

ISSN 1429-2173

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 20



Poznań, 2001

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub
Grzegorz Grygiel (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Aleksandra Jankowska
Włodzimierz Sobkowiak
Weronika Wilczyńska
Elżbieta Zawadzka

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji. Artykuły i komunikaty można też nadsyłać pocztą elektroniczną na adres *piskozub@main.amu.edu.pl* lub *neofil@ifa.amu.edu.pl*.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

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

Adres redakcji:

Grzegorz Grygiel,
Instytut Filologii Angielskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań

Niniejszy numer ukazał się dzięki dotacji finansowej Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki UAM.

ISSN 1429-2173

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 20

AUTONOMIZACJA

pod redakcją

prof. Weroniki Wilczyńskiej i prof. Izabeli Prokop

Poznań, 2001

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI

5

ARTYKUŁY

1. Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych – **Weronika Wilczyńska** 6
2. Typy interakcji w dydaktyce - **Izabela Prokop** 13
3. Dyrektywne akty mowy w procesie dydaktycznym - **Izabella Gajewska-Głodek** 23
4. Umiejętności niewerbalne w kontekście nauczania / uczenia się języków obcych – **Joanna Puppel** 28
5. Samoocena jako element ewaluacji w półautonomicznym uczeniu się języka obcego – wprowadzenie do projektu badawczego - **Magdalena Aleksandrak** 34
6. Wzajemne poprawianie się jako etap w kształtowaniu wrażliwości językowej - **Bernadeta Wojciechowska** 40
7. Rozwijanie autokontroli nad strategiami dyskursywnymi w interakcjach nacechowanych emocjonalnie u zaawansowanych studentów języka obcego – **Joanna Górecka i Agnieszka Nowicka** 45
8. Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia - **Danuta Wiśniewska** 52
9. Oczekiwania osób uczących się wobec nauczyciela – **Danuta Wiśniewska** 58
10. Alternatywne formy uczenia się a procesy autonomizacji uczniów na lekcjach języka obcego - **Beata Karpeta-Peć** 64
11. Interakcyjny charakter nauczania / uczenia się języka obcego na poziomie początkującym – rola materiałów nauczania - **Krystyna Szymankiewicz** 73
12. Przegląd dotychczasowych badań nad związkiem cech osobowości nauczycieli i uczniów z procesami nauczania / uczenia się - **Augustyn Surdyk** 82
13. Are adult foreign language learners suffering from brain damage ? – **Una Maclean-Hańkowiak** 92

KOMUNIKATY

III Konferencja Regionu Europy Centralnej 96

Symposium naukowym nt. : *Autonomizacja studentów a efektywność dydaktyki na poziomie zaawansowanym* 98

OD REDAKCJI

Niniejszy numer ma charakter tematyczny, a skupia się on na problematyce **autonomizacji**, i to zarówno w ujęciu teoretyczno-opisowym, jak i ściśle badawczym. Zebrane tu teksty zostały zaprezentowane w ramach dorocznej **konferencji PTN**, która odbyła się w Złotym Potoku k/ Częstochowy w październiku 2000.

Artykuł wprowadzający Weroniki Wilczyńskiej ogólnie omawia ujęcie podmiotowe w dydaktyce, a następnie przedstawia ogólne założenia zespołowego projektu badawczego pt. *Autonomizacja studentów a efektywność dydaktyki na poziomie zaawansowanym*, realizowanego aktualnie w UAM w Poznaniu w metodologii jakościowej tzw. badań w działaniu (*action research*). Zamierzenie to ma charakter wieloaspektowy, a większość badanych zakresów została przedstawiona w dalszych artykułach tego zeszytu (są to artykuły 2-9 i 12 1-3, 5-8, 10).

I tak, badaniom **interakcji Nauczający / Uczący** się poświęcone są artykuły Izabelli Gajewskiej-Głodek i Izabelli Prokop. Natomiast Joanna Puppel rozpatruje funkcje i miejsce **umiejętności niewerbalnych** w komunikowaniu się.

Trzy dalsze artykuły – autorstwa Magdaleny Aleksandrak, Bernadety Wojciechowskiej, Joanny Góreckiej i Agnieszki Nowickiej dotyczą niezwykle istotnego czynnika autonomizacji, jakim jest **rozwijanie samooceny**.

Z kolei Danuta Wiśniewska syntetycznie charakteryzuje rolę **nauczyciela** w autonomizacji uczącego się, a następnie prezentuje wstępne badania dotyczące **ewolucji oczekiwań** uczniowskich wobec nauczającego w miarę rozwoju autonomii. Tekst Beaty Krapety-Peć dotyczy **interakcyjnych technik nauczania** i ich wpływu na rozwój samodzielności uczniowskiej. Z kolei **interakcyjne walory podręczników** do języka obcego są przedmiotem refleksji i analiz materiałowych Krystyny Szymankiewicz..

Dwa ostatnie artykuły dotyczą **aspektów psychologicznych**. I tak, Augustyn Surdyk interesuje się związkami między typem osobowości a efektami w uczeniu się, zaś Uta Maclean-Hańćkowiak rozpatruje kwestię konsekwencji tzw. okresu krytycznego dla opanowywania języka obcego przez osoby dorosłe.

Problematyka autonomizacji przewijała się już wielokrotnie we wcześniejszych numerach Neofilologa i należy niewątpliwie do kwestii nader aktualnych. Jednak sama liczba i różnorodność aspektów poruszanych w wymienionych artykułach zdają się wskazywać, że zagadnienie to dojrzewa do bardziej całościowych, a jednocześnie badawczo osadzonych ujęć. Mamy nadzieję, że ten nowy numer Neofilologa dostarczy Czytelnikowi w miarę spójny zestaw różnych ujęć wybranej tematyki, powiązanych z jednej strony z kwestiami praktycznymi, warsztatowymi, z drugiej strony zaś proponujących narzędzia pojęciowe i badawcze, pozwalające na pewne przynajmniej uporządkowanie i pogłębienie wybranej problematyki.

AUTONOMIZACJA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ GLOTTODYDAKTYCZNYCH

*Ogólnie, prezentowana tu koncepcja akcentuje wymiar osobisty zarówno w budowaniu kompetencji komunikacyjnej, jak i w autentycznych działaniach komunikacyjnych (zob. Wilczyńska 1999). Oznacza to uwzględnianie indywidualnej specyfiki i uwarunkowań właściwych każdej osobie uczącej się. Nie zamierzamy jednak na tej podstawie nawoływać do nierealnej (naszym zdaniem) indywidualizacji nauczania. Za możliwe, słuszne i skuteczne uznajemy natomiast **nauczanie we współpracy z samymi uczącymi się** – i na tym właśnie współdziałaniu, ukierunkowanym na budowanie indywidualnej, specyficznej dla każdego uczącego się kompetencji komunikacyjnej, zasadzamy naszą koncepcję nauczania / uczenia się w półautonomii.*

Poniżej postaramy się uzasadnić i sprecyzować wybrane podejście, jak też zarysować jego konsekwencje dla prowadzonych w tej perspektywie badań empirycznych.

1. Doskonalenie językowe w półautonomii: założenia i koncepcja

1.1. Język (także język obcy) jako narzędzie autoekspresji i realizacji dążeń osobistych

Język jest bezsprzecznie tworem społecznym i, jako taki, podlega niewątpliwie określonym regułom i konwencjom. Czy jednak słusznym jest traktowanie tej prawdy jako wyłącznej podstawy dydaktyki obcojęzycznej, i to podstawy, która wyznacza jednoznacznie przedmiot nauczania i ewaluacji? Logiczną konsekwencją takiego podejścia jest koncentracja na tzw. materiale językowym, uporządkowanym w postaci systemu czy zbioru elementów i reguł je organizujących. Nie zmienia istoty tego ujęcia fakt, iż w ostatnich latach prezentacja owego systemu znacznie się wzbogaciła i różnicowała poprzez wprowadzenie doń kategorii socjo- i pragmatolingwistycznych.

Ujęcia takie nie wyczerpują jednak specyfiki języka, bowiem koncentrując się na regularnościach w wymiarze społecznym, pozostawiają niejako w cieniu indywidualny, a więc specyficzny dla każdej osoby wymiar jej działań językowych, czy to komunikacyjnych, czy to „tylko” uczeniowych. Tymczasem, jako konkretny „użytkownik” języka postrzegamy go nie tylko jako jednolite, transparentne medium kształtujące zawsze tak samo nasze wypowiedzi, dzięki czemu możemy zaznaczać i wykorzystywać naszą przynależność do danej wspólnoty językowej. Na co dzień doświadczamy naszej kompetencji komunikacyjnej nie tyle jako społecznie ukształtowanego, abstrakcyjnego repertuaru elementów i reguł, co raczej przeżywamy ją jako indywidualną sprawność, dzięki której możemy po prostu być sobą. W tym sensie język jest dla nas podstawowym środkiem autoekspresji i afirmacji własnego „ja”, a także własnej odrębności. Ten osobisty wymiar „użycia” języka przesądza

o podmiotowym charakterze naszej aktywności językowej.

Na czym zatem polega specyfika autonomizacji w rozwijaniu kompetencji obcojęzycznej? Otóż, w świetle powyższych uwag, za podstawowe przesłanki glottodydaktyki należy przyjąć, że działania językowe danego człowieka, w tym także jego działania obcojęzyczne (komunikacyjne i uczeniowe):

- dokonują się na miarę **tego, jakim on jest**, a więc odzwierciedlają jego osobowość, styl bycia i styl myślenia, stan zdrowia, a także bardziej zmienne cechy, właściwości i uwarunkowanie, jak: nastrój, chęć działania, itp. ;
- wyrażają w sposób mniej lub bardziej bezpośredni jego **cele i zamiary osobiste**, gdyż wpisują się (wraz z innymi działaniami) w jego dążenia życiowe, które składają się na jego zamiysł samorealizacji,
- są wyrazem jego **tożsamości**, a więc tego, jak postrzega i odczuwa on samego siebie w zmieniających się relacjach społecznych, a w szczególności jak na tym tle ocenia on swe wypowiedzi i jak je kształtuje.

Jeśli istnieje tak ścisły, wręcz intymny związek języka z tym wszystkim, czym jesteśmy, jak myślimy i do czego zmierzamy, to działania językowe człowieka nie są zwykłym „używaniem” społecznie danego, zewnętrznego „narzędzia”. Zarówno bowiem względy praktyczne (skuteczność uczenia się), jak i względy etyczno-edukacyjne skłaniają do włączenia głównego zainteresowanego w kształtowanie jego kompetencji komunikacyjnej - aspektu, który choć dany społecznie, jest mu specyficznie „zadany”, co uwidacznia się w osobistym przyswajaniu języka i w osobistych działaniach językowych.

W szczególności, wysnuwamy stąd wniosek, że zależność ta winna stać się podstawą dydaktyki języków obcych, i to zwłaszcza na poziomie zaawansowanym. Budując swą obcojęzyczną kompetencję komunikacyjną nie wystarczy zatem „wyuczyć się” określonego repertuaru znaków i nabyć sprawności w językowo-sytuacyjnym manipulowaniu nimi. Należy raczej postulować **przyswajanie JO**, w sensie czynienia zeń narzędzia autoekspresji, i to zarówno w sferze myśli jak i komunikacji ustnej i pisemnej. W ten sposób aspekty społeczny i indywidualny będą wzajemnie się dopełniały praktycznie w każdej naszej aktywności językowej (myślowej, mownej, pisemnej), wtapiając się w naszą osobowość i nasze dążenia. Tym samym nadamy naszej aktywności językowej charakter autentycznych **działań językowych** – porównywalnych w tym sensie z naszymi innymi, np. fizycznymi działaniami.

1.2. Podmiotowy charakter działań językowych jako podstawa sukcesu w doskonaleniu obcojęzycznym

Powyższe uwagi odnosimy w szczególności do dydaktyki na poziomie zaawansowanym, bowiem właśnie na tym etapie uczący się staje się pełnoprawnym użytkownikiem JO, co oznacza dla nas jego **samodzielną komunikacyjną w wymiarze społecznym i indywidualnym jednocześnie**. Wynika stąd, że doskonalenie w JO będzie polegało nie tyle na zgłębianiu idiomatyki i kolejnych niuansów użycia, co na budowaniu osobistego stylu komunikacyjnego i właściwych mu środków ekspresji w ramach danych typów dyskursu, a dostosowanych oczywiście do osobistego zamiysłu samorealizacji. Otóż uważamy, że powinno to zaznaczyć się w obu podstawowych wymiarach tego procesu:

- w **wymiarze uczeniowym**: poprzez dobór „nabytków” językowych właśnie pod kątem subiektywnie odczuwanych potrzeb wyrażania i opanowywanie ich przy wykorzystaniu własnego stylu uczenia się;
- w **wymiarze komunikacyjnym**: poprzez łączenie tych „nabytków” z przyszłym (potencjalnym czy realnym) działaniem językowym, co zapewni im charakter operacyjny, a więc wprowadzi daną osobę w swoisty stan gotowości do podejmowania działań językowych.

Nadając osobisty charakter obu tym typom czynności: uczeniu się JO i działaniom w tym języku, uczący się znakomicie zwiększa swe szanse na sukces w doskonaleniu obcojęzycznym. Przecież z natury rzeczy nikt lepiej niż on sam nie może wnikać we własne potrzeby, podobnie jak nikt nie może go wyręczyć w nadawaniu nabytkom językowym charakteru operacyjnego. Dokonuje się to bowiem poprzez łączenie „materiału językowego” z własnymi odczuciami, doświadczeniami, a przede wszystkim planami, przekształcając się w projekcje przyszłych działań.

Oczywiście, takie ujęcie roli uczącego się musi pociągać za sobą odpowiednie przeformułowanie roli nauczającego.

1. 3. Potrzeba zwiększania zakresu autonomii w dydaktyce języków obcych

W doskonaleniu obcojęzycznym pojmowanym jako kształcenie osobistej, indywidualnej kompetencji komunikacyjnej podstawowe znaczenie przypadnie rozwijaniu osobistej sprawności ucznia się i komunikowanie w JO, a więc **autonomizacji** uczącego się. Termin ten podkreśla rozwojowy charakter sprawności uczącego się, co umożliwi stopniowe ograniczanie pomocy nauczającego i przekształcanie się ich relacji we współpracę o coraz bardziej partnerskim charakterze.

Współczesna dydaktyka często postuluje stawianie uczącego się w centrum uwagi, jednak jest to postulat dość ogólny i tym samym mało konkretny. Nie może on z pewnością oznaczać, pozostawienie uczącego się samemu sobie pod pretekstem respektowania jego niezależności i zapewniania mu pełnej autonomii. Byłoby to bowiem marnotrawieniem profesjonalizmu nauczyciela, a także ignorowaniem zapotrzebowania uczącego się na światłe przewodnictwo i doradztwo. Należy raczej postulować przeformułowanie roli nauczającego, który powinien skupić się na wspieraniu wysiłków uczącego się w ramach **współpracy dydaktycznej** ukierunkowanej właśnie na autonomizację rozumianą jako poszerzanie zakresu samodzielności przy możliwie pełnym uwzględnianiu specyfiki uczącego się.

Na obecnym etapie naszej wiedzy dydaktycznej trudno pokusić się o inne, niż ogólne i postulatywne zarysowanie natury relacji dydaktycznej. W tym też widzimy zasadniczą przesłankę do zdefiniowania wokół tego właśnie pojęcia przedstawionego poniżej projektu badawczego.

2. Zespołowy projekt badawczy w UAM (Poznań)

2.1. Geneza i ogólna charakterystyka projektu

Na początku lat 90 podjęliśmy projekt teoretyczno-praktyczny w zakresie autonomizacji na poziomie zaawansowanym (Wilczyńska 1998, 2000). Mimo dość niesprzyjających warunków zewnętrznych, przyniósł on jednak znaczące pozytywne

efekty, a mianowicie:

- modernizację programów i niektórych zajęć ;
- uwrażliwienie grona pracowników dydaktycznych na zagadnienia autonomizacji ;
- wprowadzenie kilku roczników magistrantów w pracę w tutoracie i przygotowanie z tego zakresu prac magisterskich z dziedziny gloyttodydaktyki, w oparciu o metodologię tzw. badań w działaniu (ang. *action research*).

Doświadczenia te posłużyły nam jako ważne odniesienie w definiowaniu aktualnego projektu, co zaznaczyło się w następujących zakresach:

- przekonanie o wartości metodologii *action research* ;
- przekonanie co do wartości badań zespołowych koncentrujących się na jednym, wybranym zakresie ;
- świadomość trudności związanych z koordynowaniem projektu typu zespołowego.

Aktualnie realizowany projekt zrodził się z inicjatywy kierowników dwóch jednostek organizacyjnych działających na Wydziale Neofilologii UAM (Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki oraz Zakładu Dydaktyki Języków Romańskich). Zespół skupia ok. 10 osób, z których dwie to pracownicy samodzielni, zaś wszystkie pozostałe osoby przygotowują prace doktorskie w większym lub mniejszym zakresie nawiązujące do problematyki autonomizacji.

Realizację projektu rozłożono na 3 semestry, z czego pierwszy poświęcony został na przygotowanie do badań zasadniczych i objął :

- przyjęcie koncepcji ramowej i robocze zdefiniowanie głównych pojęć ;
- wprowadzenie w metodologię badań w działaniu (*action research*) ;
- opracowanie indywidualnych projektów badawczych;
- badania pilotażowe mające na celu dopracowanie narzędzi zbierania danych.

2.2. Dobór metodologii

Projekt nasz wykorzystuje metodologię „badań w działaniu” o charakterze zespołowym (ang. *collaborative action research*), szczególnie przydatną w wypracowaniu praktycznych rozwiązań dla niewielkich, specyficznych populacji uczących się. Doceniając ten aspekt praktyczny, pragniemy jednak skupić się na uchwyceniu, w całej ich dynamice, czynników sprzyjających rozwojowi głównych wyznaczników indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, tj. wrażliwości językowej, zdolności do autokorekty, indywidualnego określenia celów uczenia się czy też zdolności do oceny wyników właśnie w perspektywie osobistej.

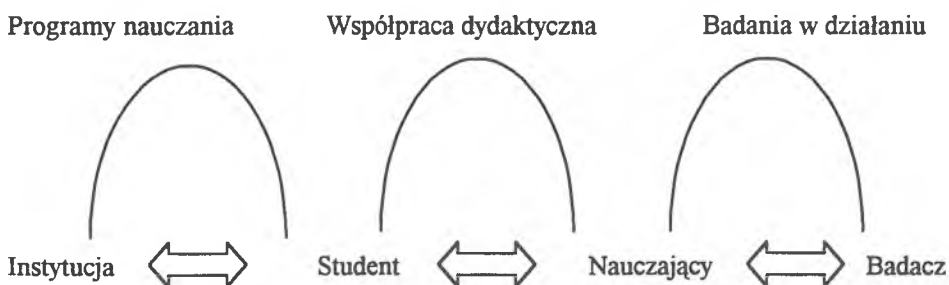
Ogólnie, przyjęta przez nas metodologia nie odbiega do opisanych w literaturze założeń i praktyk badawczych (np. Crookes 1993, Burns 1999). Stąd ograniczymy się tu do zasygnalizowania dwu własnych, jak sądzimy interesujących, rozwiązań organizacyjnych, mających na celu poprawienie trafności zewnętrznej badań:

- **praca w tandemach badawczych:** utworzono łańcuch par (tandemów) badawczych, tak by każdy z członków zespołu współpracował z dwoma innymi członkami, co umożliwia mu współudział w opracowaniu dwu różnych problemów badawczych. Oznacza to, że ten sam problem badawczy będzie „przepracowany” wspólnie przez dwie osoby dla dwu różnych grup studenckich ;

- **równoległe opracowanie dla dwu JO:** każda osoba będzie bezpośrednio przeprowadzała badania w dwu zakresach w obrębie nauczanego przez siebie JO, konfrontując je z wynikami swych dwu partnerów, z których każdy pracować będzie na innym JO. Ułatwieniu bieżącej współpracy mają służyć tzw. dzienniczki nauczania, wymieniane regularnie między partnerami i tworzące rodzaj dialogu pisanego między nimi.

Rozwiązanie takie (które zresztą nie w pełni można było zastosować) zdaje się nader obiecujące, zwłaszcza w końcowej fazie „globalnej” interpretacji wyników i ich krzyżowej konfrontacji. Na obecnym etapie, widoczny jest już walor takiej właśnie struktury Zespołu dla jego integracji. Jesteśmy przy tym świadomi, iż rozwiązanie to stanowi dla wszystkich uczestników projektu badawczego poważne wyzwanie organizacyjne i jest oczywiste, że zadawalająca realizacja całości zamierzeń będzie możliwa jedynie przy ścisłej, konsekwentnej i lojalnej współpracy poszczególnych tandemów badawczych.

Współpraca, o której tu mowa wybiegnie prawdopodobnie poza ramy tandemów, a naszym życzeniem jest, by objęła ona szerszy kontekst, jak to przedstawiono na poniższym schemacie (Wilczyńska, w druku):

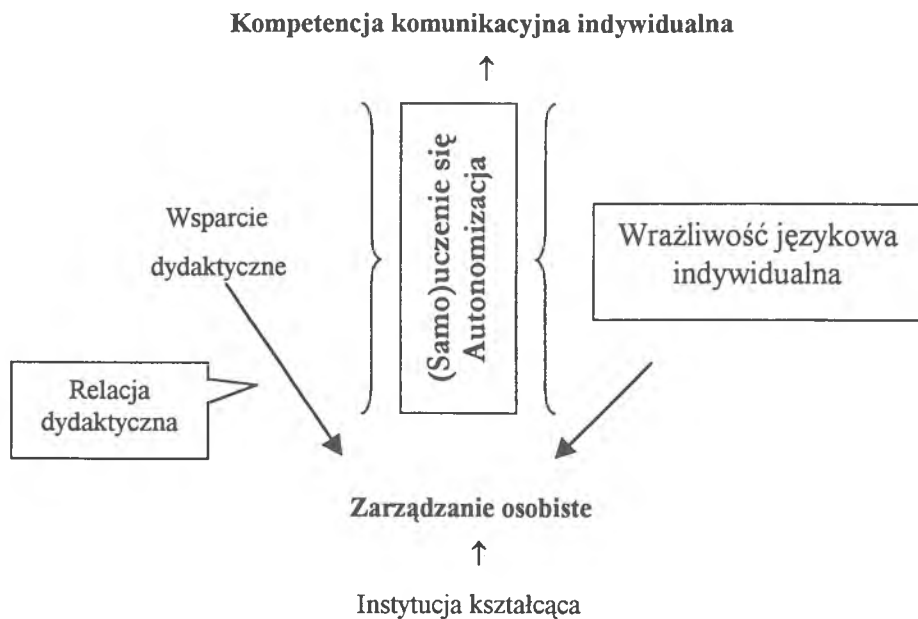


W sytuacji optymalnej wszyscy ci partnerzy winni wpisać się w sposób możliwie harmonijny w proces autonomizacji studenta.

2.3. Określenie przedmiotu i zakresu badań

Przedstawione na wstępie założenia teoretyczne ukierunkowują zamierzone badania na **relację dydaktyczną** jako pojęcie centralne. To właśnie poprzez nią nauczający ma okazję wspomagać i ukierunkowywać zabiegi uczącego się, zaś sam uczący się może wykorzystywać doświadczenie i wiedzę nauczającego. Poniższy schemat (Wilczyńska, w druku) obrazuje ogólny kontekst, w jakim przebiegać będzie proces autonomizacji.

Oczywiście, w nauczaniu autonomizującym relacja ta będzie z natury rzeczy ewoluować w kierunku rosnącej samodzielności uczącego i przejmowania przez niego zwiększonego zakresu odpowiedzialności za własne uczenie się.



3. Walory projektu

Jest rzeczą aż nadto oczywistą, że badania w działaniu mogą być prowadzone jedynie w normalnych warunkach nauczania, co zakłada wcześniejsze oswojenie się nauczających i uczących się z autonomizującym stylem pracy. Podobnie, istotny jest tu szerszy kontekst instytucjonalny, który (ogólnie mówiąc) winien sprzyjać takiemu właśnie podejściu dydaktycznemu, a w każdym razie nie blokować go. Wytworzeniu odpowiedniego klimatu i nawyków pracy służyć miał właśnie semestr przygotowawczy i (jak się wydaje) cel ten został osiągnięty.

Ankieta przeprowadzona na koniec tego semestru wśród członków Zespołu pozwala sądzić, że nastąpiło znaczna integracja zarówno w zakresie koncepcji ramowej i głównych pojęć, jak i (co także bardzo istotne) w zakresie współpracy praktycznej. Członkowie Zespołu podkreślają, że są raczej zadowoleni z dotychczasowej współpracy, podkreślając następujące jej zalety:

- wdrożenie do pracy naukowej w metodologii badań w działaniu (ang. *action research*);
- możliwość konsultacji i wsparcia organizacyjnego w trakcie realizacji pierwszych badań własnych ;
- większa motywacja do tego typu pracy ;
- możliwość wzajemnej stymulacji i wzbogacania refleksji ;
- możliwość poznania poglądów i badań dotyczących innego JO.

Z kolei wśród negatywnych aspektów pracy zespołowej wymieniono:

- konieczność uwzględniania i przezwycięzania problemów praktycznych i osobowościowych związanych ze współpracą w tandemach ;

- ryzyko okazania się partnerem słabszym czy też mniej poinformowanym...

Do tej krótkiej w gruncie rzeczy listy niedogodności chcielibyśmy dorzucić zanikające w ciągu semestru przygotowawczego, choć początkowo dość widoczne trudności i opory w przyjęciu tych czy innych aspektów proponowanej koncepcji, zwłaszcza jeśli odbiegały one od dotychczasowych praktyk i poglądów.

4. Podsumowanie

Niniejsza prezentacja miała w założeniu przedstawić ramową koncepcję problematyki autonomizacji w ujęciu podmiotowym, służąc przy tym jako ogólne wprowadzenie do tych, bardziej szczegółowych zagadnień, które członkowie zespołu badawczego zaprezentowali w trakcie osobnych wystąpień na Konferencji PTN w Złotym Potoku.

Podsumowując warto raz jeszcze podkreślić, że tak powszechnie używane określenie *nauczanie / uczenie się JO* okazuje się w perspektywie osobowej dość mylącem skrótem myślowym znaczącym tyle co *wdrażanie (się) do podejmowania osobistych działań komunikacyjnych w JO*. Zresztą nawet ta nieco bardziej rozwinięta wersja pomija działania typu myślowego stanowiące tak istotne przygotowanie osobiste doraźnie wspierające aktualną komunikację, a jednocześnie cenny „poligon doświadczalny”, na którym wyobrażnia uczącego się eksperymentuje poprzez projekcje potencjalnych działań komunikacyjnych.

Z dydaktycznego punktu widzenia nie podobna jednak zadowolić się zaproponowaniem kolejnej koncepcji „uczenia się”, choćby i brzmiącej bardzo przekonująco. Pojawia się bowiem natychmiast równie podstawowe pytanie: *Na ile i jak nauczający może wspierać i stymulować tak indywidualne i specyficzne procesy budowania kompetencji obcojęzycznej?* Stąd trudno zakończyć ten tekst inaczej niż deklarując nasze głębokie przekonanie o potrzebie dogłębnych, jakościowych badań, które być może (jeśli będą prowadzone z odpowiednią ostrożnością teoretyczną) pozwolą jednocześnie globalnie zweryfikować koncepcję ramową. A to oznacza odesłanie do podstawowego dla dydaktyki pytania o istotę rozwijania kompetencji obcojęzycznej, wyznaczającego naszym zdaniem perspektywę, w jakiej należy określać rolę uczącego i nauczającego w tym procesie.

Bibliografia

- Burns, A. 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Crookes, G. 1993. „Action research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research.” *Applied Linguistics* 14/2. 130-144.
- Wilczyńska, W. 1998. "Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire". *Glottodidactica* XXVI. 277-285.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2000. "Apprentissage semi-autonome: résultats d'une expérience de tutorat". *Glottodidactica* XXVII. 95-106.
- Wilczyńska, W. « Apprentissage en semi-autonomie et son potentiel pour la recherche action ». Referat przedstawiony na konferencji EUROSLA w Krakowie, wrzesień 2000. (w druku).

TYPY INTERAKCJI W DYDAKTYCE

Przedmiotem projektu jest interakcja dydaktyczna, a badanie ukierunkowane jest na sklasyfikowanie różnorodnych aktów komunikacyjnych zachodzących w procesie dydaktycznym szkoły wyższej. Metodą badania jest pragmalingwistyka, wzbogacona o wybrane elementy etnometodologicznej analizy konwersacyjnej. W referacie przedstawiono wyniki badania pilotażowego i podano informacje o planowanym badaniu podstawowym.

O. Niniejszy projekt cząstkowy ma za zadanie obserwację, opis i próbę wyjaśnienia struktury i dynamiki interakcji, zachodzących w czasie zajęć z języka niemieckiego, angielskiego i rosyjskiego w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki UAM. Spodziewane wyniki to przede wszystkim:

- uzyskanie informacji na temat oczekiwań studentów wobec prowadzących zajęcia z języków obcych, a w szczególności:
- technik stosowanych przez uniwersyteckich nauczycieli języków obcych w zakresie wszystkich sprawności;
- używanych na zajęciach materiałów glottodydaktycznych;
- strategii stosowanych przez studentów w pracy własnej;

a ponadto

- zbadanie możliwości przyspieszenia procesów przyswajania języków obcych;
- zbadanie możliwości oddziaływania wykładowców na studentów w zakresie autonomizacji;
- wypracowanie wachlarza technik nauczyciela, wspomagających autonomizację studentów;
- poznanie natury barier, hamujących swobodne porozumiewanie się w komunikacji ustnej;
- poznanie oczekiwań studentów w zakresie oceny wypowiedzi ustnej;
- zbadanie możliwości rozwijania samooceny u studentów;
- rozdzielenie analizowanych interakcji na takie, w których uczeń jest w pełni działającym podmiotem, i takie, w których uprzedmiotowiona osoba ucząca się oczekuje ustawicznie na polecenia i ocenę nauczyciela przy minimalnym własnym wpływie na przebieg interakcji dydaktycznej;
- rozpatrzenie interakcji dydaktycznych pod kątem ich przydatności w rozwijaniu kreatywności studentów i rozwijania ich inicjatywy w kierunku samodzielnego (przynajmniej półautonomicznego) opanowywania języka obcego zgodnie z indywidualnym stylem uczenia się;
- zbadanie interakcji dydaktycznych w aspekcie realizowania wszystkich trzech funkcji języka : przedstawiającej, apelatywnej i ekspresywnej; badanie dotyczy w równym stopniu wykładowców i studentów ;

- rozpoznanie potrzeb osób studiujących w zakresie strategii, w tym przede wszystkim strategii metakognitywnych, których stosowanie sprzyja autonomizacji studentów;
- wypracowanie jasnych kryteriów oceny wypowiedzi ustnej dla potrzeb egzaminów z języków obcych;
- zastosowanie zdobytych doświadczeń w trakcie zajęć językowych.

W aspekcie praktycznym projekt powinien przynieść wymierne efekty w postaci uzupełnienia programu zajęć z glottodydaktyki dla kandydatów na nauczycieli o zweryfikowane w praktyce tezy projektów naszej grupy badawczej.

Szczególnie ważne jest podniesienie poziomu autonomii studentów studiów zaocznych.

Jako narzędzia badawcze posłużą:

- a) ankiety, przeprowadzane wśród studentów w czasie roku akademickiego 2000/2001;
- b) wywiady, przeprowadzone ze studentami w małych grupach;
- c) wywiady, przeprowadzone indywidualnie;
- d) obserwacja zajęć własnych i prowadzenie bieżących dzienników obserwacji; jako grupa eksperymentalna w badaniu weźmie udział 12 studentów bloku A, którzy w postępowaniu diagnostycznym uzyskują niezadowolające wyniki w zakresie konwersacji;
- e) hospitowanie zajęć innych członków grupy i prowadzenie protokołów obserwacji; celem jest sporządzenie inwentarza interakcji dydaktycznych i w efekcie wyłonienie tych, które zapoczątkować mogą proces autonomizacji osób uczących się ;
- f) nagrywanie zajęć na taśmy magnetofonowe i w niewielkim procencie na taśmy video, a następnie transkrypcje wybranych fragmentów interakcji;
- g) analiza zebranego materiału empirycznego.

1. Uzasadnienie wyboru metodologii

Metodą opisu będzie pragmalingwistyka, uzupełniona o niektóre elementy etnometodologicznej analizy konwersacyjnej. Wybór tej metody, proveniencji filozoficzno-lingwistycznej w badaniu stricte dydaktycznym wymaga następującego wyjaśnienia:

Pragmalingwistyka, dysponująca modelem opisu sytuacji komunikacyjnych, może służyć z powodzeniem jako instrumentarium badawcze, sprawdzone wielokrotnie w trakcie badań nad komunikacją ustną. Szczególnie przydatne jest rozróżnienie między strukturą głęboką aktów komunikacyjnych, którą stanowi sieć illokucji, leżąca u podłoża serii zachowań werbalnych i niewerbalnych, a strukturą powierzchniową, czyli realizacją konkretnych wypowiedzi, często powtarzających się i stanowiących różne parafrazy tego samego aktu mownego. Etnometodologiczna analiza konwersacyjna natomiast wniosła do lingwistyki usprawnienie metodologii badań w zakresie zbierania, analizy i archiwizacji danych empirycznych, formułując szereg postulatów odnośnie opracowywania korpusów tekstowych, między innymi wymóg maksymalnej staranności w rejestrowaniu wszelkich niuansów sytuacji komunikacyjnych, uwzględnianie wszelkich czynników jako istotnych i przestrzegając zasady

„drobnoziarnistej analizy”. Metodologia ta nadaje się szczególnie do badań typu *action research*, gdyż umożliwia uchwycenie procesów komunikacyjnych w trakcie ich przebiegu i, zajmując się utrwaloną jak pod mikroskopem fragmentem interakcji, nie traci z pola widzenia dynamiki interakcji jako całości. Analiza sekwencyjna i stwierdzenie obecności relewancji warunkowej stanowią przydatne narzędzia wyodrębniania różnorodnych typów interakcji.

Interakcja, rozumiana jako wzajemna wymiana wypowiedzi pomiędzy dwiema lub większą liczbą osób (Watzlawick 1972, str. 50 i nast.) jest składnikiem wszelkiego działania ludzkiego i dotyczy również sytuacji dydaktycznych. W definicji Lipczuka/Mecnera/Westphala 1999: 109 interakcją jest nawiązanie kontaktów społecznych poprzez odpowiednie działanie. Czynniki składające się na interakcję to czas jej trwania, zakłócenia w jej trakcie, motywy interaktantów. Wśród badań nad jakością interakcji centralne miejsce zajmują temat; system adresatywny, stosowany przez partnerów w akcie komunikacji oraz realizację językowe, tj. używanie różnych warstw stylistycznych, adekwatnych do sytuacji.

Sytuacja komunikacyjna to suma poszczególnych jej czynników, do których należą:

- Nadawca
- Odbiorca
- Komunikat (akt mowny)
- Części składowe aktów mownych

Nadawca jest to umownie osoba, rozpoczynająca interakcję, a w danym (obserwowanym) momencie – realizująca akt mowny.

Odbiorca to osoba, do której skierowany jest akt mowny, realizowany przez nadawcę w danym (obserwowanym) momencie.

W całości kontinuum komunikacyjnego mamy do czynienia z ciągłą zamianą ról nadawcy i odbiorcy. Jeżeli jeden z partnerów w akcie komunikacyjnym rzadziej niż pozostały inicjuje jednostki dialogowe, a większość realizowanych przez niego aktów mownych ma charakter reaktywny, to mamy do czynienia z komunikacją asymetryczną.

- **Komunikat (akt mowny)** jest fenomenem złożonym, który w całości nie poddaje się analizie, a więc wyodrębnione zostały następujące akty składowe, nazywane też częściami aktów mownych: akt illokucyjny, akt propozycjonalny i akt lokucyjny. Nowsze prace z zakresu teorii aktów mowy dodają jeszcze kat perlokucyjny. Badania nad realizacją aktów mownych w komunikacji autentycznej uwzględniać powinny części składowe aktów w następującej kolejności:
- **Ilokucja / potencjał illokucyjny** – który jest warunkiem zaistnienia aktu mownego i wyprzedza wszelkie inne akty częściowe. W momencie powstania intencji, inaczej zamiaru komunikacyjnego u nadawcy rozpoczyna się szereg czynności, uwieńczonych realizacją wypowiedzi.
- **Akt propozycjonalny**, który rozumiemy jako przyporządkowanie propozycji, tj. zawartości logiczno-semantycznej wybranemu aktowi mownemu. Nadawca,

wybrałszy ramy pragmatyczne, tj. zgodny ze swym zamiarem komunikacyjnym typ aktu, np. pytanie, prośbę, rozkaz, ostrzeżenie czy podziękowanie, dokonuje doboru treści, a więc postanawia, że podziękuje uczniom za starannie przygotowane plakaty, za pomoc w zorganizowaniu dnia niemieckiego lub ostrzeże dzieci przed bezkrytycznym korzystaniem z dwujęzycznych słowników podręcznych.

- **Realizacja aktu mownego**, tj. wyprodukowanie wypowiedzi z określoną liczbą i typem struktur morfosyntaktycznych stanowi kolejny etap realizacji aktu mownego; jest to innymi słowy dobranie konkretnych słów i ich połączeń w zdania. Proces ten często odbywa się dopiero na bieżąco, w trakcie mówienia, czasem jednak mamy do czynienia ze starannym przygotowaniem wypowiedzi jeszcze przed jej rozpoczęciem.
- Następnym etapem realizacji wypowiedzi jest **akt perlokucyjny**, czyli uświadomienie oczekiwania nadawcy na efekt po stronie odbiorcy. Efekt ten może być widoczny u odbiorcy jako jego działanie werbalne lub niewerbalne, czasem perlokucja pozostaje nieuświadomiona. Wyobraź sobie, jak nasz interlokutor powinien zareagować na zrealizowany przez nas akt mowny pozostaje często w sferze naszych życzeń.

2. Warunki badania

Badanie zasadnicze odbędzie się w czasie od 20 listopada 2000 do 21 stycznia 2001.

Przedmiot wykładany to konwersacja korekcyjna dla studentów bloku A, którzy w czasie postępowania diagnostycznego uzyskali wyniki niezadowolające, tj. ocenę z konwersacji od 2,00 do 3,25.

Wymiar zajęć: w I. fazie 15 godzin, po 2 godziny tygodniowo zajęć w grupie; w II fazie konsultacje indywidualne raz na 2 tygodnie dla każdego z uczestników. Zakończenie cyklu: 30 maja 2001 roku.

Założenia wstępne:

- I. Źródłem zmian w procesie dydaktycznym jest z reguły nauczyciel, którego postawa, zaangażowanie i autentyczny, indywidualny sposób bycia bywa wzorem dla uczniów. W ankiecie na temat interakcji dydaktycznej studenci w większości krytycznie ocenili nauczycieli, którzy organizują swoje zajęcia w sposób rutynowy, a zmian oczekują ze strony uczących się. Nauczyciele, studiujący na Podyplomowym Studium Glottodydaktyki wyraźnie podkreślają inspirującą rolę nauczycieli-nowatorów.
- II. Często zmiana postawy i zachowania nauczyciela wywołuje w jego postawie i zachowaniu następną zmianę. Rezultatem tej metody „małych kroków” jest odejście od rutyny, wzbogacenie warsztatu nauczycielskiego, a etapem początkowym jest wprowadzenie na zajęciach nowej, nieużywanej dotąd techniki lub nowe zestawienie technik już znanych. Można chyba zaryzykować tezę, że techniki nauczyciela przekładają się na strategie stosowane przez uczniów, co z kolei powoduje lepsze wyniki nauczania i pozytywny bodziec dla poszukującego nauczyciela.

III. Po zapoczątkowaniu zmian dalsze etapy procesów mentalnych przebiegających w sferze psychiki nie są dostępne naszej obserwacji, natomiast wyrażenie ukazuje się po założonym czasie wynik końcowy w postaci zmiany postawy, zmiany zachowania, pojawieniu się lub spotęgowaniu samoświadomości.

IV. Źródłem informacji o dokonujących się zmianach jest zachowanie werbalne i niewerbalne osób badanych. Badanie pilotażowe pozwoliło na uświadomienie sobie trudności, jakie będą naszym udziałem na etapie podsumowywania badania podstawowego. Przede wszystkim daje się boleśnie odczuć brak terminologii związanej z procesami psychicznymi i ich konsekwencjami w zachowaniu. Następny problem tkwi w samej psychologii, która na ogół głosi tezę o nieprzewidywalności danych psychologicznych. W ten sposób liczba parametrów zmiennych przekracza liczbę stałych, ograniczając uzyskane wyniki do drobnych fragmentów interakcji dydaktycznej bez podstaw do generalizacji.

Odłożywszy powyższe rozterki do chwili zakończenia badań stwierdzmy optymistycznie, że szczegółowa analiza realizowanych w trakcie interakcji dydaktycznej aktów mownych przyczyni się w jakimś stopniu do ich bliższego poznania i bardziej adekwatnego i ekonomicznego opisu.

3. Części składowe aktu mowy

Przyjrzyjmy się więc bliżej poszczególnym częściom składowym aktów mownych.

3.1. Przejmowanie roli nadawcy i odbiorcy

Badanie pilotażowe wykazało, że w większości aktów mownych nadawcą jest wykładowca lub osoba ucząca się, realizująca akt mowny adresowany do nauczyciela. Niewielka liczba interakcji skierowana jest do innych uczniów. Nauczyciel stoi często w centrum interakcji i jest ostateczną instancją weryfikującą i odwoławczą. Celem projektu jest rozpoznanie i opis interakcji oraz technik, stosowanych przez nauczycieli, które sprzyjają aktywności studentów i dynamizują przebieg komunikacji dydaktycznej.

3.2. Potencjał illokucyjny

Choć w grupie badawczej oddającej się studiom nad metodami często jeszcze zwanymi „alternatywnymi”, a w gruncie rzeczy przyjaznymi dla ucznia, zdanie następujące może zabrzmieć jak dysonans, to uważamy za stosowne nazwanie w tym miejscu rzeczy po imieniu. Dominującym aktem mownym w dydaktyce jest dyrektywny akt mowny. Instytucje oświatowe z definicji powołane są do organizowania procesu dydaktycznego, a bezpośrednim wykonawcą tego zadania jest nauczyciel. Pełne uświadomienie sobie tego faktu może być bardzo pomocne. W dyskusji na temat kształtu dydaktyki często mówi się o odejściu od dyrektywy na rzecz innych typów aktów mownych, na przykład perswazyjnych bądź erotetycznych, to jest takich, za pomocą których nadawca zwraca się do partnera w celu uzyskania określonej informacji. Tradycyjne gramatyki utożsamiają ten typ aktów mownych ze zdaniami pytającymi, choć te ostatnie stanowią jedynie niespełną połowę możliwych parafraz Dyrektywy ujmowane są często jako wypowiedzi, sformułowane w trybie rozkazującym. W badaniu szczegółowym okazuje się, że zdania pytające lub oznajmujące stanowią jedynie powierzchowne parafrazy i nie zmieniają

zasadniczego, dyrektywnego typu aktu mownego. Naturalnie, stosowanie pośrednich aktów mownych jest przyjazne dla użytkownika, ale pośredniość lub bezpośredniość aktu mowy nie stanowi jeszcze o sukcesie nauczyciela. Bardzo efektywne może być wprowadzenie dyrektyw jako jednego z tematów zajęć i doprowadzenie we współpracy ze studentami do uświadomienia sobie ograniczeń, jakim podlega proces dydaktyczny. Wbrew pozorom ograniczeń tych jest niewiele, a bardzo dużo wolnej przestrzeni dla kreatywności nauczyciela i ucznia. Dyrektywne akty mowy nie mogą być wyłączną domeną wykładowcy. Również osoba ucząca się może, a nawet powinna kierować do innych uczniów i do nauczyciela dyrektywne akty mowy na wzór komunikacji autentycznej. Akty te mogłyby mieć postać sugestii co do dalszego przebiegu zajęć, prośb o pomoc w opanowywaniu struktur językowych, życzeń odnośnie stosowanych materiałów i inne. Może tu właśnie znalazłoby się miejsce na dyskusje nie tylko o degradacji środowiska, modzie młodzieżowej, karze śmierci w USA, walorach krajobrazowych różnych regionów i fikcyjnych osobach występujących w czytanych tekstach, ale również na temat trudności, jakie są udziałem ucznia w procesie uczenia się i sposobów usprawnienia nauki.

3.3. Zawartość propozycyjna wypowiedzi

Propozycje, obejmujące wszelkie możliwe do zrealizowania zakresy tematyczne wypowiedzi, podzielić można na trzy grupy:

- a) grupę pierwszą stanowią propozycje, dotyczące osoby nadawcy, jego przyszłych działań, jego kwalifikacji, zdolności, sprawności, wyglądu zewnętrznego, ubioru, dodatków do stroju, stanu zdrowia, samopoczucia i innych spraw ;
- b) w grupie drugiej mamy propozycje, odnoszące się do osoby odbiorcy, w zakresie takim, jak wymieniono w punkcie a), przy wzbogaceniu potencjału informacyjnego o rodzinę odbiorcy. W dotychczasowych badaniach komunikacji autentycznej wiele przypadków złamania tabu, zerwania kontaktu i niestosowania zasady kooperacji w dialogu wynikało z niewłaściwego wartościowania propozycji przez nadawcę. Wartościowanie omówione zostanie w punkcie 3.2.
- c) trzecią grupę stanowią propozycje, dotyczące świata zewnętrznego, poza osobami bezpośrednio zaangażowanymi w dany akt mowny. W procesie dydaktycznym są to wypowiedzi typu:

- *Otwórz zeszyt!*
- *Zamknij książkę!*
- *Dyżurny otworzy okna!*
- *Proszę przeczytać tekst!*
- *Utwórz zdanie oznajmujące !*
- *Odpowiedz na pytania do tekstu!*
- *Przetłumaczcie podkreślone zdania na język polski!*

Istotą wymienionych dyrektyw jest fakt, iż w rezultacie ich wykonania zmienia się stan rzeczy w świecie zewnętrznym i ujawnia w postaci tekstu pisanego (utrwalony ciąg znaków graficznych), tekstu ustnego (ciąg zjawisk akustycznych) lub innego zjawiska fizykalnego, na przykład jako zmiana usytuowania przedmiotów w przestrzeni (otwarte lub zamknięte książki i zeszyty, mapy przyniesione z magazynu). Jeżeli taki typ zachowań nauczyciela zdominuje zajęcia szkolne, to mamy w rezultacie

do czynienia z uprzedmiotowieniem ucznia. Badanie pilotażowe wykazało nikły udział zawartości propozycyjnej typu a) i b) w komunikacji dydaktycznej.

3.4. Wartościowanie propozycji w aktach mownych

W poprzednich badaniach nad komunikacją autentyczną (Prokop 1995, str. 36 i następne) celowe wydało się wprowadzenie trzystopniowej skali, wartościującej zawarte w aktach mownych propozycje. Każdej zawartości propozycyjnej można więc przypisać wartość: *pozytywną, neutralną, negatywną*. Oczywiście wartość ta musi być siłą rzeczy subiektywna. Jak wykazują badania, w aktach erotetycznych niedopuszczalne jest ujęcie propozycji o pejoratywnej wartości bez ryzyka zerwania komunikacji. Jeżeli przeniesiemy te doświadczenia na grunt dydaktyki, to musimy stwierdzić, że wiele aktów mownych zawiera propozycje negatywne z punktu widzenia odbiorcy, np. w zakresie oceniania wypowiedzi lub innych, częściowych ocen zachowania językowego osób uczących się. Jeśli uświadomilibyśmy sobie, jak dużą rolę odgrywa pozytywne wzmocnienie w procesie tworzenia się motywacji u uczniów, to może udział neutralnych i negatywnych propozycji mógłby zostać zredukowany na rzecz propozycji, jednoznacznie klasyfikowanych jako pozytywne. Chodzi tu o wyrażenie za pomocą języka i zachowania niewerbalnego naszej akceptacji dla ucznia. Można nawet zaryzykować tezę, iż proporcja między wymienionymi rodzajami propozycji wyznacza, być może, stopień upodmiotowienia ucznia. Podjęcie szczegółowych badań w tym zakresie jest nieodzowne.

3.5. Funkcje języka

Przedstawiony powyżej podział zawartych w aktach mownych propozycji można odnieść do modelu Karla Bühlera (1934), w którym wyróżnione zostały trzy funkcje języka:

- **funkcja przedstawiająca** (Darstellungsfunktion)
- **funkcja ekspresywna** (Ausdrucksfunktion)
- **funkcja apelatywna** (Appellfunktion).

Funkcji przedstawiającej można przyporządkować akty mowne, w których propozycje odnoszą się do świata zewnętrznego. Funkcja ekspresywna może zostać zrealizowana w aktach mownych za pomocą propozycji, dotyczących osoby nadawcy. Funkcja apelatywna pojawia się wtedy, gdy propozycja dotyczy osoby odbiorcy aktu mownego.

Jeżeli rozważaniom na temat struktury aktów mownych towarzyszą obserwacje, prowadzone na terenie instytucji oświatowych, to zauważyć musimy natychmiast następujące prawidłowości komunikacji:

- a) nadawcą znacznej części aktów mownych jest nauczyciel;
- b) nauczyciel jako nadawca stara się często odejść od dyrektywy poprzez pośrednią realizację aktu;
- c) udział aktów mownych z zawartością propozycji dotyczących osoby nadawcy lub osoby odbiorcy jest bardzo niski; większość wypowiedzi dotyczy zjawisk poza diadą komunikacyjną, to jest poza parą nadawca-odbiorca. Do wyjątków należy stosowanie wypowiedzi typu *Myszę, że,...* ; *Wydaje mi się, że,...*; *Czuję, że,...*; *Jakie jest Twoje zdanie na temat...;* *Co czujesz, gdy....* Jeżeli uczeń ma odzyskać swoją podmiotowość i znaleźć się w centrum procesu dydaktycznego jako osoba

działająca, myśląca i odczuwająca, a więc podmiot potraktowany kompleksowo, to z całą pewnością nie można pomijać sfery jego odczuć. Niniejszy projekt, badający interakcje dydaktyczne, łączy się w tym punkcie z projektem cząstkowym, opisującym i analizującym interakcje nacechowane emocjonalnie.

Jeżeli więc z trzech funkcji języka w interakcji dydaktycznej stwierdzamy prawie całkowity brak dwu spośród nich, to nie możemy się dziwić, że tak używany język nie jest w pełni narzędziem autoekspresji, lecz jedynie jakimś ułomnym systemem porozumiewania się, dość znacznie oddalonym od autentycznej komunikacji między ludźmi. Nie trzeba też wyjaśniać wpływu tego stanu rzeczy na poziom motywacji u uczniów. Tymczasem „język, definiowany z zewnętrznego punktu widzenia jako *system znaków* lub *narzędzie komunikacji* jest dla jednostki także – a może przede wszystkim – głównym środkiem jej autoekspresji, ściśle wiążącym się z jej życiem emocjonalnym i intelektualnym, z doznaniem i myśleniem, a także jej stylem uczenia się: (Wilczyńska 1999, 306).

3.6. Pośredniość /bezpośredniość jako forma realizacji aktu mownego.

Zagadnienie pośrednich aktów mowy stanowi nadal wdzięczny teren badań pragmatyngwistycznych. W zakresie stosowania pośrednich bądź bezpośrednich aktów mownych w interakcji dydaktycznej stwierdzić należy niski poziom świadomości zarówno po stronie nauczycieli, jak i uczniów. Pragmatyngwistyka nie jest jeszcze przedmiotem obowiązkowym na studiach filologicznych, jednak zasługuje na szersze wprowadzenie w uczelniach, kształcących nauczycieli. Doświadczenia z zajęć z pragmatyngwistyki w ramach Podyplomowego Studium Glottodydaktyki - Metody Alternatywne w roku akademickim 1999/2000 i 2000/2001 są bardzo zachęcające. Znajomość niektórych pojęć z zakresu pragmatyngwistyki i teorii aktów mowy przyczyniła się do wzrostu samoświadomości nauczycieli, a praca z konkretnymi tekstami stanowiła doskonałe ćwiczenie w zakresie posługiwania się parafrazami. Konsekwencją bardziej odległą jest fakt, że odtąd nauczyciele zwracają baczniejszą uwagę na kształtowanie się strategii dyskursywnych u uczniów, a sami stanowią teraz o wiele bardziej zróżnicowany wzorzec zachowań językowych. W literaturze przedmiotu znajdujemy już coraz częściej wyniki badań nad rolą pragmatyki w przyswajaniu języka, sformułowane jako „tendencje do określonych zachowań” (Ochs 1979:11): przejmowanie przez dzieci uczące się języka w coraz większym stopniu perspektywy odbiorcy przy jednoczesnej redukcji zachowań egocentrycznych; częstsze niż uprzednio odwoływanie się do szerszego kontekstu, a nie tylko do ścisłego kontekstu sytuacyjnego; ponadto uczniowie są w stanie uwzględniać społeczny aspekt użycia języka, na przykład poprzez częstsze stosowanie konwencji językowych. Nauczyciele w większości z powodzeniem stosują metodę komunikacyjną, ale nie są w stanie wskazać na źródła tej metody. Zajęcia z zakresu poszukiwania parafraz, tj. różnych możliwości realizacji poszczególnych aktów mownych i sporządzanie ich rejestru w postaci reguły selektywnej spotkało się z dużym zainteresowaniem uczestników i były niezwykle owocne również w zakresie uświadomienia sobie cech własnej indywidualnej kompetencji komunikacyjnej. Tak przygotowany nauczyciel będzie mógł służyć swoim uczniom konkretną pomocą w zakresie strategii kognitywnych.

3.7. Akt perlokucyjny

Akt perlokucyjny lub w skrócie perlokucja jest to oczekiwanie nadawcy, że realizowany przez niego akt mowny wywoła określone skutki, wyrażające się w zmianie zachowania u odbiorcy. W procesie dydaktycznym brakuje dotąd analiz empirycznych z zakresu oddziaływania na odbiorcę w aktach elementarnych. Interpelowani w tej sprawie nauczyciele posługują się często jak gdyby uogólnionym pojęciem aktu perlokucyjnego, mówiąc o oczekiwanym efekcie swych działań – wykształceniu kompetencji językowej u swoich uczniów w zakresie sprawności i na poziomie, określonych w programie nauczania. Natomiast w konspektach zajęć planują starannie każdy kolejny etap komunikacji z uczniami, określając dokładnie cel jednostki lekcyjnej (potencjał illokucyjny), tematykę (propozycję), materiał gramatyczny, materiał leksykalny (czyli środki językowe), formę wypowiedzi (kanał), potrzebne materiały glottodydaktyczne oraz sprzęt techniczny (uzupełnienie aktu mownego działaniem niewerbalnym). Gdyby nauczyciel w każdym akcie komunikacyjnym postarał się o określenie aktu perlokucyjnego, to wynikiem jego działania byłoby określenie każdorazowo celu operacyjnego, który uczeń powinien osiągnąć w określonym czasie. W naszej praktyce uniwersyteckiej cele operacyjne są rzadko określone, natomiast długofalowo pożądaný cel „Bardzo dobra znajomość języka obcego” bez rozbicia na konkretne fragmenty procesu uczenia się i bez uwzględnienia indywidualnej kompetencji komunikacyjnej budzić musi u studentów stale pogłębiającą się frustrację. Stan ten studenci określają w ankiecie jako dyskomfort bez bliższego opisu, a w towarzyszących ankiecie rozmowach podkreślają, jak duże znaczenie ma dla nich „*dobre opanowanie całego materiału*” ze względu na przyszłe ewentualne zagrożenie utratą pracy. Nie trzeba już dodawać, że określenie perlokucji nie może być aktem jednostronnym, wykonanym przez wykładowcę, lecz rezultatem negocjacji uczniów i nauczyciela.

4. Informacja o badaniu pilotażowym

Badanie pilotażowe, przeprowadzone w okresie od 17 lutego do 30 maja 2000 w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki UAM obejmowało ogółem 130 godzin zajęć. Obserwacje dotyczyły zarówno zajęć hospitowanych - 24 godziny hospitowanych ćwiczeń praktycznych z języka niemieckiego i angielskiego, jak i własnych zajęć, przeprowadzonych na Podyplomowym Studium Glottodydaktyki - Metody alternatywne w nauczaniu języka niemieckiego: 72 godziny sugestopedii oraz 24 godziny pragmalingwistyki, nagrane na taśmę video.

Bibliografia

- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie*. Fischer Verlag : Jena.
- Kleppin, Karin/ Frank G. Königs. 1991. *Der Korrektur auf der Spur- Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer: Bochum.
- Meibauer, Jörg. 1999. *Pragmatik. Eine Einführung*. Stauffenburg Verlag: Tübingen.
- Meier, Wolfgang. 1991. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Langenscheidt, Berlin und München.
- Ochs, E. 1979. Introduction: „What Child Language Can Contribute to Pragmatics”;

- w: Ochs, E./Schieffelin, B.B. (wyd.), *Developmental Pragmatics*. Academic Press: New York. Str. 1 – 17.
- Prokop, Izabela. 1995. *Erotetische Sprechakte im Deutschen und im Polnischen anhand natürlicher Gespräche*. Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań.
- Prokop, Izabela. 2000. „W poszukiwaniu lingwistyki (do)stosowanej“, w: *Scripta Neofilologica Posnaniensia. Tom II. Rocznik poświęcony językoznawstwu, literaturoznawstwu i kulturoznawstwu*. Redakcja: Stanisław Puppel. Wydział Neofilologii. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Str. 259-274.
- Watzlawick, P. i inni. 1972. *Menschliche Kommunikation* (tłum. Na język niemiecki). Berlin.
- Wilczyńska, Weronika. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym – o autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa - Poznań.

DYREKTYWNE AKTY MOWY W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

*"Pomyśl i odpowiedz". "Powiedz to całym zdaniem". "Cisza!". "Proszę siadać"
."Zapiszcie to". "Na następny raz przeczytajcie..."*

To przykłady poleceń zasłyszanych na lekcjach. Przedmiotem planowanych badań są dyrektywne akty mowy w wysoce niedyrektywnym nauczaniu związanym z koncepcją autonomicznego uczenia się (Wilczyńska W. 1999) w ramach systemu modułowo-punktowego (Prokop J. 2000).

Podłożem teoretycznym powyższej koncepcji edukacji jest psychologia humanistyczna i filozofia personalistyczna oraz autorskie programy pedagogiczne jak np. Marii Montessori. Nie ma tu miejsca na omawianie ich, dość podkreślić, że ich punktem centralnym jest człowiek - osoba ludzka, a więc podmiot ze swoim podstawowym atrybutem, jakim jest aktywność ukierunkowana na cele przezeń wybrane. Na temat podmiotowości napisano już niemal wszystko, niemniej w tym miejscu podkreślić trzeba niejednorodność tego zjawiska i nieodłącznie związane z nim konflikty, zarówno zewnętrzne jak i wewnętrzne. Jednym z ważnych źródeł owych konfliktów są wymagania życia zbiorowego i uczestnictwo w realizacji zadań. Tu konieczne jest przyporządkowanie (w jakimś stopniu) dążeń wynikających z własnego ja, rygorom wynikającym z konieczności realizacji wspólnej linii działania. Szczególnego znaczenia nabiera to w procesie edukacji, gdzie realizacja zadań przebiega pod kierunkiem nauczyciela z wykorzystaniem jego wiedzy i umiejętności, jednak centralną postacią jest uczeń. Dlatego właśnie mówi się o procesie edukacji jako układzie dwupodmiotowym nauczyciel-uczeń.

Istnieją różne sposoby rozwiązywania tego typu konfliktów (Reykowski J. 1989:206-207) - użycie przymusu (lub jego groźby) - rezygnacja jednostki z podmiotowości pod wpływem perswazji lub nacisku autorytetu moralnego czy intelektualnego - kompromis, do którego dochodzi się poprzez negocjacje, zakładając że podmiotowość obu stron jest respektowana, choć niekoniecznie w równym stopniu. Jeśli przyjąć, że relacje ustalają się w trakcie komunikacji, której fundamentem jest język to oczywistym staje się, że jakość porozumiewania się wyznacza pułapy rozwoju generowanego przez system edukacyjny. Nie bez przyczyny jest zatem fakt, że w ostatnich latach badania pedagogiczne koncentrują się na roli języka w procesie dydaktycznym. Analiza procesu komunikacji ma na celu, obok podniesienia efektywności metod nauczania, przede wszystkim zwiększanie świadomości nauczyciela. Główny sens jego pracy leży bowiem nie w procedurach, technikach czy celach lecz w odpowiedzialności wobec ucznia, a tę zyskuje się poprzez lepsze zrozumienie tego, co się robi i mówi.

Z dotychczasowych badań wynika, że na obraz szkolnych relacji komunikacyjnych składa się (por. Wawrzyniak R. 1996):

- zdecydowana asymetria aktywności komunikacyjnej N i U,

- dominacja nauczyciela wyrażająca się w prawie do używania metakomunikatów,
- zjawisko "Teacher talk",
- rutynizacja wzorców interakcji,
- rytuał odpytywania.

Szczegółowe analizy poświęcono dotychczas pytaniom zadawanym przez nauczyciela, strukturze dyskursu szkolnego, zachowaniom niewerbalnym i zastosowaniu analizy dyskursu w badaniach nad rozwojem mowy dziecka. Nie są mi natomiast znane badania nad dyrektywami dawanymi uczniom przez nauczyciela, a zdaje się to być ważny obszar komunikacji szkolnej. To przecież dyrektywy wyznaczać mają działanie i sposób myślenia podmiotów edukacji, a styl ich formułowania ma prawdopodobnie nie dające się przecenić znaczenie. Z badań przeprowadzonych przez Marię Szybisz (1996 : 98) wynika, że "ciągle, niby proste, oczywiste wymaganie wobec uczniów, jakim jest polecenie wykonania pracy pisemnej na temat zadany przez nauczyciela jest zniewoleniem ucznia." Po wprowadzeniu prostego zabiegu polegającego na zaoferowaniu tematu otwartego (niedokończonego) nastąpiła znacząca poprawa "wielu wskaźników tekstowych".

Powstaje zatem pytanie jak formułować polecenia (życzenia, prośby, propozycje etc.), aby nie zamykały, "zniewalały", uprzedmiotowiały uczniów, a przeciwnie otwierały, wyzwalały, pomagały "stawać się osobą".

Rozwijanie zapoczątkowanej przez Austina w 1962 r. teorii aktów mowy zmierza w kierunku pełniejszego zrozumienia funkcjonowania języka w jego aspekcie komunikacyjnym. Jej założeniem jest, że każdy akt mowy, definiowany jako najmniejsza jednostka w językowym porozumiewaniu się, należy analizować uwzględniając trzy aspekty: illokucyjny, lokucyjny, perlokucyjny.

Warstwa lokucyjna tworzy komunikat posiadający znaczenie. Analiza konwersacyjna traktuje tę warstwę jako "czysty" tekst produkowany przez rozmówców. Aspekt lokucyjny stanowi domenę fonologii lub składni, a jedynym ograniczeniem dla niego jest, że musi posiadać znaczenie.

Istotą **aspektu illokucyjnego** jest komunikowanie intencji mówcy. Pojęcie intencji zawiera się w tym, co chcemy osiągnąć przez zaprezentowa - nie określonego wypowiedzenia. Intencja odczytywana jest zarówno z samego tekstu jak i na podstawie rozlicznych wskazówek kontekstowych; aby zrozumieć wypowiedź trzeba wiedzieć nie tylko co, ale kto, do kogo i w jakiej sytuacji mówi.

Perlokucje to skutek, jaki powoduje dany akt mowy. W zależności od zgodności z warstwą illokucyjną może być zamierzony lub nie. To rozróżnienie wydaje się mieć podstawowe znaczenie, o ile bowiem niezamierzonych efektów perlokucyjnych nie jesteśmy w stanie zarówno przewidzieć, jak i badać z perspektywy pragmatyki (nie są one w związku z tym przedmiotem jej zainteresowań), o tyle zamierzone efekty perlokucyjne są, tak samo jak akty illokucyjne, ukierunkowane na cel i w niektórych przypadkach stają się tożsame z illokucją. Zamierzony efekt perlokucyjny jest ukierunkowany na odbiorcę, a dokładniej na zmiany, jakie chcemy u niego wywołać przez akt mowy (Kalisz R. 1993).

Typologii aktów mowy dokonuje Austin posługując się kryterium celu illokucyjnego i wyróżnia pięć ich klas:

- werdykty (przedstawiają sądy),
- polecenia (stwierdzenia mające wpływ na zachowania lub wyrażające przewagę),
- zobowiązania (przyjęcie obligacji),
- wyrażenie postawy (ekspresja stosunku do),
- wyrażanie przekonań (tu wyróżnia Austin siedem grup wypowiedzi wyrażających postawy względem komunikowanych treści i całej sytuacji komunikacyjnej).

Mimo wielostronności tego ujęcia kryteria wyróżnienia poszczególnych grup nie są ostre, grupy są zbyt ogólne i trudno wykorzystać je do analizy realnych sytuacji komunikacyjnych. Kontynuator myśli Austina - Searle (1987) prezentuje bardziej systematyczną koncepcję wyróżniając, również ze względu na wartość illokucyjną, pięć klas aktów mowy:

- stwierdzenia,
- dyrektywy - wypowiedzi, których intencją jest skłonienie słuchacza do zrobienia, lub powstrzymania się od zrobienia czegoś. Istotą dyrektywy jest zamiar wpływu na zachowanie odbiorcy. Dyrektywy mogą różnić się formą i w zależności od siły nacisku można je przedstawić w formie kontinuum z biegunami : rozkaz, żądanie - prośba, propozycja.
- zobowiązania,
- autoekspresje,
- deklaracje.

Klasyfikacja Searle'a wydaje się mieć najjaśniejsze kryteria, z których za Kaliszem (1993) jako najważniejsze przyjmuje:

- Cel illokucyjny (typu) aktu. Ten parametr tarkuje Searle jako warunek zasadniczy skuteczności i definiuje go opisowo: np. celem obietnicy jest przyjęcie przez mówiącego odpowiedzialności za dokonanie aktu X, opisu - prezentacja danego zjawiska, a dyrektywy - skłonienie adresata do wykonania czynności
- Kierunek styku między słowami a światem. Różnice opisywane przez ten parametr dotyczą pierwotności słów wobec świata: jest tak, że np. w asercjach słowa odzwierciedlają to, co pierwotne, czyli świat, natomiast w obietnicach słowa są pierwotne i projektują przyszłą sytuację w świecie.
- Siła (nacisk) prezentacji celu illokucyjnego. Ten parametr pozwala na zróżnicowanie aktów, które mają ten sam lub podobny cel illokucyjny, lecz zupełnie inny charakter (typ), jak np. prośba i rozkaz. Oczywiście nie tylko nacisk illokucyjny różni te dwa typy aktów mowy, konieczne jest uwzględnienie statusu rozmówców (np. kiedy lekarz mówi do chorego "proszę się położyć" nie jest to prośba lecz polecenie, natomiast prośbą jest "niech mi pan doktor wypisze zaświadczenie").

Również kontynuacją teorii aktów mowy Austina jest systematyka opracowana przez zespół Uniwersytetu w Antwerpii (za: Nęcki 1996), gdzie wyróżniono trzy główne klasy zachowań językowych:

- akty informowania,
- akty performatywne,
- akty hybrydowe (o niejasnym charakterze).

Dyrektywy zaliczają badacze antwerpscy do aktów performatywnych, jako tych, które zawierają wartość illokucyjną z intencją oddziaływania na zachowanie słuchaczy. Obok dyrektyw (definiowanych jako radzenie, rozkazywanie, namawianie, zezwalanie, sugerowanie, przestrzeganie, instruowanie, doradzanie, zapraszanie, proponowanie, prośby o pozwolenie, wyjaśnienie, wsparcie) wyróżniają stwierdzenia, zobowiązania, ekspresywy, deklaracje. Szczególny nacisk kładzie grupa antwerska na interpretację pragmatyczną, ponieważ typ aktu nie zależy od formy gramatycznej, lecz od kontekstu. Konsekwentnie systematyzują więc owe czynniki kontekstowe, wyróżniając cztery główne:

- rodzaj osób nawiązujących kontakt,
- rodzaj środowiska, w którym dochodzi do kontaktu,
- rodzaj kontaktu,
- cel spotkania (zadanie do wykonania).

Z przeglądu powyższych typologii wynika, że analiza językowa jest niewystarczająca dla interpretacji aktów mowy w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Dlatego dla niniejszych rozważań nad dyrektywnymi aktami mowy najbardziej przydatna wydaje się typologia pragmatyczno-kontekstowa Awdiejewa i Nęckiego (Nęcki 1996), łącząca pragmatykę lingwistyczną i psychologię społeczną, w której wyróżnia się następujące rodzaje aktów mowy: metakomunikacyjne i pragmatyczne oraz informacje i ewaluacje.

Akty pragmatyczne definiowane są jako te, których podstawowym celem jest kształtowanie zachowania partnera (a więc wg innych terminologii akty dyrektywne). Aby dokonać ich interpretacji należy oprzeć się na kryteriach, którymi są:

- sytuacja wyjściowa, czyli inicjator wymiany,
- oczekiwane konsekwencje wykonania (lub nie) działania, którego dotyczy wypowiedź,
- stopień ograniczenia swobody postępowania nadawcy i odbiorcy,
- symetria (asymetria) wzajemnej kontroli, czyli typ relacji interpersonalnej.

Posługując się powyższymi kryteriami wyróżniają autorzy: propozycję, radę, prośbę, żądanie, obietnicę, zgodę i odmowę. Mając na uwadze specyfikę dyskursu edukacyjnego zakładam, że dla jego analizy trzeba oprócz powyższych uwzględnić następujące aspekty:

- Odbiorcę: definicja poszczególnych aktów musi uwzględniać czy odbiorcą jest cała grupa uczniów, podgrupa, jednostka, czy tzw. "inkluzywne my".
- Obiekty do których odnoszą się treści aktu mowy. To kryterium wyrasta wprost z nadrzędnych celów edukacji, jakimi są: stymulowanie rozwoju, zwiększenie wiedzy i umiejętności uczniów, wzbudzanie motywacji i gotowości do działania, oraz utrzymanie dyscypliny. Tak więc dyrektywy muszą się odnosić zarówno do czynności niejako zewnętrznych względem odbiorcy, jak i do jego świata wewnętrznego tj. procesów psychicznych (sfery poznawczej, emocji i motywacji).

Sumując zatem, metody badań dyrektywnych aktów mowy w procesie dydaktycznym muszą być oparte o dokładną analizę pragmatyko-lingwistyczną transkrybowanych tekstów uzyskanych z naturalnych sytuacji i analizę kontekstową, czyli opis interakcji

obejmujący: status, wiek, płeć i usytuowanie przestrzenne partnerów z uwzględnieniem wskaźników (przynajmniej niektórych) komunikacji niewerbalnej.

Po przeprowadzeniu badań pilotażowych można sformułować, bardzo wstępne oczywiście, wnioski:

- dyrektywne akty mowy są "zarezerwowane" dla nauczyciela,
- te, których treść odnosi się do określonych czynności, jakie mają wykonać odbiorcy (typu: zapisać, wstać, przejść) najczęściej są żądaniami, czyli mają największą siłę illokucyjną, choć poprzedzone są czasownikiem performatywnym "proszę",
- dyrektywy, które odnoszą się do procesów psychicznych mają mniejszą siłę illokucyjną i przybierają postać rady, obietnicy, propozycji, zawierają inkluzywne "my" i są otwarciem strategii perswazji i innych rodzajów wpływu społecznego

Na zakończenie wypada jeszcze postawić pytanie o praktyczne uzasadnienie dla planowanych badań tzn. czy mogą one zaowocować konkretnymi dyrektywami pedagogicznymi. Odpowiedź jest negatywna. Ale jeśli nauczanie nie ma być tresurą, to chyba nie jest to konieczne. Myślę, że w efekcie realizacji tego projektu można oczekiwać odpowiedzi na pytanie "jak wpływa na interakcje dydaktyczne założenie o współpracy nad rozwojem osoby uczącej się" i szukać w niej zrozumienia tego co dzieje się w trakcie procesu dydaktycznego.

Bibliografia

- Dudzikowa M. (red) 1996. *Nauczyciel - uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*. Impuls. Kraków.
- Kalisz R. 1993. *Pragmatyka językowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk.
- Nęcki Z. 1996. *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Prokop J. 2000. "W poszukiwaniu lingwistyki (do)stosowanej". *Scripta Neophilologica Posnaniensa*. II: 259-273. UAM Poznań.
- Reykowski J. 1989. "Podmiotowość - szkic problematyki". W: Buczkowski P., Cichocki R., *Podmiotowość: możliwości, rzeczywistość, konieczność*. "Nakom". Poznań.
- Searle J.R. 1987. *Czynności mowy*. PAX.
- Szybisz M. 1996. "O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji". s. 95-100. w: Dudzikowa M. (red.)
- Wawrzyniak R. 1996. "Język w klasie szkolnej - między uprzedmiotowieniem a emancypacją". s. 111-115. w: Dudzikowa M. (red)
- Wilczyńska W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. PWN. Warszawa - Poznań.

UMIEJĘTNOŚCI NIEWERBALNE W KONTEKŚCIE NAUCZANIA\UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Zdajemy sobie doskonale z tego sprawę, że komunikacja towarzyszyła człowiekowi od momentu, kiedy zaczęły tworzyć się pierwsze struktury społeczne. I nie sposób wyobrazić sobie jakkolwiek społeczeństwo ludzkie, którego członkowie nie komunikują się pomiędzy sobą. Tak więc wielu badaczy zgodnie twierdzi, iż społeczeństwa istnieją dzięki przekazywaniu informacji i komunikowaniu, że ich istnienie polega na procesach przekazu i komunikacji. Oznacza to, że procesy te stanowią fundament życia społecznego, bez których nie mogłoby ono funkcjonować, trwać i dokonywać transmisji dziedzictwa kulturowego z pokolenia na pokolenie. Komunikacja więc jest jak najbardziej społeczną sprawą.

Komunikowanie jest pojęciem bardzo szerokim. Może odnosić się bowiem do całej przyrody ożywionej – do świata roślin, zwierząt i ludzi. W tym ujęciu komunikowanie jest procesem transmisji wszelkich informacji biologicznych. Pojawia się tam, gdzie bodziec fizyczny lub chemiczny może wywołać reakcję, a więc nawet na poziomie komórki. Interesuje nas jednak inne podejście, znacznie węższe, które możemy nazwać orientacją humanistyczną lub społeczną. W takim znaczeniu komunikowanie ogranicza się do zjawisk porozumiewania się ludzi, ponieważ są to jedyne istoty żyjące, zdolne do myślenia abstrakcyjnego, świadomego tworzenia i używania znaków (symboli). Akty komunikowania zachodzą zawsze w środowisku społecznym, w różnych jego strukturach i na różnych poziomach. Tak więc, mają charakter społeczny. Dlatego też mówimy tu o „komunikacji międzyludzkiej, bądź społecznej”, w której mieszczą się procesy związane z porozumiewaniem się jednostek ludzkich.

1. Definicje komunikowania

W nauce o komunikowaniu powstała olbrzymia liczba definicji pojęcia „komunikowanie”. Prawie każdy autor piszący na ten temat proponował różne praktyczne definicje (Lasswell 1948; Shannon i Weaver 1949; Miller 1974; Wilson 1975; Lyons 1982; Lindblom 1990; Kimura 1993; Awdiejew i Nęcki 1996). Co więcej, wszystkie definicje są interesujące i wcale nie stoją w opozycji do siebie. Podkreślają bardzo wyraźnie, iż komunikowanie jest procesem, interakcją i wymianą, a ich mnogość wynika z różnego podejścia badaczy do tego zjawiska i eksponowania innych jego elementów.

Rozumienie pojęcia komunikacji musi być zróżnicowane. Inaczej przecież widzi się proces komunikowania i inne przypisuje się mu znaczenie w zależności od wykonywanego zawodu i pełnionych funkcji społecznych.

Spośród wielu istniejących definicji komunikacji pragnę przedstawić dwie, które najlepiej zakreślą ogólną definicję komunikacji dydaktycznej.

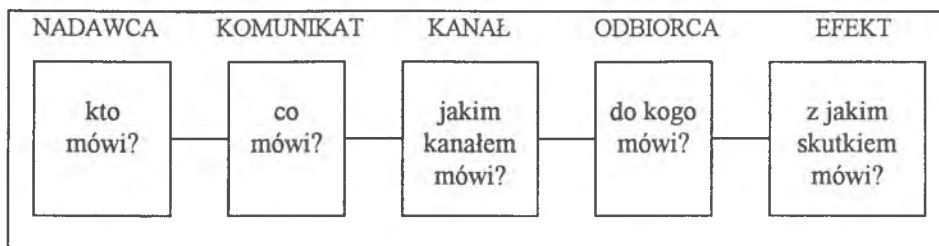
Pierwszą, najpowszechniej znaną, jest definicja aktu perswazyjnego Lasswella (1948).

Jest to jedna z wcześniejszych i najbardziej znanych definicji komunikacji, która na stałe zapisała się w teorii komunikowania jako pewien wzorzec. Możemy nazwać ją klasycznym linearnym modelem opisowym ukazującym proces komunikowania w linii ciągłej, zawsze przebiegającym w tym samym kierunku, tj. od nadawcy do odbiorcy. Harold Lasswell konstruując swój model oparł się na arystotelesowskiej linearnej definicji komunikacji, mianowicie na – mówcy, treści przekazu i słuchaczu, czyli na trzech podstawowych elementach komunikowania, bez których proces ten byłby niemożliwy.

Lasswell twierdzi, że w celu zrozumienia procesu komunikacji musimy prześledzić każde z ogniw zawartych w jego modelu, które badacz ujął w formie pięciu fundamentalnych pytań:

- kto mówi? (nadawca),
- co mówi? (komunikat),
- jakim kanałem mówi? (kanał),
- do kogo mówi? (odbiorca),
- z jakim skutkiem mówi? (efekt).

Ilustruje to poniższy schemat.



Schemat 1

Model Lasswella

Lasswell postrzega komunikację i transmisję komunikatu, w którym nadawca ma określony cel, mianowicie dotrzeć do odbiorcy z jakimś konkretnym efektem.

Drugą definicją jest definicja pragmalingwistyczna zaproponowana przez Awdiejewa i Nęckiego (Nęcki 1996), która odwołuje się do procesów wymiany symboli w celu koordynacji działań. Nie wymienia się tu informacji, lecz podejmowana jest w określonym kontekście wymiana symboli. I tak mówimy tu o trzech rodzajach symboli:

- werbalnych (słowa),
- wokalnych (intonacja, tembr głosu),
- niewerbalnych (gesty, postawa).

Sprawdzeniem końcowym efektywnej komunikacji jest określone lepsze współdziałanie uczestników procesów komunikacji (tj. nadawcy-odbiorcy). Jest to podejście bardzo praktyczne. Definicja ta zwraca uwagę przede wszystkim na praktyczny efekt – lepsze dopasowanie działań obu stron, które przecież jest celem każdego aktu komunikacyjnego.

Aby docenić w pełni prawdziwą naturę komunikacji należy uwzględnić siedem fundamentalnych cech komunikacji (Puppel 1996; Seiler 1988):

- a) Komunikacja jest procesem społecznym. Odnosi się przynajmniej do dwóch jednostek i zawsze przebiega w jakimś środowisku społecznym.
- b) Komunikacja jest procesem kreatywnym. Polega na budowaniu nowych pojęć i ciągłym przyswajaniu wiedzy o otaczającym świecie.
- c) Komunikacja jest procesem dynamicznym. Polega na przyjmowaniu, rozumieniu i interpretowaniu przesyłanych informacji.
- d) Komunikacja jest procesem interakcyjnym. Wytwarzają się pewne stosunki pomiędzy uczestnikami, które mają charakter partnerski lub też opierają się na stosunku dominacji i podporządkowania.
- e) Komunikacja jest procesem werbalnym. Realizuje się w formie komunikatywnego działania.
- f) Komunikacja jest procesem niewerbalnym. Realizuje się w formie kompensacyjnej i praktycznej.
- g) Komunikacja jest procesem celowym i świadomym. Działaniami każdego uczestnika
- h) procesu komunikacji kierują określone motywy. Cele komunikacyjne nie zawsze bywają jednak sprecyzowane.

Przedstawione wyżej definicje komunikacji można sprowadzić do jednej ogólnej definicji komunikacji dydaktycznej, zaproponowanej przez Rittel (1994). Wyróżnia ona w dyskursie dydaktycznym wewnętrzną oraz zewnętrzną komunikację dydaktyczną. Pierwszy rodzaj uwzględnia niewidoczne elementy aktu komunikacyjnego, które mają wpływ na wypowiedzi zarówno nauczyciela jak i ucznia, takie jak: ogólna wiedza o świecie, stopień opanowania języka, płynność wymowy, itp. Wewnętrzna komunikacja dydaktyczna z kolei obejmuje wizualne elementy aktu komunikacyjnego, czyli mimikę, kontakt wzrokowy, gesty, czy dystans w dyskusji.

W niniejszym opracowaniu chciałabym podkreślić znaczenie elementów niewerbalnych w komunikacji dydaktycznej. Umiejętność niewerbalnego komunikowania się, jakkolwiek często lekceważona lub niedostępna, jest jedną z podstawowych umiejętności nieodzowną do nawiązywania i utrzymania efektywnej interakcji między nauczycielem a uczniem.

Nauczyciele, którzy są w stanie kontrolować swoją ekspresję niewerbalną, osiągają na skali „wyrazistości społecznej” (patrz Friedman i in. 1980) zdecydowanie lepsze wyniki w procesie dydaktycznym.

Zanim spojrzymy na określone formy komunikacji niewerbalnej (KNW) i ich znaczenie dla dydaktyki języków obcych chciałabym krótko opisać funkcje KNW.

2. Funkcje komunikacji niewerbalnej (KNW)

Typologia funkcji niewerbalnych elementów zaproponowana przez Ekmana i Friesena (1978), obecnie najbardziej popularna, najtrafniej też opisuje – moim zdaniem -

rozmaite relacje, jakie zachodzą między komunikowaniem werbalnym a niewerbalnym. I tak komunikowanie niewerbalne opiera się na następujących elementach KNW:

- a) **Emblematy** (funkcja zastępowania). Są to wszystkie sygnały niewerbalne, takie jak ekspresje mimiczne, ruchy rąk – znaki, które stosowane są w miejsca słów oraz są łatwo odczytywalne dla danego kodu kulturowego.
- b) **Ilustratory** (funkcja uzupełniająca). Funkcję ilustratorów pełnią wszystkie te zachowanie niewerbalne, które uzupełniają komunikat werbalny i są pewną formą wizualizacji wypowiedzi.
- c) **Wskaźnik emocji** (funkcja ekspozycji). Są to wszystkie zachowania, które wyrażają uczucia i emocje w relacjach interpersonalnych.
- d) **Regulatory konwersacyjne** (funkcja regulacyjna). Sygnały niewerbalne, które mają za zadanie trzymać lub modyfikować sposób mówienia i słuchania. Rolę tę pełni np. kontakt wzrokowy, obniżenie głosu, podnoszenie brwi itd., sygnały te wskazują innym uczestnikom procesu komunikacji, że czynność jest kontynuowana, powtarzana lub skończona.
- e) **Adaptatory** (funkcja moderująca). Są to zachowania, które mają za zadanie złagodzić napięcie, jakie przeżywają uczestnicy aktu komunikacyjnego. Są to najczęściej nieświadome akty takie jak: ustawienia rąk w wygodnej pozycji, wszelkie poprawienia się na krzesła, poprawienia biżuterii, drapania, itp.

3. Formy komunikacji niewerbalnej (KNW)

Interakcje nauczyciel-uczeń charakteryzują się zarówno werbalnymi jak i niewerbalnymi komponentami, które mogą wpłynąć na uczenie się języka obcego. Dopiero w latach 70-tych XX wieku zaczęto zwracać uwagę na interakcję niewerbalną w ramach diady komunikacyjnej nauczyciel-uczeń. I tak rezultaty wielu badań ukazały, że odpowiednie niewerbalne zachowania nauczycieli przyczyniają się do pozytywnego przyswajania materiału przez uczącego się (np. Victoria 1970; Smith 1979).

Komunikacja niewerbalna (KNW) może przyjąć wiele form takich jak wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, gest, postawa ciała, dystans, dotyk, czy parajęzyk. Wykazywanie zrozumienia istnienia różnic pomiędzy tymi formami komunikacji niewerbalnej przez nauczycieli jest niezmiernie ważne. Opisane niżej typy są najbardziej istotne w interakcji nauczyciel-uczeń.

- **Gesty.** Są one najbardziej czytelnymi reprezentantami niewerbalnej komunikacji. Są to przeważnie ruchy dłońmi, palcami, oczami, głową. Ich zadaniem jest świadome podkreślenie danego przekazu komunikacyjnego zwięźle i niedwuznacznie. Bardzo ważne jest też to aby wykonywać więcej gestów skierowanych na innych (tzw. gesty otwarte), mniej natomiast gestów skierowanych na siebie (np. dotykanie się).
- **Wyraz twarzy.** Twarz jest najbardziej widoczną częścią ciała i dlatego też najważniejszym medium w wyrażaniu emocji. Uczniowie zazwyczaj reagują na wyraz twarzy nauczyciela świadomie lub nieświadomie mogą również

modyfikować swoje zachowanie aby otrzymać aprobatę lub uniknąć dezaprobaty.

Proste ćwiczenia, które mogą być wykorzystane na zajęciach z języka obcego, w celu uświadomienia uczniom istnienia niewerbalnych elementów w instruktażu.

- Ćwiczenie na powtarzanie przymiotników w sposób „emocjonalny”, np. *sad* (w smutny sposób), *bashful* (w sposób wstydlivy), itp.
- Każda para uczniów otrzymuje zestaw zdjęć lub rysunków z „twarzami”. Podczas gdy jeden z uczniów imituje twarz ze zdjęcia, uczeń-partner próbuje zidentyfikować daną „emocję”.
- **Kontakt wzrokowy.** Odgrywa on niezmiernie ważną rolę w zarządzaniu konwersacją, jest obecny w sprzężeniu zwrotnym, obecny jest również we wskaźnikach emocji. Unikanie kontaktu wzrokowego lub uporczywe wpatrywanie się w dany punkt może spowodować uczucie dyskomfortu u uczących się. Jednocześnie zbyt częsty lub zbyt rzadki kontakt wzrokowy pomiędzy nadawcą a odbiorcą /odbiorcami daje wrażenie pozytywne lub negatywne. I tak awersja do kontaktu wzrokowego może sugerować, iż interlokutor jest znudzony bądź lekceważy swego odbiorcę. Natomiast nadmierne użycie kontaktu wzrokowego (wpatrywanie się) może sugerować dominację. Z kolei niestabilny (rozbiegany) wzrok daje wrażenie nerwowości i nieszczerości ze strony nauczyciela.
- Bardzo przydatnym ćwiczeniem na pozbycie się skrępowania wśród uczniów może być wygłoszenie krótkich wypowiedzi, anegdot czy dialogów przed większą grupą.
- **Proksemika.** W jej obręb wchodzi relacje między ciałem a otaczającą je przestrzenią i środowiskiem (Dul 1995).
- **Prajęzyk.** Obejmuje on dwa aspekty mowy: właściwości głosowe oraz wokalizację, do których zaliczają się charakteryzatory, kwalifikatory i oddzielniki, czyli np. śmiech, przeciąganie głosek i nie językowe kombinacje dźwięków w rodzaju *mhm*, *shhh*, *aha*.

4. Wnioski

Materiały dydaktyczne wykorzystywane w interakcji nauczyciel-uczeń winny być traktowane jako zbalansowana i holistyczna całość. Czyż użycie wszystkich trzech kanałów komunikacyjnych; tj. językowego, paralingwistycznego oraz kinetycznego, nie byłoby bardziej efektywnym sposobem nauczania/uczenia się języków obcych? Z pewnością odpowiedź będzie pozytywna.

Bibliografia

- Birdwhistell, R. 1970. *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Cherry, C. 1980. *On Human Communication*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Dobek-Ostrowska, B. (red). 1999. *Studia z teorii komunikowania masowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Domachowski, W. 1993. *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*. Toruń:

Wydawnictwo "Edytor".

- Dul, A. D. 1995. "Komunikacja niewerbalna w teorii i badaniach." W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszko (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa, 43-67.
- Ekman, P. i W. V. Friesen. 1969. "The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding". *Semiotica* 1:49-98.
- Friedman, H.S. et al. 1980. "Understanding and assessing non-verbal expressiveness: the affective communication test". *Journal of Personality and Social Psychology* 389:333-351.
- Fiske, J. 1999. *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław: Wydawnictwo "Astrum".
- Jarząbek, K. 1989. *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Kimura, D. 1993. *Neuromotor mechanisms in human communication*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lasswell, H. 1948. "The Structure and Function of Communication in Society". W: L. Bryson. *The Communication of Ideas*. New York: Harper.
- Lindblom, B. 1990. "On the communication process: Speaker-listener interaction and the development of speech". W K. Fraurud i U. Sundberg (red.), *AAC augmentative and alternative communication*. London: Williams & Wilkins. 220-230.
- Lyons, J. 1984. *Semantyka*. Warszawa: PWN.
- Miller, G.A. (red.). 1974. *Psychology and Communication*. Washington, D.C: Voice of America.
- Miller, G.A. 1967. *The Psychology of Communication: seven essays*. The Pinguin Press.
- Nęcki, Z. 1996. *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Puppel, S. 1996. *A concise guide to psycholinguistics*. Poznań: Bene Nati.
- Rittel, T. 1994. *Podstawy Lingwistyki Edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Seiler, W. J. 1988. *Introduction to Speech Communication*. Scott, Foresman and Company.
- Shannon, C.E., W. Weaver. 1949. *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois.
- Smith, H.A. 1979. "Nonverbal communication in teaching". *Review of Educational Research* 49:631-672.
- Victoria, J. 1970. *An investigation of nonverbal behavior of student teachers*. Pennsylvania State University Press.
- Wilson, E. O. 1980. *Sociobiology*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

SAMOOCENA JAKO ELEMENT EWALUACJI W PÓŁAUTONOMICZNYM UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO - WPROWADZENIE DO PROJEKTU BADAWCZEGO

1. Charakterystyka projektu badawczego

Przedmiotem badań projektu realizowanego w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki UAM w Poznaniu jest autonomizacja procesu uczenia się języka obcego na poziomie zaawansowanym. Badania koncentrują się wokół sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu i dotyczą różnorodnych aspektów rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej w tym zakresie. Celem postępującej autonomizacji procesu dydaktycznego jest stopniowe zwiększanie samodzielności i odpowiedzialności uczących się za własne uczenie. Służyć temu ma również rozwijanie umiejętności samooceny, która jest przedmiotem badań niniejszego projektu szczegółowego.

Wstępna hipoteza badawcza zakłada, iż osoba ucząca się posiada potencjalną zdolność oceny własnej kompetencji językowej, która może rozwinąć się w praktyczną umiejętność (ang. *skill*). Niezbędne jest jednak spełnienie określonych warunków, zapewnienie narzędzi i znajomość odpowiednich technik, aby samoocena stała się rzetelnym sposobem ewaluacji, który pozwoli uczącym się na efektywne uczestniczenie w kierowaniu procesem własnego uczenia się. Badania nad samooceną pozostają w ścisłym związku z innymi projektami szczegółowymi realizowanymi w ramach grupy badawczej, szczególnie z projektami podejmującymi temat poprawiania koleżeńskości i rozwijania autokontroli w posługiwaniu się językiem obcym.

2. Ewaluacja w uczeniu się/nauczaniu półautonomicznym.

Ewaluacja jest jednym z kluczowych pojęć w dydaktyce i nieodzownym elementem procesu uczenia się. W ujęciu półautonomicznym termin ewaluacja (ang. *evaluation*) oznacza proces, w którym współuczestniczą osoba ucząca się i nauczająca. Dzięki takiej interpretacji ewaluacja nie jest traktowana jako metoda narzucania celów uczenia się określonej populacji uczących się, ale jako sposób dochodzenia do celów, które korespondują z ich konkretnymi, indywidualnymi potrzebami. Uczestnictwo osoby uczącej się w ocenianiu poprzez autoewaluację jest zatem nie tylko uzupełnieniem oceny dokonanej przez nauczyciela, ale również skuteczną metodą rozwijania samoświadomości co do celów i strategii uczenia się. Proces ewaluacji służy w ten sposób budowaniu umiejętności, które ułatwiają podejmowanie decyzji językowo-komunikacyjnych i wyznaczanie oraz modyfikowanie celów uczenia się.

Nunan (1988) postuluje, by traktować ewaluację jako pojęcie obejmujące swym zasięgiem ocenę (ang. *assessment*), ale również interpretację oceny i przełożenia jej wyników na konkretne modyfikacje procesu uczenia się/nauczania. Tradycyjne rozumienie oceny jako „wystawiania stopni” nie znajduje tu więc zastosowania. Ocena

może bowiem dotyczyć różnych elementów procesu dydaktycznego, a jej rola polega na określeniu stopnia, w jakim osoba ucząca się osiągnęła wytyczone cele. Podlegać ocenie może zarówno wybór i stopień trudności materiałów, forma ćwiczeń, postęp dokonany przez ucznia w określonym czasie, styl nauczania, jak i cele uczenia się.

3. Kryteria oceny

Osiągnięcie sukcesu nie jest możliwe bez precyzyjnego określenia kryteriów oceny. Niespełnienie tego warunku uniemożliwia ponadto przeprowadzenie ewaluacji. Dlatego też wybór odpowiednich kryteriów akceptowanych przez osobę uczącą się powinien być wpisany w każde działanie dydaktyczne, jeżeli jakkolwiek jego element ma być poddany ewaluacji. W nauczaniu i uczeniu się opartym na półautonomii stosowana jest zasada negocjowania kryteriów. Dzięki temu uczący się zyskuje większe poczucie odpowiedzialności i kontroli nad własnym uczeniem się. Efektem przyjętej w półautonomii zasady podmiotowości jest również postępująca indywidualizacja w wyborze kryteriów. Ewaluacja jest zatem przeprowadzana wedle specyficznych, zindywidualizowanych kryteriów i ich różnorodnych kombinacji. Uczący się preferują bowiem rozmaite kryteria, często przypisując im odmienne znaczenie i ważność. Kryterium poprawności gramatycznej wypowiedzi ustnej może zostać uznane za najistotniejsze przez jednego uczącego się podczas gdy inny uważa płynność wypowiedzi za cechę decydującą o sukcesie komunikacyjnym. Co więcej interpretacja tych samych kryteriów może ulegać zmianie u poszczególnych osób w zależności od miejsca, czasu i typu sytuacji.

Przyjmując za punkt odniesienia przedmiot ewaluacji, wyróżnić można dwa podstawowe typy kryteriów:

a) Ewaluacji podlega osoba ucząca się jako uczestnik procesu dydaktycznego. Możliwe do zastosowania kryteria to:

- przystawalność stosowanych strategii uczenia się i uwarunkowań (ograniczeń) osobistych takich jak czas, dostępna przestrzeń, możliwości materiałowe, materialne, intelektualne i fizyczne;
- związek między stosowanymi strategiami i oczekiwaniami osoby uczącej się;
- odpowiedni wybór strategii w stosunku do optymalnego tempa uczenia się, indywidualnej tolerancji na obciążenie pracą oraz optymalnego stopnia trudności zadania.

Powyższe przykłady kryteriów wskazują, iż dla przeprowadzenia oceny własnego uczenia

się uczący się potrzebuje wiedzy na temat strategii oraz zachowania ciągłości między postawionymi sobie celami, wyborem odpowiednich kryteriów i odniesieniem ich do osobistych ideałów. Są to składniki niezbędne do sterowania własnym uczeniem się.

b) Drugi typ kryteriów uwzględnia osobę uczącą się jako użytkownika języka obcego.

Najczęściej stosowane kryteria to:

- poprawność gramatyczna wypowiedzi;
- poprawność fonetyczna wypowiedzi;
- bogactwo leksykalne;

- precyzja słowa;
- umiejętność stylistycznego przystosowania wypowiedzi do sytuacji (np. zmian nastroju, stopnia formalności);
- płynność;
- efektywność komunikacyjna w łączeniu zachowań werbalnych i niewerbalnych;
- zachowanie osobistego charakteru wypowiedzi;
- wykorzystanie strategii kompensacyjnych.

Do oceny własnej osoby jako użytkownika języka uczący się potrzebuje zatem wiedzy językowej oraz poczucia adekwatności przyswajanego materiału językowego w stosunku do osobistych potrzeb komunikacyjnych.

Oba typy ewaluacji, a w konsekwencji także charakter kryteriów pozostają ze sobą w ścisłym związku, jako że ocena indywidualnej kompetencji komunikacyjnej zwykle stanowi bazę dla oceny efektywności procesu dydaktycznego i roli pełnionej w nim przez osobę uczącą się.

4. Samoocena

W ujęciu półautonomicznym samoocena (ang. *self-assessment*) stanowiąca element procesu ewaluacji traktowana jest jako umiejętność (ang. *skill*), którą osoba ucząca się powinna nabyć i wykorzystywać w ocenianiu postępu w rozwijaniu własnej kompetencji komunikacyjnej, efektywności stosowanych technik, strategii i materiałów oraz planowaniu własnego uczenia się. Samoocena służy następującym celom:

- diagnozowanie mocnych stron i niedostatków własnej kompetencji językowej;
- porównywanie aktualnego poziomu własnej kompetencji językowej z osobistym modelem (ideałem) kompetencji;
- zwiększanie motywacji;
- rozwijanie własnych kryteriów oceny dla monitorowania postępu w procesie uczenia się;
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności za rozwój własnej kompetencji językowej, a tym samym rozwijanie autonomii w uczeniu się;
- ukonkretnienie dalszego etapu pracy.

Holec (1985) wyróżnia dwa typy samooceny korespondujące z typami ewaluacji stosowanymi w uczeniu się/nauczaniu półautonomicznym. Pierwszy typ dotyczy samooceny postępów w opanowaniu języka obcego. Dokonuje się ona poprzez skonfrontowanie stopnia, w jakim wiedza nabyta odpowiada wcześniej wytyczonym celom. Samoocenę taką może przeprowadzić uczący się w formie analizy jakiegokolwiek wykonanego zadania. Zarówno wybór zadania jak i kryteriów zależą w dużej mierze od osoby uczącej się i są zwykle związane z jej typem osobowości i osobistym modelem kompetencji komunikacyjnej. Drugi typ samooceny dotyczy procesu uczenia się i konsekwencji przejęcia odpowiedzialności za jego przebieg i formę przez uczącego się. Samoocena tego typu wymaga odpowiedzi na pytania związane z indywidualnym uczeniem się. Ich przedmiotem może być adekwatność wyznaczonych celów w stosunku do potrzeb, odpowiedniość wyboru czasu, miejsca i tempa realizacji zadań do możliwości (fizycznych, intelektualnych, materialnych itp.) osoby uczącej się.

Samoocena powinna być dostosowana do indywidualnych sposobów realizacji i opierać się na kryteriach jasnych i oczywistych dla osoby uczącej się. Negocjowanie kryteriów stosowane w półautonomii sprawia, że obie strony (uczący się i nauczający) są przekonane o ich zasadności, a samoocena może zostać uznana za rzetelną. Osoba ucząca się musi jednak właściwie rozumieć istotę autoewaluacji oraz utrvalać ją (np. w formie pisemnej lub nagrania) tak, aby możliwe było zaobserwowanie postępu (lub jego braku) w budowaniu kompetencji językowej. Rolą nauczającego jest z kolei pomoc w przeprowadzaniu regularnej samooceny, udział w negocjowaniu kryteriów oraz pomoc w interpretacji obserwacji (np. poprzez opisy doświadczeń innych uczących się).

Problemy związane z wprowadzaniem samooceny są natury psychiczno-socjologicznej i wynikają głównie ze zmiany roli osoby uczącej się, jaka dokonuje się wraz z autonomizacją procesu dydaktycznego. Bariery na poziomie psychologicznym powstają w związku z koniecznością modyfikacji podejścia do zachowań związanych z uczeniem się i nauczaniem. Główna trudność intelektualna wypływa często z konieczności stosowania samokrytyki, podważania własnej pewności siebie, przyznawania się do błędu lub słabości. Zatem, tak jak i cały proces dydaktyczny, samoocena musi uwzględniać osobowość osoby uczącej się. Wprowadzanie samooceny powinno być poprzedzone treningiem w zakresie samoobserwacji i umiejętności dokonywania osądu sytuacji oraz jego interpretacji. W przeciwnym razie istnieje bowiem niebezpieczeństwo dominacji czynnika osobowościowego, który może w znacznym stopniu wpłynąć na charakter uzyskanych rezultatów. Dlatego też należy rozpoczynać wprowadzanie samooceny od ustalenia zdolności uczących się w tym kierunku, ustalenia stopnia zależności dydaktycznej i zbadania podejścia emocjonalnego do proponowanego programu zmian.

Stosowanie samooceny w odniesieniu do sprawności mówienia w języku obcym nastręcza pewne trudności, jako że wiąże się z koniecznością wprowadzenia bardziej różnorodnych i zindywidualizowanych technik niż w przypadku oceny znajomości gramatyki, słownictwa, pisania czy też czytania ze zrozumieniem (samoocenie mogą podlegać np. tradycyjne testy językowe lub prace pisemne przy jasno określonych kryteriach oceny).

W zasadzie jednak samoocenie może zostać poddane każde autentyczne zachowanie komunikacyjne. Analiza może być dokonywana zarówno z pamięci, jak i w formie odsłuchu nagrania. Istotny jest rozsądny wybór kryteriów i nieprzeciążanie uczących się ich nadmiarem w poszczególnych zadaniach. Pewne kryteria, takie jak adekwatność stylistyczna wypowiedzi do typu sytuacji czy też użycie strategii kompensacyjnych, będą trudniejsze do zastosowania, gdyż wymagają one dłuższej refleksji i większej samoświadomości osoby uczącej się. Dobrą metodą wdrażania do samooceny i rozwijania tej umiejętności jest samoocena nieformalna (ang. *informal self-assessment*), szczególnie użyteczna właśnie w przypadku sprawności mówienia, którą uczący się może przeprowadzać w ramach interakcji dydaktycznej oraz we wszelkich sytuacjach autentycznych. Samoocena mowy może też przybierać formę gotowych arkuszy (Oskarsson, 1980), ankiet, nagranych lub spisanych wypowiedzi i wywiadów.

5. Dydaktyka zadaniowa

W nauczaniu opartym na półautonomii szczególnie użyteczną funkcję spełnia dydaktyka zadaniowa. W jej ramach uczący się realizują projekty (zadania), których efektem końcowym jest produkt przedstawiony w formie pisemnej lub ustnej. Jest to wymierna realizacja celu zadania, a zarazem prezentacja jego konkretnego efektu komunikacyjnego.

Przeprowadzenie projektu wiąże się z wcześniejszym przygotowaniem scenariusza zadania, który powinien łączyć w sobie wykorzystanie języka obcego ze spodziewanym rozwojem indywidualnej kompetencji komunikacyjnej. Końcowy produkt, jak również wszystkie etapy realizacji zadania mogą podlegać ewaluacji i samoocenie. Ważne jest, aby zadanie było akceptowalne psychologicznie dla osoby uczącej się i przydatne dydaktycznie. Oznacza to konieczność dostosowania stopnia trudności do poziomu uczących się, ujęcia sprawności objętych programem i umożliwienia dokonania postępu oraz pozostawienie wystarczającego marginesu swobody inicjatywie uczących się, tak aby mogli emocjonalnie zaangażować się w projekt.

Niezbędne elementy w opracowywaniu projektu to negocjacja propozycji, określenie celu zadania, wymagań wyjściowych, roli nauczającego i uczącego się, zakresu odpowiedzialności każdej ze stron i kryteriów sukcesu. Następnym krokiem powinno być ćwiczenie potrzebnych do realizacji sprawności (np. słownictwa i odpowiedniej formy wypowiedzi), przygotowanie materiałów i praca w grupach. Służy ona wypracowaniu formy docelowej i kończy się prezentacją „gotowego” produktu. Wskazane jest ograniczenie roli osoby nauczającej do minimum na wszystkich kolejnych etapach. Zapewni to bowiem wzrost samodzielności uczących się i przejmowanie przez nich odpowiedzialności za efekt końcowy podejmowanych działań, a w konsekwencji przyczyni się do rozwijania autonomii w uczeniu się.

6. Scenariusz i metodologia badań a specyfika zagadnienia

W ramach projektu badającego wpływ rozwijania umiejętności samooceny na kształtowanie wrażliwości językowej i budowanie indywidualnej kompetencji komunikacyjnej przyjęto metodologię badania w działaniu (ang. *action research*). Poprzez obserwację i analizę rezultatów stosowania różnorodnych technik samooceny w zakresie sprawności mówienia projekt niniejszy zmierza ku wypracowaniu konkretnych rozwiązań praktycznych, które pozwolą efektywnie zwiększyć udział uczących się w procesie ewaluacji.

Jako że projekt realizowany jest w formie dydaktyki zadaniowej, scenariusz badań wpisany jest w działanie dydaktyczne i obejmuje:

- badanie postawy uczących się;
- badanie potrzeb;
- ustalanie zdolności do samooceny (poprzez konfrontację jej wyników z ewaluacją zewnętrzną i poprawianie koleżeńskie);
- wdrażanie do samooceny poprzez samoocenę nieformalną (ang. *informal self-assessment*);
- samoocenę sterowaną (ang. *guided self-assessment*);

- okresową samoocenę (ang. *continuous self-assessment*) w formie ankiet, kwestionariuszy i wywiadów;
- samoocenę realizacji projektów uczenia się na podstawie wynegocjowanych kryteriów.

Główną zaletą projektu wydaje się być koncentracja na sprawności mówienia i odniesienie samooceny do postępów w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w tym właśnie zakresie. Dotychczasowe badania dotyczące samooceny nie skupiały się bowiem na sprawnościach mownych, uznając, iż zagadnienie to wymaga osobnego i szczegółowego opracowania. Również przyjęta metodologia wydaje się dobrze odpowiadać specyfice problemu badawczego, gdyż pozwala na wprowadzanie modyfikacji i ulepszeń w trakcie prowadzenia badań, stosownie do pojawiających się (lub zmieniających się) potrzeb procesu dydaktycznego i badawczego.

Bibliografia

- Burns, A. 1999. *Collaborative Action Research for English Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1996. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oskarsson, M. 1980. *Approches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. London: Pergamon Press.
- Riley, Ph. red. 1991. *Discourse and Learning*. New York: Longman.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

WZAJEMNE POPRAWIANIE SIĘ UCZNIÓW JAKO ETAP W KSZTAŁTOWANIU WRAŻLIWOŚCI JĘZYKOWEJ

Poniższy artykuł uzasadnia wybór techniki poprawiania się w parach jako jednej z dróg rozwijania wrażliwości językowej na poziomie zaawansowanym. Ta propozycja dydaktyczna uwzględnia badania nad świadomością, reprezentacjami (dotyczącymi funkcjonowania języka i metod uczenia się go), procesami uwagi i kontroli, i rozwija je poprzez wykorzystanie sytuacji komunikacyjnych jako materiału dydaktycznego będącego terenem obserwacji i negocjacji, a w dalszej kolejności punktem wyjścia do indywidualnego projektu uczeniowego każdego z partnerów.

W ostatnich latach daje się zaobserwować pewną zmianą jakościową w kompetencji językowej kandydatów na filologię obce i studentów pierwszego roku tychże kierunków. Są to częściej niż w latach poprzednich osoby potrafiące płynnie przekazywać podstawowe treści. Swoboda mówienia nie zawsze jednak idzie w parze z kontrolą wypowiedzi, a co za tym idzie z ich poprawnością językową i dyskursywną. Taka sytuacja skłania do szukania rozwiązań dydaktycznych umożliwiających kształtowanie wrażliwości językowej, wycucia tego, co jest dopuszczalne w ramach danego systemu językowego, a co nie. Wydaje się, że etapem wstępnym, w kształtowaniu owej wrażliwości językowej, może być wzajemne poprawianie się uczniów (w parach) w ramach **zadań dydaktycznych**, nastawionych na cele pozajęzykowe, angażujących wiedzę i emocje ucznia, ale wzbudzających jednocześnie intersubiektywną refleksję nad szeroko pojętymi zjawiskami komunikacji językowej. Postaram się w niniejszym artykule przedstawić ramy teoretyczne tej propozycji dydaktycznej.

1. Komunikatywność a poprawność językowa.

Nastawienie na treść z pominięciem formy prowadzi, w niektórych przypadkach, do zatrzymania rozwoju języka. W badaniach nad przyswajaniem języka w warunkach immersji (Harley, 1984, Harley i Swain, 1984 cyt. za A. Trévise, 1993) obok licznych zalet wymienia się jako efekt negatywny tego typu nauki nastawionej wyłącznie na „czystą” komunikację fosylizację międzyjęzyka. Zjawisko to tłumaczy się tym, że uczący w momencie, gdy zdobędzie umiejętność radzenia sobie w przekazywaniu podstawowych treści, „rezygnuje” ze zdobywania kompetencji morfologiczno-syntaktycznej, umożliwiającej wybór między wieloma formami ekspresji. Potwierdzają to badania Skehan (cyt. za Nussbaum L., 1999), tym razem odnoszące się do kierowanej nauki języka, które wskazują, że interakcje oparte tylko na budowaniu znaczeń z pominięciem formy są przede wszystkim leksykalne, uproszczone i niepoprawne.

Sama tylko aktywność komunikacyjna pozbawiona jakiegokolwiek refleksji

metajęzykowej, jak również z drugiej strony wyłączenie stosowanie tylko ćwiczeń gramatycznych w pełni kontrolowanych intelektualnie pozbawione są większego sensu. Należałoby chyba wyjść z założenia, że gdy **oba typy aktywności** zazębiają się, następuje otwarcie się systemu międzyjęzyka na przyjęcie nowych struktur, na przeorganizowywanie i na kontrolowanie już istniejących, ale jeszcze nie w pełni zautomatyzowanych elementów. Rodzi się w ten sposób pewna wrażliwość na cechy systemowe przyswajanego języka gwarantująca, **świadome, autonomiczne i efektywne** uczenie się.

2. Świadomość językowa a świadomość uczeniowa

Idea rozwijania świadomości językowej ucznia poprzez refleksję metajęzykową nie jest nowa, ale chyba jeszcze ciągle mało popularna wśród nauczycieli języków obcych.

Świadomość, wg filozofów Wschodu, to bezpośrednie doświadczenie rzeczywistości, bez udziału myślenia konceptualnego, tworzącego przestrzeń i czas. W myśli zachodniej jest to raczej znajomość lub uznanie, rozpoznanie rzeczywistości, czy to wewnętrznej, czy zewnętrznej w stosunku do podmiotu. Psychologowie i filozofowie mówią o intencjonalności lub świadomości siebie, własnej egzystencji i systemu percepcji (Freud).

Karl Pribram wyróżnia *świadomość percypującą* (zainteresowanie wydarzeniami i rzeczami) i *świadomość siebie* niezależną od innych form świadomości. Obydwie formy świadomości dotyczą uczącego się. W kontakcie z informacją musi on bowiem nadać formę reprezentacjom rzeczywistości zewnętrznej, w tym przypadku języka obcego, jak i tym reprezentacjom, które posiada już w swoim magazynie wiedzy, a które dotyczą ogólnie rzecz biorąc funkcjonowania tegoż języka (fr. *mode de fonctionnement*), a także tego, jak należy się go uczyć (fr. *mode d'accès*) (R. Porquier, R. Vives, 1993).

Definicja **międzyjęzyka** jako systemu pośredniego, posiadającego swoją wewnętrzną strukturę i rządzącego się regułami o charakterze przejściowym, zmieniła podejście do błędu jako przeszkody w dostępie do języka docelowego. Błędy popełniane przez ucznia są bowiem manifestacją tej wewnętrznej struktury, umożliwiając jej ogląd i przebudowę. System językowy, nawet jeśli w świadomości ucznia istnieje jako rzeczywistość obiektywna, staje się dla niego rzeczywistością konkretną poprzez własne doświadczenie przyswajania języka, w tym również doświadczenie luk czy nieadekwatności w wypracowanych regułach. Przyjrzenie się tym nieadekwatnościom stwarza możliwość samodzielnego konfrontowania sposobu funkcjonowania międzyjęzyka i języka docelowego, jak również umożliwia odniesienie ich do używanych **strategii uczenia się**. I chociaż niektóre badania wskazują na złożony i niebezpośredni charakter relacji między reprezentacjami metajęzykowymi a kształtem międzyjęzyka, dotyczą one jednak akwizycji w warunkach naturalnych - nie wszystkie reprezentacje są uświadomione, brak treningu w ich wydobywaniu i analizowaniu może niekorzystnie odbijać się na wyniku badań.

Badacze cech dobrego ucznia zgadzają się, że należy do nich wysoki poziom świadomości tego, czym jest język i jak należy się go uczyć. A specjaliści od autonomii dowodzą, że błędne reprezentacje dotyczące zarówno roli ucznia, jego osobistego stylu poznawczego, jak i funkcjonowania języka mogą mieć decydujący

wpływ na efektywność procesów uczenia się. Stąd warunkiem zmiany postaw są zmiany w sposobie myślenia i postrzegania siebie, swojej odpowiedzialności za posiadany międzyjęzyk i jego rozwój itd. Modyfikacja reprezentacji nie dokonuje się pod wpływem zdobytej wiedzy, wymaga ona zmian na poziomie **proceduralnym** i dlatego jest ona tak czasochłonna. Oczywiście, nie będzie ona przebiegała dla wszystkich jednakowo i będzie zależała od indywidualnych cech ucznia (aspekt kognitywny), stopnia jego zaangażowania w proces dydaktyczny (aspekt afektywny), no i oczywiście od poziomu zaawansowania międzyjęzyka.

3. Uwaga a wrażliwość językowa.

Konfrontacja wypracowanego systemu międzyjęzyka z systemem języka docelowego jest możliwa dzięki procesom uwagi i kontroli, nieodłącznym od świadomości. E. Nęcka wyróżnia trzy aspekty uwagi.

Pierwszy z nich odnosi się do mechanizmu **selekcji** bodźców, w tym przypadku danych językowych, tak by w bogactwie form językowych zwrócić uwagę na te, które używane są w sposób nieadekwatny czy błędny.

Drugi aspekt dotyczy hipotetycznego mechanizmu centralnego **zarządzania** możliwościami przetwarzania informacji, który decyduje o tym, jaka czynność i w jakim stopniu będzie kontrolowana. I tak uczeń, który mobilizuje wszystkie możliwości uwagi dla kontroli tylko jednego aspektu interakcji, ryzykuje całkowitym jej zablokowaniem. Inaczej, ograniczona i dobrze rozdysponowana kontrola, a więc to co potocznie nazywa się podzielnością uwagi (szybkie przerzucanie uwagi z jednego obiektu na inny) może okazać się bardzo korzystna. Na poparcie tej tezy przytoczę badania Ellis (1983) i Tarone (1986) (cyt. za Trévisse, 1993) nad międzyjęzykiem w warunkach nauczania i uczenia się kierowanego, w aspekcie ich kontroli. Zaowocowały one opracowaniem pewnego kontinuum stylów międzyjęzyka od *careful* - starannego i uważnego do *vernacular* - swobodnego i spontanicznego, przy czym ten drugi odznacza się większą stabilnością i odpornością na zmiany, podczas, gdy w stylu kontrolowanym pojawiają się często te struktury językowe, które nie są jeszcze do końca zautomatyzowane, które są jakby w trakcie przyswajania czy eksperymentowania, w przeciwieństwie do stylu starannego, który zawiera przede wszystkim procedury wyuczone, zautomatyzowane zgodnie z zasadą, że uwaga wycofuje się, gdy przestaje być potrzebna (Searle, 1999). Stąd, tak często obserwowane w akwizycji języka sytuacje, gdy uczeń, mimo znajomości poprawnych struktur, unika ich lub używa w sposób nieprawidłowy.

Trzeci zaś aspekt uwagi stanowi zdolność do podtrzymywania gotowości do reagowania na określone bodźce, czyli po prostu **czujność**. To ona ma zapewnić otwartość osoby uczącej się na nowe elementy językowe lub też nieznanne dotychczas użycia struktury już zintegrowanej.

J. Searle w swojej teorii świadomości mówi o strukturze uwagi jako figury na pewnym tle. Rozróżnia on centrum uwagi i jej peryferia, czy używając terminologii I. Kurcz (1992) jej obrzeża. Im bardziej centralne są procesy świadome tym większej podlegają kontroli. I. Kurcz traktuje uwagę właśnie jako mechanizm kontrolny procesów przebiegających w centrum świadomości. Nie oznacza to, że procesy przygotowawcze, przebiegające peryferyjnie, nie mogą być kontrolowane. Niektórzy badacze twierdzą,

że szerokie lub wąskie postrzeganie jest cechą indywidualną, ale jednocześnie dodają, że można na nią świadomie wpływać. W powyższej perspektywie technika wzajemnego poprawiania, poprzez świadomość kontroli zewnętrznej, przez drugiego ucznia, mogłaby wykształcić mechanizm **dystansowania się**, niejako zewnętrznygo monitoringu, „przeglądania” i kontrolowania własnego działania językowego. Rolą nauczyciela byłoby, w tym ujęciu, ciągle poszerzanie pola uwagi studentów, tak by nie rezygnując z zadań komunikacyjnych utrzymywali w zasięgu kontroli ich realizację językową.

4. Wzajemne poprawianie się a „nauczycielskie” funkcje ucznia.

Wybór techniki wzajemnego poprawiania wynika niejako z powyższych rozważań nad świadomością, reprezentacjami, procesami kontroli i uwagi. I choć, w tak popularnym dzisiaj podejściu komunikacyjnym unika się rozmowy o błędach, sędzę, że pochylenie się nad własnymi wypowiedziami, możliwość przyjrzenia się im „oczami” kolegi, dyskusja nad zaistniałymi nieprawidłowościami może wspomagać przebudowę reprezentacji języka. Co więcej, pojawienie się osoby korygującej w polu uwagi mówiącego powinno wpłynąć na jego poszerzenie, nawet w odniesieniu do wypowiedzi silnie nacechowanych emocjonalnie. Nawyk obcowania w sposób **świadomy i aktywny** z językiem wtedy, gdy uczeń się wypowiada i wtedy, gdy słucha wypowiedzi innych, powinien w dalszej konsekwencji doprowadzić do zmiany jego postawy, tak by zaakceptował fakt, że każda komunikacja jest materiałem dydaktycznym, a on sam jest nie tylko podmiotem komunikującym, ale także swoją własną instancją korygującą, swoim własnym nauczycielem lub też pomocą dla uczącego się wraz z nim kolegi. Na tym między innymi polega wyższość pracy w grupach nad monologiem wewnętrznym, że „nauczycielskie” funkcje ucznia stają się eksplicytne, a przez to jakby bardziej realne. Poza tym, badanie przeprowadzone przez Vasseur (1999), dotyczące funkcjonowania mowy wewnętrznej na poziomie zaawansowanym, pokazuje bardzo wyraźnie, że uczeń pracuje tylko nad niektórymi aspektami swojego międzyjęzyka pomijając inne. Tymczasem wzbogacenie tej refleksji o spostrzeżenia drugiej osoby może pomóc uwzględnić problemy dotychczas pomijane i zauważyć różnice indywidualne w sposobie integracji nowych umiejętności, a przez to w bardziej zdecydowany sposób wpłynąć na **dynamikę** przyswajania języka.

Kontrola przez współucznia zawiera pewne słabe punkty jak np. ten, że kolega z grupy nie jest ekspertem lub ten, natury afektywnej, że nikt przecież nie lubi gdy wytyka mu się jego błędy (Kramsch, 1991). Słabe punkty, o których mowa, mogą jednak okazać się atutem pracy w parach, pod warunkiem, że wyłonięne błędy staną się przedmiotem negocjacji obu partnerów i przekładać się będą na **indywidualny projekt** uczenia się.

Wydaje się, że powyższa propozycja dydaktyczna odpowiada potrzebom studentów na poziomie zaawansowanym, który, jak zauważa R. Porquier (1993), ze względu na złożoność zadań z jednej strony, a różnorodność stylów uczenia się z drugiej wymaga stosowania refleksji metajęzykowej. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej na tym poziomie opiera się przede wszystkim na poszukiwaniach własnych osoby uczącej się, wynikających z jej reprezentacji i nie sprowadza się, tak jak to się przyjęło uważać, do poszerzania wiadomości o kulturze i cywilizacji danego obszaru językowego.

5. Uwagi końcowe

Na koniec, należałoby uczynić pewne zastrzeżenie. Otóż, włączenie do procesu dydaktycznego stałej refleksji metajęzykowej, dla której punktem wyjścia są manifestacje międzyjęzyka w ramach zadań nastawionych na cel pozajęzykowy, nie może być w żaden sposób utożsamiane z tradycyjnym, eksplicitnym nauczaniem gramatyki (Pendanx, 1995). Po pierwsze dlatego, że proponowane podejście wzmacnia naturalną tendencję do negocjacji metajęzykowej, nie oderwanej od praktyki komunikacyjnej i pokazuje, jak można się uczyć komunikując; po drugie przedmiotem tej negocjacji może być nie tylko kod, ale komunikacja w swej wieloaspektowości; po trzecie, jest to podejście nie zdominowane przez nauczyciela, uwzględniające indywidualny zamysł uczenia się, a więc potrzeby i możliwości uczącego się, angażujące całą jego osobę i umożliwiające mu osiągnięcie autonomii uczeniowej. Rozwijanie wrażliwości językowej poprzez wzajemne kontrolowanie powinno być rozpatrywane raczej jako komplementarne w stosunku do podejścia komunikacyjnego, bo jak zauważa Białystok (cyt. za: Kramsch, 1996) „*skuteczne stosowanie strategii komunikacyjnych jest nieodłącznie związane z kompetencją językową, i mimo wysiłków, by użycie formalne oddzielić od użycia komunikacyjnego trzeba uznać w świetle badań, że opanowanie kodu językowego ma swoje określone miejsce w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej.*” (Białystok 1983, str. 116).

Bibliografia:

- Kramsch C., 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier/Didier.
- Nussbaum L., 1999. "Emergence de la conscience langagière dans le travail de groupe entre apprenants de langue étrangère". *Langages* 134. 35-46
- Pendanx M., 1995. "Enseignement communicatif et réflexion sur la langue; quelle complémentarité en contexte scolaire." *ELA* 100. 117-127
- Porquier R., 1993. „Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé”. *ELA* 92. 65-77
- Searle J.R., 1999. *Umysł, język, społeczeństwo*. Warszawa: CiS
- Trévisse A., 1993. „Acquisition, apprentissage, enseignement d'une langue 2: mode d'observation, mode d'intervention”. *ELA* 92, 38-49.
- Vasseur M.-T. 1999. „Dialogues. Soliloques et projets d'apprentissage chez une étudiante avancée.” *Langages* 134. 85-100

ROZWIJANIE AUTOKONTROLI NAD STRATEGIAMI DYSKURSYWNYMI W INTERAKCJACH NACECHOWANYCH EMOCJONALNIE U ZAAWANSOWANYCH STUDENTÓW JĘZYKA OBCEGO

Artykuł prezentuje założenia i plan projektu badawczego realizowanego w ramach badań nad półautonomią prowadzonych pod kierunkiem profesor W. Wilczyńskiej i profesor I. Prokop. Projekt dostosowany jest do warunków nauczania JO (języka obcego) na uniwersytecie, dotyczy więc on procesów uczenia się / nauczania JO na poziomie zaawansowanym. W badaniu główny nacisk kładziony jest na wdrażanie studentów do komunikacji autentycznej i rozwijanie osobistego użycia języka, a także indywidualnej kompetencji komunikacyjnej (IKK) i uczeniowej (IKU).

1. Problemy zaobserwowane w trakcie badania pilotażowego

W celu zarysowania istniejącej sytuacji dydaktycznej przeprowadzono badanie pilotażowe dotyczące strategii komunikowania się osób uczących się (OU) w argumentacjach i wywiadach. Badania te pokazały, że komunikacja pomiędzy studentami na zajęciach w języku obcym jest w dużym stopniu nieautentyczna i nosi cechy **pozornego dyskursu** zwanego też dyskursem szkolnym. Pozorność dyskursu uwidacznia się w momentach, kiedy student używa języka nie jako środka **autoekspresji**, lecz kiedy jego wypowiedź stanowić ma dowód na to, że "opanował" on pewne treści lub umiejętności. Przypuszczamy, że studenci realizują wówczas w komunikacji nie swoje cele osobiste, lecz że dopasowują swoje wypowiedzi do celów instytucjonalnych. Inną możliwą przyczyną pojawiania się komunikacji pozornej może być charakter preferowanych w komunikacji szkolnej typów interakcji. Jednym z nich jest tzw. triadyczna argumentacja, w której treść i forma wypowiedzi ucznia jest "przefiltrowywana" przez nauczyciela, funkcjonującego w mniejszym stopniu jako partner w dyskusji, a w większym stopniu jako osoba oceniająca jakość dyskursu.

Przypuszczamy także, że autentyczna komunikacja OU na zajęciach jest często blokowana przez nieumiejętność funkcjonowania w określonych typach dyskursu z **uświadomioną osobistą intencją komunikacyjną**. Rozmówcy nie uświadamiają sobie celu komunikacyjnego w działaniach językowych i nie różnicują tych działań w zależności od sytuacji, kontekstu i rozmówcy. Dla OU to, czy dana wypowiedź jest poprawna pod względem gramatycznym i leksykalnym i czy na przykład przystaje do określonego modelu zachowań w danej sytuacji staje się o wiele ważniejsze od tego, w jakim stopniu mówiąc przekazuje się treści osobiste czy wywiera rzeczywisty efekt na rozmówcę w dialogu.

Wydaje się też, że jedną z przyczyn braku autentyczności dyskursu szkolnego jest nadmierna koncentracja na wymianie informacyjnej i pomijanie funkcji ekspresywnej i apelatywnej języka stanowiących ważną część komunikacji naturalnej. Komunikacja

szkolna często przybiera dość formalną i sztuczną postać ponieważ ekspresywna funkcja języka, obejmująca wyrażanie treści osobistych, odczuć i stosunku do tematu lub rozmówcy, jest często tylko minimalnie obecna w utylitarnym dyskursie szkolnym i stanowiącym jego część dyskursie szkolnym w języku obcym.¹

1.1. Zaobserwowane w trakcie badań pilotażowych zachowania typowe dla dyskursu pozornego

Na poziomie werbalnym, nieautentyczność dyskursu przejawia się w zachowaniach **nieinterakcyjnych**. Wypowiedzi studentów w dialogach mają często formę niepowiązanych ze sobą monologów. Wypowiedzi OU pozostając w związku z tematem ogólnym dyskusji nie odnoszą się bezpośrednio do wypowiedzi innych rozmówców. Studenci nie współpracują ze sobą, nie konstruują swoich wypowiedzi jako części szerszej interakcji, cel komunikacyjny nie jest konsekwentnie realizowany, brak jest jasno określonych, konsekwentnie i wspólnie realizowanych celów komunikacji. W interakcji zaobserwować można wówczas następujące zachowania:

- a) brak sygnałów dialogowych i sygnałów aktywnego słuchania np. brak reformułowania, parafraz, cytatów, nawiązań;²
- b) nienaturalnie duża bezpośredniość, zbyt skrótowe lub zbyt rozwlekłe formy wyrażania się;
- c) rdzeń danego aktu mownego realizowany jest przez OU za pomocą czasowników performatywnych. Co prawda czasowniki performatywne nazywają akty mowne, jednak realizacja danego aktu realizuje się najczęściej w autentycznej komunikacji za pomocą form pośrednich.

Pozorność dialogu, najprawdopodobniej związana z brakiem autentyczności działań, i może przyjmować różne formy w zależności od typu dyskursu lub gatunku mownego. Jeżeli jest to dialog symulujący swobodną konwersację „szkolność” języka może się przejawiać na przykład w stosowaniu pełnych zdań zamiast naturalnych elips. Dyskusje grupowe przyjmują formę wypowiadania przez rozmówców nie nawiązujących do siebie tekstów lub argumentów skierowanych głównie na osobę nauczającą (ON). Wypowiedzi te nierzadko przyjmują postać monologicznej recytacji treści przeczytanego artykułu. Brak autentyczności dialogów i polilogów przejawia się także w tym, że w dyskursie klasowym w języku obcym zdaje się dominować jednostronny monolog polegający na próbach odtwarzania złożoności strukturalnej i leksykalnej charakteryzującej język pisany.

2. Wyłonienie hipotezy badawczej

Punktem wyjścia dla badania jest hipoteza, że zachowania opisane wyżej jako typowe dla dyskursu pozornego, wiążą się często z brakiem kontroli w wyrażaniu treści

¹ I. Prokop. *Typy interakcji w dydaktyce. Wyniki badania pilotażowego w ramach projektu "Półautonomiczne uczenie się w warunkach systemu modułowo punktowego."* Referat wygłoszony na konferencji PTN w Złotym Potoku (2000).

² Tzw. poziom *opérationnalité fonctionnelle* wg Springera (99): OU uzasadniają swój projekt wypowiedzi, tzn. mają widoczny plan wypowiedzi, oraz intencję komunikacyjną, jednak nie jest ona skierowana dialogowo tzn. rozmówca nie bierze pod uwagę możliwych reakcji odbiorcy lub nie powodują one zauważalnych zmian w jego wypowiedzi.

emocjonalnych przez rozmówców. W naszym badaniu przyjmujemy, że treści emocjonalne mają charakter osobisty, ich wyrażanie powinno implikować osobiste użycie języka, a także polepszyć kontakt pomiędzy rozmówcami. Tymczasem, z przeprowadzonych badań pilotażowych wynika, że **OU nie wyrażają lub nie kontrolują treści emocjonalnych** pojawiających się w interakcji w sytuacjach konfliktowych i argumentacyjnych. Prowadzi to do załamania się lub zerwania dialogu i do rezygnacji z osobistych celów komunikacyjnych.

Często zdarza się, że dyskusja przybiera bardziej autentyczne formy, następuje wspólna negocjacja znaczenia, czyli pojawia się dialog o charakterze emocjonalnym; staje się tak wtedy, kiedy OU angażują się emocjonalnie i intelektualnie i wyrażają nie tylko swoje poglądy, lecz także odczucia w stosunku do dyskutowanego zagadnienia. Jednak często formy dyskusji i strategii stosowanych przez OU bywają w czasie takich emocjonalnych wymian bardzo bezpośrednie. Najprawdopodobniej w wyniku silnego zaangażowania emocjonalnego, braku umiejętności strategicznych lub świadomości roli danych strategii antagonizują oni rozmówcę, i stosując strategię niezależności, doprowadzają do zerwania dyskusji lub jej zapętlenia i zatrzymania progresji negocjacji poprzez wymianę wielokrotnie powtarzających się argumentów. Dyskusje emocjonalne, w przeciwnieństwie do racjonalnych, wydają się zresztą charakteryzować tego rodzaju brakiem linearności, który jak zauważają psychologowie jest związany z niekontrolowanym wpływem emocji. Z kolei, jak zaobserwowano w trakcie badań pilotażowych, dyskusje linearne i triadyczne pomijające wymiar emocjonalny i osobisty, w których dyskutanci zabierają kolejno głos i odnoszą się w sposób racjonalny do idei lub wartości instytucjonalnych stają się mało autentyczne i mało zindywidualizowane. Zdominowane są one bowiem przez formy monologowe skierowywane na **abstrakcyjnego** odbiorcę instytucjonalnego, a nie na **rzeczywistego** partnera w dyskusji. Wydaje się więc, że idealnym celem dydaktycznym, mającym na uwadze po pierwsze autentyczny dialog, a po drugie efektywną i autentyczną negocjację w języku obcym, jest połączenie obu stylów komunikacyjnych w dyskusji, co wiąże się z odnoszeniem się w argumentacjach zarówno do idei jak i do emocji.

W związku z obserwacjami poczynionymi w trakcie badań pilotażowych wyłania się następująca hipoteza: **koncentracja w działaniach dydaktycznych na negocjacji treści emocjonalnych w interakcji i na dialogowym ich przetwarzaniu w argumentacjach może pomóc w rozwijaniu pełniejszego i bardziej autentycznego dialogu oraz indywidualnej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej.**

3. Pojęcia centralne dla projektu

W świetle powyższych uwag, ważnymi pojęciami wymagającymi zdefiniowania i weryfikacji w badaniu stają się strategie dyskursywne i sytuacje nacechowane emocjonalnie. Podane poniżej definicje są definicjami roboczymi.

- **Strategie dyskursywne** - intencjonalne działania językowe mające na celu rozwiązywanie bieżących problemów komunikacyjnych i interpersonalnych pojawiających się w interakcji. Strategie te regulują zarówno formę, jak i treść komunikatu. Przejawiają się one w świadomym konstruowaniu siebie w systemie dyskursu i przewidywaniu możliwych reakcji odbiorców na dane działania komunikacyjne.

- **Sytuacje nacechowane emocjonalnie** – takie, w których obok wymiany informacji dochodzi lub powinno dojść do konfrontacji odczuć lub stosunku wobec jakiegoś problemu. Język zaczyna tu spełniać, obok funkcji informacyjnej, także funkcję ekspresywną.

Warto także podkreślić, że **nacechowanie emocjonalne** jest związane z wartościowaniem, tzn. pewne działania i zachowania mogą być w określonych kręgach kulturowych uznawane za negatywne lub pozytywne, czy też pożądane z punktu widzenia grupy społecznej czy jednostki.

W definicji zakładamy także, że jednym z głównych potencjalnych źródeł napięć emocjonalnych mogą być wymagające negocjowania w trakcie dyskusji różnice w statusach (zob. Scollon & Scollon 1995) i rangach społecznych.³

W naszych badaniach wyróżniliśmy dwa typy sytuacji nacechowanych emocjonalnie:

- a) Sytuacje **konfliktowe**, w których pojawia się problem wymagający **negocjacji** w celu uzyskania **konsensusu**. Wiąże się one z potencjalnym zagrożeniem twarzy rozmówców, co wyzwała wzmożone **napięcie emocjonalne** i konieczność odpowiedniego „interakcyjnego przetworzenia” pojawiających się treści emocjonalnych. Pojawia się potrzeba oceny sytuacji i formy układu społecznego.
- b) Sytuacje, w których celem komunikacji jest przekonanie interlokutora co do **prawdziwości** swoich odczuć i stanowiska, a tematem są uczucia związane z jakimś wydarzeniem. W sytuacjach tych, przynajmniej jeden z rozmówców zaczyna posługiwać się **językiem ekspresywnym**; strategie dyskursywne polegać będą więc na uzyskiwaniu i potwierdzaniu **zbieżności konwersacyjnej i afektywnej**.

4. Cel badania

Główny problem badawczy polegać będzie na zbadaniu, **jak autokontrola nad strategiami dyskursywnymi w interakcjach emocjonalnych wpływa na rozwój umiejętności negocjacyjnych OU; jej IKK (indywidualnej kompetencji komunikacyjnej) i IKU (indywidualnej kompetencji uczeniowej) w tym zakresie?**

Celem badania będzie stwierdzenie, czy i w jaki sposób można rozwijać strategie dyskursywne w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie i czy działania te poprawią autentyczność komunikacji w języku obcym.

4.1. Przedmiot badania

Przedmiotem badań są strategie dyskursywne występujące w dwóch typach sytuacji w których rozmówcy odnoszą się do wzajemnych relacji społecznych. Rozróżnienie pomiędzy negocjacją a ratyfikacją opracowane zostało przez Scollona (1995). Ratyfikacja to potwierdzanie już istniejących związków pomiędzy rozmówcami; z kolei następny typ sytuacji to sytuacje argumentacyjne, w trakcie których obok wymiany informacyjnej zachodzi negocjacja czyli określanie lub reformułowanie

³ Problem napięć emocjonalnych wynikających z różnic w rangach społecznych pojawia się w pracy Arnolda Mindella. *Sitting in the Fire. Large Group Transformation Using Conflict and Diversity*. Lao Tse Press: NY, 1995.

wzajemnych związków społecznych. Analizowane sytuacje są zdefiniowane roboczo w następujący sposób:

- a) **sytuacje lub wydarzenia negocjacyjne, konfliktowe**, oparte na rozbieżności interakcyjnej. To sytuacje, w których pojawia się dodatkowy rodzaj informacji (treści emocjonalne) i w związku z nimi rozmówcy często zmuszeni są podejmować działania mające na celu zachowywanie twarzy. Dyskurs pojawiający się w tej komunikacji może mieć formę terapeutyczną, a jego odmiany to, m.in., perswazja, argumentacja i mediacja. Przyjmujemy, że negocjacja dotyczy nie tylko problemu argumentacyjnego, ale też związku społecznego, jego formy, społecznego statusu uczestników, roli rozmówcy w interakcji oraz między innymi stosunku rozmówcy do danego tematu, interlokutora oraz formy komunikacji.
- b) **Sytuacje ratyfikacji postaw**: celem jest na ogół potwierdzanie lub dążenie do wzmocnienia zbieżności afektywnej, tzn. interakcje w sytuacjach formalnych lub kulturowo i tematycznie zróżnicowane sytuacje, w których język spełnia funkcje fatyczną lub potwierdzającą związki towarzyskie. Rozbieżność może się nigdy nie pojawiać, może być zakładana w tle jako ewentualna wątpliwość interlokutora co do prawdziwości odczuć, oceny sytuacji, lub narracji. Strategie dyskursywne skupiały się będą więc na uzyskiwaniu i potwierdzaniu zbieżności konwersacyjnej i afektywnej.

4.2. Rozwijanie strategii dyskursywnych

Niżej wymienione strategie, w ujęciu analizy konwersacyjnej, są typowe dla autentycznych interakcji w języku ojczystym. Niektóre z nich są również charakterystyczne dla dyskursu terapeutycznego; ich głównym celem jest wówczas przetworzenie treści emocjonalnych. Dla potrzeb naszego badania będziemy je analizować w dwóch typach omówionych sytuacji, czyli w sytuacji negocjacji i ratyfikacji. Są to strategie, które w komunikacji umożliwiają interlokutorom wspólne tworzenie sensu i zapewniają spójną interakcję.

Przykłady głównych typów strategii:

- a) **Strategie nawiązujące do retoryki Rogeriańskiej**, a mające na celu:
 - zachowywanie twarzy;
 - negocjację, zbadanie i werbalne przedstawienie punktu widzenia innej osoby w sposób wystarczająco złożony, także poprzez określanie treści emocjonalnych wpływających na prezentowany punkt widzenia;
 - rozumienie kontekstu sytuacyjnego.

- b) **Strategie w ujęciu analizy konwersacyjnej i socjolingwistyki interakcyjnej**:

Głównym ich celem jest zachowywanie twarzy. Są to następujące strategie kooperacyjne:

- strategie zorientowane na **niezależność i zaangażowanie** (Scollon & Scollon, 1995:34 – 45);
- **strategie wyrażania powodu**, dla którego się mówi;
- **umiejętność przewidywania / uprzedzania niejasności** mogących wystąpić w

dyskursie (restrukturalizacja);

- **utrzymywanie pierwszej części tzw. pary przyległej przez dłuższy czas** - sugerowanie lub pośrednie uzgadnianie treści następnego pytania, w celu uniknięcia negatywnych odpowiedzi. (Wydaje się to ważne przy określaniu tematu rozmowy, szczególnie jeśli dotyczy to interpretacji wspólnych uczuć dotyczących jakiegoś wspólnego doświadczenia);
- **używanie sygnałów minimalnych** w celu sprawdzenia, czy odbiorca popiera lub odrzuca dane stwierdzenia
- **strategie naprawcze** stosowane w momencie, kiedy dana treść emocjonalna zostanie wyrażona w sposób kulturowo nieakceptowalny lub jest niezrozumiała czy ośobiście nieakceptowana przez odbiorcę lub nadawcę (Allwright D., Bailey K., 1991);
- **metakomentarze**;
- **umiejętność przewidywania potencjalnych otwarć konwersacyjnych** w celu przejścia głosu w odpowiednim miejscu, aby coś dopowiedzieć, rozwinąć lub doformułować;
- **równoczesne mówienie**; może ono być zjawiskiem świadczącym o współpracy;
- **formułowanie lub mówienie za rozmówcę** -- uwidacznianie pewnych presupozycji za rozmówcę; reformułowanie; nawiązanie do wcześniejszych wypowiedzi swoich lub interlokutora lub parafraza;
- **wprowadzenia** (ang. *presequences*): propozycje rozwoju wypowiedzi przez interlokutora, sugerowanie rozwinięcia tematu. Wiążącą się z umiejętnością przewidywania / uprzedzania niejasności mogących wystąpić w dyskursie;
- **odpowiednia długość tur mówienia**, (utrzymywanie pierwszej części pary przyległej przez dłuższy czas - sugerowanie lub niebezpośrednie uzgadnianie treści następnego pytania, w celu uniknięcia negatywnych odpowiedzi);
- **pozytywne strategie grzeczności i współpracy**. Poszukiwanie wspólnego kontekstu, odnoszenie się do wspólnych doświadczeń (Kasper, 1998: 352)
- **tłumaczenia** – używanie jako wymówka lub usprawiedliwienie (Gale 2000; Johnson 1995)
- **wrażenia otwierające typu** (*więc, ponieważ*, wznosząca się intonacja – w dyskursie egzaminacyjnym, w wywiadach).

5. Metodologia badawcza

Badanie należy do typu *action research* (badanie w działaniu), a przyjęta metodologia to analiza jakościowa. Ogólnym przedmiotem badań jest język mówiony. Badanie rozwoju autokontroli nad strategiami dyskursywnymi u studentów odbywać się będzie poprzez obserwacje nagrywanych w formie audio i video interakcji oraz analizę zaobserwowanych przez OU strategii pojawiających się w autentycznych interakcjach w języku obcym oraz strategii stosowanych we własnych wypowiedziach OU. Metoda ta pozwala na dokładniejszą analizę sytuacji komunikacyjnej uwzględniającą pełny kontekst. Nagrany materiał audio i video będzie mógł być wykorzystywany przez studentów jako materiał do odroczonej samoobserwacji.

Bibliografia

- Allwright D., Bailey K., 1991. *Focus on Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Brent D., 1996. "Rogerian Rhetoric: An Alternative to Traditional Rhetoric". In B. Emmel, P. Resch, B. Tenny. ed. *Argument Revisited, Argument Redefined: Negotiating Meaning in the Composition Classroom*.
<http://www.ucalgary.ca/~dabrent/art/rogchap.html>
- Cohen A., 1996. "Speech Acts". In S. L. McKay & N. H. Hornberger. *Sociolinguistics and Language Teaching*. ed. Cambridge: CUP. 383-420.
- Fayol M., 1993. „ Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies". *Enjeux* 30. 25-41.
- Gale, J. (2000, January). Patterns of talk: A micro-landscape perspective [53 paragraphs]. *The Qualitative Report*. [On-line serial], 4(1/2).
<http://www.nova.edu/ssss/OR/OR4-1/gale.html>
- Hutchby I., R. Woofit, 1998. *Conversation Analysis*. Oxford: Polity Press.
- Johnson K., 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
- Kasper G., E. Kellerman, 1997. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London and New York: Longman.
- McCarthy M., 1998. *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Scollon R., S. W. Scollon, 1995. *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Springer C., 1999. *Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2: préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2*. www.hexo.fr/aep/focal/springer.html
- Wilczyńska W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.

ROLA NAUCZYCIELA W KSZTAŁTOWANIU AUTONOMII UCZNIA

Nauczyciele języków obcych coraz częściej zachęceni są do zmiany podejścia do nauczania od nauczania „tradycyjnego” do nauczania ukierunkowanego na rozwijanie autonomii ucznia. Taka zmiana pociąga za sobą również zmianę ról nauczyciela i ucznia. Od ucznia oczekuje się bardziej świadomego, odpowiedzialnego i aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się, od nauczyciela oczekuje się, że będzie stwarzał uczniowi warunki do rozwijania autonomii w uczeniu się i udzielał wszechstronnej pomocy w tym zakresie. Należy się wobec tego zastanowić, w jakim stopniu nauczyciel jest przygotowany do podjęcia roli, jaką wyznacza mu nauczanie rozwijające autonomię ucznia. Jakie napotyka trudności? Jakiej oczekuje pomocy?

1. Wstęp

Kształcenie ukierunkowane na rozwijanie autonomii ucznia, także uczącego się języków obcych, zmierza do rozwijania aktywnej i odpowiedzialnej postawy uczących się wobec uczenia się. Osiągnięcia psychologii edukacyjnej w zakresie kognitywizmu, a następnie rozwój nurtu humanistycznego i konstruktywizmu, odwróciły zainteresowania dydaktyków od metod i technik nauczania, zwracając uwagę na ucznia, który w świetle nowych tendencji zajmuje w procesie nauczania miejsce centralne. Uczeń przestaje być traktowany jako bierny odbiorca przekazywanej mu wiedzy, lecz staje się osobą poszukującą powiązań między nowymi informacjami a osobistym doświadczeniem. Za najbardziej efektywne uważa się uczenie, w którym uczeń angażuje całą swoją osobę: intelekt, emocje, uczucia. Dla właściwego przebiegu procesu kształcenia, zdaniem Vygotskiego i Feuersteina, istotne jest współdziałanie osób - zadaniem osoby o większej wiedzy i umiejętnościach, tj. nauczyciela, rodzica, czasem kolegi, jest udzielanie pomocy osobie uczącej się, tak by w następstwie mogła samodzielnie lub we współpracy osiągać kolejne ogniwa wiedzy (Williams & Burden 1997). Przyznanie uczniowi centralnego miejsca w procesie uczenia się/ nauczania i uwzględnienie jego indywidualnych potrzeb i możliwości jest wyzwaniem zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

W podejściu autonomicznym, którego idea powstała w oparciu o nowe tendencje w psychologii, oczekuje się, że uczeń we właściwym dla siebie stopniu zaangażuje się w podejmowanie decyzji dotyczących celów nauki, treści, stosowanych materiałów i metod uczenia się, śledzenia i oceniania swoich postępów, oraz że będzie konsekwentnie realizował powzięte zadania i wyciągał wnioski dla dalszej nauki (np. Holec 1979, Cotteral 1995, Little 1995). Zasadniczą postawą, jaką wykazuje uczeń autonomiczny, jest postawa odpowiedzialności za naukę, podejmowane decyzje i ich realizację. Stopień odpowiedzialności może ulegać zmianom i być kształtowany bądź samodzielnie, bądź z pomocą z zewnątrz: kolegów, nauczyciela i innych (Holec 1985). Jednakże *podjęcie* odpowiedzialności za własną naukę nie oznacza *przejęcia*

odpowiedzialności od nauczyciela. W rzeczywistości zakres odpowiedzialności nauczyciela poszerza się o wielostronną pomoc, której potrzebują uczniowie w swoim dążeniu do rozwijania postawy autonomicznej. Pomoc ta obejmuje wsparcie zarówno w sferze psychologicznej i społecznej - troska o ucznia, rozbudzanie świadomości i wrażliwości ucznia, motywacji, jak i w sferze technicznej, czyli pomoc w konkretnych działaniach uczeniowych - planowanie, dobór materiałów, monitorowanie postępów, samoocena (Voller 1997). Ponieważ każdy uczeń reprezentuje inny poziom autonomizacji, to, w jakim kierunku i w jakim stopniu będzie się ona rozwijała zależy nie tylko od jego chęci, umiejętności i predyspozycji, ale także od otrzymanej pomocy i interakcji z innymi osobami: nauczycielami, rodzicami, kolegami.

Autonomii nie można utożsamiać z pracą wyłącznie indywidualną, gdyż nie dotyczy ona strony organizacyjnej nauki, nie jest kolejną metodą nauczania, ale określa aktywną postawę wobec nauki, zdolność do podejmowania odpowiedzialności za uczenie się w każdych warunkach, szkolnych i pozaszkolnych. Uczeń może rozwijać samodzielność i odpowiedzialność w działaniach uczeniowych tylko w sprzyjających relacjach między nim a nauczycielem, we współpracy z innymi (Breen & Mann 1997). Little przestrzega, że całkowita niezależność ucznia od wszystkich - nauczyciela czy innych uczniów - nie oznacza autonomii, lecz jest charakterystyczna dla autyzmu (1995:5), stanu, w którym nie dochodzi do interakcji między dzieckiem i otoczeniem, wskutek czego rozwój dziecka zostaje zahamowany.

2. Nowa rola nauczyciela

Wraz z określeniem pewnego ideału roli ucznia w procesie uczenia się/ nauczania przededefiniowaniu uległa również rola nauczyciela. W pozytywistycznym modelu kształcenia procesem uczenia się kieruje nauczyciel: odpowiada za podejmowanie decyzji dotyczących treści, zakresu, tempa uczenia się. Do niego należy inicjatywa, kontrola, ocena. I chociaż pojawiające się nowe tendencje w nauczaniu wymagają również zmiany w funkcjach pełnionych przez nauczyciela, to nie są one odzwierciedlane w praktyce szkolnej, gdzie nadal dominuje orientacja behawiorystyczna, która w znacznym stopniu ogranicza odpowiedzialność, samodzielność i aktywność uczniów (Zawadzka 1998:7).

Podejmując się nauczania rozwijającego autonomię ucznia nauczyciel staje przed nowym, wcale niełatwym wyzwaniem. Aby umożliwić i ułatwić uczniowi jak najkorzystniejszy rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny nauczycielowi nie wystarcza już dobra znajomość przedmiotu i przekazywanie wiedzy bez angażowania ucznia w proces uczenia się. Dlatego nauczyciel winien przygotować się do pełnienia roli:

- doradcy i eksperta, który jest dobrze zorientowany w przedmiocie i literaturze przedmiotu, potrafi wskazać uczniowi potrzebne mu materiały i źródła oraz wskazać, jak z nich korzystać;
- osoby wspomagającej uczenie się, która pomaga uczniom rozpoznawać potrzeby w zakresie języka obcego i ustalać cele uczenia się, pomaga planować naukę i wybierać odpowiednie materiały, uwarściwia na różne style i strategie uczenia się i pomaga znaleźć własne, przygotowuje do samodzielnej i koleżeńskiej oceny zadań i postępów, motywuje, kształtuje postawę wobec nauki, a także

- wykazuje cechy, które ułatwiają uczniom uczenie się, tj. cierpliwość, troskliwość, tolerancję, empatię (Holec 1985:184-186).

Wynikające z nowego podejścia do nauczania/ uczenia się oczekiwania teoretyków wobec nauczyciela w konfrontacji z realnym kontekstem klasy szkolnej podlegają szeregowi uwarunkowań, do których należą: osobowość nauczyciela, jego własne doświadczenia jako ucznia, przygotowanie do zawodu nauczyciela, własne poglądy na uczenie się i nauczanie, motywacja. Nie bez znaczenia są też warunki zewnętrzne: np. charakter szkoły, programy, poglądy innych nauczycieli, oczekiwania uczniów i rodziców. Jeżeli nastąpi znaczna rozbieżność między proponowaną nauczycielowi nową rolą a którymkolwiek z wymienionych czynników, wówczas podjęcie takiej roli okaże się zbyt trudne lub nawet niemożliwe. Dlatego wydaje się uzasadnione podjęcie badań, które pozwolą znaleźć odpowiedź na pytania:

- *Co powstrzymuje nauczycieli przed podjęciem nauczania rozwijającego autonomię uczniów?*
- *Jakie trudności napotykają nauczyciele podejmujący się takiego nauczania ?*
- *Jaki wpływ na nauczyciela wywiera zmiana podejścia do nauczania, a tym samym zmiana roli ucznia i nauczyciela?*

Pytanie o wpływ zmiany podejścia do nauczania na nauczyciela jest istotne, ponieważ nauczyciel będzie mógł dobrze wypełniać swoją rolę tylko wówczas, gdy ją zaakceptuje, uzna za własną i dostarczającą mu satysfakcji.

3. Badanie wstępne

Jako przygotowanie do badań przeprowadzono badanie pilotażowe typu studium przypadku, którego celem było m.in. stwierdzenie:

- *czy wprowadzenie na lekcji języka obcego elementów autonomizacji rzeczywiście wpływa na zmianę roli nauczyciela;*
- *w jakim kierunku ta zmiana przebiega;*
- *czy i jakie trudności napotyka nauczyciel w kontekście nauczania autonomizującego;*
- *jaka jest jego reakcja na zachodzące zmiany.*

Do udziału w badaniach poproszono nauczycielkę - ubiegłoroczną absolwentkę kolegium językowego, która uczyła języka angielskiego w młodszych klasach szkoły podstawowej. Badanie zostało przeprowadzone w semestrze letnim roku szkolnego 1999/2000 w jednej ze szkół podstawowych na zajęciach w dwunastoosobowej grupie uczniów czwartej klasy.

W pierwszej fazie badania nauczycielka zapoznała się z przygotowanym wcześniej materiałem szkoleniowym, który obejmował część teoretyczną na temat autonomii oraz część praktyczną zawierającą sugestie i materiały pomocnicze do prowadzenia lekcji. Nauczycielkę poproszono o stopniowe wprowadzanie na lekcjach elementów właściwych dla autonomii oraz o prowadzenie dzienniczka, w którym oczekiwano spostrzeżeń nauczycielki na temat prowadzonych zajęć i wynikających problemów. Dzienniczek nauczyciela wydaje się być dobrym źródłem informacji, ponieważ zawarte w nim notatki pochodzą bezpośrednio od osoby, której opinii, postawy i zachowania chcemy poznać. Poza dzienniczkiem wykorzystano następujące narzędzia

badawcze:

- wywiady, które zostały przeprowadzone z nauczycielem przed rozpoczęciem wprowadzania elementów autonomii oraz po zakończeniu fazy obserwacyjnej;
- obserwację czynności nauczyciela w klasie i jego interakcję z uczniami.

Prowadzono obserwację ukierunkowaną z zastosowaniem przygotowanej wcześniej tabeli. W tabeli umieszczono 18 typów ról, które, jak przewidywano, mogły pojawić się w trakcie lekcji. Każda wykonywana czynność czy zachowanie nauczyciela będące zewnętrznym wyrazem pełnienia określonej roli były zaznaczane punktem w odpowiedniej rubryce. W tabeli obserwacyjnej zaznaczano również sposób prowadzenia zajęć (frontalne, grupowe, indywidualne, w parach) i czas na nie przeznaczony.

4. Wyniki badania

W wywiadzie przeprowadzonym na początku badania nauczycielka stwierdziła, iż pojęcie autonomii nie jest jej obce, jednak nie potrafiła odnieść go do praktyki dydaktycznej. Dlatego też propozycję udziału w badaniu przyjęła z niepokojem i obawą przed byciem obserwowaną. W początkowej fazie badania zajęcia prowadzone były nadal frontalnie z nielicznymi elementami pracy indywidualnej (wypełnianie ćwiczeń). Zdecydowanie nie było interakcji między uczniami ani interakcji w kierunku uczeń-nauczyciel; dominowały pytania skierowane przez nauczyciela do uczniów. Należy natomiast podkreślić zdecydowaną, choć nieświadomą, postawę wobec błędów: nauczycielka prawie zawsze zachęcała do autokorekty. Po kilku lekcjach stopniowo zaczęło pojawiać się więcej elementów autonomizujących:

- wspólne (nauczyciel i uczniowie) wybieranie ćwiczeń oraz zajęć w trakcie lekcji;
- wzajemne poprawianie prac przez uczniów;
- większa ilość pracy w parach i grupach;
- uwrażliwianie uczniów na obecność języka obcego wokół nich i możliwość czerpania wiedzy z tych źródeł;
- drobne projekty;
- autokorekta;
- uwrażliwianie (ćwiczenia) na różne strategie uczenia się słownictwa.

W fazie początkowej mimo wprowadzania tych elementów nauczycielka nadal występowała w roli osoby wiedzącej, objaśniającej, wzoru językowego, następnie w roli osoby instruującej, wydającej polecenia, wyjaśniającej, co należy wykonać (mniej - jak wykonać). Nadal spełniała funkcję organizatora nauki (co, kiedy, jak, kto) oraz osoby pomagającej, zwłaszcza w pracy indywidualnej. W niewielkim natomiast stopniu współuczestniczyła w wykonywaniu zadań. Jednakże w miarę upływu czasu i częstszego wprowadzania elementów autonomizujących zaczęła zmniejszać się ilość poleceń wydawanych przez nauczycielkę, częściej natomiast zachęcała uczniów do podejmowania decyzji w trakcie zajęć oraz częściej próbowała rozmawiać na temat, jak uczyć się języka angielskiego. Analiza dzienniczka niestety nie wnosi zbyt wiele informacji na temat reakcji nauczycielki, gdyż prowadzony był on niesystematycznie, raczej niechętnie, trudno więc mówić tu o jakiejś autorefleksji. W miarę trwania badania zaczynają jednak pojawiać się luźne notatki, w których nauczycielka

zastanawia się, czy wprowadzane przez nią zajęcia rzeczywiście rozwijają autonomię uczniów, czy nie są przez nią nadmiernie „kontrolowane. Z zadowoleniem odnotowuje również fakt negocjowania zajęć z uczniami: „Cieszę się, gdy to oni wybierają”.

W wywiadzie przeprowadzonym po zakończonej obserwacji nauczycielka przekazała kilka spostrzeżeń na temat pracy uczniów i swojej:

- zaobserwowała pozytywną zmianę u uczniów: w trakcie zajęć z elementami autonomii wykazywali większe zaangażowanie intelektualne i emocjonalne (ale w związku z tym problemy z dyscypliną);
- w odniesieniu do własnej osoby zaobserwowała, że podchodząc do nauczania w zaproponowany jej sposób zaczęła więcej myśleć o lekcjach;
- potrzebuje więcej czasu na przygotowanie lekcji;
- aby dobrze przygotować się do lekcji zaczęła wczuwać się w rolę ucznia;
- brakuje jej pomysłów, jak realizować nauczanie tego typu, jak pomagać uczniom w osiąganiu większej samodzielności, jakie przygotowywać zajęcia;
- poczuła, że sama się rozwija, a nie mechanicznie realizuje podręcznik.

5. Wnioski

Chociaż badanie ograniczało się do obserwacji tylko jednego przypadku pozwala wysunąć pewne wnioski. Obserwacja i rozmowy z nauczycielem potwierdzają, że już w młodszych klasach możliwe jest rozwijanie autonomii uczniów. Jednakże jest to podejście do nauczania na tyle odmienne, że nauczyciel bez dobrego przygotowania w tym kierunku napotyka trudności wynikające m.in. z:

- konieczności zmiany nastawienia do nauczania, a tym samym dotychczasowych poglądów i przyzwyczajeń;
- braku pomysłów, jak przygotowywać lekcje ukierunkowane na rozwijanie autonomii;
- trudności w przeprowadzaniu refleksji nad pracą własną;
- konieczności z rezygnacji z pewnych stereotypowych ról na rzecz innych, bardziej wymagających.

Przeprowadzone badanie wskazuje tylko na niektóre problemy, związane z dokonującą się zmianą roli nauczyciela. Badania na większej liczbie nauczycieli pozwoliłyby na dogłębsze określenie problemów wiążących się ze zmianą roli, co z kolei przyczyniłoby się do opracowania takiego kształcenia nauczycieli, by mogli sprostać nowym wymagom.

Bibliografia

- Benson Ph., P. Voller (eds), 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Breen M.P, S.J. Mann, 1997. „Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy.” W: Benson Ph., P. Voller (eds), 132 - 149.
- Cotterall S., 1995. „Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs.” *System* 23/2. 195-205.
- Holec H., 1979. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasburg: Council of

Europe.

Holec H., 1985. „On autonomy: some elementary concepts.” W: Riley P. (ed.), 173 - 190.

Little D., 1995. *Learner Autonomy 1. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Riley P. (ed.), 1985. *Discourse and Learning*. New York: Longman.

Voller P., 1997. „Does the teacher have a role in autonomous language learning?” W: Benson Ph., P. Voller (eds), 98 - 113.

Williams M., R. Burden, 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP

Zawadzka E., 1998. „Przemiany edukacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych.” *Neofilolog* 17, 6-15.

OCZEKIWANIA OSÓB UCZĄCYCH SIĘ WOBEC NAUCZYCIELA

Jak często, jako osoby nauczające, zastanawiamy się, jakie oczekiwania wobec nas towarzyszą uczniom, studentom, z którymi pracujemy? Czy wiemy, jaką rolę w procesie uczenia się / nauczania pełnią oczekiwania? Czy nasze podejście do nauczania / uczenia się wpływa na kształtowanie się oczekiwań uczących się? Artykuł prezentuje wyniki badania wstępnego, którego celem było rozpoznanie oczekiwań osób uczących się wobec osoby nauczającej.

1. Wstęp

Uczeń podejmując naukę języka obcego realizuje ją w określonym układzie, na który składają się cztery powiązane ze sobą i współzależne elementy: nauczyciel, uczeń, zadania i konteksty (Williams & Burden 1997: 43). Między tymi elementami w trakcie procesu uczenia się - nauczania następuje interakcja i między innymi od jakości tej interakcji zależą efekty kształcenia. Przedstawione w artykule badanie koncentruje się wokół jednego z aspektów interakcji między osobą uczącą się i nauczającą, omawianym w kontekście zajęć akademickich - konwersacja w języku angielskim. Aspektem tym są oczekiwania, jakie studenci posiadają wobec osoby nauczającej.

Dlaczego właśnie oczekiwania?

Po pierwsze - większość zjawisk społecznych (a takim jest edukacja) jest kształtowana przez oczekiwania kierowane z różnych źródeł (Turner 1985: 421-422), po drugie - role, jakie będą odgrywać nauczający i uczący się zależą między innymi od oczekiwań, jakie obie strony mają wobec siebie (Wright 1988), po trzecie - podstawową zasadą udanej komunikacji i efektywnej interakcji jest uwzględnienie i respektowanie wiedzy i nastawienia drugiej osoby oraz wzajemne zrozumienie zadań partnera, jakie towarzyszą jego roli (Higgins 2000: 23), po czwarte - zdolność jednostki do dostrzegania rozmaitych rodzajów oczekiwań, a także do spełniania wybranych zespołów oczekiwań świadczy o umiejętności odgrywania roli (Turner 1985: 424).

2. Czym są oczekiwania?

Większość teoretyków roli zakłada, że oczekiwania są głównym elementem kształtującym rolę (Biddle 1986: 69, 87), jednakże sam termin nie jest definiowany jednoznacznie. Turner rozróżnia trzy rodzaje oczekiwań:

- normy określające, jak powinna zachowywać się jednostka zajmująca określoną pozycję;
- żądania wysuwane w sytuacji interakcji przez „innych” uczestników;
- oczekiwania jednostek zajmujących inne pozycje (Turner 1985: 421-422).

Również w podejściu funkcjonalno-strukturalnym oczekiwania pojmowane są jako normy zachowania jednostki. Przedstawiciele szkoły kognitywistycznej postrzegają oczekiwania nie jako normy, lecz jako przekonania i nadzieje dotyczące prawdopodobnego zachowania, kierowane do partnera interakcji i siebie samego (Biddle 1986). Śledząc dociekania teoretyków można stwierdzić, że większość z nich przyjmuje, iż oczekiwania są głównym czynnikiem kształtującym rolę, powstają poprzez doświadczenie, a osoby są świadome swoich oczekiwań.

Ponieważ przedmiotem badań są oczekiwania osób uczących się wobec osoby nauczającej podczas interakcji w czasie zajęć, dalsze rozważania zostaną utrzymane w perspektywie kognitywistycznej.

3. Wdrażanie do autonomii a oczekiwania

Celem wdrażania do autonomii jest przygotowanie uczniów do samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji dotyczących procesu uczenia się. Najczęściej podkreśla się znaczenie samodzielności i umiejętności w dobieraniu treści i materiałów, sposobie i tempie uczenia się oraz monitorowania własnej pracy i oceniania jej wyników. Zanim nauczyciel przystąpi do nauczania ukierunkowanego na rozwijanie autonomii ucznia zasadne byłoby uzyskanie informacji, w jakim stopniu uczący się jest gotowy do podjęcia takiego sposobu uczenia się, gdyż jak zauważa Cotterall, nastawienie uczących się i stopień ich gotowości może albo wspomóc albo zahamować potencjalny rozwój w kierunku autonomii (Cotterall 1995:196).

4. Badanie oczekiwań

Celem badania było rozpoznanie oczekiwań studentów wobec nauczyciela prowadzącego zajęcia konwersacyjne w języku angielskim. Badaniem objęto 64 studentów 1. roku lingwistyki stosowanej na początku semestru zimowego w roku akademickim 1999/2000. Zadaniem studentów było określenie i przedyskutowanie swoich oczekiwań wobec nauczającego i wobec siebie w grupach, a następnie przedstawienie ich w formie pisemnej. Dla zebrania wypowiedzi studentów na temat oczekiwań wybrano metodę pracy w grupach z kilku względów. Przede wszystkim uzasadniał ją fakt, iż badania odbywały się podczas zajęć konwersacyjnych i dotyczyły tych zajęć. Ponadto można liczyć, że dyskusja w grupie stymuluje do bardziej efektywnego myślenia, co może przynieść bogatszy wachlarz wypowiedzi. Dyskusja i wywiad grupowy są również przyjętymi w literaturze metodami badawczymi (np. Oppenheim 1992: 79-80). Jednakże wadą tej metody jest niemożność otrzymania dokładnych danych ilościowych.

W wyniku dyskusji studentów otrzymano wypowiedzi 16 czteroosobowych grup. Poniżej zestawiono oczekiwania studentów wobec nauczającego i wobec siebie samych. Dla większej przejrzystości podzielono je na oczekiwania przedstawione przez więcej niż jedną grupę i oczekiwania pojedynczych grup.

OCZEKIWANIA WOBEC NAUCZAJĄCEGO

Ilość grup (maks. 16)

1. Będzie miał dobry kontakt ze studentami	12
2. Zainteresuje przedmiotem.	8
3. Zachęci do nauki	6
4. Wyjaśni problemy gramatyczne	5

5. Doradzi, jak się uczyć	5
6. Będzie wymagający, zmusi do nauki	5
7. Będzie współpracował ze studentami	5
8. Rozwinie moje sprawności językowe	4
9. Wybierze interesujące tematy	4
10. Poprawi błędy	3
11. Będzie stosował różne metody	3
12. Będzie stosował różne materiały	3
13. Będzie przygotowywał ćwiczenia	2
14. Wyrazi opinię nt. języka i błędów	2
15. Będzie przygotowany	2

Uzupełnienie powyższej listy stanowią oczekiwania przedstawione przez pojedyncze grupy. Dotyczą one bezpośrednio osoby nauczającej, jej umiejętności kierowania procesem uczenia się - nauczania i pomocy, którą uczący się chcieliby otrzymać.

Osoba nauczająca:

16. jest autorytetem dla uczących się
17. rozwija swoje umiejętności
18. posiada wiedzę
19. posiada doświadczenie
20. posiada dobrą wymowę
21. chce uczyć, umie uczyć, ma poczucie misji
22. stara się jak najlepiej
23. ma poczucie humoru
24. właściwie organizuje czas
25. jasno określa wymogi i zasady oceniania
26. posiada kontrolę nad grupą
27. testuje
28. nie traci czasu
29. każde zajęcia są inne
30. wykonuje większą część pracy
31. angażuje studentów
32. wskazuje, czego się uczyć i jakie materiały wybierać
33. pomaga rozwiązywać problemy
34. pokaże, jak myśleć w języku obcym
35. zorganizuje stały kontakt z j. obcym

Lista oczekiwań studentów wobec siebie jest znacznie krótsza; w czasie dyskusji nie ukrywali, że łatwiej wysuwać oczekiwania wobec drugiej osoby niż wobec siebie samego.

OCZEKIWANIA STUDENTÓW WOBEC SIEBIE

Ilość grup (maks.16)

1. Własna aktywność w trakcie zajęć	9
2. Uzyskanie pomocy w wybieraniu tematów	6
3. Współpraca z nauczycielem	5
4. Bycie przygotowanym	5
5. Częste zadawanie pytań	3

4. Korzystanie z różnych źródeł wiedzy	2
5. Pytanie o radę	2
6. Systematyczna nauka	2

Oczekiwania pojedynczych grup

7. doradzanie nauczycielowi nt. metod przekazywania wiedzy
8. umożliwienie nauczycielowi przekazywania wiedzy
9. uczenie się na pamięć
10. silna wola uczenia się
11. będą uczył się samodzielnie
12. poleganie na nauczycielu
13. nie obawianie się korekty przez nauczyciela
14. pracowanie w domu
15. interesowanie się tematem
16. przestrzeganie zasad i wymagań nauczyciela
17. branie czynnego udziału w procesie uczenia się (pomysły, dzielenie się problemami, wątpliwościami)
18. uczyć się
19. pomagać nauczycielowi
20. rozwijać umiejętności na swój własny sposób
21. wyrażać swoją opinię
22. nie obawiać się mówienia

5. Omówienie wyników

Uzyskane wypowiedzi studentów należałoby porównać z tym, co osoba podejmująca nauczanie ukierunkowane na rozwijanie autonomii ucznia prawdopodobnie zaproponuje studentowi.

W literaturze na temat autonomii rola nauczyciela była wielokrotnie określana. Najczęściej pojawiający się w tym kontekście termin, będący jednocześnie najbardziej pojemnym, to *facilitator* - osoba wspomagająca uczenie się (np. Gremmo i Abe 1985, Sheils 1986, Wenden 1991, Nunan i Lamb 1996). Underhill definiuje termin *facilitator* jako:

„...nauczyciel w każdym środowisku edukacyjnym, który zna swój przedmiot, sprawnie posługuje się współczesnymi metodami i technikami nauczania, aktywnie śledzi i zwraca uwagę na psychologiczny aspekt atmosfery uczenia się i wewnętrzne procesy uczenia się, tak, aby umożliwić uczniom podjęcie odpowiedzialności za swoją naukę w stopniu, który jest dla nich możliwy” (1999:126, tłum. własne).

Osoba nauczająca w ramach nauczania ukierunkowanego na rozwijanie autonomii powinna zaoferować uczącemu się pomoc w zakresie psychologiczno-społecznym, tzn. być troskliwa, cierpliwa, tolerancyjna, współodczuwająca, otwarta, umiejąca motywować ucznia, uwrażliwiająca na problemy językowe, komunikacyjne i związane z uczeniem się języka obcego. W zakresie technicznym pomoc dotyczy samodzielnego planowania, realizowania i oceniania własnej nauki uczącego się (Voller 1997, Aoki 1999). Jeżeli tak pojmowane zadania nauczającego porównamy z oczekiwaniami studentów to możemy stwierdzić, że w większości uczący się powinni dobrze czuć się na zajęciach promujących ich autonomię. Podobnie osoba oczekująca pomocy w

zakresie sposobów uczenia się, powinna ją otrzymać, szczególnie jeśli realizacja programu zostanie połączona z ćwiczeniem wdrażania odpowiednich strategii uczenia się. Współpraca uczącego się z nauczycielem, której studenci oczekują od obydwu stron, jest jednym z podstawowych założeń nauczania autonomicznego. Dotyczy ona m.in. wspólnie ustalanego programu (Yalden 1987, Brookes i Grundy 1988), treści i rodzaju zajęć (Dam 1995) na terenie instytucji i poza nią. Co więcej, bez współpracy i negocjacji nauczanie autonomiczne prawdopodobnie stałoby się tylko kolejną metodą nauczania (Voller 1997: 111). Tak więc i te grupy oczekiwań powinny zostać zrealizowane. Natomiast oczekiwania gotowych wyjaśnień, poprawiania błędów, szczególnie zaś rozwinięcia za kogoś jego sprawności językowych w tym modelu nie jest możliwe, podobnie jak oczekiwanie, by osoba nauczająca zmusiła kogokolwiek do uczenia się. Oczekiwanie autorytarności nauczającego jest sprzeczne z założeniami nauczania autonomizującego i często prowadzi do niepowodzeń w realizacji procesu uczenia się-nauczania (Cotterall 1995).

6. Podsumowanie

Z przedstawionego zestawienia oczekiwań omówiono wybiórczo tylko niektóre w celu zilustrowania potencjalnych zbieżności i różnic, jakie mogą zaistnieć między oczekiwaniami osób uczących się, a tym, co osoba nauczająca może zaproponować w ramach nauczania rozwijającego autonomię ucznia. Jak można zauważyć, część oczekiwań uczących się (głównie natury psychologiczno-społecznej) znajduje pokrycie w założeniach nauczania autonomicznego. Jednak rozbieżności istniejące w niektórych zakresach mogą w znacznym stopniu utrudnić proces uczenia się - nauczania. Dlatego wydaje się, że każdą próbę wprowadzenia nauczania ukierunkowanego na rozwijanie autonomii należy rozpocząć od rozpoznania oczekiwań uczących się, uwrażliwienia ich na procesy związane z uczeniem się - nauczaniem i uzgodnienie wspólnego stanowiska w tym zakresie. Jak pisze Tudor: *„Żadne podejście do nauczania nie będzie skuteczne, jeśli nie zostanie zaakceptowane zarówno przez nauczycieli jak i studentów.”* (1993: 28, tłum. własne)

7. Dalsze badania

W ramach projektu badawczego prowadzonego pod kierunkiem prof. Weroniki Wilczyńskiej, obejmującego szerokie spektrum zagadnień związanych z problemem autonomizacji uczących się języków obcych na poziomie akademickim zostały zaplanowane również dalsze badania nad problemem oczekiwań uczących się wobec osób nauczających.

Ponieważ przedstawione badanie stanowi zaledwie rozpoznanie oczekiwań, z jakimi przychodzą studenci pierwszego roku, aby lepiej poznać znaczenie i miejsce oczekiwań w procesie uczenia się - nauczania należałoby:

- dokładniej określić, w jakim stopniu podejście autonomiczne do uczenia się - nauczania wpisuje się w oczekiwania uczących się;
- stwierdzić, czy zajęcia prowadzone w kierunku rozwijania autonomii wpływają na zmianę oczekiwań i jak ta zmiana przebiega;
- czy zachodzące zmiany są postrzegalne dla uczących się i nauczających, czy i jak można je monitorować.

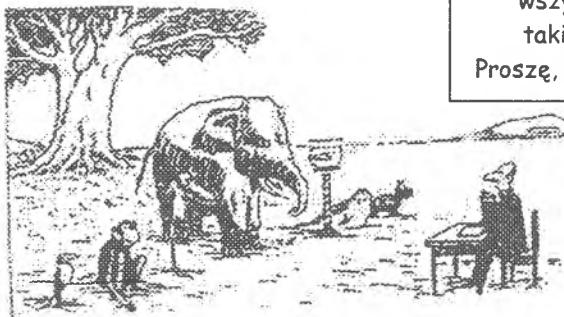
Ponadto należałoby doprecyzować niektóre z wyrażań stosowanych przez studentów,

np. „być aktywnym”, „współpracować z nauczycielem”, gdyż różne rozumienie takich określeń może prowadzić do błędnej interpretacji ich oczekiwań przez badacza.

Bibliografia

- Aoki N., 1999. „Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy.” W: J. Arnold (ed.), 142-154.
- Arnold J.(ed), 1999. *Affect in Language Learning* CUP..
- Biddle B.J., 1986. „Recent Developments in Role Theory”. *Annual Review of Sociology*. 12. 67-92.
- Brookes A., P. Grundy (eds), 1988. *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. Modern English Publications.
- Cotterall S., 1995. „Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs.” *System*. 23/2. 195-205.
- Dam L., 1998. *Learner Autonomy 3. From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Gremmo M-J., D. Abe., 1985. „ Teaching learning: redefining the teacher’s role.” W: Riley P. (ed). 233-247.
- Higgins E. 2000. ”Social Cognition: Learning about what matters in the social world.” *European Journal of Social Psychology*. 30. 3-39.
- Nunan D., C. Lamb, 1996. *The Self-directed Teacher. Managing the learning process*. Cambridge: CUP
- Oppenheim A.N., 1992. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London and New York: Pinter Publishers.
- Riley P., 1985. *Discourse and Learning*. Longman.
- Tudor I., 1993. „Teacher roles in the learner - centred classroom.” *ELT Journal*. 47/1. 22-31.
- Turner J., 1985. *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN
- Underhill A., 1999. „Facilitation in language teaching.” W: Arnold J. (ed), 125-141.
- Voller P., 1997. „Does the teacher have a role in autonomous language learning?” W: Benson P., P. Voller (eds), 98 - 113.
- Wenden A., 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prantice Hall.
- Williams M., R. Burden, 1997. *Psychology for Language Teachers*. CUP
- Wright T., 1988. *Roles of Teachers and Learners*. OUP.
- Yalden J., 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. CUP

ALTERNATYWNE FORMY UCZENIA SIĘ A PROCESY AUTONOMIZACJI UCZNIÓW NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO



Żeby było sprawiedliwie,
wszyscy dostaniecie
takie samo zadanie:
Proszę, wejdźcie na drzewo!

(Bauer 1997: 69)

Wstęp

Autonomia ucznia, autonomia nauczyciela, procesy autonomizacji, autonomiczne uczenie się, dążenie do samodzielności - wokół tych pojęć rozwija się współczesna dydaktyka nauczania języków obcych (wskazuje na to także tematyka Konferencji PTN 2000). Koncepcja autonomicznego uczenia się leży u podstaw wielu współczesnych tendencji w nauczaniu, a przecież nie jest ona zjawiskiem nowym. Nie są też nowe, przeżywające dziś swego rodzaju renesans, takie formy uczenia się, jak choćby uczenie się poprzez udział w projektach (niem. *Projektarbeit*), uczenie się w formie przystanków (niem. *Stationenlernen*), uczenie się według tygodniowych planów pracy (niem. *Wochenplanarbeit*), praca niesterowana (niem. *Freiarbeit*).

Celem niniejszego referatu jest ukazanie możliwości wspierania procesów autonomizacji uczniów poprzez stosowanie alternatywnych (otwartych) form uczenia się na lekcjach języka obcego. Analiza wybranych otwartych form uczenia się stanowi punkt wyjścia dla rozważań nad rolą nauczyciela i uczniów, a także środowiska dydaktycznego w procesach autonomizacji.

Uwieńczeniem rozważań teoretycznych będzie omówienie wyników próby praktycznych badań edukacyjnych (niem. *Aktionsforschung*, ang. *action research*) dotyczących jednej z alternatywnych (otwartych) form uczenia się (pracy w formie przystanków uczenia się).

1. Otwarte formy uczenia się

Alternatywne formy uczenia się związane są bezpośrednio z koncepcją autonomicznego uczenia się. U ich podstaw leżą jednakże również takie koncepcje dydaktyczne, jak nauczanie ukierunkowane na ucznia i działanie, nauczanie

całościowe, a w szczególności otwarte uczenie się. Alternatywne formy uczenia się nie mają nic wspólnego z brakiem struktury, chaosem, bezcelowymi zajęciami, brakiem wymagań czy ich trywialnością. Najważniejszy jest sam proces uczenia się zachodzący podczas pracy (por. Drews 1998: 7, Wopp 1991: 323). Czym są zatem nowoczesne formy uczenia się?

Według Drews (1998) takie formy wspomagające uczenie się jak na przykład praca w formie "przystanków uczenia się" (niem. *Stationenlernen*), praca niesterowana (niem. *Freiarbeit*) czy praca w projektach (niem. *Projektarbeit*) umożliwiają osiągnięcie kluczowych celów kształcenia i wychowania. Wopp (1991) wymienia wśród form otwartego uczenia się także pracę według planu dnia / tygodnia (niem. *Tagesplan*, *Wochenplan*) (por. Wopp 1991: 327 i nast., a także Glasgow-Schicha 1999: 41, Strote 1994: 308; Wallrabenstein 1994: 201).

Formy alternatywne dają uczniom możliwość stopniowego przejmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Dzięki odpowiednim warunkom czasowym i przestrzennym uczący się uzyskują możliwość stawiania pytań, błędzenia i samodzielnego podejmowania decyzji, mogą "ćwiczyć się" w samodzielności. Uwzględnione zostają indywidualne drogi uczenia się, dochodzenie do treści i problemów, dzięki czemu uczniowie mogą rozwijać swoją indywidualność. Poprzez współpracę w podzespołach uzyskują możliwość rozwoju własnych kompetencji społecznych (por. Drews 1998:7).

Jako bazę do dalszych rozważań przedstawiam poniżej zestawienie wybranych otwartych form uczenia się.

Praca niesterowana
Praca niesterowana to <i>"ta faza życia szkoły, podczas której uczniowie uczą się i są aktywni bez kierownictwa nauczyciela"</i> (Röbe 1994: 67, tłum. własne). Baillet (1989) uściśla tę definicję następująco:
<i>"W niesterowanych godzinach pracy każdy może robić to, na co ma ochotę. Jedynym warunkiem jest, by miało to coś wspólnego z językiem (...) [obcym]. W tym czasie w klasie są do dyspozycji materiały do pracy. Uczniowie mogą rozmawiać ze sobą, poruszać się swobodnie w klasie i ewentualnie opuścić klasę (by pracować na przykład w bibliotece lub innym pomieszczeniu)"</i> (Baillet: 1989: 58, tłum.własne).
(por. Baillet 1989, Stettler u.a. 1987.) ¹

Praca według tygodniowych planów pracy
Uczniowie pracują według planu, który otrzymują na początku tygodnia. Plan zawiera listę zadań do wykonania, na której uczniowie sukcesywnie zaznaczają zadania samodzielnie wykonane. Omawiana forma uczenia się może z jednej strony przebiegać jako praca według jednodniowego, tygodniowego, bądź miesięcznego

¹ Baillet i Röbe przytaczają opis przykładowych lekcji na bazie pracy niesterowanej (por. Baillet 1989: 58 i nast., Röbe 1994: 70 f).

planu, a z drugiej strony albo w ramach jednego przedmiotu, albo integrować co najmniej dwa przedmioty szkolne. Należy podkreślić możliwość zmiany miejsca pracy podczas lekcji.

(por. Claussen 1997: 14, Jörg 1992: 103, Plüss/Löliger 1992, Strote 1994: 308 i nast.)

Praca projektowa

Hänsel (1997) definiuje lekcję projektową jako *"formę działalności pedagogicznej nauczyciela i uczniów (...), w której szczególne znaczenie dydaktyczne ma metoda projektowa"* (Hänsel 1997: 73, tłum. własne) i podaje dalej, że jest to taka lekcja, na której *"nauczyciel i uczniowie próbują rozwiązać rzeczywisty problem poprzez wspólne działania i aktywne zajmowanie się rzeczywistością (...)"* (Hänsel 1997: 75, tłum. wł.). Jest to eksperyment pedagogiczny, który przekracza granice lekcji i wpływa na szkołę i środowisko (por. tamże, s. 75)²

(por. Frey 1993)

Praca w formie przystanków uczenia się

Forma ta jest odmianą pracy niesterowanej³. Uczniowie pracują przy stolikach ustawionych do pracy w grupach. Na każdym stoliku zbudowany jest tzw. przystanek uczenia się, przy którym jest określone zadanie do zrealizowania. Przygotowanie zajęć przez nauczyciela polega na szczegółowym określeniu zakresu tematycznego i celów zadań przy poszczególnych przystankach. Nauczyciel (lub w zaawansowanej formie uczniowie) przygotowuje zadania do poszczególnych przystanków, a także określa ramy czasowe i ewentualne organizacyjne (np. formę osadzoną społecznie dla danego zadania). Zadania powinny one uwzględniać różne typy uczniów i aktywizować różne zmysły. Na lekcji języka obcego powinny integrować sprawności językowe, umożliwiać pracę bez kierowania przez nauczyciela, a także samodzielną kontrolę wyników.

(por. Bauer 1998: 25 i nast., Faust-Siehl 1995: 24, Rauer/ Salzenberg 1998).

Od zestawienia wybranych, otwartych form uczenia się pragnę przejść do rozważań nad rolą nauczyciela i uczniów na lekcjach w oparciu o te formy.

² Obok pracy w projektach (niem. *Projektarbeit*) można znaleźć w literaturze takie pojęcia, jak lekcja projektowa (niem. *Projektunterricht*), lekcja w oparciu o projekty (niem. *projektorientierter Unterricht*), uczenie się w oparciu o projekty (niem. *projektorientiertes Lernen*) czy metoda projektów (niem. *Projektarbeit*), a także tygodnie projektowe (niem. *Projektwochen*, zwane także *ProWo*). Frey (1993) rozróżnia: **małe projekty** (trwające ok. 2-6 godzin), **średnie projekty** (trwające dzień do dwóch, tygodni albo 40 godzin rozłożonych na kwartał), **duże projekty** (trwające minimum tydzień: Projektwoche, często lata; bierze w nich udział więcej grup i instytucji) (por. Frey 1993: 20).

³ W literaturze niemieckojęzycznej można znaleźć następujące określenia dla tej formy uczenia się: *Lernzirkel*, *Lernkabinett*, *Stationenlernen*, *Lernen an Stationen*, *Stationenlauf*, *Lernstraße*. Dla potrzeb niniejszego referatu będę używać pojęcia "praca w formie przystanków uczenia się".

2. Rola nauczyciela i uczniów na lekcjach opartych na alternatywnych formach uczenia się

Jak już wspomniałam na wstępie, alternatywne formy uczenia się stwarzają optymalną sytuację dydaktyczną dla rozwoju autonomii uczniów. Uzyskują oni możliwość "ćwiczenia się" w samodzielności. W ten sposób osiągnięte zostają w szczególności sposoby cele, które podaje Nodari (1996) jako sprzyjające procesom autonomicznego uczenia się:

- a) doskonała orientacja w procesach nauczania i uczenia się (uczniowie znają przebieg lekcji, tygodniowy plan pracy, cele nauczania, podstawowe wymagania, a także materiały pomocnicze, które wykorzystują);
- b) odpowiedzialność za własny proces uczenia się (uczniowie (współ)decydują o lekcji, samodzielnie poprawiają błędy swoje i kolegów, przeprowadzają ewaluację własnego procesu uczenia się, decydują o tempie i sposobie rozwiązywania zadań),
- c) autorefleksja nad przebiegiem procesu uczenia się (uczniowie wymieniają między sobą doświadczenia na temat stosowanych strategii uczenia się⁴) (por. Nodari 1996: 8, a także Bimmel 1995:18).

Oprócz nowych form aktywności ucznia mamy do czynienia na lekcjach opartych o wyżej omówione formy pracy z nową rolą nauczyciela. Wynika ona z przesunięcia punktu ciężkości z nauczania na uczenie się. Wilczyńska (1999) stawia proste pytanie: uczyć się czy być nauczonym? Celem nauczania powinno być przekazywanie coraz to większego zakresu podejmowania decyzji w ręce uczniów (por. Weskamp 1999: 15). Głównym zadaniem nauczyciela staje się zatem nie nauczanie, ale nauczanie samodzielnego uczenia się. Zadanie to realizuje nauczyciel poprzez:

- pomaganie uczniom w indywidualnej pracy, doradzanie, pobudzanie do pracy (por. Baillet 1989: 60, 70; Röbe 1994: 72);
- kontrolowanie przebiegu pracy (por. Frech-Becker 1997: 90);
- przygotowanie różnorodnych i motywujących materiałów (por. Baillet 1989: 70 i nast.);
- kompetentne doradzanie, wybór i określenie zakresu materiału, wspomaganie uczniów, a także dokładną obserwację uczniów, diagnozę i pomoc (por. Strote 1994: 308)⁵.

Bastian (1994) podkreśla możliwość uwolnienia nauczyciela, na lekcjach opartych o otwarte formy uczenia się, od jego tradycyjnej autokratycznej roli (por. Bastian 1994: 28 ff). Nauczyciel przestaje być strażnikiem równoczesnego uczenia się, staje się obserwatorem i doradcą, który dostrzega i wspiera różne sposoby uczenia się (por. Rauer/ Salzenberg 1998:16). Dzięki przygotowaniu możliwości samokontroli dla uczniów nauczyciel zostaje uwolniony od funkcji oceniającego i wszystkowiedzącego

⁴ Na temat strategii uczenia się por. Karpeta-Peć (1997/98).

⁵ Obserwacja pracy uczniów daje nauczycielowi możliwość odkrywania typowych trudności i słabości uczniów, nad którymi może potem pracować (por. Röbe 1994: 72). W czasie lekcji zyskuje czas na indywidualny (!) kontakt z poszczególnymi uczniami i obserwację procesów zachodzących w klasie. Nauczyciel może koncentrować się na procesach uczenia się, a nie (jak to było dotychczas) na wynikach uczniów, może pomagać, oceniać, przekazywać informacje zwrotne wspomagające dalsze procesy uczenia się (por. Bauer 1998: 27).

(por. tamże, s. 17).

Nauczyciel i uczniowie poprzez wspólne, planowe działanie, w którym następuje nowy podział ról, osiągają określone cele, tworzą określone produkty lub rozwiązują problemy. Warunkiem takiej pracy jest stworzenie możliwości różnorodnych form pracy i współpracy.

W gestii nauczyciela pozostaje gruntowne zaplanowanie lekcji w odniesieniu do kompetencji uczniów, natomiast to, co dzieje się na lekcji jest wynikiem wspólnych decyzji nauczyciela i uczniów (por. Bauer 1998: 26, Gudjons 1994: 30 i nast.).

Nowe role nauczyciela i uczniów mogą rozwinąć się w szczególny sposób dzięki zapewnieniu określonych warunków pracy. Problematykę tę poruszam w dalszych rozważaniach.

3. Rola środowiska dydaktycznego na lekcjach języka obcego w oparciu o otwarte formy uczenia się

Na podstawie własnych doświadczeń z otwartymi formami uczenia się ośmielam się stwierdzić, że szczególną rolę w procesach autonomizacji uczniów odgrywają warunki zewnętrzne, w jakich lekcje się odbywają. W literaturze można znaleźć wiele opisów, które wskazują oprócz nowej roli nauczyciela i uczniów na nowe funkcje klasopracowni językowej. Sala lekcyjna przestaje być miejscem nauczania, natomiast staje się miejscem eksperymentowania, prób, poszukiwań. Zmienia się wygląd sali, sposób ustawienia stolików do pracy. Warunki zewnętrzne mają sprzyjać samodzielnej (niekoniecznie indywidualnej) pracy. Uczeń ma się czuć swobodnie, mieć możliwość podejścia do materiałów, kontaktu z innymi uczniami i nauczycielem. Klasopracownia zostaje nazwana warsztatem uczenia się (niem. *Lernwerkstatt*).

Już w 1979 roku pisał Kasper o wyodrębnieniu w salach lekcyjnych stref pełniących różne funkcje:

- podstawowej strefy uczenia się, przeznaczonej na wspólną działalność nauczyciela i uczniów;
- strefy specjalnej, przeznaczonej do samodzielnych poszukiwań, gier, zabaw itp.;
- strefy do cichej pracy (indywidualnej, bądź w małej grupie);
- strefy relaksu (por. Kasper 1979: 28 f)⁶.

Na podstawie znanych mi sprawozdań z działalności pedagogicznej nauczycieli stwierdzam, że istnieją przesłanki, iż prowadzenie w takich warunkach zajęć dydaktycznych opartych o otwarte formy pracy przyniesie pewnie efekt, jakim będzie osiągnięcie większego stopnia samodzielności uczniów (por. Andresen 1992: 14 i nast., Kasper 1979: 9 i nast., Rauser 1979: 71 i nast., a także Wallrabenstein 1991: 103 f)

⁶ Kasper opisuje dokładnie wygląd poszczególnych stref. I tak strefę podstawową charakteryzują: stoliki ustawione do pracy w grupach, tablica, szafka, sprzęt audiowizualny; strefę specjalną: regały z książkami, materiałami pomocniczymi itp.; strefę do cichej pracy: niszę ze stolikiem i miejscami do pracy; strefę relaksu: możliwość wygodnego siedzenia, dywan itp. (por. Kasper 1979: 28 f).

4. Alternatywne formy uczenia się a procesy autonomizacji uczniów na lekcjach języka obcego - praktyczne badania edukacyjne

Rozważania dotyczące alternatywnych form uczenia się w kontekście autonomizacji uczniów pragnę podsumować wynikami przeprowadzonych przez mnie przy współpracy dwójga nauczycieli języka niemieckiego T. i M. Ciepły w 1998 roku praktycznych badań edukacyjnych (niem. *Aktionsforschung*, ang. *action research*). Ich przedmiotem były reakcje uczniów na metody pracy wspierające uczniowską autonomię.

Badania dotyczyły pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego, w której uczyłam sześć godzin tygodniowo języka niemieckiego, i obejmowały 26 uczniów. Projekt trwał miesiąc: od maja do czerwca 1998. Zastosowane zostały takie metody badań jak: obserwacja uczniów, dwukrotna obserwacja przez innego nauczyciela, ankieta dotycząca biografii uczenia się, różnorodne formy ewaluacji jako wyrywkowe próby.

Przedmiot badań został sformułowany jako pytanie:

W jaki sposób moi uczniowie reagują na dwie wybrane metody pracy wspierające autonomię: podchody i pracę z "Wechselspiel"?⁷

Na początku eksperymentu uczniowie zostali poinformowani o celach i treściach projektu. Pierwsza hospitacja lekcji przez współpracującego nauczyciela odbyła się w pierwszym tygodniu, druga w ostatnim (czwartym) tygodniu trwania projektu. Przez miesiąc prowadziłam notatki do każdej lekcji dotyczące reakcji uczniów. Po pierwszej hospitacji wspólnie z nauczycielką hospitującą opracowałyśmy ankietę dotyczącą biografii uczenia się, a potem kilkakrotnie przygotowywałyśmy różnorodne ankiety ewaluacyjne dotyczące reakcji uczniów na podchody.

Zanim omówię wyniki badań charakteryzuję krótko tę formę uczenia się.

Przebieg pracy na lekcjach języka obcego w formie podchodów

Podchody są odmianą pracy w formie przystanków uczenia się. Różnica polega na tym, że:

- Na początku lekcji nauczyciel dzieli uczniów na grupy (zastępy), w których pozostają do końca pracy (nie mogą pojedynczo poruszać się po klasie), i wspólnie rozwiązują w dowolnej kolejności zadania (nie wolno rozwiązywać zadań indywidualnie).
- Przy jednym zadaniu nie może jednocześnie pracować więcej niż jedna grupa.
- Uczniowie zabierają ze sobą produkty pracy w grupach (wkładając je np. w przewidziane do tego teczki).
- Grupa, która pierwsza wykona wszystkie zadania zostaje nagrodzona.

W badanym przypadku na pracę w formie podchodów przeznaczona została jedna godzina lekcyjna, natomiast kolejna godzina poświęcona była nagrodzeniu najszybszej grupy, sprawdzeniu, porównaniu i prezentacji wyników pracy zespołowej, refleksji i ewaluacji⁸.

⁷ Dziś określiłabym podchody i pracę z "Wechselspiel" jako formy uczenia się. W referacie tym omówię tylko pracę przy stacjach uczenia się w formie podchodów.

⁸ Pracę w formie podchodów można obejrzeć na nagrany rok później na mojej lekcji filmie wideo.

5. Wyniki action research

W niniejszym referacie chciałabym ograniczyć się do omówienia ostatniej ewaluacji przeprowadzonej na zakończenie projektu. Ankieta ewaluacyjna dostarczyła odpowiedzi na kilka pytań (ankieta miała charakter otwarty, nie sugerowała odpowiedzi).

a) Jak uczniowie czuli się podczas pracy w grupach przy podchodach?

Odpowiedzi obejmowały wyrażenia od super (9), wspaniale (1) poprzez dobrze (6) do O.K. (1). Jeden uczeń podkreślił, że z jednej strony czuł się dobrze, z drugiej nie, nie uzasadnił tego jednak. Dwóch podkreśliło połączenie zabawy z nauką. Dwóch nie udzieliło odpowiedzi.

b) Czy uczniowie chcą w taki sposób pracować na lekcji j. niemieckiego?

Dwudziestu uczniów odpowiedziało twierdząco, dwóch przecząco.

c) Dlaczego uczniowie (nie) chcą pracować w ten sposób?

Zacytuję odpowiedzi wszystkich uczniów, gdyż uważam, że są swego rodzaju podsumowaniem. Wśród zalet tej formy uczenia się uczniowie wymienili:

- *"Takie prace są dużo ciekawsze, wiedza łatwiej wchodzi do głowy".*
- *"Ćwiczenia tego typu ułatwiają zapamiętanie wiadomości zdobytych wcześniej".*
- *"Jest to coś innego, interesującego". "Jest to bardzo ciekawa forma pracy". "Rozwijające zajęcie".*
- *"Jest to zabawa, przy której powtarzany jest materiał". "Fajna zabawa, przy której można się dużo nauczyć". "Pozwala powtórzyć poznane wiadomości".*
- *"W grupie można sprawdzić swoje wiadomości". "Można się sprawdzić na tle kolegi".*
- *"Każdy ma możliwość uczestniczenia w lekcji". "Każdy bierze udział w takich ćwiczeniach (trening czyni mistrza)".*
- *"Bardzo rozwija zdolności uczniów".*
- *"Można się dużo nauczyć pracując w grupie".*
- *"Umożliwia współpracę i kontakt z innymi".*
- *"Można nauczyć się pracy w zespole".*

Jako słabe strony uczenia w formie podchodów jeden uczeń podał:

- *"Nie wszyscy pracują równomiernie. Nieraz jeden rozwiązuje zadanie, a wszyscy inni spisują".*

a) Czy taka forma pracy może pomóc uczniom, uczyć się samodzielnie języka?

Dziewiętnastu uczniów odpowiedziało twierdząco (w tym dla pięciu jest to oczywiste!), jeden uczeń podał odpowiedź "częściowo", jeden odpowiedział przecząco, jeden nie odpowiedział.

6. Wnioski

Na początku pracy w formie podchodów uczniowie nieufnie podchodzili do zadań (potwierdziły to obserwacje moje i współpracującej nauczycielki). Podczas pracy uczniów zaobserwowaliśmy natomiast bardzo duże zaangażowanie emocjonalne.

Uczniowie byli bardzo skoncentrowani, rozwijali własne sposoby pracy, stosowali własne strategie uczenia się, pomagali sobie, współpracowali, samodzielnie organizowali pracę w grupie, planowali czas i podział czynności, sprawdzali się wzajemnie. Element rywalizacji działał motywująco i stymulująco. Uczniowie wykonywali zadania szybciej, ale i dokładniej niż zwykle. Jako nauczycielka miałam czas na obserwację zachowań, pomoc, gdy się o nią zwrócili uczniowie.

Reasumując stwierdzam, że forma pracy, jaką jest uczenie się w formie podchodów, podobnie jak inne omówione wcześniej otwarte formy uczenia się, wspiera procesy autonomizacji uczniów. Uczniowie zyskują nowe możliwości, a bez takich prób nie jest możliwe rozwinięcie ich samodzielności.

Bibliografia

- Andressen, U., 1992. "Lernen in anderen Räumen. Der Klassenraum als Lernwerkstatt", in: *Pädagogik H. 4*, 14-17.
- Baillet, D., 1989. "Freie Arbeit - Kinder gestalten ihren Lernprozeß selbst", in: Müller, B.-D. (Hrsg.), 58- 78.
- Bastian, J., 1994. "Lehrer im Projektunterricht", in: Bastian/ Gudjons (Hrsg.), S. 28-43.
- Bastian, J./H. Gudjons (Hrsg.), 1994. *Das Projektbuch*. Bergmann und Helbig, Hamburg.
- Bauer, R., 1998. "Lernen an Stationen. Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens", in: *Pädagogik H. 7-8*, 25-27.
- Bimmel, P., 1995. "Lernstrategien im Deutschunterricht - Funktionen und Vermittlungsfragen", in: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer, S. 16-21.
- Claussen, C. (Hrsg.), 1995. *Handbuch Freiarbeit. Konzepte und Erfahrungen*, Beltz, Weinheim/ Basel.
- Claussen, C., 1997. *Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten*, Beltz, Weinheim/ Basel.
- Drews, U., 1998. "Anders lernen - warum?", in: *Pädagogik 7-8*, 6-7.
- Edelhoff, Ch. /R. Weskamp (Hrsg.), 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Faust-Siehl, G., 1995. "Lernzirkel - Themenbezogene Freiarbeit im wahldifferenzierten Unterricht", in: Claussen (Hrsg.), 24.
- Frech-Becker, C., 1997. "Wenn Freiarbeit zur freien Arbeit wird", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts H. 1*, 86-92.
- Frey, K., 1993. *Die Projektmethode*, Beltz, Weinheim/Basel.
- Glagow-Schicha, L., 1999. "Offener Unterricht fördert Mädchen und Jungen", in: Kreienbaum (Hrsg.), 41-46.
- Gudjons, H., 1994. "Was ist Projektunterricht?", in: Bastian/Gudjons (Hrsg.), 14-27.
- Hänsel, D., 1997. *Projektmethode und Projektunterricht*, in: Hänsel (Hrsg.), 54-92.
- Hänsel, D. (Hrsg.), 1997. *Handbuch - Projektunterricht*, Beltz, Weinheim/ Basel.
- Hellmich, A./P. Teigler (Hrsg.), 1992. *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik*, Beltz, Weinheim/Basel.
- Jank, W./ H. Meyer, 1991. *Didaktische Modelle*, Cornelsen Verlag, Frankfurt/M.
- Jörg, H., 1992. "Meine Begegnung mit Freinet und Freinet-Pädagogik", in:

- Hellmich/Teigler (Hrsg.), 98-113.
- Karpeta-Peć, B., 1997/98. Zum Einsatz von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Zeszyt nr 46, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny/ Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Radom.
- Kasper, H., 1979. "Der Raum als Lernfaktor", in: Kasper (Hrsg.), S. 9-40.
- Kasper, H. (Hrsg.), 1979. *Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung. Bausteine für eine fördernde Grundschule*, Vaas Verlag, Ulm.
- Kohls, E. (Hrsg.), 1994. *Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen und Lehren in der Grundschule*, Agentur Dieck, Heinsberg.
- Kreienbaum, M. A. (Hrsg.), 1999. *Schule lebendig gestalten. Reflexive Koedukation in Theorie und Praxis*, Kleine Verlag, Bielefeld.
- Müller, B.-D. (Hrsg.), 1989. *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, Berlin u.a.
- Nodari, C., 1996. "Autonomie und Fremdsprachenlernen", in: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer, 4-10.
- Plüss, U./ B. Löliger, 1992. Autonomes Lernen. Bestandesaufnahme des Wochenplanunterrichtes in der neunten Sekundarschulklasse 1992 im Schulhaus Muri-Gümlingen. Videofilm, Berner Schulwarte/ Sekundarlehramt der Universität Bern, Bern.
- Rauer, Ch./ M. Salzenberg, 1998. Lernen an Stationen auch im Zeit- und Fremdsprachenunterricht?!, Landesinstitut für Schule, Bremen.
- Rauser, G., 1979. "Freie Arbeitsstunden in anregungsreicher Lernumgebung", in: Kasper (Hrsg.), 71-96.
- Röbe, E., 1994. "Freiarbeit", in: Kohls (Hrsg.), 66-72.
- Stettler, U. in Zusammenarbeit mit der Berner Schulwarte (Hrsg.), 1987. *Freiwahlarbeit*. Videofilm, Container TV, Bern.
- Strote, I., 1994. "Wochenplan-Unterricht (WPU)", in: Kohls (Hrsg.), 307-314.
- Wallrabenstein, W., 1994. "Offener Unterricht". In: Kohls (Hrsg.), 200-207.
- Weskamp, R., 1999. "Unterricht im Wandel - Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht", in: Edelhoff/ Weskamp (Hrsg.), 8- 19.
- Wilczyńska, W., 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Wopp, Ch., 1991. "Offener Unterricht". in: Jank/Meyer, 322-335.

INTERAKCYJNY CHARAKTER NAUCZANIA / UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO NA POZIOMIE POCZĄTKUJĄCYM - ROLA MATERIAŁÓW NAUCZANIA

(na podstawie wybranych podręczników do nauki języka francuskiego na poziomie 1 dla młodzieży i dorosłych)¹

Niniejszy referat jest próbą rozważenia roli, jaką może odgrywać podręcznik do nauki języka obcego (francuskiego) w dydaktycznych interakcjach językowych na poziomie początkującym. Pragnę zwrócić uwagę przede wszystkim na jeden z wielu czynników wpływających na skuteczność uczenia się języka obcego, jakim jest interakcyjny charakter nauczania / uczenia się oraz zasygnalizować znaczenie rozwijania świadomości zachowań językowych.

1. Interakcyjny charakter nauczania / uczenia się języka obcego

Interakcje dydaktyczne można ogólnie określić jako działania komunikacyjno-dydaktyczne zachodzące w procesie nauki języka obcego w warunkach szkolnych. Inaczej ujmując, jest to wzajemne oddziaływanie na siebie uczestników procesu dydaktycznego służące komunikowaniu się połączonemu z przekazywaniem / przyswajaniem wiedzy i sprawności.

Jak wiadomo, proces nauczania / uczenia się języka obcego, podobnie jak przyswajanie języka pierwszego, jest procesem interakcyjnym. Mimo wielu różnic pomiędzy przyswajaniem języka pierwszego i języka obcego / drugiego, uznaje się, iż w obu przypadkach kompetencja komunikacyjna uczącego się kształtuje się poprzez udział w komunikacji w danym języku (Gaonac'h 1982 ; Klein 1989; Kramsch, 1991; Arditty, Vasseur 1999). Należy podkreślić, iż budowaniu indywidualnej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska, 1999:306) sprzyja m. in. rozwijanie świadomości zachowań językowych. Nierozzerwalność procesu komunikowania i procesów kognitywnych wskazuje bowiem na istotną, obok samego udziału w interakcji, rolę refleksji językowej i komentarza metajęzykowego w skutecznym uczeniu się j. obcego (Py 1990; Glew 1998).

Przez interakcyjny charakter nauczania / uczenia się języka obcego rozumiem tutaj praktyczną formą nauczania / uczenia się zakładającą (Schiffer 1984; Cordier-Gauthier 1995):

- istnienie pozytywnej interakcji społecznej w grupie uczących się;
- stosowanie ćwiczeń i technik oraz wykorzystanie materiałów dydaktycznych mogących inspirować interakcje między uczącymi się, na przykład poprzez

¹ Wszystkie tłumaczenia przykładów z języka francuskiego zostały dokonane przez Redakcję.

skłanianie ich do współpracy przy rozwiązywaniu określonego zadania;
jak również, zważywszy na udział podręcznika w interakcjach dydaktycznych:

- istnienie interakcji między uczącym się a podręcznikiem - dzięki materiałom aktywizującym procesy kognitywne ucznia, wyzwajającym emocje, skłaniającym do reakcji.

Chodzi o sposób nauczania / uczenia się, który pobudza wewnętrzną motywację do nauki języka, zmniejsza lęk przed mówieniem i tym samym sprzyja rozwojowi interakcji w grupie uczących się. Pozostaje oczywiście rozpatrywany wielokrotnie przez dydaktyków problem autentyczności komunikacji w warunkach dydaktycznych, którego nie będę tutaj szerzej omawiać (Boyer 1990:32 ; Komorowska,1993:162-164; Wilczyńska 1999:305).

Celem nauki języka obcego pozostaje zbudowanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, rozumianej już nie jako abstrakcyjna, idealna kompetencja rodzimego użytkownika języka, ale indywidualna kompetencja komunikacyjna, definiowana przez Wilczyńską jako „wiedza i sprawności komunikacyjne (w tym także językowe), które pozwalają osobie uczącej się funkcjonować w sytuacjach obcojęzycznych w sposób autentyczny, tzn. zgodnie z jej dążeniami (pozakomunikacyjnymi), jej osobowością i stylem bycia (w tym także stylem komunikacyjnym)” (Wilczyńska, 1999 : 306).

Wydaje się, iż tak pojętą kompetencję komunikacyjną należy rozwijać od początku procesu nauczania / uczenia się, między innymi poprzez interakcyjny styl nauczania / uczenia się połączony z pracą kognitywną. Czy sprzyjają temu zamiarowi interakcje dydaktyczne towarzyszące nauce języka obcego na poziomie początkującym ?

2. Interakcje w grupie początkujących

Zachowania językowe początkujących cechuje mała spontaniczność i podporządkowanie schematowi: pytanie N - odpowiedź U, w którym inicjatorem komunikacji jest prawie zawsze nauczyciel (Zawadzka, 1993). Swobodne, motywowane wewnętrznie wypowiedzi uczniów ogranicza nie tylko instytucjonalne przypisanie niesymetrycznych ról komunikacyjnych, lecz również brak odpowiednich środków językowych. Uczeń wydaje się być biernym naśladowcą zachowań językowych prezentowanych przez nauczyciela lub materiał dydaktyczny, choć zdarzają się próby przejmowania inicjatywy komunikacyjnej przez uczących się (Cicurel, 1998). Obserwując przebieg interakcji na poziomie początkującym, trudno nie ulec wrażeniu, że jest to jedynie przygotowanie do autentycznej komunikacji. Niemniej jednak rozwijanie na tym poziomie pozytywnej interakcji społecznej w obrębie grupy uczących się, mimo że niełatwe, jest jednym z istotnych celów nauczania / uczenia się, a realizację tego celu może wspierać podręcznik.

3. Rozwijanie świadomości zachowań językowych

Jak już zostało wspomniane, aktywny udział w interakcjach w klasie języka obcego powinien być powiązany z rozwijaniem świadomości zachowań językowych. Chodzi tu o stosowanie swego rodzaju strategii dydaktycznej, która polega, między innymi, na nauce międzypersonalnej komunikacji, budowaniu wzajemnego zainteresowania wśród uczniów, stosowaniu technik konceptualizacji, komentarza metajęzykowego

oraz pobudzaniu do „świadomej refleksji generalizującej dane zjawisko na szersze tło kulturowego i społecznego użycia języka” (Mrozowska 1999:394). I tu podręcznik może być pomocny, proponując odpowiednie zadania językowe: pobudzające ciekawość, prowokujące do zadawania pytań, do świadomej refleksji, do budowania strategii poznawczych.

Zapewnienie lekcji języka obcego interakcyjnego charakteru oraz podnoszenie poziomu świadomości zachowań językowych jest wyzwaniem dla nauczyciela, ale również pośrednio dla autorów materiałów dydaktycznych. Jaka jest więc rola podręcznika do nauki języka obcego?

4. Rola podręcznika do nauki języka obcego

Podręcznik do nauki języka obcego, jako narzędzie uczestniczące w komunikacji dydaktycznej pośrednio wpływa na kształt i charakter interakcji pomiędzy uczestnikami procesu dydaktycznego, stanowiąc szczególne wsparcie dla procesu nauczania / uczenia się na poziomie początkującym. Należy jednak zastrzec, iż podręcznik wpływa na przebieg procesu dydaktycznego jedynie w sposób pośredni, natomiast rzeczywista komunikacja w klasie zależy od jej czynnych uczestników : nauczyciela i uczniów. Tekst podręcznika jest uaktywniany przez nauczyciela i/lub ucznia w trakcie lekcji. Podręcznik - nauczyciel sekundarny pośredniczy więc niejako w interakcji pomiędzy nauczycielem prymarnym a uczniem (Nocoń 1997:283).

Podręcznik funkcjonuje w dwóch planach - wewnątrztekstowym i zewnątrztekstowym, jest „tekstem w tekście” lekcji stanowiącej strukturę nadrzędną. W planie wewnątrztekstowym, podręcznik dostarcza modeli zachowań interakcyjnych oraz wchodzi w interakcje typu Podręcznik [Nauczyciel sek.] $\leftrightarrow$ Uczeń. Podręcznik do nauki języka obcego dostarcza odpowiednio wyselekcjonowany materiał językowy, najczęściej w formie dialogów czy mini-dialogów, który stanowi wzór interakcji w danym języku.

W planie wewnątrztekstowym uwagę zwraca również dialogowość tekstu podręcznikowego (S. Gajda 1988:187). Występuje ona wówczas, gdy wewnątrztekstowy nadawca zwraca się bezpośrednio do tekstowego reprezentanta ucznia używając formy TY/WY. W podręcznikach do nauki języka obcego forma ta jest używana w zasadzie we wszystkich poleceniach :

Présentez ces personnes. („Panorama 1”) / Przedstawcie te osoby.

Comment imaginez-vous Jacky? („Libre Echange 1”) / Jak wyobrażacie sobie Jacky?

Ecoutez et imaginez ce que dit René au téléphone. („Tempo 1”) / Posłuchajcie i wyobraźcie sobie, co mówi René w telefonie.

Zabieg ten pozwala na zmniejszenie dystansu dzielącego w komunikacji dydaktycznej nadawcę i odbiorcę (Nocoń 1997:285).

Ponadto nadawca wewnątrztekstowy stosuje różne działania poznawczo-komunikacyjne: przekazywanie informacji o charakterze kognitywnym, ale i projektowanie i stymulowanie zachowań odbiorcy zewnątrztekstowego. Ostateczny kształt interakcji formuje się w realnej komunikacji, której przebiegu nadawca

wewnątrztekstowy nie jest w stanie przewidzieć.

Interesujące są działania wewnątrztekstowego nadawcy w planie wewnątrztekstowym wybranych podręczników do nauki języka francuskiego na poziomie I zwłaszcza te, które projektują i stymulują operacje kognitywne i zachowania interakcyjne odbiorcy zewnątrztekstowego, czyli uczącego się.

5. Wybrane podręczniki do nauki j. francuskiego dla początkujących

Do analizy wybrałam trzy aktualne, zróżnicowane metodycznie podręczniki do nauki języka francuskiego dla początkujących, często stosowane w klasach licealnych i na kursach pozaszkolnych : „Libre Echange 1” (Didier- Hatier International, 1994) ; „Panorama 1” (CLE International, 1996) i „Tempo 1” (Didier- Hatier International, WSiP, 1996).

5.1. Modele interakcji

W wymienionych podręcznikach dialogi prezentują zachowania językowe służące realizacji określonej intencji komunikacyjnej w danej sytuacji. Sekwencje interakcyjne są różnorodne pod względem rejestru językowego, ról społecznych interlokutorów, okoliczności, w jakich rozgrywa się dana scena. Można zauważyć, że autorzy niektórych podręczników starają się rozbudzić motywację i zaangażowanie, ułatwić zapamiętywanie. W tym celu prezentowane dialogi zawierają ładunek emocjonalny, przedstawiają role, z którymi odbiorca może się utożsamiać. Takim podręcznikiem jest „Tempo 1”, który prezentuje różnorodne i niebanalne sytuacje komunikacyjne. Zamiast tradycyjnego dialogu wyjściowego („Panorama 1”), wokół którego organizują się wszystkie zadania językowe lekcji podręcznikowej, autorzy podręcznika proponują dużą ilość różnorodnych, ale powiązanych ze sobą mini-dialogów i sytuacji komunikacyjnych. Towarzyszące im polecenia skłaniają do refleksji nad regułami użycia oraz, być może również do szukania społeczno-kulturowych różnic i podobieństw w zachowaniach komunikacyjnych Polaków i, w tym przypadku, Francuzów :

Ecoutez les dialogues et transformez-les en changeant la situation de communication (en utilisant „tu” à la place de „vous”). / Wysłuchajcie dialogów i przetwórzcie je zmieniając sytuację komunikacyjną (wprowadźcie „ty” w miejsce „wy / Pan / Pani”)

Précisez qui parle à qui et dans quelle situation. / Ustalcie, kto mówi do kogo i w jakiej sytuacji.

Ciekawe rozwiązanie proponuje „Libre Echange 1” prezentując w każdej jednostce trzy dialogi będące podstawą do odkrywania funkcjonowania języka i do dalszych ćwiczeń utrwalających. Wszystkie trzy dialogi przedstawiają podobne sytuacje komunikacyjne, w których ta sama intencja komunikacyjna znajduje różne środki wyrazu, w zależności od układu sytuacyjnego (wiek i relacje interlokutorów, miejsce itp.). Należy zaznaczyć, iż tylko pierwszy z tych dialogów (rejestr standardowy) stanowi program podstawowy, natomiast pozostałe dwa (rejestr potoczny i oficjalny) wchodzi w skład programu fakultatywnego / uzupełniającego (fr. *itinéraire bis*).

Modele zachowań interakcyjnych przedstawione w cytowanych podręcznikach są porównywalne pod względem intencji komunikacyjnej, która znajduje w nich swoją

realizację. Pracujący z „Panoramą”, „Tempo” czy „Libre Echange” uczą się w bardzo zbliżonej kolejności wyrażać intencje komunikacyjne, których dobór jest niemal identyczny w wymienionych tu podręcznikach. Nie można jednak nie zauważyć różnic w modelach realizacji danej intencji komunikacyjnej w poszczególnych pozycjach. Odbiorca znajdzie np. dużo większą różnorodność działań językowych (parafrazy, rejestry językowe) w podobnych sytuacjach komunikacyjnych w „Tempo 1” niż w „Panoramie 1”, zaś „Libre Echange 1” pozwoli mu porównać realizację tej samej intencji w trzech rejestrach językowych, a także zapoznać się z autentycznymi dialogami zaczerpniętymi z filmów francuskich.

5.2. Faza rozumienia - ku świadomości językowej ?

Podręcznik prowadzi ku odkrywaniu znaczeń, ku rozumieniu danej sytuacji komunikacyjnej nie tylko za pomocą sugestywnych nagrań dialogów, obrazków, zdjęć czy też innych dokumentów autentycznych odnoszących się do treści dialogu, ale również poprzez stawianie pytań, test wielokrotnego wyboru, prawdę-falsz, tabelki do uzupełnienia. Nie wszystkie podręczniki proponują zadania pobudzające aktywność poznawczą odbiorcy. „Panorama 1” nie zawiera zadań prowadzących do ogólnego lub szczegółowego rozumienia tekstu dialogowego. Brak też ćwiczeń konceptualizacyjnych : przeważają ćwiczenia na uzupełnienie (*Mettez les verbes à la forme qui convient*). Za to duży nacisk na fazę odkrywania reguł kładzie „Libre Echange 1”. Jak można przeczytać w książce przedmiotowo-metodycznej : „proponowane zadania dydaktyczne mają ułatwić uczącemu się samokontrolę procesu uczenia się oraz przyjmowanie indywidualnej strategii w tym zakresie”. Pracując w grupie, uczniowie poprzez obserwowanie i porównywanie różnych form w kontekście odkrywają, w jaki sposób funkcjonuje język :

Observez et découvrez le fonctionnement de la langue. / Observez et comparez deux types de questions. Obserwujcie zwracając uwagę na funkcjonowanie języka / Obserwujcie i porównajcie dwa typy pytań

Observez la place de ces pronoms. / Zaobserwujcie, w jakim miejscu stoją te zaimki.

Z kolei w części „Sposoby wyrażania” (fr. *Manières de dire*) tego podręcznika znajdujemy ćwiczenia funkcjonalne polegające na wyszukiwaniu i klasyfikowaniu różnych sformułowań aktów mownych, porównywaniu rejestrów językowych.

Nie zapomniano również o rozwijaniu świadomości procesu uczenia się - jeden z tekstów na rozumienie jest refleksją na temat skutecznego uczenia się języków obcych.

W „Tempo 1” uczeń odkrywa cel danej jednostki w części wstępnej (fr. *mise en route*), gdzie rozwija rozumienie ogólne. Podobnie jak rozumienie szczegółowe, jest ono ułatwiane dzięki tabelom, testom wielokrotnego wyboru, łączeniu dialogów z odpowiadającymi im obrazkami. Sporo miejsca poświęcono refleksji nad regułami użycia :

Identifiez les formules utilisées pour aborder quelqu'un. / Wskażcie formuły używane w celu zagadnięcia kogoś.

Dites où se passe chaque dialogue / Powiedzcie, gdzie toczy się ten dialog.

Précisez qui parle à qui et dans quelle situation / Podajcie, kto mówi do kogo i w jakiej sytuacji.

Observez les séries de questions ci-dessous. Combien de formulations différentes notez-vous pour demander son nom à quelqu'un ?/ Przyjrzyjcie się poniższym zestawom pytań. Ile różnych zwrotów służących zapytaniu kogoś o jego nazwisko zauważyliście?

Zacytowane przykładowe polecenia zmuszają do refleksji metajęzykowej. Metajęzyk pojawia się zresztą w podręcznikach od pierwszych lekcji, zwłaszcza w poleceniach oraz w tabelach systematyzujących formy gramatyczne bądź prezentujących gramatyczne reguły:

Le groupe du nom - masculin ou féminin ? („Panorama 1”) / Grupa rzeczownikowa – rodzaj męski czy żeński?

TU Possessifs: TON / TA / TES („Tempo 1”) / TY formy dzierżawcze: TWÓJ / TWOJA / TWOJE

Dites à quel pronom correspond le mot en gras. („Libre Echange 1”) / Powiedzcie, jakiemu zaimkowi odpowiada słowo wytłuszczone.

„Libre Echange” wymaga zoperacjonalizowania przez użytkowników podręcznika terminów metajęzykowych, potrzebnych do sformułowania reguły w fazie konceptualizacji:

Après c'est l'adjectif est-il au masculin ou au féminin ? / Czy przymiotnik po formie *c'est* jest rodzaju męskiego czy żeńskiego?

Przedstawione przykłady świadczą o tym, że materiały podręcznikowe w bardzo różnym stopniu służyć mogą refleksji nad funkcjonowaniem i użyciem języka.

5.3. Faza produkcji

W fazie produkcji podręczniki proponują różne zadania skłaniające do interakcji. W „Libre Echange1” uczniowie przygotowują własne dialogi na podstawie kanw dialogów („*A vous de parler*”). W założeniu autorów podręcznika ma być to okazja do swobodnej wypowiedzi, jednak kanwy są scenariuszami wiernie przypominającymi dialog modelowy. We wszystkich podręcznikach można też znaleźć ćwiczenia stymulujące interakcje w klasie/ grupie:

„Libre Echange 1” : Préparez 3 questions par petits groupes. Vous avez trois minutes. Ensuite posez chaque question à un camarade de votre choix./ Przygotujcie 3 pytania w małych grupach. Następnie zadajcie każde z tych pytań wybranemu koledze.

Faites-les parler (technika obrazka) / Co mówią osoby na obrazku?

„Panorama 1” : Posez des questions à votre voisin(e) / Postawcie pytania swojemu sąsiadowi (sąsiadce).

Faites connaissance avec votre voisin(e). / Zawrzyj znajomość ze swym sąsiadem (sąsiadką).

„Tempo1” : Imaginez un dialogue entre les personnages figurant dans les dessins suivants (faites varier les différentes modes de questionnement) / Wyobraź sobie

dialog między osobami przedstawionymi na obrazkach (użycie różnych odmian pytań).

Construisez des mini-dialogues sur le modèle. (praca nad zagadnieniem fonetycznym)
/ Zbudujcie mini dialogi według wzoru.

Autorzy podręczników starają się również umożliwić interakcję pomiędzy podręcznikiem a uczącym się. Polecenia podręcznikowe zmuszają nieraz odbiorcę zewnątrztekstowego do reakcji na prezentowany materiał tekstowy, audialny bądź wizualny:

„Tempo1” : *Regardez les images ci-contre et dites ce que vous aimez ou adorez, n'aimez pas ou détestez...* / Spójrzcie na obrazki obok i powiedzcie, co lubicie, za czym przepadacie, czego nie lubicie lub nie znosicie...

„Panorama 1” : *Observez les photos ci-contre. Posez des questions à votre voisin(e), à votre professeur. Comparez avec votre pays. Imaginez des rencontres dans ces lieux. Ecrivez les dialogues. Jouez les scènes.* / Przypatrzcie się zdjęciom obok. Postawcie pytania waszemu sąsiadowi (sąsiadce), waszemu nauczycielowi. Dokonajcie porównania ze własnym krajem. Wyobraźcie sobie jakieś spotkania w przedstawionych miejscach. Napiszcie dialogi. Odegrajcie scenki.

Dialogowość tekstu podręcznika, jak już wspomniano, przejawia się w sposobie bezpośredniego adresowania poleceń do odbiorcy. Innym sposobem zaangażowania uczącego się w interakcję z podręcznikiem może być, np. zachęta do „osobistego” kontaktu z bohaterami dialogów :

„Panorama 1” : *Faites connaissance avec Margot, Renaud, Vincent et Patrick* / Poznajcie się z Margot, Renaud i Patrickiem.

Specyficzny rodzaj interakcji zachodzi pomiędzy uczącym się a zeszytem ćwiczeń. Kierunek interakcji przebiega wówczas od odbiorcy do nadawcy. W przypadku zeszytu ćwiczeń wyposażonego w klucz, jest to interakcja dwustronna.

W fazie produkcji, w celu kształtowania pozytywnej interakcji w grupie uczących się, podręcznik powinien po pierwsze angażować odbiorcę w proces komunikacyjny (materiały budzące emocje, zainteresowanie), a po drugie poprzez ćwiczenia o charakterze zadaniowym prowadzić do interakcji zorientowanej na współdziałanie pomiędzy uczącymi się.

Reasumując, można wymienić niektóre istotne dla omawianego tematu cechy, które powinny charakteryzować aktualne podręczniki do nauki języka francuskiego dla początkujących (Vigner, 1995 : 121-129) :

- punktem wyjścia lekcji podręcznikowej są zazwyczaj mini-dialogi prezentujące różnorodność zachowań językowych wyrażających podobne intencje, ale wpisanych w różny kontekst społeczno-kulturowy ;
- podział lekcji na wiele drobnych zadań / ćwiczeń o bardzo zróżnicowanej formie pozwala utrzymać uwagę dowolną i zwiększa aktywność uczących się ;
- użycie metajęzyka w poleceniach, które mają na celu wywołanie aktywności językowej ucznia (rzadko tylko manipulowanie elementami języka, a jeśli już, to

wpisane w konkretne sytuacje) ;

- dokumenty autentyczne różnego rodzaju zmuszające uczącego się do reakcji, do użycia nowego materiału językowego ;
- w celu pobudzenia motywacji ucznia ćwiczenia są sformułowane tak, aby to uczeń poszukiwał informacji, był zainteresowany rozwijaniem sprawności językowych poprzez udział w interakcjach w klasie, bądź przy pomocy podręcznika ;
- uruchamiane są operacje kognitywne na wyższym poziomie - planowanie, konceptualizacja, zwiększające świadomość działań językowych ;
- większy stopień dialogiczności podręcznika może niewątpliwie stanowić zachętę do samodzielnej pracy : swoistą formę interakcji z uczącym się nawiązuje zeszyt ćwiczeń.

Podręcznik do nauki języka obcego powinien stanowić w początkach nauki języka narzędzie użyteczne w kształtowaniu interakcyjnego charakteru nauczania / uczenia się języka obcego, jak również instrument pozwalający rozwijać świadomość działań komunikacyjnych. Rola podręcznika w budowaniu interakcji dydaktycznej polega na dostarczaniu modeli zachowań językowych, uruchamianiu procesów poznawczych, dzięki którym następuje zrozumienie, przyswojenie i utrwalenie nowych informacji oraz na generowaniu zachowań interakcyjnych ucznia.

Nie można zapominać, że ostateczny kształt interakcji dydaktycznej zależy w największym stopniu od nauczyciela i uczących się. Sam podręcznik nie gwarantuje dobrych wyników nauczania / uczenia się, jest tylko jednym z czynników w interakcji dydaktycznej, mającym wpływ na to „co” i „przy użyciu jakich środków” realizuje się w dyskursie dydaktycznym (Besse, 1995 : 103).

Powyższe uwagi mogą być użyteczne dla nauczycieli, którzy wybierając podręcznik dla początkujących, poszukują narzędzia wspierającego interakcyjny i świadomy charakter nauczania / uczenia się języka obcego.

Cytowane podręczniki:

Guyot-Clément, Courtillon, Salins (de) (1994), *Libre Echange 1*, Hatier/Didier/WSiP, Warszawa

Guyot-Clément, Dutka, Zając (1994), *Libre Echange 1. Książka przedmiotowo-metodyczna*, Hatier / Didier / WSiP, Warszawa

Girardet, Cridlig (1996), *Panorama 1*, CLE International

Bérard, Canier, Lavenne (1996), *Tempo*, Didier/Hatier

Bibliografia

Arditty J., Vasseur M.,(1999) „Interaction et langue étrangère : présentation”, *Langages* 134, 2-19.

Besse H. (1995), „Méthodes, méthodologie, pédagogie”, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1995, 96-107

Boyer H. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, CLE International,

Paris

- Cicurel F., (1996) „La dynamique discursive des interactions en classe de langue”, *Le Français Dans le Monde*, numéro spécial, 67-76
- Cicurel F., (1998) „Interactions et enseignement des langues”, *Les Cahiers Pédagogiques*, janvier 1998
- Cordier-Gauthier C., (1995) „Pour une pratique de l'interaction en classe”, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, juillet 1995, 41-47
- Courtillon J. (1995), „L'unité didactique”, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1995, 109-120
- Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, Foerster, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier/Crédif, 1990
- Gajda S. (1988), „Dialogowość tekstów naukowych”, *ZN WSP w Opolu*, Językoznawstwo XI, Opole, 181-192
- Gaonac'h D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Crédif, Coll. LAL, Paris, 1982
- Glew P. J. (1998), „Verbal interaction and English second language acquisition in classroom contexts”, *Issues in Educational Research*, 8(2), 1998, 83-94
- Klein W., *L'acquisition de langue étrangère*, Paris : Armand Colin, 1989
- Komorowska H., *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, EDE Poland, Warszawa, 1993
- Kramsch C., (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier.
- Lelental E. J., (1994) „Komunikacja interpersonalna a dydaktyka języka obcego”, *Przegląd Glottodydaktyczny* t. 13, s. 39-45
- Mrozowska H. (1999), „Świadomość językowa w nauczaniu języka obcego”, *Języki Obce w Szkole*, 5/1999, 391-397
- Nocoń J. (1997), „Podręcznik w komunikacji dydaktycznej” in : *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, „Edukacja”, Kraków, 281-291
- Półturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa
- Py B. (1990), „Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction”, *Le Français Dans le Monde*, numéro spécial, février-mars 1990, 81-88
- Schifflier L. (1984), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Coll. LAL, Hatier, Paris
- Vigner G. (1995), „Présentation et organisation des activités dans les méthodes”, *Le Français Dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1995, 121-129
- Wilczyńska W., (1999) *Uczyć się czy być nauczonym ? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa-Poznań.
- Wilkinson L. C.(red.), 1982. *Communicating in the classroom*, Academic Press, New York.
- Zawadzka E., (1993) „Problemy i paradoksy komunikacji w klasie”, *Neofilolog* 6, 17-23.

PRZEGLĄD DOTYCHCZASOWYCH BADAŃ NAD ZWIĄZKAMI CECH OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELI I UCZNIÓW Z PROCESEM NAUCZANIA / UCZENIA SIĘ.

*Poniższy artykuł oparty jest na dwóch pozycjach: Psychologia dla nauczycieli Davida Fontana oraz Individual differences in second language learning Petera Skehana i stanowi podstawę teoretyczną dla jednego z tandemów badawczych, w projekcie dotyczącym autonomizacji procesu uczenia się / nauczania. Technika wykorzystaną w doświadczeniu jest rozwinięta forma znanej w metodyce techniki role play do postaci **role playing games** (gry fabularne). Celem doświadczenia jest sprawdzenie skuteczności tejże techniki w kształtowaniu autokontroli i autokorekty, jako elementów Indywidualnej Kompetencji Komunikacyjnej w powiązaniu z cechami osobowości.*

1. Badania cech osobowości

Pośród najwybitniejszych psychologów zajmujących się badaniem osobowości, w szczególności podejściem opartym na cechach znajdują się H.J. Eysenck oraz R.B. Cattell.

1.1 H.J. Eysenck

Eysenck opracował trzy testy osobowości, wielokrotnie do dziś wykorzystywane w psychologii i szkolnictwie. Wśród nich znajdują się:

- inwentarz osobowości Maudsley (1959)
- inwentarz osobowości Eysencka (EPI, 1964))
- kwestionariusz osobowości Eysencka (1975)

Obecnie istnieje duża liczba wariantów tychże testów, m. in. dziecięcy inwentarz osobowości Eysencka (tzw. JEPI), dla dzieci w wieku 7 – 15 lat.

Eysenck wyróżnił trzy główne cechy osobowości nazywając je **dymensjami**, a mianowicie:

- ekstrawersję
- neurotyzm
- psychotyzm

Ekstrawersja i neurotyzm mierzone są za pomocą inwentarza Maudsley i inwentarza osobowości Eysencka. Natomiast kwestionariusz osobowości Eysencka mierzy wszystkie trzy dymensje.

Wysokie wyniki w **ekstrawersji** dowodzą zorientowania jednostki na zewnętrzny świat ludzi i doświadczeń, natomiast niskie wskazują na skłonności do wycofywania

się i koncentracji na wewnętrznych stanach umysłu (nazwanych przez Eysencka introwersją)

Wysokie wyniki w neurotyzmie oznaczają skłonności jednostki do reakcji lękowych i towarzyszącego im strachu, podczas gdy wyniki niskie wskazują na dobrą równowagę psychiczną (nazwaną przez Eysencka stabilnością).

Wysokie wyniki w psychotyzmie charakteryzują jednostkę względnie niezależną, twardą, agresywną i zimną, a niskie wskazują na zależność i ciepło.

Skale ekstrawersji (E) i neurotyzmu (N), jako nieskorelowane ze sobą (wyniki uzyskane w jednej skali nie dają żadnych wskazówek dotyczących wyników w drugiej), są do dziś wykorzystywane w badaniach, szczególnie w kontekście edukacyjnym.

Ich wykorzystanie pozwala na określenie czterech odrębnych typów osobowości:

- **niestabilny ekstrawertyk** (wysokie wyniki w obu skalach)
- **stabilny ekstrawertyk** (niskie wyniki w skali N i wysokie w skali E)
- **niestabilny introwertyk** (wysokie wyniki w skali N i niskie w skali E)
- **stabilny introwertyk** (niskie wyniki w obu skalach)

Ludzie ze średnimi wynikami w obu skalach są często nazywani **ambiwertykami**.

Zadziwiające jest podobieństwo między wymienionymi typami osobowości a czterema typami stworzonymi przez starożytnych Greków i Rzymian, mianowicie:

- **choleryka**
- **sangwinika**
- **melancholika**
- **flegmatyka**

Obie skale dają również wskazówki dotyczące wzajemnego oddziaływania dwóch wspomnianych **dymensji osobowości**. Tak więc:

- **stabilny ekstrawertyk** manifestuje stabilność przez pełną werwy i “bogata” postawę, podczas gdy **stabilny introwertyk** okaże to w sposób spokojny i wyciszony,
- **niestabilny ekstrawertyk** będzie manifestował brak stabilności przez zmiany nastroju i przesadnie zmienne reakcje, a **niestabilny introwertyk** przez roztargnienie przygnębienie

1.2 R.B. Cattell

R.B. Cattell w swych badaniach, choć przeprowadzonych bardzo podobnie do badań Eysencka, odkrył o wiele więcej niż trzy źródłowe cechy osobowości. Na podstawie jego odkryć skonstruowano kilka testów osobowości dla różnych grup wiekowych. Testy te mierzą do szesnastu względnie różnych czynników, takich jak:

- **pobudliwość**
- **silne superego** (tzn. poczucie moralności)
- **skrupulatność**
- **wstydlivość**

- indywidualizm
- skłonność do poczucia winy

Testy osobowości składają się z:

- kwestionariusza 16 czynników osobowości dla dorosłych
- kwestionariusza osobowości szkół średnich (dla dzieci w wieku od 12 do 18 lat)
- dziecięcego quizu osobowości (8 – 12)
- wczesnoszkolnego quizu osobowości (6 – 8)
- przedszkolnego quizu osobowości (4 – 6)

Według Eysencka czynniki Cattella wykazują wzajemne korelacje, stanowiąc tym samym powierzchowne cechy mające początek w kilku podległych im kategoriach (cechach źródłowych), z których najważniejsze są bardzo podobne do dymensji “E” i “N” Eysencka.

1.3. Dwa wymiary Eysencka

1.3.1. Wymiar ekstrawersja – introwersja

Elliot (1972, cyt. za Fontaną) wykrył interesujący związek pomiędzy osiągnięciami szkolnymi i osobowością, mierzoną za pomocą **JEPI**, który zmieniał się w czasie. Przed osiągnięciem ósmego roku życia istnieje u dzieci statystycznie istotna relacja pomiędzy ekstrawersją i osiągnięciami w nauce. Dziesięć lat później relacja odwraca się, w skutek czego osiągnięcie jest pozytywnie skorelowane z introwersją. Takie wnioski wydają się sugerować zarówno to, że ekstrawertycy lepiej pracują w szkole podstawowej niż w średniej - w odróżnieniu od introwertyków, u których sytuacja ulega odwróceniu, gdy rozpoczyna się edukacja w szkolnictwie wyższym – jak i to, iż w środowisku szkoły podstawowej jakiś czynnik lub czynniki faworyzują ekstrawertyków, natomiast w edukacji wyższej działają na korzyść introwertyków.

Inna sugestia stąd wynikająca ma swoje oparcie w przeświadczeniu, że u większości ludzi ekstrawersja nasila się do osiągnięcia 14 roku życia, by przez resztę życia wykazywać stały spadek w kierunku introwersji.

1.3.2. Wymiar neurotyzm – stabilność

Nazwa tegoż wymiaru została wprowadzona przez Eysencka w miejsce lęku, którego złożoność można wyjaśnić odnosząc się do dobrze znanego **prawa Yerkesa-Dodsona**, mówiącego, że stany zmniejszające poziom lęku, działają motywująco i polepszają wykonanie, podczas gdy wysoki poziom lęku prowadzi do zahamowania i pogorszenia wykonania. Stąd wynikałoby, że dzieci o wysokim poziomie neurotyzmu będą sobie najlepiej radziły we względnie nie stresującym środowisku, podczas gdy dzieci z niższymi wynikami uzyskują optimum motywacji w środowiskach, gdzie naciski są raczej większe. Jednakże istnieją dowody na to, że studenci z wysokim poziomem neurotyzmu mają tendencję do lepszego od tych z niższym poziomem radzenia sobie w szkołach wyższych, gdzie stres jest duży. Ta zależność dotyczy szczególnie studentów szkół plastycznych, stąd zasugerowano istnienie jakiejś zmiennej związanej z rodzajem wybranej dyscypliny. Mianowicie przedmioty związane ze sztuką, a w szczególności z literaturą, mogą wymagać od studentów pewnego rodzaju wrażliwości, która idzie w parze z jakimś stopniem lęku. W związku z tym może

okazać się niemożliwe docenienie emocji wyrażanych przez artystów w swoich dziełach, jeżeli nie doświadczyło się tego samego, przynajmniej w pewnym stopniu. Możliwe jest także mniejsze hamujące działanie lęku na egzaminach z dziedzin humanistycznych i artystycznych, podczas których wymaga się mniej konkretnych informacji niż na studiach technicznych i inżynierskich.

1.4. Zmienne osobowościowe a kontekst

Zmienne osobowościowe nie mogą być jednak postrzegane oddzielnie, gdy dochodzi do oceny ich wpływu na uczenie się, należy zatem wziąć pod uwagę inne zmienne nieustannie wchodzące z nimi w interakcje. Bennett (1976, cyt. za Fontaną) uznał związek ekstrawersji z osiągnięciami w szkole podstawowej za zbyt uproszczenie. Dla przykładu odkrył, że dobrze umotywowani ekstrawertycy radzili sobie lepiej w formalnych niż w nieformalnych szkołach podstawowych oraz, że dzieci z wysokim poziomem neurotyzmu radziły sobie lepiej w bardziej formalnych szkołach podstawowych. Można przypuszczać, w takim razie, że dzieci o dużym poziomie lęku - z reguły lepiej radzące sobie w mniej stresującym środowisku - w klasie formalnej, dzięki jej lepiej ustrukturyzowanej atmosferze do pracy mniej się martwią, gdyż wiedzą czego się od nich oczekuje. W klasie nieformalnej, z powodu braku tegoż ustrukturyzowania, te same dzieci były mniej pewne oczekiwań i wymogów przed nimi stawianych i dlatego unikały pracy, gdyż sama praca zaczynała wzbudzać lęk.

1.5. Pleć

Inną ważną zmienną jest pleć. Kobiety w czasie wieloletniej formalnej edukacji przejawiają tendencję do wyższego poziomu neurotyzmu niż mężczyźni. Tu być może należałoby szukać przyczyny ich mniejszego zainteresowania przedmiotami ścisłymi (pomijając mity kulturowe, sugerujące, że kobiety są gorsze w naukach ścisłych od mężczyzn oraz fakt, że historycznie edukacja kobiet była postrzegana jako mniej istotna z punktu widzenia zawodu), natomiast większej koncentracji na naukach humanistycznych, gdzie neurotyzm stanowi mniejszą przeszkodę.

1.6. Psychotyzm a kreatywność

Oprócz testów JEPI i EPI oraz kwestionariusza osobowości Cattella (16 PF) w szkołach i szkolnictwie wyższym coraz większe zainteresowanie towarzyszy trzeciemu wymiarowi (dymensji) Eysencka - psychotyzmowi. Zbierane są także dowody na istnienie wysokiej korelacji pomiędzy wynikami w tym wymiarze a kreatywnością (Eysenck 1983, cyt. za Fontaną). Należy jednak dodać, że w większości badań w obrębie szkolnictwa, z wykorzystaniem pomiarów Cattella czy Eysencka, poziomy korelacji między nimi i osiągnięciami szkolnymi nie były wysokie, co oznacza, że choć odkrycia przy testowaniu dużych grup są statystycznie istotne, nie są one zbyt użyteczne, jeśli chodzi o pozycję jednostek w tych grupach. Wskazuje to na potrzebę zachowania ostrożności przy formułowaniu stwierdzeń stosujących się do poziomu klasy szkolnej.

2. Modyfikacja cech osobowości

2.1. Genetyczne uwarunkowanie cech

Dotychczasowe badania dowodzą, że cechy osobowości są w części zdeterminowane genetycznie. Jednak nie oznacza to, że w podejściach opartych na cechach nauczyciel

nie ma możliwości wpływu na ten aspekt rozwoju. Nie należy tutaj popadać z jednej skrajności w drugą. Mianowicie fakt, że ekstrawertycy mogą wydawać się bardziej szczęśliwi niż introwertycy (z powodu ich większego uspołecznienia i ogólnie bardziej otwartego zachowania) nie musi oznaczać, że rzeczywiście są bardziej szczęśliwi, czy też bardziej zadowoleni z siebie samych. I chociaż introwertycy z kolei mogą sobie lepiej radzić na studiach, wcale nie oznacza to, że mają większą wiedzę, lecz po prostu, że sposób, w jaki organizowane jest nauczanie i egzaminy na wyższych uczelniach może być lepiej dopasowany do ich osobowości niż do osobowości ekstrawertyków. Patrząc natomiast na wymiar neurotyzm-stabilność, błędem byłoby stwierdzenie, że ludzie stabilni są lepszymi ludźmi od neurotyków. Ci ostatni, choć mogący doświadczać więcej trudności w życiu z powodu ich tendencji do zamartwiania się, w uczeniu się, jak radzić sobie z tymi trudnościami mogą znaleźć ostateczną dojrzałość i pogodę ducha. Mogą być także bardziej wrażliwi na umysłowe zaburzenia u innych.

2.2. Próby wpływu na zmianę cech osobowości

Choć nie istnieją dowody badawcze, które byłyby pewne, można rozważać, czy możliwe jest wywołanie zmian bardziej niż ograniczonych. Można by przykładowo skłonić dzieci introwertyczne, by stały się bardziej uspołecznione, w nadziei, że szybko zaczęłyby bawić się zdarzeniami społecznymi, zmieniając się w ten sposób w ekstrawertyków lecz bardziej jest prawdopodobne, że nie polubiłyby tych zdarzeń i czułyby się zmuszane do robienia czegoś, czego robić nie chcą. Podobnie można spróbować pomóc neurotykom, aby przestali się tak bardzo martwić by obniżyć poziom ich neurotyzmu. Teoretycznie jest to z pewnością możliwe, lecz w praktyce – choć wielu zna przyczyny, dla których nie powinni się martwić – nazywanie rzeczy po imieniu nie powstrzyma ich przed robieniem tego. Pracując ze studentami o wysokim poziomie lęku nauczyciele powinni przede wszystkim ich zrozumieć i wczuć się w ich problemy oraz dać praktyczne dowody tego zrozumienia, czyli nie narażać ich bez potrzeby na sytuacje stresowe. Nauczyciele powinni również spróbować wyposażać ich w umiejętności konieczne do kompetentnego radzenia sobie z większością problemów, na które mogą natrafić, a także pomóc w zbudowaniu ich ufności, poprzez danie im doświadczenia sukcesu, które jest niezbędne do osiągnięcia satysfakcjonujących postępów. Tak więc to, czego nauczyciele próbują dokonać, jest nie tyle radykalnym zmienianiem osobowości studentów, co pomaganiem im w bardziej efektywnym radzeniu sobie z samym sobą. Wartość przeprowadzonych do dnia dzisiejszego badań w dziedzinie korelacji między osobowością a sukcesami w nauce polega na tym, że zwracają one uwagę nauczycieli na istnienie ważnych związków pomiędzy osobowością a uczeniem się, a nie tym, że mówi im wyraźnie, jakie właściwie są te związki.

Osobowość wydaje się funkcjonować w złożonej relacji z innymi zmiennymi, takimi jak materiał, którego studenci się uczą, wykorzystywane metody nauczania, dostępne studentowi metody uczenia się i osobowość samego nauczyciela. Nauczyciele muszą zarazem być badaczami wrażliwymi na każdą indywidualną osobowość w grupie, a także powinni być gotowi na reakcje pomiędzy tymi osobowościami a innymi zaangażowanymi w to zmiennymi.

3. Wymiar ekstrawersja-introwersja Eysencka

Eysenck (1965)¹ wyróżnił następujące cechy obrazujące oba typy charakterologiczne:

- Typowy ekstrawertyk jest towarzyski, lubi przebywać w miejscach gdzie może poznać nowych ludzi, jest rozmowny, otacza się szerokim gronem przyjaciół, nie lubi uczyć się w samotności. Jest spragniony wrażeń, chętnie podejmuje ryzyko, działa pod wpływem chwilowego impulsu, często wyróżnia się z otoczenia i ogólnie rzecz biorąc jest impulsywnym indywidualistą. Zawsze ma gotową odpowiedź na każde pytanie i generalnie lubi zmiany.
- Typowy introwertyk z kolei jest spokojną, nieśmiałą, introspekcyjną osobą, wolącą czytanie książek od obcowania z ludźmi. Jest powściągliwy i chłodny w stosunku do ludzi, oprócz najbliższych przyjaciół. Zwykle planuje wszystko z wyprzedzeniem i nie ufa chwilowym impulsom. Nie przepada za wrażeniami, podchodzi poważnie do codzienności, prowadzi uporządkowany i ustatkowany tryb życia.

3.1. Składowe ekstrawersji

Ogólnie przyjmuje się, że na ekstrawersję składają się z dwa komponenty

- **towarzystwość** (ang. *sociability*) (tzn. upodobanie do przebywania w grupie, ukierunkowanie na ludzi, lęk przed odosobnieniem)
- **oraz impulsywność** (żądza wrażeń, potrzeba zmian, skłonność do podejmowania ryzyka)

Według Eysencka te dwa komponenty idą w parze tzn. ludzie towarzyscy często bywają impulsywni. Sugeruje on także (1957), że ekstrawertycy łatwo rozpraszają się w czasie nauki, częściowo przez ich nadmierną towarzyskość a częściowo przez brak umiejętności utrzymania koncentracji przez dłuższy czas. W związku z tym Eysenck pracując nad uzasadnieniem zasugerował, że ekstrawertycy rozwijają w sobie zahamowanie reakcji (ang. *reactive inhibition*) lub pewien rodzaj zmęczenia (ang. *fatigue*) przeszkadzającego w szybkim uczeniu się, co zostało potwierdzone w laboratoryjnych eksperymentach dotyczących procesu uczenia się.

Entwistle i Wilson (1977) na podstawie badań w wyniku których okazało się, że ekstrawertycy wykazują lepsze przypominanie sobie (ang. *recall*) po chwili niż po dłuższym czasie (Eysenck 1970) stwierdzili, że introwertycy potrafią zapamiętywać materiał wydajniej w pamięci długotrwałej (ang. *long-term memory*). Na tejże podstawie uznano, że introwertycy mają lepsze osiągnięcia w szkolnictwie wyższym niż ekstrawertycy. Badania przeprowadzane w szkolnictwie potwierdzają to. Ekstrawertycy mają tendencję do osiągania nieco gorszych wyników niż introwertycy. Entwistle & Entwistle (1970), na przykład, odnotowali, że jedynie 25% spośród przebadanych angielskich studentów ekstrawertyków można uznać za dobrych studentów. Odkryli także, że introwersja związana była z dobrymi metodami uczenia się. Jednakże nawet gdy nie brano pod uwagę wyników związanych z tymi metodami introwersja nadal w znaczny sposób wpływała na osiągnięte sukcesy.

¹ Wszystkie niżej cytowane prace podane za Skehanem

3.2. Prognozy dotyczące uczenia się

Niezwykle interesującym jest fakt, że za pożądany uznano ekstrawertyczny kraniec kontinuum ekstrawersja-introwersja. Wielu badaczy (np. Naiman 1978, McDonough 1981) stwierdziło, że bardziej towarzyscy studenci chętniej będą rozmawiać, pracować w grupach, aktywnie uczestniczyć w zajęciach, chętniej zgłaszać się na ochotnika i uczestniczyć we wszelkiego rodzaju praktycznych ćwiczeniach i w końcu najlepiej wykorzystają okazję do użycia języka obcego do komunikacji poza klasą. Stąd ekstrawertycy będą czerpać korzyści zarówno z doświadczeń w klasie, jak i poza nią dzięki posiadaniu odpowiednich cech osobowości dla uczenia się języka obcego (odległego od ogólnego, zorientowanego na Skehan treść uczenia się (ang. *content-oriented learning*), jako że najlepsze wyniki w takim uczeniu się, według większości teoretyków, osiąga się przez używanie języka obcego. Ekstrawertycy zmaksymalizują korzyści płynące z kontaktów i uzyskanych nakładów (ang. *input*) (Krashem 1985); zmaksymalizują interakcje (Long 1985), zakładając, że negocjowanie znaczenia poprzez interakcje jest bardzo istotne; zmaksymalizują wyniki (ang. *output*) (Swain 1985), zakładając, że proces użycia języka jest ważny dla jego rozwoju.

Widać tu pewien konflikt pomiędzy prognozami na tym polu, dotyczącymi *uczenia się ogólnie* a prognozami w *uczeniu się języków obcych*. Jeśliby przejść od teorii do wyników dotychczasowych badań należy przyznać, że nie da się tych dwóch rzeczy jasno rozgraniczyć. Pritchard (1952) odnotował, że u 92% badanych angielskich studentów tzw. *grammar school* towarzyskość miała duży wpływ na poprawę płynności w języku francuskim.

3.3. Wątpliwości

Jednak wyniki tych badań zostały surowo skrytykowane. Gardner (1985) zauważył, że pomiary w obu przypadkach i eksperymenty były przeprowadzone przez tę samą trójkę ludzi. Nie można zatem wykluczyć, że wyniki były tendencyjne. Wysoka subiektywność kryteriów pomiaru także pozostawia wiele do życzenia. Chastain (1975) także zbadał związki pomiędzy towarzyskością i osiągnięciami studentów college'u uczących się francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego. Otrzymał cztery różne korelacje pomiędzy skalą *zamknięty w sobie - otwarty* (ang. *reserved-outgoing*) a ocenami. Dwie z nich były istotne, bo wykazały zależności w wysokości 30 i 34%, dwie pozostałe nie. Tak więc w wysokości wyników pomiarów istnieją rozbieżności nawet do 10%.

Z drugiej strony Smart i in. (1970) nie znalazł żadnego pozytywnej korelacji pomiędzy ekstrawersją/towarzyskością i osiągnięciami w nauce języka w college'u. Co więcej, stwierdził, że grupę studentów ze szczególnie wybitnymi osiągnięciami, odpowiadającą osiągnięciom przewidzianym na podstawie ocen ze szkoły wyższej i uzdolnieniami (ang. *aptitude*) cechowała tendencja w kierunku introwersji, tzn. tym, co odróżniało ich od grupy osiągającej 'przewidziane' wyniki był fakt, że woleli pracować w samotności i unikali pracy w grupach. Z kolei Rossier (1976) znalazł pozytywny związek między ekstrawersją a płynnością w języku mówionym (co już przedtem odkrył Pritchard 1952), jednak ten związek nie zachodził w innych testach biegłości (ang. *proficiency tests*).

Swain i Burnaby (1976) nie dostrzegli żadnej istotnej zależności między oszacowanymi przez nauczyciela cechami osobowości studentów a wykonaniem. Do tych samych wniosków w swych badaniach doszli Genessee i Hamayan (1980). Podobnie Ely (1986) w bardziej złożonych badaniach, w których postawiono hipotezę, że towarzyskość jest jednym z czynników odpowiedzialnych za aktywność w klasie (która z kolei była jednym z warunków osiągnięcia wyższej biegłości), odkrył, że towarzyskość nie gwarantuje aktywności w klasie. Ponadto aktywność w klasie okazała się jedynie zwiastunem jednego z trzech mierzonych kryteriów – czynnika poprawności, opartego na zadaniu polegającym na powtórnym opowiadaniu (ang. story-retelling). W końcu Strong (1983) również nie znalazł związków pomiędzy wymiarem ekstrawersji (na podstawie *Early School Personality Questionnaire*, Coan i Cattell 1966 – *Kwestionariuszu Osobowości dla Przedszkoli*) a różnymi wyznacznikami struktury, słownictwa i wymowy u grupy dzieci przedszkolnych z Kalifornii.

4. Przegląd badań nad ekstrawersją

Strong (1983) przedstawił przegląd wyników badań nad ekstrawersją w postaci tabeli, biorąc pod uwagę sposób diagnozowania, wiek badanych i wykazaną obecność związku cech ekstrawertycznych z wynikami w uczeniu się języków obcych (lub języka ojczystego) lub jego brak. Tabela nie jest całkiem usystematyzowana, lecz można poczynić pewne ogólne wnioski. Można zaobserwować pewną tendencję do występowania ww. związków w zależności od warunków pomiaru. Gdy badano komunikowanie się w języku **mówionym** zanotowano tu zdecydowanie większy pozytywny wpływ tychże cech niż w konkretnych zadaniach językowych (ang. *LTL-linguistic task language*). Większy pozytywny wpływ cech ekstrawertycznych można zauważyć w nauce języka ojczystego niż obcego, częściej u **dzieci** (w szczególności młodszych), niż u dorosłych, raczej na drodze obserwacji, niż w wyniku przeprowadzania ankiet. Do tego stopnia, że wszystkie badania oparte na obserwacjach wskazują na pozytywny wpływ cech ekstrawertycznych, podczas gdy wszystkie kwestionariusze osobowości wykazują jego brak. Stąd, wydaje się że można udowodnić pozytywny wpływ ekstrawersji lecz jego efekty czasem zależą od formy projektu badawczego. Można także stwierdzić, w obliczu tak małej skali zjawiska, iż nawet przy użyciu metod najbardziej sprzyjających jego badaniu zależność ta jest dość słaba i stanowi niewielki przyczynek do zróżnicowania pomiarów.

5. Kierunki przyszłych badań

Dochodząc do takich wniosków pojawiają się dwa kierunki dalszych badań.

5.1. Kontekst

Po pierwsze należy bardziej rygorystycznie spojrzeć na czynniki związane z kontekstem. Pod tym względem interesujące mogą okazać się ogólnie edukacyjne badania Wańkowskiego (1973). Odniósł on wymiar ekstrawersji / introwersji do wieku i odkrył, że ekstrawertyzm u dzieci ma związek z osiągnięciami, podczas gdy u dorosłych introwertyzm jest przyczyną odnoszenia sukcesów. Wańkowski uzasadnił ten fakt zmianą zadań stawianych przed obiema grupami wiekowymi podczas procesu nauczania. Klasy dziecięce zwykle bazują na pracy grupowej. Późniejsza specjalizacja przedmiotów sprawia, że wzrasta waga pracy indywidualnej, również domowej. W

rezultacie, w zależności od środowiska uczenia się może zmienić się 'korzystna osobowość'. To samo tyczy się nauczania języków. Jako pole nauczania, bardziej związane jest ono z pracą w grupie, szczególnie gdy stosuje się podejścia komunikatywne. Należy się więc spodziewać, że ekstrawersja powinna sprzyjać uczeniu się języków. Inną kwestię stanowi zrozumienie *procesu* nauczania, które objawia się świadomością procesu nauczania, planowaniem, monitorowaniem i systematycznością w wykonywaniu zadania, które uczący ma wykonać. Te aspekty uczenia się bardziej odpowiadają introwertykowi.

W rezultacie można by przyjąć zarówno ekstrawersja jak i introwersja mają swoje pozytywne cechy, a ekstremalna forma jednego z tych wymiarów może przeszkadzać w doskonaleniu pewnych aspektów języka. Korzystne zatem, jak widać, jest posiadanie zróżnicowanej osobowości, co umożliwiłoby sprostanie wymogom różnych etapów uczenia się.

5.2. Definicje

Drugi kierunek przyszłych badań dotyczy pracy nad ulepszeniem definicji składowych obu wymiarów ekstrawersji i introwersji. Eysenck definiując ekstrawersję podaje dwa podstawowe komponenty – towarzyskość i impulsywność. W uczeniu się języka można dostrzec potencjalne korzyści płynące z towarzyskości, lecz niewiele można ich znaleźć w impulsywności, czy też żądzy wrażeń. Innymi słowy istnieją podstawy, by zrezygnować z analizowania całego konceptu psychologicznego wymiaru ekstrawersja - introwersja i zająć się głównie tymi jego aspektami, które są najistotniejsze dla procesu uczenia się / nauczania języka obcego. Niektórym badaczom udało się to, przynajmniej po części, osiągnąć. Strong (1983) w swej pracy rozбивa styl społeczny (ang. *social style*) na:

- **rozmowność** (ang. *talkativeness*), tj. tendencja do inicjowania rozmowy;
- **responsywność** (ang. *responsiveness*), tj. zdolność do reagowania na zainicjowaną rozmowę;
- **towarzyskość** (ang. *gregariousness*), tj. skłonność do wchodzenia w relacje z większą liczbą ludzi;
- **asertywność** (ang. *assertivity*);
- **ekstrawersja** (ang. *extroversion*);
- **kompetencja społeczna** (ang. *social competence*);
- **popularność** (ang. *popularity*)

Te komponenty powiązано z wiedzą strukturalną, słownictwem i wymową w języku ojczystym. W badaniu wzięło udział trzynastoro dzieci w wieku przedszkolnym, tak więc należy odnosić się do nich z pewną dozą ostrożności. Jednak widać w nich uderzającą jednolitość. Komponentami, które wykazały najsilniejsze związki z badanymi umiejętnościami językowymi okazały się być rozmowność i responsywność, oba odzwierciedlające chęć prowadzenia rozmowy. Asertywność, ekstrawersja i popularność nie wytworzyły żadnej korelacji, a w przypadku towarzyskości i kompetencji społecznej widać pojedyncze związki. Z otrzymanych rezultatów jasno wynika, że komponentem wymiaru ekstrawersji, który ma znaczenie dla uczenia się języków jest raczej towarzyskość, a nie impulsywność. Co za tym idzie spośród

wszystkich komponentów ekstrawersji najistotniejsza wydaje się być tendencja do angażowania się w interakcje werbalne, którą najłatwiej przewidzieć.

Ciekawym wyzwaniem, zapewne, byłoby potwierdzenie powyższych wyników w większej grupie dzieci lub dorosłych, przy doborze większej ilości kryteriów pomiaru, z użyciem szerszego spektrum komponentów wymiaru ekstrawersji, oraz w analizie kontrastywnej języka ojczystego i obcego. To mogłoby wyjaśnić zasady działania wszystkich zmiennych wartości.

Bibliografia

Fontana, David. *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998.

Skehan, Peter. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

ARE ADULT FOREIGN LANGUAGE LEARNERS SUFFERING FROM BRAIN DAMAGE?

An overview of current activities in foreign language teaching circles (publications, courses, conferences) gives the impression that the main focus of foreign language teaching in Poland in recent years has shifted to the teaching of children. On the one hand, this is both commendable and understandable ; commendable - in that it suggests the adoption of a long-term view which recognizes the need to get off to an early start in preparing future European citizens; understandable, because it is in accordance with a commonly held view that we should take advantage of the primary school years for foreign language learning because of the brain's receptability to language during these years. On the other hand, while children can only gain from this new focus, there is a danger that such a focus will create an unnecessary dichotomy between the child and the adult, a dichotomy which marginalizes the adult and gives a message to the foreign language teaching community: *'Children , we have a solution. Adults, you are the problem.'* With Korczak (1978) I would prefer to say that there are no children (or adults), there are only human beings, thus returning the focus of foreign language teaching to its contemporary focus on the individual rather than on age, approach or method.

In the present paper I would like to re-analyse the Critical Period Hypothesis in the light of Schumann's (1999) comparison of learning a foreign language after the sensitive period to recovering from brain damage, and the implications this view might have for foreign language teaching.

As we know, the Critical Period Hypothesis (a notion first proposed by Lenneberg in 1967) suggests that there is a specific and limited time period for first language acquisition. This critical or sensitive period is generally believed to continue up to the onset of puberty. During this period, all normal children will acquire effortlessly the language (or languages) they are exposed to in a naturalistic environment. If children do not acquire a first language by puberty (e.g. because of lack of exposure) then language learning after this time will be difficult and incomplete, if not impossible (Lightbown and Spada 1993).

While most people agree about the existence of a critical period in first language acquisition (it is, after all, difficult to prove or disprove this theory), there is less agreement about the application of this theory to second and foreign language learning. Most of us would accept the 'classic' argument that a critical point for language learning occurs around puberty, after which it is difficult to acquire a nativelike accent in the foreign language (Brown 1993). Many also accept the view that learning a foreign language after the critical period is a qualitatively different process (with generally inferior results, though high levels of proficiency may be attained) because it is not based on the innate language structures believed to

contribute to first language acquisition or second language acquisition in early childhood, but rather on the general learning abilities involved in learning other skills or knowledge (Lightbown and Spada 1993).

In foreign language teaching contexts several conclusions have been drawn from the differences between learning a foreign language before and after the critical point.(puberty):

- learning a foreign language should begin as early as possible in the primary school years (7-11) to take advantage of the brain's receptability to language during this period.
- children learning a foreign language in primary schools should be provided with an acquisition rich environment with no focus on form.
- for adults learning a foreign language in an instructional setting, two opposing schools of thought can be isolated : the first approach suggests that even within a communicative approach to foreign language teaching, adults require a conscious, explicit language learning environment with focus on form because they have lost the natural acquisition capacities which young children possess and they must therefore fall back on the general cognitive capacities involved in all learning. The second and opposing view suggested by Krashen claims that since it is acquisition - a subconscious process where the focus is on meaning and comprehensible input - which leads to success in mastering a language, then adults must become like little children and learn how to acquire within a suitably acquisition -rich environment. Conscious learning can only be minimally helpful in this process. In foreign language teaching theory the learning /acquisition dilemma has led to much lively discussion and a number of positions between the two extremes have been adopted.

Schumann's neurobiological perspective adopts a different position with regard to this child-adult dichotomy in foreign language learning. For Schumann, evolution has designed the brain to acquire language through *natural interaction with others* during the sensitive period (by about 4 years of age, though 'some margin of heightened adaptability probably extends this learning period to the middle of the second decade of life')(Schumann 1999). *Instruction* both *during* and *after* the sensitive period is, therefore, a qualitatively different process from learning a first language in a natural context. Children learning in instructional contexts are *disadvantaged* for they are 'learning under conditions of environmental deprivation.' (Schumann 1999). An instructional environment, however 'acquisition rich', can not substitute fully for the kind of genuine language use which is ' the experience the neural system expects and requires in order to learn under the heightened plasticity of the sensitive period.' (Schumman 1999). Adults learning a foreign language *after* the sensitive period have the additional problem of learning with diminished biological resources and they can therefore be described as *brain damaged*. For Schumann, then, both children and adults learning in instructional contexts (i.e. all or most foreign language learners) are either *disadvantaged* or *brain damaged* with respect to language learning and the brain must adapt to this situation by using a more general plasticity, that is, by using brain regions and circuits which are not necessarily specialized for language acquisition. This adaptation process is likely to be a slow, long-term process which will vary from individual to individual because every brain is unique.

What are the implications of Schumann's 'brain damaged' foreign language learners for the foreign language teaching community? As far as children are concerned, though the theory suggests that no approach is ideal for all children, it seems likely that the present ideas about Primary language learning (an early start to learning in an acquisition-rich environment) need not be radically changed. Several reasons can be put forward to support this view :

- an early start in foreign language learning will give the brain longer to adapt to conditions of environmental deprivation and later to brain damage
- an acquisition-rich environment (songs, rhymes, drama, stories and hands-on activities) is the kind of environment which is likely to contribute to the child's general cognitive and affective development and is also similar to the kind of environment which the neural system expects and requires for language acquisition.
- the kind of foreign language classrooms for young learners which are now being advocated are likely to contribute to positive attitudes to foreign language learning which will be necessary in the long process needed for the brain to adapt to the task of language learning.

However, although young learners are not expected to have long-term goals or even to take responsibility, to any great extent, for their own learning, it is advisable for teachers to be aware of individuals and to start the idea of learning how to learn as early as possible.

With respect to adults, Schumann compares 'brain damaged' foreign language learners to those who have other kinds of brain damage - e.g. to those who are adapting to using the left hand after surgery on the right, or recovering the use of the right hand after surgery. In such cases, there is little direct help which can be given to the patient in the learning/recovery process - only general guidelines - for in each case adaptation always follows a different path, as each brain is different. Similarly in adult foreign language teaching, there is no approach, method or technique which can provide the ideal way of learning for all learners, for brains respond differently and each learner must find his own way of adapting to the input.

Schumann's view of the Critical Period Hypothesis is one which makes a clear distinction between the 'automatic' process of learning a first language and the much more laboured and individual process of learning a second language in an instructional setting as a child or an adult. For adult foreign language teaching the implications are clear, but not surprising, for they are in accordance with the tenets or slogans of contemporary language teaching where the emphasis is on learner autonomy, individual learning styles and the role of the teacher as facilitator. Although these ideas have been around for some time, there seems to be some problem with putting them into practice. Could it be that foreign language teachers are also suffering from brain damage after major surgery on the right hand which was responsible for the knowledge, skills and techniques of language teaching? Adapting to the use of the left hand of facilitation involves not only new knowledge and skills which we are good at learning, but also changes in attitude and ways of being, which is a much harder process, one which each of us must go through alone for there is no approach, method or technique which will help us in the recovery process. Teacher,

heal yourself!

In answer to the question in the title - yes, adult foreign language learners may be suffering from brain damage - but perhaps they are not alone, and together with their teachers they may learn how to recover, if learner autonomy becomes more than just a slogan in our foreign language classrooms.

References

- Brown H.D. 1993. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Korczak J. 1978. *Pisma Wybrane*. Vol. 1, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lightbown P. & N. Spada. 1993. *How Languages are Learned*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schumann J.H. 1999. 'A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning' in Arnold J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Komunikat

III KONFERENCJA REGIONU EUROPY CENTRALNEJ
Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes
PTN – CER-FIPLV – UAM
Poznań, 26-28 września 2001

Europejski Rok Języków 2001 *Integracja Europejska – Komunikacja* *Interkulturowa - Nauczanie Języków Obcych*

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne oraz Wydział Neofilologii UAM po raz drugi podjęły się organizacji Regionalnej Konferencji CER-FIPLV. Tym razem odbędzie się ona w ramach ogłoszonego przez Radę Europy *Europejskiego Roku Języków 2001*. Honorowy patronat nad konferencją przyjęły najwyższe władze Uniwersytetu Adama Mickiewicza z Jego Magnificencją Rektorem Stefanem Jurgą na czele.

Organizatorzy proponują pięć sekcji tematycznych:

I. W KIERUNKU KOMPETENCJI WIELOKULTUROWEJ

Sekcje te organizuje prof. dr hab. Weronika Wilczyńska z Instytutu Filologii Romańskiej UAM, pełniącą funkcję Sekretarza w regionie Europy Centralnej FIPLV.

II. ROLA MATERIAŁÓW NAUCZANIA W PROMOWANIU INTEGRACJI I KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ

Sekcja organizowana jest przez prof. dr hab. Teresę Siek-Piskozub z Instytutu Filologii Angielskiej UAM, przewodniczącą PTN.

III. ZNACZENIE JĘZYKA NIEMIECKIEGO W EUROPIE CENTRALNEJ I WSCHODNIEJ

Sekcję tę organizuje prof. dr hab. Waldemar Pfeiffer z Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki UAM – Honorowy Przewodniczący PTN i były przewodniczący IDV.

IV. TŁUMACZENIA – TENDENCJE BADAWCZE

Sekcję tę organizuje prof. dr hab. Alicja Pisarska, kierownik Zakładu Studiów Nad Przekładem w Instytucie Filologii Angielskiej UAM.

V. INTEGRACJA EUROPEJSKA: WYMIANA MYŚLI NAUKOWEJ I DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Sekcja organizowana jest przez dr Katarzynę Karpieńską – Szaj z Instytutu Filologii Romańskiej UAM, przewodniczącą PTN Okręgu Poznańskiego.

Językami konferencji są: angielski, francuski, niemiecki i polski. Przewidujemy publikację prezentacji. Zapraszamy do udziału wszystkich członków i sympatyków Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.

Zgłoszenia referatów, a także propozycje zorganizowania dodatkowych sekcji tematycznych, prosimy przysyłać na adres PTN lub na adres internetowy podany poniżej. Abstrakty w języku prezentacji należy przesłać na dyskietkach lub e-mail'em do końca maja.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne

Konferencja ERJ'2001

Ul. Berwińskiego 1, 60-765 Poznań

Email: piskozub@amu.edu.pl

Wpisowe w wysokości 130 zł prosimy przesłać na konto podane poniżej. Wpisowe dla członków PTN, którzy opłacili składkę za rok 2001 wynosi 100zł.

SBL POZNAŃ, ODDZIAŁ W POZNANIU

NR: 90431070/288714-27006-000-00

Informacje o zakwaterowaniu prześlemy w terminie późniejszym na adres podany w zgłoszeniu.

Wszystkich zainteresowanych uprzejmie informujemy
o sympozjum naukowym nt.

***Autonomizacja studentów a
efektywność dydaktyki na poziomie
zaawansowanym***

organizowanym w dniach 4-5.02.2002 w UAM w Poznaniu
na zakończenie projektu badawczego
(KBN, nr 5 HO1D 002 20)

**Zapraszamy do udziału z referatem (możliwość publikacji),
a w miarę wolnych miejsc - także bez referatu.**

Wstępne zgłoszenia prosimy przysyłać do dnia 25 maja br.
pocztą elektroniczną na adres wil@amu.edu.pl lub pocztą
zwykłą na adres:

**Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM;
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198; 61-485 Poznań.**

Szczegółowych informacji udziela
kierownik projektu prof. W. Wilczyńska
(adres jak wyżej).

KARTA UCZESTNICTWA

Imię i nazwisko oraz tytuł naukowy:

Adres do korespondencji

Instytucja:

Telefon/ E-mail:

Zgłaszam udział w konferencji ERJ'2001

☐ z referatem nt.

☐ bez referatu

Oświadczam, że wpisy w wysokości 130/100 zł (podkreśl) wpłaciłem/wpłacię
do dnia na konto PTN.

Data:

podpis:

KARTA UCZESTNICTWA

Imię i nazwisko oraz tytuł naukowy:

Adres do korespondencji

Instytucja:

Telefon/ E-mail:

Zgłaszam udział w Sympozjum dot. autonomizacji

☐ z referatem nt.

☐ bez referatu

Rezerwuję następujące noclegi :

☐ 3/4.02.02

☐ 4/5.02.02

☐ 5/6.02.02

Data:

podpis:

Deklaracja członkowska

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO.

Oświadczam, że znany mi jest statut PTN i że akceptuję jego postanowienia.

Zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej.

data / podpis

<i>NAZWISKO</i>	
<i>IMIĘ</i>	
<i>ADRES KORESPONDECYJNY</i>	
<i>TEL. KONTAKTOWY</i>	
<i>STUDENT / NAUCZYCIEL / NAUCZYCIEL AKADEMICKI*</i>	
<i>MIEJSCE ZATRUDNIENIA</i>	
<i>JĘZYK NAUCZANY</i>	
<i>ROK WSTĄPIENIA</i>	

Zakładamy nowy, elektroniczny rejestr członków PTN. Prosimy zatem również dotychczasowych członków PTN o podanie aktualnych danych.

*Należy zakreślić odpowiednią kategorię

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-założycielem 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.

Składka członkowska w 2001 roku wynosi: 30 zł nauczyciele akademicy, 20 zł nauczyciele szkół podstawowych i średnich, 10 zł emeryci i studenci. Pieniądze należy wpłacić na konto PTN: Spółdzielczy Bank Ludowy Odz. w Poznaniu nr 90431070/288714-27006-000-00

Adres do korespondencji: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Zarząd Główny, ul. Berwińskiego 1, 60-765 Poznań.