do tego, że centralne miejsce w procesie dydaktycznym zajmuje osoba ucznia. Uważa się, iż od stopnia jego zaangażowania i aktywności, od jego umiejętności pokierowania własną pracą, a także od zaakceptowania przez niego celów działalności ćwiczebnej i warunków, w jakich ona przebiega, zależy praktycznie wszystko. Żadne metody i techniki nauczania, żadne pomoce naukowe czy organizacja materiału językowego traktowane jako jedyne remedium nie przyniosą spodziewanych efektów, jeśli nie wzbudzą odpowiedniej reakcji ze strony ucznia.

Jakie czynniki związane z osobą ucznia wymieniane są w badaniach i opisach procesu nauczania i uczenia się języka obcego? Czynniki wynikające z biografii uczącego się, a które to silnie determinują i warunkują proces uczenia się języków obcych możemy podzielić na trzy grupy. Są to:

- a. czynniki indywidualne,
- b. czynniki związane z kształceniem językowym,
- c. czynniki środowiskowe.

Najbardziej liczną grupę stanowią czynniki indywidualne. Wśród czynników indywidualnych wyróżniamy czynniki biologiczne, kognitywne, kognitywno-afektywne i afektywne. *Czynniki biologiczne* to wiek i płeć ucznia. *Kognitywne* to specyfika indywidualnych mechanizmów i procesów mentalnych, poznawczych i uczeniowych czyli są

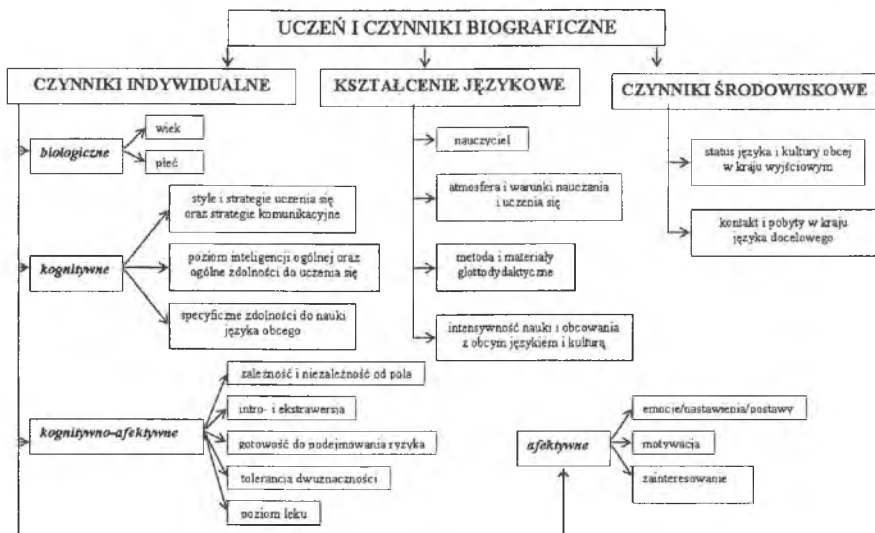
też afektywne, czyli całościowo, holistycznie ujmujące rozwój jednostki w procesie uczenia się, nie porzeczające tylko na podkreślanu rozwoju kognitywnego.

to style i strategie kognitywne oraz strategie komunikacyjne, poziom inteligencji ogólnej oraz ogólne zdolności uczenia się jak też specyficzne zdolności do nauki języka obcego. Do czynników *kognitywno-afektywnych* zaliczyć możemy zależność i niezależność od pola, intro- i ekstrawersję, tolerancję dwuznaczności, gotowość do podejmowania ryzyka i poziom lęku. Czynniki *afektywne* to emocje, nastawienia i postawy, motywacja i zainteresowanie. Należy w tym miejscu wspomnieć, iż jest to jedna z wielu możliwych klasyfikacji czynników indywidualnych. W literaturze glottodydaktycznej jak również dotyczącej psychologii osobowości/uczenia się proponuje się wiele różnych klasyfikacji. Poszczególne czynniki bywają różnie postrzegane i semantyzowane³. Moglibyśmy je podzielić na cechy wrodzone i nabyte czy też zdefiniować temperament czy osobowość (Lewicki 1996:81ff., Szalek 2004:ff.). Wiemy również, że nie ma jednorodności w semantyzowaniu np. motywacji, która bywa rozumiana czasem jako kategoria kognitywna, czasem też afektywna a czasem jako odrębny konstrukt uwarunkowany afektywnie. Również intro- i ekstrawersja nie zawsze są zaliczane do czynników kognitywnych.

Jeśli chodzi o kształcenie językowe, możemy wskazać tu na rolę nauczyciela, metodę i materiały glottodydaktyczne, atmosferę i warunki nauczania i uczenia się oraz intensywność nauki i obcowania z językiem i kulturą obcego kraju.

Czynniki środowiskowe to inaczej status języka i kultury obcej w kraju wyjściowym oraz kontakt i pobyty w kraju języka docelowego.

Poniższy schemat podejmuje próbę ujęcia wszystkich czynników determinujących naukę języków obcych:



Schemat 1: Uczeń i czynniki biograficzne w holistycznym ujęciu czynników determinujących proces glottodydaktyczny (opracowanie M.P.)

³ Badania nad czynnikami indywidualnymi są z pewnością dużym wyzwaniem dla dydaktyki języków obcych. Na dzień dzisiejszy nie ma takich kompleksowych badań, które podejmowałyby próbę uchwycenia i opisanie wszystkich czynników i ich wpływu na sukces w nauce języka obcego (Riemer 1997:54). Badania dotychczasowe są bardzo niejednorodne, i to zarówno jeśli chodzi o ich podstawę teoretyczną (semantyzację poszczególnych czynników), jak też uczestników badań z ich różnorodnym tłem etnicznym, kulturowym i politycznym oraz instrumentarium badawcze, dobór próby i ewaluację badań.

Dlaczego właśnie taką klasyfikację proponujemy? Klasyfikacja ta podkreśla nierozłączność i wzajemne oddziaływanie procesów/czynników kognitywnych i afektywnych. W obecnej chwili nie budzi już niczyjej wątpliwości fakt, że w procesie uczenia się języka obcego czynnie uczestniczą dwie podstawowe sfery osobowości ucznia: kognitywna (intelektualna) i afektywna (emocjonalno-uczuciowa). Obie te sfery znajdują się w nierozzerwalnym związku, wzajemnie się uzupełniają i warunkują, zatem ich sztuczne oddzielanie, oddziaływanie na tylko jedną z nich lub nadmierne akcentowanie jednej z nich kosztem drugiej musi wywołać szkodliwe skutki zarówno z czysto dydaktycznego, jak i psychologicznego punktu widzenia (Apelt 1987:344). Na strukturalną podstawę współdziałania tych dwóch rodzajów czynników, które stanowią połączenia anatomiczne i funkcjonalne między obszarami mózgu odpowiedzialnymi za procesy poznawcze i emocjonalne, zwrócili uwagę między innymi Goleman (1997) oraz LeDoux (2000).

2. REWOLUCJA POZNAWCZA, EMOCJONALNA I SUBIEKTYWNA⁴? – IMPLIKACJE DLA DYDAKTYKI ZORIENTOWANEJ NA UCZNIĄ

Najbardziej znaczącym i przełomowym zwrotem dla glottodydaktyki i glottodydaktycznego spojrzenia na ucznia była tak zwana rewolucja poznawcza, która została zapoczątkowana przez takie nauki jak psychologia kognitywna, neurobiologia, neurologia, psycholingwistyka, jak też przez konstruktywistyczne teorie uczenia się⁵. Rewolucja poznawcza była przede wszystkim zdecydowanym odwróceniem się od paradygmatu behawioralnego. Kognywiści zastanawiali się, w jaki sposób to co jest zewnętrznie widzialne, oddziałując na to, co jest wewnętrzne i niewidzialne (schematy poznawcze, ramy, skrypty i scenariusze, mikro- i makrostruktury⁶). Do tych najbardziej kognitywnie naznaczonych dziedzin badań glottodydaktycznych należą badania dotyczące strategii uczenia się jako kognitywnych operacji, za pomocą których uczący się próbują udoskonalić swoje działania uczeniowe. Inne, tak jak badania nad świadomością językową i teoriami subiektywnymi, jednoczącymi składniki kognitywne (odnoszące się do wiedzy deklaratywnej) i afektywne (odnoszące się do wiedzy proceduralnej – oceniania i aktualnych odniesień: uczeń i jego środowisko) wchodzą w zakres badań zarówno nauk kognitywnych jak i afektywnych (House 1998:89).

W chwili obecnej nie kwestionuje się ogromnego wpływu, jaki wywierają uczucia i emocje na proces uczenia się czegokolwiek, w tym także na proces przyswajania języka obcego. To od nich zależy w głównej mierze zarówno sam fakt podjęcia przez ucznia decyzji o uczestnictwie w kursie językowym, czy podjęciu studiów filologicznych, jak i jego przebieg i rezultaty. Coraz więcej badaczy postuluje uwzględnienie emocji, uczuć i nastawień, czyli sfery emocjonalnej/afektywnej obok sfery intelektualnej/kognitywnej, a nawet stawiane jest pytanie, czy aby nie dokonuje się obecnie rewolucja emocjonalna/afektywna?

Jak dalece osoba ucznia jest w centrum zainteresowania badaczy świadczyć mogą również liczne antropologiczne teorie, w których jednostka i jej subiektywność stanowią podstawowy punkt odniesienia dla definiowania każdej relacji zachodzącej w procesie

⁴ Niem. *kognitive, affektive und subjektive Wende* a w dosłownym tłumaczeniu: *przełom kognitywny, afektywny i subiektywny*.

⁵ Jak podaje Kurcz (2005:20), rewolucja poznawcza była skutkiem rozwoju mentalistycznego podejścia w psychologii, zwanego poznawczym, który dominuje obecnie w naukach psychologicznych. Psycholingwiści w pierwszych latach formowania się tej dyscypliny poszukiwali modeli językowego funkcjonowania człowieka w instancjach w tamtym okresie teoriach; dość szybko zorientowali się jednak w ograniczeniach panującego wówczas behawioryzmu. Stąd powszechne stało się zainteresowanie już pod koniec lat 50 ub. wieku nowym podejściem proponowanym przez Chomsky'ego, który wychodził od krytyki behawioryzmu. Tak więc rewolucja poznawcza w psychologii lat 60. miała swój początek w psycholingwistyce.

⁶ Podział struktur poznawczych wg Dakowskiej (2001:45-46) i Myczko (2004b:20).

nauczania i uczenia się języków obcych. Jedną z takich teorii jest teoria niemieckiej dydaktyk Schwerdtfeger, która opiera się na czterech podstawowych zasadach. Są to: narracyjność, cielesność, kulturowość i emocjonalność (Schwerdtfeger 2000, 2001, 2002). Wszystkie cztery definiują i stawiają w centrum uwagi ucznia i jego osobowościowość uwarunkowania, odsuwając przy tym na plan dalszy dyskusję wokół środków, celów, treści i metod nauczania. Nie jest to jedyne antropologiczne spojrzenie na proces dydaktyczny. Czyżby dokonywała się kolejna rewolucja, rewolucja subiektywna?

3. UCZEŃ A KSZTAŁCENIE DO KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ

Jaką rolę przypisuje się osobie ucznia w obowiązującym dzisiaj podejściu interkulturowym? Zanim odpowiemy na to pytanie, przypomnijmy, jakie założenia i cele charakteryzują kształcenie do kompetencji i komunikacji interkulturowej.

Centralnym zagadnieniem i nadrzędnym postulatem kształcenia interkulturowego jest uzdolnienie/wychowanie uczących się do interakcji z przedstawicielami innych kultur; interakcji nacechowanej otwartością, tolerancją, kooperatywnością, empatią, refleksją oraz krytyczną oceną uwarunkowanych kulturowo stereotypów i uprzedzeń (Zawadzka 2004:213). Wyróżniamy trzy podstawowe cele/poziomy kształcenia interkulturowego. Są to:

- 1) cele afektywne (poziom nastawienia)
- 2) cele kognitywne (poziom wiedzy)
- 3) cele konatywne (poziom działania/umiejętności).

Wiedza jest komponentem najbardziej oczywistym – są to wszelkie informacje na temat świata, które ułatwiają adaptację do zmieniających się warunków w miarę przemieszczania się z jednej kultury do drugiej (Aleksandrowicz-Pędich 2005:28). Poziom nastawienia dotyczy sfery percepcji emocjonalnych i intelektualnych oraz ich wpływu na komunikację z przedstawicielami innych kultur. Wiąże się m.in. ze zjawiskiem empatii oraz wykorzystywaniem stereotypów w procesach kognitywnych i aktach komunikacyjnych. Trzeci z wymienionych aspektów/poziomów kompetencji interkulturowej dotyczy opanowania umiejętności obserwowania i interpretowania aktów werbalnych i niewerbalnych oraz strategii odpowiedniego zachowania. Kładzie nacisk na praktyczną stronę kompetencji interkulturowej, zwłaszcza przenoszenie uzyskanej wiedzy i zdolności kontrolowania własnych postaw emocjonalnych na zachowania sprzyjające udanym kontaktom interkulturowym.

Widzimy, że podejście interkulturowe jakkolwiek koncentruje się na uczniu i upodmiotawia go w procesie dydaktycznym, jednakże nie uwzględnia w wystarczający sposób jego autonomiczności, złożoności i indywidualności będącej wynikiem determinacji poszczególnych czynników biograficznych. Podejście to próbuje wpłynąć kształceniowo na ucznia poprzez określone cele, treści i środki dydaktyczne. Owe są ustawicznie precyzowane, rozszerzane i uzupełniane. A wiemy, że cele które stawia sobie podejście interkulturowe, a w szczególności zaś cele afektywne (np. chęć niwelowania dystansu międzykulturowego i relatywizacji własnego zabarwionego kulturowo sposobu postrzegania rzeczywistości, otwartość, empatia, zainteresowanie), osiągane są często arbitralnie, niezależnie od kształcenia i stosowania zalecanych treści i środków dydaktycznych, czyli w sposób niesterowany. Za przykład może służyć fakt, iż bardzo często na wybór kierunku studiów studentów neofilologii, a co za tym idzie pozytywne nastawienie, zainteresowanie obcym językiem i kulturą, relatywizację stereotypów i uprzedzeń, ogromny wpływ wydaje się mieć osoba nauczyciela (jako wzoru) i atrakcyjna lekcja języka obcego z okresu szkoły średniej³⁵. Również czynniki środowiskowe takie jak kontakt i pobyty w kraju języka docelowego oraz

³⁵ Niepublikowane badania z zakresu *czynniki afektywne a stereotypizacja w kształceniu neofilologicznym*.

status języka i kultury docelowej w kraju wyjściowym, determinujące ucznia poza ramami kształcenia neofilologicznego, wpływają zasadniczo na wszystkie poziomy dydaktyki interkulturowej.

W tym miejscu nasuwa się refleksja, iż kompetencja interkulturowa nabywana jest w większym stopniu w sposób niesterowany, częstokroć poza ramami procesu glottodydaktycznego (np. jako rezultat korelacji międzyprzedmiotowej czy oddziaływania środowiska), niż kompetencja lingwistyczna czy komunikacyjna.

Podkreślić należy również, że wyniki kształcenia do komunikacji interkulturowej trudno jest zoperacjonalizować, zbadać i opisać, tak jak to czynimy w przypadku wyników kształcenia wybranych subsystemów języka czy sprawności.

4. UCZEŃ A AKADEMICKA I INTERKULTUROWA DYDAKTYKA JĘZYKA OBCEGO

Z doświadczeń wielu nauczycieli akademickich oferujących seminaria, warsztaty, bloki tematyczne poświęcone interkulturowości, tudzież tylko okazjonalnie integrujących elementy interkulturowości w innej problematyce, wynika, że zagadnienia interkulturowości jak np. rozważania na temat związku języka i kultury, procesów akulturacji, różnic w stylach komunikacyjnych, kulturowych uwarunkowań zachowań, percepcji grzeczności językowej, wzajemnego postrzegania, stereotypów, tematów tabu, żartów/dowcipów zabarwionych etnicznie, są dla studentów neofilologii niezmiernie ważne i interesujące. Dotykają one osobistych i subiektywnych przeżyć i przekonań, należą do narracyjnej, cielesnej i emocjonalnej sfery każdego, kto ucząc się intensywnie języka i kultury obcej, dostrzega własną tożsamość kulturową i zdobywa kompetencje lingwistyczną, komunikacyjną i kulturową w obcym języku.

Student neofilologii to uczący się języka i kultury obcej w sposób intensywny, konfrontatywny i holistyczny. Kształcenie neofilologiczne jest z pewnością w pewien sposób spokrewnione z innymi formami kształcenia językowego. Niemniej jednak te trzy wyżej wymienione cechy: intensywność, konfrontatywność i holistyczność, wyodrębniają tę formę kształcenia w sposób szczególnie. Widzimy tu głębszą, intensywniejszą relację uczeń – proces uczeniowy niż w innych formach kształcenia np. lektoratowego. Pojęcia takie jak np. tożsamość kulturowa, obcość, stereotypizacja ale też wzajemne postrzeganie oraz znaczenie postaw dialogu i otwartości wydają się odrywać większą rolę.

W związku z powyższym postulujemy zwrócenie uwagi na emocjonalną/afektywną sferę ucznia i jego determinację biograficzną w dyskusji wokół interkulturowości w ramach kształcenia neofilologicznego. Wydaje się, iż właśnie w tych wyżej zarysowanych ramach należałoby sytuować problem przygotowania studentów neofilologii do komunikacji interkulturowej, a jednocześnie wyzwania, jakie są przed dydaktyką języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu.
- Apelt, E. 1987. „Grundprobleme des Erwerbs und Lernens von Fremdsprachen“. [w:] *Deutsch als Fremdsprache* 6, 342-346.
- Christ, C. 2005. „Beim Lehren und Lernen fremder Sprachen stehen Personen im Mittelpunkt. Anmerkungen zu Inge Christine Schwerdtfegers fremdsprachendidaktischer Theorie“. [w:] *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, (red.) Susanne Duxa, Adelheid Hu, Barbara Schmenk, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1-12.

- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Düwell, H. 2003. „Fremdsprachenlerner“. [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, (red.) Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 347-352.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- House, J. 1998. „Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. [w:] *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, (red.) Bausch/Christ, Königs/Krumm, Tübingen: Narr, 89-97.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- LeDoux, J. 2000. *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*. Poznań: Media Rodzina.
- Lewicki, R. 1996. „Temperamentne uwarunkowania stylu działania i stylu poznawczego w procesie dydaktycznym”. [w:] *Prace naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, 31, 81-87.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Myczko, K. 2004a. „Kognition und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht“. [w:] *Sprachen lehren – Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*, (red.) Camilla Badstübner-Kizik, Renata Rozwałowska-Żądło, Anna Uniszewska, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 291-302.
- Myczko, K. 2004b. „Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych”. [w:] *Autonomia w dydaktyce języka obcego*, (red.) Mirosław Pawlak, Poznań – Kalisz: UAM, 19-30.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pieklarz M. 2006. „Stereotypy a afektywność w kształceniu do komunikacji interkulturowej na studiach neofilologicznych”. [w:] *Neofilolog* 28.
- Riemer, C. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schwerdtfeger, I. C. 2000. „Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens“. [w:] *FLuL* 29, 106-123.
- Schwerdtfeger, I. C. 2001. „Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“. [w:] *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, (red.) Hermann Funk, Manfred König, München: iudicium, 41-59.
- Schwerdtfeger, I. C. 2002. „Anthropologie des Geldes und die Erforschung des Sprachenunterrichts. Ein Blick auf die Wirklichkeit aus der Sicht einer anthropologisch-narrativen Didaktik“. [w:] *Deutsch als Zweitsprache* 4, 17-19.
- Szałek M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań: Wagros.
- Woźniewicz, W. 1987. *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa: WSiP.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH. TEORIA, ZAPOBIEGANIE, PERSPEKTYWY BADAWCZE

* * *

Language teacher burnout. Theoretical assumptions, prevention, research perspectives

The burnout syndrome among teachers is a problem that has assumed growing importance. Yet not much has been said about it in language teaching literature. This article is an attempt to provide the most important information about teacher burnout. This will include definitions of the problem provided by the leading researchers of the field, followed by reasons for burnout encountered by language teachers, and possible preventive measures, especially on the organisational level. Finally, a research agenda will be proposed offering some suggestions for future research.

* * *

1. WSTĘP

Artykuł dotyczy trzech zasadniczych kwestii: po pierwsze, przedstawia najważniejsze informacje na temat zespołu wypalenia zawodowego w odniesieniu do nauczycieli języków obcych, po drugie wskazuje na istnienie środków zaradczych przeciwdziałających bądź minimalizujących problem wypalenia zawodowego, po trzecie podejmuje problem możliwości badawczych tego zagadnienia. Realizując cel pierwszy zwraca się uwagę na różne definicje wypalenia zawodowego nawiązujące do genezy zjawiska w rozumieniu znawców tematu oraz podaje główne przyczyny powodujące wypalenie wśród nauczycieli języków obcych. Realizacja drugiego celu wymaga zwrócenia uwagi czytelnika na istnienie sposobów prewencji tego negatywnego zjawiska, szczególnie na poziomie organizacyjnym, zaś trzeciego na istotność badań w tym zakresie, a zwłaszcza na dobór narzędzi badawczych.

2. DEFINICJE WYPALENIA ZAWODOWEGO

Termin „wypalenie zawodowe” został po raz pierwszy użyty przez Freudenberg’a w latach 70-tych do opisu wyczerpanych fizycznie i psychicznie pracowników medycznych. Dziś korzysta się z tego wyrażenia przy opisach specyficznych dolegliwości nękających przedstawicieli niektórych zawodów, których istotą jest praca z ludźmi („human services”). Do takich należy zawód lekarza, pielęgniarki, policjanta, terapeuty, a nade wszystko nauczyciela. Warto pamiętać, że zjawisko wypalenia zawodowego pojawiło się jako problem społeczny, a nie koncept akademicki. Z pewnością spowodowało to, że jego początkowy rozwój zdominowany był bardziej przez kwestie pragmatyczne niż naukowe.

Chronologicznie pierwsza definicja wypalenia zawodowego (Freudenberg 1974) miała charakter kliniczny i oznaczała stan wyczerpania osoby wynikający ze zbyt intensywnej pracy bez zwracania uwagi na własne potrzeby. W swojej koncepcji wypalenia Freudenberg podkreślał etiologię, symptomy, przebieg kliniczny oraz zalecał postępowanie, które mogłoby uleczyć osoby placące zbyt wysoką cenę za chęć pomagania innym.

W przeciwieństwie do takiego jednowymiarowego modelu wypalenia, Maslach i Jackson (1981) przyjęli postawę bardziej ukierunkowaną badawczo próbując wyszczególnić czynniki środowiskowe sprzyjające zjawisku wypalenia zawodowego. W szczególności podkreślali stres związany z wypełnianiem zawodowej roli, który może doprowadzić do zmęczenia psychicznego, mechanicznego traktowania innych, a w konsekwencji poczucia obniżonych możliwości wykonywania swojego zawodu. Ich klasyfikacja wyróżniająca emocjonalne wyczerpanie, depersonalizację i obniżone poczucie osobistych dokonań jest dziś ogólnie przyjęte przez badaczy problemu. Emocjonalne wyczerpanie odnosi się do poczucia danej osoby, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby emocji są znaczne uszczuplone. Depersonalizacja odnosi się do negatywnego, bezdusznego i w większości obojętnego reagowania na innych ludzi – często odbiorców usług danej osoby lub osób pozostających w jej opiece. Obniżone poczucie dokonań osobistych odnosi się do spadku poczucia kompetencji i osiągnięć w pracy. W porównaniu z Freudenberger, który uważał, że wypalenie może prowokować pracownika do zwiększonego wysiłku, według Maslach i Jackson wypalenie powoduje, że osoba wycofuje się, a przy tym przejawia tendencję do traktowania innych w bezduszny i cyniczny sposób.

Jeszcze inną koncepcję wypalenia reprezentował Cherniss (1980), który poszukiwał przyczyn wypalenia w środowisku, ale czynił to z organizacyjnego punktu widzenia. W centrum jego zainteresowań było to do jakiego stopnia społeczno kulturowe czynniki środowiskowe wpływają na jednostkę. Według Cherniss, wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja czy obniżone poczucie dokonań – komponenty wypalenia zawodowego wyróżnione przez Maslach – stanowią przykłady nieskutecznych mechanizmów obronnych jednostki uruchamianych w reakcji na stresującą, frustrującą i monotonną pracę.

Chociaż powyższe definicje różnią się pod kilkoma względami, wszystkie uznają wypalenie zawodowe za stan zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego spowodowanego przez rozczarowanie z powodu niezrealizowania celu (Freudenberger), na skutek intensywnej „pracy z ludźmi” (Maslach) i niezdolności profesjonalistów do wytworzenia skutecznych środków zaradczych (Cherniss).

3. PRZYCZYNY WYPALENIA ZAWODOWEGO U NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Ogólnie wiadomo, że nauczyciele wykonują wymagającą i stresującą pracę, a współczesna szkoła nie jest im przyjazna. Przeciężenie pracą, brak autonomii, brak szacunku, niskie zarobki, zagrożenie ze strony agresywnych uczniów, brak wsparcia ze strony rodziców, dyrekcji i własnych kolegów czyni pracę nauczyciela frustrującą i mało efektywną. Chociaż wśród nauczycieli można znaleźć wielu „entuzjastów” tego zawodu na samym początku kariery, po pewnym czasie rozczarowanie bierze prym nad wcześniejszymi ideałami. Oto niektóre z przyczyn wypalenia zawodowego nie branych pod uwagę w momencie podejmowania decyzji o wykonywaniu pracy nauczyciela:

- praca nie spełnia oczekiwań jednostki (np. brak zainteresowania ze strony uczniów lub nauczanie jest mniej skuteczne niż oczekiwano),
- za dużo czasu należy spędzać na wykonywaniu innych czynności niż nauczanie języka, zwłaszcza pracy papierkowej (np. sporządzanie i poprawianie prac kontrolnych),
- warunki pracy są niesprzyjające (np. chroniczna presja czasu, zbyt liczne klasy),
- istnieje nierówność w relacjach z uczniami, w ramach której więcej się samemu daje niż otrzymuje (np. emocjonalne zaangażowanie się nauczyciela w lekcję spotyka się z niewielkim docenieniem ze strony uczniów),

- relacje z dyrekcją są postrzegane jako niesprawiedliwe (np. brak otrzymania dodatku motywacyjnego, możliwości kariery zawodowej czy uznania za wysiłek, który się wkłada w swoją pracę) (por. de Heus i Diekstra 1999).

Dodatkowo, nauczyciele języków obcych narzekają na inne, specyficzne dla nich, powody do frustracji. Poniżej podajemy kilka z nich:

- atrycja językowa, która powoduje, że jeżeli nauczyciele nie mają regularnego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka, ich sprawność językowa zużywa się, nawet jeżeli sami są rodzimymi użytkownikami tego języka;
- nauczanie języka obcego jest przede wszystkim nauczaniem komunikacji (por. Senior 2006:127). Z powodu ograniczonej kompetencji językowej uczniów, nauczyciele języka – w przeciwieństwie do nauczycieli innych przedmiotów – wydają więcej energii, aby być dobrze zrozumianym w języku obcym czy próbując zrozumieć próby komunikacyjne uczniów. Na przykład, stosując elementy pantomimy wyjaśniają znaczenie nowych słów, a mówiąc o gramatyce rysują kolorowe schematy - co razem sprawia, że ich praca przypomina pracę nauczyciela z dziećmi o specjalnych potrzebach, ponieważ w obu przypadkach, w celu zmniejszenia frustracji zawodowej, niezastąpiona jest cierpliwość, elastyczność i realistyczne oczekiwania;
- wyznaczanie nierealistycznych celów do osiągnięcia z powodu presji ze strony rodziców, zwierzchników, a czasem samych nauczycieli. Wiele osób nie jest świadomych, że nabycie sprawności językowych zajmuje kilka lat i jest rozczarowanych, że uczniowie nie osiągają płynności porównywalnej z rodzimą w ciągu kilku miesięcy nauki. Nauczyciele języka obcego mogą z niecierpliwością oczekiwać znacznych postępów u swoich uczniów, a kiedy ich uczniowie nie osiągają zakładanych wyników, padają ofiarą frustracji;
- porównywanie swoich kompetencji językowych z kompetencjami rodzimych użytkowników języka obcego i niekorzystne wypadanie w tych porównaniach (np. używanie języka książkowego i zbyt formalnego rejestru, częstsze nauczanie słownictwa w izolacji bez podawania kontekstu, dostarczanie mniejszej ilości informacji kulturowych, itp.). Brak pewności odnośnie własnej znajomości języka obcego sprawia, że niektórzy nauczyciele polscy doświadczają chronicznego poczucia lęku przed ujawnieniem własnych niedociągnięć językowych (por. Werbińska 2005);
- przeciążenie pracą w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów prowadzące do wyczerpania. W porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów, nauczyciele niektórych języków obcych (zwłaszcza angielski i iberyjski, nieco mniej germanijski) pracują więcej, gdyż mają ku temu więcej okazji. Etatowa praca w szkole, kursy w szkole językowej, lekcje prywatne, a do tego konieczność terminowego przetłumaczenia tekstu dla klienta powodują, że ich praca praktycznie nigdy się nie kończy. Nieprzerwana koncentracja, konieczność ciągłego sprawdzania, nieustającej czujności i podejmowania decyzji powodują, że wielu nauczycieli odczuwa ciągłe zmęczenie, niedostateczne przygotowanie do zajęć i stopniowy paraliż przez kumulujący się nasilający się stres (por. Kretschmann 2003, Schaefer 2005).

Podsumowując możemy zaznaczyć, że w zawodzie nauczyciela języka obcego nastąpił sukcesywny wzrost obciążeń ilościowych i jakościowych. Wzrost tych obciążeń, jak również rozbieżność między oczekiwaniami a rzeczywistością rozczarowują i przyspieszają wyczerpanie sił.

4. ZAPOBIEGANIE WYPALENIU ZAWODOWEMU

Wypalenie zawodowe u nauczycieli jest istotnym problemem, gdyż pociąga za sobą natychmiastowe konsekwencje praktyczne. Nie tylko negatywnie wpływa na działania zawodowe nauczyciela, jego zaangażowanie i satysfakcję zawodową, ale również deprymująco działa na uczniów, relacje koleżeńskie czy atmosferę w szkole. Z tego względu, po przedstawieniu podstawowych informacji na temat samego zagadnienia wypalenia zawodowego oraz jego przyczyn powyżej, celowe wydaje się zastanowienie, co mogłoby pomóc zmniejszyć bądź zminimalizować ryzyko wystąpienia tego syndromu.

Można założyć, że klasyczne symptomy wypalenia zawodowego – emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja i poczucie obniżonych dokonań zawodowych – mogą ulec zredukowaniu w środowiskach, w których nauczyciele doświadczają sukcesów w karierze zawodowej, możliwości doskonalenia, poczucia własnego sprawstwa. Według Friedman'a (1999) może odbywać się to na dwóch poziomach: indywidualnym, za który odpowiedzialny jest sam nauczyciel oraz organizacyjnym, będącym domeną szkoły. Tabela 1 prezentuje przykłady działań zmniejszających wypalenie zawodowe u nauczycieli proponowane przez Friedman'a.

Obiekt poprawy	Poziom indywidualny (nauczyciel)	Poziom organizacyjny (szkoła)
Źródła stresu	Udział w szkoleniach dla nauczycieli na temat radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami; przyczyn wypalenia, rozwijania i ulepszania umiejętności przywódczych oraz rozwiązywania problemów i konfliktów.	Zmniejszanie liczby uczniów w klasie, zmiana planu pracy nauczyciela.
Symptomy stresu	Udział w warsztatach na temat łagodzenia stresu; powołanie grup pomocy i wsparcia; korzystanie z wypoczynku wakacyjnego; udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego.	Tworzenie wspierającej atmosfery i dbanie o dobrą komunikację w szkole, angażowanie nauczycieli w podejmowanie decyzji; dbałość o dobrą organizację w szkole.

Schemat opisu strategii zmniejszającej wypalenie zawodowe u nauczycieli (Friedman 1999:173).

Jak wynika z propozycji Friedman'a, można wiele zrobić w celu zmniejszenia wypalenia na poziomie organizacyjnym, to znaczy poza kontrolą pracowników. Zmiana na poziomie indywidualnym może mieć ograniczoną skuteczność, gdyż koncentruje się głównie na podkreśleniu stresu i ignoruje potrzebę zmiany stresujących aspektów życia organizacyjnego. Milstein i Gołaszewski (za Friedman 1999) podają, że należy położyć nacisk na poziom organizacyjny, w którym szkoła jako całość redukuje presję na nauczycielach poprzez: a) zmiany w procedurach administracyjnych; b) sporządzenie zasad dotyczących spraw organizacyjnych; 3) podnoszenie morale „apatycznych” nauczycieli; oraz d) pozyskiwanie wsparcia ze strony rodziców. Wydaje się zatem, że radzenie sobie z problemami niejako „odgórnie” bardziej przyczynia się do pozytywnego podejścia do pracy nauczycieli i ich poczucia satysfakcji zawodowej niż strategię podejmowane przez poszczególnych nauczycieli indywidualnie.

Strategii podejmowanych przez nauczycieli indywidualnie nie należy jednakże ignorować. Wielu badaczy problemu wskazuje na pozytywny stosunek nauczyciela do

ustawicznego uczenia się jako środka przeciwdziałającego wypaleniu zawodowemu. Celem takiego pozytywnego nastawienia do własnego rozwoju zawodowego nie będzie dążenie do perfekcji czy ideału, ale nabycie umiejętności optymalnego rozwiązania problemu. Być może, zamiast zdobywania szerokiego przygotowania ogólnego, sensowniejsze byłoby zdobycie przez nauczyciela dużej pewności siebie i profesjonalnych kompetencji w specyficznych aspektach wykonywanego zawodu.

5. PERSPEKTYWY BADAWCZE

Kwestie wypalania zawodowego nauczycieli wymagają kompleksowych i szerokich badań wykorzystujących różne narzędzia badawcze. Obecny priorytetem w tym względzie jest związek pomiędzy wypaleniem zawodowym nauczycieli a wynikami uczniów. Określenie zasięgu wypalania z pewnością pomoże także zbadać dlaczego i kiedy ten syndrom pojawia się. Kolejną ważną tematyką badawczą w tej dziedzinie jest zaprojektowanie i wdrożenie programów interwencyjnych oraz ustalenie czy takie zmiany prowadzą do innych wyników albo, alternatywnie, wskazanie i rozpowszechnianie istniejących programów zapobiegającym wypaleniu, które działają z powodzeniem.

Do tej pory większość badań odnośnie wypalania zawodowego przeprowadzano ilościowo (głównie badania ankietowe) i poprzecznie. Niemniej ważne jest, aby potwierdzić czy relacje ustalone na skutek takich badań występują przez dłuższy czas oraz czy takie same relacje pojawiają się w badaniach podłużnych. Na przykład, badanie jakościowe typu wywiad z nauczycielem rozłożony w czasie mogłoby zwrócić uwagę na specyficzne zdarzenia nauczycielskie, a tym samym pogłębić naszą wiedzę na temat rozwijania się i łagodzenia zespołu wypalania. Podobnie obserwacje lekcji byłyby w stanie dostarczyć wielu wartościowych informacji na temat interakcji nauczyciel – uczeń, atmosfery w klasie czy metod/ technik nauczania wybieranych i stosowanych przez nauczycieli zagrożonych wypaleniem. Wiedza wydobycza z konkretnego doświadczenia nauczycieli znacznie pomogłaby projektować skuteczne programy interwencyjne.

Ponadto, badanie wypalania zawodowego zyskałoby wiele przy wykorzystaniu podejścia interdyscyplinarnego. Korelacje pomiędzy wypaleniem zawodowym a różnymi zmiennymi (np. poziomem lęku nauczyciela, umiejscowieniem kontroli, typem szkoły i ucznia, doświadczeniem, znajomością nauczanego języka, posiadanymi kwalifikacjami, itp.) wymagają informacji z różnych źródeł: od samych nauczycieli, ich uczniów, dyrektorów, rodziców, kolegów, jak również zewnętrznych obserwatorów. Uwzględnienie tych źródeł wiedzy jako partnerów w planowaniu i wdrażaniu studiów wypalania zawodowego konkretnych nauczycieli ułatwiłoby badania oraz otworzyłyby nowe możliwości interwencyjne, np. odnośnie podejścia do rozwiązania problemu omawianego zjawiska. Generalnie wydaje się, że całościowe badania osadzone w miejscu pracy nauczyciela rzuciłyby nowe, tak potrzebne, światło na proces wypalania zawodowego nauczycieli.

6. PODSUMOWANIE

Nauczyciele języków obcych stanowią wartościowy i bardzo kosztowny element systemu edukacyjnego, gdyż są to osoby nauczające. Utrzymywanie ich dobrego samopoczucia, a tym samym udziału w edukowanie uczniów powinno być prymarnym zadaniem decydentów oświatowych. Nagłaśnianie problemu, omawianie przyczyn wypalania zawodowego, jego prewencji, a nade wszystko przeprowadzanie badań nad wypaleniem zawodowym może przyczynić się do tego zadania i poprawić jakość doświadczenia edukacyjnego zarówno dla nauczycieli, jak i ich uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Cherniss, C. 1980. *Professional Burnout in Human Service Organisations*. New York: Praeger.
- De Heus, P./ Dickstra, R. F. W. „Do teachers burn out more easily?”. [w:] R. Vandenberghe/ A. M. Huberman (red.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: CUP. 269-284.
- Freudenberger, H. J. 1974. „Staff burnout”. [w:] *Journal of Social Issues* 30. 159-165.
- Friedman, I. A. 1999. „Turning schools into healthier workplaces”. [w:] R. Vandenberghe/ A. M. Huberman (red.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: CUP. 166-175.
- Kretschmann, R. 2003. *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslach, C./ Jackson, S. E. 1981. „The measurement of experienced burnout”. *Journal of Occupational Behaviour* 2. 99-113.
- Schaefer, K. 2005. *Jak przeżyć szkołę*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Senior, R. M. 2006. *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Werbińska, D. 2005. „Czy anglistom grozi wypalenie zawodowe?”. [w:] *The Teacher* 28/4, Wydawnictwo Edukacyjne The Teacher: Warszawa, 37-43.

Maria Jodłowicz
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI PTN - KRAKÓW 2006 ***DYDAKTYKA JĘZYKÓW OBCYCH NA POCZĄTKU XXI WIEKU***

W dniach 11–13 września 2006 odbyła się w Krakowie doroczna Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Konferencja została zorganizowana pod auspicjami Zarządu Głównego PTN przez Instytut Filologii Angielskiej UJ przy współudziale Instytutu Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Z inicjatywy prof. Anny Niżegorodcew, wiceprzewodniczącej Zarządu Głównego PTN, reprezentującej Instytut Filologii Angielskiej UJ, powołano Komitet Naukowy konferencji, do którego zaproszenie uprzejmie przyjęli: prof. Weronika Wilczyńska (UAM), przewodnicząca Zarządu Głównego PTN, prof. Elżbieta Zawadzka-Bartnik (UW), wiceprzewodnicząca Zarządu Głównego PTN, oraz prof. Janusz Arabski, dyrektor Instytutu Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego.

Nad przygotowaniem oraz przebiegiem konferencji czuwał Komitet Organizacyjny w składzie: prof. Anna Niżegorodcew (IFA UJ), przewodnicząca, dr Maria Jodłowicz (IFA UJ), sekretarz, dr Małgorzata Pamuła (AP) oraz dr Anita Pytłarz (AP).

W konferencji wzięło udział ponad 140 osób, z których znakomitą większość stanowili członkowie PTN ze wszystkich oddziałów krajowych. Na konferencję przyjechali również niezrzeszeni nauczyciele języków obcych, a słuchaczami referatów byli także studenci z krakowskich uczelni.

Obrady plenarne odbywały się w Auli Średniej Audytorium Maximum UJ – nowo otwartym, nowoczesnym i wyposażonym w najnowszy sprzęt multimedialny gmachu UJ, zaś odczyty w sekcjach miały miejsce w gościnnych salach Instytutu Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

W trakcie konferencji zaprezentowano prawie 100 referatów obejmujących różne aspekty dwóch tematów wiodących: „**Dwujęzyczność i wielojęzyczność w edukacji. Integracja kształcenia językowego z kształceniem ogólnym i zawodowym**” oraz „**Ewaluacja programów, materiałów do nauczania i oceniania oraz osiągnięć uczniów.**”

Obrady w sekcjach objęły bardziej szczegółowe bloki tematyczne, takie jak:

- kompetencja multilingwalna i interkulturowa,
- procesy poznawcze,
- kształcenie nauczycieli: nowe kierunki; nowoczesne technologie,
- tradycyjne i nowoczesne metody nauczania,
- nauczanie podsystemów języka,
- nauczanie dzieci,
- ewaluacja w dydaktyce języków,
- nauczanie języka specjalistycznego,
- autonomia ucznia,
- tłumaczenie,
- nauczanie języka polskiego jako obcego.

Wygłoszone referaty dotyczyły rozmaitych szczegółowych zagadnień z zakresu glottodydaktyki. Wiele wystąpień skupiło się na psycholingwistycznych i socjolingwistycznych czynnikach istotnych w procesie nauczania, a także na problemach związanych z organizacją procesu dydaktycznego, nauczaniem poszczególnych sprawności językowych i rozwijaniem kompetencji ucznia w zakresie słownictwa, gramatyki i wymowy oraz na różnych aspektach oceny i samooceny.

Sześć wykładów plenarnych poświęconych było zagadnieniom o charakterze bardziej przekrojowym, takim jak wielojęzyczność (wystąpienia prof. Weroniki Wilczyńskiej i prof. Janusza Henzla), problemom ewaluacji (referaty prof. Władysława Miodunki oraz prof. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik), dwutorowości w kształceniu nauczycieli (prezentacja prof. Anny Niżegorodcew) oraz roli literatury w przekraczaniu barier międzykulturowych (wystąpienie prof. Tadeusza Sławka).

Na zakończenie obrad odbyła się dyskusja panelowa, której przewodniczyła prof. Weronika Wilczyńska. Podsumowując najważniejsze tematy konferencji, takie jak dwujęzyczność, różnojęzyczność, wielokulturowość, problemy ewaluacji i kształcenia nauczycieli, dyskutanci zastanawiali się nad adekwatnością stwierdzenia, że dydaktyka języków obcych wkroczyła w erę „postmetodyczną”, odwołując się w prezentowanych poglądach do nowych wyzwań stojących przed nami na progu 21. stulecia.

Konferencja przebiegła w bardzo miłej i przyjaznej atmosferze. Poza ciekawymi dyskusjami, które towarzyszyły prezentacjom, również rozmowy kularowe i spotkania o charakterze towarzyskim stały się okazją do wymiany opinii i doświadczeń dydaktycznych.

Organizatorzy mają nadzieję, że bankiet w restauracji „U Wentzla” przy Rynku Głównym dostarczył gościom niezapomnianych doznań ducha i ciała. Profesjonalne konwersacje toczące się w pięknie odrestaurowanych wnętrzach zabytkowej kamienicy, nabrały tam szczególnego uroku, a koncert zespołu „Max Klezmer Band” sprowokował nawet do tańca bardziej odważnych uczestników spotkania.

Maria Jodłowiec

SPRAWOZDANIE Z KONGRESU ŚWIATOWEGO FIPLV W SZWECJI

Z okazji 75 rocznicy powstania FIPLV (Fédération internationale des Professeurs de langues vivantes) w dniach 15-17 czerwca 2006 roku, w Göteborgu odbył się 22 Światowy Kongres *Diversity in Language Learning and Teaching*. Współorganizatorem konferencji było towarzystwo LMS Sweden. Na kongresie wygłoszono ponad 100 referatów w siedmiu językach. Obradom towarzyszyły liczne wystawy i kiermasze książek znanych europejskich wydawców podręczników. W kongresie wzięło udział siedmioro kolegów z Polski: anglistów, romanistów i germanistów. Szczegółowy program oraz streszczenia wystąpień i sylwetki wszystkich prelegentów znajdują się na witrynie internetowej <http://www.fiplv.org/>.

Kongres poprzedziły zgromadzenia, na których zapadły bardzo ważne decyzje:

1. 14 czerwca 2006 r w Göteborgu, odbyły się nowe wybory władz Federacji. Obecni byli następujący przedstawiciele poszczególnych organizacji: Denis Cunningham (przewodniczący FIPLV), Cecilia Odé (wydawca FIPLV), Raija Airio (SUKOL/Finlandia), Sigurborg Jónsdóttir (STIL/Islandia), Lučka Pristavec (IDV/ Słowenia), Ranveig Reggestad (LMS/Norwegia), Diana Rumpite (LALT/Łotwa), Kirsti Santaholma (SUKOL/Finlandia), Konrad Schröder (FIPLV WER/Niemcy), Laimdota Trinkuna (LALT/Łotwa), Johan Viljoen (SAALT/RPA), Halina Widła (PTN/Polska).
2. Przedstawiciele Światowej Rady FIPLV wybrali nowe prezydium w składzie:
 - Terry Lamb – przewodniczący (Wielka Brytania)
 - Margareta Leoj - vice- przewodnicząca (Szwecja)
 - Denis Cunningham - sekretarz generalny (Australia)
 - Cecylia Odé – redaktor Naczelny FIPLV (Holandia)
 - Leena Hämäläinen – skarbnik (Finlandia)



Nowy przewodniczący FIPLV, dr. Terry Lamb, pracuje w Uniwersytecie w Sheffield.

3. Światowe Zgromadzenie FIPLV, głosami swoich przedstawicieli, zdecydowało o powstaniu **FIPLV-Europe** i wybrało jego prezydium w składzie:

Przewodniczący :	Konrad Schröder (Niemcy)
Skarbnik :	Leena Hämäläinen (Finlandia)
Członek Zarządu :	Sigurborg Jónsdóttir (Islandia)

Powstanie **FIPLV-Europe** zwiastuje silniejszą współpracę europejskich regionów: Zachodniego, Północno-Bałtyckiego oraz Środkowoeuropejskiego, w skład którego wchodzi PTN. FIPLV-Europe będzie reprezentować FIPLV w kontaktach z Unią Europejską i Radą Europy. Nowy przewodniczący, prof. Konrad Schröder, pracuje w Uniwersytecie Augsburgskim. W planach prof. Konrada Schrödera jest również zacieśnienie współpracy z organizacjami monolingwalnymi.



Przedstawiciele Światowej Rady FIPLV. Klęczą od lewej prof. Konrad Schröder i ustępujący przewodniczący, sekretarz generalny w bieżącej kadencji, Dennis Cunningham.

Kolejne spotkanie prezydium FIPLV wyznaczono na 12-13 stycznia 2007 roku w Brukseli, a zebranie Światowej Rady na 14 czerwca w Rydze, przed Międzynarodową Konferencją zorganizowaną przez FIPLV i Region Północnobałtycki w dniach 15-16 czerwca 2007 roku nt. *Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context*.

Halina Widła

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko

imię

tytuł, stopień naukowy

adres do korespondencji

miejsce zatrudnienia

język nauczany

rok wstąpienia do PTN

telefon

e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org/>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę (nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data / podpis

Składka członkowska za rok 2008 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli, 80 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: SBL Oddział Poznań
44 9043 1070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN (deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
ul. Półwiejska 24
61-886 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>

