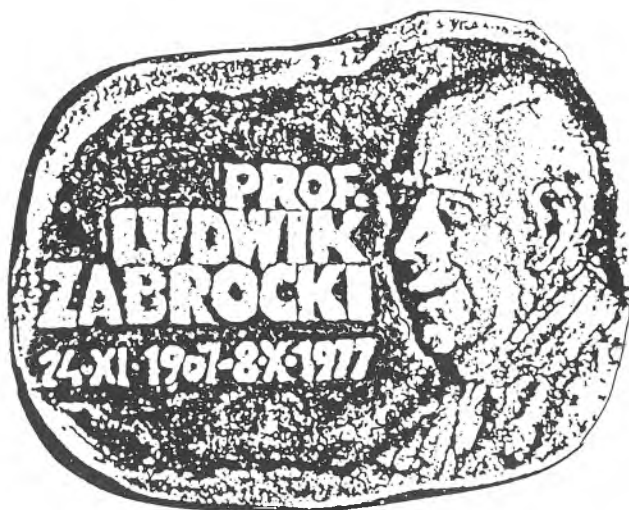


neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 18



Poznań, 1999

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub
Grzegorz Grygiel (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Weronika Wilczyńska
Elżbieta Zawadzka
Włodzimierz Sobkowiak
Aleksznadra 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

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 18

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	5
-------------	---

ARTYKUŁY

1. Bilingualism: Age Factors - Navracsics Judit	6
2. Rola nauczania w uczeniu się języków obcych - Przemysław Wolski	12
3. Kształcenie do autonomizacji w językach obcych a problem wzorców i imitacji - Weronika Wilczyńska	18
4. Zasadność form działaniowych w nauczaniu języków obcych - Krystyna Wojtynek-Musik	25
5. Wybrane aspekty oceny i samooceny ucznia w nauczaniu języków obcych - Kazimiera Myczko	34
6. Interakcyjne techniki nauczania sprawności czytania w języku obcym - Monika Kusiak	40
7. Percepcja w czytaniu interakcyjnym jako przedmiot badań - Katarzyna Karpińska-Szaj	47
8. Formateur de formateurs en langues vivantes et/ou personne ressource? – quelques reflexions sur l'autonomisation - Paweł Plusa	56
9. Czy tłumaczenie i poprawianie pomagają? - Anna Niżegorodcew	61
10. Autonomia uczenia się w opiniach uczniów - Grzegorz Grygiel	70
11. Autonomia: prawda czy mit? - Brygida Gwiazda-Rzepecka	81

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

Sprawozdanie z X jubileuszowego zjazdu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego - Zofia Magnuszewska	91
Komunikat o konferencji	95

OD REDAKCJI

Zamieszczone w tym numerze artykuły są owocem dorocznej konferencji PTN, przebieg której opisała Z. Magnuszewska w sprawozdaniu umieszczonym na końcu. Numer obecny otwiera artykuł Judit Navracics, którego celem jest podważenie determinującej roli czynników biologicznych, a szczególnie wieku, w akwizycji języka. Pozostałe artykuły są wyborem wystąpień poruszających gamę problemów związanych z nową tendencją w glottodydaktyce - konstruktywizmem. Omówieniem podstawowych założeń konstruktywizmu zajmuje się P. Wolski. Różne przejawy nauczania związanego z podejściem konstruktywistycznym omawiają kolejne artykuły: W. Wilczyńska porusza pewne problemy autonomizacji ucznia, K. Wojtynek-Musik postuluje wprowadzenie form zadaniowych do procesu nauczania języka. K. Myczko zajmuje się problemem samokontroli i samooceny. M. Kusiak oraz K. Szaj-Karpińska opowiadają o wprowadzaniu interakcyjnych technik nauczania sprawności czytania. P. Plusa i A. Niżegorodcew skupiają się na problematyce kształcenia nowoczesnych i refleksyjnych nauczycieli aktywnie budujących swoją kompetencję zawodową. G. Grygiel oraz B. Gwiazda-Rzepecka relacjonują przeprowadzone badania nad postrzeganiem potrzeby i przebiegu autonomicznego procesu przyswajania języka w polskich warunkach oświatowych.

BILINGUALISM: AGE FACTORS

1. Introduction

Research carried out on the psychological and neurological approaches to language acquisition seems to support the critical period hypothesis, according to which language acquisition is largely influenced by age. This hypothesis claims that children have fewer difficulties in language acquisition, and that beyond a certain age language acquisition is impossible or almost impossible (Penfield és Roberts 1959; Lenneberg 1967). This sensitive period lasts from the second year of life till the onset of puberty. A biological link is supposed to exist which contributes to the specialisation of brain functions during lateralisation, i.e. one of the hemispheres – normally the left one – specialises in language. Under age two, language acquisition is impossible due to maturation processes, and after puberty the brain loses its plasticity, flexibility.

McLaughlin (1984) refers to theories which are parts of the critical period hypothesis. As is well-known, according to transformational generative linguistics, children possess specific abilities in language acquisition unavailable in adulthood. However, having reviewed the literature concerning the topic, McLaughlin comes to the conclusion that neither the age spans of the critical period nor its links with the lateralisation of the language functions are clearly determined. In other words, neither the links between the specialisation of the human brain nor the disappearance of the ability of the brain to acquire a language can be proved. Many researchers believe that language functions are much more flexible than was previously thought and suppose that functions connected with neuromuscular systems occurring during speech events (i.e. the production of speech sounds and prosodic features) may be totally independent of other language abilities, and that their brain localisation may be much different. Finally, in addition to the biological factors, researchers of child language acquisition put emphasis on the social and cultural factors.

The critical period seems to be more convincing if it is applied to the motor character of language acquisition. Research based on second language acquisition or learning shows that, unlike adult learners, the younger the learner is the better he or she is at native-like pronunciation. Others argue for the adults being able to achieve similar results in pronunciation given the appropriate control, favourable learning facilities and positive psychological approach.

At the beginning of the 70s lateralisation was assumed to be over well before puberty, or better said, it was completed at birth (Harshman & Krashen 1972; Berlin et al. 1972). Seliger (1978) proposed that different critical periods belong to different abilities, the argument supported by the fact that different aspects of a language are acquired at different ages. Researchers dealing with language acquisition in this way are divided into two groups: one accepting the critical period hypothesis, the other denying it. In this paper I will examine the links between the onset of bilingualism and age based on my own research.

The table below summarizes the data of some of my subjects becoming bi- or multilingual at different ages:

subject, age	languages	arrival in Hungary	knowledge of Hung.	time period of the acquisition of Hung.	difficulties	fluency	language of the home	gram. compe- tence
Nabil (7)	English- Hungarian- Persian	1;10	no	2 and a half years	-	+	with parents: English, Persian, sibling: Hungarian	10
Nasim (8)	English- Hungarian- Persian	2;11	no	2 and a half years	-	+	with parents: English, Persian, sibling: Hungarian	10
Há (16)	Vietnamese -Hungarian	11	no	1 year	-	+	Vietnamese	10
Denise (12)	Russian- Hungarian	8	no	1 year	-	+	Russian	10
Petra (41)	German- Hungarian	21	no	3 years	sentence structures	+	first: German, now Hungarian	8
Marti- na (45)	German- Hungarian	23	no	2-3 years	words, pronuncia- tion, word stress	+	German	8
Teresa (50)	Polish- Russian- Hungarian	22	no	2 and a half years	Vowels, prefixes. compound words	+	first: Russian, now Hungarian	10
Kica (63)	Greek- Hungarian	16	no	1 year	formal- informal language use	+	first: Greek, now Hungarian	5

As can be seen from the table, for this study I have gathered subjects who became bi- or multilingual at different ages. There are some belonging to the category of Bilingual First Language Acquisition (Nasim, Nabil), some who became bilingual at pre-puberty and also some who had to acquire a second language – in this case Hungarian – after age 20.

2. The time period of the acquisition of Hungarian

The results of the observations have proved that young children and adults have acquired Hungarian within the same amount of time (2.5-3 years on average). In contrast, 12-16 year old subjects (at age 8-11) managed to acquire the language within a definitely shorter period (i.e. one year). As a result, age does not play such a

determining role in the time of acquisition as it has been claimed by the proponents of the critical period hypothesis. The only exceptions to this are the subjects (Há and Denise) who right before puberty entered a new immediate language environment, which motivated them to acquire Hungarian. In their case the acquisition of Hungarian occurred in a very short time. It is important to know that they – right after their arrival in Hungary – were forced to go to Hungarian schools. Thus, their acquisition of Hungarian was not only a spontaneous process but also the result of learning in Hungarian schools together with Hungarian peers.

Those under 11 had no difficulties, or at least the subjects did not mention any. This is how Há answered the question when asked whether it was difficult for her to learn Hungarian:

Há: *I don't know. I didn't even notice that I was studying. Words just came into my head.*

Interloc.: *You are lucky. And how about grammar?*

Há: *It's easy.*

Interloc.: *Easy??*

Há: *Oh, yes.*

Interloc.: *You are really lucky.*

Há: *Am I? Well, I think if you went to a foreign country, and you also stayed there for three years, words would also get into your heads just like in my case.*

Nasim's and Nabil's Hungarian language acquisition is basically the same as that of Hungarian monolingual children. They are acquiring Hungarian under natural circumstances from their peers in kindergarten.

All the subjects who started the acquisition of Hungarian after age 20 had serious difficulties at the phonetic level (sounds [a] and [e:], word stress). We must refer to the critical period hypothesis here, but only in the sense that in adulthood the acquisition of sounds is a longer and more difficult acquisition process, though it is not impossible. The most critical sounds are those not existing in their first language. Teresa, for example, speaks without any accent and the accent of the two German subjects is not significant at all.

3. The ways of acquisition

The young children have acquired Hungarian under natural circumstances, with the help of spontaneous rule retrieval. The adolescents also acquired Hungarian under natural circumstances, in addition to learning at school. Similarly, the German subjects acquired and learnt Hungarian with the help of their friends, family members, colleagues; however, they told us how they learnt words themselves. They did not consider grammar important, as they claim. they just listened to how Hungarians put the words into structures, what they said and how they said whatever they wanted to say. In their case, we can speak about learning in terms of lexis and acquisition in terms of grammar. There was only one subject who participated in a Hungarian course which was organised for the Greeks. The irony of fate is that her Hungarian grammatical competence is by far the weakest from among all my subjects! There might be psychological reasons behind this failure e.g. she did not feel responsible enough for

her own improvement. Maybe she was satisfied with what she learnt on the course and was not inspired to do more.

The most conscious language learner is Teresa who – as she claims – first learnt grammar ("this is the base") and then stuck the words on it. She started reading a book and underlined all unfamiliar words and learnt them. As a result, at the end of the book there were no underlined words anymore.

4. The subjects' relationship with their languages and judgement of their own competence

For Nasim, Nabil, Há and Denise, Hungarian became the dominant language (their language competence is the same as their Hungarian monolingual peers). Once we wanted Há to speak in Vietnamese in the presence of Hungarians without any Vietnamese around. She refused to for the following reason:

Há: *I would speak as if I were a foreigner.*

Interloc.: *But we don't know...*

Há: (interrupts) *Because in order to get in it I would need to speak to someone who speaks Vietnamese, because otherwise I would say things as if I were a foreigner and I don't know.*

Petra does not like speaking Hungarian. It is difficult and very tiring for her as she confesses, although her language competence is very good. Now she uses more and more Hungarian at home, too, because her children refuse to speak German unless they have visitors from Germany. However, when Petra is angry with the children, she uses German with them.

Martina says the following about her bilingual identity:

"When I speak German, that's me. When I speak Hungarian, I think it's someone else. It's like when you put on a coat, it feels different. I know that I make mistakes, and I hate it. I know that what I say is incorrect but I don't have time to correct it. I can't expect others to wait until I find the right expression."

Teresa has learnt Hungarian on her own (we must admit that she is a brilliant language teacher by profession!):

"I got help, but there was nothing systematic about it. I knew that I had to do it myself. So I have learnt Hungarian on my own, without any help. I can write without any mistakes, and my style is good, too. I feel embarrassed when I make a mistake. After a while I felt I had the language in my pocket. I could even count in Hungarian! There are three languages living together inside me independent of each other. I can switch to any of the three languages any time without any difficulties."

However, there are registers which she knows only in one language. Since she learnt how to drive in Hungary and her children were born and raised in Hungary, all the words she knows in connection with cars and child diseases are in Hungarian. For her it is the situation that determines which language is the most natural: in Poland it is Polish, in Russia – Russian and in Hungary – Hungarian.

My Greek-Hungarian subject likes living in Hungary, she has adjusted herself to the new reality. She confesses: *"I speak perfect Hungarian, we don't feel that we are foreigners."*

5. Code-switching

The language use of all my subjects is tied to people and situations. The register of their everyday activities determines the degree of code-switching, and e.g. my Greek-Hungarian subject answers the phone in Hungarian in Greece, the German subjects say 'hello', 'thank you' and 'good-bye' in Hungarian in German shops but it never happens the other way round.

My Polish-Hungarian subject is very concerned about not code-switching in her speech. She regrets that she does not know all the three languages perfectly (cf. Bloomfield 1933), although her grammatical competence is by far the best!

6. Motivations for language learning

As was mentioned before, young children acquired Hungarian from their peers in kindergarten. This is a very strong motivation because children want to communicate to play and to make friends, and it is natural that they do everything in order to achieve these aims in order not to be left alone.

In the case of adults, the desire to have a job and keep it was also motivating. In order to be able to have and keep their jobs, they also needed the language. But it is worth reading how they felt when they arrived in Hungary:

"I felt deaf and dumb"

"I felt as if I were in a glass box. People around me were gasping and I didn't understand a word."

Both age groups wanted to adjust, wanted to meet the requirements of the society in which they lived. They consciously wanted to take steps in order to be accepted by society.

7. Conclusions

Researchers used to argue for children having better abilities in learning languages than adults. As a result, children were considered to be better bilinguals than adults. A child may be more sensitive to the acquisition of phonetics and due to some psychological factors – e.g. being playful, childish, not being shy, mimics – the child may be able to speak fluently. But that's all we can say about the advantages of children in this respect.

Apart from these, there are no more advantages so it cannot be claimed that children are better bilinguals. What is more, adults have analytic abilities, which allow them to compensate for the lack of all these advantages during second language acquisition.

I claim that the establishment of solid bilingualism is much more dependent on psychological (i.e. the behaviour, motivation, willingness of identification with those speaking the second language), than of physiological or biological factors.

There is no limit either in terms of age or ways of becoming bilingual; we only need to take courage, not waste time, get free from our shyness and we can learn foreign languages. We will need it very much not only before but also after joining the European Union.

References

- Berlin, C. et al. 1972. Dichotic right ear advantage in males and females aged 5 to 10. In: *Journal of the Acoustical Society of America*. 53:368.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York. Holt Rinehart and Winston.
- Harshman, R. és Krashen, S. (1972) An 'unbiased' procedure for comparing degree of lateralization of dicholically presented stimuli. *Journal of the Acoustical Society of America* 52:174.
- Lenneberg, E. 1967. *The Biological Foundations of Language*. New York. John Wiley and Sons.
- McLaughlin, B. 1984. *Second language acquisition in childhood. Vol. 1: Preschool children*. Hillsdale, N.J. LEA.
- Penfield, W. és Roberts, L. 1959. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, N.J. Princeton University Press.
- Seliger, H. 1978. Implication of a multiple critical-period hypothesis for second language learning. In: Ritchie, W. (szerk.) *Second Language Acquisition Research*. New York. Academic Press.

ROLA NAUCZANIA W UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Tradycyjnie do roli znaczenia nauczania języków obcych przywiązuje się dużą wagę. Świadczą o tym ciągle ewoluujące metody, powstawanie nowych materiałów oraz dyskusja o jego podstawach teoretycznych, obejmująca m. in. takie zagadnienia jak modelowanie nauczania jako kompleksu czynników, badania języka nauczyciela, strategii nauczycielskich itp.

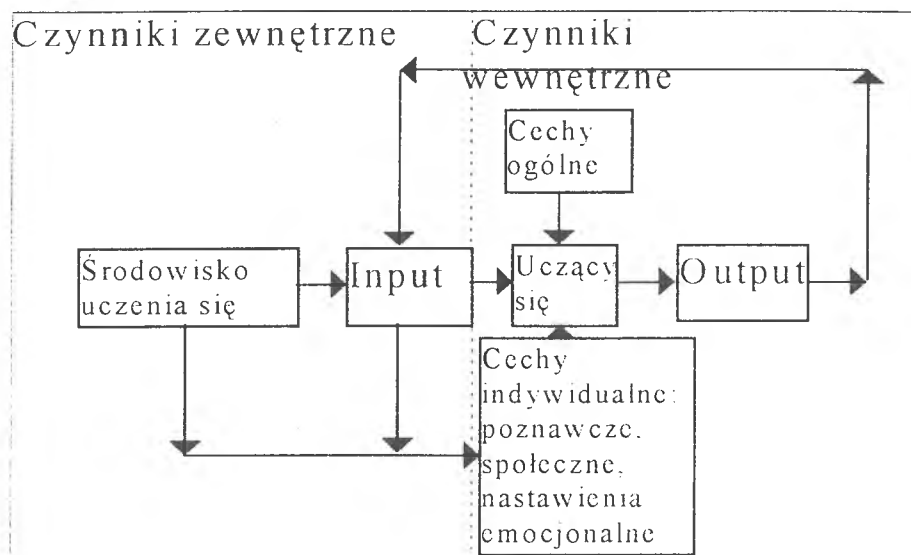
Tematem niniejszego wystąpienia jest porównanie roli nauczania języków obcych w koncepcji tzw. dydaktyki kartezyjskiej i konstruktywistycznej.

Pod pojęciem dydaktyki "kartezyjskiej" (por. Müller 1997), obiektywistycznej (por. Hoops 1998), czy też instruktivistycznej (por. Wolff 1994) należy rozumieć właściwie wszystkie koncepcje dydaktyczne opierające się na epistemologii Kartezjusza. Zakłada ona oddzielenie ducha (*res cogitans*) i materii (*res extensa*), a także istnienie obiektywnego przedstawienia rzeczywistości, niezależnego od opisującej osoby. Celem nauki w tym ujęciu jest zagwarantowanie obiektywności w opisie rzeczywistości. Wynikiem uprawianej w ten sposób nauki powinna być usystematyzowana wiedza. Ponieważ istnieje dostępna, obiektywna wiedza, nauczyciel jest tutaj osobą odpowiedzialną za przekazywanie pewnych obiektywnie istniejących rozwiązań, a nie problemów do rozwiązania. Natomiast rolą ucznia jest przede wszystkim odbieranie instrukcji z zewnątrz i poddawanie się również zewnętrznej ewaluacji. Wyniki nauczania są oczywiście w dużym stopniu przewidywalne. W tak funkcjonującej rzeczywistości oczywiście jest także możliwość dokładnego przygotowania lekcji języka obcego oraz prognozowania reakcji i osiągnięć (Müller 1997:78-79). Sytuację taką w odniesieniu do całości nauki języka przedstawia np. model Edmondsona i House (1993:105). Uczenie się w tej koncepcji to przebiegający wewnętrznie, nie podlegający obserwacji proces zmian cech osobowości. Tak sformułowana definicja jest zresztą do zaakceptowania także dla konstruktywistów

Radykalna różnica występuje natomiast w rozumieniu nauczania. W tradycyjnym rozumieniu nauczanie to wszystkie działania podejmowane z zamiarem sterowania uczeniem się ludzi (Nodari 1996:49) oraz samo kierowanie procesem odkrywania i interpretacji „prawd” (Zawadzka 1993:19-20). Za cele nauczania uważa się cele, przyświecające ludziom podczas sterowania uczeniem się innych. Sytuacja idealną jest identyczność celów nauczania i uczenia się (Nodari 1996:49).

Dochodząca do głosu w latach dziewięćdziesiątych konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych opiera się na zupełnie innych przesłankach epistemologicznych i etycznych. Pierwszą przesłanką jest rola mózgu w procesach poznawczych. Ogólnie rzecz biorąc, u podłoża tych procesów leży biologicznie udowodniona niemożliwość przedostania się informacji ze środowiska zewnętrznego do umysłu człowieka. Informacja ta dociera do nas tylko w postaci różnego rodzaju bodźców fizykochemicznych, które są odbierane przez komórki receptorowe tylko w wymiarze ilościowym. Natomiast to, co nazywamy widzeniem, słyszeniem itp. jest już działaniem mózgu, do którego nie docierają informacje, a różnego typu bodźce. Pod

pojęciem recepcji należy tu więc rozumieć samoopis mózgu, który rozumie tylko swój własny język. Ludzie, a także wszelkie żywe systemy, tworzą własne światy, będące ich rzeczywistością poznawczą. Wpływy zewnętrzne nie determinują działania ludzi, lecz, zdaniem konstruktystów, "perturbują" je. Umysły ludzkie nie operują reprezentacjami i nie przetwarzają informacji, lecz wytwarzają jedynie (autonomiczne) systemy opisu. Każdy człowiek rozwija się więc w rzeczywistości ustrukturyzowanej przez innych ludzi, natomiast interakcje dotyczą międzypodmiotowych rzeczywistości.

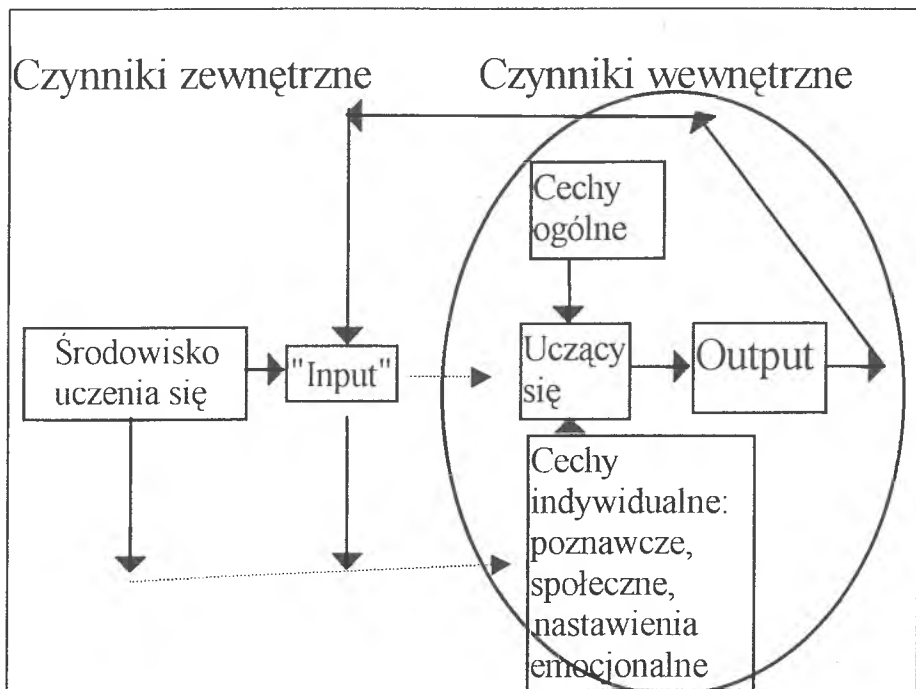


Rys. 1 - "kartezjański" model uczenia się języka obcego.

Podstawowym narzędziem konstrukcji rzeczywistości jest język. Nie wskazuje ona na obiekty pozajęzykowe, a jest narzędziem orientacji poznawczej. Konstrukcje poznawcze nie są ograniczone i konfrontują się wprawdzie stale ze strukturą środowiska, jednak obiektywne poznanie jest niemożliwe. Gromadzona przez człowieka wiedza nie jest ikoniczna, tylko utylitarna (Krüssel 1996).

Przy takich założeniach epistemologicznych przedstawiony poprzednio model przybrałby następującą postać: rys. 2

Konstruktysty wymieniają także tzw. imperatywy etyczne, wynikające z akceptacji ich teorii poznania. Po pierwsze, za działanie słuszne uznać należy działanie zwiększające liczbę możliwości wyboru w następnych działaniach (i odwrotnie - niewłaściwe jest działanie zawężające w dalszej perspektywie wybór, skazujące nas na przymusowe posunięcia). Po drugie, język którym mówi człowiek, jest jego językiem, poprzez język jest on świadomy samego siebie. Jednocześnie poprzez kontakty z innymi staje się Źródłem sumienia. Manipulacje na naszym języku odbieramy przez to jako szczególnie przykre. Po trzecie wreszcie, działanie moralne jest działaniem o podwyższonym stopniu wolności i odwrotnie - działanie bez wolności wyboru jest niemoralne (Größen 1999).



Rys. 2: konstruktywistyczny model uczenia się języka obcego

Przyjęcie proponowanej przez konstruktywizm perspektywy prowadzi do przyjęcia następujących założeń:

- uczenie się jest procesem konstrukcji, sterowanym samodzielnie przez uczącego się, bazującym na indywidualnym doświadczeniu i prowadzącym do różnorodnych rezultatów;
- uczenie się jest umieszczone w kontekście społecznym i uwarunkowane interakcjami;
- uczenie się jest produktem samoorganizacji uczącego się i odbywa się tylko w warunkach samoodpowiedzialności;
- możliwość wpływu z zewnątrz jest tylko marginalna (Wolff 1994:407-416).

Dydaktyka języków obcych zdaje się być szczególnie podatna na wpływ konstruktywizmu. Dowodem na to mogą być niektóre aktualne koncepcje glottodydaktyczne odpowiadające konstruktywistycznej teorii uczenia się. Pierwszą z nich jest założenie, że wraz z akwizycją języka obcego następuje tzw. enkulturacja, czyli konfrontowanie z różnymi aspektami obcej kultury jak przekonania, wartości czy specyficzne ujęcia rzeczywistości. Dochodzi tutaj do zderzenia z różnymi nowymi "rzeczywistościami", co prowadzi albo do przepełnionego strachem szoku kulturowego, albo też wzbogacenia osobowości i zwiększenia giętkości poznawczej.

Kolejną koncepcją jest postulat maksymalnego zwiększania autentyczności przeżyć związanych z nauką języka obcego, połączonego z możliwie dużym zaangażowaniem w rozwiązywanie "życiowych" zadań. Postulat ten jest spełniany np. przez aranżowanie sytuacji lekcyjnych w naturalnej scenerii autentycznego życia, prowokowanie do

realizacji prawdziwych intencji komunikacyjnych czy też uwzględnianie możliwości formułowania wypowiedzi z użyciem dowolnie wybranych środków językowych i pozajęzykowych. Szczególne znaczenie ma także udział w komunikacji z udziałem *native speakers*, oraz w komunikacji odbywającej się w ramach kontekstu wykonywania działań wybiegających poza życie szkolne (np. w nauczaniu projektowym).

Pod szczególnie istotnym wpływem konstruktywizmu znajdują się koncepcje promowania samodzielności w nauce języka obcego, znane także jako autonomizacja oraz kooperacyjnego uczenia się, gdzie uczniowie się nie są jedynie uczestnikami lekcji, ale również równoprawnymi współtwórcami i organizatorami. Na uwagę zasługują także podejścia akcentujące rolę kreatywności i wyobraźni, umożliwiające kreatywne eksperymentowanie i eksplorowanie języka obcego (por. Müller 1997:91).

Konstruktywizm jako teoria uczenia się i nauczania jest przedmiotem krytyki z przynajmniej dwóch powodów. Zarzuca mu się całkowite zanegowanie planowania i sterowania w nauczaniu, które musi z kolei prowadzić do całkowitej niemożliwości ewaluacji efektów uczenia się. Drugim zarzutem jest promowanie skrajnego indywidualizmu, co łączy się z marginalizacją społecznego aspektu uczenia się i nauczania (por. Hoops 1998).

Jednak zastosowanie konstruktywistycznych zasad uczenia się w szkole wydaje się nie potwierdzać wagi wymienionych zarzutów. Z punktu widzenia konstruktywistycznej dydaktyki nie jest konieczna rezygnacja ze szkoły jako przestrzeni uczenia się, a jedynie refleksja dotycząca jej przebudowy jako organizacji środowiska, w którym odbywa się znaczna część tych procesów. Powinna ona dotyczyć przede wszystkim przeniesienia w centrum zainteresowania treści dotychczas marginalnych, a także konsekwentne wykorzystanie pomocy nowych technologii.

W aspekcie treści nauczania korzystna wydaje się rezygnacja z precyzyjnego definiowania i systematycznej strukturyzacji oraz ustalania ważności treści dla uczących się przez instancję zewnętrzną. Wynika to z faktu, że konfrontacja z wcześniej ustalonymi treściami nauczania może spowodować brak możliwości zintegrowania z dotychczasową wiedzą (nie można zakładać przypadkowej zgodności wiedzy indywidualnej z planowanymi treściami). Ograniczenie to nie dotyczy treści podstawowych, obejmujących całą złożoność danej dziedziny.

Niewskazana jest praca z podręcznikami, ponieważ ich istotą jest wybór jednych treści i pominięcie drugih - do konstruowania przez uczącego się treści w połączeniu z indywidualnym doświadczeniem służą materiały autentyczne.

W aspekcie celów nauczania sensowne wydaje się zrezygnowanie z ustalania sprawności częściowych, przewidzianych do realizacji na poszczególnych etapach programu i zastąpienie go „projektem życia”, obejmującym akwizycję umiejętności i wiedzy, potrzebnych w realnej rzeczywistości.

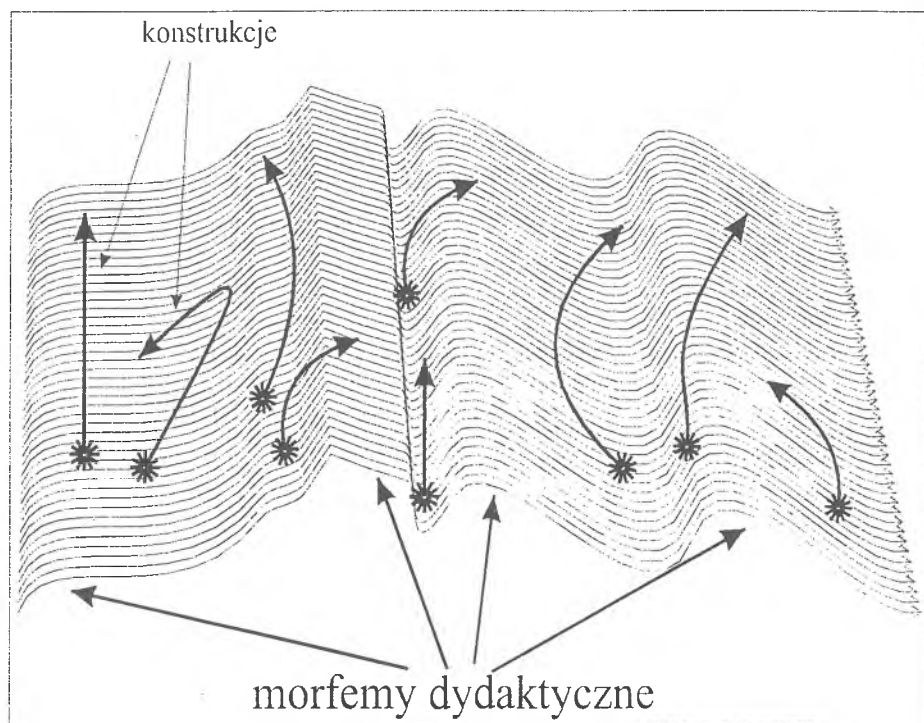
Aspekt aranżacji otoczenia dotyczy kontekstu nauczania, materiałów, mediów, pomieszczeń i warunków organizacyjnych. Ze względu na to, że uczenie się jest procesem aktywnym i konstruktywnym materiały wykorzystywane w nim nie mają same w sobie żadnego znaczenia, które jest im przypisywane dopiero podczas aktywnego konstruowania wiedzy. Wiedza z różnych obszarów jest odnoszona do aktualnego zadania w konkretnej sytuacji; jest to proces interpretacji, zależny od wiedzy posiadanej, doświadczeń i przekonań; istnieje także wymiar motywacyjny

uczenia się (motywacja wewnętrzna i zainteresowania). Istota kształtowania środowiska polega więc na promowaniu aktywności i konstruktywności, wspierać należy więc przede wszystkim odnoszenie własnych doświadczeń do przedmiotu uczenia się (artykułowanie własnych wyobrażeń i porównywanie ich z wyobrażeniami innych). W przyszłości jeszcze większą rolę niż obecnie powinny odegrać "cognitive tools" - oparte na nowych technologiach narzędzia, ułatwiające świadome konstruowanie wiedzy. Służą one do tworzenia przez samego uczącego się złożonych sieci konceptualnych, systemów eksperckich, systemów hipertekstowych i mikroświatów, pomagając w uświadamianiu procesów uczenia się, porządkowaniu wiedzy i introspekcji.

W aspekcie indywidualnej konstrukcji wiedzy nie ogranicza się tego zagadnienia do „technik uczenia się i pracy”. Podstawowym celem nauczania jest uświadomienie własnego procesu konstruowania wiedzy i ulepszanie go. Bierze się tutaj pod uwagę, że uczenie się (konstrukcja wiedzy) jest powiązane z sytuacją i kontekstem, a sytuacja uczenia się determinuje warunki późniejszego zastosowania wiedzy. Konsekwencją jest więc konieczność implementacji w środowiska uczenia się autentycznych problemów (kontekst społeczny i fizyczny musi być podobny do kontekstów sytuacji autentycznych). Poprzez sytuacje autentyczne rozumiemy tutaj sytuacje kompleksowe, zawierające także informacje nieistotne ze względu na rozwiązanie problemu. Ponieważ uczenie się jest procesem samosterownym, a sam uczący się decyduje, w jakim stopniu odniesie posiadaną wiedzę do materiału nauczania i skonstruuje nową, otoczenie powinno gwarantować możliwie duży zakres samodzielności; przy wysokim stopniu kompleksowości otoczenia możliwe jest oferowanie pomocy, której rzeczywistym celem musi być jednak promowanie kompetencji do samosterowania.

Uczenie się jest również procesem społecznym a procesy uczenia się zawierają zawsze procesy społeczne. Dzięki temu indywidualna konstrukcja zawsze znajduje się pod wpływem określonej kultury. Uczenie się polega więc na negocjowaniu własnych i cudzych konstrukcji, jest między innymi konfrontacją uczącego się z innymi uczącymi się i osobą nauczającą. Konstruktywistyczne podejścia dydaktyczne uwzględniają zawsze aspekt kooperacji, w którym centralne znaczenie ma proces negocjacji językowej, będący źródłem konstrukcji wspólnej wiedzy (Gräsel *et al.* 1997:4-6). W nauczaniu opartym na dydaktyce konstruktywistycznej kluczową rolę odgrywają więc te społeczne formy uczenia się, które umożliwiają kooperację. Wynika to z konieczności utrzymywania kontaktu z innymi, niezbędnego do uprawomocniania hipotez o świecie. Jakość procesu uczenia się łączy się więc zdecydowanie z funkcjonowaniem osób w grupie (Wolff 1994:416-422).

W ujęciu konstruktywistycznym nauczanie nie przestaje więc mieć racji bytu. Jego rola nie jest już jednak ujmowana jako sterowanie czy kierowanie uczeniem się, gdyż są to czynności z konstruktywistycznego punktu widzenia niemożliwe. Niemożliwe jest bowiem determinowanie akwizycji wiedzy innego człowieka, ponieważ jej konstrukcja przebiega według specyficznych reguł samoorganizacji i emergencji. Dlatego też nieprzewidywalny jest indywidualny przebieg akwizycji wiedzy interjęzykowej, podobnie jak przebieg nauczania (por. rys. 3). Samo nauczanie jest natomiast przede wszystkim aranżacją środowiska, prezentacją materiału i pomocą w indywidualnych procesach uczenia się - niestety bez gwarancji powodzenia.



Rys. 3 wg. (Kösel / Scherer 1996:111)

Bibliografia

- Edmondson, W. / House, J. 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag.
- Gräsel, C. / Bruhn, J. / Mandl, H. / Fischer, F. 1997 "Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive". *Unterrichtswissenschaft 1*: 4 - 18.
- Größchen, Josef 1999. "Der radikale Konstruktivismus als philosophische Erkenntnistheorie". <http://home.t-online.de/home/josef.groessen/>.
- Hoops, Wilef 1998. "Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design". *Unterrichtswissenschaft 3*: 229 - 253.
- Kösel, Edmund / Scherer, Helios 1996. "Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden". W: Voß, R. red. *Die Schule neu erfinden*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Krüssel, Hermann 1996. "Unterricht als Konstruktion" W: Voß, R. red.: *Die Schule neu erfinden*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Müller, Klaus 1997. "Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23*: 77 - 112.
- Nodari, C. 1996. "Aktuelles Fachlexikon". *Fremdsprache Deutsch - Sondernummer. Autonomes Lernen*. Str. 49.
- Wolff, D. 1994. "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?" W: *Die Neueren Sprachen 93*, 5: 416 - 422.
- Zawadzka, E. 1993. "Möglichkeiten effektivizacji procesu uczenia się języków". W: Małńczyk, H. red. : *Polska w zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. str. 19 - 20.

KSZTAŁCENIE DO AUTONOMIZACJI W JĘZYKACH OBCYCH A PROBLEM WZORCÓW I IMITACJI

1. Wprowadzenie

Schylek XX wieku to z jednej strony epoka kultury masowej i standardyzacji, z drugiej zaś przeciwnie: indywidualizmu i doceniania praw jednostki. Wiele słyszy się o niezbywalnych prawach osoby ludzkiej, o podejściu podmiotowym, a to łączy się z akcentowaniem indywidualnych potrzeb i aspiracji i, ogólniej, uznawaniem odmienności osób i grup (w szczególności grup mniejszościowych). Nie może zatem zaskakiwać postulowanie, by także **sukces w JO (języku obcych)** był pojmowany w kategoriach osobistych, co proponujemy ująć następująco:

→ sukces w uczeniu się JO to sukces osobisty w zakresie poszerzania własnych możliwości komunikacyjnych

Oczywiście, nikt nie proponuje, by uczący się posługiwał się JO *dowolnie*. Środki językowe i sposoby ich wykorzystania są tak bogate, że pozwalają każdemu funkcjonować w każdym języku w sposób, jaki jest jemu tylko właściwy *w sensie przystawania do jego cech i aspiracji*. I taki właśnie **ideał osobistej kompetencji komunikacyjnej** zamierzamy tu postulować.

Tymczasem, w praktyce, często spotkać można swoisty kult wzorców obcojęzycznych: *obcy* podręcznik czy *obcy* nauczyciel są *automatycznie* uważani za bezwzględnie najlepsze i bezkonkurencyjne.

Wskazuje to na mieszanie pojęć:

- słuszne przekonanie o **dydaktycznej przydatności wzorców** (środki nauczania) nie powinno prowadzić do ich absolutyzowania jako celów uczenia się,
- **autentyzm wzorca** nie przesądza o jego skuteczności metodycznej.

A więc:

środek ≠ cel
autentyczność ≠ skuteczność

Tymczasem, lapidarne ogłoszenie: *francuski z Francuzem* może liczyć na duży sukces na naszym rynku językowym, gdyż odsyła do popularnego stereotypu: *Skoro i tak trzeba czerpać skądś, więc najlepiej czerpać u źródła, a nie z drugiej ręki*. Jeśli zatem ów Francuz posługuje się odmianą niezbyt przydatną dla OU (osoby uczącej się), a przy tym jest miernym nauczycielem, nic to nie szkodzi, gdyż wystarczy go możliwie wiernie naśladować. Jednak ryzyko jest tu pokaźne: skoro jest ok. 60 mln b. różnych Francuzów (i drugie tyle obywateli innych krajów francuskojęzycznych), nie wiadomo, na kogo akurat trafimy (tak w sensie odmiany geograficznej (dialektowej), jak i socjolingwistycznej).

Ostrożni zalecają zatem wybrać kogoś „typowego” czy „wykształconego”, co oczywiście stanowi spore zabezpieczenie przed rozczarowaniem. Nawet takie środki

ostrożności nie zapewnią jednak dostosowania osobowościowego (styl komunikacyjny), nie mówiąc już o skuteczności metodycznej. Czy bowiem powierzylibyśmy nauczanie naszych dzieci kwalifikowanemu poloniście, by w efekcie mówiły tak jak on? A co z nauczycielem, który mimo przygotowania uniwersyteckiego nie jest skuteczną jako pedagog?

Jak zatem należy pojmować **sukces w nauczaniu JO**? Proponujemy jako modelowe przyjąć następujące określenie:

→ nauczyć JO to sprawić,

by uczący się odkrył swój własny styl komunikacyjny w tym JO,
na miarę swej osobowości, statusu i aspiracji

No właśnie, to nie tylko „wykorzystywanie” JO pojmowanego *instrumentalnie*, jako jedno narzędzie więcej, lecz osobiste **działanie**, życie w tym języku, **samorealizacja** poprzez ten JO, który stopniowo włączany zostaje w nasze myślenie, wyrażanie, a więc nasz sposób bycia.

Właśnie takie postawienie sprawy przesądzi, moim zdaniem, o skutecznym przejściu na poziom zaawansowany (i odwrotnie: nastawienie na ścisłą imitację choćby i najlepszych wzorców przejście to zablokuje).

Tak właśnie można tłumaczyć fakt, iż choć wszystkie dzieci, nawet te „leniwe”, wyuczają się w porównywalnym czasie języka ojczystego i obcego w warunkach naturalnych, w przypadku osób dorosłych sukces w JO jest już mniej oczywisty i to nawet w optymalnych warunkach. W szkole z kolei, nierzadko spotykamy kategorię uczniów tyleż pilnych co ... miernych, a postrzeganych (i postrzegających się) po prostu jako „mało zdolnych” do JO. Ich cechy to:

- nastawienie na „wyczerpanie” zasobów JO, i to w jego „najlepszym” („najpoprawniejszym”) wydaniu,
- gotowość do „wkuwania” (nazywanego „opanowywaniem”) kolejnych zakresów tematycznych i/lub sytuacyjnych – w dążeniu do ich wiernego (a więc bezpiecznego) odtworzenia,
- w sumie, w zakresie dydaktycznym, wykazujących ogromne zapotrzebowanie na „sterowanie z zewnątrz” i określanie z góry *czego, ile, jak*, itd. należy się wyuczać.

Nasze obserwacje poparte pewnymi badaniami wskazują, że takie „**uzależnienie dydaktyczne**” może właśnie obrócić się przeciwko uczącym się, niwecząc ich szanse na sukces osobisty. Jeśli ich postawa wobec zadania, jakim jest przyswojenie sobie JO opiera się na fałszywych założeniach, może to **wypaczać tok uczenia się i jego efekty dla osoby uczącej się**. Trudno bowiem o sukces osobisty, jeśli główny zainteresowany ma na ten temat niewłaściwe wyobrażenia (nie działa się wtedy ani racjonalnie, ani skutecznie).

W dalszym ciągu naszych refleksji będziemy zatem zachęcać i przekonywać, by JO nie tyle uczyć się, co go **przyswajać** w sensie „czynienia swoim”, a to wymaga nie tylko osławiania się z formami i wzorcami, lecz także dobieranie z istniejącego repertuaru tego, co odpowiada danej OU. A to przecież, globalnie rzecz biorąc, będzie to oznaczało **kreowanie siebie jako osoby 2- czy też kilkujęzycznej**. Niemniej ważnym warunkiem sukcesu będzie umiejętna integracja danych i sprawności, co przesądzi o

efektywności uczenia się.

Właśnie zarysowana powyżej sytuacja tzw. osób mało zdolnych, i jej diagnoza, posłuży nam jako układ odniesienia dla problemu, który formułujemy następująco:

Jak nauczający może pomóc uczącemu się w zmianie postawy na korzystniejszą dla niego samego (i efektów jego uczenia się)?

Wydaje się, że takiemu programowi najlepiej sprzyja stopniowa, z natury rzeczy, **autonomizacja** osoby uczącej się. Samo hasło autonomii, dość chwytliwe i modne, pozostaje jednak dość mgliste. Stąd też, rozwijając naszą główną myśl właśnie w perspektywie autonomizacji, postaramy się jednocześnie bliżej zarysować także to pojęcie.

Autonomizujące zabiegi nauczającego rozpatrzmy kolejno w trzech aspektach, które składają się na pełne działanie językowe, a są to: *rozumienie JO i jego kultury, współuczestniczenie w nich, tworzenie siebie* na gruncie komunikacji obcojęzycznej. Zasugerujemy w szczególności główne zakresy rozwijania świadomości poznawczej i sprawności praktycznych uczącego się.

2. Rozumienie JO i jego kultury

Na szczęście, jak się wydaje, dydaktyka ma już za sobą okres, gdy kształcenie (inter)kulturowe ograniczało się do poznawania garści realiów obcych i dystansowania się do stereotypów. Jedne i drugie są obecnie traktowane przede wszystkim jako znaki semiotyczne, tworzące świat obcej kultury (mentalności).

Istotne jest, by osoba ucząca się wychodziła poza tzw. **porównanie naiwne**, tj. żywiące się *podobieństwami i różnicami* w odniesieniu do tego, co uważa za swojskie, a często i jedyne „naturalne” (czy wręcz „normalne”). Naiwność tego oglądu wynika z uznawania za jedyne i centralny układ odniesienia własnego języka i kultury, co oczywiście musi mścić się brakiem dystansu, wyważenia, a przede wszystkim niweczy postawę zaciekawienia *obcością* dla niej samej i taką, jaką ona jest w spojrzeniu „od środka”.

Uwrażliwianie i kształcenie będzie tu dotyczyć konkretnych zjawisk kulturowych jako przejawów kultury w ogóle. Obejmie ono zatem także postrzeganie zjawisk kulturowych na gruncie rodzimym, przy czym główny akcent położony będzie nie tyle na tym, jakie one są, lecz także na tym, co wyznacza ich globalną specyfikę i co tłumaczy ich odmienność.

Rozumieć →

podchodzić całościowo, szeroko do zjawiska odmienności języków kultur

rozpoznawać semiotyczne wskaźniki tej spójności, wykorzystując je w interpretacji

WIEDZEC, ŻE...	POTRAFIĆ...
wiedza o kulturze jest cenna poznawczo, ale nie wystarcza ona do kulturowej interpretacji realiów i zjawisk,	oddzielać fakty (realia) od ich funkcjonowania jako znaki semiotyczne, a więc kulturowo uwarunkowane i interpretowane,

nie należy ograniczać się do odnotowania poszczególnych elementów i przejawów kultury obcej	rozumieć je „od wewnątrz”, tzn. tak jak są one postrzegane przez członków danej społeczności
kultura i JO stanowią całość w sensie strukturalnym, ale i semiotycznym, to właśnie umożliwia rodzimym użytkownikom widzieć świat jako względnie spójny i „sensowny”, a przy tym w miarę jednoznaczny	doszukiwać się za poszczególnymi przejawami kultury systemów bardziej ogólnych i do nich odnosić swe obserwacje i dociekania; wsluchiwać się w interpretacje i uzasadnienia samych rodzimych użytkowników danej kultury
systemy kulturowo językowe są globalnie porównywalne, w konsekwencji, wszelkie łatwe wartościowanie negatywne czy pozytywne nie ma większego sensu	wychodzić poza łatwą fascynację lub, przeciwnie, nieuzasadnione kompleksy; rozumieć, że postawy takie mogą być szkodliwe i wręcz niebezpieczne (wynarodowienie / dekulturacja lub wojny / agresja)
przedstawiciele obcej kultury będą nas nierzadko postrzegać w ramach swych własnych stereotypów	uprzedzać niejako takie reakcje: być aktywnym za siebie i za partnera, neutralizując w miarę możliwości jego stereotypowe interpretacje

Walory autonomizacyjne:

a) dla nauczyciela:

- nie musi on wybierać „lepszego” kultury ani opowiadać się po którejkolwiek stronie,
- może wspólnie z uczącymi się odkrywać zasady spójności kultur obcej i własnej w przejawach ich specyfiki;

b) dla uczącego się:

- jego ciekawość dla obcości znajduje właściwe ujście (jest nią pogłębione rozumienie zjawisk kulturowych w ogóle).
- uzyskuje on tym samym płaszczyznę, na której może budować swą dalszą wizję specyfiki kultur (w tym specyfiki kultury danego JO).

W ten sposób, obie strony zyskują możliwość wyjścia poza wąskie, symetryczne zestawienia dwu tylko języków / kultur (własnego i obcego), otwierając się na inne, możliwe systemy. Jest to istotne dla uniknięcia bezwzględnej, ograniczającej horyzonty, dominacji jednego języka.

Sugestie dydaktyczne:

- wprowadzenie w zjawisko kultur-języków jako systemów,
- wprowadzenie w zjawisko stereotypu kulturowego jako takiego;
- łączenie zjawisk z ich kulturową interpretacją i osadzeniem w tradycjach i warunkach życia danego społeczeństwa;

3. Współuczestniczenie w JO i jego kulturze

Samo rozumienie obcej kultury, choć bardzo ważne i ciekawe poznawczo, nie wystarcza do osobistego sukcesu: język obcy i jego kulturę trzeba praktykować, a to zakłada uczestniczenie w kulturze obcej, mimo tego, że tak naprawdę nie jest się jej członkiem.

Jaki zatem rodzaj uczestnictwa można zaproponować osobom spoza dancj kultury?

Uczestniczyć →	dobierać wzorce odpowiednie dla swej osobowości i statusu
	dostosowywać się do sytuacji, ale i aktywnie ją (współ)tworzyć (niekoniecznie jako partner słabszy językowo)

WIEDZIEĆ, ŻE:	POTRAFIĆ:
zmiennosc indywidualna jest zwykla cecha dzialan jazykowych, przysluguje ona takze uczacym sie	okreslic siebie jako podmiot dzialan komunikacyjnych (swa osobowosc, mozliwosci, ambicje)
komunikacja obcojezyczna ma swa specyfike, ktora nalezy wykorzystywac	rozumiec specyfike tego typu komunikacji i aktywnie kompensowac swe niedobory (<i>strategie kompensacyjne</i>)
wszelka komunikacja sluzi przede wszystkim celom pragmatycznym postrzegany indywidualnie	funkcjonowac w JO zgodnie z wlasnymi celami

Walory autonomizacyjne:

a) dla nauczyciela:

- *swobodne praktykowanie* wlasnych sobie cech osobistego stylu komunikacyjnego w obrębie JO
- akceptacja siebie jako osoby dwujezycznej (propagujac obce modele, nauczajacy nie musi czuc sie jako „kulturowy hipokryta” *wobec klasy i siebie*);

b) dla uczacego sie

- szansa na rozwinięcie JO jako *alternatywnego* w stosunku do jazyka ojczystego, *analogicznego* doń w funkcjonowaniu, systemu wyrazania sie (w mysli, mowie i piśmie).

W ten sposob, dwujezycznosc obu stron urealni sie w ich *zwyklym* funkcjonowaniu, zblizajac sie tym samym do codziennych praktyk spolecznosci 2- czy kilkujezycznych. Dodajmy, ze taki wlasnie status jazykowy nie ma w sobie nic wyjatkowego: jednojezycznosc dotyczy bowiem mniejszosci mieszkancow naszej planety.

Sugestie dydaktyczne:

- uczacy sie powinien oceniać, ktore wzorce wydaja sie mu najbardziej stosowne, uswiadamiajac sobie przy tym ich wydzwięk spoleczny,
- powinien on swiadomie sledzic zaleznosc miedzy tym, jak pracuje a efektywnoscia tej pracy.

4. Tworzenie własnej, indywidualnej kompetencji obcojęzycznej

Sama świadomość i praktyka nie wystarczą do osobistego sukcesu w JO: trzeba ponadto zadbać o nadanie **indywidualnego wymiaru** własnej kompetencji komunikacyjnej i zapewnić jej rozwojowi stosowną ekonomikę. Nie wydaje się to możliwe, jeśli uczenie się będzie serią aktów zewnętrznych, oderwanych od samej osoby uczącej się, jej cech i aspiracji - a to zakłada umiejętność kierowania własnym rozwojem obcojęzycznym.

Bycie uczniem zajmuje wiele lat (zwłaszcza jeśli mamy na myśli uczęszczanie do szeroko pojętej „szkoły życia”), stąd wskazany jest jak najwyższy poziom autentycznego profesjonalizmu w tym zakresie: uczeń powinien umieć uczyć się **skutecznie**, także z punktu widzenia aspiracji osobistych.

**Tworzyć siebie / rozwijać indywid.
kompetencję komunikacyjną**



**własna tożsamość obcojęzyczna
stereowanie procesem, samoocena**

WIEDZIEĆ, ŻE...	POTRAFIĆ...
każdy uczący się posiada właściwe sobie predyspozycje i styl uczenia się	wykorzystywać te cechy w rozwijaniu swej kompetencji obcojęzycznej
uczący może kontrolować (kształtować) warunki, w jakich się uczy	organizować własne środowisko uczenia się
uczący może też sam oceniać swe wyniki odnosząc je do ustalonych wcześniej standardów i zamierzeń	wyrabiać zdolność samooceny poprzez odnoszenie swych wyników do obiektywnych kryteriów
podstawowe znaczenie ma wyznaczanie możliwie konkretnych i realistycznych celów – stanowi to istotne źródło motywacji	tworzyć doraźne miniprojekty uczenia się w ramach
źródłem takich, indywidualnie zasadnych projektów jest tzw. wrażliwość językowa	obejmować swą uwagę zarówno „treść” wypowiedzi jak i jej realizację językową, w powiązaniu z istotnymi cechami sytuacji wypowiedzeniowej

Walory autonomizacyjne:

a) dla nauczyciela:

- nauczający pośredniczy w uczeniu się, jest co najwyżej „katalizatorem”, a nie sprawcą w sensie dosłownym uczenia się. Zmienia się zatem jego rola - staje się on **przewodnikiem** kształcącym wrażliwość językową i zdolności uczenia się;
- rozumie, że nie może zastąpić uczącego się w samym akcie przyswajania JO, ani też w dokonywaniu osobistych wyborów co do przebiegu tego procesu (dobór materiału, sposobie uczenia się, samoocenie, korekcie itp.).

b) dla uczącego się:

- uczący „wykorzystuje” nauczającego, by ...tym lepiej móc jak najszybciej

obchodzić się bez niego; jest to więc bardziej wsparcie strategiczne, niż bezpośrednie „dożywanie intelektualne”;

- urealnianie to postulat **partnerstwa dydaktycznego**, bowiem nauczający i uczący się stają po tej samej stronie w konfrontacji z informacją czy też sprawnością, którą należy zdobyć. Taka, nastawiona na możliwie szybkie usamodzielnienie się studenta relacja nadaje kierunek ich działaniom i stanowi bazę oceny tych działań.

Sugestie dydaktyczne:

- organizować pracę w parach i grupach;
- skłaniać do samooceny (własnej i koleżeńskej) w oparciu o możliwie jasne kryteria;
- skłaniać do wyznaczania osobistych priorytetów w uczeniu się i ich realistycznego opisu.

5. Wnioski

Powyższa analiza i sugestie opierają się na przekonaniu, że język (także JO), mimo że jako „system systemów” posiada pewne cechy kodu, zasadza się na **działaniu z gruntu osobistym**.

Podejście **autonomizujące ucznia** jest istotne w zapewnieniu mu sukcesu w JO. Taki wniosek uzasadnia zarówno sama natura indywidualnego działania językowego, jak i perspektywa konieczności ustawicznego kształcenia się, co (jak można sądzić) będzie zyskiwać na wadze wraz z urealnianiem się integracji europejskiej. Ku autonomizacji skłaniają bowiem także względy ekonomiczne i organizacyjne: wobec postępującego różnicowania się potrzeb zawodowych i osobistych, konieczny będzie większy udział własny tak w planowaniu kształcenia ustawicznego, jak i w jego realizacji. Jest oczywiste, że nastawienie na autonomizowanie uczącego się zakłada wcześniejszy, analogiczny proces u nauczającego i że nie będzie ono możliwe bez przeformułowania jego roli i celów kształcenia.

ZASADNOŚĆ FORM DZIAŁANIOWYCH W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Okres spędzony w szkole najczęściej bywa kojarzony jako czas zdobywania różnego typu wiedzy głównie drogą intelektualną, przy nikłym udziale zajęć czynnościowych, ruchowych czy artystycznych. Ze względów organizacyjno-metodycznych wiedza szkolna podzielona jest ponadto na tematyczne bloki, według oficjalnej klasyfikacji nauk, i rozumiana jako teoretyczna baza do tzw. *prawdziwego życia*. Nawet pakując tornistry, teczki czy plecaki szkolne, dzieci i młodzież kierują się ustalonym „planem lekcji”, czyli zestawem osobnych przedmiotów, przewidzianych do nauczania w określonym dniu, rzadko widząc w nich całość integralną i przydatną praktycznie. Obecna reforma promująca zdecydowanie nauczanie zintegrowane, chociażby we wstępnej fazie edukacji, usiłuje przekształcić dotychczasową atomizację wiedzy w jej całościowanie. Jest to z pewnością kierunek ze wszechmiar pożądany, jakkolwiek niełatwy do realizacji, zwłaszcza z powodu oporów, jakie stawiają nauczycielom i rodzicom ich wcześniejsze przyzwyczajenia i długoletnia tradycja oraz obiektywne okoliczności materialne.

Ład w programowaniu zajęć dydaktycznych ma swoje odwieczne uzasadnienie jako czynnik porządkujący życie w szkole, pracę kadry i zadania uczniów. Nie musi on jednak wcale stać w sprzeczności z ambicją przekładania teorii na szeroko pojętą i wieloaspektową praktykę w samodzielnych dokonaniach i aktywności uczniów, co próbujemy wykazać w niniejszym tekście.

1. Od motywacji zewnętrznej ku motywacji odśrodkowej

Jak wiadomo z psychologii wszelkie działania intelektualne mają o wiele wyższą szansę na sukces, jeśli wzmocnione są przekonaniem o ich przydatności i wymierności w świecie. Dzięki temu możliwa jest intensyfikacja wewnętrznej motywacji uczących się, której nigdy nie uda się ująć w żadne wystarczające ramy systemowe.

Motywacja jest bowiem stanem *pobudzenia organizmu*, podatnym wprowadzić na odgórne sterowanie, ale o wiele bardziej na naturalne potrzeby i emocje osoby. Rodzi się w ludzkich głębokich strukturach psychicznych jako spontaniczna reakcja na dany bodziec, rzeczywisty czy też jedynie wyobrażony, który dla danego człowieka ma pewną, najczęściej niemalą atrakcyjność, i powoduje jego naturalne zainteresowanie (Maslow 1990:60-61, Arends 1995:136-144, Szalek 1992). Z uwagi na jej zindywidualizowany i subiektywny charakter nieraz dość trudno podporządkować motywację apriorycznym regułom szkolnym, zasadzającym się na planowaniu i egzekwowaniu materiału informacyjnego, obowiązującego wszystkich uczniów uczęszczających do określonej klasy. Należy ją zatem zawsze widzieć w szerszym kontekście rozpoznawania ogólnego sensu wiedzy i procesów, które temu towarzyszą. Żeby jednak taki wgląd stał się możliwy, uczeń musi go poddać próbie faktów. Dopiero wtedy zamiast chwilowej i ograniczonej motywacji zewnętrznej, nastawionej na wyniki (którą często sama szkoła wywołuje i wzmacnia), stwarza się wolny obszar do powstania motywacji o zasięgu uniwersalnym i nieprzypadkowym, przekraczającym doraźne cele szkoły, a mianowicie motywacji zorientowanej na samorozwój i samodzielne działanie. Jedynie wtedy zwiększa się

szansa na to, by uczniowie chcieli „dorosnąć” do autentycznego kontaktu z wiedzą i realizowali zasadę samostereowności, autonomii i autentyzmu.

Motywacja zorientowana na rozwój to taka, której podstawą jest nieskończony proces stawiania się jednostki w pełni sobą przez uruchomienie własnej woli poznawczej i własnego kierunku samorealizacji, sprawdzanemu praktycznie w działaniu. Środowisko rodzinne, rówieśnicy, kolejni nauczyciele i wychowawcy, publikatory, książki, sztuka i natura, słowem każdy element życia dziecka, a potem młodego człowieka, może albo motywować albo demotywowwać do samopoznawania i aktywności. Z uwagi na swoje znaczne możliwości oddziaływania, choć ograniczone czasem i przestrzenią, szkoła zajmuje znaczące miejsce w budzeniu lub też gaszeniu tego typu motywacji. Warto zatem zastanowić się nieco, jak ją pogłębić przez nauczanie poszczególnych przedmiotów, w tym także podczas lekcji języków obcych.

2. Ekspresja cech *autonomicznych i autentycznych*

Psychologowie współcześni są na ogół zgodni co do rozwojowej ważności dwóch podstawowych grup czynników determinujących osobowość człowieka (zatem i ucznia), czyli *genetyki* i *środowiska*. Ale Kazimierz Dąbrowski dodaje do tego trzecią grupę czynników, które nazywa *autonomicznymi i autentycznymi*, definiując je następnie jako zbiór cech przekraczających określony stan biologiczno-środowiskowy, selektywnych wobec wpływu wieku i otoczenia, na rzecz postawy uwzględniającej przede wszystkim odczuwanie i realizację własnych tendencji życiowych oraz własnej hierarchii celów i potrzeb (Dąbrowski 1996:45-51). Okazuje się, zdaniem profesora Dąbrowskiego, iż pojawianie się i stopniowa dominacja czynników *autonomicznych i autentycznych* powoduje jednak różnorodne, nie zawsze łatwe do przyjęcia, reakcje człowieka na samego siebie oraz na to, co niesie świat. Może to być rodzaj zadziwienia, zaskoczenia, kompleksy winy lub wstydu, poczucie wyższości pomieszane z poczuciem niższości, spontaniczne przypływy działań twórczych, gwałtowne niezadowolenie z siebie i rzeczywistości, sytuacje depresyjne, bunt i konflikty wewnętrzne i zewnętrzne. W rezultacie jednak to właśnie konglomerat tych czynników powoduje faktyczny rozwój jednostki ludzkiej, bo stanowi wyraz akceptacji i wzmacniania *filozofii rozwoju* zamiast *filozofii przyjemności, konformizmu czy utylitaryzmu* (Dąbrowski 1996:52-53). Te także czynniki decydują o wyborze określonej opcji działaniowej osoby, w której staje się ona współtwórcą swego środowiska rodzinnego, społecznego i zawodowego. W nich kryje się tajemnica przemiany bierności w aktywność ludzką. One też powinny mieć szansę zaistnieć na terenie grupy klasowej i podczas różnego typu zajęć szkolnych, w tym również glottodydaktycznych.

3. Funkcjonowanie w grupie jako trening autoafirmacji

Działanie we własnym zespole kolegów i w obecności znanego sobie nauczyciela umożliwia naturalne uzewnętrznienie się cech specyficznych poszczególnych jednostek i sprawdzenie ich pozytywnej lub negatywnej użyteczności w życiu. Powtarzalność zachowań czynnościowych utrwała dynamiczny wzorzec przeżywania świata, co owocuje korzystnie w dorosłości. Wrodzona czy wymuszona w rodzinie bierność osoby może być wreszcie przezwyciężana (choćaby tylko stopniowo i częściowo) przy pomocy zróżnicowanych ćwiczeń, które budzą zaufanie we własne siły i we własne pomysły. Czas szkoły jest optymalnym czasem do eksperymentowania, bo uczniowie są dopiero na etapie formowania postaw życiowych oraz rozpoznawania swej tożsamości pośród innych ludzi. Zarzucenie tej wielkiej szansy przez nauczycieli

bywa często nieodwracalne. Za późno w zakładzie pracy uczyć kogoś odwagi i wiary w siebie oraz we własne cechy osobowościowe, nigdy wcześniej nie pobudzane i nie włączane w sferę określonych działań, zwłaszcza w zespole.

Dla każdego nauczyciela ważna jest zatem tyleż informacja o istnieniu i specyfice czynników *autentycznych i autonomicznych*, jak również fakt, że to na okres wczesno-młodzieżowy, przypada najbardziej intensywny moment kształtowania się tych cech. Pociąga to za sobą konieczność przyswojenia przez nauczycieli i wychowawców wiedzy o strukturze, randze i dynamice tworzenia się cech kreatywnych i odrębnościowych, bo mogą one poważnie dezorganizować pracę lekcyjną i programową, powodować napięcia między kadrami uczącą a uczniami i budzić nadmierny niepokój dorosłych, jaki towarzyszy zjawiskom niejasnym, często zaburzającym pracę zespołową. Dla profesora Dąbrowskiego nie ulega wątpliwości, że w rzeczywistości jedynie nauczyciele odznaczający się wysokim stopniem własnego autentyzmu i autonomii mogą poradzić sobie z młodzieżą, która dąży do ekspresji tych cech u siebie i przez siebie. Tego typu tendencja u uczniów nie tylko ich nie spłoszy, ale wręcz dodatkowo pobudzi do większej indywidualizacji działań dydaktycznych i wychowawczych. Problemy rodzą się dopiero przy zderzeniu zachowawczych i pasywnych postaw nauczycielskich z niekonwencjonalnymi zachowaniami uczniów, którzy wręcz prowokacyjnie manifestują swoje specyficzne potrzeby autentyzmu i niezależności.

Weryfikacja nauczycieli według tak bardzo subtelного kryterium kreatywności i nonkonformizmu byłaby jednak ponura i gorzka, nie mówiąc o tym, że nierealna z uwagi na to, iż sami kontrolerzy mogliby być osobami o równie słabym rozwoju autonomiczności i autentyzmu, co osoby badane. Poza tym myślenie życzeniowe na temat nauczycieli bywa przeważnie abstrakcyjne i mało adekwatne do prawdy naszych szkół. Nie musi to jednak oznaczać rezygnacji z uwrażliwienia na sam problem rozwoju i wzmacniania cech *autonomicznych i autentycznych* u siebie i u uczniów, od których ściśle zależy budowanie się głębokiej motywacji odśrodkowej, samorozwojowej i pozytywnie otwartej zarówno na wiedzę jak i na aktywność. Zamiast kolejnych weryfikacji kadry, lepiej przenieść punkt ciężkości z idealizacyjnych oczekiwań wobec nauczających na praktyczne propozycje rozwiązań metodycznych.

Otóż naszą propozycją w tym względzie jest właśnie **maksymalne wykorzystanie więzi doświadczenia intelektualnego z działaniem**, dobrze znane w glottodydaktyce nowoczesnej, zorientowanej na łączenie nauki języka obcego z określonym kontekstem sytuacyjnym, emocjonalnym lub egzystencjalnym.

W zasadzie człowiek nieustannie *działa*, tyle tylko, że albo w sposób uwewnętrzniony, ujęty w niewidoczne ramy intelektu, emocji czy wyobraźni, albo w sposób uczewnętrzniony, skierowany na otoczenie i na świat obiektywny. Nas interesuje w tej wypowiedzi moment przejścia ze sfery czysto umysłowej na poziom aktywności ukonkretnionej i nastawionej zadaniowo. Interesuje nas zastosowanie informacji uzyskanej drogą głównie myślową do wykonania określonego zadania praktycznego.

Ogólnie wiadomo, że poznawanie języka obcego jest długim i złożonym procesem, absorbującym potencjał obu półkul mózgu, systemu nerwowego, pamięci i sfery uczuciowej. Analogicznie do przyswajania sobie mowy ojczystej, proces glottodydaktyczny powinien być wszakże zawsze zanurzony w optymalnie

ukonkretnionych warunkach i mieć na celu określone korzyści, które uczniowie sami uważają za wartościowe. Zarówno w języku rodzimym jak i obcym, ta korzyść najpierw jest postrzegana instrumentalnie jako zdolność komunikacji z innymi połączona z ekspresją własnej osoby. Zaraz za tą korzyścią znajduje się potrzeba bycia sprawnym w swoim środowisku życiowym, czyli umiejętność przełożenia wiedzy intelektualnej na działanie. I to ważne sprzężenie daje się znakomicie wykorzystać w organizowaniu lekcji języka obcego dla pobudzenia motywacji głębszej niż ocena. Przez aranżację działania można bowiem uruchomić w młodzieży poczucie sprawstwa i rozwoju oraz możliwość sukcesu lub przynajmniej zdolność do podejmowania prób.

Dariusz Śleszyński uważa, że wszelkie działanie, w którym dokonuje się „bycie z kimś lub czymś, wyznacza nowe wymiary uczestnictwa” i wyzwala nową energię. Jest to także najpewniejsza forma autoafirmacji (Śleszyński 1995:46). W działaniu osoba odkrywa często nierozpoznane elementy swej tożsamości, przedwcześnie uśpione, bo dotychczas niepotrzebne, doświadczając z jednej strony swych ograniczeń, ale z drugiej strony swych możliwości. Kto ryzykuje przedsięwzięcia, nawet nieudane, daje sobie jednocześnie prawo do wygranej i satysfakcji, uczy się odwagi i stawiania czoła trudnościom i stresowi, poznaje chwile niższe jako równie naturalne co stany triumfu i, niejako po drodze, uświadamia sobie procesualność każdej dziedziny życia.

Przez podjęcie działania „wyłania się *ja chcę, potrafię* konkretne, zdeterminowane, które przeciwstawia się światu pasywności” (Śleszyński 1995:58). Od owego *ja chcę, potrafię* do *ja to lubię* jest odległość względnie bliska i nacechowana naturalną radością oraz poczuciem dumy z własnych dokonań. Ten łańcuch wewnętrznych decyzji przebiega oczywiście wielopoziomowo, ale dla uproszczenia daje się zapisać w pewien schemat sukcesywnych połączeń:

w życiu:

ja chcę / ja lubię / ja muszę / ja potrzebuję → ja potrafię → ja czynię

W codziennych doświadczeniach powody działań kształtują się specyficznie w różnych okolicznościach i w odniesieniu do różnych osób. I tak ludzka aktywność może być warunkowana samą przyjemnością (*ja lubię*), pragnieniem (*ja chcę*), koniecznością (*ja muszę*) albo poczuciem braku (*ja potrzebuję*). Dorośli ludzie mają jednak wyższe poczucie wolności decyzji niż uczniowie i wyższą świadomość celowości podejmowanych działań. Niezależnie od stopnia osobistego zaangażowania i radości, uruchamiają własną aktywność dla im znanej korzyści, choćby wbrew sobie. Mogą względnie jasno obliczyć rachunek strat i zysków, przez co łatwiej im wybrać sytuację przymusu. Nie dany im jest jednak pewien szkolny luksus: sprawdzania większej ilości różnych rozwiązań w warunkach laboratoryjnych, bo sytuacje życiowe mogą być nagłe, rygorystyczne i krańcowe.

W szkole poczucie wolności decyzji jest ogólnie ograniczone, a świadomość obowiązku wyprzedza najczęściej inne modalności, ale i ona ma szansę przekształcić się stopniowo w zadowolenie, satysfakcję, ciekawość czy przyjemność, o ile proces nauczania uwzględni te elementy psychologicznie ważne, które decydują o rozpoznaniu osobistego sensu nauki przez indywidualnego ucznia. Decyzyjność narzucona może z czasem wzbogacić się o odśrodkową wolę rozwoju możliwości, szczególnie tam, gdzie uczniowie mają poczucie realizacji siebie, osobistego rozwoju czy też sukcesu z uzyskiwanych wyników.

w szkole:

ja muszę → ja czynię → ja potrafię → ja chcę / ja lubię

Rozpoznanie przez uczniów sensu własnych wysiłków nie może się dokonać bez konfrontacji z praktycznym działaniem. Wtedy i tylko wtedy uczeń widzi oraz czuje wartość danej wiedzy i siebie jako jej podmiot. Wtedy jedynie dostrzega ograniczenia i fragmentaryczność etapu, na którym się znajduje. Ma okazję przenieść nabyte informacje z przestrzeni mentalnej w przestrzeń fizyczną, materialną i konkretną. Uwalnia się od podręczników, notatek, zeszytów, dokonując spontanicznej syntezy i weryfikacji. Aktualizuje i ożywia wiedzę przez jej ekwiwalenty w postaci działań, praktycznych i realnych. Jak to dobitnie podkreśla Marek Szałek, „podstawową cechą wszelkiego ludzkiego działania jest jego celowość, intencjonalność” (Szałek 1992:124). Przez własne praktyczne dokonania w języku obcym, uczniowie lepiej rozumieją sensowność przedmiotu i jego zastosowanie w życiu niż, skądinąd uzasadnione, lecz czysto doktrynalne, przekonywania dorosłych.

Formy działaniowe w glottodydaktyce są różnorodne i stosowane od zawsze. Są to najczęściej:

**dialogi inscenizowane,
scenki tematyczne,
zabawy z rekwizytami,
teatralizacje wydarzeń,
symulacje ról społecznych czy zawodowych,
aranżacje bajek lub scenariuszy uczniowskich,
gry i konkursy językowo-czynnościowe,
projekty grupowe,
gazetki szkolne i biuletyny,
lekcje autorskie samych uczniów (i z pewnością inne, wynikające bezpośrednio z bycia w klasie i pomysłowości nauczycieli oraz zespołu).**

Niepełna świadomość potencjału tego typu form powoduje jednak często ich banalizowanie i sprowadzanie do powierzchownego zadania. I tak, na przykład, ćwiczenia podawane przez podręczniki lub przez wykładowcę kojarzone bywają przede wszystkim jako pomoc w memoryzacji i automatyzacji określonych mechanizmów języka obcego, a rzadko jako ważny sposób aktywacji wiedzy teoretycznej przez dynamiczną praktykę językową. Propozycje sprawozdawcze czy opowiadaniowe stosowane są głównie dla utrwalania słownictwa i struktur wyrażeniowych typowych dla danego tematu, a mniej jako sposób na zindywidualizowaną selekcję materiału i osobiste zaistnienie w języku nauczany. Odegranie części dialogowej miewa charakter lektury na dwa głosy zamiast próby inscenizacji.

Nasza rozważania nie mają jednak na celu krytyki tego typu tradycji, a raczej usiłują podkreślić i wzmocnić jej **aspekt działaniowy**, prowadzący do sprawdzania intelektu przez praktykę. Jest on bowiem potencjalnie obecny w wielu praktykach glottodydaktycznych, lecz mało eksponowany i słabo czytelny dla samych uczących oraz ich podopiecznych.

Specyfiką nauczania języka obcego (podobnie jak wielu innych dyscyplin intelektualnych) jest dwufazowość procesu:

- najpierw uzyskać pewną ilość informacji (co dzieje się przy wzmożonej aktywności wewnętrznej mózgu a zaniżonej dynamice zewnętrznej),
- potem wprowadzać uzyskane informacje we własny system sprawczy (przez uruchomienie aktywności zewnętrznej).

Oscylacja ta dokonuje się wahadłowo od bieguna *pati*, czyli pasywności, ku biegunowi *operari*, czyli działania. Ważne jest, by nauczyciel umiejętnie różnicował swoją pracę lekcyjną z zachowaniem odpowiednich proporcji między tymi fazami. Kiedy na lekcji nadmiernie przeważa aktywność intelektualna uczniów skierowana do wewnątrz bez wprawiania jej w czyn lub inne formy działania zewnętrznego, może nastąpić zniechęcenie, apatia i zbyt szybkie wyparcie wiedzy, której sensowności obiektywnej uczniowie nie mają okazji przetestować dynamicznie. Kiedy z kolei lekcja toczy się gwałtownie, w zbyt ostrym tempie przy wielkiej ilości zmian i samodzielnych zadań, także może spowodować wyłączenie się uczniów, ich panikę, poczucie chaosu, niepewności i opór. Zasada równowagi między przyjmowaniem wiedzy a jej wyrażaniem oraz stała czujność na reakcje klasy obowiązują nauczyciela również w tej kwestii.

Konfrontacja teorii z działaniem ma znaczenie nie tylko dynamizujące, ale wykazuje uczniom praktyczny sens przyswojonego materiału, co ma charakter szalenie inspirujący, zwłaszcza dla młodzieży. Kiedy okazuje się, że uzyskane umiejętności naprawdę służą i w dodatku mają wpływ na rozwijanie funkcji istotnych życiowo, uczniowie, przynajmniej niektórzy, mogą autentycznie podnieść swoją sympatię do przedmiotu i wolę, by go lepiej opanować.

W konkretnym działaniu pojawia się ponadto szansa na sprawdzenie przez uczniów pewnych zdolności pozajęzykowych, bardzo przydatnych społecznie i istotnych w relacjach międzyosobowych, takich jak współdziałanie, dialogowanie, potwierdzanie, odmowa, czekanie, pomoc, wspieranie, negocjacja, bunt, zgoda. Najbardziej prosta i banalna scenka okazuje się bowiem faktem społecznym, chwilowo tylko odgrywanym, ale na dłuższą metę prawdopodobnym w rzeczywistości. Nie należy pomniejszać społecznych wartości pozornie szkolnego ćwiczenia, w którym uczniowie wchodzą w kontakt z drugą osobą. Jest to bardzo cenne przyswajanie sobie umiejętności życia w grupie, która to umiejętność decyduje o sensownym dorastaniu, zwłaszcza, gdy straszy wizja „cywilizacji samotności” (Fromm 1996).

W zasadzie każdy temat z języka obcego nadaje się do włączenia w struktury aktywnościowe, bo, jak już powiedzieliśmy wcześniej, język wyraża życie, a życie to działanie i bycie w świecie. Już od pierwszych lekcji nauczyciel ma zatem szansę dynamizować określone partie materiału, wprowadzając załączki odgrywanego dialogu, krótkiego powitania, pożegnania, podziękowania, rozszerzając je następnie o dłuższe wypowiedzi własne, najlepiej wpisane w sytuacje lub dramatyzacje przy udziale innych osób z klasy. Na wyższym poziomie można uciec się do lubianych na ogół symulacji spraw prawdopodobnych albo fantastycznych wydarzeń, gdzie uczniowie po prostu udają świat z zastosowaniem nowego języka. Każdy dialog lub sytuacja mogą być wzbogacone gestykulacją, ruchem, aranżacją przestrzeni (choćby symboliczną), wprowadzeniem rekwizytów (nawet papierowych) i różnorodnością konwencji stylistycznej. Te same treści można przecież przekazywać tonem żartobliwym, kłótliwym, sentymentalnym, patetycznym czy zdawkowym, ale każda zmiana konwencji stylistycznej powoduje naturalne różnice w tworzeniu scenki i zachowania się uczestników. Lekcje zyskują na barwności, uczniowie na elastyczności, a korzystają

dydaktyczną pozostaje fakt, iż wszelkie modyfikacje zewnętrznych warunków, przy zachowaniu tej samej bazy językowej, niezwykle sprzyjają jej lepszemu opanowaniu i pamiętaniu.

W tym momencie wypada nam jednak powrócić do wcześniejszego wątku psychologicznego dotyczącego formacji nauczycieli jako osób o wyrazistych cechach *autentycznych i autonomicznych*. Okazuje się bowiem, że mimo oczywistych dyrektyw metodologicznych, zalecających intensywnie wprowadzanie form aktywnościowych w glottodydaktyce, stosunkowo niewielu nauczycieli rzeczywiście z nich korzysta. Dzieje się tak, ponieważ właśnie działanie jest faktyczną manifestacją osobowości ludzkiej, dosyć bezlitośnie obnażając wszelkiego typu zahamowania, lęki i zaburzenia kontaktowe, jakim dana osoba podlega. Kiedy nauczyciel sam ma problemy z działaniem w życiu, podświadomie unika form pracy, które tej sfery dotyczą. Woli stosować bierne ćwiczenia ustne i pisemne, bezpiecznie utrwalające nauczany materiał, niż ryzykować w klasie ruch, zmiany ról, nowe układy czy teatralizacje wydarzeń. Własną niepewność w relacjach z ludźmi i sytuacjami podświadomie projektuje na uczniów, skazując ich na spowolnione i lękowe tempo życia oraz na rutynowość zachowań, w przeważającej mierze odtwórczych, co w nauce języka obcego bywa mniej niebezpieczne niż w innych dziedzinach, aczkolwiek zawsze usypia inicjatywę i hamuje energię młodych umysłów.

Nauczyciel o silnie rozwiniętej autonomii i kreatywności, życiowo odważny i niekonwencjonalny, bez trudu pociągnie uczniów w pewne ryzyko doświadczania nowej wiedzy w działaniu. Mało tego, sam jest w stanie tworzyć aktywny i dialogowy styl bycia z uczniami, bo sam wcześniej na sobie sprawdził zasadność podejmowania wyzwań ze strony świata, bez przerzucania odpowiedzialności na innych. Łatwo mu przechodzi eksperymentowanie i zmiany praktyk językowych, bo nie boi się niepowodzenia czy kompromitacji. Jego autentyzm życiowy stanowi niepodważalny atut w tworzeniu nowych koncepcji pracy z uczniami. w tym także pracy wykorzystującej wszelkie formy działania.

Trzeba jednak stwierdzić otwarcie, że nawet osoba nieśmiała, zamknięta czy kontemplacyjna, może wprowadzać ćwiczenia działaniowe do zajęć szkolnych, o ile uwierzy w przyjazną inicjatywę uczniów o cechach przywódczych i im przekazać wybrane posunięcia organizacyjne. Bardzo często tego rodzaju młodzi ludzie potrafią sprawnie pokierować swymi kolegami w zaplanowanej pracy językowej przełożonej na sytuację. Wbrew pozorom, poziom odpowiedzialności i spolegliwości młodzieży bywa wyższy niż sądzą dorośli pod warunkiem, że relacje między nią a nauczycielem są zbudowane na szacunku. Najboleśniej rani lekceważenie i pogarda którejs z stron, dlatego te postawy z góry uniemożliwiają wszelkie zejście na płaszczyznę współpracy. Kiedy między klasą a prowadzącym istnieje wzajemne poszanowanie i ufność, można naprawdę spróbować choćby podstawowych wspólnych przedsięwzięć. Nauczyciel naprawdę niekoniecznie musi łamać siebie, by dynamizować zajęcia. Ma przecież zawsze do dyspozycji dosyć zróżnicowaną grupę ludzi, jaką jest każdy zespół klasowy, gdzie zazwyczaj ktoś pełni rolę nieformalnego lidera i może stanowić dużą pomoc w nietypowych formach działaniowych podczas lekcji. Do nauczyciela należy wypracowanie specyficznego typu więzi z takim uczniem, by nie przeciążać go zadaniami zbyt trudnymi, i by nie żądać od niego wiedzy merytorycznej większej niż u reszty klasy. Pozostaje on jedynie uczniem i, podobnie jak jego koledzy, ma prawo do stopniowego zdobywania informacji, do pomyłek, błędów i niepewności. Zdolności przywódcze nie muszą iść w parze z wydolnością intelektualną i nie można ich mylić.

Zdarza się nieraz, że uczniowie dynamiczni nie są wcale prymusami, a klasowi intelektualiści nie posiadają cech przywódczych specjalnie rozwiniętych. Są to różne rodzaje ekspresji ludzkiej inteligencji i lepiej nie mylić je ze sobą.

4. Intensyfikacja procesu zapamiętywania i selekcji informacji

Przez wprowadzanie form działaniowych do zajęć glottodydaktycznych, nauczyciel podnosi nie tylko ich atrakcyjność, ale przede wszystkim ich sens praktyczny, wymierny w kontaktach międzyludzkich i zawodowych, dając uczniom możliwość do sprawdzania siebie w ukonkretnionych sytuacjach. Jest to przełożenie informacji na życie z zachowaniem jego wielowymiarowości i zmienności. Jest to także wspomnienie pamięci, która obok teoretycznej wiedzy koduje całokształt zdarzenia, czyli ruch, przestrzeń, anegdotę, obrazy i wszelkie inne dane zmysłowe towarzyszące przerabianemu tematowi. Ważnym pozostaje również fakt, iż przez każde różnicowanie ćwiczeń językowych wzbogaca się skala kontekstów werbalnych, w których określone jednostki leksykalne czy frazeologiczne bywają używane. Zatem z punktu widzenia memoryzacji zysk z dynamizacji pracy nad językiem obcym jest podwójny, bo pobudza pamięć jednocześnie przez zmienność sytuacyjną rzeczywistości, w której lekcja przebiega, oraz przez bogactwo kontekstualne samej komunikacji słownej.

Zastosowanie form działaniowych sprzyja nie tylko pogłębieniu motywacji wewnętrznej, rozpoznawaniu i ćwiczeniu własnych cech autonomicznych i kreatywnych, utrwalaniu informacji w pamięci, ale ma jeszcze jedną wartościową właściwość: pomaga w koncentracji uczniów na zadaniu. Nie da się dobrze wprowadzić w praktyczną aktywność wiedzy niejasnej czy cząstkowej, bo efekt także będzie niepełny lub nawet błędny. Uczniowie muszą dysponować określonym zestawem danych, żeby z nich wyprowadzić sensowne czynności. Jeśli więc odczuwają deficyt informacyjny, z własnej woli usiłują go jak najspieszniej usunąć, choćby doraźnym doczytaniem i przypomnieniem sobie tego, co niezbędne, a to zawsze nieźle wpływa na uczniowską pamięć. Często chęć wykonania zadania powoduje szybkościowy przyrost wiedzy, a niecodzienny kontekst dodaje mu mocy utrwalającej.

Przez działanie wzrasta koncentracja na tej ilości i jakości wiedzy, która owo działanie czyni możliwym. Uwaga bowiem, jak twierdzą znawcy przedmiotu, „stanowi podstawowy mechanizm dokonywania selekcji informacji” (Chłewiński *et al* 1997:137), decydując w pierwszym rzędzie o hierarchii ich ważności. W praktyce widać natychmiast stopień przydatności tego, co nauczono. Tym samym następuje wzmocnienie czujności na informacjach bezpośrednio użytecznych (co w języku obcym oznacza najczęściej informacje służące doraźnej komunikacji w danej i wyrazistej sytuacji), a wycofanie uwagi z tej sfery zagadnień, która ma charakter komentarza, wywodu teoretycznego lub podręcznikowej abstrakcji. Nie dotyczy to jednak uczniów obdarzonych umysłowością badawczą i teoretyzującą. Mają oni na ogół potrzebę pełniejszego oglądu wiedzy i lubią znać przyczyny danego stanu rzeczy. Prawdopodobnie będą więc działać z zastosowaniem większej liczby danych, łącząc teorię z praktyką w sposób całkowicie własny i nieraz bardzo oryginalny. Należą oni mimo wszystko ciągle do klasowych mniejszości. Większość uczniów zadawała się bezpośrednim i szybkim rezultatem swych działań, ograniczając wiedzę do części najbardziej efektywnej. Tak czy inaczej, koncentracja na zadaniu doskonale pomaga w wykorzystaniu i utrwalaniu istotnych informacji. Stąd nabiera dodatkowego znaczenia stosowanie aktywnościowych technik ludycznych w glottodydaktyce, wymuszających

szybką selekcję potrzebnych danych dla właściwego rozegrania określonej konkurencji lub etapu gry.

W rezultacie przez stosowanie ćwiczeń działaniowych nauczyciel pracuje jednocześnie nad kilkoma znaczącymi elementami procesu dydaktycznego:

- nad przemianą motywacji zewnętrznej na wewnętrzną;
- nad rozpoznaniem i ekspresją osobniczych cech autonomicznych i autentycznych;
- nad wykorzystywaniem energii grupy do rozwiązywania wspólnych zadań;
- nad skutecznością pamięci;
- nad intensyfikacją uwagi;
- nad umiejętnością dokonywania selekcji informacji i ich hierarchizacji według kryterium użyteczności sytuacyjnej.

Podniesienie wydajności choćby jednego z tych elementów pracy szkolnej wystarcza, by działaniu jako formie szkoleniowej przyznać wysoką wartość także w glottodydaktyce.

Bibliografia

- Arabski J. 1997. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wyd. „ŚLĄSK”.
- Arends R. I. 1995. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Chlewiński Z., Hankuła A., Jagodzińska M., Mazurek B. 1997. *Psychologia pamięci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Chomczyńska-Miliszkiewicz M., Pankowska D. 1995. *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Dąbrowski K. 1996. *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B. (red.) 1992. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Wyd. „IMPULS”.
- Fromm E. 1996. *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Poznań: Dom Wyd. „REBIS”.
- Gozdek-Michaëlis K. 1995. *Supermożliwości twojego mózgu*. Katowice: Agencja Wydawnicza „COMES”.
- Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M. 1983. *Gry symulacyjne w szkole*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub T. 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Szałek M. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Art Print.
- Śleszyński D. 1995. *Człowiek w działaniu*. Białystok: Wyd. „TRANS-HUMANA”.

WYBRANE ASPEKTY OCENY I SAMOOCENY UCZNIA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

1. Dokonujące się w ostatnim czasie zmiany w polskim systemie szkolnictwa w zakresie celów zadań i treści kształcenia wymagają również nowych przemyśleń dotyczących oceny ucznia. Problemy oceny i samooceny ucznia podejmowane są w literaturze fachowej stosunkowo rzadko. Za przykład posłużyć tu może czasopismo „Języki Obce w Szkole”, w którym na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat ukazało się zaledwie kilka artykułów na ten temat¹. Stosunkowo nieliczne publikacje nie odzwierciedlają istotności tego problemu w nauczaniu języków obcych.

Wiadomo, że ocena ucznia jest jednym z najbardziej trudnych i złożonych elementów procesu kształcenia językowego, nieodzownie związanym z systemem wychowawczym szkoły. Stąd problemy oceny ucznia podejmowane są z reguły poprzez pedagogów. Rozważanie danego problemu na płaszczyźnie ogólnej przyczynia się niewątpliwie do rozwiązywania problemów na płaszczyźnie szczegółowej i odwrotnie. Nie możemy więc tracić z pola widzenia płaszczyzny pedagogicznej, postrzegając jako najistotniejsze problemy pomiaru sprawności, umiejętności i wiadomości w nauczaniu języków obcych.

W związku z powyższym postaramy się w naszych rozważaniach nawiązywać do przemyśleń natury pedagogicznej i odnosić je do nauczania języka obcego.

2. Ocena ucznia wyrażana jest najczęściej w **stopniach szkolnych**. Z praktyki zaś wiemy, jak istotną rolę spełniają stopnie szkolne. W przeprowadzonych stosunkowo niedawno badaniach, których celem było ustalenie czynników prowadzących do spadku motywacji ucznia w nauczaniu języków obcych, uczniowie wymienili następujące czynniki: źli nauczyciele, nieporadnie prowadzone lekcje, zbyt częste zmiany nauczyciela oraz niesprawiedliwe oceny szkolne². Zważywszy na istotną rolę motywacji w procesie uczenia się języka obcego, nie sposób zlekceważyć tego wyniku badań.

Można zresztą przypuszczać, że na odwrotnie postawione pytanie, a więc pytanie o to, co ucznia motywuje do nauki języka, spora część uczniów stwierdziłaby, że otrzymanie dobrego stopnia. Stopień szkolny może więc być postrzegany jako nagroda za trud opanowania materiału językowego. Stąd też może on być istotnym czynnikiem motywującym. To jednak tylko potwierdza istotność problemu oceny szkolnej.

Przeciwnicy stopni szkolnych powiedzą na pewno: Oceny zmieniają motywację ucznia. Ma ona charakter instrumentalny. Uczeń nie uczy się po to, by nauczyć się języka, a po to by zdobyć lepszą ocenę i być lepszym od innych. Miejsce motywacji

¹ Do podobnego wniosku dojdziemy przeglądając bibliografię publikacji z zakresu dydaktyki języka niemieckiego jako języka drugiego i obcego „Bibliographie Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 1975-1996.

² Por. wyniki badań przeprowadzonych przez W. Figarskiego 1997:320.

zorientowanej na osiągnięcie pewnego poziomu kompetencji zajmie motyw konkurencji. Dodadzą również, że oceny stwarzają pozory porównywalności i temu celowi służą. Nie mogą one jednak być porównywalne, gdyż warunki nauczania i sprawdzania są najczęściej różne³.

Zwolennicy stopni szkolnych podkreślą z kolei, że stopnie szkolne są praktyczne. Każdy je rozumie. Pozwalają na szybką ocenę wielu prac. Tworzą system wczesnego ostrzegania przed niekorzystnym rozwojem sytuacji.

Niezależnie od tego, komu przyznamy rację, stopnie szkolne są i będą **istotnym elementem procesu dydaktycznego**. Oceny spełniają istotną rolę w relacjach nauczyciel-uczeń, w przekazywaniu informacji nadzorowi pedagogicznemu, rodzicom itd.

Wiadomym jest, że ocenianie szkolne spełnia dwie istotne funkcje:

- **funkcję kwalifikacyjną** i ta funkcja związana jest z obiektywną oceną zgodną z określoną skalą, oraz
- **funkcję diagnostyczną**, której celem jest określenie postępów i zaległości oraz wyjście naprzeciw indywidualnym potrzebom uczniów.

Funkcję kwalifikacyjną spełniają stopnie szkolne. O ocenie decyduje tu albo ilość popełnionych błędów, albo też zdobyta ilość punktów⁴. Obojętnie, co przyjmiemy za podstawę oceny, wystawiony stopień szkolny powinien być obiektywny, biorący pod uwagę osiągnięcia uczniów w stosunku do pewnych założonych standardów.

To oznacza jednak również, że stopień szkolny tylko w pewnym właśnie obiektywnym wymiarze określić może postępy czy zaległości ucznia, jego mocne czy słabe strony. Nie może tego oddać w sensie indywidualnym. Jak bowiem wytłumaczymy uczniom, że otrzymali za tę samą ilość punktów dwie różne oceny. Argumentowanie, że słabszy uczeń musiał się o wiele bardziej napracować, by osiągnąć tę samą ilość punktów co uczeń bardzo dobry i w związku z tym otrzymuje lepszy stopień, jest tu nie na miejscu. Z drugiej strony wszyscy wiemy, jak głębokie jest rozczerowanie ucznia, który stara się pracować i przyswoić dany materiał, a nauczyciel tylko i wyłącznie zauważa jego braki i nie docenia jego starań. Efektem może tu być zniechęcenie ucznia do wszelkich wysiłków w zakresie poprawy poziomu opanowania języka.

Funkcją stopni szkolnych jest ocena danego stanu, a więc tego co uczeń osiągnął. Inaczej mówiąc: stopnie zorientowane są na osiągnięty rezultat nauczania i uczenia się i nie mogą być instrumentem określenia postępów i zaległości w sensie indywidualnym.

3. Stopnie szkolne nie mogą więc też oddawać tendencji obecnie coraz wyraźniej rysujących się w metodyce nauczania języków obcych, a więc oceny ucznia zorientowanej na proces uczenia się. I tak np. w ocenie pracy projektowej, której zastosowanie jest drogą realizacji zasad nauczania komunikacyjnego. tradycyjna ocena

³ Por. wyniki badań Cygana G. 1989:174 n. w zakresie wiarygodności stopni na świadectwach maturalnych.

⁴ Różnicami pomiędzy różnymi sposobami oceniania w tym zakresie zajął się m.in. Borgwardt U. 1993:532 nn.

nauczyciela nie może być zastosowana. Ocena projektu w nauczaniu języka niemieckiego jest tylko wtedy możliwa, jeżeli poprzedza ją rozmowa z uczniami wykonującymi ten projekt. Przy ocenie pracy projektowej nie liczy się jedynie wynik, ale również sam przebieg pracy w ramach projektu. Ocena jest wieloaspektowa - obejmuje aspekt socjalny, treściowy i sposób wykonania danego projektu. Dokonuje jej nie tylko nauczyciel, ale również wykonujący projekt uczniowie.

Tradycyjne stopnie szkolne powinny też być uzupełnione innymi formami oceny, wychodzącymi naprzeciw potrzebom ucznia, uwzględniającymi ich indywidualny rozwój językowy.

Tu wymienić należy taką formę jak: komentarz uzupełniający dodany do wystawionego stopnia, umożliwiający indywidualną ocenę osiągnięć ucznia. Nie chodzi tu jednak o tradycyjne uzasadnienie oceny, które wskaże na różnorodne, zorientowane na określone punkty przedstawienie słabych i mocnych stron np pracy pisemnej lub też wypowiedzi ustnej. W indywidualnej ocenie danego ucznia nauczyciel uwzględnić powinien jego drogę rozwoju językowego, a pracę oceniać jako osiągnięty etap w rozwoju indywidualnej akwizycji języka. Może to być komentarz typu: *Widzę, że użycie czasowników w odpowiedniej formie nie stwarza Ci już trudności. Mylisz, niestety, jeszcze ciągle użycie trzeciego i czwartego przypadku. Czy wiesz gdzie znaleźć odpowiednie ćwiczenia?* W komentarzu nie powinny być umieszczone wszystkie braki ucznia, a jedynie te, które uznamy na danym etapie nauczania za najważniejsze.

Prowadzona w ten sposób ocena może być również przedmiotem rozmowy pomiędzy nauczycielem i uczniem. Może ona być wspólnym poszukiwaniem źródeł powstałych braków i luk w opanowaniu języka oraz sugestii ich uzupełnienia.

Przy ocenie ucznia nauczyciel może wybrać również formę listu, który skieruje do każdego ucznia pod koniec semestru, a w którym zawrze informacje o najważniejszych osiągnięciach ucznia, ale też o jego słabych stronach. Wiąże się to niewątpliwie z dodatkowym nakładem pracy oraz z dobrym poznaniem uczniów. Wsparciem może być prowadzony przez nauczyciela notatnik pedagogiczny czy np. karta obserwacji klasy⁵.

Nie sposób tu też pominąć formę portfolio, stosowaną z powodzeniem już od dłuższego czasu w szkołach Pittsburghs w nauczaniu języka ojczystego⁶. Stosując tę formę, nauczyciel zbiera przez dłuższy czas prace uczniów, by móc określić na ich podstawie postępy danego ucznia. Uczniowie natomiast wybierają te ze swoich prac, które uważają za najbardziej udane, lub te w których udało im się osiągnąć coś szczególnego. Portfolio stanowi punkt wyjścia do rozmowy pomiędzy nauczycielem i uczniem nad rezultatami uczenia się. Przyczynia się w znaczący sposób do wzrostu znaczenia samooceny ucznia w procesie dydaktycznym. Umożliwia krytyczne spojrzenie na własne osiągnięcia jak też zastanowienie się nad tym, w jaki sposób uzupełnić istniejące braki.

⁵ Przykład takiej karty znaleźć można w materiałach na temat oceniania wydanych przez CODN w roku 1998.

⁶ Por. Gage/Berliner 1996:669, Komorowska 1999:258.

Zestawione tu przykładowo uzupełniające formy w zakresie oceny ucznia spełniają funkcję diagnozującą wychodząca naprzeciw indywidualnym potrzebom ucznia.

4. Zaczęliśmy od przykładów, w jaki sposób nauczyciel może zmienić podejście do wyników ucznia i uzupełnić tradycyjną ocenę szkolną innymi formami oceniania. Ważnym elementem pracy dydaktycznej jest również **przygotowanie ucznia do samooceny**.⁷ Jest ona ściśle związana z realizacją zadania szkoły określonego w podstawie programowej kształcenia ogólnego jako „*stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego*”⁸.

Samoocena, mimo że jest formą znaną i dyskutuje się nad nią przynajmniej od lat siedemdziesiątych, stosunkowo rzadko znajduje zastosowanie w procesie dydaktycznym. Przy czym nie chodzi tu o to, by uczeń potrafił wystawić sobie ocenę. Chodzi tu o samoocenę dotyczącą tego, co uczeń w zakresie materiału już sobie przyswoił, co powinien jeszcze opanować, a także tego, w jaki sposób może to zrobić.

Przygotowanie uczniów do samooceny jest nierozdzielnie związane z uświadomieniem im celów i zadań stojących przed nimi. W praktyce szkolnej ten aspekt jest wyraźnie niedoceniany. Bardzo pogładowo wyraził to prof. Muszyński, który powiedział, że uczeń polski idzie do przodu, ale odwrócony tyłem. Tzn. że uczeń wie wszystko, co do tej pory „przerobił” i czego się uczył. Nie wie natomiast, co będzie robił i czego będzie się uczył.

Wypada tu też podkreślić, że dyskusje na temat samooceny w latach siedemdziesiątych nie mogły być tak dogłębne, jak to ma miejsce obecnie. Otóż rozważanie tego problemu umożliwia rozpowszechniona **dyskusja nad strategiami** w nauczaniu języka obcego. Znajomość celów i zadań oraz umiejętność rozpoznania własnych strategii uczenia się, zarówno strategii metakognitywnych (np. związanych z odpowiednim rozplanowaniem czasu), jak i konkretnych strategii językowych (np. związanych z uczeniem się słówek) oraz strategii komunikacyjnych (np. co robię, gdy dla wyrażenia mojej myśli brakuje mi jakiegoś słówka), jest drogą do samooceny ucznia.

Najnowsze podręczniki sprzyspają poprzez odpowiednio rozbudowany spis treści świadomej refleksji nad tym, co uczeń powinien w ramach danej jednostki tematycznej osiągnąć⁹. Może on być punktem wyjścia do **rozmowy nad planowanymi celami** pracy pomiędzy nauczycielem a uczniami. Przecież spis treści przeznaczony jest również dla uczniów, a wiedza odnośnie realizowanych celów i zadań nie powinna być monopolem nauczyciela. Chodzi o to, by uczeń nie tylko miał świadomość realizowanych celów w obrębie jednostki lekcyjnej (wiadomo, że podanie celu powinno być elementem każdej lekcji), ale również o to, by wspólnie z uczniami

⁷ Przygotowanie ucznia do samooceny jest nie bez znaczenia w związku z planowanym wprowadzeniem w zjednoczonej Europie tzw. paszportu językowego. Por. prace Rady Europy zapoczątkowane w tym zakresie w 1991 roku oraz np. projekt szwajcarski *Sprachenportfolio* wydany przez grupę roboczą „Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse” w roku 1997.

⁸ por. Dziennik Ustaw Nr 14, poz. 129 z roku 1999.

⁹ Jeżeli wybrana książka ma zbyt ogólny spis treści lub jeżeli włączymy do nauczania materiały pozapodręcznikowe, można wraz z uczniami opracować zestaw celów i zadań na posterze. Przykład takiego posteru zawiera artykuł Nodari C. 1994:40.

zastanowić się i ocenić, czy założone cele w danej jednostce tematycznej zostały osiągnięte i na ile zostały one osiągnięte.

Punktem wyjścia do oceny osiągnięcia celów może być np. **tygodniowy bilans nauki**.

Może on zawierać na początku następujące punkty:

W ciągu ubiegłego tygodnia nauczyłem/nauczyłam się

Najwięcej trudności sprawiło mi

W praktyce dla ucznia, który nie ma świadomości realizowanych celów, taki protokół tygodniowy jest punktem wyjścia do zastanowienia się nad własnym procesem uczenia się. Na początku wprowadzenia tego typu bilansu odpowiedzi uczniów dotyczą zwykle gramatyki i słownictwa. One już mogą stanowić punkt wyjścia dla refleksji nad tym, co zostało przyswojone i w jaki sposób¹⁰. Sposoby czy, jak to w tej chwili jest określane strategię uczenia się nie zawsze muszą być optymalne. Są one często przekazywane w rodzinie. Niekiedy są to też techniki kolegów czy koleżanek szkolnych. Ocena tych technik może być punktem wyjścia do wymiany doświadczeń w grupie, przy czym należy unikać podziału uczniów ze względu na ich trudności w nauce. Grupy powinny być heterogenne, co sprzyja możliwościom wymiany doświadczeń. Wymiana doświadczeń dotyczyć może:

- rozplanowania czasu,
- zastosowanych pomocy,
- częstotliwości powtórzeń,
- zastosowanych strategii uczenia się itd.

Ocena procesu uczenia się może dotyczyć też bardziej kompleksowych czynności. Myślę tu np. o trudnościach przy czytaniu tekstu obcojęzycznego. Ocena stosowanych strategii umożliwia zarazem określenie przyczyn powstałych trudności, np.

1. *Czy przy pierwszym czytaniu tekstu obcojęzycznego koncentruję się głównie na tym, co w tekście rozumiem, czy na tym, czego nie rozumiem?*

2. *Jeżeli w tekście spotykam nieznaną słówko, to:*

- *zaglądam natychmiast do słowniczka,*
- *czytam fragment tekstu jeszcze raz i staram się zrozumieć znaczenie z kontekstu,*
- *czytam dalej bez względu na nieznaną słówko i staram się w następnym fragmencie znaleźć objaśnienie,*
- *wymawiam głośno to słówko i szukam fonetycznych podobieństw ze słówkami mi znanymi, które może mają podobne znaczenie jak słówko mi nieznaną,*
- *przypominam sobie wiadomości ze słowotwórstwa, by w ten sposób dojść do znaczenia,*
- *aktywizuję mą wiedzę odnośnie poruszonego w tekście tematu i staram się domyśleć znaczenia,*

3. *W jaki sposób staram się wyrobić pogląd, o czym jest dany tekst?*

4. *Jak szukam ważnych informacji w tekście?*

¹⁰ por. np. uwagi Rampillon, U.1996: 38n.

5. Co jest mi pomocne w recepcji tekstu?

- layout tekstu,
- biorę pod uwagę zdjęcia lub obrazki, które towarzyszą tekstowi,
- przypominam sobie moje wiadomości odnośnie rodzajów tekstu.¹¹

Punkt wyjścia do samooceny stanowić mogą również przygotowywane na różnego rodzaju sprawdziany ściągą. Wskazują one na to, czego uczeń się obawia, jakie ma trudności, jak w bardzo skondensowany sposób został przedstawiony materiał, który miał być opanowany.

Punktem wyjścia do samooceny może też być bilans nauki lekcyjnej. Refleksja nad tym, co dzieje się na lekcji języka obcego, ma miejsce również w przypadku, gdy nie uświadamiamy uczniom określonych elementów dydaktycznych. Często uczeń nie jest zadowolony z osiągniętych wyników, wie że ma braki i pozostaje z powstałymi problemami sam. Często stara się rozwiązać je intuicyjnie, nie zawsze w sposób optymalny. Rozmowa w grupie, uświadomienie poszczególnych kroków i technik sprzyjać będzie samoocenie ucznia i prowadzić do pogłębionego postrzegania problemów i znajdowania nowych dróg pracy nad językiem. Nie sposób tu pominąć aspektów socjalnych, które w trakcie wspólnego rozwiązywania problemów są bardzo ważne. Takie refleksyjne podejście do nauki prowadzi do pogłębionych więzi.

5. Stopnie szkolne spełniają istotną rolę w procesie dydaktycznym. Stąd rozważania na ten temat powinny zmierzać do opracowania systemu oceniania wolnego od nieistotnych i niekiedy subiektywnych zafałszowań.

Ocenianie w szkole nie może jednak sprowadzać się tylko do funkcji klasyfikującej. Powinno ono w znacznie szerszym zakresie jak to ma miejsce obecnie uwzględnić funkcję diagnozującą związaną m.in. z samooceną ucznia, która jest istotnym warunkiem upodmiotowienia ucznia w procesie nauczania.

Bibliografia

- Borgwardt, U. 1993. "Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht nach Fehlern, Punkten oder Kriterien?" [w:] *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung* Universitätsverlag Dr N. Brockmeyer, str. 531-540
- Cygan, G. 1989. "Stopień stopniowi nierówny czyli jak się mają stopnie z języka obcego ze świadectw do oceny z komputera". *Języki Obce w Szkole* 2
- Gage, N.L., Berliner, D.C. 1996 *Padagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Gonzales, F. i in. 1998. *Bibliographie Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 1975-1996*. München. Iudicium
- Figarski, W. 1997. "Z badań nad uczeniem się języków obcych." *Języki Obce w Szkole* 4:318-324
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP
- Nodari, C. 1994. "Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung". *Fremdsprache Deutsch* 10:39-43
- Rampillon, U. 1996. "Schüler beurteilen sich selbst." *Friedrich Jahresheft* 38-39
- Stiefenhöfer, H. 1986. *Lesen als Handlung. Didaktisch methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur Lesefähigkeit*. Weinheim: Beltz

¹¹ Por. strategie pracy z tekstem Stiefenhöfer 1986

INTERAKCYJNE TECHNIKI NAUCZANIA SPRAWNOŚCI CZYTANIA W JĘZYKU OBCYM

W artykule zostanie omówione podejście interakcyjne do procesu czytania i jego wpływ na nauczanie czytania w języku obcym. Następnie zostaną przedstawione techniki nauczania czytania w języku obcym, często stosowane przez nauczycieli, które uważam za niekorzystne dla rozwoju tej sprawności. Artykuł kończy omówienie wybranych technik interakcyjnych nauczania sprawności czytania w języku obcym.

1. Co to jest czytanie?

Dyskusję rozpoczynam od prostego pytania, na które odpowiem przytaczając następującą anegdotę (Goodman 1972: 45):

Spotykają się dwie koleżanki. 'Kasia ma tylko 7 lat i potrafi świetnie czytać', chwali się mama Kasi do swojej koleżanki. Podaje Kasi 'Politykę' i Kasia zaczyna czytać artykuł o globalizacji rynku bez globalizacji demokratycznych i obywatelskich instytucji. Kasia czyta dość płynnie, pełna przejęcia, tylko od czasu do czasu potykając się na pojedynczych słowach. 'Kasiu, czy ty zrozumiałaś to wszystko?' pyta koleżanka mamy, pełna podziwu wobec zdolności dziewczynki. 'Ależ oczywiście!' odpowiada szybko mama Kasi. 'Składanie liter czasami sprawia Kasi jeszcze trochę trudności, ale jestem pewna, że rozumiała.'

Historyjka ta doskonale uwypukla dwa poziomy sprawności czytania, które można rozróżnić w procesie czytania:

- sprawności niższe, polegające na dekodowaniu, tzn. rozpoznawaniu liter i wyrazów, procesach podlegających automatyzacji, opartych na bazie językowej - gramatyce i słownictwie tekstu;
- sprawności wyższe, polegające na antycypowaniu znaczeń, rozumieniu i interpretacji tekstu, tzn. na bardziej krytycznym podejściu do tekstu: w procesach tych główną rolę pełni wiedza o temacie tekstu i kontekst.

(por. Grabe 1991)

W różnych modelach procesu czytania i różnych tradycjach nauczania czytania podkreślano albo sprawności niższe albo sprawności wyższe. Obecnie promowane są interakcyjne modele procesu czytania, których założenia znalazły zastosowanie w nauczaniu sprawności czytania w języku obcym.

1.1 Na czym polega czytanie interakcyjne?

W literaturze rozróżnia się kilka koncepcji czytania interakcyjnego (por. Grabe 1988). Najpopularniejsze to rozumienie czytania jako **interakcji** czyli dialogu między czytelnikiem i tekstem. Tekst uaktywnia wiedzę, którą osoba czytająca wnosi do czytania. W czasie procesu czytania wiedza ta jest weryfikowana i wzbogacana przez informacje wychwytywane przez czytelnika z tekstu.

Inną koncepcją czytania interakcyjnego jest potraktowanie czytania jako **interakcji**

między dwoma poziomami czytania: poziomem sprawności dekodowania i poziomem sprawności rozumienia. Polega to na współzależności tych dwóch poziomów w czasie poszukiwania znaczeń w tekście i korzystania z jednego lub drugiego poziomu w zależności od potrzeb czytelnika. Interakcja między tymi dwoma poziomami widoczna jest również w czasie sprawdzania efektywności skorzystania z jednego lub drugiego poziomu, np. w czasie domyślania się znaczenia wyrazów na podstawie kontekstu.

Haastrup (1991) na podstawie obserwacji retrospekcji czytelników w czasie zgadywania znaczeń wyrazów z kontekstu zauważyła proces interakcji między bazą językową tekstu (wskaźnikami syntaktycznymi i leksykalnymi tekstu) i poziomem wyższym (wskaźnikami kontekstowymi i semantycznymi). Badaczka zaobserwowała, że efektywność domyślania się znaczeń wyrazów z kontekstu polega na umięjętnym wykorzystaniu wskaźników tekstu. W przypadku natknięcia się na nieznaną wyraz dobry czytelnik potrafi umięjętnie wykorzystać oba poziomy sprawności czytania. Wykorzystuje elementy strukturalne wyrazu, np. prefiksy oraz sprawdza poprawność postawionej hipotezy, odnosząc znaczenie wyrazu do kontekstu. Haastrup nazywa ten proces *cross talk*, tzn. szybką wymianą lub interakcją między wyższym a niższym poziomem sprawności czytania.

2. Na czym polega nauczanie interakcyjne?

Nauczyciel powinien pamiętać o potrzebie rozwijania obu sprawności czytania, tzn. poziomowi niższego podkreślającego rolę kodu językowego w procesie czytania oraz poziomowi wyższego podkreślającego rolę zrozumienia treści tekstu. Niezmiernie ważne jest zachowanie równowagi między wykorzystaniem tekstu do analizy językowej i do nauki czytania, czyli rozwoju sprawności rozumienia i interpretacji tekstu. Wykorzystanie tekstu tylko w celu rozwoju słownictwa i gramatyki może doprowadzić do pominięcia informacyjnej i komunikacyjnej wartości tekstu. Natomiast zbyt ni nacisk kładziony na wykształcenie strategii rozumienia tekstu na podstawie, min. wiedzy czytelnika o temacie tekstu, może grozić nadużyciem roli antycypacji, czyli domyślania się treści tekstu, i niedocenieniem roli języka w wyrażaniu poszukiwanej treści (por. Eskey 1973).

Proponowane poniżej techniki mają na celu pomóc w nauczaniu czytania w sposób interakcyjny. Przed opisaniem wybranych technik interakcyjnych, przedstawiam techniki często używane przez nauczycieli, które moim zdaniem mogą niekorzystnie wpłynąć na ćwiczenie czytania oraz rozwój strategii tej sprawności. Są to techniki, które zaobserwowałam w czasie kształcenia nauczycieli języka angielskiego, a zwłaszcza obserwacji zmagani studentów w czasie praktyk pedagogicznych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

3. Techniki, które nie powinny być nadużywane w nauczaniu czytania

• czytanie na głos

Czytanie na głos jest częstym sposobem zapoznania uczniów z tekstem. Tekst może być czytany przez jednego ucznia, paru uczniów w formie paragraf za paragrafem lub samego nauczyciela.

Należy tu zwrócić uwagę na fakt, że za wyjątkiem pewnych sytuacji ten rodzaj czytania wydaje się być rzadką techniką czytania. W codziennym życiu zwykle czytamy po cichu. Zatem można przypuszczać, że nagminne stosowanie tej techniki stwarza sytuację sztuczną, która może utrudnić czytelnikom wykształcenie

prawdziwych strategii czytania, niezbędnych w autentycznych 'życiowych' sytuacjach.

Ponadto nadużywanie tej techniki czytania może przyzwyczaić czytelników do zwracania uwagi na tylko jeden aspekt czytania, ten podkreślający rolę procesów dekodowania tekstu, co w konsekwencji może stworzyć niebezpieczeństwo zaniedbania procesów zrozumienia tekstu. Poza tym nie pozwolenie uczniom na samodzielne zapoznanie się z tekstem po cichu nie daje im możliwości użycia strategii czytania odpowiednich dla danego tekstu, które byłyby zastosowane, gdyby uczniowie czytali dany tekst po cichu. Kolejnym rezultatem częstego czytania na głos może być zwolnienie procesu czytania, co może niekorzystnie wpłynąć na proces rozumienia tekstu w czasie czytania po cichu.

Jednak są sytuacje, w których czytanie na głos wydaje się być uzasadnione. Nuttall (1996) proponuje kilka technik wykorzystania czytania na głos, które mogą wpłynąć korzystnie na rozwój sprawności czytania. Czytanie na głos może okazać się dobrą techniką czytania w początkowym okresie czytania. Nuttall (1996) poleca ćwiczenie polegające na czytaniu frazami znaczeniowymi (*sense groups*). Uczeń otrzymuje tekst i jego zadaniem jest najpierw połączyć wyrazy tekstu w grupy wyrażające znaczenie (dla ułatwienia uczeń może zaznaczyć te frazy w tekście). Następnie uczeń stara się powiedzieć tekst frazami spoglądając od czasu do czasu w tekst w celu szybkiego przeczytania i zapamiętania poszczególnych fraz. Technika ta pozwala na połączenie sprawności rozumienia tekstu z nauką dekodowania i poprawnego wymawiania wyrazów tekstu - sprawności tak ważnych we wczesnym etapie nauki języka obcego.

W nauczaniu czytania na wyższym poziomie czytanie na głos może być z powodzeniem stosowane jako ćwiczenie kończące pracę z tekstem. Poprawne przeczytanie tekstu będzie wówczas sprawdzianem zrozumienia tekstu. Kolejną techniką wykorzystującą czytanie na głos jest słuchanie tekstu czytanego przez nauczyciela lub tekstu nagranego. Śledzenie tekstu czytanego na głos może poprawić szybkość czytania uczniów czytających zbyt wolno.

- **Popularne polecenie: 'Proszę przeczytać tekst (po cichu)!'**

Częstym wstępem do pracy z tekstem jest rozdanie tekstów i polecenie uczniom, aby przeczytali tekst po cichu. Taki sposób rozpoczęcia pracy nie uczy czytelnika strategii potrzebnych i ułatwiających zrozumienie informacji wyrażonych w tekście. Po pierwsze takie polecenie nie określa celu czytania, który pomógłby czytelnikowi w wyborze i zastosowaniu odpowiednich strategii w podejściu do tekstu. Nie uczy uaktywniania wiedzy tematycznej i dyskursywnej związanej z danym tekstem i nie daje czasu na uaktywnianie słownictwa potrzebnego do zrozumienia danego tekstu. Badania nad sposobami nauczania czytania w języku obcym wskazują na duże znaczenie uaktywnienia potencjału językowego i emocjonalnego czytelnika przed czytaniem tekstu (np. Carrell 1985, 1989).

- **Zadawanie pytań do tekstu przez nauczyciela (ustnie), bez uprzedniego starannego przygotowania i przemyślenia celu tych pytań**

Technika ta najczęściej dotyczy tekstów przynoszonych przez nauczyciela na zajęcia. Najpoważniejszą jej wadą jest to, że takie przedstawienie pytań może zwrócić uwagę uczniów na nieważne aspekty tekstu, ucząc w ten sposób złych strategii czytania. Ponadto źle zaplanowane pytania mogą pominąć nauczanie świadomości organizacji tekstu i rozpoznawania różnych form organizacji treści tekstu. Badania (np. Armbruster, Anderson and Ostertag 1987) sugerują, że dobrzy czytelnicy rozpoznają

logiczną organizację tekstu i czytają tekst śledząc siatkę hierarchicznych relacji odzwierciedlających organizację faktów w tekście, np. organizację kontrastu, wyliczania czy sekwencji wydarzeń. Dlatego proponuje się, aby pytania do tekstu podkreślały logiczną organizację i hierarchię faktów tekstu, a nie koniecznie jego układ linearny. Taka technika zadawania pytań jest również polecana w testowaniu sprawności czytania, co jeszcze bardziej podkreśla wagę tej metody w nauce czytania.

- **Testowanie zamiast nauczania**

Przez testowanie rozumiem nie tylko tzw. klasówki, które i tak w szkołach są zjawiskiem nader rzadkim (mam na myśli testowanie sprawności czytania). Testowaniem nazwałabym każdą sytuację, w której uczniowie odpowiadają na zadane pytania, zwykle pracując indywidualnie, a następnie przedstawiają gotowe odpowiedzi nauczycielowi. Nauczyciel ocenia odpowiedzi jako poprawne lub niepoprawne bez omówienia odpowiedzi. W ten sposób nauczyciel zwraca uwagę tylko na produkt (gotowe odpowiedzi), a nie proces czytania uczniów (sposób, który doprowadził uczniów do osiągnięcia takiego, a nie innego zrozumienia tekstu). Niestety okazuje się, że nie zawsze poprawna odpowiedź oznacza, że uczniowie naprawdę zrozumieli tekst, i odwrotnie czasami proces poszukiwania odpowiedzi może być zupełnie uzasadniony (przynajmniej do pewnego momentu), a podana odpowiedź jest niepoprawna (por. Alderson and Urquhart 1996).

- **Nauczyciel odpowiada na własne pytania lub nie słucha odpowiedzi podawanych przez uczniów**

Taka sytuacja może stworzyć fałszywe wrażenie u nauczyciela, że uczniowie zrozumieli tekst. Może to spowodować, że nauczyciel nie widząc żadnych problemów uczniów, nie dostrzeże potrzeby dalszej pracy uczniów nad tekstem. Może to stworzyć podobną 'iluzję sukcesu' również u uczniów. Badania nad rolą strategii w czytaniu wskazują, że dobrzy czytelnicy umieją samodzielnie monitorować swój proces czytania, co polega również na ocenianiu poprawności swoich sądów w drodze do poszukiwanego znaczenia (Carrell, Pharis and Liberto 1989).

- **Opuszczanie sekcji poświęconej czytaniu; zadawanie jej jako pracę domową**

Zdarza się, że nauczyciele z braku czasu zadają części poświęcone rozwijaniu sprawności czytania jako pracę domową, bez bliżej sprecyzowanego celu czytania i nie tłumacząc zadań towarzyszących danemu tekstowi. W tej sytuacji uczniowie zwykle tłumaczą tekst i niestety z tym zaczynają utożsamiać pracę nad tekstem. Jest to kolejny przykład nauczania czytania koncentrującego się na produkcie, a nie na procesie uczenia się czytania.

- **Traktowanie tekstów wyłącznie jako materiału do nauczania języka (gramatyki i słownictwa), a nie do nauczania czytania jako sprawności**

Taki sposób traktowania tekstu nie sprzyja nauczaniu strategii czytania i może doprowadzić do wyrobienia przekonania u uczniów, że kłopoty w czytaniu mogą polegać wyłącznie na nieznajomości słownictwa i gramatyki.

4. Na czym polegają techniki interakcyjne?

Nauczyciel może zastosować szereg technik, które pomogą mu w rozwoju czytania interakcyjnego. Oto najważniejsze cechy charakteryzujące te techniki:

- Techniki interakcyjne mają za zadanie uaktywnić oba poziomy sprawności czytania w podejściu do tekstu i czytaniu tekstu, oraz w rozwiązywaniu trudności napotkanych w procesie czytania. Techniki te uczą np. korzystania z wiedzy o temacie tekstu i ze struktur gramatycznych występujących w tekście z zależności od potrzeb czytającego.
- Techniki interakcyjne zorientowane są na proces czytania, a nie tylko produkt. Nauczyciele i uczniowie zachęceni są do obserwacji sposobu czytania.
- Techniki te promują współpracę między uczniami, a nie tylko nauczycielem i pojedynczymi uczniami.
- Techniki interakcyjne pomagają rozwijać strategie czytania, i to zarówno strategie kognitywne jak i metakognitywne.

Poniżej przedstawiam kilka technik interakcyjnych, które z powodzeniem mogą być stosowane w warunkach szkolnych.

• Wzajemne nauczanie (tzw. reciprocal teaching)

Technika ta polega na wspólnej pracy uczniów i nauczyciela nad zrozumieniem czytanego tekstu. Stosowana jest w nauczaniu czytania w języku rodzimym i w treningach czytania w języku obcym (np. Cotterall 1991). Kolejne etapy tej pracy z wykorzystaniem tej techniki wyglądają następująco:

1. Nauczyciel i uczniowie antycypują treść tekstu na podstawie tytułu.
2. Jeden ze studentów zostaje liderem dyskusji i rozpoczyna pracę nad tekstem.
3. Lider czyta pierwszy paragraf i odnajduje główną myśl paragrafu
4. Lider streszcza paragraf.
5. Lider antycypuje treść następnego paragrafu i przekazuje swą rolę następnemu studentowi.

W czasie pracy nad tekstem lider relacjonuje trudności napotkane w czasie czytania i tłumaczy jak je rozwiązuje. Przez cały czas reszta klasy obserwuje ten proces i pomaga liderowi. Należy tutaj dodać, że na początku stosowania tej techniki rolę lidera powinien przejąć nauczyciel. Technikę tę można również prowadzić w grupach. Po skończonych dyskusjach grupy porównują wyniki pracy i problemy napotkane w czytaniu tekstu.

Zaletą tej techniki jest to, że czytający koncentrują się na znaczeniu, tzn. na zrozumieniu treści tekstu. W analizie językowej nacisk kładziony jest na aspekty języka ważne w rozumieniu treści. Należy także podkreślić, że 'wzajemne nauczanie' jest szczególnie korzystne dla uczniów słabszych. Daje im możliwości uświadomienia własnych trudności w czytaniu oraz porównania swoich strategii ze strategiami stosowanymi przez innych czytelników. Słabością tej techniki jest to, że zmusza do czytania tekstu paragraf za paragrafem, co nie jest jedynym sposobem czytania tekstu.

• rysowanie map do treści tekstu (tzw. semantic mapping)

Jest to przedstawienie treści tekstu, faktów przedstawionych w tekście i znaczeniowych powiązań między nimi za pomocą wykresów i grafów. Celem tej techniki jest nauczanie czytelników rozpoznania logicznej organizacji tekstu. Technika może być wykorzystana w różnych etapach pracy nad tekstem.

Może być stosowana jako ćwiczenie wprowadzane przed czytaniem tekstu w celu uaktywnienia wiedzy czytelników o temacie tekstu. Uczniowie rysują mapki określające temat tekstu, antycypując w ten sposób treść tekstu. Następnie czytając tekst, uczniowie uzupełniają mapki przygotowane przed czytaniem przez porównywanie ich z pierwotną wersją. W czasie czytania analiza językowa tekstu uzależniona jest od trudności napotykanych w tekście. Zachęcamy uczniów, aby skupiali się na tych elementach tekstu, które zakłócają ich zrozumienie tekstu. W rysowaniu mapek dobrym sposobem jest użycie różnego rodzaju znaków i kolorów dla zaznaczenia powiązań między faktami tekstu.

Rysowanie mapek może być także stosowane przez uczniów w czasie samodzielnego czytania tekstów. Uczniowie czytają tekst i rysują mapki do tekstu kierując się własnym zrozumieniem tekstu. Następnie porównują mapki z mapkami swych kolegów. Ćwiczenie to pozwoli czytelnikom uświadomić sobie, że ten sam tekst może być czytany na różne sposoby, ponieważ każdy może zwrócić uwagę na inne aspekty treści tekstu.

Podsumowując, rysowanie mapek do tekstu rozwija antycypowanie treści tekstu oraz zwraca uwagę czytającego na organizację treści w tekście. Praca w grupach, dyskusje, tworzenie i porównywanie mapek stwarza doskonałą okazję do obserwacji procesu czytania.

- **Pytania budowane przez uczniów**

Zwykle to nauczyciel zadaje pytania do tekstu lub uczniowie odpowiadają na pytania zamieszczone pod tekstem przez autora podręcznika. Jednak pozwolenie uczniom na budowanie własnych pytań okazuje się być niezwykle prostym i dobrym ćwiczeniem. Uczniowie czytają tekst z wyraźnie określonym celem, ponieważ budowanie pytań równocześnie zmusza ich do antycypowania odpowiedzi.

Ćwiczenie to rozpoczyna się od wyboru najważniejszych części tekstu, do których uczniowie następnie układają pytania. Nuttall (1996) pozwala nawet na użycie języka rodzimego w nauczaniu uczniów na niższym poziomie językowym. Polecana jest praca w grupach, formy konkursu, a w przypadku czytelników na bardziej zaawansowanym poziomie - układanie testów (oczywiście z kluczem), którymi uczniowie się wymieniają i które sami sprawdzają.

- **Inne techniki**

Inną godnymi polecenia techniką jest zachęcanie uczniów do czytania tekstów i introspekcji czyli głośnego opowiadania jak przebiega ich proces czytania i rozwiązywanie trudności napotkanych w czasie rozumienia tekstu. Uczniowie mogą także przygotować nagranie relacji swego czytania (tzw. think-aloud protocols) w domu i dzielić się tymi nagraniami z innymi uczniami w czasie lekcji. Zachęcanie uczniów do poznania i obserwacji swojego czytania i procesu nauki czytania może się także odbywać poprzez stosowanie różnego rodzaju ankiet, dyskusji klasowych i dzienników ucznia (por. Aebersold and Field 1997a/ b/).

Celem artykułu było omówienie interakcyjnego nauczania sprawności czytania w języku obcym i przedstawienie wybranych technik promujących interakcyjny sposób czytania. Na koniec chciałabym podkreślić jeszcze jedną cechę opisanych technik.

Jest to stworzenie możliwości **interakcji** między uczeniem się i nauczaniem, która jest zarówno celem jak i warunkiem sukcesu nauczania w warunkach szkolnych.

Bibliografia

- Aebersold, J.A. and M.L. Field. 1997a. *From reader to reading teacher. Issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: CUP.
- Aebersold, J.A. and M.L. Field. 1997b. "It's not the English thing!: Bringing reading research into the ESL classroom". *TESOL Quarterly* 31(2): 237-260.
- Alderson, J. C., and A. H. Urquhart. 1996. *Reading in a Foreign Language*. Cambridge: CUP.
- Armbruster, B.B., T.H. Anderson and J. Ostertag. 1987. "Does test structure / summarisation instruction facilitate learning from expository texts?". *Reading Research Quarterly* 22(3):331-346.
- Carrell, P.L. 1985. "Facilitating ESL reading by teaching text structure". *TESOL Quarterly* 19(4):727-754.
- Carrell, P.L. 1989. "Metacognitive awareness and second language reading". *The Modern Language Journal* 73(2):121-134.
- Carrell, P.L., B.G. Pharis and J.C. Liberto. 1989. "Metacognitive strategy training for ESL reading". *TESOL Quarterly* 23(4): 647-678.
- Cotterall, S. 1991. "Meiko: case study of a successful language reader". *Reading in a Foreign Language* 8(1): 611-630.
- Eskey, D. 1973. "A model program for teaching advanced reading to students of English as a foreign language". *Language Learning* 23.
- Grabe, W. 1988. "Reassessing the term 'interactive'". [w:] P. Carrell, J. Devine i D. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- Grabe, W. 1991. "Current developments in second language reading research". *TESOL Quarterly* 25 (3):375-406.
- Haastrup, K. 1991. "Developing learners' procedural knowledge in comprehension". [w:] R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith and M. Swain (eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. 120-133.
- Nuttall, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

PERCEPCJA W CZYTANIU INTERAKCYJNYM JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

1. Czytanie interakcyjne - model bez skazy?

1.1. Komentarz do definicji

W dydaktyce językowej model czytania interakcyjnego przyjęty został jako najwierniej oddający procesy zachodzące w umyśle czytającego w czasie odbioru tekstu pisanego. Ogólnie czytanie interakcyjne można zdefiniować jako *tworzenie się reprezentacji tekstu w umyśle czytającego na bazie danych dostarczonych („wyłowionych” przez odbiorcę) przez tekst*. Poprzez dane tekstowe rozumie się całość tzw. wyznaczników tekstowych, na które składają się warstwa werbalna wypowiedzi pisanej jak i dane wyłowione z implicite tekstu oraz całość wyznaczników paratekstowych (szata graficzna, tytuł, formalne rozplanowanie tekstu).

Współczesne językoznawstwo nie ustaje w pracach nad językową stroną modelu interakcyjnego. Najbardziej znaczące wydają się badania prowadzone przez pragmatykę językoznawczą (ukierunkowanie tekstu na potencjalnego odbiorcę), a także rozwój prac w zakresie gramatyki tekstu (cechy stanowiące o spójności tekstu).

Nieco gorzej wygląda doprecyzowanie kluczowego pojęcia użytego w definicji modelu czytania interakcyjnego, a mianowicie pojęcia *reprezentacji tekstu*. Psychologowie przyznają, że termin ten jest bardzo nieścisły, a wręcz wielokrotnie podawany czysto umownie bez dokładnego sprecyzowania. Powróćmy jeszcze do tego problemu w drugiej części naszego wystąpienia.

Dylematy psycholingwistów dotyczą także samej natury *interakcji*. Niektórzy z nich (np. J. H. Danks w Kurcz i Polkowska 1990) wprowadzają pewne ograniczenie do interakcyjności procesów w modelu czytania. Wiąże się to z postulowaną przez Fodora (1983) koncepcją modułowości pracy umysłu. W koncepcji tej zakłada się, że procesy przetwarzania informacji dokonywane są wprawdzie w tzw. analizatorach danych sensorycznych (modułach), do których zalicza się także analizator danych językowych. Analiza danych ograniczona jest do poszczególnej dziedziny, nie ma więc przenikania, a co się z tym łączy interakcji między modułami. Interakcja możliwa jest na poziomie procesora centralnego, w którym dokonuje się całościowa interpretacja tekstu (jest to tzw. składnik rozumienia dyskursu). Opowiadając się za modelem Fodora należałoby przyjąć, że w obrębie modułu językowego poszczególne jego składniki pracują autonomicznie według ściśle określonych programów. Oznaczałoby to, że składniki modułu (składnik percepcyjny, składnik dostępu leksykalnego i składnik integracji zdaniowej) nie mają dostępu do informacji przetwarzanych na poziomie centralnym. Przeprowadzone badania analizujące autonomiczne i interakcyjne przetwarzanie informacji w czasie czytania tekstu potwierdziły pewne ograniczenie do całkowitej integracyjności przepływu informacji (por. Kurcz, Polkowska 1990). Wymiana informacji między modułem a składnikiem rozumienia dyskursu jest w istocie ograniczona, tzn. składnik rozumienia dyskursu wykorzystuje wyniki pracy składników modułu językowego, ale odwrotny kierunek jest poważnie ograniczony, choć nie jest zupełnie niemożliwy, jak chce Fodor. Stopień tego ograniczenia uzależnia się od stosowanych strategii czytania, celu i sposobów konstruowania znaczenia.

Pomimo tych nie do końca wyjaśnionych kwestii, z punktu widzenia dydaktyki językowej istotnym jest zaakcentowanie znaczenia procesów tzw. odgórnych (zaktywizowanie wiedzy o świecie, osadzenie w tematyce czytanego tekstu, znajomość typu tekstu i rodzaju dyskursu, itd.) jak i strategii czytania przy tworzeniu się reprezentacji makrostruktury tekstu. Wpływa to znacząco na organizację zajęć z języka pisanego, czego dowodem jest przywiązanie wagi do etapu przed samą lekturą tekstu, a mającym na celu aktywizację (i antycypację) dotychczasowej wiedzy i sprawności uczącego się.

Podsumowując, głównymi założeniami czytania interakcyjnego są:

a) **interakcyjność** przetwarzania informacji w **obu kierunkach** (nawet przy założeniu pewnego ograniczenia w kierunku wpływu procesów centralnych na niższe poziomy),

b) przyjęcie **strategii** jako kluczowego pojęcia w czytaniu interakcyjnym. Strategie wg stopnia złożoności dzielą się na strategie ideacyjne (często są one odnoszone do zdania), strategie odnośnie mikrostruktury (lokalnej spójności tekstowej) i makrostrategie określające istotę dyskursu,

c) wprowadzenie pojęcia **modelu sytuacyjnego**. Poza tworzeniem się w pamięci epizodycznej reprezentacji konkretnego tekstu, tworzy się również model sytuacyjny, będący reprezentacją poznawczą sytuacji, do jakiej tekst się odnosi. Jest to podwójna reprezentacja dyskursu: w formie makrostruktury i w formie modelu sytuacji,

d) założenie, że systemem regulującym i nadzorującym przetwarzanie dyskursu w pamięci operacyjnej¹ jest tzw. **system kontrolny** (por. Kinsch i van Dijk 1984). System kontrolny wydobywa potrzebną wiedzę z pamięci epizodycznej lub semantycznej, koordynuje strategie, decyduje o tym, jaka informacja z niższego poziomu jest wykorzystana na poziomie wyższym i odwrotnie. System kontrolny może być uruchamiany przez cel ogólny, przez informację o typie dyskursu i typie sytuacji, przez superstrukturę i makrostrukturę konstruowanej reprezentacji i wreszcie, przez plan tego co ma być użyte w fazie produkcji.

Ponieważ w całości charakterystyki modelu czytania interakcyjnego przewija się pojęcie reprezentacji tekstu, co do którego zasygnalizowaliśmy już trudności z uchwyceniem jego złożoności, w następnej części postaramy się dokonać krótkiego podsumowania rozumienia tego terminu we współczesnych opracowaniach psychologii poznawczej.

1.2. Reprezentacje w czytaniu interakcyjnym

Obecnie odchodzi się od stanowiska jakoby reprezentacje miały tylko charakter obrazowy (konkretny), odnoszący się ściśle do postrzeganego obiektu. Co więcej, uważa się, że takie ujęcie reprezentacji jest fałszywe, gdyż umysł człowieka nie może obiektywnie odtwarzać postrzeganej rzeczywistości. Reprezentacje to nie tylko wyobrażeniowe przetworzenie rzeczywistości, ale także wrażenia słuchowe czy dotykowe, „przetworzone” (zinterpretowane) w umyśle człowieka. Ogólnie można

¹ Proces rozumienia dokonywany jest w pamięci operacyjnej, którą otaczają trzy klasy systemów: pamięć sensoryczna (utrzymuje przez krótki czas informacje percepcyjne), pamięć długotrwała (zawierająca wiedzę ogólną i osobistą), pamięć powstającego tekstu epizodycznego (tworzy się w niej makrostruktura tekstu i jego model sytuacyjny)

więc powiedzieć, że współczesne poglądy dotyczące reprezentacji przedstawiają to pojęcie w kategoriach procesów konstrukcyjnych. Takie stanowisko współczesnej psychologii poznawczej określa się jako abstrakcyjne. Zakłada ono, że reprezentacja tworzona jest w postaci zespołu sądów czy twierdzeń (por. Kurcz i Polkowska 1990, Maruszewski 1996). Właśnie takie stanowisko przyjęte zostało w modelu czytania interakcyjnego. Reprezentację tekstu można więc opisać jako zespół twierdzeń (propositions) przy zastrzeżeniach, że:

- twierdzenia są z sobą ściśle powiązane i tworzą spójną strukturę,
- całość twierdzeń zawiera więcej informacji niż te, które są bezpośrednio przekazane przez tekst,
- wiedza o świecie², znajomość typu dyskursu, strategie czytania aktywowane i modyfikowane są przez cały czas lektury.

Pierwsze zastrzeżenie wydaje się jasne: sądy na temat czytanego tekstu nie mogą być odgraniczone. Nie można by wtedy mówić o spójności konstruowanej wizji tekstu. Sądy stanowią powiązaną całość, gdyż niemożliwością umysłu ludzkiego jest ich wzajemne wyabstrachowanie.

Drugie zastrzeżenie tłumaczy sama natura tekstu. Warstwa werbalna, elementy paratekstowe, implicite tekstu dostarczają informacji rozmaicie interpretowanych. To właśnie do interpretacji, a nie do informacji dostarczonej przez tekst dołączany i modyfikowany jest następny sąd. Mówi się tutaj o integracji semantycznej twierdzeń. Aby zbudować reprezentację tekstu, informacje dostarczone poprzez tekst są dopełnione przez informacje nie istniejące w warstwie explicite tekstu.

Ciekawym uzupełnieniem, a jednocześnie krytyką adresowaną do wyłączności ujmowania reprezentacji czytanego tekstu w ramy zespołu twierdzeń jest stanowisko Johnsona-Lairda (1983). Tłumaczy ono dobrze zastrzeżenie odnośnie znaczenia wiedzy o świecie w trakcie konstruowania znaczenia tekstu. Otoż, badacz ten uważa, że oprócz reprezentacji w postaci zbioru sądów istnieją także modele umysłowe, które są strukturalnymi odpowiednikami świata. Modele umysłowe to wewnętrzne (osobiste) reprezentacje wiedzy o świecie, w odniesieniu do których powstaje reprezentacja tekstu (a nie w odniesieniu do wiedzy obiektywnej).

Istotnym jest także zanalizowanie nie tylko natury reprezentacji lecz także mechanizmów ich powstawania. Kwestię tę łączy się zazwyczaj z problematyką funkcjonowania pamięci. W ramach współczesnej psychologii poznawczej, tworzenie reprezentacji w umyśle człowieka znalazło szerszą interpretację teoretyczną. Otoż, obecnie zakłada się, że tworzenie reprezentacji dotyczy zarówno procesów odbioru informacji, jak i selekcji tych informacji, jak wreszcie ich magazynowania i wykorzystania (por. Nosal 1990). Jak stąd wynika, tworzenie reprezentacji związane jest z funkcjonowaniem uwagi (rządzącej zresztą spostrzeganiem), nastawieniem, strategiami, oczywiście pamięcią i umiejętnością stawiania celów (wykorzystaniem w fazie produkcji).

² Tę terminu używamy w znaczeniu szczegółowym. Na wiedzę o świecie w sytuacji czytania składa się ta wiedza, która aktywowana jest w danym momencie odbioru tekstu (por. koncepcje schematów wg P. Carrell 1988).

Wśród takiej mnogości problemów, którymi trzeba się zająć, by podjąć próbę opisanie mechanizmów tworzenia reprezentacji mnożą się teorie odnośnie rodzaju kodów wykorzystywanych przez umysł ludzki przy ich tworzeniu. W zależności od zajmowanego stanowiska, zakłada się istnienie jednego rodzaju kodu (nadrzędność kodu językowego lub kodu niewerbalnego), podwójnego kodowania (system werbalny i niewerbalny działają niezależnie lecz są z sobą powiązane) lub zakłada się istnienie trzech typów kodowania: werbalnego i niewerbalnego oraz kodu abstrakcyjnego. Zwolennicy koncepcji postulującej istnienie kodu abstrakcyjnego (Osgood, Reed, Anderson, por. Maruszewski 1996) uważają, że w kodzie tym reprezentowane jest znaczenie jako zbiór reakcji częściowych, dzięki którym możliwe jest przechodzenie z kodu werbalnego na niewerbalny i odwrotnie.

Badania empiryczne nie rozstrzygnęły w zadowalający sposób kwestii przewagi któregośkolwiek stanowiska. Najlepiej uzasadnione wydaje się stanowisko postulujące trzy poziomy kodów. Jest ono jednak mało ekonomiczne (zob. krytykę T. Maruszewskiego, 1996). Wymaga ono również, by do teorii tworzenia reprezentacji wprowadzić pewne twierdzenia wyjaśniające, dlaczego w pewnym przypadku został wykorzystany taki, a nie inny rodzaj kodu. Należałoby więc odpowiedzieć na pytanie, co decyduje o tym, że jednostka posługuje się kodem obrazowym, kodem werbalnym, czy też kodem abstrakcyjnym. Jest to z pewnością zdeterminowane właściwościami postrzeganego obiektu (np. w sytuacji czytania tekst opisowy łatwiej jest zwizualizować) lecz także, a może nawet przede wszystkim indywidualnymi predyspozycjami jednostki (typ wzrokowca czy słuchowca). Dopiero niedawno zaczęły się pojawiać prace uwzględniające w analizie tworzenia reprezentacji różnice indywidualne. Są to głównie prace w dziedzinie inteligencji i uwagi (zob. Maruszewski 1996, Materska i Tyszka 1997).

Choć spór o mechanizmy tworzenia reprezentacji wydaje się nie mieć końca, dla dydaktyki językowej istotny jest fakt uznany przez wszystkie stanowiska, że człowiek posługuje się językiem umysłowym, którego funkcjonowanie uzależnione jest nie tylko od cech postrzeganego obiektu, ale od indywidualnych predyspozycji umysłu oraz umiejętności ich kierowania.

1.3. Tworzenie reprezentacji w czytaniu tekstów w JO

Nie ulega wątpliwości, że mechanizmy tworzenia reprezentacji w czytaniu tekstów w języku ojczystym i w języku obcym nie są identyczne, co więcej, nawet bez przeprowadzenia badań, i nauczyciel i uczeń zauważają różnice polegające głównie na trudnościach w dostępie do użytych struktur gramatycznych i słownictwa. Uczniowie często skarżą się, że nie rozumieją tekstu, bo mają zbyt ubogie słownictwo. Nauczyciel natomiast usprawiedliwia stereotypową formę pracy z tekstem, polegającą na wyjaśnieniu słownictwa i zadawaniu pytań do odkodowanej a nie interpretowanej treści, chęcią maksymalnego zysku (postępu) językowego. Stąd często spotkać można (niestety!) postawę: czytamy, by poznać język (to znaczy jego warstwę werbalną, jego kod), interpretację treści pozostawmy zaawansowanym. Nadmierne przywiązanie do warstwy werbalnej w czytaniu w języku obcym ze szkodą dla wymiaru afektywnego lektury nie jest oczywiście jedyną cechą czytania w nauce języka obcego. Postaramy się je przedstawić w odniesieniu do założeń czytania interakcyjnego (por. 1.1.).

a) Interakcyjność przetwarzania informacji w obu kierunkach napotyka na pewne trudności i to nie tylko w kierunku „górze - dół”. Przeciwnie, wielu dydaktyków potwierdza pozytywny wpływ etapu przed czytaniem na konstruowanie znaczenia w

trakcie odbioru tekstu (zob. P. Carrell 1988, F. Cicurel 1991). Udowodniono jednak, że ma to miejsce wyłącznie wtedy, gdy procesy na niższym poziomie nie napotykają na zbyt wiele zakłóceń. Co więcej, udowodniono nawet, że wyznaczniki wyższego poziomu są mniej istotne w czytaniu w języku obcym, niż w czytaniu w języku ojczystym (zob. Gaonac'h 1990). Ogólnie powiedzieć można, że brak zautomatyzowania przetwarzania na niższym poziomie utrudnia przetwarzanie na poziomie wyższym (sytuacja jakże częsta w nauce języka obcego!).

b) Rozumienie dyskursu pisanego pojęte jest jako tworzenie reprezentacji na poszczególnych poziomach, stąd mowa o trzech rodzajach strategii potrzebnych w tworzeniu reprezentacji zdań (mikro wypowiedzi), mikrostruktury i makrostruktury. Często zdarza się, że w czytaniu w języku obcym uprzywilejowane jest tworzenie lokalnej wizji tekstu na niekorzyść makrostruktury. Dzieje się tak poprzez niewłaściwe kierowanie rozumieniem, np. przyciągnięcie uwagi na wybrany element w tekście („ciekawe” słowo, „interesujące” użycie czasu, czy komentarz na temat wybranego aspektu), lub przeciwnie: zignorowanie niektórych elementów może prowadzić do opacznej interpretacji³.

c) Jak już wspomnieliśmy, przyjmuje się, że obok makrostruktury tekstu, tworzy się także reprezentacja sytuacji, do jakiej tekst się odnosi. Do skonstruowania takiej podwójnej reprezentacji dyskursu wykorzystywane są strategie uruchamiania gotowych, kulturowo ukształtowanych schematów interpretacyjnych. Stąd prosty wniosek, że interpretacja tekstu uzależniona jest od przynależności kulturowej, a także od własnych doświadczeń w odbiorze tekstów (w tym nawyków pochodzących z praktyki szkolnej),

d) Założenie istnienia systemu kontrolnego regulującego przetwarzanie informacji jest bodaj najistotniejsze w sytuacji nauczania/uczenia się języka obcego. Zbiera ono bowiem wszystko to, co w dydaktyce językowej jest niezwykle ważne: motywację, nastawienie na cel, przyzwyczajenia w sposobach czytania, funkcjonowanie pamięci i wreszcie umiejętność posługiwania się czytany tekstem jako „modelem” do wykorzystania w fazie produkcji. Autorzy najbardziej znanej koncepcji rozumienia dyskursu (Kintch i van Dijk 1984) uznają fakt istnienia systemu kontrolnego za niezaprzeczalny. Jednak opis systemu kontrolnego jest bardzo nieujednolicony. Mimo, iż jest on bardzo ważny, przypomina bardziej zbiór zawierający to, co pozostało niewykorzystane (a istniejące i obserwowalne) w opisach tworzenia reprezentacji mikro i makrostruktury tekstu.

Model czytania interakcyjnego powstał jako opis procesów rozumienia dyskursu pisanego w sytuacji endolingwalnej. Stąd chyba wynikają pewne wątpliwości, gdy tę koncepcję rozumienia dyskursu przeanalizujemy w sytuacji odbioru tekstu w języku obcym. Wątpliwości te dotyczą następujących aspektów:

- uznanie, że na poziomie niższym (postrzeganie warstwy werbalnej, jeśli nie wprowadzono dodatkowych zakłóceń) procesy przetwarzania informacji są

³ Gaonac'h (1990) wykazał, że wykreślenie z tekstu łączników między użytymi argumentami (konektorów) zwiększa czas czytania w języku ojczystym tylko na początku, w języku obcym natomiast czas czytania jest wydłużony do końca tekstu.

zautomatyzowane na tyle, że nie stanowią przeszkody w budowaniu znaczenia⁴,

- pominięcie (mimo położenia nacisku na istnienie systemu regulującego tworzenie hipotez interpretacyjnych) intuicji w konstruowaniu reprezentacji czy, ze strony tekstu, dopuszczenie wartości afektywnej języka pisanego w sposobach budowania znaczenia,
- pominięcie indywidualnych tendencji w tworzeniu reprezentacji tekstu, a zwłaszcza stylów postrzegania, natury języka wewnętrznego (obrazowanie, werbalizowanie), przyzwyczajzeń w strategiach czytania, a także sposobach „radzenia sobie” z trudnościami jakie pociąga strona werbalna tekstu.

Nie wnikamy tutaj w problemy aktywizacji wiedzy dotyczącej treści, bowiem są one stosunkowo szeroko potraktowane w pracach dotyczących czytania interakcyjnego w uczeniu się języka obcego (por. koncepcję schematów (skryptów, planów) P. Carrell (1988) i odpowiadające im badania w nuczaniu/uczeniu języka francuskiego jako obcego S. Moirand i F. Cicurel (1991)). Zatrzymajmy się raczej na zbyt skromnie, naszym zdaniem, traktowanym procesom „niższego” poziomu, związanego z percepcją w czytaniu, której dotyczą zresztą zasygnalizowane wyżej wątpliwości.

2. Percepcja w czytaniu interakcyjnym

2.1. Percepcja a rozumienie

Współcześnie spostrzeganie traktowane jest jako proces konstrukcyjny, a nie odtwórczy. Oznacza to, że tworzone reprezentacje stanowią wynik procesu konstruowania, w którym już na poziomie percepcji dokonywana jest pewna selekcja, modyfikacja obrazów zmysłowych, czyli krótko mówiąc wstępna interpretacja. Stąd bardzo często rozważając pojęcie percepcji rozpatruje się pojęcie *uwagi*. Odbierane bodźce sterują procesem uwagi, a uwaga z kolei decyduje o tym, jakie następne bodźce będą spostrzegane. Przesadą byłoby jednak ujmowanie uwagi jako pewnego rodzaju zwrotnicy przepuszczającej informacje w tylko jedną stronę (patrz model A. Treisman w Maruszewski 1996). Uważa się raczej, że dzięki uwadze wybieramy to, co jest w danym momencie dla nas ważne (czy po prostu tylko dostępne), a pozostałe bodźce są w różnym stopniu osłabione. Mówi się tutaj o pewnym odpowiedniku progu psychofizycznego, stanowiącego rodzaj filtra w postrzeganiu. Próg dostępu zależy od czynników chwilowych, np. nastawienia, oczekiwania, dotychczas utworzonych hipotez, kontekstu w jakim postrzegany element występuje. A więc w sytuacji czytania można założyć, że system kontrolny opisany przez Kinscha i van Dijka działa już na poziomie percepcji. Zastrzeżmy jednak tutaj od razu, że postrzeganie nie jest jednorazowym „przedsięwzięciem” umysłu. Można wręcz mówić o poszczególnych fazach percepcji, choć ich rozróżnienie jest niezwykle trudne. Granice między fazami są bardzo płynne i w zasadzie trudno jest określić w którym momencie następuje rozumienie, a w którym mowa jeszcze o percepcji. Dla jasności wyводу przyjmijmy, że percepcja jest procesem prowadzącym do rozumienia, co więcej, decydującym o

⁴ Badania postrzegania warszy werbalnej, polegają na utrudnieniu odkodowywania treści (np. poprzez wprowadzenie niepasujących wyrazów, pominięcie niektórych liter czy słów). W czytaniu w języku obcym „utrudnienia” mają inną naturę: mylne przypisanie znaczenia, problemy z „odszyfrowaniem” struktur gramatycznych, itp.

rozumieniu, gdyż już na tym poziomie konstruowane są reprezentacje tekstu. Jak to ujął A. de la Garanderie (1995), percepcję charakteryzują następujące cechy:

- nastawienie na wykonywane zadanie (nie ma postrzegania bez zorientowania na cel),
- istnienie indywidualnych predyspozycji w odbiorze, polegających na wizualnym lub słuchowym (werbalnym) tworzeniu reprezentacji w umyśle⁵
- istnienie nawyków w sposobach postrzegania, co może powodować niewłaściwe zrozumienie⁶ w przypadku zastosowania nawykowej strategii, a nie strategii wynikającej ze świadomego wyboru.

Wymienione cechy zostały wyłonione i opisane w metodzie nazwanej „kierowanie umysłem”, która naszym zdaniem, ze względu na jej praktyczne zastosowanie w uczeniu, doskonale nadaje się do wykorzystania jako teren badawczy i aplikacyjny w uczeniu/nauczaniu języka obcego.

2.2. „Kierowanie umysłem” jako teren badawczy

Nie będziemy tutaj szczegółowo omawiać koncepcji kierowania umysłem (zinteressowanych odsyłamy do publikacji A. de la Garanderie). Wyłonimy tylko te aspekty, które mogą posłużyć w analizie percepcji w czytaniu w języku obcym.

Głównym założeniem tej koncepcji jest istnienie w aktywności poznawczej człowieka z jednej strony **przyzwyczajień** w tworzeniu reprezentacji (tzw. pierwszy język pedagogiczny), a z drugiej strony **możliwości poznawczych** odnoszących się do wdrożenia we własny styl pracy umysłowej innych (nie stosowanych dotąd) sposobów tworzenia reprezentacji. Mowa tu o tzw. drugim języku pedagogicznym, który to kształtowany jest w czasie uczenia się. Uczący się nie znając innych możliwości kierowania umysłem może uznać, że jest do czegoś niezdolny. Tymczasem, zgodnie z omawianą koncepcją, brak zdolności oznacza błędny lub niewystarczający sposób konstruowania reprezentacji w umyśle.

Uczenie się w kategoriach kierowania umysłem polega na **udoskonalaniu drugiego języka pedagogicznego**. Jest to możliwe poprzez introspekcję (działalność metakognitywną) i obserwację innych sposobów poznania (musi to być obserwacja metodologicznie „oświecona”: powinniśmy wiedzieć co i jak obserwujemy). Zakłada się, że poznanie polega na reekspresji (umysłowym przetworzeniu) postrzeganej informacji w sposób werbalny lub obrazowy niekoniecznie zgodny z naszymi indywidualnymi predyspozycjami lecz w sposób najbardziej efektywny dla uczenia się. Zastrzec jeszcze należy, że samo przetworzenie w umyśle nie stanowi o rozumieniu. Mówi się wtedy o niekontrolowanym wywołaniu w umyśle (w psychologii poznawczej określa się to zjawisko jako strefy nieuświadomione). Stąd nastawienie na rozwijanie strategii, stawianie celów.

Wyróżnia się pięć funkcji umysłu (fr. *gestes mentaux*), którymi można świadomie

⁵ A. de la Garanderie (1995) wiąże słuchowy lub werbalny typ percepcyjny z rozplanowaniem w przestrzeni lub w czasie.

⁶ Np. w czytaniu w języku obcym nadmierne przywiązanie do warstwy werbalnej tekstu powoduje, że uczący się może ignorować inne wartości tekstu, co u tego samego odbiorcy nie ma miejsca w sytuacji czytania w języku ojczystym.

kierować: uwagę, zapamiętywanie, rozumienie, myślenie, wyobraźnię twórczą. Percepcja utożsamiana jest z pierwszym z nich, z **uwagą**⁷, stanowiącą o powodzeniu postawionego celu, gdyż ukierunkowuje ona dalsze etapy tworzenia reprezentacji.

Wobec powyższych założeń, w badaniach nad percepcją w czytaniu w języku obcym należałoby przeanalizować następujące kwestie:

- zależność między indywidualnymi predyspozycjami w stylu poznawczym związanymi z percepcją (typ wzrokowca, typ słuchowca) a tworzeniem reprezentacji tekstu na poziomie mikro i makro struktury,
- różnice w odbiorze języka pisanego w języku ojczystym i w języku obcym związane z predyspozycjami w tworzeniu reprezentacji tekstu⁸,
- wpływ interwencji pedagogicznej w kształceniu drugiego języka pedagogicznego⁹.

Z pewnością w sytuacji czytania w języku obcym badacz napotka na problemy związane z tzw. „odkodowywaniem” warstwy werbalnej. Zbadanie dwóch pierwszych zależności będzie więc wymagało rozpisania ich na szczegółowe aspekty, takie jak:

- „przeszkody językowe”, a uruchomienie strategii kompensacyjnych,
- „przeszkody językowe”, a jakość wykonywanego zadania w sytuacji uczenia/nauczania.

Należałoby wziąć także pod uwagę wpływ samej sytuacji uczenia się na percepcję w czytaniu. Nie sposób więc ominąć w badaniach szczegółowych:

- sprawowania kontroli nad tworzeniem reprezentacji tekstu w zależności od spodziewanych wymagań (np. przewidywania czego zarząda nauczyciel i nakierowanie nań uwagi),
- nastawienie na cel, a dobór strategii czytania.

2.3. Problemy badacza

Skoro percepcja wpływa na rozumienie, co więcej, ustaliliśmy, że jest jego wstępnym etapem ukierunkowującym tworzenie hipotez interpretacyjnych, niewątpliwie słusznym byłoby przedsięwzięcie badań w sytuacji uczenia/nauczania języka pisanego, tym bardziej, że jak to już zostało powiedziane, na tworzenie się reprezentacji tekstu można dydaktycznie wpływać. Niestety jest to przedsięwzięcie dość ryzykowne (może prowadzić do fałszywych wniosków). Przede wszystkim bardzo trudno jest opracować metodologię badawczą. W psychologii poznawczej sposobem wyjaśniania obserwowanych zjawisk są tzw. wyjaśnienia systemowe. Ujmują one strukturę badanego zjawiska oraz jego funkcjonowanie przedstawiane jako złożony system interakcji. Interpretacje jakie pociąga za sobą sama specyfika interakcji są z gruntu subiektywne (patrz Haugeland w Denhière i Baudet 1992).

Techniki służące zebraniu danych stosowane w dydaktyce czytania w języku obcym

⁷ Wg. A. de la Garanderie (1995: 16) percepcja to analiza fenomenologiczna uwagi.

⁸ Koniecznym jest tu obranie tego samego typu tekstu (np. tekstu argumentacyjnego, gdzie występują elementy narracji i opisu). Typ tekstu nie narzuca wtedy sposobu rozplanowania go w przestrzeni lub w czasie, lecz wymaga myślenia abstrakcyjnego.

⁹ Czyli, krótko mówiąc zbadanie wyżej wymienionych zachowań po zastosowaniu metody.

polegają na samoobserwacji po wykonaniu zadania (introspekcja i retrospekcja), na komentowaniu tego co aktualnie zostaje robione („spowalnianie” myśli i świadoma refleksja nad tym dlaczego właśnie tak, a nie inaczej).

Zgodnie z założeniami metodologicznymi samoobserwacja nawet ukierunkowana i solidnie przygotowana jest niewystarczająca, by wyciągnąć w miarę obiektywne wnioski. Takie analizy powinny być wsparte (skonfrontowane z) obserwacjami „z zewnątrz”. Kryją się tutaj pewne pułapki. Ryzyko zasznuflowania uczących się do danej kategorii wynika już z faktu, że przygotowania do samoobserwacji jak i narzędzia obserwacji „z zewnątrz” przygotowuje z reguły ta sama osoba (mająca jasny cel i własne wyobrażenie o tym jaki powinien być wynik obserwacji). Ryzyko to zwiększa się tym bardziej, że w tworzeniu się reprezentacji tekstu, jak już wspomnieliśmy, nie wszystkie procesy są uświadomione (a nawet trudno je przewidzieć).

W przedsięwzięciu badawczym istotny jest także zasięg wniosków z badań. W przypadku czytania chodzi o postawienie pewnej diagnozy i doskonalenie (lub czasami uświadomienie) innych sposobów odbioru tekstu w fazie jego percepcji. Ponieważ jest to zawsze problem bardzo indywidualny, nie może być mowy o analizie ilościowej przeprowadzonych badań. Pozostaje analiza jakościowa odnosząca się zawsze o danej jednostki w danej sytuacji.

3. Zamiast wniosku krótka mowa obrońcy

Analizując problem percepcji w czytaniu interakcyjnym wchodzimy na tereny psychologiczne i neurologiczne. Oczywiście dydaktyka językowa jest dziedziną interdyscyplinarną, nie oznacza to jednak, że dydaktyk jest wystarczająco przygotowany aby podjąć próbę rozwiązania kwestii należących i terminologicznie i metodologicznie do innych dyscyplin.

Jak twierdzi J. Searle (1999) psychologia jako nauka choć metodologicznie spójna pozostaje czasami daleko od obserwowanych zjawisk w życiu, nie potwierdzonych naukowymi metodami z braku odpowiednich narzędzi badawczych. Jeśli u naszych studentów obserwujemy kłopoty czy tylko różnice w odbiorze tekstów pisanych na poziomie percepcji, przedsięwzięcie takich badań wydaje się uzasadnione mimo, że na obecnym etapie jest to kredyt udzielony naszej intuicji.

Bibliografia

- Denhière, G. i S. Baudet. 1992. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: PUF.
- Fodor, J. A. 1983. *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Carrell, P., J. Devine i D. Eskey. 1988. *Interactive approach to second language reading*. Cambridge University Press.
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives*. Paris: Hachette.
- Cicurel, F. i S. Moirand. 1990. „Apprendre à comprendre l'écrit”. *Le Français dans le monde*, N. spéc.: 147-156.
- Gaonac'h, D. 1990. „Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère”. *Le Français dans le monde*, N. spéc.: 41-49.
- Johnson-Laird, P. N. 1983. *Mentals models*. Cambridge University Press.
- Kurcz, I. i A. Polkowska. 1990. *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie językowych*. Wrocław: Ossolineum.
- Kintsch, W. i T. van Dijk. 1984. „Vers un modèle de la compréhension et de la des textes” w G. Denhière (éds.): 85-124.
- La Garanderie de, A. 1995. *L'intuition. De la perception au concept*. Paris: Bayard.
- Maruszewski, T. 1996. *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Polskie Semiotyczne.
- Materska, M. i T. Tysza (red.) 1997. *Psychologia i poznanie*. Warszawa: PWN.
- Nosal, C. S. 1990. *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Searle, J. 1999. *Umysł na nowo odkryty*. (tłum. T. Baszniak). Warszawa: PIW.

FORMATEUR DE FORMATEURS EN LANGUES VIVANTES ET/OU PERSONNE RESSOURCE? – QUELQUES REFLEXIONS SUR L'AUTONOMISATION

Au commencement de cette intervention nous nous permettrons de définir, de préciser et de présenter quelques termes couramment utilisés en glottodidactique appliquée, à savoir, les mots clés constituant le titre de notre conférence :

- formateur en langue (s), formateur de formateurs,
- personne ressource.

Or, celui qui veille sur le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, étrangère, est formateur, enseignant, maître, professeur de langue. Quant aux formateurs de formateurs en langues, formateurs de futurs maîtres, futurs enseignants, professeurs de langues, nous pouvons constater qu'il s'agit de spécialistes de méthodologie de l'enseignement/apprentissage attachés tantôt aux philologies universitaires de langues étrangères, tantôt aux collèges ou d'enseignants assumant les fonctions de conseillers pédagogiques dans le cadre des WOM, c'est-à-dire liés avec les Centres de Formation Méthodologique. Ensuite, continuons, en nous posant une question: qu'est-ce qu'une personne ressource? Du point de vue de la glottodidactique appliquée c'est quelqu'un, et plus précisément c'est celui qui suit les nouveautés des éditeurs linguistiques, étudie les nouvelles tendances didactiques, s'intéresse aux récentes orientations pédagogiques; poursuit des recherches autonomes dans le domaine de l'efficacité des cours de langues dernièrement lancés par les maisons d'édition, est ouvert aux expérimentations de courte durée, à des contacts soutenus avec les collègues, professeurs de langues, continue de s'autoformer et de maîtriser instantanément ses compétences; est à la disposition des étudiants et des enseignants participant à la formation initiale et continue, est capable de transmettre toutes ses connaissances didactiques, pédagogiques et méthodologiques aux intéressés en se situant à différentes étapes de la formation.

Comment faire pour que les enseignants de langues soient autonomes, polyvalents, multifonctionnels et créatifs?

De longues années d'expériences glottodidactiques nous autorisent à croire que la formation de futurs enseignants de langues est relativement bonne. Pourtant, avons-nous le droit de constater que ces processus sont pleinement satisfaisants?

Comme nous ne disposons pas de toutes les données nécessaires, entre autres: du nombre de ceux qui commencent leurs études philologiques et de ceux qui les finissent, des coûts complexes d'une telle formation, etc., nous nous permettrons d'analyser et d'évaluer un certain nombre des mémoires de diplômes des anciens de collège et des anciens d'études post-collèges. Nous sommes persuadés qu'un système de grilles d'évaluation, soigneusement élaboré, pourrait nous garantir une appréciation convenable du résultat final de la formation institutionnelle, c'est-à-dire, l'appréciation des mémoires de diplôme.

Mais avant de faire cette étude, nous proposons de suivre un itinéraire formatif d'un candidat-étudiant en langues vivantes étrangères. Voyons ses possibilités et ses chances

de devenir un bon maître et personne ressource pendant plusieurs étapes de sa formation collégienne et universitaire.

Le système, licence-maîtrise, de plus en plus pratiqué par les philologies universitaires, a diminué le nombre des licenciés universitaires intéressés à la formation méthodologique dans le cadre des études post-licence de 2 ans, proposées aux anciens de collèges ayant la possibilité de préparer leurs maîtrises pendant 4 semestres.

Presque toutes les étudiantes de 3^e année choisissent la littérature et la linguistique appliquée comme domaines préférés et rédigent leurs mémoires de licence sur des problèmes littéraires ou linguistiques. Pour continuer leurs études post-licence, elles s'inscrivent aux séminaires en littérature et en linguistique.

Former en langue, c'est enseigner la langue. Ce processus glottodidactique n'exclut pas l'autoformation et surtout l'autonomie.

Envisageons le cas des licenciées universitaires. Sont-elles suffisamment autonomes et bien préparées à leurs tâches didactiques si elles s'engagent en tant que maîtres d'une langue étrangère? Plutôt non, parce que pendant leurs stages pédagogiques elles s'identifient, le plus souvent, avec leurs anciens professeurs de langue dans leurs anciens lycées. Quand elles suivent et imitent de bons modèles, de bons projets d'activités, de bons programmes et de bonnes méthodes ou techniques, elles ont de vraies et réelles chances de devenir bons maîtres de langues. Mais elles ne deviennent pas du tout automatiquement des personnes ressources dans le domaine de l'enseignement/aprentissage de langues étrangères.

Maintenant un autre cas, une autre formation initiale, alors autres possibilités du perfectionnement intellectuel et socio-professionnel.

Il s'agit de ceux, de celles qui après leurs études dans les collèges de formation des professeurs de langues et qui après avoir obtenu les titres de licencié/e/s entrent à l'université pour continuer leurs études et acquérir de nouvelles compétences dans le cadre des séminaires de maîtrise pendant 2 années de formation universitaire, post-collège.

L'animateur du séminaire de maîtrise assumant plusieurs fonctions, entre autres, jouant le rôle du formateur didactique et pédagogique et surtout étant personne ressource, doit créer le climat de partenariat, d'ouverture, d'acceptation, d'encouragement, d'initiative et d'indépendance intellectuelle. En tant que négociateur adroit, l'animateur peut refuser ou donner son accord pour les propositions de recherches et d'organisation des expérimentations indispensables à la vérification des hypothèses formulées préalablement.

On peut supposer que le rôle de l'animateur du séminaire universitaire pourrait être plus facile parce qu'il dirige un groupe de bons candidats à la maîtrise. Ils ont déjà rédigé et soutenu leurs mémoires de diplôme devant le jury d'examen final au collège.

Parfois ils manifestaient leur envie de continuer, d'élargir et d'approfondir leurs travaux de diplômes présentés au collège.

Plusieurs années de coopération avec les collèges de formation de maîtres ont été très favorables pour enrichir notre expérience dans le domaine de la formation des méthodologues.

La fonction d'animateur de séminaire de spécialisation permettait de mieux orienter les intérêts des collégiens et de veiller sur les côtés méthodologiques des travaux de diplômes rédigés sous la direction des enseignants, animateurs des séminaires de: pédagogie pratique, culture et civilisation, méthodologie de l'enseignement/apprentissage d'une langue, didactique de littérature.

La possibilité d'assister aux soutenances des travaux de diplômes dans les collèges nous permettait d'observer les progrès des candidats aux diplômes, d'évaluer leurs niveaux de langue, de mieux apprécier toute la valeur des contenus d'expression écrite, l'utilisation du discours de la didactique systématiquement et instantanément maîtrisé.

Pendant les premières années de formation des maîtres de langue dans les collèges on admettait presque exclusivement les rédactions et les soutenances des travaux de diplômes en méthodologie de l'enseignement/apprentissage de langues vivantes.

Au cours de la réalisation du programme approfondi on mettait l'accent sur la qualité des activités, des ateliers, des cours et des séminaires. Ce besoin de garantir un niveau convenable et satisfaisant évoluait vers l'ouverture et l'acceptation de l'expression écrite par des travaux basés sur les contenus très proches de la littérature, culture, civilisation. Cette tendance d'organisation et d'orientation méthodologique des séminaires de diplômes nous obligeait à élaborer et de proposer de nouveaux outils d'évaluation et d'analyse.

Ce furent plusieurs grilles d'évaluation, ci-jointes, qui englobaient presque toujours tous les éléments importants constituant un mémoire de diplôme.

Le promoteur du mémoire de maîtrise n'a que la possibilité de donner son avis critique qu'en remplissant le formulaire: "Ocena pracy dyplomowej".

Ce document, est remis aussi par un autre évaluateur, membre du jury d'examen de soutenance.

Pour faire un bilan complet de nos réflexions, il nous faut envisager de nouveau le problème de l'efficacité de ces deux voies de formation ci-dessus discutées.

En admettant l'analyse et l'évaluation des résultats des deux formations, à savoir, collégienne et universitaire, par l'appréciation du niveau et des valeurs glottodidactiques, nous devons prendre en considération la distribution et l'orientation des contenus de mémoires des diplômes rédigés et soutenus dans le cadre des séminaires. Il nous faut regrouper les titres selon les domaines et sous-domaines de la glottodidactique théorique et appliquée.

Grille d'évaluation méthodologique

Nom du /de la/ candidat/c/		Sujet du travail de diplôme				
Eléments à apprécier		Echelle d'évaluation				Avis supplémentaires
I.	Introduction au domaine de recherches	0	1	2	3	
II.	Interprétation du sujet /argumentation/					
III.	Présentation et description du problème central /thèses, hypothèses, etc./					
IV.	Développement des contenus essentiels /organisation, structure, démarches/					
V.	Valeurs linguistiques: langue correcte, autonome, claire					
	Style et emploi de termes de la didactique					
	Utilisation de citations					
	Techniques d'expression mentale: analyse, synthèse					
	Capacités de déduction et d'induction					
VI.	Conclusion, postulats, demandes, etc.					
VII.	Listes bibliographiques /ouvrages cités et consultés/					
VIII.	Annexes					
IX.	Aspect général et graphie					
Note sommative		Total de	points:			
Points et notes: bdb – 36-39, plus db – 32-35, db – 28-31, plus dst – 24-27, dst – 20-23.						

Les efforts communs des promoteurs et des diplômés ont été repartis en plusieurs axes de recherches et d'études; à savoir:

I^{er} axe – formation pour l'enseignement précoce,

II^e axe – formation pour l'enseignement des adultes,

III^e axe – formation pour l'enseignement de jeunes adolescents et adolescents,

IV^e axe – formation pour l'enseignement de publics spécifiques par le français langue de spécialité,

V^e axe – formation traductologique pour les futurs traducteurs et linguistes.

Etudions les grilles d'évaluation méthodologique ci-dessous présentées:

Grille d'évaluation méthodologique

Eléments	Appréciation		Evaluation					
	Positive	Négative	5	4	3	2	1	0
I. Choix du sujet et présentation du problème principal dans l'introduction	correcte	incorrecte						
II. Structure et description	satisfaisante	insuffisants						
a) organisation et contenus								
b) argumentation et bilan	convenables	inconvenables						
c) emploi des termes de la didactique des langues	exact	inexact						
d) conclusion	adéquate	inadéquate						
e) rapport de stage	précis	imprécis						
f) liste bibliographique	complète	incomplète						
g) annexes	conformes	non-conforme						
III. Présentation générale et graphie	soignée, lisible, propre	négligée, illisible, malpropre						
IV. Valeurs linguistiques et didactiques	applicables	inapplicables						
Note sommative:	Total							

Points et notes: 46-50 – bdb /5/

41-45 – plus db /4,5 /

36-40 – db /4/

31-35 – plus dst /3,5/

25-30 – dst /3/

Nous sommes persuadés que la conférence ci-dessus présentée a permis d'approfondir la discussion sur les différents aspects de la formation méthodologique.

CZY TŁUMACZENIE I POPRAWIANIE POMAGAJĄ?

1. Wstęp

W niniejszym artykule omawiam wyniki badań zrealizowanych w ramach dwóch prac magisterskich, ukończonych w roku 1999 pod moim kierunkiem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego:

Malgorzaty Stone „The influence of teacher's use of L1 (Polish) and L2 (English) on the learners' listening comprehension in L2 (English)” oraz

Agnieszki Czekańskiej „The effectiveness of spoken error correction in secondary school L2 classes”.

Praca M.Stone dotyczy wpływu tłumaczenia przez nauczyciela nowo wprowadzanych angielskich wyrazów na poziom rozumienia ze słuchu w tym języku, a praca A.Czekańskiej wpływu poprawiania błędów uczniów na zapamiętanie przez nich prawidłowych form.

Powyższe prace oparte są na badaniach przeprowadzonych w klasach szkolnych. W przypadku M.Stone, autorka sama była nauczycielką i badaczką, a swoje badania pragnęła przeprowadzić jako eksperyment dydaktyczny porównujący grupę eksperymentalną z grupą kontrolną. Badania przeprowadzała na kursie języka angielskiego dla początkujących w wyższej szkole zawodowej biznesu. A.Czekańska obserwowała sposoby poprawiania błędów uczniów na lekcjach czterech nauczycieli uczących w liceum ogólnokształcącym, w którym sama pracowała. Ze względu na małą liczebność badanych grup i związany z tym brak reprezentatywności prób, obie autorki traktowały swoje badania jako studia przypadków.

Celem niniejszego referatu nie jest jedynie przedstawienie wyników powyższych badań. Jest nim również zwrócenie uwagi na wartość tego rodzaju badań dla kształcenia nauczycieli języków obcych. A także na szersze tło problematyki związanej z kształceniem nauczycieli.

2. Czy tłumaczenie na język polski pomaga w rozumieniu

Stone (1999) uczyła dwie podobne grupy początkujących, odpowiednio 19 i 18 osób (pod koniec eksperymentu 18 i 15 osób), przez dwanaście weekendów, po 105 minut w soboty i niedziele, co dwa tygodnie. Podczas tego okresu badaczka i lektorka w jednej osobie uczyła obie grupy w jednakowy sposób, z wyjątkiem podawania polskich tłumaczeń angielskich wyrazów w jednej z grup. W drugiej grupie wyjaśnienia znaczeń wyrazów podawane były jedynie po angielsku. Cały eksperyment trwał od połowy stycznia do połowy lipca. Badaną sprawnością było rozumienie ze słuchu. W celu porównania obu grup badaczka przeprowadziła testy rozumienia ze słuchu na początku i na końcu eksperymentu. Również na końcu eksperymentu studenci wypełnili kwestionariusz dotyczący ich opinii i odczuć związanych z nauką języka angielskiego.

Uzyskane wyniki wskazują na ciekawe zjawisko. Tłumaczenie angielskich wyrazów na język polski nie pomogło w lepszym rozumieniu ze słuchu. Mówiąc inaczej, odwrotnie do założeń autorki, posługiwanie się przez nią jedynie językiem angielskim, nie

wpłynęło na lepsze rozumienie ze słuchu. W teście końcowym obie grupy uzyskały bowiem wyniki, które nie różniły się w sposób istotny. Natomiast używanie języka polskiego pomogło studentom w uzyskaniu lepszego samopoczucia i w zredukowaniu stresu związanego z trudnością rozumienia obcego języka. W odpowiedziach kwestionariuszowych studenci z grupy, w której Stone używała tłumaczenia uważali, że rozumie więcej (choć nie wynika to z testów rozumienia), a także byli zadowoleni ze sposobu wprowadzania obcego słownictwa przez lektorkę – po angielsku, lecz z podaniem na końcu polskiego odpowiednika angielskiego wyrazu. Natomiast w drugiej grupie więcej niż połowa studentów chciała słyszeć polskie odpowiedniki. Również więcej osób w tej grupie odczuwało stres nie rozumiejąc obcych wyrazów.

Oto przykłady dyskursu towarzyszącemu wprowadzaniu angielskich wyrazów *inside*, *outside* zaczerpnięte z pracy Stone (1999: 61):

S = studenci

L = lektorka

Grupa A (jedynie język angielski)

L: (rysuje budynek z ludźmi w środku i samochodami na zewnątrz)

*Look at the blackboard. This is... this is the Business School. OK? There are some students **inside** the school. OK? ... **inside** the school... and there are some cars... some cars **outside**. OK? Inside the school and outside. Do you understand?*

S: ...yes...no...

L: *No? ... **inside**...* (podnosi torbę, wyciąga książkę i ponownie ją tam chowa)

*I have a book in my bag, **inside** my bag. **Inside** and **outside**. **Inside** and **outside** are opposites. OK. now?*

S: *OK.*

Grupa B (język angielski i tłumaczenie na język polski)

L: ***Inside**...* (rysuje obrazek jak wyżej) *Look here. **Inside**... now this is the Business School, the students are **inside**... **inside** the school. OK? We are **inside** **Outside** there are some cars. OK? **Inside**... **outside**. Do you understand?*

S: ...yes...

L: *Yes? OK. What is **inside**?*

S: ...wewnątrz... w środku...

L: *Aha... w środku, wewnątrz. **Outside**...*

S: ...na zewnątrz...

L: ...is the opposite, yes?

S1: *Yes.*

Ciekawe są konkluzje Stone :

"Mam poczucie, że na podstawie mojego eksperymentu pedagogicznego nie jestem w stanie wyciągnąć pewnego wniosku i twierdzić, że wyłączenie używania przez nauczyciela języka obcego ma pozytywny wpływ na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu (...). Ilościowe wyniki (...) świadczą, że używanie jedynie języka obcego może mieć korzystny wpływ na rozwój u uczniów sprawności rozumienia. Jednakże, percepcja poziomu rozumienia u studentów wskazuje, że (...) większość z nich uważa, że aby zrozumieć ogólny sens słyszanej wypowiedzi, muszą rozumieć wszystko lub prawie wszystko. I paradoksalnie, choć ilościowe wyniki na to nie wskazują, grupa, którą uczyłam bez użycia tłumaczenia na język polski stwierdziła, że rozumie mniej, niż

druga grupa. (. . .) Grupa uczona przy użyciu translacji na język ojczysty miała bardziej pozytywny stosunek do nauki języka angielskiego.

(. . .) Użycie języka ojczystego w monolingwalnej klasie umożliwia nawiązanie lepszych stosunków z uczniami. (. . .) Chociaż rozwój sprawności językowych jest bardzo ważny, w procesie nauczania języka obcego należy również uwzględnić odczucia i postawy uczniów. Badania dowodzą, że zarówno użycie języka ojczystego, jak i języka obcego ma ważne funkcje na lekcji języka obcego. A więc uważam na podstawie moich badań i przeczytanej literatury, że nie należy wykluczać użycia języka ojczystego na lekcjach języka obcego, o ile tylko nauczyciel i uczniowie czują się z nim dobrze i jego użycie przyczynia się do pozytywnej postawy uczniów wobec nauki języka" (Stone 1999: 83 – 85; tłum. A.N.).

Jak widać z powyższych cytatów, u Stone nastąpiła zasadnicza zmiana nastawienia do nauczania języka angielskiego. Podczas gdy przystępowała do swego eksperymentu pedagogicznego (i pisania pracy magisterskiej) z głębokim przekonaniem, że lepiej uczyć języka angielskiego bez tłumaczenia na język polski, wyniki własnych, rzetelnie przeprowadzonych badań, poparte lekturą (m.in. Duff i Polio 1994; Niżegorodcew 1998), przekonały ją, że w nauczaniu języka nie tylko liczą się ilościowe wyniki testów, lecz także atmosfera w klasie i stosunek uczniów do nauczyciela i nauczanego przedmiotu. Można powiedzieć, że własne badania zmieniły badaczkę i nauczycielkę w jednej osobie z kogoś, kto ocenia tylko sprawności językowe uczniów, w osobę o podejściu humanistycznym, widzącą w swych uczniach ludzi, z ich preferencjami, oczekiwaniami i lękami.

3. Czy poprawianie błędów pomaga w zapamiętywaniu poprawnych form

Czekajewska (1999) notowała błędy i ich korekty (dokonywane przez nauczycieli, innych uczniów lub przez uczniów, którzy popełnili te błędy) na dwudziestu lekcjach języka angielskiego w liceum, prowadzonych przez czterech nauczycieli (pięć lekcji przez każdego nauczyciela). W sumie badaczka zebrała 116 przypadków błędów, które zostały przez kogoś poprawione. Większość błędów dotyczyła nieprawidłowego użycia struktur gramatycznych, były również błędy fonologiczne i leksykalne. Poziom znajomości języka w obserwowanych grupach uczniów był różny, od niższego średnio zaawansowanego do zaawansowanego. Bezpośrednio po zakończeniu lekcji, na której zaobserwowała poprawione błędy, Czekajewska pytała uczniów, którzy popełnili te błędy, czy pamiętają poprawne formy i odnotowywała ich zapamiętanie. Schemat badawczy wzorowany był na pracy doktorskiej Slimani (1987).

Badaczka, która była początkującą nauczycielką w tym samym liceum, założyła przed przystąpieniem do badań, że wszyscy obserwowani nauczyciele stosują podobne techniki nauczania, oparte na podejściu komunikacyjnym i że będzie mogła ustalić pewne typy poprawy błędów występujące w określonej technice nauczania u wszystkich tych nauczycieli. Okazało się to jednak niemożliwe, ponieważ każdy nauczyciel stosował własne, odmienne techniki nauczania. Czekajewska zmodyfikowała więc swoje założenia i na podstawie przeczytanej literatury (m.in. Beretta 1989) przyjęła hipotezę, że lepiej zapamiętywane będą formy poprawiane podczas ćwiczeń skoncentrowanych na poprawności językowej (form-oriented), niż na płynności (meaning-oriented). Początkowo uważała również, że uzyska mniej więcej jednakową liczbę przypadków błędów poprawionych przez nauczycieli i przez uczniów.

Uzyskane wyniki ilościowe nie potwierdziły założenia Czekańskiej dotyczącego lepszego zapamiętywania form poprawionych podczas ćwiczeń formalnych. Okazało się, że w obu typach ćwiczeń językowych uczniowie zapamiętywali po lekcji po ok. 70 % poprawionych form. Badaczka doszła więc do wniosku, że oba typy ćwiczeń nie różnią się zasadniczo, bowiem uwaga nauczycieli i uczniów na lekcjach języka angielskiego skupiona jest głównie na formalnej poprawności wypowiedzi. Wyniki ilościowe dowiodły również, że nauczyciele poprawiają ok. $\frac{3}{4}$ błędów uczniów. Tylko pozostała $\frac{1}{4}$ błędów jest poprawiana przez samych uczniów po wskazaniu błędu lub naprowadzeniu przez nauczyciela. Czekańska odkryła natomiast istotną różnicę w zapamiętywaniu poprawionych form. Z $\frac{1}{4}$ błędnych form poprawionych przez tych samych uczniów, ponad 90% form zostało zapamiętanych. Podczas gdy z $\frac{3}{4}$ błędnych form poprawionych przez nauczycieli, zapamiętanych zostało jedynie ponad 60%.

Fragmenty dyskursu na lekcjach języka angielskiego związanego z poprawianiem błędów uczniów przez nauczycieli, a także naprowadzaniem uczniów na poprawę swoich błędów, dostarczają ciekawych danych, świadczących nie tylko o skoncentrowaniu nauczycieli na formalnej poprawności językowej, lecz także o częstym w tych sytuacjach posługiwaniu się językiem ojczystym. Oto kilka przykładów:

U = uczeń

N = nauczyciel

1) Nauczyciel naprowadza ucznia na poprawę błędu

a) U: *We have been sitting here since an hour.*

N: Pewnyś? Jaka jest różnica między 'since' i 'for'? 'Since' od jakiegoś czasu, 'for' przez jakiś okres czasu.

U: *We have been sitting here for an hour.*

b) U: *She wished she had had enough money.*

T: (potrząsa głową)

U: (nie odpowiada)

T: *Żałowała, że nie ma wtedy, w tym samym momencie, kiedy o tym mówiła, nie wcześniej! Słuchajcie! Tu następstwo czasów nie obowiązuje!*

U: *Aha! She wished she had enough money.*

c) U: *I would like to see the other culture*

T: *The other?*

U: (waha się)

T: *'The other'? Are you sure? Does it mean there are only two cultures?*

U: *I would like to see another culture.*

Wszystkie powyżej podane poprawione formy zostały zapamiętane.

2) Nauczyciel sam poprawia błędy

a) U: *They couldn't give so many informations.*

T: *So much information.*

U: *So much information.*

b) U: *It was lie.*

T: *It was a lie.*

U: *It was a lie.*

- c) U: *She learned me to cook.*
T: *She taught me*
U: *She taught me to cook.*

Dwie pierwsze poprawione formy zostały zapamiętane, trzecia nie. Badaczka zanotowała również, że uczniowie powtarzali ponad 70% form poprawionych przez nauczycieli,

z których zapamiętywali około 50%. Poprawione formy, które nie były powtórzone przez uczniów zostały znacznie gorzej zapamiętane. (tylko około 10% zapamiętanych form na prawie 30% form poprawionych przez nauczycieli). Autorka przyznaje jednak, że dość trudno porównywać poprawione błędy fonologiczne z poprawionymi błędami gramatycznymi. Przy pierwszych nauczyciel automatycznie poprawia wymowę, najczęściej bez komentarza, natomiast przy drugich poprawa ma najczęściej dodatkowy komentarz lub jest bardziej wyraźna w percepcji ucznia.

Na podstawie swoich badań Czekańska sformułowała wnioski dotyczące podejścia nauczycieli do błędów uczniów. Konkluduje ona:

"Wydaje mi się, że nauczyciele powinni naprowadzać uczniów na poprawne formy znacznie częściej niż to się dzieje obecnie. (. . .) Niezależnie od zwiększenia efektywności poprawiania, sytuacja, w której sam uczeń poprawia błąd daje większą satysfakcję zarówno uczniowi jak i nauczycielowi. Uczeń czuje satysfakcję ponieważ sprostął sytuacji i zdołał poprawić swój błąd. A nauczyciel, pomógłszy uczniowi znaleźć właściwą odpowiedź, widzi rezultat swojego nauczania – umożliwienie uczniowi wykorzystania przyswojonej wiedzy do poprawy błędu" (Czekańska 1999:65; tłum. A.N.).

Trudno jednoznacznie stwierdzić, jak ma to miejsce w przypadku Stone, czy Czekańska zasadniczo zmodyfikowała swoje podejście do badanego zagadnienia. Wydaje się jednak, że samodzielnie przeprowadzone obserwacje lekcji i analiza ilościowa i jakościowa wyników doprowadziły ją do zmiany sposobu postrzegania nauczycieli języka angielskiego. Obserwacje lekcji uświadomiły jej rozbieżności pomiędzy zasadami nauczania a szkolną praktyką. Własne badania ukazały jej także dużą nieefektywność najczęściej obserwowanych sposobów poprawiania błędów uczniów przez nauczycieli i możliwość zastąpienia ich przez bardziej efektywne i przynoszące więcej satysfakcji poprawianie swoich błędów przez samych uczniów. Zwrócenie uwagi badaczki na ten ostatni aspekt nauczania ma duże znaczenie. Wydaje się, że zaczęła ona dostrzegać czynniki afektywne i wolicjonalne w nauce języka - własną aktywność uczniów i satysfakcję związaną z sukcesem.

Podczas gdy na początku badań autorka traktowała problem poprawy błędu nieco mechanicznie (kto poprawia, w jakim kontekście), po przeprowadzonych badaniach zauważyć można w tekście jej pracy zwiększony krytycyzm do podejścia nauczycieli, którzy np. twierdzą, że *"gdyby poświęcali więcej czasu na naprowadzanie uczniów na poprawianie błędów i przerywali / tok lekcji / za każdym razem, gdy został popełniony błąd, nie byłiby w stanie prowadzić lekcji według swojego planu"* (Czekańska 1999:64; tłum. A.N.). Wydaje się, jakkolwiek autorka nie mówi tego explicite, że zaczyna ona rozumieć na czym polega niewłaściwe podejście do swojego zawodu u wielu nauczycieli, to że uważają oni zrealizowanie pewnego planu, przerobienie określonego materiału za swój główny cel, zamiast poszukiwania skutecznych sposobów nauczania uczniów danego przedmiotu, w tym przypadku - języka angielskiego.

4. Badania pedagogiczne a kształcenie nauczycieli

Przykłady dwóch prac magisterskiej opisanych w niniejszym referacie wskazują na korzyści, które mogą odnieść nauczyciele i nauczyciele praktykanci, gdy skoncentrują się na refleksji nad zagadnieniami, z którymi spotykają się w swojej praktyce szkolnej. Do takiej refleksji pobudzają prace magisterskie oparte nad eksperymencie pedagogicznym, badaniu kwestionariuszowym i obserwacji. Wszystkie te prace, mające przeważnie charakter studiów przypadków, przyczyniają się moim zdaniem do autentycznego modyfikowania postaw i sposobów działania nauczycieli, którzy, jak wykazują badania postaw nauczycieli (Kwiatkowska 1997:97), są skłonni do działań rutynowych i bezrefleksyjnych. Bowiem badania pedagogiczne przeprowadzane przez samych nauczycieli pobudzają ich podmiotowość i krytycyzm, budząc wątpliwości co do zastanych wzorców zachowań.

Edukacja nauczycieli nastęrcza trudności w swej warstwie metodologicznej (nie mylić z metodyczną). Z jednej strony, widzimy potrzebę przekazania nauczycielom teorii, na których mogliby oprzeć swoje działania. Jednak z drugiej strony, postrzegamy jak nieadekwatna jest każda teoria nie biorąca pod uwagę kontekstu i określonej sytuacji, w której znajdują się poszczególni nauczyciele. Dlatego też wydaje się pożądane, aby każdy nauczyciel mógł stworzyć swoją własną teorię, która czerpałaby zarówno z lektury i studiów, jak i z własnej praktyki. Współczesne teorie pedagogiczne dotyczące kształcenia nauczycieli m.in. Schona i Fish (Kwiatkowska 1997), spopularyzowane na gruncie nauczania języków obcych przez Wallace'a (1991), kładą nacisk na refleksję opartą na własnej praktyce, na wiązanie wiedzy potocznej z wiedzą formalną, na umiejętność tworzenia własnej teorii edukacyjnej, która jak każda teoria powinna ulegać zmianom w obliczu zmieniających się faktów.

Fakty te, to obserwowane przez nauczyciela zmienne dotyczące:

- celów nauki (wyrabianie określonych sprawności i/lub przekazywanie wiedzy),
- sposobów osiągania tych celów (metody i techniki nauczania),
- jego samego (preferencje, style poznawcze, wiedza),
- uczniów (ich cechy indywidualne, potrzeby, zainteresowania),
- innych nauczycieli i władz oświatowych (zainteresowania, wymagania, programy),
- szerszej społeczności (problemy społeczne, zjawiska kulturowe, zagrożenia cywilizacyjne).

Powracając do przykładów badań pedagogicznych z obu prac magisterskich.

Zarówno Stone jak i Czekajewska uzyskały nieoczekiwane dla siebie wyniki:

Stone stwierdziła, że tłumaczenie nie pomaga obiektywnie, ale pomaga subiektywnie studentom, a Czekajewska przekonała się, że uczniowie lepiej zapamiętują formy, które sami poprawiają, a także, że nie ma znaczenia, czy poprawiana forma wystąpiła w ćwiczeniu gramatycznym czy w rozmowie. Badaczki – nauczycielki uświadomiły sobie, że pewne twierdzenia metodyczne, które uznawały za pewne, wcale takimi nie są, m.in. że zawsze lepiej używać tylko języka nauczanego i że skoncentrowane się na płynności językowej uniemożliwia poprawianie. Stwierdziły również, że duże znaczenie w nauce języka obcego ma samopoczucie i własna aktywność uczniów.

Prawdopodobnie odpowiedziałyby twierdząco na tytułowe pytanie "Czy tłumaczenie i poprawianie pomagają?", ale podałyby ograniczenia zastosowania tłumaczenia i poprawiania i okoliczności, w których te sposoby nauczania nie powinny być

stosowane. Przypuszczalnie także ten brak możliwości udzielenia jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania przeniósł się na całą postawę tych nauczycielek, które we własnej refleksji nad praktyką zaczęły spostrzegać źródła swej autonomii i kreatywności.

Uogólniając tę refleksję, wydaje mi się, że badania pedagogiczne, również przeprowadzane przez pracujących dłużej, bardziej doświadczonych nauczycieli, mogą być dla nich niezwykle cenną inspiracją dla nowych sposobów nauczania, a także obroną przed rutyną i uprzedmiotowieniem swej roli. Wydaje mi się, że studia podyplomowe i zdobywanie wyższych stopni specjalizacyjnych w zreformowanej szkole mogłyby być okazją do podejmowania przez nauczycieli badań, o których mowa, i co za tym idzie, doskonaleniu się nie tylko w wiedzy i sprawności, lecz także w rozwoju osobistym i profesjonalnym. Jest to chyba jeden z głównych celów reformy edukacji w Polsce.

ANEKS

Rodzaje badań pedagogicznych, o których mowa w tekście

(Przykłady pochodzą z badań w ramach prac magisterskich pisanych pod moim kierunkiem w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego)

Eksperyment

Eksperyment pedagogiczny zakłada porównanie grupy eksperymentalnej z grupą kontrolną. Zakłada również wyodrębnić jakiejś zmiennej niezależnej, występującej w grupie eksperymentalnej, a nie występującej w grupie kontrolnej, której wpływ na wyniki eksperymentu jest badany, przy jak najdalszej równoważności obu grup. W powyżej opisanym eksperymencie (Stone 1999) zmienną niezależną było użycie języka polskiego przez lektorkę. W poniższym przykładzie (Trybuła 1999) zmienną niezależną była płeć uczniów.

Dorota Trybuła zaaranżowała eksperyment z udziałem dwojga rodzimych użytkowników języka angielskiego, kobiety i mężczyzny, którzy prosili średnio zaawansowanych uczniów liceum, dziewczęta i chłopców, o opis po angielsku obrazków, na których znajdowały się przedmioty, których nazw angielskich uczniowie nie znali. Celem eksperymentu była ocena wpływu płci na stosowanie strategii komunikacyjnych. Eksperyment był wzorowany na jednym ze schematów badawczych z rozprawy doktorskiej N.Poullisse (1989). Badaczka stwierdziła, że dziewczęta stosowały istotnie więcej strategii kooperacyjnych.

Obserwacja

Obserwacja zakłada zebranie w miarę możliwości obszernego i reprezentatywnego materiału (korpusu) danych dotyczących obserwowanej cechy, zachowania, użycia języka itp. Przed przystąpieniem do obserwacji dobrze jest wiedzieć, co się będzie obserwować i jak klasyfikować zebrane dane. W powyżej opisanych badaniach Czekańska (1999) posiadała schemat obserwacyjny, lecz nie była pewna jak sklasyfikować poprawiane błędy. Również poniższy przykład badania przy zastosowaniu obserwacji (Ryba 1997) ukazuje trudności, na jakie napotkał autor, nie mając sprecyzowanego celu badań i klasyfikacji przypadków użycia języka ojczystego.

Piotr Ryba obserwował przypadki użycia języka polskiego na lekcjach języka angielskiego w liceum. Nagrał on w sumie dziesięć lekcji, przeprowadzonych przez

pięciu nauczycieli i bardzo szczegółowo zanalizował przypadki użycia języka polskiego. Zastosował przy tym kilka różnych procedur analitycznych (porównywanie odcinków czasu, liczby kwestii, liczby wyrazów). Wnioski wyciągnięte przez autora wskazują na trudności przy klasyfikacji zaobserwowanych przypadków. Generalnie jednak, badacz stwierdza, że można podzielić przypadki użycia języka polskiego przez uczniów na zbędne i na pomocne w przyswajaniu języka obcego.

Badanie kwestionariuszowe

Badania kwestionariuszowe wydają się najłatwiejsze do przeprowadzenia. W rzeczywistości nie jest to prawda, bowiem opracowanie samego kwestionariusza może stanowić poważny problem dla studenta lub nauczyciela. Dlatego też jest wskazane, aby korzystać z gotowych kwestionariuszy, ewentualnie nieco je modyfikować, jak uczyniła to Skalka (1997).

Beata Skalka posługiwała się w swoich badaniach dwoma kwestionariuszami: kwestionariuszem dla przyszłych nauczycieli języków obcych, odbywających praktyki pod opieką mentorów, opracowanym przez grupę badaczy w ramach projektu badawczego Rady Europy (Byiers et al. 1996), oraz jego zmodyfikowaną przez siebie wersją. Oba kwestionariusze dotyczyły znaczenia przywiązywanego przez studentów do określonych zachowań mentorów (tzw. interwencji). Odpowiedzi udzielane były na pięciopunktowej skali (od 'nie ma znaczenia' do 'ma ogromne znaczenie'). Grupy badane liczyły odpowiednio 26 i 30 osób. Wyniki badania wskazują, że praktykanci przywiązują największe znaczenie do uwag mentora po lekcjach przeprowadzonych przez studentów. Uważają również, że najważniejszy jest życzliwy stosunek mentora do praktykanta.

Bibliografia

- Beretta, A. 1989. "Attention to form and meaning. Error treatment in the Bangalore Project". *TESOL Quarterly* 3:53-63.
- Byiers, B., M.T. Calzetti, P. Michaud, R. Neuburg, A. Niżegorodcew, R. Perclova, N. Primerova, I. Schindler, M. Stulrajterova. 1996. "Partnership in teacher education. The role of the mentor in modern language teacher education". Referat wygłoszony na konferencji 15B Rady Europy, Dębe, Polska.
- Czekajewska, A. 1999. "The effectiveness of spoken error correction in secondary school L2 classes". Nie opublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Duff, P. and C. Polio. 1994. "Teacher's language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation". *Modern Language Journal* 78:313-326.
- Kwiatkowska, H. 1997. *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Niżegorodcew, A. 1998. "Uses of L1 in L2 acquisition/learning". W: Arabski, J. (red.) *Studies in Foreign Language Learning and Teaching*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 21-33.
- Poulisse, N. 1989. "The use of compensatory strategies by Dutch learners of English". Nie opublikowana rozprawa doktorska. Katolicki Uniwersytet w Nijmegen, Holandia.

- Ryba, P. 1997. "Classroom uses of L1 (Polish) by EFL learners in the monolingual classroom environment". Nie opublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Skalka, B. 1997. "Student teachers' evaluation of mentors' interventions". Nie opublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Slimani, A. 1987. "The teaching/learning relationship: learning opportunities and the problem of uptake – an Algerian case study". Nie opublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet w Lancaster, Wielka Brytania.
- Stone, M. 1999. "The influence of teacher's use of L1 (Polish) and L2 (English) on the learners' listening comprehension in L2 (English)". Nie opublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Trybuła, D. 1999. "The impact of gender on communication strategies". Nie opublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Wallace, M. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

AUTONOMIA UCZENIA SIĘ W OPINIACH UCZNIÓW

1. Wstęp

Potrzeba rozwijania autonomii uczących się jest obecnie ogólnie uznanym celem w nauczaniu. Po pierwsze, jest to potrzeba, którą wymusza obecna sytuacja w świecie bogatym w różne źródła informacji, do których dostęp ma praktycznie każdy. Po drugie, autonomia ucznia jest nadrzędnym celem całego nauczania. W dziedzinie nauczania języków obcych działania usamodzielniające podejmowano już na początku wieku w ramach tzw. uczenia pod kierunkiem (Jungman 1933). Od ponad 20 lat w literaturze metodycznej zagadnienia autonomii i samodzielnego uczenia są opisywane regularnie, a ostatnio szczególnie często (Altman 1972, Disick-Valette 1975, Allwright 1979, Holec 1981, Dam 1983, Dickinson 1987, Wenden 1991, Westhoff 1993, Sheerin 1995, Benson-Voller 1997, Jones 1998). Zainteresowanie to idzie w dwóch głównych kierunkach:

z jednej strony próbuje się rozwijać indywidualne możliwości uczenia się każdego ucznia badając "dobrych uczniów" i popularyzując używane przez nich strategie uczenia się (Oxford 1990, Westhoff 1993), lub rozwijając indywidualne style uczenia się i różne typy inteligencji (Skehan 1989, Barsch 1994); z drugiej strony podejmowane są starania aby zmienić dominujący styl pracy nauczyciela i przekazać uczniowi część kontroli nad procesem uczenia się jaki zachodzi w klasie. Oba te kierunki wydają się być potrzebne aby autonomia mogła stać się faktem zważywszy na to, że wielu uczniów nie potrafi się uczyć racjonalnie i efektywnie oraz potrzebuje i oczekuje tradycyjnego kierowania.

Wdrażanie metod usamodzielniających i rozwijających autonomię prowadzi się od wielu lat choć raczej w formie eksperymentalnej, pozostającej poza głównym nurtem nauczania, w którym nauczyciel odgrywa rolę dominującą. Np. od 1979 autonomię na gruncie języków obcych wprowadza Lemi Dam w Danii (Dam 1983). Szczególnie innowacyjnych programów odbywa się w Wielkiej Brytanii (Gathercole 1990).

W Polsce przeprowadzono kilka eksperymentów, których celem było rozwinięcie metod racjonalnego uczenia się (Radwiłowicz 1979, Jaroni 1992, Andrukiewicz 1994) lub badań nad samodzielną nauką uczniów (Zborowski 1976). W dziedzinie nauczania języków obcych badane było użycie strategii uczenia się (Drożdżal-Szelest 1991, Siek-Piskozub 1995) oraz rozwijanie użycia strategii i zwiększanie autonomii (Michońska-Stadnik 1996).

2. Opis badania

Niniejszy artykuł jest opisem badania ankietowego, którego celem było rozpoznanie stopnia samodzielności w nauce własnej i w klasie uczniów w wieku od 15-25 lat (od szkoły średniej wzwyż). Ankieta skierowana była do uczniów różnych szkół m.in. średnich, wyższych filologicznych oraz niepublicznych pomaturalnych. Dobór próby wykonany był losowo i nie miał charakteru reprezentacyjnego.

Ankieta składała się z 2 części:

Część 1: Dane o uczniach

W pierwszej części ankiety respondenci udzielali podstawowych informacji o sobie i sposobach samodzielnej nauki języka/ów. Pytania dotyczyły następujących cech:

1. wiek
2. liczba języków jakich dana osoba uczyła do tej pory
3. długość nauki dla każdego języka
4. sposoby nauki dla każdego języka (samemu, w szkole, na kursie, prywatnie, zagranicą)
5. wykorzystanie komputerów (w domu, poza domem)
6. wykorzystanie innych mediów (TV, video, radio, Internet, e-mail)
7. korzystanie z czytelników czasopism obcojęzycznych
8. kupno czasopism obcojęzycznych.

Część 2: Dane o warunkach nauki w szkole i opinie uczniów na ten temat

Drugą część ankiety stanowiły 32 stwierdzenia, które należało ocenić wg 5-stopniowej skali typu **bardzo rzadko - raczej rzadko - czasami - często - bardzo często** lub **całkowicie się zgadzam - raczej się zgadzam - trudno powiedzieć - raczej się nie zgadzam - całkowicie się nie zgadzam**.

Oprócz oceny samych stwierdzeń ankietowani mogli też dopisać komentarz do niektórych stwierdzeń w odpowiedzi na postawione pytanie.

W sumie zebrano 87 ankiet. Rozbieżności w liczbie osób, które odpowiedziały na poszczególne pytania wynikają z tego, że liczba pytań zmieniała się: 12 osób wypełniało ankietę z 26 pytaniami; 29 osób wypełniało ankietę z 28 pytaniami; 46 wypełniało ankietę z 32 pytaniami¹. Poza tym, część osób nie oceniła niektórych zdań.

W dalszej prezentacji dwie skrajne odpowiedzi zostały zsumowane dla lepszej przejrzystości rezultatów: np. **bardzo rzadko+rzadko=rzadko**; **całkowicie się zgadzam + raczej się zgadzam=zgadzam się** (zob. Aneks 2)

W samej ankiecie twierdzenia zostały ułożone zgodnie z typem do jakiego należały tzn. twierdzenia dotyczące częstotliwości w jednej grupie, oraz te dotyczące opinii w drugiej. Poniżej zdania ankietowe zostały podzielone na 4 grupy tematyczne:

- A. Warunki nauki w szkole (pyt. 1-7)
- B. Opinie o nauczycielu i nauczaniu (pyt. 8-14)
- C. Strategie uczenia się (pyt. 15-25)
- D. Ocena własnych osiągnięć (pyt. 26-32)

¹ Ponieważ badanie samo w sobie miało charakter pilotażowy, nie było poprzedzone badaniem próbnym, które zazwyczaj ma na celu wykazanie braków i niedoskonałości pierwotnego projektu ankiety. Z tego względu, wszelkie korekty dokonywane były w czasie trwania badania tzn. po zanalizowaniu pierwszych kilkunastu ankiet. Na podstawie analizy, usunięto niektóre pytania, dodając jednocześnie imię, które nasuwały się w trakcie analizy.

3. Wyniki ankiety

Część 1 (zob. Aneks 1)

Na podstawie tej części ankiety można zauważyć, że 83% respondentów uczyło się dotychczas przynajmniej dwóch języków obcych, a 38% spośród nich (31% ogółu ankietowanych) uczyło się trzech.

Co do sposobów nauki języków obcych, 42% osób stwierdziło, że uczy się samodzielnie; podobny procent ankietowanych korzysta z lekcji prywatnych; 37% uczy się na kursach a tylko 19% uczyło się języka podczas pobytu zagranicą.

Dostęp do komputerów zaznaczyło tylko 34% respondentów, spośród których 30% (9% ogółu) może korzystać z komputerów tylko poza domem. Natomiast aż 72% osób korzysta z TV lub video. Inne media (radio, Internet lub e-mail) są używane przez mniej niż 1/4 respondentów.

Z czytelnicy korzysta tylko nieco ponad 10% ankietowanych, natomiast 1/4 osób stwierdza brak dostępu do czytelnicy. Jeżeli chodzi o kupno czasopism, istnieje w tym względzie prawie równy podział: połowa ankietowanych kupuje czasopisma obcojęzyczne, połowa zaś nie. Zdecydowana większość kupujących (76%) to osoby powyżej 18 roku życia oraz uczące się przynajmniej 2 języków obcych (93%).

Część 2 (zob. Aneks 2)

A. Odpowiedzi na temat warunków nauki w szkole: oceny wraz z komentarzami

Zd.1: 73% ankietowanych (na 78 osób) nie ma okazji decydować o tym czym będą się zajmować na lekcjach.

Zd.2: Tylko 1/5 (na 81) respondentów często brała udział w zajęciach, które sami zaplanowali. Osoby, które uczestniczyły w takich zajęciach najczęściej wymieniały lekcje typu dyskusyjnego, w czasie których uczniowie prezentowali wybrany wcześniej temat (13 osób). Pozostałe wymienione formy to opowiadanie o przeczytanych książkach (2) lub praca z piosenką (1). 2 osoby wyraziły wątpliwość co do możliwości przeprowadzenia takich zajęć w szkole (za niski poziom uczniów; warunki szkolne).

Zd.3: 67% osób (na 82) stwierdziło, że nauczyciel rzadko poświęca czas na pokazywanie jak się uczyć. Spośród 21 osób, które dodały komentarz co do technik uczenia się wprowadzanych przez nauczyciela, najczęściej wymieniano strategie zapamiętywania słownictwa (listy słów umieszczane w różnych miejscach domu (4), własne słowniczki (2), kojarzenie i grupowanie wyrazów oraz inne mnemotechniki (4), stosowanie kontekstu (2), krzyżówki, korzystanie ze słownika monolingwalnego. Poza tym, wspomniano schematy pomagające w nauce czasów (2).

Zd.4: Częstość możliwości wzajemnej oceny własnych prac i wypowiedzi zaznaczyło jedynie 2% ankietowanych (na 45 osób), przy 33% przyznających, że czynią to czasami.

Zd.5: Jeżeli chodzi o gotowość nauczyciela do spełnianie życzeń klasy, 40% respondentów (z 84 osób) przyznało, że dzieje się to rzadko.

Zd.6: Prawie 40% ankietowanych ma częstą możliwość słuchania lub czytania wypowiedzi swoich kolegów.

Zd.7: Natomiast aż 91% (z 78) rzadko lub bardzo rzadko (65 osób) ma okazję przygotowywać testy lub inne zadania językowe, które normalnie przygotowuje nauczyciel.

B. Opinie o nauczycielu i nauczaniu: oceny wraz z komentarzami

Zd.8: Zdecydowana większość osób (88%) uważa, że nauczyciel powinien uczyć technik i strategii ucznia się.

Zd.10: Aż 62% osób (na 45), twierdzi, że nauka bez nauczyciela jest mało skuteczna. 6 osób wymieniło 2 główne powody:

- a) nauczyciel poprawia i kieruje (5)
- b) nauczyciel motywuje do nauki (1)

Jedna osoba twierdziła, że kwestia ta zależy od poziomu, a inna, że tak naprawdę tylko książka jest autorytetem (studentka).

Zd.12: Jednocześnie aż 71% respondentów (na 83) chciałoby częściej pracować nad własnymi zadaniami pod nadzorem nauczyciela. Wśród 13 komentarzy wymieniane są następujące powody:

- a) lekcje byłyby ciekawsze
- b) uczyłyby samodzielności
- c) byłaby większa swoboda i mniej stresu
- d) lepiej zapamiętuje się to, co się samemu zrobiło
- e) można by wypracować i sprawdzić własne metody uczenia

Ankietowani zwracali uwagę na potrzebę kontroli przez nauczyciela ich samodzielnej pracy (2 osoby).

Zd.11: Z drugiej strony, aż 67% (na 85) osób woli gdy nauczyciel planuje pracę w klasie.

Zd.13: Choć tylko 21% (na 83) osób przyznało, że często ma poczucie marnowania czasu na zajęciach, zanotowano aż 40 komentarzy na temat tego, co uważane jest za stratę czasu. Uczniowie wymieniali następujące problemy:

- a) powtarzanie materiału, który jest już znany (4)
- b) różnice w poziomie uczniów w klasie i wynikająca z tego konieczność powtarzania (4)
- c) zbyt dużo ćwiczeń zamiast konwersacji (6)
- d) zbyt duże grupy i za mało zajęć (3)
- e) określona forma zajęć (lekcje z video, robienie ćwiczeń gramatycznych, do których jest klucz, monotonia) (16)
- f) sprawy dyscypliny w klasie, rozmowy nie na temat (6)

Zd.14: 46% ankietowanych (na 84) jest zadowolona ze sposobu prowadzenia zajęć w szkole, choć tylko 27 osób podało co szczególnie im odpowiada:

- a) podręczniki (3)
- b) przygotowanie i postawa nauczyciela (sprawiedliwy, wymagający) (6)
- c) dużo ćwiczeń i powtórek (4)
- d) rozszerzony program - studenci cenili sobie szczególnie fonetykę (3)

- e) gramatyka (4)
- f) dużo mówienia (5)

C. Dane o strategiach uczenia się

Zd.15: 54% uczniów rzadko informuje nauczyciela o tym czym chcieliby się zajmować na zajęciach. 17 spośród 32 komentarzy, które zawierały przykłady takich sugestii dotyczyło tematów do dyskusji. Poza tym wymieniano też:

- a) ćwiczenia z piosenkami (5)
- b) powtórzenie zagadnień, z którymi są problemy gł. z gramatyki (5)
- c) ćwiczenia z wymowy (2)
- d) ćwiczenia z rozumienia ze słuchu (2)
- e) testy FCE, slang,

Zd.16: Podobnie rzadko korzystają uczniowie z możliwości zadawania pytań nauczycielowi poza czasem lekcji (64%) podczas gdy często czyni tak tylko 5% uczniów.

Zd.19 i 20: Z kolei 65% respondentów często woli dowiedzieć się czegoś samodzielnie zanim zapytają o to nauczyciela. Podobny procent osób nie odczuwa zdenerwowania w sytuacji gdy nauczyciel każe im najpierw spróbować znaleźć odpowiedź samodzielnie.

Zd.21: Połowa ankietowanych woli pracę w grupie.

Zd.22: Zadania domowe lubi 63% osób. Wśród 21 komentarzy dotyczących ulubionych zadań domowych znajdowały się takie jak.

- a) zmuszające do pracy (3)
- b) wypracowania (4)
- c) tłumaczenia (3)
- d) przygotowanie dyskusji (2)

Zd.23: 58% (z 81) respondentów przyznało, że mają swój ulubiony sposób nauki. 41 osób wymieniało takie techniki jak:

- a) czytanie różnych tekstów (11)
- b) słuchanie i oglądanie (15)
- c) tłumaczenia (4)
- d) konwersacje z native speakerami (4)
- e) praca ze słownictwem i słownikami (6)

Co ciekawe, 30 spośród osób, które dodały komentarz uczyło się języka od przynajmniej 7 lat.

Zd.25: Aż 80% ankietowanych stwierdziło, że ma swój określony cel nauki. Na 77 osób, które oceniło to twierdzenie, aż 50 określiło jaki to cel. Odnotowano następujące:

- a) swobodne porozumiewanie się (19)
- b) doskonałość, "mówić tak jak Anglik", jak najwyższy, dwujęzyczność (13)
- c) zdobyć pracę tłumacza (4)
- d) zdać egzaminy językowe (4)
- e) swobodne czytanie literatury fachowej (2)
- f) umieć odpowiedzieć na każde pytanie bez zastanawiania się

D. Opinie na temat własnych osiągnięć

Zd.26: 63% (z 87) stwierdziło, że są zadowoleni ze swoich osiągnięć językowych. Wśród powodów zadowolenia odnotowanych przez 40 osób wymieniane były:

- a) coraz większe zrozumienie języka (10)
- b) umiejętność realnego porozumienia się (8)
- c) lepsza wymowa (5)
- d) dobre oceny (4)
- e) efekty samodzielnej pracy (2)
- f) to, że umiem nauczyć innych (2)
- g) bycie studentką filologii (2)

Zd.27: Zaprzeczając stwierdzeniu, że nie mają zdolności językowych (70% z 85 osób), 22 uczniów podało powody dlaczego sądzą, że tak nie jest

- a) dobre oceny (7)
- b) dobra pamięć, ucho do intonacji (6)
- c) satysfakcja z uczenia się (2)

Tylko dwie osoby wyjaśniły dlaczego sądzą, że nie mają zdolności wymieniając jako powody słabą pamięć oraz brak cierpliwości i systematyczności.

Zd.28: Jeżeli chodzi o rolę oceny nauczyciela w porównaniu z samooceną poglądy na ten temat były zróżnicowane: dla ok. 1/3 uczniów ocena nauczyciela jest ważniejsza od samooceny, natomiast dla pozostałych 2/3 relacja ta jest niejasna lub wprost przeciwna.

Zd.29: Dla prawie 70% (z 45) ankietowanych ważne jest aby mogli być oceniani nie tylko przez nauczyciela ale także przez siebie nawzajem.

Zd.30: Tylko 27% (z 87) respondentów uważa, że wyniki ich nauki zależą przede wszystkim od nauczyciela. Natomiast 54% osób nie zgadza się z tym twierdzeniem.

Zd.31: 64% ankietowanych przyznało, że wiele z tego co umieją, nauczyli się poza klasą. 1/5 osób nie zgodziło się z tym twierdzeniem.

Zd.32: 77% uczniów uważa, że sami są odpowiedzialni za swój rozwój językowy. Z tym twierdzeniem nie zgodziło się tylko 8% respondentów.

4. Wnioski

Na podstawie przytoczonych danych możemy przypuszczać, że doświadczeniem większości uczniów jest nauka w klasach pod dużą kontrolą nauczyciela. Dotyczy to zarówno tematyki zajęć (zd.1, zd.2, zd.13: mała możliwość wyboru sposobu nauki) jak i form oceny (zd.4, zd.7: dominuje ocenianie przez nauczyciela). Także w dziedzinie wiedzy o tym jak się uczyć uczniowie rzadko mają okazję rozwijania swoich umiejętności (zd.3).

Wydaje się, że taki stan rzeczy odzwierciedlony jest w opiniach uczniów o nauczaniu języków oraz w ich własnych sposobach nauki. Oceny te świadczą o dużej zależności od nauczyciela (zd.10 i 11) i o tym, że uczniowie nie postrzegają się jako partnerzy mogący współpracować z nauczycielem (zd.9: to nauczyciel kieruje nauką, testowaniem). Stąd też uczniowie rzadko informują go o swoich potrzebach zarówno jako klasa (zd.15) jak i indywidualnie (zd.16). Jednocześnie ankietowane osoby widzą potrzebę rozwoju w dziedzinie technik uczenia się (zd.8) i pracy samodzielnej (zd.12). Uczniowie wykorzystują te okazje do samodzielności jakie mają w ramach istniejącego

systemu doceniając rolę pracy grupowej (zd.21), zadań domowych (zd.22) oraz samodzielnego docierania do informacji (zd.19, zd.20), przynajmniej w formie deklaratywnej. Zdecydowana większość z nich ma własne cele (zd.25), które potrafi określić, co świadczy o tym, że nauka języków obcych postrzegana jest jako ważny element osobistego rozwoju.

Jeżeli chodzi o ocenę własnych osiągnięć większość uczniów czuje się odpowiedzialnymi za swój rozwój językowy (zd.30, zd.32) i ma świadomość tego, czego nauczyli się poza szkołą (zd.31) wbrew przekonaniu o małej skuteczności uczenia się bez nauczyciela (zd.10). Interesujące jest to, że większość chciałaby wzajemnie się oceniać (zd.29), choć nie sądzi, że uczniowie mogą sami przygotowywać testy lub ćwiczenia (zd.9).

Sądząc po ilości komentarzy na temat tego, co uważane jest za stratę czasu (zd.13) oraz co jest ulubionym sposobem nauki (zd.23), istnieje duża potrzeba zastosowania metod pracy uwzględniających różne oczekiwania uczniów co do poziomu trudności oraz preferowanych form nauki.

Jak wynika z badań nad rozwijaniem strategii i autonomii pozytywne zmiany w tym kierunku są możliwe i przynoszą dużo satysfakcji choć wiążą się z przezwyciężeniem wielu przeszkód wynikających z przyzwyczajęń uczniów i nauczycieli do tradycyjnego modelu nauczania.

5. Problemy

Ze względu na chęć ograniczenia długości ankiety do minimum, wiele twierdzeń miało charakter dość ogólny. Z tego powodu interpretacja uzyskanych odpowiedzi może budzić pewne wątpliwości. Niestety możliwość bardziej precyzyjnych odpowiedzi poprzez dopisywanie komentarzy była wykorzystywana w skali całej próby dość sporadycznie (przeważnie poniżej 50% osób, które oceniły dane twierdzenie, dodawało komentarz). Poza tym, wydaje się, że wielu ankietowanych nie mogło ustosunkować się w pełni do niektórych pytań (zd.9, 11, 12, 17, 24) ponieważ ich doświadczenie w tej dziedzinie było ograniczone. Z pewnością dokładniejszy opis pomógłby im wyrazić bardziej miarodajną opinię.

Nie udało się zauważyć jakichś znaczących korelacji między różnymi zmiennymi. Może to być wynikiem niewielkiego rozmiaru próby oraz tego, że ankieta zawierała zbyt mało informacji na temat indywidualnych cech badanych uczniów. Min. ważnym elementem, który powinien być uwzględniony w tego typu ankiecie jest płeć, rodzaj motywacji a także typ szkoły do jakiej obecnie uczęszcza ankietowana osoba (na podstawie tych danych można by wnioskować o pewnych ogólnych warunkach w jakich uczy się dana osoba: np. u osób studiujących można zakładać większe doświadczenia w dziedzinie autonomii).

Zauważono też pewne niekonsekwencje w samych odpowiedziach np. oceniając zd.13 dotyczące marnowania czasu oraz zd.14 o zadowoleniu ze sposobów nauki w szkole wiele osób twierdziło, że są zadowolone jednocześnie uważając, że bardzo często marnują czas lub odwrotnie. Podobnie było w przypadku zd.11 oraz zd.12 dotyczących preferencji co do tego, kto ma wybierać to, czym uczniowie zajmować się będą na lekcji. Wielu respondentów wołało by czynił to nauczyciel jednocześnie pragnąc częściej pracować nad własnymi zadaniami. W tym przypadku może to być skutek określonego rozumienia zd.12. (nie jako kwestii wyboru, ale możliwości pracy indywidualnej na zajęciach).

Dokładniejsze zbadanie stopnia samodzielności uczniów i ich stosunku do większej autonomii wymagałoby bardziej szczegółowych pytań zawierających listy wyboru lub listy hierarchii opisujące takie zagadnienia jak style uczenia się, motywację, hierarchię ważności sprawności językowych oraz formy autonomii w klasie.

Bibliografia

- Allwright, R.L. 1979. "Abdication and responsibility in language teaching". *Studies in Second Language Acquisition* 2, pp. 105-121
- Andrukiewicz, W. 1994. *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
- Barsch, J. 1994. Barsch Learning-Style Inventory". *English teaching Forum* 32/3:16-17
- Benson, P. - Voller, P. (eds). 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Dam, L. 1990. Learner Autonomy in Practice. in: Gathercole, I. (ed.)
- Dam, L.-Gabrielsen, G. 1983. *Beginning English - an experiment*. Denmark: Laererhojskole/Greve Kommune, Copenhagen, Denmark (mimeo)
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Disick, R.-Valette 1972. *Modern language performance objectives and individualisation*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Gathercole, I. (ed.). 1990. *Autonomy in language learning. Papers from a conference held in January 1990*. CILT: London
- Holec, H. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Jaroni, E. 1992. *Efektywność dydaktyczna przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się*. Szczecin: Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
- Jones, F. 1998. Self-instruction and success: a learner profile study. *Applied Linguistics* 19:378-404
- Jungman, F. 1933. Uczenie się pod kierunkiem a języki nowożytne. *Neofilolog* 2: 99-108
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers
- Radwiłowicz, R. (red.) 1979. *Sposoby uczenia się na przykładach przedmiotów zawodowych..* Warszawa: WSiP
- Sheerin, S. 1995. *Self-access*. Oxford: OUP
- Skehan, S. P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall International ELT
- Westhoff, G. 1993. Learning strategies and learner autonomy. *Report on Workshop 2B CC-LANG*: Council of Europe
- Zborowski, J. (red.) 1976. *Nauka własna studentów*. Warszawa: PWN

Aneks 1. Zestawienie danych personalnych

n - liczba respondentów o danej cenie

Przedział wiekowy:	n	Liczba języków	n	Czas nauki w latach	n
8-44	87	1	15	2-6	22
15-18	38	2	43	7-8	34
19-25	44	3	27	9-10	17
				>11	9

Ile sposobów nauki	n	Różne sposoby nauki	n	Komputery	n	Inne media	n	Korzystanie z czyteln	n	Kupno czasopi sm	n
1	13	sam	38	Brak	58	TV	62	Nie	53	Nie	44
2	25	w szkole	84	W domu	19	radio	22	Tak	10	Tak	43
3	23	prywatnie	37	Poza domem	8	Internet:	20	Brak	23		
4	18	na kursie	32			e-mail	19				
5	7	zagranica	13								

Aneks 2. Dane: część 2

W zestawieniach dwie skrajne odpowiedzi zostały zsumowane dla łatwiejszego przeglądu rezultatów: np. bardzo rzadko + rzadko=rzadko; całkowicie się zgadzam + raczej się zgadzam=zgadzam się W zestawieniu obok liczby wszystkich osób, które odpowiedziały na pytanie (n) podana jest liczba tych, które dodały komentarz (k)

A. Warunki nauki w szkole

Zdanie	n:k	Rzadko	Czasami	Często
Zd.1: Mam okazję decydować o tym czym będę się zajmować na lekcji	78	73%	19%	8%
Zd.2: Brałam udział w zajęciach, w których to uczniowie a nie nauczyciel formułowali cele i plan zadania.	81:18	81%	19%	0%
Zd.3: Nauczyciel poświęca czas na pokazywanie jak się uczyć.	82:21	67%	20%	13%
Zd.4: Mamy okazję oceniać nawzajem swoje prace pisemne i ustne wypowiedzi.	45	64%	33%	2%
Zd.5: Nauczyciel spełnia propozycje klasy co do tematyki zajęć.	84	40%	30%	30%
Zd.6: Mamy okazję słuchać lub czytać to, co przygotowali inni.	44	22%	39%	39%
Zd. 7: W naszej szkole uczniowie też przygotowują testy i zadania językowe	86	91%	7%	2%

B. Opinie o nauczaniu (Nie: nie zgadzam się TP: trudno powiedzieć, Tak: zgadzam się)

Zdanie	n:k	Nie	TP	Tak
Zd.8: Nauczyciel powinien pokazywać uczniom jak się uczyć.	86	6%	6%	88%
Zd.9: Uczniowie sami mogą przygotowywać testy i zadania językowe.	85	49%	22%	28%
Zd.10: Nauka bez nauczyciela jest mało skuteczna.	45:8	15%	22%	62%
Zd.11: Wolę gdy nauczyciel wybiera zadania i sposób jego wykonania.	85	11%	22%	67%
Zd.12: Chciałbym częściej pracować nad własnymi zadaniami i móc spytać nauczyciela w razie problemów	83:13	10%	19%	71%
Zd.13: Mam wrażenie, że marnujemy czas na lekcjach języka w szkole.	83:40	47%	33%	21%
Zd.14: Odpowiada mi sposób w jaki uczymy się języka w szkole.	84:27k	37%	16%	46%

C. Strategie uczenia się

Zdanie	n:k	Rzadko	Czasami	Często
Zd.15: Informujemy nauczyciela o tym co chcielibyśmy robić na lekcjach.	83:32	54%	36%	10%
Zd.16: Zadaję nauczycielowi pytania na temat języka poza czasem lekcji.	84:30	64%	39%	5%
Zd.17: Zwracam uwagę jak używają języka obcego inni	87	10%	21%	69%
Zd.16: Mam świadomość celu wykonywanych ćwiczeń i widzę w nich sens.	74	11%	27%	66%
Zd.19: Wolę najpierw sama się dowiedzieć czegoś czego nie wiem.	84	17%	18%	65%
Zd.20: Denerwuję się gdy nauczyciel każe mi najpierw samej sprawdzić coś czego nie wiem.	85	61%	23%	16%
Zdanie		Nie	TP	Tak
Zd.21: Wolę pracować w grupie.	86	29%	21%	50%
Zd.22: Lubię zadania domowe.	85:21k	18%	19%	63%
Zd.23: Mam ulubiony sposób uczenia się.	81:41k	18%	24%	58%
Zd.24: Korzystam ze sposobów nauki języka, których nauczyłem się od innych.	82:19k	43%	26%	31%
Zd.25: Mam własny cel /poziom, który chcę osiągnąć.	77:50k	6%	14%	80%

D. Ocena własnych osiągnięć

Zdanie	n: k	Nie	TP	Tak
Zd.26: Jestem zadowolony ze swoich osiągnięć językowych	87:40	12%	24%	63%
Zd.27: Myślę, że nie mam zdolności językowych.	85:24	70%	14%	16%
Zd.28: Ważniejsze jest dla mnie jak ocenia mnie nauczyciel niż jak siebie oceniam.	86	35%	29%	36%
Zd.29: Zależy mi na tym aby to co powiem lub napiszę było oceniane nie tylko przez nauczyciela ale także przez innych.	45	13%	18%	69%
Zd.30: Wyniki w nauce języka zależą przede wszystkim od nauczyciela.	87	54%	18%	27%
Zd.31: Wiele z tego co umiem nauczyłem się poza klasą.	84:45	21%	15%	64%
Zd.32: Sama jestem odpowiedzialna za swój rozwój językowy	75	8%	15%	77%

AUTONOMIA: PRAWDA CZY MIT?

1. Wprowadzenie

W epoce królowania w nauczaniu języków obcych pojęcia komunikacyjnego zwrócenie uwagi na ucznia, jego indywidualne potrzeby oraz cele nie jest niczym zaskakującym. W warunkach szkolnych stawianie na indywidualizację w nauczaniu staje się przedsięwzięciem bardzo trudnym, ponieważ tak w nauczaniu, jak i w uczeniu się autonomicznym głównym problemem jest wykształcenie zdolności do kierowania procesem uczenia się. W tak poprowadzonym procesie kształcenia środek ciężkości z osoby nauczyciela zostaje przeniesiony na osobę uczącego się, co jednak w niczym nie umniejsza roli nauczyciela, który powinien współdziałać z uczniem w jego dążeniach do autonomii.

W kształceniu autonomicznym uczący się steruje swoim uczeniem się poprzez zdobywane wiadomości o języku, naturze komunikacji i działaniach językowych. Uczeń ma wtedy możliwość nabywania kompetencji komunikacyjnej w pewien niepowtarzalny sposób, ale zgodnie ze swoją osobowością. Autonomia to odpowiedzialność za wszystkie podjęte decyzje, a także wprowadzanie tych decyzji w życie. Tak mówi teoria. Rzeczywisty obraz autonomii w szkole możemy poznać tylko dzięki opiniom uczniów i samych nauczycieli, co będzie tematem tego artykułu.

2. Uczniowie o autonomii

Eksperyment przeprowadzany w jednej z wrocławskich szkół średnich pozwolił zdobyć na temat autonomii opinie i uwagi uczniów zarówno mających ścisły, roczny kontakt z autonomią w ramach lekcji języka angielskiego, jak i uczniów z grupy kontrolnej (dalej: GK), znających autonomię tylko z relacji kolegów z klasy. W obydwu grupach było po 16 chłopców w wieku 16 lat, interesujących się elektroniką i komputerami (ze względu na specyfikę szkoły).

2.1. Opinie uczniów z grupy autonomicznej (GA)

Wszyscy uczniowie uznali, że lekcje im się podobały, a najczęściej wymieniane argumenty to:

- „beztresowo prowadzone”¹²⁾,
- „pracowaliśmy w grupach, kto z kim chciał”,
- „mogliśmy sami wybierać to, co się będzie robiło”,
- „uczyliśmy się języka bawiąc się”,
- „nie byliśmy zbyt przygniatani przez program”,
- „robiliśmy to, co lubimy”,
- „uczyłem się angielskiego przy komputerze”,
- „nie trzeba było wypełniać jednej książki cały czas”.

¹²⁾ Są to dokładne cytaty zaczerpnięte z ankiet uczniów (dlatego często niestylistyczne).

Były jednak i takie osoby, które widziały zle strony autonomii, ponieważ:

- „za mało było teorii gramatyki”,
- „za mało prac pisemnych”,
- „za dużo samodzielnej pracy”,
- „niektórzy za mało wkładali pracy w to, co robili”,
- „czasami nudno, bo samemu trzeba było wszystko wymyślać”,
- „czasami brakowało mi pomysłów co tu robić”,
- „za mało możliwości do wyboru”,
- „za mało lekcji w tygodniu”,
- „chciałbym poznać więcej słówek”,
- „za mało kucia”.

14 z 16 uczniów chciałoby być w przyszłym roku w tej samej grupie, gdyż:

- „lubię wybierać to, co robię”,
- „mimo luzu można było się dużo nauczyć”,
- „ważniejsza jest dla mnie mowa niż gramatyka”,
- „tu mam możliwość nauczyć się tego, co umiem najslabiej”,
- „nie muszę uzupełniać książki jak moi koledzy”,
- „praca z podręcznikiem jest nudna”,
- „mi się tu podobało”,
- „tam mają za dużo gramatyki i cały czas opierają się na niej”,
- „tak można się szybciej usamodzielnąć”,
- „tak jest łatwiej uczyć się”,
- „tu jest większa ochota na naukę”,
- „sam najlepiej wiem, czego nie umiem i co jest dla mnie najważniejsze”,
- „podobało mi się to, co robiłem przez cały rok”.

2 uczniów chciałoby być w GK, w której nauka przebiegała w oparciu o jeden główny podręcznik, dlatego że:

- „chciałbym bardziej nauczyć się gramatyki, bo jestem w tym cienki, a czytać, pisać i mówić już umiem”,
- „chciałbym nauczyć się więcej gramatyki i słówek”.

2.2. Opinie uczniów z grupy kontrolnej (GK)

Uczniowie z grupy kontrolnej zostali poproszeni o wyrażenie swoich opinii nie tylko na temat całorocznej pracy, ale również na temat tego, co dowiedzieli się o lekcjach autonomicznych od swoich kolegów z tej samej klasy. Uczniowie uznali, że lekcje kolegów z grupy autonomicznej (dalej: GA) podobały im się, ponieważ:

- „były ciekawsze, bo nie musieli robić zadań domowych, które czasami wykonywaliśmy mechanicznie”,
- „mogli pisać więcej wypracowań, gdy chcieli”,
- „wspólnie rozwiązywali problemy”,
- „uczyli się tego, co chcieli i co ich ciekawiło”,
- „nie mieli tyle gramatyki co my”,
- „więcej swobody”,
- „mieli więcej gier i zabaw”,

- „nie zaśmiecali umysłu”.

Mimo to 13 z 16 uczniów chciałoby pozostać w tej samej grupie w przyszłym roku, ponieważ:

- „podał mi się program i nasze lekcje”,
- „przejęcie do tamtej grupy wiązałoby się z ryzykiem powiększenia mojego lenistwa”,
- „lubię, gdy nauczyciel sam narzuca tempo nauki”,
- „tu nauczę się więcej”,
- „było dużo ćwiczeń gramatycznych”,
- „wolę pracę z podręcznikiem”,
- „za duży luz może zaszkodzić nauce”,
- „musiałbym sam wybierać materiały, a tak nie muszę”,
- „myślę, że przy nauczycielu więcej się nauczę”.

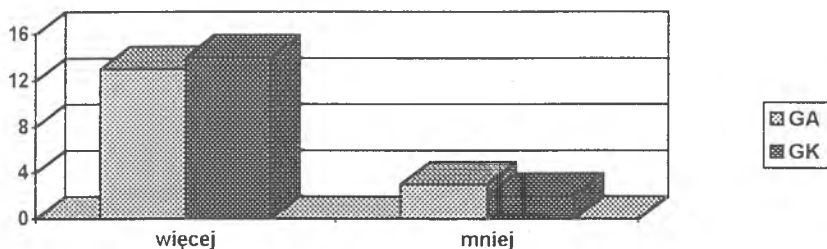
A tylko 3 osoby chciałyby w przyszłym roku być w GA, ze względu na to, że:

- „sam wiem, co jest dla mnie dobre”,
- „wiem, gdzie mam braki i to chcę robić”,
- „w tamtej grupie jest więcej pracy zespołowej”.

Dla porównania efektów nauczania w obu grupach odpowiedzi na niektóre z pytań zestawiono ze sobą i opracowano liczbowo.

Pytanie: Jak sądzisz, czy w tym roku szkolnym - w porównaniu do zeszłego - powiększyła się, nie zmieniła się, a może zmalała twoja wiedza z języka angielskiego?

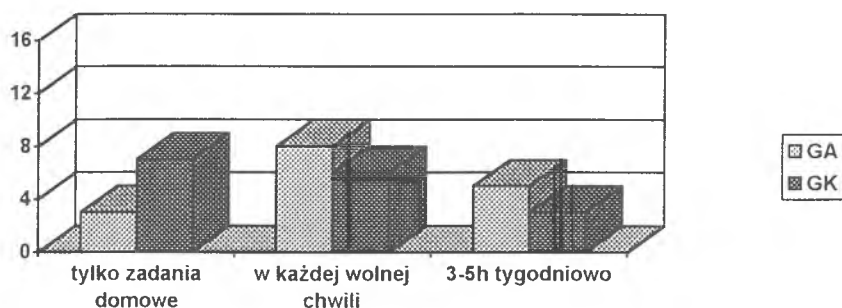
W GA 13 uczniów zdobyło proporcjonalnie więcej wiedzy niż w zeszłym roku, ale 3 uczniów mniej, podczas gdy w grupie kontrolnej było 14 uczniów, którzy nauczyli się stosunkowo więcej niż w roku ubiegłym. a tylko 2 osoby zauważyły obniżenie poziomu swej wiedzy (ryc.1).



Ryc. 1: Opinia uczniów na temat zdobytej przez nich wiedzy.

Pytanie: Ile czasu poświęcałeś na naukę języka angielskiego w tym roku szkolnym?

W GA 8 uczniów uczyło się angielskiego w każdej wolnej chwili, 5 - od 3 do 5 godzin tygodniowo, a 3 odrabiało tylko to, co sobie zadali jako zadania domowe. Podobnie było w GK: 6 uczniów uczyło się w każdej wolnej chwili, 3 poświęcało na angielski od 3 do 5 godzin w tygodniu (zwykle były to soboty i niedziele, podobnie jak w GA), a 7 odrabiało tylko zadania domowe (ryc. 2). W każdej grupie były po 2 osoby, którym w nauce języka angielskiego czasami pomagało starsze rodzeństwo.

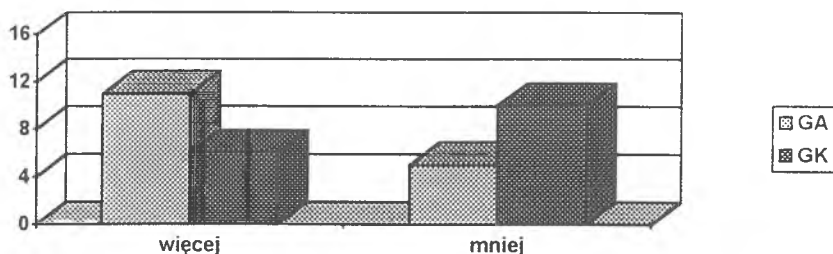


Ryc. 2: Czas poświęcony przez uczniów na naukę poza szkołą.

Pytanie: Czy widzisz możliwość, aby i na innych przedmiotach również pracować metodą autonomiczną?

W GA wszyscy uważali, że jest to możliwe, podczas gdy w GK tylko połowa doszła do takiego wniosku. Do przedmiotów, które mogłyby korzystać z autonomii na lekcjach uczniowie zaliczyli głównie geografię, historię, religię, informatykę, ochronę i kształtowanie środowiska oraz język polski.

Pytanie: Czy wyznaczając sobie u progu nowego roku szkolnego pewne minimum bądź maksimum opanowania wiedzy z języka angielskiego zamierzałeś nauczyć się więcej czy mniej niż się nauczyłeś?

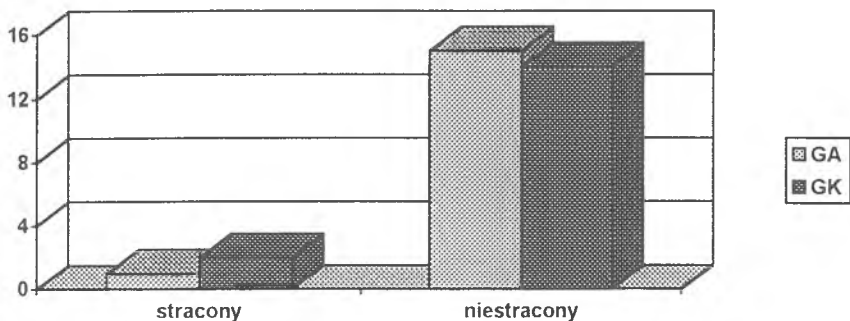


Ryc. 3: Opanowana wiedza a zamierzenia początkoworoczne uczniów.

W GA 11 uczniów planowało nauczyć się więcej, podczas gdy w GK takich osób było tylko 6 (ryc. 3).

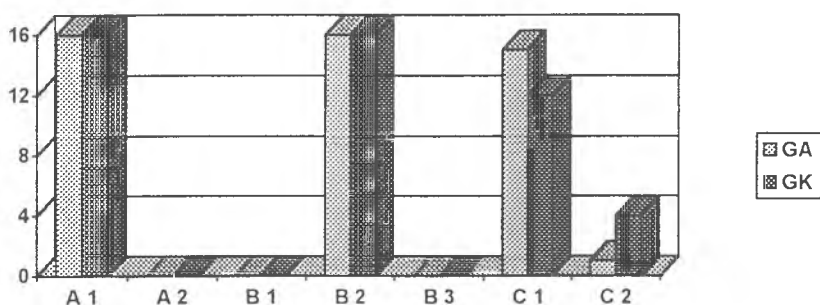
Pytanie: Czy - biorąc pod uwagę tylko naukę języka angielskiego - uznajesz ten rok za stracony?

W GA była tylko jedna osoba, która uznała miniony rok za stracony. Podobnie odpowiadali też uczniowie z GK, gdzie tylko 2 osoby uznały ten rok za stracony (ryc. 4).



Ryc. 4: Opinia na temat minionego roku nauki z perspektywy wiedzy z języka angielskiego.

Pytanie: Jak oceniasz materiały, z których korzystaliśmy w czasie lekcji?



Ryc. 5: Opinia uczniów na temat materiałów wykorzystywanych w czasie lekcji.

Legenda:

A 1 – ciekawe, B 1 – zbyt trudne, C 1 – urozmaicone,
 A 2 – nudne, B 2 – odpowiednie, C 2 – mało urozmaicone.
 B 3 – zbyt łatwe,

Zadanie uczniom tego pytania miało na celu zdobycie wiedzy na temat stopnia A) ciekawości, B) trudności, C) różnorodności wykorzystywanych na lekcjach materiałów. W obydwu grupach wszyscy uczniowie wybrali jednogłośnie – w punkcie A odpowiedź „ciekawe”, a w punkcie B – odpowiedź „odpowiednie”. Rozbieżne opinie zawiera punkt C tylko jedna osoba w GA uznała wykorzystane materiały za mało różnorodne, gdy w GK były 4 takie osoby (ryc. 5).

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że uczniowie bardzo pozytywnie, a chwilami wręcz z entuzjazmem odnoszą się do autonomii w szkole. Kolejny punkt tego artykułu przedstawia stosunek nauczycieli do autonomii.

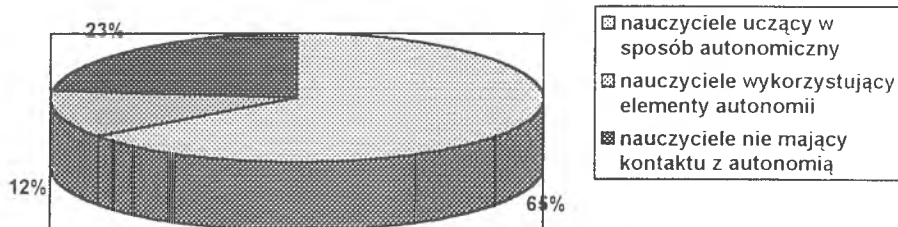
3. Nauczyciele języka angielskiego o autonomii

Wśród 100 nauczycieli języka angielskiego wrocławskich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich przeprowadzona została ankieta, której celem było zbadanie opinii nauczycieli na temat autonomii i możliwości wykorzystania jej w nauczaniu języka obcego. Tylko 38% ankietowanych uważało, że autonomia jest możliwa w warunkach szkolnych, podczas gdy 62% było innego zdania. Jako najczęstsze powody, dla których autonomia jest niemożliwa lub trudna do zrealizowania w szkole, wymieniane były:

- brak gramatyki, która nadal jest testowana na wszystkich egzaminach;
- brak dyscypliny na lekcjach;
- brak konsekwencji ucznia i wytrwałości w procesie uczenia się języka.

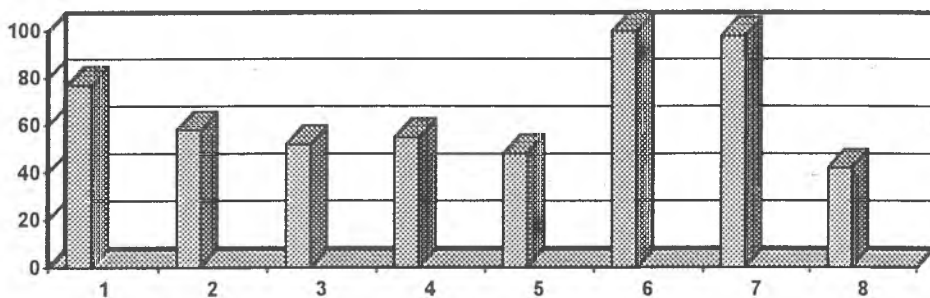
Okazało się także, że aż 65% nauczycieli próbowało uczyć w sposób autonomiczny, a elementy autonomii nadal pojawiają się na ich lekcjach, natomiast 12% nauczycieli wykorzystuje w prowadzeniu zajęć tylko niektóre elementy autonomii, takie jak: (1) współpraca uczniów w grupach, (2) dodatkowa nauka na kursach, (3) samookreślenie przez ucznia swoich celów. Niestety 23% nauczycieli nigdy nie miało kontaktu z autonomią i uważają, że nie ma dla niej miejsca w szkole (ryc. 6).

Ryc. 6: Doświadczenie nauczycieli w autonomicznym nauczaniu.



Mimo tych rozbieżności wszyscy nauczyciele zgodzili się, że w warunkach szkolnych możliwa jest współpraca ucznia z innymi członkami grupy. Z czego 98% ankietowanych uważa, że nauczyciel może być doradcą i przewodnikiem, a nie wyłącznie instruktorem, 77% jest zdania, że uczeń sam potrafi ustalić własne cele, 58% - że możliwe jest, aby uczeń sam określał swoje potrzeby w procesie uczenia się, 55% jest przekonanych, że możliwe jest, aby uczeń sam dokonywał wyboru miejsca i czasu nauki, 52% ankietowanych twierdzi, że uczeń sam może planować ćwiczenia i techniki uczenia się, 48% - uważa, że uczeń potrafi samodzielnie dokonywać wyboru podręcznika i dodatkowych materiałów, a tylko 42% nauczycieli przychyliła się do twierdzenia, że uczeń może oceniać się sam (ryc. 7).

Ryc. 7: Cechy charakterystyczne modelu autonomicznego w nauczaniu języka.

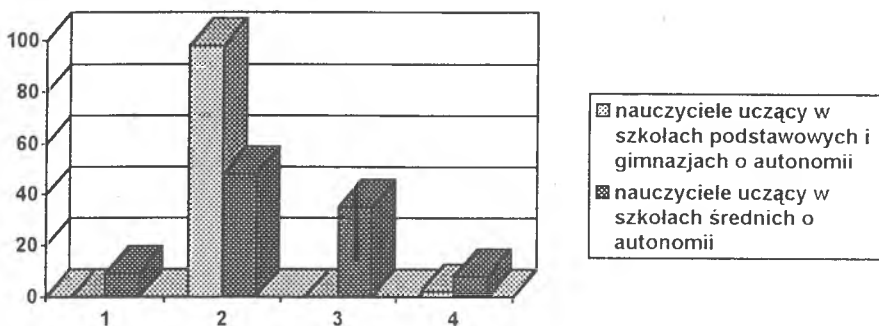


Legenda:

- 1 – ustalenie własnych celów,
- 2 – określanie potrzeb w procesie uczenia się,
- 3 – planowanie ćwiczeń i technik uczenia się,
- 4 – wybór miejsca i czasu nauki,
- 5 – wybór podręcznika i dodatkowych materiałów,
- 6 – współpraca z innymi członkami grupy,
- 7 – nauczyciel jako doradca i przewodnik, a nie wyłącznie instruktor,
- 8 – samoocena.

Poszukując przyczyn, dla których autonomia jest ciągle mało rozpowszechnioną metodą pracy na lekcjach języków obcych, zainteresowano się także przyzwyczajeniami nauczycieli do pewnych metod od lat obecnych w ich pracy. Zastanowiono się zatem, czy istotnym czynnikiem, mającym wpływ na małą popularność autonomii w dzisiejszej szkole, nie jest przypadkiem dobrze znane zjawisko „zaszufladkowania”, czy wręcz uprzedzenie do wszelkich nowości a priori. W tym celu zbadano, jaką rolę w interesującym nas zagadnieniu może mieć: (1) typ szkoły, w której pracuje nauczyciel, (2) grupa wiekowa, do której zaliczamy uczącego, (3) wykształcenie a przede wszystkim przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczycieli uczących języka angielskiego. Wszelkie dane wydają się być z góry przesądzone stąd poniżej przedstawione wyniki mogą okazać się zaskakujące.

Ankieta dotycząca opinii nauczyciela na temat autonomii została przeprowadzona w trzech typach szkół. 58% stanowili nauczyciele szkół średnich, 23% - szkół podstawowych, a 19% - gimnazjów. 98% nauczycieli uczących w szkołach podstawowych i gimnazjach uważało, że autonomia jest możliwa tylko w szkole średniej, a pozostałe 2% - że we wszystkich typach szkół, a także na kursach. Z kolei 48% nauczycieli uczących w szkołach średnich uważa, że autonomia jest możliwa tylko w szkole średniej (głównie są to nauczyciele powyżej 35 roku życia), 35% nauczycieli szkół średnich jest zwolennikami autonomii tylko na kursach, 9% - autonomii w szkole podstawowej i gimnazjum, a tylko 8% - nauczycieli uważa, że autonomia z dużym powodzeniem może być stosowana we wszystkich w/w typach szkół (ryc. 8).

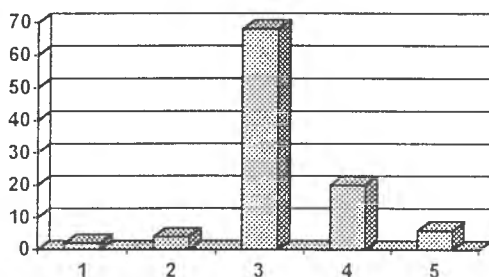


Ryc. 8: Miejsce zatrudnienia nauczyciela a autonomia.

Legenda:

- 1 – autonomia w szkole podstawowej i gimnazjum,
- 2 – autonomia w szkole średniej,
- 3 – autonomia na kursach,
- 4 – autonomia we wszystkich w/w typach szkół.

Na pytanie o autonomię w różnych typach szkół 68% ankietowanych nauczycieli odpowiedziało, że autonomia może być stosowana tylko w szkole średniej. 20% - że tylko na kursach, 4% widzi możliwość wprowadzenia autonomii tylko w gimnazjum. 2% - tylko w szkole podstawowej. Zaledwie 6% ankietowanych jest zdania, że autonomia może być stosowana we wszystkich w/w typach szkół (ryc 9).

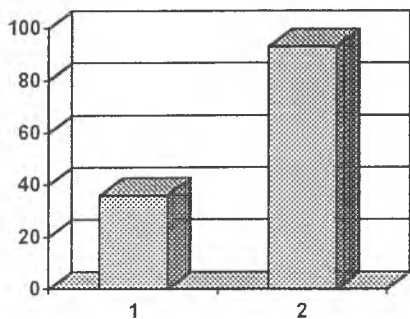


Legenda:

- 1 – autonomia w szkole podstawowej,
- 2 – autonomia w gimnazjum,
- 3 – autonomia w szkole średniej,
- 4 – autonomia na kursie,
- 5 – autonomia we wszystkich w/w typach szkół.

Ryc. 9: Autonomia w różnych szkołach

Osobliwe wydają się być wyniki badania zależności pomiędzy wiekiem nauczyciela, a jego otwartością na przyjmowanie nowych metod pracy. Wśród ankietowanych 58% stanowili nauczyciele w wieku do 34 lat, czyli ze stażem do 10 lat pracy w szkolnictwie, a 42% - nauczyciele powyżej 35 roku życia, czyli ze stażem dłuższym niż 10 lat. Tylko 36% ankietowanych w grupie wiekowej do 34 lat uważa, że autonomia jest możliwa w szkole, podczas gdy w grupie wiekowej powyżej 35 roku życia aż 93% jest pozytywnie nastawionych do autonomii (ryc. 10).



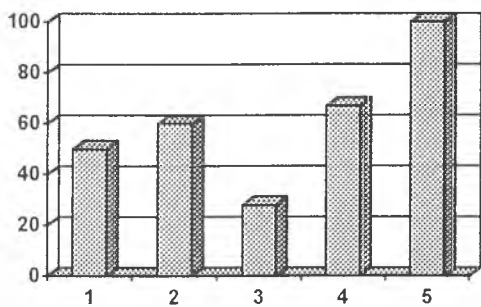
Legenda:

- 1 – nauczyciele w grupie wiekowej do 34 roku życia pozytywnie nastawieni do autonomii.
- 2 – nauczyciele w grupie wiekowej powyżej 35 roku życia pozytywnie nastawieni do autonomii.

Ryc. 10: Wiek nauczyciela a opinia o autonomii.

Równie zdumiewające są dane uzyskane w wyniku analizy opinii nauczycieli o autonomii w odniesieniu do jego wykształcenia. 45% ankietowanych to absolwenci filologii angielskiej, 16% to absolwenci kolegiów, którzy dodatkowo podnosili swoje kwalifikacje na dwuletnich studiach magisterskich, kolejne 16% to absolwenci studiów niejęzykowych, 14% zaś – to absolwenci kolegiów, a 9% to absolwenci innych filologii. Wszyscy, którzy ukończyli studia niejęzykowe uważają, że autonomia jest możliwa w szkole. Tę samą opinię podziela 67% z ankietowanych, którzy ukończyli inną filologię. 60% z tych, którzy ukończyli kolegium, a po nim dwuletnie studia magisterskie, 50% z tych, którzy ukończyli tylko kolegium, ale tylko 28% z tych, którzy ukończyli filologię angielską (ryc. 11).

Ryc. 11: Wykształcenie nauczyciela a autonomia.



Legenda: nastawieni do autonomii,

- 1 – absolwenci kolegiów pozytywnie nastawieni do autonomii,
- 2 – absolwenci kolegiów, którzy ukończyli 2-letnie studia magisterskie pozytywnie nastawieni do autonomii,
- 3 – absolwenci filologii angielskiej pozytywnie nastawieni do autonomii,
- 4 – absolwenci innych filologii pozytywnie nastawieni do autonomii,
- 5 – absolwenci studiów niejęzykowych pozytywnie nastawieni do autonomii.

Na bazie przedstawionych wyżej danych można zauważyć, że nauczyciele z mniejszym entuzjazmem niż ich uczniowie podchodzą do zagadnienia autonomii w szkole.

5. Uwagi końcowe

Przedstawione w tym artykule opinie uczniów mogą dowodzić, że są oni bardzo przychylnie i pozytywnie nastawieni do autonomii i w dodatku świadomi dobrych i „złych” stron nowej dla nich metody pracy. Porównywalne są opinie uczniów z GA i GK na temat minionego roku szkolnego, pracy na lekcjach, zdobytej w czasie ich

trwania wiedzy. A jednak uczniowie z GA wzbogacili o nowe treści swój warsztat pracy. Podkreślali wagę kształtowania nie tylko własnego, niepowtarzalnego systemu pracy, ale także umiejętności wykorzystania i doskonalenia potencjału intelektualnego i emocjonalnego wg własnych potrzeb, co w obecnym świecie wydaje się być bardzo przydatnym. Zastanawiającym jest, czy osiągnięcie przez ucznia etapu samoświadomości i samorealizacji nie jest przypadkiem wartością, aby nauczyciel pozwolił uczącemu się podejmować samodzielne decyzje o swoim uczeniu się i wspomagał go w dążeniu do autonomii.

Dużo mniejszy entuzjazm charakteryzuje nauczycieli, których opinie na temat autonomii są bardzo różnorodne. Zastanawiających jest kilka faktów. Po pierwsze: czy nadal przerażające jest to, co nowe i nieznane, czy metodyka nauczania języka obcego w aspekcie autonomii, wymaga szerszego rozpropagowania, a przez to lepszego przygotowania nauczycieli; po drugie – dlaczego to właśnie młodzi nauczyciele wyznają konserwatywne poglądy i nie są zwolennikami autonomii w szkole; po trzecie – skąd w nauczycielu potrzeba kierowania procesem nauczania ucznia, po czwarte – jaką rangę nadać autonomii. Na te i wiele innych kwestii spornych bardzo trudno dziś znaleźć odpowiedź. Kto wie, czy racji nie ma Altman (1983:197) pisząc: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach”.

Bibliografia

- Altmann, H. B. 1983. „Training foreign language teachers for learner-centred instruction: deep structures, surface structures and transformation”. [w:] Alatis J., Stern H., Strevens P. (eds.) *Applied linguistics and the preparation of second language teachers*. Washington D.C.
- Boud, D. (ed.) 1988. *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Holec, H. 1980. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Karpińska-Szaj, K. 1998. „Motywacja w nauczaniu/uczeniu języka obcego zorientowanym na autonomię ucznia”. [w:] *Neofilolog* 16: 66-76.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

SPRAWOZDANIE Z X JUBILEUSZOWEGO ZJAZDU POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

W dniach 20-21 września 1999 roku odbył się w Poznaniu X Jubileuszowy Zjazd Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego zorganizowany przez Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i Poznański Okręg Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego przy wsparciu udzielonym przez UAM, w szczególności wydział Neofilologii Uniwersytetu, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, The British Council oraz Księgarnię Naukową OMNIBUS.

Przemówienia wstępne wygłosili prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub – prezes Zarządu Głównego PTN, prof. dr hab. Jacek Fisiak – prezes honorowy PTN oraz prof. dr hab. Weronika Wilczyńska – wiceprezes i główny organizator Zjazdu.

Merytoryczny program Zjazdu rozpoczęły obrady plenarne z referatem „Nauczyciel jako istotny czynnik w procesie akwizycji języka obcego” – wygłoszonym przez prof. dr hab. Waldemara Martona. Prof. Marton wskazał na trzy ważne funkcje jakie spełnia nauczyciel: funkcja katalizatora, polegająca na organizowaniu i optymalizowaniu procesu uczenia się, funkcja inspiracyjna dotycząca relacji między nauczycielem i uczniem oraz funkcja wymagająca przedstawienia uczniowi osobowego, konkretnego i możliwego do naśladowania wzoru opanowania języka obcego. Profesor stwierdził, że ... wszędzie tam, gdzie chodzi o optymalizację procesów akwizycji języka, nauczyciel jest czynnikiem nie tylko istotnym, ale wręcz niezastąpionym.

Referat i udział Profesora Martona w Zjeździe był interesującą i miłą niespodzianką dla tych, którzy mieli okazję słuchać Jego wykładów przed kilkoma laty i tych wszystkich, którzy znają Go tylko z lektury dawnych publikacji.

Drugi referat plenarny na temat „Psycholingwistyka a nauczanie języków obcych” wygłosił prof. dr hab. S. Puppel – dziekan wydziału Neofilologii UAM.

Jednym z ważnych problemów obrad w sekcjach była autonomia w procesie uczenia się języka obcego. Prof. W. Wilczyńska (która o autonomizacji uczących się mówiła podczas Kongresu PTN 1998) przedstawiła referat „Kształcenie do autonomizacji a problem wzorców i imitacji”. Prof. Wilczyńska zwracając uwagę na to, że hasła autonomizacji ucznia i uczenia się skłaniają do dużej niezależności i indywidualizmu, tak w podejściu do samego języka obcego i jego kultury, jak i ich przyswajania rozważała kwestie: czy nauczyciel języka obcego winien pogodzić oba te aspekty i jak to osiągnąć w praktyce, w jaki sposób rozwijać każdy z tych aspektów.

Wyniki badań związanych z różnymi aspektami autonomii uczniów omawiali w swoich referatach: mgr B. Gwiazda-Rzepecka - „Autonomia: prawda czy mit?” oraz mgr G. Grygiel – „Autonomia uczenia się w opiniach uczniów”.

Z autonomizacją związany jest również bardzo aktualny problem przedstawiony przez prof. K. Myczko „Wybrane aspekty oceny i samooceny ucznia w nauczaniu języków obcych”.

Kształcenie ustawiczne (również wymagające kształcenia do autonomizacji) było tematem wystąpienia dr L. Anioli-Jędrzejek, która omówiła „Trudności i możliwości projektowania kursów w trybie niestacjonarnym (Distance Learning)”.

Mgr W. Majewski w referacie „Glottodydaktyczne zastosowania technik programowania neurolingwistycznego” zwrócił uwagę na ważną rolę techniki zmiany wzorców submodalnościowych w glottodydaktyce, w kompetencji glottodydaktycznej.

Była również seria wystąpień dotyczących nauczania języka obcego dzieci.

Mgr E. Dzierżanowska, mgr I. Kubrakiewicz i mgr B. Ściborowska w referacie „Język angielski w zreformowanej szkole podstawowej: co wiedzieć żeby uczyć? Jak uczyć żeby wiedzieć?” zaprezentowały program nauczania języka angielskiego i jego realizację w oparciu o podręczniki BINGO z własnymi propozycjami w zakresie treści nauczania i metod ich realizacji.

Mgr S. Czajkowska-Prokop i mgr M. Nikodemka przedstawiły temat „Kształcenie bilingwalne na etapie nauczania wczesnoszkolnego na przykładzie Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 Dwujęzycznej w Oleśnie”. Program dotyczy nauczania języka niemieckiego.

Dr Zofia Magnuszewska mówiła o „Etapie inicjacji w nauczaniu języka francuskiego 6-7 letnich dzieci” w oparciu o doświadczenia grupy studentów Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, którzy realizowali prezentowany Projekt w Zespole Edukacyjnym w Chynowie, gdzie nie ma nauczyciela języka francuskiego.

„Proces zapamiętywania przez dzieci słownictwa obcojęzycznego” – to temat wystąpienia dr E. Banasik. O „Nowym spojrzeniu na słownictwo w nauczaniu języka obcego dzieci” mówiła mgr J. Zawodniak zwracając uwagę na wielowymiarowe znaczenie słownictwa w badaniach nad językiem dziecka i w procesie dydaktycznym będącym konsekwencją tychże badań.

„Rola kontekstu w przyswajaniu słownictwa obcojęzycznego” problem ciągle ważny i aktualny został przedstawiony przez dr H. Chodkiewicz.

Nauczania słownictwa dotyczył również referat dr I. Pietrzyk na temat „Wpływ interferencji wewnątrz i międzyjęzykowej na błędy leksykalne popełnione przez uczniów polskich w zakresie języka rosyjskiego.”

„Percepcja w czytaniu interakcyjnym jako przedmiot badań” to temat istotnego z punktu widzenia teorii i praktyki wystąpienia dr K. Karpińskiej-Szaj. O „Interaktywnych technikach nauczania sprawności czytania w języku obcym” mówiła również mgr M. Kusiak.

W referacie „Formy działania w nauczaniu języków obcych” dr hab. K. Wojtynek-Musik podkreśliła rangę i funkcje ćwiczeń działaniowych w procesie glottodydaktycznym.

Interesujące wyniki badań przeprowadzonych w trakcie nauki języka angielskiego dotyczących tłumaczenia obcojęzycznych wyrazów na język polski i poprawiania błędów uczniów w referacie „Czy tłumaczenie i poprawianie pomagają?” przedstawiła prof. A. Niżegorodcew.

Dr A. Leńko-Szymańska wygłosiła referat na temat: „Badania nad korpusami

językowymi nierodzimyich użytkowników języka i ich implikacje dla nauczania języków obcych”; badania prowadzone są w Katedrze Języka Angielskiego Uniwersytetu Łódzkiego.

Dr P.Hostyński mówił o „Znaczeniu metody indukcyjnej w komunikacyjnym nauczaniu gramatyki” przedstawiając wyniki własnych badań.

Temat „Badania nad komunikacyjnym nauczaniem-uczeniem się języka angielskiego w szkołach ogólnokształcących” zreferowała mgr I.Korpaczewska.

Dr R.Gawarkiewicz omówił „Warianty rosyjsko i niemieckojęzycznych wypowiedzi uczniów w ramach kategorii semantycznej «wyrażanie przyczyn i skutku».”

Dr I.Marciniak przedstawiła temat „Warunki przygotowania absolwentów szkół średnich do studiów filologii germańskiej.”

Na związku pomiędzy nauczaniem i uczeniem się języka obcego zwrócił uwagę mgr P.Wolski w referacie: „Rola nauczania w uczeniu się języka obcego.”

Nauczania na stopniu wyższym dotyczyły następujące referaty:

- mgr J.Gorbacz-Pazery: „Horyzontalny i wertykalny podział języka specjalistycznego medycyny i miejsce lektoratu na uczelniach medycznych.”
- mgr D.Owczarek: „Praca projektowa w nauczaniu WOKAOJ i kultury w Kolegium, praca projektowa w nauczaniu języka.”
- dr A.Pado: „Reklama na zajęciach z PNJR.”
- dr M.Szałka: „Kilka uwag o organizacji nauczania języków obcych w prywatnej szkole wyższej na przykładzie WSzZB w Poznaniu (dodajmy bardzo interesujących uwag).”
- mgr E.Wilczyńska: „Zastosowanie metody procesualnej w uczeniu pisania w JO”, (z doświadczeń pracy w Kolegium).

Dr K.Grocholewska i dr A.Jankowska przedstawiły: „Losy zawodowe absolwentów Kolegium Języków Obcych UAM”, czym zainteresowały wszystkich, którym bliska jest problematyka Kolegiów.

„O badaniach nad akwizycją i nauczaniem – uczeniem się języka obcego w ramach zespołu GRAL” mówił prof.P.Plusa Przegląd badań związanych z akwizycją języka dokonany przez prof.Plusę, zainteresowanie tą problematyką widoczne również w dyskusjach przy wielu prezentowanych podczas Kongresu tematach skłoniło Zarząd Główny PTN do zaproponowania akwizycji jako tematyki następnego spotkania.

Prof. T.Siek-Piskozub przedstawiła projekt „LINGUAPAX – Edukacja dla pokoju” – projekt sponsorowany przez UNESCO.

Niewątpliwą atrakcją, zwłaszcza dla anglistów, była prezentacja podręcznego słownika wydanego przez wydawnictwo Longman dokonana przez zespół z prof.Jackiem Fisiakiem na czele i współautorami: mgr A.Adamską-Sałaciak, M.Idzikowskim i M.Jankowskim.

Dwa referaty wygłosili goście z Węgier:

- prof. Zsolt Lengyel: „The Language Infrastructure of Capital.”

- dr Judit Navratijcsics: „Bilingualism: age factor.”

Mgr W.Dąbrowska omówiła wybrane zagadnienia związane z NOWĄ MATURĄ.

Dużo zainteresowanie wzbudziło wystąpienie dra B.Matsili na temat: „Problemy akwizycji języka francuskiego w środowiskach wielojęzycznych Afryki.” Referat był ciekawy zarówno ze względów językowych jak i kulturowych oraz politycznych.

Dyskusje towarzyszące wystąpieniom referentów były zwykle ożywione i interesujące; ważny był w nich udział zarówno profesorów (także tych, którzy tym razem nie wygłaszali referatów – myślę o prof.E.Zawadzkiej, której udział był szczególnie znaczący) jak i młodych adeptów nauki i nauczycieli praktyków.

Podczas obrad w sekcjach przedstawiono więc 37 referatów, których autorami byli przedstawiciele wielu ośrodków w kraju reprezentujący różne szczeble kariery naukowej od profesora uniwersyteckiego do nauczyciela szkoły podstawowej, ludzie starsi i młodszy, których łączy zainteresowanie efektywnym nauczaniem języków obcych.

Potwierdza to również zasadność poglądu wypowiadanego podczas Zjazdu i zawartego we wstępie do Programu, który pozwolimy sobie zacytować: Nasze doroczne, regularne już zjazdy gromadzą spore grono nauczycieli poszczególnych języków i przedstawicieli środowisk akademickich, oferując im jedyną w swoim rodzaju płaszczyznę „interfilologicznej” dyskusji i wymiany doświadczeń. I choć każdy z nauczanych przez nas języków ma swoją niepowtarzalną specyfikę, tylko w PTN można porozmawiać „ponad podziałami”. A jak dialog taki jest ważny i cenny tak ze względów merytorycznych, jak i dla integracji środowiska zawodowego dowiódł raz jeszcze X Jubileuszowy Zjazd.

Pozostaje ufać, że współpraca PTN ze stowarzyszeniami nauczycieli poszczególnych języków rozwinie się i wzbogaci nasze działania.

Kończąc nie można nie wspomnieć o wspaniałym bankiecie, który stworzył możliwość spotkania towarzyskiego wszystkich uczestników, ale był również okazją do kontynuowania dyskusji o charakterze bardzo merytorycznym, okazją do kontaktów przedstawicieli różnych środowisk neofilologicznych. Te neofilologiczne bankiety w Poznaniu mają już swoją bogatą tradycję.

Ale uczestnicy Kongresu dziękowali organizatorom, zwłaszcza prof.W.Wilczyńskiej i dr A.Jankowskiej, nie tylko za bankiet, lecz za dobrze zorganizowane, ciekawe dwa dni obrad.

KOMUNIKAT

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Poznaniu
Zakład Metodyki Nauczania Języka Francuskiego Instytutu Filologii Romańskiej
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach-Sosnowcu
Międzyzakładowa Pracownia Badań Translatorycznych Instytutu Filologii Obcych
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie

Organizują

KRAJOWĄ KONFERENCJĘ NAUKOWĄ

na temat:

Specyfika nauczania / uczenia się języków obcych na poszczególnych poziomach zaawansowania i specjalizacji.

Organizatorzy proponują dwa nurty konferencyjne z tematyką szczegółową:

A. DEBATY GLOTTODYDAKTYCZNE

(uwarunkowania efektywności i możliwości wdrażania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych; funkcje pomocnicze metod alternatywnych i technik innowacyjnych; psycholingwistyczne aspekty nauczania wczesnego i nauczania dorosłych; ewaluacja kształcenia językowego w zreformowanej szkole).

B. DEBATY PRZEKŁADOZNAWCZE

(aktualne problemy kształcenia tłumaczy w Polsce; problemy warsztatowe przekładu użytkowego i literackiego; neurolingwistyczne uwarunkowania kształcenia tłumaczy konsekwentnych i simultanicznych).

- Obrady ww. sympozjów odbędą się w dniach: **6-7-8 października 2000** w Ośrodku Konferencyjnym WOM w Złotym Potoku na Jurze Krakowsko-Częstochowskiej.
- Noclegi rezerwowane będą (w zależności od ilości zgłoszeń) w Ośrodku Konferencyjnym WOM i w Hotelu „KMICIC” w pokojach 2 i 1-osobowych (WOM - standard niższy, koszt dla uczestnika 25-30 zł hotel - standard wyższy, koszt dla uczestnika 100-150 zł ze śniadaniem).
- Wyżywienie w Ośrodku WOM, całodienne od 17-25 zł
(powyższe kwoty wg danych z grudnia 1999).
- Dojazd autokarem WSP z Częstochowy, PKS-em lub własnym samochodem.
- Opłatę rejestracyjną niezbędną do pokrycia kosztów ustalać w wysokości: 85 zł prosimy wpłacać na konto:

WSP Częstochowa: Bank Śląski II O/ Częstochowa 10501142-0501623581

z dopiskiem "Konferencja PTN 2000".

- Zgłoszenia udziału zawierające: imię i nazwisko, stopień lub tytuł naukowy, miejsce pracy z adresem i telefonem, stanowisko, tytuł referatu (w sekcji: 15-20 min. , plenarny 25-30 min.) prosimy przekażać na adres:

Wyższa Szkoła Pedagogiczna Instytut Filologii Obcych,

Al. Armii Krajowej 13/15,

42-201 Częstochowa, tel/fax: (0-34) 365-64-23.

- Informacje dodatkowe telefonicznie: Instytut Filologii Romańskiej UŚ : (0-32) 291-74-40 (czwartki) lub 0-501 589-151

Przewodnicząca ZG PTN
Prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub

Kierownik Zakładu
Metodyki Nauczania Języka Francuskiego
Prof. dr hab. Paweł Piłsa

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	
IMIE	
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

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-----

IMIE-----

ADRES DO KORESPONDENCJI-----

TEL. KONTAKTOWY-----

MIEJSCE ZATRUDNIENIA-----

JĘZYK NAUCZANY-----

ROK WSTĄPIENIA DO PTN-----

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

CZY JESTEŚ CZŁONKIEM PTN ?

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

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

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

Wstępując do PTN zapewniają sobie Państwo:

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

Cele PTN to m.in.:

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

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

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

Składka członkowska w 2000 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.