

ISSN 1429-2173

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 19



Poznań, 2000

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub
Grzegorz Grygiel (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Weronika Wilczyńska
Elżbieta Zawadzka
Włodzimierz Sobkowiak
Aleksandra Jankowska

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@jfa.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 Kolegium Języków Obcych UAM w Poznaniu

ISSN 1429-2173

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 19

Poznań, 2000

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	5
ARTYKUŁY	
1. Języki obce w dobie przemian polityczno-społecznych - rzeczywistość i potrzeby – Elżbieta Zawadzka	6
2. LINGUAPAX – Edukacja dla pokoju – Teresa-Siek-Piskozub	16
3. O potrzebie nauczania języka ojczystego w warunkach dyglosji (na przykładzie języka fryzyjskiego) - Elżbieta Wąsik	22
4. Organizacja nauczania języków obcych w wielkopolskich niepaństwowym szkołach wyższych - Marek Szalek	30
5. Linguistic background of capital – Zsolt Lengyel	34
6. Język biznesu: jego cechy i ich implikacje dla glottodydaktyki - Jolanta Wilk- Janik	39
7. Trudności i możliwości projektowania kursów w trybie niestacjonarnym (Distance Learning) - Lilianna Aniola Jędrzejek	47
8. Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych - Przemysław Wolski	51
9. Rola kontekstu w przyswajaniu słownictwa obcojęzycznego - Halina Chodkiewicz	60
10. Nowe spojrzenie na słownictwo w nauczaniu języka obcego dzieci - Joanna Zawodniak	68
11. Kształcenie bilingwalne na etapie nauczania wczesno-szkolnego na przykładzie Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 Dwujęzycznej w Oleśnie - Sabina Czajkowska – Prokop i Mirosława Nikodemka	80
12. Wykorzystanie muzyki w pracy z dziećmi: dlaczego i jak? - Aleksandra Majchrzycka	88
13. Expectations and realities – a teacher training course focused on young learners - Anna Nizęgorodcew	91
KOMUNIKAT	97

Od redakcji

Niniejszy numer zawiera materiały prezentowane na konferencjach nauczycieli języków obcych. Omawiane są w nich istotne dla glottodydaktyki problemy, takie jak społeczne i geopolityczne uwarunkowania procesu nauczania (Zawadzka, Siek-Piskozub, Wąsik), zapotrzebowanie na języki w świecie biznesu (Lengyel, Szałek, Wilk-Janik), uczenie się w trybie niestacjonarnym oraz autonomizacja ucznia (Aniola-Jędrzejczak, Wolski). Proponowany jest tu ważny dla przyswajania języka obcego problem leksyki (Chodkiewicz), także w kontekście nauczania dzieci (Zawodniak). Czajkowska-Prokop i Nikodemka referują przebieg wprowadzania innowacyjnego bilingwalnego programu nauczania języka niemieckiego w jednej ze szkół podstawowych w Oleśnie. Artykuł Majchrzyckiej zachęca do częstszego sięgania do piosenki w nauczaniu dzieci i przedstawia kilka wartościowych technik a Niżegorodcew analizuje przebieg kursu doształcającego nauczycieli języków obcych w zakresie nauczania dzieci. Na końcu zamieściliśmy komunikat o III Konferencji Regionu Europy Centralnej FIPLV w ramach *Europejskiego Roku Języków 2001*, której organizatorem jest PTN.

JĘZYKI OBCE W DOBIE PRZEMIAN POLITYCZNO-SPOŁECZNYCH RZECZYWISTOŚĆ I POTRZEBY

W moich rozważaniach nad sformułowanym w tytule problemem chciałabym skoncentrować się na następujących zagadnieniach:

1. Przemiany polityczno-społeczne i ich znaczenie dla edukacji, w tym także dla nauczania języków obcych;
2. Stopień językowego przygotowania Polski do funkcjonowania w ramach jednoczącej się Europy;
3. Główne trudności w realizacji reformy edukacji, zwłaszcza w odniesieniu do języków obcych.

Przemiany polityczno-społeczne

Przemiany polityczno-społeczne rozpatrywane są w odniesieniu wyłącznie do Polski, bądź też w szerszym aspekcie europejskim. Dobiegający końca wiek XX skłania oczywiście do szerszego spojrzenia i odniesienia sytuacji w Polsce do kontekstu europejskiego. Schyłek wieku XX charakteryzuje proces globalizacji, integracji, przy jednoczesnym nasileniu ruchów religijnych i nacjonalistycznych. Stajemy się coraz bardziej od siebie zależni. Zalew informacji będący wyznacznikiem naszej epoki powoduje, że niezbędna jest umiejętność jej selekcji i interpretacji. Przejście od gospodarki planowej do gospodarki rynkowej powoduje zmiany na rynku pracy i stwarza potrzebę innych kwalifikacji, a zatem innego modelu kształcenia.

Okres przemian polityczno-społecznych na początku 90-lat to jednocześnie okres głębokiego kryzysu edukacji. Wyrazem krytycznej oceny stanu naszej edukacji były raporty Komisji Ekspertów opracowane w 1973 pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego i w 1989 prof. Czesława Kupisiewicza. Nie znalazły one jednak należytego i oczekiwanego rezonansu, podobnie, jak przygotowana przez Komitet Prognoz PAN tzw. strategia ofensywy edukacyjnej "Polska w XXI w.", przedstawiona Sejmowi w 1995 r (por. Bogaj 1997:286).

W dotychczasowym modelu szkoły krytykowano szczególnie (Kupisiewicz 1997:109) wadliwy system stymulowania dydaktycznego, niesłuszne utożsamianie nauczania z uczeniem się, zdominowanie uczenia się przez procesy wymuszone, połączone ze stresem i niepowodzeniem, ograniczone do opanowywania wiadomości, nie zaś umiejętności, brak możliwości wszechstronnego rozwoju, ograniczenie samodzielności przez promowanie szablonowego sposobu myślenia i działania oraz faworyzowanie uczenia się typu werbalno - abstrakcyjnego.

Głęboki kryzys edukacji na początku lat 90-tych dotyczył także sytuacji kadrowej i bazy materialnej. Ponad 40 tys. nauczycieli nie miało kwalifikacji pedagogicznych, 70 tys. posiadało jedynie uprawnienia do nauczania po różnego typu kursach.

Wśród nauczycieli języków obcych mieliśmy w 1988 r 18 tys. nauczycieli jęz. rosyjskiego, 1700 języka niemieckiego i 1300 nauczycieli jęz. angielskiego, w tym

jednak bez kwalifikacji 58% nauczycieli języka angielskiego, 34% niemieckiego i 8% francuskiego. Stwierdzono (por. Kupisiewicz 1995:111) brak około 5 tys. nowych oraz konieczność gruntownego remontu ponad 10 tys. czynnych obiektów edukacyjnych, a także rażąca braki w niezbędnym wyposażeniu.

Przeprowadzone w połowie lat 90-tych badania tzw. alfabetyzmu funkcjonalnego (Gulczyńska 1996), a więc umiejętności przetwarzania informacji w zakresie czytania, pisania, liczenia, niezbędnych w życiu codziennym wykazały, że ponad 70% spośród 3000 objętych badaniem Polaków zajmuje w tym zakresie najniższe poziomy. Szczególnie niski poziom prezentują absolwenci szkół zawodowych. Ogólny poziom edukacji w Polsce plasuje nas w czwartej dziesiątce państw. Zastanawiające jest przy tym, że niskiemu poziomowi umiejętności alfabetycznych towarzyszy u nas zazwyczaj brak refleksji na temat tego faktu. Nie podejmowanie są zatem próby zmieniające tę niezwykle niekorzystną sytuację edukacyjną.

Głoszony przez komisje ekspertów od lat 70-tych apel, aby edukacja stała się "narodowym priorytetem" nie został przyjęty. Poza deklaracjami, edukacja jest nadal traktowana po macoszemu, choć to ona właśnie ma dla przyszłości państwa i jego obywateli znaczenie decydujące, jest ważnym elementem pobudzającym mechanizmy rozwoju społecznego i gospodarczego.

Oszczędności robione na oświacie powodowały wielokrotnie zahamowanie jej rozwoju, nierzadko wręcz regres. Stan ten wydaje się mieć charakter permanentny, niezależny od dominującej opcji politycznej. Nakłady na oświatę stale maleją. Przykładowo: w roku 1989 na oświatę przeznaczono 5% wydatków budżetowych, w 1991 tylko 3% (Lewowicki 1995:130). Dane dotyczące roku 1997 są sprzeczne i o niskiej wartości.

Kolejni ministrowie edukacji mieli zazwyczaj inne od swych poprzedników wizje przemian. Podjęto wiele chybionych decyzji, m.in. likwidacja instytutów resortowych, likwidacja zajęć pozalekcyjnych, faktyczne ograniczenie ilości godzin nauki języka w szkolnictwie ponad podstawowym itp.

Wskaźniki skolaryzacji, a więc upowszechnienia oświaty, są w Polsce dla 19-latków ponad czterokrotnie mniejsze niż w Stanach Zjednoczonych, trzykrotnie zaś mniejsze niż w Niemczech (10% danego rocznika w Polsce, 33% w Niemczech i 50% w Stanach Zjednoczonych) Skolaryzacja 19-24-latków umieszcza nas dopiero w szóstej dziesiątce państw świata Do liceów ogólnokształcących uczęszcza tylko 18-20% absolwentów szkół podstawowych (Bogaj 1997:3; Lewowicki 1995:34). Jednocześnie standardy Unii Europejskiej to 80% młodzieży objętej wykształceniem średnim ogólnokształcącym i upowszechnienie szkolnictwa wyższego do ponad 30%.

Silnie scentralizowana edukacja i podporządkowanie państwowej administracji uniemożliwiało głębsze refleksje aksjologiczne, a więc zastanowienie nad systemem wartości, które edukacja powinna realizować. Wartości te były fałszowane i narzucane odgórnie przez osoby realizujące określony model ideologiczny. Podporządkowanie wychowania doraźnym celom propagandowym i politycznym jest jednak społecznie szkodliwe. Od wielu lat realizowano doktryny oświaty adaptacyjnej, której celem było przystosowywanie kolejnych pokoleń do zastanej rzeczywistości polityczno-społecznej.

Przemiany, których jesteśmy świadkami w ciągu ostatnich lat, musiały być zatem znacznie poważniejsze i głębsze, niż często sobie z tego zdajemy sprawę. Jak pisze

Mariański (1991:324): *“Przechodzimy od gospodarki upaństwowionej do rynkowej, od ustroju biurokratyczno-totalitarnego, do policentrycznego ładu społecznego, od społeczeństwa zniewolonego (odpodmiotowionego) do społeczeństwa prawdziwie obywatelskiego, od społeczeństwa zamkniętego i biernego, do otwartego i aktywnego, od społeczeństwa losu do społeczeństwa wyboru”*.

Znajdujemy się w okresie przechodzenia od determinizmu strukturalnego, w którym jednostkę kształtował określony system społeczny, do determinizmu podmiotowego, w którym struktura społeczna jest wynikiem działania jednostek, ich dynamizmu, kreatywności i autonomii w kształtowaniu własnej pozycji społecznej, w samodoskonaleniu etc.

Mamy do czynienia ze zmianami filozoficznych i ideowych podstaw edukacji i wychowania. Szkoły i inne instytucje oświatowe uzyskują znaczny stopień autonomii i samorządności. Wprowadzany w szkołach pluralizm organizacyjny rozszerza ofertę edukacyjną o szkolnictwo prywatne, społeczne i samorządowe. Nauczyciele mają możliwość realizacji autorskich programów, wyboru podręczników i materiałów uzupełniających etc. Następuje stopniowa decentralizacja i demokratyzacja systemu oświaty.

W tradycyjnie pojmowanej edukacji, wywodzącej się z Oświecenia i propagowanej przez zwolenników pedagogiki Herbartowskiej poczesne miejsce zajmowało przekazywanie wyselekcjonowanej wiedzy, zwłaszcza typu encyklopedycznego. Nowa rzeczywistość wymaga raczej - przy znacznej dostępności wiedzy encyklopedycznej - tzw. kształcenia formalnego, a więc rozwijania zdolności poznawczych i osobowości ucznia oraz pragmatycznego, polegającego na kształtowaniu niezbędnych w życiu umiejętności w oparciu o wiedzę operatywną.

Dzisiejsze zasoby światowej wiedzy podwajają się co kilka lat i można obserwować stałą tendencję wzrostową. Co roku przybywa c. 60 milionów stron, na których zawarta jest nowa wiedza. Ważniejsze zatem od kumulowania wiedzy jest umiejętność jej przetwarzania i odpowiednia, samodzielna interpretacja. Wiedza coraz szybciej się dezaktualizuje. Niezbędny jest nawyk permanentnego dokształcania. Teza, że kształtowanie myślenia jest w edukacji ważniejsze niż przekazywanie wiadomości, głoszona już przez Dewey'a na początku naszego wieku, niestety nie znalazła do tej pory należytego zrozumienia.

2. Stopień językowego przygotowania

Chociaż stosunek naszego społeczeństwa do Unii Europejskiej jest generalnie pozytywny (55% w 1999r.), to jednak znaczne wahania opinii (59-63% w 1997r.) świadczą o niepewności i obawach. Zauważa się brak wiary w zdolności adaptacyjne Polski. Oczekiwania większości ankietowanych studentów w stosunku do zjednoczonej Europy są pesymistyczne. Studenci wykazują wiele kompleksów - nie czują się “obywatelami Europy”, lecz jedynie “dalekimi kuzynami” (Dzięgielewska 1998). Wzmógł się nacjonalizm, będący jednym z symptomów końca naszego wieku, objawia się brakiem tolerancji u młodzieży, a niejednokrotnie agresją w stosunku do cudzoziemców. Istnieją wśród młodzieży liczne uprzedzenia, które powodują wiele sytuacji konfliktowych. Nawet nastawienie studentów anglistyki jest w stosunku do Anglików jedynie w 37%, a do Amerykanów jedynie w 20% pozytywne (Siek Piskozub 1993:126).

Unia Europejska zyskuje poparcie zwłaszcza w dużych miastach, u osób z wyższym wykształceniem, poniżej 35 roku życia. Znamienny jest związek gotowości porzucenia eurosceptycyzmu i zmodyfikowania postaw z wykształceniem, znajomością języków obcych i kontaktami utrzymywanymi z cudzoziemcami (Mach i inni 1998:65).

Warto zatem w tym kontekście zastanowić się nad stanem znajomości języków obcych w Polsce. Mimo, że badania CBOsu nie zawsze są źródłem wiarygodnym, nie dysponując innymi informacjami przytoczę publikowane tam dane .

W r. 1995 znajomość języka obcego deklarowało prawie 50% ankietowanych, z tego co trzecia osoba deklarowała język rosyjski, jedna na pięć niemiecki, jedna na osiem angielski i co dwudziesta francuski. Według bardziej szczegółowych badań z 1997 r okazało się, że 2/3 Polaków nie zna żadnego języka obcego, co czwarty potrafi porozumieć się po rosyjsku, 9% po angielsku lub niemiecku, 2% po francusku lub włosku. Język angielski jest preferowany przez 72% biznesmenów, 64% przedstawicieli wolnych zawodów i 50% polityków. Językiem rosyjskim potrafi się porozumieć co drugi biznesmen i polityk, oraz 40% inteligencji uprawiającej tzw. wolne zawody. Język niemiecki zna co trzeci biznesmen, co czwarty polityk i przedstawiciel wolnych zawodów. Francuskim posługuje się co piąty przedstawiciel wolnych zawodów, co dziesiąty biznesmen i co szósty polityk.

Jak zatem na tym tle wygląda czynna znajomość języków obcych w krajach Unii Europejskiej? W r.1997 stwierdzono (*Gazeta Wyborcza* 28.10.1997 za *The Economist*), że znajomością jakiegoś języka obcego wykazuje się prawie 100% Luksemburczyków, 80% Holendrów i Duńczyków, 60% Belgów, 50% Niemców, 40% Francuzów, Włochów i Hiszpanów, 35% Brytyjczyków.

Zjednoczenie Europy to oprócz znajomości języków obcych także konieczność uwzględnienia ponadczasowych wartości humanistycznych, zasad wolności, prawdy, tolerancji itp. oraz holistycznego ujmowania świata jako kosmicznej, dynamicznej całości, złożonej ze wzajemnie ze sobą powiązanych struktur. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że ich wzniosłość szczególnie brutalnie zderza się z cyniczną rzeczywistością. Dotychczasowe procesy integracyjne mają zbyt silny aspekt polityczny. Są one procesami walki o znaczenie, o władzę. Nic dziwnego, że stanowią źródło wielu niepokojów i konfliktów. Aby temu zapobiec szczytne ideały humanistyczne muszą zostać wpięrow przełożone na praktykę edukacyjną.

Prawidłowe funkcjonowanie w Europie zakłada istnienie pewnej "kompetencji Europejskiej", a zatem nie tylko umiejętności porozumienia w sytuacjach codziennych, ale i znajomości funkcjonowania różnego typu instytucji europejskich, przedsięwzięć etc. Zjednoczenie Europy to także zmiana rynków pracy i przemiany strukturalne w podziale pracy. Zwiększony dostęp do nowoczesnych technologii prowadzi do zmniejszenia produkcji przemysłowej i zmian w strukturze zatrudnienia. Rynek pracy w okresie transformacji charakteryzuje się zmniejszeniem liczby osób pracujących w sektorze publicznym (z blisko 10 mln. w 1989r do 6 mln. w 1994) i zwiększeniem zatrudnienia w sektorze usług . Coraz większe jest zapotrzebowanie na usługi złożone - dotyczące poradnictwa, organizacji, zarządzania. Udział tych obszarów działalności zwiększyć się ma z 28% pod koniec lat 80-tych do 39% w r. 2010 (Kwiatkowski 1997:47; też Bartz 1995). Prowadzi to do zmian w strukturze podziału pracy, powstają nowe zawody wymagające innych kwalifikacji, wykraczających znacznie poza dotychczasowe przygotowanie zawodowe (we wszystkich zawodach). Gospodarka wolnorynkowa stwarza zapotrzebowanie na

fachowców potrafiących efektywnie funkcjonować w stale ulegających zmianom warunkach. Obok kompetencji fachowych niezbędna jest umiejętność współpracy i współdziałania. Zamiast tradycyjnego podziału pracy i wykonywania zleconych zadań, oczekuje się umiejętności działania kooperatywnego, wskazujące go na inwencję, umiejętność zaplanowania, wykonania i kontroli, aktywne uczestnictwo w procesach decyzyjnych, samodzielność i odpowiedzialność.

Nowa rzeczywistość, będąca wynikiem przemian w naszym kraju wymaga zatem nowych kadr, nowej filozofii kształcenia, uwzględniającej odmienny od głoszonych przez pedagogikę socjalistyczną system wartości. Edukacja nie może być traktowana instrumentalnie, nie może być podporządkowana warunkom społeczno-politycznym. Powinna się ona odwoływać do wartości uniwersalnych, sprzyjających samorealizacji, sprzyjających wielostronnemu rozwojowi człowieka i pomagać mu w rozwiązywaniu jego problemów.

Powrót do Europy musi zatem oznaczać także konieczność dostosowania się do europejskich standardów i realizacji priorytetów polityki oświatowej, zawartych m.in. w tzw. *Białej Księdze*, wydanej w roku 1995 i innych dokumentach Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji, powołanej w 1993 roku z inicjatywy UNESCO.

Europejska polityka oświatowa uznaje za zadanie priorytetowe stworzenie równości szans edukacyjnych, a zatem respektowania praw mniejszości narodowych, w tym do nauki ich języków narodowych, uwzględnienia problemów związanych z nauczaniem osób niepełnosprawnych, walki z analfabetyzmem itp.

Ważnym zadaniem jest poprawa jakości kształcenia, możliwa do uzyskania poprzez daleko idące reformy programów nauczania, tworzenie grup wyrównawczych, indywidualizację procesu nauczania i uczenia się, ujednoczenie standardów itp.

Istnieje potrzeba realizacji europejskiego ideału wychowania i kształcenia charakteryzującego się respektowaniem praw człowieka, tolerancji, zintensyfikowania nauki języków obcych, wymiany międzynarodowej etc.

Decydującymi kwalifikacjami w jednoczącej się Europie będzie znaczna mobilność i umiędzynarodowienie wielu działań. Zjednoczenie Europy to nie tylko wspólny rynek i unia monetarna, lecz przede wszystkim wspólnota ludzka. Oznacza to m.in. konieczność refleksji nad tzw. europejskim wymiarem kształcenia (por. Tadeusiewicz 1997:14) oraz rewizji dotychczasowych koncepcji nauczania języków obcych, zwłaszcza w zakresie organizacji i treści.

Pojęcie europejskiego wymiaru edukacji pojawiło się w dokumentach już pod koniec lat 70-tych. Jest wyrazem dążenia do postrzegania wspólnoty europejskiej nie tylko jako obszaru połączonego instytucjonalnie, ekonomicznie i politycznie, ale jako wspólnoty ludzkiej, łączącej się w celu tworzenia nowej, zintegrowanej społeczności. Ważnymi celami niezbędnymi do realizacji jest tu przestrzeganie zasad demokracji, poszanowanie praw człowieka, wzmacnianie poczucia tożsamości europejskiej przez lepsze zrozumienie wartości cywilizacyjnych, ułatwienie zrozumienia ogólnych zasad, które deklarują obywatele Europy i ich akceptowanie, przygotowanie do uczestniczenia w rozwoju gospodarczo-społecznym Europy etc. Istotą europejskiego wymiaru edukacji jest uświadamianie korzyści wspólnoty, ale także trudności i problemów, wynikających niejednokrotnie ze sprzeczności interesów. W tym kontekście należy rozpatrywać rolę aspektu interkulturowego.

Warunkiem niezbędnym realizacji tak rozumianych priorytetów jest stworzenie nowego modelu nauczyciela, uznającego podmiotowość ucznia, priorytetowo traktującego swą funkcję wychowawczą, posiadającego umiejętność przygotowania ucznia do samodzielnej pracy, mającego wyższe wykształcenie, rozumiejącego konieczność permanentnego dokształcania itp.

Zmiany zachodzące w tym zakresie w Polsce w odniesieniu do języków obcych wydają się szczególnie zauważalne, co nie znaczy, że zadowalające. W latach 1990-1999 mamy do czynienia z systematycznym wzrostem kadry nauczycieli języków obcych. Procentowy udział nauczycieli języków obcych we wszystkich typach szkół w skali kraju pokazuje tabela 1.

	1988	1992	1994	1998
dla języka rosyjskiego	77%	43%	31%	22%
dla języka angielskiego	9%	27%	36%	42%
dla języka niemieckiego	11%	23%	26%	30%
dla języka francuskiego	4%	7%	7%	6%

Tabela 1. (raport CODN 1999 str. 6)

Obserwuje się stały wzrost stopnia profesjonalizacji. O ile w roku 1988 odpowiednich kwalifikacji nie miało 58% nauczycieli angielskiego, 34% niemieckiego i 8% francuskiego, a jeszcze w latach 94/5 bez kwalifikacji pracowało 37% nauczycieli angielskiego, 25% niemieckiego i 14% francuskiego, to w roku 1998/99 bez wymaganych kwalifikacji jest zatrudnionych 21% nauczycieli języka angielskiego, 12% niemieckiego i 8% francuskiego. Stopień profesjonalizacji znacznie zatem wzrósł i jest w chwili obecnej najwyższy wśród nauczycieli języka francuskiego. Najniższy stopień profesjonalizacji wykazują nauczyciele języka angielskiego.

Stopień kwalifikacji zawodowych pełnozatrudnionych nauczycieli, nauczających języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego, wykazuje znaczne zróżnicowanie ze względu na województwo. Najwięcej niewykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego pracuje w piłskim, zielonogórskim, siedleckim, niemieckiego zaś w katowickim, opolskim i gdańskim.

Podejmowane są próby zmian programów nauczania języków, dopuszczane są programy autorskie. Następuje pewna intensyfikacja nauczania języków obcych. Szczególnie wyraźnie można zaobserwować stały wzrost nauczania języka angielskiego. Dominuje on w szkołach podstawowych, zwłaszcza miejskich przed rosyjskim, a w liceach przed niemieckim. Język niemiecki dominuje w średnich szkołach zawodowych przed angielskim. W zasadniczych szkołach niemiecki jest zdominowany przez rosyjski.

Postępuje stały wzrost powszechności nauczania języka angielskiego i niemieckiego na niekorzyść rosyjskiego. Powszechność nauczania języka francuskiego jest niewielka i nie wykazuje tendencji wzrostowych.

W latach 1992-1998 zasadniczo zmieniła się struktura nauczania języków obcych we wszystkich typach szkół (zob. tabela 2.) Dominacja angielskiego nad rosyjskim nastąpiła już w 1994 r. Od 1996 język rosyjski wyprzedzony został także przez język niemiecki.

Wyraźnie też zarysowują się geograficzne różnice popularności poszczególnych języków. W r.1992 angielski dominował w woj. gdańskim, krakowskim, stołecznym

(40-41%), najmniejszą popularność miał w ciechanowskim, pilskim, bielsko-podlaskim (12-13%). Niemiecki był popularny w jeleniogórskim, wrocławskim., zielonogórskim (34-41%), najmniej w ciechanowskim, siedleckim, suwalskim (11-12%). Francuski cieszył się popularnością w katowickim, chełmskim i krakowskim (11-13%, najmniej popularny był w łomżyńskim, białostockim i sieradzkim (1-2%).

1992		1998	
rosyjski	43%	Angielski	42%
angielski	27%	niemiecki	30%
niemiecki	23%	rosyjski	22%
francuski	7%	francuski	6%

Tabela 2. Zmiana struktury nauczania języków obcych w latach 1992-1998

W roku szkolnym 1998/1999 angielski jest najbardziej popularny w woj. pomorskim, śląskim, małopolskim, podlaskim (około 50%), najmniej popularny w lubuskim, wielkopolskim, świętokrzyskim (31% -37%).

Niemiecki ma największą popularność w województwie opolskim, lubuskim, dolnośląskim (43%-47%), najmniejszą w województwie podlaskim, lubuskim, mazowieckim (18% -22%). Francuski zaś jest najbardziej popularny woj. śląskim, małopolskim, lubuskim (8%-10%), najmniej w warmińsko-mazurskim, pomorskim i podlaskim (2,7% -3,2%) (Raport CODN 1999). Na temat rosyjskiego brak danych, ale należy przypuszczać, że największą popularność ma on na wschodnich terenach przygranicznych.

Mimo tych niewątpliwie pozytywnych zmian, trudno oprzeć się wrażeniu, że stopień naszego przygotowania do prawidłowego funkcjonowania w jednoczącej się Europie nie jest pod wieloma względami zadowalający.

3. Główne trudności w realizacji reformy

Postawmy sobie zatem pytanie, czy rozpoczynająca się reforma systemu oświaty może wpłynąć na zmiany w nauczaniu języków obcych?

Założenia reformy są niewątpliwie słuszne. Trudno nie zgodzić się z koordynującą i stymulującą rolą szkoły, ze szczególnym eksponowaniem rozwoju osobowości, z dominacją funkcji wychowawczej nad poznawczą, z integracją treści nauczania, czy też z dążeniem do daleko idącej samodzielności ucznia i indywidualizacji nauczania, aby wymienić tylko niektóre z założeń. Część reformy odnosząca się do nauczania języków obcych, musi jednak budzić wiele wątpliwości. Mimo zaleceń jak najwcześniejszego rozpoczynania nauki języków obcych, większość uczniów rozpocznie edukację w tym zakresie w klasie IV, lub dopiero w gimnazjum. Ilość przewidzianych na naukę języka obcego godzin, o ile nie są to szkoły z rozszerzonym programem nauczania języka, jest w dalszym ciągu poniżej tzw. opłacalnego minimum.

Ponieważ nie zostały sprecyzowane warunki nauki (maksymalna ilość uczniów w grupie), a możliwość zwiększenia ilości godzin tygodniowo pozostawiono w gestii dyrekcji i wychowawcy, trudno oczekiwać, że uczniowie osiągną w zakresie pierwszego, a tym bardziej drugiego języka obcego standardy europejskie.

Największe zagrożenia w realizacji reformy widzę w psychologicznych barierach funkcjonujących w środowisku nauczycielskim, wynikających z obawy przed utratą pracy, dalszym pomniejszaniem prestiżu społecznego, lęku przed dodatkowymi obowiązkami i trudnościami adaptacyjnymi, w negatywnych postawach nauczycieli. Nauczyciele nie są przekonani do celowości reformy. Dostrzegają brak jednolitej koncepcji edukacyjnej, brak długofalowej polityki kształcenia językowego. Potwierdzeniem tych opinii mogą być uwagi Zespołu Prognozowania Kadrowego przy CODN (1997:31) o malejącej liczbie wolnych miejsc pracy dla nauczycieli języków obcych, całkowicie nie uwzględniające wspomnianego już problemu braku kwalifikacji wielu nauczycieli języków obcych, konieczności wcześniejszego rozpoczynania nauki języka i konieczności poprawienia warunków pracy (małe grupy etc.). W przygotowaniach do reformy w niedostatecznym stopniu brane były pod uwagę z jednej strony postulaty samych nauczycieli, z drugiej zaś edukacyjne standardy europejskie. Wielokrotnie zmieniane postanowienia dotyczące reformy nie są wielu nauczycielom znane. Nie są one także znane wielu pracownikom wyższych uczelni, kształcących nauczycieli języków obcych, gdyż uczelnie nie są o nich informowane.

Następnym poważnym zagrożeniem powodzenia reformy jest finansowe położenie oświaty i stale pogłębiająca się deprecjacja zawodu nauczycielskiego. Ze względów ekonomicznych redukuje się ilość godzin języków obcych, zajęcia obligatoryjne zamienia się na fakultatywne, ogranicza się liczbę nauczycieli, zwiększa liczebność grup itp. Nauczyciele muszą podejmować dodatkową pracę, co znacznie ogranicza możliwość rzetelnego przygotowania się do zajęć, do samokształcenia i doskonalenia.

Kolejnym istotnym problemem dla realizacji reformy jest zapewnienie wysoko kwalifikowanej kadry nauczycieli. Dla skuteczności systemu edukacji niezbędne jest przewartościowanie tradycyjnych schematów myślenia o kształceniu. Powinno ono uwzględnić rzetelną analizę potrzeb nowych generacji w zmieniającym się świecie i wykorzystywać najnowsze osiągnięcia myśli poznawczej i filozoficznej. Kształcenie nauczycieli języków obcych należałoby rozpatrywać na tle kierunków rozwoju cywilizacji i miejsca człowieka w świecie u progu XXI w. przy uwzględnieniu nowych koncepcji edukacyjnych.

Jeśli istotnymi wartościami świata przełomu wieków są swoboda, różnorodność, często sprzeczność czy wieloznaczność i tolerancja (Bauman 1992), to nowym zadaniem procesu edukacji, także w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych, powinno być wyjaśnianie i wartościowanie, uczenie interpretacji faktów, tworzenia ładu w chaosie informacji, nie zaś przekazywanie wiedzy faktograficznej. Dopiero wykształcenie takich właściwości, jak dociekliwość poznawcza, podmiotowość poznania, wrażliwość na zmienność, uznanie inności i wieloznaczności, niekiedy tolerowanie sprzeczności umożliwi przyszłemu nauczycielowi rozwiązywanie często niestandardowych, bo niepowtarzalnych sytuacji pedagogicznych.

Realizacja zalecanego wczesnego nauczania języków obcych nie będzie możliwa bez wprowadzenia zasadniczych zmian do programu kształcenia nauczycieli. Wczesne nauczanie języka to przede wszystkim nauczanie jakościowo inne, wymagające od nauczycieli bardziej szczegółowej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i psychologii uczenia się. Małe dzieci uczą się inaczej. Techniki pracy znane nauczycielowi z doświadczeń ze starszymi dziećmi czy młodzieżą mogą się okazać nieefektywne i spowodować np. poprzez zanik motywacji i zniechęcenie dzieci, większe straty niż pożytek.

Propagowany przez Radę Europy postulat wielojęzyczności jest realny tylko przy opanowaniu - przynajmniej receptywnie - kilku języków przez nauczyciela, co umożliwiłoby mu nauczanie danego języka w ramach już istniejącego doświadczenia językowego uczniów.

Od nauczyciela języków obcych oczekuje się umiejętności interpersonalnych, dbałości o dobry kontakt z klasą, zapewniający dobrą atmosferę, sprzyjającą efektywnej pracy. Uczniom potrzebna jest pomoc w rozwijaniu osobowości, w kształtowaniu samodzielnego, odpowiedzialnego i godnego życia. Młodzież nastawiona na tutaj i na teraz, na przeżycie ciekawego życia, odbiera szkołę jako przeszkodę. Szkoła jest odczuwana jako mało wiarygodna, pozbawiona autorytetów, nie przygotowująca do życia, nie ułatwiająca rozwiązywania problemów, nie wspierająca rozwoju kognitywnego i emocjonalnego. Te ważne zadania wychowawcze pozwalające na zmianę dotychczasowego obrazu szkoły stanowią także dla nauczyciela języków obcych istotny aspekt pracy. Nauczyciel języków obcych powinien być orędownikiem zmian. Powinien posiadać umiejętność współdziałania i współdecydowania w zarządzaniu i kierowaniu procesami edukacji. Poprzez nauczanie interkulturowe, szacunek dla innych kultur i wartości, powinien tworzyć także przeciwwagę dla globalizmu, zwalczać uprzedzenia i agresję.

Miejsce dotychczas akceptowanego - moim zdaniem niesłusznie - ideału nauczyciela języka obcego, jakim był monolingwalny rodzimy użytkownik języka (*native speaker*), powinien zająć - jak postuluje Rada Europy (1997) - wielojęzyczny i wielokulturowy mediator.

W nauczaniu języka nauczyciel powinien pełnić raczej funkcję moderatora, a zatem przede wszystkim prawidłowo organizować proces nauczania i dbać o jego właściwy przebieg, tworzyć sytuacje umożliwiające autonomię ucznia, wspierać jego samodzielność i odpowiedzialność, wskazywać na rozwiązania alternatywne, pomagać przy interpretacji i ewaluacji itp.

Reasumując przejdźmy do wniosków i postulatów:

1. Konieczne jest opracowanie długofalowego programu nauczania języków obcych, stworzenie warunków wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych, faktyczne zwiększenie ilości godzin nauczania, zmniejszenie ilości uczniów w grupie, zapewnienie drożności systemu nauczania języków oraz wykształcenie nowego modelu nauczyciela języków obcych, bez czego nasze zjednoczenie z Europą może się okazać - z powodów czysto językowych - bardzo iluzoryczne.
2. Istnieje konieczność przewartościowania celów kształcenia, wielu idei i poglądów, odideologowania i demokratyzacji życia szkoły.
3. Niezbędne jest uznanie za nadrzędny cel nauczania, także języków obcych, wszechstronnego rozwoju ucznia i jego dobra oraz włączenie nauki języków do zintegrowanego systemu edukacyjnego.
4. Konieczne jest jasne sprecyzowanie celów i preferencji językowych (jaki język obcy ma w danym regionie największą wartość komunikacyjną, jaki język powinien być nauczany jako pierwszy bądź drugi język obcy, w jakiej kolejności i zakresie) oraz opracowanie koncepcji nauczania języka obcego jako drugiego, pozwalającej poprzez transfer umiejętności uczenia się na znaczne oszczędności czasowe.

5. Jedną z możliwości zwiększenia efektywności nauczania języków obcych może być zastąpienie systemu klasowo-lekcyjnego poziomami opanowania języka, umożliwiające indywidualizację i intensyfikację nauki języka.

6. Niezbędna jest zmiana mentalności i postaw nauczycieli, możliwa do osiągnięcia poprzez wzrost nakładów budżetowych i pozabudżetowych oraz stworzenie warunków permanentnego podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli.

Rok 2001 został przez Radę Europy ogłoszony Europejskim Rokiem Językowym. Miejmy nadzieję, że do tego czasu także nasi decydenci edukacyjni dostrzegą rangę omawianych tu jedynie w zarysie problemów.

Bibliografia

- Bartz, W. 1995. "Kwalifikacje w kształceniu zawodowym w europejskim wymiarze". W: *Szkola i pedagogika w dobie przełomu*, red. Lewowicki T, Mieszalski, S, Szymański M, Wydawnictwo Żak, Warszawa
- Bogaj, A. (red.) 1997. *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Instytut Badań Edukacyjnych
- Bauman, Z. 1992. "Socjologia i ponowoczesność". W: *Racjonalność współczesności*, red. Kozakiewicz, H i inni. PWN
- CODN 1997. *Nauczanie języków obcych w r. szk. 1996/97. Dynamika przemian*
- CODN 1999. *Nauczyciele języków obcych w r. szk. 1998/99. Stan i struktura zatrudnienia. Dynamika przemian*
- Dzięgielewska, M. 1998. "Obraz Europy w opinii łódzkich studentów". W: *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*. red. E. Dubas, H. Griese, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Gulczyńska, H. Swierzbowska-Kowalik, E. 1996. "Alfabetyzm funkcjonalny-kwalifikacje-praca". W: *Nauka i Szkolnictwo Wyższe: 7*
- Kupisiewicz, Cz. 1995. *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Żak, Warszawa
- Kupisiewicz, Cz. 1997. "Wizja szkoły przyszłości- zarys modelu". W: Bogaj A. (red) *Realia i perspektywy reform oświatowych*, IBE
- Kwiatkowski, S. 1997. "Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji". W: *Realia i perspektywy reform oświatowych*. red. A, Bogaj, IBE, Warszawa
- Lewowicki, T. 1995. *Przemiany oświaty*. Żak, Warszawa
- Mach, B. i inni. 1998. *Polacy wobec integracji Polski z Unią Europejską*. Centrum Stosunków Międzynarodowych. Warszawa
- Mariański, J. 1991. "Relatywizm moralny w okresie przemian społecznych w Polsce". W: *Przełom i wyzwanie*. red. A. Sulek, W. Winclawski, Toruń
- Siek-Piskozub, T. 1993. "The English and the American in the eyes of the Poles.". W: *Glottodydaktyka XXI*, Poznań
- Tadeusiewicz, G. 1997. *Edukacja w Europie*. PWN

LINGUAPAX – EDUKACJA DLA POKOJU

Wstęp

LINGUAPAX jest jednym z projektów sponsorowanych przez UNESCO, którego celem jest promowanie nauczania języków obcych i literatury jako środków umacniających wzajemne kontakty w duchu tolerancji i współpracy między narodami. Pomysł powołania projektu LINGUAPAX powstał w czasie międzynarodowego spotkania ekspertów odbywającego się w Kijowie w 1987 roku. Konferencja Generalna UNESCO przyjęła tę inicjatywę i współfinansuje różne akcje podejmowane przez Międzynarodowy Komitet Koordynujący LINGUAPAX. Projekt LINGUAPAX jednoczy naukowców, pisarzy i nauczycieli z różnych krajów przekonanych, że w naszych wielo kulturowych społecznościach znaczącą rolę odgrywają zarówno języki ojczyste i narodowe, jak i obce (Siek-Piskozub 1995).

Nie bez powodu inicjatywa powstania LINGUAPAX wywodzi się z Europy i tu odbywały się pierwsze spotkania, chociaż Komitet od początku czynił starania aby nadać swojej działalności charakter globalny. Wpłynęły na to kilka czynników.

Po pierwsze, fakt, że to Europa była zarzewiem dwu wojen światowych na przestrzeni jednego półwiecza ciąży w świadomości wielu postępowych ludzi różnej proweniencji - polityków, twórców, pedagogów. Świadomość nieodwracalności skutków potencjalnych przyszłych konfliktów zbrojnych sprawia, że ruchy pacyfistyczne zyskują zrozumienie wśród ludzi wrażliwych różnych generacji a nie tylko tych, którzy doświadczyli zagrożeń jakie za sobą niesie wojna. Ruchy te podejmują działania mające na celu uświadomienie społeczeństwu potrzeby aktywnego działania na rzecz pokoju. Na przykład jedną z popularnych, zwłaszcza wśród młodych Europejczyków, form manifestowania swoich przekonań pacyfistycznych były wielkanocne marsze pokojowe.

Drugim czynnikiem, który miał wpływ na powstanie inicjatywy LINGUAPAX jest jednocześnie się Europy. W sytuacji dominacji Ameryki, a ściślej USA, na światowym rynku ekonomicznym ale również na polu naukowym, wśród Europejczyków wzrasta przekonanie, że Europa skłócona i podzielona na małe państewka prowadzące politykę lokalną nie jest w stanie konkurować z USA. Natomiast aby możliwa była efektywna polityka globalna konieczna jest ścisła współpraca i wzajemne porozumienie między państwami europejskimi. Równość i poszanowanie wszystkich kultur europejskich jest podstawą takiego porozumienia, a to zakłada wielojęzyczność kontynentu. Wspieranie ruchów promujących nauczania języków obcych, oraz postaw sprzyjających międzynarodowej współpracy w duchu pokoju, stało się naturalną konsekwencją owych tendencji.

Nie bez znaczenia są też osiągnięcia Rady Europy z siedzibą w Strasburgu, utworzonej w 1949 roku jako forum współpracy między demokratycznymi państwami. Dzięki elastycznemu systemowi współpracy między rządami, członkami narodowych parlamentów a także ekspertami z różnych dziedzin RE dąży do ochrony i rozwoju praw człowieka, demokracji parlamentarnych w krajach europejskich, oraz integracji działań w wielu dziedzinach wśród swoich państw członkowskich, w tym w dziedzinie

edukacji. To między innymi dzięki projektowi RE nastąpiła reorientacja w podejściu do nauczania. Opracowany w roku 1974 (i zaktualizowany w 1990) pojęciowo-funkcjonalny program nauczania (Threshold Level), oparty na analizie językowych potrzeb ucznia, był podstawą wprowadzenia w krajach zachodnich podejścia komunikacyjnego do nauczania języków (Van Ek 1975 i Van Ek i Trim 1991). A właśnie to podejście pozwoliło na pełniejszą realizację tego, o czym od dawna mówili lingwiści i nauczyciele języków obcych, wyznaczenie nauczaniu języków obcych szczególnej roli wśród przedmiotów szkolnych ze względu na specyfikę tego przedmiotu, który jest nie tylko przedmiotem nauczania ale i podmiotem. Poprzednie podejścia do nauczania, koncentrujące się na języku jako systemie, sprawiły, że tak na prawdę różnice te były mało widoczne. Nauczanie języków obcych, podobnie jak innych przedmiotów specjalistycznych, można było porównać do kręcenia się psa za własnym ogonem. Akcentując w programach nauczania potrzebę i popularyzując techniki, które rzeczywiście uczyniły z języka środek komunikacji interkulturowej, otworzono pole do wprowadzania różnorodnych treści, wokół których rozwijane są sprawności komunikacyjne. Naturalną konsekwencją tego nowego podejścia stało się uwrażliwienie wielu glottodydaktyków na treści wokół których rozwijane są sprawności komunikacyjne.

Istotny wpływ na powstanie i rozwój idei LINGUAPAX miała też sytuacja globalna. W ostatnim trzydziestolecu świat doświadczył ruchów migracyjnych z przyczyn politycznych lub ekonomicznych na tak szeroką skalę, że nie ma już praktycznie kraju, którego społeczeństwa nie miałyby kontaktu z przedstawicielami innych kultur i religii, posługującymi się własnym językiem. Aby zintegrować nowych członków tych społeczeństw, konieczne stało się wypracowanie jakiejś pozytywnej polityki językowej. Ponadto rozwój nowych masowych środków komunikacji (TV satelitarnej, internetu) sprawia, że coraz więcej ludzi doświadcza potrzeby poznania i zrozumienia przedstawicieli innych narodowości, mówiących innymi językami i stosujących inne normy kulturowe (Batley i in. 1993). Bez poznania i zrozumienia innych nie jest łatwo zaakceptować to co jest różne. Dzięki poznaniu różnic lepiej natomiast poznajemy siebie. Stąd coraz częściej słychać głosy nawołujące do potrzeby nadania edukacji wymiaru interkulturowego oraz zagwarantowanie każdemu członkowi społeczeństwa możliwości poznania nie tylko jednego języka (ojczystego czy narodowego) ale również jednego a nawet dwu języków obcych (Batley i in.1993). W kontekście jednoczącej się Europy akcentuje się konieczność wprowadzenia do nauczania trzech języków - języka ojczystego, języka najbliższych sąsiadów (może to być np. język kraju w którym dana osoba przebywa) oraz języka światowego (Council of Europe 1998).

Wszystkie te czynniki wpłynęły, że liczni nauczyciele zaangażowali się w idee LINGUAPAX.

1. Cele LINGUAPAX

Praktycznymi celami LINGUAPAX są:

1. wypracowanie nowych koncepcji nauczania języków obcych, takich które pozwolą uczniom zapoznać się dokładnie z ważnymi elementami życia codziennego, kulturą, literaturą, folklorem, zwyczajami i przyzwyczajeniami kraju, którego języka się uczą;

2. wyeliminowanie stereotypów i przesądów powielanych przez niektóre materiały dydaktyczne;
3. poszukiwanie efektywnych metod nauczania języka ojczystego, języków obcych i nauk społecznych, mając na uwadze umacnianie pokojowej współpracy pomiędzy państwami i narodami;
4. wypracowanie modeli wczesnego nauczania języków obcych, pozaszkolnego nauczania języków obcych i nauczania dla potrzeb światowych (globalnych);
5. uwzględnianie powyższych czynników w trakcie nauczania literatury narodowej i światowej;
6. rozszerzenie wymiany między nauczycielami i uczniami w duchu komunikacji międzykulturowej;
7. wprowadzenie do systemu edukacji nauczania języków mniejszości (Siek-Piskozub 1995).

2. Formy działania LINGUAPAX

Komitet LINGUAPAX organizuje spotkania poświęcone problemom edukacji dla pokoju, na które zapraszani są eksperci z całego świata. Po spotkaniu w Kijowie następne miało miejsce w Hiszpanii w 1988 (Sitges), w Niemczech w 1990 (Saarbrücken), ponownie w Hiszpanii w 1994 (Barcelona). W 1995 LINGUAPAX V odbył się w Australii (Melbourne) w 1996 ponownie w Hiszpanii (Bilbao) a w 1997 w Japonii (Hiroshima) nadając tym samym ruchowi charakter światowy. Spotkanie te mają na celu osiąganie kompromisów wokół problemów LINGUAPAX oraz wypracowanie postulatów, które następnie adresowane są do właściwych organizacji światowych (np. UNESCO) i narodowych, rządowych i pozarządowych (zob. Neofilolog 1995, FIPLV World News 1998 i 1999) a także do osób zaangażowanych w działalność społeczną czy zawodową (np. nauczycieli języków obcych czy nauk społecznych).

Oprócz dorocznych spotkań inicjowanych i finansowanych przez Komitet LINGUAPAX jego członkowie, a także uczestnicy spotkań LINGUAPAX, organizują seminaria i warsztaty przeznaczone dla nauczycieli języków obcych, których celem jest dzielenie się praktycznymi osiągnięciami w zakresie popularyzacji idei LINGUAPAX. Na przykład na kongresach FIPLV, współorganizatora LINGUAPAX V i członka Komitetu LINGUAPAX, organizowane są panele poświęcone inicjatywom ruchu LINGUAPAX. Podobnie jest na konferencjach międzynarodowych organizacji nauczycieli danego języka, np. IATEFL czy TESOL. Niektóre organizacje, międzynarodowe jak IATEFL czy krajowe jak japońskie stowarzyszenie JALT, posiadające grupy lub kółka specjalistyczne, utworzyły własne komitety i umożliwiają regularną współpracę swoich członków a także publikują ich dorobek w tym zakresie.

Idee LINGUAPAX popularyzowane są w różnych publikacjach. Komitet LINGUAPAX wydaje swój własny biuletyn *LINGUAPAX Newsletter*. Opublikował też zestaw materiałów możliwych do wykorzystania w nauczaniu języków obcych (*LINGUAPAX. Teaching Unit 1. We Live in Just One World*). Po konferencjach LINGUAPAX organizatorzy publikują treść wystąpień uczestników (Raasch 1993, Cunningham, Candelier 1995). Problematyka LINGUAPAX poruszana jest w biuletynach i czasopismach organizacji nauczycieli języków obcych, np. *FIPLV World News*, *Global Issues in Language Education Newsletter*, *Neofilolog*.

Podjęmowane są też działania mające na celu moralne i zawodowe wspieranie osób znajdujących się w sytuacji zagrożenia, jak np. ostatnio warsztaty LINGUAPAX w Austrii (wrzesień / październik 1998) współorganizowane przez LINGUAPAX, FIPLV, IATEFL i Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Warsztaty te miały na celu umożliwienie spotkania się nauczycieli języków obcych z krajów byłej Jugosławii a także nauczycieli z krajów pobliskich na gruncie neutralnym. W trakcie spotkania dyskutowano problemy LINGUAPAX - przyczyny konfliktów, zagrożenia dla pokoju światowego, trudności z popularyzacją idei LINGUAPAX. Moderatorzy zaproszeni przez organizatorów demonstrowali techniki nauczania języków obcych, które pozwalają na uwrażliwienie uczniów na problemy LINGUAPAX.

3. Osiągnięcia

Trwająca od kilku lat działalność ruchu LINGUAPAX zaczyna przynosić korzystne zmiany w polityce językowej różnych krajów. Wspomniana już na wstępie koncepcja europejska to znajomość co najmniej trzech języków, w tym jednego własnego. Coraz więcej krajów, w tym Polska, akceptuje tę konieczność, dostosowując własną politykę oświatową do tych wymagań. Stopniowo w coraz większej ilości krajów wprowadza się obligatoryjnie wczesne nauczanie języków obcych (przed ukończeniem 12 roku przez uczniów) a także stwarza możliwości fakultatywnego uczenia się języków przed okresem wyznaczonym przez obowiązujące programy nauczania (Hermann-Brennecke, 1995). Prym w tym zakresie wiodą kraje skandynawskie, które na edukację językową przeznaczają wiele godzin a także realizują politykę co najmniej trzech języków (jeden ościenny, angielski a trzeci pozostawiają do wyboru) osiągając w tym zakresie wymierny sukces (poliglottyzm jest tu zjawiskiem normalnym). Nowoczesne programy nauczania, w tym polskie, akcentują potrzebę realizacji nie tylko celów językowo-komunikacyjnych ale też wychowawczych, m.in. wychowania w duch otwartości na innych i tolerancji oraz pokojowej współpracy międzynarodowej. Podobnie jest z najnowszymi materiałami nauczania. Znaczące miejsce zaczynają odgrywać techniki negocjacyjne, treści kulturoznawcze i to nie tylko na styku dwu kultur (własnej i języka docelowego - ale w aspekcie wielokulturowym).

W niektórych krajach w ramach edukacji językowej tworzone są specjalistyczne programy promujące współpracę międzynarodową i współodpowiedzialność za los naszej planety. Dobrym przykładem jest Finlandia, która w 1994 roku wprowadziła w szkołach UNESCO program zwany „The Global Citizenship Study Programme”, którego celem jest uświadomienie uczniom, że również każdy z nich ma wpływ i możliwość oddziaływania na świat wokół nas (Penttilä 1998).

Rozszerzają się możliwości rozwoju kontaktów i współpracy międzynarodowej, zarówno nauczycieli jak i uczniów, dzięki wymianom między szkołami, wprowadzeniu do edukacji na poziomie wyższym zasady ‘rok za granicą’ (np. w Anglii i Francji), której celem jest rozwój sprawności komunikacyjnych w języku, którego uczniowie uczyli się w kraju oraz bezpośrednie poznanie innego systemu oświaty i innej kultury. W Europie utworzono też projekty edukacyjne finansowane z pieniędzy RE. Program naczelnym SOCRATES uruchomiony w 1985, zawiera takie podprogramy jak COMENIUS (dla szkół podstawowych i średnich), ERASMUS (edukacja na poziomie wyższym), LINGUA (promujące nauczanie języków obcych).

Znaczącą rolę we współpracy europejskiej ma podnoszenie poziomu wykształcenia i świadomości nauczycieli języków obcych. Dąży się do tego poprzez udostępnienie nauczycielom możliwości krótkiego pobytu i obserwacji nauczania języków w innych

krajach, stworzenia systemu współpracy między instytucjami kształcącymi nauczycieli. Z raportu wynika, np. że w 1993 roku programy adresowane do nauczycieli stanowiły 60% projektów europejskich (Bliesner 1997).

Wszystkie te działania, a także wiele innych, na omówienie których zabrakło tu miejsca, sprawiają, że wśród coraz większej rzeszy ludzi dobrej woli rośnie świadomość praw człowieka w tym językowych i kulturowych. Prawa te formułowane są kategoriach ogólnych, jak np. *A Universal Charter of Basic Human Language Rights* FIPLV, która wymienia 9 podstawowych praw językowych, w tym prawo każdej osoby do nauczenia się języka ojczystego, prawo do nauczenia się języka kraju w którym aktualnie zamieszkuje (zob. Neofilolog 1992:80); ale też działający na rzecz LINGUAPAX nauczyciele języków obcych formułują specyficzne prawa, zarówno ucznia jak i nauczyciela, np. *Children's Language Learning Rights* (Gomes de Matos 1994), *Teacher's Intercultural Rights: a Plea* (Gomes de Matos 1997), *Ecolinguistic Rights* (Gomes de Matos 1998), *The Grammatical Rights of Adult Learners: a check list* (Gomes de Matos 1999).

4. Przyszłość idei LINGUAPAX

Reorganizacja wewnątrz UNESCO przeprowadzona w 2000 roku spowodowała zaprzestanie finansowania Komitetu LINGUAPAX. Czy to znaczy, że cel został już osiągnięty i idee promowane przez Komitet można odłożyć do lamusa?

Ani rozwiązanie Komitetu, a raczej zaprzestanie finansowania działań jego członków i sympatyków, ani duża ilość publikacji na tematy LINGUAPAX oraz specjalistycznych spotkań nie oznaczają, że idee LINGUAPAX zostały już urzeczywistnione. Przeciwnie, świadczą o uświadomieniu sobie rozmiaru potrzeb w tym zakresie i poszukiwaniu coraz skuteczniejszych form aktywności. Ostatnie wydarzenia na Bałkanach pokazują jak łatwo i jak ostre mogą być antagonizmy różnych grup etnicznych żyjących blisko siebie i współpracujących przez długie lata w pokoju. W całej Europie, a potwierdzeniem tego jest również sytuacja Polski, równoległe z promowaniem idei integracji europejskiej nasilają się tendencje odwrotne - nacjonalistyczne i separatystyczne. Są one wyrazem niepokoju niektórych grup, że ich narodowa tożsamość zostanie zatracona w tej globalnej wiosce jaką staje się świat. Wszystko to wskazuje, że ideami LINGUAPAX nie powinni zajmować się tylko działacze organizacji pozarządowych. Idee te muszą być promowane przez różne agendy rządowe na szczeblu lokalnym i międzynarodowym.

Również polityka językowa tylko z perspektywy dokumentów politycznych napawa optymizmem. Jej realizacja pozostawia wiele do życzenia. Znany licznym nauczycielom polskim, zwłaszcza germanistom, nauczyciel szwedzki, działacz organizacji nauczycieli języków obcych, w tym międzynarodowych (IDV i FIPLV), Claus Ohrt w ciekawym artykule „Multilingualism - a wild dream or an essential to life?” podaje, że 75% Włochów, 74% Anglików, 67% Francuzów, 60% Niemców nie rozumie żadnego języka obcego. Na szczęście w wyliczance tej nie podaje Polski bo dane mogłyby być jeszcze bardziej przygnębiające.

Nawet wśród osób zaangażowanych w problematykę LINGUAPAX toczą się spory o to do jakiego stopnia społeczność danego kraju odpowiedzialna jest za edukację językową wszystkich jej członków, szczególnie gdy chodzi o różne nie zawsze mile widziane mniejszości narodowe. Próbuje się lansować tezę, że prawa językowe dotyczyć mają tylko historycznie uzasadnionych mniejszości narodowych.

Nie należy mieć również złudzeń, że dyskusje i akcje propagandowe spowodują nagłą zmianę zachowań jednostek, a to przecież jednostki (czyli każdy z nas), a nie tylko politycy, wchodzi we wzajemne interakcje, które nacechowane mogą być postawami wrogimi, czy choćby tylko niechętnymi wobec innych. Postawy natomiast nie łatwo poddają się modyfikacji (Prokop 1995). Trzeba nie tylko wiedzy ale i licznych doświadczeń, aby modyfikować swoje stereotypowe opinie lub przestać bać się przedstawicieli innych kultur. Dlatego też LINGUAPAX powinien stać się wyzwaniem dla wszystkich nauczycieli języków obcych.

Bibliografia

- Batley, E., M. Candelier, G. Hermann-Brennecke, G. Szepe 1993. *Language policies for the world of the twenty-first century: report for UNESCO*. FIPLV.
- Bliesner, U. 1997. "Training of Trainers in SOCRATES, LINGUA, ECP". *ECP Regional Workshop Materials*. 3-15.
- Cates, K.A. 1995. "Teaching for a better world: Global issues in language education." *FIPLV World news* 34:1-5.
- Christgau, V. A. Farrell, C. Farrell and A. Kon. *Peace Pals. Activity Guide for children of all ages*. WPPs: NY.
- Cunningham, D., M. Candelier (eds.) 1995. *LINGUAPAX V*. FIPLV & AFMLTA Inc. Melbourne.
- Gomes de Matos, F. 1994. "Children's language learning rights". *Neofilolog* 7:58.
- Gomes de Matos, F. 1997. "Teacher's intercultural rights: a plea" *FIPLV World News* 40:1-2.
- Gomes de Matos, F. 1998. "A case for an ecolinguistic identity". *FIPLV World News* 42:13-14.
- Gomes de Matos, F. 1999. "The grammatical rights of adult learners: a checklist". *FIPLV World News* 45:1-2.
- Komorowska, H. 1996. „Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy”. Koncepcja celów nauczania języka obcego” *Języki Obce w Szkole* 2. 40-44.
- Ohr, C. 1998. „Multilingualism - a wild dream or an essential to life”. *FIPLV World News* 43:10-11
- Penttila, T. 1998. "Global citizenship maturity test". *FIPLV World News* 42:1-3.
- Projekt 12 (1982-1986), 1998. Council of Europe.
- Prokop, I. 1995. "Wie sind die Ausländer?. Einige Überlegungen zur Stereotypenproblematik". *FIPLV World News* 35:15-20.
- Raasch, A. (ed.) 1993. *Language Teaching in a World without Peace. Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung mit Unterstützung der Deutschen UNESCO-Kommission*. Bonn, Saarbrücken.
- Siek-Piskozub, T. 1995. "LINGUAPAX V". *Neofilolog* 11: 63-70.
- UNESCO- LINGUAPAX, *LINGUAPAX. Teaching Unit 1. We Live in Just One World*. Centre UNESCO de Catalunya
- Van Ek, J. 1975. *The Threshold Level in a European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council of Europe, Strasbourg.
- Van Ek, J. & J.L.M. Trim. 1991. *Threshold 1990*. Council of Europe, Strasbourg.

O POTRZEBIE NAUCZANIA JĘZYKA OJCZYSTEGO W WARUNKACH DYGLOSJI (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA FRYZYJSKIEGO)

Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do dyskusji nad niezbednością stwarzania i rozwijania dwujęzycznego systemu oświaty na obszarach objętych dyglosją, tj. w takich regionach, gdzie faktycznie występują dwa języki, nie są one jednak używane w równym zakresie we wszystkich sytuacjach komunikatywnych.¹ Jako przykłady społeczności, dla których językiem wyniesionym z domu, a jednocześnie spełniającym względem nich tylko niektóre, podrzędne funkcje społeczne, a zatem posiadającym niższy prestiż, wybrano nosicieli dialektów fryzyjskich. Fryzowie, zarówno w Holandii jak i w RFN, nie będąc nosicielami języka dominującego, są zmuszeni do posługiwania się językiem większości, używanego w kontaktach oficjalnych i edukacji. Zakłada się, że scharakteryzowanie pozycji i roli jednego z języków mniejszościowych Europy Zachodniej w szkolnictwie na tle jego funkcjonowania jako środka komunikacji w odnośnych wspólnotach komunikatywnych dowodzić będzie słuszności podejmowania trudu wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży w języku ojczystym nawet wówczas, jeśli jest on językiem podrzędnym pod względem funkcjonalnym w społecznościach dwujęzycznych.

Przedmiotem omówienia są w szczególności fakty, należące do zakresu zainteresowań socjologii języka, psychologii języka jak też psychologii społecznej, które dotyczą nauczania języka fryzyjskiego na obszarach objętych dyglosją niderlandzko-fryzyjską i niemiecko-fryzyjską. Artykuł ma charakter sprawozdawczo-referujący, gdyż wykorzystuje się w nim wybrane publikacje analizujące i oceniające sytuację języka fryzyjskiego w szkolnictwie panującą w holenderskiej prowincji Friesland (fryz. Frieslân) i w Szlezwiku-Holsztynie.

1. Na wstępie zaznaczyć należy, iż nosiciele języków mniejszościowych w Europie mają zagwarantowane prawo do posługiwania się językami ojczystymi, w tym także prawo do uczenia się ich w szkolnictwie. Parlament Europejski w trzech rozporządzeniach skierowanych do państw członkowskich Unii Europejskiej (*die Afré-Resolutionen* z marca i października 1981 roku i *Kuipers-Resolution* z października 1987 roku) wzywał do wspierania użycia języków regionalnych w sektorze oświaty, w środkach masowego przekazu i w administracji publicznej (Ureland 1990). Jako uzasadnienie korzyści płynących z zapewnienia silnej pozycji prawnej językom mniejszości etnicznych wysuwa się twierdzenie, że używanie małych języków posiadających status języków mniejszościowych (tzw. ang. *lesser used languages*) w oficjalnych dziedzinach komunikacji przyczyni się do zachowania tych języków, co jest tym bardziej ważne, że przetrwanie kultur regionalnych i ich języków uważa się obecnie za dowód na witalność cywilizacji europejskiej. W szczególności zaleca się

¹ Pod pojęciem *dyglosja* (ang. *diglossia*) rozumie się za Charlesem Fergusonem występowanie dwóch odmianek tego samego języka lub dwóch spokrewnionych ze sobą języków, tj. wariantu wysokiego (ang. *High*) — używanego w sytuacjach formalnych oraz wariantu niskiego (*Low*) — przyswajanego na drodze naturalnej. Dyglosja przeciwstawiana jest bilingwizmowi, jako takiemu rodzajowi dwujęzyczności, kiedy dwa języki lub odmianki językowe osiągają na danym terytorium równowagę funkcjonalną (por. np. Kremnitz 1988: 209).

zatem, aby członkowie Parlamentu powzięli takie środki, które sprzyjać będą nauczaniu małych języków od przedszkola aż do wykształcenia na poziomie uniwersyteckim (zob. Komorowska 1994:27).² Wydaje się zatem, iż prawa dzieci do uczenia się języków obcych oraz do uczenia się języka ojczystego i posługiwania się językiem ojczystym w edukacji stanowią oczywiste i niezbędne uzupełnienie wiedzy jednostek.³

Mówiąc o realizacji zaleceń Unii Europejskiej co do funkcjonowania języków mniejszościowych w państwach zachodnich, wspomnieć trzeba, że w celu popierania użycia tych języków powstała sieć tzw. Edukacji Mercatora (ang. *Mercator-Education*), czyli jeden z trzech sektorów, wspólnie tworzących bazę dokumentacji i informacji. Pod auspicjami tej sieci prowadzi się też jednocześnie badania socjologiczne z zakresu używania mniejszych języków Europy w środkach masowego przekazu, sądownictwie i szkolnictwie. W chwili obecnej Centrum Edukacji Mercatora łączy 18 ośrodków reprezentujących poszczególne wspólnoty komunikatywne mniejszości językowych w Europie i jest popierana przez Komisję Europejską (ang. *European Commission*) w Brukseli, a jej działalność koordynuje Rada Główna d/s Zasobów Człowieka, Edukacji, Kultury Fizycznej i Młodzieży (*Directorate-General for Human Resources, Education, Training and Youth*)⁴. Jej główna siedziba znajduje się w Leeuwarden (fryz. Ljouwert), stolicy holenderskiej prowincji Friesland. W swojej działalności zaś sieć opiera się na Akademii Fryzyjskiej (fryz. *Fryske Akademy*) jako na instytucji naukowej, która od lat prowadzi badania nad dwujęzycznością w prowincji Friesland, a w szczególności na Departamencie Nauk Społecznych działającym w obrębie Akademii.

Za wprowadzaniem języków mniejszości etnicznych do szkół jako języków nauczania oraz przedmiotów nauczania przemawiają argumenty wynikające z cech psychicznych nosicieli języków w ogóle, a w przypadku różnych grup językowych często także specyficzne realia życia społecznego. W publikacjach naukowych szczególnie uwagę poświadcza się nie tylko dydaktyce języków mniejszościowych uznanych już za regionalne języki oficjalne, ale również wykorzystywaniu w szkole np. dialektów, gdyż i one mogą spełniać rolę medium przede wszystkim na podstawowym poziomie nauczania.⁵ Pomagają one bowiem dzieciom przezwyciężyć barierę językową pomiędzy odmianą mówioną w domu a językiem standardowym wymaganym w sytuacjach oficjalnych.

Nauczanie języków mniejszości etnicznych oraz wykorzystywanie tychże języków jako środka nauczania (np. w klasach niższych) nie tylko prowadzi do zachowania ich jako wytworów kultury, ale również, stosownie do współczesnych poglądów psychologów, sprzyja prawidłowemu psychicznemu i intelektualnemu rozwojowi

² Problematyka nauczania języków mniejszości narodowych w nowym systemie szkolnictwa ogólnego i zawodowego w Polsce uwzględniona została wśród sugestii i postulatów dotyczących kształcenia językowego, przygotowanych dla Ministerstwa Edukacji Narodowej w 1994.

³ Na temat praw dzieci do uczenia się języków por. Gomes de Matos (1995: 1).

⁴ Na temat szkolnictwa w dwujęzycznych regionach Europy mówi m.in. publikacja wydana w Polsce: zob. Renkema (1995: 117 i n.). Strukturę i działalność Europejskiej Sieci Informacji, Dokumentacji i Badań nad Językami Regionalnymi i Mniejszościowymi w Szkolnictwie, tj. Szkolnictwo w sieci Mercatora, przedstawił też Raith (1996: 934–935).

⁵ Dialekt i język standardowy w nauczaniu języka niemieckiego w Tyrolu Południowym jest przykładowo przedmiotem pracy, którą redagował Egger (1982).

jednostki jako nosiciela języka mniejszościowego. Za korzyściami płynącymi z nauczania języka ojczystego w szkole (również jeśli jest on językiem mniejszościowym), przemawiają tezy psychologów odnoszące się do językowego obrazu świata, które nawiązują do poglądów filozofów, jak np. Wilhelma von Humboldta (1767–1835) czy Ernsta Cassirera (1874–1945). Poparte zostały one dzięki badaniom Eduarda Sapira (1884–1939) i Benamina Lee Whorfa (897–1941), a później psychologów, którzy dowodzili, iż język, jakim się posługujemy, wywiera wpływ na percepcję i pojmowanie otaczającego nas świata.⁶ W tym świetle uznać należałoby, iż przekazywanie treści programowych dzieciom (zwłaszcza młodszym) w języku innym niż ojczysty oddziałuje niekorzystnie na procesy poznawcze u nich, rozumienie przez nie świata itp.

2. Twierdzenie o nieprzydatności kształcenia w języku o niższym statusie społecznym w odniesieniu do mniejszości etnicznych Fryzów w Holandii czy w RFN nie ma dziś wielu zwolenników. Społeczności te posiadają bowiem w różnym stopniu zorganizowane szkolnictwo dwujęzyczne.⁷

Przechodząc do scharakteryzowania sytuacji języka fryzyjskiego trzeba podkreślić, że język ten stanowi jedność jedynie pod względem genetycznym. Obecnie występuje on w postaci trzech silnie zróżnicowanych grup dialektów. Mniejszości fryzyjskojęzyczne zlokalizowane są przede wszystkim w holenderskiej prowincji Friesland, tj. we Fryzji Zachodniej (ok. 350 tys.) oraz w RFN w Szlezwiku-Holsztynie, tj. we Fryzji Północnej (ok. 12 tys.) i w Saterlandzie koło Oldenburga, tj. we Fryzji Wschodniej (ok. 1 tys.). Ponieważ użycie języka fryzyjskiego ograniczone jest w zasadzie do komunikacji interpersonalnej w małych grupach, toteż sytuację językową na tych obszarach charakteryzuje się jako *dyglosję* (czyli alternatywne posługiwanie się albo rodzimym językiem czy też dialektem miejscowym albo językiem państwowym). Języki, którymi mówią się na obszarach fryzyjskich, nie posiadają bowiem tej samej przydatności w komunikacji we wszystkich dziedzinach życia społecznego. W Holandii Fryzowie są dziś co najmniej dwujęzyczni i używają języka niderlandzkiego jako języka nadrzędnego wobec języka fryzyjskiego, natomiast w RFN dwu- a czasem nawet trójjęzyczni, gdyż język wysokoniemiecki, czasem także dolnoniemiecki, pojawia się obok dialektów fryzyjskich. Tym niemniej język ojczysty jest dla Fryzów najważniejszym symbolem odrębności etnicznej.⁸ W dobie obecnej np. w prowincji Friesland w zasadzie wszyscy mieszkańcy znają język angielski jako język obcy — nauczany w szkole *nota bene* od 12 roku życia. Oznacza to, że, dzięki angielskojęzycznym filmom w kinie, reklamie czy kontaktom zawodowym itp., w sytuacjach dnia codziennego z każdym napotkanym przechodniem na ulicy można

⁶ Na temat teorii uzależniającego obraz świata od języka, w jakim ten obraz jest wyrażony, czyli tzw. determinizmu językowego por. Kurcz (1976: 227 i n.). Tezę filozoficzną głoszącą determinizm językowy autorka formułuje w sposób następujący: "Obraz świata, jaki tworzy się w umyśle człowieka, zależy nie tyle od cech i istoty spostrzeganych przedmiotów i zjawisk, ile od aktywnego procesu interpretacyjnego, związanego z konkretnym językiem, w jakim obraz świata jest przedstawiony."

⁷ Warto nadmienić, że problematyka dwujęzyczności w niderlandzkiej Fryzji w kontekście edukacji regionalnej mniejszości narodowych i etnicznych stanowi punkt odniesienia dla sytuacji w szkolnictwie na Kaszubach w publikacji wydanej ostatnio w Polsce (zob. Mistarz 1999: 54 i n.).

⁸ Por. m.in. Gorter (1997). Podsumowanie sytuacji języka fryzyjskiego ze względu na warunki dyglosji, por. też Wąsik (1999: 115 i n.).

porozumieć się w języku angielskim.

3. Szkolnictwo dwujęzyczne, w którym naucza się języka fryzyjskiego obok oficjalnego języka państwowego, kształtowało się od początku XX wieku osobno w prowincji Friesland w Holandii i w Szlezwiku-Holsztynie. Na nauczanie języka fryzyjskiego po obowiązkowych lekcjach w szkole rząd prowincji Friesland wyraził zgodę już w 1907 roku.⁹ W 1925 roku utworzono Generalny Komitet Fryzyjski do Spraw Edukacji (fryz. *Algemiene Fryske Underrjocht Kommisje*), zajmujący się wydawaniem fryzyjskojęzycznych materiałów dydaktycznych i nauczaniem języka fryzyjskiego na różnym poziomie wśród osób nie-fryzyjskojęzycznych. Dziewięć pierwszych eksperymentalnych szkół dwujęzycznych otwarto w prowincji w 1950 roku. Od 1968 roku język fryzyjski nauczany był jako przedmiot nadobowiązkowy w szkołach średnich, od roku 1975 zaś język fryzyjski zalegalizowany został jako środek nauczania w klasach 1–6 i obecnie (począwszy od 1980 roku) stał się przedmiotem obowiązkowym we wszystkich szkołach podstawowych. Działalność naukową i dydaktyczną z zakresu fryzystyki prowadzi się w uniwersytetach w Holandii, tj. w Uniwersytecie Państwowym w Groningen (od 1930 roku), w Uniwersytecie Miejskim w Amsterdamie (od 1934 roku) oraz w Wolnym Uniwersytecie w Amsterdamie (od 1949 roku), a także w Uniwersytecie Państwowym w Utrechcie (od 1935 roku) i w Lejdzie (od 1952 roku).

Dla funkcjonowania dwujęzycznego systemu oświaty na obszarze holenderskiej prowincji Friesland w chwili obecnej oraz dla jego przyszłości nie bez znaczenia są bez wątpienia opinie samych jej mieszkańców na temat roli języka fryzyjskiego w wychowaniu dzieci oraz jego ważności w szkolnictwie. Na podstawie danych pochodzących z ankiety przeprowadzonej przez socjologów języka w 1994 roku (Gorter-Jonkman 1995), powiedzieć można, iż tylko część mieszkańców prowincji, oceniana przez socjologów jako stosunkowo mała, jest zdecydowanie przeciwna używaniu przez dorosłych w rozmowach z dziećmi języka fryzyjskiego, a mianowicie 18%. Dla 48% mieszkańców jest ważne, aby dziecko mieszkające we Fryzji wychowywane było w języku fryzyjskim. (W 1980 roku liczba przeciwników wychowywania dzieci w języku fryzyjskim wynosiła 15%, zwolenników — 55%.) Oczywiście większość respondentów jest zdania, że niderlandzkojęzyczni z domu nie muszą uczyć swojego dziecka języka fryzyjskiego.

Mimo iż język fryzyjski jest od 1980 roku obowiązkowym przedmiotem w szkolnictwie podstawowym w prowincji, to jednak nie jest określone, jakie sprawności w zakresie języka fryzyjskiego opanować mają dzieci w trakcie lekcji. Z tego względu ankietowanych pytano także m.in. o to, czy ich zdaniem w procesie kształcenia uczniowie powinni posiadać umiejętność rozumienia, mówienia, czytania i pisania lub też tylko pisania po fryzyjsku. Okazuje się, że zdecydowana większość wszystkich ankietowanych jest zwolennikami nauczania w szkole wszystkich czterech sprawności językowych, w tym najmniej liczni są zwolennicy nauki pisania po fryzyjsku (łącznie 58%), w zasadzie ogólna akceptacja dotyczy umiejętności rozumienia (niecałe 98%), mało liczne grupy nie aprobują nauczania mówienia i czytania po fryzyjsku. Wpływ na stanowisko w sprawie nauczania języka fryzyjskiego w szkole ma przede wszystkim język wyniesiony z domu. Fryzyjskojęzyczni bowiem najczęściej wypowiadali się za nauczaniem wszystkich czterech sprawności językowych, chociaż jedna trzecia spośród

⁹ Tworzenie bilingwalnego systemu oświaty w prowincji przeszedł można m.in. na podstawie opracowania Zondaga (1982: 22 i n.).

nich jest zdania, że dziecko nie powinno uczyć się w szkole pisać po fryzyjsku. Niderlandzkojęzyczni natomiast są zazwyczaj przeciwnikami nauczania pisania w języku fryzyjskim (42%), jednak nawet w grupie niderlandzkojęzycznych z domu aż 83% ankietowanych (oczywiście posiadających potomstwo!) uważa, że na lekcji języka fryzyjskiego dziecko powinno uczyć się mówić po fryzyjsku. W referowanych tu badaniach brała udział także grupa rodowitych użytkowników dialektów saksońskich używanych w obrębie prowincji Friesland, która w statystyce zajmuje pozycję przejściową pomiędzy fryzyjskojęzycznymi i niderlandzkojęzycznymi z domu.

Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że opinia publiczna wybiega nawet przed codzienną praktykę szkolną, ponieważ w znacznej większości szkół we Fryzji nie zmierza się do nauczania czynnego posługiwania się mówionym językiem fryzyjskim i zupełnie nie wymaga się pisania po fryzyjsku. Ponieważ w większości szkół język ten posiada skromną pozycję, pod rozwagę brano też ewentualne nastawienia mieszkańców prowincji względem tzw. równoważnej szkoły dwujęzycznej — jakiej przykłady spotyka się w niektórych społecznościach dwujęzycznych w Europie — a w której pozycja dwóch języków wykładowych byłaby równorzędna. Również i w tym przypadku fryzyjskojęzyczni z domu częściej wypowiadali się przychylnie (46% — zdecydowanie *Tak*; 30% — zdecydowanie *Nie*), niderlandzkojęzyczni z domu nieprzychylnie (29% — zdecydowanie *Tak*; 38% — zdecydowanie *Nie*). (Przytoczone dane przypominają sytuację z lat 70-tych, kiedy spornym problemem było wprowadzenie języka fryzyjskiego do wszystkich szkół podstawowych we Fryzji. W 1980 roku przeciwnych powszechnemu nauczaniu języka fryzyjskiego było już tylko 16% mieszkańców - (Gorter-Jonkman 1995)).

We Fryzji Północnej natomiast włączenie języka fryzyjskiego jako przedmiotu do programu nauczania miało miejsce w latach 20-tych XX wieku, kiedy to jeden nauczyciel w tygodniu dawał lekcje języka ojczystego nawet w kilkunastu szkołach. Pierwsze wzmianki o próbach uczenia tego języka zawarte są jednak w prasie lokalnej już z 1910 roku (Petersen 1979:69 i n). W latach 80-tych istniało we Fryzji Północnej kilka szkół dwujęzycznych na Wyspach Północnofryzyjskich Föhr i Sylt oraz jedna na kontynencie w miejscowości Risum. Na przestrzeni lat stale wzrastała również liczba nauczycieli języka fryzyjskiego.

We Fryzji Wschodniej również istnieje zapotrzebowanie społeczne na nauczanie miejscowego języka etnicznego. Dialektu saterlandzkiego uczyć się można w szkole podstawowej w miejscowości Ramsloh (wschfryz. Roomelse). Materiały do nauczania języka fryzyjskiego w Saterlandzie dostarczane są z holenderskiej prowincji Friesland (Zondag 1982:22; Feitsma 1987:33). Ponieważ jednak w Niemczech nie prowadzono dotychczas badań sojologiczno-językowych na większą skalę, toteż zarówno z obszaru Fryzji Północnej jak i z Saterlandu brak jest dokładnych danych liczbowych, oddających opinie mieszkańców tych regionów na temat konieczności nauczania języka regionalnego w szkole.

4. Z nauczaniem języka w szkolnictwie wiąże się zazwyczaj konieczność wypracowania języka standardowego dostarczającego skodyfikowanych norm, będących miarą poprawności. Język fryzyjski nie posiada takiego wariantu, który stanowiłby ramę odniesienia i obowiązywałby na wszystkich trzech obszarach fryzyjskich.¹⁰ Jedynie współczesny język nowozachodniofryzyjski posiada odmianę

¹⁰ Historia tworzenia normy języka fryzyjskiego w holenderskiej prowincji Friesland oraz

standardową. Jednak w porównaniu na przykład ze standardowym językiem niderlandzkim język fryzyjski jest w mniejszym stopniu znormalizowany, a jego norma jest elastyczna względem dialektów, czyli dopuszcza użycie form silnie zabarwionych cechami regionalnymi i środowiskowymi. Ponadto w języku fryzyjskim znormalizowana jest przede wszystkim pisownia, standardowy język fryzyjski, używany ustnie nie spełnia niemalże żadnych funkcji społecznych, a posługuje się nim tylko ok. 1% fryzyjskojęzycznych.

Dla roli języka fryzyjskiego m.in. w szkolnictwie nie bez znaczenia jest fakt, że opracowane i zaakceptowane w 1879 roku zasady stałej pisowni książkowej w tym języku, obowiązujące faktycznie jeszcze do lat 70-tych XX wieku i stanowiące podstawę dzisiejszej fryzyjskiej pisowni, były bardziej archaiczne niż pisownia w języku fryzyjskim w XVII i XVIII wieku. Ponieważ propozycje uproszczenia ortografii języka fryzyjskiego przez wiele lat spotykały się z silnymi protestami społecznymi (tzw. spór o ortografię, tj. fryz. *staveringsstriid* toczył się od 1966 roku) nowe zasady pisowni wprowadzane były powoli. Zmodyfikowana pisownia z tylko ograniczonymi zmianami w zakresie ortografii fryzyjskiej, jakie zaproponowały, a następnie w 1976 roku zaakceptowały Stany Generalne prowincji obowiązuje od lat 80-tych i od tego czasu naucza się jej także w szkołach na terenie prowincji.

Na pozostałych terenach, gdzie obecnie używa się dialektów fryzyjskich, standardowe odmiany języka fryzyjskiego nie istnieją. Tak więc nie miała miejsca powszechna kodyfikacja języka północnofryzyjskiego. W poszczególnych częściach regionu dąży się do wypracowania normy językowej obowiązującej na niewielkim obszarze (jak to już miało miejsce na wyspach Föhr, Sylt i na terenach, gdzie używa się gwary *Mooringer*), a która mogłaby obowiązywać przy nauczaniu języka fryzyjskiego, zwłaszcza w formie pisanej. Wydaje się jednak, że system ten nie łatwo może spotkać się z akceptacją na terenach północnofryzyjskich na kontynencie, gdzie do tej samej szkoły uczęszczają dzieci z większego obszaru. Przeszkodę stanowi tu nastawienie nosicieli dialektów północnofryzyjskich względem języka ojczystego; Fryzowie bowiem przekonani są, że tylko ich własna gwara jest poprawna, a np. fryzyjskojęzyczni z domu uczniowie słysząc w czasie lekcji obcy dialekt są zdziwieni i uważają go za zły. W praktyce opracowywanie normy językowej mającej obowiązywać na poszczególnych obszarach północnofryzyjskich polega przede wszystkim na dokonywaniu wyboru pomiędzy starymi, archaicznymi formami językowymi, a uznaniem pewnych normalnych zmian językowych (Walker 1986:208 i n.).

5. W podsumowaniu należy podkreślić, iż zagadnienia związane z nauczaniem języka mniejszościowego jako języka ojczystego nabierają ważności zwłaszcza współcześnie, kiedy nawet duże języki stopniowo stają się zagrożone w swoim istnieniu, gdyż w wielu dziedzinach życia zastępowane są one przez języki międzynarodowe. W takich sytuacjach również pojawiać się może problem nastawień użytkowników języków względem dwujęzyczności m.in. dzieci oraz kwestia wyboru języka nauczania. Z punktu widzenia psychologii języka za nieuzasadniony uznaje się pogląd wywodzący się jeszcze z lat 20-tych i 30-tych XX wieku (Walker 1978:144), iż dziecko wychowujące się w warunkach bilingwizmu albo nawet "bidialektalności" i posługujące się na co dzień językiem mniejszościowym jak najwcześniej powinno

problemy normalizacji dialektów północno-fryzyjskich we Fryzji Północnej referowane są w pracy Wąsik (1999: 84 i n.).

opanować język większościowy, w przeciwnym razie język wyniesiony z domu stanowić będzie dla niego przeszkodę w poprawnym posługiwaniu się językiem o większym prestiżu, a zatem i barierę na drodze do awansu społecznego. Wszelkie rodzaje bilingwizmu oceniamy bowiem psychologowie jako zjawisko pozytywne. Konkretnie badania socjologów języka z holenderskiej prowincji Friesland pokazują natomiast, iż stale wzmacniająca się pozycja języka fryzyjskiego współcześnie wynika z pozytywnych postaw użytkowników względem języka regionalnego oraz popierania jego pozycji m.in. w szkolnictwie.

Bibliografia

- Egger, Kurt (red.), 1982. *Dialekt und Hochsprache in der Schule*. Beiträge zum Deutschunterricht in Südtirol. Bonzen.
- Feitsma, Antonia, 1987. Das Friesische in Ostfriesland und in Saterland, w: *Die Friesen und ihre Sprache* (Nachbarn 32). Bonn: 32–33.
- Gomes de Matos, Francisco, 1995. Children's Language Learning Rights: A Checklist For Teachers, w: *FIPLV World News*. No. 33: 1.
- Gorter, Durk, 1997. Dutch-West Frisian, w: Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý, Wolfgang Wölck (red.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics*. Berlin – New York: 1152–1158.
- , Reitze J. Jonkman, 1995. *Taal yn Fryslân op 'e nij besjoen*. Ljouwert.
- Komorowska, Hanna, 1994. Polityka oświatowa w zakresie kształcenia językowego (propozycje), w: *Neofilolog* 7:21–24.
- Kremnitz, Georg, 1988. Diglossie / Poliglossie, w: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier (red.), *Soziolinguistik/Sociolinguistics*. Berlin – New York: 208–218.
- Kurcz, Ida, 1976. *Psycholingwistyka*. Warszawa.
- Mistarz, Renata, 1999. Dwujęzyczność w niderlandzkiej Fryzji w nawiązaniu do sytuacji etnicznej i edukacyjnej na Kaszubach, w: *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*. Gdańsk: 54–76.
- Petersen, Christian, 1979. Der Friesischunterricht in Vergangenheit und Gegenwart aus der Sicht des Schulumtes, w: Alastair Walker, Ommo Wilts (red.), *Friesisch heute. Beiträge zu einer Tagung über nordfriesische Sprache und Sprachpflege* (Schriftenreihe der Akademie Sankelmark, Neue Folge 45/46). Sankelmark: 69–77.
- Raith, Joachim, 1996. Forschungsorganisationen der Kontaktlinguistik in Europa, w: Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý, Wolfgang Wölck, *Kontaktlinguistik/ Contact Linguistics*. Berlin – New York: 913–936.
- Renkema, Wim J. T., 1995. Ethnic Identity and Minority Schooling: a Provisional Analysis and Some Data from Friesland, w: Brunon Synak (red.), *The Ethnic Identities of European Minorities. Theory and studies*. Gdańsk: 117–139.
- Ureland, Peter Sture, 1990. Durchsetzung von Standardsprachen in den Alpen und in Irland — Umriss eines Forschungsprojekts, w: Nelde, Peter H. (red.), *Confl(i)c*. ABLA papers no. 14. Brüssel: 193–230.
- Walker, Alastair G. H., 1978. Nordfriesisch — eine sterbende Sprache?, w: Peter Sture Ureland (red.), *Akten des 1. Symposiums über Sprachkontakt in Europa: Sprachkontakte im Nordseegebiet*. Tübingen: 129–148.
- 1986. Nordfriesisch in der Schule, *Europäische Sprachminderheiten im Vergleich*, (Deutsche Sprache in Europa und Übersee. Berichte und Forschungen 11): 201–214.
- Wąsik, Elżbieta, 1999. *Ekologia języka fryzyjskiego. Z badań nad sytuacją mniejszości etnolingwistycznych w Europie* (Acta Universitatis Wratislaviensis No 2118. Studia Linguistica XIX). Wrocław.
- Zondag, Koen, 1982. Background to the educational system of the Netherlands and Friesland, w: Koen Zondag (red.), *Bilingual education in Friesland*. Papers read at the International Conference on Bilingual Education, Ljouwert/Leeuwarden, September 6–10, 1982. Franeker: 1–35.

ORGANIZACJA NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W WIELKOPOLSKICH NIEPAŃSTWOWYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH

1. Wstęp

Celem niniejszej prezentacji jest ogólna charakterystyka organizacji nauczania języków obcych w dwunastu wielkopolskich prywatnych szkołach wyższych, spośród których dziewięć znajduje się w Poznaniu, jedna w Pile, jedna w Lesznie oraz jedna w Gorzowie Wielkopolskim. Są to następujące uczelnie poznańskie: Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości, Wyższa Szkoła Bankowa, Wyższa Szkoła Komunikacji i Zarządzania, Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii, Wyższa Szkoła Handlu i Usług, Wyższa Szkoła Zawodowa Handlu i Rachunkowości, Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Dziennikarstwa oraz Schola Posnaniensis – Wyższa Szkoła Sztuki Stosowanej a ponadto Wyższa Szkoła Biznesu w Pile, Wyższa Szkoła Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim oraz Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu w Lesznie. Wśród wyżej wymienionych uczelni trzy, a mianowicie Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości, Wyższa Szkoła Bankowa oraz Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa posiadają prawo do prowadzenia studiów pięcioletnich i nadawania tytułu magistra. Pozostałych dziewięć uczelni ma status trzyletnich szkół zawodowych, zaś ich absolwenci uzyskują tytuł licencjata. Absolwenci tych szkół, jeśli chcą uzyskać tytuł magistra i posiadać pełne wykształcenie wyższe, mogą po uzyskaniu stopnia licencjata kontynuować studia na uczelniach o podobnym profilu w ramach tzw. studiów uzupełniających magisterskich.

Jako podstawa do napisania niniejszego artykułu posłużyły drukowane informatory oraz informacje ustne uzyskane osobiście lub telefonicznie w działach rekrutacji lub dziekanatach poszczególnych uczelni.

Analiza zdobytych tą drogą materiałów pozwala na wyodrębnienie trzech podstawowych form nauczania języków obcych w wyżej wymienionych uczelniach, którymi są :

- nauczanie języka obowiązkowego,
- nauczanie języka nadobowiązkowego,
- inne formy kształcenia językowego.

2. Nauczanie języka obcego w trybie obowiązkowym

2.1. Tryby studiów i poziomy nauczania

Jak wynika z otrzymanych informacji, obowiązkowa nauka języków obcych odbywa się na wszystkich oferowanych przez daną szkołę trybach studiów. W przypadku Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości, Wyższej Szkoły Bankowej, Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim są to trzy tryby studiów: dzienny, wieczorowy i zaoczny, zaś w odniesieniu do pozostałych siedmiu uczelni – dwa tryby : dzienny i zaoczny. We wszystkich rozpatrywanych przez nas uczelniach języki obce są nauczane na trzech podstawowych poziomach:

podstawowym, średniozaawansowanym i zaawansowanym. W razie potrzeby poziom średniozaawansowany jest jeszcze dodatkowo różnicowany na trzy dalsze poziomy: tzw. dolny średniozaawansowany (ang. pre-intermediate), średniozaawansowany (ang. intermediate) i górny średniozaawansowany (ang. upper intermediate).

2.2 Języki nauczane

Śpośród wymienionych wielkopolskich uczelni prywatnych w dwóch nauczane są obowiązkowo dwa języki obce : angielski i niemiecki. Chodzi tu o Wyższą Szkołę Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu oraz Wyższą Szkołę Biznesu w Pile. W pozostałych uczelniach obowiązuje jeden język obcy do wyboru. Śpośród tych szkół najszerzą „gamę” języków oferuje Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa (cztery języki: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański). Trzy języki do wyboru dają trzy dalsze uczelnie, przy czym w przypadku Wyższej Szkoły Bankowej oraz Wyższej Szkoły Sztuki Stosowanej są to angielski, niemiecki i francuski, zaś w odniesieniu do Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Lesznie – angielski, niemiecki i rosyjski. W pięciu dalszych uczelniach (Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości, Wyższej Szkole Handlu i Usług, Wyższej Szkole Zawodowej Handlu i Rachunkowości oraz Wyższej Szkole Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim) studenci mogą dokonywać wyboru spośród dwóch języków – angielskiego i niemieckiego, zaś w Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych obowiązuje jeden język obcy – angielski.

2.3. Czas trwania nauki

Jak powszechnie wiadomo, o ostatecznym sukcesie lub niepowodzeniu w nauce języka obcego decydują – oprócz kwalifikacji nauczyciela – dwa bardzo wymierne czynniki: czas trwania nauki oraz jej intensywność. Jeśli chodzi o długotrwałość nauczania języka obcego na studiach licencjackich, najwyżej plasuje się Wyższa Szkoła Sztuki Stosowanej, w której trwa ono trzy i pół roku tj. siedem semestrów. W zdecydowanej większości pozostałych uczelni nauka języka obcego odbywa się przez cały czas pobytu w szkole, tj. trzy lata. W przypadku Wyższej Szkoły Bankowej oraz Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa oznacza to dziewięć trymestrów, zaś w odniesieniu do siedmiu innych uczelni – sześć semestrów. W Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości kształcenie językowe trwa dwa i pół roku (semestry 1-5) a w Wyższej Szkole Biznesu w Pile obejmuje ono pierwsze dwa lata nauki (semestry 1-4).

2.4. Intensywność nauczania

Przechodząc do omówienia intensywności nauczania w wielkopolskich uczelniach niepaństwowych chcielibyśmy się zastrzec iż przedmiotem naszej porównawczej analizy jest jedynie intensywność nauczania na studiach dziennych licencjackich jako najbardziej reprezentatywnych. Jak się okazuje, intensywność nauczania w rozpatrywanych przez nas szkołach wyższych jest wielce zróżnicowana. Pod tym względem sytuacja jest wyraźnie najlepsza w Wyższej Szkole Bankowej oraz w Wyższej Szkole Zarządzania i Marketingu w Lesznie, w których studenci mają do dyspozycji osiem godzin lektoratu tygodniowo. Nieco mniej (sześć godzin tygodniowo) przeznacza się na naukę języka obcego w Wyższej Szkole Komunikacji i Zarządzania. W Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości, Wyższej Szkole Hotelarstwa i Gastronomii, Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych, Wyższej Szkole Handlu i Usług oraz

Wyższej Szkole Zawodowej Handlu i Rachunkowości przydział ten wynosi cztery godziny tygodniowo, a Wyższej Szkole Biznesu w Pile – trzy godziny tygodniowo. Najrzadszy kontakt z językiem obcym mają studenci Wyższej Szkoły Sztuki Stosowanej a mianowicie dwie godziny tygodniowo. Informator Wyższej Szkoły Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim podaje jedynie globalną ilość godzin przeznaczoną na lektoraty języka obcego. Wynosi ona 400 godzin dla języka pierwszego i 120 godzin dla języka drugiego.

2.5. Zaliczenie czy egzamin ?

O randze przedmiotu w ogólnej strukturze programu studiów świadczy nie tylko globalna ilość godzin przeznaczona na jego opanowanie, lecz także okoliczność, czy dany przedmiot kończy się egzaminem czy tylko zaliczeniem. Pod tym względem wśród analizowanych przez nas szkół najlepiej prezentuje się Wyższa Szkoła Bankowa, w której studenci zdają ustny i pisemny egzamin z języka obcego dwukrotnie: w połowie studiów oraz na ich zakończenie. W sześciu dalszych uczelniach (Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości, Wyższej Szkole Komunikacji i Zarządzania, Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych, Wyższej Szkole Zawodowej Handlu i Rachunkowości, Wyższej Szkole Biznesu w Pile oraz Wyższej Szkole Zarządzania i Marketingu w Lesznie) jednym z warunków otrzymania dyplomu jest zdanie końcowego egzaminu z języka obcego. W pozostałych uczelniach wymagane jest jedynie uzyskanie zaliczenia.

3. Nauczanie języka obcego w trybie fakultatywnym

Większość (siedem) wielkopolskich uczelni prywatnych stwarza swoim studentom możliwość opanowania drugiego (a w przypadku Wyższej Szkoły Hotelarstwa i Gastronomii oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Pile – trzeciego) języka obcego na zasadzie dobrowolności, w postaci dodatkowego, odpłatnego kursu języka obcego. Na ogół jest to język angielski lub niemiecki jako język drugi, języki romańskie (francuski, włoski i hiszpański) oraz język rosyjski. W tym kontekście na osobną wzmiankę zasługuje Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii, która oprócz wspomnianych przed chwilą języków oferuje także naukę języka fińskiego, japońskiego, a nawet – migowego (!).

4. Inne formy kształcenia językowego

Wśród wielkopolskich uczelni niepaństwowych niektóre z nich proponują swoim studentom szereg innych form podnoszenia kwalifikacji językowych. Jedną z „wizytówek” Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Poznaniu są kursy języka specjalistycznego, „Business English Certificate Program”. Kurs ten, w którym uczestniczą wyselekcjonowani studenci z najbardziej zaawansowanych grup językowych, rozpoczyna się na drugim roku studiów i trwa cztery semestry (semestry 3-6). Kurs ten oprócz nauki Business English przygotowuje jego uczestników do zdania międzynarodowego egzaminu TOEFL. Poza tym, na lektoratach języka niemieckiego oraz w ramach specjalnych, odpłatnych kursów studenci najbardziej zaawansowani językowo są przygotowywani do zdania dwóch międzynarodowych egzaminów: „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache” oraz, jeszcze bardziej cenionego, „Zertifikat Deutsch für den Beruf” przed komisją Goethe-Institut.

Okazjonalnie organizowane są wykłady w języku obcym (angielskim lub niemieckim) oraz warsztaty i seminaria dotyczące tematyki ekonomicznej i prowadzone przez wykładowców zagranicznych. Wśród nich na osobną wzmiankę zasługują warsztaty

językowe prowadzone corocznie na przełomie maja i czerwca przez studentów z Alverno College z Milwaukee (USA), współpracującego z poznańską uczelnią. W Wyższej Szkole Bankowej oprócz kursu podstawowego program języków obcych przewiduje również naukę specjalistycznego słownictwa ekonomicznego, handlowego i finansowego w wymiarze 180 godzin. Poza tym, osoby dobrze znające dany język obcy mogą wziąć udział w praktykach i seminariach zagranicznych odbywających się w ramach współpracy uczelni z ośrodkami zagranicznymi. Podczas studiów istnieje także możliwość zdania międzynarodowych egzaminów z języka obcego z języka angielskiego (Cambridge First Certificate) i niemieckiego (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache). Od kilku lat uczelnia dysponuje również Ośrodkiem Kształcenia i Staży Europejskich w Krefeld (Niemcy), w którym odbywają się praktyki dla studentów Wyższej Szkoły Bankowej połączone z zajęciami językowymi. Szansę zdania egzaminów „Cambridge First Certificate” oraz „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache” stwarza swoim studentom także Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych oraz Wyższa Szkoła Komunikacji i Zarządzania.

W tej ostatniej wprowadzono poza tym bardzo interesujące novum, jakim niewątpliwie jest tzw. uczenie się na odległość (ang. *distance learning*). Polega to na tym, że studenci znajdujący się w Poznaniu wysłuchują wykładu w języku angielskim, prowadzonego z Londynu specjalnie dla nich przez specjalistę z zakresu ekonomii (tu: profesora z University of London) za pośrednictwem łącz satelitarnych sprzężonych z komputerem.

5. Podsumowanie

Przypomnijmy zatem, że w niniejszym opracowaniu zostały poddane analizie porównawczej systemy kształcenia językowego w dwunastu wielkopolskich uczelniach niepaństwowych, w tym dziewięciu poznańskich. Trzy spośród nich posiadają prawo do nadawania tytułu magistra, zaś pozostałych dziewięć – tytułu licencjata.

We wszystkich tych szkołach język obcy jest nauczany w trybie obowiązkowym na studiach dziennych i zaocznych, a w pięciu z nich – także na studiach wieczorowych. W dwóch szkołach (Wyższej Szkole Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu i Wyższej Szkole Biznesu w Pile) nauczane są obowiązkowo dwa języki obce: angielski i niemiecki. W pozostałych uczelniach studenci muszą zaliczyć w formie lektoratu jeden język obcy (do wyboru), najczęściej spośród angielskiego i niemieckiego.

Czas trwania nauki obowiązkowego języka obcego jest w większości omawianych szkół jednakowy i wynosi trzy lata (tj. sześć semestrów lub dziewięć trymestrów). Intensywność nauczania obowiązkowego języka obcego na studiach dziennych jest bardzo zróżnicowana – od ośmiu godzin tygodniowo w Wyższej Szkole Bankowej i Wyższej Szkole Zarządzania i Marketingu w Lesznie do dwóch godzin tygodniowo w Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych i Wyższej Szkole Sztuki Stosowanej.

W siedmiu spośród dwunastu omawianych szkół obowiązkowy kurs języka obcego kończy się egzaminem, zaś w pozostałych pięciu – zaliczeniem. Tyle samo szkół oferuje swoim studentom możliwość opanowania dodatkowego języka obcego w trybie fakultatywnym i za dodatkową opłatą, zaś dwie spośród nich (Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości i Wyższa Szkoła Bankowa) oferują swoim studentom szeroką gamę innych, w tym także pozalektoratowych form doskonalenia znajomości języków obcych.

6. Organizacja nauczania języków obcych w wielkopolskich uczelniach prywatnych w ujęciu tabelarycznym.

Nazwa szkoły	Nauczanie języka obowiązkowego						Nauczanie języka nadobow. (tak-nie)	Inne formy nauki j. obcego (tak-nie)
	Tryb naucz. (ilość)	Ilość jęz. ob.	Jęz. do wyboru	Czas trwania (lata)	Intensywność (godz.tyg.)	Egzamin-zaliczenie		
Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości	3	1	ang. niem.	2,5	4	egz.	nie	tak
Wyższa Szkoła Bankowa	3	1	ang. niem. franc.	3	8	egz.	tak	nie
Wyższa Szkoła Komunikacji i Zarządzania	3	1	ang. niem.	3	6	egz.	tak	Tak
Wyższa Szkoła Handlu i Gastronomii	2	2	ang. + niem.	3	4	zal.	tak	Nie
Wyższa Szkoła Handlu i Usług	2	1	ang. niem.	3	4	zal.	tak	tak
Wyższa Szkoła Zawodowa Handlu i Rach.	2	1	ang. niem.	3	4	egz.	nie	nie
Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych	2	1	ang.	3	4	egz.	nie	nie
Wyższa Szkoła Nauk Społ. i Dziennikarst.	3	1	ang. niem. franc. hiszp.	3	4	zal.	tak	nie
Wyższa Szkoła Sztuki Stos.	2	1	ang. niem. franc.	3,5	2	zal.	nie	nie
Wyższa Szkoła Biznesu w Pile	2	2	ang.+ niem.	2	3	egz.	nie	Nie
Wyższa Szkoła Biznesu w Gorzowie Wlkp.	3	1	ang. niem.	3	brak danych	zal.	tak	nie
Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu w Lesznie	2	1	ang. niem. ros.	3	8	egz.	tak	nie

LINGUISTIC BACKGROUND OF CAPITAL

In my paper I want to deal with some linguistic questions related to well known political and economic changes that have occurred roughly during this decade in Hungary. An empirical investigation of these issues was carried out in the south of Hungary, an area settled by about 1 million people. This area has a rather industrial character from an economic point of view. The people living in this area are dominantly native speakers of Hungarian, but some German, Croatian, Serbian and Gypsy speaking people can also be found and treated as linguistic minorities.

Hungary is a Central-European country with about 10 million inhabitants. Hungarian, the official state language, belongs to the Finno-Ugric languages like Finnish, Estonian and some other less widely used languages. Due to the fact that Hungarian has very few features in common with the German, Slavic, Romance and other European languages, the command of foreign languages has been an important but never totally solved question in the recent history of Hungary. This paper is part of a broader investigation aimed at providing a more realistic and sophisticated picture of the knowledge and use of foreign languages in today's Hungary.

Before presenting and discussing some results of this investigation let me formulate some more general ideas.

- In the modern world the globalization has manifold consequences. One of them is that political and economic life is not only mutually related but is also connected with language use. Linking political and linguistic problems may easily lead to language imperialism, and it is also known that some negative political intentions can have their linguistic manifestation, in which case we speak about linguisticism.
- An economy is not merely a financial phenomenon but it also has, among others, moral, ethic and also linguistic aspects. If the language of science is English, it is natural that English native speakers have certain advantages. Similarly, if the language of economy, technology, etc. is a given language, native speakers of this given language are also in a privileged situation. It is more difficult to perform an activity about which one cannot easily speak in one's native language. In this respect, a given language is one of the infrastructural elements of an economy (industry, etc.), like e.g. transport, roads and other infrastructural elements.
- An economy is a complex hierarchy. For purposes of this article, suffice it to say that it has micro and macrostructural character and elements. We can suppose that this distinction will be reflected in a linguistic analysis, too. More specifically, macrostructural features have international linguistic consequences whereas micro elements - regional linguistic consequences.

1. Language as one of the infrastructural elements of economy and industry – some empirical data

As I have mentioned earlier, the aim of our research was to shed light on the connection between language and capital investment in the southern part of Hungary. The first table shows the size of the staff in the companies involved in the research.

staff	number of companies
under 100	8
100 - 499	13
500 - 1.000	2
1.000 - 2.000	7
2.000 - 10.000	3
10.000 -	1
total:	34

Table 1. *Companies under investigation: size of staff*

One can see that the table contains smaller and bigger companies, which can serve as a guarantee for the appearance of micro and macro language tendencies.

The second Table shows the year of the establishment of the companies.

year	number of companies
1997	1
1996	5
1995	2
1994	5
1993	6
1992	5
1991	2
1989	1
1988	1
1987	1
1972	1
total:	30

Table 2. *Year of establishment of companies*

There is a clear tendency: the number of companies having important foreign financial basis has been increasing since 1991. This year can be considered as the year of the final stabilisation of political changes. In other words, the political changes served as a prerequisite for economic changes. The political and economic changes have a potential to generate certain kinds of linguistic changes.

The third and fourth tables show the mother tongue and the foreign language knowledge of the upper management.

language	people
Hungarian	16
English	6
French	4
German	3
Finnish	3
Flemish	2
Dutch	1
Croatian	1
Swedish	1
Serbian	1
Total	38

Table 3. *The mother tongue of upper management*

More than half of the leaders have a mother tongue other than Hungarian. This situation predicts the development of some linguistic problems with a high probability. For successful communication either the foreigners learn Hungarian, or Hungarians learn the foreign language. As for the latter option, a new question arises: which foreign language should be acquired by Hungarians? Should it be the mother tongue of the foreign owners or a third common language for the Hungarians and the foreigners? In the course of everyday work other language problems need to be solved as well. What is the depth of foreign language knowledge and use among Hungarian employees? Does only a narrow group communicate with the upper management via the foreign language or a broader one?

The fourth table attempts to clarify the knowledge of foreign languages among the upper management.

language	people
English	25
German	14
French	7
Russian	3
Spanish	2
Swedish	2
Czech	1
Dutch	1
Chinese	1
Slovak	1
Total: 57 people (some people know more than one FL!)	

Table 4. *Foreign language knowledge of highest management*

This table tends to suggest that not all foreign languages can be a candidate for the status of the means of communication within a company. But this question is probably strongly influenced by what kind of foreign language command the other employees of the company have. The fifth and sixth tables show these data.

number of FL	% of total
5	0,86
4	12,93
3	23,22
2	45,58
1	17,2

Table 5. *Knowledge of foreign languages of employees (116 people)*

The data of the fifth table should be understood as follows. Some employees know only one FL (17 %), others know two (45,58 %) and so on. We have only indirect data: what percentage of the employees have a command of a foreign language. As can be calculated, it is not more than 20 % of the total number of employees!

The other question that arises as a consequence of these data is what foreign languages tend to appear together. The sixth table provides an answer to this question.

FL	4	3	2	1
English	93,2	88,8	69,5	25
German	86,5	88,8	54,5	45
Russian	79,9	77,7	60,1	30
French		53,2	14,8	11,2
Latin			13,3	14,8
Roman				13,3
Spanish	13,3	13,3	3,7	1,88
Italian			6,7	3,7
Lithuanian				6,6
Polish				6,6
Swedish				6,6
Slovak				6,6
Ukrainian				6,6
Danish				3,7
Finnish				3,7
Hebrew				1,88

Table 6. *Probability of languages occurring among staff knowing 4, 3, 2, 1 FL*

What do the data of the table mean? English a 25 % chance to be the only FL, 69,5 % to be the second, and 88,8 % to be the third and so on. French, compared with English, has a lower probability to play the role of the only FL, this probability being a little bit higher when it is a second FL, and there is a significant increase when it is the third FL. The situation of the German language is also interesting. It has a relatively high probability to be the only FL, higher than English!

Due to the scope of the presentation, it is not possible to focus on any more details, so only a brief account about other questions and problems is given below.

A large set of questions was directed to clarify the FL use both in the oral and written forms within the given company. The investigation also covered the productive and receptive skills of written and oral FL texts.

The survey also contained a series of questions concerning the FL use out of work, on the assumption that a positive language transfer, a spread of FL use will take place. This would indicate that a FL can function not only as the language for occupational purposes but also as a means of communication in a broader context.

Methods of foreign language development were also investigated focusing on what individuals themselves have done in this respect and what has been done by the company.

We have to bear in mind that the sample involved in the research consisted of adults with some kind of conscious or unconscious strategies of FL learning. Therefore, the last group of questions was directed to clarify some constitutive parts of these strategies, because we know much less about adult language learning strategies than about those of children.

JĘZYK BIZNESU: JEGO CECHY I ICH IMPLIKACJE DLA GLOTTODYDAKTYKI

Przedmiotem niniejszego artykułu jest określenie cech języka biznesu, omówienie zagadnienia strategii i technik stosowanych przy przyswajaniu języka biznesu jako języka obcego, wskazanie miejsca języka biznesu wśród języków zawodowych i w procesie dydaktycznym. W ostatniej części podjęta będzie próba określenia implikacji glottodydaktycznych, celów i zadań w nauczaniu języka zawodowego.

1. Języki zawodowe

Ogromna rola, jaką odgrywa społeczność w kształtowaniu się języka sprawia, że każdej grupie społecznej odpowiada zespół cech językowych. Tak jak dialekty odpowiadają pewnym grupom terytorialnym, tak języki zawodowe odpowiadają grupom zawodowym, środowiskom naukowym itp., (Milewski, 1947). Języki zawodowe określane wymiennie są językami pracy, specjalistycznymi, specjalizacyjnymi czy też ergolektami (Pickett, 1989). Wskazują one na istnienie niezależnej formy języka charakterystycznej dla niektórych grup zawodowych i są połączeniem kolokwialnej fonetyki, fleksji, składni i fundamentalnego słownictwa z wyspecjalizowanym systemem leksykalno-semantycznym. Przykładem języka zawodowego jest między innymi, omawiany tutaj, język biznesu.

1.1. Cechy języka zawodowego

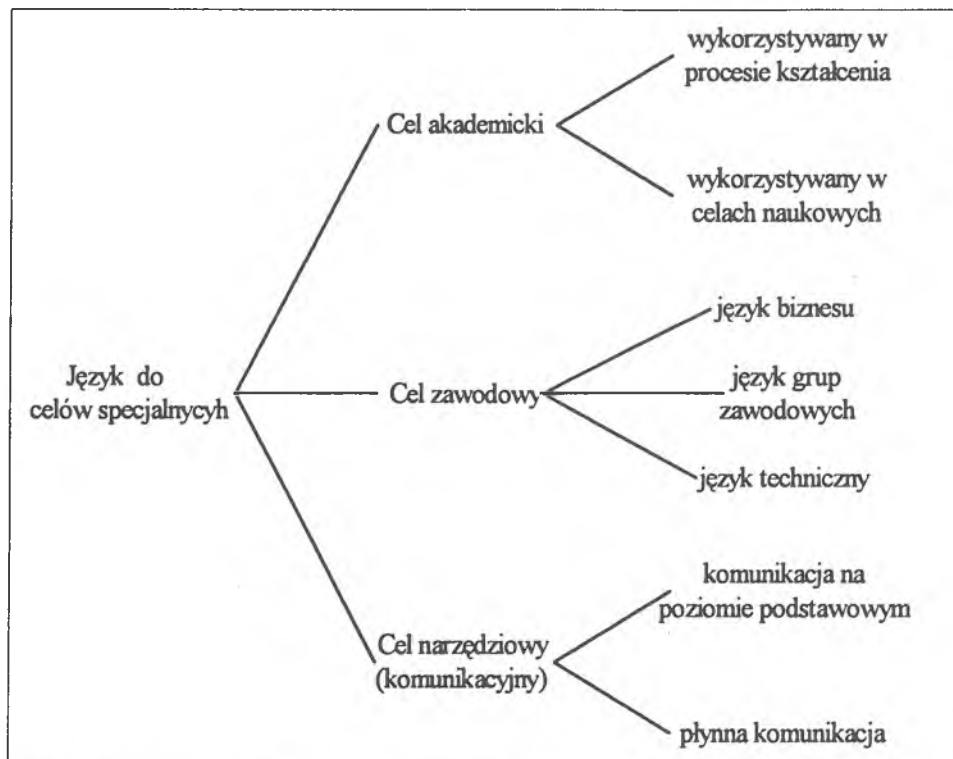
Język zawodowy jest definiowany jako część naturalnego systemu językowego. Zawiera on istniejące w języku ogólnym elementy językowe oraz pewną dodatkową liczbę symboli i reguł, które w kombinacji ze sobą wydatnie zwiększają możliwości porozumiewania się. Podkreślić należy, że język specjalistyczny w nieco inny sposób niż język ogólny posługuje się elementami morfologicznymi, syntaktycznymi i leksykalnymi. Tak więc przez język specjalistyczny rozumieć należy nie tylko samą terminologię czyli słownictwo, lecz należy przypisać mu pewne autonomiczne cechy strukturalne (Calus, 1985).

Odrębność języka specjalistycznego w podsystemie leksykalnym i syntaktycznym można scharakteryzować w następujący sposób:

1. dokładność i terminologiczność - ogromna liczba rzeczowników stanowiących precyzyjne, fachowe terminy i wyrażenia.
2. jednoznaczność i jednomianowość - jednoznaczność nazewnictwa i definiowania obiektów, duża liczba złożzeń (uwidoczniona ekonomiczność języka specjalistycznego).
3. systematyczność - w języku specjalistycznym wyraża się ona pewną logiczną hierarchią pojęć, terminów, definicji oraz strukturą budowy tekstów. Można wskazać w tym przypadku na nazewnictwo oparte na językach klasycznych, to jest grece i łacinie. Zauważalne także jest nasycenie tekstów słowami obcymi, na przykład zapożyczenia, internacjonalizmy ułatwiające porozumiewanie się.
4. operatywność - język specjalistyczny wykorzystuje możliwości systemu morfologicznego, syntaktycznego i leksykalnego języka. Stosuje się wybrane

metody słotwórcze do budowy nazw, materiałów itp. Występują pewne grupy rzeczowników lub przymiotników złożonych i derywantów. Syntaktyczna struktura daje językowi specjalistycznemu wiele możliwości budowy określonych modeli zdań i zwrotów, na przykład czasowniki modalne, strona bierna itp. Operatywność języka specjalistycznego widoczna jest również w posługiwaniu się międzynarodowymi symbolami, znakami itp. (Caliński, 1985).

Stosując kryterium celu, języki specjalistyczne można podzielić na trzy rodzaje jak to pokazano na rysunku 1 (Johns, 1990).



Rys.1. Systematyzacja języka do celów specjalnych.

Na rysunku 1 umieszczono język biznesu wśród języków zawodowych, nie należy jednak zapominać, że prezentowany podział ma charakter sztuczny. Rozważając przykładowy język do celów specjalnych trudno jest go jednoznacznie zakwalifikować do danej grupy gdyż faktyczne granice między poszczególnymi grupami są rozmyte. Język biznesu umieszczono w grupie języków zawodowych aby podkreślić jego nadrzędną funkcję. Można wskazać przykłady zastosowania języka biznesu do dwóch pozostałych celów: język biznesu wykorzystywany przez studentów kierunków ekonomicznych; negocjacje w biznesie.

W przeciwieństwie do języka ojczystego, który przyswajany jest w sposób nieświadomy, język zawodowy jest przedmiotem procesu dydaktycznego. Można tutaj zauważyć dwa aspekty nauczania tego ergolektu. Pierwszy z nich to nauczanie języka zawodowego na podbudowie języka ojczystego a drugi to nauczanie języka

zawodowego jako języka obcego. Oczywisty jest fakt, że istnieją podobieństwa pomiędzy językiem zawodowym ojczystym a językiem zawodowym obcym:

1. operują one na poziomie leksyki a nie występują na poziomie gramatyki, tj. zawierają wyspecjalizowany system leksykalno-semantyczny;
2. są łącznikami pomiędzy szczegółami zawodowymi a językiem ogólnym;
3. nie są one wykorzystane jedynie do porozumiewania się w sprawach profesjonalnych, ale również do komunikacji interpersonalnej w określonym środowisku. (Pickett, 1989).

1.2. Angielski biznesu jako obcy język zawodowy

Nawiązując do powyższej charakterystyki języka zawodowego spróbujmy określić cechy języka biznesu, ale już jako języka obcego. Pomocnym tutaj będzie odwołanie się do autentycznych i typowych dla biznesu zwrotów i wyrażeń. Analizując kolejno

- dokładność i terminologiczność czyli rzeczowniki stanowiące terminy i wyrażenia fachowe:
 - management board - zarząd przedsiębiorstwa
 - promissory note - skrypt dłużny
 - Stock exchange - giełda papierów wartościowych
 - redundancy - redukcja zatrudnienia
- jednoznaczność i jednomianowość czyli jednoznaczność nazewnictwa i definiowania obiektów:
 - charter - statut spółki
 - share - akcja (papier wartościowy, udział)
 - form of proxy - formularz pełnomocnictwa
 - remedy - środki ochrony prawnej
 - quotation - oferta
 - commodity - towar
- systematyczność czyli logiczna hierarchia pojęć, terminów struktury budowy tekstów, nazewnictwo oparte na językach klasycznych:
 - share - udział
 - shareholder - udziałowiec, właściciel akcji (połączenie share i hold)
 - shareholders' meeting - zebranie udziałowców
 - annual - roczny (*łac.*)
 - panacea - środek uniwersalny (*łac.*)
 - pro rata - proporcjonalnie (*łac.*)
- operatywność czyli wykorzystanie możliwości systemu morfologicznego, syntaktycznego i leksykalnego, liczne metody słowotwórcze, derywaty, symbole skróty:
 - DDP (delivered duty paid) - dostarczone, cło opłacone
 - CIF (cost, insurance, freight) - koszt, ubezpieczenie, fracht
 - Chairman of the Management Board - Prezes Zarządu
 - shareholder - akcjonariusz

Powyższa, choć pobieżna analiza przykładów pozwala stwierdzić, że język biznesu pasuje do przedstawionej wcześniej charakterystyki języka zawodowego. Język

biznesu łączy funkcje języka zawodowego jak i języka wykorzystywanego do komunikacji.

2. Nauczanie języka zawodowego: cele i zadania

Rosnąca liczba osób wykorzystujących języki obce w pracy zawodowej zwraca uwagę na konieczność nauczania tej odmiany języka. Celem nauczania języków obcych jest wyrobienie w uczących się sprawności produktywnych i receptywnych, to jest czytania, słuchania, mówienia i pisania (Ellis, 1994). W zależności od konkretnych potrzeb uczącego się można ustalić szczegółowe cele nauczania, na przykład opanowanie sprawności pisania w związku z prowadzeniem korespondencji.

Zadaniem dla nauczania języka specjalistycznego jest oddziaływanie na sferę recepcji i produkcji, to jest przekazywania informacji za pomocą:

- tekstów pisanych - informacja odbierana jest przez kontakt wzrokowy
- tekstów mówionych - informacja odbierana jest przez kontakt słuchowy.

Te sposoby przekazywania informacji są ze sobą powiązane i narzucają następujące zadania w przyswajaniu tekstu specjalistycznego:

- opanowanie sprawności czytania (w miarę potrzeb - pisania)
- pracę nad słownictwem. (Gajda, 1981).

Kolejnym zadaniem w dydaktyce języka specjalistycznego jest właściwe kierowanie uczącym się; określenie jego roli, zachęcanie go i motywowanie do samokształcenia. Istnieje związek między jego motywacją i oczekiwaniami, a tym co sam wnosi w swój proces dydaktyczny oraz jakie osiąga wyniki. Jego potrzeby i zainteresowania powinny współgrać z zakresem materiału dydaktycznego.

2.1. Strategie i techniki przyswajania języka ogólnego

Z punktu widzenia glottodydaktyki, istotny jest sposób, w jaki język biznesu przyswajany jest przez uczących się. Jakie procesy wewnętrzne, jakie techniki i strategie przyswajania tego rodzaju języka towarzyszą uczącym się oraz czy procesy te są podobne do zachodzących w przypadku akwizycji języka ogólnego, czy też specyficzne tylko dla akwizycji języka biznesu.

Procesami wewnętrznymi charakterystycznymi dla uczących się języka obcego są transfer językowy, fosylizacja, unikanie, stosowanie strategii komunikacyjnych oraz technik i strategii uczenia się. (Ellis, 1994)

Każdy uczący się posiada dwa rodzaje wiedzy: deklaratywną i proceduralną. Wiedza deklaratywna obejmuje to co już wiemy, np. o świecie lub gramatyce danego języka. Wiedza proceduralna to zdolność posługiwania się tym co już wiemy, a więc wiedzą deklaratywną. Uczący się odwołują się do różnego rodzaju strategii, czyli do specyficznych zachowań potrzebnych do przyswojenia języka, aby jak najefektywniej wykorzystać wiedzę deklaratywną. Zaprezentujemy teraz, proponowane przez O'Malley'a i Chamot (1990:46), rodzaje strategii (w tym techniki) wykorzystywane do uczenia się języka ogólnego. Autorzy dzielą strategię uczenia się na trzy kategorie uzależnione od poziomu i typu zaawansowanych procesów poznawczych:

I Strategie metakognitywne - stosowane w sprawnościach recepcyjnych (słuchanie i czytanie) oraz produkcyjnych (pisanie i mówienie) złożone są z następujących elementów:

1. **UWAGA WYBIÓRCZA** - uczyący koncentruje się na tych aspektach języka, które są dla niego najważniejsze, na przykład słuchanie w określonym celu.
2. **PLANOWANIE** - organizacja wypowiedzi pisemnej i ustnej.
3. **MONITOROWANIE** - koncentracja na określonym zadaniu lub informacji, która ma być zapamiętana.
4. **OCENIANIE** - sprawdzanie zrozumienia przez ucznia oraz ocenianie własnej wypowiedzi (produkcji) językowej.

II Strategie kognitywne - występują kiedy uczyący się wykorzystuje posiadaną wiedzę. Charakterystyczne tutaj są następujące elementy:

1. **ĆWICZENIE** - powtarzanie w celu zapamiętania.
2. **ORGANIZOWANIE** - grupowanie i klasyfikowanie słów, terminologii czy pojęć zgodnie z ich syntaktycznymi czy semantycznymi własnościami.
3. **WNIOSKOWANIE** - używanie informacji z tekstu w celu odgadnięcia znaczenia nowego zjawiska w języku, przewidywanie rezultatów.
4. **STRESZCZANIE** - synteza informacji w celu upewnienia się, że została ona przyswojona.
5. **DEDUKCJA** - stosowanie reguł do zrozumienia języka.
6. **STOSOWANIE WYOBRAŹNI** - zapamiętywanie słów (wizualne).
7. **TRANSFER JĘZYKOWY** - wykorzystanie znanych zasad języka w celu lepszego przyswojenia sobie nowych kwestii.
8. **DOKŁADNE PRZETWARZANIE** - łączenie pojęć z nową informacją lub łączenie nowych pojęć z informacją znaną.

III Strategie społeczno-emocjonalne - reprezentują szeroką grupę strategii, w których kontroluje się interakcję z inną osobą lub własne odczucia na temat procesu kształcenia. W ich skład wchodzi następujące elementy:

1. **WSPÓLPRACA** - uczeń współpracuje z rówieśnikami rozwiązując problemy językowe, sprawdzając notatki.
2. **WYJAŚNIANIE** - uczeń pyta nauczyciela lub rówieśnika o dodatkowe wyjaśnienia, przykłady.
3. **ROZMAWIANIE Z SAMYM SOBĄ** - przekonywanie lub upewnianie samego siebie, że zadanie językowe będzie wykonane poprawnie lub też obniżanie niepokoju towarzyszącego wypowiedziom w języku obcym.

Innym, również istotnym wydaje się charakterystyka technik pozwalających przyswajać słownictwo. Wyróżnia się następujące kategorie:

- **zapisywanie nowych słów i ich wizualizacja** - uczący się zapisują słowa nadając im różne barwy, przyczepiają je w widocznych miejscach: przyciągają one uwagę, dzięki czemu łatwiej i szybciej są zapamiętywane;
- **asocjacje** - wielu uczących się tworzy różnorodne, indywidualne skojarzenia nowych słów ze słownictwem już przyswojonym lub też z wyrazami zaczerpniętymi z języka ojczystego;
- **kontekstualizacja** - polega na odgadywaniu znaczenia nowego wyrazu w kontekście lub sprawdzaniu jego znaczenia, budowaniu z nim zdania, zapisywania i pozostawiania w widocznym miejscu w celu zapamiętania;
- **powtarzanie** - polega w dużej mierze na połączeniu trzech poprzednich technik: zapisane słowa są wielokrotnie powtarzane przez uczących się i ostatecznie zapamiętywane. Ten rodzaj przyswajania słownictwa powszechnie stosowany. (Oxford, 1990)

2.2. Strategie i techniki przyswajania języka biznesu

W celu znalezienia podobieństw i różnic pomiędzy wykorzystaniem strategii w uczeniu się języka dla celów profesjonalnych a uczeniu się języka ogólnego, przeprowadzono badanie dotyczące technik uczenia się języka biznesu. Techniki, będące komponentami strategii, różnią się od nich tym, że koncentrują się na poszczególnych aspektach uczenia się języka, tj. przyswajaniu dźwięku, gramatyce, słownictwie, rozumieniu ze słuchu, mówieniu, czytaniu, pisaniu. W badaniach na temat zastosowania technik przy uczeniu się języka ogólnego, uczący się największą uwagę poświęcali technikom pomagającym przyswajać słownictwo. (Naiman et al. 1978)

Dla porównania wykorzystania technik uczenia się w dwóch podejściach do języka, poproszono studentów kierunku marketing i zarządzanie Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie o wypełnienie poniższej ankiety. Stwierdzenia wykorzystane w ankiecie zaadaptowano z Naimana et. al. 1978.

Badaną populację stanowiła 45 osobowa grupa studentów, którzy ukończyli kurs języka angielskiego na poziomie średnio-zaawansowanym a rozpoczynali naukę języka biznesu. Ankieta złożona jest z 23 zamieszczonych poniżej stwierdzeń, obok których umieszczono procentowy wskaźnik obrazujący jaka część przebadanej populacji utożsamia się z danym stwierdzeniem.

Ankieta

Jakie techniki w uczeniu się języka biznesu są przez Pana /Panią stosowane. Proszę je wskazać. Proszę odpowiadać szczerze. DZIĘKUJĘ.

Podczas przyswajania języka biznesu:

1. powtarzam za nauczycielem głośno nowe słowa:	31.0 %
2. zatrzymuję taśmę z nagraniem, aby powtórzyć nowe słowa;	57.7 %
4. słucham bardzo uważnie brzmienia nowego słownictwa	100.0 %
5. odgrywam scenki	8.8 %
6. robię listy słów a następnie zapamiętuję je	93.3 %

7. uczę się biznesowych słów w kontekście	88.8 %
8. uczę się słów na zasadzie kojarzeń	91.1 %
9. używam nowe słowa w zwrotach	97.7 %
10. używam słownika jeśli to konieczne	100.0 %
11. prowadzę swój własny słowniczek	35.5 %
12. słucham programów zawierających słownictwo biznesowe	42.2 %
13. nie boję się popełniać błędów w mówieniu	66.6 %
15. nie boję się zawierać znajomości z angielskimi biznesmenami	46.6 %
17. proszę o poprawę jeśli powiedziałbym coś niewłaściwie	91.1 %
18. zapamiętuję dialogi	26.6 %
19. koresponduję z różnymi zagranicznymi firmami	8.8 %
20. czytam prasę dotyczącą biznesu	40.0 %
21. często odgaduję znaczenie słów opierając się na kontekście	86.6 %
22. szukam polskich słów, które są podobne do nowych angielskich	80.0 %
23. kiedy podczas rozmowy brakuje mi słów używam gestów	53.3 %
24. robię własne streszczenia na temat tego co przeczytałem	28.8 %
25. staram się czytać bez sprawdzania każdego nieznanego słowa	82.2 %
27. kiedy słyszę nowe słowo, kojarzę jego brzmienie z tym, co ono wyobraża	73.3 %

Analizując wyniki powyższej ankiety można zauważyć, że uczący się języka biznesu największą uwagę poświęcają technikom pomagającym przyswajać słownictwo. Zaznaczane najczęściej stwierdzenia i ich częstotliwość występowania to:

Zd.5 - 93.3 % - *robię listy słów*: stosowana technika zapisywania;

Zd.6 - 88.8 %, **Zd.8** - 97.7 %, **Zd.9** - 100 %, **Zd.18** - 86.6 % - *uczę się biznesowych słów w kontekście, etc*: stosowana technika kontekstualizacji;

Zd.7 - 91.1 %, **Zd.19** - 80 % - *uczę się słów na zasadzie skojarzeń, etc*: stosowana technika asocjacji;

Techniki wykorzystywane do przeprowadzania konwersacji okazały się również popularne, są to stwierdzenia: **12** - 66.6 %; **13** - 46.6 %; **14** - 91.1 %.

Badani wykazali mniejsze zainteresowanie pozostałymi technikami polepszającymi inne umiejętności językowe, takie jak czytanie, pisanie, słuchanie. Można stąd wnioskować, że najważniejszą dla nich rzeczą jest akwizycja słownictwa oraz umiejętność praktycznego wykorzystania go. Porównując wyniki przeprowadzonej ankiety z wnioskami uzyskanymi przez Naimana (1978) można stwierdzić, że występuje znaczne podobieństwo w ilościowym i jakościowym stosowaniu technik

przy uczeniu się ogólnego języka obcego jak i języka obcego dla celów profesjonalnych.

Spojrzenie na strategię uczenia się poprzez stosowane techniki pozwala dostrzec fakt, że badani stosują wszystkie omówione wcześniej strategie: metakognitywne, kognitywne oraz społeczno-emocjonalne.

Jednakże, w stosowaniu strategii pojawia się "hierarchia ważności", to znaczy, uczący się częściej niż w przypadku uczenia się języka ogólnego stosują strategie kognitywne: wykorzystują wiedzę którą już posiadają. Zjawisko to ma swoje uzasadnienie, mianowicie uczenie się języka zawodowego, a więc w dużej mierze leksyki, oparte jest na języku ogólnym, którego zasady funkcjonowania są znane uczącemu się.

3. Implikacje dla glottodydaktyki

Z powyższej analizy języka specjalistycznego (na przykładzie języka biznesu) wynika, że nauczanie tej odmiany języka powinno koncentrować się na:

1. rozwijaniu umiejętności pracy nad leksyką;
2. doskonaleniu ćwiczeń rozszerzających podstawowe jak i specjalistyczne minimum leksykalne;
3. opracowaniu modeli i zjawisk słowotwórczych;
4. doskonaleniu umiejętności rozumienia tekstów czytanych, mówionych, pisanych i słyszanych poprzez wykorzystanie słownictwa specjalistycznego. Dobrym przykładem jest translacja w obie strony - z języka obcego na ojczysty i z języka ojczystego na obcy jako efektywna forma nauczania korespondencji handlowej zawierającej standardowe zwroty;
5. wprowadzaniu elementów realioznawczych i kulturowych dla lepszego zrozumienia środowiska języków zawodowych.

Dokładne sprecyzowanie zadań i celów dydaktyki języka specjalistycznego oraz ich konsekwentna realizacja pozwoli uczącym się rozwinąć ich sprawności językowe tak, aby komunikacja przebiegała w sposób zrozumiały i zawodowo poprawny.

Bibliografia

- Całus, E. 1985. „Wybrane aspekty nauczania języka specjalistycznego”. W: *Prace Naukowe SPNJO Politechniki Wrocławskiej* 20, Wrocław.
- Ellis, R. 1994. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajda, S. 1981. „Miejsce języka naukowego wśród odmian współczesnego języka polskiego”. W: *Prace Naukowe SPNJO Politechniki Wrocławskiej* 15, Wrocław.
- Johns, A. M. 1990. "ESP in the USA: State of the Art". W: Robinson, P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Nowy Jork: Prentice Hall 1991.
- Milewski, T. 1947. *Język a społeczeństwo*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Naiman, N., M. Frohlich, H. H. Stern, A. Todesco. 1978. *The Good Language Learner*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. and A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York. New House Publishers.
- Pickett, D. 1989. "The Sleeping Giant". *Language International* 1:5-11. W: Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*.

TRUDNOŚCI I MOŻLIWOŚCI PROJEKTOWANIA KURSÓW W TRYBIE NIESTACJONARNYM (DISTANCE LEARNING)

1. Aktualny trend niestacjonarnego nauczania i uczenia się

Rok temu miałam przyjemność brać udział w IX Zjeździe Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Mówiłam wtedy, że nauczanie na odległość staje się uznaną alternatywą do nauczania tradycyjnego. Na początek dla jasności definicja nauczania wirtualnego/ niestacjonarnego/ zdalnego/ na odległość, w języku angielskim: *Distance Learning* (DL). Gdy mówimy o nauczaniu niestacjonarnym, mamy na myśli niezależność w miejscu i czasie zarówno nauczyciela jak i uczącego się. Student i tutor nie znajdują się w tym samym pomieszczeniu. Dzięki technikom typu wideokonferencji mogą mieć ze sobą kontakt twarzą w twarz, zazwyczaj jednak kontaktują się listownie, telefonicznie, przy użyciu poczty elektronicznej i www. Często spotykamy się w literaturze z terminem *Open Distance Learning* (ODL). *Open* – czyli otwarte nauczanie bez ograniczeń typu wiek, kwalifikacje, terminy - jest rzadko możliwe do osiągnięcia, gdyż z dotychczasowych doświadczeń wynika, że dobrze zdają egzamin kursy prowadzone dla konkretnej grupy uczestników, z określonym ściśle programem ukończenia poszczególnych części kursu zwanych zwykle modułami. Wtedy procent uczestników, którzy ukończą cały kurs, jest znacznie większy.

Wraz ze wzrostem rozwoju nowych mediów i technologii komunikacji typu Internet czy www (*World Wide Web*) powiększa się rynek elektroniczny wirtualnego uczenia i nauczania. Staje się on istotną częścią komercyjnej części sieci. Dodatkowo potencjał animacyjny nowych technologii medialnych może być użyty do wzbogacenia i stymulacji procesu nauczania.

2. Zagadnienia związane ze stacjonarnym nauczaniem/uczeniem się

1. Stworzenie wysokiej jakości materiałów.
2. Stworzenie oprogramowania włączając technologie multimedialne poprzez utworzenie prostych stron webowych lub przez użycie odpowiedniego wirtualnego środowiska nauczania (VLE).
3. Przygotowanie struktury pomocy studentowi, która występuje w trojkiej formie:
 - pomoc w postaci materiałów i źródeł/ referencji,
 - pomoc od tutora,
 - pomoc od pozostałych uczestników kursu.
4. Przygotowanie nauczycieli przez:
 - zapoznanie z technologią,
 - przygotowanie merytoryczne,
 - przygotowanie pod kątem specyfiki tej metody nauczania,
 - przygotowanie pod kątem potrzeb studenta, głównie przez wsparcie psychiczne.

5. Stworzenie sprawnej administracji dla potrzeb kursu, ułatwiania kontaktu student tutor, rozwiązywanie na bieżąco problemów związanych z uczestnikami, prowadzenie statystyki, finansów.
6. Przeprowadzenie analizy finansowej kosztów kursu.

W tym miejscu chciałabym bardziej szczegółowo omówić punkt 1. Stworzenie materiałów online dla kursów niestacjonarnych jest nietrywialnym problemem i różni się zdecydowanie od materiałów używanych przez nauczycieli w nauczaniu metodą tradycyjną. Przyczyna jest ewidentna: student niestacjonarny korzysta z nich, gdy nauczyciela przy nim nie ma. W przygotowaniu materiałów trzeba cały czas mieć na uwadze potrzeby studenta, przewidywać je, rozróżniać między informacją ważną a pomocniczą, a przede wszystkim logicznie prowadzić od punktu A przez punkt B do C. Materiały muszą być jasne, przejrzyste, logiczne. Pamiętajmy, że nie ma tu miejsca na improwizację, nie ma możliwości natychmiastowej korekcji błędu, jak w przypadku nauczania tradycyjnego. Studenci oceniają kurs i nas tylko i wyłącznie na podstawie ogólnego wrażenia z zajęć, które prowadzimy metodą tradycyjną.

Istotnym punktem problemem jest ciągle sprawdzanie postępów studenta, a więc i równomierne rozłożenie ciężaru gatunkowego treści. Sprawdzanie następuje przez stawianie dużej liczby i różnorodnych zadań do wykonania przez studenta w trakcie trwania każdego modułu. Na zakończenie modułu zadanie jest bardzo obszerne zbierające wiadomości z każdego segmentu. Opracowanie odpowiednich problemów częściowych i zadań jest niełatwe, gdyż trzeba tu wyważyć potrzebę wyegzekwowania wiedzy od studenta z jednej strony, a z drugiej starać się możliwie nie zniechęcać go, czy przytłoczyć zbyt wysokim stopniem trudności.

Efekt końcowy, czyli wiedza i jej praktyczne zastosowanie nabyte przez uczestnika na kursie zależy właśnie od jakości materiałów.

W większości kursów używa się modeli behawioralnych, czyli takich, w których nabycie wiedzy odbywa się przez wykonanie procedur, operacji i technik. Studenci muszą wykazać się kompetencją umiejętnością w danej dziedzinie.

3. Kurs niestacjonarny Learning About Open Learning – Lola

Kurs ten został zaprojektowany i przeprowadzony w ramach projektu PHARE przez uniwersytet Heriot – Watt w Edynburgu. Brało w nim udział 400 uczestników z krajów Europy Środkowo – Wschodniej, w tym 80 uczestników z Polski. Kurs trwał jeden semestr, a dokładnie 18 tygodni. Składał się z 6 modułów.

Celem kursu było nabycie umiejętności wyprodukowania materiałów dla potrzeb nauczania niestacjonarnego o wysokim standardzie zgodnie z dostępnymi metodami i technikami.

Tematy poszczególnych modułów i czas ich trwania były następujące:

moduł	temat	czas trwania
0	Spotkanie początkowe	2 dni
1	Analiza potrzeb studenta	2 tygodnie
2	Podstawy teoretyczne	4 tygodnie

	Definicja ODL, metodologia	
3	Planowanie, projektowanie kursów niestacjonarnych	4 tygodnie
4	Projektowanie systemu pomocy i oceny studenta	4 tygodnie
5	Zapewnienie jakości kursu, walidacja, weryfikacja, przygotowanie wytycznych dla autorów materiałów	2 tygodnie
6	Analiza potrzeb finansowych	2 tygodnie

Uczestnictwo w kursie odbywało się w sposób dwutorowy:

a) offline:

- praca z materiałami kursu
- przygotowanie prac będących podstawą zaliczenia kursu
- bezpośrednie spotkanie początkowe i warsztaty;

b) online:

- uczestnictwo w forum dyskusyjnym
- uczestnictwo w wirtualnych warsztatach
- wypełnianie ankiet sprawdzających postępy po każdym module
- wypełnianie dziennika, w którym należało notować refleksje, trudności, problemy.

Oba sposoby uczestnictwa były istotne i konieczne do ukończenia kursu.

4. Pozytywne efekty uczestnictwa w kursie niestacjonarnym:

1. obszerny i logicznie ustawiony sposób podania wiedzy na temat podstaw teoretycznych i praktycznych projektowania materiałów niestacjonarnych. Na pewno jest to dobra podstawa do dalszej pracy w tym kierunku;
2. nabycie praktycznej umiejętności tworzenia stron webowych;
3. osobiste doświadczenia na temat problemów na jakie natrafia uczestnik takiego kursu:
 - problemy z dostępem do Internetu,
 - problemy czasowe z dostępem do strony w sieci, w której posadowiony jest kurs,
 - oszacowanie czasu potrzebnego na zrozumienie zawartości danego modułu i czasu na wykonanie zadania,
 - rzeczywisty przebieg kontaktów uczestnik – tutor;
4. możliwość korzystania z materiałów drukowanych, dzięki nim można było pracować offline;
5. bardzo skuteczny, szczegółowy i dokładny feedback tutora łącznie z radami i dodatkowymi opcjami.

5. Problematiczne strony uczestnictwa w kursie niestacjonarnym:

1. brak środowiska wirtualnego i synchronicznej dyskusji. To prowadzi do izolacji, co w wielu wypadkach jest przyczyną nieukończenia kursów;
2. sposób przygotowania kursu – bardzo efektywny graficznie, ale wybór VLE i forum dyskusyjnego w przypadku łączenia się z Internetem przez modem (niska

przepustowość linii transmisyjnych) powoduje wydłużenie czasu połączenia z witryną kursu; udział w dyskusji też był utrudniony z tego powodu;

3. kurs był ambitnie rozbudowany pod względem ilości materiału, oszacowanie ze strony projektantów kursu na 5-8 godzin/ tydzień było zaniżone, co w przypadku większości uczestników, którzy byli nauczycielami akademickimi było szczególnie uciążliwe szczególnie w maju i na początku czerwca. Stąd też duży procent (50%) nie ukończyło kursu;
4. zadania obligatoryjnie na zaliczenie po każdym module były również bardzo ambitnie ułożone, wymagały dokładnego przestudiowania całego materiału. Dziś, po ukończeniu kursu doceniam je i widzę, że jest to jedyna metoda, aby zmusić studenta do zgłębienia, całej zawartości materiału, ale w czasie trwania kursu w mojej opinii były one zbyt długie i czasochłonne. Tę opinię podzielała większość uczestników. Stąd wniosek, że faza projektu kursu jest bardzo ważna. Należy dokładnie przemyśleć cele kursu i tak ułożyć materiał, aby zadania do niego utrwaliły elementy tej wiedzy i spełniły cele kursu;
5. kontakty z tutorem – poza feedback’iem, kontakt z tutorem praktycznie nie istniał, głównie z powodów:
 - problemy techniczne z dostępem do jego skrzynki pocztowej,
 - brak zachęty z jego strony, czy rutynowych zapytań, dotyczących postępów w pracy;
6. kurs był typowo oparty na tekście, żadnych technologii multimedialnych, w związku z tym nie nabyłam doświadczenia praktycznego w ich stosowaniu. Z drugiej strony należy pamiętać, że stosowanie technik multimedialnych zwiększałoby jeszcze czas dostępu do sieci.

6. Wnioski

Praktyczne wskazówki dla projektantów kursów niestacjonarnych wpływające z moich doświadczeń jako uczestnika takiego kursu są następujące:

1. należy dokładnie przemyśleć projekt zawartości;
2. należy starannie przygotować materiały pod względem merytorycznym i graficznym, cały czas mając na uwadze oczekiwania i potrzeby studenta, do którego ten kurs jest adresowany;
3. nie należy stosować skomplikowanej grafiki i ozdób, ale zadbać o przejrzystą i łatwą nawigację między modułami, wewnątrz modułów, do części referencji, forum dyskusyjnego i kalendarza;
4. należy realnie oszacować czas przeznaczony na zapoznanie się z materiałem i na wykonanie zadania;
5. należy zapewnić efektywny system pomocy dla studenta;
6. należy nadać wysoką rangę początkowemu bezpośredniemu spotkaniu projektantów kursu, tutorów i uczestników, podczas którego zostaną wyjaśnione zasady regulaminu kursu, praktyczne wskazówki i zapoznanie ze stroną techniczną oraz wzajemny kontakt wszystkich obecnych, dzięki któremu ułatwione będzie późniejsze porozumienie wirtualne.

ROLA TEORII SUBIEKTYWNYCH W BADANIACH AUTONOMII UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

1. Wieloznaczność pojęcia “autonomia”

Próby opisu zjawiska autonomii w odniesieniu do uczenia się (akwizycji) języka obcego odnoszą się właściwie do (co najmniej) trzech wzajemnie przenikających się obszarów aktywności człowieka. Wyróżnić więc można autonomię w zakresie:

- uczenia się (np. modele dydaktyczne “dostrzegające” autonomię jako cel lub środek, rola nauczyciela w promowaniu lub tłumieniu samodzielności, charakterystyki ucznia autonomicznego, rola mediów, czynniki natury społeczno-administracyjnej, rola programów nauczania itp.);
- akwizycji języka (modele akwizycji uwzględniające lub pomijające indywidualne decyzje);
- komunikacji językowej (użycie strategii komunikacyjnych, role w dyskursie itp.).

Termin “autonomia” w znaczeniu samodzielnego podejmowania decyzji z intencją osiągnięcia pewnego celu można odnieść do nich wszystkich. W niniejszym tekście wystąpi jednak ograniczenie analizy tego zjawiska tylko do obszaru uczenia się języków obcych (pierwszego z wymienionych).

2. Autonomia w kontekście edukacyjnym

Za podstawowy warunek autonomii w znaczeniu formalno-edukacyjnym można uznać akceptację odpowiedzialności za własne uczenie się. Tylko w wypadku istnienia tej odpowiedzialności mówić można np. o tzw. składnikach autonomicznego uczenia się, czyli działaniach podejmowanych w zakresie planowania, kontroli i ewaluacji swojego działania.

Autonomizacja (rozwój autonomii) zależy od korzystania z tej odpowiedzialności poprzez ciągły wysiłek mający na celu zrozumienie celu, motywu, sposobu oraz efektu uczenia się. Można więc założyć, że działania mające na celu zrozumienie tych elementów, to również jeden z obserwowalnych symptomów autonomizacji.

Efektom autonomii jest usunięcie barier, powstających pomiędzy zorganizowanymi formami uczenia się, a środowiskiem. Należy to rozumieć jako możliwość powszechnego zaistnienia w świadomości uczestników procesów nauczania (zwłaszcza uczących się) związku pomiędzy wysiłkiem wkładanym w pracę (na terenie np. szkoły), a jej efektem w postaci znajomości języka (Little 1997:227-228).

3. Badania strategii i teorii subiektywnych jako aktualna perspektywa badawcza glottodydaktyki

Interesujące propozycje perspektyw badawczych, dotyczących strategii uczenia się języków obcych przedstawił Tönshoff (1997). Dotyczą one:

- efektywności treningu strategii w kontekście sprawności, poziomu i cech grup;

- studiów eksperymentalnych, badających trwałość efektów treningu i możliwości transferu przekazanych strategii;
- badań jakościowych np. form uświadamiania i miejsca komentarzy uświadamiających (czyli jednej ze strategii nauczycielskich);
- obszaru nastawień i “subiektywnych teorii” nauczycieli i uczniów;
- teoretyczno - konceptualnego opisu konstruktów “strategii”, studiów eksploracyjnych dotyczących identyfikacji i opisu zachowań strategicznych i leżących u ich podstaw operacji umysłowych.

Ze względu na specyfikę zjawiska autonomii szczególnie interesujące wydaje się skoncentrowanie na ostatnich dwóch wymienionych problemach.

4. Tradycje badań subiektywnych teorii uczniów i nauczycieli

Subiektywne teorie nauczycieli były już przedmiotem badań pedagogicznych. Zawierają one zinternalizowane obrazy “dobrego” i “złego” nauczania, wyobrażenia o jego przebiegu, atmosferze, uwarunkowaniach i wynikach. Przykładem subiektywnej teorii nauczycielskiej jest przekonanie, że uczniowie są “z natury” leniwi i negatywnie nastawieni do szkoły i nauczyciela. Tego rodzaju przekonanie może powodować nieświadome prowokowanie sytuacji, w których uczniowie zaczynają rzeczywiście manifestować zachowania tego typu.

Zdaniem Janka i Meyera (1994:40-42) uświadamianie struktury i jakości własnych teorii subiektywnych jest warunkiem doskonalenia własnej praktyki nauczania.

Sądzą oni także, że wiedza o nich, jak każda wiedza teoretyczna

- dostarcza kategorii językowych, przydatnych do opisu własnej praktyki nauczania,
- może opisywać kierunek ewentualnych zmian, oraz
- pomaga w przełamywaniu zachowań rutynowych.

Również badania subiektywnych teorii uczniów i studentów mają już pewną tradycję, wymienić tu można na przykład badania K. Chomicz-Jung, H. Makowskiej (1993) i Ch. Kallenbach (1996).

Dotychczasowe badania wskazują pozytywny efekt uwzględniania subiektywnych teorii uczniów w nauczaniu bazującym na doświadczeniach. Także uświadamianie i pogłębianie subiektywnych teorii nauczycieli wydaje się być obiecującym składnikiem ich kształcenia i doskonalenia. Również i obecnie subiektywne teorie są jednym z aktualnych kierunków badawczych jakościowego podejścia w naukach społecznych.

5. Powstawanie subiektywnych teorii i ich związek ze strukturami wiedzy w umyśle

Z punktu widzenia psychologii, uczenie się obejmuje poza wiedzą emocje, nastawienia, przyzwyczajenia, umiejętność planowego działania i rozwiązywania problemów.

Wspólną cechą wszystkich procesów uczenia się jest tworzenie doświadczeń - poprzez nabywanie nowych lub zmianę istniejących dyspozycji psychicznych (gotowości i zdolności do pewnych działań intelektualnych i motorycznych).

Uczenie się nie jest ograniczone do konkretnego etapu rozwoju, obejmuje nie tylko akwizycję pojedynczych, izolowanych dyspozycji, ale i konstrukcję całej osobowości poprzez uczestniczenie w kulturze społeczeństwa na indywidualnej drodze rozwoju.

Aktywność człowieka może kierować się w przeważającym stopniu na dopasowanie do otoczenia lub jego kształtowanie (sterowanie zewnętrzne i wewnętrzne). W drodze sterowanej zewnętrznie lub wewnętrznie konfrontacji z otoczeniem dochodzi do tworzenia doświadczeń, mających wpływ na dalszą aktywność człowieka - w tym teorii subiektywnych i strategii. Z punktu widzenia badań autonomii istotne są wyróżniane przez psychologię tzw. kognitywne formy uczenia się (nabywanie i przetwarzanie informacji) oraz uczenie się planowego działania i rozwiązywania problemów. Kognitywne formy uczenia się to przede wszystkim tworzenie pojęć oraz nabywanie wiedzy (czyli reguł, a więc łańcuchów pojęć). Natomiast uczenie się planowego działania i rozwiązywania problemów zawiera w sobie tworzenie subiektywnych teorii oraz akwizycję strategii. Ponieważ formy uczenia wyższych poziomów bazują na pojęciach niższych, celowe będzie wyjaśnienie w tym miejscu ich znaczenia.

6. Zróżnicowanie teorii subiektywnych

Przy tworzeniu pojęć warto jest wyróżnić pojęcia dotyczące cech, czyli tzw. kategorie. Ich powstanie polega na tworzeniu struktury logicznej poprzez nadawanie wspólnych cech. Natomiast pojęcia wyjaśniające są założeniami będącymi składnikami pewnych teorii (zazwyczaj subiektywnych) i mają na ogół dwa znaczenia - rzeczowe i emocjonalne. Pojęcia nie są jedynie wyabstrahowanym odbiciem rzeczywistości, a (przede wszystkim) strukturami naszego myślenia - stąd ich dowolność i subiektywność.

Nabywanie wiedzy to wobec tego akwizycja reguł, czyli łańcuchów pojęć - jego warunkiem jest znajomość treści używanych pojęć i ich wzajemnych stosunków. Efektem obu procesów jest tworzenie struktur poznawczych o różnym stopniu zróżnicowania u poszczególnych jednostek.

7. Miejsce teorii subiektywnych w działaniu człowieka

Planowe działanie i rozwiązywanie problemów jest możliwe dzięki temu, że człowiek jest podmiotem stawiającym sobie cele i rozwiązującym postawione zadania. Działanie to jest wybiórcze i dowolne. Działający jest odpowiedzialny za swoje działanie, jest ono sterowane przez koncepcję, będącą antycypacją przyszłego działania. Szczególnie istotną formą tych koncepcji są subiektywne teorie.

Nie istnieje jednolita psychologiczna teoria perspektywy działania, a jedynie próby jej sformułowania podejmowane przez różne szkoły i kierunki psychologiczne. W zakresie interesującym glottodydaktykę, a więc w obszarze strategii działania językowego (w języku obcym) próby modelowania tych działań podejmuje m. in. Wendt.

W działaniu planowym najczęściej rozróżnić można następujące trzy składniki:

- niepożądany stan wyjściowy,
- pożądaný stan końcowy,
- bariera, hamująca przejście do stanu celowego.

Warto wspomnieć, że w odniesieniu do działania językowego każdemu z tych trzech składników odpowiadają odpowiednie strategie: planowania, ewaluacji i wykonawcze. Widocznym w dydaktyce efektem ich występowania są odpowiadające im działania

uczniów i nauczycieli. Wiedza o wymienionych strategiach i skutkach ich działania jest również elementem subiektywnych teorii uczenia się języków obcych.

8. Teorie subiektywne w świetle koncepcji kognitywnej i psychologii społecznej

Teoretycznie rozwiązywanie problemów może polegać na działaniach takich jak: próby i błędy, restrukturyzacja, stosowanie strategii, myślenie systemowe, czy kreatywność. Jednak badania wykazują jednoznacznie indywidualne preferencje przy wyborze określonej drogi, wynikające z wielu czynników, w tym tzw. styli poznawczych, ale i subiektywnych teorii dotyczących np. danego problemu (Edelmann 1994: 393 - 396).

Wobec środowiska i innych ludzi każdy człowiek tworzy i rozwija różnego rodzaju wyjaśnienia, modele i teorie. Odnoszą się do nich pojęcia: teorie subiektywne, potoczne, wiedza potoczna, teorie implicytne, teorie naiwne. Teorie te mogą odnosić się do różnych czy wręcz wszystkich obszarów życia (praca i czas wolny, role płci, choroby itp.) - wobec tego również do uczenia się języków obcych i roli autonomii.

Zainteresowanie tą tematyką współbrzmi z przejściem od behawiorystycznych do poznawczych podejść badawczych, koncentrujących się na strukturach poznawczych, i procesach przetwarzania.

Wewnątrz podejścia kognitywnego rozróżnić można punkty widzenia teorii motywacji, emocji, konstrukcji i reprezentacji wiedzy w umyśle, działania interakcyjnego w sensie językowym oraz pozajęzykowym. Podstawowym pytaniem w tego typu badaniach jest kwestia, jak jednostka strukturyzuje, modeluje i ocenia dany aspekt życia.

Podkreślić też należy, że teorie subiektywne nie są elementem reprezentacji wiedzy w umyśle (koncepty, schematy, skrypty itd.), a samą wiedzą.

Konstruowanie wiedzy jest możliwe wtedy, gdy obserwowane wydarzenia (w najszerszym tego słowa znaczeniu) są kontrolowane pod kątem zgodności z istniejącymi już wzorcami interpretacji (swoimi i obcymi), dopasowywane i wyjaśniane. Dzieje się to za każdym razem w obligatoryjnym związku z biografią danej osoby.

Zasób wiedzy każdego człowieka jest idiosynkratyczny - nie akceptuje elementów "nieznanych". Występują jednak oczywiście - społeczne wzorce kulturowe, tworzące się na skutek kontrolowania przez umysł "zdolności do życia" pewnych konstruktów, których "trwałość" jest gwarantowana przez procesy socjalizacyjne. Podstawowym pytaniem badawczym jest więc: jaka wiedza jest konieczna dla rozumienia języka i działania w sensie wspólnym, a nie - jak jest ustrukturyzowana. W tym konkretnym przypadku chodzi o wiedzę konieczną do autonomicznego uczenia się języka.

Współzycie społeczne dostarcza okazji do stałego sprawdzania teorii - czy to przez własne doświadczenie, obce modele lub tzw. wiedzę ekspercką. Kontekst społeczno-kulturowy umożliwia jednak istnienie różnych teorii odnoszących się do tego samego obszaru poznania.

Wiedza potoczna czyli teorie subiektywne mają dwie podstawowe funkcje:

- społeczną, umożliwiającą porozumienie między jednostkami, oraz
- indywidualną, zapewniającą orientację w świecie.

Jest ona odporna na zmiany i dla danej osoby ma wysoki stopień pewności.

9. Teorie subiektywne i naukowe - różnice i podobieństwa

Wiedzę subiektywną (potoczną) charakteryzować można między innymi następującymi kategoriami:

- ogólność - specyficzność
- pewność - niepewność
- większe lub - mniejsze uświadomienie
- większa lub - mniejsza konotacja emocjonalna.

Oznacza to, że np. twierdzenie "nauczyciel języka niemieckiego nie jest mi w stanie pomóc w lepszym opanowaniu języka" jest bardziej specyficzne od twierdzenia "nauczyciele nie są w stanie pomagać uczniom".

Twierdzenie "ten podręcznik jest wspaniały" można zaszeregować jako bardziej pewne od "z tym podręcznikiem nieźle mi się pracuje".

Wypowiedź:

"Nie daj Boże jakiś talk-show, gdzie oni pod względem emocji mówią bardzo niewyraźnie, to mnie najgorzej przeraża..." zawiera mniejszy stopień uświadomienia od podobnej:

"Poza tym oglądanie telewizji - najtrudniej przychodzi, żeby zrozumieć."

Pierwsza z dwóch ostatnich wypowiedzi charakteryzuje się także większą konotacją emocjonalną (Kallenbach 1996: 16 - 32).

Warta wskazania będzie chyba kwestia różnicy pomiędzy teoriami subiektywnymi i naukowymi. Różnice pomiędzy sferą "potoczności" i "naukowości" (Kallenbach 1996:33) określa się na ogół jako następujące dychotomie:

"Subiektywność"		"Naukowość"
naturalne, spontaniczne, pozbawione refleksji, pierwotne przeżywanie i myślenie	↔	refleksyjne, nienaturalne, niespontaniczne, przede wszystkim naukowe (obwarowane pewnymi kanonami) myślenie i spostrzeganie

Poprzez subiektywność poznania można tu rozumieć konstruowanie wiedzy w odniesieniu do specyficznych okoliczności życiowych, możliwości i wymagań.

Natomiast zbiór wiedzy jest teorią, jeżeli nazywa ona konstruktywne elementy jakiejś treści (treść), wskazuje na ich wzajemny stosunek, tworząc linie argumentacji i związki uzasadniające (struktura), oraz wyjaśnia, porządkuje i prognozuje (funkcja).

Za teorie naukowe uznaje się w scjentyistycznej metodologii takie, które:

- są możliwe do zrozumienia międzypodmiotowego,
- są formalne, logiczne, jednolite i spójne,
- nie identyfikują się z wartościami,
- identyfikują przyczynę i skutek, oraz
- poddają się falsyfikacji.

Warto zauważyć, że z punktu widzenia hermeneutyki, psychologii humanistycznej czy nawet jakościowego ujęcia tego problemu badawczego granica pomiędzy tymi obszarami może się okazać płynna. Częściowo dowodzą tego na przykład liczne przykłady twierdzeń prezentowanych przez autorów różnego typu poradników metodycznych dla nauczycieli języków obcych.

10. Subiektywne teorie uczenia się języków obcych

Za subiektywne teorie uczenia się języków obcych uznajemy więc: kompleksowe konstrukty wiedzy, budowane na osobistym doświadczeniu z kontaktów z językami obcymi w szkole i poza nią. Łączą one subiektywnie odbierane, relewantne aspekty uczenia się języków obcych w indywidualny sens. Są one specyficzne w odniesieniu do uczenia się języków obcych, połączone jednak z doświadczeniami życiowymi i doświadczeniami dotyczącymi uczenia się w innych kontekstach. Poprzez połączone z ich werbalizacją uświadamianie mają możliwość wpływania na sytuacje uczenia się i użycia języka. Powstają zazwyczaj poprzez eksplikację pewnych doświadczeń na inne obszary poznania (Kallenbach 1996:48).

11. Założenia i przebieg badań własnych

Przedmiotem przytoczonych tu badań własnych była autonomia uczenia się języków obcych w warunkach szkolnych. Ze względu na fakt, że wymienione zagadnienie jest niezwykle wielopłaszczyznowe, oraz że nie istnieją jeszcze dotyczące go paradygmaty badawcze, wskazane było ograniczenie się do metod eksploracyjnych i etnograficznych o niskim poziomie interwencji i selektywności.

Za przyjęciem tego podejścia przemawiał także fakt, że intencją badawczą było tutaj zaobserwowanie tego zjawiska w jego naturalnym kontekście, zrozumienie jego istoty, a w mniejszym stopniu weryfikacja przyjmowanych w literaturze przedmiotu założeń. Badane zjawisko uznać należy za budzące szereg kontrowersji i będące przedmiotem refleksji (także naukowej) poprzez pryzmat licznych stereotypów. Jednocześnie badana sfera w dużej części odnosiła się do kwestii uznawanych za osoby badane za domenę prywatności. Badane osoby charakteryzował jednocześnie wysoki poziom "fachowości" w obszarze będącym tematem badań.

Zgodnie z obowiązującymi w badaniach jakościowych regułami niemożliwe było postawienie konkretnej hipotezy. Natomiast za ogólny problem badań uznać należy rolę uczniów i nauczycieli w procesie akwizycji autonomii, która rola manifestuje się przez stosowane strategie działania i werbalizowane teorie subiektywne dotyczące tego procesu.

O doborze próby w badaniach jakościowych nie decyduje jej reprezentatywność, a także tzw. rzetelność, pozwalająca np. w eksperymentalnych badaniach ilościowych na powtórzenie ich przy pomocy tego samego zestawu narzędzi. Np. w badaniach C. Kallenbach materiałem badawczym były teorie subiektywne pięciu osób, dobranych jednak pod względem merytorycznym. W poniższych badaniach istotnym kryterium było uzyskanie możliwie różnorodnych informacji, umożliwiających przynajmniej częściowe uwzględnienie kontekstu badanego zjawiska. Konsekwencją było dokonanie wyboru dwóch nauczycielek języków obcych (niemieckiego i angielskiego), które zostały poproszone o wytypowanie swoich uczniów, którzy mogliby wyrazić zgodę na udział w badaniach. Obu nauczycielkom zasugerowano wybór uczniów, w najwyższym stopniu osiągającym cele nauczania (czyli o najwyższym poziomie kompetencji językowej), natomiast drugim kryterium były cechy osobowości, ułatwiające kontakt z

badającym. Wszystkie cztery osoby zostały wstępnie zapoznane z tematem planowanej rozmowy, sformułowanym ogólnie jako samodzielna praca nad opanowaniem języka.

Wybraną metodą badawczą był tzw. otwarty wywiad pogłębiony. Jest to forma rozmowy, w której badanego traktuje się podmiotowo, jako osobę odpowiedzialną, samodzielnie decydującą o tym, co chce powiedzieć. Przed badaniem nie ustala się dokładnego brzmienia pytań, natomiast wskazane jest zaplanowanie ich tematyki. Stawiane pytania wskazują na kierunki zainteresowania badacza, stanowią formę propozycji, jednak przebieg wywiadu zależy w ostatecznym efekcie również od inwencji osoby badanej.

Planowana tematyka obejmowała rolę strategii, rozumianych jako nadrzędne schematy postępowania, oraz kwestię roli samodzielności w kontekście szkolnej nauki języków obcych. W tak zaplanowanej interakcji można się było spodziewać sformułowania przez osoby badane pewnych subiektywnych teorii dotyczących nauki języków obcych, zawierających przede wszystkim ocenę własnych i nauczycielskich strategii działania (Pilch 1995: 58-65).

Z przyjętych założeń wynikała następująca kolejność działań:

- przygotowanie wywiadów (dobór osób, przygotowanie tematyki),
- przeprowadzenie wywiadów (sporządzenie nagrań),
- sporządzenie transkrypcji nagrań,
- zwiększenie trafności badań poprzez przyporządkowanie wypowiedzi badanych osób pewnym kategoriom,
- interpretacja.

Ważne dla interpretacji zdobytych wiadomości jest uwzględnienie relacji między kolejnymi konstruktami umysłowymi, powstającymi w toku badania. Pierwotny związek między wydarzeniami, mającymi wpływ na wypowiedzi badanego i pytania badacza w wyniku werbalizacji następującej podczas nagrania i transkrypcji otrzymuje formę pewnego wtórnego konstrukt, opierającego się na razie na indywidualnej perspektywie oceny zdarzeń. W toku interpretacji podlega on przekształceniu w kolejny konstrukt, mający już związek z oceną wypowiedzi przez badacza, dysponującego wiedzą na te same tematy pochodzącą z innych źródeł (Kallenbach 1996: 66).

Otrzymane podczas transkrypcji wypowiedzi zostały opatrzone komentarzami, przyporządkowującymi je pewnym kategoriom pojęciowym, będącymi składnikami subiektywnej teorii reprezentowanej przez daną osobę. Niektóre wypowiedzi zawierające niejako kilka elementów wartościujących zostały powielone i każde ze skopiowanych zdań otrzymało po jednym atrybucie (ten tok postępowania wydawał się konieczny ze względu na dalszą obróbkę danych). Następnie wszystkie wypowiedzi zostały posortowane ze względu na przyporządkowane im kryterium. Otrzymano w ten sposób grupy wypowiedzi odnoszących się do tego samego zagadnienia, które w toku rozmowy wystąpiły w różnych miejscach, tworząc jednak wspólnie subiektywną teorię na określony temat.

12. Dotychczasowe wyniki badań

W niniejszym tekście ograniczę się tylko do krótkiego zrelacjonowania niektórych fragmentów wypowiedzi badanych osób, które odnosiły się do ich subiektywnych teorii uczenia się języków obcych.

Wstępna analiza wyników pozwala na dostrzeżenie licznych elementów teorii badanych uczennic i nauczycielek, które kłócą się z tradycyjnym rozumieniem ról uczniów i nauczycieli w sytuacji szkolnej nauki języków obcych.

- Tak więc światy czterech badanych osób są autonomiczne, inaczej ustrukturyzowane, ich biografie są całkowicie różne, a subiektywne teorie nauczycielek nie wykazują żadnego podobieństwa z teoriami uczennic.
- Obraz nauczycielki widziany oczami uczennicy całkowicie różni się od jej własnego wyobrażenia na swój temat. Oto przykład dwóch wypowiedzi:

nauczycielka: *“Jestem kreatywna dzięki obecnym podręcznikom, bogatym materiałom dydaktycznym (minęły czasy, gdy to metodyk narzucał jedyny słuszny sposób nauczania.”*

uczennica: *“Nie ma tak luźnej atmosfery na lekcjach pani S. używa zupełnie innej metody, polegającej na częstym egzekwowaniu naszej wiedzy, co stresuje każdego z nas. Tworzy się bariera, której nikt już nie przechodzi.”*

- Zupełnie niedostrzegalny jest transfer strategii uczenia się. Obie nauczycielki deklarują jako własne zupełnie inne strategie, niż te, które wymieniają ich uczennice.
- Obie uczennice akcentują minimalny kontakt z badanymi nauczycielkami i nie przypisują im pozytywnego wpływu na własną naukę.
- Nauczyciel nie jest traktowany w ogóle jako element subiektywnie widzianego “świata języka obcego”, jest raczej elementem występującego w tle teorii “świata szkoły”.
- Kontakt “świata szkoły” ze “światem języka obcego” jest raczej minimalny.
- Subiektywne teorie nauczycielek są zdecydowanie mniej rozbudowane od teorii ich uczennic.
- Uczennice mają zdecydowanie większe kompetencje językowe - obie nauczycielki deklarują jedynie znajomość języka nauczanego, obie uczennice znają kilka języków obcych.
- Nauczycielki nie pełnią w subiektywnych teoriach swoich uczennic żadnej z ról tradycyjnie przypisywanych nauczycielom. Z drugiej strony subiektywne teorie badanych nauczycielek i uczennic wykazywały wymienione już wcześniej, ugruntowane teoretycznie cechy i składniki.
- Składnikami nauczycielskich teorii subiektywnych są na przykład, wymienione już, zinternalizowane obrazy “dobrego” i “złego” nauczania, wyobrażenia o przebiegu, atmosferze, uwarunkowaniach i wynikach. Obie badane nauczycielki reprezentują niezwykle pozytywne opinie o własnych strategiach nauczania. Mimo, że uświadamianie struktury i jakości własnych teorii subiektywnych jest warunkiem doskonalenia własnej praktyki nauczania, zjawisko to było u badanych nauczycielek niezauważalne. Oto przykład wypowiedzi uczennicy wartościującej strategię nauczycielskie:

“W szkole dziwnie się uczy, robi się albo samą gramatykę i pyk, pyk, tych ćwiczeń, o rany, nie wiadomo ile. A pamiętam taką lekcję, kiedy mieliśmy wypowiedzieć się na

jakiś temat i każdy pamiętał tylko te zasady gramatyczne, a nikt nie był w stanie skleić ani jednego zdania. Zresztą to samo było na niemieckim."

• Jak już powiedzieliśmy, poza wiedzą uczenie się obejmuje emocje, nastawienia, przyzwyczajenia, umiejętność planowego działania i rozwiązywania problemów. Warto na zakończenie zaakcentować składnik emocjonalny jednej z teorii nauczycielskich: "Potem weszłam w projekt szwajcarski, pojawił się na rynku "Deutsch konkret", w 1993 "Deutsch aktiv" i zaczęłam na nowo odkrywać metodykę, już nie metodą własnych prób i błędów, ale na kursie. Zobaczyłam, że to może być fajne i rozumiałam dlaczego poprzedni model mi nie odpowiadał - były to lekcje nudne i dla mnie, i dla uczniów, zbyt zautomatyzowane, za bardzo per (?) - "ex cathedra". Wejście w projekt i nowe podręczniki spowodowały, że weszłam między uczniów - była to rewolucja w moim życiu. Sam projekt bardzo zmienił moją psychikę - trzeba pewnie mieć gotowość do zmiany siebie, poddać mu się albo nie. Wiem, że większość dziewczyn (uczestniczek kursu) zmieniła się charakterologicznie, otworzyła się do ludzi."

Bibliografia

- Asanger, R. , Wenninger, G. (red.) 1994. *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Chomicz-Jung, K., Makowska, H. 1993. "Przebudowa wiedzy potocznej jako warunek efektywnego przechodzenia od teorii do praktyki w kształceniu przyszłych nauczycieli i tłumaczy". W: Grucza, F., (red.).
- Edelmann, W. 1994: "Lernen". W: Asanger, R. , Wenninger, G. (red.)
- Grucza, F., (red.) 1993. *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Jank, W. / Meyer, H. 1994. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Kallenbach, Ch. 1996. *Subjektive Theorien*. Tübingen: Narr.
- Little, D. 1997. "Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2)
- Pilch, T. 1995. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo "Żak"
- Rampillon, U. Zimmermann, G. (red.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- Tönshoff, W. 1997. "Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren". W: Rampillon, U. Zimmermann, G. (red.)
- Wendt, M. 1993. *Strategien des fremdsprachlichen Handelns*. Tübingen: Narr.

ROLA KONTEKSTU W PRZYSWAJANIU SŁOWNICTWA OBCOJĘZycznego

1. Wstęp

Stwierdzenie, że kontekst odgrywa znaczącą rolę w nauczaniu słownictwa nie brzmi zaskakująco. Wydaje się, iż nauczyciele praktycy są generalnie gotowi zadeklarować przekonanie o tym, że nowych wyrazów w języku obcym należy uczyć się jak i nauczać w kontekście. Jednocześnie nie trudno zauważyć, że zagadnienie to nie jest na tyle dogłębnie zbadane, aby można było w sposób jednoznaczny udzielić odpowiedzi na zadawane pytania zarówno o charakterze teoretycznym jak i też praktycznym.

Celem niniejszego artykułu jest próba znalezienia aktualnych, przynajmniej częściowych odpowiedzi na następujące pytania nurtujące nauczycieli języka angielskiego:

- Czym jest kontekst z punktu widzenia poszczególnych wyrazów?
- Jaka jest efektywność nauczania/uczenia się wyrazów w kontekście?
- W jakim stopniu przesłanki teoretyczne mają wpływ na zasady konstruowania zadań dydaktycznych?

Aby jednak właściwie podejść do wymienionych wyżej problemów należy uświadomić sobie istnienie podstawowego rozróżnienia pomiędzy kontekstem naturalnym, charakteryzującym użycie języka w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych i kontekstem dydaktycznym, sztucznie tworzonym dla użycia danego wyrazu np. w celu wyjaśnienia jego znaczenia, który to zabieg prowadzi do tzw. kontekstualizacji wyrazów. Chociaż i w przypadku tej drugiej sytuacji częstym dążeniem jest zastosowanie kontekstu jak najbardziej zbliżonego do kontekstu autentycznego.

2. Ku definicji kontekstu

Fakt, że wyrazy pojawiające się w różnych użyciach języka nabierają różnych znaczeń, między innymi ze względu na to, że znajdują się w otoczeniu innych wyrazów nie budzi kontrowersji. Powszechnie mówi się o zależności znaczenia wyrazu od kontekstu, w którym ten wyraz został użyty. Ogólnie znane jest pojęcie polisemii w języku, które definiuje zmienność znaczeniową wyrazów, jak i też dopuszcza pojawianie się dwuznaczności. W obu przypadkach należy odnieść się do ogólnie rozumianego kontekstu, który z zasady oznacza zdanie lub kilka zdań, w których użyty został dany wyraz. Znaczenie kontekstu najczęściej wydaje się być rozpatrywane w odniesieniu do procesu czytania, a obecność kontekstu odbierana jest jako skuteczny mechanizm w domyślaniu się, inaczej zwanemu odgadywaniem znaczeń wyrazów nieznanych. Aby lepiej zrozumieć czym jest kontekst dla znaczenia wyrazu warto przyjrzeć się sposobom, w jakie próbowano go definiować.

Najczęściej uznawany wydaje się być podział kontekstu na globalny i lokalny. Kontekst lokalny odnosi się zazwyczaj do wyrażenia lub zdania, w jakim znajduje się dany wyraz - kategoria semantyczna zostaje tu rozróżniona jako element konstrukcji syntaktycznej. Kontekst globalny odnosi się natomiast do całego tekstu, w którym

znajduje się dany wyraz, powstaje ponad relacjami syntaktycznymi i odwołuje się do zależności semantycznych powstających na bazie poszczególnych akapitów tekstu jaki i związków między nimi (por. Gough *et al.* 1981:86). Kontekst globalny opisywany jest także jako stan rzeczy lub wydarzenia przedstawiane w tekście, swojego rodzaju tworzący się 'schemat' (Fischer 1994).

Podobne rozumienie problemu charakteryzuje podział kontekstu na wewnętrzny i zewnetrzny, z tym, że ten pierwszy ogranicza się tylko do samej formy danego wyrazu i jego analizy morfologicznej, podczas gdy ten drugi do całości tekstu. W literaturze anglojęzycznej istnieją tu dwa rozróżnienia, a mianowicie pomiędzy *internal* i *external* oraz *within the word* i *within the text context* (Pressely *et al.* 1987, Drum and Konopak 1987:82-84).

Informacja morfologiczna, tj. znajomość znaczenia rdzenia lub końcówek, niejednokrotnie określających część mowy, może okazać się bardzo pomocna w ustaleniu znaczenia nieznanego wyrazu, może także - a zdarza się to dość często - wprowadzać po prostu ucznia w błąd. Listę takich przypadków dla języka angielskiego opracowała Laufer (1996), a są to:

- wyrazy z mylącą (zwodniczą) strukturą morfologiczną np. *outline*, które nie może być interpretowane jako składające się ze znaczeń jego składników tj. 'out of line'
- idiomy, które nie mogą być rozumiane w sposób dosłowny np. *miss the boat*
- wyrazy typu *false friends*, tj. wyrazy z identyczną lub bardzo zbliżoną pisownią, o całkowicie odmiennych znaczeniach jak np. *actually* (znaczące 'właściwie' w języku ang.) kojarzone z polskim 'aktualnie';
- wyrazy polisemiczne - np. *abstract* znaczący 'abstrakcyjny', ale także 'streszczenie';
- wyrazy typu 'synforms', tj. wyrazy mylone przez uczniów ze względu na bardzo podobne brzmienie np. *available* i *valuable*, *kitchen* i *chicken*, czy *ecomonic* i *economical*.

Mówiąc o kontekście globalnym należy podkreślić, iż szczególny wkład w jego rozumienie ma perspektywa dyskursu (np. Cook 1994). Uznaje się bowiem, że to osoba odbierająca tekst mówiony lub czytająca tekst pisany nadaje mu właściwy wymiar znaczeniowy. A korzysta przy tym nie tylko z samego tekstu, ale z całego zasobu swojej wiedzy o świecie, języku, jak i też wielu umiejętności i strategii, które służą do zastosowania tej wiedzy.

Lewis (1993) proponuje uznać za podstawowe rozróżnienie pomiędzy kontekstem sytuacyjnym i językowym, przy czym właśnie ten pierwszy odnosi się do wiedzy o świecie oraz pewnych norm, których znajomość jest niezbędna w procesie komunikacji językowej. Kontekst językowy nosi angielską nazwę *co-text* i odnosi się do samego tekstu i zawartych w nim informacji.

W wyniku szczegółowej analizy różnych typów wskazówek pojawiających się w kontekście zaproponowano kilka taksonomii z myślą o ich przydatności w nauczaniu języka angielskiego jako rodzimego oraz jako języka obcego. Podczas gdy np. Ames (1966) po analizie użycia wskazówek kontekstualnych przez czytających tekst z wymyślonymi wyrazami wyróżnił 14 ich typów, Sternberg (1987) zaproponował następującą listę 8 rodzajów takich wskazówek uznanych za przydatne dydaktycznie:

- czasowe (trwanie, częstotliwość, czas wydarzenia X),
- przestrzenne (umiejscowienie X),
- ewaluatywne (oczekiwane efekty X),
- statyczne-deskryptywne (właściwości X np. wielkość, kształt, kolor etc.),
- funkcjonalne-deskryptywne (możliwe cele X, jego potencjalne użycie),
- przyczynowe (określenie możliwych przyczyn),
- określające przynależność do grupy,
- ekwiwalencji (odnoszenie się do znaczenia X lub kontrastowanie go z innym znaczeniem).

Wraz z pojawieniem się bardziej szczegółowych opisów kontekstu w kategoriach znajdujących się w nim informacji zaczęto coraz częściej zastanawiać się nad skutecznością użycia wskazówek kontekstualnych, ale także nad zakresem ich obecności w tekście.

3. Efektywność przyswajania wyrazów w kontekście

Równocześnie z rozpowszechnianiem się w dydaktyce języka angielskiego jako rodzimego i obcego poglądu, że nauczanie sposobów identyfikacji wskazówek kontekstualnych powinno zajmować ważne miejsce w rozwijaniu strategii czytania, pojawiły się wyniki pierwszych badań nad efektywnością kontekstu. I tak np. Saragi, Nation i Meister (1978) zaobserwowali, że rodzimi użytkownicy języka angielskiego czytający *A Clockwork Orange* z 241 wymyślonymi wyrazami byli w stanie odgadnąć znaczenia aż 76 z nich. Po bliższej analizie rezultat ten uznano jednak za przeceniający osiągnięcia w uczeniu się nowych wyrazów. Stwierdzono, że sytuacja stworzona w eksperymencie odległa była od tej, w której znajduje się osoba czytająca autentyczny tekst trudny pod względem słownictwa.

Coraz częściej zaczęły pojawiać się opinie, że kontekst nie zawsze pomaga w zrozumieniu nieznanego lub trudnego wyrazu, ponieważ związek tego wyrazu ze wskazówkami kontekstualnymi może być niejasny lub nawet może się okazać, że oczekiwane wskazówki po prostu nie istnieją. Schatz i Baldwin (1986) zakwestionowali tradycyjnie uznawaną wartość synonimów, porównań czy definicji. Podkreślili także, iż to w przypadku wyrazów o niskiej częstotliwości użycia należy spodziewać się braku odpowiednich wskazówek co do ich znaczenia w tekście. Istniejące zaś wskazówki mogą zostać zinterpretowane przez czytającego poprawnie lub odczytane błędnie.

W 1985 Nagy, Herman i Anderson rozpoczęli program badań nad niezamierzoną akwizycją nieznanymi wyrazów w procesie czytania w języku angielskim jako rodzimym ('incidental vocabulary acquisition'), próbując kontrolować więcej zmiennych i bardziej skutecznie niż czyniono to do tej pory. Badania te udowodniły, że zjawisko uczenia się nowych wyrazów z kontekstu wykorzystywanego w sposób naturalny w procesie czytania istnieje, chociaż wiedza na temat danego wyrazu opanowywana jest stopniowo. Jednak przy znaczącej ekspozycji na tekst pisany niezamierzone uczenie się nowych słówek może przynieść uczniom zdecydowane korzyści.

I tak obliczono, że rodzimy użytkownik języka spędzając 25 minut dziennie nad czytaniem z prędkością 200 słów na minutę, 200 dni w roku napotyka od 15,000 do 30,000 nieznanymi wyrazów, z czego może nauczyć się 1 wyraz na 20, co da niebagatelną liczbę od 750 do 1,500 wyrazów rocznie. Badania te dostarczyły również

dowodu na to, że największe problemy w opanowywaniu nowego słownictwa dotyczą nieznanych pojęć.

Postawiono z kolei pytanie, czy osoby uczące się języka angielskiego jako obcego też używają strategii uczenia się wyrazów z kontekstu i są w stanie uzyskiwać podobny efekt. Oprócz głosów o charakterze bardziej sceptycznym (np. Raptis 1997), znacznie częściej pojawiają się głosy brzmiące optymizmem (np. Nagy 1997, Milton and Meara 1995 quoted by Nagy 1997, Horst *at al.* 1998). Zwraca się jednak uwagę na to, że proces ten właściwie może się dopiero rozwinąć po osiągnięciu tzw. progu językowego, czyli po opanowaniu podstaw gramatyczno-leksykalnego systemu danego języka, jak również na fakt, że uczący się języka obcego nie są nań eksponowani aż w takim stopniu jak jego rodzimi użytkownicy. Niektóre badania eksperymentalne w tym zakresie często zestawiają uczenie się z kontekstu z innymi formami uczenia się. Warto przyjrzeć się bliżej результатам niektórych z nich.

W latach 80-tych popularna stała się teoria Schouten-van Parreren (1980), która utrzymywała, że pojawianie się wyrazów w kontekście, szczególnie wzbogaconym odpowiednimi wskazówkami kontekstualnymi i wysoką redundancją, zwiększa szansę odgadnięcia znaczeń wyrazów nieznanych. W nawiązaniu do tej właśnie teorii Mondria i Wit-deBoer (1991) podjęły próbę zbadania wpływu różnych rodzajów kontekstu tworzonych dla jednego wyrazu, ale ograniczonego do jednego zdania. Uczniowie mieli najpierw odgadnąć znaczenie danego wyrazu, a potem je zapamiętać (do weryfikacji skuteczności odgadywania podawano ekwiwalenty w języku rodzimym). Stwierdzono, że obecność bogatego kontekstu miała wpływ na skuteczność odgadywania znaczeń nieznanych wyrazów, ale nie na ich zapamiętywanie.

Do odmiennych wniosków doszedł Hulstijn (1992), który jako bazę teoretyczną do swoich rozważań potraktował hipotezę wysiłku intelektualnego (ang. *mental effort hypothesis*). Opiera się ona na założeniu, że im dogłębniej zostanie przeanalizowany bodziec, tj. im więcej wysiłku intelektualnego włożonego zostanie w tę analizę, tym lepiej zostanie zapamiętany nowy wyraz. Badacz nie użył jednak pojedynczych zdań, ale 907-wyrazowy tekst. Studenci odgadywali wyrazy przy obecności jednego z trzech typów informacji na marginesie czytanego tekstu: sugestii trzech znaczeń do wyboru, zwięźle podanego kontekstu oraz braku informacji, co porównywano z uczeniem się znaczeń nowych wyrazów w sytuacjach podawania synonimów oraz ekwiwalentów w języku rodzimym. Hulstijn stwierdził, że wprawdzie pełna akwizycja nowego wyrazu po jego jednokrotnym użyciu w tekście nie jest możliwa, domyślanie się znaczenia przez ucznia zdecydowanie pomaga mu w tym procesie.

Badanie przeprowadzone przez Laufer i Shmueli (1997) dotyczyło długoterminowego zapamiętywania wyrazów prezentowanych przy czterech rodzajach warunków: wyrazy podawane w izolacji, w kontekście minimalnym (jedno zdanie), w tekście oraz w tzw. kontekście wzbogaconym (*elaborated context*), w każdej z tych sytuacji podano ekwiwalenty wybranych 10 wyrazów w języku rodzimym, a w przypadku 10 z nich podano wyjaśnienia w języku angielskim. Grupa kontrolna miała za zadanie nauczyć się tych wyrazów dla celów quizu przy użyciu słowników dwujęzycznych. Czytając tekst dla zrozumienia studenci poddawani badaniom wykonywali dodatkowo pewne zadania pomagające im ten tekst zrozumieć, przy czym nie wiedzieli, że będą testowani na opanowanie słownictwa.

Najlepsze rezultaty uzyskali studenci, którym podano ekwiwalenty wyrazów w języku rodzimym. Brak sukcesu w pracy nad słownictwem w kontekście tłumaczono tym, że

niektóre wyrazy mogą być po prostu pomijane przez czytającego, a te które odgaduje się łatwo, również łatwo zapominane.

Badacze tacy jak Joe (1995) oraz Paribakht i Weche (1997) zaproponowali wprowadzenie dodatkowej aktywizacji materiału czytanego przez uczenia pod kątem słownictwa w postaci różnego typu zadań. I tak np. Joe zaobserwowała, że opanowanie słownictwa wzrastało, kiedy uczeń dodatkowo musiał przypomnieć sobie dany wyraz, użyć go w nowym zdaniu, a także był skłaniany do czynienia analogii, podawania przykładów, wyjaśnień, czy rozwijania pewnych znaczeń. Używanie wyrazów dla celu skonstruowania nowej wypowiedzi językowej okazuje się skuteczne zarówno dla rozwoju aspektu recepcyjnego jak i produkcyjnego języka.

Paribakht i Weche (1997) również sądzą, że aby wspomóc małoefektywne niezamierzone uczenie się słownictwa w czasie czytania, zastosowanie dodatkowych ćwiczeń aktywizujących słownictwo (tzw. Reading Plus) jest niezbędne. Wśród nich badacze wymieniają 5 różnych grup:

1. wybiórcze zwracanie uwagi na pewne słówka np. podkreślenia, zaznaczenie kolorem, udostępnienie listy słówek przed czytaniem;
2. częściowa identyfikacja znaczeń wyrazów - podawanie synonimów, definicji, ekwiwalentów w języku rodzimym, ćwiczenia wielokrotnego wyboru, łączenie wyrazów z obrazkami;
3. manipulacja - przegrupowywanie i organizowanie podanych elementów w celu tworzenia wyrazów i fraz przy użyciu informacji o charakterze morfologicznym i gramatycznym;
4. interpretacja - analiza znaczeń wyrazów w odniesieniu do innych wyrazów w kontekście (np. kolokacje);
5. produkcja - używanie wyrazów w odpowiednich kontekstach (np. testach typu cloze, nadawanie tytułów obrazkom, odpowiedzi na pytania dotyczące wybranych wyrazów, znajdowanie błędów w zdaniach i poprawianie ich).

4. Przesłanki teoretyczne w rozumieniu i konstruowaniu zadań językowych: wnioski dydaktyczne

Jak można zauważyć, zarówno rozwijające się teorie dotyczące udziału słownictwa w uczeniu się języka angielskiego jako obcego, jak i wyniki badań nie są pozbawione wpływu na wysuwane wnioski o charakterze dydaktycznym oraz pewne wytyczne kierowane do nauczycieli. Jeśli chodzi o przekonanie o potrzebie stosowania kontekstu w nauczaniu słownictwa obcojęzycznego widoczne są tu dwa kierunki proponowanych rozwiązań. Pierwszy z nich sugeruje optymalne wykorzystywanie kontekstu naturalnego poprzez właściwy dobór tekstów i konstruowanie odpowiedniego typu zadań, drugi zaś - poprzez zastosowanie technik przynajmniej częściowo zapewniających kontekstualizację prezentowanych wyrazów.

Chociaż, jak wykazano wyżej, niektóre z przeprowadzonych badań kwestionują oczekiwaną efektywność przyswajania słownictwa użytego w kontekście i wręcz wskazują na potrzebę ponownego zwrócenia się ku bardziej tradycyjnym technikom uczenia się nowych słówek, głosy za powrotem do nauczania słownictwa w formie zdekontekstualizowanej są nieliczne, a większość nauczycieli jest przekonanych, że słownictwa należy nauczać tylko w kontekście. Niestety, jednak, jest to często kontekst rozumiany w sposób uproszczony, po prostu jako użycie danego wyrazu w

pojedynczym zdaniu, niekoniecznie wyraźnie wskazującym na typowe dla niego struktury gramatyczne, czy najważniejsze związki semantyczne i kolokacje.

Według Lewis'a (1993:116) wyraz podany nawet bez kontekstu nie jest pozbawiony znaczenia, które zapamiętane przez uczącego nie daje mu wprawdzie pełnego zakresu informacji potrzebnych do użycia tego wyrazu dla celów recepcji i produkcji w języku, to stanowi pewien krok w opanowaniu tego wyrazu. Oxford i Scarcella (1994) twierdzą, że taki sposób uczenia się słownictwa może być skuteczny w przypadku uczniów przyzwyczajonych do uczenia się pamięciowego, jeśli jest ono preferowane przez dany system szkolny. Lewis (1993) podkreśla, że bardzo istotną rzeczą jest przyswojenie jak największej ilości słownictwa szczególnie w pierwszej fazie nauki języka obcego, lecz sugeruje, aby w miejsce kwestionowanych list słówek do nauczania się wykorzystywać w znaczniejszym zakresie pomoce wizualne, w tym obrazki.

Należy zauważyć, że w dydaktyce języka angielskiego dużą rolę odegrał model czytania K. Goodman'a (1976) zwany *psycholinguistic guessing game*, który to model zachęcał czytającego do intensywnego użycia strategii domyślania się znaczeń nieznanymi wyrazów w tekście, jak i też treści samego tekstu. Wielu metodyków uważa takie strategie za podstawę efektywnego czytania w języku obcym, stąd podobnie jak w języku rodzimym, uczniowie zachęceni są do wykorzystywania listy wskazówek kontekstualnych w domyślaniu się znaczeń nieznanymi wyrazów, poczynając od ich analizy morfologicznej, poprzez definicje i przykłady zawarte w tekście, aż po doświadczenie, jakie posiada uczący się.

Dydaktyka języka angielskiego jako obcego podkreśla też wagę akwizycji słownictwa z kontekstu podczas tzw. czytania ekstensywnego opartego na czytaniu tekstów autentycznych oraz tzw. 'readers'ów' pisanych językiem uproszczonym. Ideą czytania tekstów w wersji uproszczonej jest danie uczniowi zadowolenia z faktu, że potrafi on przetworzyć i zrozumieć dłuższy tekst, przy czym w sposób naturalny jego znajomość języka może zostać wzbogacona o nowe słówka.

Pojawiają się też konkretne zalecenia jak należy prowadzić lekcje w klasie oparte na czytaniu. Aby umożliwić uczniowi przyswajanie nowych wyrazów poprzez domyślanie się ich znaczeń z kontekstu, należy kontrolować słownictwo wprowadzane przed czytaniem. Nauczyciel też powinien dokładnie sprawdzić, znaczenie których wyrazów może uczący się odgadnąć sam, i czy istnieją dla nich odpowiednie wskazówki kontekstualne. Powinien też ocenić czy sam tekst nie jest dla uczącego się za trudny, tj. ustalić jaka jest proporcja wyrazów nieznanymi do znanych i jak często pojawiają się wyrazy nieznanne. Możliwe jest też wcześniejsze wprowadzenie tematu wraz ze słownictwem, które go reprezentuje w celu przybliżenia uczniowi schematu konceptualnego, jaki pojawi się w tekście.

Warto także bliżej przyjrzeć się technikom uznawanym za techniki prowadzące przynajmniej do częściowej kontekstualizacji w nauczaniu słownictwa. Oxford i Scarcella (1994:238-240) wymieniają takie typy ćwiczeń jak: grupowanie wyrazów, skojarzenia międzywyrazowe, wyobrażenia o charakterze wizualnym lub słuchowym, reakcje fizyczne, mapy semantyczne i analizę komponentów znaczeń wyrazów.

Powszechnie stosowaną metodą w dydaktyce językowej jest grupowanie wyrazów przy odwołaniu się do różnego typu kryteriów, takich jak np. wspólne cechy morfologiczne, przynależność do tej samej części mowy, czy związki o charakterze synonimów lub

antonimów. Jak widać z przeprowadzonych badań (por. Nation 1990) ten ostatni sposób jednakowoż nie zawsze musi prowadzić do ułatwienia procesu uczenia się nieznanymi wyrazów. Największym poparciem w dydaktyce wydaje się cieszyć wprowadzanie wybranych grup słownictwa jako komponentów poszczególnych tematów, stanowiących najczęściej jedno z podstawowych kryteriów układu poszczególnych jednostek w podręczniku.

Dużym zainteresowaniem wśród technik prezentujących słownictwo cieszą się tabele semantyczne, których pomysł pojawił się w książce Rudzkiej (1981 - *The Words You Need*). Zapewniają one ekonomiczny sposób ujmowania cech semantycznych wyrazów zbliżonych do siebie znaczeniowo, a także pomagają zaprezentować związki kolokacyjne. Niestety, jednocześnie stanowią one bardzo trudną technicznie formę opisu zjawisk językowych, a związki wyrazowe podawane w ten sposób, chociaż wyglądają na dobrze zorganizowane, są bardzo trudne do zapamiętania.

Mapy semantyczne stanowią rozwinięcie tabel semantycznych, ale prezentowane w nieco innej formie graficznej. Wskazują one na relacje pojęciowe pomiędzy wyrazami takimi jak przynależność do danej klasy (*dog-animal*) czy przykład (*Fido - the name of the dog*), które zostają połączone takimi wyrażeniami jak: 'is a', 'does', 'has' itp. (McCarthy 1990:95). Sama forma graficzna odgrywa tutaj ważną rolę, ponieważ wyraz główny znajduje się w środku, a do wyrazów pomocniczych prowadzą strzałki. Forma ta uważana jest za kombinację technik grupowania i skojarzeń międzywyrazowych z symboliką wizualną.

Beheydt (1987), zdecydowany przeciwnik dekontekstualizacji słownictwa obcojęzycznego dla celów dydaktycznych, podaje pewne zasady, które w jego opinii wydają się najbardziej słuszne w nauczaniu słownictwa:

1. Prezentacja wyrazu w kontekście w celu określenia jego użycia prototypowego, informacji o charakterze syntaktycznym i morfologicznym oraz sugestii co do jego zmienności polisemicznej.
2. Wykorzystanie dostępnych środków audiowizualnych.
3. Powtarzanie wybranego słownictwa w celu zapewnienia jego zapamiętania.
4. Zapewnienie tzw. 'mental elaboration' tj. dodatkowego przetwarzania materiału w celu aktywizowania jego związku z innymi wyrazami.

Z tego co zostało powiedziane powyżej jasno wynika, że przydatność kontekstu, w przyswajaniu słownictwa obcojęzycznego różni się w poszczególnych przypadkach, zarówno w użyciu tekstów naturalnych jak i tych tworzonych dla celów dydaktycznych. Nawet niepełne informacje kontekstualne mogą być wykorzystane przez uczącego się, jeśli posiadał on odpowiednie strategie domyślenia się znaczeń nieznanymi wyrazów z kontekstu. Przy tym bardzo istotna dla nauczyciela jak i dla uczącego się jest umiejętność identyfikowania przypadków tych, w których kontekst nie dostarcza żadnych informacji na temat danego wyrazu, lub po prostu wprowadza w błąd.

Bibliografia:

- Ames, W. S. 1966. "The development of a classification scheme of contextual aids." *Reading Research Quarterly*, II/1, pp. 57-82.
- Amoriel, W. J. and D. B. Hofler. "Vocabulary development - contextual and morphemic cuing." *The Reading World* 23/4:283-5.

- Beheydt, L. 1967. "The semantization of vocabulary in foreign language learning." *System* 15/1:55-67.
- Drum, P. and B. C. Konopak. 1987. "Learning word meanings from written context". In M. G. McKeown and M. E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, pp. 73-88, Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Fischer, U. 1994. "Learning words from context and dictionaries: An experimental comparison", *Applied Linguistics* 15:551-574.
- Goodman, K. 1976. "Reading:A psycholinguistic guessing game". In H. Singer and R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (2nd edition), pp. 497-508, Newark, DE: International Reading Association.
- Gough, P. B., Alford, J. A. Jr, and P. Holley-Wilcox. 1981. "Words and contexts". In J. L. Ovid, and T. H. Singer (eds.), *Perception of Print*, pp. 84-102, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Horst, M., T. Cobb and P. Meara. 1998. " Beyond a Clockwork Orange: acquiring second language vocabulary through reading", *Reading in a Foreign Language*, pp. 207-223.
- Hulstijn, J. H. 1992. "Retention of inferred and given meanings: Experiments in incidental vocabulary learning". In Arnauld, P. J. L. and H. Bejoint (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, pp. 113-125, London:Macmillan.
- Joe, A. 1995. "Text-based tasks and incidental vocabulary learning", *Second Language Research* 11/2:149-158.
- Laufer, B. 1996. "The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess". In J. Coady and T. Huckin (eds.), pp. 20-34, Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. and K. Shmueli. 1997. "Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it?", *RELC Journal* 28/1: 89-108.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. 1990. *Vocabulary*, London: Oxford University Press.
- Mondria, J. A. and M. Wit-de Boer. 1991. "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language", *Applied Linguistics* 12/3: 249-267.
- Nagy, W, Anderson, R. C. and P. Herman. 1985. "Learning word meanings from context during normal reading". *American Educational Research Journal* 24: 237-270.
- Nagy, W. 1997. " On the role of context in first- and second-language vocabulary learning". In Schmitt, N. and M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, pp. 64-83. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. and R. Scarcella. 1994. "Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction", *System* 22/2:231-243.
- Paribakht, T.S. and M. Wesch. 1996. "Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text related exercise types", *The Canadian Modern Language Review*, 52/2:155-178.
- Pressley, M., J. R. Levin and M. A. McDaniel. 1987. "Remembering versus inferring what a word means: mnemonic and contextual approaches". In: M. G. McKeown and M. E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, pp. 107-128, Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Raptis, H. 1997. "Is second language reading vocabulary best learned by reading?", *The Canadian Modern Language Review* 53/3:566-580.
- Saragi, T., I. S. P. Nation and G. F. Meister. 1978. "Vocabulary learning and reading", *System* 6: 72-78.
- Schatz, E. K. and R. S. Baldwin. 1986. "Context clues are unreliable predictors of word meanings", *Reading Research Quarterly* 21: 439-453.
- Schouten-van Parreren C. 1989. "Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when processing words in texts." *Vocabulary Acquisition. AILA Review* 6: 75-85.
- Sternberg, R. J. 1987. "Most vocabulary is learned from context". In McKeown, M. and M. E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, pp. 89-105, Hillsdale NJ: Erlbaum.

NOWE SPOJRZENIE NA SŁOWNICTWO W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO DZIECI

Stwierdzenie, że słownictwo odgrywa kluczową rolę w procesie akwizycji języka brzmi jak truizm, jednak faktem jest, iż w minionych dziesięcioleciach jego głęboki sens nie znajdował pełnego oddźwięku w rozwijających się teoriach lingwistycznych ani też w podążających ich śladem praktykach dydaktycznych. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie argumentów przemawiających za słusnością powyższej tezy i koniecznością przełożenia wpływających zeń wniosków na proces glottodydaktyczny. Argumenty te zostaną zaprezentowane w oparciu o aktualne dociekania językoznawców i psychologów, nadające nowy wymiar pojęciom *znaczenia, rozumienia i recepcji*. Całość zagadnienia będzie omówiona w odniesieniu do dziecka i jego oczekiwań wynikających ze specyfiki i wielopoziomowości jego rozwoju.

1. Miejsce słownictwa w badaniach nad rozwojem języka dziecka

Przed omówieniem znaczenia słownictwa w akwizycji i nauczaniu języka obcego, celowe wydaje się nawiązanie do jego roli w badaniach nad rozwojem języka ojczystego u dziecka, istnieje bowiem szereg analogii poznawczo-percepcyjnych między tymi dwoma procesami (Arabski 1986, Asher 1996, Ellis 1991). Tak więc w akwizycji języka ojczystego wyróżnić można następujące okresy:

- (1) okres przedjęzykowy;
- (2) okres wypowiedzi jednowyrazowych (holofrazy), przypadający między 12-tym a 24-tym miesiącem życia; holofrazy pełnią funkcję zdań odnoszących się do rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia dziecka;
- (3) okres wypowiedzi dwuwyrazowych, mający miejsce pod koniec drugiego roku życia;
- (4) okres mowy telegraficznej, rozpoczynający się, gdy dziecko zaczyna konstruować wypowiedzi składające się z trzech lub czterech wyrazów.

Zarówno holofrazy, jak i wypowiedzi dwuwyrazowe i telegraficzne składają się z wyrazów otwartych, czyli takich, które są nośnikami informacji, natomiast rzadko pojawiają się w nich funktory, czyli wyrazy beztreściowe; dziecko zaczyna stosować je szerzej w następstwie poznawania składni języka, co ma miejsce w wieku 3-4 lat. Jednak o osiągnięciu pełnej kompetencji językowej można mówić dopiero w wieku szkolnym (Kurcz 1992, Vasta, Haith, Miller 1995).

Prowadzone od lat 50-tych przez amerykańskich językoznawców i psychologów badania nad rozwojem języka u dziecka podzielić można na trzy zasadniczo różniące się od siebie fazy.

I. W pierwszej, przypadającej na lata 50-te i 60-te fazy widoczne są wpływy dwóch odrębnych tendencji, tj. antymentalistycznego językoznawstwa dystrybucyjnego i gramatyki transformacyjno-generatywnej wraz z teorią natywistyczną. Zwolennicy

Bloomfieldowskiego modelu analizy dystrybucyjnej języka (m.in. Bellugi, Braine, Brown) usuwając znaczenie z przedmiotu dociekań, skoncentrowali się na badaniu elementów fonologicznych, morfologicznych i składniowych występujących w mowie dziecka (Shugar, Smoczyńska 1980). Warto tu wspomnieć teorię osi (*pivot theory*) Braine'a, rozpatrującą język w kategoriach osi, tj. wyrazów zamkniętych, beztreściowych, które służą za osnowę wyrazów otwartych, czyli treściowych. Według Braine'a priorytet językowy należy do wyrazów-osi, gdyż nie podlegają one żadnym ograniczeniom kontekstowym, typowym dla klasy wyrazów otwartych, tworzących warstwę semantyczną języka.

Reprezentowana przez Chomsky'ego i wypływająca z zainteresowania rozwojem składni u dziecka teoria natywistyczna postuluje istnienie wrodzonego, składającego się z uniwersaliów językowych mechanizmu przyswajania języka (*Language Acquisition Device*), który otrzymując na „wejściu” zbiór prymarnych danych językowych konstruuje na „wyjściu” pewną szczegółową gramatykę generującą w oparciu o skończony system reguł nieskończoną liczbę zdań. Zdania te przenoszone są za pomocą transformacji ze struktury głębokiej do struktury powierzchniowej (Stanosz 1977). Chomsky tworzy obraz idealnego użytkownika języka, opierającego swoją kompetencję językową na fundamentalnych prawidłowościach i odrzucającego wszelkie nieregularności i wyjątki. Teoria Chomsky'ego nie przypisuje zbyt wielkiego znaczenia aspektom treściowym języka, podporządkowując je gramatyce widzianej jako połączenie kapitalnego w swym znaczeniu komponentu syntaktycznego z komponentami - semantycznym i fonologicznym. Zwolenników obu wymienionych powyżej tendencji łączy fakt, iż badali oni rozwój językowy dziecka w oderwaniu od procesów poznawczych.

II. W drugiej, przypadającej na lata 70-te fазie środek ciężkości badań przesunął się z aspektu syntaktycznego na semantyczny aspekt języka i jego związek z poznawczo-percepcyjnym rozwojem dziecka. Podkreślano, że mowa dziecka nie polega na tworzeniu i posługiwaniu się konstrukcjami gramatycznymi, lecz na mówieniu o czymś, co ma źródło w określonym kontekście sytuacyjnym (Lois Bloom, por. Shugar, Smoczyńska 1980). Potwierdzenia tej tezy szukano w przebiegu akwizycji języka, z którego wynika, że u podstaw każdej wypowiedzi tkwi intencja semantyczna wyprzedzająca proces opanowywania struktur składniowych; najpierw pojawiają się znaczenia i ich realizacja w możliwie najbardziej skondensowanej formie wyznaczonej wyrazami otwartymi, gdyż, jak utrzymuje Schlesinger, „natura ludzka nie znosi próżni semantycznej” (Schlesinger, por. Shugar, Smoczyńska 1980).

III. Trzecią, zainicjowaną w latach 60-tych i rozwijającą się w latach 70-tych i 80-tych fazę badań charakteryzuje pragmatyczne podejście do języka, którego podstawową funkcję upatrywano w interakcji werbalnej i którego opanowanie postrzegano jako wynik zbiorowego działania. Rzecznicy tej orientacji (m.in. Austin, Bruner, Halliday, MacNamara, Searle) umiejscowili język w szerszym kontekście społecznym, ogniskując tym samym swoją uwagę na kompetencji komunikacyjnej i całych aktach mowy, które posłużyły im za punkt wyjścia do obserwacji procesu nabywania znaczeń. To właśnie badanie rozwoju kompetencji komunikacyjnej umożliwiło dostrzeżenie wpływu samorealizacji i stopnia świadomości społecznej dziecka na wzrost jego umiejętności posługiwania się znaczeniami. Podkreślano też rolę zabawy w kształtowaniu i integracji zachowania dziecka oraz w uświadomieniu mu interpersonalnej funkcji języka.

2. Klasyfikacja słownictwa i etapy jego akwizycji

Od połowy XVIII wieku, czyli odkąd wprowadzono języki nowożytne do szkół, słownictwu obcojęzycznemu poświęcano sporo miejsca, jednak traktowano je, wzorem łaciny i greki, wyłącznie atomistycznie, a zatem w jego opanowaniu pomocne miały okazać się zdekontekstualizowane listy słów przyswajane przez uczniów pamięciowo. Było to zgodne z założeniami metody klasycznej, która w XIX wieku przybrała postać metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Grammar-Translation Method) (Brown 1994). W latach 50-tych naszego stulecia znaczenie słownictwa zdecydowanie osłabło na rzecz szczególnego zainteresowania formalnym aspektem języka. Niebagatelny wpływ na kolejne zmiany w podejściu do słownictwa w procesie glottodydaktycznym miały omówione powyżej doniesienia z badań nad rozwojem języka ojczystego u dziecka, co jest widoczne w poszczególnych modelach nauczania języka, od audiolingwalnego rozpoczynając a na komunikacyjnym kończąc.

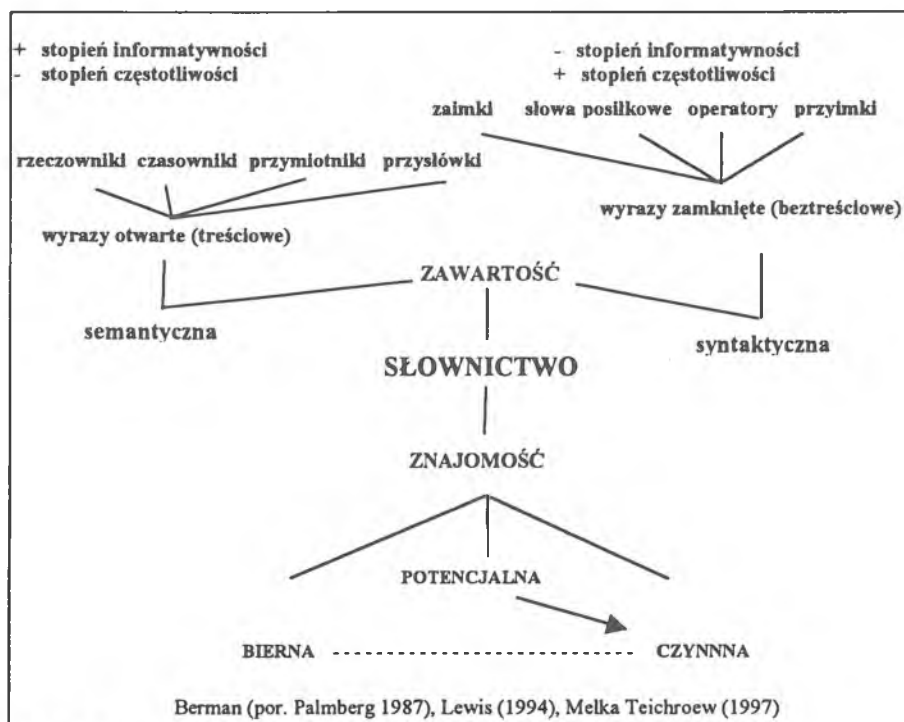
Klasyfikację słownictwa można przeprowadzić pod kątem zawartości i pod kątem znajomości. Pod względem zawartości wyodrębnić można dwie klasy: *syntaktyczną* i *semantyczną*. Klasa syntaktyczna jest zamknięta i składa się ze stosunkowo nielicznych lecz z dużą częstotliwością występujących wyrazów beztreściowych, zwanych także funktorami, takich jak przyimki, przedimki, operatory, słowa posiłkowe. Natomiast klasa semantyczna złożona jest z wyrazów otwartych, o wysokim stopniu informatywności lecz niewielkiej częstotliwości. Rozwój słownictwa dziecka rozpoczyna się od akwizycji i stopniowego powiększania się klasy otwartej, która następnie podlega gramatyzacji.

Pod względem znajomości, czyli sposobów eksploatowania wyróżnić można słownictwo *bierne* (receptywne) i *czynne* (produktywne) (Melka Teichroew 1997) (zob. rys.1). Słownictwo bierne odnosi się do takich wyrazów, które uczeń rozpoznaje i których rozumienie sukcesywnie wzrasta aż do osiągnięcia poziomu produkcji utożsamianej zwykle ze słownictwem w pełni czynnym. Te dwa typy słownictwa tworzą continuum dynamicznie rozwijającej się wiedzy leksykalnej wspartej o dotychczasowe doświadczenia językowe dziecka. Rozmiary i umiejętność korzystania z tego doświadczenia wpływają na przebieg i płynność procesów akwizycyjnych zachodzących między recepcją a produkcją (zob. rys.2).

Pierwszą z faz akwizycji słownictwa jest *imitacja* mająca charakter automatyczny i uważana za umiejętność percepcyjno-motoryczną (Lovell and Dixon, por. Melka Teichroew 1997), gdyż nie jest ona nośnikiem w pełni świadomie przekazywanej informacji. Istotne tu jest, aby nowe wyrażenie nie zostało potraktowane przez nauczyciela incydentalnie, lecz aby powtórzyło się w różnych odstępach czasu i w różnych sytuacjach nawiązujących do wcześniej zdobytej wiedzy językowej, bowiem wówczas zwiększa się prawdopodobieństwo rozpoznania tego wyrażenia. Poza tym co najmniej kilkukrotny kontakt z danym wyrażeniem występującym w odmiennym otoczeniu semantycznym powoduje, że u dziecka wzrasta świadomość różnicy między tym wyrażeniem a wyrazami poznanymi już wcześniej, co prowadzi do przebudowy siatki pojęciowej i wstępnego zapisania nowego wyrażenia w pamięci krótkotrwałej (STM). Dzieje się to na etapie *reprodukcji bez asymilacji*, gdy znajomość nowej jednostki leksykalnej jest jeszcze niepełna fonologicznie bądź ortograficznie. Brak asymilacji oznacza, że uczeń nie jest na razie zdolny do restrukturyzacji słownika w celu umieszczenia nowego wyrażenia we właściwym miejscu. Będzie to możliwe na etapie *reprodukcji z asymilacją*, która finalizuje proces wielopoziomowego

przetwarzania informacji, doprowadzając do przechowywania i wydobywania jej z pamięci długotrwałej (LTM). Reprodukacja z asymilacją uwarunkowana jest poprzedzającą ją fazą rozumienia, które rozpatrywane jest w szerszym, psycholingwistycznym wymiarze. Według Clarka rozumienie to nie tylko zdolność do sprawnego odkodowywania informacji językowych, ale również, a może przede wszystkim, *interpretacja* oparta na umiejętności łączenia danych językowych z towarzyszącymi im wskazówkami ekstrajęzykowymi (Clark, por. Melka Teichroew 1997). Natomiast Bruner (1996) umieszcza rozumienie i wiedzę w kontekście kulturowym, nadając mu wymiar interpretacyjno-eksplicacyjny.

Interpretacja wiąże się z działalnością dywergencyjną ucznia, która jest równoznaczna z postawą twórczą. Oznacza to, że w oparciu o materiały dostarczone przez pamięć uczeń poszukuje wszelkich możliwych rozwiązań jednego problemu poprzez tzw. eksperymentalne błądzenie, czyli wytwarzanie nowych form metodą prób i błędów, wykazując się przy tym oryginalnością i nieprecyzyznością. Tego typu działalność przyjazna jest poszukującemu przygody i pełnemu fantazji umysłowi dziecięcemu (Gloton, Clero 1985).

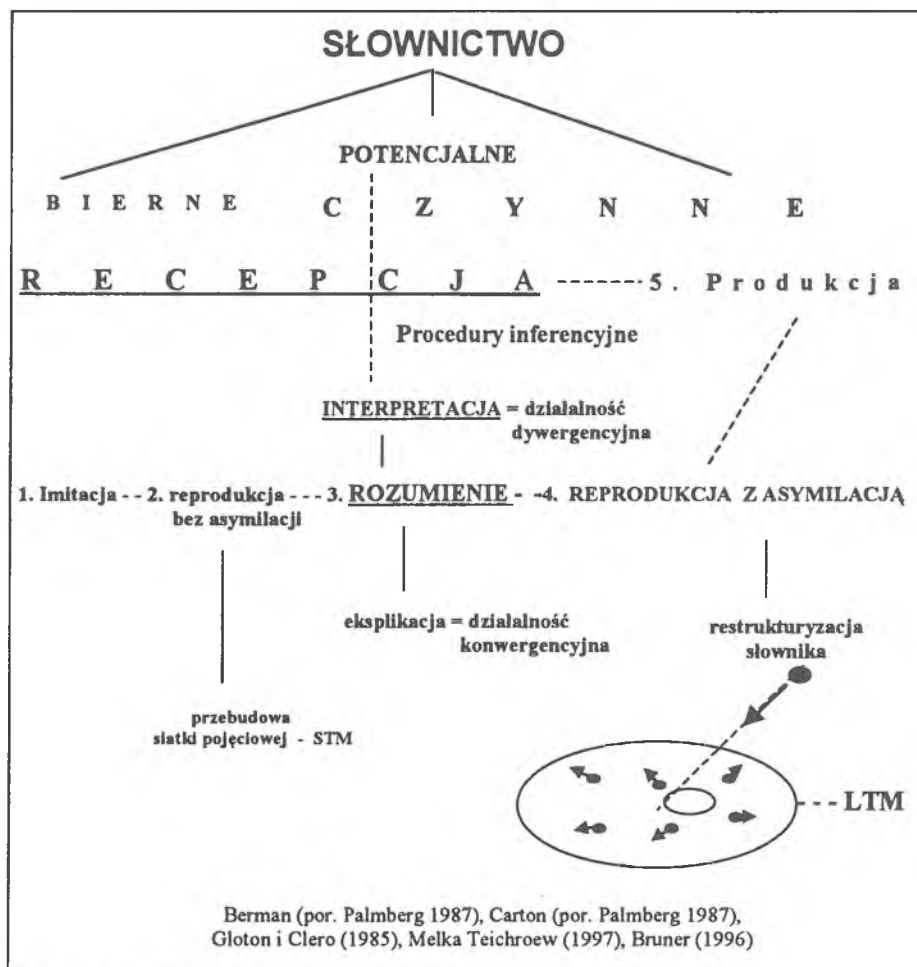


Rys. 1. Klasyfikacja słownictwa.

Interpretując dane zjawisko, w tym przypadku językowe, uczeń samodzielnie dochodzi do znaczeń nowych wyrazów i w konsekwencji zaczyna przebudowywać swój słownik umysłowy. Efektywność interpretacji wzrasta, gdy związany z nią wysiłek poznawczy podejmowany jest w interakcji z innymi uczniami.

Interpretacja stanowi niezbędne ogniwo w rozwoju każdego rodzaju wiedzy i rozumieniu relacji, w jakie wchodzi poszczególne jej elementy. Wartości poznawcze

funkcji interpretacyjnej w procesie globalnego rozumienia treści przewyższają wartości funkcji eksplikacyjnej, która dotyczy działalności konwergencyjnej ograniczonej sztywnymi normami i tożsamej z poszukiwaniem jedyne go słusznego rozwiązania przez staranne pokonywanie wszystkich etapów doń prowadzących (Bruner 1996).



Rys.2. Etapy akwizycji słownictwa

Niektórzy badacze przebiegu akwizycji materiału leksykalnego (Berman, por. Palmberg 1987) wyróżniają również *słownictwo potencjalne*, dotyczące zupełnie nowych wyrażeń, których znaczenie uczeń może odkodować już przy pierwszym zetknięciu się z nimi, posługując się interpretacją opartą na procedurach inferencyjnych; zostaną one omówione w dalszej części artykułu. Sprzyjająca i charakterystyczna dla dziecka ekspresja twórcza umożliwia w tym wypadku ominięcie początkowych faz akwizycji słownictwa przez skoncentrowanie uwagi na procesie wielopłaszczyznowego rozumienia znaczeń. Tak więc, dystans między fazą recepcji, tj. opanowywania słownictwa a fazą jego produkcji jest wielkością względną, bowiem różni uczniowie pokonują go w różnym tempie i w różny sposób, w zależności od umiejętności powiązania nowego materiału leksykalnego i towarzyszących mu danych kontekstowych z wcześniej zarejestrowaną wiedzą poznawczo-językową.

3. Podejście Leksykalne (Lexical Approach)

Podejście Leksykalne, rozwijające się w latach 80-tych i 90-tych, stanowi współczesną alternatywę dla tradycyjnego, zorientowanego na gramatykę modelu nauczania. Mimo, iż zostało ono opracowane przez angielskich językoznawców (Lewis, Renouf, Sinclair, Willis) i głównie z myślą o nauczycielach języka angielskiego, jego przesłanie ma wydźwięk uniwersalny i jako takie może być rozpatrywane w kontekście innych języków nauczanych w szkołach jako języki obce. Podstawowe tezy Podejścia Leksykalnego oparte są na wnioskach wyprowadzonych z rzetelnej analizy wcześniejszych dokonań teoretyczno-praktycznych dotyczących specyfiki procesu glottodydaktycznego. W konsekwencji Podejście Leksykalne proponuje świeże, wolne od stereotypów spojrzenie na kluczowe dla języka pojęcia, takie jak *słownictwo*, *znaczenie*, *treść*, *gramatyka*, *recepja*, *rozumienie*, a także dokonuje przewartościowania roli nauczyciela jako osoby nadającej tym pojęciom właściwy wymiar i sens. Najogólniej stanowisko rzeczników tego nurtu pedagogiki języka wyraża się w następujących założeniach:

1. Język jest pierwotnie tworem leksykalnym, a dopiero wtórnie gramatycznym; podstawową jego funkcją jest komunikacja, która nie może odbywać się w próżni semantycznej.
2. Język jest jak organizm: jego części składowe współdziałają ze sobą, łącząc się w szereg łańcuchów leksykalnych.
3. Sprawności odbiorcze ucznia odgrywają elementarną rolę w akwizycji słownictwa.

Ad (1) Podejście Leksykalne definitywnie zrywa z tradycyjną dychotomią gramatyczno-leksykalną na rzecz kontinuum semantyczno-strukturalnego, gdzie treść określa formę, która opanowywana jest w rezultacie rozumienia wypowiedzi. Język służy do przekazywania i odbioru informacji, toteż w jego nauczaniu, głównie zaś w początkowej fazie, powinno się uwzględniać treść i jej społeczno-poznawczy charakter. W globalnie pojętym procesie nabywania wiedzy przez dzieci doniosłą rolę odgrywa uczenie się przez kontrast, co na długo przed teoretykami Podejścia Leksykalnego zauważył szwajcarski psycholog – E. Claparède, formułując prawo uświadamiania sobie, głoszące, że świadomość różnicy pojawia się u dziecka wcześniej niż świadomość podobieństwa, która wymaga bardziej złożonej i stosunkowo długo rozwijającej się umiejętności uogólniania (Vygotsky 1997). Również Bruner (1974) podkreśla znaczenie obserwowania przez dziecko kontrastu. Echa przemyśleń tych wybitnych psychologów pobrzmiewają w pracach zwolenników Podejścia Leksykalnego, którzy plasują *znaczenie dyferencjalne (differential meaning)* i dotyczącą go metodykę kontrastywną na poczesnym miejscu w procesie akwizycji języka obcego przez dzieci (Lewis 1994).

Ad (2) Rzecznicy omawianego tu nurtu pedagogiki języka stoją na stanowisku, że *holistyczna percepcja zdań i aktów mowy* wyprzedza percepcję ich części składowych, toteż są one przyswajane, przechowywane i odtwarzane z pamięci w postaci łańcuchów leksykalnych, t.j. zwrotów językowych i wyrażeń wysokiej użyteczności społecznej (*institutionalised expressions*). Całościowa znajomość owych wyrażeń złożonych uruchamia kreatywność ucznia, który może rozbudowywać bądź redukować je, zależnie od aktualnej intencji semantycznej. Nattinger i DeCarrico powołują się na rezultaty badań językoznawczych, z których wynika, że łańcuchy leksykalne są pierwotnym elementem akwizycji języka, warunkującym i ułatwiającym samodzielne

formułowanie reguł gramatycznych, a następnie opanowanie podległego im systemu syntaktycznego (Nattinger, DeCarrico, por. Lewis 1994). Doniesienia te nabierają szczególnej wagi w przypadku dzieci, u których schematy całości zastępują postrzeganie szczegółów. Zjawisko to znane jest jako *synkretyzm postrzegania* i wynika z całokształtu typowych dla dziecka procesów rozwojowych (Piaget 1992). Otóż zanim dojdzie do lateralizacji, czyli specjalizacji półkul mózgowych, działalność dziecka zdominowana jest przez funkcje prawohemisferyczne, narzucające obrazowo-syntetyczne widzenie świata, w przeciwieństwie do typowego dla lewej hemisfery analityczno-racjonalnego postrzegania świata (Teml 1997). Zatem myśl dziecka ewoluuje od syntezy do analizy, od uświadamiania sobie słów rozumianych w związku z całością zdania do słów stanowiących jego części składowe; słuchając wypowiedzi lub czytając zdanie, dziecko pomija trudne, zazwyczaj beztreściowe wyrazy, koncentrując się na słowach rozumianych, z których wytwarza schemat całości.

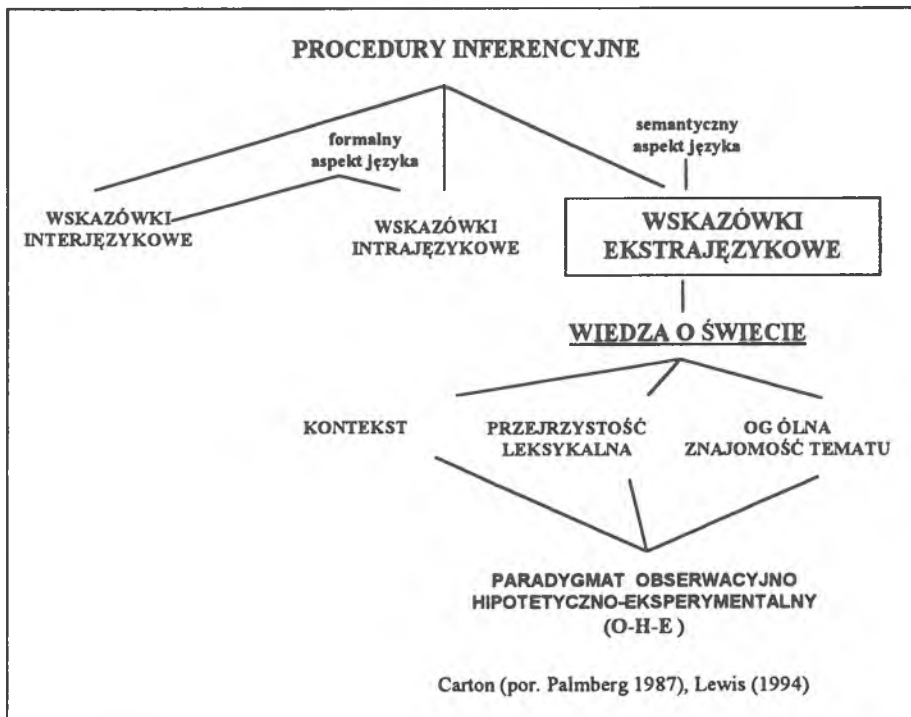
Ad(3) Podejście Leksykalne poświęca wiele miejsca *sprawnościom odbiorczym (receptive skills)* ucznia, jako że właściwe posługiwanie się nimi jest niezwykle pomocne w interpretacji i rozumieniu znaczeń, a tym samym w przechowywaniu i wydobywaniu ich z LTM. Na rozwój sprawności receptywnych wpływa zastosowanie *paradygmatu obserwacyjno-hipotetyczno-eksperymentalnego (Observe - Hypothesise - Experiment Paradigm /O-H-E)* stymulującego do eksperymentowania z tworzywem językowym w oparciu o wnikliwą obserwację uzyskanych danych, połączoną ze spontaniczną wyobraźnią i fantazją dziecka. Interpretacja danych językowych i weryfikacja dotyczących ich hipotez odbywa się na podstawie wcześniej nabytego doświadczenia językowego, które jest zespolone z ogółem wiedzy o otaczającym świecie. Tak więc Podejście Leksykalne to próba wkomponowania procesów uczenia się i nauczania języka obcego w holistycznie pojętą koncepcję rozwoju człowieka, uwzględniającą złożoność jego osobowości, kreatywność, wrażliwość i potrzebę bezpośredniego porozumienia z otoczeniem.

4. Słownictwo w praktyce nauczania

Charakter i zakres działań nauczyciela języka obcego podlegał na przestrzeni kilku minionych dekad różnym przeobrażeniom, odzwierciedlającym zarysowane powyżej tendencje w badaniach językoznawczych. Rola, jaką ma odegrać nauczyciel u progu trzeciego tysiąclecia wydaje się polegać na przygotowaniu ucznia do interaktywnego posługiwania się językiem jako nośnikiem treści pragmatycznych wpisanych w kontekst jego wiedzy globalnej. Aby efekt nauczania przeszedł w rezultat uczenia się, niezbędne jest stworzenie dogodnych warunków do rozwoju umiejętności interpretowania i negocjowania znaczeń, prowadzącej do wszechstronnego rozumienia intencji, oczekiwań i odczuć interlokutora, które określane bywa mianem intersubiektywizmu (Bruner 1996). Zadaniem nowoczesnego nauczyciela jest nie tyle nauczanie, co ułatwianie procesu uczenia się poprzez odpowiedni dobór materiałów dydaktycznych i dostosowanie ich do wieku i poziomu poznawczo-językowego uczniów. W miejsce wyczerpujących wyjaśnień pojawiają się sugestie i uwagi pomocnicze, dzięki którym dzieci samodzielnie bądź grupowo odkodowują znaczenia i dochodzą do pewnych wniosków; funkcję akceleratora w pogłębianiu rozumienia treści pełnią ciekawość, wątpliwość, niepewność.

W interpretowaniu i komunikowaniu treści pomocny może się okazać tekst pisany, szczególnie gdy dzieci będą pracować nad rozwiązaniem postawionych problemów w parach lub grupach. „Odszyfrowywanie” znaczeń ułatwiają uczniom *procedury*

inferencyjne (inferencing procedures), oparte na trzech typach wskazówek; są to *wskazówki interjęzykowe, intrajęzykowe i ekstrajęzykowe* (Carton, por. Palmberg 1987) (zob. rys.3).



Rys. 3. Procedury inferencyjne.

Wskazówki interjęzykowe umożliwiają odkrycie znaczeń przez dostrzeżenie i analizę formalnych podobieństw występujących między dwoma językami; wskazówki intrajęzykowe pomagają w ustaleniu znaczeń przez porównanie formalnych cech nowych wyrazów z cechami wcześniej poznanych jednostek leksykalnych występujących w obrębie jednego języka. W przypadku dzieci, które z reguły nie osiągnęły jeszcze wystarczającej znajomości języka na poziomie formalnym, istotną rolę w konstruowaniu i weryfikowaniu hipotez dotyczących nowych znaczeń odgrywają wskazówki ekstrajęzykowe umożliwiające wykorzystanie posiadanej już wiedzy o świecie w zakresie kontekstu, przejrzystości leksykalnej i ogólnej znajomości tematu.

- kontekst dotyczy doświadczeń poznawczych, dzięki którym uczeń może wywnioskować na podstawie ilustracji lub tytułu, o czym dane opowiadanie będzie traktować;
- przejrzystość leksykalna odnosi się do stopnia, w jakim zawarte w opowiadaniu słownictwo umożliwia uczniowi odgadnięcie jego tematu;
- ogólna znajomość tematu dotyczy wcześniej nabytej wiedzy mającej jakiś związek z opowiadaniem.

Procedury inferencyjne mają charakter zstępujący (*top-down*), sprzyjają one zatem myśleniu dywergencyjnemu, stanowiącemu środek do zaspokojenia naturalnej ciekawości dziecka, a tym samym pogłębienia rozumienia interpretowanych znaczeń.

Cennym w przypadku dzieci materiałem dydaktycznym, obfitującym we wskazówki ekstrajęzykowe i mającym niejednokrotnie zasięg interkulturowy jest bajka. Stanowiąc ogniwo łączące wyobraźnię dziecka z otaczającym je światem, jest bajka pretekstem zachęcającym do stosowania procedur inferencyjnych. Wspólne czytanie i interpretowanie bajki wyzwała szereg spontanicznych reakcji, które umacniają dziecko w poczuciu własnej wartości, jak też przyczyniają się do rozwoju jego inteligencji emocjonalnej (Ellis i Brewster 1991).

Znajomość słownictwa wyniesiona z inferencyjnego czytania bajek może być następnie skonsolidowana przygotowaną przez dzieci inscenizacją werbalną lub też mimiczną prezentacją, w ramach tzw. „odpowiedzi całym ciałem” (*Total Physical Response – TPR*). Stworzona w latach 60-tych przez J. Ashera metoda TPR jest szczególnie przyjazna dzieciom, gdyż aktywizuje ona oparte na syntetycznym postrzeganiu świata funkcje prawej hemisfery. TPR zakłada, że akwizycja języka obcego przebiega tą samą drogą, co akwizycja języka ojczystego, stąd też szczególny nacisk metody na sprawności odbiorcze, które leżą u podstaw umiejętności efektywnej komunikacji językowej.

W ramach rozwoju sprawności odbiorczych mieści się wnikliwa obserwacja i próba zrozumienia intencji nauczyciela, który za pomocą niewerbalnych środków ekspresji ilustruje jakąś czynność, następnie zaś werbalizuje ją w formie polecenia skierowanego do konkretnego ucznia, który z kolei realizuje je, posługując się mową ciała. Nauczyciel w żaden sposób nie wymusza na uczniach odpowiedzi werbalnych; następują one spontanicznie z inicjatywy ich samych, gdy we własnym przekonaniu czują się oni do tego gotowi. Wówczas ma miejsce zmiana ról, w wyniku której to uczniowie sterują werbalnie zachowaniem innych dzieci. TPR bazuje na poleceniach, ponieważ, jak utrzymuje Asher, interpretacja ich przebiega szybciej i skuteczniej niż w przypadku posiadających taki sam ładunek leksykalny zdań oznajmujących. TPR traktuje każde polecenie jako łańcuch leksykalny, z zastrzeżeniem, że niektóre jego części są wymienne; zmiany w konfiguracjach leksykalnych z jednej strony umożliwiają nauczycielowi obserwację postępowania ucznia w odpowiedzi na różniące się treściowo polecenia, z drugiej zaś strony umożliwiają przejmującemu rolę nauczyciela uczniowi eksperymentowanie z językiem przez różnicowanie znaczeń. Poniżej przedstawione są przykłady zastosowania przez TPR znaczenia dyferencjalnego w nauczaniu angielskiego jako języka obcego:

- Happy-sad. The instructor invited two students to come to the front of the class. She gave one a picture of a sad face and the other held a picture of a happy face. Then other students were given these commands:

Shake hands with the sad student.

Give the yellow pencil to the happy student.

Stand in back of the happy student.

Give five dollars to the sad student.

Ask the happy student to dance.

- Tall-short

Stand next to the tall student.

Give a knife, spoon, and fork to the short student.

(Asher 1996:4-22 – 4-23)

Stosując TPR nauczyciel może również sprawdzić, do jakiego stopnia stosowanie procedur inferencyjnych pomogło uczniom w zrozumieniu czytanej wcześniej bajki; w tym celu nauczyciel zamienia zdania oznajmujące występujące w zinterpretowanej przez dzieci bajce (np. „The Giant Potato Story”) na polecenia, w efekcie czego powstaje niewerbalna inscenizacja (np. „Total Potato Response”) (Vale and Feunteun 1995).

Niezliczone możliwości w nauczaniu słownictwa dzieci stwarza stosowanie tablicy flanelowej. Pierwszymi, którzy już na przełomie lat 50-tych i 60-tych zwrócili uwagę na korzyści płynące z tej pomocy dydaktycznej byli francuscy pedagodzy- M.J.Bertrand i M.J.Malzac, którzy opracowali metodę Frere Jacques, z powodzeniem stosowaną m.in. we Włoszech, Kanadzie i Maroku. Celem tej metody jest wyrobienie w dzieciach umiejętności komunikacji poprzez wymianę uwag dotyczących obserwowanych sytuacji. Natomiast rola nauczyciela polega nie tyle na konwencjonalnej, atomistycznej prezentacji różnych elementów, z których składa się otaczająca rzeczywistość, co na przedstawianiu schematów całości i sugerowaniu ewentualnych relacji, w jakie te elementy wchodzi. Do tego właśnie służy tablica flanelowa i zestaw figurynek przedstawiających osoby, zwierzęta, przedmioty codziennego użytku, a także cyfry i znaki interpunkcyjne, z których nauczyciel aranżuje różne sytuacje, dbając o ich wizualną czytelność, tak aby dzieci mogły zrozumieć, a następnie wyrazić ich treść.

W czasie, gdy zaczęto używać tablicy flanelowej, w nauczaniu języków obcych popularny był audiolingwalizm, tak więc pewne jego elementy przeniknęły do metody Frere Jacques (m.in. przestrzeganie całkowitej poprawności wypowiedzi, udzielanie wzmocnienia pozytywnego, pamięciowe opanowywanie odsłuchiowanych z taśm dialogów). Nie oznacza to jednak, że współczesny nauczyciel musi podążać szlakiem pierwotnej wersji metody; może on wnieść do niej pewne innowacje zapewniające uczniowi więcej swobody w kreowaniu rozmaitych sytuacji życia codziennego, nadających zajęciom lekcyjnym charakter wspólnej zabawy, co podkreśla French Allen (1983). Autorka ta pisze o walorach tablicy flanelowej jako pomocy dydaktycznej umożliwiającej szybkie i niekłopotliwe dokonywanie zmian zachęcających dzieci do stosowania słownictwa w przeróżnych kombinacjach. Nauczyciel daje jedynie pierwszy impuls do wykonania czynności, którą następnie kontynuują uczniowie:

Teacher: *We'll put the taxi here.(...) Then the bus...then the traffic light...then the church...*

Lee is going to move one of the pictures for us. We're going to tell him which picture to move. Put the policeman first.

The teacher indicates that various members of the class should request Lee to make other changes in the order of the pictures. For example:

A student: *Move the church. Put the church first.*

A student: *Move the mailbox, etc.*

(French Allen 1983: 34-35)

W przypadku trudności ze zdobyciem tablicy flanelowej z zestawem figurynek, French Allen podaje prosty sposób, w jaki dzieci mogą wszystko przygotować samodzielnie.

W początkowej fazie akwizycji języka obcego dziecko interpretuje wypowiedzi swoich interlokutorów w oparciu o *semantyczną symplifikację*, która wydobywa najbardziej nośne treściowo części informacji, redukując jednocześnie jej syntaktyczne tło. Również we własnych wypowiedziach dziecko stosuje przypominający mowę telegraficzną uproszczony kod językowy, polegając głównie na wiedzy leksykalnej, co wynika po pierwsze z faktu, że wiedza ta wyprzedza znajomość gramatyki, zaś po drugie z potrzeby posługiwania się językiem ze zrozumieniem. Wydaje się więc, że w fazie konstruowania i weryfikowania przez dziecko znaczeń, nauczyciel powinien akceptować nie w pełni zgramatyzowane wypowiedzi (Lewis 1994), w przeciwnym bowiem razie nastąpiłoby zakłócenie naturalnej kolejności procesów składających się na akwizycję języka.

5. Uwagi końcowe

Słownictwo zasługuje na szczególne miejsce w nauczaniu języka obcego dzieci ze względu na fakt, iż pierwszym impulsem pobudzającym je do kontaktu z otoczeniem jest intencja semantyczna. Dzieci nabywają wiedzę językową odwołując się do wcześniej istniejących struktur poznawczych, które tę wiedzę dynamizują i konsolidują. Dlatego też warto uwypuklić w procesie glottodydaktycznym receptywną fazę akwizycji słownictwa, która stwarza szansę wielostronnej interpretacji, a w efekcie asymilacji nowych wyrażeń. Zatem w doborze i wprowadzaniu materiału leksykalnego winny być uwzględniane następujące czynniki:

- ścisły związek między rozwojem językowym a poznawczym dziecka;
- synkretyczne właściwości umysłu dziecka;
- przewaga świadomości różnicy nad świadomością podobieństwa;
- tkwiący w dziecku potencjał twórczy;
- wskazówki ekstrajęzykowe i ich rola w interpretowaniu znaczeń.

Bibliografia

- Arabski, J. 1986. *O przyswajaniu języka drugiego(obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Asher, J. 1996. *Learning Another Language Through Actions*. Cal.: Sky Oaks Productions, Inc.
- Bertrand, J., Frerot, J.L., Garnier, M. 1989. *Frere Jacques-methode de langage pour enfants*. Paris: Hachette.
- Brown, H., Douglas. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Bruner, J. S. 1974. *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J. S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ellis, G., Brewster, J. 1991. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Clays Ltd.
- Ellis, R. 1991. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- French Allen, V. 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: OUP.
- Fromkin, V., Rodman, R. 1978. *An Introduction to Language*. U.S.: Holt, Rinehart & Winston.
- Gloton, R., Clero, C. 1985. *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.

- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Lewis, M. 1994. *The Lexical Approach*. London: LTP.
- Melka Teichroew, F. 1997. „Receptive vs productive vocabulary: a survey” w: N. Schmitt, M. MacCarthy, (Eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*. pp. 84–102. Cambridge: CUP.
- Palmberg, R. 1987. „On lexical inferencing and the young foreign-language learner”. *System* 15/1: 69-76.
- Piaget, J. 1992. *Myślenie i mowa u dziecka*. Warszawa: PWN.
- Shugar, G. W., Smoczyńska, M. 1980. *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
- Stanosz, B. 1977. *Lingwistyka a filozofia*. Warszawa: PWN.
- Teml, H., 1997. *Relaks w nauczaniu*. Warszawa: WSiP.
- Vale, D., Feunteun, A. 1995. *Teaching Children English*. Cambridge: CUP.
- Vasta, R., Haith, M., Miller, A. S. 1995. *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Vygotsky, L. S. 1997. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

KSZTAŁCENIE BILINGWALNE NA ETAPIE NAUCZANIA WCZESNO-SZKOLNEGO NA PRZYKŁADZIE PUBLICZNEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 2 DWUJĘZYCZNEJ W OLEŚNIE

1. Wstęp

Zgodnie z tendencjami istniejącymi w krajach Europy Zachodniej, w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych oraz z rekomendacjami Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego, jak i zgodnie z założeniami reformy oświatowej również i w Polsce dąży się do obniżenia wieku, w którym uczniowie rozpoczynają naukę języka obcego. W Polsce istnieje już wiele szkół, w których nauka języka obcego rozpoczyna się w pierwszej klasie.

Jest rzeczą oczywistą, że nauczanie języka obcego w okresie wczesnoszkolnym ma na celu nie tylko osiągnięcie przez uczniów pewnego poziomu kompetencji językowej, ale przede wszystkim powinno wspomóc rozwój intelektualny, społeczny i emocjonalny dziecka. Metody nauczania oraz cele są jednak mocno zróżnicowane.

Dużym osiągnięciem jest już zrealizowanie na lekcjach języka obcego celów nielingwistycznych, a więc zgodnie z klasyfikacją celów przeprowadzoną przez Komorowską celów afektywnych i kognitywnych:

Cele afektywne:

- rozwój samoświadomości i osobowości;
- umiejętność wyrażania uczuć i opinii słowem, ruchem, wyrazem plastycznym;
- świadomość, że opinie i uczucia różnych ludzi są różne, a sądy odmienne warto szanować, by uszanowano także i nasze;
- umiejętność kontaktowania się w grupie i kooperacja z innymi;
- umiejętność krytycznego i twórczego myślenia;
- umiejętność przyjrzenia się sytuacji z innego niż dotychczasowy punktu widzenia, a więc tak zwana umiejętność decentracji;
- ciekawość i szacunek wobec innej kultury, co ma przeciwdziałać powstawaniu stereotypów.

Cele kognitywne:

- kształtowanie pamięci i powiększanie jej pojemności;
- skłanianie do logicznego myślenia, analizowania, klasyfikowania, kategoryzowania, wyszukiwania podobieństw i różnic, wyciągania wniosków;
- zwiększanie zasobu informacji o nieznanym sobie sytuacjach. (Komorowska 1992) ²,

Zważywszy na szybki rozwój dzieci w tym okresie, osiągnięcie przez nie niższej kompetencji językowej nie dyskwalifikuje wysiłków uczniów i nauczycieli. Poprzez niższy stopień kompetencji w zakresie języka obcego rozumiemy tutaj uwrażliwienie dzieci na nowy system językowy oraz rozwinięcie sprawności receptywnych. Dzieci osłuchują się więc z językiem, rozumieją i wykonują polecenia nauczyciela, rozumieją

np. opowiadaną bajkę i potrafią ułożyć w odpowiedniej kolejności obrazki ilustrujące najważniejsze wydarzenia; potrafią bezbłędnie naśladować język obcy – umieją więc wyrecytować wiersz lub zaśpiewać piosenkę.

2. Kształcenie bilingwalne w parktyce

Jest rzeczą oczywistą, że w pierwszej fazie nauczania języka obcego nie można jeszcze wymagać od dzieci samodzielnej produkcji językowej. Niezbędny jest bowiem czas, w którym dziecko tylko słucha i przygotowuje się do samodzielnego używania języka.

Istnieją także szkoły, które stawiają sobie za cel osiągnięcie wyższej kompetencji językowej już w okresie wczesnoszkolnym. Poprzez wyższy stopień kompetencji rozumiemy rozwijanie nie tylko sprawności receptywnych ale i produktywnych, oczywiście po upływie tak zwanego „cichego okresu”, który może trwać nawet kilka miesięcy (Arabski 1985, Komorowska 1992, Tracz 1992).

Nie znaczy to wcale, że program nauczania języka obcego w niższych klasach szkoły podstawowej bazuje na programach nauczania języka dla dzieci starszych. Program taki musi uwzględnić typ myślenia i sposób uczenia się małych dzieci na różnych etapach rozwoju. Przykładem takiej szkoły jest Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 Dwujęzyczna w Oleśnie. Od września 1995 wprowadzono tam intensywną naukę języka obcego od klasy pierwszej. Nie była to jednak jedyna innowacja wprowadzona w tej szkole. Realizacja nowego programu wymagała bowiem zmiany dotychczasowych metod i form pracy. Już na cztery lata przed wprowadzeniem reformy systemu edukacji, która zakłada integrowanie treści programowych i zblokowane nauczanie poszczególnych przedmiotów, odstąpiono w tej szkole od systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz dni aktywności.

Jedną z kwestii kontrowersyjnych dotyczących wczesnego startu językowego jest pytanie, czy integrować naukę języka obcego z całością systemu kształcenia początkowego, czy też uczyć języka jako oddzielnego przedmiotu (Phiepho, cyt. za Komorowską 1996). Nauczyciele w tej szkole, opierając się o program ramowy opracowany przez Instytut Germanistyki Uniwersytetu Wrocławskiego pod kierunkiem prof. R. Lewickiego oraz koncepcji pedagogicznej Kolegium Nauczycielskiego Pedagogiki tego Uniwersytetu, postanowili wypróbować dwie możliwości. Powstały więc dwa profile:

1. klasy z rozszerzonym językiem niemieckim,
2. klasy dwujęzyczne, w których język niemiecki jest zarówno zintegrowany z całością systemu kształcenia, jak i nauczany jako oddzielny przedmiot.

Autorki zajęły się jedynie klasami dwujęzycznymi.

W klasie pierwszej dzieci mają trzy godziny języka niemieckiego tygodniowo prowadzone przez nauczyciela germanistę. W pierwszym semestrze uczniowie poznają treści programowe języka niemieckiego w formie ustnej – nie czytają i nie piszą. Dopiero w drugim półroczu piszą pojedyncze słowa, zwroty i proste zdania. Treści nauczania realizowane na lekcjach języka niemieckiego są skorelowane z treściami realizowanego programu nauczania początkowego.

W klasie drugiej i trzeciej uczniowie nadal mają trzy godziny języka niemieckiego tygodniowo prowadzone przez nauczyciela germanistę, a ponadto w profilu

dwujęzycznym wprowadza się dodatkowe nauczanie języka przez nauczyciela wychowawcę w dwóch wariantach:

- w wariacie intensywnym – nauka prowadzona jest po połowie w języku polskim i niemieckim,
- w wariacie ekstensywnym – do 25% tygodniowego wymiaru godzin prowadzonych jest w języku niemieckim.

Treści języka niemieckiego są więc skorelowane z zadaniami realizowanymi w blokach tematycznych. W języku niemieckim prowadzone są zarówno przedmioty objęte nauczaniem zintegrowanym, tj. środowisko społeczno-przyrodnicze, plastyka - technika, muzyka jak i wyłączone z nauczania zintegrowanego tzn. matematyka oraz wychowanie fizyczne.

Język niemiecki staje się więc z czasem instrumentem poznania, kluczem do wiedzy i umiejętności zdobywanych w procesie dydaktycznym szkoły. Nauczanie w klasach 4 – 6 ma na celu uświadomienie uczniom struktur językowych i usystematyzowanie ich w celu automatycznego posługiwania się językiem. Ponieważ w wyniku reformy oświatowej powstało w tej szkole również gimnazjum dwujęzyczne, uczniowie będą mieli na tym etapie kształcenia możliwość uczyć się wybranych przedmiotów wyłącznie w języku obcym.

W dwujęzycznym nauczaniu wczesnoszkolnym realizuje się następujące cele:

1. rozwijanie kompetencji językowej,
2. realizacja celów wychowawczych i kształtowanie zasad współżycia w społeczeństwie,
3. rozwijanie kompetencji w zakresie różnych przedmiotów i obszarów aktywności uczniowskiej.

Ad. 1. Rozwijanie kompetencji językowej

Pod koniec trzeciej klasy uczeń powinien opanować cztery sprawności w zróżnicowanym zakresie:

a) słuchanie ze zrozumieniem:

- rozumieć treściowo i językowo proste informacje wypowiediane przez różne osoby i odpowiednio na nie reagować: werbalnie i niewerbalnie (np. przez wykonanie polecenia);
- rozumieć wyrażenia i pojęcia sytuacji dydaktycznej i odpowiednio na nie reagować;
- wydobywać z tekstów określone informacje;

b) mówienie:

- prowadzić proste rozmowy na poziomie rutynowym na tematy z najbliższego otoczenia;
- opisywać proste czynności, obrazki i serie obrazkowe;
- fonetycznie poprawnie recytować z pamięci zagadki, piosenki, wiersze i inne;

c) czytanie ze zrozumieniem:

- odczytywać zapisane pojęcia i nazwy;

- czytać i rozumieć przyswojone na pamięć teksty zagadek, piosenek, wierszy, wyliczanek i wydobywać z nich określone informacje;

d) pisanie:

- zapisywać poprawnie przyswojone nazwy i pojęcia;
- przepisywać poprawnie teksty przyswojonych piosenek, zagadek, wyliczanek itp.

Podstawą nauczania w klasie drugiej i trzeciej jest rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem i mówienia. Duży nacisk kładzie się na ćwiczenie wymowy i intonacji. Natomiast zapisywanie pojęć i nazw ma w tym okresie tylko charakter pomocniczy i nie jest traktowane jako rozwijanie sprawności czytania i pisanania.

Ad. 2. Realizacja celów wychowawczych i kształtowanie zasad współżycia w społeczeństwie

- uświadomienie dziecku istnienia różnic w sposobie widzenia świata i formowania myśli;
- rozbudzenie zainteresowania nowym przedmiotem nauczania – językiem obcym, który stanowi nowe, obok języka ojczystego, narzędzie porozumiewania się i zdobywania informacji i wiedzy o innych krajach, ich narodach, obyczajach, tradycjach;
- przygotowanie dziecka do dalszej nauki języka zarówno w systemie szkolnym jak i w ramach kształcenia permanentnego przez stworzenie podstaw językowych, psychologicznych i kulturowych, na których można oprzeć kontynuację kursu językowego;
- rozwój czynności i procesów poznawczych (spostrzegania, uwagi, zapamiętywania, selekcjonowania, kategoryzowania, umiejętności spojrzenia na sytuację cudzymi oczami, poglądu innego niż decentracji z własnej perspektywy);
- kształtowanie wartościowych cech społeczno–emocjonalnych (umiejętność formułowania opinii, wysłuchiwanie opinii innych, kulturalnego wyrażania się zdaniem, obrony własnego zdania, szacunku dla cudzych wyborów);

Ad. 3. Rozwijanie kompetencji w zakresie różnych przedmiotów i obszarów aktywności uczniowskiej

a) **Matematyka**

- Nauczanie matematyki w języku niemieckim odnosi się tylko do praktycznego zastosowania matematyki, a więc np. podawania godziny, daty, wagi, długości, ceny oraz przeprowadzania prostych operacji matematycznych, określania podstawowych kierunków, rozpoznawania i nazywania prostych figur geometrycznych.

b) **Plastyka – technika**

- Opis ludzi, zjawisk i przedmiotów (materiały, barwy, kształty, wielkość), opis procesów i czynności.

c) **Środowisko społeczno–przyrodnicze**

Omawiane są następujące bloki tematyczne:

- rodzina (nazywanie członków rodziny, przedstawianie siebie i innych, zawody i wykonywane czynności, dom rodzinny);

- przyroda (pory roku, nazwy miesięcy, dni tygodnia, pory dnia, nazwy zwierząt i roślin, opady atmosferyczne);
- biologia (części ciała, samopoczucie);
- geografia (krajy geograficzne, kierunki geograficzne, miasto, środki transportu, ojczyzna);
- aspekt interkulturowy (zachowanie się w różnych sytuacjach, zwroty grzecznościowe, tradycje i zwyczaje, święta).

d) Muzyka

- rozwijanie kompetencji językowej w zakresie fonetyki (poprawne artykułowanie dźwięków, wymowa, intonacja);
- śpiewanie piosenek, rymowanek, wystukiwanie rytmu;
- ilustrowanie ruchem śpiewanych piosenek oraz zabaw ze śpiewem;
- umiejętność określania nastrojów w utworach muzycznych;
- poznanie niemieckich tańców ludowych.

e) Wychowanie fizyczne

- rozumienie poleceń ,
- nazywanie czynności, przyrządów sportowych i gier.

W roku szkolnym 1997/98 zakończył się w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 Dwujęzycznej w Oleśnie pierwszy cykl dwujęzycznego kształcenia wczesnoszkolnego. Był to więc czas, w którym można już było w sposób obiektywny przeprowadzić podsumowanie i określić stopień osiągnięcia celów dydaktycznych. W celu zdiagnozowania efektów prowadzonego nauczania i stosowanych metod przeprowadzono ewaluację umiejętności uczniów po pierwszym szczelbu nauczania we wszystkich klasach trzecich. Okazało się, że uczniowie klas dwujęzycznych uzyskali lepsze wyniki w opanowaniu zarówno treści ogólnych, jak i językowych. Zdaniem nauczycieli tej szkoły wynika to z faktu, że dzieci uczą się i powtarzają dany materiał wielokrotnie w języku polskim i niemieckim. Ponadto potrzeba używania języka obcego wypływa w sposób naturalny z danej sytuacji. Dodatkowym czynnikiem wspomagającym uczenie się języka niemieckiego jest towarzysząca poszczególnym aktywnościom atmosfera zabawy.

Na uwagę zasługuje również fakt, iż dzieci z przyjemnością uczestniczą w zajęciach, z wielkim zaangażowaniem i motywacją wykonują powierzone im zadania, chętnie prezentują zdobyte wiadomości i umiejętności w języku obcym, potrafią współpracować ze sobą w grupach i parach a ich nastawienie do narodu niemieckiego, jego kultury i języka jest bardzo pozytywne.

Oczywiście określenie osiągniętego stopnia kompetencji językowej przez uczniów tej szkoły wymaga przeprowadzenia dokładniejszych badań. Inne problemy badawcze, którymi zamierzamy zająć się w przyszłym roku szkolnym to:

1. czy i w jakim stopniu występuje interferencja w zakresie języka oraz interferencja socjokulturowa,
2. w jakim stopniu rozwijana jest kompetencja interkulturowa.

Zwłaszcza badania nad interferencją socjokulturową oraz kompetencją interkulturową zasługują naszym zdaniem na uwagę, ponieważ „... *istota języka polega na odnoszeniu*

się do rzeczywistości pozajęzykowej. Dlatego w nauczaniu języków obcych należałoby uwzględnić również aspekty pozasystemowe.” (Tomiczek 1996).

Przez długie lata nauczyciele języków obcych dążyli do rozwinięcia u swych uczniów jedynie kompetencji językowej próbując całkowicie wyeliminować błędy gramatyczne i leksykalne.

Całkowicie pomijano jednak fakt, że tego rodzaju błędy rzadko prowadzą do zakłócenia komunikacji lub powstania konfliktów między ludźmi (Tomiczek 1996). Dopiero dzisiaj skoncentrowano się na problematyce funkcjonowania systemów kulturowych. Wprowadzenie na lekcjach języka obcego elementów realio- i kulturoznawczych nie jest niczym nowym. Aby zrozumieć większość aluzji odnoszących się do kontekstu socjokulturowego uczący się języka obcego potrzebuje określonych wiadomości z zakresu kultury, historii i realiów danego kraju (Szulc 1982).

Źródłem nieporozumienia i konfliktów są jednak nie zawsze uświadomione a wynikające z uwarunkowań kulturowych różnice zachowań językowych i niejęzykowych w sytuacjach codziennych. Dotyczy to między innymi nawiązywania, utrzymywania i zakończenia kontaktów (Szulc 1982, Tomiczek 1996, Zawadzka 1995). W tych sytuacjach posługujemy się bowiem skonwencjonalizowanymi aktami komunikatywnymi, charakterystycznymi tylko dla niektórych kręgów kulturowych, a niezrozumiałymi, dziwnymi, lub wręcz konfliktogennymi dla innych. Tymi normami socjokulturowymi, zwanymi też behawiorami lub kulturowymi (E. Oksaar, cyt. za Zawadzką 1995) posługujemy się nieświadomie nie tylko w obrębie systemu języka ojczystego, ale również języka obcego. To przenoszenie reguł obowiązujących w rodzimej społeczności językowej określa się mianem interferencji socjokulturowej (Tomiczek 1996). Nasze badania mają na celu sprawdzenie, w jakim stopniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym posługują się skonwencjonalizowanymi formami językowymi w różnych sytuacjach, które mogą być arefleksyjnie przeniesione na akty komunikacji przebiegające w języku niemieckim.

Znane i opisane są różnice w zachowaniach Polaków i Niemców w różnych sytuacjach – my ograniczymy się do sytuacji dotyczących dzieci w wieku wczesnoszkolnym:

Nawiązywanie kontaktu

a) reakcja na pytanie o samopoczucie

(W Niemczech odpowiada się krótko, nie wnikając w szczegóły. Polacy często rozpoczynają opowieść o osobistych problemach i dolegliwościach. (Zawadzka 1996);

b) zgłaszanie się przy telefonie i zakończenie rozmowy telefonicznej

(Polacy podnosząc słuchawkę mówią najczęściej „Halo” lub „Słucham”, Niemcy zaś przedstawiają się nazwiskiem. Kończąc rozmowę Polacy mówią „Do widzenia”, Niemcy posługują się formułą „Auf Wiederhören“);

c) użycie form adresatywnych

* (Reguły zwracania się do innych per *ty* lub *pan / pani* są w obu kulturach podobne. Różnice istnieją w zakresie użycia form adresatywnych. Polacy zwracają się do siebie per *pan / pani* albo *proszę pana / pani*, nie używając nazwiska, a w kontaktach bardziej poufłych używa się zwrotu *pan / pani + imię*, często w formie zdrobniałej, np. *pani Aniu, panie Krzysiu*. W języku niemieckim

kombinacja *Herr / Frau* + *imię* jest nieakceptowalna. Niemcy zwracają się do siebie *Herr / Frau* dodając nazwisko (Tomiczek 1996);

- używanie tytułów (Podczas gdy Niemcy używają tytułów najczęściej raz w trakcie rozmowy, a są to na ogół tylko tytuły akademickie oraz tytuły wyższych urzędników państwowych, Polacy stosują tytuły wielokrotnie podczas rozmowy i nie odnosi się to tylko do tytułów naukowych czy też funkcji (prezes, kierownik), ale także substytutów tytułów, np. nazw zawodów (panie kierowco) lub innych (panie sąsiedzie) (Tomiczek 1996).

Utrzymywanie kontaktu

a) zachowanie się przy stole

(Polacy wstając od stołu mówią „Dziękuję”, Niemcy żegnają się po posiłku z pozostałymi przy stole mówiąc „Mahlzeit“);

b) reakcja na komplementy

(Niemcy dziękują krótko za komplementy, Polacy zaś odrzucają je lub starają się pomniejszyć ich wartość mówiąc np. „*Ta sukienka jest bardzo stara, mam ją od dawna*” - Zawadzka 1997);

c) reakcja na zaproszenie do jedzenia

(Polacy zwykle odmawiają poczęstunku. Dopiero po ponownym zaproszeniu przyjmują propozycję. Niemcy nie ponawiają zaproszenia po odmowie, tylko zabierają jedzenie ze stołu. - Zawadzka 1997);

d) wyrażanie życzeń

(Polacy wyrażają życzenia w formie pytania lub propozycji, Niemcy natomiast wyrażają je bardziej bezpośrednio. - Zawadzka 1997) .

Zakończenie lub przerywanie kontaktu

a) podziękowanie

(Polacy dziękują używając dwuczłonowej sekwencji *proszę - dziękuję*, Niemcy – trzyczłonowej: *bitte — danke - bitte*).

Wymienione wyżej sytuacje dotyczą zachowania werbalnego. W zakresie zachowania pozawerbalnego chcemy zbadać stosunek dzieci do punktualności w dwóch sytuacjach:

a) przybycie np. na proszone przyjęcie

(Podczas gdy Niemcy akceptują tzw. akademicki kwadrans, Polacy pozwalają sobie nawet na kilkudziesięciominutowe spóźnienie- Zawadzka 1995);

b) telefonowanie

(W Polsce przyjęte jest, że nie należy dzwonić do kogoś przed dziewiątą i po dwudziestej drugiej. Niemcy zaś negatywnie odbierają, gdy ktoś zadzwoni do nich po południu. Zawadzka 1997).

Metody, narzędzia i organizacja badań

Aby zbadać, czy dzieci posługują się skonwencjonalizowanymi formami językowymi, zastosujemy metodę obserwacji. Zorganizowane zostaną cztery zabawy, w trakcie których prawdopodobieństwo wystąpienie wyżej wymienionych form jest duże.

zabawa	przypuszczalne warianty zachowania werbalnego
1. rozmowa telefoniczna	- zgłaszanie się i zakończenie rozmowy
2. „u lekarza”	- używanie tytułów, częstotliwość występowania tytułów podczas jednej interakcji
3. przyjęcie urodzinowe	- reakcja na pytanie o samopoczucie - przedstawienie osób nowo poznanych - reakcja na komplementy - reakcja na zaproszenie do jedzenia
4. "u sąsiadki" (pożyczanie np. soli)	- używanie tytułów lub substytutów tytułów – częstotliwość ich użycia

Aby ustalić stosunek dzieci do punktualności, zostanie przeprowadzona z nimi rozmowa na ten temat.

Wspólne posiłki w stołówce szkolnej będą okazją do obserwacji zachowania werbalnego dzieci przy stole.

Bibliografia

- Arabski, J. 1985. *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP
- Komorowska, H., 1992. „Muzzy na serio, czyli wczesny start w nauce języka obcego”. *Języki Obce w Szkole 4*
- Komorowska, H. 1996. „Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy”. *Języki Obce w Szkole 2*
- Komorowska, H. 1996. „Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy”. *Języki Obce w Szkole 3*
- Komorowska, H. 1996. „Sytuacja polska a rekomendacje Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego”. *Języki Obce w Szkole 4*
- Mysiakowska, A., Szudy, I. 1998. „Szkoła dwujęzyczna”, Dyrektor Szkoły, przemówienie.
- Pamuła, M. 1998. „Psychologiczne aspekty nauczania języków obcych w niższych klasach szkoły podstawowej”. *Języki Obce w Szkole 5*
- Ramowy program nauczania języka niemieckiego w klasach II – III Dwujęzycznej Publicznej Szkoły Podstawowej w Oleśnie – wariant intensywny
- Ramowy program nauczania języka niemieckiego w klasach II – III Dwujęzycznej Publicznej Szkoły Podstawowej w Oleśnie – wariant ekstensywny
- Szulc, A. 1982. „System języka a działanie językowe”. *Języki Obce w Szkole*
- Szulc, A. 1984. *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: PWN
- Szulc – Kurpaska, M. 1998. „Rozwój dziecka a wczesna nauka języka obcego: implikacje dla programu nauczania, materiałów i metodyki”. *Języki Obce w Szkole 2*
- Tomiczek, E. 1996. *Interferencja w komunikacji interkulturowej. Orbis Linguarum, Vol 4.*, Legnica
- Tracz, E. 1992. „Gdy wybierzesz dzieci”. *Języki Obce w Szkole 4*
- Zawadzka, E. 1995. „Kilka uwag o komunikacji interkulturowej”. *Neofilolog*
- Zawadzka, E. 1997. „Zu interkulturellen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts”. *Neofilolog*

WYKORZYSTANIE MUZYKI W PRACY Z DZIEĆMI: DLACZEGO I JAK?

1. Funkcje muzyki w procesie nauczania dzieci języka obcego

Wprowadzanie elementów muzycznych do pracy z dziećmi, w każdej dziedzinie rozwoju, w tym rozwoju językowego, wydaje się sprawą oczywistą. Dzieci bowiem żywo reagują na muzykę, lubią poruszać się do jej taktów, lubią wykonywać różne czynności przy muzyce. Mamy, intuicyjnie wyczuwając wartość tego środka ekspresji, śpiewają maleństwu od pierwszych tygodni ich życia. We wczesnym okresie dzieciństwa muzyka, obok funkcji emocjonalnej, zaczyna również spełniać funkcję poznawczą: rymowanki i piosenki są dla większości dzieci istotnym źródłem informacji o świecie, a także materiałem, dzięki któremu poznają wiele słów, fraz oraz pojęć w swoim ojczystym języku.

Muzyka i piosenka na zajęciach z języka obcego, szczególnie w pracy z dziećmi, spełnia wiele różnych funkcji, a jej rolę należy rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Ułatwienie przyswojenia języka obcego, a więc słów, fraz i struktur językowych, choć wydaje się celem fundamentalnym, jest jedną z funkcji, które można przypisać piosence w procesie nauczania i uczenia się języka. Choć nauka języka to zadanie poważne, należy przypomnieć tutaj, że niezwykle istotnym elementem pracy z dziećmi, a zwłaszcza pracy z piosenką, jest element zabawy. Ważny jest również odpowiedni dobór piosenki i technik pracy z tym materiałem, tak, by unikać wprowadzania pojęć abstrakcyjnych na rzecz nawiązywania do rzeczy i sytuacji znanych dzieciom z ich doświadczeń i otoczenia (stąd uzasadnione jest wykorzystanie w pracy z piosenką rysunków i innych pomocy wizualnych).

Muzyka jest bliska emocjonalnie dzieciom, dając im poczucie bezpieczeństwa, a także zaspokajając ich naturalne odruchy (spontaniczny śpiew i taniec, naturalny środek ekspresji). Dlatego najlepiej, jeśli stanie się integralną częścią lekcji języka obcego, jeśli nie za każdym razem w formie ćwiczeń językowych, to choćby jako muzyka w tle, towarzysząca uczniom przy różnych czynnościach. Innym elementem, równie bliskim emocjonalnie dzieciom, jest ruch, dlatego powiązanie muzyki i ruchu jest tak ważne w pracy z tą grupą wiekową. Różnorodne techniki muzyczno-ruchowe, wykorzystywane przez nauczycieli języka, ucząc dzieci koncentracji, jednocześnie zezwalają na ich swobodną aktywność.

Kolejną funkcją muzyki na lekcji języka jest funkcja porządkująca. Wprowadzanie piosenek może pomóc nauczycielowi w utrzymaniu dyscypliny, gdyż przez wspólny śpiew łatwiej skupić uwagę uczniów i wprowadzić porządek w klasie.

Muzyka może również spełniać funkcję jednoczącą, jako że wspólny śpiew czy uczestniczenie w zabawach muzycznych podnosi świadomość przynależności do grupy. Ponadto, jeśli zadanie wymaga pracy w parach lub w małych grupach, uczniowie uczą się efektywnie współpracować ze sobą.

Równocześnie, w procesie percepcji muzyki zawsze istotną rolę odgrywają przeżycia i odczucia indywidualne, osobiste. Każde dziecko jest indywidualnym odbiorcą danego utworu muzycznego, u każdego muzyka w inny sposób dociera do sfery emocji.

Dlatego muzyka, przy całej wielopłaszczyznowości swych funkcji, stanowi wartość istotną w kształtowaniu osobowości dziecka.

2. Przykłady technik odpowiednich w pracy z dziećmi

Technik wykorzystujących piosenkę w nauczaniu języka jest bardzo wiele, a przedstawione poniżej siedem przykładów to zaledwie niewielki wycinek tego, co można zrobić z tym materiałem. Mogą one jednak posłużyć jako inspiracja dla nauczyciela oraz podsunąć kilka pomysłów na wzbogacenie i urozmaicenie zajęć.

2.1 Piosenka i rysunki

Cele: Wprowadzenie oraz utrwalenie słownictwa, utrwalenie znajomości struktur językowych, ćwiczenie sprawności rozumienia ze słuchu, zabawa.

Opis: Nauczyciel prezentuje rysunki ilustrujące treść piosenki (w innej kolejności), krótko je komentując lub prosząc o komentarz uczniów. W trakcie słuchania piosenki, zadaniem uczniów jest ponumerowanie rysunków według odpowiedniej kolejności.

Wariant: Po wysłuchaniu piosenki, uczniowie przy pomocy rysunków próbują odtworzyć słowa/frazy występujące w jej treści.

2.2 Rozpoznanie

Cele: Przypomnienie i powtórzenie wprowadzonego już słownictwa i struktur, rozpoznanie słownictwa i struktur ze słuchu, zabawa.

Opis: Uczniowie słuchają nagrania; za każdym razem, kiedy w piosence wystąpi dane słownictwo (np. część ciała, przmiotnik) lub struktura, uczniowie wykonują umówioną czynność (np. podniesienie ręki, wstanie, okrzyk, itp.)

Wariant: Uczniowie liczą, ile razy w tekście wystąpiło dane słowo lub struktura.

2.3 Opis w piosence

Cele: Powtórzenie i wzbogacenie słownictwa, ćwiczenie rozumienia ze słuchu.

Opis: Słuchając piosenki zawierającej opis, uczniowie rysują przedstawianą osobę lub przedmiot.

2.4 Skandowanie/rapowanie

Cele: Wprowadzenie i utrwalenie słownictwa, wyrobienie poczucia rytmu w języku obcym, praca nad wymową, ćwiczenie komunikacji, zabawa.

Opis: Prezentacja piosenki (nauczyciel lub taśma) z wystukiwaniem rytmu. Klasa powtarza linijka po linijce (koncentracja na wymowie i utrzymaniu rytmu). Mnóstwo możliwości dalszego ćwiczenia: nauczyciel-klasa, grupa-grupa, indywidualni uczniowie, itd.

2.5 Czytanie od końca

Cele: Ćwiczenie szybkiego i płynnego wypowiedzania długich zdań, ćwiczenie wyczucia rytmu.

Opis:

sailor

-en sailor

drunken sailor
a drunken sailor
with a drunken sailor
do with a drunken sailor
we do with a drunken sailor
shall we do with a drunken sailor
What shall we do with a drunken sailor?

2.6 Poprawianie błędów

Cele: Ćwiczenie ortografii lub utrwalanie słownictwa.

Opis: Czytając tekst piosenki, uczniowie wyszukują i poprawiają wprowadzone przez nauczyciela błędy ortograficzne lub semantyczne.

2.7 Piosenka i ruch

Cele: Wprowadzenie i powtórzenie słownictwa, ruch, zabawa.

Opis: Śpiewając piosenkę, klasa wykonuje odpowiednie czynności sugerowane jej treścią. Można klasę dzielić na grupy; jedni śpiewają, inni pokazują, itd. Jeśli to tylko możliwe, warto wykorzystać element aktorski tego typu piosenek (naśladowanie odgłosów, gestów, czynności). Warto zalecenia byłoby również przygotowanie specjalnej scenerii i rekwizytów i odegranie scenek w oparciu o daną piosenkę.

Bibliografia:

- Graham, C. 1979. *Jazz Chants for Children*. Oxford: Oxford University Press.
Klöppel, R. and S. Vliex. 1995. *Rytmika w wychowaniu i terapii*. Warszawa: PNO.
Osman, A.H. i J. McConochie 1993. *If You Feel Like Singing*. Washington, D.C.: English Language Programs Division, Bureau of Education and Cultural Affairs, United States Information Agency.

EXPECTATIONS AND REALITIES – A TEACHER TRAINING COURSE FOCUSED ON YOUNG LEARNERS¹

1. Introduction

The course I am going to describe was conducted at a Teachers' Training College in a big city in the final (6th) semester. I met very large groups of trainees (nearly 30 students in each) twice a month. Altogether the course covered 30 contact hours. The trainees were very busy at that time having their teaching practice (they taught English full time two days a week), teaching various evening courses and/or giving private tutorials, side by side with preparing their diploma projects. First thing I learned from the trainees was that they (with very few exceptions) did not teach any young learners and did not intend to teach them in the future.

2. Expected options

I had the following options:

- 1) to provide the trainees with some knowledge on the educational reform in the primary school – the educational stages (etapy edukacyjne) and the core syllabus (podstawa programowa);
- 2) to lecture on some aspects of theory and research on teaching English to young learners, such as the critical period in language acquisition, an early start in second language learning in comparison with a later start, child bilingualism, effectiveness of various classroom techniques in teaching children, etc;
- 3) to make the students read some selected readings on the above issues;
- 4) to make the trainees observe videotaped excerpts of lessons with young learners and/or read their typescripts;
- 5) to make the trainees observe and/or teach real lessons of English for young learners;
- 6) to present to the trainees and make them analyse currently used ELT textbooks for young learners;
- 7) to make them draw up a questionnaire for teachers of young learners and interview some teachers on its basis;
- 8) to make them actually teach young children in a self-organised course.

3. Expected learner autonomy

As can be noticed, these options are listed in the order which reflects increasing learner autonomy. In 1 and 2 the trainee is supposed to receive aurally knowledge provided by the lecturer. In 3 the knowledge is provided by written sources. In 4 and 5 the trainees are more independent since they observe videotaped or real lessons using the observational tools they have been made familiar with in other courses. In 6 they are

¹ This article is based on the paper given by the author at the *Learning from Experience* Conference on Developments in the Theory and Practice of Teaching English to Young Learners, organised by the British Council in Puławy, 8 – 10 October, 1999

supposed to analyse written materials – textbooks for children using the analytical criteria of coursebook assessment. In 4, 5 and 6 it is still the lecturer, the trainer or the model teacher who provide materials and observations. In 7 the role of the trainees becomes quite independent, in fact they are supposed to make a small project – to draw up a questionnaire and to interview a chosen teacher. In 8 the trainees are given hands-on experience in teaching young learners. They are supposed to design their teaching course and accompanying materials. They are fully independent although they may be sporadically observed and guided by the trainer.

I expected my students to be interested both in lecture and readings based seminars and in practical workshops. Yet, since I had taught some of the students before, I knew that they were firmly set in their expectations about teacher training courses and did not tolerate much novelty. Some trainees seemed very tense and irritable, which must have resulted from their feeling of falling behind with their diploma projects and other responsibilities. In consequence, I was aware that my options and expectations had to be reconciled with the trainees' own proposals for the course. Additionally, I had doubts if the short time span (four months in the spring semester) would allow my students to organise hands-on experience in teaching children. These considerations resulted in withdrawing Option 8 from the provided alternatives. Instead, I will describe another teacher training course focused on young learners, where a hands-on experience option was introduced.

4. Realities

Aims of the course:

Having reflected on my trainees' needs, interests and existing opportunities, I proposed the following aims of the course focused on young learners:

- 1) the primary, general aim was raising the trainees' interest in teaching young learners;
- 2) the second aim was to broaden their knowledge on characteristic features of young learners in three educational stages, combined with information about the school reform concerning these stages:
 - a) pre-school children (3 – 5 years)
 - b) grades I – III
 - c) grades IV –VI;
- 3) the third aim was to focus on the most important aspects in teaching English to young learners.

Options 1 and 2 – lectures

The trainees appreciated when I lectured on theories of learning they had not heard about before. On the other hand, they were reluctant to focus on anything they considered repetitive. Since they had lectures on the critical period, bilingualism and teaching techniques in the first and second years, I decided to leave out these issues. Instead, I focused in my lectures on characteristic features of young learners, combining them with four English language teaching issues:

1. teacher/ young learner rapport,
2. class management,

3. sustaining intrinsic motivation,
4. task-oriented teaching.

The lectures covered approximately 1/5 of the contact course time. I tried to avoid broad generalisations and a prescriptive approach, stressing individual differences and lack of clear cut boundaries in human development. Such an approach was only partly successful with the students. In spite of some interest in theoretical considerations, the trainees were first of all concerned about obtaining practical solutions they could use in class during their teaching practice.

Option 3 – reading assignments

This option turned out to be least successful. It was too late for the trainees to read introductory, simple texts in child psychology and child education. On the other hand, they seemed to be unprepared to read more sophisticated texts. I did not want them to get discouraged to teach children by reading *about* their characteristic features and ways of teaching them. In consequence, I only put some optional readings on my list, with an understanding that those who were interested would read them. Some trainees, especially those who were to make up for missed classes, prepared short class presentations based on selected items from the reading list. Such a solution in the case of attendance problems was previously negotiated with the trainees.

Option 4 and 5 – young learners' lesson observation

I used video recordings made for the sake of classroom research in a teacher training course taught by college students (cf. Świtalska 1997). Thus, the trainees had a chance not only to observe young learners being taught, but also teacher trainees teaching them. After having observed a fragment of a lesson, the trainees discussed it in groups.

It was very stimulating for the trainees to observe other teacher trainees and to identify with them. Although Option 4 covered relatively little time in the course, its primary aim of raising trainees' interest in teaching young learners was achieved.

Option 5 – reporting on trainees' own lessons for young learners was possible only in the case of the few trainees who were teaching young learners. In oral class presentations based on written reports the trainees demonstrated a high degree of self-confidence in dealing with young learners. In the majority of the reports young learners were described as *kinesthetic*, having a *short memory span*, but otherwise easy to work with and not worrying their teachers with discipline, mixed ability or other acquisitional or behavioural problems. The trainees considered *the whole body approach* and a variety of game-like activities as resolving all problems in teaching young learners. On the whole, teacher trainees who decided to teach young learners believed that teaching this age group was very rewarding and not so demanding and challenging as teaching teenagers.

Option 6 – assessing ELT coursebooks for young learners

This option turned out to be the easiest one to introduce to the trainees. They were knowledgeable about available coursebooks and eager to learn which books should be recommended for young learners. In the absence of national syllabuses, they treated coursebooks like syllabuses. They assessed them according to the assessment criteria they were familiar with from their methodology course. The classes devoted to this activity went very smoothly; the trainees who used the coursebooks before, either

teaching English at school or in private tutorials, played the role of coursebook experts. The coursebook which received the highest evaluation score was *Bingo Part I* by Anna Wieczorek (1998), perhaps partly due to the fact that some of the trainees met the author before, attended her workshop on the coursebook and interviewed her.

Option 6 covered approximately $\frac{1}{4}$ of the course time and I had the impression that it was time well spent. All the aims were fulfilled, though indirectly. Looking through coursebooks made the trainees interested in trying them out in the future, thus indirectly in teaching young learners. Coursebooks for different educational levels (pre-school children, grades I-III and grades IV-VI) made the students indirectly aware of differences in methodological approaches and subject matter (language awareness sections, grammar and phonology sections, subject matter focuses, etc.) depending on the age of the learners and their characteristic features. Layout of the coursebooks for young learners and attractiveness of the visual materials and recordings of chants, songs and rhymes helped the trainees to realise what was involved in creating intrinsic motivation and what was task-oriented teaching focused on young learners.

Option 7 – interviewing young learners’ teachers

This was the most popular option among the assigned projects. Most of the trainees who had chosen this option were genuinely interested in finding primary school teachers, designing interviews, interviewing the teachers and writing down interview reports. Some trainees additionally observed the interviewed teachers’ lessons and/or described their teaching materials. When I read and assessed those projects, I was impressed by the high professionalism of the questions and reports based on the teachers’ answers. The trainees were able to grasp important issues to inquire about and to present teachers’ views in a clear and concise way. Undoubtedly, a methodology course in which they had interviewed other teachers helped them to know how to make an interview with a teacher.

All the aims of the course were met in Option 7: the trainees had a chance to get interested in teaching young learners since they talked to successful teachers of young learners. They also asked teachers about children’s characteristics and their teaching methods and received answers from practitioners. One of the things they heard from all teachers was that the most important criterion in their job was liking children and that without liking children there was no point in trying to become their teacher. Such a statement must have reassured those trainees who were fond of children but deterred those who considered teaching children because they thought that it might be easier in comparison with teaching adolescents.

The only problem with the interviews was that they were self-contained projects, made outside class. Their authors reported briefly on teaching and other problems faced by the interviewed teachers. But, as could have been expected, the interviewed teachers were those who liked their jobs and were successful in them. In consequence, they did not see many problems in teaching young learners. The trainees could not compare other teachers’ views because one trainee interviewed only one primary school teacher. My original plan to ask the trainees to interview at least three teachers was impossible to implement due to the limited number of young learners’ teachers who had agreed to be interviewed.

Option 8 – bringing young learners to college

(This option was implemented twice in the Jagiellonian University TTC in 1992/93 and from 1995/96 to 1996/97)

For the first time young learners were brought to the college in the so-called *Saturday School*. They came for an hour every Saturday during the school year in groups corresponding to particular primary and secondary school grades. There was also a group of pre-school children. They were recruited through community centres. Their parents paid only a token administration fee. First and second years' teacher trainees, in teams of three to four, were required to prepare lessons, including teaching materials, to teach at least two consecutive lessons per semester and to present their brief evaluation. They were also supposed to observe other lessons taught by their friends. At the end of the school year they were required to present a teaching practice portfolio, containing all lesson plans and comments on the observed lessons. Prior to that experience, they had little to no experience in teaching anybody, including young learners. Their supervisor, a British teacher trainer, asked them to focus on cultural topics and to adapt them to particular age groups. The topics included among others Halloween, Guy Fawkes Day, Thanksgiving, St. Nicholas, the Christmas Party, St. Valentine's Day and April Fool's Day.

This is what the supervisor wrote about the experience:

It [The Saturday School] has shown quite conclusively that lectures/workshops and peer teaching will not alone help the students in the classroom. It has shown up the obvious differences in the abilities of particular students (. . .) Although most students prepare their lessons with enthusiasm, few have really exploited the potential of the Saturday School. (. . .) but only three of the one hundred and five students considered that the course (i.e. the Saturday School) had not been worthwhile. (Kennedy 1993:7)

As a commentary to the above remarks I should add that the Saturday School depended entirely on the enthusiasm and commitment of the supervisor. It required unusual dedication on her part, which was not something that could be expected of other college trainers.

In consequence, when another *school within school* was organised after two years, its range was limited. It involved only four age groups, two of them for young learners (4–6 and 6–8). Only second year trainees were involved. Cultural focus was partly abandoned in favour of teaching basic vocabulary. This hands-on experience was partly integrated with the simultaneous lectures and workshops focused on methodological issues. The lessons were also better supervised and monitored. Yet, in spite of all the efforts of the trainers, some trainees left to their own resources seemed to have forgotten all they were taught in the college about teaching young learners. Instead, they used the classical audio-lingual approach with mechanical pattern drills (c.f. Niżegorodcew 1998).

On the whole, the hands-on teaching experiences described above, in spite of their shortcomings, provided unique opportunities of learning from real experience in the college. What we - the trainers - learned from that experience was, firstly, that one cannot bring young learners to the college unless one can fully control the logistics of it. We also learned that the impact of college methodology courses may get suppressed and replaced by previous *learning from experience*, based on the ways in which the trainees had been taught English in their secondary school courses.

Conclusion

The unquestioned success of more independent options and some of the problems I faced with introducing lecture input and readings indicate that teacher trainees (especially in the final year of studies) prefer to be autonomous and learn from experience. They also appreciate useful tasks, when they have a chance of getting to know a new coursebook, talk to a young learners' teacher or observe a real or videotaped lesson in the primary school. On the other hand, their independence does not usually involve fully developed study skills, such as the ability to find appropriate reading material, study a teaching issue theoretically, using a number of written sources to solve a problem, etc. The *Young Learners* course made me realise what were the real needs and expectations of teacher trainees and how they could be best met under the existing circumstances. In fact, I have learned from experience at least as much as they have.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank my 1998/99 teacher trainees from the Warsaw University TTC for their involvement and hard work, which made the *Young Learners* course a rich source of insights for them and for me.

References

- Kennedy, S. 1993. "Too little too late. The issue of teaching practice. A possible solution". *The Polish Teacher Trainer* 1/3: 6-7.
- Niżegorodcew, A. 1998. "Uses of L1 in L2 acquisition and learning". In: Arabski, J. (ed.) *Studies in Foreign Language Learning and Teaching*. Katowice: Uniwersytet Śląski, pp. 21-33.
- Świtalska, D. 1997. "Use of English by Polish children learning English as a foreign language on a low intensity course". Jagiellonian University. Unpublished MA thesis.
- Wieczorek, A. 1998. *Bingo I. Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

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 cztery sekcje tematyczne:

I. W KIERUNKU KOMPETENCJI WIELOKULTUROWEJ

Sekcję tę organizuje prof. dr hab. Weronika Wilczyńska z Instytutu Filologii Romańskiej UAM, pełniąca 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 Karpińską – 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 przysłać na adres PTN lub na adres internetowy podany poniżej. Abstrakty w języku prezentacji należy przesłać na dyskietkach lub emailem 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.

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 wpisowe w wysokości 130/100 zł (podkreśl) wpłaciłem/wpłacię do dnia na konto PTN.

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

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

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 uznawanęj 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 kolegów 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 przesać 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.