

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 23



Katowice, 2003

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 23

***Przyswajanie, nauczanie i uczenie się
języków obcych
aspekty teoretyczne, praktyczne i badawcze***

Katowice, 2003

Recenzent tomu

prof. dr hab. Janusz Arabski

Opracowanie redakcyjne tomu

dr Elwira Banasik

mgr inż. Ryszard Sitek

ISSN 1429-2173

Spis treści

Od redakcji	4
-------------------	---

I. Aspekty teoretyczne

Badania generatywne procesu akwizycji języka obcego	Aldona Sopata	6
Kognitywna teoria uczenia się a praktyka kształcenia językowego	Kazimiera Myczko	13
Schematy poznawcze jako jednostki reprezentacji wiedzy deklaratywnej: implikacje pedagogiczne	Marzena Blachowska-Szmigiel	21

II. Aspekty praktyczne

Wykładowcy w kolegiach językowych wzorem dla przyszłych nauczycieli	Aleksandra Jankowska	28
Autonomizacja ucznia z ekonomicznego i psychologicznego punktu widzenia	Elwira Banasik	36
Wielowymiarowa wartość pracy w zespołach	Krystyna Wojtynek-Musik	44
Pracownie samokształcenia językowego - wyzwania i trudności	Andrzej Kaczmarek	54

III. Aspekty badawcze

Rola nauczycieli języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich	Ewa Bandura	63
Nauka poprawności językowej na kierunkach neofilologicznych na poziomie licencjackim a strategię uczenia się	Iwona Stasikowska	70
Kondensacja tekstu narracyjnego w języku francuskim i polskim u uczniów w zaawansowanym stadium nauki języka francuskiego	Urszula Paprocka-Piotrowska, Magdalena Sowa	79
Wykorzystanie wyników opracowań statystycznych w pracy nauczyciela na przykładzie egzaminów gimnazjalnych i próbnych matur	Halina Widła	88
Możliwości badań empirycznych w glottodydaktyce	Maria Wysocka	95

Od redakcji

Niniejszy numer *Neofilologa* zawiera wyłącznie materiały prezentowane na dorocznej Konferencji PTN, która tym razem odbyła się w Katowicach w roku 2002. Część materiałów z tej konferencji, jak również sprawozdanie z niej, zostały już opublikowane w *Neofilologu* nr 22. Obecny numer, jak wskazuje jego tytuł, porusza szeroką problematykę, nic więc dziwnego, że nie jest łatwo podzielić go na wykluczające się sekcje tematyczne. Niemniej jednak zostały wyodrębnione 3 części stosownie do ogólnego charakteru poszczególnych artykułów, a więc na te, gdzie dominują aspekty teoretyczne, na te które wyraźnie interesują się aspektami praktycznymi i wreszcie na grupę artykułów, które są doniesieniami z badań, lub wiążą się z problematyką badawczą. Stosownie do tego podziału są podane krótkie omówienia artykułów w poszczególnych sekcjach tematycznych, aby ułatwić orientację Czytelnikowi.

Artykuły zawarte w sekcji teoretycznej obejmują następującą tematykę: Aldona Sopata krótko omawia podstawy i rozwój teorii generatywnej języka, wspomina o badaniach generatywnych akwizycji językowej oraz wysnuwa wniosek, że badania psycholingwistyczne, opierające się na generatywnej teorii języka, mogą stanowić ważną postawę implikacji glottodydaktycznych. Treść artykułu Kazimierza Myczko stanowi krótki szkic teorii kognitywnej przyswajania języka obcego oraz jego wpływu na współczesną praktykę nauczania języków obcych, zwłaszcza że zainteresowanie koncepcją poznawczą w dydaktyce języków obcych wzrasta zarówno na płaszczyźnie teoretycznej jak i na płaszczyźnie praktycznej, przyczyniając się do zmiany paradygmatu kształcenia. Marzena Blachowska-Szmigiel przedstawia schematy poznawcze jako typ reprezentacji umysłowych oraz charakteryzuje ich rolę w funkcjonowaniu poznawczym jednostki. Część druga – aspekt praktyczny: Aleksandra Jankowska podaje kilka praktycznych aspektów nauczania języków obcych oraz przedstawia przykładowe sposoby stosowania ich przez nauczycieli kolegów językowych w celu wzmocnienia informacji przekazywanych studentom na zajęciach z metodyki. Elwira Banasik omawia społeczno-polityczne uwarunkowania autonomizacji ucznia w systemie edukacyjnym formacji ekonomicznej kapitalizmu, rozważa psychologiczne podstawy procesu autonomizacji ucznia i na podstawie badań ankietowych stara się odpowiedzieć na pytanie, kiedy nauczyciel powinien przychodzić uczniowi z pomocą, a kiedy zostawić go samego sobie. Krystyna Wojtynek-Musik pisze o zaletach pracy w zespołach, ale przede wszystkim skupia się na trzech dyskusyjnych czynnikach, które oddziałują z różnym skutkiem na członków grupy (nierówna koncentracja, współpraca a indywidualizacja pomysłów, mimowolna rywalizacja). Andrzej Kaczmarek poświęca swój artykuł rozwojowi pracowni samokształcenia językowego. Działania z tym związane łączą się z przyjęciem nowych koncepcji wobec elementów składowych układu glottodydaktycznego, takich jak, osób nauczających, osób uczących się, materiałów dydaktycznych oraz komunikacji interpersonalnej. Część trzecia tomu poświęcona jest doniesieniom z badań lub z tym problemem silnie się wiąże. I tak: Iwona Stasikowska opisuje i analizuje badania ankietowe, dotyczące nabywania poprawności językowej przez studentów kierunku filologicznego na poziomie licencjackim w aspekcie stosowanych przez nich

świadomie i podświadomie strategii uczenia się języka obcego. Ewa Bandura opiera swe rozważania na badaniach ankietowych, dotyczących opinii nauczycieli języków obcych szkół średnich na temat ich roli w kształtowaniu kompetencji interkulturowej u uczniów podczas lekcji języka obcego. Urszula Paprocka-Piotrowska oraz Magdalena Sowa prezentują wyniki badań, dotyczące akwizycji języka obcego i budowania wypowiedzi w języku obcym i języku ojczystym otrzymanych na podstawie zebranych danych empirycznych oraz prac teoretycznych. Halina Widła rozważa wątek pomiaru dydaktycznego i jego rolę w dobie próbnych matur i egzaminów gimnazjalnych. Upowszechnianie wiedzy na ten temat może umożliwić nauczycielom prawidłową interpretację danych, publikowanych przez komisje egzaminacyjne. Maria Wysocka dyskutuje dalsze możliwości badań empirycznych w glottodydaktyce w odniesieniu do jej podstawowych aspektów, takich jak: materiał językowy, proces nauczania-uczenia się, osoba ucznia i osoba nauczyciela. Jak wynika z rozważań, tematów badawczych nie brakuje, a więc jak pisze Autorka „zwolennicy prowadzenia badań glottodydaktycznych *sensu largo* i *sensu stricto* mogą spać spokojnie”.

Aldona Sopata

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Badania generatywne procesu akwizycji języka obcego

Wstęp

Wiele badań nad przyswajaniem języka opiera się na rezultatach badań lingwistycznych. Pozwala to na bardzo precyzyjne formułowanie problemów badawczych, dotyczących natury i przebiegu procesu przyswajania języka. Gregg (1989:15-17) podkreśla wagę tej zależności twierdząc, iż nie można mówić o akwizycji czegoś, nie wiedząc, czym to coś jest. Jeżeli badamy proces przyswajania języka, musimy się zastanowić między innymi lub przede wszystkim nad naturą samego języka.

Podstawy generatywnej teorii języka

Wśród teoretyków rozwoju językowego można wyodrębnić dwa główne stanowiska. Jedni, tak zwani natywiści, podkreślają znaczenie biologicznych aspektów tego rozwoju, drudzy kładą nacisk na jego zależność od wpływów społecznych.

Teza natywizmu, czyli wrodzoności języka leży u podłoża lingwistyki generatywnej. Argumentami za tym, że czynnik biologiczny jest czynnikiem determinującym rozwój językowy są między innymi:

- ☞ stałe fazy w rozwoju języka dziecka występujące powszechnie niezależnie od przyswajanego przez dziecko języka;
- ☞ argument tak zwanego ubóstwa bodźców (*poverty of stimulus*) - wszystkie dzieci uczą się swego języka ojczystego, mimo że słyszą często wypowiedzi niepełne, czasami niepoprawne. Z kolei dziecięce wypowiedzi są bardzo rzadko poprawiane przez dorosłych, gdy są błędne z formalnego punktu widzenia.

Drugą bardzo istotną tezą dla badań generatywnych jest teza modułowej budowy ludzkiego umysłu i autonomii modułu językowego w stosunku do innych modułów, na przykład ogólnego modułu kognitywnego. Teza ta nie utrzymuje, że nie ma powiązań między tymi modułami, ale że rozwój jednego z nich nie determinuje rozwoju drugiego z nich.

Najważniejsze argumenty przemawiające za tą tezą pochodzą z neurolingwistyki i z badań patologii języka. Przeważająca większość osób mająca problemy z posługiwaniem się językiem ojczystym (*specific language impairment*) ma normalny iloraz inteligencji. Odwrotnie też, osoby z zaburzeniami w rozwoju ogólnego systemu kognitywnego posługują się poprawnym językiem. Rozwój tych dwóch dziedzin nie jest więc ze sobą nierozzerwalnie związany.

Rzówj teorii generatywnej

Celem badań generatywnych jest uzyskanie obrazu mentalnej gramatyki człowieka. Koncepcja modelu języka uległa w ramach teorii generatywnej na przestrzeni lat wielu zmianom, od modelu generatywno-transformacyjnego, czyli Teorii Standardowej (Chomsky 1965), poprzez Teorię Zasad i Parametrów (Chomsky 1981, 1986) do obecnej wersji teorii generatywnej - Programu Minimalistycznego (Chomsky 1995).

Główną motywacją wymiany Teorii Standardowej przez teorię Zasad i Parametrów była potrzeba uniwersalności. Reguły frazowe i transformacyjne proponowane przez Teorię Standardową były specyficzne dla danego języka. W związku z tym nie wyjaśniały, jak dziecko może nauczyć się ich w obliczu czasami skąpej ilości słyszanych wypowiedzi. Reguły proponowane w Teorii Zasad i Parametrów są regułami uniwersalnymi dotyczącymi wszystkich języków, a więc lepiej wyjaśniają szybki proces przyswajania języka ojczystego przez dzieci.

Bardzo wyraźną cechą różniącą z kolei najnowszą wersję teorii generatywnej od wcześniejszych modeli jest wymóg, aby wszystkie elementy i funkcje systemu gramatycznego były umotywowane zasadą ekonomii. Zasady są nadal uniwersalne, tak jak w poprzednim modelu, ale mają być one teraz możliwie jak najbardziej uproszczone i zredukowane do tych rzeczywiście niezbędnych (stąd nazwa Program Minimalistyczny). Teza ekonomii jest umotywowana między innymi teorią uczenia się języka przez małe dziecko.

Pojęciami bardzo ważnymi z punktu widzenia teorii akwizycji języka są kategorie leksykalne i kategorie funkcyjne. Kategorie leksykalne to kategorie potencjalnie referencyjne, które mogą otrzymać rolę tematyczną, a więc, na przykład rzeczownik, czasownik, przymiotnik. Kategorie funkcyjne to zamknięta klasa elementów, które mają głównie znaczenie gramatyczne, a nie referencyjne (na przykład kategoria fleksji, czasu, kongruencji). Kategorie funkcyjne dominują kategorie leksykalne i usytuowują je jakby w czasie i w przestrzeni, na przykład nie-referencyjne rodzajniki determinują referencję rzeczowników. Kategorie funkcyjne są jakby takim syntaktycznym klejem umożliwiającym różne wzajemne związki kategorii leksykalnych.

Kategorie te mają różny status w procesie przyswajania języka przez małe dziecko. Najpierw pojawiają się w mowie dziecka kategorie leksykalne, potem funkcyjne. Ich pojawienie się sygnalizuje rozwój gramatyki u dziecka.

W ujęciu generatywnym sedno składni nie różni się w poszczególnych językach. Są to tak zwane uniwersalne zasady językowe. Różne cechy kategorii funkcyjnych powodują różnice pomiędzy językami. Opanowanie przez dzieci różnych cech kategorii funkcyjnych, odpowiednich dla danego języka, powoduje opanowanie przez nie różnych zjawisk gramatycznych charakterystycznych dla danego języka.

Badania generatywne akwizycji językowej

Badania generatywne są głównym nurtem badań w dziedzinie zwanej Akwizycją Języka Drugiego (*Second Language Acquisition*). Jest to tak zwane podejście

lingwistyczne (*Linguistic Approach*), gdyż punktem wyjścia dla stawianych i sprawdzanych hipotez jest generatywna teoria języka.

Badania generatywne akwizycji językowej zajmują się zarówno przyswajaniem języka ojczystego przez dzieci jak i przyswajaniem języka drugiego, czyli nieojczystego, w różnych warunkach, naturalnych i szkolnych, przez dzieci i dorosłych.

W badaniach akwizycji języka drugiego wydaje się wśród badaczy panować zgoda co do tego, że uczący się języka obcego traktują ten język jak język naturalny i w związku z tym są w stanie stosować w nim uniwersalne zasady językowe. Różne stanowiska zajmują badacze, jeśli chodzi o rozwój kategorii funkcyjnych w procesie akwizycji języka drugiego. A właśnie różne cechy kategorii funkcyjnych powodują zróżnicowane zjawiska gramatyczne w poszczególnych językach, na przykład różny szyk wyrazów w zdaniu, możliwość bądź zakaz stosowania podmiotu domyślnego w danym języku, itp.

Z jednej strony część badaczy (White 1992, 1998, Lardiere 1998a, 1998b, Prevost, White 1999, 2000) sugeruje, że cechy kategorii funkcyjnych są stopniowo przyswajane przez uczniów języka obcego. Proces uczenia się języka obcego nie przebiega oczywiście tak samo, jak przyswajanie języka ojczystego. Różnice te jednak wyjaśnia się nie niemożnością akwizycji cech kategorii funkcyjnych języka obcego, lecz początkowym transferem tych cech z języka pierwszego, bądź też problemami natury morfologicznej, nie syntaktycznej (*Missing Surface Inflection Hypothesis*).

Z drugiej strony część badaczy uważa, iż cechy kategorii funkcyjnych nie mogą zostać określone na nowo w procesie akwizycji języka drugiego (Smith, Tsimpli 1995, Hawkins, Chan 1997, Eubank i in. 1997, Beck 1997, 1998, Meisel 1997). Cechy te zostają związane z elementami morfofonologicznymi języka ojczystego podczas przyswajania go przez dziecko i ten związek nie może być zmieniony. Te zjawiska gramatyczne, które są przyswajane przez dziecko niejako automatycznie przez określenie cech kategorii funkcyjnych w procesie akwizycji języka drugiego przyswajane są drogą asocjacji, logicznych reguł gramatycznych itp. Prowadzi to do tak zwanej opcjonalności. Nawet zaawansowani uczniowie używają poprawnych i niepoprawnych form w tym samym czasie (czasem nawet w tym samym zdaniu).

Badania procesu przyswajania języka niemieckiego

Przykładem badań wykorzystujących wiedzę o strukturze języka dla osiągnięcia nowych informacji na temat istoty procesu akwizycji języka obcego może być analiza procesu przyswajania przez polskich uczniów dwóch różnych aspektów języka niemieckiego (Sopata 2002).

Pierwszy z badanych aspektów to zasada wiązania zaimków, drugi to konstrukcje z zaimkiem *es* i jego wariantem zerowym (na przykład w zdaniach *Es wird getanzt. Heute wird getanzt.*).

Wybór tych zagadnień nie jest wyborem przypadkowym. Pierwsze z nich - zasada wiązania zaimków jest przykładem tak zwanych zasad uniwersalnych, które mają swoje odbicie we wszystkich ludzkich językach (Grodzinsky, Reinhart 1993). Drugie

z nich - konstrukcje z zaimkiem *es* w funkcji ekspletywnej - jest przejawem tak zwanego parametru, czyli zasady przyjmującej jedną z opcji, w zależności od cech odpowiedniej kategorii funkcyjnej w danym języku (Speas 1994).

W ramach badań przetestowane zostały 4 grupy uczących się języka niemieckiego jako języka obcego. Każda grupa liczyła około 40 osób. Grupa pierwsza to uczniowie klas maturalnych liceów ogólnokształcących. Grupy 2, 3 i 4 to studenci odpowiednio 1, 2 i 3 roku filologii germańskiej i Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu w Poznaniu. Dodatkowa grupa rodzimych użytkowników języka niemieckiego była grupą kontrolną.

Stosowanie bądź niestosowanie zasady wiązania zaimków osobowych w języku obcym zostało zbadane za pomocą testu interpretacji zaimków w różnych konstrukcjach bezokolicznikowych, z których niektóre występują, a niektóre nie występują w języku polskim. Przy drugim zagadnieniu użyte zostały dwie metody badawcze: test sterowanej produkcji językowej oraz test oceny poprawności gramatycznej zdań przedstawionych badanym.

Badania wykazały, iż grupa kontrolna rodzimych użytkowników języka interpretuje zaimki stuprocentowo zgodnie z zasadą wiązania. Grupa najmniej zaawansowana (ostatnia klasa liceum) wykazuje jeszcze pewne nieprawidłowości w interpretacji zaimków, chociaż przy niektórych konstrukcjach, na przykład przy tak zwanej kontroli podmiotu nawet ta grupa daje 100% odpowiedzi prawidłowych. Poprawność ta jednak rośnie proporcjonalnie do wzrostu ogólnego zaawansowania językowego badanych grup. Grupa czwarta, najbardziej zaawansowana, jest już prawie na poziomie rodzimych użytkowników języka w tym względzie. To znaczy, że interpretuje zaimki prawidłowo zarówno w konstrukcjach znanych jej już w języku ojczystym jak również w konstrukcjach znanym jej jedynie w języku obcym.

Mimo tego, że zagadnienie interpretacji zaimków nie jest bezpośrednio nigdy przedmiotem nauczania, sam kontakt z językiem pozwala na uruchomienie naturalnego mechanizmu językowego i nawet w strukturach nieznanych z języka ojczystego, interpretacja zaimków jest dość szybko prawidłowa. Postęp w opanowaniu tego zagadnienia jest proporcjonalny do ogólnego zaawansowania językowego badanych osób. Rezultaty te ukazują, iż zasady uniwersalne mają wpływ na przyswajanie struktur języka obcego.

Inaczej ma się sprawa przy drugim zagadnieniu. Postęp w użyciu zaimka *es* w funkcji ekspletywnej i jego wariantu zerowego jest minimalny. Badania wykazały, iż grupa najbardziej zaawansowana jest niewiele lepsza od grupy pierwszej i daleko jej do grupy kontrolnej.

Wyniki te dowodzą, iż zagadnienia związane z cechami kategorii funkcyjnych danego języka, czyli tak zwane parametry, nie są przyswajane szybko i łatwo podczas procesu uczenia się języka obcego. Mimo tego, że dzieci ucząc się swego języka ojczystego opanowują je dość bezproblemowo, uczący się nieco później języka obcego nie mogą się opierać w pełni na wrodzonych zasadach uniwersalnych i opanowują to zagadnienie raczej drogą indukcji bądź świadomego stosowania reguł gramatycznych.

Badania generatywne ukazują więc, iż uniwersalne zasady języka wpływają na przyswajanie języków obcych. Wpływ ten jest jednak ograniczony i nie dotyczy już aspektów językowych zależnych od cech kategorii funkcyjnych danego języka.

Implikacje glottodydaktyczne

Badania psycholingwistyczne opierające się na generatywnej teorii języka, których przykładem są przedstawione badania, mogą stanowić ważną podstawę implikacji glottodydaktycznych.

Związki badań nad akwizycją językową (*Spracherwerbsforschung*) oraz glottodydaktyki wydają się być oczywiste. Mimo to są one niesłuchanie rzadko uwzględniane w literaturze obu dziedzin.

Badania generatywne nie mogą być podstawą aplikacji dla dydaktyki języków obcych, gdyż ich celem nie jest możliwie prosty i przejrzysty opis gramatyki jednego języka. Celem badań generatywnych jest uzyskanie obrazu naszej mentalnej gramatyki, co powoduje, że badania te mogą być podstawą implikacji glottodydaktycznych.

Podstawowymi implikacjami wynikającymi z badań generatywnych nad akwizycją językową jest przede wszystkim konieczność konfrontowania uczących się z autentycznymi, strukturalnie różnorodnymi tekstami języka obcego. Częsty, intensywny kontakt z językiem umożliwia uczącym się postrzeganie języka obcego jako języka naturalnego i stosowanie w nim uniwersalnych zasad językowych. Czasem mówi się o tym etapie jako o „zanurzaniu” się w języku obcym, a więc traktowaniu go jako coś naturalnego, a nie sztucznego.

Sam kontakt z językiem nie wystarcza jednak uczniom do przyswojenia sobie języka obcego. Potrzeba wzbogacania tak zwanego „inputu językowego” w niektórych aspektach językowych o dodatkowe informacje i wyjaśnienia wydaje się być oczywista z punktu widzenia badań generatywnych. Przy opanowywaniu aspektów języka zależnych od różnych cech kategorii funkcyjnych nie wystarcza uczniowi wrodzony instynkt językowy. Musi on korzystać z ogólnych, to znaczy stosowanych też we wszystkich innych dziedzinach, narzędzi systemu kognitywnego, jak na przykład indukcja, bądź dedukcja.

Podejście generatywne w badaniach akwizycji językowej nie sugeruje, że przebieg procesu przyswajania języka przez dzieci czy dorosłych jest uzależniony jedynie od czynnika językowego. Czynniki społeczne, psychologiczne mają w procesie akwizycji językowej też swoje niezaprzeczalne istotne miejsce. Badania generatywne nad akwizycją językową koncentrują jednak swoją uwagę na elemencie języka i w tym względzie mogą dostarczyć glottodydaktyce cennych informacji.

Bibliografia

- Archibald, J. (wyd.) 2000. *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford, Blackwell Publishers

- Beck M.-L. 1997. *Regular verbs, past tense and frequency: Tracking down a potential source of native speaker/nonnative speaker competence differences*. „Second Language Research” 13, 93-115
- Beck M.-L. 1998. *L2 acquisition and obligatory head movement: English speaking learners of German and the Local Impairment Hypothesis*. „Studies in Second Language Acquisition” 20, 311-348
- Chomsky, N. 1959. *Review of B. Skinner, Verbal behaviour*. „Language” 35, 26-58
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT-Press
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York, Praeger
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MIT-Press
- Chomsky, N. & Lasnik, H. 1993. *The theory of principles and parameters*. [w:] „Syntax: An International Handbook of Contemporary Research” J. Jacobs, A. von Stechow, W. Sternfeld und T. Vennemann (wyd.), Berlin i New York, Walter de Gruyter, 506-569
- Eubank, L. (wyd.) 1991. *Point Counterpoint, Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam, John Benjamins
- Eubank, L. 1993/94. *On the transfer of parametric values in L2 development*. „Language Acquisition” 3, 183-208
- Eubank, L. 1995. *Generative Research on Second Language Acquisition*. „ARAL” 15, 93-107
- Eubank, L. 1996. *Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state*. „Second Language Research” 12, 73-106
- Eubank L., Bischoff J., Huffstutler A., Leek P. & West W. 1997. *Tom eats slowly cooked eggs: Thematic verb raising in L2 knowledge*. „Language Acquisition” 6, 171-200
- Fanselow, G. & Felix, S. 1987. *Sprachtheorie. Eine Einführung in die Generative Grammatik*. Tübingen, Francke Verlag
- Gregg, K. 1989. *Second language acquisition theory: a case for a generative perspective*. [w:] Gass, S. & Schachter, J. (wyd.) „Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition”. Cambridge: Cambridge University Press. 15-40
- Grodzinsky, Y. & Reinhart, T., 1993. *The innateness of binding and coreference*. „Linguistic Inquiry” 24,1, 69-101
- Hawkins, R. & Chan C. Y. 1997. *The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The failed functional features hypothesis*. „Second Language Research” 13, 187-226
- Lardiere, D. 1998a. *Case and tense in the „fossilized” steady-state*. „Second Language Research” 14, 1-26
- Lardiere, D. 1998b. *Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar*. „Second Language Research” 14, 359-75
- Meisel, J.M. 1997. *The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development*. „Second Language Research” 13, 374-385
- Meisel, J.M. 2000. *On transfer at the initial state of L2 acquisition*. [w:] Riemer C. (wyd.) „Festschrift für Prof. Edmondson 2000: Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen” Tübingen, Narr
- Prevost, P. & White, L. 1999. *Accounting for morphological variation in second language acquisition: truncation or missing inflection?* [w:] Friedemann, M.-A. U. L. Rizzi (wyd.) „The Acquisition of Syntax” London, Longman, 202-35
- Prevost, P. & White, L. 2000. *Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement*. „Second Language Research” 16, 103-133
- Smith, N. & Tsimpli, I.-M. 1995. *The mind of a Savant: Language Learning and Modularity*. Oxford: Blackwell

- Sopata, A. 2002. *The acquisition of expletives and use of Principle B in L2 German*. [w:] „Proceedings of the GALA'2001 Conference on Language Acquisition” Lisboa, Costa, J. & Freitas, M., 247-254
- Speas, M. 1994. *Null arguments in a theory of economy of projection*. [w:] „Functional Projections” Benedicto, E. & Runner, 179-208
- White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins
- White, L. 1992. *Long and short verb movement in second language acquisition*. „Canadian Journal of Linguistics” 37, 273-286
- White, L. 1998. *Second language acquisition and Binding Principle B: child/adult differences*. „Second Language Research” 14, 425-439
- White, L. 2000. *Second Language Acquisition: From Initial to Final State*. [w:] Archibald (wyd.) 130-155

Summary

The generative approach to language acquisition is based on the generative theory of language. The main theses of this theory are the innateness of language and the modular structure of human mind. One of the most discussed issues in this approach is the status of functional categories in the first and second language acquisition.

The article presents a study of German acquisition by Polish speakers as an example of generative approach to language acquisition.

Generative research on language acquisition can have several implications for foreign language teaching, some of which are discussed in the article.

Kazimiera Myczko

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Kognitywna teoria uczenia się a praktyka kształcenia językowego

Uwagi wstępne

Dydaktyka języków obcych jest dziedziną nauki wykorzystującą osiągnięcia innych dziedzin dla realizacji własnego zakresu badań. Ten interdyscyplinarny charakter wynika głównie ze złożoności przedmiotu badawczego.

Na proces nauki języków obcych składają się bowiem takie podstawowe elementy, jak: nauczyciel, uczeń, materiały będące źródłem inputu językowego oraz warunki, w jakich proces przebiega. Elementy te mają „heterogeniczną naturę i pozostają w wielo- i różnorodnych związkach między sobą” (Pfeiffer 2001:20).

Osiągnięcia nauk językoznawczych dają punkt wyjścia dla refleksji nad wyborem treści i sposobem opisu struktury i funkcjonowania języka dla celów dydaktycznych. Osiągnięcia nauk psychologicznych, w tym szczególnie psychologii uczenia się, stanowią punkt wyjścia dla refleksji dydaktycznej skierowanej na sterowanie procesem uczenia się języka obcego¹. Również inne dziedziny badań powstające na styku tych dwóch podstawowych dyscyplin stanowią źródło inspiracji dla badań glottodydaktycznych. W tym kontekście artykuł stanowi wycinkowe spojrzenie na wpływ jednej z teorii psychologicznych na kształtowanie procesu dydaktyki języka obcego, która w przeciągu ostatnich dziesięcioleci wpłynęła w istotny sposób na rozwój myśli glottodydaktycznej, a także na kształt praktyki kształcenia językowego².

Kognitywna interpretacja procesów uczenia się

Nauki kognitywne, nawiązujące w swym fenomenologicznym podejściu do badań psychologii postaci, mają już dość bogatą tradycję sięgającą 1956 roku, kiedy to w Stanach Zjednoczonych podjęto problem sztucznej inteligencji. Od tego czasu rozwijały się one bardzo dynamicznie zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i empirycznej.

¹ Nawiązać można tu do teorii Krashena (por. Vogel 1990:79nn.), który jak wiadomo rozróżnia niestworzone, przebiegające w sposób podświadomy przyswajanie języka oraz uczenie się jako sterowane, głównie świadome nabywanie języka. Krashen jednoznacznie opowiada się za preferowaniem tej pierwszej formy również w procesie dydaktycznym. Wyniki dyskusji nad tą teorią zestawili między innymi Königs (1992:166nn.). W pewnym sensie pośrednim wynikiem tej dyskusji jest konstruktywistyczne podejście, które traktuje uczenie się jako proces samoorganizacji uczącego się, na który możliwość wpływu z zewnątrz jest marginalna (Wolff 1994:415).

² Wpływ teorii kognitywnej można by rozpatrywać w sposób bezpośredni i pośredni. Ten drugi sposób refleksji dotyczy osiągnięć na przykład akwizycji języka drugiego (*Zweitspracherwerbsforschung*) na dydaktykę. Takiego uszczegółowienia nie uważamy jednak tu za zasadne.

Istniejące teorie kognitywne, reprezentowane przez różnych badaczy, akcentują w sposób różnorodny określone elementy charakterystycznego paradygmatu opartego na mentalnym przetwarzaniu wiedzy. Stąd też często ma miejsce zamienne stosowanie pojęć: teorie kognitywne lub teoria kognitywna. W niniejszym artykule używamy pojęcia teoria kognitywna, uwzględniając relewantne elementy opracowań poszczególnych badaczy.

Centralnym elementem teorii kognitywnej w modelowaniu procesów poznawczych, do których należy również uczenie się, jest przyjęcie istnienia reprezentacji mentalnej informacji utworzonej na podstawie bodźców pochodzących z otoczenia oraz informacji, które są wynikiem procesów myślowych (Wettler 1980:84n.)³.

Przyjmuje się, że procesy poznawcze sterowane są poprzez centralny ośrodek decyzyjny. Część procesów wykonawczych przebiega w sposób automatyczny, część natomiast w sposób kontrolowany.

Przetwarzanie informacji warunkuje wewnętrzna gotowość poznawcza człowieka. Uczenie się jest zatem działaniem intencjonalnym.

Podstawą przetwarzania informacji w procesie uczenia się są dotychczas zgromadzone struktury umysłowe. Próbę opisu tych struktur podjęto już niejednokrotnie. Najbardziej rozpowszechnioną hipotezą jest podział struktur umysłowych według cech, które określono również jako pamięć semantyczną, związaną w szczególności z tworzeniem pojęć i kategorii, oraz kodowanie chronologiczne określane tradycyjnie jako scenariusze, bądź również jako pamięć epizodyczną. W kontekście porządkowania opisu struktur mówi się też często o tak zwanych schematach poznawczych, którym w interpretacji procesów odbioru przypisuje się kluczową rolę (Ballstaedt i in.1981:21, Multhaup 1992:81). Jest to pojęcie bardzo ogólne, niedookreślone, przez to jednak bardzo pojemne.

Wiedza mentalna to system dynamiczny, podlegający zmianom. Schematy wiedzy nie mają więc struktury stałej. Są one uaktywniane, modyfikowane, poszerzane poprzez odbierane informacje. Odbierane informacje mogą również doprowadzić do powstania nowych schematów wiedzy.

Uczenie się - według kognitywnego modelu - to złożony proces przetwarzania informacji (Rummelhart, Norman 1978, Norman 1982). Bodźce odbierane za pomocą zmysłów przekształcane są w struktury kognitywne. Przekształcanie to obejmuje następujące etapy: rozumienie (dekodowanie), zapamiętanie oraz automatyzację. By informacja zawarta w bodźcach została zapamiętana, musi być najpierw zrozumiana. Innymi słowy bodźce wizualne lub akustyczne muszą utworzyć strukturę kognitywną. To przetworzenie bodźców w strukturę kognitywną warunkuje jej zapamiętanie. Może być ona jednakże wykorzystana w dalszych procesach przetwarzania informacji wtedy, gdy zostanie zautomatyzowana.

W swym modelu badacze wyróżniają również trzy podstawowe procesy częściowe określane jako: przyrost wiedzy (przetworzone w kognitywną strukturę

³ Massaro i Cowan (1993 cyt. za Grotjahn 1997:36) wskazują na interindywidualny charakter przetwarzania danych pochodzących z otoczenia oraz na interindywidualny sposób ich mentalnej reprezentacji.

bodźce przyporządkowywane są do istniejących struktur wiedzy), strukturyzację - nowo przyporządkowana wiedza restrukturyzuje wiedzę istniejącą, oraz dostosowanie - dana struktura poznawcza jest dostosowywana pod kątem jej wyboru w wykonaniu określonego zadania. (por. Chlewiński 1997:174n.)

Do procesów określanych jako kognitywne należą więc procesy przetwarzania informacji, które informacje transformują, redukują, generalizują, przechowują, aktywizują itp. Psychiczne czynności, takie jak: odbiór, przypominanie, myślenie, działanie i rozwiązywanie problemów są krokami w procesie przetwarzania informacji.

Należy oczywiście zaznaczyć, że w takim ujęciu procesu nauczania pomija się cały szereg istotnych czynników, takich jak czynniki emocjonalne czy osobowościowe ucznia⁴. Pozytywna motywacja uczących się warunkuje w istotny sposób przetwarzanie informacji. Z drugiej strony, na przykład określenie celu, czyli zabieg dydaktyczny, mający służyć aktywizacji i zainteresowaniu uczących się, a zarazem akceptacji i realizacji stojących przed nimi zadań, sprzyja z pewnością osiągnięciu tego celu. Prowadzi to do poczucia sukcesu, a w efekcie końcowym do wyrobienia pozytywnych postaw. (por. też Apelt 1992)

Kognitywne uwarunkowania praktyki glottodydaktycznej

Celem teorii naukowych jest opis i analiza pewnych zachowań, których wynikiem jest określony model uczenia się języka. W podejściu praktycznym wybiera się te aspekty, które mogą przyczynić się do modyfikacji prezentacji i ćwiczeń materiału językowego, wychodzącym naprzeciw procesom odbioru, przyswajania i stosowania języka obcego.

W wąsko rozumianej praktyce kształcenia językowego preferowana jest natomiast skuteczność pewnych działań dydaktycznych w osiągnięciu danego celu. Jeżeli dane działanie jest skuteczne, nauczyciel włącza je do swego repertuaru zabiegów dydaktycznych, nie zawsze szukając uzasadnienia teoretycznego.

W naszych rozważaniach praktykę glottodydaktyczną rozumiemy nieco szerzej, mianowicie jako pojęcie mające swój początek w fazie predydaktycznej. Nawiązując do schematu koncepcji Pfeiffera (2001:33) i mając na uwadze rozróżnienie poczynione już w tytule artykułu, odnosimy pojęcie praktyki do płaszczyzny przełożenia założeń teorii dydaktycznej, które zawarte jest w programach i materiałach nauczania oraz do procesu dydaktycznego warunkowanego infrastrukturą glottodydaktyczną oraz pracami przygotowawczymi nauczyciela.

Schematy wiedzy nauczyciela i ucznia związane z nauką języka obcego można określić na płaszczyźnie:

- ☞ wiedzy językowej (wchodzą w jej skład elementarne jednostki językowe i istniejące pomiędzy nimi relacje);
- ☞ wiedzy pragmatycznej (potrzebnej dla odbioru i realizacji określonych funkcji illokucyjnych języka);

⁴ Na istotność relacji pomiędzy czynnikami afektywnymi i kognitywnymi w procesie uczenia się w kontekście zjawiska fosylizacji wskazują w swym modelu Vigili i Oller (1976 por. Vogel 1990:32n.). Zależności pomiędzy motywacją a kognicją zostały również przedstawione m.in. przez Edmondsona (1997:88nn.).

- ☛ wiedzy dyskursywnej (odnoszącej się do układu funkcji językowej w danym tekście);
- ☛ wiedzy pozajęzykowej (związanej z kulturą danego kraju, którego języka nauczamy i której efektem jest modyfikacja istniejących pojęć i kategorii, bądź też tworzenie nowych pojęć i kategorii);
- ☛ wiedzy o procesach uczenia się (związanej z istotą i przebiegiem tych procesów i obejmującej równocześnie wiedzę na temat strategii odbioru i produkcji tekstów obcojęzycznych).

Na każdym etapie przygotowywania procesu dydaktycznego mamy do czynienia z wiedzą, z jej mentalnym przetwarzaniem, które powinno wspierać realizację nadrzędnego celu, a mianowicie rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Jej użycie jest również podstawą szeroko pojętego kontrolowania (monitorowania).⁵

Sterowanie aktywnością mentalną ucznia może mieć miejsce już na etapie odpowiedniego zestawienia materiałów dydaktycznych i towarzyszących im zadań i ćwiczeń zawartych w podręcznikach. Wiedza autorów podręczników o naturze języka, ich wiedza metodyczna i psychologiczna wpływają w istotny sposób na kształt materiałów glottodydaktycznych. Faza predydaktyczna poprzedza konkretny proces dydaktyczny, w którym następuje w ujęciu kognitywnym przetwarzanie tekstu obcojęzycznego, wsparte odpowiednimi technikami poprzedzającymi, towarzyszącymi oraz technikami, które - w zamyśle osób zaangażowanych w przygotowywanie tego procesu - mają pomagać w zapamiętywaniu materiału obcojęzycznego oraz jego automatyzacji, nieodzownej dla dalszego przetwarzania szeroko pojętej wiedzy językowej.

Włączenie materiałów glottodydaktycznych w proces nauczania sterowane jest przez nauczyciela, który prognozuje stan wiedzy i zainteresowania uczniów na podstawie znajomości zespołu klasowego. Nauczyciel nie ma wprawdzie władzy nad mentalną rzeczywistością ucznia, by uruchomić procesy przetwarzania informacji obcojęzycznych, „ale prezentując materiał komunikacyjnie satysfakcjonujący może liczyć na naturalną ze strony ucznia reakcję na ten materiał jako komunikat i wejście w rolę adresata. Wpływ nauczyciela na procesy uczenia się polega także na wykluczeniu wszystkich działań, które mogłyby temu zaszkodzić oraz wspomaganiu i wzmacnianiu procesów pożądanых” (Dakowska 2001:130).

Można przyjąć, że stwarzanie odpowiednich warunków do przyswajania języka w procesie glottodydaktycznym determinowane jest z jednej strony koncepcją wybranych podręczników i materiałów uzupełniających, z drugiej zaś wiedzą o języku i jego funkcjonowaniu oraz umiejętnościami pedagogicznymi i dydaktycznymi nauczyciela⁶.

⁵ Na wybrane aspekty kontroli nad przyswajaniem języka wśród zaawansowanych językowo uczących się zwraca uwagę na przykład Siek-Piskozub (1997:137n.).

⁶ Relacja pomiędzy koncepcją materiałów dydaktycznych oraz zastosowaniem jej w procesie dydaktycznym przez nauczyciela nie zawsze jest jednoznaczna. Istotny wpływ na tę relację ma tak zwana teoria subiektywna nauczyciela. Często nauczyciel nie uświadamia sobie nawet rozbieżności pomiędzy deklarowanymi strategiami nauczania a strategiami stosowanymi przez niego w praktyce (por. Wolski 2000:58).

Wpływ teorii kognitywnej na praktykę kształcenia językowego

Wpływ teorii kognitywnej na praktykę kształcenia językowego rozumianą, jak już powyżej wspomniano, również jako faza prac przygotowawczych do przeprowadzenia procesu dydaktycznego, można ująć w następujących etapach:

Etap I – związany z metodą kognitywną. Perspektywa ujęcia kognitywnego zorientowana była na sterowanie przyswojeniem wiedzy językowej, w szczególności zaś wiedzy o charakterze opisu językoznawczego. Refleksja dydaktyczna obejmowała sposoby prezentacji prawidłowości gramatycznych, rolę języka ojczystego w procesach przetwarzania, zapamiętywania i automatyzacji materiału językowego, w tym również zagadnienia transferu. Z tym stosunkowo wąskim ujęciem wiązano przez długi okres w literaturze przedmiotu wpływ teorii kognitywnej na praktykę kształcenia językowego.⁷

Etap II – związany z komunikacyjnym podejściem w metodyce nauczania języków obcych. W centrum zainteresowania znajdują się procesy odbioru języka obcego, szczególnie tekstów pisanych.

W dydaktyce lat osiemdziesiątych, zwłaszcza zaś w początkowych latach dziewięćdziesiątych w szczególny sposób zajęto się procesami odbioru języka. Pod wpływem teorii kognitywnych procesy przetwarzania tekstu rozpatrywano w kontekście aktywizacji wiedzy językowej i pozajęzykowej ucznia. To podejście w zdecydowany sposób wpłynęło na układ pracy z tekstem w kontekście dydaktycznym. Techniki asocjacyjne, takie jak: brainstorming, słowa-klucze, włączenie w szeroki zakres materiału ilustracyjnego oraz zadania poprzedzające odbiór tekstu, miały na celu aktywizację już zgromadzonej wiedzy ucznia, a także uświadomienie mu strategii receptywnych.

Etap III – rozbudowana zostaje koncepcja nauczania strategicznego. W materiałach dydaktyczne włącza się w sposób eksplicytny i implicytny strategie związane z przyswajaniem podsystemów języka (najczęściej jednak z wyłączeniem fonetyki) i z rozwijaniem sprawności językowych (przy czym sprawnościom produktywnym poświęca się jeszcze ciągle zdecydowanie mniej uwagi, niż sprawnościom receptywnym). Choć próby systematyzacji płaszczyzn zgromadzonej wiedzy z całą pewnością na stosunkowo wysokim stopniu ogólności mają charakter hipotetyczny, a ich podział pomiędzy poszczególnymi kategoriami jest nieostry – to z całą pewnością można zauważyć, iż przyczyniają się one do pewnej systematyzacji działań dydaktycznych. Jako przykład można by nawiązać do rozróżnienia pomiędzy wiedzą deklaratywną i proceduralną, które to rozróżnienie mimo, że budzi liczne wątpliwości i uzasadnioną krytykę na przykład ze względu na stosunkowo często występującą

⁷ W kolejnej generacji podręczników opartych na początkowej fazie rozwoju metody komunikacyjnej, praca z materiałem gramatycznym ograniczała się jedynie do uporządkowania wybranych prawidłowości gramatycznych za pomocą odpowiednich zestawień sygnalizujących ich istotę; Stąd też częste jest stosowane w literaturze niemieckiej określenie *Signalgrammatik* i unikaniu typowych ćwiczeń przedkomunikacyjnych. Obecnie mamy do czynienia coraz częściej z bardziej wyważonym stosunkiem do miejsca opisu gramatycznego w procesie dydaktycznym. Formułując takie stwierdzenie, abstrahujemy od pewnych różnych tradycji kształcenia w poszczególnych krajach. Należy zaznaczyć, że w polskiej tradycji tworzenia materiałów dydaktycznych dominowała w zasadzie zawsze tendencja wspierania procesów poznawczych, odnoszących się do prawidłowości językowych.

trudność rozdzielenia między wiedzę statyczną i dynamiczną⁸ - to jednak przyczynia się do bardzo korzystnej systematyzacji działań dydaktycznych zmierzających z jednej strony do uświadamiania strategii poszerzania wiedzy, z drugiej zaś strategii operowania nagromadzoną wiedzą.

Etap IV – modyfikacja ról nauczyciela i ucznia, pełnionych w procesie dydaktycznym, wsparta wiedzą metakognitywną, dotyczącą sterowanego procesu uczenia się.

Obecne tendencje wskazują na rosnące zainteresowanie dydaktyki językowej włączeniem osiągnięć kognitywnej teorii uczenia się do praktyki kształcenia językowego. Punktem wyjścia ma być szeroko zakrojona modyfikacja ról nauczyciela i ucznia, oparta na procesach metakognicji. W teorii kognitywnej rozróżnia się często wiedzę metakognitywną dotyczącą sytuacyjnego i zadaniowego funkcjonowania własnej osoby i innych osób, określaną też często jako wiedza eksplicytna, oraz wiedzę metakognitywną, obejmującą regulatywną wiedzę lub sprawność kontrolną, która dotyczy planowania, monitorowania, przebiegu oraz sprawdzania wyniku danej czynności (Grotjahn 1997:43)⁹

Od czasu pojawienia się rozważań na temat metakognicji mówi się coraz wyraźniej o dydaktyce języków obcych skierowanej na proces. Prowadzi to do wzbogacania technik i form pracy dydaktycznej, czego wyrazem jest na przykład często inicjowanie prac projektowych w podręcznikach.

Jest to związane ściśle z dążeniem do urzeczywistniania modelu podmiotowości ucznia, a więc do wykształcenia u ucznia współodpowiedzialności za przebieg i za wyniki uczenia się i wychodzi naprzeciw współczesnym wyzwaniom rzeczywistości pozadydaktycznej. Zagadnienia teorii subiektywnych¹⁰, strategii uczenia się, samooceny i samokontroli zyskują w tym kontekście szczególne znaczenie¹¹. Odbiciem tych tendencji w materiałach glottodydaktycznych jest zwracanie w coraz większym stopniu uwagi na określenie celu, jego realizacji oraz samooceny wyniku uczenia się.

Uwagi końcowe

W ramach krótkiego artykułu nie sposób ująć zagadnienia wpływu kognitywnej teorii uczenia się na praktykę kształcenia językowego w sposób dogłębny. Wyróżnione tu etapy tej relacji wyraźnie wskazują na to, że zainteresowanie koncepcją poznawczą w dydaktyce języków obcych wzrasta zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i na płaszczyźnie praktycznej, przyczyniając się do zmiany paradygmatu kształcenia.

⁸ W koncepcji Andersona (1982) wiedza deklaratywna – to z gruntu wiedza eksplicytna, proceduralna wiedza – to wiedza implicytna. Wolff (1990) i Raabe (1992) są natomiast zdania, że zarówno wiedza deklaratywna jak i proceduralna może być eksplicytna i implicytna (Grotjahn 1997:59). Szerzej o hipotezie dwudzielności wiedzy i jej krytyce por. Zawadzka (1997:120n.).

⁹ Por. koncepcję pracy dydaktycznej w systemie półautonomii (Wilczyńska 1999).

¹⁰ Należy podkreślić, że wyniki badań nad tymi teoriami dają nie tylko pewien pogląd na rolę wiedzy potocznej dotyczącej uczenia się i nauczania, ale również mogą stanowić istotny punkt wyjścia dla poszerzania i modyfikacji już zgromadzonej wiedzy.

¹¹ Istniejące w wielu krajach europejskich portfolio językowe i rozpoczęte w Polsce prace nad tym dokumentem odzwierciedlają tendencje daleko idącej integracji świadomego udziału ucznia w procesie dydaktycznym.

Bibliografia

- Anderson, J.R. 1982. *Acquisition of cognitive skill*. [w:] „Psychological Review” 89, 369-406
- Apelt, W. 1992. *Motive – Motivation – Motivierung*. [w:] Jung, U. „Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik”, Band 2 Frankfurt am Main, Peter Lang, 85-94
- Ballstaedt, S.-P. i in. 1981. *Texte verstehen. Texte gestalten*. München, Wien, Baltimore, Urban/Schwarzenberg
- Chlewiński, Z. 1997. *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*. [w:] Materska M., Tyszką T. „Psychologia i poznanie” Warszawa, PWN 164-181
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa, PWN
- Edmondson, W.J. 1997. *Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen*. [w:] „Fremdsprachen lehren und lernen” 26, 88-110
- Grotjahn, R. 1997. *Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungs-paradigma als Metatheorie der L-2 Strategieforschung*. [w:] Rampillon U., Zimmermann G.(red.) 33-76
- Gruzca, F., Dakowska, M. 1997 (red). *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Königs F. G. 1992. „Lernen” oder „Erwerben” Revisited. *Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung*. [w:] „Die neueren Sprachen” 2, 166-179
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa, WSiP
- Marton, W. 1974. *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM
- Massaro, D.W., Cowan, N. 1993. *Information processing models: Microscopes of the mind*. [w:] „Annual Review of Psychology” 44, 385-425
- Multhaupt, U. 1992. *Mentale Repräsentationen und Lernprozesse. Didaktische Anmerkungen zu psycholinguistischen Theorien*. [w:] Multhaupt, U., Wolff, D. (red.) „Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik” Frankfurt am Main, Diesterweg 72-98
- Norman, D.A. 1982. *Learning and memory*. San Francisco, Freeman
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań, Wagros
- Raabe, H. (1992) *Analysen zum prozeduralen Wissen beim Fremdsprachenlernen*. [w:] A. Barrera-Vidal/ M. Raupach/Zöfgen E. (ed.) „Grammatica vivat. Fremdsprachengrammatik: Konzepte-Analysen-Applikationen”. Tübingen, Narr 242-252
- Rampillon, G. Zimmermann (red.) 1997. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber
- Rummelhart, D.E., Norman, D.A. 1978. *Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning*. [w:] Cotton, J.W., Klatzky R. (red.) „Semantic factors in cognition” Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum
- Siek-Piskozub, T. 1997. *Rola świadomości w procesie przyswajania języka: wyniki badań nad strategiami uczenia się języków obcych*. [w:] Gruzca, F., Dakowska M. (red.) 133-141
- Vigil, N.A., Oller, J.W. 1976. *Rule Fossilization: A tentative Model*. [w:] „Language Learning” 26, 281-295
- Vogel, K. 1990. *Lernersprache: linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen, Narr
- Wilczyńska W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, Poznań, PWN
- Wettler, M. 1980. *Sprache Gedächtnis Verstehen*. Berlin, New York, Walter de Gruyter
- Wolff, D. (1990) *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. [w:] „Die neueren Sprachen” 89, 610-625

- Wolff, D. 1994. *Der Konstruktionismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* [w:] „Die neueren Sprachen” 2, 407-422
- Wolski, P. 2000. *Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych.* [w:] „Neofilolog” 51-59
- Zawadzka, E. 1997. *Kognitywna interpretacja wiedzy językowej i jej glottodydaktyczne implikacje.* [w:] F. Gucza, M. Dakowska (red) 119-126

Summary

The article presents a study on the relationship between the language practice and cognitive theory. An interpretation of the language learning processes based on mental paradigm of knowledge transformation is presented. The major assumptions of cognitive theory and the conditions of glottodidactic practice in this perspective are also given. The stages in the influence of cognitive theories on language practice from the cognitive method to the present moment are distinguished and discussed in brief.

Marzena Blachowska-Szmigiel

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Schematy poznawcze jako jednostki reprezentacji wiedzy deklaratywnej: implikacje pedagogiczne

W literaturze psychologicznej pojęcie „schematów” występuje bardzo często w kontekście procesów poznawczych, uczenia się, rozwoju jednostki, twórczości czy psychologii społecznej. W zależności od stawianych przez siebie celów i poruszanych zagadnień, autorzy akcentują różne cechy schematu, na przykład przedstawiają go jako strukturę pozwalającą na kategoryzowanie bodźców (Bruner 1978), co w efekcie prowadzi jednostkę do zrozumienia rzeczywistości fizycznej i społecznej (Aronson, Wilson, Akert 1997:130-132), podkreślają jej charakter stereotypowy lub przeciwnie jej zdolność do generowania systemu hipotez na temat jakiegoś obiektu, które jednostka może zaakceptować bądź odrzucić (Trzebiński 2002:20-21). Niezależnie od przytoczonych cech definicyjnych, schemat należy rozumieć jako subiektywną jednostkę reprezentacji wiedzy deklaratywnej.

W niniejszym artykule postaramy się odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę pełnią schematy poznawcze w rozwijaniu umiejętności pisania w języku obcym na poziomie zaawansowanym. Artykuł składa się z trzech części: pierwsza poświęcona jest charakterystyce reprezentacji pojęcia wiedzy, druga podejmuje kwestię jednostek reprezentacji wiedzy deklaratywnej, trzecia natomiast odpowiada na wyżej postawione pytanie i określa rolę schematów poznawczych w rozwijaniu pisania w języku francuskim, jako obcym, na poziomie zaawansowanym.

Pojęcie reprezentacji wiedzy

Wiedza jednostki to informacje o otoczeniu fizycznym i społecznym, o sobie samym, swoich potrzebach i możliwościach, stanach wewnętrznych oraz o sposobach działania i używania wiedzy. Przyjmujemy, zgodnie z założeniami konstruktywizmu, że zapis wiedzy w strukturach poznawczych jednostki nie jest prostym odwzorowaniem rzeczywistości, lecz swego rodzaju kompromisem między jej oczekiwaniami a rzeczywistością (Najder 1997:38-60). Badania wykazują, że rozwój struktur poznawczych jednostki można w uproszczeniu przedstawić jako „przechodzenie od proceduralnych do deklaracyjnych form reprezentacji wiedzy” (Stemplewska 1997:60-76), a stopniowe uniezależnianie się struktur wiedzy od kontekstu konkretnej czynności zbiega się z okresem rozwoju początków mowy (między drugim a czwartym rokiem życia). Nie oznacza to bynajmniej, że niemowlę funkcjonuje wyłącznie na poziomie proceduralnym, pewne formy wiedzy deklaratywnej występują już bowiem u noworodków, na przykład prosty schemat ludzkiej twarzy.

Istotę rozwoju poznawczego człowieka stanowi umiejętność odnoszenia informacji, nabywanych drogą formalnego kształcenia lub indukcyjnie, do struktur wiedzy adresowanej, to jest ich asymilowanie i akomodowanie (Piaget 1981). Konsekwencją pierwszego procesu jest ilościowy przyrost wiedzy, drugi natomiast prowadzi do zmian jakościowych przejawiających się w coraz silniejszej, szerszej i globalnej integracji danych. Akomodacja pozwala zatem na oszczędność poznawczą, inaczej mówiąc, na minimalizację liczby operacji umysłowych na przykład przy aktualizacji wcześniej przyswojonych informacji.

Zgodnie ze stanowiskiem konstruktywizmu, na zapis wiedzy w strukturach poznawczych jednostki wpływa aktualny stan umysłu (to znaczy przekonania, nastawienie i oczekiwania jednostki w danej chwili). Oznacza to, że jednostka może konstruować reprezentacje wiedzy w warunkach ubóstwa bodźca (tak zwany argument ubóstwa bodźca), inaczej mówiąc, uzupełniać brakujące dane napływające z receptorów wartościami domyślnymi. Konsekwencją tego procesu jest łagodna degradacja wyniku: im uboższe będą dane z receptorów, tym gorsza jakościowo będzie reprezentacja i tym bardziej zapis informacji zgodzi się z oczekiwaniami jednostki.

Aktualny stan umysłu jednostki wpływa także na naturę przywołań pamięciowych. Po pierwsze, nie są one mechanicznym odtworzeniem zapisu wiedzy o określonym elemencie rzeczywistości, lecz próbą rekonstrukcji zapisu (tak zwana hipoteza wykorzystywania). Po drugie, z biegiem czasu kolejne przywołania, na przykład tego samego zdarzenia, zaczynają przyjmować formę kanoniczną (zjawisko stereotypizacji pamięci) (Najder 1997:38-60).

Schematy poznawcze w pełni realizują wyżej wymienione zasady, stanowiąc jednocześnie podstawową subiektywną jednostkę reprezentacji wiedzy deklaratywnej. Nie oznacza to jednak, że reprezentacje wiedzy deklaratywnej przyjmują wyłącznie postać schematów. W dalszej części rozważań przyjrzymy się bliżej jednostkom reprezentacji wiedzy deklaratywnej, formatowi ich zapisu oraz relacjom między nimi, co pozwoli nam wpisać schemat w kontekst struktur wiedzy deklaratywnej.

Jednostki reprezentacji wiedzy deklaratywnej

W celu określenia podstawowych jednostek reprezentacji wiedzy deklaratywnej przyjmujemy hipotezę pojęciowo-twierdzeniową Andersona i Bowera (Kurcz 1987:130-133, Sternberg 2000:137-142). O jej wartości merytorycznej stanowi przede wszystkim znaczenie, jakie nadaje ona abstrakcyjnemu formatowi zapisu wiedzy deklaratywnej. Kodowanie abstrakcyjne pozwala bowiem jednostce na zrozumienie celowości zjawisk, procesów i stanów występujących w rzeczywistości społecznej. Ponadto umożliwia tworzenie zindywidualizowanych konwencji komunikacyjnych (na przykład poezji czy dzieł plastycznych) oraz interpretowanie komunikatów symbolicznych w ramach kodu obrazowego. Inaczej mówiąc, jeśli pragniemy odnaleźć jakąś informację, to najpierw odnajdywana jest jej reprezentacja w postaci abstrakcyjnej, to znaczy sądu - rozumianego jako znaczenie będące u podłoża określonego związku między pojęciami. Na tej podstawie umysł odtwarza kod werbalny lub obrazowy. Reguły pozwalające na przekodowanie zbioru sądów w zdania czy w wyobrażenia są zakodowane genetycznie.

Reasumując, zgodnie z hipotezą twierdzeniową podstawowymi jednostkami wiedzy deklaratywnej są pojęcia i sądy. Pierwsze odpowiadają za oznaczanie obiektów, stanów, zjawisk i procesów, a także stanowią „budulec” dla podstawowych relacji znaczeniowych zapisywanych w abstrakcyjnej postaci sądów. Funkcją drugich jest wyrażanie relacji znaczeniowych.

Opisanie pojęcia jako jednostki reprezentacji wiedzy deklaratywnej nie jest sprawą łatwą ze względu na różny sposób rozumienia tego terminu. Poglądy klasyczny, probabilistyczny i egzemplarzowy przyjmują wspólne założenie, że pojęcia tworzone są wtedy, kiedy jednostka dostrzega podobieństwo między obiektami, grupami obiektów, stanami, zjawiskami czy procesami, inaczej jednak przedstawiają kwestię podobieństwa. Natomiast w modelu ujmującym pojęcia jako indywidualne teorie na temat świata podstawowym problemem są nie podobieństwa, lecz źródło podobieństw, inaczej mówiąc, dlaczego pewne cechy wydają się ludziom podobne. Zwolennicy tego poglądu przyjmują, że pojęcia reprezentowane są przez skorelowane atrybuty wraz z regułami określającymi, które z możliwych korelacji zostaną dostrzeżone. W konsekwencji pojęcia tworzą strukturę zorganizowaną hierarchicznie, która podlega rozwojowi i ewolucji (Maruszewski 2000:205-230).

Hipoteza pojęciowo-twierdzeniowa pozwala pogodzić model egzemplarzowy, model prototypowy oraz model traktujący pojęcia jako ukryte teorie. Poziom kodu obrazowego można wyjaśnić odwołując się do stanowiska egzemplarzowego: kiedy jednostka dostrzega egzemplarz pojęcia, uruchomiony zostaje kod obrazowy, który obejmuje dane odnoszące się do właściwości spostrzeganego egzemplarza pojęcia oraz dane odnoszące się do zmian fizjologicznych, zachodzących w wyniku kontaktu z egzemplarzem pojęcia. Na poziomie wprowadzania etykiety werbalnej dla oznaczenia egzemplarza pojęcia ujawnia się natomiast najwyraźniej efekt typowości. Wreszcie do opisu kodowania abstrakcyjnego najbardziej odpowiednie jest stanowisko traktujące pojęcia jako ukryte teorie.

Pojęcie jest więc podstawową jednostką reprezentacji wiedzy deklaratywnej, poddającą się analizie poznawczej na poziomie kodowania obrazowego i werbalnego, jednocześnie leżącą u podstaw abstrakcyjnego kodowania relacji znaczeniowych w postaci sądów. Jako złożone konstrukty teoretyczne funkcjonujące na poziomie semantycznym systemu poznawczego, pojęcia realizują zasadę oszczędności poznawczej i zapewniają rozumienie rzeczywistości. Konstruując subiektywne modele określonych elementów rzeczywistości, jednostka dokonuje wyboru pojęć zgodnie z aktualnym stanem umysłu, inaczej mówiąc pojęcia określają treści schematów. Schemat poznawczy - podobnie jak pojęcie, może być zapisany w formacie abstrakcyjnym, obrazowym i werbalnym. Spełnia dwie funkcje, z jednej strony reprezentuje ogólne, stałe cechy danego obiektu, sytuacji czy zjawiska. Z drugiej strony, schemat stanowi zespół procedur operowania informacjami zawartymi w schemacie lub napływającymi z zewnątrz do schematu (Trzebiński 2002:20-21). Pozwalają one na:

- ✎ oszczędność poznawczą, na przykład przy rozpoznawaniu obiektów, wstępne dane percepcyjne interpretowane są już jako przypadki pewnej kategorii, co pozwala od razu na aktywizację odpowiedniego schematu, a wiedza w nim zawarta kieruje autonomicznie strukturalizowaniem dalej napływających danych;

- ☞ konstruowanie modeli elementów rzeczywistości przy pomocy wartości domyślnych w warunkach ubóstwa bodźca.

Zaktywizowana wiedza działa zatem jak hipoteza, która orientuje procesy uwagi, spostrzegania i myślenia na potwierdzenie bądź odrzucenie hipotezy. Oczywiście, im uboższe będą napływające dane, tym gorszy będzie produkt i tym łatwiej dojdzie do zniekształcenia informacji, tak aby była zgodna z oczekiwaniami jednostki (wspomiana już degradacja wyniku). Kolejne przywołania pamięciowe określonego schematu zależą od aktualnych celów i nastawienia jednostki, a wiedza zapisana w przywoływanym schemacie stanowi materiał budulcowy dla jego rekonstrukcji. Ponieważ (re)konstruując schematy, jednostka zachowuje powtarzające się (a więc prototypowe) cechy reprezentowanych elementów rzeczywistości, schemat wykazuje się stereotypizacją w wykorzystywaniu zasobów pamięciowych.

Jako modele określonych elementów rzeczywistości, schematy poddają się klasyfikacji jakościowej. Odwołując się do koncepcji Minsky'ego, Schanka i Abelsona (Najder 1997:38-60) oraz klasyfikacji Wojciszke (1986:20-31) możemy wyróżnić zasadniczo następujące klasy schematów:

- ☞ schematy przedmiotów (jednostkowe bądź kategoryjne) stanowiące zapis charakterystycznych właściwości przedmiotów, cechuje je „rozciągłość w przestrzeni”;
- ☞ ramy określające schemat obiektu przemieszczającego się względem pozycji obserwatora;
- ☞ skrypty będące schematami powtarzających się codziennych zdarzeń z punktu widzenia jednego z uczestników zdarzenia, wyróżniające się organizacją czasową (na przykład egzamin);
- ☞ plany, które są jednostką bardziej ogólną od skryptu i zawierają informacje o tym, jak aktorzy sytuacji społecznych osiągają pewne cele (na przykład plan ukończenia studiów);
- ☞ tematy stanowiące jednostkę nadrzędną dla planów i skryptów, określające typowe cele aktorów sytuacji społecznych (na przykład cele studenta);
- ☞ schematy atrybutywne, które są „zagnieżdżone” w przedmiotach i zdarzeniach i zasadniczo nie występują w oderwaniu od nich.

Ze względu na kryterium organizacji, schematy możemy podzielić na schematy opisujące relacje przestrzenne, czasowe, przyczynowo-skutkowe czy celowe (Trzebiński 2002:20-21). Na bazie tych rodzajów schematów tworzone są inne, bardziej złożone, na przykład schemat określonej osoby zawierający reprezentację jej celów, wartości, planów i strategii zachowań, czy schematy narracyjne.

Schemat - podobnie jak pojęcie - charakteryzuje się budową hierarchiczną: składa się z podschematów zorganizowanych na zasadzie składania-rozkładania i uogólniania-różnicowania (Wojciszke 1986:55-61). Taka organizacja wiedzy zawartej w schemacie ułatwia strukturalizowanie informacji napływających do schematu oraz posługiwanie się wartościami domyślnymi, na przykład jedynie na podstawie schematu podłogi jednostka może zrekonstruować schemat ścian, sufitu, okien, mebli, etc., to znaczy - skonstruować reprezentację pokoju.

Z jednej strony schematy ułatwiają jednostce wchodzenie w interakcje społeczne, zachowania zgodne z przyjętymi normami, z drugiej strony zbytnie poleganie na

schematach może prowadzić do zniekształcenia informacji, którego konsekwencją jest na przykład zjawisko wrogich mediów, efekt uporczywości czy efekt pierwszeństwa (Aronson, Wilson, Akert 1997:130-132). Kwestią nierozstrzygniętą pozostaje określenie schematów podstawowych, nierozkładalnych jak również sam rozwój schematów poznawczych.

Implikacje pedagogiczne

Na poziomie zaawansowanym nauczanie pisania zorientowane jest na rozwijanie umiejętności redagowania tekstów kohezyjnych i koherentnych (to znaczy zgodnych z normami gramatyki tekstu i normami interakcji społecznej języka docelowego), a także na rozwijanie strategii organizowania i elaboracji (przez pisanie streszczeń, syntez, sprawozdań). Ocenie podlega aspekt językowy (poziom morfologiczny, składniowy, semantyczny, ortografia, kohezja tekstu) i komunikacyjny (poziom pragmatyczny, kulturowy, koherencja tekstu). Punktem wyjścia dla gradacji stopnia trudności i opracowania siatki oceniania jest oczywiście stan wiedzy i umiejętności studentów. W kontekście poznawczym, rozwijanie umiejętności pisania jest więc procesem interakcji między deklaratywnymi i proceduralnymi formami reprezentacji wiedzy, połączonym z rozwojem „monitoringu kognitywnego”. W tym procesie niepoślednią rolę odgrywają schematy poznawcze: z jednej strony ułatwiają wprowadzanie i ćwiczenie zastosowania reguł spójności tekstu, z drugiej, niestety, mogą być źródłem błędów interferencji i braku oryginalności, a nawet banalności wypowiedzi pisemnej.

W przypadku języka francuskiego zasady konstruowania tekstów opisowych i narracyjnych nie odbiegają od reguł obowiązujących w języku polskim: pierwszy typ charakteryzuje się porządkiem tabularno-hierarchicznym - opiera się zatem na organizacji przestrzennej; drugi czasowo-logicznym - bazuje więc na organizacji przyczynowo-skutkowej i celowej. Poza tym, podstawą treściową obu typów tekstów są wcześniej wymienione jakościowe klasy schematów (to jest schematy przedmiotów, ramy, skrypty-plany-tematy, schematy atrybutywne), które rozwijają się stosunkowo wcześnie: w okresie pomiędzy drugim a piątym rokiem życia dzieci przechodzą od konstruowania tekstów złożonych z niepowiązanych ze sobą zdarzeń do opowiadań zorganizowanych wokół głównego celu (Turska-Kierlas 2001:108-109). Na tym etapie nauczania podstawowa trudność wynika ze stopnia znajomości reguł morfo-syntaktycznych i semantycznych języka francuskiego. A ponieważ przeszkody nie stanowi ani organizacja wewnętrzna obydwu typów tekstów ani zasadniczo ich przedmiot, to uwaga prowadzącego jest zorientowana na ćwiczenie zastosowania reguł wewnętrznej spójności tekstów opisowych i narracyjnych oraz na wzbogacanie treści schematów poznawczych studentów o elementy rzeczywistości społeczno-kulturowej języka francuskiego. Reasumując, student pierwszego roku nabiera biegłości w posługiwaniu się schematami poznawczymi przy konstruowaniu złożonych tekstów opisowych i narracyjnych. Schematy poznawcze ułatwiają mu, na przykład: opowiedzenie baśni, opisanie spotkania w metrze czy podróży pociągiem przez Francję, itp.

W przypadku rozwijania umiejętności pisania tekstów argumentacyjnych nie wystarcza już jednak biegłość w przywoływaniu schematów opisujących relacje przestrzenne, czasowe, przyczynowo-skutkowe czy celowe, ważna staje się

umiejętność oceny schematów i wnioskowania, to znaczy myślenia abstrakcyjnego i logicznego, rozwijającego się w ciągu całego okresu adolescencji (między piętnastym a dwudziestym rokiem życia). Na tym etapie nauczania podstawowe trudności wynikają właśnie z konieczności zastosowania strategii myślenia indukcyjnego i dedukcyjnego oraz z różnic formalnych występujących między polską rozprawką a francuską „dysertacją” - gatunkiem argumentacyjnym stanowiącym przedmiot nauczania na studiach filologicznych. W konsekwencji stosunkowo często dochodzi do błędów interferencji, a już w całej pełni objawia się banalność argumentów i wyciąganych wniosków.

Na poziomie zaawansowanym nie wystarcza zatem zorientowanie nauczania pisania na redagowanie kohezyjnych i koherentnych tekstów. Biegłość w przywoływaniu pamięciowym i w wykorzystywaniu schematów powinna być traktowana jako podstawa do rozwijania twórczości, tej - jak ją określa Nęcka (2001:11-34) - „przez małe t” czyli kreatywności. Wprowadzanie technik rozwijających myślenie kreatywne, w połączeniu z samooceną i autorefleksją nad uczeniem się, powinno mieć miejsce na etapie rozwijania umiejętności redagowania tekstów opisowych i narracyjnych właśnie ze względu na ich organizację formalną i zakres treściowy. Być może pozwoliłoby to, w przypadku wielu rozprawek, na uniknięcie uwag o „banalności argumentów”. Jednocześnie kryteria twórczości - stosowane przez zwolenników egalitarnego podejścia do badań nad kreatywnością, na przykład kryteria płynności, giętkości i oryginalności Guilforda czy ujęcie triadowe Nęckiego (Nęcka 2001:11-34) - mogą stanowić punkt wyjścia do odróżnienia wytworu opartego na schematach od wytworu nietypowego.

Podsumowanie

Schemat poznawczy jako jednostka reprezentacji wiedzy deklaratywnej jest subiektywnym modelem określonych elementów rzeczywistości, spełnia funkcję reprezentacji rzeczywistości i funkcję procedury przetwarzania informacji o rzeczywistości. Pozwala zatem na zrozumienie rzeczywistości społecznej, jednak nadmierne poleganie na schematach prowadzi do zniekształcenia informacji zgodnie z oczekiwaniami jednostki. W rozwijaniu umiejętności pisania w języku obcym na poziomie zaawansowanym, biegłość w przywoływaniu pamięciowym i w wykorzystywaniu schematów powinna stanowić punkt wyjścia do rozwijania kreatywności, która jest cechą szczególnie docenianą na etapie redagowania tekstów argumentacyjnych, kiedy student może „popisać się” myśleniem abstrakcyjnym i logicznym. Naświetlenia wymagałyby natomiast relacje między stylem uczenia się jednostki, a budową schematów poznawczych oraz preferowanym formatem ich zapisu i przywoływania. Innymi nie mniej interesującymi kwestiami pozostają: określenie relacji między stylem uczenia się a kreatywnością oraz zbadanie możliwości wytyczenia granic między wytworem typowym i oryginalnym.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson T. D., Akert R. M., 1997. *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań, Zysk i s-ka
- Bruner, S.J. 1978. *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN

- Kurcz, I. 1987. *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa, PWN
- Maruszewski, T. 2000. *Pojęcia*. [w:] Strelau, J. 2000. (red.) „Psychologia” tom 2. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 205-230
- Najder, K. 1997. *Schematy poznawcze*. [w:] Materska M, Tyszka, T. 1997 „Psychologia i poznanie”. Warszawa, PWN. 38-60
- Nęcka, E. 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Piaget, J. 1981. *O równoważeniu struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Warszawa, PWN
- Stemplewska, K. 1997. *Rozwój reprezentacji*. [w:] Materska M, Tyszka, T. 1997 „Psychologia i poznanie” Warszawa, PWN. 60-76
- Sternberg, R.J. 2000. *Psychologia poznawcza*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Trzebiński, J. 2002. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Turska-Kierlas, M. 2000. *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. [w:] Harwas-Napierała, B., Trempała, J. 2001 (red.) „Psychologia rozwoju człowieka” tom 2. Warszawa, PWN, 108-109
- Wojciszke, B. 1986. *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie wiedzy o otoczeniu społecznym*. Wrocław, Wydawnictwo PAN

Summary

The subject matter of this paper is a cognitive pattern understood as a subjective unit of declarative knowledge representation. The author tries to define its role in the development of writing skills in French as foreign language at the advanced level. For this purpose, the notion of knowledge representation and the basic units of declarative knowledge representation (judgments, notions and patterns) are characterized. The author comes to the conclusion that the proficiency in the use of cognitive patterns for the production of narrative texts is the starting point for the development of students' creativeness.

Aleksandra Jankowska*Kolegium Języków Obcych Uniwersytet im. Adama Mickiewicza***Wykładowcy w kolegiach językowych
wzorem dla przyszłych nauczycieli****Wstęp**

Wprowadzana od kilku lat do polskich szkół reforma oświaty oraz nowe tendencje w nauczaniu języków obcych stawiają przed nauczycielami ciągłe wyzwania. Również instytucje kształcące nauczycieli muszą na bieżąco dostosowywać programy i metody nauczania do potrzeb nowoczesnej szkoły, w której mają pracować ich absolwenci. Wśród zagadnień, które znajdują się obecnie w centrum uwagi nauczycieli są między innymi: autonomia, strategie uczenia się, nauczanie grup zróżnicowanych, prace projektowe, ocenianie, w tym ocenianie ciągłe, opisowe i samoocena, zastosowanie portfolio, integracja międzyprzedmiotowa, zastosowanie nowych technologii w nauczaniu, badania w działaniu oraz rozwój zawodowy nauczyciela. Celem niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi na rolę jaką w przybliżaniu wyżej wymienionych zagadnień przyszłym nauczycielom odegrać mogą wykładowcy kolegiów, jeśli sami w codziennej praktyce stosować będą przedstawiane studentom zasady dydaktyczne. Pozwoli to słuchaczom na poznanie tych zasad przez doświadczenie i wzmocni informacje przekazywane na zajęciach z metodyki.

Rola modelu w kształceniu nauczycieli

W literaturze fachowej wyróżnia się kilka podstawowych modeli stosowanych w kształceniu nauczycieli, takich jak na przykład model porównujący proces stawiania się nauczycielem do nauki rzemiosła, a więc poprzez obserwowanie mistrza i pewnego rodzaju okres czeladnictwa, model oparty na zastosowaniu wiedzy teoretycznej zdobytej podczas studiów w praktyce, czy model refleksyjny (Wallace 1991). Coraz częściej zwraca się również uwagę na fakt, że ogromne znaczenie w kształtowaniu się kompetencji nauczyciela ma sposób, w jaki on sam był nauczany. Jedną z pierwszych osób, które zwróciły na to uwagę był Don Lortie, który już w roku 1975 pisał o 13 000 godzin, jakie przeciętny absolwent amerykańskiego college'u spędza obserwując swoich nauczycieli zanim sam zostanie nauczycielem (Lortie 1975:61). Kennedy (1990:4) dodaje: „Zanim otrzymamy dyplom licencjata, obserwujemy nauczycieli i uczestniczymy w ich pracy przez czasem nawet 3060 dni. Dla porównania, szkolenia przygotowujące nauczycieli zwykle wymagają (około) 75 dni praktyki w klasie. Cóż takiego mogłoby się wydarzyć w ciągu tych 75 dni co mogłoby w sposób znaczący wpłynąć na postępowanie, którego nauczyliśmy się w ciągu poprzednich 3060 dni?”.

Powyższy cytat dobrze ilustruje jeden z podstawowych problemów w kształceniu nauczycieli: w jaki sposób dostarczyć im nie tylko wiedzy o efektywnych metodach i technikach nauczania języków obcych, ale także spowodować, aby studenci w czasie trwania studiów mogli doświadczyć bycia nauczającym w sposób zalecany przez metodyków. Metodocy często narzekają na brak korelacji pomiędzy tym, co studenci słyszą na zajęciach z metodyki, a tym czego doświadczają na przykład na zajęciach z praktycznej nauki języka czy innych przedmiotów. Problem ten wynika często z faktu braku przygotowania metodycznego osób prowadzących zajęcia lub po prostu braku motywacji do prowadzenia ich w sposób metodycznie poprawny - taka sytuacja może mieć miejsce na przykład w przypadku, gdy zajęcia prowadzą doktoranci oceniani głównie po wynikach pracy naukowej, a nie dydaktycznej. Brak jest też tradycji kształcenia nauczycieli (*teacher trainers*), zajęcia na wyższych uczelniach i w kolegiach prowadzą absolwenci filologii bez specjalistycznego przygotowania do nauczania wykładanych przez siebie przedmiotów, podstawowym kryterium jest wiedza fachowa, nie sprawdza się umiejętności jej przekazywania. Zarzucono powszechnie krytykowane kursy pedagogizacji dla młodych pracowników uczelni, a zapoczątkowane kilka lat temu przez MEN kształcenie edukatorów w niewielkim tylko stopniu objęło osoby nauczające w szkołach wyższych. W rezultacie często zdarza się, że nauczyciele uczący przyszłych nauczycieli sami nie stosują zasad dydaktycznych, o których mówi się na zajęciach z metodyki, a których znajomości i stosowania wymaga się od studentów w czasie praktyk. Jeśli rację mają wspomniani powyżej Lortie i Kennedy, że ogromny wpływ na to, jak nauczać będą przyszli nauczyciele, ma sposób w jaki sami byli nauczani, to powinniśmy zrobić wszystko, aby w czasie trzech lat spędzonych w kolegium nasi studenci obserwowali takich nauczycieli, których będą potem naśladować, nauczycieli, którzy na codzień wcielają w życie zasady dydaktyczne, których stosowania wymaga się od studentów.

Wybrane aspekty pracy nauczyciela kolegium

Przyjrzyjmy się obecnie kilku zagadnieniom będącym obecnie w centrum uwagi metodyków i nauczycieli i zastanówmy się, czy i w jakim stopniu zasady dydaktyczne leżące u ich podstaw mogą być stosowane przez wykładowców w kolegiach.

Autonomia

Jednym z najczęściej chyba ostatnio poruszanych tematów, tak w dyskusjach, jak i publikacjach dotyczących edukacji, jest autonomia ucznia, centralna pozycja ucznia w procesie nauczania/uczenia się, przejmowanie przez niego odpowiedzialności za własne postępy w nauce. Studenci kolegiów przygotowujący się na zajęciach z metodyki do wprowadzania autonomii w swoich klasach, czytają literaturę na ten temat, często uwzględniają ją w pracach dyplomowych. Czy jednak sami zachęceni są do bycia autonomicznymi studentami? Czy i jak nauczyciele akademicki stwarzają studentom warunki do rozwijania i utrwalania autonomii? W świetle przyjętej w niniejszym artykule hipotezy, że przyszli nauczyciele uczą się przede wszystkim przez przykład, wydaje się niezwykle ważne, aby doświadczyli autonomii jako studenci, a wtedy o wiele łatwiej przyjdzie im rozwijanie ich u swoich uczniów.

Rozwijanie strategii uczenia się

Zagadnieniem bezpośrednio związanym z autonomią jest rozwijanie u uczniów strategii efektywnego uczenia się. Chociaż studenci podejmujący naukę w kolegiach są starsi i dojrzałsi od uczniów, to nie możemy zakładać, że potrafią się uczyć w sposób efektywny. Nawet jeśli tak jest, to stosowanie przez nauczyciela technik utrwalających te strategie pokaże studentom jak rozwijać je u swoich uczniów. W niektórych kolegiach prowadzone są osobne kursy na temat strategii uczenia się, ważne jest jednak, aby ćwiczenia na nich wprowadzane, stosowane były systematycznie przez jak największą liczbę nauczycieli innych przedmiotów. Aby tak się stało, nauczyciele powinni starać się dowiedzieć, jakich strategii uczenia się używają studenci i czy są one efektywne. Powinni sami znać różnorodne strategie oraz powinni umieć pomagać studentom w rozwijaniu tych najbardziej dla nich odpowiednich. Student przyzwyczajony do regularnego treningu strategicznego będzie miał prawdopodobnie mniejsze problemy z wprowadzaniem go w swojej praktyce nauczycielskiej.

Nauczanie grup zróżnicowanych

Jednym z najtrudniejszych problemów stających przed młodymi nauczycielami języków obcych jest konieczność nauczania klas zróżnicowanych. Wydawać by się mogło, że ten problem w niewielkim tylko stopniu dotyczy nauczania na uczelniach, albowiem studenci rozpoczynający naukę w kolegiach wybierani są najczęściej na podstawie egzaminów wstępnych, które mają sprawdzić czy posiadają oni odpowiedni poziom znajomości języka obcego, aby uczestniczyć w zajęciach prowadzonych niemal wyłącznie w języku obcym. Nie oznacza to jednak, że studenci pierwszego roku tworzą jednorodną grupę. Różni ich stopień kompetencji językowej (wyniki egzaminów są przecież bardzo różne), ale także zdolności do nauki języka, style i strategie uczenia się, motywacja, znajomość innych języków, osobowość, inteligencja, środowisko z jakiego pochodzą, wiedza i zainteresowania pozajęzykowe (Ur 1996:304). Na ile wykładowcy w kolegiach są świadomi tych różnic i czy potrafią je uwzględnić w procesie dydaktycznym? Wydaje się, że zwłaszcza w przypadku zajęć językowych powinno to stanowić powszechną praktykę. Również zajęcia z innych przedmiotów pozwalają na różnicowanie zadań i stworzenie w ten sposób możliwości pokazania swoich indywidualnych uzdolnień. Podstawowym warunkiem jest tu jednak posiadanie przez nauczycieli umiejętności zdiagnozowania indywidualnych różnic pomiędzy studentami w nauczanych przez siebie grupach, a następnie dostosowanie technik nauczania do zaobserwowanych różnic.

Prace projektowe

Prace projektowe rozumiane tu jako „metoda nauczania”, polegająca na tym, iż uczniowie realizują określone zadanie - znacznie obszerniejsze niż tradycyjne zadania realizowane w klasie czy w domu i na ogół w dłuższym czasie - kilku tygodni lub semestru (Królikowski 2000:10) stosowane są już przez wielu nauczycieli języka angielskiego, choć z pewnością nie jest to jeszcze powszechna praktyka. Również w kolegiach (na przykład w KJO Uniwersytetu Łódzkiego, KJO Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza) wykładowcy stosują tę formę na takich przedmiotach, jak: wiedza o krajach angielskiego obszaru językowego, historia, czasami literatura

i metodyka, rzadziej, co może dziwić, na zajęciach z praktycznej nauki języka. Biorąc pod uwagę różnorodność form, jakie może przyjmować praca projektowa, wydaje się, że powinna być stosowana o wiele częściej na wszystkich przedmiotach i znaleźć się także wśród technik oceny ciągłej. Warto więc spróbować odpowiedzieć na następujące pytania:

- ☞ Czy i jakie, formy prac projektowych stosowane są na zajęciach?
- ☞ W jaki sposób studenci przygotowywani są do wykonywania prac projektowych?
- ☞ Czy są przedmioty, na których stosowanie prac projektowych jest szczególnie trudne? Czy mimo to jest ono możliwe?
- ☞ W jaki sposób oceniane są prace projektowe?
- ☞ Jaki jest stosunek studentów do prac projektowych?

Ocena ciągła

W kolegiach, podobnie jak na wyższych uczelniach, rzadko stosowana jest ocena ciągła. Najważniejsze są wyniki testów, końcowych kolokwii i egzaminów. W kolegiach funkcjonujących w systemie oświaty (dawnych kolegiach kuratorskich) ocena uzyskiwana na zaliczenie przedmiotu wliczana jest do średniej stanowiącej podstawę do określenia ogólnego wyniku studiów i w tym przypadku stosowanie oceny ciągłej powinno być normą. W innych przypadkach zalety oceny ciągłej, takie jak promowanie systematyczności w nauce i dostarczanie studentom regularnej informacji zwrotnej na temat ich postępów, uzasadniają stosowanie jej jak najczęściej poprzez uwzględnianie ocen z prac projektowych, zadań domowych, prezentacji ustnych na zajęciach czy portflio. Osobną kwestią, będącą w kompetencji władz kolegii, pozostaje stworzenie formalnych warunków do uwzględnienia tej oceny w ostatecznej ocenie kursu. Jest to możliwe na przykład poprzez ustalenie procentowej wagi oceny ciągłej i oceny z egzaminu. Chcąc uzyskać pełniejszą informację na temat miejsca oceny ciągłej w kształceniu nauczycieli powinniśmy spróbować odpowiedzieć na następujące pytania:

- ☞ Czy nauczyciele w kolegiach stosują ocenę ciągłą?
- ☞ Jeśli tak, to przy użyciu jakich technik?
- ☞ Jaki jest udział procentowy ocen z poszczególnych zadań w ocenie ostatecznej?

Ocena opisowa

Kolejnym wyzwaniem stojącym przed nauczycielami w zreformowanej szkole jest stosowanie oceny opisowej. Jest to zadanie stosunkowo nowe i trudne, wymagające od nauczyciela bardzo dobrej znajomości ucznia opierającej się na wielu źródłach danych. Dodatkową trudnością jest brak umiejętności wyrażania tej oceny, formułowania jej w sposób jasny i szczegółowy. I w tym przypadku wydaje się, że systematyczne otrzymywanie własnej oceny opisowej od nauczycieli języka (lub nawet innych przedmiotów) byłoby korzystnym uzupełnieniem ćwiczeń w opracowywaniu ocen opisowych, wykonywanych na zajęciach z metodyki.

Samoocena

Ocenianie przez uczniów własnych postępów w nauce jest, a przynajmniej powinno być, powszechnie stosowane już od początku szkoły podstawowej. Nauczyciele mogą tu korzystać z narzędzi proponowanych przez autorów nowych programów nauczania lub tworzyć własne, lepiej dostosowane do konkretnych zespołów uczniowskich. Wykształcanie w uczniach umiejętności samooceny nie jest jednak zagadnieniem łatwym i wymaga specjalnego przygotowania nauczycieli. Jednym ze sposobów rozwijania tej umiejętności byłoby bez wątpienia wdrażanie studentów studiów nauczycielskich do systematycznego oceniania własnych postępów w nauce. Samoocena ta powinna dotyczyć zarówno umiejętności językowych jak i pedagogicznych, a także przedmiotów filologicznych takich jak językoznawstwo czy literatura. Należy zachęcać studentów do dokonywania takiej oceny przy użyciu instrumentów dostarczanych przez nauczycieli (najczęściej będą to listy stwierdzeń typu „Potrafię ...”, „Mam problemy z ...”, „Nie potrafię ..”), ale także stwarzając warunki do samodzielnego opracowywania systemów samooceny, tak aby w przyszłości nasi studenci potrafili jako nauczyciele nauczyć swoich uczniów tej umiejętności.

Portfolio

Jedną z coraz częściej stosowanych technik oceny jest portfolio rozumiane jako zbiór różnego typu prac ucznia i innych materiałów ilustrujących postępy w nauce. Zawartość portfolio może i powinna być wynegocjowana przez nauczyciela i ucznia, a sama technika znakomicie nadaje się do stosowania w odniesieniu do wielu przedmiotów i zalecana jest także jako jedna z form doskonalenia zawodowego nauczycieli (Bailey, Curtis i Nunan 2001: 223-236). Spróbujmy więc zastanowić się nad użyciem portfolio w instytucjach kształcących nauczycieli odpowiadając na kilka przykładowych pytań:

- ☞ Czy nauczyciele sami gromadzą własne portfolio?
- ☞ Na jakich zajęciach stosowane jest portfolio?
- ☞ Co zawiera? Kto decyduje o zawartości portfolio?
- ☞ Czy portfolio brane jest pod uwagę przy ocenie? Jeśli tak, to w jakim stopniu?

Szczególną formą portfolio jest *Europejskie portfolio językowe* opracowane przez ekspertów na zlecenie Rady Europy (Komorowska 2002:159-161). Ten typ portfolio nie jest jednak przedmiotem obecnych rozważań.

Integracja międzyprzedmiotowa

Zgodnie z zaleceniami wprowadzanej od kilku lat reformy oświaty nauczyciele powinni dążyć do tego, aby uczniowie widzieli powiązania pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauczonymi w szkole. Ta sama zasada powinna obowiązywać również na wyższych poziomach nauczania, w tym również w kolegiach. Jakie przedmioty można brać tu pod uwagę? Możliwych kombinacji jest wiele, poczynając od korelacji pomiędzy wykładami z historii, zajęciami z wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego i zajęciami z literatury, poprzez integrację metodyki i teorii nauczania

z językoznawstwem, do nieograniczonych niemal możliwości łączenia zajęć z praktycznej nauki języka w ramach różnych komponentów tego przedmiotu, a także integracji zajęć językowych z przedmiotami teoretycznymi. Takie podejście wymaga ścisłej współpracy pomiędzy nauczycielami i dobrej znajomości wszystkich, a przynajmniej kilku, programów nauczania przedmiotów wykładanych w danej instytucji. Chodzi z jednej strony o to, aby studenci mieli świadomość związków pomiędzy poszczególnymi przedmiotami i umieli przenieść i zastosować wiedzę uzyskaną na jednym przedmiocie, na innych zajęciach z innych przedmiotów, a z drugiej o to, aby integracja przedmiotowa była dla nich sprawą codzienną, co powinno im ułatwić stosowanie tego podejścia w swej przyszłej pracy zawodowej.

Nowoczesne technologie w nauczaniu: rzutnik pisma, wideo, kamera, komputer, Internet, e-mail

Jeśli chcemy, aby nasi absolwenci swobodnie korzystali z nowoczesnych technologii, nie wystarczy opowiedzieć im o tym na zajęciach z metodyki. Muszą oni odczuć sami, jeszcze jako osoby uczące się, zalety stosowania tych technik, a więc nauczyciele w kolegiach regularnie i w sposób twórczy i efektywny korzystać powinni w swej pracy ze sprzętu audiowizualnego, poczynając od tak prozaicznej kwestii jak efektywne korzystanie z tablicy, poprzez regularne używanie rzutnika pisma i stosowanie w nauczaniu taśm wideo, a także przygotowanie własnych nagrań przy wykorzystaniu kamery. Osobną kwestią jest wykorzystanie komputera. Na ile nauczyciele znają programy multimedialne i korzystają z nich? Czy nauczyciele korzystają na zajęciach z materiałów internetowych? Czy potrafią wskazać studentom interesujące strony internetowe? Czy zdają sobie sprawę z zalet i ograniczeń Internetu? Czy nauczyciele mają swoje strony internetowe, na których umieszczają materiały dla studentów? Czy studenci mają możliwość kontaktowania się z nauczycielem przy użyciu poczty elektronicznej? Biorąc pod uwagę fakt, że zgodnie z zapowiedziami Ministerstwa Edukacji i Sportu, za kilka lat wszyscy nauczyciele będą musieli wykazać się znajomością obsługi komputera, należy dążyć do powszechnego stosowania go również w kolegiach. Nie powinniśmy jednak ograniczać się tu do wprowadzenia kursów dla studentów, ale tak jak w przypadku poprzednio omawianych zagadnień, nauczać przez przykład.

Badanie w działaniu

W każdej niemal książce omawiającej zagadnienia kształcenia i doskonalenia nauczycieli znaleźć dziś można rozdział poświęcony roli badań w działaniu (*action research*) w rozwoju zawodowym nauczyciela. Technikę tę poleca się często również studentom przygotowującym prace dyplomowe. Czy jednak nauczyciele w kolegiach i innych instytucjach kształcących nauczycieli prowadzą badania w działaniu dotyczące nauczania w kolegium? Czy angażują w nie studentów? Czy znają i poprawnie stosują metody badawcze? Zagadnieniu temu poświęcona jest w całości praca Bartelsa (2002), który zauważa, że w programach przygotowujących do pracy osoby, które mają kształcić nauczycieli w Niemczech, nie zwraca się wiele uwagi na to, czy potrafią oni sami badać swój sposób nauczania i analizować proces uczenia się swoich studentów. Badania przeprowadzone przez autora pokazują również, że przyszli wykładowcy instytucji kształcących nauczycieli nie otrzymują niemal żadnego

przygotowania do nauczania czy testowania językoznawstwa, przedmiotu, który potem wykładali (Bartels 2002:73). Bartels sugeruje, że obowiązuje tu swojego rodzaju „podwójny standard” w odniesieniu do wymagań stawianych nauczycielom języka i nauczycielom przedmiotów teoretycznych i zaleca stosowanie przez tych ostatnich podejścia refleksyjnego i badań w działaniu, a także przedstawia propozycję wprowadzenia dla słuchaczy studiów doktoranckich zajęć z metodyki nauczania przedmiotów, których będą oni w przyszłości nauczać (Bartels 2002:74-75).

Rozwój zawodowy

Już od pierwszych dni pracy w szkole młody nauczyciel staje przed zadaniem opracowania swojego planu rozwoju zawodowego. Oprócz wymogów formalnych ważne jest także dążenie do rozwoju zawodowego i osobowego wypływające z wewnętrznej potrzeby, nieograniczone sztywnymi ramami wymagań stawianych przy kolejnych stopniach awansu. Można tu wymienić nawyk czytania książek i czasopism metodycznych, uczestnictwo w konferencjach, nagrywanie swoich lekcji na taśmach audio czy wideo, obserwacje koleżeńskie. Czy studenci w kolegiach odczuwają to, że ich nauczyciele doskonalą swój warsztat przy użyciu wymienionych wyżej technik?

Podsumowanie

Przedstawione powyżej przykłady to zaledwie ilustracja omawianej tu kwestii roli modelu w kształceniu nauczycieli. Listę można poszerzyć o takie zagadnienia jak negocjacja programów czy indywidualizacja nauczania, nie wspominając już o całym spektrum zagadnień czysto metodycznych, które potraktowane tu zostały jako oczywiste (na przykład nauczanie poszczególnych sprawności zgodnie z aktualnymi trendami w metodyce czy stosowanie podstawowych zasad dydaktycznych). Ważne jest, aby osoby zaangażowane w proces kształcenia nauczycieli zdawały sobie sprawę z wagi doświadczeń jakie nasi studenci wynoszą nie tylko z zajęć z metodyki, ale także, a może nawet przede wszystkim, z zajęć z praktycznej nauki języka i przedmiotów teoretycznych.

Kształcenie nauczycieli, w tym kształcenie nauczycieli języków obcych, stało się w ostatnich latach tematem wielu prac naukowych i stanowi dziś ważną dziedzinę badań. Opisano dokładnie kompetencje jakie powinien posiadać nauczyciel, trwają dyskusje na temat najbardziej skutecznych modeli kształcenia nauczycieli i relacji pomiędzy praktyką a teorią w procesie stawania się nauczycielem. Stosunkowo najmniej uwagi poświęca się osobom kształcącym przyszłych nauczycieli, ich kompetencjom i ich przygotowaniu do pracy. Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na to ważne ogniwo w edukacji nauczycieli, a jednocześnie wstępem do serii szczegółowych badań nad przedstawionymi w nim aspektami pracy nauczyciela kolegium jako wzoru dla przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

- Bailey, K., A. Curtis i D. Nunan. 2001. *Pursuing professional development*. Heinle & Heinle, Thomson Learning
- Bartels, N. 2002. *Professional preparation and action research: Only for language teachers?* „TESOL Quarterly” 36/1. 71-79
- Breen, M.P. i Littlejohn. A. (red.). 2000. *Classroom decision making: Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge, CUP
- Britten, D. 1988. *Three stages in teacher training*. „ELT Journal” 42/1. 3-8
- Irujo, S. 2000. *A process syllabus in a methodology course: experiences, beliefs, challenges*. [w:] Breen, M.P. i Littlejohn A. (red.). *Classroom decision making: Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge, CUP 209-222
- Kennedy, M. 1990. *Policy issues in teacher education*. East Lansing, MI, National Center for Research on Language Teaching
- Komorowska, H. 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola - Ocena - Testowanie*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna
- Królikowski, J. 2000. *Projekt edukacyjny*. Warszawa, Wydawnictwa CODN
- Lortie, D.C. 1975. *School-Teacher. A sociological study*. Chicago, The University of Chicago Press
- Ur, P. 1996. *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge, CUP
- Wallace, M. 1991. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge, CUP
- Woodward, T. 1991. *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge, CUP

Summary

The article discusses the role of models in teacher education and asks to what extent teacher trainers present examples of good practice to their trainees. Since it is believed that teachers are strongly influenced by the way they are taught it is extremely important that teacher trainers promote their trainees autonomy, develop their learning strategies, use continuous assessment and encourage self-assessment, that they use project work, information technology and that they are involved in action research thus reinforcing the input provided to the trainees during their methodology training.

Autonomizacja ucznia z ekonomicznego i psychologicznego punktu widzenia

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na złożoność dyskutowanej szeroko w prasie metodycznej tak zwanej autonomizacji ucznia. Artykuł nie pretenduje do całościowego i dogłębnego przedstawienia tego problemu, a jedynie umiejscawia go w tle współczesnych problemów ekonomicznych krajów rozwiniętych świata, w tym krajów Unii Europejskiej, a także wymogów psychologii nauczania i uczenia się, jak i psychologii wychowawczej.

Sytuacja ekonomiczna w krajach Unii Europejskiej

Z ekonomicznego punktu widzenia Unia Europejska jest na etapie III rewolucji przemysłowej, która wyłoniła się zaraz po drugiej wojnie światowej i od początku lat 90-tych wywiera zdecydowany wpływ na działalność gospodarczą człowieka. Po pierwsze: sterowanie numeryczne, nowoczesne komputery i oprogramowanie atakują ostatnią sferę ludzkiej działalności - jego umysł (por. Kurzweil 1990). Wpływa to z jednej strony na wzrost produktywności i na zbędność pracowników, stąd wzrasta bezrobocie, z drugiej strony w pogoni za zyskiem firmom lepiej opłaca się zatrudniać mniejszą liczbę pracowników, ale dłużej pracujących, stąd wydłużony tydzień pracy. Po drugie: nowa konkurencyjna gospodarka globalna wymaga pracowników wysoko kwalifikowanych, a ponieważ światowe standardy ciągle się zmieniają, stąd potrzeba edukacji trwającej całe życie. Dawna stabilizacja zawodowa odchodzi w przeszłość. Czy kraje europejskie rozwiążą pozytywnie ten problem? Optymiści twierdzą, że tak. Już słychać w Europie o projektach skrócenia tygodniowego czasu pracy. Podnoszą się głosy: „Pracować mniej, za nieco mniejsze pieniądze, ale niech pracują wszyscy” (Rifkin 2001:283). A gra jest warta świeczki. Dla milionów osób zatrudnienie jest czymś więcej niż dochodem pieniężnym, jest ono główną miarą wartości własnej. Człowiek bezrobotny czuje się nieproduktywny, bezwartościowy, niepotrzebny. Ogromna ilość badań przeprowadzonych w ostatnich latach stwierdza wyraźną korelację między wzrostem bezrobocia technologicznego, a wzrostem przypadków depresji prowadzących do wegetacji a nawet samobójczej śmierci. U wielu innych ludzi bezrobocie rodzi ślepą nienawiść do ludzi, którym się powiodło, a więc bogatych, a bieda w konsekwencji kieruje na drogę przestępczości a nawet terroryzmu (Merva, Fowles 1992). To wszystko nie pozostaje bez wpływu na wychowanie w rodzinie i funkcjonowanie szkoły.

Innym ważnym problemem brzemiennym w negatywne skutki dla rodzin i szkoły, jest dysproporcja między wydłużonym czasem pracy a czasem wolnym. Dzieci rodziców zapracowanych często spędzają czas bez opieki, co wytwarza syndrom opuszczenia i rodzi młodocianą depresję, przemoc, sięganie po narkotyki, alkohol (por.

Pietkiewicz 2001). Z kolei dzieci rodziców niepracujących nie mają perspektyw edukacyjnych. Czują, że są bez przyszłości i często z biedy podobnie jak dorośli schodzą na drogę przestępczości (Duncan 1994). Jest to poważny problem, na który tak Stany Zjednoczone, jak i Unia Europejska szukają środków zaradczych. Jednym z nich jest powstanie tak zwanego trzeciego sektora wolontarystycznego, obejmującego szeroką gamę działań, takich jak: opieka zdrowotna, edukacja, opieka nad ludźmi specjalnej troski, takimi jak: osoby niepełnosprawne, alkoholicy, narkomani i ich rodziny (Till 1989).

Podsumowując tę część rozważań można prognozować, że coraz wyższa technologia będzie wymuszać ekwiwalentny rozwój pracownika, który w ten sposób będzie się bronił przed bezrobociem. Przekwalifikowywanie będzie się prawdopodobnie dokonywać częściowo w warunkach odpłatnego szkolenia, a częściowo w ramach samodzielnego uczenia się. W Unii Europejskiej dążność do likwidacji bezrobocia będzie połączona z legalnym przepływem siły roboczej z jednego kraju do drugiego, stąd konieczność szkolenia w zakresie różnych języków obcych stanie się twardą rzeczywistością. Jeśli będą pieniądze, będzie się można uczyć prywatnie (odpłatnie), jeśli nie, mniej lub bardziej samodzielnie.

Sytuacja ekonomiczna systemu oświatowego w Polsce

Z punktu widzenia ekonomii jesteśmy w fazie przejściowej między prywatyzowaną gospodarką byłego socjalizmu a pierwszą fazą drapieżnego kapitalizmu, a więc ekonomicznie we wcześniejszej epoce, ale problemy istniejące w zjednoczonej Europie dotyczą nas również, i to w bardzo ostrej formie. Jest to przede wszystkim ogromne bezrobocie oraz zaostrzająca się coraz bardziej linia demarkacyjna między bogatymi a biednymi, a w wyniku tego pojawia się inny wymiar zróżnicowania społecznego, który już w przyszłości będzie owocował „jeszcze większym rozwarstwieniem ekonomicznym: jest to wymiar edukacyjny”¹². Już dziś pozycja społeczna Polaka aż w połowie zależy od tego, w jakiej rodzinie się urodził¹³. Jak to wpływa na polski system edukacyjny podległy filarowi rządowemu z dużym deficytem budżetowym? Z jednej strony wejście do Unii Europejskiej wymaga wysokiej znajomości języków obcych, co jest przedsięwzięciem dość kosztownym ze względu na poszerzony (w porównaniu z przeszłością) czas nauczania i kosztowne oprzyrządowanie zajęć lekcyjnych. W zasadzie więc tylko sektor prywatny i w oparciu o niego prywatne (odpłatne) nauczanie języków obcych w różnych formach może temu zadaniu sprostać. Ten filar nauczania prywatnego na wielu polach zdystansował szkolny filar publiczny i zdecydowanie przejął wszystkie trudniejsze wyzwania językowe jak: wieloletnie przygotowywanie uczniów do szkół średnich licealnych z poszerzonym językiem obcym, do matur z języków obcych, olimpiad językowych czy popularnych certyfikatów (na przykład FCE czy CAE w języku angielskim) oraz do egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Jest to dramat dla rodziców (Banasik 2001, Talarczyk 2001), ale jest to dramat i nauczyciela z prawdziwego zdarzenia, to znaczy takiego, który trafia do szkolnictwa z powołania, który chciałby się samorealizować i być konkurencyjny w wynikach nauczania, a po prostu nie może ze względu na trudniejsze warunki nauczania w szkołach publicznych (mniejsza ilość

¹² Głos J. Czaplińskiego w dyskusji zawarty w artykule „Odyseja polska 2023” (Podgórska, Wilk 2003:71)

¹³ wg. badań Diagnostyka 2003 tzw. współczynnik dziedziczenia pozycji społecznej w Polsce wynosi 50% (Podgórska, Wilk 2003:7)

godzin lekcyjnych, liczniejsze zespoły klasowe, trudności finansowe rodziców przy zakupie podręczników). Tak więc powodzeniem i niepowodzeniem nauczyciela może rządzić jedynie przypadek, to znaczy, czy w jego klasie znajdują się uczniowie uczęszczający na lekcje prywatne, czy mają oni możliwość wyjazdu za granicę lub udziału w wakacyjnych kursach językowych. W takiej sytuacji w zasadzie zwalnia się nauczyciela od odpowiedzialności, a jego rzekomy sukces jest tylko wypadkową możliwości finansowych rodziców. Taki stan rzeczy może zdemoralizować nauczyciela, to znaczy zniechęcać do pracy i w różny sposób zachęcać go do zachowywania sił na lekcje prywatne po godzinach szkolnych. Czy jest jakieś światło w tunelu? Po pierwsze, może nim być poprawa kondycji finansowej w wyniku rozwoju sytuacji gospodarczej państwa przez odpowiednie ekipy rządzące i elity polityczne (bez czekania aż czynniki demograficzne zaczną same ograniczać bezrobocie). Po drugie, nim to jednak nastąpi, sam nauczyciel sektora państwowego może szukać jakichś sposobów podwyższania wyników swej pracy przez maksymalne wykorzystywanie czasu, jaki jest mu przeznaczony. Spójrzmy na tę sytuację z pewną dozą optymizmu. Jak wspomniano powyżej, tempo współczesnego życia, wzrastające oczekiwania pracodawców względem przyszłych podwładnych i perspektywy otrzymania lepszej pracy stymulują motywację ucznia do intensywniejszej nauki oraz rodziców do finansowej pomocy lub choćby większej kontroli i zachęty swych dzieci do nauki. Mając ten atut motywacyjny w ręku nauczyciel może sobie pozwolić na bardziej intensywne organizowanie pracy szkolnej i domowej ucznia. Ma to dobre i złe strony. Dobre, bo mobilizuje pilnego ucznia do dodatkowej pracy i rozwijania własnych uzdolnień. Złe, bo wymagania nauczyciela przewyższające możliwości mniej zdolnego ucznia mogą doprowadzić do jego załamania psychicznego (Lewitow 1956, Albert 1966). Poza tym, metodocy nauczania języków obcych widzą poprawę sytuacji w modnej obecnie autonomizacji ucznia. Ze względu na ważność problemu chciałabym się nad nim chwilę zatrzymać.

Autonomizacja ucznia

Autonomizacja ucznia - nomenklatura przejęta z języka polityki¹⁴, nie jest czymś nowym. W psychologii zwana wdrażaniem do samodzielności, czy samodzielnością w uczeniu się lub samokształceniem (por.: Pieter 1966) była bardzo doceniana w kształceniu i rozwoju człowieka już w reformatorskich ruchach pedagogiki początków XX wieku (nowe wychowanie) i jej założenia na przykład uczenie się pod kierunkiem było realizowane także w szkole polskiej w okresie międzywojennym (por. Jungman 1933).

W czasie II Wojny Światowej tajne nauczanie na „kompletach” było okresem wielkiej autonomizacji współczesnego ucznia. Stało się ono prawdziwą szkołą konspiracyjnej samodzielności i przedwczesnej dojrzałości dla tych, którym udało się w tym procesie efektywnie uczestniczyć. W dużych trudnościach znajdowały się

¹⁴ „Autonomia, niezależność; ustanawianie norm dla siebie samego; w prawie państwowym – określona przez organy centralne samodzielność części państwa; w prawie międzynarodowym – państwem autonomicznym nazywa się niekiedy państwo o niepełnej suwerenności.” (Encyklopedia Powszechna PWN – Warszawa 1983 s. 184)

Autonomia ucznia oznacza centralną pozycję w procesie nauczania/uczenia się, autonomizacja zaś jest to przejmowanie przez niego odpowiedzialności za własne postępy w nauce (najczęściej pod kierunkiem nauczyciela) aż do stania się osobą autonomiczną, która potrafi definiować cele swojej nauki i poszukiwać do ich realizacji odpowiednich środków.

uczenie i nauczanie języków obcych tuż po wojnie i w latach 50-tych, zwłaszcza w okręgach oddalonych od dużych ośrodków edukacyjnych. Powodował to przede wszystkim brak wykwalifikowanych kadr nauczycielskich, szczególnie do języków obcych. Uczył, kto mógł i potrafił. Ambitny i pilny uczeń musiał sobie jakoś sam radzić, co nie było łatwe i nie przynosiło większych rezultatów. Na szczęście w sukurs zaczęły przychodzić kursy języków obcych organizowane przez ośrodki oświaty pozaszkolnej (na przykład ZNP), tam gdzie udało się „upolować” nauczyciela, a w szkołach pojawiały się coraz częściej kółka zainteresowań z programem na życzenie uczniów. Rezultatem były prawie samodzielne gazetki klasowe i szkolne, pocztówki okolicznościowe i odbywające się akademie z udziałem programów w językach obcych. Wdrażanie do samodzielności nie ominęło również wielu lektoratów szkół wyższych, gdzie szczególnie studenci grup zaawansowanych korzystali z tekstów specjalistycznych sugerowanych przez siebie (Banasik E. 2001).

Po Drugiej Wojnie Światowej problematyka wdrażania ucznia do samodzielnej nauki w ramach istniejącego systemu oświaty była także podejmowana przez znakomitych uczonych polskich, takich jak S. Szuman (1956) czy W. Okoń (na przykład 1957), którego VI Tom studiów pedagogicznych pod tytułem „Kształcenie samodzielności myślenia i działania w procesie nauczania”, a szczególnie zawarty w tym tomie artykuł wstępny pod tytułem: „Problem samodzielności myślenia i działania” odegrały niezwykle istotną rolę w innych opracowaniach dotyczących istoty samodzielności, jak też i w sposobie myślenia o tej problematyce. Tematykę tę podjęli liczni inni autorzy, na przykład T. Tomaszewski (1958), wspomniany już J. Pieter (1966, 1968), Suchodolski (1972), Radwiłowicz (1979) i wielu innych. Badania nad samokształceniem w powojennej pedagogice polskiej wymagały jednak przezwycięzania ograniczeń, którymi były przede wszystkim założenia wychowania socjalistycznego. Spowodowały one, że po II Wojnie Światowej w naszym kraju zerwano w radykalny sposób z bogatym dorobkiem przedwojennej pedagogiki humanistycznej (Matwijów 1994). Obecnie podejmowanie problematyki samodzielności ze względu na trzecią rewolucję przemysłową w krajach rozwiniętych staje się niezwykle istotnym zadaniem pedagogiki, a w tym glottodydaktyki. W raporcie „Learning: The treasure within” (1996) opracowanym przez międzynarodową komisję pod kierunkiem Jacquesa Delours'a, powołaną przez UNESCO do opracowania kierunków i wskazań rozwoju edukacji XXI wieku podkreśla się zasadę uczenia się przez całe życie w różnych fazach rozwoju osobniczego. Począwszy od lat 70-tych zainteresowanie autonomizacją uczących się jest opisywane w literaturze metodycznej języków obcych coraz częściej (na przykład Allwright 1977, Holes 1981, Wenden 1991, Benson 1997 i wielu innych) w miarę, jak wzrasta zainteresowanie indywidualnymi możliwościami uczenia się każdego ucznia (Oxford 1990) i różnymi typami inteligencji (na przykład Skehan 1989, Barsch 1994). Począwszy od późnych lat 70-tych i w Polsce prowadzi się różne eksperymenty, których celem jest zbadanie i rozwinięcie metod racjonalnego i samodzielnego uczenia się (na przykład Zborowski 1976, Radwiłowicz 1979, czy z nowszych Michońska-Stadnik 1996, Wilczyńska 1999, 2001).

Przy wdrażaniu ucznia do samodzielności trzeba jednak pamiętać, że jest to proces długotrwały i nie może być wprowadzany w życie drastycznie z dnia na dzień, gdyż jest on uzależniony od wielu czynników. Na przykład szwajcarski psychiatra dziecięcy M. Tramer (Tomaszewski 1970:186) dzieli cechy psychiczne uczniów

i młodzieży na tak zwany typ dynamiczny, nastawiony na działanie, ruch, nowość i zmianę, i typ statyczny lubiący spokój, stabilizację, powtarzanie postępowania według gotowych wzorów, podporządkowanie się innym. Nie sposób wymieniać różnych klasyfikacji osobowości wprowadzanych przez innych uczonych. Na przykład znany z lat czterdziestych ubiegłego stulecia specjalista w zakresie badania osobowości Cattell (1943) wyróżnia wśród wielu czynników czynnik *E*, który różnicuje ludzi na typ konsekwentny, pewny siebie, niezależny od wpływów zewnętrznych, od obcych sugestii, wytrzymały na nacisk opinii niezgodnych z jego własnym zdaniem i na typ ludzi o cechach mniej lub bardziej przeciwnych tamtym (por. Daniłow 1962). Poza cechami psychicznymi ważne są również preferencje uczniów do uczenia się bardziej lub mniej samodzielnie, takiego a nie innego przedmiotu, a więc jego zainteresowanie oraz przyjęte w kraju czynniki ewaluacji ucznia (por. Skehan 1989).

Innym czynnikiem, który trzeba brać pod uwagę przy autonomizacji ucznia to etapy wdrażania go do samodzielności. Na przykład według Bochuckiego (1971) zasadę samodzielności w nauczaniu wprowadza się w czterech etapach. Są to praca naśladowcza, praca pod kierunkiem, praca samodzielna i twórcza. Ze względu na rozmiary artykułu nie mogę szerzej omawiać wyżej poruszonych etapów, gdyż należą one do zagadnień, którymi zajmuje się pedagogika, a wspominam o tym dlatego, że autonomizacja nie jest pojęciem magicznym, które można wprowadzać bez uwzględniania zasad psychologii ani pedagogiki. Dlatego i tutaj trzeba uwzględniać zasady nauczania, takie jak choćby zasady systematyczności w nauczaniu, jak i zasady taktu pedagogicznego (Okon 1965, 1970). Poza tym wdrażanie ucznia do samodzielności nie zawsze jest łatwe z innych powodów. Na przykład zdaniem Tomaszewskiego (1970:170-201) utrudnieniami, które trzeba przełamać, aby zachęcić ucznia do samodzielności jest pięć negatywnych postaw. Pierwszą z nich jest postawa bierno-odbiorcza. Jest to postawa wymagająca od otoczenia, czekająca na to, aby coś im dać, pomagać bez wysiłku z własnej strony. Druga to postawa reaktywna, gdzie stan aktywności ucznia musi być stale podtrzymywany z zewnątrz przez nauczyciela bądź rodziców, sam podmiot zaś odznacza się brakiem inicjatywy. Trzecia postawa reprodukcyjna cechuje się niebezpieczeństwem schodzenia na drogę najmniejszego oporu i stosowania operacji schematycznych, tam gdzie sytuacja wymaga rozwiązań nowych. Uczeń o takiej postawie przestaje być twórczy, to znaczy nie umie, lub nie chce podjąć się jakichś nowych zadań, trudności. Czwarta to postawa impulsywna. Uczeń impulsywny robi tylko to, na co w danej chwili ma ochotę i tylko tak długo, jak długo wykonywanie danej czynności daje mu osobistą satysfakcję. Postawa piąta to postawa bezradności. Przejawia się ona w sytuacjach trudnych, takich jakim człowiek nie potrafi sprostać o własnych siłach. Czasem jest ona uzasadniona, gdy zachodzi rzeczywista dysproporcja między siłami jednostki a trudnością zadania w danych warunkach. Istnieje jednak i taka sytuacja, że uczeń nie docenia własnych sił i możliwości, mimo że obiektywnie są one wystarczające do tego, aby zadanie wykonać. Postawa bierno-odbiorcza może być pogłębianą przez nieprawidłowo zorganizowane lekcje prywatne ucznia, gdy nauczyciel przyzwyczaja go do odrabiania za niego lekcji szkolnych. Postawa bezradności może być usankcjonowana istniejącym na przykład w Polsce niepisanym kodeksem koleżeńskim, gdzie zgoda na odpisywanie zadania lub podpowiedzi jest uważana za oznakę koleżeństwa, a „ściągnięcie” na egzaminach jest uważane za pozytywną i pożądaną cechę. Często powodem niepowodzeń w autonomizacji ucznia może być i sam nauczyciel, który chcąc być

modnym zadaje uczniom zbyt trudne projekty do samodzielnego rozwiązania. Wtedy uczeń słabszy lub mniej zdolny celem uniknięcia złej oceny może korzystać z odpisywania cudzych prac (por. Gentle 2003), korzystania z pomocy płatnej, lub po prostu ucieka w chorobę.

W końcowej części artykułu, dla zilustrowania stosunku ucznia do samodzielnego uczenia się posłużę się wynikami ankiety, którą przeprowadziłam w kwietniu 2002 wśród uczniów 3 klasy gimnazjum (próba 81 osób) na terenie województwa śląskiego. Nie jest to jednak doniesienie z badań, a jedynie krótkie odniesienie się do jednego z dwóch pytań otwartych, jakie anonimowa ankieta zawierała: „W jakim stopniu jesteś samodzielny w uczeniu się i jak widzisz rolę nauczyciela we współczesnej szkole publicznej?” Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można podzielić uczniów na 3 grupy:

Do pierwszej grupy należą uczniowie, którzy w oparciu o uzyskaną wiedzę w szkole zaczynają ją sami pogłębiać w czasie pozaszkolnym w zakresie przedmiotu, który ich interesuje. Tymi pasjonującymi przedmiotami są najczęściej: informatyka, język angielski, biologia, historia, plastyka. Niektórzy z nich osiągają tak wysoki poziom wiedzy w porównaniu z resztą klasy, że lekcja szkolna w oparciu tylko o program szkolny przestaje być interesująca. I tu powstają dwie sytuacje z zupełnie różnym stosunkiem ucznia do nauczyciela: pierwsza, kiedy nauczyciel docenia wiedzę ucznia i chętnie z nim dyskutuje, często robi go swoim asystentem, i druga oparta o wzajemne niezadowolenie z siebie. Nauczyciel stara się podważyć autorytet zarozumiałego ucznia, a uczeń nauczyciela.

Do drugiej grupy należą uczniowie ambitni, chcący zdobyć świadectwo z paskiem i osiągnąć jak najwyższą średnią wyników ze wszystkich przedmiotów bez względu na to czy są dla nich interesujące czy też nie. Uczą się bardzo dużo, świadomie rezygnując ze wszystkich rozrywek, przyjaciół, natomiast chętnie korzystają z roli kierowniczej nauczyciela, a nawet uważają, że jego obowiązkiem jest maksymalne wykorzystanie czasu lekcyjnego, by jak najbardziej skrócić sobie pracę w domu. Chętnie też, jeśli mogą, korzystają z lekcji prywatnych (w ankiecie powtarza się wypowiedź: „Oczywiście, że sama mogłabym dojść do tego, co nauczyciel podaje w gotowej formie w klasie, ale to zabrałoby mi zbyt dużo czasu”). Są jednak nauczyciele, którzy moim zdaniem nadużywają swoich uprawnień i często stawiają zbyt wysoką rangę swojemu przedmiotowi niezgodnego z profilem klasy, na przykład w klasie matematycznej rozbudowane projekty z historii.

Trzecią grupę stanowią uczniowie nie nadążający w nauce za resztą klasy. Różne mogą być powody tego stanu rzeczy, na przykład brak uzdolnień, trudna sytuacja rodzinna, brak pilności, lub skłonność do różnych chorób. W takiej sytuacji uczniowie albo rezygnują z wszelkich usiłowań, albo pozytywne stopnie chcą zdobyć w sposób wykretny, jak ściąganie, ucieczki w chorobę. Często chcą po prostu wyprowadzić nauczyciela w pole i zdobyć od niego ocenę wyższą, niż im się to należy. Jeśli ich rodziców nie stać na korepetycje, ich sytuacja staje się coraz gorsza i może powodować wagary, ucieczki z domu, kontakt z nieodpowiednimi nieformalnymi ugrupowaniami międzyszkolnymi (na przykład Albert, 1966). Ci uczniowie zdecydowanie potrzebują pomocy z zewnątrz, całego zespołu, jakimi są wychowawca, rodzice i psycholog. W przyszłości dużą rolę odgrywać tu będzie sektor trzeci - pozarynkowy woluntarystyczny, o którym wspominałam w pierwszej części artykułu.

Podsumowując należy stwierdzić, iż praca nauczyciela nie jest łatwa. Nauczyciel to osoba, która poza wiedzą fachową powinna legitymować się kreatywnością, to jest umiejętnością wprowadzania swych własnych, autorskich programów, w celu intensyfikacji procesu nauczania. Osoba ucząca powinna również umieć właściwie ocenić środowisko w jakim nauczanie przebiega i być zdolną do przyjęcia właściwej taktyki postępowania. Na zakończenie, można sobie trochę pomarzyć. Wyobraźmy sobie, że nauczyciel otrzymuje takie uposażenie, które jak to było na Śląsku przed II Wojną Światową, pozwala nauczycielowi uwolnić się od dodatkowych prac zarobkowych aby mógł więcej czasu poświęcić pracy w sektorze wolontarystycznym właśnie na rzecz uczniów, którzy zdecydowanie tego potrzebują.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę ciągły rozwój technologii wywierającej wpływ na stan jakościowy i ilościowy siły pracowniczej, autonomizacja ucznia w szerokim tego słowa znaczeniu jest koniecznością. Nie zwalnia to jednak nauczyciela, na żadnym szczeblu edukacji, od opracowania (na własny użytek) szczegółowego planu wdrażania ucznia do samodzielności, w oparciu o zasady psychologii nauczania/uczenia się, jak i psychologii wychowawczej. Dopiero w oparciu o te dane musi on przygotować szczegółowy plan nauczania/uczenia się konkretnego języka obcego, biorąc pod uwagę konkretne środowisko i konkretnych uczniów. W przeciwnym razie pozytywna ze wszech miar autonomizacja ucznia przyniesie więcej szkody niż pożytku.

Bibliografia

- Albert D.J. 1966. *The effect of spreading depressions on the consolidation of learning*. „Neuropsychologia” 49-64
- Allwright R. L. 1979. *Abdication and Responsibility in Language Teaching*. „Studies in Second Language Acquisition” 105-121
- Banasik E. 2001. *Autonomiczny proces przyswajania języka obcego w polskich warunkach oświatowych*. [w:] „Język rodzimy a język obcy” Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, redakcja A. Kopczyński
- Barsch J. 1994. *Learning Style Inventory*. „English Teaching Forum” 32
- Bernson P., Voller P. 1997. *Autonomy and Independence in English Learning*. London, Longman.
- Bochucki J. 1971. *Podstawowe wiadomości z pedagogiki*. Katowice, ZNP Ośrodek Usług Pedagogicznych 85-86
- Budohoska W., Włodarski Z. 1977. *Psychologia uczenia się*. W rozdziale „Uczenie się w zależności od cech indywidualnych człowieka” Warszawa, PWN 124-147
- Cattell R. B. 1946. *Description of Measurement of Personality*. Wordbook New York, 321,481
- Daniłow M., Jesipow B. 1962. *Zasada indywidualnego stosunku do uczniów*. [w:] „Dydaktyka” Warszawa, PZWS, 138-199
- Duncan G.J., Brooks-Gunn J., Klebanov P.K. 1994. *Economic deprivation and early children development*. „Child development” 65, 296-318
- Gentle P. 2003. *Honesty in The Classroom*. „The World of English” nr 4
- Holec H. 1979. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Strasbourg, Oxford-Pergamon, Council of Europe
- Jungman F. 1933. *Uczenie się pod kierunkiem a języki nowożytne*. „Neofilolog” nr 2
- Kurzweil R. 1990. *The age of intelligent machines*. Cambridge MA, MIT Press, 189
- Lewitow N. 1956. *Zagadnienia psychologii charakteru*. Warszawa, PZWS

- Matwijów B. 1994. *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Merva M. Fowles R. 1992. *Effects of diminished economic opportunities on social stress*, Washington DC, Economic Policy Institute
- Michońska-Stadnik A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego
- Okoń W. 1957. *Problem samodzielności myślenia i działania*, VI tom „Studiów pedagogicznych”: „Kształcenie samodzielności myślenia i działania w procesie nauczania”. Warszawa, PWN
- Okoń W. 1965. *Proces nauczania*. Warszawa, PZWS
- Okoń W. 1970. *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PZWS
- Oxford R. L. 1990. *Language Learning Strategies*, Boston, Mass Heinle & Heinle Publishers.
- Pieter J. 1966. *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa, NK
- Pieter J. 1968. *Samodzielność w uczeniu się*. „Chowanna” nr 1
- Pietkiewicz B. 2001. *Róża też morduje*. „Polityka” nr 26/2001
- Podgórska J., Wilk E. 2003. *Odyseja polska 2023*. (Dyskusja redakcyjna z udziałem socjologów, ekonomistów i psychologów) „Polityka” nr 33/2003
- Radwiłowicz R. 1979. *Sposoby uczenia się na przykładach przedmiotów zawodowych*. Warszawa, WSIP
- Reykowski J. 1966. *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa, PWN
- Rifkin J. 2001. *Koniec pracy*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie
- Skehan S. P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London, AR
- Suchodolski B. 1972. *Pedagogika dorosłych*. Warszawa, PWN
- Szumann S. 1956. *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7-14*. „Nowa szkoła” nr 6
- Talarczyk J. 2001. *Przymus czy przywilej*. „Dziennik Zachodni” nr 213
- Till J. 1988. *Mapping the Third Sector: Voluntarism in a Changing Social Economy*. Washington DC Foundation Center
- Tomaszewski T. 1958. *Z zagadnień psychologii samodzielności*. „Kwartalnik pedagogiczny” nr 1
- Tomaszewski T. 1970. *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. PZWS
- Wenden A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall Int. Elt
- Wilczyńska W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, PWN
- Wilczyńska W. 2001. *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*. „Neofilolog” nr 20
- Zborowski J. 1976. *Nauka własna studentów*, Warszawa, PWN

Summary

The aim of this paper is to draw attention to the complexity of the concept of student autonomy, a topic widely discussed by methodology journals. It is not the author's intention to give a complete and profound analysis of this concept but only to present it in relation to the contemporary economic problems of developed countries, including the EC countries. Moreover, the author attempts to assess this concept in respect to teaching and learning psychology as well as educational psychology.

Wielowymiarowa wartość pracy w zespołach

Akt poznawczy a funkcjonowanie w grupie

O szkolnej pracy z podziałem na grupy zadaniowe powiedziano już wiele, głównie z podkreśleniem zalet takiego sposobu organizacji nauczania, który mobilizuje jak największą ilość osób w tym samym czasie, umożliwiając zdobywanie przez nie jednocześnie informacji i sprawności indywidualnych. W przedmiotach zorientowanych praktycznie, do jakich należy nauka języka obcego, naprawdę istotne jest używanie nowej wiedzy jak najczęściej i względnie samodzielnie. Teoretyczne przesłanki określonych propozycji metodycznych, jakkolwiek bardzo słuszne, nie zawsze potrafią ogarnąć złożoność procesów, dokonujących się w psychice uczniów podczas zajęć szkolnych. Tymczasem w każdym akcie poznawczym, zwłaszcza w obecności kolegów, mogą się uaktywnić komplikacje osobowościowe, hamujące lub deformujące inicjatywność uczniów. W grę wchodzi bowiem subtelne relacje interpersonalne, nieraz zupełnie nieznane nauczycielowi lub przed nim ukrywane. Nie sposób kwestionować faktu, iż na początku wszelkich posunięć edukacyjnych jest osobnicza prawda każdej osoby uczestniczącej w nauczaniu, zarówno w odniesieniu do nauczyciela jak i ucznia. To specyfika osobowościowa konsumentów wiedzy decyduje o tym, jak dzieli się obowiązkami, jak reagują i jak współpracują z innymi. Zdaniem socjologów społecznych, warto przypominać nauczycielom główne zasady zachowań w grupie, by potrafili lepiej zorganizować pracę kolektywną i nie wpadać we frustrację, gdy praca ta wygląda inaczej od zamierzonej.

Motywacyjny sens zajęć w zespołach

W świetle teorii *dysonansu poznawczego* – która zakłada naturalny konflikt w momencie nieprzystawalności między narzuconymi informacjami a wewnętrznymi przekonaniem i osobistą postawą – człowiek, nawet bardzo młody, reaguje z niechęcią i buntem na wiedzę niechcianą lub obcą jego prywatnej skali wartości. W konsekwencji blokuje się na własny rozwój w tej dziedzinie i utrudnia nauczycielom dotarcie do siebie (Dymkowski 2001:32). Każdy praktyk szkolny wie, jak często uczniowie spełniają jego polecenia nie z przekonania, ale dla „świętego spokoju” ze strony nauczających i rodziców. Taka odśrodkowo negowana wiedza niemal z góry jest skazana na wyparcie w najbliższej bezpiecznej dla ucznia przyszłości. Wraca zatem kwestia uruchomienia w uczniach motywacji osobistej do przyswajania wiedzy, w tym także nauki języków obcych, która nadałaby ich wysiłkom sens i kierunek poznawczy pozytywny w miejsce awersyjnego. Właśnie z motywacyjnego punktu widzenia, organizacja zajęć językowych w grupach ma znaczną przewagę nad modelem podawczym, w którym nauczyciel pełni rolę głównego dostarczyciela informacji, dlatego, że oferuje uczniom pewną przestrzeń

wolności decyzyjnej i sprawnościowej oraz mniej rygorystyczne przepracowywanie zadań. Łagodzi to w znacznym stopniu obecność dysonansu poznawczego, gdyż dzięki włączeniu poszczególnych uczniów w działania sprawcze, każdy z nich liczy się jako ewentualny pomysłodawca czy pożądaný realizator i dlatego chętniej angażuje się w zadanie. Ponadto w zespole kilku kolegów łatwiej jest zaistnieć niż na forum całej klasy, gdzie włącza się nieraz lęk przed publiczną krytyką czy złośliwą oceną. Praca w zespole stwarza większą swobodę, szansę kooperacji z rówieśnikami i pełniejszego wyrażenia siebie w określonym obszarze poznawczym. Nieraz daje jeszcze dodatkowe pole dla wyobraźni i kreatywności, gdy trzeba przygotować scenkę tematyczną, grę albo dialog sytuacyjny. Atmosfera ożywienia, która znacznie łatwiej buduje się w małym zespole niż w obrębie całej klasowej społeczności, sprzyja pomysłowości i odwadze.

W klasie otwartej na współpracę zamiast prymatu postaw egocentrycznych uruchamia się dynamiczne zjawisko *synergii*, czyli nakładania się, wzmacniania i rezonansu potencjałów wszystkich uczniów w nową jakość, wyższą niż zwykła suma. Jak twierdzi Olaf-Axel Burow, *gry i działania kooperacyjne przynoszą wszystkim uczestnikom więcej satysfakcji niż gry rywalizacyjne* (Burow 1992:99). Uczniowie czują zbiorową dumę z osiągniętego wspólnie celu i wzmacniającą siłę trudów połączonych; nie ma upokorzenia jednych, obojętności większości i triumfu nielicznych. Jest solidarnie przeżyty pewien określony odcinek wspólnej drogi.

Ambiwalentne reakcje na kooperacyjny model przyswajania wiedzy

Propozycja „współuczestnictwa w grupie” jako możliwość intensywniejszego przeżywania nauki musi być jednak przekazywana przez nauczyciela z mocą i wyczuciem. Często młodzi ludzie, a już na pewno dzieci, nie rozumieją nowych okoliczności, w których odbywa się lekcja. Ulegają sile przyzwyczajenia do standardowego toku zajęć i nie zawsze adaptują się do zmian z ochotą. Stabilność rytuałów szkolnych gwarantuje przecież względne poczucie bezpieczeństwa, bo wiele spraw można przewidzieć i w konsekwencji stosować odpowiednie, wypróbowane zachowania przetrwaniowe. Krótkie wyjaśnienie korzyści wynikających z pracy w zespołach oraz praktyczne wypróbowanie przez samych uczniów odmiennej sytuacji szkolnej pozwoli im odkryć, a z czasem pogłębić, ich świadomość wspólnoty, tak ważną w życiu rodzinnym i społecznym. Przez współpracę poznawczą z kolegami, postrzeganie egocentryczne i dbanie jedynie o własne dobro ma szansę rozszerzyć się i przekształcić w postawę o wiele bardziej kooperacyjną.

Także u nauczycieli mogą wystąpić obawy przed pozorną utratą kontroli nad postęпами uczniów podczas pracy w grupach. Nie musi to nadmiernie dokuczać, kiedy nauczyciel widzi stopień zaangażowania uczniów w realizację zadania. Autentyczne rozmowy, natychmiastowa wymiana uwag, mimika, ruchy ciała i gesty wystarczają do uchwycenia atmosfery aktywności, panującej w zespołach. Ryzyko merytorycznych błędów także nie musi być wysokie, jeśli wszelkie decyzje grup są wcześniej usystematyzowane w postaci korpusu możliwych rozwiązań i utrwalonej bazy pojęciowej. Samodzielność uczniów we wspólnym zdobywaniu wiedzy może więc naprawdę cieszyć jako zapowiedź ich zaradności w innych sytuacjach problemowych, nie tylko szkolnych. Przecież każdy nauczyciel z założenia wychowuje i uczy do

dorosłego życia, a w grupie kooperacyjnej taka nauka zamienia się od razu w życiową praktykę, tyleż poznawczą co społeczną.

Zasady podziału klasy na grupy

Dosyć ważną sprawą są kryteria podziału klasy na „podzespoły robocze”. Dobór spontaniczny bywa najlepszy, o ile grupy nie wykazują zbyt ostrej dysproporcji poziomów. Nie jest korzystnie grupować razem uczniów uchodzących za „lepszych” w opozycji do „gorszych” w danej materii. To samo dotyczy uczniów ekspansywnych i introwertycznych; oni także powinni się znaleźć w różnych zespołach. Problemem bywają pary przyjaciół, którzy zazwyczaj nie lubią być rozdzielani. Dla uszanowania wewnętrznych układów nieformalnych oraz dla zachowania kryterium różnorodności najlepiej więc zdać się na wybór losowy. Wbrew pozorom okazuje się on mniej konfliktowy od innych i z pewnością maksymalnie bezstronny. W życiu także rzadko od nas zależy pełny skład osobowy grupy, w której trzeba pracować. Uczy nas to tolerancji i współpracy mimo początkowych kłopotów z porozumieniem. Poza tym, losowy dobór grup w klasie zmienia się przy nowych tematach i daje okazję do stworzenia więzi z różnymi osobami, nawet tymi, z którymi wcześniej dochodziło do kontaktów sporadycznych.

Szczególnym rodzajem pracy w grupie jest *pairing*, czyli podział na dwójki robocze. Korzyści wynikające z rozwiązywania zadań we dwoje są znaczące:

- ☞ szybsze rozpoznawanie wzajemnych trudności i punktów pozytywnych;
- ☞ podniesienie samodzielności i zaradności z braku pomocy zewnętrznej;
- ☞ większy autentyzm, bo wszelkie „pozy” szybko są demaskowane przez rówieśników;
- ☞ ćwiczenie w skutecznym dzieleniu się wiedzą z uwagi na natychmiastową reakcję odbiorcy;
- ☞ trening w skupianiu uwagi na drugim człowieku;
- ☞ zachowanie kompromisu między dawaniem i przyjmowaniem.

W rzeczywistości najłatwiej wzmacniać umiejętność budowania oraz pogłębiania relacji międzyosobowych właśnie w parach, bo jest to odtworzenie elementarnego układu społecznego: chłopak – dziewczyna; mąż – żona; brat / siostra – siostra / brat; konsultant – klient itp. Przewaga wiekowa jest w wypadku rówieśników nieistotna, co korzystnie rzutuje na eliminację dystansu w wymianie informacji i swobodę ekspresji. Im mniejsze są różnice w poziomie opanowania wiedzy merytorycznej obu uczestników zadania, tym ciekawsze mogą być wersje rozwiązań, bo ma miejsce wzmożona aktywność z obu stron. Większe różnice w posługiwaniu się zdobytą wiedzą mogą wprowadzić zakłócać symetrię wysiłków, ale nie uniemożliwiają stworzenia pewnego wspólnego minimum realizacyjnego w drodze do celu. Osoba dominująca narzuci z pewnością swoją wizję, ale jednocześnie pomoże drugiej stronie w zrozumieniu zadania, a nawet w przyswojeniu sobie większej ilości danych niż podczas zwykłego nauczania dla całej klasy. Wybiórcza uwaga obu uczestników ćwiczenia, skupiona tylko na sobie i partnerze, sprzyja bowiem koncentracji i skuteczniejszej percepcji. Dwojgu osobom łatwiej również znaleźć dogodne tempo do wspólnej pracy niż nauczycielowi w odniesieniu do całej klasy.

Cele pracy w grupach

Praca w zespole spełnia swe cele, kiedy:

- ☞ aktywizuje optymalną ilość uczniów, szczególnie tych, którzy normalnie uchodzą za biernych;
- ☞ kształtuje postawy prospołeczne;
- ☞ wzmacnia asertywność, rozumianą jako wyrażanie siebie bez szkody dla innych;
- ☞ podkreśla odpowiedzialność i wartość osobistego wpływu na sytuację, które się dzieją;
- ☞ podnosi przyjemność nauki;
- ☞ usprawnia koncentrację;
- ☞ wspomaga procesy memoryzacyjne, ułatwiając zapamiętywanie informacji wspólnie przerabianych.

Niezależnie od przedmiotu, uczniowie mogą bardziej lub mniej uczestniczyć w zajęciach, bardziej lub mniej odkrywać atrakcyjność wiedzy, bardziej lub mniej rozpoznawać istotę życia osobistego i społecznego. Organizowanie zajęć zespołowych jest zawsze korzystne dla ucznia, kładąc nacisk na doświadczaniu świata całą jego osobą i wielostronnie: przez rozum, zmysły, uczucia, język i działania. Tak przyswajana wiedza służy nie tylko jednostce, ale także osobom, z którymi dane jest jej współistnieć i współpracować. Socjalizacji można się uczyć lepiej i mądrzej. Trzeba tylko pomóc młodym osobom zrozumieć humanistyczne przesłanie o wartości drugiego człowieka, który okazuje się w rzeczywistości „lustrem” naszej własnej świadomości, naszych zalet i niedostatków.

Model konkurencyjny, ciągle ostro nagłaśniany w obecnej cywilizacji europejsko-amerykańskiej, a więc i w Polsce, wymusza skrajny indywidualizm i ciągłą konfrontację z rywalami, co wcale nie służy rozwojowi społecznemu człowieka, a przeciwnie, prowadzi do alienacji, zmęczenia i narastającej agresji wobec innych. A przecież w każdej dziedzinie życia, również w nauce, chodzi o to, by umieć żyć nie tylko samemu, ale także pośród ludzi. Walka o „lepszość” z reguły niszczy więzi, rodząc kompleksy i podtruwając kontakty zawodowe podstępem i bezwzględnością. Opcja rywalizacyjna zwyradnia społeczne uczucia i antagonizuje przedstawicieli tego samego pokolenia. Z uwagi na fakt, że jest skuteczna w wyławianiu jednostek silnych i nieprzeciętnych, a jednocześnie odpornych na napięcia, uwielbiają ją politycy i biznesmeni (zazwyczaj jedynie do momentu, gdy któryś z owych niepospolitych zwycięzców sięgnie po ich stanowisko i zdyskwalifikuje ich kompetencje).

Przedstawiciele edukacji zwanej „alternatywną” wskazują na wręcz nagłą konieczność wypierania modelu rywalizacji przez humanistyczny model współpracy, czyli umożliwienia aktywności wszystkim z uwzględnieniem ich specyficznych zdolności i umiejętności. W tej orientacji każdy jest zwycięzcą, nie tylko kilku najzdolniejszych i najbardziej przebojowych, bo każdy ma okazję ujawnienia pewnych osobniczych wartości przydatnych i korzystnych do wykonania wspólnych zadań w życiu społecznym. Brzmi to jak utopia, jeśli nauczyciel woli „dzielić i rządzić”, bo mu to daje poczucie władzy nad wychowankami, niż organizować warunki do ekspresji zindywidualizowanej. Szkoła nie może jednak w tym wypadku naśladować ośrodków zarządzania państwem. Jej powołaniem nie może być polityczna

manipulacja ludźmi, ale całościowe postrzeganie osoby ludzkiej, od wieku kilku lat do pełnoletności. Edukacja nie powinna zależeć od obsesjonatów wygranej, choć w dzisiejszym szkolnictwie stanowi to nie lada problem, skoro nauczyciele muszą nieustannie wykazywać się ilością swoich olimpijczyków i młodych mistrzów w danym przedmiocie oraz własną wyjątkowością w ich nadzorowaniu.

Niebezpieczeństwa rywalizacji wśród uczniów

Półów talentów i nagród oznacza nieraz bardzo zróżnicowany stosunek do uczniów przez podział na tych kilku obiecujących i resztę mało atrakcyjną w publicznej prezentacji. Zjawisko wartościowania uczniów w zależności od ich przydatności w rankingach szkół zaprzecza jednak głęboko humanistycznej idei rozwoju społecznego, wedle której każda osoba ma swoje miejsce i wartość w określonej strukturze państwowej. Rywalizacja wypacza wzajemne relacje między samymi uczniami, którzy zaczynają również siebie opiniować według zasad zewnętrznych, przedwcześnie lokując się na pozycji „gorszości” i niskiej przydatności społecznej. Jak wiadomo, świat nie jest tylko dla wybranych, ale dla każdego urodzonego dziecka. Nawet jeśli nie pamiętają o tym rodzice, winna pamiętać o tym szkoła. W tej perspektywie troski o wszystkich wychowanków, orientacja rywalizacyjna w szkole winna jak najszybciej ustąpić zasadzie współdziałania i integracji, propagowanej z nową siłą przez współczesną psychologię humanistyczną. Przecież zachowania wypracowane i sprawdzone w grupie szkolnej niemal automatycznie odwzorowują się w przyszłej dorosłej grupie zawodowej. Kto raz się uzna za mało wartościowego społecznie i profesjonalnie, ten może do końca życia pozostać w sytuacji wycofania i bierności. Marginalizacja na etapie edukacji przyzwyczaja do zgody na marginalizację także w życiu dorosłym, nieraz dewastując nieodwołalnie aspiracje i marzenia odrzuconych jednostek.

Wzmacnianie pozytywnych postaw samoocenowych i społecznych u uczniów

Zgodnie ze swym powołaniowym idealizmem, nauczyciele mają za zadanie ogarniać wpływem nie tylko uczniów bystrych i obiecujących, ale także tych, którzy ujawniają powikłany stosunek do szkoły. Uruchomienie u podopiecznych pozytywnych uczuć wobec szkolnych zadań i pomoc w budowaniu godnej samooceny oraz wspierających układów koleżeńskich są nie mniejszym dowodem profesjonalizmu nauczyciela niż przygotowanie przedmiotowe. Sprawić, by uczniowie choć trochę bardziej polubili dany przedmiot i osiągalni w nim postępy z własnej radosnej woli - to niemal najwyższy dowód kompetencji pedagogicznych, jakkolwiek trudno wykazywalny w opisie nauczycielskich zasług.

Na bardzo wczesnym etapie życia człowiek odkrywa swój osobisty kapitał możliwości i zainteresowań, które czekają na rozsądne inwestycje. Chodzi o uruchomienie tego kapitału w klasie i włączenie go w twórczy obieg pracy, tyleż indywidualnej co zespołowej. Bez aprobaty dla oferty zdolnościowej ucznia i możliwości jej ujawnienia istnieje ryzyko, że sam zainteresowany przedwcześnie zlekceważy własne zdolności, zamrozi je i pomniejszy. Cechy wrodzone mogą bowiem zostać w pełni uświadomione i wyrażone, kiedy dziecko poczuje ich wartość

dla innych. W młodym wieku rozpoznanie sensu własnej osoby zależy głównie od reakcji zewnętrznych. Obecność grupy może doskonale stymulować pracę nad sobą, podnosić samoocenę i wiarę we własne moce poznawcze. Grupa uczy ponadto umiejętności bycia pośród cudzych racji i cudzych zachowań, nieraz sprzecznych z własnymi. Dopiero bycie w grupie, w której każdy uczestnik ujawnia swoje właściwości i swoje widzenie sprawy, postawy mogą się zderzyć, nałożyć, uzupełnić lub ożywić. Jest to proces ustawiczny i dynamiczny. Z takiej „burzy mózgów i charakterów” wynika nieprzewidywalna nowa jakość i poczucie autentycznego uczestnictwa. Ożywia się też atmosfera zajęć, wpływając na bardziej osobisty stosunek do przedmiotu.

Ważne jest jednak w tym punkcie uświadomienie uczniom wspólnoty celu, jakim jest pozytywna realizacja zadania. Orientacja na spełnienie zadania razem staje się naturalnym „rozsusznikiem” aktywności większości członków grupy, nawet nieśmiałych i słabych merytorycznie. W pracy zespołowej bowiem nie czują się oni rozliczani jednostkowo i skazani na ciągłe porównywanie. Motywacja do pracy nie jest już skierowana na wygraną z innymi albo na kolejną walkę o przetrwanie, lecz na wolę zespołowego dojścia do celu. Tym samym lęki przed samooceną stają się mniej dokuczliwe i uczniowie pewniej ujawniają swoją użyteczność w grupie przez ofertę różnorodnych, specyficznych możliwości. Obecność kolegów daje im ponadto poczucie przynależności i kształtuje zachowania solidarnościowe. Słusznie zauważa Klaus W. Vopel: *Dziecko nie powinno rozwijać odpowiedzialności jedynie za siebie samego, lecz stać się świadomym faktu, że jego dalszy rozwój możliwy jest tylko dzięki kontaktom z innymi. Powinno ono być zainteresowane komunikacją i współpracą z rówieśnikami oraz nauczyć się być elastycznym w obcowaniu z nimi i dorosłymi* (Vopel 1999:12). W pracy w grupach chodzi nie o wykluczenie kolegów z wyścigu, ale o pełne wykorzystanie ich osobniczych rezerw sprawnościowych czy to w dziedzinie czysto intelektualnej, czy organizacyjnej, artystycznej czy też praktyczno-materialnej.

Postawy autoprezentacyjne w szkole

Według psychologii rozwojowej umiejętności interakcyjne kształtują się szczególnie intensywnie w wieku od 8 do 12 lat, chociaż znacznie wcześniej dziecko doświadcza życia w pewnej wspólnotcie, zwłaszcza rodzinnej i kojarzy różnice zachowań jej członków. Od pierwszych chwil istnienia odczuwa także dwie główne emocje wywoływane przez otoczenie: radość (+) lub strach (-). Wyrażna dominacja jednego z tych uczuć bazowych decyduje o stopniu wiary w siebie i w ludzi na kolejnych etapach rozwoju. W starszym wieku człowiek podświadomie powtarza wzorce wcześniej nauczane i zakodowane. Jeśli pamięć kojarzy stosunki społeczne w kategoriach wzajemnego szcucia, rozliczania i wyścigu, to z pewnością nie otworzy się na gotowość do kooperacji. Czas pracy nad zachowaniami społecznymi nie jest zatem obojętny. Im młodsze dziecko, tym większa szansa na wytworzenie w jego podświadomości modeli pozytywnych. Wartość działań w zespołach jest pod tym względem bezcenna. Nawet konfliktowe relacje rodzinne, chociaż trudne do całkowitego usunięcia, mogą jeszcze być kompensowane we wspierającym zespole.

O randze problemu w naszej edukacji niech świadczy smutny fakt, podnoszony w literaturze fachowej, iż z dwóch modeli autoprezentacyjnych *zdo*

asertywnego oraz obronno-ukrywającego¹⁵ (Baumeister, Tice, Hutton 1989:554) w polskiej szkole zdecydowanie przeważa ten drugi model (Szmajke 1994:12-25). Oznacza to, że z obawy przed nauczycielami i kolegami oraz stałą krytyką i wartościowaniem, uczniowie polscy świadomie uciekają w zachowania obronne, pomniejszając siebie i pozbawiając wyrazistości, tak by uniknąć kłopotów i nie odstawać od przeciętnego tł. Ci młodzi „ludzie bez właściwości”, jak ich nazywa sam autor opisu Andrzej Szmajke, do tego stopnia wolą być niewidoczni w szkolnym tłumie, że nie przyznają się nawet do cech opiniowanych pochlebnie w świecie dorosłych. Wcale nie chcą być postrzegani jako jednostki wyjątkowe czy obiecujące przez swoją kadrę edukacyjną, chyba, że bardzo muszą z powodu nacisków rodzinnych. Nie zależy im nawet na rozwoju tych możliwości, które dała im natura. Przedwcześnie zaczynają stosować uniki i postawy konformistyczne. Bardzo to gorzki obraz reakcji dzieci i młodzieży na polską oświatę i bardzo ponure prognozy na przyszłość większości polskiego społeczeństwa, nastawionego na minimalistyczne przetrwanie w bierności zamiast życiowego samospełnienia.

Kształtowanie autonomii uczniów w grupach jako proces

Znajomość dominujących postaw autoprezentacyjnych uczniów pozwoli nauczycielom, zdecydowanym na aktywizację jednostek przez pracę w zespołach, wyzbyć się przedwczesnego triumfalizmu oraz wzmocnić odporność na porażki. Na początku może bowiem być różnie. Pozbawieni zwyczajowej kontroli, niektórzy uczniowie potrafią zdeorganizować działania zespołu, dekoncentrować pilniejszych kolegów, unikać własnego uczestnictwa i lekceważyć cel zajęć. Bywa też, że szybko oddają inicjatywę lepszym kolegom i próbują korzystać w miarę możliwości z ich gotowych rezultatów. Uczniowie bardziej odpowiedzialni mogą z kolei przejmować na siebie większość obowiązków i pracować podwójnie za mniej chętnych czy obojętnych kolegów, z poczucia nadodpowiedzialności za właściwy obraz grupy. Prowadzi to do utrwalenia ról, z którymi uczniowie identyfikują się w szkole: „dobrzy” są ciągle „dobrymi”, a „słabi” pozostają „słabymi”. Przeszeregowanie tej hierarchii nie jest proste ani szybkie. Ułatwia je takie rozłożenie zadania, by każdy musiał zaznaczyć w nim swoje uczestnictwo.

Oto kilka praktycznych sposobów na dynamizację wszystkich członków grupy:

- ☛ konieczność prezentacji przyswojonej partii materiału nie przez lidera grupy, ale przez wybranych losowo uczestników (to wymusza choćby podstawową aktywność każdego członka zespołu);
- ☛ przygotowanie notatki zbiorowej z choćby niewielkim, ale odręcznym zapisem każdego z pracujących w grupie (co podkreśla wagę każdego ucznia);

¹⁵ Zgodnie z definicją, ludzie zdobywczo-asertywni „przyjmują osobistą odpowiedzialność za rezultaty działań, ponieważ oczekują sukcesu i dążą do uzyskania prestiżu oraz zaufania, wynikających z odniesienia sukcesu. Są skoncentrowani na rozwijaniu swoich zdolności i innych cech ułatwiających prezentowanie się innym w sposób pozytywny i godny pochwały.” Natomiast ludzie wybierający model obronno-ukrywający „odrzucają podejmowanie osobistej odpowiedzialności za rezultaty działań, aby uniknąć negatywnych konsekwencji ewentualnej porażki. Są skoncentrowani na przeciwdziałaniu swoim wadom, słabościom oraz innym cechom, które mogą prowadzić do prezentowania się innym w sposób negatywny i przynoszący ujmę. Unikają podejmowania złożonych, strategicznych działań autoprezentacyjnych, co jest konsekwencją ich ostrożności i dążenia do minimalizowania ryzyka”.

- ☞ utworzenie symbolicznej dokumentacji zadania w postaci szkiców, rysunków, przykładów pisanych albo nagranych na taśmę, w której każdy uczestnik grupy zasygnalizuje swoje działanie (to także zabieg podkreślający istotność wszystkich realizatorów pracy);
- ☞ wymiana dokumentacji między grupami dla rozpoznania spektrum możliwości wykonawczych i dla zaspokojenia ciekawości (co podnosi zainteresowanie dla własnej wersji zadania i konsoliduje grupę w obronie jej wartości);
- ☞ łączenie wybranych losowo przedstawicieli różnych zespołów do powtórzenia zadania przed całą klasą (co podnosi solidarność z każdym członkiem własnej grupy i chęć pomocy w opanowaniu materiału przez wszystkich).

Propozycji podobnych może być więcej w zależności od osobistej obserwacji pracy w grupach przez nauczyciela. Zauważone przez niego „deficyty” w wynikach uzyskiwanych przez uczniów poszczególnych zespołów zasugerują mu środki zaradcze.

Najtrudniejsze do przekroczenia przez nauczyciela i uczniów są w tym przypadku już upowszechnione opinie i role w klasie. Uczniowie „dobrzy” mają sytuację względnie wygodną, bo muszą jedynie potwierdzić swoją sprawność, co nie sprawia im większej trudności, jako że już wcześniej nauczyli się uczyć i odpowiadać. Uczniowie oceniani jako „słabi” stoją wobec poważniejszych oporów, bo muszą zaistnieć na prawach równości z tymi, których uważają za lepszych od siebie. Często też im oddają głos i decyzyjność, nie próbując nawet własnych rozwiązań. To oczywiście pomniejsza wartość pracy w zespołach. Dlatego warto przed wprowadzeniem działań w grupach, przeprowadzić pewne zazwyczaj dość lubiane ćwiczenia o charakterze autodefinicyjnym. Składają się one z zestawu pojęć, które każdy uczeń przypasowuje do siebie, próbując znaleźć jakieś uzasadnienie. Daje to chwilę na pogłębienie samoświadomości oraz na ewentualną decyzję o zmianach pewnych wyborów zachowaniowych. Nawet nauczyciel języka obcego zyska dużo, poświęcając jedno wstępne spotkanie w języku polskim na taki rodzaj psychozabawy, która pomoże uczniom spojrzeć bardziej świadomie na pewne swoje cechy i postawy. Wspólna dyskusja o wynikach ankiety i o tym, jak zajęcia w grupach mogą wpłynąć na ich zmianę, stworzy przesłankę do akceptacji nowej formy dydaktycznej.

Testy pomocne do wzmacniania samoświadomości uczniów

Im wcześniej pokażemy naszym wychowankom drogę do samoświadomości, tym szybciej i pełniej zaczną oni rozumieć swój osobisty wpływ na wydarzenia oraz swoją odpowiedzialność za taki czy inny przebieg spraw. Tym samym rozpoczną największą przygodę człowieka, czyli samopoznawanie przez niekończący się i nieskończenie twórczy dialog z własnym „ja”. To ciągle jedyny (choć stary i znany już w filozofii starożytnej) sposób na poznanie samego siebie oraz zrozumienie, że to nie tylko inni decydują o naszym życiu, ale każdy z nas ma w tym potężny udział, który może kształtować wraz z nową koncepcją siebie.

Oto przykładowe zestawy testów samopoznawczych:

<i>Główne cechy, ujawniające się podczas samodzielnych zajęć w szkole:</i>			
Cechy ułatwiające naukę	Tak / Nie / Czasem	Cechy utrudniające naukę	Tak / Nie / Czasem
Ciekawość nowego		Niechęć do nauki	
Samodyscyplina		Lenistwo	
Cierpliwość		Niecierpliwość	
Spokój		Nerwowość	
Wytrwałość		Nuda	

<i>Role, które uczniowie prezentują w zespole klasowym:</i>		
Role w grupie	Chciane / Niechciane / Obojętne	Korzystne w uczeniu się / Niekorzystne w uczeniu się / Obojętne
Przywódca		
Opiekun		
Widz		
Pomocnik		
Doradca		
Buntownik		
Mediator		
Ofiara		
Reprezentant		
Inspirator		

<i>Dominujące uczucia wobec kolegów w klasie:</i>			
Uczucia ułatwiające kontakty	Tak / Nie / To zależy	Uczucia utrudniające kontakty	Tak / Nie / To zależy
Sympatia wobec innych		Lęk przed innymi	
Pewność siebie		Nieśmiałość	
Zrozumienie		Poczucie krzywdy	
Odwaga		Nieufność	
Otwartość		Zamykanie się w sobie	

Każdy z tych krótkich psychotestów, rozwiązanych częściowo prawdziwie, częściowo na użytek lepszego wizerunku własnej osoby, ma wartość jako chwila refleksji nad sobą ze strony nawet bardzo młodych uczniów. Paradoks najnowszych czasów polega na tym, że im bardziej żądają one zapobiegania stresom i konfliktom, tym bardziej odsuwają proces samopoznawczy. Jak pisze Witold Turopolski *istnieje korelacja pomiędzy szybkością pojawienia się zdolności do samorozpoznania a jakością bezpośredniej relacji dziecka z najbliższym opiekunem: szybsze samorozpoznanie pojawia się w relacji nie dającej dziecku poczucia bezpieczeństwa* (Turopolski 1999: 63 – wytluszczenie autora). Oznacza to swoisty impas wychowawczy, bo, zapewniając dzieciom opiekę i bezpieczeństwo, dorośli bezwiednie oddalają proces ich autoidentyfikacji i dzielności życiowej. Z kolei, pozbawiając je bezpieczeństwa i ciepła, skracają im drogę do samodzielności i samopoznania, ale stwarzają im jednocześnie o wiele ciemniejszy obraz świata niż ten, który tworzy się w mentalności dzieci otoczonych miłosną troską. Konieczność jak najwcześniejszego uświadomienia sobie własnej tożsamości przez dzieci pozbawione poczucia bezpieczeństwa wynika z konieczności przetrwania, z której nawet nie zdają sobie sprawy dzieci wychowywane w warunkach bezpieczeństwa. Konsekwencje różnych sytuacji emocjonalnych wyrażają się w zachowaniach. U dzieci pochodzących z rozchwianych środowisk rodzinnych zaznacza się silna tendencja do zachowań wojowniczych lub chytrych, natomiast u dzieci wyrosłych w rodzinach stabilnych uczuciowo widoczna jest tendencja do uciekania w wygodnictwo, niezaradność

i przerzucanie odpowiedzialności na innych. Jest to dodatkowy, choć dosyć ambiwalentny argument na rzecz twierdzenia, iż pojęcie siebie i poziom samoświadomości jest zawsze funkcją relacji społecznych.

Konkluzja

Sytuacje szkolne mają znaczący wpływ na kształtowanie się samopoznawczych zachowań uczniów, ponieważ każdy z nich staje tu wobec określonych trudności, niepewności, wymagań, samotności i braku nadopiekuńczych dorosłych. Uczeń zostaje wprowadzony w grupę, gdzie dane mu jest przeżyć pewną ilość konfliktów i zagrożeń, skonfrontować się z różnorodnymi osobowościami kolegów i zdobyć niezbędną ilość wiedzy. Jednostki, cierpiące na chroniczne nieprzystosowanie w szkole, niedobrze rokują na dorosłe życie społeczne i potrzebują fachowej terapii. Zaburzenia kontaktowe mogą bowiem utrwalić się i poważnie skomplikować odnalezienie swego miejsca w danej społeczności. Rzutują także bardzo niekorzystnie na samoocenę i poczucie szczęścia w życiu, rodząc stany depresyjne i fatalistyczne. Praca w grupach ma głęboki sens zarówno edukacyjny, jak i psychologiczno-społeczny. Pozwala wspólnie uczyć się tego samego materiału, wzajemnie sobie pomagać w przyswojeniu nowych informacji, przepytwać się i utrwalać zdobytą razem wiedzę, brać odpowiedzialność za działania całego własnego zespołu wobec nauczyciela i klasy, ćwiczyć emocjonalne bycie z innymi oraz korygować społeczne postawy. Ten złożony cel, ważny dla obu stron katedry, jasno przedstawiony uczniom na poziomie zgodnym z ich możliwością zrozumienia, doskonale motywuje działania w zespołach roboczych. Wspólny wysiłek uczniów podzielonych na małe grupy zadaniowe okazuje się efektywny i cenny w wymiarze intelektualnym, psychologicznym i społecznym.

Bibliografia

- Baumeister R. F., Tice D. M., Hutton D. G., 1989. *Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem*. [w:] „Journal of Personality”, nr 57, 547-579.
- Burow O.-A., 1992. *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*. [w:] „Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki”. Red. B. Śliwerski. Kraków, Wyd. „Impuls”, 91-105.
- Dymkowski M., 2001. *Uwagi o kłopotach praktyka odwołującego się do psychologii społecznej*. [w:] „Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki”. Red. K. Lachowicz-Tabaczek. Wrocław, Atla 2, 31-40.
- Szmajke A., 1994. *Ludzie bez właściwości: autoprezentacje uczniów wobec nauczycieli preferujących autokratyczny i demokratyczny styl kierowania*. [w:] „Zeszyty naukowe WSP w Opolu”, Psychologia, nr X, 12-25.
- Turopolski W., 1999. *Poznawcza i społeczna psychologia „ja”*. [w:] Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości. Red. A. Gałdowa. Kraków, Wyd. UJ, 57-65.
- Vopel K. W. 1999. *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. T. 1, Kielce, Wyd. „Jedność”.

Summary

Teamwork at schools has a number of advantages: it confronts the theory with its practical applications, teaches students how to cooperate and control their ego-centeredness, reveals the principles of social interactions, reinforces students' responsibility for collective projects, raises the awareness of the common purpose, stimulates students' search for increased self-knowledge.

Andrzej Kaczmarek

Uniwersytet Zielonogórski

Pracownie samokształcenia językowego wyzwania i trudności

Idea pracowni samokształcenia językowego

Problematyka samokształcenia językowego zyskuje na popularności wraz z upowszechnianiem się koncepcji autonomii uczącego się, otwartości systemów kształcenia oraz dywersyfikacji i interaktywności środowisk uczenia się. Obserwujemy powstawanie nowych układów dydaktycznych, które przeciwstawiają się nauczaniu frontalnemu, gdzie ten sam materiał przekazywany jest w taki sam sposób uczniom, których postrzega się jako zbiór niemalże identycznych osób.

W układach skierowanych na samokształcenie, uczący się wychodzi z pozycji zależności i pasywności, przejmuje odpowiedzialność za własne działania (Holec 1979:22). W dostępie do wiedzy nie jest uzależniony od mediacji nauczyciela. Niemniej jednak w dalszym ciągu potrzebuje wsparcia ze strony systemu kształcenia, który wcale nie musi tracić na swoim znaczeniu.

Realizowanie postulatów związanych z respektowaniem autonomii uczącego się wiąże się z przebudową systemów dydaktycznych w kierunku większej otwartości, elastyczności i zróżnicowania. Ponadto upowszechnianie się technologii informacji i komunikacji w edukacji przyczynia się do zmiany zasad organizacji i przekazu wiedzy. Technologiczna interaktywność i multimedialność w widoczny sposób kształtują nowe wzorce zachowań komunikacyjnych. Pojmowanie najbliższego otoczenia uczącego się jako kompleksowego środowiska, w którym ma on szansę na uczenie się w sposób aktywny i autonomiczny prowadzi do koncepcji pracowni samokształcenia językowego.

Nowatorskie koncepcje pracowni szkolnych były już opracowywane przez zasłużonych reformatorów szkolnictwa z początku XX wieku. Możemy do nich zaliczyć metodę ośrodków zainteresowań, której twórcą był belgijski pedagog Owidiusz Decroly (1871-1932), Plan Daltoński amerykańskiej nauczycielki Heleny Parkhurst (1887-1957), czy też system dydaktyczny Celestyna Freineta (1896-1966) opracowany w latach 20-tych i ciągle popularny w dydaktyce francuskiej.

Od początku lat 1980 rozpowszechnia się w edukacji termin *centres de ressources* w języku francuskim, w angielskim *resource centre*, a w niemieckim *Ressourcenzentrum*. Właściwe przetłumaczenie tego terminu sprawia pewne trudności. Określenia „centrum” czy „ośrodek” przeważnie oznaczają samodzielne instytucje, rzadko natomiast określa się nimi wydzieloną salę w szkole. Z kolei termin „zasoby” lub „środki” nie jest tak pojemny znaczeniowo jak jego odpowiedniki w językach zachodnioeuropejskich, które odnoszą się zarówno do wytworów materialnych jak i do osób. Stosowane są wobec tego różne określenia: ośrodek otwartego uczenia się,

ośrodek samokształcenia, centrum elastycznego uczenia się, otwarta klasa, itp. Nawiązując do tradycyjnego w naszym szkolnictwie słowa „pracownia”, proponujemy określenie Pracownia Samokształcenia Językowego. Według lapidarniej definicji Bucher-Poteaux (1997), pracownia taka, to „wspólne miejsce pracy, w którym zgromadzone są liczne i różnorodne środki dydaktyczne” (tłum. aut.).

W początkowym etapie rozwoju pracowni, we wczesnych latach 70-tych, miały one służyć głównie wyrównywaniu szans poprzez udostępnianie możliwości dodatkowej pracy dla wolniejszych uczniów. Materiały w nich zgromadzone były oparte na strukturalnym postrzeganiu nauki języka i wykorzystywane do prowadzenia ćwiczeń wyrównawczych. Obecnie tworzą one raczej otwarte dla wszystkich, interaktywne środowiska uczenia się, w których kładzie się nacisk na rozwijanie sprawności komunikacyjnych, dostęp do autentycznego języka i uczenie się samokierowane.

Różne formy pracowni samokształcenia stają się coraz bardziej popularne w wielu krajach europejskich. Ich rozwój promowany jest przez Radę Europy. W listopadzie 1999 r. w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Graz miały miejsce warsztaty poświęcone pracowniom samokształcenia językowego, których wynikiem było utworzenie sieci wymiany informacji i doświadczeń dotyczących tego zagadnienia (zobacz: <http://www.ecml.at>). W tym samym czasie miała miejsce w Graz konferencja zatytułowana „Pracownie samokształcenia językowego w Europie”, podczas której dyskutowano nad kształtem kolejnych akcji europejskiego programu edukacyjnego SOKRATES. W rezultacie, począwszy od 2000 r., projekty tworzenia i modernizowania pracowni samokształcenia językowego wspierane są przez program LINGUA. Celem tych akcji jest zagwarantowanie wszystkim obywatelom Europy otwartego dostępu do informacji o uczeniu się języków obcych jak i do samej nauki języków.

Przygotowanie nauczycieli

Wypracowany przez Radę Europy model pracowni samokształcenia zakłada, że jest to miejsce, gdzie można:

- ☞ znaleźć odpowiednie materiały językowe;
- ☞ otrzymać porady dotyczące uczenia się;
- ☞ korzystać z technik samokształceniowych;
- ☞ wymieniać doświadczenia i otrzymywać informacje zwrotne na temat własnej nauki.

Nauczyciele, którzy byliby w stanie zaspokoić powyższe potrzeby muszą wykazać się solidnym przygotowaniem technicznym (obejmującym znajomość technik audiowizualnych i informatycznych) oraz pedagogicznym (w zakresie tworzenia materiałów i ram dydaktycznych, wspierania procesów samokształcenia). Zagadnienia te powinny być wobec tego poruszane w czasie kształcenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Chcemy pokrótce zwrócić uwagę na niektóre związane z tym wyzwania i trudności.

Przygotowanie techniczne

Jak wiemy, doskonalenie kompetencji komunikacyjnej powinno polegać między innymi na jak największej ekspozycji na autentyczne wypowiedzi w języku obcym.

Przy frontálním nauczaniu w klasie możliwości takiej ekspozycji pozostają ograniczone. Biorąc pod uwagę indywidualne zdolności uczących się, w tym strategię i styl uczenia się, najlepiej byłoby, aby mogli oni samodzielnie kontrolować przebieg pracy z materiałami językowymi. Indywidualizację i zróżnicowanie form pracy zapewnić może oddanie do ich dyspozycji wielu stanowisk pracy wyposażonych w urządzenia audiowizualne i informatyczne. Jednakże efektywnie pracować będą w ten sposób jedynie osoby, które zostaną nauczone tego, jak wykorzystywać technologie oraz które zdobyły pewną miarę autonomii uczenia się.

Doświadczenia z uczeniem się wspomagany przez komputer ukazują, że przekazanie kontroli nad nauką programom informatycznym często prowadzi do zubożenia procesu uczenia się. Obecnie odchodzi się od fascynacji technologią w kierunku zwracania większej uwagi na aspekty pedagogiczne związane z osobami uczących się i nauczycieli. Potencjał komputerów dostrzega się już nie tyle w ich możliwościach sterowania powtarzalnymi operacjami, co w ich użyteczności jako narzędzia służące komunikacji. Należy być przy tym świadomym, że technika nie upraszcza życia nauczycieli. Przeciwnie, nauczanie będzie bardziej kompleksowe, bardziej zróżnicowane i wymagające większych umiejętności.

Osobiste doświadczenia autora w prowadzeniu zajęć z „informatyki w dydaktyce” pokazują, że studenci kolegów językowych stosunkowo szybko opanowują umiejętności techniczne związane chociażby z korzystaniem z Internetu. O wiele trudniej przychodzi im planowanie zajęć z wykorzystaniem komputerów, które opierałyby się na twórczych i komunikacyjnych zadaniach. Trudno jest przełamywać schematyczne traktowanie komputerów jako maszyn do przekazywania wiedzy i kontrolowania ćwiczeń. Z pewnością wskazane byłoby zwracanie większej uwagi na rozwijanie umiejętności metakognitywnych, takich jak planowanie, kontrolowanie procesu uczenia się i samoocena, które pozwolą na bardziej twórcze wykorzystanie potencjału technologii.

Przygotowanie pedagogiczne

Jak wskazuje sama nazwa, pracownia samokształcenia językowego stanowi realizację systemu dydaktycznego, w którym autonomiczna osoba ucząca się mogłaby kierować swoim samokształceniem językowym. Zakłada się więc, że student przychodzący do pracowni samokształcenia bierze odpowiedzialność przynajmniej za część swojej nauki. Jeżeli nie posiada niezbędnych umiejętności samokształceniowych, pracownia powinna mu dać sposobność uczenia się uczenia. Student nie powinien znaleźć się pozostawiony sam wobec zasobów językowych, lecz skorzystać z ram dydaktycznych, która ułatwią mu pełniejsze ich wykorzystanie.

Ramy dydaktyczne dotyczą przede wszystkim nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez odpowiednio przygotowane osoby. Mogą to być nauczyciele języka obcego, a także zaawansowani studenci służący jako monitorzy ułatwiający dostęp do materiałów, czy też tutorzy udzielający wsparcia językowego bądź metodycznego.

Inna postać ram dydaktycznych to pisemne opracowania dodane do materiałów drukowanych i audiowizualnych. Towarzyszą one najczęściej materiałom

autentycznym, które same w sobie nie mają charakteru dydaktycznego. Opracowania te dostarczają wskazówek opisujących, w jaki sposób korzystać z danych materiałów. Mogą zawierać pomoce leksykalne, ćwiczenia i zadania, transkrypcje, tłumaczenia itp. Dzięki temu uczący się mogą pracować ze wszystkimi materiałami bez odwoływania się do pomocy nauczyciela. Tworzy się również opracowania niezwiązane z materiałami uczenia się, lecz stanowiące pomoce metodyczne. Opisują one metody i techniki uczenia się z danymi kategoriami środków, a więc są to pewnego rodzaju przewodniki lub samouczki. Przydatne okazują się także opisy materiałów pozwalające ocenić ich zawartość i przydatność. Dzięki takiej przejrzystości łatwiej jest dopasowywać środki do zdefiniowanych celów nauki.

Możemy przypuszczać, że wraz z upowszechnianiem się pracowni samokształcenia praca nauczyciela nie będzie ograniczała się do prowadzenia zajęć, lecz obejmie również opracowywanie materiałów do samodzielnego uczenia się oraz utrzymywanie i rozwijanie systemu otwartego dostępu do źródeł. Warto zatem przypomnieć kilka podstawowych cech materiałów do uczenia się w sytuacji autonomii (zobacz Dickinson 1987:79-87) :

- Wyraźnie sprecyzowane cele.

Osoba autonomiczna definiuje cele swojej nauki i poszukuje do ich realizacji odpowiednich środków. Wyeksponowanie celów danych materiałów ułatwia zdecydowanie ich dóbr. Pozwala to również na bardziej świadomą pracę. Uczniowie uczą się kojarzyć cele ze środkami. Poza tym wyróżnienie celów materiałów pozwala na ich indeksację i bardziej przejrzyste zorganizowanie zasobów dydaktycznych.

- Sensowny materiał językowy.

Ażeby materiały językowe były użyteczne, muszą być zrozumiałe. Użytkownicy, zdani na samych sobie, muszą mieć możliwość samodzielnego odkrycia znaczeń. Z jednej strony decyduje o tym poziom trudności językowej samych materiałów. Z drugiej strony, szczególnie w przypadku dokumentów autentycznych, istotną pomocą mogą okazać się dodatki w postaci ilustracji, transkrypcji, streszczeń, tłumaczeń, słowniczków i wyjaśnień trudniejszych pojęć, itp.

- Zadania i ćwiczenia.

Materiały powinny zawierać odpowiednią ilość zadań, aby możliwe stało się zrealizowanie celów. Zróżnicowanie zadań pozwoli uczniom na dokonywanie ich selekcji stosownie do swoich preferencji, a także poprzez swoją różnorodność podtrzyma zainteresowanie.

- Instrukcje.

Uczniowie powinni być w stanie zrozumieć treść poleceń. Niezbędna jest więc ich klarowność i prostota. Można także przyjąć ich formułowanie w języku ojczystym. Instrukcje mają zawierać wszystkie niezbędne informacje dotyczące realizacji zadań (formy, sposoby, techniki, czas). Przydatne jest załączanie przykładów wykonanych ćwiczeń.

- Porady.

Materiały językowe mogą zawierać na przykład wskazówki lub uwagi dotyczące metody wykonywania zadania, czy też korzystania z pomocy innych środków dydaktycznych, czy też samooceny. W ten sposób zachodzi uczenie się uczenia.

- Feedback i testy.

Dostarczenie informacji zwrotnych do wykonanej pracy stanowi istotny warunek efektywnego uczenia się. Uczący się chciałby wiedzieć, czy poprawnie wykonał zadanie. Użyteczne są też dla niego informacje na temat błędów: jakie błędy popełnił, dlaczego i jak je poprawić. Taki bogaty feedback wymagałby jednak bardzo żmudnego opracowywania wszelkich możliwych rozwiązań. Często więc, przynajmniej w tym punkcie, kontakt z nauczycielem jest niezastąpiony. Natomiast w samych materiałach najlepiej się sprawdzają proste formy testowe (pytanie-odpowiedź, test wyboru, test z lukami), do których możliwe jest opracowanie jednoznacznych kluczy.

- Zapis osiągnięć.

Miarą sukcesu są wyraźne osiągnięcia i widoczne postępy. Dobrze jest, gdy materiały pozwalają na pewną formę zapisu osiągnięć. Może to być uczynione za pomocą zliczania punktów za poszczególne zadania i zapisywanie wyników w formie numerycznej lub graficznej. Osobnym problemem jest poczucie dokonywania postępów w dłuższym przedziale czasu. Przydatne są w tym różne techniki samooceny, zarówno formatywnej, jak i końcowej. Pomocny byłby szczególnie system zapisywania wyników pracy z wieloma zestawami materiałów (na przykład kwestionariusz lub portfolio).

- Odnośniki.

Umieszczanie we wszystkich materiałach wszelkich wyczerpujących objaśnień nie jest możliwe. Korzystne jest natomiast podawanie odnośników do innych materiałów, które dostarczą dodatkowych informacji. Podstawowymi odnośnikami są gramatyki, słowniki, podręczniki i inne dostępne pomoce wyjaśniające kwestie językowe. Także sama treść tekstów może wymagać rozszerzenia, zwłaszcza w kwestiach kulturowych i cywilizacyjnych. Poza tym różne zestawy materiałów mogą być ze sobą powiązane (treściowo, językowo) i stanowić odnośniki dla siebie nawzajem.

- Czynniki motywujące.

Wiele czynników składa się na to, aby materiały stały się motywujące do uczenia się. W punkcie tym możemy wyróżnić chociażby atrakcyjność materiałów, na którą składają się między innymi szata graficzna, jakość wykonania, kolory, ilustracje, czytelność i przejrzystość struktury. Niemniej ważna jest przystępność związana z łatwością rozumienia i użytkowania materiałów oraz ich obszernością. Motywacje mogą również wzmocnić wypowiedzi wyjaśniające na przykład dlaczego warto postawić sobie dane cele uczenia się i jakie korzyści uzyska się po wykonaniu pracy z wybranymi materiałami.

Wydaje nam się, że praktyczną rzeczą byłoby prowadzenie ćwiczeń ze studentami w zakresie tworzenia tego typu materiałów samokształceniowych. Ćwiczenia takie przeprowadziliśmy w Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego Uniwersytetu Zielonogórskiego. Dostrzeżliśmy, że podstawowa trudność polegała na transferze modelu konspektu lekcji. Studenci są tak przyzwyczajeni do pewnych schematów konspektów, że niejako automatycznie przenoszą je na inne materiały uczenia się. W ten sposób pozostają w dalszym ciągu w perspektywie logiki nauczania a nie logiki uczenia się. Opracowane przez nich materiały samokształcenia nie dopisywały najczęściej pod względem przejrzystości, przyjazności i czytelności. Dotyczyło to

szczególnie takich elementów jak cele, instrukcje oraz informacje zwrotne. Rzadko też myślano o czynnikach motywujących i poradach metodologicznych. Bardzo zdawkowo potraktowana została także kwestia samooceny. Nabycie umiejętności produkowania dobrych materiałów samokształceniowych wymaga z pewnością dobrze przemyślanych i wielokrotnych ćwiczeń.

Przykłady doświadczeń

Powstanie kompleksowej pracowni językowej możliwe jest wyłącznie dzięki pracy zespołowej specjalistów różnych dziedzin (językowych, technicznych), którzy zaangażują się w realizację takiego projektu. Wysokie koszty tworzenia materiałów i struktur powodują, że często konieczna staje się współpraca między ośrodkami. Przykładem takiej współpracy jest SPIRAL w Strasburgu.

Doświadczenia z pracowniami samokształcenia na uniwersytetach w Strasburgu trwają od 1991 roku. Wobec różnorodności poziomów opanowania języków przez studentów, a także konkretnych potrzeb językowych związanych ze studiowaniem poszczególnych dyscyplin naukowych oraz wymianami międzynarodowymi, konieczne stało się wypracowanie nowej formuły nauczania języków obcych. Dotychczasowe nauczanie w grupach (30 osób minimum) i ograniczona ilość zajęć nie mogły zaspokoić stale rosnących potrzeb. Coraz bardziej odczuwano ograniczenia budżetowe, kadrowe i organizacyjne.

Stwierdzono także, że studenci wynoszą ze szkół średnich nawyki uczenia się niedostosowane do wymagań uniwersyteckich, gdzie języki obce są im potrzebne do komunikowania się, do znajdowania informacji, do przyswajania wiadomości i prowadzenia badań w wybranej dziedzinie nauki. Wymaga to ciągłego doskonalenia językowego w zupełnie innej perspektywie niż tradycyjne nauczanie języka jako przedmiotu szkolnego.

Zintegrowanie działalności trzech strasburskich uniwersytetów pozwoliło zainicjować projekt mający na celu poprawę warunków nauczania języków obcych. W 1997 r. funkcjonowało w jego ramach 5 ośrodków (*centres de ressources*) umiejscowionych na różnych wydziałach i obsługujących około 4000 studentów.

Każda pracownia składa się z pięciu wydzielonych części:

- ☞ dział wideo i telewizji satelitarnej;
- ☞ dział słuchania kaset audio;
- ☞ dział materiałów drukowanych i prac pisemnych;
- ☞ dział informatyczny;
- ☞ dział atelier konwersacji.

Każdy student zostaje na wstępie zaznajomiony z celami kształcenia językowego. Zna wymagania określone dla każdego cyklu nauki. Ustalona jest ilość godzin, którą powinien spędzić w pracowni. Składają się na nią stałe godziny pracy z nauczycielem i grupą oraz godziny pracy indywidualnej. Dodatkowo może korzystać z pracowni w czasie wolnym.

Ewaluacja pozostaje kwestią, o której decydują poszczególne wydziały. Niektóre kursy językowe kończą się egzaminami zewnętrznymi i certyfikacją (na przykład TOEFL dla języka angielskiego), inne egzaminami wewnętrznymi lub zaliczeniami

z oceną. Pewnym problemem, który czeka jeszcze na rozwiązanie jest fakt, że zmiana formy kształcenia z nauczania podającego na samokształcenie nie została powiązana ze zmianą formy ewaluacji. W Strasburgu pracuje się obecnie nad tym, aby również ocenianie umiejętności językowych zostało dopasowane do filozofii samokształcenia.

Funkcjonowanie wszystkich ośrodków językowych koordynuje odpowiedni dział administracji uniwersyteckiej SPIRAL (*Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues* - Międzyuniwersytecki Dział Środków Dydaktycznych do Samokształcenia Językowego.). Kilkuosobowa ekipa SPIRAL współpracuje z siecią około 60 nauczycieli języków obcych, sprawuje nadzór pedagogiczny, organizuje szkolenia i badania pedagogiczne, nadzoruje produkcję materiałów dydaktycznych.

Powyższy system stanowi przykład dużej, zinstytucjonalizowanej struktury. Istnieją jednakże przykłady pokazujące, że przy niewielkich nakładach także sala lekcyjna może stać się pracownią samokształcenia językowego. W Alzacji SPIRAL pomaga organizować takie pracownie w liceach. Podstawową kwestią jest wyposażenie sali w magnetowid i telewizor ze słuchawkami, magnetofony ze słuchawkami, pewna ilość materiałów drukowanych i możliwość przestawiania ławek. Pozwala to na stworzenie zróżnicowanego i bogatego środowiska, w którym uczniowie mogą się uczyć w dużej mierze samodzielnie.

W wielu innych miejscach we Francji próbuje się przekształcać sposoby pracy na lekcjach języka obcego. Ciekawe doświadczenia przedstawia D. Lucchinacci (1999) z Saint-Affrique. W celu uzyskania większej przestrzeni udało mu się połączyć dwie sale lekcyjne, w których powstało pięć kącików pracy (z materiałami drukowanymi, audio, wideo, Internetem i miejscem dla konwersacji). Podstawową metodą pracy jest realizowanie projektów. Dla każdego projektu przygotowywane są materiały w postaci środków różnej natury. Uczniowie dzielą się na grupy, które realizują dane zadanie w swoim kąciku pracy. Nauczyciel, po upewnieniu się, że wszystkie grupy radzą sobie z realizowaniem zadania, pozostaje z grupą konwersacyjną. Po zakończeniu zadań, każda grupa przedstawia pozostałym osiągnięte rezultaty, co prowadzi w sumie do wspólnego dokończenia projektu. Podstawowa wartość tej formy pracy polega na tym, że licealiści uczą się samodzielności w korzystaniu z różnego typu materiałów, pracują w sposób zindywidualizowany, a jednocześnie uczą się współpracy.

Wspieranie samokształcenia

Zmiana miejsca i formy nauki pociąga za sobą modyfikacje w działaniach pedagogicznych. Niezbędna staje się umiejętność wspomagania uczących się w realizowaniu w miarę samodzielnych programów uczenia się. Uczący się muszą znać cele nauki, umieć dopasować do nich materiały i techniki pracy, kontrolować postępy, utrzymywać motywację i oceniać rezultaty własnej pracy. Nauczyciele, chcąc im w tym pomóc, powinni uczestniczyć w analizowaniu potrzeb, kojarzeniu celów osobistych i instytucjonalnych, wprowadzaniu do nowych form pracy, opracowywaniu osobistych programów uczenia się, łączeniu nauczania na zajęciach z samokształceniem oraz w samoocenie.

Popularne formuły wsparcia (a także pewnej kontroli) to konsultacje z nauczycielem lub tutorat. Podstawowe narzędzia aktywizujące stosowanie strategii

metakognitywnych to dziennik samokształcenia, portfolio, testy diagnostyczne, kwestionariusze i arkusze samooceny. W tym miejscu chcielibyśmy zwrócić uwagę na pierwsze z tych narzędzi, a mianowicie dzienniki.

W omawianym systemie SPIRAL w Strasburgu przez dwa lata wymagano od wszystkich studentów prowadzenia osobistych dzienników, które na koniec roku były przez nauczycieli zbierane, czytane i oddawane. Zaprzeszono tej praktyki, gdyż okazało się, że dzienniki często zawierały treści bardzo osobiste lub wręcz intymne, a także stały się w ten sposób postrzegane jako narzucona przez nauczycieli forma kontroli i oceniania, co miało się z faktycznym celem dzienników, jakim była samoocena.

Obecnie prowadzenie dzienników jest jedynie proponowaną techniką samokształcenia. Przedstawia się ją na początku kursu całej grupie, pokazuje się w czym może ona pomagać, lecz nie wymusza się jej stosowania. Pozostawia się wolność wyboru co do podjęcia redagowania dziennika oraz ujawniania jego treści w czasie konsultacji. Okazało się przy tym, że pewnym osobom prowadzenie dziennika jest przydatne, inni zaś nie odnoszą z tego żadnych korzyści (na przykład studenci nauk ścisłych w ogóle nie byli zainteresowani tworzeniem takiej „literatury”).

Do podobnych wniosków doszliśmy również na podstawie badań prowadzonych w zielonogórskim NKJO. Gdy zaproponowaliśmy studentkom prowadzenie dzienników, jako przydatną, lecz nieobowiązkową formę pracy samokształceniowej, podejmowało się tego zadania około 20% badanej populacji. Łatwiejsze w stosowaniu są prostsze i bardziej schematyczne techniki samooceny, takie jak testy i kwestionariusze. Samodzielnie próbowało używać udostępnionych kwestionariuszy samooceny około 2/3 studentów.

Wnioski

Pracownie samokształcenia językowego znajdują sobie miejsce w coraz bardziej zróżnicowanych systemach kształcenia. Trudno jednak przewidzieć, czy zdołają się upowszechnić w szkolnictwie masowym. Ukazane doświadczenia są na ogół pozytywne, aczkolwiek wiążą się z licznymi trudnościami.

Ewaluacja funkcjonowania pracowni samokształcenia językowego w systemie SPIRAL w Strasburgu dokonana na podstawie badań ankietowych wśród użytkowników systemu wykazała, że ogół studentów (97%) jest zadowolonych z jego funkcjonowania. Szczególnym uznaniem cieszyły się: autonomia i związana z nią wolność wyboru, a także bogactwo środków i otwarty do nich dostęp. Obserwuje się bardzo pozytywne rezultaty jeśli idzie o zróżnicowanie zachowań i kreatywność uczących się, gdy pozostawia im się pewną swobodę działania. W ciągu roku swoje postępy w rozwoju autonomii 16,8% studentów ocenia jako bardzo dobre, a dalsze 58,5% jako dobre (łącznie 75,3%), co z pewnością jest dużym osiągnięciem.

Do podstawowych trudności studenci zaliczyli ocenianie własnych postępów i motywowanie się do pracy samodzielnej. Wielokrotne pomiary ukazują ponadto, że około 20% studentów wolałoby korzystać z tradycyjnych zajęć, gdyż bezpieczniej czują się, gdy są kierowani. Nie wszyscy więc potrafią podołać wyzwaniom jakie stawia wolność wyboru (Bucher-Poteaux 1997, 1998).

Realizowanie postulatów rozwijania autonomii uczenia się i wspierania samokształcenia stanowi poważne wyzwanie zarówno w zakresie tworzenia struktur organizacyjnych i materialnych jak i w zakresie przygotowania kadr nauczycielskich do nowych zadań. Myśląc o kształceniu nauczycieli należałoby przewidzieć, aby:

- ❑ mieli solidną wiedzę o języku i komunikacji językowej;
- ❑ znali dobrze funkcjonowanie procesu uczenia się i przyswajania języka;
- ❑ wiedzieli czym jest uczenie się samokierowane, jakie są jego właściwości i uwarunkowania;
- ❑ rozumieli znaczenie strategii poznawczych i metakognitywnych;
- ❑ opanowali stosowanie i kontrolowanie technik samokształceniowych, aby móc odgrywać rolę doradcy.

Przekształcenie tych postulatów w efektywny program kształcenia z pewnością wiąże się z wieloma trudnościami i otwiera szerokie pole działalności badawczej.

Bibliografia

- Abuja, G., Keiper, A. 2001. *Sprachen-Ressourcecentren in Europa (8.9. November 1999)*. Graz, ZSE-Report 45
- Bucher-Poteaux, N. 1997. *Une expérience d'apprentissage des langues en centre de ressources: principes et méthodes*. Monopoli, Atti del Convegno Internazionale I centri linguistici di Ateneo - una risorsa per l'Europa del 2000
- Bucher-Poteaux, N. 1998. *Des ressources... oui mais... pourquoi?*, Etudes de Linguistique Appliquée 112, 483-494
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press
- Heyworth, F. 1999. *Innovative approaches to the set-up and organisation of language education*. Graz, European Centre for Modern Languages
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Lucchinacci, D. 1999. *L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol: le concept d'espace langue*. ALSIC vol. 2, nr 1, <http://alsic.org>, 51-59
- Poteaux, N. 1999. *Comment passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage?* Graz, Rapport de l'atelier No 5/99 CELV

Summary

The ideas of autonomy, open learning and diversification lead to new forms of the teaching systems. In many European countries self-access centres have been created to meet growing needs in foreign languages learning. That kind of instruction needs teachers who are able to cope with technological and pedagogical challenges. The pre-service training should take into consideration the issues of preparing self-access materials and autonomous processes of learning. There are some very interesting experiences with tools for supporting self-instruction. Learner's diaries, self-evaluation sheets, portfolio could be very helpful for counselling and tutoring. Students trained for future teachers should have an occasion to experience themselves with those new forms and techniques of teaching.

Ewa Bandura

NKJO, Uniwersytet Jagielloński, Lies Sercu, Leuven University

Rola nauczycieli języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich

W artykule jest przedstawiona część wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych na temat rozwijania przez nich kompetencji interkulturowej wśród uczniów na lekcji języka obcego. Przeprowadzający tę ankietę przyjęli założenie zgodne z rekomendacjami Rady Europy (*The Common European Framework for Language Learning, Teaching and Assessment* 1996, rozdział 4), iż celem nauczania języków obcych we współczesnym świecie jest przygotowanie ucznia do roli „interkulturowego mediatora”. Sukces w komunikowaniu się z osobą mówiącą obcym językiem osiąga się nie tylko dzięki kompetencjom językowym, ale też kompetencji interkulturowej. Osobę posiadającą tę kompetencję cechuje tak wiedza o kulturze obcej, jak i rodzimej oraz umiejętność obserwowania, a także porównywania przejawów tych kultur i samodzielnego wyciągania wniosków. Pozwoli to na osiągnięcie umiejętności rozwiązywania nieporozumień występujących w komunikacji między przedstawicielami różnych kultur oraz podtrzymywania kontaktów z nimi. Kształcenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej jest wyzwaniem dla współczesnych nauczycieli języka obcego. Odpowiedzi udzielone na pytania zadane w ankiecie miały pomóc ustalić, czy nauczyciele są świadomi tego celu i realizują go w swojej pracy.

Elektroniczna (*on-line*) lub papierowa wersja ankiety zawierającej 68 pytań została wypełniona przez ponad 400 nauczycieli w maju 2001 roku. Skierowano ją przede wszystkim do nauczycieli języka angielskiego, a także niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego i innych, uczących młodzież w wieku 12-19 lat w szkołach Belgii, Polski, Grecji, Hiszpanii, Meksyku, Bułgarii i Szwecji. W Polsce w badaniach wzięło udział 49 nauczycieli, w tym głównie kobiety (88%), nauczyciele języka angielskiego (68%), posiadający przynajmniej stopień licencjata (82%). Wiek połowy z nich nie przekraczał 31 lat, a 70% legitymowało się stażem pracy nie dłuższym niż 10 lat.

Opinie na temat roli nauczyciela języka obcego

Nauczyciele zostali poproszeni o określenie priorytetowych celów ich pracy. Z każdej pary podanych poniżej stwierdzeń należało wybrać tylko jedno, nawet jeśli stwierdzenia nie wykluczały się. Dane w nawiasach dotyczą wyborów dokonanych przez polskich nauczycieli. Podobne opinie wyrażano również w innych krajach.

a.

- ☞ Zależy mi na tym, aby moje relacje z uczniami były dobre. (52.38%)
- ☞ Zależy mi na realizacji wymagań programowych dla mojego przedmiotu. (47.62%)

b.

- ☞ Próbuję przekazać moim uczniom wiedzę, umiejętności i postawy, które będą im potrzebne w życiu. (72.09%)
- ☞ Próbuję rozbudzić entuzjazm uczniów do mojego przedmiotu. (27.9%)

c.

- ☞ Próbuję przekazać moim uczniom wiedzę, umiejętności i postawy potrzebne w późniejszym doskonaleniu języka obcego, którego się uczą. (71.11%)
- ☞ Próbuję przygotować moich uczniów do dorosłego życia. (28.89%)

d.

- ☞ Chcę przekazać uczniom specjalistyczną wiedzę dotyczącą mojego przedmiotu. (75.61%)
- ☞ Chcę wspierać uczniów, gdy mają osobiste problemy. (24.39%)

Zdecydowana większość nauczycieli formułuje priorytetowe cele swego nauczania w kategoriach przekazywania wiedzy i umiejętności związanych ściśle z samym przedmiotem czyli językiem obcym. Mniej ważne wydaje się budowanie wzajemnych relacji między nauczycielem języka obcego i uczniem, czy też motywowanie ucznia do nauki. Być może wynika to z założenia, że potrzeba uczenia się języka obcego jest oczywista i nie wymaga dodatkowej zachęty.

Cele nauczania języków obcych

Respondentom podano osiem celów nauczania języków obcych i poproszono o przyporządkowanie im liczb od 1 do 8, i tym samym ustalenie hierarchii ważności. Poniższa lista celów, poczynsz od najważniejszego ułożona jest na podstawie odpowiedzi nauczycieli polskich i pokrywa się z kolejnością ustaloną na podstawie wszystkich ankiet:

1. Promowanie doskonalenia języka obcego na tyle, aby uczniowie mogli posługiwać się nim praktycznie;
2. Wzbudzanie entuzjazmu uczniów do nauki języków obcych;
3. Popularyzowanie wśród uczniów znajomości kultury/cywilizacji krajów, których języka się uczą;
4. Zachęcanie do kształcenia otwartości umysłu i pozytywnego nastawienia do mniej znanych kultur;
5. Pomaganie uczniom w zdobywaniu umiejętności, które przydadzą się im w nauce innych przedmiotów i w życiu (na przykład zapamiętywanie, streszczanie, wyrażanie słowami, precyzyjne formułowanie, przeprowadzanie prezentacji, etc.);
6. Zachęcanie do nabywania różnych umiejętności przydatnych w nauce innych języków obcych;

7. Pomaganie uczniom w lepszym zrozumieniu ich własnej tożsamości i rodzimej kultury;
8. Pomaganie uczniom w doskonaleniu języka obcego na tyle, aby mogli czytać literaturę w języku obcym.

Pierwszy cel został uznany za najważniejszy przez większość polskich respondentów (55.32%). Dwa pierwsze cele dotyczą nauczania samego języka, a dwa kolejne nauczania kultury. Dopiero piąty w kolejności znalazł się cel, który dotyczy rozwoju umiejętności ucznia przydatnych w szkole i w życiu. Pomaganie uczniom w zrozumieniu własnej tożsamości kulturowej, oraz przygotowanie do czytania literatury zajęły ostatnie miejsca.

Komponent kulturowy w nauczaniu języka obcego

Poniższe stwierdzenia uszeregowano począwszy od tego, które najlepiej odpowiada temu, jak polscy nauczyciele interpretują pojęcie „nauczanie kultury” w kontekście nauczania języka obcego. Kolejność sformułowań, które najbardziej odpowiadały ogółowi nauczycieli jest nieco inna, a wskazują ją numerki w nawiasach.

1. Dostarczanie informacji o życiu codziennym i zwyczajach (2);
2. Rozwijanie postawy otwartości i tolerancji w stosunku do innych narodów i kultur (1);
3. Dostarczanie informacji o historii, geografii i warunkach politycznych innych kultur (7);
4. Umożliwianie kontaktu z różnorodnymi przejawami kultury (literatura, muzyka, teatr, film, etc.) (5);
5. Dostarczanie informacji o wartościach i przekonaniach powszechnych w danym społeczeństwie (4);
6. Rozwijanie umiejętności radzenia sobie w kontaktach międzykulturowych (6);
7. Zachęcanie do refleksji nad różnicami kulturowymi (3);
8. Rozwijanie umiejętności odczuwania empatii w stosunku do ludzi żyjących w innych kulturach (8);
9. Zachęcanie do pogłębiania zrozumienia rodzimej kultury uczniów (9);

Na jednym z pierwszych miejsc znalazło się „Rozwijanie postaw otwartości i tolerancji”, co świadczy o tym, że nauczanie kultury nie jest kojarzone wyłącznie z przekazywaniem wiedzy. Kultura postrzegana przez Polaków w kategoriach historii, geografii, literatury, filmu, itp. jest mniej istotna dla nauczycieli w innych krajach. Potwierdza się jednak wniosek z poprzedniego pytania (dotyczącego celu nauczania), wskazujący na nie przywiązywanie większej wagi do pracy nad zrozumieniem rodzimej kultury w ramach zajęć z języka obcego. Dość dalekie miejsce na liście (6) zajmuje „Rozwijanie umiejętności radzenia sobie w kontaktach międzykulturowych”. Równocześnie chęć poświęcenia większej ilości czasu na „uczenie kultury” wyraziło aż 81% polskich respondentów. 69% nauczycieli jako główny powód zaniedbywania komponentu kulturowego podało brak czasu, a także konieczność przygotowania uczniów do egzaminu, realizowania programu, brak materiałów itp. Warto jednak zwrócić uwagę, że dzieje się tak mimo, iż nowe podstawy programowe dla wszystkich typów szkół wyraźnie określają cele, zadania i treści związane z wprowadzaniem aspektu socjokulturowego do nauczania języka obcego.

Wprowadzanie komponentu kulturowego w praktyce

Nauczycieli zapytano, jak często stosują konkretne sposoby nauczaniu kultury na swoich lekcjach. Odpowiedzi polskich nauczycieli (*Często; Co jakiś czas; Nigdy*) pozwoliły ustalić następującą kolejność najczęściej stosowanych praktyk (w nawiasach podano procent nauczycieli, którzy odpowiedzieli *Nigdy* w odniesieniu do danego sposobu uczenia):

1. Opowiadam uczniom o tym, co słyszałem (czytałem) na temat danego kraju obcego i jego kultury;
2. Mówię uczniom, co mnie dziwi lub fascynuje w danej kulturze obcej;
3. Rozmawiam z uczniami o stereotypach dotyczących danych kultur i krajów lub ich mieszkańców;
4. Proszę uczniów o porównanie jakiegoś aspektu ich własnej kultury z tym samym aspektem kultury obcej;
5. Pytam uczniów o ich doświadczenia zagraniczne;
6. Opowiadam uczniom o swoich doświadczeniach zagranicznych;
7. Proszę uczniów o opisanie wybranego aspektu kultury własnej w języku obcym;
8. Komentuję sposób, w jaki kultura obca przedstawiana jest w materiałach, których używam na danej lekcji;
9. Ozdabiam salę lekcyjną plakatami ilustrującymi pewne aspekty innej kultury;
10. Przynoszę przedmioty pochodzące z obcej kultury na lekcję;
11. Nie omijam tych aspektów kultury obcej, co do których mam nastawienie negatywne;
12. Proszę uczniów, aby wyobrazili sobie życie w obcej kulturze; (27.08%)
13. Proszę uczniów, aby zastanowili się, jaki obraz kultury obcej promują media; (30.6%)
14. Proszę uczniów o odegranie scenki, w której dochodzi do spotkania ludzi reprezentujących różne kultury; (34%)
15. Proszę uczniów o samodzielne przeanalizowanie jakiegoś aspektu obcej kultury; (26.5%)
16. Używam wideo, CD-ROM-ów lub Internetu do zilustrowania jakiegoś aspektu obcej kultury; (32.65%)
17. Zapraszam obcokrajowca na lekcję. (64%)

Podobnie jak w innych krajach, w Polsce dwa najczęstsze sposoby „nauczania kultury” polegają na prostym przekazywaniu wiedzy, opinii i doświadczeń nauczyciela, bez konieczności zaangażowania aktywności uczniów. Polscy nauczyciele stosunkowo częściej niż nauczyciele w innych krajach proszą uczniów o podzielenie się wrażeniami z kontaktów zagranicznych oraz przybliżają kulturę obcą przynosząc przedmioty z nią związane i ozdabiając klasę. Sami natomiast sporadycznie opowiadają o wrażeniach własnych. Daleko rzadziej niż w innych krajach polscy nauczyciele posługują się multimediami, lub komentują przekaz w mediach. Podobnie jak w większości krajów, z wyjątkiem Bułgarii, polscy uczniowie są rzadko zachęcani do pracy samodzielnej.

Nauczycieli zapytano też o ich udział w przygotowaniu wycieczek szkolnych (kilkudniowych wyjazdów zagranicznych), oraz wymian szkolnych (krótszych lub

dłuższych pobytów zagranicznych dodatkowo polegających na przyjmowaniu gości z zagranicy w kraju uczniów). Tylko 37% polskich nauczycieli uważa, że przygotowanie takiej wycieczki w czasie lekcji jest częścią zadań należących do nauczycieli języka obcego, a 47% ma takie zdanie na temat przeprowadzenia podsumowania wycieczki. Co do wymian, 49% nauczycieli uważa, że powinno uczestniczyć w ich przygotowaniach, a 54% w podsumowaniu efektów tych wymian.

Tematy kulturowe na lekcji języka obcego

Nauczycieli zapytano jak dokładnie zajmują się poszczególnymi aspektami kultury obcej na swoich lekcjach. Wybór jednej z odpowiedzi (*Dokładnie; Od czasu do czasu dotykam tego tematu; Nigdy*) w odniesieniu do poszczególnych tematów pozwolił ułożyć listę najdokładniej omawianych spraw.

1. Życie codzienne i zwyczaje, warunki życia, kuchnia etc;
2. Tradycja, folklor, atrakcje turystyczne;
3. Historia, geografia, system polityczny;
4. Życie zawodowe, oświata;
5. Kultura młodzieżowa;
6. Wartości i przekonania;
7. Literatura;
8. Inne przejawy kultury (muzyka, dramat, sztuka);
9. Różne grupy etniczne i społeczne;
10. Stosunki (polityczne, ekonomiczne i kulturalne) między krajem obcym a krajem uczniów.

Dokładne omawianie życia codziennego w obcych krajach jest praktykowane przez większość polskich nauczycieli (70 %). Tematów wymagających nieco bardziej pogłębionej wiedzy na temat grup etnicznych, czy stosunków politycznych między krajem obcym a krajem uczniów nie dotyka nigdy ponad jedna trzecia nauczycieli. O ile polscy nauczyciele dość dużo czasu poświęcają historii, geografii i systemowi politycznemu, o tyle w kilku innych krajach (na przykład w Hiszpanii i Meksyku) dokładniej omawiana jest kultura młodzieżowa.

Przekonania nauczycieli świadczące o ich gotowości do wprowadzania edukacji interkulturowej na swoich lekcjach

Respondenci zostali poproszeni o ustosunkowanie się do 24 stwierdzeń za pomocą jednego z możliwych komentarzy: *Zgadzam się całkowicie, Zgadzam się do pewnego stopnia, Nie mam opinii, Nie zgadzam się do pewnego stopnia, Nie zgadzam się całkowicie*. Każdemu stwierdzeniu odpowiadało drugie, wyrażające tę samą myśl, choć sformułowaną nieco inaczej. W ten sposób z większym prawdopodobieństwem można wykluczyć przypadkowe odpowiedzi. Poniżej przedstawiono tylko te kwestie, co do których większość polskich nauczycieli zgadzała się całkowicie, potwierdzając swój wybór dwukrotnie. W nawiasie podano alternatywne sformułowanie.

- ☞ Dostarczanie dodatkowych informacji o kulturze czyni uczniów bardziej tolerancyjnymi w stosunku do innych kultur i narodów (im więcej uczniowie wiedzą o obcej kulturze, tym bardziej są tolerancyjni).

- ☞ Chciałbym/łabym na moich lekcjach zachęcać do rozwijania umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur (chciałbym/łabym uczyć kompetencji interkulturowej na moich lekcjach). Co ciekawe, jedynie w Polsce i Belgii znalazły się osoby całkowicie nie zgadzające się z tym stwierdzeniem.
- ☞ Wszyscy uczniowie powinni zdobywać kompetencję interkulturową, nie tylko uczniowie z klas w których uczą się dzieci mniejszości etnicznych (nie zgodzono się, iż tylko w klasach, w których uczą się dzieci mniejszości etnicznych należy uczyć kompetencji interkulturowej).
- ☞ Uczenie języków obcych powinno nie tylko zajmować się obcymi kulturami. Powinno również pogłębiać rozumienie przez uczniów ich rodzimej kultury (nauczanie języków obcych powinno pomagać uczniom w zrozumieniu własnej tożsamości kulturowej). W Polsce, Belgii i Szwecji znaleźli się nauczyciele, którzy całkowicie nie zgodzili się z tym stwierdzeniem.
- ☞ Nie zgodzono się ze stwierdzeniem, iż edukacja interkulturowa nie ma żadnego wpływu na postawy i poglądy uczniów (edukacja interkulturowa wzmacnia stereotypy już istniejące w świadomości uczniów na temat innych narodów i kultur).
- ☞ Nie zgodzono się, iż uczenie języka obcego i kultury obcej w sposób zintegrowany jest niemożliwe (języka i kultury nie da się uczyć w sposób zintegrowany, należy je rozdzielić).

Natomiast słabsze potwierdzenie zyskały następujące poglądy:

- ☞ W kontaktach międzykulturowych nieporozumienia są równie często wynikiem różnic językowych jak i kulturowych.
- ☞ Każdy przedmiot, nie tylko język obcy, powinien zajmować się rozwijaniem umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interkulturowych.
- ☞ Na lekcji języka obcego uczenie kultury jest równie ważne jak uczenie samego języka.
- ☞ Nauczyciel języka obcego nie powinien pomijać negatywnych stron omawianej kultury.

Zakończenie

Chociaż odpowiedzi udzielone przez respondentów dostarczyły wielu cennych informacji dotyczących poglądów nauczycieli na temat wprowadzania komponentu kulturowego do nauczania języków obcych, nadal pozostaje wiele niewyjaśnionych kwestii. Koniecznym uzupełnieniem badań byłby zestaw otwartych pytań lub wywiad, które pozwoliłyby ustalić przyczyny takich a nie innych postaw nauczycieli. Można na razie przypuszczać, że na różnice w wypowiedziach reprezentantów różnych krajów miały wpływ następujące czynniki: historia, uwarunkowania polityczne, system kształcenia nauczycieli i polityka oświatowa, jak również stopień znajomości zagadnień edukacji interkulturowej, w tym zrozumienia terminologii użytej w ankiecie. Nie jest chyba przypadkiem, że w Bułgarii, w której od kilku lat prowadzone są programy szkoleniowe dla nauczycieli propagujące edukację interkulturową, odsetek osób zainteresowanych rozwijaniem kompetencji interkulturowej uczniów był największy.

Zastanawia niekonsekwencja w odpowiedziach dotyczących rozwijania świadomości własnej tożsamości kulturowej. W odpowiedziach na pytanie o cele nauczania i interpretację pojęcia „nauczanie kultury”, cel ten nie został uznany za ważny, natomiast w ostatniej części ankiety dwukrotnie podkreślono potrzebę i gotowość do pracy nad zrozumieniem własnej tożsamości kulturowej uczniów. Ta i inne niekonsekwentne wypowiedzi wymagałyby dalszych badań.

Innym ciekawym przedsięwzięciem oczekującym na realizację byłoby zebranie analogicznych wypowiedzi uczniów. Zestawienie informacji dotyczących potrzeb, stopnia świadomości oraz zainteresowań uczniów z tym, co myślą i praktykują nauczyciele, dałoby pełniejszy obraz tego, w jaki sposób lekcje języka obcego w szkole przygotowują do zadań związanych z prowadzeniem międzykulturowego dialogu.

Summary

In May 2001 over 400 teachers in seven countries filled in the questionnaire, which specifically inquired into the respondents' willingness to integrate an intercultural dimension in their foreign language teaching. It has now become a commonplace to state that foreign language learning should be viewed in intercultural perspective. The objective of language learning is no longer defined in terms of the acquisition of communicative competence in a foreign language. Teachers are now required to teach intercultural communicative competence. (Council of Europe, 1997) It follows that new professional demands are made on teachers. The study's aim was to inquire into how teachers' current professional self-concepts relate to the envisaged profile of the intercultural foreign language teacher.

The article presents some selected data obtained from the questionnaire, concerning the teachers' views on the objectives of foreign language teaching, the objectives of culture teaching in a foreign language context, culture teaching activities practised, cultural aspects dealt with most extensively, and the teachers' opinions concerning intercultural foreign language teaching. The results of the research project show that although teachers claim to be willing to include an intercultural dimension in their teaching, they are rather traditional in their choice of methods.

Iwona Stasikowska*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Gliwicach*

Nauka poprawności językowej na kierunkach neofilologicznych na poziomie licencjackim a strategię uczenia się

Wprowadzenie

Tematem artykułu jest problem strategii uczenia się języka obcego stosowanych przez słuchaczy nauczycielskich kolegiów języków obcych. Uczący się języka obcego w szkołach językowych na poziomie licencjackim, jakimi są NKJO charakteryzują się na ogół wysoką motywacją i pozytywną postawą wobec tego języka oraz wobec procesu uczenia się go, co wiąże się z gotowością poświęcenia dużego nakładu pracy na doskonalenie kompetencji w tym języku. Jednakże nawet na tym stopniu zaawansowania obserwowane są pewne trudności związane z poprawnością językową wypowiedzi osób uczących się. Problemem poruszonym w artykule jest wpływ strategii uczenia się języka obcego na osiągane rezultaty, w szczególności w aspekcie dbałości o poprawność językową wypowiedzi.

Cel nauczania języków obcych w ogólnym systemie szkolnym i w szkołach językowych na poziomie licencjackim

Celem nauczania języków obcych jest przede wszystkim nabycie przez uczących się kompetencji komunikacyjnej, którą Van Ek (1975) definiuje poprzez podanie sześciu jej składowych: kompetencji językowej, socjo-lingwistycznej, dyskursywnej, strategicznej, społeczno-kulturowej i społecznej (Sheils 1991:1). Znajomość kodu językowego (reguł fonetycznych, gramatycznych i słownictwa), tak istotna w tradycyjnym podejściu do dydaktyki języków obcych jest zaledwie jedną z kilku kompetencji kształtowanych w ramach nauczania języków obcych. W produkcjach osób uczących się języka obcego akceptowane są wypowiedzi nie zawsze zgodne z regułami kodu językowego. Wystarczy, że wypowiedź jest zrozumiała dla użytkowników danego języka i że stopień jej poprawności zapewnia skuteczną komunikację. Inne kryteria stosowane są wobec słuchaczy szkół językowych na poziomie licencjackim, takich jak na przykład nauczycielskie kolegia języków obcych. Tutaj celem nauczania języka obcego realizowanym w ramach praktycznej nauki języka obcego jest umiejętność posługiwania się przez uczących się poprawnym językiem literackim zarówno w mowie, jak i w piśmie (w przypadku języka francuskiego – *le français standard*).

Poprawność językowa, błąd językowy

Poprawność językowa jest to *stopień zgodności tekstu z normą językową* (Polański 1993). Norma językowa jest definiowana jako *zbiór aprobowanych przez użytkowników języka jednostek języka oraz reguł ich połączeń* (ibid.). Jednakże nie należy zapominać, że wyrażenia aprobowane przez użytkowników języka, a należące do języka potocznego mogą nie być uznane za poprawne z punktu widzenia języka literackiego. Dlatego też prowadząc rozważania na temat poprawności języka należy uściślić kryteria oceny tej poprawności, czyli rodzaj normy, którą będziemy się kierować. W przypadku nauczania języka w NKJO takich kryteriów dostarczają słowniki i podręczniki gramatyki danego języka. Wypowiedzi poprawne są to wypowiedzi nie zawierające błędów, czyli odstępstw od norm tam prezentowanych.

Błędy popełniane przez uczniów stanowią dla glottodydaktyka cenne źródło informacji o stanie interjęzyka osoby uczącej się. Refleksja nad ich przyczynami pozwala na podjęcie działań dydaktycznych zmierzających do osiągnięcia maksymalnej poprawności interjęzyka uczniów, co zresztą stanowi jeden z celów praktycznej nauki języka obcego w NKJO.

Jako nauczyciel metodyki nauczania języków obcych w NKJO w Gliwicach autorka ma okazję obserwować rezultaty nauczania języka obcego czytając prace pisemne studentów, którymi są konspekty lekcji redagowane w ramach przedmiotu *dydaktyka praktyczna* oraz słuchając ich wypowiedzi ustnych. Na podstawie obserwacji tychże autorka stwierdza, że nawet studenci osiągający wysokie wyniki w praktycznej nauce języka obcego popełniają błędy w redagowanych przez siebie konspektach i w wypowiedziach ustnych (na przykład w trakcie przedstawiania przygotowanych artykułów). W wielu przypadkach można mówić o braku transferu nabytych w wyniku uczenia się umiejętności na sytuacje komunikacji autentycznej. Powodów braku tego transferu jest niewątpliwie bardzo wiele. Dzięki stosowanym technikom autokorekcyjnym w pracy nad poprawnością językową wypowiedzi studentów autorka wyciągnęła wniosek, że większość niepoprawnie użytych form stanowią pomyłki, które świadczą o niepełnej automatyzacji danej reguły językowej. Jej przyczyn może być tyle, ile czynników zewnętrznych i wewnętrznych wpływających na proces uczenia się, który to proces nie jest procesem kumulacji wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, lecz procesem integracji nowych elementów do istniejących już struktur poznawczych. Wpływ na rezultaty uczenia się mają liczne czynniki związane z osobą uczącego się (osobowość, style poznawcze, strategie uczenia się, inteligencja, motywacja, postawa wobec danego języka i jego użytkowników, wiek i inne), jak również z sytuacją nauczania/uczenia się (Bogaards 1988).

Badanie strategii uczenia się języków obcych

Zastanawiając się nad problemem nauki poprawności języka przez studentów NKJO autorka wybrała spośród czynników wpływających na proces uczenia się strategie stosowane przez studentów.

W celu poznania strategii uczenia się języków obcych stosowanych przez grupę studentów II roku NKJO w Gliwicach, jak również w celu uwrażliwienia ich na

problem stosowania strategii prowadzących do skutecznego uczenia się, w ramach zajęć z metodyki nauczania języka francuskiego poświęconych strategiom uczenia się, autorka przeprowadziła ankietę mającą na celu stwierdzenie częstotliwości używania strategii metakognitywnych, kognitywnych i społeczno-afektywnych z klasyfikacji O'Malley i Chamot (Cyr 1996:167) przez tę grupę. Ankieta zaproponowana przez P. Cyra jest przeznaczona dla osób uczących się języka francuskiego i sformułowana jest w języku francuskim, lecz jej rezultaty mogą być uogólnione na dowolny nauczany język obcy. Każda z trzech części tej ankiety odpowiada innemu rodzajowi strategii uczenia się języka obcego. Część A odpowiada strategiom metakognitywnym, część B – strategiom kognitywnym, część C – strategiom społeczno-afektywnym.

A. Strategie metakognitywne,

czyli strategie związane z refleksją nad procesem uczenia się, organizacją, przygotowaniem i kontrolą tego procesu przez uczącego się, jak również z samodzielną oceną rezultatów uczenia się, reprezentowały w ankiecie następujące zachowania: zaczynanie lektury tekstu w języku francuskim od lektury pobieżnej, po której następuje lektura uważna; uważne słuchanie własnej wymowy w języku francuskim i usiłowanie korygowania jej; poszukiwanie różnorodnych sposobów praktykowania języka francuskiego; możliwie częste czytanie tekstów francuskich; próby zrozumienia ogólnego sensu czytanego tekstu, zanim zacznie się poszukiwać w słowniku nieznanych słów; oglądanie telewizji francuskiej w celu podwyższenia stopnia rozumienia mowy francuskiej; zwracanie uwagi na popełniane przez siebie błędy w języku francuskim i próby pracy nad polepszeniem poprawności swoich wypowiedzi w tym języku; bardzo uważne słuchanie osób wypowiadających się w języku francuskim; próby samodzielnego znajdowania sposobów polepszenia własnej efektywności uczenia się języka francuskiego; planowanie codziennych zajęć w taki sposób, aby znalazł się pomiędzy nimi czas na naukę języka francuskiego; poszukiwanie kontaktów z osobami, z którymi można rozmawiać po francusku; wytyczenie sobie celów, dla których chce się podwyższać poziom opanowania języka francuskiego; regularne sprawdzanie własnych postępów w nauce języka francuskiego; układanie „w głowie” tego, co zostanie powiedziane przed planowaną rozmową w języku francuskim.

B. Strategie kognitywne,

czyli strategie polegające na stosowaniu różnych technik odpowiednich do wykonywanego zadania i dotyczące interakcji między uczącym się i dziedziną objętą uczeniem się i będące manipulacją mentalną lub fizyczną danymi należącymi do tej dziedziny, reprezentowały w ankiecie następujące zachowania: odpowiadanie sobie w myślach na pytania nauczyciela, nawet kiedy ten zwraca się do innych osób; notowanie nowych słów i codzienne uczenie się ich przez zapisywanie ich w zeszycie; mówienie do samego siebie po francusku; tworzenie związków między tym, co się już wie i umie, a nowymi wyrażeniami i słowami francuskimi; układanie zdań z nowymi słowami w celu zapamiętania ich; czytanie przykładów ilustrujących użycie danego słowa w trakcie szukania jego znaczenia w słowniku; odgadywanie znaczenia słów i wyrażeń na podstawie kontekstu językowego lub sytuacyjnego; powtarzanie na głos nowych wyrażeń i słów; w trakcie przypominania sobie nowych słów, wyobrażanie

sobie sytuacji, w których słowa te mogą być użyte; regularne powtarzanie swoich lekcji z języka francuskiego; poszukiwanie w swoim języku ojczystym słów podobnych do słów francuskich; próby zrozumienia znaczenia słów francuskich poprzez dzielenie ich na zrozumiałe części; unikanie wykonywania dosłownych tłumaczeń tekstów francuskich; próby zgadywania znaczenia słów francuskich, których się nie rozumie; używanie słowa wyrażającego w przybliżeniu to samo, kiedy nie umie się przypomnieć sobie lub nie zna się słowa, którego chce się użyć; zgadywanie tego, co ktoś chce powiedzieć opierając się na jego mimice i gestach; głośne wymawianie słowa szukanego w słowniku.

C. Strategie społeczno-afektywne,

czyli strategie dotyczące interakcji z innymi osobami i kontroli własnych emocji związanych z uczeniem się, reprezentowały w ankiecie następujące zachowania: prośby o powtórzenie lub o dodatkowe wyjaśnienie kierowane do nauczyciela w sytuacji, kiedy się nie rozumiało tego, co powiedział; prośby o pomoc kierowane do kolegów lub innych osób władających językiem francuskim, w sytuacji, kiedy się nie wie, jak wyrazić jakąś myśl; sprawdzanie poprawności tego, co się powiedziało poprzez stawianie odpowiedniego pytania swojemu rozmówcy; próby mówienia jak rodowici Francuzi; próby rozluźniania się, kiedy odczuwa się lęk przed używaniem języka francuskiego; dyskusje z innymi osobami o swoich trudnościach i odczuciach w trakcie nauki języka francuskiego; używanie języka francuskiego, nawet jeśli się wie, że popełnia się błędy; obserwowanie, czy jest się spiętym lub nerwowym, w trakcie uczenia się lub używania języka francuskiego; prośby kierowane do Francuzów lub do osób, które dobrze władają językiem francuskim o to, by poprawiały nasze błędy; prośby kierowane do rozmówcy Francuza o to, aby mówił wolniej lub aby powtórzył to, co powiedział, kiedy się go nie rozumie; używanie języka francuskiego w rozmowach z innymi studentami; stawianie pytań Francuzom oraz inicjowanie rozmowy z nimi w celu lepszego rozumienia języka francuskiego i skuteczniejszego uczenia się tego języka.

W każdym punkcie ankiety należało wskazać, czy dane zachowanie praktykowane jest: *rzadko lub nigdy, czasami, często lub bardzo często*. Sposób sformułowania poszczególnych jej punktów sugerował, jakie zachowania uważane są za pożądane, aby zapewnić sukces w nauce języka obcego. Ze względu na specyfikę zawartych w poszczególnych punktach ankiety zachowań, obrazowała ona głównie strategie uczenia się języka mówionego. Ankieta dotyczyła strategii zdobywania kompetencji komunikacyjnej zarówno w receptywnym jej aspekcie, jak i produktywnym.

Częstotliwość stosowania strategii metakognitywnych, kognitywnych i społeczno-afektywnych w badanej grupie studentów przedstawia się następująco:

<i>strategie</i>	<i>nigdy lub rzadko</i>	<i>czasami</i>	<i>często lub bardzo często</i>
metakognitywne	10,36 %	42,14 %	47,5 %
kognitywne	11,18 %	41,47 %	47,35 %
społeczno-afektywne	16,67 %	35,83 %	47,5 %

W powyższej tabeli kolumna zawierająca odpowiedzi *często lub bardzo często* została wyróżniona szarym kolorem, ponieważ obrazuje ona częstotliwość zachowań najbardziej pożądaných z punktu widzenia trafności stosowanych strategii. W dalszych rozważaniach za zadowalający uznany został wynik przekraczający 50% w tejże rubryce.

Analiza wyników badania strategii uczenia się

W badanej grupie studentów strategie metakognitywne i społeczno-afektywne używane są *często lub bardzo często* w 47,5%, strategie kognitywne – w 47,35%. Przyjmując za zadowalający wynik przekraczający 50%, należy z tego wyciągnąć wniosek, że wszystkie te trzy typy strategii powinny być rozwijane w tej grupie studentów. Najwięcej odpowiedzi *nigdy lub rzadko* padło w grupie strategii społeczno-afektywnych, co świadczy o tym, że znaczenie zachowań związanych z tymi strategiami dla rezultatów uczenia się nie jest doceniane przez studentów.

Z dydaktycznego punktu widzenia interesująca jest szczegółowa analiza odpowiedzi na poszczególne punkty ankiety. Pozwala ona odpowiedzieć na pytanie, jakie zachowania i jakie strategie uczenia się należy starać się rozwijać w grupie ankietowanych studentów w celu zwiększenia skuteczności ich procesu uczenia się. Szczególnie istotna byłaby tutaj praca nad tymi zachowaniami, dla których odpowiedź *często lub bardzo często* nie przekroczyła 50% udzielonych odpowiedzi. Analizując uzyskane wyniki autorka stwierdziła, że we wszystkich trzech typach strategii odpowiedź *często lub bardzo często* przekroczyła 50% udzielonych odpowiedzi w mniej jak połowie punktów ankiety, co potwierdza sformułowany wcześniej wniosek o konieczności rozwijania wszystkich trzech typów strategii: strategii metakognitywnych poprzez wywołanie u studentów refleksji nad ich sposobami uczenia się, nad lepszym przygotowaniem i kontrolą tego procesu oraz poprzez przyzwyczajanie ich do samodzielnego kontrolowania własnej kompetencji językowej, strategii kognitywnych poprzez udzielanie studentom rad dotyczących technik uczenia się poszczególnych elementów języka, strategii społeczno-afektywnych poprzez ukazanie znaczenia dla efektywności uczenia się interakcji z innymi osobami i kontroli własnych emocji. Uzyskany wynik był najniższy w przypadku strategii społeczno-afektywnych, co potwierdza sformułowany wcześniej wniosek, że ten typ strategii jest najrzadziej stosowany przez osoby uczące się języka obcego. Wynik ten sugeruje, że na rozwijanie tego typu strategii powinni położyć szczególny nacisk nauczyciele uczący danego języka obcego.

Analiza wyników badania strategii uczenia się skoncentrowanych na poprawności językowej

Celem autorki było stwierdzenie, czy studenci stosują wystarczająco często strategie uczenia się języka obcego nakierowane na poprawność tego języka (ponad 50% odpowiedzi *często lub bardzo często* w odpowiednich punktach ankiety). Przeprowadziła więc analizę odpowiedzi dotyczących punktów ankiety reprezentujących zachowania skoncentrowane w szczególności na pracy nad poprawnością językową. Z każdej części ankiety wybrane zostały odpowiedzi dotyczące następujących zachowań:

A. w ramach strategii metakognitywnych:

uwagane słuchanie własnej wymowy w języku francuskim i usiłowanie korygowania jej; możliwie częste czytanie tekstów francuskich; zwracanie uwagi na popełniane przez siebie błędy w języku francuskim i próby pracy nad polepszeniem poprawności swoich wypowiedzi w tym języku; układanie „w głowie” tego, co zostanie powiedziane przed planowaną rozmową w języku francuskim;

B. w ramach strategii kognitywnych:

notowanie nowych słów i codzienne uczenie się ich przez zapisywanie ich w zeszycie; czytanie przykładów ilustrujących użycie danego słowa w trakcie szukania jego znaczenia w słowniku; regularne powtarzanie swoich lekcji z języka francuskiego; unikanie wykonywania dosłownych tłumaczeń tekstów francuskich;

C. w ramach strategii społeczno-afektywnych:

sprawdzanie poprawności tego, co się powiedziało poprzez stawianie odpowiedniego pytania swojemu rozmówcy; prośby kierowane do Francuzów lub do osób, które dobrze władają językiem francuskim o to, by poprawiały nasze błędy.

Częstotliwość stosowania wszystkich trzech typów strategii skoncentrowanych w szczególności na poprawności wypowiedzi w badanej grupie studentów przedstawia się następująco:

<i>strategie</i>	<i>nigdy lub rzadko</i>	<i>czasami</i>	<i>często lub bardzo często</i>
metakognitywne	5 %	42,5 %	52,5 %
kognitywne	22,5 %	41,25 %	36,25 %
społeczno-afektywne	7,5 %	40 %	52,5 %

Z powyższego zestawienia wynika, że zachowania skoncentrowane na doskonaleniu poprawności wypowiedzi należące do grupy strategii metakognitywnych i społeczno-afektywnych były wskazane jako *częste lub bardzo częste* w badanej grupie studentów w powyżej 50% punktów ankiety. Wynik ten jest bardzo interesujący. Świadczy on o tym, że studenci rozumieją konieczność pracy nad poprawnością językową i dość dobrze opanowali techniki pracy nad nią reprezentujące te dwa typy strategii. Jednocześnie zestawienie to ukazuje konieczność pracy nad strategiami kognitywnymi skoncentrowanymi na poprawności wypowiedzi.

Pomiędzy punktami przeprowadzonej ankiety znajdowały się również takie, które reprezentowały zachowania nakierowane na pracę nad różnymi aspektami kompetencji językowej i dające jednocześnie możliwość doskonalenia poprawności wypowiedzi. Autorka uznała, że do zachowań takich należą:

A. w ramach strategii metakognitywnych:

poszukiwanie różnorodnych sposobów praktykowania języka francuskiego; oglądanie telewizji francuskiej w celu podwyższenia stopnia rozumienia mowy

francuskiej; bardzo uważne słuchanie osób wypowiadających się w języku francuskim; próby samodzielnego znajdowania sposobów polepszenia własnej efektywności uczenia się języka francuskiego; planowanie codziennych zajęć w taki sposób, aby znalazł się pomiędzy nimi czas na naukę języka francuskiego; poszukiwanie kontaktów z osobami, z którymi można rozmawiać po francusku; wytyczenie sobie celów, dla których chce się podwyższać poziom opanowania języka francuskiego; regularne sprawdzanie własnych postępów w nauce języka francuskiego;

B. w ramach strategii kognitywnych:

odpowiadanie sobie w myślach na pytania nauczyciela, nawet kiedy ten zwraca się do innych osób; mówienie do samego siebie po francusku; głośne wymawianie słowa szukanego w słowniku;

C. w ramach strategii społeczno-afektywnych:

prośby o powtórzenie lub o dodatkowe wyjaśnienie kierowane do nauczyciela w sytuacji, kiedy się nie zrozumiało tego, co powiedział; prośby o pomoc kierowane do kolegów lub innych osób władających językiem francuskim, w sytuacji, kiedy się nie wie, jak wyrazić jakąś myśl; próby rozluźniania się, kiedy odczuwa się lęk przed używaniem języka francuskiego; dyskusje z innymi osobami o swoich trudnościach i odczuciach w trakcie nauki języka francuskiego; obserwowanie, czy jest się spiętym lub nerwowym, w trakcie uczenia się lub używania języka francuskiego; używanie języka francuskiego w rozmowach z innymi studentami; stawianie pytań Francuzom oraz inicjowanie rozmowy z nimi w celu lepszego rozumienia języka francuskiego i skuteczniejszego uczenia się tego języka.

Częstotliwość stosowania wszystkich trzech typów strategii skoncentrowanych na doskonaleniu poprawności wypowiedzi obok doskonalenia innych aspektów kompetencji językowej w badanej grupie studentów przedstawia się następująco:

<i>strategie</i>	<i>nigdy lub rzadko</i>	<i>czasami</i>	<i>często lub bardzo często</i>
metakognitywne	10 %	46,25 %	43,75 %
kognitywne	17,14 %	41,43 %	41,43 %
społeczno-afektywne	20 %	40 %	40 %

Z powyższego zestawienia wynika, że zachowania nakierowane na doskonalenie różnych aspektów kompetencji językowej i jednocześnie pozwalające na doskonalenie poprawności wypowiedzi należące do wszystkich trzech typów strategii uczenia się były wskazane jako *częste lub bardzo częste* w badanej grupie studentów w poniżej 50% punktów ankiety. Świadczy to o konieczności pracy nad kształtowaniem u uczących się nawyku stosowania tego typu zachowań.

Odpowiedź *często lub bardzo często* przekroczyła 50% udzielonych odpowiedzi w mniej jak połowie punktów ankiety, co potwierdza wniosek o konieczności kształtowania wszystkich trzech typów strategii uczenia się sformułowany powyżej, w szczególności strategii społeczno-afektywnych, w przypadku których wynik był szczególnie niski (11,11%).

Wnioski i uwagi końcowe

Analiza wyników ankiety dotyczącej strategii uczenia się języków obcych w badanej grupie studentów pozwala wysnuć wniosek o konieczności pracy nad rozwijaniem wszystkich trzech typów strategii z klasyfikacji O'Malley i Chamot, ze szczególnym uwzględnieniem strategii społeczno-afektywnych, które wydają się być nie doceniane przez osoby uczące się języków obcych.

Jeżeli chodzi o strategie pozwalające na podnoszenie poprawności w języku obcym, to biorąc pod uwagę istnienie pewnych problemów w uczeniu się poprawności językowej w badanej grupie studentów, interesujący wydaje się być fakt, że na ogół doceniają oni i stosują strategie skoncentrowane na nauce poprawności językowej; gorszy wynik osiągnięty został w przypadku strategii związanych z rozwijaniem różnych aspektów kompetencji językowej i z nauką poprawności językowej związanych tylko pośrednio. Można stąd wysnuć wniosek o potrzebie rozwijania strategii uczenia się nakierowanych na jednoczesne rozwijanie różnych aspektów kompetencji komunikacyjnej, co mogłoby przyczynić się do podnoszenia skuteczności uczenia się poprawności wypowiedzi w języku obcym. Są to strategie reprezentowane przez takie zachowania jak: oglądanie telewizji francuskiej, próby samodzielnego znajdowania sposobów polepszenia efektywności uczenia się, kontakty z osobami władającymi językiem obcym, głośne wymawianie słów poszukiwanych w słowniku, prośba o pomoc skierowana do kolegów, unikanie stresu podczas używania języka obcego, obserwacja własnych emocji podczas nauki języka, rozmowa w języku obcym z kolegami, i inne.

W każdej grupie uczniów/studentów rozkład odpowiedzi będzie prawdopodobnie inny. Ankiety tego typu pozwalają lepiej poznać grupę i lepiej zorganizować jej pracę nad językiem. Nie można jednak zapominać, że strategie uczenia się są cechą indywidualną każdego z uczących się. Idealną byłaby więc sytuacja indywidualnego diagnozowania strategii i indywidualnej pracy nad nimi z każdym z uczniów, co nie jest realne w warunkach pracy nad językiem obcym z grupą studentów. Godne uwagi są niewątpliwie zajęcia, w trakcie których przeprowadzane są ankiety dotyczące strategii uczenia się (na przykład w trakcie przedstawiania tej problematyki w ramach metodyki nauczania języków obcych). Ankiety takie pozwalają uświadomić studentom konieczność refleksji nad własnymi strategiami uczenia się i nad ich skutecznością w zależności od rozwijanego aspektu kompetencji komunikacyjnej, charakteru zadania do wykonania, warunków, w jakich odbywa się proces uczenia się oraz od ich własnych preferencji związanych z ich osobowością, stylami poznawczymi, typem motywacji do nauki języka, postawą wobec tego języka i wobec jego użytkowników. Nauczanie używania odpowiednich (czyli skutecznych) strategii uczenia się jest działaniem nakierowanym na zmniejszenie zależności ucznia od osoby nauczyciela, wpisuje się więc w nurt autonomizacji jednostki uczącej się. Uczeń staje się dzięki ich stosowaniu coraz bardziej odpowiedzialny za swoje sukcesy i porażki w uczeniu się (Cyr, 1996).

Bibliografia

- Bérard É., 1991. *L'approche communicative*. Paris, CLE International
- Bogaards P., 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier / Didier, CREDIF
- Cyr P., 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International
- Ek J. A. van, 1975. *Threshold level English*. Strasbourg, Conseil de l'Europe (Cytowany w Sheils J., 1991. *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe, str 1.)
- Giordan A., 1998. *Apprendre!*. Paris, Éditions Collin
- Grucza F., 1978. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa, WSiP
- Holec H., Little D., Richterich R., 1996. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe
- Meirieu P., 1999. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, ESF Éditeur
- Polański K. (red.), 1993. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław – Warszawa – Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Sheils J., 1991. *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe
- Wilczyńska W., 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN

Summary

This report presents reflections following experience in teaching the students of NKJO language competence. One of the aims of teaching foreign language in such a school is developing language correctness. This is realized during practical language course. This report touches problem of acquiring language correctness by students of philology on the licensee level taking into consideration the usage of strategies, both consciously and unconsciously, of learning foreign language.

Urszula Paprocka-Piotrowska, Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Kondensacja tekstu narracyjnego w języku francuskim i polskim u uczniów w zaawansowanym stadium nauki języka francuskiego

W niniejszym referacie pragniemy zaprezentować wyniki prowadzonych badań nad akwizycją języka obcego oraz problemem budowania wypowiedzi w języku obcym i w języku ojczystym u uczniów polskich reprezentujących zaawansowany stopień znajomości języka francuskiego. Szczególną uwagę zwrócimy na problem *kondensacji* i *granulacji*, to znaczy problem tworzenia struktur zdarzeniowych w tekstach narracyjnych w języku polskim i francuskim. Celem prowadzonych badań jest

- ☞ zweryfikowanie repertuaru leksykalnych środków do wyrażania *kondensacji* i *granulacji* w języku polskim i francuskim;
- ☞ kontekst, w którym obserwowane podmioty najczęściej stosują zabieg *kondensacji* i *granulacji*;
- ☞ różnice bądź podobieństwa pomiędzy sposobem tworzenia struktur zdarzeniowych w języku obcym i języku ojczystym.

Zanim przejdziemy do omawiania rezultatów badań, postaramy się przybliżyć obydwie zagadnienia z punktu widzenia istniejących prac teoretycznych (głównie prace C. Noyau, Université Paris X-Nanterre), a także przedstawimy zarys metodologiczny dotyczący prowadzonych badań.

Kondensacja i granulacja

Jeśli chodzi o obydwie zagadnienia – *kondensacja* i *granulacja* – są to jeszcze mało rozpowszechnione i zbadane problemy w akwizycji języków obcych. Podobnie ma się rzecz z istniejącą literaturą: mało jest prac podejmujących ten temat, a dostępne pozycje to głównie prace Colette Noyau, na których opieramy nasze badania (Noyau 2000; Noyau <w druku>).

W świetle istniejącej teorii, *kondensacja* jest wyrażana w tekstach poprzez zdania złożone bądź wielokrotnie złożone składające się z kilku zdań prostych połączonych ze sobą za pomocą specjalistycznych środków językowych (środki bezpośrednie = leksykalne, syntaktyczne, morfologiczne), które z kolei wyrażają różnego typu relacje (aspektowe, czasowe, przyczynowe, itp.) pomiędzy poszczególnymi zdaniami prostymi i hierarchizują zawarte w zdaniu informacje. Mówimy więc o stopniu „skondensowania” zawartej w zdaniu informacji i środków, jakie zostały do tego użyte.

Im zdania złożone są dłuższe, tym więcej zawierają zdań składowych, a w związku z tym konieczna jest większa ilość wyspecjalizowanych konektorów do

wyrażenia różnego typu relacji pomiędzy poszczególnymi zdaniem prostymi. Stopień kondensacji wzrasta więc w zależności od ilości użytych w wypowiedzi środków bezpośrednich, a co za tym idzie od ilości zdań prostych zawartych w zdaniu złożonym. Użycie odpowiednich spójników, przysłówków czy morfologii czasownika pozwala organizować i hierarchizować zawartą w zdaniu informację oraz konstruować wypowiedź w precyzyjną i logiczną całość.

Jeśli mówimy o *kondensacji* warto też wspomnieć, że może być wyrażana poprzez hipotaksę, czyli budowanie zdań wielokrotnie złożonych za pomocą specjalistycznych środków językowych, jak również poprzez parataksę, kolejne następowanie po sobie odrębnych zdań prostych lub zdań współrzędnie złożonych tworzących linearną strukturę zdarzeniową wypowiedzi bez hierarchizowania informacji.

Granulacja również dotyczy sposobu budowania struktury zdarzeniowej tekstu narracyjnego. W tym jednak przypadku, sposób konstruowania narracji polega na segmentacji poszczególnych jej epizodów (makro-wydarzeń) na drobne „podczęści” (mikro-wydarzenia), które, wszystkie razem, zajmują identyczną przestrzeń czasową jak dane makro-wydarzenie i tworzą jego całość. Mamy więc w tym przypadku do czynienia z relacją „część-całość” (poszczególne segmenty – epizod) rozciągniętą na linii czasu.

Zarys metodologiczny

Przedstawiane badania przeprowadzone były na grupie sześciorga polskich studentów romanistyki reprezentujących zaawansowany stopień znajomości języka francuskiego. W momencie rozpoczęcia badań byli studentami 4 roku filologii romańskiej, mieli 22 lata, a za sobą 8 lat nauki języka francuskiego (4 lata liceum + 4 lata filologii romańskiej). Początkowe etapy przyswajania języka obcego, które miały miejsce w środowisku instytucjonalnym, szkolnym, zamkniętym, były następnie uzupełniane poprzez kontakty z językiem francuskim w środowisku naturalnym, w czasie wyjazdów i pobyków w krajach francuskojęzycznych. Ta różnorodność form akwizycji języka pozwoliła uczniom nabyć różnorakie doświadczenia językowe, używać języka francuskiego w licznych sytuacjach formalnych i nieformalnych.

Badania oparte są na danych empirycznych, na które składają się zarejestrowane wypowiedzi ustne obserwowanych studentów w języku francuskim i polskim. W badaniach zostały zastosowane rekwizyty stosowane w ogólnoeuropejskich badaniach nad akwizycją języków obcych: historyjki obrazkowe *Historia kota* i *Historia konia* (Hickmann 1982, Paprocka-Piotrowska 2002) oraz montaż filmu z Charlie Chaplinem *Współczesne czasy* (*Les Temps modernes*¹⁶ (*Les TM*)). Na podstawie wymienionych rekwizytów, badani studenci najpierw opowiadali poszczególne historie w języku francuskim, a następnie w języku polskim.

¹⁶ Jest to montaż filmu opracowany przez ekipę z Heidelbergu na potrzeby programu ESF (European Science Foundation).

Analiza i interpretacja danych

Szczegółowa analiza zarejestrowanych wypowiedzi pozwala stwierdzić, że repertuar użytych w wypowiedziach językowych środków bezpośrednich jest bardzo bogaty. Pozwala on wyrazić zależności / powiązania między zdaniem i poszczególnymi członami zdań, i tworzyć tym samym zdania złożone przy użyciu specjalistycznych konektorów (Sowa 2002).

Jeśli chodzi o język francuski, to najczęściej używanymi środkami językowymi w opowiadanych historiach są:

- ☞ przysłówki i przyimki temporalne (*en même temps, jusqu'au moment où, au moment où, au début, après, puis, avant, ensuite, pendant que*), zaimki przysłówne (*alors, quand, lorsque*), dzięki którym możliwe jest konstruowanie zdań złożonych z podrzędnymi okolicznikowymi czasu: *quand leur maman s'est envolée un chat est venu près d'arbre* (Mirka_Chat_Fr_oral)¹⁷, *et puis quand il se promenait sur les rues il a rencontré une jeune pauvre fille* (Marie_TM_Fr_oral), *pendant que la / qu'elle volait le pain une femme a vu tout ça* (Anna_TM_Fr_oral);
- ☞ spójniki wyspecjalizowane w wyrażaniu relacji logicznych pomiędzy poszczególnymi zdaniem składowymi jak *comme, puisque, parce que, pourtant, mais, donc*;
- ☞ zaimki względne *qui, que* oraz *où*, które umożliwiają powiązanie informacji zawartej w zdaniu głównym z elementami drugorzędnymi dla rozwoju głównego wątku narracji, a wyrażonymi w zdaniu podrzędnym, na przykład: *il a vu que..., il a aperçu que..., un obstacle qui..., il y a un nid où..., etc*;
- ☞ przysłówki anaforyczne (*ainsi*) i eliptyczne (*finalemt, quelques instants plus tard*), za pomocą których możliwe jest nawiązanie do zdań poprzednich bez konieczności powtarzania danej części zdania lub opuszczenie pewnych elementów opisu czy wydarzeń, aby przedstawić tylko ich skutek czy rezultat końcowy: *ainsi il l'a empêché de manger les petits oiseaux; ainsi il devait / il devait quitter ce travail; ainsi ++ Charlie était libre; ainsi encore une fois l'agent de police l'arrêtait; finalement il a perdu son travail*;
- ☞ nominalizacje (rzeczowniki odczasownikowe), które umożliwiają wyrażanie przedstawianych procesów i zdarzeń za pomocą środków nominalnych bez konieczności używania czasownika: *être absent >> l'absence, rechercher >> la recherche, avoir l'intention >> l'intention*;
- ☞ konstrukcje bezokolicznikowe z przyimkami *pour+V* (*pour chercher, pour donner*) i *sans+V* (*sans réfléchir*) oraz liczne konstrukcje czasownikowe *V+V* (*aimer s'amuser, pouvoir jouer, devoir partir*) i *V+prép.+V* (*commencer à grimper, décider de voler*);
- ☞ gérondif (imiesłów przysłówkowy współczesny), który w analizowanych wypowiedziach wyraża procesy będące tłem dla rozwoju akcji i tworzy imiesłowowy równoważnik zdania w zdaniu złożonym, dzięki czemu możliwe jest skondensowanie większej ilości różnych informacji w zdaniu złożonym.

¹⁷ Mirka, Chat_Fr_oral oznacza, że historia została opowiedziana ustnie po francusku przez Mirkę na podstawie *Histoire du chat*.

Za pomocą przedstawionych środków bezpośrednich, obserwowani studenci budują zdania złożone i wielokrotnie złożone zawierające dużą ilość informacji zorganizowanej w spójną i logiczną całość, jak na przykład:

MIRKA (*Histoire du cheval_oral*)¹⁸

9 Mais heureusement qu'il [se trouve] près d'eux un oiseau

9a qui avait / qui avait / qui avait sur lui tout

9b ce qui était nécessaire

9c pour faire un pansement sur le genou du / du jeune cheval

ANNA (*TM_FR_oral*)

15 et quand Charlie a vu

15a ce qui [se passe]

15b il a décidé de prendre / il a décidé de mentir au propriétaire

15c que c'était lui

15d qui a volé du pain

Jeśli chodzi natomiast o repertuar środków bezpośrednich użytych w opowiadaniach w polskim, przedstawia się on następująco:

- ☞ zaimki względne *który, która, które, jaki, gdzie*, łączące zdanie podrzędne ze zdaniem nadrzędnym i dostarczające informacji drugorzędnych dla rozwoju akcji;
- ☞ przysłówki i przyimki temporalne (*pewnego dnia, rano, po chwili, potem, później, wcześniej, w tym momencie*) oraz zaimki przysłówne (*kiedy, wtedy*), wprowadzające zdania podrzędne okolicznikowe czasu bądź wyrażające relacje czasowe pomiędzy poszczególnymi zdarzeniami opowiadanej historii;
- ☞ spójniki współrzędne (*i, a, jednak, albo, natomiast, czy, lecz, więc*) i podrzędne (*że, żeby, aby, bo, ponieważ, gdyż, jako że*), łączące zdania składowe w zdaniach złożonych i wyrażające relacje czasowe, logiczne i inne;
- ☞ rzeczowniki odczasownikowe oznaczające opowiadane procesy za pomocą środków nominalnych i umożliwiające „spakowanie” większej ilości informacji w sformułowaną wypowiedź: *poszukiwać >> poszukiwanie, przeczytać >> przeczytanie, płacić >> płacenie, znaleźć >> znalezienie, uciekać >> ucieczka*;
- ☞ imiesłow: przymiotnikowy czynny – *transportujący, uciekająca, mieszkający, chcący* oraz przysłowny współczesny – *będąc, dając, płacąc, przechodząc, spacerując* oznaczające czynność lub stan i mające właściwości czasowników.

W/w środki językowe łączą zdania proste w zdania złożone i wielokrotnie złożone, co pozwala skondensować dużą ilość zhierarchizowanej informacji w jednym zdaniu i taki właśnie sposób organizowania informacji obserwujemy w analizowanych wypowiedziach:

MARIE (*TM_PL_oral*)

11 ++ jadąc auto/samochodem policyjnym

11a e: wpadał kilka razy na swoich sąsiadów

11b a gdy samochód zatrzymał się

¹⁸ Cytowane fragmenty wypowiedzi są wierną wersją opowiedzianych przez studentów historii, a ewentualne błędy występujące w wypowiedzi nie zostały poprawione w trakcie transkrypcji danych.

11c aby e: aby inni aresztanci mogli wejść do niego
 11d zauważył młodą piękną dziewczynę
 11e którą już spotkał przed chwilą
 11f i ustąpił jej miejsca

Jak już wspomniano na początku *kondensacja* może być wyrażana poprzez hipotaksę, co pokazują wyżej przedstawione przykłady, jak również poprzez parataksę, czyli zdania współrzędnie złożone bądź zdania proste następujące po sobie. W analizowanych wypowiedziach, zarówno w języku polskim jak i w języku francuskim, pojawiają się te dwa zabiegi, co pozwala sądzić, że obserwowani studenci mają łatwość w posługiwaniu się repertuarem językowym w obydwu językach i stosują obydwa zabiegi w zależności od kontekstu i typu informacji, którą chcą przekazać. Idąc za Perdue (1995) możemy stwierdzić, że w obu typach wypowiedzi (w języku polskim i francuskim) z hipotaksą mamy do czynienia w przypadku:

- ☞ gdy niezbędne jest przytoczenie słów, myśli opisywanych postaci oraz zapewnienia im odpowiedniego kadru sytuacyjnego: *la femme a dit à Charlie qu'elle avait trouvé un appartement charmant pour eux* (Marie_TM_FR_oral), *kiedy Charlie zorientował się o co chodzi postanowił uratować dziewczynę* (Anna_TM_PL_oral), *przechodząc koło restauracji stwierdził, że jest bardzo głodny i że wstąpi coś zjeść* (Marie_TM_PL_oral), *kobieta sprostowała, że to jednak była ta dziewczyna* (Marcin_TM_PL_oral);
- ☞ aby przypisać pewne właściwości przedstawianym zdarzeniom czy postaciom, w kontekstach, kiedy syntagma nominalna (*le* + *SN*) nie wystarczy, żeby je zidentyfikować, na przykład: *kobieta, która była świadkiem kradzieży* (Marie_TM_PL_oral), *un chat est venu près d'arbre sur lequel se trouvait le nid* (Mirka_Chat_FR_oral);
- ☞ aby wyrazić w zdaniu podrzędnym kontekst czasowy dla opisywanego w zdaniu głównym zdarzenia, na przykład: *après être sorti du prison notre Charlie a obtenu une lettre du commandant du prison* (Marie_TM_FR_oral), *Charlie po wyjściu z więzienia z listem polecającym łatwo znalazł pracę w stoczni* (Katarzyna_TM_PL_oral);
- ☞ aby wyrazić przyczyny i cele, na przykład: *il n'avait pas d'argent pour payer* (Marie_TM_FR_oral), *le premier jour du travail n'était pas très gagné parce qu'il a détruit une construction d'un bateau* (Anna_TM_FR_oral), *miął się stawić w stoczni żeby tam rozpocząć pracę* (Anna_TM_PL_oral).

Te cztery konteksty, w których uczniowie stosują zabieg *kondensacji* za pomocą hipotaksy odpowiadają momentom, gdzie chronologia opowiadanych zdarzeń może być zachwiana i gdzie wyłącznie hipotaksa umożliwia spójne zorganizowanie informacji i wyrażenie niezbędnych relacji pomiędzy zdaniami składowymi.

Jeśli jednak hipotaksa jest zabiegiem dostępnym dla uczniów zaawansowanych i pozwala im budować zdania złożone i wielokrotnie złożone, w analizowanych wypowiedziach znajdujemy zdania różnego typu. Najwięcej zdań złożonych występuje w wypowiedziach w języku polskim i są to najczęściej zdania złożone składające się z trzech, czterech lub nawet pięciu zdań prostych. Liczba tego typu zdań znacznie przekracza liczbę zdań prostych użytych w ogóle wypowiedzi: 16 zdań prostych vs 28 złożonych w *Histoire du chat*, 21 vs 31 w *Histoire du cheval*, 46 vs 100 w *Les Temps*

modernes. W wypowiedziach w języku francuskim dominują zdania proste lub złożone składające się z dwóch zdań prostych (ich ilość znacznie przewyższa ogólną liczbę zdań złożonych: 37 zdań prostych vs 29 złożonych w *Histoire du chat*, 58 vs 19 w *Histoire du cheval*, 122 vs 77 w *Les Temps modernes*). Najdłuższe zdania złożone pojawiają się w narracjach powstałych na podstawie filmu *Współczesne czasy*, co tłumaczyć można naturą wykorzystanego w badaniach rekwizytu.

Ilość i typ użytych środków bezpośrednich, które łączą poszczególne zdania składowe w zdaniu złożonym przyczynia się więc do wzrostu lub spadku *współczynnika kondensacji* (stosunek liczby zdań prostych do liczby zdań złożonych), który przedstawia się następująco:

Język	Współczynnik kondensacji / Taux de condensation		
	<i>Histoire du chat</i>	<i>Les Temps modernes</i>	<i>Histoire du cheval</i>
francuski	1,74	1,61	1,47
polski	2,93	2,42	2,25

Tabela 1. Kondensacja w wypowiedziach ustnych w języku francuskim i polskim (średnie)

Współczynnik kondensacji w historiach opowiedzianych w języku polskim znacznie przewyższa liczby dotyczące wypowiedzi w języku obcym, na co wpływ ma niewątpliwie ilość zdań wielokrotnie złożonych, użytych w budowanych wypowiedziach.

Warto jednak zwrócić uwagę na indywidualne różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami w sposobie budowania narracji. Typ i liczba użytych zdań, jak również *współczynnik kondensacji*, w wypowiedziach poszczególnych uczniów są bardzo różne i nie wynikają z braku znajomości odpowiedniego słownictwa. Jest to niewątpliwie wynikiem indywidualnych strategii sposobu budowania struktur zdarzeniowych, które są różne u poszczególnych uczniów (linearna struktura wypowiedzi za pomocą parataksy vs hierarchizacja informacji za pomocą hipotaksy).

Jeśli chodzi natomiast o zjawisko *granulacji* w analizowanych wypowiedziach, to ta strategia budowania narracji stosowana jest znacznie rzadziej niż *kondensacja*. Segmentacja poszczególnych epizodów narracji na mikro-wydarzenia stanowiące całość danego epizodu, pojawia się tylko u nielicznych uczniów i nie w sposób regularny, to znaczy nie pojawia się we wszystkich zadaniach językowych, nie jest stosowana do opowiedzenia całej historii (wszystkich epizodów z podziałem na mikro-wydarzenia), lecz tylko do wybranych i nie dotyczy tych samych makro-wydarzeń w poszczególnych zadaniach językowych. Jeśli w przypadku *Histoire du chat* i *Histoire du cheval* opowiedzianych w języku francuskim, strategia *granulacji* stosowana jest wyłącznie przez Catherine, to w przypadku *Les Temps modernes*, opowiedzianego również w języku francuskim, zauważamy wyraźny podział epizodów historii na „podczęści” już nie tylko u Catherine, ale także u Anny. W dwóch pierwszych zadaniach językowych dotyczących *Histoire du chat* i *Histoire du cheval* (w języku francuskim), Catherine stosuje *granulację* do opowiedzenia całych historii, które dzieli na trzy makro-wydarzenia, a te z kolei na drobne elementy stanowiące całość tych ostatnich. Zastosowanie tego typu zabiegu przez Catherine jest widoczne na przykładzie pierwszego zadania językowego, jakim była *Histoire du chat*:

CATHERINE (*Histoire du chat_FR_oral*)

3a il arrive un chat

3b qui observe les petits / ces petits

4 Il observe

5 il reste au-dessus / au-dessous de cette branche

6 et il se décide à grimper

7 Il grimpe sur le tronc

8 il arrive juste près de / près des petits oiseaux

9 Mais heureusement il arrive un chien au secours

10 Ce chien prend / prend la queue du chat

10a et à ce +++ le chien prend le queue du chat

11 et le fait descendre par terre

} pojawienie się kota i obserwacja gniazda

} wdrapywanie się na drzewo

} interwencja psa

W przypadku *Les Temps modernes* natomiast, *granulacja* pojawia się już tylko w konkretnych epizodach, jak na przykład kradzież chleba czy scena w restauracji:

CATHERINE (*Les Temps modernes_FR_oral*)

10 et la / à cause de / à cause de cette faim

10a elle vole une miche de pain

11 et une femme l'a vue

12 et alors elle / elle crie

13 elle demande de l'arrêter

14 et la fille avec cette / avec ce pain tombe sur Charlie

15 et deux aventures se rencontrent

16 et +++ et la fille accusée d'avoir volé ce pain

16a crie

16b et dit

16c que ce n'était pas elle

} kradzież chleba

Warto podkreślić, że w wersji francuskiej te dwa epizody (kradzież chleba i scena w restauracji) są najwyraźniej podzielone na mikro-wydarzenia i posiadają najbardziej kompletną strukturę zdarzeniową, która jest identyczna z obejrzaną wersją filmu. W wypowiedziach w języku polskim, zjawisko *granulacji* jest mało widoczne i opowiadania charakteryzują się wyższą *kondensacją*, i to właśnie ta strategia jest najczęściej wybierana przez obserwowanych uczniów, jak to widzimy w wypowiedzi Katarzyny:

KATARZYNA (*Les Temps modernes_PL_oral*)

5 więc w sprytny sposób pomógł jej uciec z policyjnego wozu

5a dając się w międzyczasie samemu aresztować

Zamiast przytaczać dwa całe epizody dotyczące ucieczki z samochodu i pobytu Charliego w restauracji, Katarzyna wspomina jedynie, że w „sprytny sposób” (jak?) bohater uciekł z radiowozu policyjnego, pomijając również przyczynę aresztowania Charliego („dając się w międzyczasie samemu aresztować” = scena w restauracji). Taki sposób opowiedzenia historii pozwala przedstawić jedynie rezultat wydarzenia istotnego dla rozwoju akcji, a którego pominięcie utrudniałoby zrozumienie całej historii komuś, kto jej nie oglądał.

Zakończenie

Przedstawione powyżej przykłady pozwalają stwierdzić, że obserwowani uczniowie potrafią budować struktury zdarzeniowe za pomocą dwóch różnych strategii (procedur), jakimi są *kondensacja* i *granulacja*. W analizowanych wypowiedziach, *granulacja* wydaje się być pewnym wariantem stylistycznym zależnym od różnic

indywidualnych poszczególnych uczniów. Zależy ona także od przyjętej przez ucznia taktyki budowania wypowiedzi. Jednakże, zarówno w wypowiedziach polskich jak i francuskich, to *kondensacja* jest bardziej uprzywilejowaną strategią budowania narracji, która pozwala łączyć wiele informacji różnego typu i konstruować w ten sposób strukturę hierarchiczną. Nie bez znaczenia jest też fakt, że mamy w tym przypadku do czynienia z uczniami dorosłymi zaawansowanymi, którzy posiadają bardzo wysoko rozwiniętą kompetencję językową w języku ojczystym, jak również w języku obcym. Akwizycja, a szczególnie posługiwanie się środkami językowymi służącymi do wyrażania hipotaksy, które są dostępne w danym języku, pozwalają zwiększyć spójność wypowiedzi, różnicując tym samym strukturę zdarzeniową pomiędzy przedstawianymi w poszczególnych zdaniach składowych procesami.

Pomimo autonomii językowej w języku obcym widzimy pewne różnice pomiędzy wypowiedziami w języku polskim i francuskim. To właśnie wypowiedzi w języku ojczystym charakteryzują się wysokim *współczynnikiem kondensacji* i dużą liczbą zdań złożonych. Jedną z możliwych interpretacji tego stanu rzeczy mogłoby być stwierdzenie, że w obydwu typach wypowiedzi stosowane są inne taktyki służące do zrealizowania zadania językowego: parataksa w wypowiedziach francuskich, hipotaksa - w polskich. Jednak prawdopodobnym wydaje się też fakt, że, pomimo wysokiej kompetencji w języku obcym, obserwowani uczniowie posiadają wyższą kompetencję językową w swym języku ojczystym, co nie pozostaje bez znaczenia na to, jak budują wypowiedź w języku obcym. Jeśli przyjrzymy się typom środków językowych (*środki bezpośrednie*) użytych w wypowiedziach polskich i francuskich, to da się zauważyć, że tak naprawdę jest to ten sam repertuar leksykalny, który pozwala budować bardzo podobne konstrukcje składniowe w dwóch różnych językach.

Jeśli przyjrzymy się transkrypcjom wypowiedzi, szybko zauważymy, że pewne fragmenty wypowiedzi francuskich są dosłownym tłumaczeniem zdań polskich występujących w wypowiedziach polskich. Również środki językowe w obydwu typach wypowiedzi niewiele się różnią, a w większości przypadków są podobne, jak na przykład:

PL	FR
kobieta która była świadkiem kradzieży stwierdziła że to nie on lecz młoda dziewczyna jest tą osobą która ukradła chleb i w ten sposób Charlie odzyskał wolność (Marie_TM_PL_oral)	pourtant une femme témoin de toute cette situation *est déclaré que ce n'est pas Charlie mais cette jeune femme qui avait volé le pain ainsi Charlie était libre (Marie_TM_FR_oral)
Charle wychodzi z więzienia dostaje za dobre sprawowanie list polecający z którym udaje się do pracy zostaje przyjęty do pracy przy konstrukcji statków (Catherine_TM_PL_oral)	à partir du moment où Charlie sort du prison il a reçu une lettre de recommandation et commence à travailler il commence à travailler dans les constructions du bateau (Catherine_TM_FR_oral)
i on w tym czasie poszedł do jakiegoś baru zjadł nie placąc (Marcin_TM_PL_oral)	pendant ce temps-là Charlie est allé dans un restaurant il a bien mangé sans payer bien sûr (Marcin_TM_FR_oral)
wpadła na Charliego upadli razem na ziemię i w momencie kiedy Charlie zorientował się o co chodzi postanowił uratować dziewczynę (Anna_TM_PL_oral)	elle est tombée dans les bras de Charlie ils sont tombés tous les deux par terre et quand Charlie a vu ce qui [sepase] il a décidé de mentir au propriétaire (Anna_TM_FR_oral)

Tabela 2. Porównanie wypowiedzi w języku francuskim i polskim

Powyższe przykłady ilustrują, że nawet na zaawansowanym poziomie znajomości języka obcego, uczeń pozostaje pod wpływem swojego języka ojczystego. Nabyta w pierwszym języku (L1) kompetencja językowa nie pozostaje bez wpływu na sposób konceptualizowania i werbalnego formułowania wypowiedzi w języku drugim (L2). Uczniowie, pomimo zaawansowania w znajomości języka francuskiego i autonomii językowej, często sięgają do „bazy językowej” jaką daje im znajomość języka polskiego, i w ten sposób formułują identyczną pod względem struktury i materiału leksykalnego wypowiedź w języku obcym. Pozwala to więc sądzić, że mimo iż mówią po francusku, to głęboka struktura ich wypowiedzi (matryca) pozostaje strukturą zdania polskiego.

Bibliografia

- Hickmann, M. 1982. *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*. Rozprawa doktorska, University of Chicago, Illinois. względem: *L'histoire du chat* et *L'histoire du cheval*
- Noyau, C., Paprocka, U. 2000. La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation, *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z. 5, Lublin, 87-121
- Noyau, C., de Lorenzo, C., Kihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz, G., Schneider, R. <w druku>. Two dimensions of the representation of complex event structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production. w: Hendrix H. (red.): *The structure of learner language*, Berlin, Mouton & Gruyter, coll. „Studies on Language Acquisition” (SOLA)
- Paprocka-Piotrowska, U. 2002. *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratif chez des apprenants polonophones débutants en français*. Lublin, TN KUL
- Perdue, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*, Paris, CNRS Editions
- Sowa, M. 2002. *La formulation des structures événementielles par les apprenants avancés dans les récits oraux et écrits: condensation et granularité*. Lublin, Roczniki Humanistyczne, t. L, z. 5, 149-171

Summary

This paper presents the comparison between narrative competence presented by adult Polish learners of French as foreign language. Two aspects of narrative competence are discussed: granularity and condensation – two dimensions of the representation of complex event structures. We will investigate the type of lexical and grammatical means mobilised in the Polish and French productions.

The results are based on empirical studies and the main part of the work consists of text in the form of narration based on samples used in European research projects to develop narrative competence in the native and in a foreign language.

Halina Widła*Uniwersytet Śląski*

Wykorzystanie wyników opracowań statystycznych w pracy nauczyciela na przykładzie egzaminów gimnazjalnych i próbnych matur.

Nowe problemy, nowe wyzwania

Upowszechnienie podstaw wiedzy na temat pomiaru wśród nauczycieli stało się palącym problemem w gimnazjach i liceach. Od czasu, kiedy wiedzę i kompetencje uczniów mierzymy testami zewnętrznymi, nauczyciele skarżą się na problemy z dogłębną i rzetelną interpretacją wyników. W roku 2001 byli oni zatrważająco bezradni, czemu trudno się dziwić, zważywszy, że OKE¹⁹ opublikowały wyniki uwzględniając główne mierniki tendencji centralnej i dyspersji. W roku 2002 prezentacje zyskały na klarowności, upowszechniono wśród nauczycieli podstawową wiedzę o pomiarze, tak by nauczyli się na podstawie prawidłowej interpretacji określonych wskaźników korygować metody i techniki nauczania. Do pełnego sukcesu jeszcze daleko. Wielu z nas, filologów, nauczycieli języków obcych, niejednokrotnie z ogromnym i cenionym doświadczeniem zawodowym, nie odczuło dotąd potrzeby poszerzenia swej wiedzy o choćby elementy tak hermetycznej dyscypliny. Moim celem nie jest specjalistyczny wykład, lecz zwrócenie uwagi na dwa istotne aspekty tytułowego zagadnienia: praktyczny i badawczy, oba adresowane teoretycznie do dwóch różnych gremiów, w rzeczywistości jednak, kiedy wielu nauczycieli podejmuje studia doktoranckie, a wielu pracowników naukowych uczy w szkołach, podwójnie do tego samego odbiorcy.

Potocznie statystyka kojarzy się z wykresami kołowym lub słupkowym, mającymi na celu ilustrację danego zjawiska, rozkład procentowy stanu, preferencji, wieku, płci, poglądów lub ich ewolucji w czasie. Z takimi prezentacjami graficznymi spotykamy się w codziennej prasie. Tamże również nabieramy przekonania, że najważniejszym miernikiem statystycznym jest tak zwana średnia arytmetyczna, skandalicznie nadużywana, nagminnie źle interpretowana, no i wyśmiana w dowcipach. Wiadomo przecież, że uśrednić można wszystko, ale z wiedzy takiej niewiele wynika. Żarty o lewej nodze trzymanej w wodzie lodowatej a prawej we wrzątku, czyli w sumie w letniej, lub o mężach bijających żony średnio półtora raza na dzień, wypowiedzane nawet przez osoby z cenzusem naukowym w celu ukazania bezsensowności statystycznych analiz, dowodzą zenującej ignorancji. Ten stereotyp powieliła się czasem świadomość, zaciemniając prawdę i manipulując danymi, a robi się to przykładając zły miernik do danych. Średnia dochodów społeczeństwa nie informuje o poziomie życia. Takie zabiegi przywodzą mi na myśl chwyt z erystyki

¹⁹ OKE - Okręgowe Komisje Egzaminacyjne

schopenhauerowskiej, i nie ma w tym przesady, bo w obu wypadkach cynicznie wykorzystuje się niewiedzę i brak warsztatu.

Podstawowe pojęcia opisujące osiągnięcia uczniów

W takich oto warunkach CKE²⁰ i OKE publikują dane statystyczne dotyczące wyników testów gimnazjalnych i próbnych matur. Będą je interpretować wszyscy: uczniowie i ich rodzice w celu wyszukania szkoły na możliwie wysokim poziomie, kuratorzy, by mieć ogłęd sytuacji w regionie i dowiedzieć się, na podstawie obiektywnych danych, kto i jak pracuje. Wreszcie dyrektorzy szkół będą mieć możliwość, by ocenić pracę swoich podwładnych, w konfrontacji z konkurencją. W dobie niżu demograficznego tak właśnie będzie się działo bez względu na ton oficjalnych deklaracji o pomocniczej, informacyjnej roli testów. Czy rzeczywiście, nie radząc sobie z interpretacją danych statystycznych, będą w stanie wyrobić sobie obiektywny pogląd na istniejącą rzeczywistość? A jak my, nauczyciele, będziemy mogli wybronić się od ewentualnych zarzutów złej pracy? Uważam, że choćby pobieżne zapoznanie się z kilku ważnymi pojęciami umożliwi polemikę merytoryczną zamiast demagogicznej. W tym celu, opierając się na materiałach dostarczonych przez komisje egzaminacyjne, przygotowałam kilka charakterystycznych przykładów.

Do podstawowych wskaźników opisujących osiągnięcia uczniów należą:

- ☛ **łatwość zestawu zadań** będąca stosunkiem liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie zadań przez wszystkich uczniów do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania za zadania;
- ☛ **średnia arytmetyczna** - suma wszystkich uzyskanych wyników podzielona przez ich liczbę. W wypadku języków obcych przydatna zwłaszcza w podsumowaniach, bo dająca możliwość uśrednienia wszystkich kompetencji. Trudno oceniać ogólną znajomość języka w oderwaniu od pewnych sprawności.

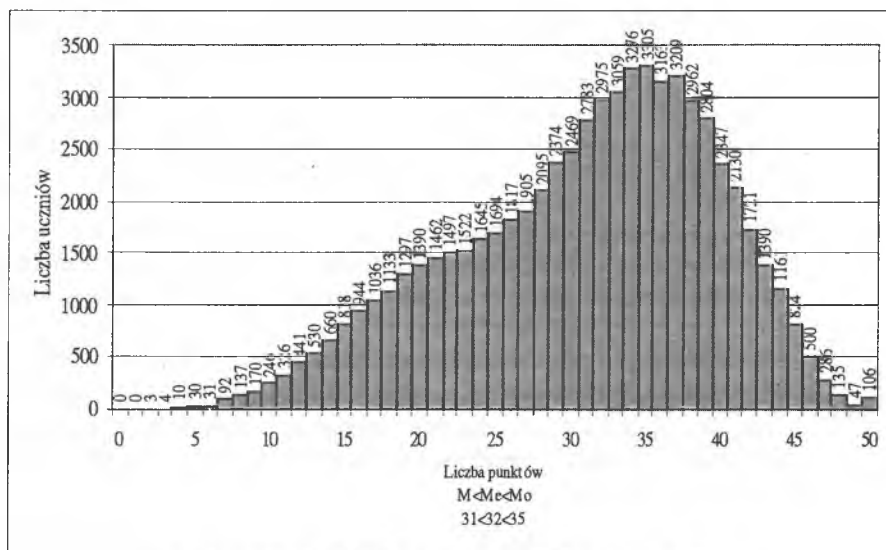
W wypadku oceny poszczególnych umiejętności warto jednak sięgnąć po takie wskaźniki jak:

- ☛ **mediana** - wynik środkowy spośród wyników uczniów uporządkowanych rosnąco lub malejąco. Ważne, by sprawdzić, ile osób sytuuje się po obu stronach tego wskaźnika i odpowiednio dopasować ćwiczenia korygujące;
- ☛ **modalna** - wynik, który w badanej grupie powtarza się najczęściej. To on, a nie średnia arytmetyczna pomaga określić, w jakim stopniu dana sprawność została opanowana przez grupę;
- ☛ **wyniki : najwyższy i najniższy;**
- ☛ **rozstęp wyników** - różnica między najwyższym a najniższym wynikiem osiągniętym przez uczniów;
- ☛ **odchylenie standardowe** - miara rozproszenia wyników uczniów w odniesieniu do wyniku średniego. Ten ostatni wskaźnik jest bardzo istotny, a niezmiernie rzadko brany pod uwagę. Inaczej pracuje się w wypadku, gdy dana umiejętność przyswojona została w sposób zróżnicowany, a inaczej, gdy w sposób podobny, bez względu na poziom.

²⁰ CKE - Centralna Komisja Egzaminacyjna

Ważną informacją jest ocena wskaźnika łatwości. OKE proponują porównać łatwość zestawu zadań dla uczniów danej szkoły z łatwością w całym województwie; obliczyć, jaki procent uczniów uzyskał wyniki wyższe niż wynik średni w województwie.

Utworzenie kartoteki do zestawu standardowego z wartościami wskaźnika łatwości jest stosunkowo prostą sprawą. Wystarczy zestawić interesujące nas czynności pod kątem stopnia ich opanowania. Przykładowo, w kartotece czynności przewidzianych do opanowania na teście dla gimnazjalistów w roku 2002, wskaźnik łatwości odczytania znaczenia wyrazów wyniósł 0,91, a wyszukiwania informacji - zaledwie 0,36. Okręgowe komisje sporządzają wykresy podsumowujące egzaminy pod względem stopnia trudności, na przykład:



Wykres nr 1. Źródło: Analiza wykonana przez OKE w Jaworznie, 2002

Łatwo zauważyć, że im bardziej wykres przesunięty jest w prawo, tym łatwiejszy był test.

Ideą egzaminów zewnętrznych jest porównanie osiągnięć między uczniami, szkołami, regionami. W tym celu zastosowano skalę znormalizowaną zwaną staninową. Otrzymuje się ją dzieląc uporządkowane rosnąco surowe rezultaty na dziewięć ponumerowanych przedziałów zawierających kolejno 4 – 7 – 12 – 17 – 20 – 17 – 12 – 7 – 4 % wyników. Takie staniny stopniuje się od najniższego, poprzez bardzo niski, niski, niżej średni, średni, wyżej średni, wysoki i bardzo wysoki, aż do najwyższego; na przykład uczeń, plasujący się w siódmym staninie reprezentuje wysoki poziom, a ten, który uzyskał 3 staniny, ma wynik niżej średni.

Interpretacja wyników nie powinna również sprawiać trudności. Tabela 1, pochodząca z opracowań CKE, przedstawiająca wyniki na znormalizowanej skali staninowej ukazuje, że na przykład wynik ucznia znajdujący się w szóstym staninie mieści się w przedziale 34 - 37 punktów, podobnie jak wyniki punktowe 12 952 innych uczniów:

Nazwa stanina – opis wyniku	Naj-niższy	Bardzo niski	Niski	Niżej średni	Średni	Wyżej średni	Wysoki	Bardzo wysoki	Naj-wyższy
Staniny	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Przedziały punktowe	0 - 13	14 - 18	19 - 23	24 - 29	30 - 33	34 - 37	38 - 40	41 - 43	44 - 50
Liczba uczniów	2 020	4 591	7 168	11 530	11 286	12 953	8 113	5 241	3 059

Tabela 1. Wyniki uczniów na znormalizowanej skali staninowej

Źródło: Analiza wykonana przez CKE w Warszawie, 2002

Na tej podstawie nauczyciel sam łatwo wyliczy, jaki procent jego uczniów uzyskał wyniki niskie, średnie lub wysokie, a jaki poniżej lub powyżej tych wartości. Interesującym dopełnieniem jest propozycja OKE podziału na kategorie standardów oraz ich łatwości dla wyników z poszczególnych przedziałów staninowych.

Nazwa stanina – opis wyniku	Naj-niższy	Bardzo niski	Niski	Niżej średni	Średni	Wyżej średni	Wysoki	Bardzo wysoki	Naj-wyższy
Staniny	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Czytanie i odbiór tekstów kultury	0,36	0,50	0,59	0,63	0,69	0,75	0,80	0,84	0,89
Tworzenie własnego tekstu	0,07	0,14	0,25	0,43	0,56	0,66	0,75	0,83	0,92

Tabela 2. Kategorie standardów oraz ich łatwości dla wyników z poszczególnych przedziałów staninowych.

Źródło: Analiza wykonana przez CKE w Warszawie, 2002

Inną ciekawą formą globalnej charakterystyki wyników jest próba ich porównania na obu poziomach z rozbiciem na arkusze testujące poszczególne umiejętności:

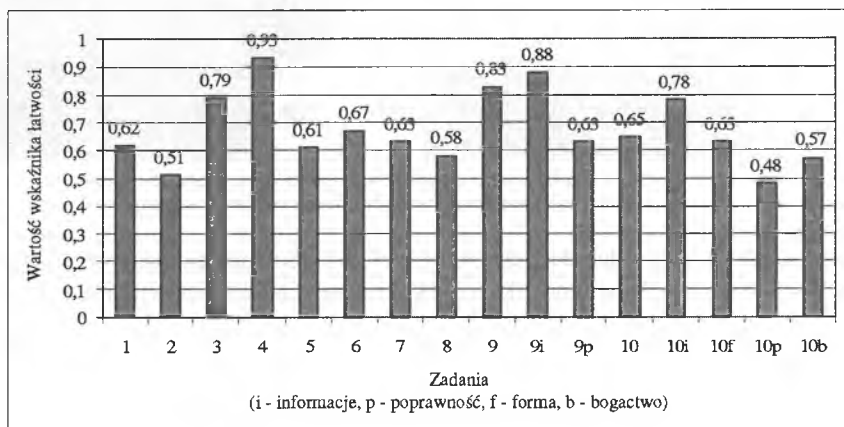
Liczba zdających	Liczba punktów możliwych do zdobycia	Łatwość zestawu	Rozstęp	Średnia arytmetyczna	Mediana	Modalna	Odchylenie standardowe
<i>Ogółem na poziomie podstawowym</i>							
27	100	0,70	38 - 96	69,8	70	-	16,85
Arkusz I – Rozumienie ze słuchu							
27	30	0,64	8 – 28	19,2	18	18	5,33
Arkusz II – Rozumienie tekstu czytanego							
27	40	0,73	18 – 38	29,3	28	36	6,23
Arkusz III – Wypowiedź pisemna							
27	30	0,71	5 – 30	21,3	23	-	7,23
<i>Ogółem na poziomie rozszerzonym</i>							
5	100	0,63	41 - 91	62,8	61	-	18,2
Arkusz IV – Rozumienie ze słuchu							
5	30	0,55	10 - 26	16,4	12	-	7,13
Arkusz V – Rozumienie tekstu czytanego							
5	34	0,65	16 - 29	22,2	21	-	4,97
Arkusz VI – Wypowiedź pisemna							
5	36	0,67	14 - 36	24,2	24	-	9,86

Tabela 3. Charakterystyka wyników osiągniętych przez zdających

Źródło: Analiza wykonana przez OKE w Jaworznie, 2002

Komisje zgodnie potwierdzają, że matura z języka francuskiego na poziomie podstawowym okazała się łatwa. Najlepiej radzono sobie z zadaniami mierzącymi rozumienie tekstu czytanego. Rozszerzona matura z języka francuskiego okazała się umiarkowanie trudna. Najstabilniej wypadło rozumienie ze słuchu na obu poziomach.

Łatwość zadań z poziomu podstawowego ilustrowana jest przy pomocy wykresów bądź przedstawiona w tabeli. Poniższy wykres ukazuje, że większość zadań z poziomu podstawowego była dla zdających umiarkowanie trudna: trzy zadania były łatwe i jedno - bardzo łatwe.



Wykres nr 2. Łatwość zadań z poziomu podstawowego.

Źródło: Analiza wykonana przez OKE w Jaworznie, 2002

Poniższa tabela jest chyba pełniejszą formą prezentacji mimo braku wizualizacji omawianego zagadnienia. Przedstawia dla odmiany zestawienie wskaźników łatwości dla poziomu rozszerzonego.

Arkusz IV – Rozumienie ze słuchu			
Zadanie 11	Zadanie 12	Zadanie 13	
0,44	0,64	0,56	
Arkusz V – Rozumienie tekstu czytanego			
Zadanie 14	Zadanie 15	Zadanie 16	
1	0,40	0,68	
Arkusz VI – Wypowiedź pisemna			
Zadanie 17			
0,67			
Zadanie 17 (treść)	Zadanie 17 (forma)	Zadanie 17 (poprawność)	Zadanie 17 (bogactwo)
0,69	0,67	0,62	0,71

Tabela 4. Łatwość zadań z poziomu rozszerzonego
Źródło: Analiza wykonana przez OKE w Jaworznie, 2002

Nowe możliwości badawcze

Powyższe ilustracje są tylko drobnym fragmentem obszernych opracowań, jakie wykonują centralna i okręgowe komisje egzaminacyjne. Po raz pierwszy pojawia się szansa nie tylko zdiagnozowania poziomu zdających według jednolitych kryteriów, ale obiektywnego porównania osiągnięć z uwzględnieniem wielu kryteriów. Pomiar dydaktyczny okazał się więc palącą koniecznością w dobie reformy szkolnictwa, próbnych matur i egzaminów gimnazjalnych.

Wiążą się z tym dwa zasadnicze problemy: teoretyczny i praktyczny. Jedyną w pełni opracowaną w Polsce metodą pomiaru dydaktycznego jest metoda prof. Bolesława Niemierki. Zachodzi pytanie, czy i na ile sprawdza się ona w wypadku analizy wyników nauczania języków obcych. To pole do popisu dla wszystkich metodyków z zacięciem badawczym. Do zbadania mają oni ogromny obszar, a zainteresowanie wynikami ich pracy – gwarantowane. Biorąc jednak pod uwagę prace komisji, a także ich wysiłek w upowszechnienie wiedzy o pomiarze, należy mieć nadzieję, że mimo trudności reforma będzie sukcesem. Na uwagę zasługują znakomite prezentacje, również w wersji elektronicznej, co w dobie obecnej komputeryzacji szkół nie pozwala na usprawiedliwienie niewiedzy brakiem dostępu do informacji.

Zastanawia też inny problem, wynikający z analizy zarówno próbnych matur z roku 2001, jak i egzaminów z roku 2002. Jak brzmią oficjalne komentarze, młodzież nasza, w świetle ostatnich wyników nowych matur, słaba jest w naukach ścisłych, chemii, biologii oraz historii, a dobra w języku polskim i świetna w znajomości języków obcych. W roku 2001 w niektórych województwach z niektórych przedmiotów próbną nową maturę zdało kilkanaście procent uczniów, a z języków obcych - prawie wszyscy. Można powiedzieć, że autorzy testów ułożyli je pod poziom

przeciętnego ucznia, lub też, że mają lepszą znajomość realiów od pozostałych kolegów. Zachodzi pytanie, czy wszystkie testy zostały wystandaryzowane. Oznacza to, że układa się całe serie ćwiczeń i dla niepoznaki wplata w różne sprawdziany w różnych szkołach i regionach, tak by otrzymać zestawy o średnim wskaźniku łatwości potrzebnym do zdania matury. W wypadku innych przedmiotów tego nie zrobiono, a wyniki okazały się zastraszające. Rodzi się więc kolejne pytanie: jak dobierać kryteria trudności sprawdzianów - do celów jakie sobie stawiamy, czy do faktycznych osiągnięć uczniów, jakie by one nie były? W pierwszym wypadku za dużo osób nie zda matury - i będzie to świadczyło albo o nierealistycznych celach, albo o fatalnej pracy, a w drugim - za dużo ją zda, i będzie to świadczyło, albo o żenująco niskim poziomie wymagań, albo o geniuszu lingwistycznym młodych Polaków i niezwyklej kompetencji dydaktycznej filologów. Jak zwykle nie ma złotego środka. Co więc należy uczynić? Teoretycy wymyślą test na każde zamówienie, ale co na to praktycy?

Bibliografia

- Amyotte Luc, 1996: *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Bibliothèque Nationale de Québec, Canada
- Brzeziński Jerzy, 2000: *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa, Scholar
- Ferguson George A, Takane Yoshio, 2002: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa, PWN
- Niemierko B, 1991: *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa. WSiP
- Niemierko B, 1999: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa. WSiP
- Zaczyński W, 1995: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa. WSiP
- Materiały OKE w Jaworznie, 2002: www.oke.jaw.pl
- Materiały CKE w Warszawie, 2002: www.cke.edu.pl

Summary

The issue centres on the so-called didactic measurement, its principles, utility, place and application at the time of the present education reform. The purpose of this paper is to draw attention to two crucial aspects of the problem referred to in the title: the practical and the research ones. Theoretically, they are both addressed to two different bodies, yet in reality, as many teachers take up doctoral studies and many academic workers teach in schools, they are addressed twice to the same recipients.

Możliwości badań empirycznych w glottodydaktyce

Wprowadzenie

Coraz częściej mówi się i pisze o tym, że potencjał badawczy glottodydaktyki uległ już wyczerpaniu. Panuje także przekonanie, że „tu właściwie nie ma co badać”, gdyż skuteczną naukę języka obcego gwarantuje dobra znajomość języka docelowego reprezentowana przez nauczyciela i konsekwencja, jaką musi on wykazać w realizowanej przez siebie pracy dydaktycznej.

Trudno w chwili obecnej przewidzieć, czy powstanie w przyszłości zupełnie nowa metoda nauczania języków obcych, której efektywność będzie podlegała empirycznej weryfikacji. Niemniej jednak, w globalnie postrzeganym procesie dydaktycznym, dotyczącym interesującego nas przedmiotu, istnieje wiele zjawisk dotychczas dokładnie niezbadanych. Znajomość ich natury i funkcjonowania niewątpliwie zmodyfikowałaby wyniki nauczania, dodatkowo wpływając na jego ostateczne rezultaty. Także przytoczona powyżej ocena pracy nauczyciela jest dosyć powierzchowna.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problemów obecnych w toku procesu nauczania-uczenia się, które prowokują badacza do refleksji i zadawania pytań. Omówimy je (tak problemy, jak i pytania) w odniesieniu do wyodrębnionych poniżej podstawowych aspektów glottodydaktyki.

Materiał językowy²¹

Pierwszy problem badawczy związany z materiałem językowym przeznaczonym do nauczania się przez uczniów determinowany jest przez pozycję i funkcję, jakie język angielski w ostatnim dziesięcioleciu zajmuje i pełni we współczesnym świecie. Chodzi przede wszystkim o to, że stał się on językiem międzynarodowym, używanym powszechnie przez osoby będące rodzimymi użytkownikami języków bardzo od angielskiego typologicznie odległych. Wszyscy oni muszą nauczyć się języka angielskiego jako języka nieetnicznego. Ten fakt wskazuje na konieczność dwojakiego spojrzenia na dydaktykę tego języka, a takie podejście wymaga rozwiązania szeregu problemów, na podstawie wyników odpowiednich badań. Odpowiedzieć tu trzeba na następujące pytania:

- ☞ Co dzieje się z językiem angielskim używanym jako *lingua franca*? Czy ulega on jakimś uproszczeniom? Jeżeli tak, to jakim?
- ☞ Jaki fragment materiału językowego języka angielskiego objęty jest procesem dydaktycznym w przypadku nauczania go jako języka etnicznego

²¹ Jako anglista odnosić będę wszystkie poczynione w całości tego tekstu sugestie i propozycje do języka angielskiego.

i nieetnicznego? Jak wygląda gramatyka pedagogiczna w obu przypadkach? Jakie są kryteria wyboru materiału językowego do obu gramatyk?

- ☞ Jaka jest rola wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego w dydaktyce języka angielskiego jako języka etnicznego i nieetnicznego?
- ☞ Jakie są cechy charakterystyczne kompetencji dyskursu, kompetencji socjokulturowej i kompetencji strategicznej w przypadku użytkowników języka angielskiego jako etnicznego i nieetnicznego?

Kolejna grupa problemów związanych z materiałem językowym dotyczy jego użycia przez uczących się. Najważniejsze pytanie badawcze dotyczy określenia relacji między całością tego materiału z jaką mają oni kontakt (*input*) i tą jego częścią, która jest przetwarzana w ich strukturach poznawczych (*intake*) i wreszcie tą ostatecznie przez nich używaną podczas komunikacji w mowie i piśmie (*output*). Rodzi ono następujące pytania dodatkowe:

- ☞ Jakie są ilościowe i jakościowe relacje między tymi trzema częściami materiału językowego?
- ☞ Jakie są cechy charakterystyczne rzeczywistości używanego przez uczniów materiału językowego i w jakim stopniu zależą one od ich cech indywidualnych (wiek, płeć, stopień zaawansowania)?
- ☞ Jak przedstawiają się relacje pomiędzy rozwijaniem sprawności językowych, a tak zwaną „twórczością językową” reprezentowaną przez uczniów? Jaki materiał językowy najczęściej pojawia się podczas ich „twórczych” zachowań?
- ☞ Jak przedstawiają się rzeczywiste relacje pomiędzy płynnością a poprawnością językową?

Proces dydaktyczny przebiega, jak wiadomo, pod egidą nauczycieli. Ich znajomość języka docelowego podlega w ciągu kilkudziesięciu lat pracy zawodowej określonym zmianom, których natura także nie została zbadana. Możemy z dużym prawdopodobieństwem mówić o zużywaniu się języka (*language attrition*) występującym w warunkach nadmiernego użycia tej jego części, która jest objęta programem szkolnym. W pracy na temat możliwości badawczych nad zużyciem języka docelowego nauczycieli języków obcych (por. Wysocka, 1999:425-429) określiłam już główne pytania: wypada więc tylko je w tym miejscu powtórzyć i uzupełnić:

- ☞ Co wskazuje na proces ścierania się/zużycia języka docelowego u nauczycieli języków obcych?
- ☞ Jakie są czynniki wywołujące to zjawisko? (na przykład stały kontakt z błędnymi wypowiedziami uczniów)
- ☞ Jakie są cechy charakterystyczne tego procesu i jak on przebiega?
- ☞ Co dzieje się z pozostałym materiałem językowym przyswojonym wcześniej przez nauczycieli, a używanym w znacznie mniejszym zakresie, a może w ogóle nie używanym? Czy może on podlegać zanikowi?

Podsumowując stwierdzić wypada, że badania nad materiałem językowym odnosić się będą tak do nauczyciela, jak i do ucznia i związane będą głównie z czynnikami określającymi używanie języka docelowego przez obie strony.

Proces nauczania-uczenia się

Badania dotyczące samego procesu dydaktycznego oparte są głównie na tym, że chociaż jesteśmy wszyscy świadomi różnic między dydaktyką szczegółową języka obcego, a dydaktyką szczegółową każdego innego przedmiotu, różnice te nie zostały jeszcze szczegółowo opisane ani sklasyfikowane. Przykłady pytań badawczych, które się w tym miejscu nasuwają są następujące:

- ☛ Czy relacje między uczniami podczas lekcji języka obcego różnią się od relacji obecnych podczas lekcji innych przedmiotów? Jeśli tak, to jaki jest charakter tych różnic?
- ☛ Czy wszelkie przejawy nienaturalnej sytuacji komunikacyjnej w klasie szkolnej są w szczególności sposób manifestowane podczas lekcji języka obcego? Jeśli tak, to na czym polega właśnie ta nienaturalność w przypadku, gdy proces dydaktyczny dotyczy właśnie środka porozumiewania się, jakim jest język?
- ☛ Czy „zdarzenia krytyczne w nauczaniu” odnoszą się w specjalny sposób do lekcji języka obcego? Jeśli tak, to jaka jest wtedy ich natura i jak należy się wobec nich zachować?

Kolejnym problemem, wymagającym przeprowadzenia badań, są relacje pomiędzy autonomicznym uczniem a autonomicznym nauczycielem w klasie szkolnej. Podstawowe problemy, jakie należałoby w trakcie ich przebiegu rozwiązać to:

- ☛ określenie przez nauczyciela ram funkcjonowania ucznia;
- ☛ określenie optymalnych sposobów autonomicznego funkcjonowania ucznia tak podczas lekcji, jak i podczas jego samodzielnej pracy;
- ☛ określenie optymalnych sposobów autonomicznego funkcjonowania nauczyciela;
- ☛ autonomiczny nauczyciel a analiza potrzeb uczniów.

Wreszcie ostatnie, ale na pewno nie najmniej ważne zagadnienie dotyczy programu ukrytego (*hidden curriculum*). Rozumiemy przez to nieprzewidziane skutki podejmowanej przez nas działalności dydaktycznej. Nie są mi znane jakiegokolwiek badania skierowane w stronę odnalezienia i opisanie nieoczekiwanych skutków tejże działalności skierowanej w stronę nauczania języków obcych. Warto by zatem dowiedzieć się na przykład:

- ☛ Czy efekty nauczania języka angielskiego przy pomocy *Communicative Language Teaching* są zgodne z naszymi oczekiwaniami?
- ☛ Czy skutki poszczególnych posunięć dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli są zgodne z ich oczekiwaniami?
- ☛ Jaki wpływ na mentalność uczniów wywiera nauka języka obcego?
- ☛ Czy dwujęzyczność i „dwukulturowość” ma jakiegokolwiek wpływ na odnoszenie się uczniów do ich rodzimego języka i kultury?

Z powyższej analizy wynika zatem, że proponowane badania dydaktyczne dotyczące procesu nauczania-uczenia się *sensu stricto* koncentrują się głównie wokół odrębności lekcji języka obcego. Nie oznacza to bynajmniej, że możemy przestać dostrzegać - mające może w tym momencie znaczenie drugorzędne - inne problemy, na przykład te, związane z dydaktyką ogólną.

Osoba ucznia

Badania nad osobą uczącego się odnoszą się siłą rzeczy do procesu akwizycji języka obcego. Ogółem znane modele przyswajania systemu L2, jak również ich krytyka są wyłącznie produktem rozważań teoretycznych, należałoby sprawdzić ich funkcjonowanie w praktyce. Wiele aspektów procesu akwizycji pozostaje zresztą także w sferze domniemywań i oczekuje na weryfikację empiryczną, dzięki której można będzie bliżej poznać jego naturę.

Nie dokonano jak dotąd szczegółowego opisu polsko-angielskiego interjęzyka. Dynamika jego rozwoju w pełni zasługuje na szczegółowe studia, prowadzone w odniesieniu do zmiennych, takich jak wiek czy stopień zaawansowania użytkownika.

Wiele ostatnio mówi się i pisze o stosowanych przez uczniów strategiach uczenia się. Problematyka badawcza związana z tym zagadnieniem jest następująca:

opisanie posunięć stosowanych przez uczących się w zależności od:

- ☛ wieku,
- ☛ cech osobniczych uczącego się,
- ☛ stopnia zaawansowania językowego,
- ☛ cech i potrzeb uczącego się,
- ☛ materiału językowego;
 - ☛ wskazanie możliwych prawidłowości w stosowaniu strategii uczenia się przez poszczególne osoby;
 - ☛ określenie związku między strategiami uczenia się a stosowanymi strategiami komunikowania się w języku docelowym;
 - ☛ opisanie sposobów, przy pomocy których nauczyciel może wpływać na stosowanie określonych strategii przez uczniów.

Wprawdzie metodologia badań nie jest przedmiotem niniejszych rozważań, ale nie sposób nie wskazać tu na studium przypadku, jako na procedurę stosowaną w zbyt małym zakresie z stosunku do potrzeb. Tego rodzaju badania prowadzone na większą skalę dostarczyłyby z pewnością wiele istotnych informacji między innymi na temat różnic indywidualnych w procesie przyswajania języka i przyczyniłyby się do rozwoju podłużnych badań diagnostycznych.

Osoba nauczyciela

Na szczęście osobie nauczyciela poświęca się już więcej uwagi w literaturze tematu i jego rola w procesie dydaktycznym przestaje być niedoceniana. Poszczególne dziedziny działalności nauczycieli języków obcych winne stać się przedmiotem dokładnych badań mających na celu po pierwsze, wzbogacenie naszej wiedzy, a po drugie, dostarczenie danych umożliwiających lepszą organizację ich pracy i lepsze jej efekty. Poniżej przedstawiamy zakres zagadnień, których natura mogłaby zainteresować ewentualnych badaczy:

Na pierwszym miejscu wymienić należy badania nad rozwojem zawodowym nauczycieli, szczególnie w sytuacji, gdy po ukończeniu studiów podejmują oni pracę

w szkole i są za ten rozwój odpowiedzialni. Przedmiotem badań będzie tu ocena zdolności wykonawców tego zawodu do prowadzenia analizy własnego postępowania i wynikającej z niej samooceny (por. Komorowska 2002:12-15).

Z przedstawionym wyżej problemem wiąże się ściśle umiejętność prowadzenia przez nauczycieli tak zwanych badań w działaniu (*action research*). Istota takich badań jest najczęściej przez nich opacznie rozumiana, a nastawienie do ich wykonywania raczej niechętnie. Zmianę takiej opinii na lepszą, przedstawianie zalet prowadzenia takich badań jest warunkiem *sine qua non* powodzenia w pracy poszczególnych jednostek i dostarcza nieocenionych informacji na temat przebiegu procesu dydaktycznego. Nie bez znaczenia jest również możliwość zachęty każdego nauczyciela do prowadzenia działalności badawczej przy pomocy omawianej tu procedury. Stwarzałoby to okazję do realizowania zespołowych projektów z udziałem wybranych grup pracowników dydaktycznych.

Tak jak dla uczniów ważne są strategie uczenia się, tak dla nauczycieli istotne są strategie nauczania. Związany z nimi cały blok problemów wymaga także określonej działalności badawczej. Objąć ją należy na przykład znajdowanie prawidłowości w stosowaniu danego typu posunięć przez poszczególne jednostki czy też wypracowanie optymalnego modelu treningu strategicznego.

Istnieje także potrzeba przeprowadzenia dokładnej analizy sposobu funkcjonowania nauczyciela w klasie szkolnej. Na szczególną uwagę zasługują tu takie problemy, jak na przykład ocena charakteru interakcji pod kątem odchyień od cech naturalnej sytuacji komunikacyjnej bądź opis posunięć stosowanych przez nauczycieli przy okazji objaśniania nowego materiału językowego.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej wyszczególnienie pozwala stwierdzić, że zagadnienia glottodydaktyki, które budzą zainteresowanie badacza są w tej dziedzinie nadal obecne, a konieczność przeprowadzenia tychże badań jest nadal aktualna. Odnotować jednakże trzeba, że sama natura kompleksowo widzianego procesu nauczania-uczenia się niejako narzuca zastosowanie odpowiednich metod badawczych. Obserwuje się odejście od klasycznego eksperymentu glottodydaktycznego, z zastosowaniem zmiennych niezależnych i zależnych, grup eksperymentalnych i kontrolnych, na korzyść szeroko rozumianych badań diagnostycznych. W ich zakresie znajdują się także badania obserwacyjne i ewaluacyjne. Trzeba przyznać, że są one niezwykle bogatym źródłem informacji na interesujący nas temat. A gdy jeszcze pomyślimy o tym, że analiza wyników każdego projektu badawczego tworzy podstawę do formułowania dalszych pytań i wątpliwości, to można powiedzieć, że zwolennicy prowadzenia badań glottodydaktycznych *sensu largo* i *sensu stricto* mogą spać spokojnie.

Bibliografia

- Janowski, A. 1995. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna

- Komorowska, H., Obidniak, D. 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa, PWN
- Tripp, D. 1996. *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*. Warszawa, WSiP
- Wysocka, M. 1999. *Zużywanie się języka docelowego u nauczycieli języków obcych – możliwości badawcze*. [w:] *Studia lingwistyczne* pod red. W.Banysia, L.Bednarczuka, S.Karolaka. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 425-429
- Wysocka, M. 2001. *Styl dydaktyczny w nauczaniu języków obcych*. Referat wygłoszony podczas II Seminarium glottodydaktycznego, Szczyrk, maj 2001. W druku

Summary

The present paper discusses research possibilities of FL teaching methodology. The problem has been analysed in reference to the basic aspects of this discipline, i.e., language material, the teaching-learning process itself, the person of the student and the person of the teacher. Detailed analysis showed that there still existed quite many questions to be answered, which of course involves specific research procedures.

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 2003 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-u.

(Deklarację członkowską można wypełnić na stronie WWW PTN w internecie).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne

Zarząd Główny

Ul. Berwińskiego 1

60-765 Poznań

adres internetowy: <http://main.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-zalążycielem 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.