

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 24



Zielona Góra, 2004

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub
Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Aleksandra Jankowska,
Włodzimierz Sobkowiak,
Weronika Wilczyńska,
Elżbieta Zawadzka

INFORMACJE DLA AUTORÓW

- Artykuły należy dostarczać na dyskietce 3,5" lub CD zapisane w formacie RTF wraz z jednym wydrukiem podjąc imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz Neofilologa w przypadku wydrukowania artykułu.
- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 12 str. (30 wierszy po ok. 60 znaków).
- Cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony np. (Komorowska 1996:25-26)
- Przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieszczać na końcu artykułu.
- Bibliografia wg zapisu: nazwisko, imię (lub pierwsza litera imienia) data (kropka), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka) wydawnictwo/wydawca - nazwa wydawnictwa, strony

Adres redakcji:

Teresa Siek-Piskozub,
Instytut Filologii Angielskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
piskozub@amu.edu.pl
Sebastian Chudak
Instytut Filologii Germańskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
SebastianChudak@tenbit.pl

ISSN 1429–2173

NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 24

Integracja w nauczaniu języków obcych

Zielona Góra, 2004



Recenzenci tomu:

dr Zofia Magnuszewska
prof. dr hab. Kazimiera Myczko
prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub

Opracowanie redakcyjne:

dr Joanna Zawodniak

Opracowanie techniczne :

dr Jerzy Sobich

Spis treści

OD REDAKCJI	4
ARTYKUŁY	
1. Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki – Elżbieta Zawadzka	6
INTEGRACJA W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM	
2. Docenić dziecięcy świat. Ku nauczaniu zintegrowanemu – Anna Jaroszewska	14
3. Integracja percepcyjno–motoryczna w procesie glottodydaktycznym – Joanna Zawodniak	24
4. Integracja dziecka głuchego w klasie językowej – Katarzyna Karpińska –Szaj	33
INTEGRACJA W KSZTAŁCENIU SPECJALISTYCZNYM	
5. Autonomia w integracyjnym nauczaniu specjalistycznego języka angielskiego na lektoratach – Anna W. Kierczak, Beata Lipińska, Agata Sitko	41
6. Kształcenie językowe jako integralna część kształcenia specjalistycznego na przykładzie studentów neofilologii – Magdalena Sowa	48
INTEGRACJA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI	
7. Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna – Kazimiera Myczko	52
8. O integracji sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego – Izabela Marciniak	58
9. Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji – Anna Niżegorodcew	63
INTEGRACJA Z PERSPEKTYWY INTERKULTUROWEJ	
10. O mediacji interkulturowej (na przykładzie praktyk w zakresie gościnności w Europie) – Weronika Wilczyńska	69
11. Obcość i perspektywa własna w nauczaniu interkulturowym – Magdalena Pieklarz	80
12. Style negocjowania relacji i kategorii społecznych w dyskusji w języku obcym – Agnieszka Nowicka	85
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji PTN na temat: Integracja w nauczaniu języków obcych – Joanna Zawodniak	99

Od redakcji

Zawarte w niniejszym numerze artykuły pochodzą z konferencji PTN, jaka odbyła się w 2003 roku w Zielonej Górze (zob. sprawozdanie). Dotyczyła ona zagadnienia *integracji w nauczaniu języków obcych*, zaprezentowanego poniżej w czterech blokach tematycznych odnoszących się do nauczania wczesnoszkolnego, kształcenia specjalistycznego, kształcenia nauczycieli i interkulturowego wymiaru glottodydaktyki.

W tematykę integracji wprowadza artykuł **Elżbiety Zawadzkiej**, omawiający język obcy jako część składową wielowymiarowej koncepcji kształcenia ogólnego, opierającego się na przesłankach kognitywnych, konstruktywistycznych, społecznych i kulturowych.

Anna Jaroszevska zestawia historyczne uwarunkowania postulatu wczesnoszkolnego kształcenia zintegrowanego z możliwościami jego realizacji we współczesnych realiach szkolnictwa polskiego.

Joanna Zawodniak przedstawia sposoby integrowania mechanizmów percepcyjnych i motorycznych na lekcji języka obcego, zaplanowanej z myślą o dzieciach wykazujących różny stopień zdolności poznawczych i adaptacyjnych.

Katarzyna Karpińska-Szaj porusza złożony i nie zawsze właściwie rozumiany problem nauczania języka obcego dzieci niesłyszących, wyjaśniając neuropshologiczną specyfikę tej grupy uczniów, jak też akcentując znaczenie metod kognitywnych w przygotowywanej dla nich edukacji językowej.

Anna W. Kierczak, Beata Lipińska i Agata Sitko podejmują empirycznie udokumentowaną próbę oceny znaczenia autonomii uczących się i promowania jej w procesie integracyjnego nauczania języka specjalistycznego.

Artykuł **Magdaleny Sowy** jest refleksją nad możliwościami osiągnięcia przez studentów neofilologii zarówno kompetencji językowej, jak i zawodowej.

Kazimiera Myczko omawia integracyjną koncepcję dydaktyki drugiego języka obcego, uwzględniając czynne wykorzystywanie świadomości językowej nabytej przez ucznia podczas opanowywania pierwszego języka obcego; autorka nawiązuje do problemu kształcenia nauczycieli mających wcielić tę koncepcję w praktykę glottodydaktyczną.

Izabela Marciniak podejmuje próbę przypisania właściwego miejsca procesowi rozwijania zintegrowanych sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli.

Anna Niżegorodcew rozważa możliwości przygotowania nauczycieli do nauczania języka obcego w powiązaniu z rozwijaniem kompetencji interkulturowej uczniów, ukierunkowanej na porównywanie własnej kultury z kulturą ogółu użytkowników opanowywanego języka.

Weronika Wilczyńska omawia znaczenie mediacji kulturowej dla dydaktyki obcojęzycznej, nawiązując w swych dociekaniach do międzynarodowego projektu badającego rzeczywiste praktyki społeczne w zakresie gościnności w Europie.

Magdalena Piekларz porusza problem interkulturowo nachylnego procesu glottodydaktycznego, szczególnie uwzględniając pojęcia stereotypów i obcości wraz z jej wpływem na realizację afektywnych celów uczenia się języka obcego.

Agnieszka Nowicka koncentruje się na roli rozwijania indywidualnych stylów interakcyjnych w procesie autonomizacji uczących się.

Mamy nadzieję, że lektura tak zestawionych artykułów stanowić będzie wielopłaszczyznową inspirację do dalszej owocnej wymiany poglądów i doświadczeń, jak też do twórczych poszukiwań ukierunkowanych na optymalizację procesu glotto-dydaktycznego.

INTEGRACJA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH – ZARYS PROBLEMATYKI

Idea integracji w pedagogice nie jest nowa, powstała na przełomie XIX i XX w. ma już stuletnią tradycję. Wynikała z nowego nurtu w pedagogice tzw. nowego wychowania, poszukującego nowych zasad doboru treści oraz metod i form organizacyjnych kształcenia. Odnosiła się do różnorodnych zagadnień związanych z nauczaniem i wychowaniem, dla których wspólną i naczelną ideą jest scalanie, łączenie i dążenie do przewycięzania fragmentaryczności i izolacji.

Szybki rozwój nauki i przyrost wiedzy powodują jednak powstawanie nowych dyscyplin i nowych przedmiotów, co prowadzi do dezintegracji (rozdrobnienia) kształcenia. Obecny stan wiedzy o świecie staje się ze względu na rozwój cywilizacji technologicznej coraz bardziej fragmentaryczny i nie umożliwia nawet najbardziej wykształconemu człowiekowi niezbędnego poczucia orientacji i pewności. Zmiany w podziale pracy wymagają nowych kwalifikacji zawodowych, dla których wąska specjalizacja nie wystarcza, potrzebna jest elastyczność, umiejętność dostosowania, orientacja w całokształcie. Dlatego konieczne jest wyposażenie młodych ludzi w taki zestaw narzędzi poznawczych, które umożliwią im odnalezienie siebie, systemu wartości, zwiększą ich samodzielność, sprzyjać będą rozwojowi osobowości w stale zmieniającym się, skomplikowanym, pełnym sprzeczności i nie zawsze przyjaznym świecie. To właśnie realizacja idei integracji jest wyrazem dążenia do poszukiwania syntezy w często trudnych do pogodzenia ideologiach, charakterystycznych dla współczesności.

Pojęcie integracji jest wieloznaczne i może być różnie rozumiane. W psychologii proces integracyjny uważany jest za podstawową funkcję osobowości, przejaw podporządkowania składowych czynników psychicznych całości osobowości i wyznacznik zdrowia psychicznego. Integracja sprzyja tworzeniu uporządkowanego obrazu samego siebie, obrazu świata i systemu wartości. Przyjmuje się, że jedynie osobowość zintegrowana jest zdolna do samokontroli i samoregulacji, procesów charakteryzujących wolnego człowieka.

W socjologii integracja to zespolenie i zharmonizowanie elementów zbiorowości społecznej przejawiające się w intensywności i częstotliwości kontaktów między członkami danej zbiorowości oraz w akceptacji i realizacji wspólnych systemów wartości, norm i ocen. Harmonijne funkcjonowanie ludzi możliwe jest dzięki wytworzeniu więzi wspólnotowych. Tworzenie takich więzi to proces społeczny, w którym różne elementy składowe oddziałują na siebie i tworzą pewne struktury scalające się w system społeczny nowej jakości. Integracja jest więc w socjologii rozumiana jako pewien stan, poziom więzi społecznych umożliwiający prawidłowe funkcjonowanie. Nie trzeba dodawać, że taką grupą społeczną może być także klasa czy szkoła.

W pedagogice pojęcie integracji używane jest w obrębie dydaktyki ogólnej oraz w pedagogice specjalnej. W obrębie dydaktyki ogólnej pojęcie integracji jest rozumiane jako nauczanie całościowe, którego początki wiążą się z niemieckim pedagogiem Otto, czy jako nauczanie łączne zapoczątkowane przez austriackiego pedagoga Linkego, polegające na łączeniu ośrodków życia, a więc funkcjonalnie ze

sobą powiązanych przedmiotów, rzeczy, zjawisk i procesów z ośrodkami rzeczy czyli istotą i sensem poszczególnych przedmiotów, rzeczy, zjawisk i procesów samych w sobie. Nauczanie takie jest realizowane np. w koncepcjach dydaktycznych Freineta, Montessori, Deweya, dla których całość zawsze miała priorytet nad częścią. Według Suchodolskiego integracja polega na zastępowaniu układu informacyjno-sytuacyjnego układem problemowo-kompleksowym. Problemy będące przedmiotem działalności poznawczej uczniów zostają tak sformułowane, aby do ich rozwiązania niezbędna była wiedza z innych przedmiotów. Jakowicka rozumie integrację jako układ wielopłaszczyznowy scalający treści, procesy, czynności i wpływy środowiska. Tak rozumiana edukacja ma prowadzić do kształtowania scalonej osobowości, postępującej zgodnie z przyjętymi przez siebie normami i zasadami. Dla Galanta integracja to głównie rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia, a u jej podstaw jest teoria wielostronnego kształcenia Okonia (Gnitecki 2001: 36). W pedagogice specjalnej integracja jest rozumiana jako wielokierunkowe działanie zmierzające do rewalidacji jednostek odbiegających od normy lub włączanie niepełnosprawnych w zwykłe formy życia osobistego i społecznego (Kossewska 2000: 15–16).

Integrację można jednak także rozumieć szerzej, jako określoną filozofię kształcenia, w której nacisk położony jest nie tylko na specyficzne (zintegrowane) przyswajanie określonego stanu wiedzy, lecz na różne możliwości, sposoby i drogi poznawania i samodoskonalenia, na porządkowanie obrazu świata i obrazu samego siebie, na kształtowanie systemu wartości i zgodności myślenia i działania, na tworzenie dzięki zharmonizowanym więzom społecznym korzystnych warunków funkcjonowania w społeczeństwie. Tak rozumiana integracja jest konsekwencją holistycznego ujęcia, które zakłada całościowe rozumienie i opisywanie świata, będącego czymś więcej niż tylko sumą poszczególnych części. Ponieważ człowiek rozwija swoje możliwości rozumienia i działania w procesie całościowej integracji zewnętrznych bodźców i wewnętrznych przeżyć, nauczanie powinno przedstawiać uczniom spójny obraz świata, umożliwiać integrację zdobywanej wiedzy z własnymi doświadczeniami i poprzez kształcenie umiejętności uniwersalnych lepiej przygotowywać do życia. Edukacja powinna być rozumiana jako kierowanie całościowym tj. intelektualnym, psychofizycznym i moralnym rozwojem ucznia. Celem kształcenia powinna być zatem nie sama wiedza faktograficzna, encyklopedyczna, lecz przede wszystkim umożliwienie i ułatwienie zrozumienia sensu, poszukiwanie relacji poprzez porządkowanie związków i zależności, poszukiwanie odniesienia do rzeczywistości i do własnych potrzeb i możliwości, niejednokrotnie ograniczonych przez różnego rodzaju deficyty i niepełnosprawności czy też warunki. Zakłada to konieczność odpowiednich zabiegów dydaktycznych, umożliwiających pełniejszy rodzaj poznania, jakim jest poznanie wieloaspektowe, ale także konieczność integracji osobowości umożliwiającą dynamiczną równowagę wewnętrzną niezbędną do samoregulacji i samokontroli, integrację nauczania i uczenia się, kształcenia i wychowania, żeby wymienić tylko najważniejsze dziedziny.

Problem integracji w nauczaniu, także nauczaniu języków obcych, jest szczególnie ważny w chwili obecnej nie tylko ze względu na przemiany polityczne wynikające z integracji europejskiej i konieczność odnajdywania i odczytywania wspólnych znaczeń zawartych w symbolicznych przekazach kulturowych. Rola integracji jest konsekwencją współczesnych zmian w rozumieniu świata i w sposobach jego poznawania. Herbartowska pedagogika, koncentrująca się na nauczaniu przez zapamiętywanie, na kumulowaniu wiedzy encyklopedycznej, nie spełniła oczekiwań

współczesności. System tradycyjnych oddziaływań edukacyjnych utrudnia niejednokrotnie efektywną naukę, uniemożliwia efektywne działania wychowawcze, stąd konieczność przewartościowania metod i technik tak, aby umożliwiły każdemu swoisty i optymalny odbiór i integrację wiedzy, ale także intelektualny i moralny rozwój i samodoskonalenie.

Poprzedni mój referat koncentrował się na integracji przedmiotowej (kształceniu zintegrowanym) i integracji społecznej (nauczaniu niepełnosprawnych), teraz chciałabym ustosunkować się do integracji rozumianej bardziej jako pewna filozofia kształcenia a problem integracji chciałabym ująć w trzech obszarach dotyczących:

- a) człowieka, rozumianego jako jedność psychofizyczna (w odniesieniu do nauczyciela i ucznia);
- b) języka obcego jako elementu składowego całej koncepcji kształcenia ogólnego
- c) dydaktyki i wychowania.

Ad a) Użyteczność zasady holizmu wzrasta ze stopniem złożoności systemu, stąd jej duża rola w opisie funkcjonowania człowieka. Człowiek jest rozumiany jako jedność psychofizyczna, doświadczająca świat „całym sobą” poprzez integrację bodźców zewnętrznych z wewnętrznymi przeżyciami. Zasada integracji związana z osobą zakłada w humanistycznej pedagogice i psychologii pozytywny i całościowo ujęty rozwój człowieka na poziomie osobowym i oznacza zarówno integrację ciała i ducha (myślenia, czucia i działania) jak i osiągnięcie przez człowieka stanu świadomości wzorów i mechanizmów własnego zachowania, własnych nastawień i postaw, umożliwiającego samoakceptację. Ta samoakceptacja, wewnętrzna zgoda z samym sobą, stanowi warunek zaakceptowania innych. Na poziomie kontaktów międzyludzkich, w naszym przypadku zwłaszcza nauczyciel–uczeń, ale także uczeń–uczeń, nauczyciel–rodzice, integracja oznacza nie hierarchiczne, lecz partnerskie stosunki, mówiąc językiem Bubera – będące spotkaniem Ja i Ty i polegające na pokonywaniu istniejących barier komunikacyjnych (Burow 1988: 80).

Osobowość zintegrowana to człowiek mający świadomość należenia do całości, potrafiący nawiązywać stosunki z innymi, współdziałający. Osoba zintegrowana to człowiek wrażliwy na własne Ja konstruowane w procesie komunikowania się ze sobą i światem zewnętrznym, to człowiek aktywny, twórczy i spontaniczny, świadomy konieczności budowania w pełni humanistycznej wspólnoty ludzkiej, którego celem jest samodoskonalenie (Skórzyńska 2002: 48). Ma to daleko idące konsekwencje dla edukacji, której głównym zadaniem jest stworzenie warunków do samorozwoju i samodoskonalenia poprzez przedstawienie uczniowi spójnej wizji świata w taki sposób, aby mogła być połączona z jego doświadczeniem, dostosowana do jego możliwości percepcyjnych, a przez to zrozumiała. Dla prawidłowej realizacji procesu edukacyjnego istnieje zatem konieczność wykształcenia zarówno u nauczyciela jak i ucznia scalonej, wewnętrznie spójnej osobowości. Niezbędne do tego jest uwzględnienie przynajmniej trzech zakresów tworzących osobowość (Jakowicka 2000: 139) – zainteresowań szerszą rzeczywistością (zainteresowań poznawczych, poszukiwań, ciekawości świata i coraz głębszego jego rozumienia), kultury umysłowej (jako metody wzbogacania wiedzy i posługiwania się nią w różnych sytuacjach) oraz odpowiedzialności moralnej (dostrzegania i uwzględniania wartości i celów).

Zintegrowanie osobowości może w pracy nauczyciela oznaczać także konieczność integracji teorii i praktyki, integracji teorii osobistych i naukowych, integracji myśli i działania czy integracji logicznych racji i emocji, których realizacja stwarza nauczycielowi wiele problemów, a które stanowią o efektywności jego pracy dydaktyczno–wychowawczej. Oddzielenie teorii od praktyki, brak umiejętności jej połą-

czenia jest dla nauczyciela źródłem frustracji i często przyczyną rozbieżności między własnymi przekonaniem a działaniem. Wiedza teoretyczna nauczyciela zdobyta w trakcie kształcenia i różnych form doskonalenia, często także fragmentaryczna, zatowarzyszona, żyje niejako własnym życiem i stwarza wrażenie małej przydatności. Zazwyczaj jest to wynik psychologicznych mechanizmów działania nauczyciela, za których podstawę przyjmuje się przede wszystkim funkcjonowanie tzw. teorii osobistych. Osobiste teorie pedagogiczne, zwane także teoriami subiektywnymi (Kallenbach 1996), indywidualnymi (Polak 1999), są rozumiane jako zbiór osobistych doświadczeń zdobytych w trakcie własnej nauki, a także własnej pracy zawodowej, wiedzy, doświadczeń innych, stereotypów i uprzedzeń wynikających z obserwacji i nastawień oraz zbiór postaw i przekonań dotyczących zarówno uczenia się jak i nauczania. Subiektywne teorie nauczyciela to pewna koncepcja rzeczywistości pedagogicznej, przyjmująca określony system wartości filozoficznych, politycznych, etycznych etc. wynikający z własnych poglądów dotyczących uczniów, szkoły oraz samego siebie.

Dla integracji w sferze osobowości niezbędna będzie zatem u nauczyciela umiejętność łączenia, konfrontacji teorii i praktyki, wiedzy naukowej i osobistej, jego przekonania i rzeczywistej realizacji ale także logicznych racji i działań z emocjami przez nie wywołanymi zwłaszcza w relacjach nauczyciel – uczeń czy nauczyciel – szkoła lub rodzice. Dotyczy to również uczniów, którzy dla prawidłowego funkcjonowania osobowości muszą potrafić łączyć własne wyobrażenia na temat uczenia się z wiedzą naukową na ten temat, łączyć własne przekonania z rzeczywistym działaniem, łączyć własną aktywność poznawczą z pozytywnymi emocjami.

Ad b) Wiedza i umiejętności w zakresie realizacji idei integracji są zatem potrzebne także nauczycielowi języka obcego, który swój przedmiot powinien widzieć jako element składowy całej koncepcji kształcenia i wychowania, nie zaś jedynie jako formę nabywania umiejętności pragmatycznych, jak to często ma miejsce. Kształcenie językowe w zakresie języków obcych to przede wszystkim poznawanie nowego sposobu widzenia świata, nowy punkt odniesienia, wkład do ogólnego intelektualnego i moralnego rozwoju ucznia. Dzięki umiejętności posługiwania się językiem obcym rozszerzają się możliwości poznawcze, zwiększa się dostęp do informacji (prasa i internet). Poprzez poznawanie technik uczenia się, rozwijanie autonomizacji, a więc umiejętności wyboru, kierowania procesem uczenia się i samokontroli niezbędnych w nauce języków obcych uczeń zdobywa ważne podstawy do nauki innych przedmiotów, a także do permanentnego uczenia, stanowiącego jeden z głównych postulatów edukacyjnych Rady Europy. Istotną możliwością włączenia języka obcego do całościowej koncepcji kształcenia ogólnego jest niewątpliwie nauczanie bilingwalne, zyskujące także u nas coraz większe zainteresowanie. Dzięki kształceniu językowemu w zakresie języków obcych uświadomiony zostaje związek języka i kultury. Kształcenie językowe umożliwia i ułatwia kontakt z innością, przygotowuje do funkcjonowania w wielokulturowym i wielojęzycznym świecie, uczy tolerancji i akceptacji.

Dla nauczyciela języka obcego oznacza to konieczność zmiany punktu widzenia, uznanie, że nauczany przez niego przedmiot ma na celu nie tylko wyposażenie ucznia w odpowiednie umiejętności i sprawności językowe, ale jest pewnym sposobem widzenia świata, pewnym istotnym wkładem do ogólnego rozwoju ucznia, przedmiotem, który w połączeniu (integracji) z innymi przedmiotami ma przygotować ucznia do efektywnego i intelektualnie oraz społecznie bogatszego funkcjonowania w dorosłym życiu.

Ad c) Trzeci obszar, w którym chciałabym zarysować problematykę integracji to dydaktyka, a w jej ramach nauczanie zintegrowane, integracja nauczania i uczenia się, integracja wychowania i nauczania, a także zintegrowane kształcenie nauczycieli. Integracja w dydaktyce dotyczy przede wszystkim łączenia wiedzy w wyniku łączenia treści (nauczanie zintegrowane, integracja wielo- i międzyprzedmiotowa). Zintegrowane nauczanie można podzielić na jednopredmiotowe, polegające na wzbogaceniu własnego przedmiotu o wiadomości z innych przedmiotów, wielopredmiotowe, polegające na omawianiu danego zagadnienia w ramach różnych przedmiotów i międzyprzedmiotowe, które może integrować wokół problemów, treści lub umiejętności. Warunkiem realizacji nauczania zintegrowanego będzie zdolność współpracy z nauczycielami innych przedmiotów, kreatywność i duże zaangażowanie umożliwiające projektowanie lekcji, czy wręcz modułów edukacyjnych w sposób dla ucznia atrakcyjny i efektywny. O bardziej szczegółowych możliwościach zintegrowanego nauczania języków obcych mówiłam na poprzedniej konferencji (Zawadzka 2003).

Dzięki koncepcji wczesnego nauczania języków obcych (*language awareness, young learners*) przed nauczaniem zintegrowanym otwiera się teraz nowa perspektywa. Nauczanie zintegrowane może być poprzez większe uwrażliwienie na języki obce wzbogacone o nowe aspekty, nowe wartości edukacyjne. Poszerzone zostaną możliwości poznawcze uczniów. Poprzez konfrontację z inną kulturą, tradycją, obyczajami, sposobami wyrażania myśli i reagowania ukształtowane zostaną istotne dla funkcjonowania we współczesnym świecie postawy, otwartość na inność, odmienność, zwiększona zostanie tolerancja i akceptacja.

Dla realizacji współczesnych tendencji w pedagogice niezbędna jest także integracja nauczania z uczeniem się, koncepcja, która szczególnie silnie jest akcentowana w teorii pedagogicznej Okonia (1964), a która obecnie została wzbogacona o nowe aspekty. Nauczanie to nie przekaz wiedzy lecz przede wszystkim tworzenie warunków stymulujących rozwój i samodoskonalenie ucznia. Skoro uznajemy wagę procesów autonomizacji w nauczaniu i uczeniu się, uznajemy rolę samodzielnego planowania, sterowania procesem uczenia się i samokontroli, to musimy stworzyć uczniom do tego optymalne warunki uwzględniające ich indywidualne potrzeby i możliwości. Nauczyciel musi potrafić organizować proces uczenia się, doradzać, tworzyć sytuacje problemowe, skłaniać do ich rozwiązywania. Dostosowywać swoje czynności dydaktyczne do potrzeb i możliwości uczniów, a więc integrować proces nauczania z uczeniem się. Nauczyciel powinien inspirować aktywność umysłową uczniów i wywoływać określone czynności, stosować różne metody i techniki pozwalające na maksymalne wykorzystanie indywidualnego potencjału ucznia. Taki sposób widzenia dowartościowuje w nauczaniu języków obcych wszelkie formy nauczania otwartego, metody aktywizujące, kreatywne, umożliwiające autonomię ucznia, indywidualizację procesu nauczania i uczenia się, sprzyja także realizacji zasady podmiotowości.

Mówiąc o integracji nauczania z uczeniem się warto także zwrócić uwagę na zbyt rzadko do tej pory zauważaną możliwość wykorzystania w nauczaniu drugiego języka obcego znajomości przez uczniów innych języków, sposobów uczenia się ich i komunikowania, co nie tylko znacznie ułatwi i zintensyfikuje uczenie się, ale i zwiększy ogólną wrażliwość językową uczniów niezbędną do funkcjonowania w wielojęzycznej Europie czy wielojęzycznym świecie.

Dzięki przyznaniu uczniom większej samodzielności (przy jednoczesnym egzekwowaniu ich współodpowiedzialności) integracja nauczania i uczenia się umożliwi rzeczywiste partnerstwo między nauczycielem a uczniem i świadomy rozwój ucznia. Wpłyne to niewątpliwie na zmianę relacji nauczyciel-uczeń, umożliwi

uczniowi współuczestnictwo w procesie odkrywania i zdobywania wiedzy i umiejętności. Tak rozumiana integracja nauczania i uczenia się umożliwi także realizację idei integracji procesu kształcenia i wychowania czyli realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych, przyczyniając się do kształtowania osobowości uczniów. Wychowanie przestanie być tzw. „urabianiem”, wymuszaniem określonych zachowań według narzuconych wzorów i stanie się, jak to formułuje Śliwerski (2001: 33), współdziałaniem nauczyciela i ucznia, „całokształtem procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji (...) pomagających im urzeczywistnić i rozwijać swoje człowieczeństwo”.

Znacznym utrudnieniem w realizacji obecnych i przyszłych zadań edukacyjnych jest jednak tradycyjne kształcenie nauczycieli języków obcych w ramach studiów neofilologicznych, utożsamiane z kształceniem w zakresie opanowania języka obcego i sposobów jego przekazywania. Do zrozumienia idei integracji w kształceniu, do zmiany postaw nauczycieli niezbędna jest integracja przedmiotów całego bloku pedagogicznego w toku kształcenia i dostosowanie ich – przy uwzględnieniu specyfiki kształcenia nauczycieli języków obcych – do założeń współczesnej filozofii kształcenia. Z niepokojem obserwuje się jednak stałe powielanie tradycyjnego kanonu problemów pedagogicznych i psychologicznych w programach. Pedagodzy nie chcą uwzględnić faktu, że nauczanie języka, to nie przekazywanie uczniom wiadomości, lecz wytwarzanie u nich odpowiednich postaw i umiejętności. Jest to jednak możliwe jedynie poprzez stosowanie zupełnie innych technik, technik zwiększających aktywność, kreatywność i samodzielność uczniów, które rzadko jednak są stosowane na zajęciach w trakcie kształcenia. Podobnie większość psychologów uparcie ogranicza się do behawiorystycznych koncepcji uczenia się, do wyjaśniania sposobów zapamiętywania nie powiązanego materiału, do realizacji założeń psychologii ogólnej, pomijając, lub zbyt mało eksponując problemy wynikające z psychologii kognitywnej, konstruktywizmu, z psychologii społecznej (niedostosowanie społeczne i sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych), psychologii wychowawczej (techniki poznawania uczniów, kształtowanie i zmiana postaw), problemy, bez znajomości których praca nauczyciela nie może być efektywna. Powoduje to zwiększenie poczucia bezradności nauczycieli, przekonanie o nikłej przydatności wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w praktyce edukacyjnej i odwoływanie się do wiedzy osobistej, często nieadekwatnej dla realizacji współczesnych zadań edukacyjnych.

Niepokojem napawa także rozporządzenie Pani Minister dotyczące nowych standardów kształcenia nauczycieli (www.men.waw.pl), które nie uwzględniając specyfiki nauczania języków obcych na dydaktykę przedmiotową (metodykę) przewidują jedynie 120 godzin. Nauczyciel, który nawet pozna możliwości kształcenia zintegrowanego, pracy z niepełnosprawnymi, realizację zasady autonomii w nauczaniu czy otwarte formy pracy nie będzie potrafił odnieść tej wiedzy do specyfiki nauczania i uczenia się języków obcych polegającej nie na zdobywaniu wiedzy lecz na kształtowaniu umiejętności i sprawności, gdyż takiemu dostosowaniu wiedzy pedagogiczno-psychologicznej do konkretnych potrzeb nauczania języków obcych służyły zazwyczaj zajęcia z metodyki.

Od nauczyciela kształconego w tradycyjny sposób, polegający na kumulowaniu izolowanej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej, nie wspominając o wiedzy z dziedziny językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa trudno będzie oczekiwać realizacji idei integracji jako pewnej filozofii kształcenia, ani nawet nauczania zintegrowanego, jak to przewiduje zreformowany system oświaty. Jedyłą – jak dotąd – zintegrowaną koncepcją kształcenia nauczycieli jest

opracowany przez nas w 1990r i wysoko oceniany przez europejskich ekspertów (por. Krumm 1996) program dla nauczycielskich kolegiów językowych, nie zawsze jednak niestety realizowany zgodnie z założeniami.

Ze względu na realizowaną obecnie i budzącą wiele nieporozumień i kontrowersji reformę edukacji warto zatem zastanowić się nad niektórymi problemami i trudnościami związanymi z integracją w edukacji. Można je sformułować w postaci nasuwających się pytań: czy np. realizacja zasady integracji może być odczuwana jako zagrożenie dla nauczyciela, jego dotychczasowego sposobu myślenia i pracy? Czy integracja dotyczy głównie nauczania wczesnoszkolnego, czy też powinna być wiodącą w całym kształceniu i dlaczego? Czy koncepcja ta może oznaczać rezygnację z systematyzowania wiedzy przedmiotowej na rzecz wiedzy ogólnej? Czy nie doprowadzi do uproszczeń i chaosu wiedzy? Jak porządkować treści wobec nadrzędnych idei? Czy w nauczaniu języków obcych jest to w ogóle możliwe? Jak realizować ścieżki i bloki nauczania i czym się one różnią? Jaka powinna być relacja nauczania przedmiotowego i zintegrowanego? Które obszary szczegółowe powinny podlegać integracji w nauczaniu języków obcych i dlaczego? Na te pytania – jak się wydaje dość zasadnicze – na próżno będzie nauczyciel szukał odpowiedzi w różnego typu dokumentach edukacyjnych. Dokumenty reformy nie precyzują koncepcji pedagogicznej związanej z realizacją zasady integracji. Brak jest odpowiedniej jej interpretacji i komentarza, sformułowane są jedynie ogólne cele tj. stworzenie zintegrowanego systemu wiedzy z różnych dyscyplin, umożliwienie integralnego rozwoju wszystkich sfer osobowości (rozwój fizyczny, emocjonalny, intelektualny, moralny), integracja wychowania i kształcenia, realizacja pełnej integracji w klasach I–III oraz realizacja dziedzin tworzących przedmioty zintegrowane w liceum (Reforma edukacji 1998: 36, 38,42, 153).

Choć przyjmuje się, że idea nauczania zintegrowanego najpełniej może być realizowana na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, integracja w nauczaniu języków obcych powinna być jednak – moim zdaniem – rozumiana znacznie szerzej jako pewna idea, zasada, jako jedna z istotnych podstaw filozofii kształcenia, która jednak wymagałaby dla prawidłowej realizacji reformy edukacji dookreślenia wzajemnych relacji i związków, odpowiedniej interpretacji i komentarza. Tak rozumiana realizacja integracji, jak ją próbowałam przedstawić, byłaby zgodna ze współczesnymi poglądami dotyczącymi funkcjonowania człowieka, procesów uczenia się i samorozwoju, mogłaby zatem stanowić podstawę współczesnej edukacji językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Burow, O. A., Neumann-Schönwetter, M. 1988. „Integration als grundlegendes Prinzip Humanistischer Psychologie und Pädagogik”. W: Meißner K, Heß E. Hg. *Integration in der pädagogischen Praxis*. Diesterweg.
- Gnitecki, J. 2001. „Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole”. W: Moroz, H. (red.) *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*. Impuls
- Jakowicka, M. 2000. „Integracja jako jedna z głównych idei jakościowego aspektu edukacji na XXI wiek”. W: Miłkowska, Olejniczak, C., Uździecki, K. red. *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra.
- Kossewska, J. 2000. *Uwarunkowania postaw nauczycieli i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Akademia Nauk Pedagogicznych.

- Krumm, H. J. 1996. „Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?“. W: *Info DaF*, z. 5.
- Kallenbach, Ch. 1996. *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denke*. Tübingen: Narr Verlag.
- Reforma systemu edukacji, Projekt*. 1998. Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. 1964. *U podstaw problemowego uczenia się*. PZWS.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skórzyńska, I. 2002. „Nauczanie zintegrowane przedmiotów humanistycznych jako źródło integracji Osoby“. W: Jaworski, T., Burda, B., Szymczak, M. (red.) *Nauczanie blokowe i zintegrowane przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Śliwerski, B. 2001. *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Zawadzka, E. 2003. „Problem integracji w nauczaniu języków obcych“. W: *Europejczycy*, nr 5.
- Żytko, M. 2002. (red.) *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

DOCENIĆ DZIECIĘCY ŚWIAT – KU NAUCZANIU ZINTEGROWANEMU

GENEZA KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI

Polskie szkolnictwo powszechne na poziomie elementarnym zaczęło rozwijać się na dobre dopiero na początku XX wieku. Projekty powszechnej i bezpłatnej szkoły ludowej pojawiały się już znacznie wcześniej, bo w wieku XIX. Wzory dla szkolnictwa, choć stale modyfikowane, nadal czerpano z metodyki nauczania szkół klasycznych. Cele kształcenia na poziomie wczesnoszkolnym, podobnie jak na wyższych szczeblach nauczania, uzależnione były głównie od ustroju społeczno-politycznego, jaki panował w państwie. Nie bez znaczenia były także dominujące wartości religijno-kulturowe. Niemniej zainteresowanie rozwojem kompetencji językowych uczniów było znaczące i znajdowało odzwierciedlenie w poszczególnych programach szkolnych. Także w Polsce sprawom języków poświęcano wiele miejsca, choć w polityce kształcenia poszczególnych regionów kraju występowały znaczne różnice wynikające przede wszystkim z uwarunkowań nakreślonych przez trzy rozbiory Polski. W opiniach i wskazówkach powołanych w tym czasie przez państwo komisji ds. edukacji wyraźnie podkreślano konieczność wprowadzenia nauczania języków obcych już w powszechnych szkołach podstawowych.

Proces nauczania języków obcych w pierwszej połowie XX wieku podporządkowany został regułom metody bezpośredniej, w myśl której napisana była większość podręczników do nauki języka obcego. Warto także zaznaczyć, iż w dwudziestoleciu międzywojennym nastąpił rozkwit lektur kulturoznawczych. Poza aspektem praktycznego wykorzystania języka, jako narzędzia porozumiewania, przypisywano mu także rolę środka wychowawczego. Szczególnie ważne było to dla załagodzenia różnic i sporów narodowych, do których przyczyniła się I wojna światowa. I choć w latach wcześniejszych w polskim szkolnictwie ograniczano treści dotyczące tradycji i kultur innych narodów, to po roku 1932 uczeń w różnych etapach nauki poznawać musiał życie codzienne innych narodów, geografię a także ustrój gospodarczo-polityczny państw sąsiednich, kulturę, zarówno materialną, jak i duchową, a także wzajemne stosunki panujące ówczesnie między jego krajem ojczystym a krajem, którego języka się uczył. Wszystko to miało, z jednej strony wyróżnić wartości własnego narodu na tle innych, z drugiej zaś służyć do wzbudzenia postaw humanitarnych i solidarności ogólnoludzkiej (zob. Cieśla 1974: 262–273).

W XIX wieku, w związku z dążeniem do upowszechnienia nauki na szczeblu elementarnym, próbowano stworzyć uniwersalny system nauczania. Nie przyjęły się w nauczaniu powszechnym metody wypracowane przez J. H. Pestalozziego (1746–1827), będącego pod wpływem dzieł Jana Jakuba Rousseau (1712–1778). Pestalozzi postulował nauczanie na zasadzie bezpośredniego kontaktu dziecka z naturalnym otoczeniem. Według niego, w kształceniu powinny zawierać się elementy współdziałania właściwego nauczania z rozwojem poszczególnych cech czy też właściwo-

ści wrodzonych ucznia. Główny nacisk w nauczaniu należało zaś położyć na maksymalne wykorzystanie rozwoju potencjału i szczególnych, indywidualnych jak podkreślał, uzdolnień dziecka. Liczba, kształt i słowo stały się w jego szkole podstawą kształcenia umysłowego uczniów (zob. Maćkowiak 1970: 16–17; Wróbel 1980: 9–43; Ronowicz 1982: 70–71; Kot 1994: 141–153). Poszukiwano doskonałej formy i metody, która mogłaby być zastosowana bez względu na wiek ucznia, poziom jego zaawansowania, a także niezależnie od wykładanego przedmiotu. Zaproponowane przez J. F. Herbarta (1776–1841) stopnie formalne, które obejmowały jasność, kojarzenie, system i metodę, stały się wzorem przyjmowanym bezkrytycznie jeszcze w połowie XX wieku. Herbartyzm był niejako protestem przeciwko nauce pogładowej Pestalozziego. Hołdując nauczaniu przedmiotowemu i systemowi klasowo-lekcyjnemu, zwolennicy herbartyzmu nauczanie podporządkowali głównemu przedmiotowi. Za szczególnie ważne uważali treści religijne i moralizujące. Uczeń zaś uczyć miał się nie tyle z chęci, co z wewnętrznego poczucia obowiązku. (zob. Nawroczyński 1957: 264–274; Maćkowiak 1970: 21–27). Podejście naukowe, choć bardzo popularne, stało się podstawą do wytworzenia niekorzystnych mechanizmów szkoły biernej, jednostajnej, ściśle podporządkowanej wcześniej określonym schematom. Doprowadziło to do pojawienia się w szkołach tendencji do umniejszania znaczenia ucznia. W centrum zainteresowania znajdował się nauczyciel. Podręcznik zaś stanowił wykładnię programową, która wyznaczała nieprzekraczalne ramy nauczania. Dziecko ze swoimi indywidualnymi potrzebami i uzdolnieniami nie było brane pod uwagę w procesie kształcenia (zob. Okoń 1979: 17–32). Ta niezmiennosc struktury organizacyjnej lekcji, która przygotowywana była według jednego – gotowego wzorca oraz bezwzględny autorytet nauczyciela i podręcznika, w praktyce eliminowały aktywność ucznia, jego zainteresowania i skłonności (zob. Krasuski 1989: 119–121).

Jednak niektórzy pedagodzy i psychologowie zajmujący się zagadnieniami związanymi z nauczaniem dzieci – w Stanach Zjednoczonych John Dewey (1859–1952) czy Edward L. Thorndike (1874–1949), we Francji Alfred Binet (1857–1911), w Niemczech Wilhelm Wundt (1832–1920), w Polsce zaś Jan Władysław Dawid (1859–1914) – coraz częściej zwracali uwagę na szczególną rolę dziecięcej aktywności w nauce (zob. Bartnicka i Szybiak 2001: 171–172). W swoich pracach zakwestionowali oni postulaty dydaktyczne przedstawione przez Herbarta w pierwszej połowie XIX stulecia. Wyniki badań psychologii rozwojowej zdawały się potwierdzać, że procesy poznawcze zależą od indywidualnych właściwości każdego dziecka. W ich świetle nie można było zatem mówić o uniwersalnej metodzie, która mogłaby być wykorzystana w stosunku do różnych uczniów i w każdym przedmiocie nauczania (Maćkowiak 1970: 115–118). Odpowiedzią na przedmiotowość, przeciążenie treści w nauczaniu czy w końcu na tzw. „urabianie” dziecka, wynikające ze skrajnego podejścia do filozofii nauczania zaproponowanej przez Herbarta, był nowy – powstały na przełomie XIX i XX wieku – nurt pedagogiczny, w Stanach Zjednoczonych określany mianem progresywizmu, w Europie natomiast nazywany nowym wychowaniem lub nową szkołą (por. Miąso 1984: 175–183; Krasuski 1989: 150–165). Za prekursorkę nowych prądów pedagogicznych XX wieku uważa się Ellen Key (1849–1926), która w wydanej w 1900 roku książce *Stulecie dziecka* wystąpiła w obronie prawa dzieci do swobodnego rozwoju, poddając jednocześnie ostrej krytyce stosowane dotychczas metody nauczania. W okresie tym odnotować należy dynamiczny rozwój różnego rodzaju szkół, planów, ośrodków czy systemów, które z uwagi na swój nowatorski charakter określone zostały mianem eksperymentalnych.

Spontaniczna aktywność dziecka, jego wszechstronne zainteresowania i skłonności czy też uczenie się poprzez działanie stanowiły podstawy organizacyjne: szkół pracy według J. Deweya, G. Kerschensteina (1854–1932), H. Rowida czy M. Grzegorzewskiej (1888–1967) i innych, planu daltońskiego H. Parkhurst (1887–1959), planu jenajskiego P. Petersena (1884–1952), metody projektów W.H. Kilpatricka (1871–1965), metody ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego (1871–1932), nauczania łącznego K. Linkego (1884–1938), systemu Marii Montessori (1870–1952), szkoły Freinet (1896–1966), szkół waldorfskich R. Steinera (1861–1925) i innych (zob. Okoń 1977).

Pomimo znaczących osiągnięć z zakresu nauk pedagogicznych, w edukacji szkolnej, zwłaszcza zaś w nauczaniu początkowym, zakorzeniły się niekorzystne, dziś uważane za anachroniczne, elementy treściowe, metodyczne oraz organizacyjne. Koncentrowano się zatem na nauczaniu umiejętności zupełnie dla dzieci abstrakcyjnych. Źródłem doboru treści nie były sytuacje życiowe i stawiane na tym tle zadania, lecz teksty podręcznikowe mające niewiele wspólnego z najbliższym otoczeniem i codziennym życiem. W konsekwencji położono nacisk na wykorzystanie podczas lekcji ekstensywnych metod pracy umysłowej. Ograniczając różnorodne formy pracy społecznej, artystycznej czy technicznej oraz stosując pamięciowy model przyswajania gotowych wiadomości, reguł i wzorów, doprowadzano do wykształcania się wśród uczniów postaw bierności i uległości oraz wiary w nieomylność słowa drukowanego (Okoń 1979: 174–177). Nasileniu takiej tendencji sprzyjała II wojna światowa, która przyczyniła się w wielu krajach, szczególnie europejskich, do spowolnienia bądź zahamowania procesu rozwojowego związanego z edukacją. W Polsce działania wojenne doprowadziły do niemalże całkowitego wyniszczenia oświaty na poziomie elementarnym (zob. *Raport o Stanie Oświaty w PRL 1973*: 87–89; Miąso 1984: 219–231, 279–319; Wroczyński 1996: 295–296). Ukształtowany po II wojnie światowej model edukacji początkowej, podobnie jak w okresie międzywojnia i wcześniejszych, ukierunkowany był na podawanie uczniom gotowych wiadomości; dzieci pozbawiane były możliwości ich samodzielnego zdobywania. Nie skorelowane ze sobą treści nauczania były zwykle dalekie od naturalnych potrzeb dzieci, nie przystosowane do ich zainteresowań oraz możliwości (por. Wróbel 1980: 53–57). Ponadto w powojennych programach nie uwzględniano ważnego aspektu związanego z przyspieszonym, w stosunku do poprzednich okresów, rozwojem fizycznym oraz intelektualnym dzieci, a także ich znacznie szerszymi wiadomościami i wyobrażeniami, którymi dysponowały rozpoczynając naukę. Potwierdzały to prowadzone już w latach 60–tych w Rosji, w Polsce, a także w Stanach Zjednoczonych badania dotyczące dojrzałości szkolnej (zob. Wróbel 1980: 240–244; Kupisiewicz 1995: 39). Pomimo tych trudności w szkolnictwie europejskim coraz częściej dostrzegana była potrzeba efektywnego nauczania języka obcego uczniów coraz młodszych. I choć początkowo nie był on powszechny w szkole elementarnej, to stopniowo jego nauczanie stawało się ważnym elementem programów kształcenia początkowego (por. Eurydice–Studien 2000: 47–77).

Rewolucje edukacyjne, jakie miały miejsce w Polsce w pierwszej połowie XX wieku, szczególnie zmiany dokonane po 11 marca 1932 roku czy korekty z 1944/1945 roku, a także późniejsze, przyczyniły się do upowszechnienia bezpłatnego nauczania i w konsekwencji do podniesienia poziomu wykształcenia Polaków. Rozwój infrastruktury edukacyjnej, choć powolny, był także faktem niezaprzeczalnym. Na przełomie lat 1989/1990 Polska wkroczyła na drogę transformacji gospodarczej, politycznej i społecznej (zob. Świętochowska 2000: 21–26). Nastąpiły zmiany w polityce edukacyj-

nej, w tym w nauczaniu początkowym, które zyskało miano równoprawnego elementu będącego nierozzerwalną częścią całego systemu kształcenia. Reforma programowa rozpoczęta w 1997 roku miała być odpowiedzią na nową rzeczywistość, która jawi się wobec przystąpienia Polski do Wspólnoty Państw Unii Europejskiej (por. Kupisiewicz 1996: 68). Dostrzec w niej można jednak pewne obszary, które aby mówić o ich efektywności, wymagają jeszcze wprowadzenia konstruktywnych zmian. Jednym z nich jest nauczanie języków obcych w szkole publicznej. Na przestrzeni kilkunastu stuleci zmieniło się ono, zarówno dla uczących, jak i nauczanych. Realia XXI wieku sprawiają jednak, iż organizacja i metody nauczania języka obcego kultywowane dotychczas w polskim szkolnictwie nie są jednolite i czekają na dalsze przeobrażenia. Dotyczy to szczególnie nauczania początkowego, które w obecnych czasach przyśpieszonego rozwoju dzieci, tak pod względem fizycznym, jak i psychicznym, staje się niezwykle ważne dla dalszego procesu nauki.

KSZTAŁCENIE ZINTEGROWANE W POLSKIEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

Dynamiczny rozwój nauki, powstawanie nowych dyscyplin czy subdyscyplin naukowych, szczególnie w XX wieku, pośrednio wywołały efekt atomizacji procesów kształcenia i wychowania, który przejawiał się w rozproszeniu w szkolnej edukacji bliskich sobie treści (Frycie 1997: 257). Nie sprzyjało to tworzeniu takich programów nauczania dzieci, w których zawarte byłyby wiadomości, zarówno z gatunku encyklopedycznych, jak i praktycznych, przydatnych i pożytecznych dla ucznia także poza salą wykładową, w życiu codziennym, zawodowym i społeczno-kulturalnym. *„W tworzeniu przejrzystego dla ucznia, uporządkowanego obrazu świata pomaga integracja treści nauczania, która na tym etapie (nauczanie wczesnoszkolne przyp. autora) powinna być całkowita. Przyzwyczajanie nauczycieli do porządkowania rzeczywistości według analizujących świat dyscyplin przedmiotowych musi zostać przezwyciężone. Rezygnacja z wiedzy podawanej przedmiotowo nie może jednak wprowadzić przypadkowości i chaosu w procesie poznawania szkolnego. Należy znaleźć inną oś myślenia porządkującego, pozwalającego na dokonywanie przez dziecko poznawczej syntezy (Książek, Radziwiłł, Dobrzyńska i inni 1999: 6–7).”* Z takim postulatem w odniesieniu do nauczania elementarnego wystąpiło w 1999 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczynając reformę systemu edukacji, opartego dotychczas głównie na wiedzy przedmiotowej, encyklopedycznej, wąsko-specjalistycznej. Analiza poszczególnych okresów w edukacji pokazuje wyraźnie, jak duży nacisk kładziono wówczas na przedmiotowe podejście do konstruowania programów nauczania. I choć treści kształcenia czerpane głównie z uznanych i powszechnie akceptowanych zasobów wiedzy ludzkiej są cennym elementem edukacji, to w przypadku kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nie do końca spełniały one pokładane w nich oczekiwania. Błędem byłoby jednak twierdzić, że z programów nauczania należy całkowicie wykluczyć element wiedzy usystematyzowanej w dyscyplinach. Biorąc pod uwagę całościowy charakter postrzegania przez dziecko rzeczywistości, niezbędne jest zbudowanie pewnego rodzaju pomostu pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami wiedzy zarówno proceduralnej, jak i deklaratywnej.

Pod koniec XX wieku w polityce edukacyjnej wielu krajów Europy, także Polski, dokonano licznych, mniej bądź bardziej skutecznych, reform. Na gruncie polskiej edukacji początkowej wypracowano formę kształcenia kompleksowego, tzw. nauczania zintegrowanego. Chodzi tu o proces takiego nauczania, w którym pewne

bliskie sobie treści czy dziedziny zostały zespolone lub nadano im charakter blokowy–hierarchiczny, aby ułatwić uczniom poznawanie otaczającej ich rzeczywistości oraz uczenie się poprzez wskazywanie lub wspólne z nimi odkrywanie wiedzy w jej wzajemnych związkach i zależnościach. Globalny sposób patrzenia na akty poznania, dostrzeganie logicznych więzi międzyprzedmiotowych sprzyja bowiem odkrywaniu zarówno problemów szczegółowych, jak również zagadnień bardziej ogólnych, niejednokrotnie dla dzieci abstrakcyjnych (por. Więckowski 1979: 100–102; 1999: 723; Okoń 2001: 144–145). Współczesne programy tzw. zintegrowane, w dokonany podziale i jednoczesnym powiązaniu poszczególnych treści nauczania, uwzględniają jeszcze jeden ważny element, tj. występuje w nich gradacja treści według zainteresowań dzieci, które wraz z ich rozwojem w naturalny sposób zmieniają się. Wynika to zapewne ze zmiany priorytetów w nauczaniu, szczególnie publicznym, które ma obecnie, a przynajmniej mieć powinno, charakter podmiotowy.

PODSTAWA PROGRAMOWA DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I GIMNAZJÓW – ZAŁOŻENIA, CELE, TREŚCI

Nadrzędnym celem działań edukacyjnych szkoły, który określony został w podstawie programowej szkół podstawowych i gimnazjów z dnia 15 lutego 1999 r., jest wszechstronny rozwój ucznia. Spośród wielu zadań, jakie nowa szkoła, w obliczu zmieniającego się świata, ma realizować w zakresie kształcenia wczesnoszkolnego wymienię te, które w niedalekiej przyszłości mogą wymagać pewnych modyfikacji, dla potrzeb włączenia do programów zintegrowanego nauczania elementów języków obcych oraz wielokulturowości. Są to:

- „*dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści,*
- *rozwijanie zdolności dostrzegania różnego rodzaju związków i zależności (przyczynowo–skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych itp.),*
- *przekazywanie wiadomości przedmiotowych w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie,*
- *poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej,*
- *budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, umiejętność skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm,*
- *rozwiązywanie problemów w sposób twórczy,*
- *poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną,*
- *rozwijanie sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań,*
- *wszechstronny rozwój osobowy (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym),*
- *rozwijanie w sobie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie,*
- *uczenie się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywanie się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie,*
- *kształtowanie w sobie postawy dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów; umiejętność współdziałania i współtworzenia,*
- *poznawcze rozwijanie możliwości uczniów, tak aby mogli oni przechodzić od dziecięcego do bardziej dojrzałego i uporządkowanego rozumienia świata,*

- *wzmacnianie poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej,*
- *stwarzanie warunków do rozwoju wyobraźni i ekspresji werbalnej, plastycznej, muzycznej i ruchowej*”¹

Realizacja powyższych założeń ma następować na podstawie treści i zadań edukacyjnych, które niezbędne są dla prawidłowego poznania samego siebie i otaczającego świata. Do nauczania języków obcych oraz wprowadzenia elementów wielokulturowości nawiązują lub można będzie odnieść m.in. następujące treści:

- *„ojczyzna, jej symbole i święta narodowe; baśnie i legendy narodowe,*
- *obrazy z życia dzieci w innych krajach,*
- *wybrane wytwory kultury, sztuki, techniki,*
- *recytowanie wierszy i prozy,*
- *zabawy i gry dramowe, teatralne,*
- *uważne słuchanie wypowiedzi innych,*
- *odbiór programów radiowych i telewizyjnych,*
- *słuchanie baśni, opowiadań i legend, w tym z własnego regionu, jako inspiracji do słownego i pozasłownego wyrażania treści i przeżyć,*
- *czytanie głośne sylab, wyrazów, zdań i tekstów,*
- *podobieństwa i różnice między ludźmi, zrozumienie a tolerancja,*
- *działalność plastyczna uczniów w różnych materiałach, technikach i formach z wykorzystaniem tradycji regionalnych,*
- *różnorodność dziedzictwa i poszukiwań w sferze kultury,*
- *wielość środków komunikacji (język przestrzeni, koloru, ciała itp.) oraz środków wyrazu plastycznego,*
- *ekspresja i autoekspresja,*
- *rozumienie, akceptacja i tolerancja dla innych wypowiedzi artystycznych,*
- *krajobraz kulturowy,*
- *brzmienie głosów, instrumentów muzycznych, dźwięk, rytm, tempo,*
- *śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką,*
- *percepcja elementów akustyki środowiska człowieka, muzyki i utworów muzycznych.*”²

Treści te wprowadzają lub mogą wprowadzać w życie ucznia elementy innych kultur. Zabrakło jak dotąd miejsca na różnorodność językową, co jest istotne, jeśli przyjąć za prawdziwe doniesienia Polskiej Agencji Prasowej³ czy informacje zamieszczone na stronach internetowych MENiS⁴, o planach wprowadzenia obowiązkowego nauczania języków obcych w klasach I–III szkoły podstawowej w 2005 roku. Aby zrealizować postawione cele, konieczne będzie rozszerzenie podstawy programowej o ów czynnik językowy, który może być zintegrowany z wyżej wymienionymi celami oraz treściami obecnej ustawy.

UCZNIOWIE KLAS POCZĄTKOWYCH A JĘZYK OBCY

Elementy plastyczności mózgu oraz elastyczność poszczególnych narządów mowy, które w dużej mierze wspomagane są odmiennym niż u dorosłych sposobem

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Zał. Nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.

² ibidem

³ depesza nr 1446 z dnia 16 października 2002 r.

⁴ MENiS: <http://www.menis.gov.pl>

myślenia, determinują zwiększoną zdolność dzieci do akwizycji języka zarówno ojczystego, jak i obcego. Dotyczy to głównie wymowy, ale także ukształtowania pewnego podkładu struktur językowych, który będzie w przyszłości usprawniał proces nauczania języka w warunkach stricte formalnych. Predyspozycje dzieci w tym zakresie mogą być wykorzystane w maksymalnym stopniu przede wszystkim w warunkach naturalnego przyswajania języka. Ów element naturalności jest zatem niezbędny w procesie kształcenia w pierwszych latach szkolnych. W miarę pojawiania się inteligencji logiczno-matematycznej, potem zaś umiejętności myślenia abstrakcyjnego, dziecko stopniowo zatracza zdolność do nabywania języka w sposób naturalny, poprzez tzw. uczenie się warunkowe (conditioned learning). Wkracza natomiast w okres uczenia się pojęciowego (conceptual learning), wymagającego odmiennych strategii uczenia się, których dziecko jeszcze nie wykształciło w stopniu optymalnym.⁵

Analizując prace filozofów, psychologów czy lingwistów napotkać można na wiele odmiennych poglądów, a nawet skrajnych twierdzeń, dotyczących problemu dziecięcej osobowości. Podobnie, jak w przypadku uwarunkowań neurolingwistycznych, tak i w tej kwestii nie powiedziano jeszcze ostatniego słowa. Pomimo różnic, każda z tych koncepcji jest ważna dla zrozumienia procesów uczenia się. Ponadto dla małych dzieci pewne cechy są specyficzne i występują u nich znacznie częściej niż w przypadku dzieci starszych czy młodzieży. Dziecko jest uczniem wyjątkowym, który aby odnosić sukcesy w nauce, wymaga w znacznym stopniu indywidualnego traktowania przez nauczyciela, a także szczególnych metod czy sposobów nauczania. Z jednej strony, jego otwartość, zaangażowanie, naturalność, docieklivość czy przyjemność z poznawania i eksperymentowania sprawiają, że odpowiednio pokierowane w krótkim czasie może osiągnąć znaczne sukcesy w nauce języka obcego. Z drugiej zaś strony, brak umiejętności myślenia abstrakcyjnego, nadmierna ruchliwość, wrażliwość czy krótki okres koncentracji utrudniają proces nauczania i ograniczają zakres wiedzy, jaka może być dziecku przekazana.

Nauczanie języka obcego w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej jest o tyle korzystne, iż przy zastosowaniu technik charakterystycznych dla kształcenia zintegrowanego, a więc różnorodnych form zabawy, technik ruchowych, piosenek i rymowanek czy innych zajęć aktywizujących dziecko, jak np. teatrzyk lub drama, może przyczynić się do prawidłowego rozwoju dziecka, zarówno pod względem fizycznym, jak i intelektualnym. Wykorzystanie zalet synkretycznego myślenia, jakie charakteryzuje dziecko w tym wieku, jego ufności i postawy pełnej podziwu dla nauczyciela, może nastąpić jedynie wówczas, jeśli język obcy stanie się naturalnym elementem otoczenia. Zdolność do przyswajania mimowolnego jest bowiem jeszcze w tym wieku na tyle rozwinięta, że może zastępować nie wykształcony jeszcze mechanizm myślenia abstrakcyjnego i uwagi dowolnej, które ważną rolę odgrywać będą w późniejszym etapie nauki. Nadpobudliwość i spontaniczność dziecka nie musi wcale stanowić przeszkody w uczeniu się, a wręcz przeciwnie, może ten proces wspomagać.⁶

⁵ por. K. R. Bausch i G. Kasper 1986; W. Klein 1989; K. Vogel 1991; C. Jaffke 1993; A. Moir i D. Jessel 1993; J. Arabski 1996; H. Stasiak 2000; R. Grotjahn 2003 i inni.

⁶ por. B. Bernstein 1980; H. Reiserer 1989; J. Piaget 1992; J. Piaget i B. Inhelder 1993; S. Meadows 1995; A. P. Sperling 1995; W. Maier 1995; H. i M. Eysenck 1996; P. G. Zimbardo i F. L. Ruch 1996; T. Siek-Piskozub 2001; G. Mietzel 2002; L. A. Pervin i O. P. John 2002; B. Wilgocka-Okoń 2003; E. Lipińska 2003 i inni.

ORGANIZACJA ZAJĘĆ JĘZYKOWYCH W NAUCZANIU PROPEDEUTYCZNYM

Wykorzystanie potencjału, jaki tkwi w dzieciach będących w wieku wczesnoszkolnym, w odniesieniu do nauki języków obcych, zrealizować można na co najmniej dwa sposoby. Pierwszy z nich to wprowadzenie równolegle do programu kształcenia zintegrowanego bloku językowego, który prowadzony będzie przez wykwalifikowanego nauczyciela języków obcych. Poszczególne placówki oświatowe nie zatrudniają jednak wystarczającej liczby takich nauczycieli, a jeśli już, to pozostaje jeszcze kwestia przygotowania metodycznego do nauczania w tym przedziale wiekowym, a także rozbieżność kwalifikacji. Problemem może okazać się także niepożądany, anachroniczny charakter lekcji, które nie będą w takiej sytuacji powiązane tematycznie z resztą materiału, przekazywaną przy udziale innego nauczyciela. Warto jednak zaznaczyć, że na rynku wydawnictw szkolnych pojawiły się już propozycje kursów językowych dla klas nauczania zintegrowanego.

Drugą z kolei propozycją, jest implementacja elementów języka obcego do funkcjonującego już zintegrowanego programu nauczania. Nauczycielem prowadzącym byłby w tym przypadku wychowawca klasy, a więc nauczyciel kształcenia zintegrowanego, który spełnia wymagania określone przez MENiS w zakresie kompetencji językowych. Elementy języka obcego jako integralna część programu kształcenia mają przede wszystkim wspomagać prawidłowy rozwój zachowań społecznych dziecka, przyczyniać się do umacniania naturalnej otwartości i chęci konfrontacji z tym, co nieznanne. Poszerzanie kompetencji komunikacyjnych, szczególnie w zakresie mówienia i słuchania, tu należy podkreślić omawianą powyżej łatwość rozróżniania i imitacji nowych dźwięków, ma służyć w głównej mierze wykształceniu pewnych nawyków językowych, które będą mogły być wykorzystywane w późniejszym etapie nauczania, kiedy plastyczność organów mowy w znacznym stopniu zanika. Kontakt z jednym nauczycielem a tym samym zniesienie odrębności czy szczególnej pozycji, jaką zajmuje język obcy w szkole, a także pełna integracja treści przekazywanych uczniowi, będą w znacznym stopniu wspomagać proces nauczania. Korzystne może okazać się także wzbogacenie i uatrakcyjnienie zajęć właśnie elementami języka obcego, który dzieci w wieku wczesnoszkolnym przyjmują w sposób naturalny, oraz wykorzystanie efektu samostannego uczenia się języka poprzez działanie – odkrywanie, czemu przyświeca koncepcja nauczania zintegrowanego. Taka forma zajęć wpłynąć może pozytywnie także na kształcenie postaw współpracy, otwartości, tolerancji.

Na podstawie powyższych rozważań na temat różnic, często skrajności, jakie napotkać można zarówno w budowie, jak i zachowaniu dzieci, można wysnuć wniosek, iż nauczanie w tym przedziale wiekowym nie jest łatwe i wymaga znacznie więcej zaangażowania ze strony nauczyciela niż jest to w przypadku dzieci starszych. W konsekwencji, należy zdawać sobie sprawę z tego, iż sukces i cały sens wprowadzenia takiego programu, w którym obok matematyki czy polskiego i przyrody występować będą elementy języków niemieckiego, angielskiego czy hiszpańskiego itd., uwarunkowany jest poza umiejętnościami i naturalnymi predyspozycjami dziecka, przede wszystkim osobą rodzica i nauczyciela, a także stosowanymi metodami nauczania. Aby być efektywnymi i przyczyniać się do rozwijania, nie zaś hamowania dziecięcej osobowości i kompetencji, muszą one bowiem uwzględniać wszystko to, co w dziecku wyjątkowe i naturalne, niewinne i kruche, niestabilne i nieprzeniknione, jednym słowem korzystne bądź niekorzystne, choć w tym przypadku okazuje się być to pojęciem względnym. Jeśli zaś warunek ten nie

zostanie dopełniony, to należy liczyć się z możliwością wystąpienia efektów odwrotnych do uprzednio zamierzonych.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. 1996. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: „Śląsk”.
- Bartnicka, K., Szybiak, I. 2001. *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bausch, K. R., Kasper, G. 1986. „Przyswajanie drugiego języka – możliwości i granice "wielkich hipotez"”. W: *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 7, 47–90.
- Bernstein, B. 1980. „Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły”. W: G. W. Shugar i M. Smoczyńska (red.) *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN, 557–596.
- Cieśla, M. 1974. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Eurydice–Studien 2000. *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Brüssel: Europäische Kommission (Generaldirektion Bildung und Kultur).
- Eysenck, H. i M. 1996. *Podpatrywanie umysłu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frycie, S. 1997. „Integracja w nauczaniu”. W: W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, 257–261.
- Grotjahn, R. 2003. „Der Faktor „Alter” beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch–methodische Implikationen”. W: *Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, z. 1, 32–41.
- Jaffke, C. 1993. „Zwei Fremdsprachen für alle ab der ersten Klasse. Aus den 70jährigen Erfahrungen der Waldorfpädagogik”. W: *Grundschule*, 12, 21–23.
- Klein, W. 1989. „Sprechen lernen – das Selbstverständlichste von der Welt”. W: *LiLi, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, z. 73, 7–17.
- Kot, S. 1994. *Historia wychowania. Tom 2 – Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Krasuski, J. 1989. *Historia wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Książek, W., Radziwiłł, A., Dobrzyńska J. i inni. 1999. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie zintegrowane*. Biblioteczka Reformy 7, Warszawa: MEN.
- Kupisiewicz, C. 1995. *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945–1995*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kupisiewicz, C. 1996. „Europejskie systemy szkolne na progu XXI wieku”. W: C. Kupisiewicz (1999), *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 55–72.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maćkowiak, A. 1970. „Nauczanie łączne dawniej i dziś”. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Wydział Nauk Filologiczno–Filozoficznych, *Prace Komisji Filozoficznej*, XII, 2, Poznań.
- Maier, W. 1995. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Auflage 5. Berlin und München: Langenscheidt KG.

- Meadows, S. 1995. „Rozwój poznawczy”. W: P. E. Bryant, E. M. Colman (red.) *Psychologia rozwojowa*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Miąso, J. (red.) 1984. *Historia wychowania – wiek XX*. Warszawa: PWN.
- Mietzel, G. 2002. *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moir, A., Jessel, D. 1993. *Pleć mózgu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Nawroczyński, B. 1957. *Zasady nauczania*. Wrocław: Zakład Narodowy Im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Okoń, W. 1979. *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Okoń, W. 2001. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Okoń, W. (red.) 1977. *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa: WSiP.
- Pervin, L. A., John, O. P. 2002. *Osobowość – teoria i badania*. Kraków: Wyd. UJ.
- Piaget, J. 1992. *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. 1993. *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Siedmioróg.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych i gimnazjów*. Załącznik Nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.
- Raport o stanie oświaty w PRL*. 1973. Komitet Ekspertów pod przewodnictwem J. Szczepańskiego, Warszawa: PWN.
- Reisener, H. 1989. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- Ronowicz, A. E. 1982. *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*. Warszawa: WSiP.
- Rusiecki J. 1964. *O nauczaniu języków obcych*. Warszawa: PZWS.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Sperling, A. P. 1995. *Psychologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Stasiak, H. 2000. „Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego”. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 402–427.
- Świętochowska, U. 2000. *Systemy edukacyjne cywilizacji przelomu XX i XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Vogel, K. 1991. „Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frege des Einflusses des Alters auf den Zweitspracherwerb”. W: *Die Neueren Sprachen*, 90:5, 539–550.
- Więckowski, R. 1979. *Elementy systemu nauczania początkowego*. Warszawa: WSiP.
- Więckowski, R. 1999. „Wybór myśli pedagogicznych na koniec wieku”. W: *Życie Szkoły*, nr 10.
- Wilgocka-Okoń, B. 2003. *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Wroczyński, R. 1996. *Dzieje oświaty polskiej. Tom II (1795–1945)*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Wróbel, T. 1980. *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*. Warszawa: PWN.
- Zimbardo, P. G., Ruch, F. L. 1996. *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

INTEGRACJA PERCEPCYJNO–MOTORYCZNA W PROCESIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

1. WSTĘP

Nabywanie języka obcego jest następstwem globalnego, psychofizycznego rozwoju jednostki, opartego na procesach percepcyjnych i motorycznych, których współzależność występuje ze szczególnym natężeniem u najmłodszych uczniów. Celem niniejszego artykułu jest zatem omówienie znaczenia integracji percepcyjno–motorycznej w nauczaniu języka obcego dzieci znajdujących się w wieku wczesnoszkolnym. Zagadnienie to zostanie przedstawione w nawiązaniu do przesłanek teoretycznych wyjaśniających jego specyfikę, jak i uwag praktycznych dotyczących współdziałania percepcji i motoryki dziecka na lekcji języka obcego.

2. PROCESY PERCEPCYJNO–MOTORYCZNE W INTERPRETACJI TEORETYKÓW ROZWOJU DZIECKA

W teoriach neuropsychologicznych integracja percepcyjno–motoryczna jest definiowana jako zdolność do koordynowania informacji odbieranych na wejściu przez różne receptory z realizowanymi na wyjściu przez efekторы czynnościami ruchowymi oraz do ich przetwarzania. Zjawisko to bywa też ujmowane jako psychomotoryka, czyli współdziałanie psychicznych i ruchowych funkcji organizmu. Percepcja i motoryka rozpatrywane są w kategoriach czynności orientacyjnych i wykonawczych. I tak, percepcja odnosi się do czynnego, wielomodalnego poszukiwania informacji celem poznania otoczenia, podczas gdy motoryka dotyczy efektywnego działania w tym otoczeniu (Bogdanowicz 1997).

Działalność orientacyjna została wnikliwie omówiona przez J. Piageta w opracowanej przezeń koncepcji poznawczego rozwoju dziecka. Otóż, dziecko, które osiągnęło wiek wczesnoszkolny przebywa w fazie operacji konkretnych, polegających na wykonywaniu określonych działań umysłowych na posiadanych elementach wiedzy. Tak więc, dziecko przyswaja sobie umiejętność logicznego rozwiązywania problemów związanych z konkretnymi przedmiotami, poza które jego percepcja na razie nie wykracza (Vasta et al. 1995). W konsekwencji, dziecko wykazuje umiejętności posługiwania się pojęciami czasu i przestrzeni oraz rozpoznawania i przypominania sobie powiązanych ze sobą przedmiotów; jest ono zdolne do decenracji, jak również do rozumienia mechanizmów odwracalności wykonywanych operacji. Dziecko charakteryzuje też ciekawość świata, dociekliwość, spontaniczność i ruchliwość. Cechy te znajdują odzwierciedlenie w jego aktywności poznawczej, zaznaczonej licznymi próbami adaptacji, czyli przystosowania się do środowiska (Pamuła 2003).

Związek percepcji i motoryki jest szczególnie silny we wczesnych fazach ontogenezy, kiedy to myślenie dziecka tkwi w działaniu, przez które nawiązuje ono bezpośredni kontakt z otaczającym światem. Zależność tę zauważył E. Dupré, który

wprowadził do neuropsychiatrii dziecięcej termin psychomotoryka i sformułował prawo znane jako prawo Dupré; głosi ono, że motoryka jest ściśle powiązana z ogółem procesów poznawczych i sferą emocjonalno-dążeńiową; tym samym, aktywizacja funkcji orientacyjnych może dodatnio wpłynąć na czynności wykonawcze i vice versa (Bogdanowicz 1997: 21). Warto też przytoczyć tu stworzoną przez R. Steinera teorię eurytmii, przypisującą ruchowi istotną rolę „wyraziciela” wszelkich treści życia psychicznego (Bogdanowicz 1985). Steiner przedstawia intelekt jako produkt koronujący rozwój człowieka, a zatem służący do uchwycenia tego, co zostało już wcześniej zobaczone, odczute czy też wyrażone ruchem. Tak więc, intelektualne pojmowanie poprzedzone jest rozumieniem ogólnym, opartym na fizycznych związkach z otoczeniem (Steiner 1992). Przemyslenia Dupré i Steinera znalazły kontynuację w pracach N.C. Kepharta, który definiuje uczenie się jako zintegrowane tudzież samoregulujące postrzeganie wrażeń i przekazywanie ich w formie przetworzonej. Działalność dziecka w danym zadaniu powinna się więc składać z czterech podstawowych etapów:

- I – odbiór wrażeń;
- II – integracja wrażeń na wejściu i na wyjściu, czyli koordynacja procesów dośrodkowych (odbiorczych) i odśrodkowych (nadawczych) dokonana za pośrednictwem systemu asocjacyjnego;
- III – przekazywanie wrażeń, czyli przetwarzanie systemu asocjacyjnego w system motoryczny;
- IV – sprzężenie zwrotne, czyli obustronne działanie systemu odbiorczo-nadawczego.

Tak przebiegające uczenie się nazywa Kephart procesem całościowym, prowadzącym do zmienności i elastyczności działania dziecka, a tym samym do umiejętności rozwiązywania różnych, coraz bardziej złożonych problemów. Osiągnięcie tej umiejętności uwarunkowane jest odpowiednio zorganizowanym procesem nauczania oferującym szeroki zakres czynności, które powinny stymulować różne funkcje organizmu, w efekcie wprowadzając w stan czynny mechanizm integracyjny wrażeń (Kephart 1970). W świetle przedstawionych powyżej refleksji teoretycznych, integracja percepcyjno-motoryczna jawi się jako złożony proces rozwojowy, którego przebieg może w istotny sposób oddziaływać na uczenie się różnych przedmiotów, w tym także języka obcego.

3. PROCESY PERCEPCYJNO-MOTORYCZNE W WYCHOWANIU I NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Przedmiotem praktycznej części artykułu jest percepcyjno-motorycznie zsynchronizowana i glottodydaktycznie ukierunkowana koncepcja wychowania młodego człowieka, koncentrująca się na metodzie Montessori, technice tablicy flanelowej i metodzie dobrego startu.

3.1. KONCEPCJA WYCHOWANIA DZIECKA WEDŁUG MONTESSORI

M. Montessori jest reprezentantką nawiązującego do naturalizmu pedagogicznego nurtu edukacji alternatywnej, ukierunkowanej na całościowy, tj. integrujący mechanizmy sensoryczne, motoryczne i językowe, rozwój dziecka. Mimo iż prace Montessori powstały na przełomie XIX. i XX. stulecia, zawarte w nich idee są wciąż aktualne i w związku tym w różny sposób wykorzystywane we współczesnej psy-

chologii, pedagogice, jak i metodyce nauczania różnych przedmiotów, w tym także języków obcych (Zawodniak 2001). Punktem wyjścia koncepcji Montessori jest przekonanie, że praca nauczyciela powinna być przystosowana do natury dziecka, a zatem kształtowanie umysłu powinno zaczynać się od wychowania zmysłów i oddziaływania na motorykę, która przechodzi w dzieciństwie tzw. wrażliwą fazę, a więc jest w stanie dynamicznego rozwoju. Motto metody Montessori brzmi: „pozволь mi zrobić to samemu”, co jest równoznaczne z eksponowaniem w procesie wychowawczym samodzielności i odkrywczości dziecka, a zatem z zachęcaniem go do czerpania ze swoich własnych doświadczeń. Tak więc, podstawowym zadaniem nauczyciela jest obserwacja dziecka i wynikające z niej dyskretne wspieranie go w rozwoju. Zadanie to może być wykonane tylko na lekcji, którą cechuje zwięzłość, prostota i przedmiotowość oraz która przebiega w oparciu o materiały dydaktyczne jako namacalną formę zdobywania wiedzy strategią wielokrotnych prób i błędów (Miksza 1998, Montessori 1913). W konsekwencji, Montessori opracowała system wzajemnie ze sobą powiązanych pomocy dydaktycznych, które dzielą się na pięć działów obejmujących praktyczne ćwiczenia z życia codziennego, kształcenie zmysłów, matematykę, naukę o języku ojczystym i wychowanie dla Wszechświata oraz wychowanie religijne (Badura–Strzelczyk 1998). Pomoce dydaktyczne Montessori zwane są materiałem rozwojowym, gdyż oddziałują one na dziecko całościowo, uwzględniając współzależne potrzeby aktywności poznawczej i ruchowej. Pomoce te funkcjonują na zasadzie kontynuacji i modyfikacji. I tak, każda z nich stanowi podstawę do kolejnych, bardziej złożonych i zakładających wyższy stopień abstrakcji pomocy. Jednocześnie zaś, pomoce te mogą być regularnie modyfikowane i uzupełniane nowymi pomysłami i propozycjami, wysuwanymi przez współczesnego nauczyciela (Badura–Strzelczyk 1998).

W wychowaniu językowym dziecka Montessori koncentruje się na zintegrowanych ćwiczeniach w poszerzaniu słownictwa, pisaniu i czytaniu. Warto poświęcić im tu nieco praktycznej uwagi, gdyż pewne ich elementy można przenieść na grunt glottodydaktyki, czemu sprzyja wyznawana przez Montessori zasada modyfikacji, jak też występowanie naturalnych podobieństw pomiędzy przyswajaniem języków ojczystego i obcego przez dziecko. Poniższe przykłady sygnalizują zatem możliwości stosowania wspomnianych pomocy dydaktycznych w nauczaniu języków obcych.

- * Wesołe kostki – cel: ustalenie kolejności wyrazów w zdaniu

Dziecko rzuca kilkoma drewnianymi kostkami z naklejonymi na nich wyrazami, które po odpowiednim ułożeniu tworzą zdanie, przepisane następnie do zeszytu (Badura–Strzelczyk 1998). Ćwiczenie to będzie dla ucznia większym wyzwaniem, jeśli jeden z wyrazów okaże się zbędny w składanym zdaniu.

likes/bananas/Mark/goes = Mark likes bananas.

jardin/mangent/va/au/Jean = Jean va au jardin.

- * Kartoniki–rymowanki – cel: rozpoznanie, zestawienie i twórcze wykorzystanie podobnie brzmiących wyrazów

Dziecko doбира parami kartoniki przedstawiające przedmioty, których nazwy rymują się (książka–wstążka/lake–drake, pen–hen/gâteau–château, pain–main). Następnie, z zestawionych par wyrazów uczeń próbuje utworzyć rymowanki.

– *A little drake is swimming in a big lake.*

– *Il y a un petit gâteau dans le château.*

- * Koszyki językowe – cele: wzbudzenie zainteresowania pisaniem i czytaniem, synteza wyrazów, czytanie ze zrozumieniem

Nauczyciel przygotowuje koszyk z różnymi przedmiotami, których nazwy mają stosunkowo prostą pisownię, następnie pisze na pasku papieru nazwę rzeczy, którą dziecko ma wyciągnąć z tego koszyka i podać mu. Dziecko obserwuje, jak powstaje pisany przez nauczyciela wyraz, bierze więc niejako udział w jego syntezie i jednocześnie ma czas na zastanowienie się nad jego znaczeniem.

- * Ruloniki z poleceniami – cele: wzbudzenie zainteresowania czytaniem, czytanie ze zrozumieniem, motoryczna interpretacja przeczytanego polecenia

Dziecko losuje z pudełka rulonik z poleceniem, odczytuje jego treść i wykonuje je. Polecenia przygotowuje nauczyciel lub sami uczniowie (Badura–Strzelczyk 1998).

- * Szeptane polecenia – cele: słuchanie ze zrozumieniem, indywidualna, motoryczna interpretacja usłyszanego polecenia, zbiorowa, werbalna interpretacja indywidualnej odpowiedzi ruchowej

Nauczyciel wydaje szeptem wybranemu dziecku polecenie, zaś pozostali uczniowie głośno komentują wykonywaną przez nie w odpowiedzi na to polecenie czynność. W ten sposób następuje przejście z prostszego strukturalnie trybu rozkazującego do trudniejszego trybu oznajmującego.

Teacher: *Jane, walk round my table, please. / Look, what is Jane doing?*

Students: *She's walking.*

T: *Is she walking round the blackboard? etc.*

- * Pudełko pełne bajek – cele: zapoznanie się z bajką jako małą formą epicką, czytanie ze zrozumieniem, inferencyjne kompensowanie brakującej wiedzy językowej wskazówkami ekstrajęzykowymi

W pudełku znajdują się naklejone na kartoniki fragmenty tekstu znanych bajek oraz odpowiadające im ilustracje i rekwizyty. Zadaniem pracujących w parach dzieci jest dobranie do wylosowanego fragmentu tekstu odpowiedniej ilustracji i rekwizytu (Badura–Strzelczyk 1998, Zawodniak 2000). W rozbudowanej wersji tego ćwiczenia, każda para uczniów inscenizuje swoją bajkę, zaś reszta klasy próbuje odgadnąć jej tytuł.

Scharakteryzowane powyżej pomoce dydaktyczne Montessori integrują mechanizmy percepcyjne z aparatem ruchowym, wychodząc tym samym naprzeciw dziecięcej ciekawości świata, radości odkrywania i aktywnego uczenia się.

3.2. TECHNIKA TABLICY FLANELOWEJ

Technika tablicy flanelowej, opracowana we Francji na przełomie lat 1950. i 1960. przez J. Bertranda, zyskała dużą popularność jako integralna część metody Frère Jacques, przeznaczona do nauczania francuskiego jako języka obcego dzieci w wieku 7–11 lat i z sukcesem stosowanej m.in. we Włoszech, Kanadzie i Maroku (Zawodniak 2000). Abstrahując od samej metody, dość mocno osadzonej we francuskich realiach kulturowych, wydaje się, że pewne psychologiczne i edukacyjne uniwersalne cechy techniki tablicy flanelowej można współcześnie wykorzystać w nauczaniu różnych języków obcych. Otóż, technika ta intensyfikuje integrację wzrokowo–słuchową w procesie glottodydaktycznym, wspomaganym tablicą flanelową i zestawem figurynek przedstawiających osoby, zwierzęta i przedmioty codziennego użytku, jak też cyfry i znaki interpunkcyjne; pomoce te mogą być samodzielnie wykonane przez uczniów, o czym pisze V. French Allen (1983:35). Figurynki aranżowane są w różnych, wizualnie czytelnych konfiguracjach sytuacyjnych uważnie obserwowane

nych przez dzieci, następnie zaś komentowanych przez twórcę je nauczyciela. W konsekwencji, tablica flanelowa umożliwia sprawne, zrozumiałe i tematycznie urozmaicone wprowadzanie nowego słownictwa w odniesieniu do wcześniej nabytej wiedzy językowej i istniejących już struktur poznawczych, które ten materiał asymilują i porządkują (Vasta et al. 1995). Tym samym, omawiana tu technika nawiązuje do idei spiralnego uczenia się, bazującego na ciągłym reorganizowaniu siatki pojęć i poszerzaniu zawartych w niej kategorii o nowe wyrażenia (European Council 1992). W swej pierwotnej, audiowizualnej wersji, technika tablicy flanelowej zakładała, że bezpośrednio po wzrokowo-słuchowej fazie prezentacji może nastąpić ściśle kontrolowana faza werbalna, co jest obecnie kwestionowane przez zwolenników przedłużonej fazy cichej (Ellis 1988), łączącej wzrokowo-słuchowe procesy percepcyjne z czynnościami motorycznymi jako ekstrajęzykowym wyznacznikiem późniejszych czynności werbalnych (Zawodniak 2001). W związku z tym, postuluje się włączenie uczniów w tworzenie na tablicy flanelowej różnych, określonych poleceniami nauczyciela, sytuacji (French Allen 1983). W ten sposób dziecko czuje się niejako uczestnikiem tych sytuacji, co podnosi ich wartości poznawcze i komunikacyjne, jak też wzmacnia syntetyczną percepcję języka. Tablica flanelowa jest szczególnie przydatna w utrwalaniu fraz przyimkowych i znaczeń dyferencjalnych (French Allen 1983, Lewis 1994). I tak, operując figurynkami zgodnie z poleceniami nauczyciela, uczeń może szybko umeblować pokój, wybrać się na zakupy lub do zoo itd. W dalszej kolejności, tablica flanelowa może służyć do werbalnego interpretowania obserwowanych konfiguracji. Należy tu zaznaczyć, że jedna, zaaranżowana przez nauczyciela konfiguracja może prowadzić do całkiem różnych, często oryginalnych interpretacji werbalnych, będących następstwem myślenia dywergencyjnego i akomodacyjnej przebudowy struktur poznawczych (Vasta et al. 1995, Zawodniak 2001). Tablica flanelowa może być też użyteczna w technice inscenizacyjnej, z figurynkami funkcjonującymi jako kukiełki i dziećmi jako kreatorami baśniowych zdarzeń (Bertrand, Frérot 1967). Istotną rolę pełnią w technice tablicy flanelowej znaki interpunkcyjne tak formalnie, jak funkcjonalnie kierujące działaniami ucznia. Tak więc, technika tablicy flanelowej może być rozmaicie adaptowana i modyfikowana, zależnie od potrzeb i umiejętności uczniów, jak też warunków nauczania (Pfeiffer 2001). Leżąca u podstaw tej techniki integracja wzrokowo-słuchowa w połączeniu z aktywizacją aparatu ruchowego ułatwia dzieciom inicjację językową.

3.3. METODA DOBREGO STARTU

Metoda dobrego startu jest metodą psychomotoryczną. Można ją uznać za polską wersję opracowanej we Francji przez T. Bugnet metody Bon Départ, której założenia sformułowano w czasie II. wojny światowej. Od tej pory metoda Bon Départ stosowana jest w różnych krajach Europy, m.in. we Francji, Holandii, Belgii, Portugalii, a także w Polsce, gdzie funkcjonuje ona w oparciu o adaptację M. Bogdanowicz (1985, 1997). Metoda dobrego startu ma charakter zarówno profilaktyczny, jak i rehabilitacyjno-korekcyjny, gdyż z jednej strony aktywizuje ona prawidłowy rozwój psychomotoryczny, z drugiej zaś służy jako terapia wobec dzieci, u których występują fragmentaryczne deficyty rozwojowe funkcji percepcyjno-motorycznych, powodujące zaburzoną orientację w schemacie ciała, trudności w przystosowaniu się do środowiska szkolnego, przede wszystkim zaś trudności w nauce, do których można zaliczyć dysleksję, dysgrafię i dysortografię. Metoda dobrego startu znajduje zatem zastosowanie w klasach zintegrowanych, wpływa ona bowiem na poprawę ogólnej sprawności aparatu mięśniowo-ruchowego, ułatwia pisanie i czytanie po-

przez zestaw ćwiczeń kształcących motorykę małą (ruchy rąk) oraz oddziałuje na procesy poznawcze u dzieci o różnych możliwościach rozwojowych i adaptacyjnych. Wydaje się, że pewne elementy metody dobrego startu warto umieścić w kontekście glottodydaktycznym, do czego skłania jej otwartość jako systemu edukacyjnego, wskazującego kierunki pracy, które można różnie realizować, w zależności od czynników określających i warunkujących proces nauczania (Badura–Strzelczyk 1998, Bogdanowicz 1985, Pfeiffer 2001).

Ogniwem łączącym metodę dobrego startu z nauczaniem języka obcego jest piosenka, wszechstronnie przez nią wykorzystywana w czynnościach lekcyjnych. Warto tu zaznaczyć rolę, jaką odgrywa muzyka w rozwoju dziecka. Otóż, oddziałuje ona nań wielopłaszczyznowo, stymulując poznawczą, emocjonalną i motoryczną sferę jego działalności. Muzyka rozwija wyobraźnię i zawarty w niej potencjał twórczy, jak też zapewnia dziecku komfort psychiczny. Dzięki swym wartościom kinetycznym (metrycznym i rytmicznym) muzyka pobudza do działania, zaspokajając w ten sposób charakterystyczną dla dziecka potrzebę wyrażania myśli i emocji za pomocą ruchu (Pamuła 2003, Siek-Piskozub 2002). Wspomniany powyżej (patrz 2.) Steiner określa rytm jako najistotniejszy element muzyki, będący odpowiednikiem rytmu wewnętrznego utożsamianego z uczuciami, odczuciami i dążeniami człowieka (Bogdanowicz 1985, Steiner 1992). Stosowane w metodzie dobrego startu ćwiczenia wokalnie–rytmiczne zaspokajają potrzebę zabawy, kształcąc jednocześnie postawy społeczno–moralne związane z umiejętnością współpracy w grupie dzieci. Nawiązując do procesu glottodydaktycznego, należy podkreślić, że śpiewanie i słuchanie piosenek wpływa na poprawność wymowy przez rozwój słuchu muzycznego i fonematycznego, umożliwiając dzieciom zachowanie wrażliwości na dźwięki typowe dla nabywanego języka obcego (Siek–Piskozub 1995, 2001).

W metodzie dobrego startu można wyróżnić trzy uzupełniające się, a jednocześnie zwiększające stopień trudności typy ćwiczeń:

- a. ćwiczenia ruchowe, aktywizujące analizator kinestetyczno–ruchowy;
- b. ćwiczenia ruchowo–słuchowe, działające na dwa analizatory – kinestetyczno–ruchowy i słuchowy;
- c. ćwiczenia ruchowo–słuchowo–wzrokowe, usprawniające i integrujące działalność trzech analizatorów – kinestetyczno–ruchowego, słuchowego i wzrokowego.

Ćwiczenia te poprzedzone są orientacyjno–porządkującym wprowadzeniem w temat piosenki. Jest to czas zarezerwowany na wysłuchanie piosenki i zaznajomienie się z występującym w niej słownictwem. Nauczyciel może się tu posługiwać materiałami obrazkowymi, zwracającymi uwagę dzieci na różnice lub podobieństwa między poszczególnymi, pojawiającymi się w danej piosence przedmiotami czy zjawiskami (np. „Oh we can play the big bass drum” (Super Songs 2002)) – częściowo prowadzona w języku ojczystym rozmowa dotyczy instrumentów muzycznych, ich wyglądu, jak też sposobu i umiejętności grania na nich). Ćwiczenia wprowadzające wpływają na sferę intelektualną, skłaniają bowiem dzieci do syntetyzowania, analizowania, porównywania itp. Wykonując te operacje umysłowe, używają one samorzutnie mniej lub bardziej uproszczonych wyrażen obcojęzycznych nawiązujących do treści słuchanej piosenki.

Ad a. Punktem wyjścia do wykonania tej czynności jest przypomnienie sobie występujących w danej piosence słów–kluczy. Na ich podstawie dzieci biorą udział w opartej na treści tej piosenki zabawie motorycznej, naśladując na przykład ruchy zwierząt pojawiających się w piosence „Old Macdonald had a farm” bądź muzyków grających na różnych instrumentach w „Oh we can play ...”. Ćwiczenia ruchowe

najpierw wykonywane są jednocześnie przez wszystkie dzieci, następnie zaś można je powtórzyć z zastosowaniem podziału na role. Ten typ czynności lekcyjnych działa na dzieci relaksująco, wpływa na koordynację i płynność ruchów ciała, równocześnie zaś rozwija stymulowaną przez słowa–klucze wyobraźnię.

Ad b. Dzieci śpiewają piosenkę, siedząc w ławkach i wystukując na ich powierzchni dłoń, pięścią bądź palcami jej rytm. Ćwiczenia te kształcą motorykę małą, wpływając na elastyczność ruchów dłoni, istotnych w czynności pisania; oddziałują też one na percepcję słuchową i wymowę, która zyskuje na precyzji dzięki rytmicznemu skandowaniu.

Brother Peter

Bro–/ther/ Pe–/ter// Bro–/ther/ Pe–/ter//

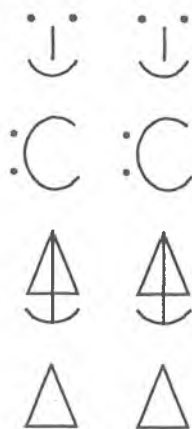
Sleeps/ too/ well–// Sleeps/ too/ well–//

Ring/ the/ bell// for/ break–/fast// Ring/ the/ bell// for/ break–/fast//

Ding/dong/bell// Ding/ dong/ bell//

– silne uderzenia zaznaczono tłustym drukiem

Ad c. Dzieci śpiewają piosenkę, w rytm której odtwarzają wzory graficzne. Wzory graficzne to dobrane do rytmu piosenki różne linie (pionowe, poziome, ukośne, łamane), figury geometryczne i linie krzywe, które tworzą kształty literopodobne (Bogdanowicz 1997). Przed rozpoczęciem śpiewania dzieci analizują dany wzór graficzny i starają się powiązać go z treścią piosenki (np. w piosence „Brother Peter” trójkąt z pionową linią w środku może kojarzyć się z dzwonem, zaś półkole i dwie kropki mogą przywołać na myśl księżyc i gwiazdy).



W trakcie śpiewania, dzieci odtwarzają wzór ręką w powietrzu, palcem na blacie ławki, kredką na arkuszu papieru lub długopisem w liniaturze zeszytu, gdzie może on funkcjonować jako szlaczek. Początkowo wzór jest reprodukowany z tablicy, następnie zaś dzieci odtwarzają go z pamięci. Ćwiczenia ruchowo–słuchowo–wzrokowe rozwijają percepcję wzrokową, kształcą koordynację wzrokowo–ruchową, oddziałują na precyzję ręki, jak też wspomagają koncentrację, podzielność uwagi i pamięć wzrokową, która z kolei wzmacnia długotrwałą pamięć semantyczną przechowującą zawarte w piosence słownictwo (Arabski 1996). Wpływają też one na zdolność rozumienia i posługiwania się symbolami abstrakcyjnymi, co jest istotne w nauce pisania i czytania zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Ruchowo–słuchowo–wzrokową pracę nad piosenką można zamknąć plastycznym zilustrowaniem jej treści.

Choć ćwiczenia a., b., c. najlepiej działają w całości, wydaje się, że na zajęciach z języka obcego nauczyciel może je potraktować do pewnego stopnia wybiórczo i jednorazowo, stosując na przykład ćwiczenia ruchowe jako relaksacyjny przezywnik między innymi czynnościami lekcyjnymi bądź ćwiczenia ruchowo–słuchowe jako utrwalenie wymowy trudniejszej fonetycznie piosenki. Przedstawioną tu glottodydaktyczną modyfikację metody dobrego startu można zarekomendować jako sposób na powiązanie języka obcego z szerzej rozumianym wychowaniem estetycznym, opartym na ruchu, śpiewie muzyce i plastyce, a zatem wielopoziomowo stymulującym, jak też korygującym percepcyjno–motoryczną działalność dziecka.

4. PODSUMOWANIE

Integracja percepcyjno–motoryczna umożliwia dziecku regulowanie kontaktów z otoczeniem, a zatem komunikację, która jest nadrzędnym celem procesu glottodydaktycznego. Dlatego też należy raz jeszcze podkreślić rolę nauczyciela w planowaniu takich czynności orientacyjnych, które prowadziłyby ucznia do motorycznie wzmocnionej i poznawczo relewantnej eksploracji języka.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. 1996. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Asher, J.J. 1996. *Learning Another Language Through Actions*. Cal.: Sky Oaks Productions, Inc.
- Badura–Strzelczyk, G. 1998. *Pomóż mi zrobić to samemu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bertrand, J., Frérot, J.L. 1967. *Frère Jacques– méthode de langage pour enfants*. France: B.E.L.C. Hachette.
- Bogdanowicz, M. 1985. *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem od 5 do 10 lat*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M. 1997. *Integracja percepcyjno–motoryczna; teoria–diagnoza–terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno–Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Ellis, R. 1988. *Classroom Second Language Development*. London: Prentice Hall.
- European Council for Cultural Cooperation, 1992. *Language Learning for European Citizenship*, Brussels.
- French Allen, V. 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Kephart, N.C. 1970. *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*. Warszawa: PWN.
- Lewis, M. 1994. *The Lexical Approach*. London: LTP.
- Miksza, M. 1998. *Zrozumieć Montessori*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori, M. 1913. *Domy dziecięce (Le Case Dei Bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: Nakład H. Lindenfelda. Księgarnia E. Wendego i S–ki.
- Pamuła, M. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Siek–Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc*. Warszawa: PWN.
- Siek-Piskozub, T. 2002. *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka na lekcji języka obcego*. Poznań: Motivex.
- Steiner, R. 1992. *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*. Warszawa: Wydawnictwo Spektrum.
- Super Songs for Very Young Learners*, 2002. Oxford: Oxford University Press.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. 1995. *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Zawodniak, J. 2000. „Nowe spojrzenie na słownictwo w nauczaniu języka obcego dzieci”. W: *Neofilolog* 19, 68–79.
- Zawodniak, J. 2001. „The evaluation of vocabulary–syllabus design for young children learning English as a foreign language”. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: UAM.

INTEGRACJA DZIECKA GŁUCHEGO W KLASIE JĘZYKOWEJ

Integracja dzieci niepełnosprawnych w szkołach masowych staje się stałym elementem edukacji XXI wieku. Integracja ma wielu zwolenników, jej społeczna wartość jest niepodważalna. Zdarza się jednak, że nieprzygotowanie do niej lub niewłaściwe wyobrażenie o jej bardzo złożonym przebiegu mogą być źródłem niepotrzebnych (bo możliwych do uniknięcia) trudności kończących się nierzadko odesłaniem ucznia niepełnosprawnego do szkoły specjalnej. W referacie postaram się skomentować wybrane aspekty integracji dziecka głuchego w klasie językowej: cele i zasadność nauki języka obcego przez dzieci niesłyszące, specyficzne potrzeby dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, a także możliwości kształcenia nauczycieli języków obcych w kierunku integracji osób niepełnosprawnych słuchowo. Wobec złożoności problemu, niemożliwe jest wyczerpujące rozpatrzenie wymienionych wyżej aspektów. Moim celem jest bardziej nakreślenie wielości i specyfiki problemów związanych z integracją dziecka głuchego w klasie językowej niż dostarczenie gotowych rozwiązań dydaktycznych.

CZYM JEST JĘZYK OBCY DLA DZIECKA GŁUCHEGO?

Z punktu widzenia edukacji dziecka z wadą słuchu istotne jest rozróżnienie między *głuchotą* a *niedosłuchem*, przypadłościami kwalifikowanymi medycznie pod wspólnym hasłem deficytu słuchu. Omawiam tutaj tylko przypadek głuchoty, a więc ubytku słuchu kształtującego się na audiogramie bez oprotezowania powyżej 90 decybeli¹. Najczęściej uszkodzone są bardziej wysokie częstotliwości (od 2000 do 4000 Hz i wyżej), co oznacza, że nawet ze wzmocnieniem osoba głucha nie jest w stanie percypować większości dźwięków mowy. Oczywiście przy dzisiejszym rozkwicie nowoczesnych technologii, samo pojęcie głuchoty jest bardzo względne. Nowoczesne aparaty cyfrowe, urządzenia wspomagające typu FM², czy wreszcie wszczep ślimakowy (tzw. implant) pozwalają osobie niesłyszącej przynajmniej po części dzielić los osób niedosłyszących. Oznacza to większy dostęp do szkół masowych dzięki traktowaniu ich jako uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi możliwymi do zrealizowania niekoniecznie w szkołach specjalnych. Dotyczy to osób o głębokim, postlingwalnym uszkodzeniu słuchu z ukształtowanym już sys-

¹ Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP) przyjmuje jako kryterium kwalifikujące stopień uszkodzenia słuchu, krzywą audiogramu sporządzonego na podstawie percepcji tonów czystych dla częstotliwości 500, 1000 i 2000 Hz. w uchu silniejszym.

² Jest to urządzenie wylapujące dźwięki mowy u samego źródła i przenoszące je za pomocą fal radiowych bezpośrednio do aparatów. Poprzez niwelowanie szumów z otoczenia, system FM umożliwia lepszą komunikację w klasie.

temem języka, ale także coraz częściej uczniów o głuchocie prelingwalnej (głusi od urodzenia).

Zastosowanie nowoczesnych urządzeń wspomagających słyszenie wiąże się też z innym aspektem. Otóż dość trudno jest ustalić obecnie możliwości odbioru mowy osoby oprotezowanej. Przyjmuje się, że osoba z głębokim ubytkiem słuchu (wg powyższych kryteriów – głucha) nie jest w stanie odbierać mowy wyłącznie na drodze słuchowej. Istotnym jest więc uwrażliwienie na kanał wzrokowy (wspomaganie czytaniem z ust, fonogestami³, pismem). Stopień wykorzystania protez słuchowych jest jednak bardzo indywidualny. Dlatego biorąc pod uwagę możliwości nauki na drodze słuchowej istotne jest określenie tzw. zysku z aparatów odzwierciedlonego oczywiście za pomocą krzywej audiogramu tonalnego w protezach, ale także (a może przede wszystkim) audiogramu słownego. Wiadomo bowiem, że mowę odbiera się nie jako zbiór odrębnych dźwięków, lecz jako system powiązanych, oddziałujących na siebie formantów głosek.

Jak już wspomniałam, omawiam tutaj przypadek uczniów głuchych od urodzenia, a zatem uczniów o zredukowanych szansach na prawidłowy rozwój języka w mowie i w piśmie⁴. Rzeczywiście konsekwencje głuchoty w rozwoju mowy są wielorakie. Wymienię najważniejsze jak potrzeba nieustannej rewalidacji, trudności w opanowaniu aspektów semantycznych i ogólnie pojętej gramatyki, ciągły trening logopedyczny wsparty kanałami wzrokowymi i czuciowymi (wibracyjnymi), zakłócenia w komunikacji, ale i w kształtowaniu procesów poznawczych.

Zwrócić należy uwagę, że rehabilitacja dziecka głuchego prelingwalnie jest znacznie bardziej żmudna od rehabilitacji dzieci niedosłyszących, czy też niesłyszących po nabyciu systemu języka ojczystego. Wbrew temu co się powszechnie sądzi, opanowanie zasad wymowy (kontrolowanie wymowy) i zrozumiałe porozumiewanie się z otoczeniem jest tylko wierzchołkiem góry lodowej. Wypracowanie zrozumiałej artykulacyjnie mowy jest kwestią ciężkiego treningu, lecz jeśli rozpoczęty jest dość wcześnie daje duże szanse powodzenia. Zdecydowanie trudniejszą sprawą jest kształtowanie pojęć, tworzenie powiązań logicznych między słowem a pojęciem, które to dzieci słyszące nabywają spontanicznie w rozmaitych sytuacjach społecznych (poznawczych), a dzieci głuche wypracowują (uczą się) dzięki celowym działaniom terapeutycznym. Równie ciężką pracą jest opanowanie gramatyki języka. Właściwie nie zdarza się, aby reguły gramatyczne były generowane spontanicznie, bez udziału świadomości. Nauka odmienionego przez przypadki rzeczownika to bardziej nauka siedmiu nowych słów niż manipulowanie jednym tak, jak u słyszących.

Reasumując, w przypadku dziecka głuchego trudno jest mówić o języku polskim jako o naturalnie tworzonym języku ojczystym. Specjaliści używają nawet terminu *język matki*, gdyż rzeczywiście matka jako najbliższa terapeutka dziecka niesłyszącego przekazuje na drodze uczenia się część swojego modelu językowego. Jak w takiej sytuacji przedstawia się celowość nauki języka obcego skoro uczeń głuchy boryka się z ciągłymi trudnościami w nauce języka polskiego (również pod wieloma względami obcego)? Na pytanie czy warto, odpowiedź na szczęście nie budzi już kon-

³ Jest to system znaków ręką, towarzyszący mowie dźwiękowej i informujący o ukrytych obszarach artykulacyjnych (położenie języka, ruchy krtani, itd.) (patrz Krakowiak 1995).

⁴ Mowa o głuchych rehabilitowanych metodami oralnymi. Celowo pomijam tutaj przypadki dzieci głuchych używających Polskiego Języka Mígowego, gdyż mimo racjonalnej krytyki językoznawców, dotyczącej możliwości przyswojenia języka polskiego jako pierwszego przez osoby niesłyszące, w zdecydowanej większości tradycją kształcenia w polskiej surdopedagogice jest wychowanie słuchowo-werbalne.

trowersji: zdecydowanie tak (patrz Domagała–Zyśk 2001). 90 % głuchych kształconych w szkołach masowych i integracyjnych podejmuje się nauki języka obcego i to w znacznym stopniu z powodzeniem⁵. Paradoksalnie uczeń głuchy posiada też pewne ułatwienia w nauce języka obcego. Dziecko głuche przygotowane jest na pewną nieprzewidywalność w użyciu nowego języka, nie musi zrozumieć każdego słowa, by podjąć się trudu komunikacji (jakże często spotykamy odmienną postawę wśród uczniów słyszących), przecież właśnie z takimi sytuacjami spotyka się na co dzień w języku polskim. Głuchy uczeń opanował już rozmaite techniki uczenia się języka, bowiem właśnie za ich pomocą uczy się języka polskiego. Znana jest mu większość strategii komunikacyjnych, zwłaszcza sposoby kompensacji rozumienia i kontroli wypowiedzi. Nie do zakwestionowania jest wartość motywacyjna nauki języka obcego. Uczeń niesłyszący uczy się tego, co jego słyszący koledzy, nie jest pod tym względem dyskryminowany. I wreszcie wartość poznawcza nauki języka obcego: zdarza się, że dane pojęcie nie zostało uchwycone w rehabilitacji języka polskiego, a pojawiło się na lekcji języka obcego i w ten sposób wzbogaciło wiedzę i kompetencje dziecka.

Nie ulega jednak wątpliwości, że praca z dzieckiem głuchym może nastroczać nauczycielowi wielu trudności związanych z koniecznością dostosowania się do potrzeb komunikacyjnych i edukacyjnych ucznia niesłyszącego zwłaszcza w przypadku kursu grupowego (a nie – lekcji indywidualnych).

SPECYFICZNE POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNI Z GŁĘBOKIM DEFICYTEM SŁUCHU

W klasie językowej uczeń głuchy powinien współpracować z pozostałymi uczestnikami grupy. Takie jest przecież założenie kursu w grupie językowej. Nie zawsze jednak jest to możliwe ze zrozumiałych powodów (nienadążanie za komunikacją w klasie, niezrozumienie polecenia, trudności w rozumieniu przy nakładających się głosach kolegów, itd.). Dlatego zaleca się, żeby dziecko niesłyszące korzystało jak najwięcej z zajęć indywidualnych, które mogą być mu przyznane z racji orzeczenia o potrzebie nauczania specjalnego (por. Buryń i in. 2001). Nie wszyscy nauczyciele zgadzają się z takim poglądem, gdyż często w swojej praktyce doceniają pozytywne znaczenie prób odnalezienia się w komunikacji zespołowej, czy potrzeby treningu słuchowego jaką daje możliwość uchwycenia znaczenia słów wcześniej poznanych (Domagała–Zyśk 2001). Krótko mówiąc, możliwa jest nauka języka obcego w zespole przy respektowaniu jednak potrzeb (zawsze indywidualnych) ucznia głuchego. Najtrudniejszą chyba sprawą, jest właśnie indywidualne traktowanie dziecka niepełnosprawnego, na co zdecydowany nacisk kładzie T. P. Krzeszowski (2001) w odniesieniu do uczniów niewidomych. Rzeczywiście tylko podejście „na miarę” profilu edukacyjnego ucznia ma szansę powodzenia również (zwłaszcza!) w przypadku dziecka niesłyszącego. Istotne jest zatem wzięcie pod uwagę:

- możliwości percepcyjnych dziecka (czy dziecko czyta z ust?, czy korzysta z urządzenia FM?, w jakim momencie życia utraciło słuch?, czy wymaga wspomagania (pismem lub gestem) w komunikacji ustnej?),

⁵ Zgodnie z ustawą (Dz. U. Nr 61, poz. 625) uczeń z deficytem słuchu uczący się w szkole ogólnodostępnej, może być zwolniony z nauki drugiego języka obcego. Informacje na temat przepisów dotyczących nauczania języków obcych uczniów niepełnosprawnych można znaleźć w artykule G. Komet (2001) oraz na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej: www.men.waw.pl.

- przeszłości i terażniejszości rewalidacyjnej dziecka (jaka metodą jest rehabilitowane i czy w przeszłości była ona inna?, jakie są jego mocne i słabe strony?, czy możliwa jest współpraca z terapeutą dziecka?),
- postępów w nauce języka polskiego (jaka jest jakość wypowiedzi ustnych i pisanych?, w jakim stopniu zostało opanowane słownictwo dotyczące różnych dziedzin?, jaka jest świadomość metajęzykowa⁶? w jakim stopniu wypowiedzi są gramatycznie poprawne? czy dziecko potrafi czytać dłuższe teksty ze zrozumieniem? jakie jest znaczenie pisma w przekazie ustnym?),
- możliwości komunikacyjnych dziecka (czy dziecko potrafi i chce zabierać głos spontanicznie?, w jaki sposób reaguje wywołane do odpowiedzi? jakie reakcje wywołują jego wypowiedzi wśród kolegów? jaka jest najwłaściwsza forma ewaluacji jego umiejętności?).

Znajomość profilu edukacyjnego ucznia niesłyszącego zdaje się pozwalać na rzeczywiste wejście w problem jego integracji w klasie i nie ogranicza się tylko do stereotypowych zachowań w komunikacji z osobą niesłyszącą, takich jak wolne i głośnie mówienie.

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA DO PRACY Z UCZNIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM SŁUCHOWO: OBSERWACJE Z ANKIET

B. Szczepankowski w swoim artykule na temat pułapek integracji zwraca uwagę na ogromne niebezpieczeństwo tzw. „dzikiej integracji”, która oznacza edukację dziecka z uszkodzonym słuchem razem z dziećmi pełnosprawnymi, lecz „*bez odpowiedniego wyposażenia osobistego, a przede wszystkim bez przygotowania specjalistycznego nauczycieli, a czasem także bez ich życzliwości i wsparcia*” (2002: 12).

W maju tego roku poprosiłam pięciu nauczycieli klas integracyjnych, jednego nauczyciela w szkole specjalnej dla niesłyszących oraz jednego nauczyciela w szkole masowej (wszyscy uczą w szkołach podstawowych) o udział w ankiecie na temat pracy z uczniem z deficytem słuchu na lekcji języka obcego. W ankietach zapytałam o cele i założenia programowe edukacji językowej ucznia z głębokim deficytem słuchu, wybór podręcznika, pierwszą lekcję i sposoby prowadzenia zajęć w odniesieniu do rozwijania czterech sprawności językowych. Oczywiście z uwagi na niewielką ilość respondentów nie może być mowy o uogólnieniu wyników ankiety, jednak udzielone odpowiedzi wydają się potwierdzać duże ryzyko nieprzygotowania do integracji, przedstawione przez wspomnianego już prof. Szczepankowskiego.

Najbardziej frapująca wydaje się być sytuacja w szkołach integracyjnych. We wszystkich inkryminowanych przypadkach do klasy integracyjnej uczęszczają ponad trzy osoby o różnych niepełnosprawnościach⁷. W żadnej z nich nauczyciel prowadzący nie był w stanie określić ubytku słuchu ani metody rewalidacji dziecka głuche (żadna z metod rewalidacji nie była mu zresztą znana). Na pytanie w jakim zakresie nauczyciel wspomagający jest przygotowany do pracy z uczniem z deficytem słuchu, nauczyciele odpowiadali bądź „*nie jest*” bądź „*nauczyciel nie wspomaga tych uczniów*”. Jediną formą ewentualnej pomocy ze strony nauczyciela wspomagającego okazało się indywidualne powtarzanie wypowiedzi nauczyciela wspomagają-

⁶ Świadomość metajęzykowa jest zazwyczaj wyższa niż u dziecka normalnie słyszącego, gdyż poznaje ono język na drodze świadomego uczenia się, co sprzyja budowaniu wiedzy opisowej.

⁷ Aby utworzyć klasę integracyjną należy zgłosić przynajmniej troje dzieci niepełnosprawnych, ale nie więcej niż pięcioro (Dz. U. Nr 61). Rzeczywistość jest jednak często inna.

cego⁸. Nie odnotowałam także ewentualnej adaptacji materiałów dydaktycznych (manipulowanie obrazem, zwiększenie częstotliwości wprowadzenia pisma, selekcja treści podręcznika, a nawet skracanie lub modyfikacja okresu bezpodręcznikowego). Za największą trudność, jaką sprawia dziecku z ubytkiem słuchu nauka języka obcego nauczyciele uznali złą wymowę, trudności z koncentracją na wypowiedziach nauczyciela i kolegów, czytanie ze zrozumieniem, a przede wszystkim brak chęci do pracy. Poza jednym przypadkiem, gdzie wskazano na dużą systematyczność ucznia, nauczyciele uznali, że ich uczniowie niesłyszący z wielkim trudem uczą się języka obcego i nie można u nich zaobserwować żadnych mocnych stron w nauce (np. takich jak znajomość technik uczenia się, korzystanie z wiadomości z języka polskiego).

Na jakby przeciwnym biegunie usytuowały się odpowiedzi nauczycielki języka angielskiego w szkole specjalnej. Nauczycielka zwraca uwagę, że w wielu przypadkach dla uczniów niesłyszących, język angielski jest kolejnym językiem obcym. Dla uczniów z rodzin niesłyszących językiem ojczystym jest język migowy. Jest też spora liczba dzieci, które przychodząc do szkoły nie posiadają systemu komunikowania się, który można nazwać językiem (nie znają znaków migowych, ani nie były rehabilitowane w kierunku rozwoju mowy). Mimo tego, warty podkreślenia jest cel rewalidacyjny nauki języka obcego. Lepsze rozumienie rzeczywistości poprzez ekspansję języka obcego, poszerzenie horyzontów myślowych, a nawet wsparcie rehabilitacji mowy w zakresie nabywania języka polskiego – to podstawowe korzyści z wprowadzenia języka obcego w szkole dla niesłyszących, które zauważyła respondentka. Nie bez znaczenia jest też cel terapeutyczny polegający na wzmocnieniu poczucia własnej wartości poprzez porównanie z rówieśnikami słyszącymi („*ja też uczę się języka obcego*”). Nauczycielka wskazuje na ogromne zainteresowanie uczniów głuchych językiem obcym. Mobilizującym zaskoczeniem było odkrycie przez dzieci, że w języku angielskim funkcjonuje inny alfabet palcowy, inny język migowy, co sugeruje, że poprzez inny język inaczej odbierany jest świat.

Nieustannie dostosowywane są też materiały dydaktyczne zawarte w metodach przeznaczonych dla pełnosprawnego odbiorcy. Nauczycielka przyznaje, że korzysta równocześnie z przynajmniej sześciu podręczników. Podstawowym kryterium wyboru jest przejrzysty sposób prezentowania treści, duża liczba ilustracji, w tym przede wszystkim ilustracji ułatwiających wprowadzenie czasowników i przymiotników (nawiasem mówiąc, są to części mowy najtrudniej przyswajane w języku polskim przez osoby głuche).

Nauczycielka w szkole masowej, w której uczy się dziecko z głębokim deficytem słuchu prowadzi lekcje języka angielskiego w 24 osobowej grupie. Oprócz wspólnych lekcji przewidzianych programem nauczania języka obcego, spotyka się z głuchym uczniem dwa razy w tygodniu (lekcje indywidualne) w ramach godzin dodatkowych przyznanych na podstawie orzeczenia o specyficznych potrzebach edukacyjnych niepełnosprawnego ucznia. W czasie lekcji indywidualnych wyprzedza program proponowany na wspólnych spotkaniach, tak aby uczeń niesłyszący mógł łatwiej wychwycić znaczenie treści wprowadzanych na lekcji w klasie.

Z odpowiedzi respondentki wynika, że początki pracy z niesłyszącym uczniem były nader trudne. Stały kontakt z terapeutą dziecka i rodzicami pozwolił

⁸ Nie należy się spodziewać, aby uczeń niesłyszący korzystał z takich podpowiedzi, gdyż przy głębokim ubytku słuchu nawet najlepsze protezy nie gwarantują postrzegania cichych dźwięków mowy, zwłaszcza przy nakładaniu się głosów.

jednak na zrozumienie problemu i dostosowanie przynajmniej niektórych działań dydaktycznych do potrzeb głuchego ucznia (co więcej respondentka podkreśla korzyść, jaką odnoszą z takiej zmiany także pełnosprawni uczestnicy zajęć). Przykładem modyfikacji zajęć jest tutaj systematyczne wprowadzanie zapisu (nowe słownictwo prezentowane jest zawsze w formie graficznej i fonicznej wzmocnionej zaznaczeniem ręką miejsc artykulacji, czy też dostarczane przez terapeutę języka polskiego materiały dydaktyczne dostosowane następnie do potrzeb nauki języka angielskiego, np. wizualna prezentacja nowych pojęć).

Przedstawiony powyżej obraz jest w dużej mierze incydentalny, wykazuje jednak ogromną zależność między przygotowaniem nauczyciela do danego problemu a stopniem integracji ucznia głuchego w klasie językowej. Warto także zaznaczyć, że nauczycielka angielskiego w szkole specjalnej jest równocześnie surdopedagogiem, a nauczycielka w szkole masowej ściśle współpracuje z rodzicami i terapeutą ucznia, oraz ma także przydzielone indywidualne godziny wyrównawcze na podstawie wskazania do nauczania specjalnego w szkole ogólnodostępnej. Jednakże zdecydowanie byłoby błędem sugerowanie, jakoby sytuacja w szkole specjalnej, czy masowej odbiegała jakościowo od zaobserwowanych w klasach integracyjnych. Równie dobrze, można znaleźć nauczycieli wchodzących w problem w szkołach integracyjnych, a nie zdających sobie z niego sprawy w szkole masowej. Zauważmy, że nawet w szkole specjalnej mogą nadarzyć się poważne kłopoty w edukacji językowej dzieci głuchych, jeśli nauczyciel języka obcego ma kompetencje wyłącznie filologiczne. Moje uwagi i obserwacje z ankiet wskazują tylko na to, że tworzenie integracji z korzyścią dla wszystkich stron wymaga odpowiedniego przygotowania i zaangażowania.

WNIOSKI: WARUNKI INTEGRACJI

WNIOSKI DOTYCZĄCE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Integracja staje się powszechną formą edukacji dzieci i młodzieży. Należy się spodziewać, że nauczyciele języków obcych będą się z nią spotykać coraz częściej. Nauczyciel języka obcego jest przede wszystkim filologiem z przygotowaniem dydaktycznym. Uważam jednak, że wykształcenie nauczycieli powinno być wzbogacone o odpowiednie informacje i uwrażliwienie na potrzeby dzieci z różnymi dysfunkcjami. Realnym pomysłem jest tu wprowadzenie do programu studiów elementów wiedzy o integracji np. w ramach zajęć specjalizacyjnych dla studentów wybierających specjalizację dydaktyczną (seminaria magisterskie z dydaktyki językowej) lub (i) poprzez współpracę z wykładowcami z pedagogiki i psychologii, które to zajęcia proponowane są w bloku dydaktycznym na studiach filologicznych. Warte uwagi jest także zapoznanie oraz nachylenie do potrzeb nauki języka obcego metod edukacji znanych w pedagogice pod nazwą metod kognitywnych (np. *Kierowanie Umysłem* A. de La Garanderie (1993)⁹, metoda rozwijania inteligencji Domanów (1994)¹⁰, metoda fonetyczno-gestowa Mme Borel-Maisonny (de Sacy 1987).

⁹ Wykorzystanie metody *Kierowanie Umysłem* w nauce fonetyki języka obcego przedstawiam w moim artykule opublikowanym w 2003 roku (por. biblio).

¹⁰ Wykorzystanie metody Domanów w nauczaniu języków obcych przedstawione jest artykule M. Tomczyk-Jadach z 2001 roku (por. biblio).

WNIOSKI DOTYCZĄCE ORGANIZACJI PRACY NAUCZYCIELA

Obecnie w szkolnictwie w Polsce najpowszechniejsze są dwie sytuacje: klasa formalnie integracyjna lub klasa ogólnodostępna, w której uczy się dziecko niepełnosprawne przyjęte na podstawie orzeczenia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej o potrzebie kształcenia w szkole masowej¹¹. W przypadku klas integracyjnych obecnych jest dwóch nauczycieli, tzw. prowadzący i wspomagający, przy czym nauczyciel wspomagający powinien posiadać wykształcenie, bądź dodatkowe przeszkolenie z zakresu wybranego działu pedagogiki specjalnej¹². W sytuacji kształcenia osoby niepełnosprawnej w szkole masowej, kuratorium zobowiązane jest przyznać dodatkowe, indywidualne godziny uzupełniające dla niepełnosprawnego ucznia. W młodszych klasach wspomaganie pracy nauczyciela prowadzącego jest potrzebne ze względu na trudności z koncentracją uwagi na tym, co ważne w danej chwili. Chodzi zatem o uniemożliwienie „ucieczki we własny świat”, czy też rezygnację z wykonania polecenia ze względu na jego błędne lub niecałkowite zrozumienie spowodowane niewykształconą umiejętnością koncentracji na dźwięku lub innych ważnych dla przekazu bodźców. Wspomaganie drugiego nauczyciela nie polega zatem na dublowaniu przekazywanych treści, lecz na czuwaniu czy dziecko niesłyszące skupia uwagę na tym co ważne (dziecko głuche może rozpraszać każdy bodziec z zewnątrz, a utrata wątku kosztuje bardzo dużo). Dzieci starsze są już bardziej świadome swoich możliwości rozumienia i koncentracji, mają więc większe szanse na samodzielne kierowanie swoim zachowaniem w klasie. Jednak w każdym przypadku indywidualna, antycypująca praca z uczniem zdaje się być niezbędna w nauce języka obcego, a takowej pozbawione są często dzieci w szkołach integracyjnych.

WNIOSKI DOTYCZĄCE PERSPEKTYW EDUKACJI JEZYKOWEJ DZIECKA GŁUCHEGO

Niewątpliwie integracja dzieci głuchych w klasach, do których uczęszczają dzieci normalnie słyszące sprzyja rozwojowi języka mówionego, w tym także nauce języka obcego, oczywiście zgodnie z możliwościami językowymi i słuchowymi ucznia z dysfunkcją. I choć sama idea integracji edukacyjnej wydaje się słuszna, sporo jeszcze pracy koncepcyjnej i organizacyjnej, by można mówić o wyrównaniu szans edukacyjnych młodzieży niepełnosprawnej. Duże nadzieje związane są z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, gdyż wtedy można się spodziewać pewnej unifikacji systemu oświaty, a jest z kogo brać przykład. Najciekawszy w naszych warunkach jest tzw. *ekosystem*, praktykowany w Szwajcarii i w Niemczech, a polegający na utworzeniu Centralnych Ośrodków Wsparcia Nauczycieli, których specjaliści (psycholog, logopeda, neurolog, surdopedagog) pozostają w stałym kontakcie ze szkołą, do której uczęszcza głuchy uczeń (cf. Muller 1997). Proponowane we Francji nauczanie specjalne we wczesnych latach nauki szkolnej¹³, a integracja po osiągnięciu podstawowych kompetencji komunikacyjnych jest rozwiązaniem, z punktu widzenia zdrowia psychicznego głuchego dziecka, jak najbardziej właściwym. Powszechna jest też praktyka dwujęzyczności (kształcenie w języku migowym z rów-

¹¹ Pomijam tutaj klasy terapeutyczne, gdyż takowe są głównie proponowane uczniom z dodatkowymi sprzężeniami.

¹² Zważywszy na to, że w klasach integracyjnych znajdują się uczniowie z różnymi dysfunkcjami, nie musi to być wcale szkolenie surdopedagogiczne.

¹³ Powszechną metodą jest użycie fonogestów – fr. *langage parlé complété*, które to sprzyjają także rozwojowi świadomości fonetycznej w języku obcym.

noczesną rewalidacją słuchowo-werbalną) zwłaszcza w krajach, znanych z tradycji internatu przy szkołach (Anglia, Stany Zjednoczone, niektóre szkoły we Francji). W Polsce przejście modelu dwujęzyczności, jeśli to w ogóle możliwe, wymaga ogromnego nakładu finansowego, a przede wszystkim uznania odmienności językowej głuchych i możliwości ich kształcenia. Wydaje się, że najkorzystniejszym rozwiązaniem w szkolnictwie polskim w chwili obecnej jest integracja, pod warunkiem jednak, że będzie to mniej szczytne społecznie hasło, a bardziej konkretna wizja wyjścia naprzeciw trudnościom edukacyjnym głuchego dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Buryn, U., Hulboj, T., Kowalska, M. i Podziemska, T. 2001. *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej (publikacja dostępna w Kuratoriach).
- Domagała-Zyśk, E. 2001. „O uczeniu języka angielskiego uczniów niesłyszących”. W: *Języki Obce w Szkole 7* (numer specjalny), 106–111.
- Doman, G. i Doman, J. 1994. *How To Multiply Your Baby's Intelligence*. Philadelphia.
- Karpińska-Szaj, K. 2003. „Wykorzystanie metody *kierowanie umysłem* w nauce fonetyki języka obcego”. W: *Języki Obce w Szkole 1*, 4–9.
- Kornet, G. 2001. „Nauczanie języków obcych w publicznych szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych”. W: *Języki Obce w Szkole 7* (numer specjalny), 65–68.
- Krakowiak, K. 1995. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krzyszowski, T. P. 2001. „Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglotto-dydaktyce”. W: *Języki Obce w Szkole 7* (numer specjalny), 5–12.
- La Granderie de, A. 1993. *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Paris: Bayard Editions.
- Muller, R.– J. 1997. *Słyszę – ale nie wszystko. Dziewczęta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*. Warszawa: WSiP.
- Sacy (de), C.S. 1987. *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par madame Borel-Maisonny*. Paris: Les Editions ESF.
- Szczepankowski, B. 2002. „Integracja edukacyjna dzieci niesłyszących – szansa czy zagrożenie?”. W: *Słyszę (Czasopismo Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu)* VI, 11–14.
- Tomczyk-Jadach, M. 2001. „Wykorzystanie elementów metody Glenna Domana w nauczaniu języków obcych”. W: *Języki Obce w Szkole 7* (numer specjalny), 104–106.

AUTONOMIA W INTEGRACYJNYM NAUCZANIU SPECJALISTYCZNEGO JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA LEKTORATACH

1. WSTĘP

Niniejszy artykuł podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie jakie jest miejsce i rola autonomii w integracyjnym nauczaniu specjalistycznego języka angielskiego, w tym przypadku języka medycznego, a ściślej, farmaceutycznego. Oceny autonomicznych zachowań uczących się języka specjalistycznego dokonano w oparciu o obserwacje poparte długoletnim doświadczeniem dydaktycznym, a także na podstawie analizy danych uzyskanych z ankiety, badającej autonomię ucznia w integracyjnym procesie nauczania języka specjalistycznego.

2. NAUCZANIE INTEGRACYJNE

Termin 'integracja' w procesie dydaktyki języka obcego może być interpretowany dwojako, jako scalanie sprawności językowych lub jako spójność przedmiotowa. Pierwszy z wymienionych rodzajów integracji bazuje na połączeniu czterech podstawowych sprawności, jakie wyróżnia się w komunikacji językowej (Komorowska 1988): sprawności rozumienia mowy, czytania, mówienia i pisania. Jednocześnie rozwijane są sprawności pochodne takie jak, między innymi, znajomość słownictwa, znajomość zasad pisowni, wymowa, znajomość zasad gramatycznych oraz znaczenia i kontekstowego użycia wyrażań leksykalnych (Oxford 1990).

Integracja przedmiotowa, z kolei, polega na scalaniu wielu różnych, zdawałoby się odrębnych, treści nauczania w ramach jednego przedmiotu (Jaskulska 2002).

3. NAUCZANIE INTEGRACYJNE JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

Język medyczny, rozumiany jako język specjalistyczny wykorzystywany przez przedstawicieli nauk medyczno–przyrodniczych i farmaceutycznych, ma multidyscyplinarny i wielopodkodowy charakter (Kierczak 2002:19–20), jako że konsoliduje wiele dziedzin nauki, które obejmuje farmacja i w naturalny sposób wymaga nauczania zintegrowanego, polegającego właśnie na ścisłej korelacji tematycznej z przedmiotami kierunkowymi. Na tym założeniu oparty jest program nauczania języka angielskiego na lektoratach na Wydziale Farmacji i Medycyny Laboratoryjnej w Śląskiej Akademii Medycznej. Program ten cechuje wysoki stopień zintegrowania przedmiotowego. Proponowane zajęcia językowe bazują na wiedzy studentów zdobytej bądź zdobywanej podczas ćwiczeń i wykładów z przedmiotów kierunkowych, jak np.: botanika, chemia, mikrobiologia, biologia, fizjologia, anatomia, czy szeroko pojęta wiedza o lekach, jednocześnie poszerzając kompetencje językowe słuchaczy. Opracowany przez Studium Języków Obcych program nauczania oparty jest przede

wszystkim na ocenie potrzeb słuchaczy, wynikających z racji ich przyszłej działalności zawodowej. Program ten koncentruje się nie tyle na uczeniu struktur gramatycznych, ile na uczeniu języka obcego w kontekście, co oznacza iż lektorat z języka angielskiego nie jest przedmiotem oderwanym od tematyki farmakologicznej, stanowi bowiem integralną część całego programu studiów. Słuchacze przyswajają sobie struktury gramatyczne i terminologię języka obcego jakby 'przy okazji', pracując na autentycznych tekstach specjalistycznych, których problematyka nie jest im obca. Takie połączenie nauki języka i wiedzy merytorycznej wyniesionej na przykład z kursu botaniki jest bardzo motywujące. Można zaobserwować, że kompetencja przedmiotowa słuchaczy w znacznym stopniu przyspiesza proces przyswajania języka obcego.

Najważniejszym celem słuchaczy Studium jest osiągnięcie takiego poziomu kompetencji lingwistycznej, która umożliwiłaby im przede wszystkim rozumienie tekstu pisanego i mówionego, dlatego program nauczania koncentruje się na doskonaleniu właśnie tych dwóch sprawności. Pisanie i mówienie w języku obcym odgrywa znacznie mniejszą rolę w kursie specjalistycznego języka angielskiego; zwłaszcza sprawności pisania poświęca się na zajęciach mniejszą ilość czasu, co nie oznacza, że rozwijanie tej sprawności jest całkowicie zaniechywane.

Można wyróżnić trzy podstawowe cele, jakie zakłada nauczanie rozumienia mowy angielskiej na lektoratach:

1. Rozumienie krótkich wykładów, prelekcji, prezentacji z przedmiotów kierunkowych operujących słownictwem specjalistycznym;
2. Rozumienie wyrażen matematycznych, to jest liczb, procentów, ułamków, itp.;
3. Rozumienie poleceń ustnych i instrukcji.

Jeśli chodzi o rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem, jest to zadanie szczególnie istotne w nauczaniu języka obcego zarówno na lektoratach, jak i w nauce własnej. Ćwiczenia na czytanie ze zrozumieniem rozwijają sprawność, która dla słuchaczy Studium będzie szczególnie przydatna, gdyż to właśnie z tekstami pisanymi, fachowymi lub nie, będą mieć do czynienia w swoim przyszłym życiu zawodowym. Ćwiczenia poświęcone nauczaniu czytania specjalistycznego tekstu medycznego koncentrują się na rozwijaniu dwóch typów umiejętności: prostego odcodowywania tekstu pisanego oraz bardziej złożonych sprawności kognitywnych takich jak: analiza, synteza czy przewidywanie. Wyróżnić tu można dwa podstawowe typy ćwiczeń: szczegółową analizę wybranych fragmentów tekstu oraz czytanie ze zrozumieniem. Pierwszy typ ćwiczeń ma na celu poszerzenie znajomości słownictwa i terminologii. Studenci Wydziału Farmacji i Medycyny Laboratoryjnej poznają między innymi słownictwo techniczne, dotyczące budowy i wyposażenia laboratoriów analitycznych, słownictwo potrzebne do opisu i zrozumienia procedur, procesów i obowiązujących przepisów BHP, słownictwo matematyczne i chemiczne konieczne przy opisie związków i reakcji chemicznych. Szczegółowa analiza tekstów medycznych ma też na celu wprowadzanie struktur gramatycznych i rozumienie wewnętrznego układu i budowy tekstu. Słuchacze Studium muszą również nabyć umiejętność tzw. czytania ekstensywnego (extensive reading skills), polegającego na szybkim czytaniu dłuższych tekstów w celu wyszukiwania określonych informacji. Sprawność ta jest wyjątkowo przydatna dla studentów akademii medycznej, którzy często w krótkim czasie muszą przeczytać dużą liczbę tekstów źródłowych w języku obcym (np. tekstów z internetowych baz danych typu „Medline”, czasopism fachowych, publikacji naukowych, biuletynów i podręczników).

Sprawność czytania ze zrozumieniem jest rozwijana na lektoratach poprzez ćwiczenie umiejętności wnioskowania o znaczeniu słów na podstawie kontekstu. Chociaż teksty specjalistyczne, z którymi pracują studenci bazują na terminologii fachowej, użytej często w innym niż podstawowym znaczeniu, okazuje się, że znajomość tematyki pozwala na 'odszyfrowanie' właściwego znaczenia nieznanego wcześniej wyrażenia leksykalnego. Okazuje się też często, że studenci już znają terminologię fachową, gdyż wykorzystywali ją na zajęciach kierunkowych.

Wydawać by się mogło, że nauczanie integracyjne powinno całkowicie zaspokajać potrzeby studentów, ukierunkowane jest ono bowiem na osiągnięcie celów, jakie stawia przed sobą nauczanie specjalistycznego języka angielskiego, to znaczy rozwinięcie kompetencji lingwistycznej pozwalającej na swobodne poruszanie się w sferze zawodowej w języku obcym. Nauczanie integracyjne, z założenia multidyscyplinarne, powinno również wyrabiać u studentów nawyk autonomicznego uczenia się języka, tj. samodzielnego wyszukiwania i selekcji materiałów źródłowych, chęć współpracy z innymi uczącymi się, czy udział w dyskusjach z autorytetami w dziedzinie nauk medycznych, tylko w taki bowiem sposób możliwe jest zoptymalizowanie procesu uczenia się i samorozwoju. Czy i w jakim stopniu cele te udaje się realizować w ramach zajęć lektoratowych zostało zbadane za pomocą ankiety przeprowadzonej w marcu bieżącego roku wśród studentów II roku Wydziału Farmaceutycznego i Oddziału Medycyny Laboratoryjnej ŚAM.

Celem ankiety była ocena autonomicznych zachowań studentów uczęszczających na lektoraty z języka angielskiego. Ankiety pisali studenci po półtorarocznej nauce języka specjalistycznego na lektoratach w ŚAM. W dobrowolnych i anonimowych badaniach ankietowych wzięło udział 158 studentów obu kierunków, w tym 141 kobiet (89,2%) i 17 mężczyzn (10,8%). Ankietowani stanowili następujące grupy wiekowe: 1) 18–20 lat, 32,9%; 2) 21–23, 61%; 3) 23–25, 4,4%. 1,3% ankietowanych nie zaliczało się do powyższych grup wiekowych.

Studenci odpowiadali na 38 pytań dotyczących ich zachowań autonomicznych. Wyniki badań pozwoliły na określenie autonomiczności zachowań studentów w procesie uczenia się specjalistycznego języka angielskiego w zakresie czynności takich jak: określanie potrzeb, ustalanie celów, samoocena, czy uczenie się poza szkołą.

4. OMÓWIENIE WYNIKÓW BADAŃ ANKIETOWYCH

Ze względu na ograniczenia wynikające z formy publikacji, zostaną tu przytoczone jedynie wybrane aspekty badań, których szczegółowy opis można znaleźć w artykule Anny Kierczak i Agaty Sitko (2003).

Należy zaznaczyć, że 91,7% ankietowanych nie miało możliwości wyboru języka lektoratu na studiowanym przez nich kierunku¹. Większość studentów (67%) oceniła prowadzone zajęcia jako 'przeważnie ciekawe'. Studentów zadowalał także dobór realizowanego materiału pod względem zainteresowań studenta akademii medycznej (84,8%). 68,8% ankietowanych stwierdziło, że ponad połowę wprowadzanego słownictwa stanowiła terminologia fachowa, tematycznie związana z kierunkiem ich stu-

¹ Język angielski jest przedmiotem obowiązkowym dla studentów Wydziału Farmaceutycznego i Oddziału Medycyny Laboratoryjnej ŚAM. 0,7% stanowili studenci przeniesieni z innych uczelni, którzy mieli możliwość wyboru języka.

diów. Jednakże ocena doboru materiału pod względem potrzeb językowych związanych z przyszłym zawodem nie jest adekwatna do wysoko wcześniej ocenionej zgodności doboru materiału z zainteresowaniami studentów. Zaskakujące wydaje się to, iż zaledwie 17,1% ankietowanych zadeklarowało, że potrzeby te zostały zaspokojone w dużym stopniu. Nasuwa się wniosek, iż dla wielu studentów wybrany kierunek studiów nie jest tożsamy z przyszłą pracą zawodową. Podobne zjawisko zaobserwował wcześniej Walsh (1996: 16–17), który zwrócił uwagę, że zarówno potrzeby, jak i motywacja uczących się języka specjalistycznego na lektoratach w polskich akademiach medycznych różnią się znacznie wśród studentów. Również, przy okazji innych badań (Kierczak 2002: 41–43, 127–128, 157) zwrócono uwagę, iż w przypadku studentów akademii medycznej potrzeby językowe związane z przyszłym zawodem statystycznie istotnie zależą od kierunku studiów i uwarunkowane są aktualną sytuacją na rynku pracy. W większości przypadków (87,9%) studenci pracowali z autentycznymi materiałami źródłowymi zapoznając się ze słownictwem specjalistycznym.

Pytania zadane w ankiecie dostarczają również danych na temat ograniczeń autonomii na lektoracie. Na przykład zaledwie 5,7% ankietowanych twierdzi, iż mogło decydować o doborze materiału realizowanego na lektoratach i aż 72,2% nie miało możliwości decydowania o kolejności realizowania jednostek tematycznych. Prawie jedna trzecia studentów (32,9%) stwierdziła, że dobór materiału całkowicie narzucał im metody uczenia się a w 52,2% przypadków nie mogli decydować o sposobie testowania swojej wiedzy. 82,9% badanych nie korzystało z innych form nauki języka poza zajęciami lektoratowymi.

Co pozytywnie może świadczyć o stopniu autonomii w sferze nauki języka obcego to fakt, iż wśród pytaných 39,9% 'zdecydowanie tak', a 43% 'czasami' stara się zdobywać potrzebną im wiedzę samodzielnie. Ponad połowa studentów (51,9%) prowadzi notatnik z nowym słownictwem, a 63,5% z nich jest w stanie dobrać odpowiednią dla swoich potrzeb formę samokształcenia.

Zdecydowana większość ankietowanej grupy (84.7%) czuje się odpowiedzialna za swoją wiedzę, 57% potrafi częściowo ocenić swoją znajomość języka angielskiego, a 52.2% rozpoznaje obszary swoich trudności w nauce języka. Prawie wszyscy ankietowani (91%) są świadomi, w jaki sposób najlepiej przyswoić nowy materiał, jednakże aż 62.8% stwierdza, iż nie posiada silnej motywacji do nauki języka angielskiego. Brak motywacji do nauki języka może spowodowany być wspomnianą wyżej sytuacją na rynku pracy oraz faktem, iż coraz więcej fachowych i naukowych publikacji z dziedziny nauk farmaceutycznych i przyrodniczych ukazuje się w języku polskim. Również ulotki leków zagranicznych, dawniej dostępne tylko w języku angielskim, są drukowane w języku polskim.

Jeśli chodzi o wykorzystanie znajomości języka angielskiego na zajęciach, to zostały zbadane w ankiecie między innymi takie obszary, jak rola lektora jako osoby narzucającej, bądź koordynującej pracę oraz preferencje studentów co do formy ćwiczeń. 66,9% ankietowanych nie czuło się ograniczonymi przez lektora, gdyż mogli indywidualnie podchodzić do omawianych zagadnień, (tzn. lektor dopuszczał więcej niż jedną prawidłową odpowiedź). Ponad 75% grupy badanej nie lubi ćwiczeń, w których wymaga się jednoznacznych odpowiedzi, jednak zaledwie 23,4% zdecydowanie preferuje zadania, które wymagają samodzielnego wykorzystania różnych źródeł informacji. Ankieta wykazała, że studenci niechętnie podejmują ryzyko użycia języka angielskiego bez wcześniejszego przygotowania, 92,4% studentów chce być wcześniej poinformowana czego będzie się oczekiwać od nich na zajęciach.

5. WNIOSKI

Wyniki ankiety pozwoliły określić miejsce i rolę autonomii w integracyjnym nauczaniu specjalistycznego języka medycznego na lektoratach. Z jednej strony zauważyć można obszary, gdzie nauczanie integracyjne wspomaga autonomię ucznia, z drugiej zaś, nakłada pewne restrykcje. Obszary, gdzie osiągnięty został znaczny stopień autonomii to refleksja nad własnym uczeniem się języka obcego, planowanie i organizacja procesu uczenia się, czy samoocena.

Wydaje się, iż szczególny nacisk należy położyć na uświadomienie studentom potrzeb językowych związanych z przyszłym zawodem, szczególnie kiedy studenci zdają się nie utożsamiać potrzeb językowych wynikających z programu studiów z przyszłymi potrzebami zawodowymi. Poprzez wskazywanie konkretnych korzyści zawodowych, jakie wynikają ze znajomości języka specjalistycznego, lektor będzie w stanie silnie umotywić studentów do nauki języka.

Na końcu artykułu (Aneks 1) przytoczono schemat ankiety, opracowany wg Walsh (1997), która przeprowadzana regularnie (np. co semestr) pomógłby weryfikować potrzeby i założenia językowe studentów. Aktualne informacje uzyskane z tejże ankiety pomogłyby lektorom periodycznie weryfikować wiedzę o potrzebach językowych studentów, klasyfikować je, ustalać priorytety w ich zaspokajaniu, co wydaje się być pomocne w ustalaniu programu nauczania i motywowaniu studentów. Ponadto, na podstawie danych zebranych z ankiety lektorzy mogliby zrewidować dotychczas wykorzystywane metody i techniki nauczania. Znając preferencje studentów odnośnie do metod i technik nauczania, lektorzy mieliby szansę usprawnić proces nauczania języka specjalistycznego, ograniczając lub modyfikując mało lubiane przez uczących się techniki i metody, a wprowadzając szerzej te, które cieszą się zainteresowaniem i uznaniem studentów. Bardzo ważnym elementem ankiety wydaje się być punkt dotyczący samooceny braków językowych. Sprawdzając okresowo aktualne subiektywne odczucia studentów co do braków językowych i porównując je z brakami ujawnionymi w wyniku przeprowadzanych testów, lektorzy szybciej i skuteczniej spowodowałiby ich wyrównanie, co niewątpliwie wpłynęłoby korzystnie na cały proces autonomicznego uczenia się.

Promowanie autonomii na lektoratach w dużym stopniu pomaga uczącym wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom słuchaczy, dostosować formy pracy do ich preferencji, zwiększając jednocześnie ich zainteresowanie przedmiotem minimalizując lęk czy dyskomfort.

Specyfika języka specjalistycznego w nauczaniu integracyjnym, jak się okazuje po analizie wyników ankiety, narzuca również pewne restrykcje. Może o tym świadczyć fakt, że studenci mają bardzo niewielki wpływ na dobór materiału, czy kolejność jego realizacji na zajęciach. W tym przypadku ograniczenie autonomii ucznia wpływa z założenia, że dobierany materiał leksykalny musi obejmować podstawowy zakres słownictwa charakterystycznego dla różnych dziedzin nauk medycznych i przyrodniczych i tylko osoba bardziej doświadczona może takiej selekcji dokonać.

Nie ulega wątpliwości, że przygotowanie czy przyzwyczajanie uczniów do autonomii optymalizuje proces dydaktyczny, przygotowuje bowiem słuchaczy do samodzielnego rozwoju i pogłębiania wiedzy również wtedy, a może nawet przede wszystkim wtedy, gdy zakończą dwuletni kurs języka angielskiego na lektoracie.

Aneks 1

Tabela 1. Schemat projektu ankiety sprawdzającej potrzeby i założenia językowe studentów wg. kwestionariusza MAFLA (Walsh: 1997).

KWESTIONARIUSZ		
BADANIE POTRZEB I CELÓW JĘZYKOWYCH STUDENTÓW		
Proszę odpowiedzieć na wszystkie pytania, zaznaczając odpowiedź TAK lub NIE.		
Motywacja		
1. Znajomość języka angielskiego będzie mi przydatna w:	TAK	NIE
a. pracy zawodowej		
b. karierze zawodowej		
c. pracy naukowej		
d. wyjazdach zagranicę w celach innych niż zawodowe i naukowe		
Cele		
2. Uczę się języka angielskiego bo chcę:	TAK	NIE
a. podnieść kwalifikacje zawodowe		
b. brać udział w konferencjach zagranicznych		
c. wyjechać na staż zawodowy zagranicę		
d. wyjechać na stypendium naukowe zagranicę		
e. czytać specjalistyczną zagraniczną prasę i literaturę		
f. komunikować się z zagranicznym pacjentem		
g. utrzymywać kontakty zawodowe z kolegami zagranicą		
h. komunikować się skutecznie w sytuacjach pozazawodowych zagranicą		
i. inne (wymień jakie):		
Funkcje		
3. Spodziewam się wykorzystywać język angielski w sytuacjach:	TAK	NIE
a. wyłącznie pozazawodowych		
b. wyłącznie zawodowych		
c. zawodowych i pozazawodowych		
4. Spodziewam się, że język angielski będę wykorzystywał:		
a. w rozmowach w obcym kraju jako turysta		
b. do prezentacji dorobku zawodowego lub naukowego		
c. w dyskusjach na tematy zawodowe lub naukowe		
d. podczas konferencji		
e. do publikacji i doniesień naukowych		
f. w rozmowach na tematy zawodowe		
g. do korespondencji zawodowej		
h. do korespondencji prywatnej		
i. do spisywania historii chorobowych		
j. do pisania sprawozdań		
k. do prezentacji multimedialnych		
l. inne (wymień jakie):		
Samooceń braków językowych		
5. Potrzebuję pomocy w uzupełnieniu braków i doskonaleniu:	TAK	NIE
a. słownictwa specjalistycznego		
b. poprawnej wymowy		
c. słownictwa potocznego		
d. umiejętności tłumaczenia		
e. gramatycznych zagadnień (wymień jakie):		
f. inne (wymień jakie):		

Preferowane metody i techniki nauki:		
6. Najlepiej lubię uczyć się języka angielskiego wykorzystując:	TAK	NIE
a. programy komputerowe		
b. filmy video		
c. nagrania magnetofonowe		
d. Internet		
e. ćwiczenia gramatyczne		
f. inne (wymień jakie):		
7. Najlepiej mi się uczy języka, kiedy pracuję:		
a. sam		
b. w parze z drugą osobą		
c. w zespole		
Pracownia Samodzielnej Nauki Języka Angielskiego*		
8. Wymień swoje uwagi i wymagania odnośnie organizacji pracy, funkcjonowania oraz wyposażenia w materiały dydaktyczne i pomoce naukowe Pracowni Samodzielnej Nauki Języka Angielskiego:		

* Dotyczy tylko ośrodków nauczania, które posiadają Pracownie Samodzielnej Nauki Języka.

BIBLIOGRAFIA

- Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- French, D. 1999. "Learner independence". W: *IATEFL PL TDAL SIG Newsletter 1*, <http://www.iatefl.org.pl/sig/al.n1li.htm>.
- Kierczak, A. W., Sitko, A. 2003. "Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli czy wprowadzać autonomię na lektoratach?". *Materiały konferencyjne*. Instytut Neofilologii PWSZ w Koninie, Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu (w druku).
- Kierczak, A.W. 2002. *Znajomość medycznego języka angielskiego u absolwentów Akademii Medycznej*. Praca doktorska. Katowice: UŚ.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lee, I. 1998. "Supporting greater autonomy in language learning". *ELT Journal* 52/4, 282–289.
- Mc Garry, D. 1995. *Learner Autonomy 4: The Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentik, 3.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Autonomiczne uczenie się w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego Sp.z o.o.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schleppegrell, M., Bowman, B. 2003. "ESP: Teaching English for Specific Purposes.". <http://www.peacecorps.gov>.
- Walsh, S. 1996. „Syllabus design in EMP”. W: *Language Access to Medicine*, Vol.2. Nr 2. Łódź: Akademia Medyczna, 16–20.
- Walsh, S. 1997. „Learner Needs: Realities or Dreams”. W: *Language Access to Medicine*, Vol.3. nr 2. Warszawa: Akademia Medyczna, 59–64.
- Żółkiewska, E.D. 1998. "Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem; przykłady ćwiczeń". W: H. Komorowska (red.) *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE JAKO INTEGRALNA CZĘŚĆ KSZTAŁCENIA SPECJALISTYCZNEGO NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW NEOFILOLOGII

„Polska lat dziewięćdziesiątych to kraj, w którym trwa proces integracji z krajami Europy. Ta sytuacja wywołała wzrost zainteresowania nauką języków obcych wśród polskiego społeczeństwa. W każdym roku szkolnym przybywa uczniów, którzy uczą się języków obcych, chociaż (...) jest jeszcze wiele do zrobienia, aby ten proces upowszechnić. (...) Przed szkołą postawiono ważne zadania wynikające z prowadzenia nauczania języków obcych: rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, przy równoczesnym pogłębianiu poczucia własnej tożsamości. Szkoła ma czuwać nad tym, aby przez naukę języka obcego uczniowie osiągnęli umiejętność sprawnej komunikacji językowej, która pozwoli im nawiązywać i podtrzymywać kontakty z cudzoziemcami, a także poznawać kulturę oraz sprawy życia codziennego na danym obszarze językowym” (*Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych* 2000: 4).

Co to znaczy znać język obcy? Wg Hanny Komorowskiej „kompetentny użytkownik języka umie skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni w danej sytuacji. Charakteryzuje go zatem tak zwana **kompetencja komunikacyjna**” (Komorowska 2001: 9)

Istnieją różne klasyfikacje kompetencji językowych (cf. Germain 1993, Komorowska 2001, Cuq, Gruca 2003). W każdej z nich kładzie się nacisk na pragmatyczny wymiar komunikacji językowej. Umiejętność komunikowania się nie ogranicza się wyłącznie do kompetencji lingwistycznej, ale wymaga również uwzględnienia kompetencji socjolingwistycznej, socjokulturowej, społecznej kompetencji dyskursu językowego a także istotnej dla skutecznej komunikacji kompetencji strategicznej.

Zgodnie z przywołanym na wstępie dokumentem MEN, szkoła jest instytucją odpowiedzialną za politykę kształcenia językowego. Szkoła (podstawowa, gimnazjum, liceum, technikum czy szkoła wyższa) jest miejscem, gdzie dochodzi do spotkania dwóch stron: nauczającej (nauczyciela) i nauczanej (uczniów). Spotkanie to odbywa się zgodnie z przyjętymi z góry warunkami, które stanowią pewnego rodzaju kontrakt pomiędzy stronami, łącząc je i ściśle określając prawa i obowiązki każdej z nich. Tak więc w określonym miejscu (klasa) i czasie (lekcja języka obcego), zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, powinni zrealizować wyznaczone im zadania: nauczyciel decyduje o treści i przebiegu lekcji, przekazuje wiedzę, wpływa na zdobywanie umiejętności i kształtowanie postaw, zadaje pracę uczniom i ocenia jej wyniki. Uczniowie natomiast są zobowiązani do uczenia się, czyli przyswajania wiedzy i umiejętności poddawania się zabiegom dydaktycznym nauczyciela oraz realizacji stawianych przed nimi celów i zadań związanych z nauką języka obcego, mającymi na celu transfer kompetencji językowej (cf. Besse, Porquier 1991). Konieczność respektowania przez obie strony warunków przedstawionego kontraktu, głównie tych dotyczących miejsca i czasu (które „zamykają” naukę języka w klasie w ramach np. 45 min.), wymaga zawężenia również elementów kulturo-

wo-językowych, które mają być przekazane przez nauczyciela i przyswojone przez uczniów. Ta „kompresja” miejsca, czasu i elementów językowych bezpośrednio wpływa na definiowanie celów i treści programu nauczania/uczenia się języka obcego. W takiej sytuacji, w większości przypadków, to właśnie strona nauczająca (nauczyciel), jako ta która ma większe doświadczenie i „wie lepiej”, przejmuje inicjatywę selekcji i doboru materiału. O ile w przypadku dzieci, podejście to wydaje się bezkonfliktowe i zadowalające obie strony, tak w przypadku dorosłych należy wziąć pod uwagę możliwość negocjacji/dyskusji ze stroną nauczaną w zakresie wyboru treści i materiału językowego.

Wspomniana tu selekcja i dobór materiału językowego oraz ćwiczeń językowych mają za zadanie realizację celów i zwiększenie efektywności procesu nauczania/uczenia się języka obcego w klasie, czyli procesu nabywania poszczególnych kompetencji, pozwalających skutecznie posługiwać się językiem obcym w różnych sytuacjach życia. Efektywność nauczania/uczenia się będzie większa jeśli ściśle określi się cele językowe i dostosuje program nauczania języka do potrzeb konkretnej publiczności. Z doświadczenia wiemy, że często to sami uczniowie współuczestniczą w doborze treści, materiałów i sprawności, które wydają się im niezbędne do opanowania. W związku z tym szczególnie istotna jest negocjacja, o której wspomniano już wcześniej, pomiędzy nauczającym a nauczonym: negocjacja rozumiana jako obustronna możliwość sugerowania, proponowania czy wręcz modyfikowania programu nauczania coraz bardziej dostosowywanego do indywidualnych celów i potrzeb zainteresowanych. Taka możliwość uczestniczenia uczniów w procesie tworzenia ich własnego programu nauczania może wpłynąć niezwykle korzystnie na sam proces uczenia się przez nich języka obcego, ponieważ oczywistym jest, że chętniej uczymy się czegoś na czym nam szczególnie zależy i co sami świadomie wybraliśmy.

Przemiany, jakie zaszły w polskim życiu społecznym, politycznym i gospodarczym w ostatnich latach, szczególnie skłaniają do pogłębionej refleksji nad nauczaniem języków obcych (cf. Sowa 2002) ponieważ ich znajomość staje się koniecznością. Bez niej nie jest możliwe porozumienie się w sferze kontaktów zawodowych. Taki stan rzeczy wymusza przemyślenie i zmodyfikowanie, a właściwie uzupełnienie kształcenia językowego w treści dostosowane do wspomnianych już potrzeb uczniów, pozwalając tym ostatnim realizować jednocześnie ich własne potrzeby z potrzebami zbiorowości, do której należą.

W ramach studiów neofilologicznych główny nacisk kładzie się na klasyczne wykształcenie akademickie dotyczące nauczania gramatyki, literatury, historii czy kultury z obszaru danego języka. Nie krytykujemy tu w żaden sposób tego typu kształcenia, jednakże korzystnym wydawałoby się uzupełnienie tego typu formacji w treści praktyczne, mające bezpośrednie zastosowanie w życiu zawodowym. Wiadomym jest, że nie wszyscy studenci neofilologii znajdują zatrudnienie w sektorze edukacji, a większość z nich otwarcie wyznaje, że bardziej pociąga ich praca w firmie niż bycie nauczycielem języka obcego.

Zdając sobie sprawę z tego stanu rzeczy i wychodząc naprzeciw oczekiwaniom i planom zawodowym studentów, od kilku już lat (od 1994/95) Instytut Filologii Romańskiej KUL proponuje, obok klasycznego programu kształcenia filologicznego, kształcenie zawodowe w języku francuskim w ramach fakultatywnej opcji *Język francuski ekonomii i finansów*. Zaoferowanie studentom tego typu kształcenia było możliwe dzięki współpracy, jaką prowadzi Uniwersytet z Radą Generalną i departamentem Wandei we Francji.

Program opcji rozłożony jest na dwa lata – III i IV rok studiów – i obejmuje moduły tematyczne z zakresu ekonomii, turystyki i hotelarstwa, sekretariatu zawo-

dowego, terminologii specjalistycznej oraz zajęć specjalizacyjnych przygotowujących do pracy w przedsiębiorstwie, zorganizowane w ramach ćwiczeń i konwersatoriów poświęconych w/w tematyce (4 godz. na III roku; 6 godz. na IV roku). Jednocześnie zajęcia uniwersyteckie są uzupełniane poprzez staże i seminaria specjalistyczne (12-15 godz.), prowadzone przez specjalistów francuskich w konkretnej dziedzinie. W ramach tychże seminariów studenci pod okiem specjalisty zajmują się konkretnymi zagadnieniami z zakresu m. in. technik rekrutacji, przygotowywania i prowadzenia zebrań, polityki turystycznej regionu, itp.

Jeśli chodzi natomiast o staże, to w ramach opcji zaproponowano dwa ich rodzaje: praktyki zawodowe w przedsiębiorstwie oraz 3-tygodniowy staż szkoleniowy we Francji. Odnośnie do pierwszej formy stażu, warunkiem zaliczenia opcji jest odbycie przez studentów dwóch indywidualnych praktyk (4 + 2 tyg.) w różnych przedsiębiorstwach francuskich, polskich, polsko-francuskich.

Drugi typ stażu jest organizowany przy współdziałaniu partnera ze strony francuskiej i Rady Generalnej Wandei. Każdego roku na ten 3-tygodniowy staż formacyjnej wyjeżdża 15-osobowa grupa studentów i dwaj polscy opiekunowie stażu, aby uczęszczać na wykłady i ćwiczenia zaproponowane w ramach tematycznych modułów, poświęconych marketingowi i zarządzaniu, komunikacji w przedsiębiorstwie, promocji turystycznej, itp. Program każdego stażu jest konsultowany z wykładowcami polskimi i dostosowany do potrzeb stażystów. Niezwykle istotną zaletą stażu jest możliwość kontaktu z przedsiębiorcami francuskimi (bo to właśnie oni w większości prowadzą zajęcia), którzy omawiają konkretne i praktyczne problemy z życia firmy mające bezpośrednie zastosowanie w realnych sytuacjach życia zawodowego.

Ważnym elementem programu opcji jest również opracowywanie przez studentów grupowych projektów zawodowych. Aby pozytywnie zaliczyć pierwszy rok opcji (którym jest III rok studiów) wymagane jest od studentów przygotowanie w grupie *dossier* dotyczącego konkretnego zagadnienia. Wykorzystanie metody projektu (*pédagogie du projet*) jako formy pracy ma tu na celu przyzwyczajenie i nauczenie studentów realizowania projektów zawodowych w sposób, w jaki ma to miejsce w środowisku profesjonalnym: ukonstytuowanie grup roboczych, wybór spośród siebie przywódcy, który pokieruje pracą zespołu, oraz samodzielne poszukiwanie i zdobywanie informacji na zewnątrz, tzn. poza uczelnią (poza zajęciami programowymi). Taka organizacja pracy zmusza studentów do nawiązywania samodzielnych kontaktów poza środowiskiem uniwersyteckim oraz wymaga od nich przedstawienia zmiany trybu pracy z akademickiego na profesjonalny (otrzymywanie informacji na zajęciach # szukanie ich samodzielnie), z indywidualnego na grupowy (praca w pojedynkę, na własny rachunek # praca w grupie i współodpowiedzialność za nią) poruszając się cały czas w obrębie języka francuskiego.

Oprócz specjalistycznego kształcenia językowego w ramach opcji *Język francuski ekonomii i finansów*, studenci IFR KUL (ale także studenci innych kierunków studiów) mogą podnosić swoje kwalifikacje językowe poprzez proponowane w KUL sesje egzaminacyjne i certyfikaty Izby Handlowej w Paryżu. Egzaminy te, dotyczące języka francuskiego z zakresu konkretnych profesji i używanego w realnych sytuacjach zawodowych (ekonomia, prawo, hotelarstwo i turystyka, sekretariat, i inne) pozwalają udokumentować renomowanym dyplomem nabytą kompetencję komunikacyjną w języku francuskim w w/w dziedzinach. Poza tym, opracowywane przez Izbę Handlową w Paryżu testy i zadania egzaminacyjne opierają się na sprawnościach językowych i komunikacyjnych w języku francuskim, kładąc szczególnie nacisk na umiejętności zawodowe niezbędne w najbardziej typowych sytuacjach

komunikacji zawodowej. Zadania językowe związane są z wykonywanymi w danej profesji obowiązkami służbowymi, urzędowymi, handlowymi oraz utrzymywaniem relacji z klientami i z innymi pracownikami.

Mówiąc o egzaminach Izby Handlowej trzeba również wspomnieć o strukturze zadań egzaminacyjnych. Na całość egzaminu składają się po dwa ćwiczenia sprawdzające: i) rozumienie ze słuchu, ii) rozumienie tekstu pisemnego, iii) wypowiedź pisemną, iv) wypowiedź ustną. Te cztery części egzaminu odpowiadają głównym sprawnościom komunikacyjnym – słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie – i sprawdzają w ten sposób całościową (a nie fragmentaryczną) kompetencję komunikacyjną w języku francuskim w sytuacjach zawodowych.

Przytoczone w tym artykule propozycje kształcenia specjalistycznego w zakresie języka obcego (w tym przypadku języka francuskiego) nie pretendują w żaden sposób do tego, aby uważać je za najlepsze i przejmowane przez inne ośrodki kształcenia językowego. Posłużyły one nam jedynie do zilustrowania konieczności uzupełnienia kształcenia specjalistycznego w kształcenie językowe i odwrotnie – kształcenia językowego w kształcenie specjalistyczne.

Przemiany gospodarcze i społeczne dokonujące się aktualnie, zacieranie się granic politycznych i powstawanie ogromnych struktur międzynarodowych powoduje, że mamy do czynienia z istną „wieżą Babel” w ramach jednego przedsiębiorstwa, instytucji czy wspólnoty społecznej. Taki stan rzeczy prowadzi do sytuacji, w której, aby móc skutecznie i efektywnie żyć i pracować w środowisku wielojęzycznym, nie wystarczy już jednostronne wykształcenie specjalistyczne bądź językowe. Niezbędne jest połączenie tych dwóch kompetencji, które będą atutem w ręku poszukujących pracy i które stanowić będą o ich wszechstronności i wynikającej stąd zdolności radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach zawodowych. Ta właśnie podwójna kompetencja – zawodowa i kulturowo-językowa – jest najbardziej ceniona przez pracodawców zagranicznych, którzy zresztą nie ukrywają tego faktu podczas rozmów kwalifikacyjnych i rekrutacji pracowników. Kompetencja językowa oraz erudycja wykwalifikowanych pracowników sprawiają, że są oni jednocześnie posiadaczami i nośnikami języka i kultury firmy, w której pracują. Zdobywanie tych wysokich, niezbędnych we współczesnym świecie kwalifikacji umożliwiła w naszym przekonaniu realizacja omówionej wyżej fakultatywnej opcji programowej *Język francuski ekonomii i finansów*.

BIBLIOGRAFIA

- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL).
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble (PUG), coll. FLE.
- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych. 2000. Warszawa: Biblioteczka reformy MEN nr 27.
- Sowa, M. 2002. „Formation professionnelle au sein d'un département d'études romanes. Expérience de l'option *Le français des affaires* à l'Université Catholique de Lublin”. W: A. Kacprzak (red.) *Points communs: linguistique, glottodidactique, traductologie*. Łódź: Wydawnictwo Biblioteka, 242-247.

KONCEPCJA INTEGRACYJNA W DYDAKTYCE DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO I PRAKTYKA SZKOLNA

1. UWAGI WSTĘPNE

W dążeniu do wielojęzyczności, czyli nauczania dwóch lub więcej języków obcych w przeciągu nauki szkolnej istotną rzeczą jest dostrzeganie związków i relacji dydaktycznych pomiędzy nauczanymi językami. W niniejszym referacie chciałabym zwrócić uwagę na te właśnie związki, odnosząc swe wywody głównie do nauczania języka niemieckiego po angielskim.

Język angielski jest najbardziej rozpowszechnionym językiem obcym nauczonym w Polsce. Jedynie w dwóch zachodnich województwach nadgranicznych (lubuskie i dolnośląskie) jego popularność jest niższa lub porównywalna z językiem niemieckim¹. Popularność języka angielskiego zarówno na kursach, jak i w szkołach, stale jeszcze rośnie. Zdarza się w praktyce szkolnej, że względy kadrowe i organizacyjne stawiają tej tendencji określone bariery. Ogólnie można jednak stwierdzić, że język niemiecki jest coraz częściej drugim językiem obcym nauczonym w szkołach.

Problemy języka niemieckiego jako drugiego języka obcego stały się istotnym zakresem rozważań metodycznych już na początku lat 90. Opracowano integracyjną koncepcję dydaktyki języka niemieckiego po języku angielskim (np. Hufeisen 1994, Neuner 1996, Neuner/Hufeisen 2001). W ramach tej koncepcji postuluje się wykorzystanie w nauce drugiego języka obcego, wiedzy ucznia o języku i wiedzy o uczeniu się języka (wiedzy w zakresie strategii uczenia się) nabytej podczas nauki pierwszego języka obcego.

Po krótkim przedstawieniu integracyjnej koncepcji dydaktyki drugiego języka obcego omówione zostaną możliwości i problemy związane z realizacją tej koncepcji w praktyce szkolnej w Polsce.

2. CELE DYDAKTYKI DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO

Na początku należy sobie zadać pytanie, czy cele w zakresie nauki drugiego języka obcego są odmienne od tych, które formułuje się w dydaktyce pierwszego języka obcego. Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć przecząco. Również w nauczaniu języka drugiego dominującym celem jest umiejętność praktycznego posługiwania się językiem obcym, który najczęściej określaną jest globalnym pojęciem kompetencji komunikacyjnej. Cel ten definiowany jest w kategoriach wiedzy językowej i umiejętności językowych oraz w kategorii kompetencji interkulturowej. Rozwijanie umiejętności będzie jednak ograniczone z uwagi na czas trwania nauki. Różnice wystąpić mogą w zakresie proporcji w rozwijaniu sprawności receptywnych i produktywnych – na korzyść tych pierwszych – oraz w zestawieniu treści naucza-

¹ Por. dane zestawione przez Zarębską (2002).

nia, służących realizacji celów, z uwagi na odwołanie się do treści mogących stanowić płaszczyznę dla różnicowania i porównywania pomiędzy pierwszym nauczaniem językiem obcym a drugim. Należy też w tym kontekście zaznaczyć, że w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uzyskujemy dodatkową płaszczyznę dla komparatywnej refleksji. Inne są też punkty odniesienia w rozwijaniu autonomii ucznia.

3. INTEGRACYJNA KONCEPCJA NAUCZANIA DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO

Współczesna, integracyjna koncepcja nauczania drugiego języka obcego zastąpiła izolacyjną koncepcję, wskazującą na jedynie negatywny wpływ języka ojczystego i nauczanego pierwszego języka obcego na nabywanie kolejnego języka obcego².

Hufeisen zwraca uwagę, że jeszcze 10 lat temu punktem odniesienia w koncepcjach metodycznych był tylko język ojczysty. Nie uświadamiano sobie różnic przy nauczaniu języka drugiego obcego, ignorowano doświadczenie kompetentniejszego ucznia w tym zakresie. Obecnie podkreśla się, że doświadczenia zdobyte w trakcie nauczania pierwszego języka sprzyjać mogą rozwijaniu szeroko pojętej świadomości językowej³.

Koncepcja integracyjna zakłada, iż w trakcie nauki pierwszego języka obcego zostały wykształcone sprawności i rozwinięte strategie, które mogą być wykorzystane w realizacji działań komunikacyjnych. Zakłada się również, że rozwinięte zostały techniki uczenia się podsystemów językowych. Dużą rolę spełniać tu ma osiągnięty poziom świadomości językowej. W myśl interakcyjnego modelu przetwarzania informacji deklaratywne i proceduralne struktury wiedzy już przyswojonej wchodzi z nowymi informacjami w interakcje i w ten sposób powstaje nowa wiedza w poszczególnych zakresach. Jeżeli nauka pierwszego języka w szerokim stopniu włączała aspekty rozwijania świadomości językowej, można zakładać, że stanowiąc będą one istotną bazę dla kształcenia językowego w zakresie drugiego języka obcego.

Przyjmuje się więc, że nauczanie drugiego języka obcego związane jest z wyższym stopniem udziału świadomości. Jak już podkreśliliśmy wcześniej, chodzi tu zarówno o wykorzystanie umiejętności i refleksji w obrębie języka ojczystego, jak i o doświadczenia zdobyte w trakcie nauki pierwszego języka obcego. Podstawa komparatywnego podejścia jest więc znacznie bogatsza. W szczególności zaś chodzi o wiedzę językową i gramatyczną, którą uczeń już opanował. Odnosi się ona, jak już wcześniej podkreśliłam, nie tylko do porównywania poznawanych elementów strukturalnych i pragmatycznych drugiego języka obcego z elementami języka ojczystego. Płaszczyznę porównawczą stanowiąc będzie również drugi język obcy. Przyjęcie tej wiedzy i doświadczeń ucznia jako punkt wyjścia w sterowanym procesie dydaktycznym wychodzi naprzeciw i tak mającym miejsce porównawczym procesom, które uczeń aktywizuje w sposób mniej lub bardziej przypadkowy i w sposób mniej lub bardziej świadomy. Sterowane dydaktycznie porównywanie nauczanych języków obcych, np. w zakresie wymowy, mogą być istotnym sposobem przeciwdziałania powstającym błędom interferencyjnym powstającym pod wpływem pierwszego języka obcego. Chodzi tu też np. o znajomość jednostek leksykalnych, które w nauce języka niemieckiego po angielskim mogą być np. wykorzystywane mnemotechnicznie.

² Por. uwagi Krumma (1999:26nn.).

³ Z pewnością interesującym i istotnym zakresem badań w kontekście relacji pomiędzy nauczaniem językami byłyby wpływ drugiego nauczanego języka na naukę języka pierwszego. Tym badaniom niewątpliwie warto byłoby poświęcić więcej uwagi niż ma to miejsce obecnie.

Istotnym zakresem integracyjnej koncepcji języka jest, jak już wcześniej podkreśliłam, wykorzystywanie wiedzy proceduralnej, a więc wiedzy odnośnie do użycia języka obcego, która może być w różnym stopniu wiedzą uświadomioną. Ważne miejsce zajmują więc rozwinięte strategie recepcji języka oraz strategie produktywnego użycia języka. W zakresie recepcji dotyczyć to może odwołania się do różnorodnych stylów w procesie czytania, aktywizacji wiedzy w procesie odbioru tekstu. Dotyczyć to może również postawy, by nie przerywać czytania (słuchania – limitowanie uwagi) w momencie, gdy nie wszystko jest zrozumiałe.

W zakresie strategii komunikacyjnych warto zwrócić uwagę na zjawisko określane jako przełączanie kodu (*code-switching*). By objaśnić ten proces, Green (cyt. za Möhle/Raupach (1993: 116) przyjmuje, że mówca planuje swą wypowiedź nie tylko dla wybranego języka. Procesy te równoległe przebiegają również w obrębie drugiego „aktywnego” języka. Intensywność i możliwość odczuwania tego współformułowania będą różne w zależności od takich czynników, jak kompetencja obcojęzyczna, częstotliwość użycia języka obcego i sytuacji, w której toczy się rozmowa. Równoległe planowanie oznacza według Möhle/Raupach jednoczesne aktywizowanie w trakcie produkcji wypowiedzi w języku obcym odpowiednich procedur i/lub elementów języka ojczystego lub też w niektórych wypadkach kolejnego języka obcego. Ta ukryta obecność języka ojczystego lub innego języka obcego w czasie całej produkcji odpowiada, jak podkreślają autorzy, w pewnym stopniu fenomenowi transferu wiedzy proceduralnej (*transfer of procedural knowledge*). Jednakże inaczej niż w przypadku produkcji językowej z *code-switching*, w dydaktyce języka obcego podejmowane są ciągle starania, by aktywizacja innego języka (języków) została zablokowana najpóźniej w fazie artykulacji (*external suppression*), lub nawet wcześniej (*internal suppression*), i zastąpiona różnego rodzaju strategiami kompensacyjnymi w użyciu języka obcego. Te zabiegi warto jeszcze raz przemyśleć i na nowo zinterpretować, gdy chodzi o relacje pierwszego i drugiego nauczanego języka obcego.

Ogólnie można stwierdzić, że budowanie autonomii ucznia w trakcie nauki pierwszego języka obcego, samopoznawanie w zakresie własnych cech osobowości, preferowanych stylów i strategii uczenia się, ich krytyczna ocena stanowią istotny warunek realizacji koncepcji integracyjnej w nauce drugiego języka obcego. Spodziewać się też można, że warunki dla rozwijania postawy autonomicznej u ucznia są znacznie bardziej dogodne z uwagi na wyżej rozwiniętą świadomość językową, z uwagi na wyniesione doświadczenia z nauki pierwszego języka obcego w zakresie świadomości własnego stylu poznawczego, umiejętności w zakresie samooceny itd.

4. WARUNKI WPROWADZENIA KONCEPCJI INTEGRACYJNEJ W SZKOLNICTWIE POLSKIM

W polskim systemie szkolnictwa drugi język obcy może być wprowadzony w gimnazjum. Decyzję o wprowadzeniu języka pozostawia się władzom szkolnym. Według *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* drugi język obcy wprowadzany jest obligatoryjnie w liceum. Należy przy tym wskazać na bardzo małą liczbę godzin, która została zaplanowana dla drugiego języka (są to w wymiarze tygodniowym dwie godziny) i krótki czas trwania nauki (niecałe trzy lata). Te warunki kształcenia językowego stawiają realizacji wcześniej określonych celów pewne ograniczenia, w szczególności gdy chodzi o sprawności produktywnie. Z drugiej strony należy jednak podkreślić, że początek nauki jest w stosunku do języka pierwszego przesunięty znacząco w czasie. Uczniowie są starsi i można przyjąć, że

również kognitywnie bardziej dojrzały. W literaturze fachowej wspomina się niekiedy w tym kontekście o tzw. profesjonalnym uczniu, w sensie doświadczenia uczniowskiego.

Wpływ języka pierwszego rozpatrywać można również na płaszczyźnie emocjonalno-motywacyjnej. Część uczniów, która uczyła się języka angielskiego, nie jest specjalnie motywowana, by uczyć się kolejnego języka obcego. Niekiedy również zdobyte w trakcie nauki pierwszego języka doświadczenia nie są pozytywne. W przypadku negatywnych doświadczeń uczenie się języka drugiego może być odczuwane jako dodatkowe obciążenie⁴. Bardzo ważną sprawą jest więc zwrócenie uwagi na początkowe nastawienie szczególnie u uczniów, którzy nie odnieśli sukcesu w nauce pierwszego języka obcego, oraz przyjęcie tego jako płaszczyzny wyjściowej do refleksji nad dotychczasowymi doświadczeniami emocjonalno-motywacyjnymi.

Istotną sprawą jest również uwzględnienie problemów nauczania drugiego języka obcego w kształceniu nauczycieli. Tylko nieliczny procent nauczycieli jest obecnie w stanie sprostać koncepcji nauczania integracyjnego. Koncepcja integracyjnego podejścia w nauczaniu języka obcego stawia bowiem dodatkowe wymagania wobec nauczyciela. Najbardziej elementarnym wymogiem jest opanowanie choćby podstawowych wiadomości w zakresie pierwszego języka obcego. Jeżeli chcemy mówić o integracyjnym nauczaniu, nieodzowna jest też pewna orientacja nauczyciela nauczającego drugiego języka obcego w zakresie podręczników, stosowanych w nauce pierwszego języka, stosowanych form pracy, wykorzystywanych mediów, form socjalnych itp. Z przeprowadzonych wywiadów z pięcioma zatrudnionymi w liceach nauczycielami języka niemieckiego – absolwentami neofilologii, których staż zawodowy wynosił ponad piętnaście lat, nauczającymi w klasach, w których język niemiecki jest językiem drugim językiem obcym nauczonym po języku angielskim, wynika, że nie wykorzystują oni wiedzy i umiejętności ucznia w zakresie pierwszego języka obcego. Wskazują raczej na przykłady interferencji językowej, która ma miejsce w użyciu języka niemieckiego, a także na pewne przykłady porównywania tych dwóch języków docelowych, inicjowanych przez uczniów. Z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów drugiej klasy liceum wynika, że uczniowie polscy mają większą świadomość wpływu języka angielskiego na język niemiecki niż wynika to z ankiet przeprowadzonych przez Lutjeharms wśród uczniów holenderskich⁵. Z pewnością nie bez znaczenia jest podobieństwo istniejące pomiędzy językiem holenderskim i angielskim mającym wpływ na uzyskane wyniki. Badania nad wykorzystywaniem wiedzy, umiejętności i doświadczeń uczniów wyniesionych z nauki języka angielskiego na lekcjach języka niemieckiego przeprowadzone zostały wśród bardzo ograniczonej liczby nauczycieli i uczniów. Uznać je można jedynie jako badania pilotażowe, które wymagają przeprowadzenia szerszych badań w tym zakresie. Można się jednak spodziewać, że dalsze wyniki badań potwierdzą zestawione tu pobieżnie tendencje. Spora bowiem część nauczycieli nauczających w gimnazjach to absolwenci kolegiów językowych, w których nie zawsze miała miejsce nauka języka angielskiego. Wspomnieć należy tu też o przyspieszonych kursach metodycznych, które przygotowują do zawodu nauczyciela posiadaczy certyfikatów. Takie przygotowanie jest z konieczności wybiórcze i nie gwarantujące ujęcia

⁴ Możemy spodziewać się również odwrotnej sytuacji. Uczeń, który mimo długo trwającej nauki języka obcego nie osiągnął sukcesu, przystępuje do nauki języka drugiego języka obcego z założeniem uniknięcia błędów popełnionych w nauce języka pierwszego i wysoką motywacją. Ta sytuacja występuje jednakże rzadziej.

⁵ Zob. przytoczone przez Lutjeharms (1999: 7) wyniki badań dotyczące wpływu pierwszego języka obcego na stopień świadomości językowej w uczeniu się drugiego języka obcego.

całości zagadnień. Dla wielu nauczycieli koncepcja integracyjna nauczania oznacza więc zbyt duże wyzwanie, szczególnie np. w zakresie porównywania dwóch języków docelowych.

Najlepszym rozwiązaniem zdaje się być dwuspecjalnościowe kształcenie nauczycieli języków obcych. Konkretnie propozycje, jak też częściowa ewaluacja, dotycząca przygotowania nauczycieli języka niemieckiego jako języka drugiego po angielskim wypracowane zostały w Gdańsku pod kierunkiem prof. H. Stasiak⁶.

Należy też podkreślić, że koncepcja integracyjna powinna być również uwzględniona w pracach programowych. Do tej pory w Polsce jeszcze ciągle brak uwzględnienia specyficznych celów i zadań uwzględniających specyfikę nauczania np. języka drugiego w aspekcie koncepcji integracyjnej, i które mogłyby stanowić podstawę tworzenia odpowiednich podręczników, stymulujących poprzez określone treści nauczania integracyjną koncepcję nauczania języka drugiego.

Wspomnieć tu należy również o określonych problemach natury organizacyjnej. Problemy wykorzystania wiadomości z innych języków pojawiają się wtedy, gdy tylko część z uczniów posiada określone zakresy wiedzy. Większość pytaných w retrospektywnych wywiadach nauczycieli wykazywała sceptyczną opinię, co do możliwości systematycznego wykorzystywania wiadomości z języka angielskiego. Jako koronny argument przytaczano heterogeniczność zespołów uczniowskich, gdy chodzi o poziom językowy. Jest ona głównie wynikiem nauczania języka obcego w gimnazjum. Ponieważ, jak już wcześniej zaznaczyłam, istnieje możliwość wprowadzenia języka drugiego już w gimnazjum, często szkoły korzystają z tej możliwości. Prowadzi to do sytuacji, że w pierwszej klasie liceum, w której np. nauczany jest język niemiecki jako drugi, znajdują się uczniowie, którzy uczyli się tego języka już w gimnazjum, jak i tacy, którzy naukę tego języka rozpoczynają. Rozwiązania organizacyjne, które w tej sytuacji byłyby chyba najprostszymi, należą jeszcze ciągle do rzadkości. W tym kontekście, realizacji naszkicowanej wcześniej koncepcji stawiane są określone granice, które wynikają stąd, że nauka drugiego języka obcego różni się szczególnie od nauki pierwszego języka obcego w pierwszym roku nauczania. Wraz z upływem czasu nauki różnica ta się zaciera, w szczególności gdy chodzi o wiedzę proceduralną. Pozostaje mieć nadzieję, że doświadczenia zdobyte we wdrażaniu reformy szkolnictwa wykorzystane zostaną również np. w aspekcie organizacyjnym.

5. WNIOSKI

Znajomość drugiego języka obcego staje się wobec postępujących prac integracyjnych w Europie wymogiem gwarantującym większe szanse na rynku pracy. Z uwagi na stosunkowo niewielką liczbę godzin i niedługi okres na nauczanie tego języka należy wykorzystać wszystkie możliwości sprzyjające jego nauce. Stąd też należy stwarzać warunki do realizacji integracyjnej koncepcji nauczania drugiego języka obcego, która wychodzi naprzeciw naturalnym procesom uczenia się, polegającym na wykorzystaniu nabytej wiedzy i wykorzystaniu umiejętności i strategii nabytych w zakresie języka ojczystego i pierwszego języka obcego. By integracja tego, co uczeń już wie i potrafi w zakresie pierwszego języka odbywała się w sposób dydaktycznie celowy i umiejętny zarazem, należy podjąć szereg kroków to umożliwiających. Prócz kroków natury organizacyjnej, mających na celu obniżenie stopnia heterogeniczności klas, istnieje konieczność szerszego niż dotychczas kształcenia

⁶ Por. koncepcję przedstawioną przez Stasiak (2001: 300 nn.)

dwuprzmiotowego, konieczność doksztalcania czynnych zawodowo nauczycieli drugiego języka obcego, jak też przede wszystkim konieczność opracowania programów nauczania drugiego języka obcego oraz podręczników stymulujących poprzez odpowiedni dobór materiału realizację tej koncepcji.

BIBLIOGRAFIA

- Hufeisen, B. 1994. *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Verlag.
- Krumm, H.-J. 1999. „Sprachvielfalt im Deutschunterricht“. W: *Fremdsprache Deutsch 1*, 26–30.
- Lutjeharms, M. 1999. „Tertiärsprache und Sprachbewusstheit“. W: *Fremdsprache Deutsch 20*, 7–11.
- Neuner, G. 1996. „Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialienentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. W: *Deutsch als Fremdsprache 4*, 211–217.
- Neuner, G., Hufeisen, B. (red.) 2001. *Grundlagen des Tertiärsprachenlernens. Beispiel: Deutsch nach Englisch*. München: Goethe-Institut-InterNation.
- Möhle, D., Raupach, M. 1993. „Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lernaltsprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner des Französischen“. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 22*, 106–128.
- Stasiak, H. 2002. „Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka po angielskim. Konsekwencje dla kształcenia nauczycieli“. W: T. Siek-Piskozub (ed.) *European Year of Languages 2001*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza, 291–302.
- Zarębska, J. 2002. „Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002“. *Języki Obce w Szkole 4*, 45–49.

O INTEGRACJI SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH W PROGRAMIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Pojęcie integracji jest od kilku lat bardzo często używane w różnych dziedzinach życia: w polityce, ekonomii, psychologii, socjologii czy pedagogice. Encyklopedie, leksykony oferują różne definicje terminu *integracja*, m. in. integracja – proces tworzenia się całości z jakichś części, zespalanie się elementów w całość; scalanie się, scalenie czegoś, integrowanie (...) (Encyklopedia Multimedialna PWN 2000).

Zawadzka, omawiając ideę integracji w pedagogice, podaje jako jej wspólną i naczelną zasadę scalanie, łączenie oraz dążenie do przewyższenia fragmentaryczności i izolacji (Zawadzka 2003: 64).

Pojęcie integracji nieobce jest także dydaktyce nauczania języków obcych, w tym dydaktyce języka niemieckiego. W tej dziedzinie można także znaleźć kilka aspektów tego terminu. Można mówić o integracji jednopredmiotowej, wielopredmiotowej i międzyprzedmiotowej (Zawadzka 2003: 67) oraz o integracji sprawności językowych. Z ostatnim aspektem związany jest postulat celowego umieszczenia tego zagadnienia w programach kształcenia nauczycieli języków obcych.

Łączne rozwijanie sprawności językowych jest niezbędne, ponieważ w takiej formie występują one w toku normalnej komunikacji. Konieczność ta jest widoczna w typowych sytuacjach życia codziennego, gdzie musimy m. in. przekazywać usłyszane informacje czy też zanotować informacje na podstawie różnych tekstów. Działanie to dotyczy także procesu nauczania języków obcych. Choć na początku stosuje się z reguły zasadę stopniowania trudności, a więc gramatyka i leksyka nauczana jest w toku ćwiczeń przedkomunikacyjnych, zaś sprawności ćwiczone są oddzielnie, to później nadchodzi czas ćwiczeń integrujących. Rola sprawności zintegrowanych, a więc tych, których istota polega na współwystępowaniu kilku umiejętności, jest olbrzymia, co jest często podkreślane przez metodyków. Łączenie wielu sprawności i umiejętności jest niezbędne w skutecznym porozumiewaniu się.

O integracji sprawności mówi m. in. Komorowska (Komorowska 2001: 139–140, 145–146, 153, 157). Jako przykłady połączenia sprawności rozumienia ze słuchu z innymi sprawnościami podaje następujące typy ćwiczeń:

1. rozwijanie notatek w opowiadanie/wypracowanie tzw. dictocomp (rekonstrukcja tekstu po dwu- lub trzykrotnym wysłuchaniu go, w czasie którego uczeń może robić notatki),
2. odgrywanie ról (odtworzenie dialogu lub odegranie scenki na podstawie tekstu wyjściowego),
3. streszczenie (ustne lub pisemne rozwinięcie notatek po wysłuchaniu tekstu),
4. opowiadanie (opowiedzenie własnego lub wymyślonego zdarzenia, analogicznego do wydarzenia w tekście).

Łączenie sprawności czytania ze zrozumieniem ze sprawnościami produktywnymi umożliwiającą następujące techniki:

1. prawda – fałsz (uczeń musi zdecydować, czy podane zdania są zgodne z tekstem czy nie, a niekiedy uzasadnić swój wybór i dokonać korekty zdań niezgodnych),
2. pytania i odpowiedzi (traktowane jako wskaźnik zrozumienia tekstu),
3. uzupełnianie zdań,
4. rozwinięcie notatki w list, opowiadanie lub wypracowanie,
5. streszczenie,
6. odgrywanie ról,
7. sporządzanie planu,
8. notowanie,
9. wypełnianie tabeli.

Innymi przykładami łączenia sprawności mogą być:

- ustne omawianie wykonanej pracy domowej,
- prezentacja własnych poglądów czy upodobań i porównanie ich z innymi opiniami (teksty ze słuchu, teksty do przeczytania),
- pisanie listów będących odpowiedzią na ogłoszenia prasowe,
- pisanie listów w imieniu bohatera tekstu i inne.

Komorowska dokonuje także podziału technik umożliwiających integrowanie sprawności językowych. Do najpowszechniejszych zaliczane są:

- pytania i odpowiedzi (połączenie słuchania z mówieniem lub pisanem),
- prawda – fałsz (słuchanie lub czytanie i mówienie),
- dwa lub trzy polecenia (np. słuchanie, pisanie i mówienie w zadaniu: wysłuchaj, zanotuj i przekaz informację ustnie),
- rozsypanka wyrazowa (ćwiczenie to łączy znajomość leksyki i gramatyki, umiejętność czytania i pisanie oraz umiejętności niejęzykowe, takie jak myślenie i refleks),
- rozsypanka zdaniowa (uczniowie tworzą poprawny i sensowny tekst dialogowy lub monologowy, przy czym rozwijają łącznie umiejętności typu ortograficznego, leksykalnego, gramatycznego, sprawność czytania i pisanie oraz rozumienie cech spójnościowych dłuższego tekstu),
- dyktando (ćwiczenie integracyjne, łączące sprawności rozumienia i pisanie),
- dictocomp (połączenie rozumienia ze słuchu, notowania i samodzielnego pisanie),
- close (rekonstrukcja tekstu, w którym brakuje np. co szóstego wyrazu – połączenie sprawności czytania ze sprawnością pisanie),
- prowadzenie rozmowy (tzw. konwersacja – połączenie słuchania i mówienia),
- kopiowanie nie widzianego obrazka (łączy sprawność mówienia ze sprawnością rozumienia ze słuchu),
- rozwijanie skondensowanych tekstów (integracja czytania lub słuchania z mówieniem i pisanem) i inne.

O sposobach integracji sprawności językowych mówi także Woziwodzki (Komorowska 1988: 283–294). Woziwodzki podkreśla, że pomiędzy działaniem językowym w zakresie sprawności rozumienia, mówienia, pisanie i czytania występują związki, które trzeba uczniom uświadomić i je w nich wyrobić. Niewykształcenie tych związków może zakłócić przebieg komunikacji językowej. Dlatego należy przeprowadzić zestawy ćwiczeń łączących m. in. sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia oraz sprawności rozumienia ze słuchu i pisanie.

Niezwykle pomocnym zestawem ćwiczeń, służącym stopniowemu rozwijaniu umiejętności produktywnych, jest typologia ćwiczeń oparta na założeniach podejścia komunikacyjnego (Neuner i in. 1981). Autorzy typologii zebrali najbardziej charakterystyczne przykłady ćwiczeń dla 4 grup celów:

1. ćwiczenia z grupy A służą rozwijaniu i sprawdzaniu umiejętności rozumienia tekstów (słuchanych i czytanych),
2. ćwiczenia z grupy B służą tworzeniu podstaw umiejętności komunikacyjnych i mają charakter reprodukcyjny,
3. ćwiczenia z grupy C, o charakterze reprodukcyjno-produkcyjnym, służą doskonaleniu umiejętności komunikacyjnych w zakresie różnych sytuacji, ról i intencji,
4. ćwiczenia z grupy D to przykłady produkcji językowej.

Większość ćwiczeń umieszczonych w typologii służy rozwijaniu zintegrowanych sprawności językowych. Trzeba np. przeczytać fragment tekstu i dopisać jedno z możliwych zakończeń, przeczytać tekst i na jego podstawie uzupełnić tabelę, zestawiając za i przeciw, napisać nowy dialog w oparciu o podany przykład, wypowiedzieć się na temat podanej statystyki, itd.

W najnowszych dokumentach Rady Europy, dotyczących nauczania języków obcych, rozpatruje się problem rozwijania sprawności jeszcze bardziej kompleksowo. Nie mówi się tutaj o poszczególnych sprawnościach, lecz używa się pojęć *recepcja*, *produkcja*, *interakcja* i *przekaz językowy*. Są to aktywności językowe składające się na kompetencję komunikacyjną uczącego się lub użytkownika języka. Prymarnymi aktywnościami w procesie nauczania języków obcych są *recepcja* tekstów słuchanych i pisanych oraz *produkcja* własnych, ponieważ stanowią one podstawę interakcji. Wśród przykładów na recepcję językową wymienia się następujące:

- ciche czytanie ze zrozumieniem
- słuchanie audycji radiowych i telewizyjnych
- rozumienie treści kursu w trakcie uczenia się języka
- umiejętność rozumienia podręczników, leksykonów i innych dokumentów (Trim i in. 2001: 25).

Sprawności produktywne, cieszące się również wielkim poważaniem społeczeństw, przejawiają się we wszelkich umiejętnościach pisemnego i ustnego wypowiedziania się (wykłady, sprawozdania, rozprawy itp. w języku obcym).

Konieczność zintegrowanego rozwijania sprawności językowych jest szczególnie podkreślona w kategorii *interakcja*, zakładającej obecność minimum dwóch osób w akcie komunikacji, które pełnią naprzemiennie rolę odbiorcy i nadawcy komunikatu. Rozwijają one przy tym różne umiejętności, które wykraczają poza tradycyjnie pojmowane rozumienie i produkcję. Są to m. in. równoczesne skupienie uwagi na tym, co się słyszy i na treści, którą chce się sformułować, przewidywanie dalszego ciągu wypowiedzi rozmówcy w trakcie, kiedy on jeszcze mówi, planowanie własnej odpowiedzi w czasie, gdy odbiera się wiadomość. Tak więc Rada Europy przypisuje wielkie znaczenie interakcji w czasie użycia języka i w procesie jego uczenia się, ponieważ spełnia ona centralną rolę w akcie komunikacji (Trim i in. 2001: 26).

Oprócz recepcji, produkcji i interakcji ważny jest również umiejętny *przekaz językowy*, który zakłada pośrednią komunikację międzyludzką. Rada Europy podkreśla tutaj umiejętności tłumaczenia tekstów, formułowania sprawozdań dla osób trzecich (nieobecnych), streszczeń i przekształceń tekstów.

Wszystkie wymienione aktywności językowe zyskują bardziej kompleksowy wymiar, gdy rozpatruje się je w zakresie różnych sfer życia (w życiu prywatnym, zawodowym, społecznym), w trakcie rozwiązywania wszelkich zadań komunikacyjnych, przy zastosowaniu możliwych strategii oraz przy uwzględnieniu sytuacyjności użycia języka (Trim i in. 2001: 54). W dokumencie Rady Europy widoczna jest idea

integracji sprawności w konstrukcji skal służących samoocenie. Wg sześciu poziomów kompetencji językowej (A1, A2, B1, B2, C1, C2) opisuje się umiejętności w kategoriach:

1. rozumienia (słuchanie i czytanie),
2. mówienia (dialog i monolog),
3. pisania.

Można by było zadać sobie pytanie, czy należy w ogóle ćwiczyć poszczególne sprawności językowe, skoro i tak występują one łącznie w komunikacji językowej. Huneke jednoznacznie stwierdza, że warto, motywując to innymi warunkami nabywania języka ojczystego i języka obcego. Ucząc się od małości języka ojczystego potrafimy w wieku lat sześciu-siedmiu rozpocząć naukę pisania, ponieważ wiele jednostek leksykalnych czy też struktur mamy już zautomatyzowanych. Ucząc się języka obcego musimy sobie pewne mechanizmy uświadomić, aby w pełni osiągnąć cel. Łatwiej jest więc przyswoić sobie zasady dotyczące produkcji pisemnej tylko w toku ćwiczeń rozwijających tę sprawność (m. in. słownictwo charakterystyczne dla języka pisanego, normy dla prac pisemnych), ponieważ jest to zgodne z powszechnie obowiązującą ogólnodaktyczną zasadą stopniowania trudności. Po fazie rozwijania poszczególnych sprawności trzeba jednak planować proces nauczania języka zgodnie z inną zasadą, tj. zasadą kompleksowego rozwijania umiejętności i sprawności językowych (Pfeiffer 2001: 58,63).

Zasady kompleksowego rozwijania umiejętności i sprawności oraz różnorodności technik ćwiczeniowych prowadzą do rozwijania zintegrowanych sprawności językowych. Aktywność językowa uczniów na lekcji, obejmująca wszystkie czynności językowe (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie), decyduje o kompleksowym i wielokanałowym opanowaniu języka. Pfeiffer, podkreślając rolę sprawności receptywnych w rozwijaniu umiejętności produktywnych, proponuje silniejsze oparcie rozwijania produktywnej umiejętności mówienia na obu umiejętnościach receptywnych, tj. na słuchaniu i czytaniu. Celem takiego postępowania metodycznego ma być wyraźne zmniejszenie ilości błędów uczniowskich przy swobodniejszym samodzielnym mówieniu (Pfeiffer 2001: 63), zaś drogą są różnorakie ćwiczenia sytuacyjne.

Pełne spektrum ćwiczeń umożliwiających rozwijanie zintegrowanych sprawności językowych można znaleźć w nowoczesnych materiałach glottodydaktycznych. Wszystkie te materiały stworzone są dzisiaj na bazie podejścia komunikacyjnego i uwzględniają naturę języka oraz aspekty jego przyswajania. Aby jednak prawidłowo przeprowadzić takie ćwiczenia, nauczyciel musi być do tego działania metodycznie przygotowany.

Każdy student przygotowujący się do zawodu nauczyciela musi potrafić analizować ćwiczenia pod kątem ich celowości, a więc musi umieć określić, jakie sprawności zostaną przez ucznia rozwinięte w trakcie rozwiązywania zadania. Aby to osiągnąć, należy przewidzieć w programie nauczania metodyki danego języka konieczność:

1. zapoznania studenta z tematyką dotyczącą rozwijania poszczególnych oraz rolę zintegrowanych sprawności językowych w procesie nauczania języka,
2. zapoznania studenta z typologiami ćwiczeń oraz rozwijania umiejętności określania ich celu,
3. wyposażenia studenta w umiejętność samodzielnego konstruowania różnych typów ćwiczeń, co umożliwi w przyszłości dydaktyzując materiał autentycznych,
4. zapoznania studentów z najnowszymi materiałami glottodydaktycznymi do nauki języka obcego.

Aby móc zrealizować te postulaty, trzeba zadbać o zapewnienie kompetentnych sił dydaktycznych we wszystkich placówkach kształcenia nauczycieli języków obcych. Nauczyciele nauczycieli powinni bardzo dobrze znać literaturę przedmiotu, systematycznie aktualizować swoją wiedzę i doskonalić się, łączyć teorię z praktyką, uwzględniać interdyscyplinarność metodyki i interesować się wynikami badań nauk pokrewnych oraz stawiać wyższe wymagania swoim studentom.

Efekty kształcenia studentów w zakresie metodyki nauczania języka niemieckiego we wszelakich placówkach są niestety bardzo różne i raczej przeciętne. Choć w czasie rozmów kwalifikacyjnych na uzupełniające studia magisterskie na filologię germańską UAM można było zauważyć bardzo duże zainteresowanie tą specjalizacją, to dobrze przygotowanych kandydatów było bardzo niewielu. Kandydaci, posiadający pełne kwalifikacje do nauczania języka niemieckiego i najczęściej pracujący już jakiś czas w tym zawodzie, nie potrafili podać przykładów specjalistycznej literatury przedmiotu, tytułów czasopism dla nauczycieli, typów ćwiczeń na rozwijanie poszczególnych i zintegrowanych sprawności językowych itd. Swoją niewiedzę uzasadniali brakiem dostępu do podręczników w bibliotekach i czytelnich szkół wyższych, otrzymywaniem kopii, których źródła nie znają, brakiem zagadnienia w programie kształcenia.

W tym momencie nasuwa się refleksja i zarazem pytanie, co należy zrobić, aby przygotowanie metodyczne nauczycieli języków obcych było lepsze. Analizując możliwe odpowiedzi, można zaproponować następujące kroki:

1. Istnieje pilna potrzeba akredytacji wszystkich placówek kształcenia nauczycieli języków obcych.
2. Należy podjąć działania mające na celu stworzenie wspólnych ram programowych oraz zakresów treści z metodyki nauczania języków obcych w różnych placówkach.
3. Konieczna jest weryfikacja kwalifikacji kadr zajmujących się kształceniem nauczycieli języków obcych.
4. Należy przyjrzeć się zasobom bibliotecznym placówek kształcenia – ich ilości, jakości i aktualności.
5. Trzeba systematycznie podnosić jakość kształcenia nauczycieli języków obcych, zwracając uwagę m. in. na rolę powołania i predyspozycji studentów do pracy w tym zawodzie.

BIBLIOGRAFIA

Encyklopedia Multimedialna PWN 2000.

Huneke, H.-W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH&Co.

Komorowska, H. 1988. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.

Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Neuner, G., Krüger, M., Grever, U. 1981. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.

Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagos.

Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Straßburg: Europarat-Landesverlag.

Zawadzka, E. 2003. „Problem integracji w nauczaniu języków obcych”. W: *Europejczycy 2003*, nr 5. Bydgoszcz: Inter Lingva, 64-75.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ NAUCZYCIELI A NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO JĘZYKA MIĘDZYNARODOWEJ KOMUNIKACJI

WSTĘP

W sytuacji, gdy język angielski stał się językiem ojczystym lub językiem drugim ludzi z wielu kultur, monolityczność języka i kultury stała pod znakiem zapytania. Nauczyciele języka angielskiego, zwłaszcza ci, dla których język angielski jest językiem obcym, nie są na ogół w stanie ogarnąć kulturowej złożoności tego języka. Szczególnie dotyczy to nauczycieli kształconych współcześnie, w dobie podejścia komunikacyjnego i nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji. Ponadto popularność języka angielskiego i masowe zapotrzebowanie na nauczycieli tego języka spowodowały, że absolwenci kolegiów nauczycielskich, wyższych szkół zawodowych, a nawet neofilologii coraz mniej czasu podczas studiów poświęcają rozwijaniu tak ważnej części kompetencji komunikacyjnej jaką jest kompetencja socjokulturowa (por. Canale, Swain 1980).

TRADYCYJNY MODEL KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Tradycyjne kształcenie nauczycieli języka angielskiego na studiach magisterskich prowadziło w Polsce do zdobycia wiedzy o pewnych aspektach tzw. kultury wysokiej Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, zwłaszcza literatury i historii tych krajów. Z kolei program nauki praktycznej znajomości języka angielskiego prowadził na ogół do wykształcenia wysokiej kompetencji językowej w zakresie sprawności wymaganych na studiach i w posługiwaniu się językiem angielskim w życiu codziennym w kontaktach z wykształconymi użytkownikami tego języka. Nauczyciele języka angielskiego najczęściej posługiwali się brytyjską odmianą języka, a ich wiedza kulturowa wyniesiona z kursów akademickich często opierała się również na osobistym doświadczeniu związanym z pobytem w Wielkiej Brytanii. Było to kształcenie, które można nazwać za Byramem (1990) rozwijaniem świadomości kulturowej (*cultural awareness*) popartej kulturowym doświadczeniem (*cultural experience*). Używam czasu przeszłego, bowiem kształcenie to uległo poważnym zmianom po wprowadzeniu w Polsce masowego nauczania języka angielskiego we wszystkich typach szkół, opartego na metodycznych założeniach radykalnego podejścia komunikacyjnego (por. Niżegrodcew 1995).

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO LINGUA FRANCA

Alternatywą dla nauczania języka angielskiego, związanego z określoną kulturą tego języka jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej w tym języku jako języ-

ku międzynarodowej komunikacji, *lingua franca*. Nauczanie języka angielskiego w latach 90–tych kładło nacisk na rozwijanie sprawności komunikacyjnych, natomiast nie wiązało się wyraźnie z żadną kulturą narodową lub etniczną. Musimy jednak zdawać sobie sprawę, że również język międzynarodowej komunikacji jest przejawem określonej kultury. Podejście komunikacyjne uwypukliło zatem dylemat czyjego języka angielskiego i czyjej kultury mamy nauczać. Czy nauczamy jakiejś formy interjęzyka języka angielskiego ludzi mówiących innym językiem jako ojczystym, na którą ci ludzie rzutują wzorce kulturowe swego pierwszego języka, i czy równocześnie nie propagujemy językowego globalizmu, globalnej wioski, w której odbywa się używając określenia Blocka (2002) *McCommunication*, czyli unifikacja i zubożenie wzorców kulturowych. Czy też jest to jednak nauczanie języka angielskiego w jego narodowej odmianie, przy założeniu, że ludzie posługujący się tym językiem reprezentują wiele kultur i przekazują sobie przy pomocy wspólnego medium języka angielskiego kulturową różnorodność, co może te kultury przybliżyć do siebie bez zacierania ich oczywistych różnic. W niniejszym artykule pragnę rozwinąć kilka myśli dotyczących tej kwestii, opierając się na osobistym doświadczeniu dydaktycznym i paru niedawno opublikowanych artykułach.

SEMINARIUM DYPLOMOWE „KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO”¹

Praktyka kształcenia nauczycieli w Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych na Uniwersytecie Warszawskim dostarczyła mi wielu ciekawych spostrzeżeń i tematów do refleksji. Integrowanie nauczania języka angielskiego i kultury krajów języka angielskiego jest osią tematyczną prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego na III roku. Pozornie temat nie nastrocza trudności. Studenci wybierają tzw. „kulturowe” aspekty nauczania języka angielskiego, przeprowadzają lekcje i analizują je. We wstępie do analizy lekcji powinni wykazać się znajomością kilku lektur poświęconych nauczaniu języka i rozwijaniu świadomości kulturowej. Na liście lektur najczęściej pojawiają się M. Byram (1989), C. Kramsch (1993) i J. Valdes (1986) i inne pozycje dotyczące nauczania kultury przy okazji nauczania języka obcego.

Kilkeru studentów, zafascynowanych kulturą Australii i Stanów Zjednoczonych, przeprowadziło bardzo ciekawe lekcje oparte na osobistych doświadczeniach i przygotowało bardzo dobre prace licencjackie. Studenci, którzy mieli osobisty kontakt z daną kulturą poprzez pobyt za granicą potrafili wprowadzić np. słownictwo specyficzne dla pierwotnych mieszkańców Australii i wymowę australijskiego języka angielskiego. Ogromną rolę spełniały tu oryginalne nagrania audio i video i inne autentyczne materiały.

Studenci, którzy nie mieli osobistych doświadczeń kontaktów z kulturą języka angielskiego, wybierali „kulturowe” materiały z podręczników do nauczania kultury brytyjskiej czy amerykańskiej lub z podręczników do nauczania języka angielskiego. Dotyczyły one m.in. obchodzonych świąt i uroczystości, problemu imigracji, wybitnych postaci itp. Ciekawe były próby przybliżenia kultury języka poprzez zorganizowanie kulturowych „wydarzeń” w klasie, np. wykonywanie lampionów z dyni na ob-

¹ Pragnę podziękować absolwentom NKJA Uniwersytetu Warszawskiego, którzy uczestniczyli w roku 2002/3 w opisanym tu seminarium. Szczególne podziękowanie składam pp. Marciniowi Cichemu, Tomaszowi Cyrzykowi, Annie Sowie i Dominice Szymankiewicz.

chody Świąta Duchów – *Halloween* (31 października) w klasie licealnej lub poszukiwanie pisanek (*egg hunt*) w okresie Wielkanocy w III klasie szkoły podstawowej. Zwłaszcza udane były próby integrowania symboli kulturowych, poprzez poszukiwanie podobnych znaków w kulturze języka angielskiego i w kulturze języka polskiego, np. palenie kukły Guy Fawkesa zostało porównane do topienia kukły Marzanny.

Niemniej, wszystkie te prace dotyczyły, ogólnie rzecz ujmując, wiedzy kulturowej, która została sprowadzona w warstwie językowej do nauczania „kulturowego” słownictwa. Żadna z prac nie dotyczyła dyskursu charakterystycznego dla kultury różnych grup ludzi posługujących się językiem angielskim jako rodzimym, ani też dyskursu charakterystycznego dla nierodzimego użycia języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji.

Wydaje mi się zatem, że szczególnie istotną rzeczą w kształceniu przyszłych nauczycieli w zakresie nauczania kultury poprzez nauczanie języka jest zwrócenie uwagi nie tylko na kulturowe różnice w zwyczajach i zachowaniu pomiędzy kulturą narodową czy etniczną a kulturą rodzimą, lecz także na uwrażliwianie studentów na różnice w użyciu języka angielskiego przez ludzi z różnych kultur, posługujących się językiem angielskim jako *lingua franca*, czyli kształcenie kompetencji socjolingwistycznej (por. Canale, Swain 1980).

PREFERENCJE NAUCZYCIELI

Helene Decke–Cornill (2002) w artykule *'We would have to invent the language we are supposed to teach': The issue of English as lingua franca in language education in Germany* badała dwie grupy nauczycieli: jedną z bardziej elitarnych szkół i drugą ze szkół o niższym poziomie. Badani nauczyciele niemieckich szkół *Gymnasium* uważali, że poprzez kulturę języka angielskiego rozumiemy pewne aspekty wysokiej kultury społeczeństw posługujących się językiem angielskim jako językiem rodzimym. Natomiast nauczyciele niemieckich szkół *Gesamtschule* woleli nauczać języka angielskiego jako *lingua franca* bez „obarczania” uczniów wiedzą kulturową.

Sądzę, że ta sama prawidłowość może dotyczyć polskich nauczycieli nauczających w bardziej i mniej elitarnych szkołach. Wielu polskich nauczycieli wykształconych w Nauczycielskich Kolegiach Języka Angielskiego w dobie obowiązywania radykalnego podejścia komunikacyjnego, a więc w latach 90–tych, nie orientuje się czym jest lub może być nauczanie kultury. Polscy nauczyciele języka angielskiego, jak wynika z badań D. Pruty (1998), deklarują, że chcieliby nauczać kultury wraz z językiem, nie bardzo jednak wiedzą jakie treści mogłyby być zawarte w tak zintegrowanym nauczaniu. Zazwyczaj zadowolają się oni treściami podawanymi przez podręcznik do nauczania języka. Jedynym częściej wymienianym dodatkiem kulturowym, wprowadzanym samodzielnie przez nauczycieli jest tematyka związana ze świętami Bożego Narodzenia, np. polscy nauczyciele śpiewają z uczniami angielskie i amerykańskie kolędy.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ

Wydaje się, że na poziomie codziennej komunikacji w języku angielskim, którą ćwiczymy z uczniami w odgrywanych rolach i symulacjach, niejednokrotnie zapominamy o ich aspekcie socjokulturowym. Kompetencja socjokulturowa w języku ustnym czy pisanim dotyczy np. stopnia bezpośredniości wypowiedzi, użycia języka w funkcji identyfikacyjnej, czy też jako środka nawiązania lub podtrzymania kon-

taktów towarzyskich, gdy nie przekazujemy interlokutorowi żadnych istotnych informacji. Nauczanie komunikacyjne, a także jego ostatnie wcielenie – uczenie się języka oparte na zadaniach (*task-based learning*), zajmuje się prawie wyłącznie komunikacją dotyczącą bezpośredniego przekazywania konkretnych informacji, bez uwzględniania reguł socjolingwistycznych, podczas gdy przy pomocy języka daje się do zrozumienia więcej niż się bezpośrednio przekazuje, np. poprzez określone formy zwracania się do innych ludzi dajemy im do zrozumienia czy jesteśmy ich przełożonymi, podwładnymi czy kolegami.

Język angielski całkowicie traci swój wymiar socjokulturowy, gdy posługujący się nim uczniowie nie stosują właściwych zwrotów związanych z autentyczną komunikacją pewnej określonej grupy rodzimych użytkowników języka, lecz stosują uproszczony interjęzyk charakterystyczny dla powierzchownej komunikacji uczących się języka. Taką komunikację uczniowie i nauczyciele mogą wówczas traktować jako pseudokomunikację (por. Nizęgorodcew 2002), używając języka ojczystego do wyrażania swoich autentycznych komunikatów.

NIEPOROZUMIENIA W DISKURSIE INTERKULTUROWYM

Jako przykład nieporozumienia interkulturowego na poziomie dyskursu w języku obcym mogą posłużyć listy przesyłane pocztą elektroniczną w języku angielskim i francuskim, pisane przez młodzież amerykańską i francuską (Kramsch, Thorne 2002). Młodzież amerykańska ucząca się języka francuskiego napisała szereg listów, w których młodzi Amerykanie pytali m.in. o przemoc we Francji. Listy elektroniczne amerykańskich uczniów pisane były po francusku, lecz w stylu charakterystycznym dla bezpośredniej komunikacji ustnej w amerykańskiej odmianie języka angielskiego. Amerykanie zadawali bezpośrednie pytania charakterystyczne dla języka mówionego, np. czy sytuacja na przedmieściach miast francuskich jest gorsza niż sytuacja w amerykańskich gettach. Z kolei młodzież francuska nie była przygotowana na tak bezpośrednie pytania i odpowiadała w języku angielskim w stylu charakterystycznym dla języka pisanego, stosując takie łączniki jak *na przykład, jednakże, ponadto*. Francuzi starali się odpowiadać, wskazując na różnice pomiędzy dzielnicami swoich miast, a także stosując europejskie stereotypy dotyczące przemocy w Ameryce. Amerykanie uznali te odpowiedzi za szowinistyczne i antyamerykańskie. Obie strony czuły się urażone, lecz nie rozumiały na czym polega wzajemne nieporozumienie. Kramsch i Thorne szczegółowo analizują przesłane listy, wskazując na przyczyny nieporozumień. W konkluzji artykułu autorzy wyrażają zaniepokojenie, że osobisty styl poczty elektronicznej (czytaj: globalny styl języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji) będzie wypierał styl innych języków, które przywiązują większe znaczenie do oficjalnych, zrytualizowanych wypowiedzi pisemnych.

Jest więc problemem, czy styl wypowiedzi w nauczonym języku angielskim jako języku międzynarodowej komunikacji ma naśladować bezpośredniość wypowiedzi charakterystyczną dla amerykańskiej odmiany języka angielskiego, czy też nierodzimemu użytkownikowi języka angielskiego może w swym stylu starać się zachować swój lokalny *genre*, wypływający z rodzimej kultury i ojczystego języka.

PRZYKŁAD KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ

Oto jeden przykład autentycznej komunikacji, w której uczestniczyłam. Scena rozgrywa się na lotnisku Heathrow w Londynie bardzo wcześnie rano. Kieruję się do pierwszego z brzegu stanowiska odpraw bagażowych, przy którym nie ma podróż-

nych, a nad którym w ostatniej chwili spostrzegam napis: *Tylko dla samotnie podróżujących dzieci*. Pracownica portu lotniczego na tym stanowisku ubrana jest w mundur służbowy i mużułmańską chustę na głowie.

Ja: *Dzień dobry. Czy byłaby Pani tak uprzejma, żeby mnie odprawić z tego stanowiska?*

Ona: *G, OK.*

Komentarz. Kobieta prawdopodobnie jest nierodzimym użytkownikiem języka angielskiego, który przyswoiła sobie na poziomie stylu międzynarodowej komunikacji. Używa uproszczonego języka, ponieważ często ma do czynienia z ludźmi, którzy nie znają dobrze języka angielskiego w jego niuansach grzecznościowych. Nie reaguje na językowe wyznaczniki grzeczności, udziela jedynie podstawowych informacji, przy którym stanowisku mogą zostać odprawiona. W opisanym zdarzeniu podejście do niewłaściwego stanowiska odpraw i oczekiwanie, że po grzecznej prośbie pracownica może ją spełnić, było również zabawione kulturowo, bowiem w Polsce ludzie na ogół mają tendencję do omijania przepisów.

Przytoczona scena uświadomiła mi jak trudno jest podawać uczniom jakiegokolwiek wzorce właściwego użycia języka w wielokulturowych społeczeństwach. Niemniej, trudno byłoby na podstawie opisanego zdarzenia negować zasadność nauczania form grzecznościowych.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ NAUCZYCIELI

Jak powiedziałam powyżej, kształcenie kompetencji kulturowej nauczycieli powinno wiązać treści kulturowe z właściwym użyciem języka angielskiego. Sądzę również, że bardzo wiele tzw. ćwiczeń komunikacyjnych, scenek itp. zamieszczonych w materiałach nauczania nie spełnia funkcji rozwijania kompetencji socjokulturowej i integrowania nauczania kultury i języka, ponieważ autorzy tych materiałów nie uwzględniają tożsamości uczniów i ich kultury.

Pragnę podać rozwiązanie, które wydaje się najłatwiejsze, również dla nauczycieli języka angielskiego nie mających dostatecznej wiedzy kulturowej i doświadczenia w użyciu języka angielskiego. Punktem wyjścia może być wówczas znany kontekst kulturowy, np. własnej kultury, w którym musimy używać języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji, bowiem pojawiają się w nim osoby nie znające naszego języka ojczystego. Wychodzimy więc od interkulturowego doświadczenia, aby dojść do świadomości różnic kulturowych poprzez użycie języka angielskiego jako *lingua franca*. W takiej perspektywie sam język angielski, którym się posługujemy w odgrywanych scenach, dialogach itp. może być jakąś formą interjęzyka, lecz uświadomienie nauczycielom, że pewne cechy tego języka odbiegają od normy użycia języka angielskiego jako języka ojczystego wykształconych użytkowników tego języka może przyczynić się do pogłębienia ich kompetencji socjolingwistycznej i wzmocnić ich autorytet jako osób pośredniczących pomiędzy kulturami i językami (por. Byram 1989).

W kształceniu kompetencji socjolingwistycznej nauczycieli pomocne mogą być również ćwiczenia przekładowe i stylistyczne, uwrażliwiające na kwestie *genre*'u wypowiedzi oraz identyfikacyjnej funkcji języka. Być może należałoby wprowadzić kurs uwrażliwiający nauczycieli języków obcych na styl w języku ojczystym. Niestety, jak powiedziałam wyżej, radykalna metoda komunikacyjna, jak również sprowadzanie przyswajania języka angielskiego do negocjowania treści przekazywanych informacji, zubożyły zakres wiedzy i umiejętności wymaganych od nauczycieli

języka angielskiego. Można jednak mieć nadzieję, że sytuacja ulega obecnie poprawie, ponieważ większość autorów podręczników do nauczania języka angielskiego odchodzi od krytykowanych założeń podejścia komunikacyjnego i zwraca coraz większą uwagę na nauczanie aspektów kulturowych. Ponadto, przytoczone powyżej przykłady refleksji metodyków nad przejawami kultury w użyciu języka angielskiego jako *lingua franca* świadczą o dostrzeżeniu tego zagadnienia jako nowego wyzwania towarzyszącego masowemu nauczaniu języka angielskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Block, D. 2002. „'McCommunication'. A problem in the frame for SLA”. W: D. Block, D. Cameron (red.) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 117–133.
- Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1990. „Teaching culture and language: Towards an integrated model”. W: D. Buttjes, M. Byram (red.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 17–32.
- Canale, M., Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. W: *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Decke–Cornill, H. 2002. „'We would have to invent the language we are supposed to teach': The issue of English as *lingua franca* in language education in Germany”. W: *Language, Culture and Curriculum* 15/3, 251–263.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C., Thorne, S. 2002. „Foreign language learning as global communicative practice”. W: D. Block, D. Cameron (red.) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 83–100.
- Niżegorodcew, A. 1995. „The communicative approach in the Polish context: strengths and weaknesses”. W: I. Przemiecka, Z. Mazur (red.) *Studies in English and American Literature and Language. In Memory of Jerzy Strzetelski*. Kraków: Universitas, 271–278.
- Niżegorodcew, A. 2002. „Resisting pseudo–communicative language use”. W: E. Mańczak–Wohlfeld (red.) *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 229–237.
- Pruta, D. 1998. „Students' and teachers' perception of culture and cultural elements in the ELT textbook”. Niepublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Valdes, J. (red.) 1986. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O MEDIACJI INTERKULTUROWEJ NA PRZYKŁADZIE PRAKTYK W ZAKRESIE GOŚCINNOŚCI W EUROPIE

WSTĘP

Na początek ważne zastrzeżenie – otóż o kulturze mówić jest bardzo trudno, bowiem termin ten obejmuje jeden z najbardziej złożonych obszarów, jakimi interesuje się glottodydaktyka i, szerzej, humanistyka. W jego obrębie można wyróżnić całą mnogość aspektów, poziomów i zakresów, naświetlanych przez poszczególnych badaczy w zależności od wyznawanych przez siebie koncepcji i teorii. Tym samym, wartość każdego ujęcia należy traktować jako względną i, rzecz oczywista, żadne nie może pretendować do miana wyczerpującego czy jedynie słusznego. Co zresztą w pełni stosuje się także i do niniejszego artykułu.

A zatem, zabierając głos w tak złożonej materii warto uświadomić sobie specyfikę wybranego podejścia, określając już na wstępie swą perspektywę i założenia, bez czego trudno oceniać zasadność prezentowanej refleksji i realną wartość propozycji dydaktycznych. W szczególności, takie wstępne samookreślenie wydaje się wręcz nieodzowne we wszelkiej dyskusji o **interkulturowości** (dalej – **IK**). Jak zatem pojmujemy to centralne dla artykułu pojęcie i z jakich powodów uznajemy kompetencję mediacyjną za istotną w komunikacji interkulturowej, przesuując jakby na drugi plan zgłębienie różnych przejawów odmienności kulturowej?

Mimo że w artykule będziemy używać, ze względu na jego popularność, określenia “IK”, w gruncie rzeczy mamy tu na myśli *transkulturowość*¹. To drugie pojęcie akcentuje bowiem bardziej **semiotyczną naturę** zjawisk kulturowych, a taką wiedzę uznajemy za nader istotną w komunikacji obcojęzycznej. W naszym przekonaniu bowiem warunkiem powodzenia takiej komunikacji nie musi być kompetencja interkulturowa rozumiana jako rzeczywista, dobra znajomość obu kultur: rodzimej i obcej. Dodajmy, że mówiąc o kulturze mamy na myśli w szczególności kulturę symboliczną i konwencje regulujące społeczne praktyki komunikacyjne, bowiem to one wyznaczają daną pragmatykę społeczną jako właściwą określonej wspólnoty (środowisku czy kategorii osób), a tym samym odnośne systemy budowania i interpretacji znaczeń.

Jak widać, mówiąc o IK, nie chcemy ograniczać się do podkreślania samej odmienności ogólnych systemów, w ramach których rozmówcy konstruują i interpretują swe wypowiedzi. Mogłoby to bowiem, w naszym przekonaniu, prowadzić do przesadnego eksponowania różnic i zalecania “dogłębnego” czy wręcz “doskonałego” poznania danej kultury. Taki ambitny postulat można oczywiście uznać za wartościowy z edukacyjnego punktu widzenia. Niemniej, oczekiwania takie (wyjąwszy może kształcenie filologiczne i pojedyncze przypadki autentycznej fascynacji obcą kulturą) należy raczej uznać za utopijne, i to nie tylko ze względu na pora-

¹ Pierwszy zarys tego ujęcia zaprezentowaliśmy właśnie na konferencji w WSP w Zielonej Górze ok. 10 lat temu – Wilczyńska (1996).

zającą wręcz rozległość i złożoność samych systemów kulturowych. Niemniej ważne jest to, jak kultura funkcjonuje dla poszczególnych wspólnot, tworząc więzi społeczne, owe swoiste **poczucie przynależności** do danej wspólnoty. A to już bezpośrednio przekłada się dla jednostki na jej subiektywne, często nie w pełni uświadamiane poczucie **tożsamości zbiorowej** i więzi ze wspólnotą kulturowo-językową, w której ona uczestniczy i której jest członkiem. Nie sposób, naszym zdaniem, pomijać w rozważaniach o charakterze dydaktycznym tych zupełnie podstawowych funkcji każdej kultury/języka. Nie można w szczególności – także z racji etycznych – postulować, że powinniśmy stawać się kimś innym za każdym razem, gdy przechodzimy na inny język. Wynikałoby stąd, że w kontaktach z cudzoziemcami *nie musimy* (a przy tym najczęściej nie jesteśmy zresztą w stanie) “dostosowywać się” do nich w sensie możliwie pełnego przejmowania ich standardów kulturowych.

Z powyższego stanowiska nie wynika bynajmniej, że należałoby zastygnąć we własnych normach, oczekując ewentualnie, że inni dostosują się do nas. Byłoby to stawianiem znaku równości między osobą dwu- czy kilkujęzyczną a osobą monolingwalną, jeśli chodzi o ich poczucie tożsamości i kompetencje komunikacyjne. Tymczasem już potoczna obserwacja kontaktów interkulturowych dobitnie ukazuje znaczenie **postaw dialogu i otwartości**, które umożliwiają skuteczną komunikację “ponad podziałami”, przy zachowaniu własnej specyfiki i wartości, zwłaszcza jeśli postawy te cechują obu partnerów, którzy przy tym obdarzają się wzajemnie szacunkiem i mają wolę współpracy. Przy spełnieniu tego ogólnego warunku glottodydaktyka winna wytyczyć bardziej szczegółowe podejście.

Właśnie w wyżej zarysowanych ramach należałoby, naszym zdaniem, sytuować problem przygotowania do komunikacji interkulturowej, a jednocześnie wyzwania, jakie tym samym staje przed dydaktyką: *Jak te podstawowe przeciwie funkcje kultury oraz cechy wzorcowej komunikacji IK przełożyć na cele i praktyki nauczania / uczenia się?* Stawiając na transkulturowość, jako podstawę kształcenia do **mediacji IK** i szerzej przygotowania do komunikacji interkulturowej, będziemy w naszym wywodzie nawiązywać do trzech zakresów:

(a) aktualnych zaleceń oświatowych i praktyki szkolnej

Jak się wydaje, problematyka IK zadomowiła się już na dobre nie tylko w opracowaniach teoretycznych, lecz także w świadomości nauczycieli, jak o tym świadczy choćby popularność poglądu, iż języka nie da się oddzielić od kultury (i na odwrót). Nasze obserwacje nasuwają jednak obawę, że IK często wyczerpuje się właśnie w wyżej przytoczonym, dość hasłowym ujęciu, któremu niekoniecznie towarzyszy pogłębione i wieloaspektowe ujmowanie odnośnych zjawisk. Stan rzeczy w tym zakresie jest zapewne powszechnie znany i dostępny obserwacji naszych Czytelników, stąd poprzestaniemy tu na jego ogólnym zarysowaniu, mając świadomość, że nie uwzględnia ono cennych, lecz ciągle mało licznych przykładów bardziej zintegrowanego ujmowania zagadnień kultury i języka.

- (b) zaleceń i idei zawartych w dokumencie **Wspólny Europejski System Opisu**² (dalej *System Opisu*, 2001) – opracowanym niedawno pod auspicjami Rady Europy, a więc instytucji, która już od ponad pół wieku zabiega o budowanie lepszego porozumienia między narodami Europy,

² *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer / A Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment.* http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html

(c) konkretnego przykładu społecznych praktyk w zakresie gościnności, a to w oparciu o materiał dokumentujący ich różnorodność w kilku krajach europejskich³.

Rozważania te będziemy prowadzić z perspektywy dydaktyki obcojęzycznej, starając się naświetlić problem przygotowania ucznia do roli mediatora IK.

1. OGÓLNY STAN ŚWIADOMOŚCI I NAUCZANIA A POSTULATY ZAWARTE W SYSTEMIE OPISU

Jeśli chodzi o cele kształcenia interkulturowego, mamy wrażenie, że są one w Polsce ujmowane w sposób ogólny, by nie rzec ogólnikowy. W powszechnym odczuciu nauczycieli chodzi tu o “dobrą” znajomość kultury obcej jako podstawę “dobrego” funkcjonowania w kontaktach IK. W *Podstawie Programowej* mówi się o kształtowaniu postaw ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur. W dziale “treści nauczania” dokument ten zakłada przekazywanie “wiadomości” dot. obszaru nauczanego języka, a na poziomie zaawansowanym także zaznajomienie z problematyką integracji europejskiej. Taki styl zapisów wskazuje na wyraźne preferowanie kategorii “wiedza” i niewiele zmieniłoby tu zamieszczenie nawet znacznie bardziej szczegółowych list owych “treści kulturowych” dot. danego obszaru językowego (zawężanego najczęściej w praktyce do najbardziej “reprezentatywnego” kraju). Co do kształcenia postaw, w naszym nauczaniu szkolnym szczególnie obecne wydają się być dwa typy zagadnień, a mianowicie:

- **stereotypy kulturowe** – zagadnienie poruszane, jak się wydaje, dość regularnie, i to głównie w ujęciu “walka ze stereotypami” – co może w większym lub mniejszym stopniu nawiązywać do ogólnych idei (jak np. prawo do równego traktowania każdej osoby, także przynależącej do grup mniejszościowych) zawartych w podstawowych aktach normatywnych⁴,
- **różnice interkulturowe**, wyłaniane i akcentowane zgodnie z nurtem analitycznym o wspaniałych wręcz tradycjach w dwudziestowiecznych teoriach i badaniach. Podejście takie jest również bardzo cenione w tradycyjnie ukierunkowanej edukacji, co wydaje się przenikać nawet do dyskusji potocznych. Nie negując znacznych walorów wszelkich analiz, należy jednak również wskazać na ograniczenia związane ze ścisłym określeniem kategorii i kryteriów, w których mają się zawrzeć szczególnie złożone czy specyficzne zjawiska. Nic dziwnego, że właśnie w porównaniach kulturowych takie analizy mogą być podstawą tworzenia czarno-białych, silnie skonstrastowanych obrazów zbudowanych na antynomiach. Przy tej okazji warto podkreślić bardzo nikłe wykorzystanie w szkolnictwie innego wzorca metodologicznego, jaki rozwinął się już od lat 70. na bazie pojęcia *prototypu*, a odwołującego się do wielości skal porównawczych oferujących zarazem szerszą gamę odcieni. W problematyce IK podejście to oferuje niewątpliwie pełniejszy, a przy tym bardziej zróżnicowany obraz.

Otóż zarysowana tu, przyznajemy, dość grubą kreską obecność problematyki IK w naszym szkolnictwie zdaje się znacznie odbiegać od zapisów zawartych w opracowaniu *System Opisu* (2001). Kładzie się w nim nacisk na równoległe roz-

³ Projekt *Cultural médiation and the teaching and learning of languages*, zob. <http://www.ecml.at/>

⁴ Por. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10.12.1948 r.; Traktat z Maastricht z 7.02.1992 r., Projekt Konstytucji Europejskiej.

wijanie tych umiejętności, które warunkują skuteczne komunikowanie się, a to poprzez:

- czuwanie nad harmonijnym rozwojem osobowości ucznia i jego tożsamości,
- powiązanie tego rozwoju ze wzbogacającym doświadczeniem odmienności językowej i kulturowej.

Oba te czynniki mają się wzajemnie wzmacniać, co nawiązuje do kierunku polityki europejskiej wytyczonego w traktacie z Maastricht (1993 r.), a potwierdzonego z naciskiem w czasie szczytu europejskiego w roku następnym, kiedy to UE przyjęła jednoznacznie podwójny cel:

- a) zachowanie i rozwijanie zróżnicowania kulturowego Europy – jest ono określane nie tylko jako jej historyczne dziedzictwo, lecz wręcz jako bogactwo,
- b) rozwijanie współpracy we wszystkich zakresach i na wszystkich poziomach.

Taka dwoistość celów zdaje się jednak zawierać pewną sprzeczność, a już co najmniej ryzyko trudności w realizacji, i stąd sama w sobie stanowi poważne wyzwanie edukacyjne. Jak bowiem można harmonijnie współpracować, jeśli jednocześnie pragniemy podkreślać swą odmienność i pozostać różni? Stąd też ww. cele są uzupełnione przez dwa dalsze, jako mające służyć realizacji tych pierwszych, zasadniczych, a mianowicie:

- c) postuluje się znaczący rozwój zdolności do komunikowania pomimo różnic kulturowych, i to na szeroką skalę, a mianowicie:
 - w odniesieniu do wszystkich obywateli (a nie tylko elit),
 - przez całe ich życie – w ramach tzw. kształcenia ustawicznego,
 - przy współpracy różnych instytucji edukacyjnych,
- d) zaleca się ponadto stosowanie takich metod nauczania, które wzmacniają niezależność myślenia i działania (autonomia!), a także rozwijają odpowiedzialność jednostki i jej umiejętności społeczne.

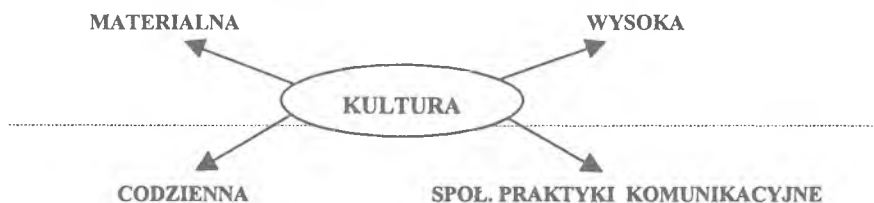
Tak więc w sumie ujęcie to jest niewątpliwie znacznie bardziej rozbudowane i ambitne niż to, które wydaje się być realizowane w naszych szkołach jako kształcenie interkulturowe. Jednak zapis ten to zaledwie zwięzłe postulaty zawarte we wstępie *Systemu opisu*, podczas gdy skupia się on zasadniczo na prezentacji rzeczywiście stosowanych środków i opcji, przy czym wyraźnie faworyzuje się tu aspekty językowe – taki bowiem jest stan faktyczny w nauczaniu językowym. Jednocześnie dokument ten zachęca nauczających, by rozwinęli dalej postulat powiązania kształcenia językowego z kulturą, a także kształtowaniem tożsamości uczących się, i to w wymiarze zarówno społecznym, jak i psychicznym. Innymi słowy, omawiany dokument oferuje zaledwie pewien wyjściowy budulec, zachęcając do poszerzania tej bazy i wypracowania sposobów osiągania wyżej przytoczonych celów ogólnych.

Ze względu na wysoką złożoność problematyki IK i jej wagę we współczesnym świecie niewątpliwie warto i należy podejmować dyskusję co do sposobów i środków realizacji celów przytoczonych powyżej i w tym właśnie obszarze sytuuje się także i niniejsza refleksja. Wysiłki takie są tym bardziej potrzebne, że przy pobieżnym odczytaniu dokumentu *System Opisu* zachodzi obawa, że np. typologia kompetencji przyjęta w *Rozdziale 5* może znacząco zakłócić i/lub spłaszczyć nauczanie w wymiarze IK. Prezentacja jest tu zorganizowana wg następujących działów: wiedza, umiejętności, postawy, umiejętności uczeniowe, po czym zarysowuje się kompetencję językową i społecznojęzykową. Wątpliwości może budzić takie uporządkowanie materiału, przy czym można uznać je za mało inspirujące właśnie z dydaktycznego punktu widzenia, choć oczywiście zachowuje ono walor propozycji wyjściowej. Sądzymy, że poszczególne kategorie o charakterze opisowym można by

z korzyścią zintegrować odwołując się do pojęcia społecznej praktyki komunikacyjnej, co rozwinie poniżej.

2. PROPOZYCJA ODNIESIENŃ TEORETYCZNYCH

Rozpatrując powiązanie kultury i języka, warto sprecyzować na wstępie, które z bardzo różnych przeciwieństw zakresów kultury winny być szczególnie uwzględniane w nauczaniu językowym pojmowanym jako przygotowanie do kontaktów IK. Proponujemy tu następujący schemat, wyróżniający cztery typy “składników” kultury:



Otóż dwa górne zakresy, tj. kultura materialna (wytwory cywilizacji) i wysoka (utwory literackie, systemy intelektualne) mogą być poznane także bez znajomości JO. Wymagać to będzie oczywiście dodatkowych kompetencji, jak np. znajomość dyskursu literackiego i jego odmian, znajomość terminologii sztuki czy sposobów korzystania z osiągnięć cywilizacji. Z tego powodu działają te proponujemy zaliczyć raczej do tzw. kultury ogólnej uczących się.

Inaczej jest w przypadku dwu dolnych zakresów, którymi są:

- **kultura codzienna**, na którą składa się styl życia i sens, jaki temu nadajemy,
- **społeczne praktyki komunikacyjne (SPK)**, tj. sposoby komunikowania się charakterystyczne dla danych środowisk i grup jako czynnik budujący więzi społeczne i wyznacznik tożsamości zbiorowej, właściwy danej wspólnotie.

Wszystkie cztery zakresy mogą być oczywiście przedmiotem nauczania, jednak w interesującej nas tu perspektywie (komunikacja IK) szczególne znaczenie przypadnie SPK, one to bowiem kształtują kontakty, “uczyniają” je i umożliwiają pełne porozumienie. Wykorzystują one bowiem utarte wzorce społeczne w powiązaniu z danym zakresem życia i aktywności codziennej. W uwrażliwianiu na ten zakres przydatne wydaje się przyswojenie sobie samego pojęcia SPK (inaczej *formatu*), jako pewnej charakterystycznej konfiguracji następujących parametrów (Górecka i in. 2002 : 37):

Relacja/rola <i>Kto z kim ?</i>	Gatunek <i>W jakiej formie?</i>	Typ dyskursu <i>W jakim stylu?</i>	Treści/intencje <i>O czym, po co ?</i>
Dziennikarz ↔ osoby przypadkowe	Sondaż uliczny	Dziennikarski	Opinie, aktualności jako ilustracje szerszego zjawiska
Partnerzy równorzędni	Dyskusja	Argumentacyjny	Negocjowanie rozwiązania wybranego problemu

Pojęcie formatu uzmysławia nam, że kompetencja IK wymaga nie tylko “wiedzy o tym, co można bądź nie można powiedzieć w danej sytuacji”, lecz powiązania tej wiedzy ze społecznym i osobistym sensem danej wypowiedzi. A ten aspekt należy w sposób szczególny do tzw. kultury codziennej, która również realizuje pewne wartości w sposób symboliczny. Tak więc to właśnie te dwa dolne zakresy schematu mogą być szczególnie delikatne i problematyczne w kontaktach interkulturowych. One też wydają się kluczowe z perspektywy postulatów zawartych w doku-

mencie *System opisu*. Dalej zilustrujemy je łącznie na przykładzie gościnności, jako realizującej określone wartości w sposób symboliczny.

Na ile więc słuszną jest, w świetle powyższej refleksji, opinia, że języki są przesączone kulturą i że kultura wyraża się w języku? W sensie bardzo ogólnym – niewątpliwie tak, jednak konkretnie w zasobach języka obserwuje się jedynie pewne elementy bezpośrednio odsyłające do kultury. Dotyczy to w szczególności wyrażań skostniałych czy wręcz zleksykalizowanych (np. *technokracy z Brukseli*, *bajońskie sumy*, *piesek francuski* itd.). Jednak, z dydaktycznego punktu widzenia, nie stanowią one same w sobie trudności – ich opanowanie przebiega podobnie jak w przypadku innych zwrotów idiomatycznych, jeśli nie liczyć pewnych konotacji odsyłających do określonych stereotypów.

Gdzie zatem realizuje się powiązanie kultury i języka? W powyższym schemacie język w ogóle nie występuje *explicite*, bowiem naszym zdaniem jego powiązanie z kulturą dokonuje się właśnie na poziomie mniej lub bardziej utartych praktyk komunikacyjnych, wyrażających psychospołeczną charakterystykę uczestników rozmowy, i to często w sposób przez nich nieuświadomiony. To właśnie poprzez cechy naszych wypowiedzi możemy realizować się jako istoty psychospołeczne. Wypływa stąd wniosek, by raczej nie eksponować kultury i języka jako systemów w pełni spójnych, a przy tym odrębnych, lecz w miarę możliwości skupić się na trybie ich integracji w obrębie praktyk komunikacyjnych, jako specyficznej podkategorii praktyk społecznych w ogóle.

Tak więc właściwą **jednostką** obserwacji i nauczania w zakresie IK byłyby właśnie SPK. Zarówno języki, jak i kultury zasadzają się bowiem na konwencjonalnych zespołach znaków praktykowanych przez dane grupy społeczne czy kategorie osób. Podzielanie tych konwencji służy budowaniu **więzi społecznej**, a jednocześnie odróżnieniu się od innych grup – co jest przesłanką poczucia **tożsamości** zbiorowej. Jak wiadomo, owe praktyki komunikacyjne są nabywane w interakcjach społecznych, głównie w okresie dzieciństwa i dojrzewania, a dokonuje się to na miarę tożsamości każdego z nas (statusy, role).

Jest oczywistym, że nie można analogicznego osadzenia społecznego odtworzyć w języku obcym, i raczej nie o to chodzi. Natomiast dydaktyka mogłaby pełniej wykorzystywać pojęcie SPK, a w szczególności:

- ukazywać ich naturę, cechy i funkcjonowanie, budując tym samym **świadomość społeczno–kulturową** uczących się,
- rozwijać równolegle ich **tożsamość** jako osób bi– czy też plurilingwalnych (por. Wilczyńska 2002), chroniąc ich przed ryzykiem niezamierzonej akulturacji czy kosmopolityzmu,
- i wreszcie, na takiej zrównoważonej i realistycznej podbudowie, rozwijać umiejętności przydatne w pełnieniu roli **mediatora IK**.

O ile obserwując z zewnątrz osobę mówiącą kilkoma językami, można jeszcze mieć wrażenie, że “przełącza” się ona na kolejne kody (ang. *code-switching*), o tyle przemienność kodów kulturowych jest trudna do zaakceptowania choćby tylko jako dość naiwny model działania interkulturowego. Należy tu raczej postulować, w ramach postawy otwartości, specyficzną świadomość i wrażliwość, a także umiejętność wykrywania możliwych przesłanek rozbieżności i zapobiegania nieporozumieniom lub też ich negocjowania. I na tym właśnie polegają umiejętności mediacji IK. Obszary kulturowe i skala zróżnicowania także w obrębie jednej kultury są tak wielkie, że nie wydaje się realistycznym je opanować. Zresztą, nawet w takim wypadku, o ile chcielibyśmy

zachować naszą tożsamość, konieczne byłyby umiejętności negocjowania owych różnic.

Jak zatem można pozyskiwać i wykorzystywać autentyczne materiały wspomagające nauczyciela w osiąganiu wyżej zarysowanych celów?

3. GOŚCINNOŚĆ JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Gościnność wydaje się zwykłą, dość codzienną, a przy tym uniwersalną praktyką znaną we wszystkich kulturach – choć zapewne niejednolicie traktowaną, jak świadczy o tym choćby tak często podkreślana, a więc specyficznie polska gościnność. Najogólniej, chodzi tu o sytuację, w której *gospodarz* (H1) podejmuje *gościcia* (H2) w ramach społecznej praktyki o wartości symbolicznej. Zgodnie z tradycyjnym ujęciem wywodzącym się od M. Maussa, gościnność była interpretowana jako dar zakładający wzajemność. Jednak należy zauważyć – co również zaznaczyło się w naszych badaniach – że jest to dar szczególny, bowiem:

- celebrytuje on więź między H1 i H2,
- wzmacnia tę więź poprzez wyjątkowość i dobrowolność danego aktu.

Równie istotne dla specyfiki ugaszczania jako praktyki społecznej jest to, że:

- dokonuje się ono zawsze na terytorium H1,
- opiera się ono na honorowym kontrakcie zwanym *zaproszeniem*, w wyniku którego obaj partnerzy zyskują odpowiednie statusy (H1, H2) i są zobowiązani grać role przewidziane w danej kulturze.

I choć, wydawałoby się, scenariusz aktu gościnności w Europie jest bardzo podobny i przewiduje jedynie nieznaczne, raczej “powierzchniowe” różnice (*we Francji podaje się wino, w Niemczech piwo...*), rzeczywiste praktyki społeczne w tym zakresie (podobnie zresztą jak w innych!) są znacznie bardziej zniuansowane ze względu na uwikłanie w specyfikę danej kultury, a na głębszym jeszcze poziomie – specyfikę systemu wartości. I tak, nasze badanie wykazało, między innymi, że

- nie wszyscy na równi waloryzują gościnność, różnie zatem postrzega się doniosłość odnośnych praktyk w życiu społecznym,
- nie wszędzie są rozwinięte wszystkie, szczegółowe etapy scenariusza ogólnego (np. we Francji istnieje zwyczaj podawania tzw. *apéritif* jeszcze przed posiłkiem, w pewnych krajach obchodzi się urodziny, w innych imieniny),
- poszczególne aspekty i przejawy gościnności mogą mieć różne realizacje i wartość symboliczną, np. dobór prezentu i czy jest on obowiązkowy, czy i o ile można lub należy się spóźnić, kiedy i jak należy zakończyć wizytę etc.

Wypada zaznaczyć, że pomimo ogromnego rozwoju badań, zakres ten jest ciągle słabo udokumentowany. Poza tym badania prowadzone są głównie z perspektywy socjologii kultury i najczęściej raczej nie nadają się do bezpośredniego wykorzystania w dydaktyce. Dla potrzeb naszej dziedziny chodziłoby bowiem o wydobycie ukrytego scenariusza i uchwycenie powiązań z wartościami symbolicznymi impliците, zarówno w warstwie werbalnej, jak i niewerbalnej.

Badanie, o którym dalej mowa zostało przeprowadzone przy wykorzystaniu wywiadu sterowanego wśród kilku osób w każdym z następujących krajów: Austria (AT), Czechy (CZ), Grecja (GR), Islandia (IS), Łotwa (LV), Polska (PL) i Hiszpania (ES). Było ono ukierunkowane nie tylko na odmienności, lecz także na zróżnicowanie intrakulturowe, oraz na podstawowe własności i mechanizmy kulturowe.

4. CZEGO UCZĄ NAS SPOŁECZNE PRAKTYKI W ZAKRESIE GOŚCINNOŚCI?

W badaniu założyliśmy, że zwykle zachowania, ich wartościowanie i interpretacja są wyznaczone przez ukryty i często nieświadomiony w pełni scenariusz, realizujący określone wartości społeczne. Wykorzystując te dane w dydaktyce, chcielibyśmy umożliwić percypowanie owych ukrytych modeli, a następnie, na tej bazie, kształcić umiejętności mediacyjne studentów. Jest to więc podejście, które wykracza poza proste zestawianie zachowań na zasadzie *podobne/różne*. Zebrane dane nie mogą w żadnym wypadku uchodzić za statystycznie reprezentatywne: naszym celem było raczej ukazanie samego zjawiska i różnorodności przejawów.

Zebrany materiał pozwala zilustrować całą gamę zjawisk i cech w obrębie wybranej praktyki społecznej. Ilustrujemy je krótko charakterystycznymi przykładami (w nawiasie podano symbol kraju i liczbę odpowiedzi).

- (1) Kultury i języki mają wspólną, semiotyczną naturę. Określone zachowania i wypowiedzi mogą mieć walor symboliczny, tj. mogą funkcjonować jako znaki odsyłające do określonych znaczeń. W tym sensie komplement i podarek funkcjonują podobnie (mogą też wzajemnie się dopełniać).
- (2) Często jesteśmy nieświadomi tego, że wszyscy mamy podobne oczekiwania i zachowania, a więc że podlegamy określonym, konwencjonalnym wzorcom:
Nie oczekuję prezentu od innych, lecz sama zawsze coś daję (PL-4)
Ja sam niekoniecznie oczekuję prezentu, lecz oni zawsze coś przynoszą (AT-1)
Nie oczekuję prezentu, lecz lubię coś dostawać (IS-1)
Nie oczekuję prezentu, lecz myślę, że to miły zwyczaj (PL-1)
Nie oczekuję prezentu, lecz miło jest, jeśli się coś komuś ofiarowuje (AT-1)
- (3) Globalną jednostką analizy jest społeczna praktyka komunikacyjna, np. wręczenie prezentu łączy się z werbalnym i parawerbalnym okazaniem zadowolenia z prezentu – może/musi on być obejrzany, użyty czy choćby skomentowany.
- (4) Praktykom społecznym towarzyszą solidarnie określone praktyki dyskursywne. Scenariusz przyjęcia obejmuje także grzeczną rozmowę, z której wyklucza się pewne tematy uznawane bądź za zbyt ryzykowne dla relacji, bądź za zbyt banalne. Respondenci często wykluczali z rozmów politykę i religię, zaś preferowali jako temat: rodzinę, sukcesy w pracy, wydarzenia aktualne.
- (5) SPK są solidarne (skorelowane) w obrębie danej relacji w danym środowisku. Inaczej przyjmuje się członków rodziny, inaczej bliskich znajomych, a jeszcze inaczej np. przełożonych. Dotyczy to zarówno serwowanych dań, jak i prowadzonych rozmów oraz zachowania. Np. w Czechach oczekuje się wyraźnie prezentu, zaś w Austrii zaznacza się to mniej (lub też oczekiwanie takie jest mniej świadome!)
- (6) Powyższe zróżnicowanie dotyczy praktyk intra- i interkulturowych.
Witając przyjaciół ściskamy sobie ręce i całujemy się, ale z obcymi tylko ściskamy sobie ręce. (AT-4)
Przyjmuję pomoc tylko wtedy, gdy goście zostają na noc i jeśli są to bardzo bliscy znajomi. (PL-1)
- (7) Takie same praktyki mogą mieć inne znaczenie i wartość. Podziękowanie końcowe u Polaków dotyczy dotrzymywania towarzystwa, zaś np. we Francji w ogóle nie jest w tej funkcji stosowane, a może dotyczyć jedynie (rzadko) samego zaproszenia.

- (8) Ta sama funkcja może mieć różne realizacje. I tak sposób witania się jest bardzo różny w zależności od płci, wieku, stopnia zażyłości. W grę wchodzi podanie ręki, ściskanie się, pocałunki, a towarzyszą im odpowiednie formułki. Np. we Francji całuje się zazwyczaj w oba policzki, w Polsce trzykrotnie, a w Islandii tylko w 1 policzek. W Czechach całowanie jest rzadkie, a jeśli już – to tylko raz, przy czym w grę wchodzi także pocałunek w usta.
- (9) Cudzoziemiec korzysta ze statusu specjalnego. I tak np. na Łotwie może on liczyć na to, że zostanie poczęstowany miejscowym specjałem, tzw. Ryskim Czarnym Balsamem, a w Czechach – Becherovką.
- (10) Ludzie często identyfikują się ze swymi SPK. Mają wrażenie, że dane zachowanie wynika z ich osobistej decyzji, a niekoniecznie z bardziej powszechnego wzorca.
- Przyjmuję pomoc od przyjaciół i tylko wtedy, gdy naprawdę nalegają. (PL-1)*
Nie piję alkoholu, więc "zapominam" zaproponować go gościom. (IS-1)
 – cudzoziemiec może tu wskazywać na świadome stosownie normy lub też na rzeczywistą przypadkowość takiego zachowania.
- (11) "Dobre", dyskretne odegranie swej roli przez każdą ze stron przyczynia się do harmonii w stosunkach, daje obustronną satysfakcję partnerom i umacnia ich więź. Jest też miarą kompetencji kulturowej.
- Nie oczekuję pomocy w zmywaniu. Niektórzy jednak to proponują, ale ja się na to nie zgadzam. (CZ-1)*
Wyrażamy naszą satysfakcję z prezentu otwierając go i wypytując o jakieś szczegóły. (GR-4)
Nie chcę, żeby moi goście mi pomagali, lecz ja sama chętnie pomagam, gdy jestem zaproszona (IS-1)
Przyjmuję pomoc przyjaciół tylko wtedy, gdy naprawdę nalegają! (PL-1)
Nie przyjmuję pomocy, ale oni i tak pomagają (PL-1)
- (12) Wzorce kulturowe są do pewnego stopnia naznaczone lokalnymi warunkami. Dotyczy to pory posiłków, a także rodzaju dań. Np. w Grecji w ogóle nie podaje się gorących napojów.
- (13) Konwencjonalne wzorce są traktowane mniej lub bardziej rygorystycznie
- Oczekuję prezentu i sam też zawsze coś zanoszę. (IS-1)*
Nie włączam zmywarki, dopóki goście jeszcze są w domu (IS-1)
Goście zawsze proponują pomoc, lecz ja zawsze odmawiam. (PL-1)
Pomoc w zmywaniu? Wykluczone! Kuchnia to nie miejsce dla gości! (PL-1)
- (14) Pojedyncze różnice w zachowaniu mogą świadczyć o różnicach interpersonalnych, a nie społecznych.
- Nie oczekuje się, że goście będą proponować pomoc w zmywaniu, a zresztą pomoc taka nie byłaby przyjęta ponieważ każda rodzina robi to na swój własny sposób. (CZ-1)*
Nie lubię odnosić talerzy, gdy jestem gościem, więc i ja nie przyjmuję pomocy od moich gości. (IS-1)
- (15) Niektóre praktyki kulturowe są oznaką współczesnych tendencji w ewolucji wzorców.
- (a) postęp technologiczny zmienia dawne przyzwyczajenia.
Prawie każdy ma zmywarkę, więc goście zaznaczają swą dobrą wolę uprzątając naczynia ze stołu (IS-1)
- (b) rozprzestrzenianie się kultury masowej, amerykanizacja życia: *Coca-Cola* staje się częstsza niż inne napoje bezalkoholowe (CZ-2, GR-5, PL-7).

Sądzymy, że nawet ten mocno okrojony przegląd wyników badania daje już wyobrażenie o symbolicznej wartości praktyk w zakresie gościnności. Można ją syntetycznie zawrzeć w następującym schemacie:

**Grzeczne zachowanie → okazywanie sobie szacunku → budowanie więzi społ.
→ pielęgnowanie wartości relacji**

Można oczekiwać, że odpowiednio ukierunkowane dydaktyczne wykorzystanie takiego materiału może umożliwić uczącym się dopatrywanie się działania pewnych wzorców i scenariuszy także w innych zakresach i praktykach społeczno-kulturowych.

5. WNIOSKI

Wobec aktualnego nasilania się kontaktów interkulturowych bardzo istotne wydaje się powszechniejsze poznanie specyfiki komunikacji interkulturowej i rodzajów ryzyka, jakie ono ze sobą niesie. Tradycyjne już skupianie się na różnicach i (znacznie rzadziej, niestety) na podobieństwach nie wydaje się stanowić najlepszego przygotowania. W praktyce często przyczynia się ono do utrwalenia stereotypów, bowiem nie zapewnia szerszego kontekstu intelektualnego dla takich porównań. Daje często jedynie złudzenie poznania, gdy w rzeczywistości ma co najwyżej walor wycinkowej instrukcji i jest zbyt sztywne, by inspirować szczegółowe strategie i obserwacje.

Kultury/języki pełnią funkcje spajająco-różnicujące mniejsze i większe społeczności. A więc zróżnicowanie kulturowe w obrębie społeczeństwa ma zasadniczo tę samą naturę, co w przypadku odrębności etnicznych, różne są jedynie zakresy oddziaływania i wzajemnego nakładania się modeli. W tym kontekście warto docenić potencjał poznawczy, jaki niesie ze sobą pojęcie SPK – umożliwia ono interpretowanie poszczególnych cech i zachowań odnosząc je do ich społeczno-kulturowego podłoża. Powiązanie języka i kultury realizuje się bowiem na co dzień nie tyle w samym systemie języka, który zaledwie oferuje repertorium środków i wyznacza ich kombinatorykę dopuszczalną pod względem formalnym i semantycznym. SPK oferują natomiast wzorce konfiguracji rzeczywistości respektowane w określonych środowiskach i relacjach. Stąd uznajemy, że strategie nauczania winny objąć ukazywanie spójności w obrębie owych SPK i uwrażliwianie na ich całościowe, językowo-kulturowe funkcjonowanie i wartościowanie.

Tak więc, ogólnym warunkiem podejmowania działań mediacyjnych w komunikacji IK będzie postawa otwartości i nastawienie na interpretację poszczególnych treści czy zachowań jako znaków wymagających odniesienia do pewnych SPK. Postawy takie mogą być rozwijane poprzez:

- ukazywanie wspólnej, semiotycznej natury kultury i języka, oraz ich podstawowej roli w budowaniu więzi społecznej poprzez wspólnotę praktyk i odczuć,
- rozwijanie umiejętności obserwacji poprzez wskazywanie odniesień do wartości, a także innych współzależności budujących spójność danej pragmatyki społecznej.

Na takiej podbudowie można wdrażać do podejmowania mediacji w konkretnych sytuacjach poprzez stosowanie:

- autoprzedstawienia kulturowej – wyjaśnianie czy opis własnych zachowań, odniesień i wartości,
- aktywne dociekanie analogicznych przesłanek w zachowaniu partnera.

Sądzymy, że zarysowana wyżej ogólna strategia nauczania może istotnie przyczynić się nie tylko do kształtowania postaw tolerancji, lecz także wspomagać rzeczywistą otwartość i ciekawość wobec innych kultur, zapewniając także lepsze szan-

se na udane, konkretne kontakty. A ponieważ nie jest łatwo samodzielnie odkryć istotę trudności w komunikacji IK, kluczowa wręcz rola przypadnie tu edukacji szkolnej. Otwartość nie zawsze przecież jest cechą spontaniczną uczniów czy studentów, stąd przydatnym jest wiedzieć, że możliwa jest jej stymulacja poprzez kształtowanie świadomości społeczno–kulturowej.

Jednak, o czym mogliśmy się przekonać realizując wspomniany projekt w zakresie mediacji, nauczyciele winni dysponować odpowiednimi, dostosowanymi do wyżej zarysowanych celów materiałami ilustracyjnymi dotyczącymi wybranych SPK w kilku krajach. Dana praktyka obejmuje często szereg wariantów dostosowanych do określonych parametrów, stąd materiał winien dotyczyć określonej, węższej kategorii, np. w przypadku gościnności skupiliśmy się na scenariuszu dotyczącym zaproszenia na obiad lub kolację w miarę bliskich przyjaciół należących do średniego przedziału wieku. Ogólniej, materiał taki powinien:

- (a) ukazywać zróżnicowanie wewnątrz– i międzykulturowe, ukazując względność postrzegania kulturowego,
- (b) należeć do ważnych zakresów życia społecznego (w odróżnieniu od zjawisk marginalnych czy folklorystycznych) z zakresu codziennego, a więc dostępnego doświadczeniu uczącego się,
- (c) poddawać się obserwacji obiektywnej i umożliwiać uchwycenie komplementarności zachowań językowych i parajęzykowych, jakie towarzyszą określonym formom działań społecznych.

W dokumentacji takiej szczególnie cenne byłyby nagrania video, zdjęcia i ilustracje, a także transkrypcje fragmentów rozmów i, oczywiście, sugestie ćwiczeń obserwacyjnych oraz ćwiczeń komunikacyjnych o walorach mediacyjnych. Sądzimy, że na obecnym etapie poszukiwań brak jest nie tyle samych pomysłów czy propozycji dydaktycznych, co odpowiednich badań i dokumentacji. Trudno przerzucać ten ostatni problem na barki nauczyciela, którego rolą jest ukazywanie samej “gramatyki” komunikacji społecznej, kształcenie świadomości i umiejętności społecznych w tym zakresie. Bez wątplenia nauka JO znakomicie się do tych celów nadaje.

BIBLIOGRAFIA

- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Langues Vivantes/Didier.
- Górecka, J., Nowicka A., Wilczyńska, W., Wojciechowska, B. 2002. “Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym; wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny”. W: W. Wilczyńska (red), 29–49.
- Wilczyńska, W. (red.) 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 1996. “La formation des enseignants de FLE et l'interculturel”. W: Z. Magnuszewska (red.) *Actes du Colloque international: “Le Français et la Culture francophone”*. Zielona Góra: Wyd. WSP. 67–73.
- Wilczyńska, W. 2002. „Osobista kompetencja komunikacyjna. Między postawą a działaniem”. W: W. Wilczyńska (red), 69–83.
- Wilczyńska, W., Lisková, L., Edvardsdóttir, S., Speitz, H. 2003. “Hospitality in intercultural teacher training”. W: G. Zarate (red.) Graz : Publikacje ECML. (angielska i francuska wersja językowa) (w druku).

OBCOŚĆ I PERSPEKTYWA WŁASNA W NAUCZANIU INTERKULTUROWYM

Obcość to nieodłączny element w procesie przyswajania języka obcego w warunkach obcokulturowych. W dydaktyce języków obcych mówi się o zagadnieniu obcości już od ponad 100 lat: począwszy od Ruchu Reformatorskiego (Reformbewegung) w latach siedemdziesiątych XIX wieku, kiedy to pożegnano się z metodą gramatyczno-tłumaczeniową, a stworzono metodę bezpośrednią; poprzez Ruch Kulturo- i Krajoznawczy (kulturkundliche Bewegung) z lat dwudziestych XX wieku i szczególnie teraz, od lat osiemdziesiątych w dyskusji wokół nauczania interkulturowego.

Obcość jest przedmiotem badań przede wszystkim takich nauk jak socjologia i psychologia społeczna. Wybrane aspekty tego zagadnienia są również tematyzowane w dyskusji dotyczącej nauczania interkulturowego. Szczególnie wyczerpująco kategoria obcości omawiana jest w aspekcie przekazu kultury i języka.

Obcość możemy zdefiniować jako rezultat stosunku zetknięcia się, zderzenia dwóch kultur, podczas którego dochodzi do rejestracji nowych, nieznanych jakości, fenomenów (Schäffter 1991: 12ff). Jest to pojęcie relacyjne, którego znaczenie jest możliwe do zdefiniowania tylko w oparciu o własne kulturowe odniesienia. Obcość wypływająca z kontaktu z innym językiem i jego kulturą jest wywoływana na płaszczyźnie własnych powiązań społeczno-histerycznych oraz osobistej i socjalnej identyfikacji, jak też tożsamości kulturowej. Przy zetknięciu się ze zjawiskami obcokulturowymi dochodzi do „zderzeń dwóch światów”: różnych koncepcji, schematów i tradycji odbioru oraz postrzegania i definiowania rzeczywistości.

Obcość jest postrzegana i przyjmowana na czterech płaszczyznach: płaszczyźnie ambiwalencji, konfliktu, ubogacenia i płaszczyźnie zwanej „doświadczeniem granicy”. Wszystkie te płaszczyzny obcości znajdują swoje odzwierciedlenie na lekcji języka obcego, w procesie definiowania i przyswajania nowych zjawisk językowych i kulturowych:

- (1) **obcość jako rezonans perspektywy własnej (płaszczyzna ambiwalencji):** punktem wyjścia tak rozumianej obcości jest uporządkowany schemat własnego rozumienia świata, na tle którego obcość postrzegana jest nie jako element burzący, zagrażający własnej perspektywie, lecz wzbogacający i fascynujący. Stosunek do obcości możemy określić tutaj jako ambiwalentny, niejako rozdwojony, ale z wyraźnym założeniem, że obcość może być rozumiana tak daleko, jak tylko mogą być rozumiane ludzkie formy językowe.
- (2) **Obcość jako przeciwstawność (płaszczyzna konfliktu):** na tej płaszczyźnie punkt ciężkości kładziony jest na zjawisko niemożności zjednoczenia tak rozumianej obcości z perspektywą własną. Obcość jest tutaj kontrastem tego, co własne, jest wręcz czynnikiem utwierdzającym własną tożsamość. Na tym tle dochodzić może do konfliktów a to, co obce może być odbierane jako zagrożenie. Ten rodzaj obcości obserwujemy np. w tzw. „walce płci”.

(3) **Obcość jako uzupełnienie (ubogacenie):** obcość postrzegana jest na tej płaszczyźnie jako wzbogacenie, jako możliwość wsparcia własnego procesu rozwoju, jako realizacja i droga do pełniejszego doświadczenia własnego „ja”.

Te dotąd przedstawione płaszczyzny obcości łączy jedna wspólna cecha: wszystkie trzy wychodzą naprzeciw obcości, próbują ją niejako zrozumieć, w jakiś sposób z niej skorzystać, przyswoić ją. Założeniem ich jest zasada zasadniczej możliwości zrozumienia ludzkich form językowych na podstawie zbliżonych kognitywnych struktur porządkowych. Czwarta forma obcości różni się pod tym względem od pozostałych:

(4) **Obcość jako doświadczenie granicy:** na tej płaszczyźnie obcości zakłada się, że liczne dynamiczne struktury, które egzystują równolegle obok siebie, nie mogą zawsze być rozumiane czy przyswojone. Jest to tak zwane doświadczenie granicy własnego poznania, gdzie musimy zaakceptować nieprzejrzyistość i niedostępność innych granic. Odmienność i wypływająca z niej obcość nie mogą zostać pokonane. Przy świadomości naszej ograniczonej perspektywy akceptujemy to, co obce jako obce. Innymi słowy, uczymy się rozpoznawać to, czego nie rozumiemy (wir lernen verstehen, was wir nicht verstehen).

Na podstawie wyżej wymienionych form obcości możemy wyodrębnić różne reakcje na obcość:

- 1) **Pełne odrzucenie tego, co obce:** etnocentryzm jest tu formą nacjonalizmu. Własny naród i jego wartości stanowią centralny punkt odniesienia. Własnej nacji przypisywana jest przewaga względem innych narodów. Z racji owej przewagi, wyższości nie ma tutaj dążenia do dyskusji i refleksji nad tym, co obce. „Obce” jest raczej odbierane jako zagrożenie własnej tożsamości i dlatego jest zwalczane. Jaskrawym przykładem tak pojmowanej kategorii obcości jest prawicowy radykalizm (Rechtsradikalismus) w Niemczech.
- 2) **Aktywna dyskusja, konfrontacja z tym, co obce:** także ta reakcja na obcość nie jest wolna od odczucia zagrożenia własnej tożsamości, z tą różnicą jednakże, że własna tożsamość jest wystarczająco utwierdzona, stabilna i z tego względu nie ma lęku przed konfrontacją, konfliktem wypływającym z inności. Konfrontacja z tym, co obce może prowadzić w tym przypadku do prób akceptacji, do pewnego rodzaju wyrozumiałości dla tego, co inne, ale jej wynikiem może być również dystans, świadome odrzucenie.
- 3) **Akceptacja tego, co obce:** ta reakcja na obcość może przyjąć dwie formy. Pierwszą formą jest uznanie i zaakceptowanie faktu, że obce musi pozostać w pewnym stopniu poza zasięgiem zrozumienia. Obcy fenomen powstał w innej kulturze, jest wynikiem odmiennych procesów socjalizacyjnych. Z drugiej strony reakcja ta może polegać także na głębokim zrozumieniu dla obcego, a następstwem jest pełna asymilacja obcości jako takiej.

W przypadku gotowości, chęci zrozumienia, otwartości na to, co obce nadal obowiązuje zasada, że dostęp do obcej kultury zawsze zdeterminowany jest własnym pochodzeniem i kulturową socjalizacją, a w wyniku tego selektywnym odbiorem, czyli indywidualną kognitywną i afektywną perspektywą. Wynikiem tego jest fakt, że niektóre zjawiska, fenomeny kulturowe postrzegamy jakby w „krzywym zwierciadle”, innych w ogóle nie zauważamy. „Zazwyczaj nie zwracamy uwagi na społeczne uwarunkowania naszych doświadczeń społecznych i kulturalnych i gdy zjawiska, które nie pasują do naszego poglądu i wyobrażenia o świecie zewnętrznym, narzu-

*cą się naszej uwadze, oświadczamy, że nie są one istotne*¹. Im bliżej obie kultury (własna i obca) są spokrewnione, podobne sobie, tym bardziej doświadczamy poczucia bliskości i zrozumienia. W odwrotnym przypadku, kiedy to doświadczamy poczucia obcości i dystansu, posługujemy się stereotypami.

Stereotypy to nie pojęcia, lecz bardziej lub mniej ogólne odzwierciedlenia zjawisk społecznych, według Lippmana (twórcy pojęcia „stereotyp”, z lat dwudziestych XX wieku) „pictures in our heads”. Od tego czasu pojęcie stereotypu uległo znacznym zmianom znaczeniowym i obecnie jest często rozumiane jako uprzedzenie. Stereotypy nie wywodzą się z bezpośredniego doświadczenia jednostek, lecz z tradycji, przekazu i zapośredniczenia. Stereotyp pełni funkcję społeczną: funkcję obronną w stosunku do wartości i powszechnie przyjętych sądów danego społeczeństwa czy grupy. Stereotyp jest specyficzną strukturą kognitywną, lecz właśnie ze względu na tę specyfikę polegającą na połączeniu czynnika poznawczego i emocjonalnego otrzymujemy strukturę pragmatyczną. Można więc wyróżnić tu trzy aspekty: kognitywny, emocjonalny oraz pragmatyczny.

Selektywne postrzeganie obcych fenomenów, które jest podyktowane naszą kulturową socjalizacją, może prowadzić częstokroć do postrzegania tylko tych zjawisk, które są potwierdzeniem naszych stereotypów. Przykładem na to pobyty zagraniczne (szczególnie te trwające nie dłużej niż rok), podczas których często nie dochodzi do obalenia stereotypów, lecz wręcz przeciwnie – do ich utwierdzenia, utrwalenia. Zjawisko takie ma miejsce, kiedy na podstawie naszego selektywnego postrzegania rzeczywistości znajdujemy potwierdzenie naszych negatywnych oczekiwań.

Badaniem stereotypów wśród studentów szkół językowych podczas ich pobytu za granicą zajmował się Coleman². Jego praca badawcza wykazała, że u znacznej części studentów (około 15 %) roczny pobyt zagraniczny nie przyczynia się do integracji i obalenia, rewizji uprzedzeń i stereotypów względem obcej kultury (Gastkultur), lecz prowadzi raczej do utrwalenia stereotypów. Badaniami tymi Coleman wskazał na konieczność zdobywania i rozwijania kompetencji interkulturowych.

Wielu współczesnych dydaktyków (K. Schröder, J. Firges, M. Melenk, P. Roth und Emer O’Sullivan, Husemann) optuje za traktowaniem stereotypów w procesie nauczania interkulturowego (w szczególności w nauczaniu kulturo- i krajoznawstwa) nie jako nieprawdziwego, niechcianego zjawiska, lecz jako istniejący od dawna pokaźny zapas informacji i nowych pomysłów o obcym kraju i jego kulturze (jakkolwiek oczywiście nieścisłych, ograniczonych). Stereotypowe informacje uczących się można byłoby wykorzystać tutaj jako fundament dla przekazywania kolejnych informacji. Celem wiodącym we wczesnej fazie zdobywania kompetencji językowej jest m.in. przekazanie plastycznych i prostych w odbiorze wyobrażeń o kraju danego języka. Obrazy te nigdy nie są pełne, merytorycznie różnorodne i naukowo ścisłe, a raczej muszą być stosunkowo proste, poręczne i wyraziste. A są to przecież cechy, które przypisujemy stereotypom. Oczywiście jesteśmy świadomi, że

¹ Berting, Jan/Villain-Gandossi, Christiane 1995: Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: podejście interdyscyplinarne; in: Narody i stereotypy, hg.v. T. Walas, Kraków, S. 13.

² Coleman, James 1996: Studying Languages. A Survey of British and European Students. London: CILT. W tej pracy badawczej nie jest jednak jednoznacznie sprecyzowane, czy przyczyny tego negatywnego zjawiska leżą w za bardzo selektywnym oczekiwaniu zachowań względem mieszkańców obcego kraju jeszcze w okresie przedwyjazdowym, czy też w brakującym, ew. niepełnym przygotowaniu interkulturowym do dłuższego pobytu za granicą.

takie dążenie i otwarte posługiwanie się stereotypem może wywołać sprzeciw, tym bardziej, że jednym z celów nauczania interkulturowego jest uwrażliwienie uczącego się na wielowymiarowość fenomenów kulturowych i oswobodzenie myślenia z przesadnych uogólnień, schematyczności i stereotypów. Z drugiej strony nie ma wystarczająco przekonującej alternatywy: na stereotypy i tak jesteśmy zdani, szczególnie właśnie w początkowej fazie zdobywania kompetencji językowej, a próby uniknięcia uogólnień mogłyby spowodować fałszywe wyobrażenie, że w kraju, którego języka się uczymy, wszystko wygląda jak tak samo jak u nas.

Obiegowe stereotypy bywają często zabarwione emocjonalnie, te, z którymi mamy do czynienia na lekcji języka obcego, z emocjami nie mają zazwyczaj nic wspólnego. Uczący się, szczególnie często uczniowie w szkołach, postrzegają obcy kraj i jego kulturę stosunkowo swobodnie, bez uprzedzeń, czasami wręcz ze znużeniem czy brakiem zainteresowania. W takiej sytuacji nie ma przeciwwskazań do instrumentalnego stosowania stereotypowych wyobrażeń na lekcji języka obcego. Mamy tu na myśli stereotypy typu: Do obrazu Niemiec należą: bawarskie piwo, norymberskie kiełbaski, katedra w Kolonii, Oktoberfest, a ostatnio podobno Loveparade. Francja jest ojczyzną mody, wspaniałej kuchni i miłości. Przykłady można mnożyć.

Na wyższych stopniach zaawansowania języka polecane jest różnicowanie obrazu obcego kraju, konfrontacja z auto- i heterostereotypami i refleksja nad ich powstawaniem i rolą w kognitywnych procesach zdobywania wiedzy językowej, jak też krajo- i kulturoznawczej. W ten sposób uwrażliwia się uczących na istnienie, tematykę stereotypów, a przez to wspiera się afektywne cele nauczania interkulturowego (rozwój tolerancji, empatii). *„Wie könnte man eigentlich eine Nation betreffende Vorurteile und Klischees besser beseitigen, als sie kontrastiv und vergleichend zu beschreiben und zu diskutieren, also zum echten Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts zu machen?“* (Kaikkonen 1990: 232)

Należałoby więc odpowiedzieć na pytanie, jak można zapoczątkować te procesy uczenia się, które prowadzą do owej pełnej refleksji postawy – postawy świadomej własnych stereotypów i własnego uwarunkowania socjalizacyjnego. Chodzi o procesy uczenia się, które mają miejsce jeszcze przed rzeczywistym czy też przykładowym zetknięciem się z tym, co obce, a które dotyczą dialogu samym z sobą. Mowa jest tutaj o teoriach subiektywnych, jako formie indywidualnego zachowania obcojęzycznego.

W „teoriach subiektywnych” podkreślona jest przede wszystkim subiektywność i status teoretyczny subiektywnej wiedzy. Subiektywność polega na tym, że każdy z nas według miary własnych indywidualnych doświadczeń, specyficznych okoliczności życiowych i dostępnej mu wiedzy sam konstruuje swoją wiedzę, swoje teorie, także uczenia się. Subiektywną teorię możemy zdefiniować więc jako złożoną konstrukcję, zakotwiczoną w indywidualnym doświadczeniu i subiektywnej wiedzy. **Jaka jest zasługa teorii subiektywnych w odniesieniu do obcości?**

W teoriach subiektywnych punkt ciężkości leży na autorefleksji, aktualizacji wspomnień, kojarzeniu i świadomym wnioskowaniu. Jako że teorie subiektywne bazują wyłącznie na osobistym, indywidualnym zbiorze doświadczeń, nie powodują one rozszerzenia wiedzy, czy to językowej, czy kulturoznawczej. Zaslugą ich jednak może być rozbudzenie świadomości własnego systemu myślowego poprzez unaocznienie własnych doświadczeń, nawyków i postaw, a przez to rozbudzenie świadomości istnienia innego pojmowania rzeczywistości i jego równouprawnienia.

BIBLIOGRAFIA

- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Christ, H. 1992. „Die Kategorie „Fremdheit“ in der Fremdsprachendidaktik“. W: *Lernen und Lehren fremder Sprachen*, hg. v. Bömmel/Christ/Wendt; Tübingen.
- Firges, J., Melenk, H., Roth, P. 1987. „Regionalität und regionale Stereotypen (Schwerpunkt Elsass)“. W: *11. Fremdsprachendidaktiker-Kongress*, hg. v. Melenk/Firges/Nold/Strauch/Zeh; Tübingen, 40–58.
- Hermes, L. 1997. „Fremdsein als Motiv in zeitgenössischen englischen und amerikanischen Short Stories“. W: *Literaturdidaktik – konkret: Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*, hg. v. Günther/Heidelberg, 119–135.
- Husemann, H. 1990. „Stereotypen in der Landeskunde“. W: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 2, 89–98.
- Kaikkonen, P. 1990. „Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht“. W: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 4, 230–236.
- Kallenbach, Ch. 1996. „Fremdverstehen– aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen“. W: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3).
[Http://www.ualberta.ca/~german/ejournal.htm](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal.htm).
- Schäffter, O. 1991. „Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Bedrohung und Faszination“. W: Opladen (red.) *Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit*, 12–28.
- Walas, T. 1995. *Narody i stereotypy*. Kraków.

STYLE NEGOCJOWANIA RELACJI I KATEGORII SPOŁECZNYCH W Dyskusji w języku obcym

1. Uzasadnienie pojęcia osobistego stylu komunikacyjnego w badaniach kompetencji negocjacyjnej w języku obcym

Rozwijanie osobistego stylu komunikacyjnego w języku obcym (JO) okazuje się znaczące w następującym kontekście uczenia się i nauczania JO¹:

- Często traktuje się zdobywanie kompetencji w JO jako opanowywanie takich samych zakresów, przez wszystkich studentów, w tej samej wersji dla każdego. Patrząc na różnorodność i bogactwo sytuacji komunikacyjnych w JO, nie wydaje się zadaniem ani realistycznym ani potrzebnym opanowanie „wszystkich możliwych użyć i odmian języka”. Należałoby dodać, że nasza znajomość języka ojczystego także różnicuje się ze względu na cele i konteksty, w których go zazwyczaj używamy, np. zawodowe czy towarzyskie.
- Ocenia się kompetencję komunikacyjną w JO wyłącznie jako umiejętność realizacji pewnych wzorców i pomija się **kontekst sytuacyjny**, a ściślej osobiste wpisanie się w społeczne praktyki komunikacyjne (Górecka i inn. 2002: 39–42). Kompetencję ocenia się nierzadko wyłącznie jako umiejętność dostosowania działań komunikacyjnych do modelowych norm pragmatycznych kultury JO. Podczas gdy istotnym aspektem w rozwijaniu kompetencji jest postawa w stosunku do tych norm (Wilczyńska 2002b).
- Traktuje się **relację dydaktyczną i komunikacyjną** jako statyczną i stałą (Aleksandrak i in. 2002). W tak pojmowanej relacji osoba nauczająca ma zawsze kontrolę i ona decyduje o działaniach osób uczących się, zmiana tych działań zależy wyłącznie od nauczającego. Wynika to z tego, że takie ujęcia traktują uczących się i nauczających jako kategorie zbiorowe, instytucjonalny typ osoby.

Wychodzimy z założenia, że kompetencję negocjacyjną (KN) osoby uczącej się powinno się rozwijać i obserwować w kontekście tworzenia indywidualnego stylu komunikacyjnego. Inaczej uzyskamy obraz ogólnej tendencji rozwojowej podmiotu grupowego, z pewnym może nachyleniem indywidualizującym, lecz bez uwzględnienia osobistych trudności i wyznaczników rozwoju KN. Tak więc, aby doskonalić swoją kompetencję mowną uczący się powinni (Górecka i in. 2002) świadomie oceniać sytuację komunikacyjną, własne cele w kontekście danego zadania, odnosić się refleksyjnie do pewnych wzorców i nie tylko je aktualizując w danej sytuacji komunikacyjnej, ale też przetwarzając w odniesieniu do własnej tożsamości.

¹ W referacie nawiązuję do badań przeprowadzonych w ramach doktoratu (Nowicka 2002) i projektu grupowego zajmującego się związkiem między rozwojem komunikacji ustnej i autonomii (Wilczyńska 2002a). Wyniki badań pozwoliły na zaobserwowanie pewnych problemów i sformułowanie pilotażowych twierdzeń do dalszych badań. Między innymi jako jedno z poważniejszych wyłoniło się zagadnienie rozwoju indywidualnego stylu komunikacyjnego. W niniejszym badaniu dotyczy ono jedynie dyskursu mówionego i poziomu zaawansowanego.

1.1. CO UZASADNIA KONCENTRACJĘ NA NEGOCJOWANIU RELACJI I KATEGORII SPOŁECZNYCH W BADANIU ROZWOJU INDYWIDUALNEGO STYLU KOMUNIKACYJNEGO? JAKI JEST ZWIĄZEK MIĘDZY ROZWOJEM STYLU A KOMPETENCJĄ NEGOCJACYJNĄ?

Kształtowanie własnego stylu w JO stawia nas w sytuacji dialogowej i problemowej, czyli negocjacyjnej. Negocjować bowiem musimy zarówno relacje jak i role w JO, odmienne od tych niż w języku ojczystym. Komunikacja w JO, zarówno w komunikacji międzykulturowej jak i monokulturowej, wymaga od nas świadomego i ciągłego określania się (Kasper 1997: 352–358; Wilczyńska 2002b i c). W tej sytuacji warto ponownie podkreślić, że indywidualny styl komunikacyjny nie jest w komunikacji obcojęzycznej sprawą oczywistą, czyli np. sprawą transferu strategii z j. ojczystego z uwagi właśnie na odmienny kontekst i brak osadzenia w obcej wspólnocie komunikacyjnej.

Indywidualny styl komunikacyjny w JO powinien być jednym z efektów uczenia się języka. W przeciwnym razie pozostaje odtwórczość lub schematyczność. Zdaniem Bachtina (1983, 117–124, 128) styl realizuje się poprzez emocjonalną i wartościującą zawartość wypowiedzi rozmówcy aktywnie angażującego się w ocenianie i wyrażanie subiektywnego stosunku do przedmiotu i treści własnej wypowiedzi. Definicja ta wskazuje na powiązanie stylu komunikacyjnego ze stylem myślenia.

Tworzenie się osobistego stylu komunikacyjnego w JO nie jest dostatecznie przebadanym procesem, lecz można założyć, iż wykazując pewne stabilne cechy jako układ, styl będzie się charakteryzował zmiennością ze względu na:

- zmiany w sytuacji komunikacyjnej i możliwość kontroli tych zmian; wpływania na relacje i role, treści, realizację celów komunikacyjnych czy układ interakcyjny (dialog, polilog);
- w perspektywie rozmówcy chęć uczestniczenia w danym typie rozmowy i postrzeganie jej jako autentycznej;
- stopień opanowania danego gatunku mownego, co oznacza umiejętność odnalezienia się w ramowym stylu myślenia społecznego, jaki wyznacza dany gatunek i umiejętnościami osobistej aktualizacji tego stylu np. w dyskusji akademickiej poprzez (Górecka 2003) rozwijanie umiejętności myślenia twórczego i krytycznego.

Styl stanowi więc pewien układ będący rezultatem **intencjonalnych** choć realizowanych na różnych poziomach świadomości **wyborów** środków językowych. Można go rozpatrywać w różnych fazach wypowiedzi (mowa wewnętrzna, prywatna i zewnętrzna), lecz zawsze w odniesieniu do sytuacji komunikacyjnej, czy (Wilczyńska w druku) umiejętności mediacji w kontekście społecznych praktyk komunikacyjnych. W rozwijaniu stylu rolę będzie odgrywała u osoby uczącej się ocena i świadomość znaczenia tych środków danym kontekście społeczno – kulturowym (Górecka i in. 2002).

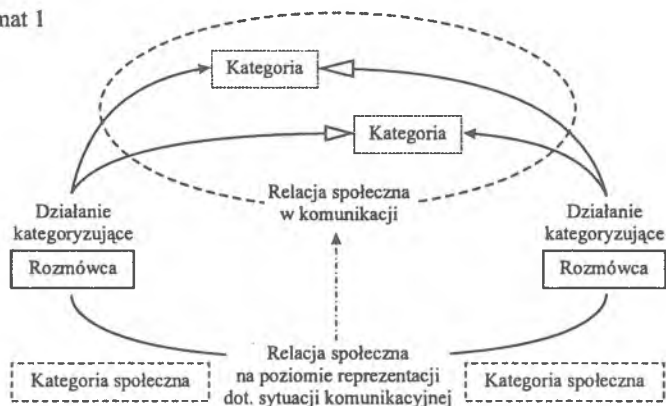
Pewne wyznaczniki stylu wskazują na kompetencję negocjacyjną. Takim wyznacznikiem między innymi ma być zaczerpnięte z analizy konwersacyjnej (AK) pojęcie mechanizmu kategoryzacji. Można obserwować zmiany stylu negocjowania relacji odwołując się do tego pojęcia, które z uwagi na założenie intencjonalności działań osoby będzie nazwane **działaniem kategoryzującym**. Kategoryzacje to klasyfikacje używane do opisu osób np. kobiety, politycy, astronauty, przyjaciele itd. Kategoriom przypisane są pewne działania, motywy, prawa, obowiązki, wiedza, cechy charakterystyczne oraz kompetencje. Kategoryzacja jest w konstruktywistycznym ujęciu AK osiągnięciem interakcyjnym, czyli wynikiem interakcji realizującym się w paru wypowiedziach różnych rozmówców (Psathas 1999: 143; Sacks 1992: 40–48; Silverman 1998: 79, 83). Oznacza to, iż w perspektywie AK kategorie i reprezentacje dotyczące życia społecznego i istniejące *a priori*, czyli przed podjęciem komunikacji, można interpretować jako decydujące o jej przebiegu i rozumieniu znaczeń przez rozmówców, jedynie jeśli wykaże się znaczenie takich makrokategorii dla mikrodziałań komunikacyj-

nych, czyli przebiegu danej interakcji w perspektywie samych jej uczestników. Szczególnie istotny w ocenie stylu jest sposób, w jaki osoba sytuuje się wobec tworzącej się kategorii, czyli ocena, dystans, nacechowanie emocjonalne, treść, pośredniość, aluzyjność etc. Kategoryzacje można definiować w aspekcie określania siebie i innych w odniesieniu do wzorców społeczno-kulturowych w JO. Rozwój stylu poprzez obserwację jakościowych zmian w kategoryzacji wskazuje na:

- sposób samookreślenia się przez OU w komunikacji w JO;
- postrzegania perspektywy drugiego rozmówcy, a także umiejętność krytycznego i twórczego myślenia o innych aspektach rzeczywistości społecznej w JO.

Skoncentrowałam się na stylach negocjowania kategorii, ponieważ w działaniach kategoryzujących widoczne jest napięcie między stylem indywidualnym a kontekstem społecznym, społecznymi konsekwencjami naszych działań komunikacyjnych. Trudno jest mówić o rozwijaniu stylu komunikacyjnego w oderwaniu od kontekstu społecznego. Poprzez działania kategoryzujące rozmówcy konstruują wzajemnie swoją tożsamość społeczną, a także samookreślają się w interakcji społecznej. W kategoryzacjach można zaobserwować negocjację pomiędzy dążeniami osobowymi, a oddziaływaniami społecznymi w dyskursie w JO. Opieram się na założeniu, że **role i relacje ulegają określaniu** w każdym rodzaju komunikacji. Proces ten jednak nasila się w komunikacji obcojęzycznej, w której nasze role i relacje są mniej określone niż w komunikacji w języku ojczystym. Często nasze samookreślenie się w komunikacji obcojęzycznej jest wynikiem relacji instytucjonalnej i kategorii zbiorowej. Zaznacza się rola osoby uczącej się jako mało autonomicznej, a rozwijanie indywidualnego stylu komunikacyjnego wymaga zmiany tradycyjnej relacji szkolnej. Negocjowanie kategorii i relacji w komunikacji, a także ocena komunikacji w tym zakresie wpływa dynamicznie na budowanie własnego stylu, ponieważ umożliwia osobie uczącej się bardziej świadome i osobiste określanie się w kontekście komunikacyjno-społecznym. Zgodnie z interpretacją AK role nie są jedynie odtwarzane lecz **intencjonalnie przywoływane**. Oznacza to, że reprezentacje społeczne typu płeć lub zawód wpływają na komunikację w sposób pośredni i są współtworzone przez rozmówców w określonym kontekście komunikacyjnym (Schegloff 1991: 44–70). Ma to niebagatelne znaczenie dla interpretacji KN i osobistego stylu komunikacyjnego jako dynamicznych i rozwijających się systemów. Schemat 1 przedstawia działanie kategoryzujące w odniesieniu do relacji komunikacyjnej i społecznej.

Schemat 1



Wynika z tego, iż reprezentacje kognitywne dotyczące sytuacji komunikacyjnej, a więc ról, typów dyskursu i gatunków, celów komunikacyjnych i treści wpływają na relację komunikacyjną i działania komunikacyjne oraz ich rozumienie w sposób pośredni, lecz nie determinują one komunikacji. Relacje i role społeczne podlegają w interakcji negocjowaniu, jako część ogólniejszego procesu negocjowania znaczeń. Rozumienie znaczenia kategorii społecznych i wzajemnej relacji jest w każdej wypowiedzi aktualizowane przez rozmówców. Nie oznacza to, że negocjacja relacji zachodzi jedynie jeśli role społeczne rozmówców są tematem rozmowy. Aktualizacja ról zachodzi przykładowo także poprzez formy adresatywne na początku wypowiedzi, a także w działaniach kategoryzujących. Nie każdy rodzaj roli jest w danej rozmowie istotny, a nawet znany uczestnikom. Rozmawiając z nieznaną osobą, nie zawsze jesteśmy w stanie wynioskować jej zawód i nie zawsze tego rodzaju rola określa relację w danej rozmowie. Jeśli jedna osoba stwarza w rozmowie dystans, celem drugiej osoby może być zmniejszenie tego dystansu, a więc zmiana relacji na bardziej partnerską lub bliższą, natomiast celem drugiej osoby może być utrzymanie dystansu, czego skutkiem jest negocjowanie relacji. Negocjacja ta może być mniej lub bardziej wyeksponowana i widoczna w dyskursie. W relacji interkulturowej negocjacja ról jest zazwyczaj bardziej widoczna, ponieważ nasza wiedza i rozumienie kontekstu kulturowo-społecznego są mniej całościowe, niż w języku ojczystym.

Oprócz indywidualnej specyfiki każdego rozmówcy, osadzone w danym kontekście kulturowym gatunki wypowiedzi mogą charakteryzować się zróżnicowanym stopniem pozwolenia na bezpośrednią negocjację relacji. We współczesnej kulturze greckiej (Kakava 2002) dyskusje argumentacyjne charakteryzują się intensywniejszą negocjacją ról i relacji. Rozmówcy wyrażają rutynowo krytykę ról innych rozmówców, a relacje stają się często spornym, ale i zwyczajowym tematem argumentacyjnym.

Podsumowując, negocjacja jest rozumiana jako proces zachodzący w dwojaki sposób:

- a) dotyczy odbywającego się w każdym rodzaju komunikacji uzgadniania znaczenia wypowiedzi, w tym znaczenia kategorii i relacji w danej sytuacji komunikacyjnej, przez jej uczestników;
- b) może się stać się dążeniem rozmówcy do widocznej zmiany relacji i kategorii. W komunikacji obcojęzycznej oba procesy nasilają się, a negocjacja ról i relacji, wiążąca się z koniecznością określenia siebie i innych w JO, staje się medium tworzenia osobistego stylu komunikacyjnego.

2. JAKIE INDYWIDUALNE STYLE NEGOCJOWANIA KATEGORII I RELACJI ZAOBSERWOWANO W DYSKUSJI I CO DYNAMIZUJE TWORZENIE OSOBISTEGO STYLU KOMUNIKACYJNEGO?

Dane przedstawione w artykule pochodzą z 4 nagranych i stranskrybowanych dyskusji klasowych w j. angielskim. Dyskusje zapisywano zgodnie z konwencjami AK (Hutchby i Wooffitt 1998: 73–92). Odbywały się one na lektoracie z j. angielskiego, który jest dla większości studentów trzecim językiem obcym obok drugiego j. niemieckiego i czwartego j. rosyjskiego. Badania, z których zaczerpnięto przykłady do sondażowych obserwacji zostały przeprowadzone w ramach badań w działaniu i przy użyciu AK. Oznacza to, iż osoba nauczająca była także osobą przeprowadzającą badanie. Obserwowani studenci mają zróżnicowany styl i różnią się także poziomem kompetencji językowej i negocjacyjnej.

Analiza wybranych wypowiedzi wskazuje dość wyraźnie na ujawniający się w działaniach kategoryzujących proces negocjacji pomiędzy tożsamością indywidualną a społeczną, a także na rozwijanie stylu poprzez negocjowanie relacji. Przedmiotem dzia-

łań kategoryzujących mogą być rozmówcy obecni w trakcie interakcji, nasi interlokutory, w tym osoba mówiąca oraz osoby ze świata zewnętrznego. Kategoryzacje mogą odbywać się bezpośrednio np. poprzez przypisanie kogoś do danej kategorii, nazwanie tej osoby, zwrócenie się do niej poprzez użycie formy adresatywnej, określenie jej działań itp. O kategorii w sensie autoprezentacji i kategoryzacji drugiego rozmówcy można także wnioskować pośrednio, kiedy to z samych działań, ich interpretacji przez rozmówców wynika przynależność do danej kategorii, czy przypisywanie kogoś do niej przez rozmówcę; np. sposób zwracania się do rozmówcy określa naszą relację w stosunku do niego, a także implikuje określoną kategorię. Przy czym kategoryzacja i relacja mogą być:

- przedmiotem bezpośredniej negocjacji, kiedy np. kategoryzacja staje się tematem rozmowy; np.: ang. *I don't like to be called an example* (nie lubię być nazywany przykładem);
- pośredniej negocjacji, kiedy rozmówca dąży do zmiany relacji czy zmniejszenia dystansu bez wyraźnego donoszenia się do ról komunikacyjnych i społecznych;
- negocjacji znaczeń, kiedy rozmówca interpretuje działania interlokutora jako związane z określoną kategorią, nie dąży jednak do zmiany kategorii czy jej bezpośredniego określenia. Przykładowo osoba ucząca się poprzez serię swoich działań, zabierając głos w JO tylko w reakcji na działania nauczającego określa siebie i nauczającego w komunikacji w relacji podawczej i w tradycyjnych rolach, tj. uczącego się jako osoby podporządkowanej komunikacyjnie i/lub dydaktycznie od nauczającego. Choć w zależności od sytuacji komunikacyjnej, działania takie mogą wskazywać na inne cele uczestników interakcji.

Większość kategoryzacji ma charakter argumentacyjny lecz o różnym ukierunkowaniu. Oprócz specyfiki indywidualnej, mogą one być nastawione na współpracę, współzawodnictwo lub grę, czyli współpracę we współzawodnictwie (polega to m. in. na sygnalizowaniu dystansu do własnych argumentów).

2.1. POGŁĄDY NA TEMAT KOMUNIKACJI A STYLE KATEGORYZOWANIA W DYSKUSJI

Przedstawiona tu analiza ma na celu porównanie stylów komunikacyjnych dwóch osób uczących się, MS i AZ. Przedstawię w tej części wyniki wywiadów, a następnie fragmenty dyskusji, dokonując oceny relacji między deklarowanymi poglądami na komunikację, szczególnie dotyczącymi roli rozmówcy w JO, a stylem działań kategoryzujących w dyskusji. Głównym celem badawczym wywiadu była ocena świadomości komunikacyjnej i postaw. Wywiady nie były przeprowadzane w sposób wystarczająco konsekwentny, żeby je wykorzystać jako źródło wiarygodnych danych we właściwym badaniu, stanowią jednak dobry materiał do formułowania wstępnych twierdzeń do dalszych badań. Miały one charakter otwarty, a ich kierunek zależał od rodzaju problemów, jakie zdaniem nauczającego, osoby uczące się miały z tworzeniem dyskusji. Miały one także cel dydaktyczny, jako technika zwiększania świadomości komunikacyjnej. Tego rodzaju wywiad pozwala bowiem przedyskutować bezpośrednio problemy komunikacyjne, czy problemy ze współpracą w parze. Odbywający się w j. angielskim wywiad następował po dwuosobowej i obserwowanej przez nauczającego dyskusji argumentacyjnej. Studentki miały uzasadnić wybór tematu, ocenić sposób przygotowania się do dyskusji w parze, a także wyobrazić sobie możliwe role społeczne osób, które mogłyby zajmować określone stanowiska w omawianej przez studentki kwestii. Ich zadaniem była także ocena, jakie umiejętności chciałyby rozwinąć w dyskusji w JO i co sprawia im trudność oraz jak tę trudność pokonać. Wywiady wskazyują na sposób określenia się osoby uczącej się jako rozmówca w JO:

- AZ określa się w relacji do MS jako osoba na niższym poziomie językowym niż MS, która jej zdaniem stanowi wyzwanie jako partner komunikacyjny. AZ obawia się zdominowania przez MS, a także tego, że na tle MS gorzej wypadnie.

- Problemem dla AZ, który obniża jej płynność są jej zdaniem „niezautomatyzowane struktury gramatyczne”. Uważa, chyba niebezzasadnie, że z powodu swojego niższego poziomu zaawansowania językowego bardziej musi się zastanawiać i planować wypowiedź i dlatego nie koncentruje się na tym co mówi. AZ stwierdziła, że MS ma „umiejętność mówienia długo” i łatwość znajdowania pomysłów, co powiedzieć.

Pierwsza część autodiagnozy nie wydaje się całkowicie uzasadniona, ponieważ płynność AZ obniża się nie tylko w trakcie tworzenia bardziej złożonych struktur, ale jest już dość niska przy stosunkowo prostych, jak na ten poziom zaawansowania strukturach, więc należy gdzie indziej upatrywać źródeł problemu. Powinno się raczej zweryfikować dość prawdopodobne założenie, iż to poglądy AZ, na naturę komunikacji w JO i uczenia się JO, jej przekonanie o słuszności kontrolowania głównie poprawności gramatycznej obniżają nie tylko płynność, ale i autentyczność jej działań komunikacyjnych i blokują kontrolę i rozwijanie innych ważnych aspektów wypowiedzi, w tym przypadku argumentacyjnej. Uwidacznia się w tej wypowiedzi **kategoria kompetentnego rozmówcy**. Wypowiedź ta wskazuje na to, że tworząc tę kategorię AZ nie wychodzi poza kontekst szkolny i zawęża pojęcie kompetentnego rozmówcy w JO do osoby uczącej się JO w tradycyjnej relacji dydaktycznej. Stworzona przez AZ, w tym momencie jej rozwoju w JO, kategoria jest mało sproblematyzowana czy pogłębiona i dość stereotypowa. Jest to ktoś kto potrafi długo, dużo i poprawnie opowiadać, a gatunek i celowość wypowiedzi są drugorzędne. Świadczy to o niższej niż u MS świadomości celu argumentacji i tego co wyznacza efektywną komunikację w ogóle.

- Wynika to też z tego, że źródła problemów upatruje jedynie w niedoborach kompetencji lingwistycznej, pomijając odniesienie działań do sytuacji komunikacyjnej.
- Rozwojowy wydaje się pogląd, że dobry rozmówca jest elastyczny, ponieważ, zdaniem AZ nie da się przewidzieć wszystkiego.
- AZ odnosi się też do strategii komunikacyjnych, które chciałaby rozwinąć. Chodzi o grzeczne zgadzanie się z rozmówcą przed działaniem opozycyjnym. Jest to działanie typu ang. „OK you're right but”, „OK masz rację ale”. Celem AZ jest rozwinięcie szerszego repertuaru tego rodzaju działań, a więc najprawdopodobniej zróżnicowanie stylu.

Nie wiadomo jednak, czy wypowiedź ta oznacza nastawienie na zbieranie różnych możliwych pośrednich działań opozycyjnych i powielanie ich bez oceny ich znaczenia komunikacyjnego i osobistego w określonym kontekście. Taki cel uczenia się, może też stanowić nietrwały efekt nauczania. Możliwe, że AZ chciałaby zrezygnować z najbardziej typowego i krytykowanego przez nauczającego działania argumentacyjnego. AZ zwraca jednak uwagę na pośredniość czy też grzeczność działań. Świadczy to o tym, że najprawdopodobniej preferuje ona tego rodzaju styl, co zresztą potwierdza obserwacja jej działań komunikacyjnych.

Fakt, że wywiad odbywa się w JO może stanowić problem dla AZ i ograniczać niestety jej wypowiedzi, ponieważ MS rzeczywiście dominuje w wywiadzie. MS ogólnie posiada głębszą świadomość komunikacyjną, w tym **świadomość własnego stylu**, niż AZ. Inaczej też określa cele uczenia się, podkreśla bowiem swoje wybory jako intencjonalne i świadome:

- MS tworzy kategorię **kompetentnego rozmówcy** w JO, który bardziej odpowiada kontekstowi dyskusji. Jest to strategiczny, elastyczny dyskutant i osoba chętnie wchodząca w role argumentacyjne i przyjmująca perspektywę opozycyjną.
- Jej celem jest oryginalność, znajdowanie niebanalnych argumentów. Udaje się jej przewidywanie argumentów rozmówcy, przyjmującego w zadaniu rolę przeciwnika argu-

mentacyjnego. Ma to związek z umiejętnością wieloaspektowego kategoryzowania, a więc bardziej złożonego postrzegania rzeczywistości społecznej.

- MS kategoryzując osoby będące przedmiotem dyskusji zastanawia się nad wartościami, do których mogą odnosić się omawiane postacie na razie na poziomie ogólnym i nie związanym z konkretnym kontekstem kulturowym: „*co dla ludzi jest ważne, więc pieniądze nie są ważne, ale życie i zdrowie są*”.
- MS zdaje sobie sprawę ze swojego stylu, który jej zdaniem polega na spontanicznym łączeniu różnych idei, które przychodzą jej do głowy w trakcie mówienia z głównym argumentem. MS uczy się w dyskusji, ponieważ, jak twierdzi, właśnie w trakcie dyskusji często przychodzą zdaje sobie sprawę z nowych aspektów problemu. Jej cel rozwojowy to tworzenie bardziej konkretnych, trzymających się tematu i rzeczowych argumentów. Nie wypłynęła w wywiadzie kwestia pogłębiająca uwagę, co stanowi taki argument.
- MS ma świadomość strategii interakcyjnych, jak mówi, bardzo lubi parafrazować wypowiedź interlokutora przed zaprezentowaniem swojego argumentu, ponieważ to „*nie ośmiesza przeciwnika, ale go wyprowadza z równowagi*.”

Wypowiedzi MS w wywiadzie wskazują na umiejętność oceny zadania, a także gatunku wypowiedzi, jej celu i własnej roli w odniesieniu do danej sytuacji komunikacyjnej. Umiejętność ta wskazuje na rozwiniętą świadomość komunikacyjną, która jak zakładamy, wpływa rozwojowo na tworzenie indywidualnego stylu komunikacyjnego przez osobę uczącą się JO.

Przedstawione poniżej obserwację działań AZ i MS pochodzą z różnego typu dyskusji. Fragmenty 3 i 4 pochodzą z dyskusji w tandemie, z podziałem na opozycyjne stanowiska argumentacyjne, fragmenty 1, 2 i 7 z dyskusji w grupie 4 osobowej także z podziałem na role. Fragment 5 i 6 z dyskusji klasowej w większym gronie. Dobrane przykłady ilustrują najbardziej charakterystyczny dla AZ sposób kategoryzowania. Fragmenty 1 i 2, pochodzą z pierwszych dyskusji w grupie 4 osobowej z podziałem na opozycyjne stanowiska argumentacyjne. Ukazują one wyłaniający się ze sposobu opowiadania i komentowania wydarzeń sposób w jaki AZ postrzega swoją rolę w zadaniu i dyskursie. Działanie, frag. 1, wers 26, w którym to AZ mówi do MS ang. *don't disturb me*, „*nie przeszkadzaj mi*” oraz narracja, frag. 2, wers 57, stanowią pośredni rodzaj **samookreślenia się** w roli uczącego się JO, w tradycyjnej relacji podawczej, a więc w roli osoby nastawionej na monologowe, nieprzerwane i nieargumentacyjne referowanie nienegocjowalnych faktów zaczerpniętych z materiałów źródłowych, bez ich autorskiej oceny, za to z ukierunkowaniem na ocenę zewnętrzną. W tak tradycyjnej relacji dydaktycznej, którą AZ stara się stworzyć i do której się odnosi, można zaobserwować unikanie negocjowania wiedzy czy jej krytycznej oceny. Tego rodzaju autokategoryzacja ogranicza tworzenie własnego stylu komunikacyjnego. MS z kolei określa się, co wynika zresztą z celu zadania, jako oponent i domaga się tezy argumentacyjnej. Zadanie tego typu pozwala na wyraźniejszą obserwację konfliktu pomiędzy odmiennymi sposobami rozumienia i w rezultacie konstruowania relacji komunikacyjno-społecznej. Następuje więc widoczny **konflikt ról** instytucjonalnych i związanych z nimi celów i praw działania. Do konfliktu, czy też regulacji ról w zadaniu dochodzi także w dalszym etapie dyskusji. MS, frag.2, wers 65 i 67, rozpoznaje typ dyskursu jako nieargumentacyjny. Mówiąc „*w jaki sposób mogę się temu przeciwstawić?*”, MS podważa rolę AZ, aczkolwiek pośrednio. Jest to działanie realizowane jako **niepreferowane**². MS zdaje sobie

² Działania niepreferowane to np. odrzucenie zaproszenia. Wiązą się one w analizie konwersacyjnej z możliwymi problemami naruszającymi równowagę relacji, dlatego poprzedzają je takie sygnały jak pauzy, wahania, sygnały namysłu, słaba zgoda przed wyrażeniem krytyki itp. (A. Pomerantz, 1984. „Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/

sprawę, iż taka wypowiedź może naruszać relację i wywołać problem komunikacyjny, poprzedza ją więc sygnałem wahania się i zastanawiania oraz długą pauzą.

Frag. 1³

- 26. AZ don't distu[rb me ok because(.)I'm
- 27. K [hhhhhhhh
- 28. MS I'm opponent(.)

Frag. 2

- 57. AZ and it was really a great(.)success because yh:(.)peo:ple
- 58. eh:(.)were's(..)were te:rri:fied and shocked about that
- 59. (1.0)and(.)that's all about Germany(..)now I will tell
- 60. something about Hollywood(.)so Hollywood took up(.)the(.)
- 61. idea of horrors and produced the films(.)eh that became
- 62. classics(.)and the first film produced in Hollywood that
- 63. was(.)Frankenstein(.)in nineteen thirty one and another
- 64. version of Dracula in(.)nineteen thirty(.)three(1.0)
- 65. MS m:::(1.0)°but°(...)how can I(..)be opponent to this
- 66. S [m I
- 67. MS because you know it's kind of story so how can I it's
- 68. it's [(nothing) you know:
- 69. AZ [yeah it's not yeah mhm

AZ, frag. 3, angażuje się w **narracyjną kategoryzację** osób. Opisuje ona co przydarzyło się młodej modelce w obcym kraju. Osoba jest w tej narracji mniej podmiotem, czy intencjonalnym sprawcą wydarzeń. Jest określana jako ktoś kontrolowany przez zewnętrzne wydarzenia. Taką interpretację tworzonej przez AZ kategorii wzmacnia dodatkowo dość prosta konstrukcja wypowiedzi, wznosząca się intonacja, w tym częste pauzy, które w tym kontekście podkreślają wrażenie niepewności i braku kontroli przez AZ.

dispreferred turn shapes." W: M. Atkinson M. & J. Heritage (red.), 57-102. *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP). Nowsze badania wskazują na istnienie wariantowości kulturowej w organizacji preferencyjnej.

³ Ważniejsze symbole transkrypcyjne:

(.) mikropauza,

(1.0) pauza w sekundach,

[początek realizowanych równocześnie wypowiedzi,

: przedłużenie dźwięku,

h wydech lub śmiech,

.hhh wdech,

ǂ artykulacja z naciskiem,

KAPITALIKI wypowiedź głośniejsza,

°wypowiedź° cichsza

‘ wznosząca się linia intonacyjna,

, opadająca linia intonacyjna,

>wypowiedź< szybsza

<wypowiedź> wolniejsza,

/ przerwanie wypowiedzi,

= rozpoczęcie następnej wypowiedzi bez pauzy.

Frag. 3

- 65. AZ yes you're right but we have to think about the:(..)eh:(...)
 66. m:(..)about the things that(.)can ha:ppen to the girls
 67. (..)because(.)these young girls'(.).they are much more younger
 68. than(.)before(.)the young models(..)and(..)eh(..)there is no:
 → 69. (...).there aren't any(.)regulations(.)to:(..)protect the girls
 70. (..)especially(.)we have the: eh: example of the:(..)ah *what
 71. was her name* Maya' she's from(.)Slovenia and she yh: she:
 72. is:(..)fifteen'(..)and she had to move yh::(.):to::(.):yh(.).
 73. Mediolan'(.).to work there as a model(..)so she:(.)she didn't
 74. have: to: she cho:se that [because you kno[w she was hunt eh
 75. AZ [yeah [OK
 76. MS she was caught by a:(...)by a: model scout'[and I think it was
 77. AZ [°hhhh°
 78. MS her her life chance beacu[se
 79. AZ [yeah that was her chance but(.).that
 80. (..)what happened to her in that city it's rea:lly(.).eh::(.).
 → 81. disgusting I think because(hh) eh::(.).she was found(..)°no°
 82. she went to a(..)disqoteque and then she was raped
 83. [there eh:::(1.0)by:' by a:(..)gang of men(.).or [something(.).

Z kolei główne twierdzenie, wers 69, pozostaje tylko marginalnym i niewyeksponowanym na tle wydarzeń elementem narracji, przez co nie udaje się AZ skonstruować argumentu. Można w tym punkcie sformułować ciekawe pytanie badawcze, na ile nasz sposób kategoryzacji osób jest związany ze sposobem samookreślenia się. Wypowiedź we fragmencie 3, wers 81, zawiera emocjonalną ocenę wydarzeń, z czego można wnioskować, iż styl AZ opiera się bardziej na emocjonalnych niż racjonalnych ocenach. Może ją to stawiać w dość problematycznej sytuacji w dyskursie argumentacyjnym, opierającym się na racjonalnym wnioskowaniu.

Frag. 4

181. MS [you: you know in that job you work five years and you: you:
 182. you've earned so much money(.)that you: you:: yh: you: you
 183. don't have to work anymore for ten twenty or thirty: next
 184. years(.).
 185. AZ yeah but the problem is that you risk your life and health
 186. and then in the future: you can't work as(.).another person
 187. even in this(.).charity organization or: something because you
 188. are mentally(..)yh(1.0)because you suffer mentally(.).and(.).
 189. physically=

Frag. 4 pokazuje jak w wyniku współpracy z MS zachodzi zmiana w stylu kategoryzacji AZ. MS stosuje inny rodzaj kategoryzacji, także narracyjnej lecz mniej emocjonalnej, tworząc kategorię ogólną, spełniającą wyraźny cel argumentacyjny. W tym kontekście styl kategoryzacji AZ przybiera jednak argumentacyjne nachylenie; tworzy ona jakościowo takie samo działanie jak MS, jednak zachowując swój styl odnoszenia się do odczuć hipotetycznej osoby. Taka zmiana stylu w trakcie negocjacji w dyskusji argumentacyjnej jest efektem świadomej współpracy, lub mniej kontrolowanej przez uwagę akomodacji komunikacyjnej. Oba procesy stanowią interakcyjny kontekst uczenia się. Świadczy to o możliwości wzbogacania swojego stylu w dyskusji z drugą osobą. Kwestią zasadniczą dla oceny uczenia się jest jednak świadomość tego rodzaju procesu. Samo tworzenie określonego działania nie oznacza jeszcze uczenia się, ponieważ nie wiadomo na ile działanie to jest świadome i/lub przyswojone oraz celowe i czy w związku z tym staje się ono częścią indywidualnego repertuaru działań AZ.

Powyższe obserwacje wskazują na możliwy cel rozwojowy AZ w zakresie stylu osobistego. AZ może wzbogacić środki wyrażania w zakresie emocjonalnych ocen i narracyjnych kategoryzacji. Ponieważ emocjonalne narracje kategoryzujące wydają się stanowić część jej stylu, AZ mogłaby je świadomie obserwować, oceniać i ćwiczyć w różnych sytuacjach komunikacyjnych z jednoczesnym ukierunkowaniem na cel argumentacyjny, a więc uzasadniając czy podkreślając jakiemu celowi w dyskusji służy tego rodzaju emocjonalna narracja kategoryzująca.

Z obserwacji działań kategoryzujących MS w JO wyłania się obraz bardziej argumentacyjnego i przypuszczalnie też dojrzałego stylu. MS stosuje bardziej krytyczne i twórcze kategoryzacje, które zmieniają relację z typowo szkolnej na relację partnerskiej współpracy. Często mają one charakter negocjacyjny typu regulacyjnego, przez co skłaniają rozmówcę do oceny charakteru tworzonych przez nich kategorii a także innych działań oraz oceny ich celowości w kontekście zadania. Świadczą one przy tym o wyższej kompetencji negocjacyjnej MS.

Jak wspomniano już wcześniej, AZ odnosi się w swoich działaniach kategoryzujących do sfery afektywnej, zarówno własnej jak i omawianych postaci. MS odnosi się za to bardziej do sfery racjonalnej. Kategoryzowane przez nią postacie działają strategicznie. Odpowiada to autokategoryzacji w wywiadzie, co może świadczyć o tym, że w przypadku MS, rozumienie kategorii społecznych jest nacechowane obrazem własnej roli. Dyskusja klasowa, z której wyjęto frag. 5 i 6 dotyczy tematu kary pozbawienia męskości przestępców–gwałcieli. Dyskusja ta odbywała się z podziałem nie tylko na opozycyjne stanowiska argumentacyjne, ale i mniej lub bardziej zniuansowane role społeczne. MS odgrywa w tej dyskusji rolę ortodoksyjnej katoliczki. Ukierunkowując się na tę rolę, MS realizuje działania kategoryzujące z dużym dystansem, często parodiując omawiane postacie, a także własną rolę. Stanowi to rodzaj ciekawej negocjacji relacji w komunikacji w JO w dyskursie szkolnym. Do tego typu działań należą charakterystyczne dla MS **kategoryzacje parodystyczne**. Należy dodać, że MS kategoryzuje przestępcę wstrzymując się od bezpośrednich ocen, jedynie wcielając się w jego rolę i niejako odtwarzając sposób myślenia i możliwe strategie osoby w danej sytuacji. Ciekawa jest także otwarta i dość aluzyjna forma oceny postaci. MS unika sądów kategorycznych, za to można wywnioskować jej ocenę postaci poprzez samą formę realizacji szeregu wypowiedzi, frag. 5, wersy 316–323 i frag. 6 wersy 75–76 i 80–82.

Frag. 5

- 316. MS and what about(..)what about people in a prison(.)for example
317. (.)isn't he able to rape people in prison for example other
318. uh:: other who: are there(1.0)if he still have has this have
319. has organ(.)organ and he knows that:t(...)that he's not able to
320. come out he he just(.)thinks that he:: has possibility to do
321. that and if he:: if he's not able to do that:t outside(.)he
322. has to do that inside because he just has that you know this
323. force this this kind of uh:

MS stosuje tu ponownie zabieg parodystyczny, pośrednią metonimię, a ściślej jej odmianę synekdochę. Określa ona osobę, celowo tłumacząc jej działanie jako motywowane odnoszeniem się do wybranego, charakterystycznego elementu ciała. Przypomnijmy, że np mówienie o kimś, że „jest mózgiem” jest przykładem bezpośredniej synekdochy, określania całości przez część. Podczas gdy bezpośrednie kategoryzacje tego rodzaju są dość popularną strategią, styl pośredni jest dość oryginalnym zabiegiem stylistycznym MS. Ponieważ nie jest to typowa realizacja własnej roli ze strony MS, frag. 6., wersy 75 i 80, wywołuje to ciekawy efekt interakcyjny, w postaci nieporozumienia prowokującego innych rozmówców do kolejnych parodii, takich jak ta w wersji 93.

Frag. 6

- 75. MS when he is released a:::nd he still have this awful o:rgan
76. hhhhhhh then then(.)you know(
77. AU How did you/ he get this seven children hhhhhh
78. MS [(xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)no you know there is still a
79. RM [(xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
→ 80. MS possibility that he will do that an:d when it when: this awful
81. organ is taken away: an:d he won't do that anymore because he
82. just possibly won't have a [tool
83. ML [(xxxxxxxxxxx) Christ yes'
84. MS Christ'(.no I'm talking about(.
85. ML yes you said that you're a catholic
86. S catholic yes
87. ML a catholic catholic
88. MS yes
89. ML so yh: yh so you have to know that yh I suppose that yh: it's
90. said in the bible that if you: what what you do to your: to
91. your next: you(.)do(.)to the(..)Jesus so(.)so:
92. S hhhh
→ 93. RM So you suggest that Jesus is a raper
94. ML No I don't see I don't say that Jesus is the raper but(.)you
95. have to(..)think about the punishme:nt(1.0)you will you will
96. hurt Jesus(1.0)

Pojawiająca się we frag. 7, wers 399, autoparodia ma na celu zdystansowanie się do roli. MS zwraca się do innej osoby uczącej się DL, żeby mówiła do angielsku. Działanie jest efektywne; DL zwraca na nie uwagę, ponieważ MS wypowiada swoją kwestię bardzo nietypowym tonem; MS naśladuje automatyczny głos, przypominający głos filmowych robotów. Tego typu działanie, polegające na zachęcaniu do mówienia w JO, w tradycyjnej relacji jest przypisane nauczającemu i w taką właśnie rolę mogłoby wpisać MS w odbiorze innych. Kategoria ta, gdyby była zrealizowana na poważnie mogłaby zostać zakwestionowana przez innych uczących się, więc MS negocjuje swoją rolę, parodiując ją i wyrażając wobec niej dystans. Działanie MS jest twórcze przez to, że czyni kategorię niedookreśloną i otwartą na różne interpretacje. Świadczy to o wysokiej świadomości społecznego znaczenia tego rodzaju kategoryzacji i umiejętności ich twórczego parodiowania, a przede wszystkim wskazuje, iż działanie to jest dla MS autentyczne.

Frag. 7

396. DL później jak po tych zawodach jak w podstawówce byłam(.
397. kiedyś byłam się wychodziło in (xxxxxxxxxxxxx)
→ 398. MS I don't understand you(.)please(.)let's spea:k English
399. ((śmiesznym, głosem robota))
400. S ehhhhhh

3. PODSUMOWANIE I DALSZE PROBLEMY BADAWCZE

Negocjowanie kategorii i relacji społecznej zdaje się odgrywać rolę w tworzeniu się osobistego stylu komunikacyjnego. Negocjowanie własnej roli jako osoby uczącej się, z roli osoby zależnej komunikacyjnie od nauczającego w kierunku roli i relacji bardziej autentycznej umożliwia przejmowanie kontroli nad tematem i organizacją interakcji. Zmiana relacji na bardziej autonomizującą wymaga innego, bardziej podmiotowego samookreślenia. Kategoryzacja drugiego rozmówcy także się indywidualizuje w relacji podmiotowej. Negocjowanie kategorii będących przedmiotem dyskusji pogłębia interpretację tych kategorii. Skutkuje to odejściem od stereotypowych określeń w kierunku

pogłębionych i bardziej krytycznych interpretacji omawianych postaci. Oczywiście następuje to pod warunkiem, że studenci podejmuje taką negocjację i że upodmiotowienie dotyczy dwóch stron relacji, w tym także nauczającego i innych osób uczących się.

Przystawalność wyrażanych w wywiadach poglądów i działań w dyskursie jest obiecująca. Wywiady pozwalają bliżej ocenić źródło trudności i wspólnie z osobą uczącą się wyznaczyć cele postępowania. Obserwacja dyskusji pozwala na weryfikację postaw wobec komunikacji a rzeczywistych działań komunikacyjnych, w danym badaniu tylko na planie mowy zewnętrznej. Badanie komunikacji wskazuje na uczenie się w partnerskiej interakcji. Negocjowanie stereotypowych kategorii w komunikacji szkolnej i w kontekście tworzenia bardziej podmiotowej relacji rozwija świadomość komunikacyjną i świadomość własnego stylu komunikacyjnego. W tego typu interakcjach uczący się zaczynają kategoryzować w sposób bardziej krytyczny. Jednak oprócz tendencji indywidualizującej zaznacza się także silny wpływ kontekstu społecznego, przejawiający się w akomodacji komunikacyjnej, czyli w tym przypadku odzwierciedlaniu stylu partnera komunikacyjnego. W tej sytuacji warto by zaobserwować jaki jest wpływ kontekstu komunikacyjnego na rozwój stylu danej osoby w JO. Potwierdzają to także obserwacje pytań w czasie dyskusji akademickiej w języku ojczystym. Wydaje się, że rozmówcy często ukierunkowują się na styl wywarzający się w danej społeczności przy okazji np. konferencji. Style indywidualne warto by więc oceniać pod względem **typowości** i **oryginalności** w odniesieniu do stylów społecznych i stojących u ich podstaw wartości kulturowych języka obcego i ojczystego, a także wartości uzgadnianych w lokalnych społecznościach, a szerzej w odniesieniu do podobieństwa do najbardziej typowych realizacji gatunków mownych.

Obserwacje wskazują, że należy wziąć pod uwagę rodzaj relacji i sprawdzić na ile dana relacja komunikacyjna, np. szkolna pozwala na ujawnienie się stylu. Osoba może posiadać kompetencję komunikacyjną, lecz ze względu na dostosowanie się do reguł tradycyjnej komunikacji szkolnej nie będzie to widoczne w jej dyskursie.

Z powyższego podsumowania wyłaniają się istotne problemy w zakresie badania KN i osobistego stylu komunikacyjnego. Poniżej przedstawione są ważniejsze z nich. Problem oryginalności stylu w JO jako punkt odniesienia dla analizy stylów typowych. Co wyznacza indywidualny styl komunikacyjny w JO i jaka jest relacja stylu indywidualnego do stylów kulturowych? Jakiego rodzaju odniesienie rozmówcy do stylów kulturowo-społecznych pozwala na samookreślenie się w autentycznej roli w JO? Ustosunkowanie się rozmówcy do stylu innych rozmówców. W jaki sposób style oceniania różnych osób są do siebie podobne? Co decyduje o tym podobieństwie, w jakich kontekstach komunikacyjnych i z uwagi na jakie czynniki tak się dzieje? Obserwując procesy akomodacji komunikacyjnej możemy zaobserwować sposób myślenia społecznego w dyskursie, tzw. wspólny idiolekt grupy, jako narzędzie myślenia społecznego, wyodrębnić w tym kontekście styl indywidualny oraz ocenić umiejętność danej osoby do oceny i zdystansowania się wobec tego procesu oraz samookreślenia się. Kolejnym problemem badawczym byłoby określenie, jaka jest rola parodii w rozwijaniu osobistego stylu komunikacyjnego w JO? Jakie są językowe wyznaczniki stylu na poziomie dyskursu, układy językowych aspektów stylu i związki między nimi? W jakich działaniach możemy zaobserwować rozwijanie się stylu w kontekście np. argumentacji, osobistej narracji, mediacji, dramatyzacji itp.? Jakie można zaobserwować związki działań komunikacyjnych w dyskursie ze sposobem myślenia danej osoby? Potencjalni kandydaci to np. działania określające toczący się dyskurs, kategoryzacje oceniające. W związku z powyższym należałoby zastanowić się nad doбором i oceną metody AK do badania rozwoju stylu w różnych fazach wypowiedzi (Nowicka w druku). Na ile obserwacja działań komunikacyjnych, procesy powierzchniowe odzwierciedlają postawy rozmówców?.

W odniesieniu do ostatniego pytania potrzebne byłoby zbadanie kompatybilności między działaniami na poziomie mowy prywatnej a działaniami na powierzchni dyskursu. Z wcześniejszych badań własnych (Nowicka 2002) wyłania się następujący związek: im głębsze ukierunkowanie negocjacyjne w sensie np. dystansowania się i oceny (szczególną realizacją jest parodia), tym bardziej zindywidualizowany styl. W związku z powyższym, jaki jest stopień i rodzaj negocjacyjnego nastawienia w mowie prywatnej? Jak rozwijanie takiego nastawienia i jego obecność na poziomie mowy prywatnej wpływa na tworzenie się stylu w komunikacji w fazie mowy zewnętrznej? Jakie są etapy i planowania działań negocjacyjnych w mowie prywatnej w JO? Czy można zaobserwować różnicowanie stylistyczne na tym poziomie?

Jeśli chodzi o obserwację wyraźniejszych zmian w sposobie kategoryzowania, obiecujące perspektywy otwierają gatunki takie jak: dyskusja argumentacyjna, mediacja a także bardziej narracyjne typu relacja z osobistych wydarzeń w rozmowie i w dyskusji. W tych gatunkach rozmówcy często odnoszą się do kategorii w sposób bardziej bezpośredni czy eksplicytny niż w innych typach tekstu, choć oczywiście i tutaj zaznacza się specyfika indywidualna. W tego rodzaju narracjach, jak wskazują badania Koven (2002), rozmówcy tworzą odniesienia do różnych postaci, które pojawiają się jako głos cytowany, dramatyzowany oraz komentowany na różne sposoby przez autora w trakcie narracji. Perspektywa autorska może wyrażać się w takich działaniach jak: komentarze na marginesie narracji, nietypowe użycia (rejestr), modyfikatory, w tym sygnały wzmacniające przekaz oraz sygnały wartościujące, wskazujące na afektywne zabarwienie wypowiedzi. Obserwacja mowy zależnej pozwala na analizę rozwoju umiejętności osób uczących się w zakresie stylu kategoryzacji i negocjowania relacji z odniesieniem do wielości perspektyw dochodzących do głosu w narracjach.

Podsumowując, obserwacje rozwoju osobistego stylu komunikacyjnego w JO powinny koncentrować się na aspektach rozwojowych i zmierzać do określenia stylu osobistego jako wytwarzającego się w obszarze dwóch oddziałujących na siebie wymiarów, tj. społeczno-kulturowego i indywidualnego, kognitywnego i komunikacyjnego (Dakowska 2003: 152–156; Górecka i in. 2002). Tak więc powinny zgłębiać dwojakie regularności: 1) społeczno-kulturowe aspekty stylu, włączając w to pewne wzorce stylistyczne wytwarzające się w społecznościach tymczasowych lub okazjonalnych, w tym ujęciu ważne jest określenie akomodacji komunikacyjnej, 2) regularności indywidualne, uwzględniające także indywidualną zmienność stylistyczną w JO w określonym czasie uczenia się JO i w odniesieniu do czynników wpływających na rozwój osobistego stylu komunikacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak, M., Gajewska-Głodek, I., Nowicka, A., Surdyk, A. 2002. „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy”. W: W. Wilczyńska (red.) 85–198.
- Bachtin, M. 1983. „Wypowiedź jako jednostka językowego porozumiewania się”. W: E. Czaplajewicz i E. Kasperski (red.) *Bachtin. Dialog. Język. Literatura*. Warszawa: PWN, 107–132.
- Dakowska, M. 2003. *Current Controversies in Foreign Language Didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Górecka, J. 2003. „La communication académique orale et le développement de la pensée critique en contexte exolingue”. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: Uniwersytecie im A. Mickiewicza.

- Górecka, J., Nowicka, A., Wilczyńska, W., Wojciechowska, B. 2002. „Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny”. W: W. Wilczyńska (red.), 29–50.
- Hutchby, I., Wooffitt, R. 1998. *Conversation Analysis*. Oxford: Polity Press.
- Kasper, G. 1997. „Beyond reference”. W: G. Kasper, E. Kellerman, *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London and New York: Longman, 345–360.
- Kakava, Ch. 2002. „Opposition in Modern Greek discourse: cultural and contextual constraints”. W: *Journal of Pragmatics* 34, 1537–1568.
- Koven, M. 2002. „An analysis of speaker role inhabitation in narratives of personal experience”. W: *Journal of Pragmatics* 34, 167–217.
- Nowicka, A. „Metoda analizy konwersacyjnej w badaniu samodzielności komunikacyjnej w języku obcym.” (ref. wygłoszony na konferencji „Autonomia ucznia w nauce języków obcych – mity a rzeczywistość”. Konin 12–14.05.2003) (w druku).
- Nowicka, A. 2002a. „Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie w dyskusjach argumentacyjnych opartych na konflikcie społeczno-kognitywnym”. W: W. Wilczyńska (red.), 201–236.
- Nowicka, A. 2002b. „Sygnały dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się języka angielskiego. Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie”. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: UAM.
- Psathas, G. 1999. „Studying organization in action: membership categorization and interaction analysis”. W: *Human Studies* 22. Kluwer Academic Publishers: Netherlands, 139–162.
- Sacks, H. 1994. „Lecture 6. The MIR Membership Categorization Device”. W: H. Sacks. 1992a. *Lectures on Conversation. Vol. 1*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 40–48.
- Schegloff, E. A. 1991. „Reflections on talk and social structure.” W: D. Boden, D. H. Zimmerman (red.) *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 44–70.
- Silverman, D. 1998. *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Wilczyńska, W. 2002a. (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2002b. „Osobista kompetencja komunikacyjna między postawą a działaniem.” W: W. Wilczyńska (red.), 69–83.
- Wilczyńska, W. “O mediacji interkulturowej (na przykładzie praktyk w zakresie gościnności w Europie)”. *Neofilolog* 24.

**Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego
na temat**

INTEGRACJA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

W dniach 22–24 września 2003 roku odbyła się w Zielonej Górze Międzynarodowa Konferencja Naukowa, zorganizowana przez Zarząd Główny i Zarząd Okręgu Zielonogórskiego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Studium Nauki Języków Obcych, Instytut Filologii Germańskiej i Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Zielonogórskiego. W konferencji wzięło udział około 150–ciu nauczycieli szkolnych i akademickich, zajmujących się dydaktyką języków obcych: angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonali: Przewodnicząca Zarządu Głównego PTN – prof. dr hab. Weronika Wilczyńska, Prorektor Do Spraw Rozwoju Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. dr hab. Marian Nowak, Prodziekan Wydziału Humanistycznego – prof. dr hab. Liliana Kiejzik i Przewodnicząca Zarządu Okręgu Zielonogórskiego PTN– mgr Katarzyna Trychoń–Cieślak.

Następującą po części oficjalnej sesję plenarną otworzyła prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka, zarysowując problematykę integracji w nauczaniu języków obcych. Prelegentka przedstawiła integrację jako określoną filozofię kształcenia, akcentującą różne możliwości poznawania i samodoskonalenia, kształtowanie systemu wartości opartego na zgodności myślenia i działania, porządkowanie obrazu świata i samego siebie, jak też tworzenie warunków harmonijnego współdziałania w społeczeństwie. W konsekwencji tych rozważań, nauczanie JO zostało omówione jako wielopoziomowe przedsięwzięcie, poszerzające możliwości poznawcze uczniów i konfrontujące ich z inną kulturą, sposobami wyrażania myśli i reagowania, a tym samym rozwijające otwarcie na inność oraz zwiększające tolerancję i akceptację. Następnie głos zabrała dr Katarzyna Karpińska–Szaj, omawiając problem nauczania dzieci niepełnosprawnych w referacie pt. „Dziecko głuche w integracyjnej klasie językowej”. Prof. dr hab. Kazimiera Myczko przedstawiła referat pt. „Koncepcja integracyjna w dydaktyce języka drugiego i praktyka szkolna”, w którym omówiono postulat wykorzystywania w procesie przyswajania drugiego języka obcego wiedzy ucznia o języku i uczeniu się, nabytej podczas nauki pierwszego języka obcego.

Mgr Marcin Popławski zaprezentował referat na temat „Język trzeci jako narzędzie integracji w nauczaniu języków obcych w polskiej szkole średniej”. Sesję plenarną zamknęła mgr Lidia Bugiera, wygłaszając referat zatytułowany „Rola i miejsce języków obcych w integracji przedmiotowej i tzw. ścieżkach przedmiotowych na poziomie gimnazjum i liceum”.

Po zakończeniu sesji plenarnej prof. dr hab. Jacek Fisiak dokonał prezentacji „The New Kościuszko Foundation Dictionary: English–Polish/Polish–English”.

Dalszy ciąg obrad pierwszego dnia konferencji odbywał się w trzech sekcjach tematycznych.

W pierwszej sekcji poruszano problemy dotyczące integracji w nauczaniu JO na szczeblu wczesnoszkolnym i gimnazjalnym: mgr Anna Jaroszevska – „Docenić dziecięcy świat. Ku nauczaniu zintegrowanemu”; dr Andrzej Kaczmarek – „Integracja przedmiotowa na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej”; Renata Rybarczyk – „Problem integracji w nowych programach nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum”.

Obrady drugiej sekcji koncentrowały się na integracyjnej koncepcji w procesie kształcenia nauczycieli JO: mgr Una Maclean–Hańčkowiak – „The Curriculum for Part-time Teacher Education (ELT) in Poland: Integration or Differentiation?”; dr Izabela Marciniak – „O integracji sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego”; dr Monika Kusiak – „Problem integracji w organizowaniu praktyk pedagogicznych”.

Zajęcia prowadzone w trzeciej sekcji oscylowały wokół problematyki nauczania interkulturowego na lekcji JO: dr Agnieszka Strzałkadra – „Zintegrowane nauczanie języka i kultury”; dr Urszula Paprocka–Piotrowska – „Kształcenie kompetencji kulturowej a nauczanie/uczenie się języka obcego”; mgr Magdalena Piekłarż – „Obcość i perspektywa własna w nauczaniu interkulturowym”.

Po przerwie na kawę obrady kontynuowano w dwóch sekcjach tematycznych. W sekcji pierwszej dyskutowano na temat nauczania języka ojczystego i obcego, jak też języka obcego specjalistycznego w ujęciu integracyjnym: mgr Jolanta Koczalska – „Korelacja przedmiotowa – język angielski i polski – wykorzystanie lektur szkolnych”; dr Anna W. Kierczak, mgr Beata Lipińska, mgr Agata Sitko – „Autonomia w integracyjnym nauczaniu specjalistycznego języka angielskiego na lektoratach”; mgr Grzegorz Markowski – „Możliwości przyspieszenia recepcji w procesie nauczania języka francuskiego specjalistycznego z wykorzystaniem tekstów autentycznej korespondencji handlowej”.

W sekcji drugiej referowano możliwości kształcenia kompetencji interkulturowej na lekcji JO z perspektywy koncepcyjno–empirycznej: dr Marek Laskowski – „Integration der interkulturellen Kompetenz in dem Fremdsprachenunterricht”; mgr Agnieszka Hennel–Brzozowska – „Stereotypowe opinie na temat języków obcych u młodych Polaków w perspektywie integracji europejskiej”; dr Jolanta Krieger–Knieja – „Możliwość kształcenia kompetencji interkulturowej z wykorzystaniem tekstu komiksowego w nauczaniu języka obcego”.

Miłym akcentem kończącym pierwszy dzień konferencji była uroczysta kolacja przygotowana w Klubie Uniwersyteckim „Kotłownia”.

Pierwszy punkt drugiego dnia obrad stanowiła sesja plenarna, którą otworzył prof. Manfred Schroeder wykładem pt. „Deutsch und die europäischen Sprachen angesichts der Globalisierung – mit besonderer Betonung der Anglo–Amerikanisierung des Deutschen”, w którym omówiono zjawisko angloamerykanizacji języka niemieckiego. W referacie zatytułowanym „Kształcenie kompetencji interkulturowej a wielorakość kultur w nauczaniu języków obcych”, prof.dr hab. Anna Niżegorodcew przedstawiła interesującą koncepcję rozwijania tejże kompetencji poprzez porównywanie kultury rodzimej z nierodzimą. Autorem kolejnego referatu plenarnego, pt. „Wpływ języka obcego na procesy ogólnopoznawcze. Transfer kulturowy” był dr Marek Kuczyński. Następnie prof. dr hab. Paweł Płusa wygłosił referat na temat „Intensyfikowanie metod i technik multimedialnych w integrującym podejściu autonomicznym zespołów dydaktycznych dla samokształcenia językowego”. Sesję

plenarną zakończył dr Zbigniew Korejwo referatem pt. „Poszukiwanie efektywnego modelu nauczania języków obcych w Uniwersytecie w świetle zmian edukacyjnych w Polsce. Stan obecny i perspektywy rozwoju. Diagnoza problemu”. Następnie obrady konferencyjne przeniesiono do dwóch równolegle prowadzonych sekcji tematycznych.

W sekcji pierwszej przedstawiano ideę integracji z perspektywy historycznej, jak też z perspektywy kształcenia specjalistycznego oraz w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: mgr Agnieszka Rumianowska – „Integracja wychowawczych i metodycznych postulatów w odniesieniu do nauczania i uczenia się języków obcych w świetle badań historycznych (od XVII do XX wieku)”; dr Joanna Zawodniak – „Integracja percepcyjno–motoryczna w procesie glottodydaktycznym”; mgr Magdalena Sowa – „Kształcenie językowe jako integralna część kształcenia ogólnego i specjalistycznego na przykładzie studentów neofilologii”; Joanna Pędzisz – „Integracja sprawności językowych a kształcenie kompetencji translatorskiej w ramach tłumaczenia konsekutownego”.

Obrady sekcji drugiej dotyczyły zagadnień integracji językowo–komunikacyjnej i znaczenia wykorzystania środków multimedialnych w procesie glottodydaktycznym, jak też kwestii mediacyjnego wymiaru kompetencji interkulturowej: dr Mirosław Pawlak – „The Feasibility of Integrating Form and Meaning in the Language Classroom. A Qualitative Study of Classroom Discourse”; mgr Monika Horyśniak, prof. dr hab. Halina Widła – „Wykorzystanie programów multimedialnych w nauczaniu dorosłych, na przykładzie Uniwersytetu Trzeciego Wieku”; mgr Izabela Orchowska – „La formation interculturelle et l’exploitation des documents mediaticques. Comment integrer l’E/A d’une L/C étrangere et la redécouverte de la L/C maternelle?”.

Po krótkiej przerwie wznowiono obrady konferencyjne, które tym razem przeprowadzono w trzech sekcjach tematycznych. W sekcji pierwszej poruszono kwesję relacji między kompetencją językową a autonomizacją ucznia, a także zagadnienie nauczania JO w klasach zintegrowanych: mgr Iwona Stasikowska – „Konceptualizacja gramatyczna jako ćwiczenie integrujące zdobywanie kompetencji językowej z autonomizacją ucznia”; dr Małgorzata Halik – „Nauczanie języków obcych uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym”.

W sekcji drugiej omawiano znaczenie integracji międzyprzedmiotowej i towarzyszących jej czynników kulturowych w nauczaniu JO: mgr Maria Morawiec – „Mówię po polsku?”; mgr Larisa Kocemba – „Mentalność, tradycje i obyczaje Rosjan”; mgr Alicja Dembowska – „Cross–subject Integration in the Process of Vocabulary Language Teaching”.

W sekcji trzeciej dyskutowano na temat roli projektu w kształtowaniu kompetencji interkulturowej uczniów: mgr Dorota Owczarek – „Kształcenie kompetencji interkulturowej on–line: przedstawienie projektu przeprowadzonego w KJO w Poznaniu w ramach programu Democracy Education Exchange. Program autorstwa Emily Abbot.”; dr Elżbieta Gajewska – „Wymiany młodzieży jako projekt pedagogiczny”.

W godzinach wieczornych drugiego dnia obrad odbyło się zebranie Zarządu Głównego PTN.

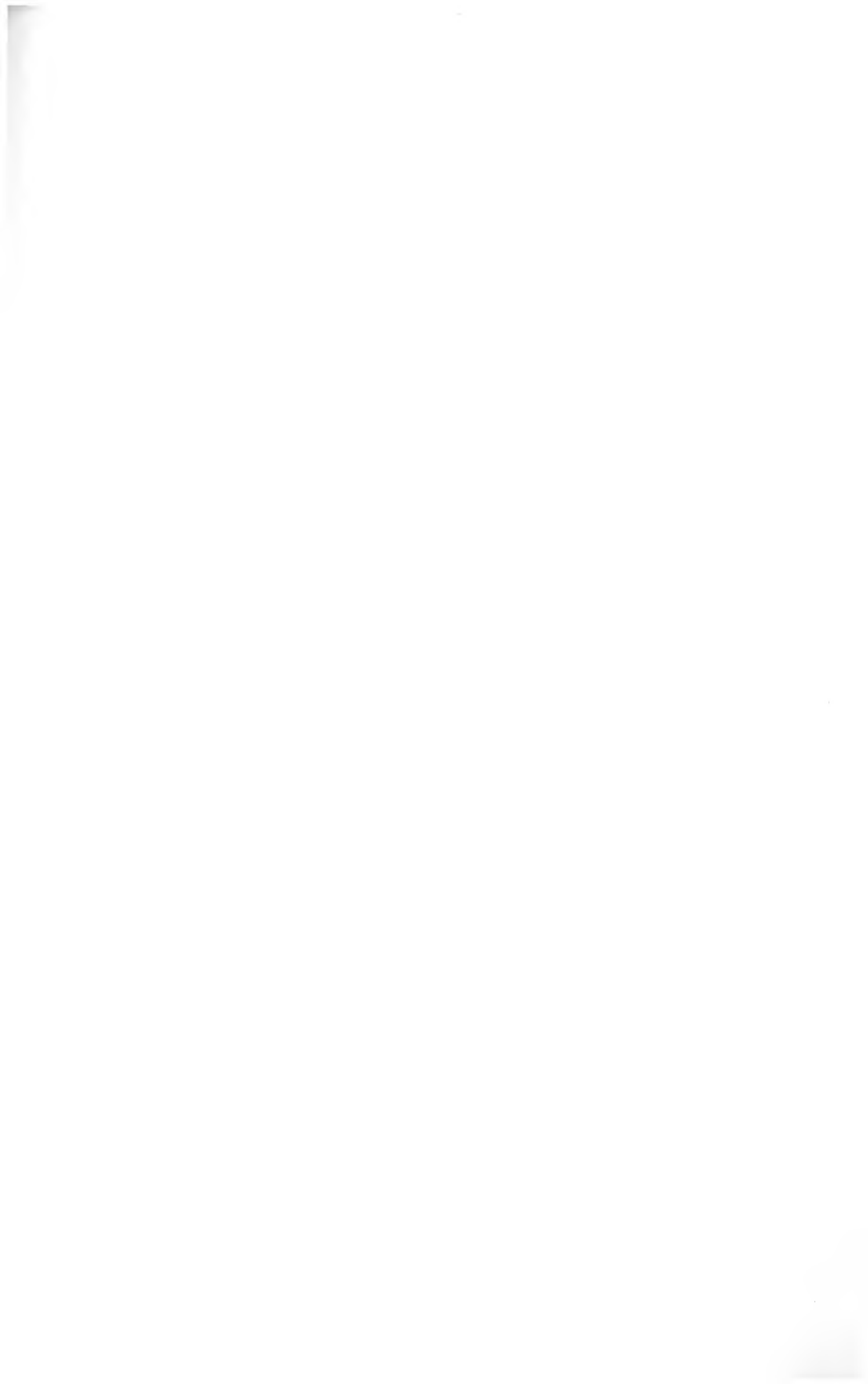
Trzeci, ostatni dzień konferencji tradycyjnie już rozpoczął się od sesji plenarnej, którą otworzył referat dr Agnieszki Nowickiej, zatytułowany „Style negocjowania relacji i kategorii społecznych w dyskusji w języku obcym”. Następnie prof. dr hab. Waldemar Pfeiffer wygłosił referat na temat „Glottodydaktyka – teoria i prakty-

ka, jedność czy sprzeczność?”, w którym zarysowano podstawowe zadania tej dyscypliny w obliczu integracji europejskiej, postulując przekształcenie jej w interkulturową glottopedagogikę. W kolejnym referacie, zatytułowanym „O mediacji interkulturowej (na przykładzie pojęcia gościnności w Europie)”, prof. dr hab. Weronika Wilczyńska zarysowała główne etapy i kierunki ewolucji opartego na mediacji modelu kształcenia interkulturowego.

Ostatnim punktem trzydniowych obrad konferencyjnych była dyskusja panelowa na temat „Integracja a podejście holistyczne w edukacji. Czy integracja może być sposobem na wychowanie i kształcenie współczesnego człowieka?”.

W zakończeniu konferencji podsumowano jej wyniki w oparciu o ankietę przeprowadzoną wśród jej uczestników. Szczególnie podkreślono trafność wyboru wiodącego tematu konferencji, którego wielowymiarowy charakter zdecydowanie sprzyjał merytorycznie pogłębionym dyskusjom, jak też wymianie bogatych niejednokrotnie doświadczeń pedagogicznych. Następnie ogłoszono temat kolejnej, mającej odbyć się w Poznaniu w dniach 27–29 września 2004 roku, konferencji PTN: NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH W DOBIE INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ: TENDENCJE, PROBLEMY, ZADANIA.

Oficjalnego zamknięcia konferencji dokonały prof.dr hab. Weronika Wilczyńska i mgr Katarzyna Trychoń–Cieślak.



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 jest mi Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>),
- ☞ 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.

data / podpis

* niepotrzebne skreślić

Składka członkowska za rok 2004 wynosi: 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli.

konto PTN: SBL Oddział Poznań
44 90431070 2070 0016 6302 0001

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

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Ul. Berwińskiego 1

60-765 Poznań

adres internetowy: <http://.amu.edu.pl/~ptnwil>

CZY JESTEŚ CZŁONKIEM PTN ?

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne jest jedynym w Rzeczypospolitej Polskiej wielojęzycznym stowarzyszeniem tych wszystkich, których dotyczy nauczanie języków obcych : nauczycieli wszystkich poziomów i typów szkół, tłumaczy i naukowców.

Jest członkiem-zalozycielem światowej federacji organizacji nauczycieli języków obcych - FIPLV uznawanej przez UNESCO jako ważna organizacja pozarządowa.

Powstało z inicjatywy nauczycieli języków obcych w 1929 roku, a więc istnieje z przerwami blisko 70 lat!

Wstępując do PTN zapewniają sobie Państwo:

- *bieżącą informację o sytuacji w naszym środowisku zawodowym;*
- *możliwość publikowania w naszym czasopiśmie fachowym Neofilolog;*
- *otrzymywanie Neofilologa pod wskazanym adresem (za darmo!);*
- *informowanie o konferencjach, seminariach i wykładach organizowanych przez PTN;*
- *zniżkę wpisowego przy udziale w naszych konferencjach oraz konferencjach FIPLV;*

Cele PTN to m.in.:

- *organizowanie sesji naukowych, zjazdów i wykładów o tematyce neofilologicznej;*
- *publikowanie wydawnictw służących dydaktyce języków obcych;*
- *przedkładanie władzom oświatowym wniosków dot. nauczania języków nowożytnych;*
- *opiniowanie projektów dot. nauczania oraz materiałów dydaktycznych;*
- *pomoc merytoryczna w opracowywaniu programów nauczania.*

Członkiem indywidualnym PTN może zostać każdy student lub absolwent trzyletnich kolegiów lub pięcioletnich instytutów języków obcych państwowych i prywatnych. Członkiem zbiorowym mogą być instytucje zajmujące się szeroko pojętą problematyką języków obcych i szkoły językowe.

Jeśli jeszcze nie są Państwo członkami PTN a chcieliby się włączyć w naszą działalność prosimy wypełnić deklarację, którą zamieściliśmy na poprzedniej stronie i przesłać na adres PTN.