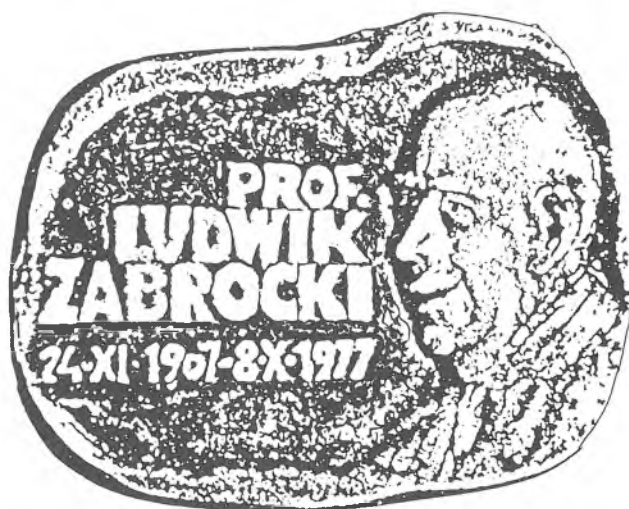


# neofilolog

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 17



Poznań, 1998

**Redakcja:**

**Teresa Siek-Piskozub**

**Grzegorz Grygiel (sekretarz redakcji)**

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](mailto:piskozub@main.amu.edu.pl) lub [ggreg@ifa.amu.edu.pl](mailto:ggreg@ifa.amu.edu.pl).

### **INFORMACJE DLA AUTORÓW**

- Artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5") zapisane w programie WORD lub WordPerfect 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).
- Odsyłacze należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a przypisy i 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**

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych.

ISSN 1429-2173

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 17

Poznań, 1998

# SPIS TREŚCI

<b>OD REDAKCJI</b>	<b>5</b>
--------------------	----------

## ARTYKUŁY

1. Przemiany edukacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych - <b>Elżbieta Zawadzka</b>	<b>6</b>
2. Autonomizacja uczących się jako warunek przejścia na poziom średni - <b>Weronika Wilczyńska</b>	<b>16</b>
3. Koncepcje motywacji w dydaktyce językowej - <b>Katarzyna Karpińska-Szaj</b>	<b>23</b>
4. Przygotowanie do komunikacji zawodowej w nauczaniu drugiego języka obcego - <b>Elżbieta Gajewska</b>	<b>31</b>
5. Nauczanie języków obcych w akademiach medycznych: stan obecny i perspektywy - <b>Zaniewski Jan, Stelmaszuk Anna</b>	<b>40</b>
6. Computer als Unterrichtsmedium - <b>Agnieszka Mac</b>	<b>44</b>
7. Nauczanie wspomagane komputerem: krok w przód czy krok wstecz ? - <b>Andrzej Kaczmarek</b>	<b>51</b>
8. Wierszyki dla dzieci i ich rola w nauczaniu języków obcych - <b>Elwira Banasik</b>	<b>54</b>
9. Ekspresja uczuć w nauczaniu języka obcego - <b>Krystyna Wojtynek-Musik</b>	<b>60</b>
10. Teaching Idioms: Barrel of Fun or Tough Row to Hoe - <b>Izabela Kopczyńska</b>	<b>74</b>

## SPRAWOZDANIA

<b>IX Kongres Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego - Grzegorz Grygiel</b>	<b>80</b>
<b>Protokół IX-go Walnego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego</b>	<b>83</b>
<b>Sprawozdanie z działalności ZG PTN w latach 1995-98 - Teresa Siek Piskozub, Aleksandra Jankowska</b>	<b>86</b>

## OD REDAKCJI

Cieszymy się, że kolejny rok działalności PTN możemy zakończyć wydaniem 17. numeru *Neofilologa*, drugiego w tym roku. Większość zawartych w nim artykułów wygłoszona była w trakcie IX Kongresu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, który miał miejsce w dniach 11-12 września 1998 w Poznaniu. 4 z zamieszczonych artykułów odzwierciedlają 2 główne zagadnienia Kongresu tzn. kształcenie nauczycieli oraz nowe technologie w nauczaniu języków obcych. Oprócz tego, w czasie Kongresu przedstawiono inne artykuły, których wspólną cechą jest koncentracja na tych elementach dydaktyki jakie dotyczą samych uczących się: motywacji, sfery afektywnej oraz autonomii. Niestety ze względu na ograniczoną objętość naszego czasopisma, kilka innych artykułów kongresowych opublikujemy dopiero w następnym numerze.

W czasie Kongresu odbył się także Walny Zjazd PTN, w czasie, którego wybrano nowy Zarząd i podsumowano minioną kadencję 1997-1998, co zrelacjonowane zostało w osobnej sekcji na końcu obecnego numeru.

## **PRZEMIANY EDUKACYJNE A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH**

Dyskusje dotyczące problemu kształcenia nauczycieli języków obcych koncentrowały się w ostatnich latach głównie wokół zagadnień dotyczących profesjonalizacji. Dużo uwagi poświęcono opisowi poszczególnych umiejętności i sprawności nauczyciela, które miały zapewnić efektywne nauczanie języków obcych. Próba odpowiedzi na pytanie o niezbędne kwalifikacje nauczyciela podyktowana była ogromnym zapotrzebowaniem na nauczycieli języków obcych wynikającym ze znacznego zainteresowania nauką języków zachodnioeuropejskich, spowodowanego przemianami społeczno-politycznymi w Polsce w latach 80-tych.

Dążenie do wąsko pojętej profesjonalizacji wynikające z potrzeb chwili, z konieczności szybkiego i efektywnego kształcenia zawodowego, jak miało to niejednokrotnie miejsce w kształceniu nauczycieli języków obcych, usunęło rozważania dotyczące problemów kształcenia i doksztalcenia z szeroko rozumianego kontekstu edukacyjnego. Zagadnienia dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych dyskutowane były głównie wśród glottodydaktyków i nauczycieli praktyków, mających zazwyczaj wykształcenie filologiczne, którym problemy psychologiczno-pedagogiczne albo nie były dostatecznie znane, albo też były znane, ale w jednostronnej, silnie zideologizowanej interpretacji. Kształcenie nauczycieli języków obcych ograniczone zostało do wąsko pojętej specjalizacji językowej i dydaktycznej.

Pewna koncentracja na wybranych zagadnieniach powoduje jednak z biegiem czasu zawężenie stylu myślenia i ogranicza wizję świata. Pogłębiający się kult profesjonalizacji i specjalizacji powodował z jednej strony ograniczenie roli nauczyciela do zadań głównie dydaktycznych, z drugiej zaś do pojmowania roli szkoły jako terenu nabywania wyłącznie określonej wiedzy instrumentalnej. Pominięta została sfera społeczno-emocjonalna zawodu niezbędna w profesjonalizacji, a więc w szerokim znaczeniu sfera wychowawcza. Zagubiona została -jak się wydaje- refleksja nad podstawowym sensem edukacji, tj. w jaki sposób i w jakim zakresie może ona pomóc młodemu człowiekowi w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych, w wyjaśnianiu i rozumieniu coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości.

Wylimitowanie lub znaczne ograniczenie zagadnień pedagogicznych (w szerokim rozumieniu tego słowa) w programach kształcenia nauczycieli języków obcych było także wynikiem złych doświadczeń z „jedynie słuszną” myślą marksistowską, która dominowała w polskiej pedagogice do lat 80-tych. Spowodowały one, że rozważaniom edukacyjnym zabrakło szerokiego aspektu filozoficznego, a problemy wychowawcze zostały w nich potraktowane w sposób marginesowy. Efekty kształcenia i wychowania zależą jednak w znacznej mierze od filozoficzno-psychologicznych koncepcji człowieka. Koncepcje te określają cele, metody i organizację procesu dydaktycznego, ideały wychowania i formy oddziaływań. Punktem odniesienia dla działań pedagogicznych jest przecież akceptowana postawa aksjologiczna. Wartości są bowiem tym, co powinno się kształtować i w imię czego powinno się podejmować działania wychowawcze. Filozoficzna refleksja nad realizowanymi w procesie

nauczania wartościami może ustrzec przed wąsko pojmowaną techniczną racjonalnością, nastawioną na kształcenie u nauczycieli czysto technicznych sprawności.

Stale jeszcze uznawana u nas pedagogika normatywna, opierająca się w znacznej mierze na behawiorystycznych teoriach człowieka reaktywnego i upatrująca źródła nauczycielskich osiągnięć w empirycznie mierzalnych czynnikach zewnętrznych polegała na kształceniu i bezpośrednim kierowaniu rozwojem wychowanków w sposób dyrektywny, interwencyjny. Dominującą zasadą regulującą relacje między nauczycielem i uczniem jest w niej podporządkowanie, kontrola i zewnętrzne sterowanie. Orientacja behawiorystyczna w pedagogice odmawia wychowankom prawa do podmiotowości, a więc prawa do aktywności, samodzielności i niezależności, przez co nie jest w stanie sprostać wymaganiom i oczekiwaniom współczesnego świata.

Akceptowana przez wiele lat teoria wychowania socjalistycznego nie zajmowała się rzeczywistością taką jaka jest, ale jaka powinna być. Była wyrazem przekonania, że ludzi, naukę, świat można urządzić według teoretycznego modelu, gwarantującego zmiany osobowości, aktywne zaangażowanie wychowanków, ogólnoludzkie szczęście na ziemi etc. Pedagogika jako nauka była wykorzystywana wielokrotnie jako siła ideowo-polityczna i propagandowa, stanowiąc często przedmiot manipulacji, niekiedy bez przyzwolenia pedagogów, czasem z aktywnym ich udziałem (por. H. Kopiec 1994:111).

W świetle powyższych uwag nie powinno dziwić, że szkoła przy obecnych sposobach kształcenia nie sprawdza się ani jako instytucja dydaktyczna, ani jako instytucja wychowawcza. Z badań wynika, że ca 50% badanych uczniów czuje się w szkole niezbyt dobrze, 14% zdecydowanie źle, 63% przejawia ukrytą niechęć do nauczycieli. 58,7% wszystkich wskazanych okoliczności związanych z przeżyciami lękowymi uczniów dotyczyło sytuacji szkolnych. 76,4% sytuacji szkolnych, w których uczniowie przejawiają lęk, jest bezpośrednio związanych z nauczycielami (Łappo D.; Klimowicz G. za Snieżyńskim M.:1990), chociaż jednocześnie wiadomo, że dobre samopoczucie uczniów w szkole jest jednym z istotnych czynników rozwoju ich osobowości. Mimo permanentnej krytyki polskiego szkolnictwa sytuacja wydaje się nie ulegać zmianie, gdyż podobnie negatywną opinię o szkole i nauczycielach wyraziło 44,3% uczniów w badaniach z połowy lat 70-tych, a aż 76% uczniów uważało, że na ich opinie i poglądy nauczyciele nie mają żadnego wpływu (A. Janowski 1976).

Pesymistyczny jest także obraz pracy naszych nauczycieli wynikający z badań pedeutologicznych (Olubiński A.1994 : 84), Okazuje się, że typowy nauczyciel postrzega rzeczywistość w sposób dogmatyczny, wyrażający się w schematyczności i stereotypowym „wykonawstwie” przypisanych funkcji. Jego pracę cechuje zazwyczaj konserwatyzm, schematyzm, rutyna, autorytaryzm, formalizm i zewnątrzsterowalność. Ogranicza się on do zajęć dydaktycznych, obawiając się wszelkich zadań wychowawczych, przy czym dla 1/4 badanych nauczanie utożsamiane jest z czynnością powtarzania ( Kwiatkowska H.1998: 56).

Tak zatem zarówno uczniowie jak i nauczyciele odczuwają kryzys dotychczasowego systemu edukacji w Polsce. Szkoła nie jest miejscem samorealizacji młodego człowieka i nie stwarza mu warunków do kształcenia pełnej osobowości Nasza szkoła wydaje się nie nadążać za szybko dokonującymi się przemianami. Wynikającym z nich nowym

zadaniom edukacyjnym nie potrafią sprostać także zazwyczaj tradycyjnie kształceni nauczyciele. Najwięcej problemów stwarzają im zadania wychowawcze, do których pełnienia nie są przygotowani. Wytwarza się coraz większy dystans między dotychczasową ofertą edukacyjną a współczesnymi i perspektywicznymi potrzebami. Coraz bardziej widoczne jest rozminięcie się celów edukacyjnych z szeroko rozumianymi celami człowieka.

Wśród nauczycieli coraz częściej obserwuje się występowanie tzw. wewnętrznego wypalenia zawodowego (*burnout*), na które psycholodzy zwrócili uwagę już w latach 70-tych. Charakteryzuje się ono emocjonalnym wyczerpaniem, brakiem lub zanizoną satysfakcją z wykonywanego zawodu, obniżeniem poziomu zaangażowania w wykonywaną pracę i depersonalizowaniu innych, tj. unikaniem zajmowania się ich problemami, prezentowaniem postaw cynicznych itp. (Schmitz E.1996). Ponad 30% badanych nauczycieli nie znajduje obecnie w środowisku własnej szkoły sprzyjającej dobremu samopoczuciu i efektywnej pracy atmosfery. Dla 26% nauczycieli szkoła kojarzy się z miejscem, które chcą jak najszybciej opuścić (Kwiatkowska H.1998:59). Zjawisko wypalenia zawodowego jest w istotny sposób związane z sytuacjami stresogennymi, przejawiającymi się stanem wewnętrznego zagrożenia wywoływanego m.in. przez nową rzeczywistość społeczno-ustrojową, tempo przemian we współczesnym świecie, ale także przez budzącą wiele emocji i niepewności reformę systemu edukacji. Nic więc dziwnego, że symptomy wypalenia zawodowego coraz bardziej przybierają na sile, a najwyższy poziom osiągają u nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących (Kliś M. 1998).

Stwierdzenie kryzysu czy dysfunkcjonalności polskiego szkolnictwa nie ma tu jednak za zadanie pogłębianie istniejących w środowisku pesymistycznych nastawień, lecz raczej skłonienie do głębszej refleksji dotyczącej edukacji, a w jej ramach kształcenia nauczycieli języków obcych.

Nowe możliwości refleksji pedagogicznej odrzucającej wywodzące się z pedagogiki normatywnej, a także będące spuścizną ideologii marksistowskiej tradycyjne schematy myślenia o kształceniu, stworzyły dopiero ostatnie lata. Charakterystyczne dla współczesnej humanistyki uznanie wielości perspektyw poznawczych unaocniło konieczność wykorzystania różnorodnych interpretacji epistemologicznych w poznawaniu rzeczywistości pedagogicznej. Zauważa się odchodzenie od często „pragmatycznego” ujmowania pedagogiki, od instrumentalno-przedmiotowego widzenia relacji nauczyciel-uczeń i jednocześnie zwrot ku innym kierunkom filozoficznym i psychologicznym, umożliwiającym personalizację i humanizację zawodu nauczyciela i całej edukacji.

Najciekawszą koncepcją umożliwiającą reinterpretację zadań edukacyjnych wydaje się być w chwili obecnej powstała w latach 60-tych naszego stulecia orientacja humanistyczna, będąca wynikiem niezadowolienia z neopozytywistycznego, scjentyistycznego modelu nauki, którego rygory metodologiczne ograniczały poznanie człowieka. Opierając się na przesłankach fenomenologicznych i egzystencjalnych zakłada ona konieczność holistycznego i personalistycznego podejścia do człowieka. Uznaje jego podmiotowość. Człowiek jest tu ujmowany jako osoba autonomiczna, a więc wolna, odpowiedzialna i zdolna do indywidualnego rozwoju. Człowiek jest bytem wielowymiarowym, zindywidualizowaną, złożoną całością, ponieważ - jak pisze Kozielski J. (1988:5) - składa się ze struktur biologicznych, społecznych



i psychologicznych, jego działania są uwarunkowane przez różnorodne motywy materialne i duchowe, pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ma wbudowane układy poznawczo emocjonalne i wolicjonalne, żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym.

Psychologia i pedagogika humanistyczna podkreślają naturalną tendencję człowieka do samourzeczywistnienia, samorealizacji, a więc do konstruktywnego rozwijania się przy zachowaniu względnej niezależności od wpływów zewnętrznych. Jednostkę samorealizującą się charakteryzuje według Masłowa (za Łobockim M.1994:61) przede wszystkim wysoki poziom akceptacji siebie i innych, wzmożona spontaniczność i zaangażowanie w potrzeby świata zewnętrznego, bardziej skuteczna percepcja rzeczywistości, wysoki stopień autonomii i inwencji twórczej oraz silnie rozwinięty zmysł etyczny.

Warunkiem skutecznego wychowania, rozumianego tu jako proces optymalizacji rozwoju człowieka, wyzwania jego potencjalnych zdolności i możliwości, stwarzania warunków godnego funkcjonowania w stale zmieniającej się rzeczywistości jest w koncepcji humanistycznej autentyczność, akceptacja i rozumienie empatyczne (por. Łobocki M. 1994:19). Autentyczność to zerwanie z fasadowością i odgrywaniem określonej roli na rzecz zgodności wypowiedzi i działań z przeżywanymi doznaniem i odczuciami. Pod pojęciem akceptacji rozumie się postawę odróżniającą zachowanie wychowanka od niego samego, jako osoby ludzkiej. Postawa ta uwidoczniła się w okazywaniu zaufania i poszanowania praw wychowanka do autonomicznego i indywidualnego rozwoju. Jest ona nie do pogodzenia z różnego typu praktykowanymi zazwyczaj w dydaktyce formami grożenia, komenderowania, moralizowania, krytykowania itp. Rozumienie empatyczne zakłada próbę widzenia świata zewnętrznego przez pryzmat doznań i przeżyć drugiego człowieka. Jest to usiłowanie rozpoznania znaczenia, jakie przypisuje druga osoba wypowiedziom i zachowaniom innych.

Zdaniem psychologów i pedagogów o orientacji humanistycznej, postawy te okazują się skuteczne jednak dopiero wtedy, gdy są reprezentowane nie tylko przez nauczyciela, ale i przez młodzież, a warunkiem ich powstania jest atmosfera pozbawiona lęku, frustracji i negatywnie oddziałujących stresów. Szczególny nacisk kładziony jest przez psychologię i pedagogikę humanistyczną na znaczenie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji, stanowiących emocjonalne podłoże pozwalające na „odblokowanie” drzemiących w człowieku możliwości. Dopiero wtedy, gdy nie ma zagrożenia wynikającego z niezaspokojonych takich potrzeb podstawowych, jak potrzeba miłości, akceptacji, szacunku, realna staje się samorealizacja (Masłowski A.H.1986).

Tak zatem dla skuteczności systemu edukacyjnego niezbędne będzie prze-wartościowanie tradycyjnych schematów myślenia o kształceniu (zarówno uczniów jak i nauczycieli). Powinno ono uwzględniać rzetelną analizę potrzeb nowej generacji w zmieniającym się świecie i wykorzystywać najnowsze osiągnięcia myśli poznawczej i filozoficznej. Kształcenie nauczycieli języków obcych należałoby rozpatrywać na tle kierunków rozwoju cywilizacji i miejsca człowieka w świecie u progu XXI wieku.

Niezwykle przyspieszenie tempa historycznego rozwoju, którego jesteśmy świadkami, wymaga głębokiej refleksji nad kondycją człowieka u schyłku XX wieku, nad nowymi elementami ludzkiej egzystencji, jakimi są niewątpliwie globalizacja świata, daleko

idące procesy integracyjne w Europie, nowa rzeczywistość społeczno-ustrojowa, ale także nasilenie ruchów religijnych i nacjonalistycznych. Mamy do czynienia z zanikiem sfer wydzielonych, autonomicznych, powstaje pewna całość. Świat staje się coraz mniejszy, stajemy się coraz bardziej od siebie zależni, co stwarza wiele problemów. Zalew informacji i potęga masowego przekazu będące wyznacznikami naszej epoki powodują, że pod ciężarem tego niewątpliwego chaosu ginie ogólna, intelektualna synteza. Niezbędna staje się selekcja informacji, czas na refleksję, dbałość o „ekologię” naszego własnego umysłu. Przeszłość ma coraz mniejszy udział w określaniu zarówno teraźniejszości jak i przyszłości (por. Cackowski Z. 1995; Głomb J. 1998). Nowej rzeczywistości będą mogły sprostać jedynie jakościowo inne kategorie i modele. Wspomniany uprzednio pewien schematyzm myślenia i działania edukacyjnego wynikający m.in. z przekonania, że to, co było dobre dla naszych ojców i dla nas, będzie dobre także dla przyszłych pokoleń, zakłada myślenie o przyszłości świata w kategoriach własnego dobra. Niezbędne okazuje się myślenie perspektywne, a więc ujmowanie procesu edukacji w ujęciu przyszłościowym, które stanowi dla futurologów współczesnej prognostyki zadanie priorytetowe. Myślenie takie implikuje jednak także zmiany w rozumieniu procesu kształcenia. Eliminuje ono bowiem lub znacznie ogranicza odtwarzanie gotowych wzorów na rzecz kształcenia postaw twórczych i innowacyjnych. Skłania do refleksji, w jakim świecie kształcony jest człowiek, w imię jakiego świata i przeciw jakiemu światu (Kwiatkowska 1998:10, 121,128).

Tak więc zmiany cywilizacyjne i polityczno-społeczne w świecie i Europie u schyłku XX w. mają daleko idące, lecz nie zawsze dostatecznie uświadamiane konsekwencje dla życia człowieka w ogóle, dla problemów związanych z kształceniem zaś w szczególności. Jeśli istotnymi wartościami świata przełomu wieków są swoboda, różnorodność, często sprzeczność czy wieloznaczność i tolerancja (Bauman 1992), to nowymi zadaniami procesów edukacyjnych powinno być wyjaśnianie i wartościowanie, uczenie interpretacji faktów, tworzenie ładu w chaosie ogromnej ilości informacji, nie zaś w pierwszym rzędzie przekaz wiedzy, działania odtwórcze, rutynowe, co jest jednak dla wielu nauczających trudne nie tylko psychologicznie, ale i organizacyjnie. Dopiero wykształcenie takich właściwości systemu myślowego, jak ciekawość poznawcza, podmiotowość poznania, wrażliwość na zmienność, uznanie wieloznaczności i inności, niekiedy tolerancja sprzeczności, umożliwi przyszłemu nauczycielowi rozwiązywanie często niestandardowych, bo niepowtarzalnych sytuacji pedagogicznych. Zakłada to znacznie większą od poznawczej egzystencjalną odpowiedzialność osoby nauczającej.

Postaramy się przenieść te rozważania na grunt interesującej nas dziedziny. Co oznacza to dla nauczycieli języków obcych, dla procesów ich kształcenia i doksztalcenia ?

Wśród celów nauczania języków obcych sformułowanych przez Radę Europy, a uwzględnionych także w projekcie reformy systemu edukacji w Polsce (Reforma 1998), na szczególną uwagę zasługuje propagowanie wczesnego nauczania języków obcych, zapewnienie dobrego opanowania przynajmniej jednego języka receptywnie i produktywnie, czemu ma służyć między innymi nauczanie bilingwalne, znaczne rozszerzenie oferty językowej, nauczanie interkulturowe. Ważną rolę w efektywnym nauczaniu przypisuje się sferze emocjonalnej, a więc dobremu samopoczuciu uczniów, pozytywnym nastawieniom, poczuciu sukcesu itp. Akcentowane jest kształcenie takich

umiejętności uczniów, jak odpowiedzialna praca samodzielna i zespołowa, asertywna obrona własnych racji, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, adekwatna ocena różnorodnych procedur i rozwiązań, logicznego uzasadnienia własnych i cudzych opinii, porządkowania i analizy informacji. Szczególną rolę przypisuje się funkcji wychowawczej nauczyciela (za Komorowską H. 1996). Zakłada to odpowiednie przygotowanie nauczycieli, znacznie wykraczające poza tradycyjnie akceptowany program kształcenia.

Tradycyjne kształcenie nauczycieli języków obcych w ramach studiów neofilologicznych, utożsamiane z kształceniem w zakresie opanowania języka obcego i sposobów jego przekazywania, nie jest w stanie sprostać obecnym i przyszłym wymaganiom edukacyjnym. Nauczyciel kształcony w tradycyjny sposób, polegający na kumulowaniu wiedzy o charakterze encyklopedycznym, głównie z dziedziny językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa, a także kształcony w zakresie jednego kierunku, nie będzie potrafił nauczać zintegrowanych przedmiotów - jak to się przewiduje w reformie systemu oświaty. Jedyną - jak dotąd - zintegrowaną koncepcją kształcenia nauczycieli jest opracowany przez nas i wysoko oceniany przez europejskich ekspertów (por. Krumm H.J. 1996 ) program dla nauczycielskich kolegiów językowych, który mógłby być rozszerzony o studia drugiego stopnia w zakresie innego kierunku.

Pozbawiony szerokiego zaplecza najnowszej myśli pedagogicznej nauczyciel języków obcych będzie miał trudności z właściwą interpretacją jednej z głównych zasad nauczania języków, jaką jest podmiotowość (koncentracja na uczniu). Polega ona bowiem nie tylko na zmianie perspektywy dydaktycznej z przedmiotu nauczania na osobę uczącego się i większym uwzględnieniu potrzeb i możliwości uczniów, lecz także na przyznaniu im prawa do współdecydowania i współodpowiedzialności, na traktowaniu uczniów jako pełnoprawnych partnerów. Bez zrozumienia idei humanistycznej nauczyciel nie będzie także mógł skutecznie realizować swych zadań wychowawczych, które w myśl projektu reformy edukacji (str.36) powinny wraz z zadaniem kształcenia stanowić integralną całość.

Realizacja zalecanego wczesnego nauczania języków obcych nie będzie możliwa bez wprowadzenia zasadniczych zmian do programu kształcenia. Wczesne nauczanie języka to przede wszystkim nauczanie jakościowo inne, co często nie jest jednak brane pod uwagę. Wymaga ono od nauczycieli bardziej szczegółowej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i psychologii uczenia się. Małe dzieci uczą się inaczej. Dla efektywnej realizacji wczesnego nauczania języków obcych niezbędne jest wykształcenie u nauczycieli często odmiennych, adekwatnych do psychiki i intelektualnych możliwości dziecka umiejętności w organizowaniu procesu uczenia się, a także opanowanie przez nauczyciela bardzo specyficznych form użycia języka, jak rymowanki, dziecięce wierszyki, gry i zabawy, piosenki itp. Niezwykle istotną rolę odgrywać będzie takt pedagogiczny i umiejętności wychowawcze, gdyż ogólne cele wychowawczo-pedagogiczne są - według Rady Europy - ważniejsze we wczesnym nauczaniu od czysto językowych. Znane nauczycielowi techniki pracy ze starszymi dziećmi mogą się tu okazać mało efektywne i mogą spowodować niekiedy np. poprzez zanik motywacji i zniechęcenie dzieci, większe straty niż pożytek.

Wczesne nauczanie języków obcych i nauczanie bilingwalne zakładają szczególnie wysoki poziom językowy nauczycieli, wynikający zarówno ze wspomnianej już

specyfiki nauczania dzieci, jak i specyfiki języków fachowych. Czy osiągnięcie takiego poziomu językowego jest możliwe w ramach studiów podstawowych, czy też powinno być realizowane podczas różnego typu specjalistycznych kursów, jest sprawą otwartą.

Praktycznemu nauczaniu języka powinno być także z innych względów przypisywane bardzo ważne znaczenie w kształceniu nauczycieli. Praca nauczyciela jest silnie zdeterminowana wcześniejszymi doświadczeniami dydaktycznymi. Wieloletnie, nie zawsze odpowiadające współczesnym poglądom metodycznym doświadczenia, jak również różnego typu subiektywne teorie i przekonania powodują niejednokrotnie pewną psychiczną blokadę, utrudniającą, a czasem wręcz uniemożliwiającą przełamanie znanych schematów. Obserwuje się znaczne rozbieżności między poglądami nauczycieli języków obcych dotyczącymi ich dydaktycznych preferencji a ich rzeczywistymi działaniami. Niejednokrotnie nowoczesnym poglądom towarzyszą działania konserwatywne (Niżegorodcew A.1994; Zawadzka E.1989), gdyż - jak pisze Altmann H.B.- (1983:197): „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach”. Znacznym wpływ na nabywanie wiedzy w trakcie kształcenia i doksztalcenia mają, jak się okazało, wcześniejsze poglądy dotyczące nauczania. Im większa jest zbieżność między wcześniejszymi poglądami i przekazywaną wiedzą, tym większe prawdopodobieństwo nabycia nowej wiedzy i zmiany starych przekonań (Tillema H. 1995). Warunkiem zmiany tej często niekorzystnej dla kształcenia nauczycieli sytuacji może być z jednej strony modelowe kształcenie językowe w trakcie studiów, z drugiej zaś wykształcenie u przyszłych nauczycieli samorefleksji i innowacyjnego nastawienia (Paris S.G., Ayres L.R. 1997). Poprzez autorefleksję powinien przyszły nauczyciel osiągnąć umiejętność analizy i oceny, a niekiedy i modyfikacji własnych subiektywnych teorii i własnych działań dydaktycznych, aby proces nauczania móc w przyszłości dostosowywać do stale się zmieniających i często nieprzewidywalnych sytuacji dydaktycznych.

Przyszły nauczyciel powinien więc w ramach praktycznej nauki języka w trakcie studiów móc obserwować i poznawać jak się organizuje pracę w grupach, opracowuje projekty, wykształca techniki uczenia, czy też stwarza sytuacje dla autonomicznego uczenia się. Własne pozytywne doświadczenie wspierane analizą procesu dydaktycznego pomogą w pokonaniu istniejących schematów myślowych i nieefektywnych nawyków. Truizmem jest stwierdzenie, że stawia to w stosunku do lektorów kształcących nauczycieli najwyższe wymagania językowe i metodyczne.

Postulat wielojęzyczności, propagowany przez Radę Europy, zakłada nie tylko szansę uczenia się kilku języków przez dzieci i młodzież, ale i przynajmniej receptywne opanowanie kilku języków przez nauczyciela, umożliwiające nauczanie danego języka w ramach ogólnego językowego doświadczenia uczniów.

Obok wysokich kwalifikacji językowych oczekuje się od współczesnego nauczyciela języków obcych pełnienia wspomnianej roli wychowawcy, lecz także roli eksperta, propagatora kultury i moderatora. Jako ekspert musi on potrafić dokonywać wyboru programu nauczania i podręczników, nowy system programowy przewidywany przez reformę szkolnictwa (por. Reforma str.47) zakłada bowiem pluralizm oferty programowej. Przyszły nauczyciel powinien potrafić samemu układać odpowiednie do wieku i poziomu nauczania materiały, określać cele, ustalać priorytety, dokonywać oceny postępów. Należy zwrócić tu uwagę na zalecaną w ramach reformy (str.49) zmianę sposobu oceniania, polegającą na ocenie nie poziomu, lecz osiągniętego

w trakcie nauki postępu, na wskazaniu uczniowi, ile potrafi, a nad czym i jak powinien jeszcze pracować.

W zakresie kultury oczekuje się od nauczyciela języków obcych nie tylko znajomości realiów, lecz przede wszystkim umiejętności pozbawionej wartościowania prezentacji obcej kultury oraz uwarunkowanych kulturowo sposobów językowego i pozajęzykowego zachowania, a także pozbawionej stereotypów ich interpretacji w porównaniu z własną kulturą uczniów. Kształcenie interkulturowe w jednoczącej się Europie zakłada otworzenie się na nowy system znaczeń, poszanowanie tego, czym się różnimy, na tolerancji i akceptacji inności, ale jednocześnie na uznaniu wspólnej tradycji, eksponowaniu tego, co ludzi jako gatunek łączy i zbliża. Konieczne jest więc uwrażliwienie przyszłych nauczycieli na konwencjonalność i relatywność kulturowo uwarunkowanych norm i wartości. Zapoznanie ich z technikami pozwalającymi na zmianę perspektywy widzenia, uświadomienie istniejących stereotypów i uprzedzeń. Dopiero wtedy realne stanie się wykształcenie u uczniów poszanowania i akceptacji dla wszelkich odmienności kulturowych, co umożliwi uczniom ich pełny rozwój osobowości i zrozumienie, co oznacza obca kultura dla ich własnego rozumienia świata.

Funkcja moderatora wynika z dominującej obecnie koncepcji języka, a także z reinterpretacji pojęcia uczenia się. Przyjęcie, że język to wrodzone wyposażenie człowieka, spowodowało poddanie w wątpliwość przekonania, że języka można nauczyć w takim sensie, jak można nauczyć określonych wiadomości (przekazać je). Kompetencja językowa nie powstaje wyłącznie w wyniku uczenia się, lecz jest - jak przyjmują natywiści - rezultatem uruchomienia wrodzonych mechanizmów. Jest zatem w znacznie większym stopniu niż zakładano, zależna od wrodzonych predyspozycji, kognitywnej aktywności i zindywidualizowanych, autonomicznych działań uczącego się. Języka obcego nie można zatem *sensu stricte* „przekazać” uczniowi, lecz jedynie stworzyć korzystne warunki do jego niejako uruchomienia i rozwoju, zależnego w znacznej mierze od samego uczącego się (por. Grucza F.1993:23). Jedną z głównych funkcji języka jest działanie, a więc realizacja określonych intencji podlegających interpretacji i mających określone konsekwencje społeczne.

Podobnej reinterpretacji uległo rozumienie pojęcia uczenia się. Proces ten nie polega bowiem - jak to przyjmowano przez wiele lat - przede wszystkim na gromadzeniu informacji, co sprowadzało się w nauczaniu w znacznej mierze do przekazywania encyklopedycznej wiedzy. Uczenie się to aktywne, kognitywne przetwarzanie informacji. Dla konstruktywistów jest to organizacja, porządkowanie i systematyzowanie strukturalnych połączeń człowieka z jego otoczeniem, a zatem proces eksploracyjny, autonomiczny i w znacznej mierze zindywidualizowany (por. Huschke-Rhein R.1996:39; Wendt M. 1996:67), w którym decydującą rolę odgrywają strategie kognitywne, techniki rozwiązywania problemów itp.

Współczesny nauczyciel języków obcych powinien zatem występować w zupełnie innej, często trudniejszej funkcji. Oznacza to daleko idącą rezygnację z nauczania frontalnego na korzyść pracy w parach i grupach. Od nauczyciela w funkcji moderatora oczekuje się przede wszystkim prawidłowej organizacji procesu nauczania i dbałości o jego bezkolizyjny i efektywny przebieg, tworzenia sytuacji umożliwiających autonomię ucznia, wspierających jego samodzielność i odpowiedzialność, wskazywania na źródła informacji, rozwiązania alternatywne, pomoc przy ewaluacji wyników i w innych

wymagających tego przypadkach. Umiejętność moderowania należy jednak specjalnie wykształcić.

Przejdźmy do konkluzji wynikających z zaprezentowanych rozważań. Już nawet pobieżna analiza kondycji szkoły i wynikającej ze zmieniającego się świata konieczności reformy edukacji wydaje się wskazywać na potrzebę daleko idących zmian w treściach i sposobach kształcenia nauczycieli języków obcych.

W rozważaniach dotyczących treści kształcenia krytykowana jest często zbyt duża dominacja wiedzy teoretycznej nad praktyczną. Próbuje się zrezygnować z przedmiotów nie umożliwiających bezpośredniego zastosowania w praktyce. Ogranicza się nie budzącą zaufania nauczycieli pedagogikę. Prowadzi to jednak do błędnych - moim zdaniem - wniosków, jakoby kształcenie nauczycieli języków obcych powinno być wyłącznie zorientowane praktycznie. Nauczanie języka to nie tylko wykształcenie jeszcze jednej z praktycznych umiejętności ucznia, lecz także wkład do rozwoju jego osobowości, do poszerzenia perspektyw poznawczych. Czysto kierunkowe kształcenie nie zapewni przyszłym nauczycielom języków obcych umiejętności wypełniania skomplikowanych zadań dydaktycznych, a przede wszystkim wychowawczych, wynikających z nowej rzeczywistości społeczno-politycznej i edukacyjnej.

Aby przyszły nauczyciel mógł sprostać nowym zadaniom dydaktyczno-wychowawczym formułowanym m.in. w projekcie reformy, należy mu przekazać nie mniej wiedzy teoretycznej, ale inną wiedzę. Przy powszechnej dostępności wiedzy encyklopedycznej potrzebuje on w swej przyszłej pracy przede wszystkim wiedzy proceduralnej, prakseologicznej, umożliwiającej autorefleksję, analizę i racjonalną organizację procesu kształcenia i wychowania, ale także wiedzy filozoficzno-psychologicznej, zapewniającej rozumienie i właściwą interpretację rzeczywistości pedagogicznej.

Programy kształcenia nauczycieli języków obcych nie mogą pomijać wniosków wynikających z filozoficznych i poznawczych koncepcji człowieka. Współczesny profesjonalizm nie polega na skrupulatności w praktycznym zastosowaniu teorii, lecz na umiejętności radzenia sobie z niepewnością, niestabilnością i unikatowością sytuacji zawodowego funkcjonowania (Kwiatkowska H.1998:145).

Ciekawą propozycją kształcenia zarówno uczniów jak i nauczycieli jest uwzględniona także w projekcie reformy systemu edukacji współczesna myśl pedagogiczna, wywodząca się z nurtu humanistycznego. Od nauczyciela, także nauczyciela języków obcych, oczekuje się w takim rozumieniu kształcenia i wychowania nie w pierwszym rzędzie przekazu dostępnej także w inny sposób wiedzy i działań odtwórczych, rutynowych, lecz kreatywności i innowacyjności, a także pomocy w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych, w wyjaśnianiu uczniom coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości, w rozumieniu świata, a zatem w postrzeganiu jego sensu i odnalezieniu w nim własnej drogi i własnego miejsca godnej egzystencji. Drogę taką będzie umiał wskazać uczniom jedynie światły, rzetelnie wykształcony nauczyciel, świadomy swojej pedagogicznej odpowiedzialności.

## 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.
- Bauman Z., 1992. „Socjologia i ponowoczesność”. W: Kozakiewicz, H., Mokrzycki M., Siemek M.J. (red.) *Racjonalność współczesności*, PWN.
- Cackowski Z., 1995. „O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu.” W: *Rocznik Pedagogiczny* 17.
- Głomb J., 1998. „Cywilizacyjne dylematy”. W: *Nauka i przyszłość*, 8.
- Grucza F., 1993. „Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern”. W: Grucza F., Krumm H.J., Grucza B.: *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Huschke-Rhein R., 1996. „Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als ‘Lernsystem’ und ‘das Lernen fürs Leben’ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte”. W: VoB R., *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Luchterhand.
- Janowski A., 1976. „Nauczyciele szkół średnich w oczach młodzieży”. W: *Badania Oświatowe*, 1.
- Komorowska H., 1996. „Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy”. W: *Języki Obce w Szkole* 3.
- Kopiec H., 1994. „O możliwościach wychowania w perspektywie humanistycznej”. W: Łobocki M. (red) 1994.
- Kozielecki J., 1988. *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN.
- Krumm H.J., 1996. „Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutsch-sprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?”. W: *Info DaF*, 5.
- Kwiatkowska H., 1998. *Edukacja Nauczycieli. Konteksty - Kategorie - Praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Łobocki M., (red.) 1994. *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Maslow A.H. 1986. *W stronę psychologii istnienia*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Nizęgorodcew A., 1994. „Konserwatywizm i innowacje w nauczaniu języków obcych”. W: *Neofilolog* 12, Poznań.
- Olubiński A. 1994. „Podmiotowość roli społecznej nauczyciela w aspekcie przemian społecznych”. W: Muszyński H. (red.) *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. Studia pedagogiczne LX. Ossolineum. Paris S.G., Ayres L.R., 1997. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. WSiP.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*. 1998. WSiP.
- Śnieżyński M. 1990. *Nauczyciele w oczach uczniów*. WSiP.
- Schmitz E., 1996. „Die Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout”. W: *Unterrichtswissenschaft*, 4.
- Tillema H. 1995., w: *Language and instruction*, 4. cyt. za: *Psychologia Wychowawcza* 1998/1.
- Wendt M., 1996. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Narr Verlag.
- Zawadzka E., 1989. „Fehler- und Korrekturproblematik - Bemerkungen eines nicht-muttersprachlichen Fremdsprachenlehrers”. W: *Die Neueren Sprachen*, 3.
- Zawadzka E., 1996. „Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych”. W: *Neofilolog* 13, Poznań.

## AUTONOMIZACJA UCZĄCYCH SIĘ JAKO WARUNEK PRZEJŚCIA NA POZIOM ŚREDNI

### 1. Wstępne postawienie problemu

Zgodnie z tytułem, problem autonomizacji będzie tu rozpatrywany w odniesieniu do **szczególnej fazy** w procesie opanowywania JO, jaką jest przejście z poziomu początkowego na poziom średni. Praktyka pokazuje, że dla wielu uczących się przejście to nie jest bynajmniej tak płynne i łatwe (i to pomimo ich wysiłków), jak można by sobie życzyć. W rzeczywistości, efekt prób samodzielnej komunikacji nierzadko daleko odbiega od, zdawałoby się, rozsądnych i niewygórowanych oczekiwań uczących się i nauczających. Stąd ważnym wydaje się nam podjęcie próby wytyczenia ogólnych kierunków dydaktyki w tym względzie.

Wybraną kwestię postaramy się tu ująć właśnie z punktu widzenia samych uczących się, a tym samym włączyć się skromnie w dość ostatnio popularny nurt badawczy, który koncentruje się na opisie wyobrażeń potocznych. Ta właśnie, w dużej mierze intuicyjna i zdroworozsądkowa wiedza stanowi źródło i oparcie najpopularniejszych (statystycznie rzecz biorąc) interpretacji i postaw. W przypadku wybranego tu problemu, ogląd taki jest o tyle ciekawy, że może on w sposób istotny ukierunkować nasze zaradcze czy też naprawcze działania dydaktyczne. Dla nadania całemu wywodowi większej wyrazistości, będziemy tu mówili ogólnie, o wybranej kategorii osób, mimo że w rzeczywistości poszczególne jednostki mogą znacznie różnić się między sobą, i to w wielu zakresach. Przez **poziom średni** będziemy tu rozumieć okres, w którym uczący się podejmują stosunkowo regularnie w miarę samodzielne i spontaniczne próby używania JO do celów osobistych, przy czym dopuszcza się, oczywiście, sporą niedoskonałość takich działań językowych.

### 2. Opis postawy uczących się

Jak zatem zapatrują się na wybrany problem sami uczący się? Otóż wywiady przeprowadzone na ten temat ze słabszymi językowo studentami I roku filologii francuskiej przynoszą dość ujednoczony opis tego zjawiska, na który składają się trzy istotne aspekty. Wykorzystując tu analogię z dolegliwościami natury zdrowotnej, przedstawimy je następująco:

#### OPIS DOLEGLIWOŚCI

Przybiera on mniej lub bardziej precyzyjne formy, o dość zbieżnej wymowie, którą najładarniej można by ująć jak następuje:

*"Gdy skupiam się na treści, nie pamiętam już o prostych nawet formach, i robię takie głupie błędy".*

A w sytuacji przeciwnej:

*"Gdy staram się wypowiadać poprawnie, mówię to, co potrafię i na co mnie w danym momencie stać, a nie to, co chciałabym rzeczywiście powiedzieć."*



## DIAGNOZA

Z pewnym zażenowaniem uczący się przyznają, że "najwidoczniej" nie opanowali jeszcze *dość dobrze* określonych zwrotów, regularności, zasad, form czy też jeszcze innych "obiektów językowych".

## ŚRODEK ZARADCZY

Wobec powyższej diagnozy narzuca się "oczywista" konieczność dalszych, odpowiednich ćwiczeń, powtórek, wprawek itp. Pragniemy zwrócić tu uwagę Państwa, na **spójność** tych trzech członów, co pozwala traktować je łącznie jako stałą **postawę** wobec napotykaných trudności, zyskującą w oczach uczącego się wszelkie walory niepodważalności. I tak konkretne *zachowanie* (właściwie skądinąd zaobserwowane) jest interpretowane poprzez odwołanie się do określonego, utartego w tradycji szkolnej *sposobu wyjaśniania*, a to będzie rzutowało na przyszłe *działania* uczącego się.

Znamienne, że niepowodzenie w skutecznym łączeniu "formy i treści" jest przeżywane jako coś bardzo przykrego. Uczący się nie wydają się jednak traktować go jako "osobistej porażki, bowiem mają oni jednocześnie poczucie sporych, "bezwzględnych" zasobów wiedzy i umiejętności językowych. I choć wyczuwają tu oni pewną sprzeczność, nie potrafią wystarczająco zrozumieć, dlaczego ich wysiłki idą na marne. Wydaje się, że to, czego im nie dostaje najbardziej to wyważony ogląd całej tej sytuacji, spojrzenie z dystansem na własne problemy.

Dla naszego wywodu istotna jest właśnie **stabilność** opisanej wyżej postawy, a przy tym jej ograniczony, a przez to i **samoograniczający** charakter. Zasadnicza zmiana zachowania nie będzie tu możliwa dlatego, że uczący się takiej potrzeby po prostu nie dostrzega! Właściwa tej postawie logika blokuje, naszym zdaniem, projekcję przyszłych działań jako nabywania **osobistych sprawności komunikacyjnych** w JO.

### **3. Fundamentalna rola automatyzacji**

Oprócz tej kategorii osób, określanych przez nauczających jako "słabe, ale starające się", istnieje też niezbyt liczna mniejszość uczących, którzy potrafią pokonywać (czy może raczej omijać) trudności będące udziałem "peletonu głównego". W znanym artykule na temat *międzyjęzyka* z 1972r., L. Selinker szacował udział tej grupy w ogólnej populacji uczących się na około 5%, sugerując, że tworzą ją ci, którzy uczą się jakby inaczej, nie przechodząc przez kolejne fazy trudnej i zawodnej automatyzacji użyć.

No właśnie, ale czy owa automatyzacja, rozumiana jako coraz sprawniejsze wykonywanie poszczególnych sekwencji operacji, to jedyna dostępna dla *przeciętnego uczącego się* droga do celu? Uważamy, że nie można udzielić tu jednoznacznej odpowiedzi, a to ze względu na złożoną naturę osobistych działań komunikacyjnych.

Powyższe refleksje skłaniają nas raczej do rozszerzenia pola refleksji na kwestię samego podejścia do uczenia się. Mamy tu na myśli postawy mniej lub bardziej autonomiczne, przy czym przez **autonomię** będziemy tu rozumieć świadome, odnoszone do własnego rozwoju, działania podmiotu.

W szczególności, w odniesieniu do wybranej fazy procesu uczenia się postawimy następującą tezę:

*Nie można przejść na poziom średni (a tym bardziej zaawansowany) bez wystarczającego stopnia autonomii, i to w dwu zakresach:*

*\* tworzenia własnej, indywidualnej kompetencji komunikacyjnej (tj. indywidualnego pojmowania jej zakresu, celów, a więc i kryteriów sukcesu);*

*\* określenia własnego, indywidualnego stylu uczenia się JO w celu wykorzystania go do rozbudowy swej kompetencji.*

W wersji "mocnej", teza ta mogłaby brzmieć następująco:

*Im większa będzie autonomia jednostki w wyżej określonym sensie, tym lepsze będą efekty jej doskonalenia obcojęzycznego.*

Postulując pewien poziom autonomii jednostki, nie sposób, oczywiście, pominąć tu potrzebę właściwego stanu (samo)świadomości i (samo)poznania. Odnosząc tę tezę do trudności z płynnym przejściem na poziom wyższy, można by sformułować następującą diagnozę: osoby "słabe" językowo potrafią opanowywać sprawności językowe (tj. zapamiętywać różne "obiekty JO" i ich kombinatorykę), lecz nie potrafią się uczyć sprawności komunikacyjnych (tj. nadawać uzyciu tych "obiektów" postać autentycznego dla nich działania komunikacyjnego).

#### **4. Jeszcze o przyswajaniu sprawności...**

Przypomnijmy tu, choć jest to już rzecz dość powszechnie znana, że sprawności (zwane też *wiedzą proceduralną*) mają charakter wybitnie osobisty. Ma to tę konsekwencję dla sposobu ich opanowywania, że nie mogą być one (w odróżnieniu od tzw. *wiedzy deklaratywnej*) przekazywane w toku nauczania formalnego. Znaczy to, że nie można się nimi podzielić poprzez przekaz słowny, a więc w toku nauczania formalnego. Skoro uczący się nie może ich uzyskać od kogoś innego, pozostaje mu: poczuć, doświadczyć, przeżyć, spróbować, zaryzykować, działać na własny rachunek, itp.

W odróżnieniu od wiedzy, która ma przeważnie charakter abstrakcyjny, sprawności są ściśle powiązane z kontekstem, w jakim są nabywane, praktykowane i do jakich uczący się przeznacza je w swym zamyśle uczenia się (tzw. projekcje przyszłych działań).

Dodajmy tu, że nie istnieją właściwie sprawności "proste": wystarczy uzmysłowić sobie, jak trudne jest opanowanie podstawowych sprawności ruchowych przez dziecko (chodzenie, manipulowanie przedmiotami) i jak bardzo dostosowane ono jest do danego typu kontekstów. Stosuje się to tym wyraźniej do sprawności bardzo złożonych, opartych na dynamicznie modyfikowanych procedurach, a do takich należy *par excellence* aktywność mowna.

#### **5. Warunki sukcesu**

Warunki te nie mogą ograniczać się do samej kombinatoryki językowej (manipulacje gramatyczne i semantyczne), lecz obejmować to, co wyznacza indywidualną skuteczność w zakresie komunikacyjnym i uczeniowym. W oparciu o wcześniejsze opracowanie (Wilczyńska, w druku) pragniemy zaproponować tu następujące warunki sukcesu:

**Wrażliwość językowa:** Polega ona na specyficznej podzielności uwagi pozwalającej kontrolować (monitorować) zarówno "formę, jak i treść". Pozwala to na bieżąco zapewniać odpowiednią jakość działania językowego, a jednocześnie stwierdzać wątpliwości i niedobory w zakresie swej kompetencji. Wrażliwość językowa stanowi

zatem potężne źródło informacji o tym, co pozostaje do zrobienia, a jednocześnie jest dla danej osoby przydatne.

**Zdolność selekcji materiału do uczenia się.** a więc i wyznaczania celów uczeniowych

Ma to kapitalne znaczenie dla motywacji doraźnej (uczący się wie, po co się stara) i skuteczności (uczący się wie, jakie są kryteria sukcesu, choć może nie wiedzieć, jak je spełnić. Nie będzie tu więc miejsca na np. "wzbogacanie leksyki" dla niej samej (czy dlatego, że "kiedyś" może się przydać). Uczący się będzie wybierał te jednostki leksykalne, które jawią mu się jako przydatne w przyszłych działaniach, jego i potencjalnych partnerów komunikacyjnych.

**Świadomość własnej specyfiki jako podmiotu komunikacji** Jak wyrażam się w języku ojczystym, a jak w JO? Co jest dla mnie skutecznością komunikacyjną? Jakie braki czy niedobory uznaję za niedopuszczalne, a jakie tak? Na czym mi konkretnie zależy (tzw. "strefa najbliższego rozwoju" Vygotsky'ego).

**Wiedza językowa i uczeniowa:** Wiedza (czy też kompetencja) językowa jest składnikiem tak często omawianym, że nie będziemy go tu komentować. Wiedza uczeniowa natomiast obejmuje informacje o działaniu pamięci, czynnikach jej sprzyjających (bądź nie), itp., a także odpowiednią sprawność techniczną (np. kombinatoryka morfosyntaktyczna, umiejętność zapamiętywania, koncentracji, kojarzenia, redukcji stresu, relaksacji itp.).

**Osobista kompetencja komunikacyjna:** Chodzi tu o odnoszenie kolejnych "nabytków" językowych do własnej, osobistej sprawności, a nie systemu "idealnego mówcy" czy standardowego przedstawiciela określonej kategorii psycho-społeczno-językowej.

Wszystkie te propozycje jakoś dziwnie odbiegają od tradycyjnie wymienianych składników kompetencji komunikacyjnej (wyróżnia się tam "podkompetencje" językową, tekstową, dyskursywną, socjolingwistyczną, pragmatyczną i oczywiście, jakby na deser, kulturową. Jest to konsekwencją właśnie przyjęcia perspektywy uczącego się.

Warunków wyżej wymienionych nie sposób przekazać uczącemu się, nie może też on opanować ich jako "przedmioty zewnętrzne", jednoznacznie stałe i obiektywne. Tymczasem o nabywaniu JO ciągle jeszcze mówi się niemal wyłącznie w kategoriach pewnej retoryki "obiektywizującej", co wyznacza także sposób myślenia i działania w praktyce. Takie powszechne określenia jak:

*narzędzie,  
posługiwać się, używać,  
reagować właściwie lub nie,  
przekazywać informacje / komunikaty,  
opanować normy,  
używać właściwie do sytuacji, zgodnie z normami, itp.*

odsyłają do języka jak zbioru obiektów standardowych

Uznajemy wszyscy, że język jest żywy w sensie diachronicznym, bo zmienia się i ewoluuje. Ale przede wszystkim, jest on żywy w sensie psycholingwistycznym, bo żyje w nas i przez nas, jest naszym codziennym doświadczeniem, częścią naszej osobowości i tożsamości. Tak jak inne obiekty symboliczne, jest on rzeczywistością społecznie ustaloną, ale indywidualnie rekonstruowaną na własny użytek. W tym sensie można go

porównać do wolności, o której mówi się, że jest *dana*, ale i *zadana* każdemu z osobna i na nowo. Uczący się winni być świadomi, że w znacznym stopniu to oni właśnie są odpowiedzialni za własny sukces językowy. Widać tu, jak ogólnikowym, a przez to mylącym określeniem jest "*uczenie się*", przynajmniej jeśli chodzi o poziom zaawansowany. Trafniejszym określeniem w języku polskim jest **przyswajanie** sobie języka obcego, w podstawowym sensie tego słowa, czyli "*czynienie swoim*" czegoś, co jest nam dane zewnątrz.

## 6. Jaką drogę wybrać?

Najogólniej, powiedzieć można, że istnieją dwie przeciwstawne strategie rozwoju: metoda prób i błędów, oraz metoda tworzenia kolejnych hipotez i ich weryfikacji. Omówimy je tu pokrótce:

### Metoda prób i błędów

Jest ona zaprzeczeniem racjonalizmu, a patent na nią można by chyba przyznać...zwierzętom z laboratoriów psychologicznych, które w ten właśnie sposób wprawiają się w uzyskiwaniu pożywienia, unikaniu przykrych wstrząsów elektrycznych czy znajdowaniu wyjścia z labiryntu. W wersji godnej istoty rozumnej przyjęła ona postać teorii prawdopodobieństwa. Mówiąc poważniej, metoda ta jest skuteczna raczej tylko w operacjach dość prostych, o jednoznacznych skutkach. Wymaga wiele samozaparcia, wysokiej tolerancji na ryzyko, natomiast mało inteligencji i kreatywności. Z naszego punktu widzenia, o wiele bardziej przykra jest jej niepodmiotowość: uczący się rezygnuje tu bowiem ze sprawstwa i aktywnego sterowania.

### Metoda tworzenia hipotez i ich sprawdzania

Jest to wykwit postawy skrajnie racjonalistycznej, co łączy się z rezygnacją z całościowego doświadczenia, a tym samym redukuje zjawiska do tych aspektów, które mogą ogarnięte rozumem. Drogę uczącego się można tu przyrównać do normalnego toru rozwoju poszczególnych nauk: od świadomości pierwotnej i hipotez naiwnych, poprzez kolejne weryfikacje i reformułowywania na coraz to wyższym poziomie.

Jest to niewątpliwie metoda chwalebna i godna umysłu ludzkiego, która jednak nie pociągnie chyba zbyt wiele osób. Zwłaszcza, że (o czym często my, filolodzy, zapominamy) nie dla wszystkich JO jest najciekawszym przedmiotem badań i rozmyślań.

To dość schematyczne, ale wyraziste chyba ujęcie zdaje się wskazywać na potrzebę poszukiwania drogi, która byłaby efektywna i realistyczna zarazem. Tę, którą poniżej sugerujemy sytuuje się właśnie w perspektywie świadomego przyswajania JO, a jest nią:

### "Oświecona obserwacja uczestnicząca"

czyli odkrywanie komunikacji obcojęzycznej na własny użytek (prywatny i profesjonalny). Pokrótce skomentujemy tu poszczególne człony tego dość skomplikowanego określenia. I tak:

- *obserwacja* to nie zwykle postrzeganie, lecz zamierzone ukierunkowanie uwagi, nastawione na wykrycie pewnej regularności. Zakłada to pewne zdystansowanie się do przedmiotu obserwacji, a więc pewne jego wyodrębnienie i obiektywizację;

- (*obserwacja*) *uczestnicząca* jest normalnym trybem uświadamiania sobie naszego działania językowego. Narzucenie sobie postawy obserwującej wobec języka, który

przecież stanowi część naszego sposobu bycia i naszej świadomości, ma wartość **całościowego bezpośredniego doświadczenia**, bardziej realnego w swej psychologicznej złożoności niż analiza przedmiotów całkowicie zewnętrznych. W odniesieniu do działania językowego innych osób, taka postawa jest próbą uchwycenia go takim, jakim (prawdopodobnie) jawi się on dla nich samych, a więc zrozumienia wewnętrznej logiki danego działania.

- (*obserwacja oświecona*), to bardzo ważny aspekt, gdyż obserwując tak złożone działania, możemy łatwo pobłądzić czy narazić się na spore wątpliwości. Stąd bardzo przydatne jest odpowiednie naprowadzenie czy ukierunkowanie obserwacji, jakie można uzyskać od nauczających, znaleźć w lekturze czy wreszcie niejako zaprogramować samemu, a to poprzez prowokowanie sytuacji, zachowań czy efektów językowych, które mogą naprowadzić nasze poszukiwania na właściwy tor.

Podejście to może przekształcić się w pewną postawę, konkurencyjną do tej, opisanej w punkcie 2. Ma ono następujące zalety:

- a) jest *ekonomiczne*: uczenie się przebiega tu po rzeczywistych kosztach własnych, bez nieuzasadnionych strat czasu i energii trwonionych na uczenie się rzeczy nieprzydatnych dla danego uczącego się, na danym etapie nauki i w danych warunkach;
- b) jest *praktyczne*: dostosowane do tego, co się na pewno przydaje, bez ograniczania się zresztą do "tu i teraz", jako że ważną rolę mogą tu odgrywać projekcje (wykorzystujące tzw. *mowę wewnętrzną*) przyszłych działań komunikacyjnych, a które wyobrażenia i kreatywność mogą uczynić bardzo skuteczną formę przygotowania;
- c) jest *efektywne*: gdyż nie marnuje się tu wiedzy innych, docenia się rolę nie tylko tzw. konfliktu kognitywnego (w ujęciu Piageta uczenie się to pokonywanie barier własnej niewiedzy), lecz także podkreśla się rolę społecznej stymulacji do uczenia się, jakiej mogą dostarczać pytania innych osób, ich własne poszukiwania czy chęć przekonania innych do własnych racji. Dodajmy, że w wypadku doskonalenia językowego, uczenie się w interakcji jest czymś nader naturalnym, a sama kooperacja z partnerem stanowi równie podstawową umiejętność jak "wyrażanie własnych myśli";
- d) *nie rozdziela teorii od praktyki* - przeciwnie: uczący się szuka wiedzy, która się przydaje i na tyle, na ile się przydaje; z drugiej strony, praktyka staje się niewyczerpanym źródłem pytań motywujących do obserwacji, konfrontacji i refleksji.

## 7. Podsumowanie

Jak widzimy, w powyższym ujęciu, nauczający staje się raczej katalizatorem procesów aktywności osobistej, niż sprawcą uczenia się, w sensie bezpośredniego wywoływania określonych efektów. Oczywiście, droga ta nie gwarantuje maksimum kompetencji ani też sprawnej imitacji określonego standardu. Celem jest tu osobisty (w podstawowym sensie tego słowa) sukces. Nasza kompetencja obcojęzyczna (jak i inne) dojrzewa razem z nami. By ten proces usprawnić i przyspieszyć, musimy zrozumieć, kim jesteśmy w naszych działaniach w języku ojczystym i kim chcemy być w komunikacji obcojęzycznej, a ambicje te skonfrontować z naszymi możliwościami, tak jak to się dzieje w każdej innej, ważnej funkcji życiowej. Ale sam dodatni wynik takiej konfrontacji nie będzie nigdy warunkiem wystarczającym sukcesu w doskonaleniu obcojęzycznym. Sądzymy, że

niezbędny tu będzie właśnie pewien przynajmniej poziom autonomii, co staraliśmy się wykazać powyżej.

### **Bibliografia**

Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL* 10. 209-231.

Vygotsky, L.N. 1989. *Język a myślenie*. Warszawa: PWN.

Wilczyńska, W. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN (w druku).

## KONCEPCJE MOTYWACJI W DYDAKTYCE JĘZYKOWEJ

Nie trzeba chyba dowodzić, że bez motywacji nie można mówić o efektywnym uczeniu języka. Nader trudno jest jednak uchwycić pojęcie motywacji w swojej złożoności i wieloznaczności. Termin ten, nie bez racji używany jest często bez wyraźnego sprecyzowania, a często wiedza na ten temat jest (mimo mnogości publikacji) zbyt intuicyjna.

Znaczenie motywacji w uczeniu się języka jest od dawna rozpatrywane przez psychologów i glottodydaktyków. W swych rozważaniach, badacze uwypuklają rozmaite składniki tego bardzo złożonego pojęcia. O tym, w jaki sposób można oddziaływać na motywację uczących się decyduje w istocie interpretacja tego pojęcia. Stąd wydaje nam się słusznym podsumowanie przewijających się w literaturze glottodydaktycznej koncepcji motywacji, a przede wszystkim wskazanie na ujęcia zbyt mało naszym zdaniem akcentowane w nauczaniu/uczeniu języka.

### 1. Motywacja w badaniach psychologicznych

W pracach psychologicznych często zwraca się uwagę na powiązanie motywacji z pojęciem *potrzeby*. Głównym przedstawicielem tego kierunku w interpretacji pojęcia motywacji jest A. Maslow. Modele te, wyraźnie wskazywały na hierarchię w zaspakajaniu potrzeb. Uważano np., że zaspokojenie potrzeb dalszych (np. potrzeby wiedzy) możliwe jest dopiero po zaspokojeniu potrzeb tzw. nadrzędnych (głód, pragnienie, bezpieczeństwo). Dowodem na hierarchizację w zaspakajaniu potrzeb były liczne eksperymenty i obserwacje (np. kontrolna grupa dzieci gorzej wykonywała określone zadanie w sytuacji zagrożenia). Nie można zaprzeczyć, że cele „wyższego rzędu” mogą być realizowane po minimalnym choć zaspokojeniu podstawowych (fizjologicznych) potrzeb, jednak trudno zgodzić się z klasyfikowaniem potrzeb dotyczących celów intelektualnych czy emocjonalnych. Wiadomo bowiem, że dla różnych osób, różne czynniki mogą stanowić bodziec do działania, a ich znaczenie zmienia się w zależności od postaw i osobowości człowieka. Jak widać, podział potrzeb, ich hierarchizacja przydatna jest do celów analitycznych, w praktyce bowiem wartość tych samych czynników jest bardzo indywidualna.

Skoro pojawiło się już w naszym komentarzu pojęcie postaw i osobowości, zaznaczmy, że nie sposób rozpatrywać pojęcie motywacji pomijając te dwa terminy. W nauce języka obcego mowa tu o *postawach* dotyczących języka, kultury, społeczności używającej danego języka jak i sytuacji uczenia/nauczania. Temperament, osobowość, pamięć, inteligencja, zdolności to również pojęcia wchodzące na teren rozważań o motywacji w działaniach człowieka. Powiązanie tych pojęć jest przecież całkowicie uzasadnione. Jak już to zaznaczyliśmy, motywacja do działania jest funkcją właściwości emocjonalnych i intelektualnych człowieka, a czynniki zewnętrzne są postrzegane przez pryzmat owej funkcji.

Podsumowując, ogólnie można wyróżnić cztery tendencje w ujmowaniu tego zjawiska. Mowa tu o modelach homeostazycznych, wiążących motywację ze wspomnianym już pojęciem potrzeby. Ta koncepcja bliska jest freudowskiej interpretacji reakcji

organizmu ludzkiego, w którym zakłócenie równowagi rodzi potrzebę jej odbudowania, co z kolei powoduje zachowaniem człowieka. Modele dynamiczne (Atkinson, Miller, Lewin) uwypuklają stymulanty zewnętrzne (pierwotne i wtórne) jako kierujące działaniem jednostki. Modele kognitywne (Madsen) opierają się głównie na analizach postrzegania i przetwarzania informacji. Zwolennicy tej tendencji podkreślają także wpływ interakcji z otoczeniem na wyłonienie się motywów kierujących działaniami człowieka. I wreszcie nader nieściśle określona koncepcja humanistyczna (Maslow, Allport, Rogers) uwypukla znaczenie indywidualnych cech jednostki. Podkreśla się tutaj rolę osobistych wyborów w zależności od dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej jednostki, określanych mianem autoregulacji. Modele te nie preferują żadnej z funkcji człowieka (funkcji neurologicznej, fizjologicznej, psychologicznej czy społecznej), kładą raczej nacisk na rozwój człowieka jako całości wielowymiarowej i zawsze indywidualnej.

Dodajmy, że mimo pozorów rozbieżności w definiowaniu pojęcia motywacji, czego wyrazem jest wyłonienie poszczególnych tendencji w jego interpretacji, koncepcje te nie są bynajmniej całkowicie przeciwstawne. Podkreślają one raczej ewolucję poglądów idącą od analitycznego traktowania zachowań jednostki do ujęcia bardziej scalającego, nie wykluczającego nakładania się czynników afektywnych i intelektualnych.

## **2. Ujęcia motywacji w dydaktyce językowej**

### **2.1. Motywy uczenia się języka**

Często o specyfice motywacji w uczeniu się języka stanowią tworzące jej strukturę i nadające dynamikę działaniu *motywy*. Kierując się ich pochodzeniem, dwaj czołowi badacze motywacji w uczeniu się Gardner i Lambert opowiedzieli się za rozróżnieniem motywacji *instrumentalnej* (pochodzącej od bodźców zewnętrznych) i *integrującej* (pochodzącej od bodźców wewnętrznych). Wyrosła na gruncie psychologii behawioralnej, koncepcja ta (ciągle wszechobecna w literaturze glottodydaktycznej) spotkała się z ostrą krytyką. Po pierwsze, tak radykalna opozycja czynników motywacyjnych nie znalazła potwierdzenia w praktyce, gdzie oba te typy często łączą się: bardzo często w sytuacji uczenia się języka, motywacja instrumentalna wzmacnia (a nie zastępuje) motywację wewnętrzną. Na przykład, chęć poznania obcej kultury (motywacja wewnętrzna) może być zorientowana na motywację zewnętrzną (perspektywa wyjazdu). Po drugie, trudno tu mówić o przedkładaniu jednych czynników nad drugie. Takie wartościowanie jest zawsze subiektywne - zmienia się ono bowiem w zależności od sytuacji i indywidualnej hierarchii ważności. Po trzecie wreszcie, przeciwstawienie motywacji instrumentalnej i integrującej wskazuje na wyraźną niezależność czynników pochodzenia zewnętrznego i wewnętrznego. Tymczasem nauka języka może być celem samym w sobie, a satysfakcję sprawia samo posługiwanie się językiem obcym. H. Komorowska (1987) określa ten rodzaj motywacji terminem motywacja *autoteliczna*.

### **2.2. Znaczenie doświadczenia w nauce języka obcego**

Wielu glottodydaktyków zwraca szczególną uwagę na znaczenie doświadczenia w nauce języka. Podkreśla się głównie rolę sukcesów czy porażek w dotychczasowym przebiegu uczenia się. Często twierdzi się, że nic tak nie mobilizuje jak powodzenie przedsięwziętych zamierzeń. Niemało jest również osób, dla których analiza i



uświadomienie sobie przyczyn porażki są nader motywujące i skłaniają do modyfikacji działań. Wynikające z aktualnych jak i wcześniejszych doświadczeń motywy wpływają niewątpliwie na nastawienie, z którym uczący się przystępują do nauki (por. Stern 1983 w Bogaards 1988).

Pedagogom znane są prawa Yerkesa - Dodsona wykazujące związek między siłą motywacji a efektywnością uczenia się i sprawnością rozwiązywania zadań. Wykazują one, że najbardziej sprzyjającym poziomem motywacji jest średni stan gotowości do działania, gdyż zarówno zbyt małe jak i zbyt duże jego natężenie obniża efektywność wykonywanego zadania. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z brakiem wystarczającej mobilizacji do działania, a w drugim, zbyt duże napięcie związane z nadmiernym nastawianiem do wykonanie zadania zacierają zdolność do koncentracji i wywołuje swoistą blokadę organizmu. Niejednokrotnie udowodniono także, że uprzednie doświadczenia mają wpływ na poziom motywacji w wypadku powtarzającej się sytuacji. I tak, np. zbytne oswojenie się z sukcesem (np. nieustające pasmo dobrze zdanych egzaminów) może obniżyć poziom motywacji, a tym samym wpłynąć na jakość wykonywanego zadania. Zdarza się też że uprzednie porażki, mimo odpowiedniego przygotowania merytorycznego, mogą okazać się źródłem nadmiernego stresu. Przeprowadzona przez nas ankieta wśród studentów filologii romańskiej na temat wpływu sukcesu i porażki na egzaminie z praktycznej znajomości języka francuskiego na dalszy przebieg uczenia się potwierdziła prezentowane wyżej poglądy, choć oczywiście trudno tu mówić o uogólnianiu zebranych opinii. Wiadomo bowiem, że odczuwanie skutków rezultatów egzaminu jest bardzo indywidualne, zależne od osobowości uczącego się jak i od bardziej czy mniej obiektywnych przyczyn porażki i sukcesu (por. Karpińska - Szaj 1998).

### 2.3. Poziom świadomości w uczeniu się języka

Najbardziej bodaj znaną koncepcją motywacji we współczesnej dydaktyce odwołującą się do udziału świadomości w uczeniu się, jest koncepcja Krashena (1982). Krashen wyróżnia pojęcia *przyswajania* (nabywania) (proces przebiegający poza świadomością uczącego się) i *uczenia się* (celowe opanowywanie materiału językowego). Głównym czynnikiem rozróżnienia nabywania i uczenia się języka jest wyłonienie dwóch sposobów posługiwania się wiedzą gramatyczną: użytkownicy języka albo opierają się na intuicji językowej albo odwołują się do wyuczonych reguł. Przy czym czynniki motywacyjne (nazwane tutaj *filtrem afektywnym*) mają wpływ na efektywność przyswajania, a na uczenie się wpływ mają czynniki (możliwości) indywidualne osobnika (zdolności, inteligencja). Z modelu Krashena wynika, że filtr afektywny działa w przypadku nabywania języka, a proces uczenia się zdeterminowany jest tylko przez czynniki natury intelektualnej.

Nie sposób się z taką koncepcją do końca zgodzić. Niektórzy autorzy wskazują na brak osadzenia praktycznego koncepcji Krashena, który jak do tej pory nie zweryfikował swojej koncepcji w warunkach eksperymentalnych (por. Bogaards 1988). Co więcej, eksperyment Hulitjna (1982) mający na celu zbadanie znaczenia czasu i uwagi w sprawowaniu kontroli wypowiedzi, wykazał, że oba te czynniki decydują zarówno o formie (procesach rzekomo zautomatyzowanych) jak i o treści wypowiedzi (procesach kontrolowanych) (por. ibidem: 24). Oznacza to, że tzw. filtr afektywny działa i w nabywaniu i w uczeniu się języka, lub też nabywanie i uczenie nie mogą być zdecydowanie rozdzielone. Z tego względu niektórzy autorzy (Shiffrin i Schneider

1977, MacLaughin 1978) proponują wprowadzenie terminów *procesy kontrolowane i procesy zautomatyzowane*, przy czym oba te typy mogą mieć miejsce w fazie uczenia się języka (za Bogaards 1988). Krytyka koncepcji Krashena dotyczy jednak głównie sprowadzania uczenia się do operacji czysto kognitywnych. Tymczasem, jak już to wcześniej sygnalizowaliśmy, obecnie traktowanie czynników motywacyjnych w oddzielaniu od płaszczyzny afektywnej uważa się za bardzo fragmentaryczne.

### 3. Motywacja a kierowanie umysłem

Coraz liczniejsze są jednak publikacje na temat związku motywacji z operacjami kognitywnymi mającymi miejsce w przebiegu uczenia. Opracowania te dotyczą głównie sposobów uczenia się jak i wypracowania strategii i technik mających na celu maksymalne wykorzystanie możliwości intelektualnych człowieka. Mowa tu np. o metodach kładących nacisk na trening umysłowy i różnicowanie sposobów pracy umysłowej (Dumazedier, Legrand, Merieu, Buzan, Williams), systemie pilotowania pracy umysłowej Lerbeta i Gouziena, programie wspomagania pracy umysłowej J. Berbauma czy wreszcie o najbardziej chyba znanym programowaniu neuro-lingwistycznym (za Perraudeau 1996). Nie można tu także pominąć metody nazwanej „kierowanie umysłem” (fr. *gestion mentale*) A. de La Garanderie (1987, 1993, 1996), której przesłanki staramy się wykorzystać w nauczaniu czytania/pisania na poziomie zaawansowanym. Stąd też krótka prezentacja motywacji w kategoriach kierowania umysłem zilustrowana będzie uwagami dotyczącymi zastosowania tej koncepcji w nauczaniu/uczeniu języka pisanego.

#### 3.1. Percepcja, rozumienie, poznanie

W psychologii znane jest pojęcie *stylu poznawczego* oznaczającego właściwe danej jednostce tendencje do emocjonalnego, sensomotorycznego i intelektualnego reagowania na otaczającą ją rzeczywistość. W zależności od indywidualnych cech człowieka informacje postrzegane są przez pryzmat dominującej cechy układu nerwowego (dominacja postrzegania wzrokowego, słuchowego; dominacja jednej z półkul mózgowych), czy cech charakterologicznych (uwzględnienie osobowości, temperamentu). Zaznaczmy tutaj, że o istocie stylu poznawczego stanowi nie tylko przyjmowanie informacji lecz także jej przetwarzanie, co z kolei prowadzi do rozumienia ujętego jako indywidualna, dostosowana do istniejących w danej sytuacji potrzeb i celów reprezentacja postrzeganego obiektu. Rozumienie nie jest więc wiernym obrazem rzeczywistości, jest raczej jego swoistą interpretacją, stworzeniem sytuacji konfrontacji między wizją postrzeganego obiektu a konstruowaniem znaczenia (de La Garanderie 1993: 252). Stanowisko takie zakłada ewokacyjną naturę poznania, co oznacza, że człowiek buduje znaczenie kierując się obrazami (słuchowymi, wzrokowymi) wywołanymi w umyśle, a nie zmysłowym odbiorem rzeczywistości.

Reasumując, poznanie zależy od pracy umysłu polegającej na reekspresji postrzeganiej informacji. Przy czym zaznaczyć należy, że wywołanie w umyśle nie jest równoznaczne ze zrozumieniem. A. de La Garanderie wyróżnia trzy rodzaje wywołań w umyśle: *wywołania - skojarzenia* (pojawiające się w świadomości człowieka bez jego woli), *wywołania - utrwalenia* w pamięci (potrzebne do „mechanicznego” zapamiętania informacji) i wreszcie *wywołania - rozumienie* (tutaj właśnie mowa jest o rozumieniu - interpretacji postrzeganiej informacji). Wywołania - rozumienie dzielą się na spontaniczne i kierowane. Pierwsze są pierwotnie wynikiem stanu gotowości organizmu

do przyjęcia informacji, co prowadzi do niekoniernie uświadomionych przyzwyczajzeń. Drugie mają miejsce przy świadomym analizowaniu (rozpatrywaniu) w umyśle poznawanego obiektu. Nie trzeba chyba dodawać, że szczególnie w tym drugim przypadku wszelka interwencja pedagogiczna jest bardzo pożądana.

Otóż, głównym wg A de La Garanderie błędem jest uznanie zdolności uczenia się jako pierwotnych względem przyzwyczajzeń decydujących o stylu poznawczym jednostki. Autor ten wyróżnia tzw. pierwszy i drugi „język pedagogiczny” (fr. *langues pédagogiques maternelle et seconde*). Na pierwszy język pedagogiczny składa się ogół stosowanych do tej pory przyzwyczajzeń w wywoływaniu w umyśle obrazów (ewokacje wizualne), bądź przedstawień słuchowych (ewokacje słuchowe lub werbalne) na czterech poziomach. Pierwszy z nich stosowany jest w tworzeniu reprezentacji przedmiotów i osób, drugi to reprezentacje słów, trzeci to konstruowanie figur i symboli, a czwarty wymaga posłużenia się wyobraźnią, oznacza najwyższy stopień operacji umysłowych wymagających od podmiotu inwencji. Drugi język pedagogiczny to kształtujący się w uczeniu/nauczaniu (i odnoszący się do przedstawionych wyżej poziomów) sposób kierowania umysłem, wykorzystujący konstruowanie reprezentacji wizualnych lub/i słuchowych, tam, gdzie nie były one do tej pory stosowane, a gdzie byłyby pożądane<sup>1</sup>. Zgodnie z koncepcją A. de La Garanderie, bardzo często brak zdolności oznacza błędnie ukształtowany sposób konstruowania reprezentacji w umyśle. Uczący się nie znając innych możliwości kierowania umysłem może uznać, że w wielu sytuacjach jest do czegoś „niezdolny”. U podstaw zdolności leżą natomiast przyzwyczajenia w dokonywaniu wywoływań w umyśle, które wraz ze wzbogaceniem sposobów poznania mogą się zmieniać. I tak, np. w nauczaniu/uczeniu języka pisanego, nadmierne przywiązanie do odkodowywania werbalnej warstwy tekstu (werbocentryzm jest niestety ciągle bardzo częsty w nauce języka) rodzi przyzwyczajenie do traktowania tekstu w sposób analityczny, pomijając jego wymiar afektywny. Uwypukla się wtedy tzw. korzyści językowe (poznanie nowego słownictwa, wyćwiczenie „przerabianych” problemów gramatycznych) z pominięciem strategii i celów czytania typowych dla języka ojczystego (czytanie dla przyjemności, identyfikacja z bohaterem, wyłowienie implicytnej warstwy tekstu, itd.). W przypadku bardziej „wyszukanej” (a w naszym odczuciu, bardziej naturalnej) pracy z tekstem, niejednokrotnie zauważyliśmy, że stanowi to dla studentów nielada problem. W zadaniach mających na celu wyłowienie wymiaru argumentacyjnego tekstu, zawartej ironii, swoistej manipulacji czytelnikiem, wielokrotnie pomagała sugerowana przez de La Garanderie analiza sposobów (drogi) do wychwycenia wymienionych aspektów tekstu przez studentów, którym się to udało. I tutaj właśnie znajduje się zasadnicze powiązanie sposobów rozumienia z pobudzaniem i podtrzymywaniem motywacji. Motywacja jest ściśle połączona z działaniem i ma miejsce wówczas, gdy człowiek zastanawia się nad własnymi sposobami uczenia się (tutaj rozumienia), analizując swoje sukcesy i porażki, porównując je z innymi sposobami postrzegania i rozumienia. W sytuacji uczenia, wymaga to i od ucznia i od nauczyciela otwarcia się na różnorodność sposobów rozumienia tekstu, częstą odmienność w sposobach jego interpretacji.

---

<sup>1</sup> Np. w przyswajaniu ortografii, gdzie za najbardziej efektywne uznaje się wyobrażenie wzrokowe, nickerzystną reprezentacją w umyśle jest reprezentacja słuchowa

### 3.2. Interakcyjny charakter motywacji

Oprócz pewnej modyfikacji, czy raczej sprecyzowania pojęć postrzegania i rozumienia, podstawą koncepcji motywacji w ujęciu A. de La Garanderie jest założenie, że wywołanie i podtrzymywanie motywacji uzależnione jest od otwarcia się na interlokutora. Przy czym interlokutorem nazywamy tutaj nie koniecznie fizycznego partnera (np. nauczyciel, inne osoby uczące się), lecz także (a może nawet przede wszystkim) wewnętrznego „rozmówcę”. Wynika to głównie z podstawowej przesłanki prezentowanej koncepcji, a którą jest założenie, że do udoskonalenia pracy umysłowej dochodzi się poprzez introspekcję - analizę dokonywanych działań. Nie ulega wątpliwości, że najefektywniejszą formą introspekcji jest dialog wewnętrzny. Takie poglądy znajdują swoje uzasadnienie w filozoficznych i psychologicznych ujęciach rozwoju osobowości (strefa bliskiego rozwoju Wygotskiego, czynnik mediacji Brunera), podających za kluczowe aspekty społeczne w rozwoju człowieka jak i uznanie jego dialogicznej natury.

W nauczaniu/uczeniu języka pisanego, założenie to znalazło zastosowanie w bardzo powszechnym ostatnio czytaniu interakcyjnym (por. P. Carrell, J. Devine i D. Eskey 1988; F. Cicurel 1991). Czytanie interakcyjne stanowi rodzaj współpracy między czytelnikiem a tekstem. Pozwala ono wychwycić w tekście wskaźniki, umożliwiające potwierdzenie lub zmodyfikowanie wytwarzanych hipotez dotyczących treści. Uogólniając, czytanie interakcyjne polega na etapowym konstruowaniu znaczenia, a jego efekt końcowy może ulec zmianie w zależności od przyjętych strategii czytania, celów, a także od indywidualnego potencjału intelektualnego i emocjonalnego. Przypomnijmy, że na ten ostatni składają się niejednokrotnie przyzwyczajenia w dotychczasowych sposobach czytania.

Otóż, wg naszych obserwacji na zajęciach z czytania i pisania, bardzo mało studentów potrafi określić własne strategie czytania tekstów. Najczęściej powielane są w tym względzie strategie nauczyciela, który dokonał już własnej interpretacji tekstu przed zaproponowaniem go studentom. Bardzo często, nauczyciel kieruje się wtedy korzyścią językową, skupiając na niej właśnie pracę z tekstem. Zaobserwować można także brak urozniczenia w sposobach czytania w zależności od typu i gatunku tekstu<sup>2</sup>

### 3.3 „Bezpieczeństwo afektywne”

Jak wynika z powyższego, motywacja w kategoriach świadomego kierowania umysłem, uwypukla znaczenie operacji kognitywnych dokonywanych przez osoby uczące się. W istocie, A. de La Garanderie utożsamia motywację z działaniem, pracą umysłową. Motywowany jest ten, kto stawia sobie cele, by lepiej zrozumieć, lepiej poznać. Jeśli uczący się stawia sobie cele, jest „otwarty na poznanie” mamy do czynienia z pobudzeniem motywacji. Jej umacnianie wynika z otwarcia się na siebie samego (introspekcja) i na wewnętrznego lub/i zewnętrznego interlokutora. Zasada dialogu jest bowiem wg de La Garanderie podstawą sukcesu w uczeniu się.

---

<sup>2</sup> Więcej informacji i konkretnych przykładów na temat uczenia/nauczania języka pisanego zgodnie z koncepcją motywacji w ujęciu kierowania umysłem znajduje się w publikacji „Comprendre et imaginer. De la motivation dans l'enseignement/apprentissage semi-autonome de la lecture” (zob. bibliografia).

Motywacja nie ma więc swego źródła jedynie w afektywności, lecz jest głównie wynikiem prób udoskonalenia pracy umysłowej (gestion mentale). Nie oznacza to jednak, że wymiar afektywny jest tu całkowicie pomijany. Przeciwnie, A. de la Garanderie wyraźnie określił rolę nastawienia, znajomości własnych możliwości, wyobrażeń - a więc uwarunkowań afektywnych - w procesie uczenia się. Czynnikiem warunkującym postępy w uczeniu się jest tzw. bezpieczeństwo afektywne (fr. *securité affective*), dzięki któremu uczenie się wpisane jest w naturalne potrzeby człowieka.

Istotnym jest tutaj spostrzeżenie, że na kształtowanie się możliwości intelektualnych uczących się można świadomie oddziaływać, a wręcz badać je i weryfikować (poznać stan wyjściowy i oceniać zachodzące zmiany). I tak, bardzo cenną informacją jest ustalenie (a w konsekwencji uświadomienie sobie) „punktu wyjścia”, czyli zespołu poglądów ucznia na temat tego jak kształtują się reprezentacje mentalne, jak są one wykorzystywane. W nauczaniu/uczeniu języka pisanego chodzi o reprezentacje dotyczące tego czym jest tekst, jakie są strategie podejścia do tekstu (cele czytania, sposoby rozumienia, wykorzystanie w fazie własnej produkcji) i jakie znaczenie ma osoba czytająca. Często okazuje się, że dla uczących się języka nie są to sprawy całkowicie ewidentne<sup>3</sup>.

#### 4. Podsumowanie

Podstawową różnicą między tradycyjnymi ujęciami motywacji w dydaktyce językowej a koncepcją A. de La Garanderie, jest chęć wyłonienia w pierwszym przypadku wyrazistego, apriorycznego modelu, do którego można odnieść zachowania uczącego się. W drugim przypadku natomiast, motywacja analizowana jest a posteriori, poprzez analizę sposobu wykonywanego zadania. Podobną metodę spotkać możemy w badaniach nad strategiami uczenia się (por. np. Rubin 1981, Corder 1981, Tarone 1980 w Siek-Piskozub 1995). Koncepcja A. de La Garanderie stanowi jednak szersze ujęcie, a odnosi się do systematycznego udoskonalania stylu poznawczego uczącego się. Sposób postrzegania, a w konsekwencji rozumienia i poznania kształtowany jest nie tylko poprzez wrodzone predyspozycje organizmu, ale również poprzez nawyki i doświadczenie. Analiza dotychczasowego kierowania umysłem i otwarcie się na inne sposoby realizacji działań, umożliwi udoskonalenie uczenia się.

#### Bibliografia:

- Bogaards, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif Hatier.
- Carrell, P., J. Devine i D. Eskey. 1988. *Interactive approach to second language reading*. Cambridge University Press.
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives*. Paris: Hachette.
- La Garanderie, A. 1987. *Comprendre et imaginer. les gestes mentaux et leurs mise en oeuvre*. Paris: Bayard Editions.
- La Garanderie, A. 1993. *Les profits pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Paris: Bayard Editions.
- La Garanderie, A. 1996. *La motivation. Son éveil son développement*. Paris: Bayard Editions.

<sup>3</sup> Por. podsumowanie ankiety dotyczącej wyobrażeń studentów na temat sprawności czytania i pisania w artykule „Motywacja w nauczaniu/uczeniu języka obcego zorientowanym na autonomię ucznia” (zob. bibliografia).

- Karpińska-Szaj, K. 1998. "Motywacja w nauczaniu/uczeniu języka obcego zorientowanym na autonomię ucznia" *Neofilolog* 16 : 66-76
- Karpińska-Szaj, K. 1997. Comprendre et imaginer: de la motivation dans l'enseignement/apprentissage semi-autonome de la lecture. - referat wygłoszony na sympozium „Langage et cognition” w Krakowie (w druku).
- Komorowska, H. 1987. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Perradeau, M. 1996. *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris: Colin.
- Siek-Piskozub, T. 1995. „Strategie uczenia się języków obcych studentów I roku neofilologii”. *Neofilolog* 10: 23-32.

## **PRZYGOTOWANIE DO KOMUNIKACJI ZAWODOWEJ W NAUCZANIU DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO**

Jednym z istotnych aspektów nauczania języków obcych dla celów zawodowych jest moment rozpoczęcia tego typu nauczania. Na jakim poziomie znajomości języka można rozważać wprowadzenie elementów zawodowych? Dyskusja na ten temat toczyła się najpierw na gruncie teorii dydaktycznych. Obecnie wspomniana kwestia zdaje się zależeć w dużej mierze od instytucjonalnego kontekstu nauczania JO.

Chociaż dalsze refleksje ilustrowane będą głównie przykładami dotyczącymi języka francuskiego, mogą być one odniesione również do innych języków o podobnej popularności, wybieranych jako drugi czy też kolejny przyswajany przez ucznia język obcy.

### **1. Stanowiska dydaktyczne na temat momentu wprowadzania elementów specjalistycznych**

Moment wprowadzania elementów zawodowych w trakcie nauki języka był różnie określany przez różne opcje metodyczne. Polemiki dotyczyły głównie konieczności przejścia przez tzw. "nauczanie ukierunkowane na cele ogólne" i zależały od definicji samego przedmiotu nauczania, czyli wyobrażenia wzajemnych relacji języka "ogólnego" i "specjalistycznego".

Odbicie tego wyobrażenia można znaleźć we właściwych dla danej koncepcji terminach: i tak już w samym pojęciu "nauczanie subjęzyków specjalistycznych" zawarta jest idea nauki "subjęzyka specjalistycznego" jako kontynuacja i doskonalenie (specjalizacja) "ogólnej" znajomości języka obcego. W myśl tej koncepcji "język specjalistyczny" różni się od "języka ogólnego" występowaniem rzadkich i niezrozumiałych dla laika terminów i zwrotów, jak również specyficznych konstrukcji składniowych. Język pojmowany jest tu jako połączenie leksyki i składni, stąd traktowanie analiz frekwencyjnych jako najlepszego środka badawczego w definiowaniu poszczególnych "subjęzyków zawodowych". Poprzez analizy frekwencyjne prąd ten nawiązuje do obowiązujących wówczas w głównym nurcie glottodydaktyki metod doboru i gradacji materiału językowego, używanych przy tworzeniu pierwszych metod audiowizualnych.

Wspomniana koncepcja została najpełniej rozwinięta pod nazwą "langues de spécialités" ("langues des métiers") w latach sześćdziesiątych we Francji. Realizowane były tam wówczas szeroko zakrojone programy badawcze zmierzające do ustalenia najczęściej używanych w komunikacji codziennej (a więc najpotrzebniejszych) słów i zwrotów, składających się na tzw. "Français Fondamental". Zebrany materiał językowy stanowił bazę do opracowywania kursów dla początkujących. Zgodnie z propozycjami A.Phala (1971) nauka miała przebiegać w systemie trójstopniowym: po opanowaniu podstaw "języka ogólnego" w postaci FF, uczeń miał przechodzić do podstawowego słownictwa "ogólnonaukowego" (Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique - VGOS), a następnie do słownictwa specjalistycznego wybranej dyscypliny. Taka postępująca specjalizacja wymagała dość długiego czasu nauki. Również koncepcja

i sposób opracowania "słownictwa ogólnonaukowego" została z biegiem czasu poddana krytyce.

W latach siedemdziesiątych, na skutek prac m.in. M.A.K.Hallidaya, J.L.Austina, J.R.Searle'a i D.A.Wilkinsa język zaczyna być traktowany nie jako system abstrakcyjnych reguł, ale jako środek do realizacji określonych celów komunikacyjnych i funkcji językowych. Ta zmiana perspektywy, istotna dla całej dydaktyki nauczania JO, okazała się również owocna w dziedzinie zajmującej się przygotowywaniem do komunikacji w warunkach zawodowych. Podejście funkcjonalne kojarzy się zwykle z zastosowaniem teorii aktów mowy w opisie języka, tymczasem ma ono jeszcze jedno znaczenie, szczególnie popularne na gruncie francuskim w latach siedemdziesiątych. Terminem "nauczania funkcjonalnego" określono postulat maksymalnego dostosowania treści nauczania do potrzeb językowych - aktualnych lub przewidywanych - osób uczących się. "Enseignement fonctionnel" (znane też jako "français fonctionnel") opierało się na odrzuceniu sztywnych zasad progresji linearnej i ograniczeniu roli wyznaczających dotąd tę progresję analiz frekwencyjnych. Takie podejście nie narzucało wszystkim uczącym się jednakowego przebiegu nauki w myśl sztywnej i niezmiennej koncepcji języka, ale zakładało dopasowywanie kursu do mniejszych grup czy jednostek i ich oczekiwań komunikacyjnych. Pozwalało to w rezultacie na opracowywanie chociażby kursów mających na celu zdobycie kompetencji ograniczonych, jeżeli takie były potrzeby uczących się (patrz prowadzone w Ameryce Łacińskiej kursy czytania ze zrozumieniem francuskiej literatury fachowej).

Postulat dostosowania treści nauczania do potrzeb komunikacyjnych uczniów został w obecnie przyjęty jako jedna z podstawowych zasad w glottodydaktyce. Analiza potrzeb zagościła na też na stałe w przygotowaniu do komunikacji zawodowej. Widać to choćby na przykładzie nazewnictwa używanego w tej dziedzinie, odwołującego się do celów i potrzeb: English for Specific Purposes (ESP), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), czy choćby zaproponowana przez S.Wojnickiego (1991) glottodydaktyka do celów zawodowych. Terminy te kierują uwagę na specyficzne użycie danego języka, nie powodując zarazem jego "sektoryzacji" na nieskończoną ilość "subjęzyków" zawodowych, jak czyniła to dydaktyka spod sztandaru "langues de spécialités". Uznanie niezbędności analizy potrzeb językowych nie oznacza jednak powszechnej akceptacji możliwości wprowadzania elementów zawodowych już od początku kształcenia. W praktyce potoczne wyobrażenie o nauczaniu JO do celów zawodowych połączone jest z ideą gradacji pochodzącej wprost z pierwszej z przedstawionych koncepcji. Dla laika, a nawet dla wielu dydaktyków "język specjalistyczny" jest nadal pojmowany jako coś "trudniejszego" od języka "ogólnego", z czego wynika przekonanie o konieczności przejścia przez etap nauczania ukierunkowanego na cele ogólne.

## **2. Cele nauczania JO i europejska polityka językowa**

Problem momentu rozpoczęcia przygotowania do komunikacji zawodowej nie jest jedynie problemem dydaktycznym, lecz posiada także uwarunkowania instytucjonalne. Statystycznie rzecz biorąc, przeważająca część młodych ludzi poznaje języki obce w trakcie nauki szkolnej, tak że wpływ tej edukacji na ogólną znajomość JO jest istotny. Zarazem jednak szkolnictwo państwowe, będąc wpisane w pewne struktury polityczne, realizuje określony program wychowawczy. Dotyczy to także edukacji językowej, szczególnie ważnej w dzisiejszej dobie.



Znajomość języków obcych zyskała na znaczeniu wraz z tworzeniem wspólnoty państw europejskich, gdyż możliwość porozumienia się jest warunkiem sine qua non wszelkich kontaktów między obywatelami różnych narodów. W przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, których integracja dokonywała się poprzez przyjęcie jednego wspólnego języka urzędowego, europejskie organizacje wspólnotowe stoją na stanowisku zachowania różnorodności dziedzictwa językowego krajów wchodzących w ich skład (stanowisko wyrażone m.in. poprzez przyjętą w 1989 Europejską Kartę Języków Regionalnych lub Mniejszościowych - Charte européenne des langues régionales ou minoritaires). Różnorodność językowa ma być zarazem "mozaiką i cementem konstrukcji europejskiej", co zakłada poświęcenie szczególnej uwagi problemom nauczania JO i co wpłynęło na próby tworzenia wspólnej europejskiej polityki językowej.

Większość państw zazdrośnie strzeże swojej niezależności w dziedzinie oświaty i wychowania, co widoczne jest m.in. w polemikach dotyczących zagadnień edukacyjnych w czasie podpisywania układów Unii Europejskiej w 1957, 1963, 1974 i 1979. Próby wprowadzenia wspólnej polityki językowej prowadzone są obecnie głównie w ramach Rady Europy, w szczególności za pośrednictwem powstałej w 1962 Rady Współpracy Kulturalnej (Council for Cultural Co-operation - CCC bądź Conseil de la Coopération Culturelle - CDCC). Jako że Rada Europy pozbawiona jest władzy wykonawczej, przyjęte przez nią rezolucje nie mają charakteru obligatoryjnego, wpływając jednak z reguły na kształt polityki edukacyjnej w krajach członkowskich i stowarzyszonych, w tym Polski.

Możliwość wykorzystania znajomości języków obcych dla potrzeb wynikających z pracy zawodowej była od początku uwzględniona w projektach badawczych prowadzonych pod egidą Rady Współpracy Kulturalnej. Ewolucja miejsca i roli elementów zawodowych w nauczaniu JO zdaje się być ściśle związana z procesem formowania się organizacji wspólnotowych.

W początkowym okresie powstawania Wspólnoty Europejskiej oraz działania Rady Europy projekty i zainteresowania badawcze koncentrowały się na problemach osób dorosłych o słabej lub zerowej znajomości języka. Można tu dostrzec odbicie kłopotów budowniczych unii, zmuszonych w związku z podjętymi zadaniami do odświeżenia czy wręcz opanowania od podstaw potrzebnych im języków obcych. Na skutek postulowanego w Traktacie Rzymskim (1957) swobodnego przepływu osób, usług i kapitałów spora liczba obywateli w pełni sił i aktywności zawodowej zyskała możliwość praktycznego wykorzystania swoich umiejętności językowych. Konfrontacja tych nabytych w szkole umiejętności z wymogami komunikacji w środowisku pracy nie zawsze musiała być zadowalająca.

Przedstawione wyżej powody miały prawdopodobnie wpływ na cele pierwszego wspólnego projektu Rady Współpracy Kulturalnej w dziedzinie nauczania języków obcych, obejmujący lata 1971-1981 (tzw. Projekt nr 4). Projekt ten miał za zadanie stworzenie podstaw systemu jednostek ułatwiającego planowanie kursów dla osób dorosłych (organizacja nauczania w formie "unit/credit"). Szybkie uzupełnianie i nabywanie potrzebnych umiejętności związane było z koniecznością precyzyjnego określenia potrzeb językowych, które uczący się chciał zaspokoić. Z opisujących wspomniany projekt dokumentów (Trim 1973) widać, że jego autorzy postrzegają silną zależność potrzeb komunikacyjnych osób dorosłych od wykonywanej przez nich pracy

zawodowej. Odniesienia do niej są widoczne w wielu miejscach, najpełniej zaś w analitycznym opisie kategorii dorosłych potrzebujących znajomości JO dokonany przez R. Richtericha (Trim 1973), będącym właściwie listą zawodów. Także wiele z eksperymentów pilotażowych odnosiło się do potrzeb językowych konkretnych grup zawodowych, jak np. pracowników IBM, Forda czy osób zatrudnionych w przemyśle hotelarskim.

W kolejnym wspólnym projekcie z dziedziny nauczania języków obcych (tzw. Projekcie nr 12 z lat 1982-1987) środek ciężkości przesuwa się z aktywnych zawodowo dorosłych na dzieci i młodzież szkolną, co odpowiada przejściu od odpowiedzi na potrzeby pokolenia twórców Unii Europejskiej do formowania pierwszych pokoleń jej obywateli. Znajomość JO traktowana potraktowana została już nie tylko jako narzędzie komunikacji i jej pierwszy warunek, ale i jako czynnik ułatwiający psychiczne otwarcie się na inne narody i kultury. Poprzez naukę języków obywatel wspólnoty europejskiej ma uzyskać zarówno szansę pełnej samorealizacji (także w sensie zawodowym i wyboru miejsca zamieszkania), jak i zrozumieć i zaakceptować odmiennosć innych współobywateli. Zainteresowanie ekspertów Rady Współpracy Kulturalnej przeniosło się z prób zaspokojenia w jak najkrótszym czasie konkretnych potrzeb językowych danej grupy dorosłych (np. pracowników zakładów Forda lub IBM) na formowanie młodych Europejczyków do zrozumienia innych narodów i harmonijnej z nimi współpracy.

To przesunięcie akcentów: z dorosłych na młodzież szkolną, z języka jako narzędzia komunikacji w ściśle określonych sytuacjach na język jako możliwość poznania innej kultury nie pozostało bez wpływu na postrzeganie roli przygotowania do komunikacji zawodowej w toku nauki JO. Nie można powiedzieć, aby ów aspekt zniknął całkowicie z programów badawczych, nastąpiło jednak ograniczenie jego znaczenia. Szczególnie istotny jest fakt, że w Projekcie nr 12 i następującym po nim Projekcie Języki Nowożytne (1990-1995) nauczanie do celów zawodowych pojawia się w korelacji z doskonaleniem znajomości danego języka. Taka postawa nie wynika z przyjęcia jakiejś hipotezy dydaktycznej, ale jest raczej konsekwencją postulowanej drogi edukacji językowej. Eksperti Rady Europy zakładają jak najszybsze osvajanie dzieci z językiem innym niż ich własny, co następować ma już w trakcie początkowych etapów nauki szkolnej, na których to etapach trudno z oczywistych względów myśleć o przygotowaniu do komunikacji zawodowej. Dochodząc do etapu kształcenia specjalistycznego młody człowiek miałby już zatem opanowane podstawy tzw. "języka ogólnego", na którą to podbudowę nakładałaby się odpowiednia "nadbudowa" specjalistyczna w zależności od wybranego zawodu.

Powyższa koncepcja etapów kształcenia w dziedzinie JO okazuje się nie bez znaczenia kiedy nałożymy ją na siatkę możliwości wyborów językowych. Podpisana w 1976 przez ministrów edukacji państw członkowskich UE rezolucja postuluje umożliwienie każdemu uczniowi opanowania co najmniej jednego języka "unijnego". Kolejne rezolucje, z 1984 i 1993, podnoszą tę liczbę do dwóch, tak że każdy Europejczyk przyszłości miałby być minimum trójjęzyczny. Niestety wspomniane założenia zdają się grzeszyć optymizmem, gdyż póki co w więcej niż połowie państw które podpisały te rezolucje tylko jeden język obcy jest obowiązkowy. Drugi język, jeżeli jest wprowadzany, ustępuje znacznie pierwszemu pod względem ilości godzin nauczania, w związku z czym rozważa się propozycje ograniczania jego nauki np. do sprawności

biernych. W powyższej sytuacji ewentualne przygotowanie do komunikacji zawodowej w tym języku musiałyby odbywać się według zupełnie innych zasad niż dla języka pierwszego wyboru. Póki co, problemy związane z nauczaniem drugiego i kolejnych JO znajdują się na marginesie projektów badawczych skupionych przy Radzie Współpracy Kulturalnej ekspertów, którzy zdają się milcząco zakładać, że nauczanie to będzie powielać rozwiązania przyjęte dla pierwszego wybranego języka. Takie założenie prowadzi jednak w konsekwencji do faktycznego usunięcia celów zawodowych z nauczania JO wykładanych w mniejszym wymiarze godzin.

### 3. Cele zawodowe w nauczaniu JO w szkolnictwie polskim

Przejdźmy jednak do szkolnictwa polskiego, ze zrozumiałych powodów najbardziej nas interesującego.

Chociaż reforma szkolnictwa znajduje się *ante portas*, przyjrzyjmy się jeszcze przez moment stanowi aktualnemu. W PRL kwestia nauczania JO miała przez długie lata wymiar raczej polityczny niż praktyczny, co wpływało na sposób ich wprowadzania w toku nauki szkolnej. Do 1989 w szkołach podstawowych obecny był przede wszystkim język rosyjski, naukę którego rozpoczynano obowiązkowo w piątej klasie. Tylko nieznaczna ilość uczniów miała możliwość kontaktu z innym językiem już na tym etapie nauczania. Przeważająca większość rozpoczynała naukę "drugiego języka obcego" ("języka zachodniego") dopiero w szkole średniej, a i to jedynie w przypadku wyboru liceum lub technikum. Związane z tym były problemy z kontynuacją danego JO przy przejściu ze szkoły podstawowej do średniej i, choć w nieco mniejszym stopniu, ze szkoły średniej na studia. Harmonijna kontynuacja nauki była w zasadzie zapewniona jedynie w odniesieniu do powszechnie wykładanego rosyjskiego, w przypadku innych języków zmuszając częstokroć uczniów zaawansowanych do rozpoczęcia na nowo z początkującą większością.

W wyniku zarządzenia nr 5 MEN z dn. 12 lutego 1990 nastąpiło uwolnienie wyboru poznawanego języka obcego od politycznego przymusu, jednak pozostałe parametry nauczania pozostały praktycznie bez zmian. W szkołach podstawowych i ponadpodstawowych zawodowych obowiązuje nadal jedynie jeden język obcy (w wymiarze od 2 do 4 godzin tygodniowo). Drugi język obcy jest wprowadzany obowiązkowo wyłącznie w liceach i technikach, gdzie teoretycznie ma być wykładany przez cztery lata przez dwie do trzech godzin w tygodniu, czyli w wymiarze porównywalnym do pierwszego JO. W rzeczywistości jednak liczne szkoły preferują "wzmocnienie" nauczania pierwszego języka obcego kosztem języka drugiego wyboru, co prowadzi czasem do absurdu glottodydaktycznego: znane są wypadki ograniczania II JO do jednej godziny nauki tygodniowo. Także i ten system nie przeciwdziała marnotrawstwu umiejętności językowych uczniów przy przechodzeniu z poziomu na poziom. Wobec znacznej dowolności, a co za tym idzie, i różnic w poziomie nauczania drugiego języka obcego większość dyrekcji (i uczniów) szkół średnich preferuje tworzenie grup dla początkujących. Podobną postawę widać niestety i w wielu szkołach wyższych.

W najbliższym czasie szkolnictwo polskie czeka najprawdopodobniej istotne zmiany związane z wprowadzeniem nowego podziału nauczania, a co za tym idzie i reformy w systemie kształcenia językowego. W dziedzinie nauczania JO zarówno władze oświatowe, jak i dydaktycy zgodni są co do konieczności wprowadzenia przynajmniej

dwóch języków obcych w trakcie nauki szkolnej, stosując się w tym do zaleceń Rady Europy. Problemy zaczynają się dopiero na etapie realizacji tych postulatów, a to z powodów ograniczeń finansowych, kadrowych i materialnych.

Realistycznie rzecz biorąc, trudno uwierzyć w nagłą poprawę kondycji finansowej szkolnictwa polskiego, stąd wspomniane zjawiska negatywne w postaci ograniczania wymiaru godzin nauczania prawdopodobnie nie znikną tak szybko. Podobnie można poddać w wątpliwość zniknięcie trudności z kontynuacją wybranego języka przy zmianie szkoły lub przechodzeniu ze szkoły wyższej do średniej. Istnieje duże prawdopodobieństwo zachowania tendencji do rozpoczynania nauki drugiego języka od nowa na każdym kolejnym etapie kształcenia, zwłaszcza w przypadku języków mniej popularnych, gdzie statystycznie trudniej skompletować grupę osób zaawansowanych. Nie przeprowadzono chyba nigdy badań, w jaki sposób możliwość kontynuacji II JO wpływa na wybór szkoły, podejrzewać jednak można, że byłby to wpływ znikomy: większość uczniów i rodziców zdaje się tu kierować profilem i renomą szkoły (klasy), w kwestii językowej biorąc pod uwagę głównie możliwość kontynuacji "ważniejszego" z poznawanych języków.

Przyjęte Zarządzeniem Min. EN z dn. 15 maja 1997 *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących* wyróżniają pięć etapów kształcenia: nauczanie elementarne (do klasy 3), propedeutyczne zintegrowane (klasy 4-6), przedmiotowe-podstawowe (klasy 7-8), przedmiotowe-zaawansowane (pierwsze klasy szkoły średniej) i przedmiotowe-rozszerzone (końcowe klasy szkoły średniej). Dokument określa również zadania, treści i kompetencje mające być zdobyte w ramach poszczególnych "edukacji", w tym "edukacji językowej". W jej obrębie wprowadzono rozróżnienie na "język obcy nowożytny" oraz "drugi język obcy". *Podstawy programowe* definiują dokładnie cele i zadania odcinkowe w odniesieniu do pierwszego JO (obowiązkowego od drugiego etapu i kontynuowanego do końca nauki), temu drugiemu poświęcając znikomą ilość uwagi. *Podstawy programowe* precyzują w tym względzie jedynie wymiar godzin nauczania (ok.400 godzin w ciągu czterech lat) i docelowy poziom znajomości języka (Threshold level), nie określając jednak celów odcinkowych.

Jak w związku z tym przedstawia się sytuacja nauczania języków obcych do celów zawodowych? W wyniku planowanej reformy nauka II JO ograniczona została do czterech lat, tymczasem *Podstawy programowe* przesuwają wprowadzenie specjalistycznych celów edukacji językowej na 8-9 rok nauki danego języka. Chociaż elementy "zawodowe" pojawiają się już na etapie III ("pisanie: uczeń powinien (...) sformułować fax"), na dobrą sprawę ujmowane są w sposób systematyczny dopiero na etapie V. Zadaniem szkoły na tym etapie jest "zapewnienie poziomu umożliwiającego biegle posługiwanie się językiem dla adekwatnego i kompetentnego funkcjonowania w kraju języka docelowego oraz używania języka obcego jako języka roboczego". Wśród kompetencji do osiągnięcia wymienione zostały m.in. "umiejętność napisania własnego curriculum vitae oraz kompetentnego uczestnictwa w rozmowie o pracę". Jak widać elementy specjalistyczne, nawiązujące do komunikacji w przedsiębiorstwie obcojęzycznym, są niejako "ogólnozawodowe" - o niskim stopniu specyficzności czy specjalizacji. Nawiązują one wyraźnie do szczególnego i zarazem bardzo cenionego aspektu komunikacji, a mianowicie do porozumiewania się w przedsiębiorstwie o kapitale zagranicznym. Podobnie umiejętność "sformułowania faxu" odsyła

najprawdopodobniej do korespondencji oficjalnej i handlowej, a co za tym idzie do szeroko pojętych kontaktów z partnerami zagranicznymi. Możemy więc nie bez podstaw domniemywać, że ujęte w *Podstawach* elementy zawodowe odnoszą się przede wszystkim do typu komunikacji określanej jako "biznesowa" (Business English, français commercial et des affaires), w tym także do starania się o pracę. Choć przydatny jedynie niektórym, ten aspekt użycia języka cieszy się dużym prestiżem i wpływa na dokonywane wybory językowe. W nowym systemie kształcenia zostanie on jednak uwzględniony jedynie w nauczaniu I JO.

Po wprowadzonej liberalizacji wyboru JO można zauważyć rysujące się pewne trendy, mające szansę utrwalić się w przyszłości. Cieszący się największą popularnością angielski ograniczany jest głównie niedoborami kadrowymi wśród nauczycieli. Między innymi z tego też powodu w czołówce nauczanych języków utrzymuje się wciąż rosyjski. Trzeci w triadzie najbardziej popularnych JO jest niemiecki, w o wiele mniejszym jednak stopniu: o ile np. w roku szkolnym 1993/94 około 30% ogółem uczniów szkół podstawowych i średnich zgłębiało tajniki angielskiego i rosyjskiego (odpowiednio 27,6% i 24,4%), o tyle niemiecki poznawało tylko 19,9% uczniów (za J.Zając 1997). Kolejny wielki język komunikacji międzynarodowej, francuski, dzieli już od "czołówki" znaczny dystans, gdyż poznawany jest jedynie przez 3,9% ogólnej liczby uczniów. W przyszłości trendy te będą się przypuszczalnie rozwijać zgodnie z tendencjami światowymi w kierunku pogłębiającej się supremacji angielskiego, który w związku z tym będzie się cieszył najdłuższym okresem nauczania i ułatwionymi możliwościami kontynuacji kursu przy zmianie szkoły.

#### **4. Perspektywy nauczania drugiego JO do celów zawodowych**

Jak widać w świetle przedstawionych faktów, przyjęte "odgórnie" koncepcje dotyczące celów nauczania języków obcych poważnie utrudniają zdobycie kompetencji i umiejętności przydatnych w życiu zawodowym w przypadku II JO. Czy tak być musi? Nie jest to konieczne w myśl wskazań dydaktycznych. Także eksperymenty prowadzone z inicjatywy Rady Współpracy Kulturalnej w ramach Projektu nr 4 pokazują, że zdobycie umiejętności pozwalających na porozumiewanie dla potrzeb wykonywanej pracy jest możliwe nawet w przypadku osób początkujących.

Odpowiedź na to pytanie przychodzi również ze strony autorów metod do nauki języków obcych. Patrząc na wydawane przez wielkie oficyny francuskie podręczniki do nauki tego języka, dają się zauważyć dwa ciekawe zjawiska.

W ostatnich latach pojawiły się na rynku metody skierowane specjalnie do osób chcących rozpocząć naukę francuskiego ze względu na potrzeby zawodowe, a mianowicie *Le français à grande vitesse* (Hachette 1994) oraz *Scénarios professionnels* (CLE International 1994). Podobne metody są w odniesieniu do nauczania tego języka zupełną nowością. Znana jest co prawda *Lire en français les sciences économiques et sociales* (Didier/Crédif 1980) skierowana do osób nie znających języka, jednakże ogranicza się ona do wyłącznie do sprawności czytania ze zrozumieniem, choć oczywiście może być traktowana jako punkt wyjścia do dalszej nauki i osiągnięcia pełnej kompetencji komunikacyjnej. Jedyna kompletna metoda dla debiutantów odnosząca się do "français sur objectifs spécifiques", *Voix et images médicales*, była metodą eksperymentalną i nie doczekała się szerokiego rozpowszechnienia. Nowe metody nastawione są na rozwój "ogólnej" znajomości (świadomości) języka,

określanej w kręgach anglojęzycznych jako "awareness of language", uwzględniając zarazem zawodowy aspekt komunikacji poprzez dobór sytuacji o pewnej specjalizacji. "Specjalizacja" nauczania nie oznacza tu ani odcięcia się od wzbogacania wiedzy o języku "ogólnym", ani zamknięcia się na szeroko pojętą problematykę kulturową. Oba podręczniki odnoszą się do tzw. "français des affaires et de l'entreprise" i przygotowują do komunikacji w przedsiębiorstwie i z partnerami francuskojęzycznymi, jak również w podróży służbowej.

Z drugiej strony, oprócz pojawienia się podręczników dla początkujących ukierunkowanych na komunikację specjalistyczną, daje się zauważyć przenikanie elementów "zawodowych" do metod ogólnych dla dorosłych. Niektóre ze starszych metod, jak np. wydana z inicjatywy Alliance Française *Bonne route* (Hachette/Alliance Française 1987-1990) wołały ukazywać Francuzów przy pracy niż uczyć francuskiego przydatnego w pracy zawodowej. Taka postawa jest obecnie znacznie rzadsza: obok tekstów o zacięciu socjologicznym i etnometodologicznym przedstawiających ciekawsze aspekty życia zawodowego Francuzów, niektóre podręczniki zawierają niejednokrotnie zaskakująco dużo dokumentów i ćwiczeń służących opanowaniu przydatnych w pracy umiejętności językowych. I tak na przykład w niedawno wydanych *Panorama* (CLE International 1996) i *Mosaïque* (CLE International 1994-95) już w pierwszych tomach możemy spotkać zarówno bogaty wybór tekstów (autentycznych lub paraautentycznych) odnoszących się do komunikacji w przedsiębiorstwie (de visu, przez telefon lub korespondencyjnie), jak i ćwiczenia ułatwiające zdobycie podstawowych związanych z tym umiejętności. Wiele uwagi poświęcono zwłaszcza umiejętnościom językowym związanym ze staraniem się o pracę, a w szczególności redagowaniu akceptowalnego przez francuskich pracodawców dossier de candidature. Dla autorów wspomnianych podręczników komunikacja zawodowa stanowi w oczywisty sposób pełnoprawny aspekt ogólnej kompetencji językowej. Zarazem ukazanie potencjalnej możliwości wykorzystania znajomości francuskiego w wykonywanej pracy może stanowić rodzaj promocji tego języka.

Cytowane przykłady, mimo że odnoszą się do specyficznej odmiany konkretnego języka (wspomniany "français des affaires et de l'entreprise"), mogą stanowić punkt wyjścia do obserwacji ogólnych. W zaistniałej sytuacji, która zmusza do refleksji nad celami nauczania w odniesieniu do drugiego JO na lektoratach w szkolnictwie średnim i wyższym stanowią one ciekawą alternatywę dla uczących i uczących się pragnących uwzględnić w ramach krótkiego kursu języka również specjalistyczne cele zawodowe.

Jak widać przygotowywanie osób rozpoczynających dopiero naukę języka do komunikacji specjalistycznej jest nie tylko możliwe, ale i nie oznacza wcale zamknięcia się na poznanie "ogólnych" mechanizmów komunikacji językowej. W wypadku istnienia debutantów zainteresowanych wykorzystaniem poznawanego języka w przyszłej pracy zawodowej, zwłaszcza w kontaktach handlowych (np. studentów kierunków ekonomicznych, lecz nie tylko), warto rozejrzeć się za pojawiającymi się w ostatnich latach gotowymi materiałami tego typu.

W przypadku nauczania JO w szkołach średnich, niesprofilowanych zawodowo, istnieje także możliwość wprowadzania elementów potencjalnie przydatnych w przyszłej pracy zawodowej, a zwłaszcza w nawiązywaniu kontaktów z partnerami obcojęzycznymi oraz w staraniu się o pracę w przedsiębiorstwie obcojęzycznym. Taka "sensybilizacja

specjalistyczna" może stanowić następnie podbudowę pod rozwój danych umiejętności, jeżeli życie zawodowe wskaże taką konieczność.

## Bibliografia

- Boutet J., Wróblewska-Pawlak, K. (éds). 1996. *Le français en Pologne: mythes et réalités*, Centre pour l'Europe: Varsovie
- Carton, F. Odéric Delefosse, J.M. (éd.). 1994. *Les langues dans l'Europe du demain*, Presses de la Sorbonne Nouvelle: Paris
- C.D.C.C. 1981. *Langues vivantes (1971-1981)*. Conseil de l'Europe: Strasbourg
- C.D.C.C. 1988. *Apprentissage et enseignement des LV aux fins de communication. Rapport final du Groupe du Projet n° 12*. Conseil de l'Europe: Strasbourg
- C.D.C.C. 1991. *Needs analysis, specification of objectives and evaluation strategies for vocationally oriented languages learning (VOLL) in upper secondary, vocational education (15 to 20) and adult education. Report of Workshop 3A*, Conseil de l'Europe: Strasbourg
- Cortès J. 1977. *Rapport introductif: français scientifique, français instrumental et français fonctionnel, essai de définition*, A.U.P.E.L.F.: Strasbourg
- Dziewulak, D. 1993a. Priorytety edukacyjne Wspólnot Europejskiej. *Nasza Szkoła*: 1 (509)
- Dziewulak, D. 1993b. Polityka oświatowa Wspólnot Europejskich. *Nasza Szkoła*: 5 (513)
- Girard, D. 1991. *L'Europe dans toutes ses langues. Vingt ans d'actions au Conseil de l'Europe*, Le français dans le monde n° spécial février-mars
- Hutchinson, T. - Waters A. 1987. *English for Specific Purposes. A Learning centred approach*, CUP: Cambridge
- Komorowska, H. 1989. Nauczanie języków obcych w Polsce. Stan obecny i propozycje zmian. *Języki Obce w Szkole* 5 (165)
- Komorowska, H. 1990. Równy status wszystkich języków obcych. Nowe elementy raportu o językach obcych. *Języki Obce w Szkole* 1(166)
- Komorowska, H. 1996. Sytuacja polska a rekomendacje Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego. *Języki Obce w Szkole* 4 (200)
- Krzemińska, W. 1992. Nauczanie języka francuskiego w Europie Wschodniej na tle tendencji w Europie zachodniej. *Języki Obce w Szkole* 2 (177)
- Labrie, N. 1993. *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Champion coll. Politique linguistique: Paris
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Hachette: Paris
- Phal, A., (éd.) 1971. *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, Didier: Paris
- Richerich, R. 1973. *Classification analytique des catégories d'adultes ayant besoin d'apprendre une langue étrangère*, dans: TRIM J.L.M., éd. (1973)
- Trim, J.L.M., (éd.) 1973. *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de l'Europe: Strasbourg
- Vigner, G. 1980. *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette: Paris
- Wojnicki, S. 1981. *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*, Wiedza Powszechna: Warszawa
- Zajac, J. 1996. *L'enseignement primaire, secondaire et supérieur*, dans: Boutet, J., Wróblewska-Pawlak, K. (éds) 1996.

## NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W AKADEMIACH MEDYCZNYCH: STAN OBECNY I PERSPEKTYWY

Znajomość języków obcych przez studentów akademii medycznych w chwili obecnej nie podlega żadnej dyskusji. To nie tylko zdobywanie wiedzy z obcojęzycznych podręczników, czasopism, lecz przede wszystkim szansa komunikacji międzynarodowej w Internecie czy bezpośrednio z wykładowcami i studentami innych krajów. Należy pamiętać, że zawód lekarza decyduje o naszym samopoczuciu i zdrowiu i jest on szczególnie predysponowany wśród wszystkich innych zawodów. Opanowanie dwóch języków w dostatecznym stopniu już przed rozpoczęciem studiów wyższych i pogłębienie ich znajomości w szkole wyższej, zwłaszcza w odniesieniu do prezentowanej dyscypliny nauki, stwarza szansę rozwoju naukowego i zawodowego szczególnie w kształceniu podyplomowym, które u pracowników medycyny jest permanentne.

Obecny polski system szkolnej edukacji obcojęzycznej jest słaby. W zasadniczy sposób winna wzrosnąć liczba osób korzystających z nauki języka obcego, musi nastąpić wzrost ilości godzin, długość okresu nauczania, jego intensyfikacja, redukcja ilości uczniów w grupie językowej oraz określenie celu nauczania jako zdolności aktywnego ustnego komunikowania, bo kto nie potrafi mówić, ten nie zna języka. Nie może być sytuacji, w której wszystkie języki w szkole są nauczane w tym samym rytmie (2-3 godz. tygodniowo) i z takimi samymi celami dla pierwszego i drugiego języka - tj. bierne ich opanowanie. Czas nauczania kumuluje sprawności językowe. Intensyfikacja nauczania mówienia musi być szczególnie uwypuklona. Szkoła podstawowa i średnia winny dać podstawową kompetencję językową, zaś późniejszy etap nauki na lektoracie jego pogłębieniu w odniesieniu do prezentowanej dyscypliny studiów.

Absolwent polskiej szkoły przychodzi na uczelnię z nauką po 480 godzin audytoryjnych dla każdego z dwóch języków. Powinien zaś mieć 900 godzin audytoryjnych dla pierwszego języka i 600 dla drugiego. Zmiana więc obecnego modelu kształcenia obcojęzycznego w szkole, przybliżenie go do standardów europejskich staje się nakazem chwili.

Nasze obawy potwierdzają egzaminy wstępne na akademie medyczne, a w szczególności od 1982 roku sformalizowane egzaminy testowe, Test zawiera 120 pytań: 100 z biologii, chemii i fizyki i 20 pytań (co stanowi ponad 17% zawartości testu) do wyboru z języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego. W opracowaniu zadań z języków obcych zawsze występowały różne problemy, pomimo bardzo zróżnicowanego składu autorów pytań. Stałym zagadnieniem był zakres programu języka obcego w szkole średniej realizowany zawsze z dużą dozą niejednorodności. Podręczniki obcojęzyczne w różnym stopniu realizowały zakres słownictwa, gramatyki, idiomów itp. Jeszcze gorzej było, gdy trzeba było dokonywać porównań wartości dyskryminacyjnej czterech języków, gdzie znajomość gramatyki, słownictwa, pisowni była różna. Wyważenie trudności podobnej w skali każdego języka i to porównywalnej z trzema pozostałymi językami jest bardzo trudne i na ogół kończy się niepowodzeniem. Raz spotykaliśmy trzy lub cztery zadania o ujemnym



współczynnika korelacji punktowo-dwuseryjnej w jednym języku, innym razem w kilku językach. Wśród ekspertów oceniających zadania testowe opinie są bardzo różne. Często jedna grupa uważała je za jedynie słuszne i poprawne, zaś druga grupa dewaluowała. Podobnie sprzeczne opinie nadchodziły z Niemiec i Wielkiej Brytanii.

W ciągu lat zmieniała się preferencja kandydatów w wyborze języka obcego w czasie egzaminu. Jeżeli w latach 1989 i 1990 kandydaci na wydziałach lekarskich wybierali:

- język angielski w około 26 - 28%,
- język francuski w około 3- 4%,
- język niemiecki w około 14% i
- język rosyjski w 52 -54%, to na innych wydziałach (farmaceutyczny, pielęgniarstwa) wybór był nieco inny. I tak:
- język angielski wybierało 18% kandydatów,
- język francuski około 4% kandydatów,
- język niemiecki około 14 - 15% kandydatów, a
- język rosyjski aż około 65% kandydatów.

W 1997 r. proporcje te okazały się zupełnie odmienne. Na wydziałach lekarskich wybierano język angielski w 60%, język francuski w 4%, język niemiecki w 19% i język rosyjski w 18%. Na wydziałach farmacji 51% wybierało język angielski, 5% francuski, 3 -17% niemiecki i 27% rosyjski.

Preferencje językowe przedstawiały się różnie w poszczególnych ośrodkach. I tak, w odniesieniu do języka angielskiego preferencja w granicach 65% dominowała w Krakowie i Gdańsku, natomiast w granicach 50% w Białymstoku i Bydgoszczy. W odniesieniu do języka francuskiego 6-7% w Krakowie i Poznaniu do 2% w Łodzi. W odniesieniu do języka niemieckiego preferencje 25% były we Wrocławiu i Szczecinie do 13% u Białymstoku i Warszawie. Wreszcie języka rosyjskiego od 32% w Białymstoku, do 14% w Krakowie i 10% w Poznaniu.

Materiały MATURA utwierdzają w przekonaniu, że nadal nie ma programów nauczania obcojęzycznego, że następuje dowolność w nauczaniu języków obcych w szkołach średnich. Obserwuje się także zjawisko opuszczania szkół przez wyróżniających się nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego, którzy trafiają do lepiej płatnej pracy poza szkolnictwem. W szkole często pozostają nauczyciele mniej utalentowani i z mniejszą siłą przebiecia. Natomiast pozostają znakomici specjaliści języka rosyjskiego i francuskiego, których dyrektorzy zatrzymują wszelkimi siłami, gdyż oni starają się utrzymać wysoki poziom nauki, zwiększyć atrakcyjność poznania języka. Powstają też dysproporcje w znajomości języków, które w większych aglomeracjach wyrównują korepetycje. Młodzież z mniejszych ośrodków terenowych swoją wiedzę musi opierać na szkole, skąd z kolei odchodzą z zawodu lepsi nauczyciele języków obcych.

Potwierdzeniem tych obserwacji jest porównanie wyników nauki języka na świadectwie dojrzałości i testu egzaminu wstępnego na akademie medyczne. Największa różnica między oceną na świadectwie i wynikiem punktowym testu dotyczy w pierwszej kolejności języka angielskiego, a w drugiej - niemieckiego. Natomiast oceny z języka rosyjskiego i francuskiego pokrywają się.

Nowa sytuacja społeczno-ekonomiczna w Polsce i Europie wymaga określenia nowej polityki obcojęzycznej, w szczególności odpowiedzi na pytanie: jakich języków winniśmy nauczać w Polsce?

W związku z tym, zrodziła się wśród lingwistów zajmujących się polityką językową idea, aby rozwiązać problem komunikacji językowej dla XXI wieku globalnie. W dużym uproszczeniu plan ten wygląda następująco: globalnie uczymy się jednego języka-kodu i języków naszych sąsiadów. Tym językiem-kodem byłby język angielski, ze względu na powszechność glottodydaktyczną w świecie oraz fakt, że w ogromnej liczbie systemów szkolnych jest on pod względem prawnym i efektywności nauczany obowiązkowo z ciągłą tendencją wzrostową. Kryterium wyboru drugiego lub trzeciego języka, to sąsiedztwo i kontakty istniejące lub przewidywane. W tej sytuacji pierwszym językiem nauczonym w Polsce, w szkole i uczelni winien być angielski. Drugim językiem winien być niemiecki i rosyjski (po 30-35% uczącej się populacji), tj. języki dwóch naszych największych sąsiadów. U następnej kolejności warto nauczać języka francuskiego - ze względu na jego tradycje w Polsce, oraz języki mniejszych naszych sąsiadów, posiadających swe mniejszości etniczne w Polsce: białoruskiego, czeskiego, litewskiego, słowackiego, ukraińskiego.

Wiemy, że nauka języków obcych ma ważki aspekt ekonomiczny. Jednak każda jedna złotówka zainwestowana w kształcenie obcojęzyczne zwraca się w postaci 5-7-krotnej. To prowadzi społeczeństwo do zamożności. Np., języki obce w dydaktycznej siatce zajęć akademii medycznych pochłaniają 6-7% czasu audytoryjnego studenta. Jednak o późniejszym statusie zawodowym lub naukowym pracownika służby zdrowia języki decydują już w 30-40%. Jak wykazały nasze badania na przestrzeni ostatnich 20 lat, osoby władające językami obcymi zdobywają najwyższe kwalifikacje zawodowe i naukowe (specjalizacje, stopnie naukowe, intratne posady) o 5-10 lat wcześniej niż ich rówieśnicy bez znajomości języków.

Jakie języki obce preferowane są przez studentów akademii medycznych na lektoratach? Do 1990 r. nauczane były 4 języki nowożytny. Pierwszym językiem był rosyjski i uczyło się go 97% studentów. Na drugim miejscu był j. angielski - 52,8% uczących się. Języka niemieckiego uczyło się 38,9%, a francuskiego - 8,3%. Na każdy język przeznaczano się 120 godzin audytoryjnych.

W roku akademickim 1997/98 pierwszym językiem na wszystkich kierunkach studiów jest język angielski, którego uczy się z reguły 100% studentów. Drugi język obcy studenci wybierają sami. I tak, niemiecki wybiera 50%, rosyjski - 27%, francuski - 14%, polski jako obcy (cudzoziemcy) - 5%, hiszpański 3%, włoski - 1%. Języka łacińskiego uczy się 88% studentów I roku. Ponad 15% studentów, przeważnie języka angielskiego, uczy się w grupach początkujących (zerowych), 36,4% - w grupach średniozaawansowanych, a 48,5% u zaawansowanych. Oznacza to, że tylko 50% absolwentów szkół średnich jest normalnie przygotowanych językowo do studiów, a ponad 36% nie spełnia tych kryteriów. Wręcz tragiczna sytuacja panuje w języku angielskim, gdzie co drugi student nie spełnia wymogów programowych szkoły średniej. Najlepiej przygotowani są studenci uczęszczający na język rosyjski i francuski.

Kadra lektorska w 11-tu akademiach medycznych składa się z 254 osób, w tej liczbie 14 osób w niepełnym wymiarze godzin. W liczbie tej znajduje się 110 anglistów, 14 romanistów, 50 germanistów, 27 rusycystów, 44 łaciniści, 5 polonistów. 3 osoby uczą j. włoskiego i 1 hiszpańskiego. W grupie 254 nauczycieli języków obcych znajduje się dwóch profesorów tytularnych, dwóch doktorów habilitowanych, 9 doktorów nauk filologicznych i 240 magistrów. Dwie osoby nie posiadają pełnych kwalifikacji. Tak więc, liczba osób posiadających stopnie i tytuły naukowe jest niezadowalająca, gdyż stanowi 5,1% ogółu zatrudnionych. Jedynie w akademii Medycznej w Białymstoku 31,8% stanowią osoby ze stopniem i tytułem naukowym.

Niestety, warunki materialne tej grupy nauczycieli akademickich zmuszają do odchodzenia z uczelni osób najbardziej rzutkich i zdolnych do innej, bardziej intratnej pracy poza akademią. Istniejący system wyróżnień i nagród preferuje tylko działalność naukową, a dyskryminuje dydaktykę.

W ostatnim okresie pojawiło się niebezpieczeństwo - próby likwidacji lektoratów w akademiach medycznych ze względów ekonomicznych. Różne są tego formy: zamiana godzin obligatoryjnych na fakultatywne, wprowadzenie odpłatnego nauczania języków obcych, zmniejszanie liczby nauczanych języków z dwóch do jednego. Sprzyja temu dotychczasowy status Studiów Języków Obcych jako jednostek czysto dydaktycznych.

Wydaje się, że należałoby stopniowo przekształcać SJO z jednostek dydaktycznych w zakłady naukowo-dydaktyczne, zobligowane do prowadzenia badań naukowych, zdobywania stopni i tytułów naukowych. Bez odpowiedniej polityki językowej Państwa obcojęzyczne kształcenie studentów AM jest zagrożone.

## COMPUTER ALS UNTERRICHTSMEDIUM

### Vorbemerkungen

Da ich den Titel meines Vortrages sehr allgemein formuliert habe, möchte ich gleich am Anfang in ein paar Sätzen präzisieren, worauf sich die in ihm dargestellten Untersuchungen und ihre Ergebnisse beziehen. Meine Aufmerksamkeit möchte ich vor allem zwei Aspekten zuwenden. Der erste Teil des Vortrages handelt von den Veränderungen, die unser Leben in seinen verschiedensten Bereichen ständig begleiten und die sich aus der raschen Entwicklung der Technik im Bereich „Computerwesen“ ergeben. Es wird auf die Auswirkungen des Computereinsatzes auf den Unterricht hingewiesen, wie sich das Lernen und die Rolle des Lehrers und des Lerners durch seine Anwendung ändert. Im zweiten Teil werden die Vorteile des Computereinsatzes im Fremdsprachenunterricht aufgezählt und kurz besprochen.

### Einfluß des Computers auf unser tägliches Leben und seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht

Sieht man sich in unserer Arbeitswelt um, so fällt sofort auf, daß der Computer in praktisch allen Prozessen unseres Lebens eine Rolle spielt. Das Umgehen mit dem Computer gehört heute zu den elementaren Grundfertigkeiten und ist Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten in der Industriegesellschaft. Diesem Trend folgt die Schule – bei uns immer noch vor allem die Oberschule – mit der Heranführung der Schüler an die Nutzung des Computers. Dieser Trend wird immer öfter in berufsbildenden Ausbildungseinrichtungen, Fachhochschulen und an der Universität fortgesetzt. Dabei sind der Computer und die entsprechende Software Unterrichtsgegenstand oder Hilfsmittel im Unterricht. Dort, wo die entsprechenden Voraussetzungen gegeben sind, werden an didaktisch zweckmäßigen Stellen des Unterrichts Übungs- und Testprogramme in der Mathematik und in technischen Fächern eingesetzt, es wird mit Tabellenkalkulationsprogrammen und Datenbanken gearbeitet.

Diese Entwicklung greift zunehmend auch auf den Fremdsprachenunterricht über, der Computer spielt auch hier immer größere Rolle. Der Einsatz des Rechners macht in keiner Weise konventionelle Übungs- und Aufgabenformen des Fremdsprachenunterrichts hinfällig, aber er ergänzt diese durch Formen, die mit keinem anderen Mittel in dieser Weise möglich wären. Selbstverständlich kann man auch ohne Computer einen guten Fremdsprachenunterricht durchführen, die Lernenden können auch ohne Computer eine Fremdsprache erlernen.

Heutige Lehrer müssen sich mit dem Gedanken vertraut machen, daß eine wachsende Zahl ihrer Lernenden Erfahrung im Umgang mit Computern haben. Manche haben mit modernen Textverarbeitungsprogrammen geschrieben, andere haben mit elektronischen Spielen gespielt. Dabei haben sie sich daran gewöhnt, Bildschirmtasten zu klicken, Menüs auszurollen und Ikonen auszuwählen und ohne Schwierigkeiten zu einem unbekanntem Programm überzuwechseln und sich dort in kürzester Zeit zurechtzufinden. Zwischen der Jugend und der älteren Generation klafft oft eine immer größer werdende Technologiekluft. So haben zum Beispiel viele Lehrer über 40

Schwierigkeiten, sich ein Buch in einer Universitätsbibliothek auszuleihen, weil der alte Karteikatalog durch ein EDV – System ersetzt wurde. Schüler dagegen nutzen den Computer, um zu schreiben, zu malen, Informationen abzurufen und mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten. Sie betrachten den Computer als Werkzeug ihrer Generation, mit dem sie oft vertrauter sind als ihre Lehrer, die ihnen diese Technologie näherbringen sollten.

Änderungen in den Bildungssystemen treten nur sehr langsam ein, ihre Verzögerung mag folgender Vergleich deutlich machen. „Der Grieche Hippokrates (um 460 v. Christus), der Begründer der Medizin, könnte seinen Beruf in einer modernen Klinik mit ihrer elektronischen Ausrüstung nicht mehr ausüben, selbst wenn er unsere Sprache verstünde und ein Chirurg versuchte, ihm die Computertomographen, Sonographen oder Endoskope zu erklären. Dagegen unterscheidet sich das heutige Klassenzimmer von dem einer mittelalterlichen Universität nur durch Beleuchtung und Overheadprojektor. Ein Genie der Antike wie Archimedes (um 285 v. Christus) würde schon bald in einer Grundschule, einem Gymnasium oder einem Hörsaal verstehen, was der Lehrer bezweckt, und er wäre fähig, den Unterricht in allgemeinen Fächern nach einigen Wochen zu übernehmen. So gering ist der Fortschritt in diesem Bereich gewesen.“

Während sich unsere Umwelt grundlegend verändert hat, haben wir die Formen des Lernens trotz Gruppenunterricht und Projektarbeit weitgehend beibehalten. Der Alltag in den Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung ist – von Ausnahmen abgesehen – heute noch weitgehend vom traditionellen Unterricht geprägt. Dieser besteht zu einem großen Teil aus Frontalunterricht und systematischer Wissensvermittlung. Der Lehrende hat dabei den aktiven Part, während die Lernenden eine eher passiv-rezeptive Rolle einnehmen. Schülern wird in den langen Jahren ihres Schuldaseins eine Fülle von Wissen aus den unterschiedlichsten Bereichen vermittelt. Es wird ihnen vorgesetzt, sie müssen es einüben, es wird kontrolliert, ob sie es reproduzieren können – und ist die Schulzeit erfolgreich überstanden, wird das meiste des über Jahre hinweg Gelernten in relativ kurzer Zeit wieder vergessen – weil man es nicht gebrauchen kann. Die Probleme und Klagen, die mit dieser Form des Lernens verbunden sind, sind hinlänglich bekannt. Motivationen und Interesse der Lernenden schwinden, gelernt wird für Noten, Zeugnisse und Zertifikate, dem Verstehen komplexer Inhalte und Zusammenhänge wird kaum Beachtung geschenkt. Das erworbene Wissen bleibt „träge“ und kommt in realen Situationen nicht zur Anwendung.

Es ist unbestritten, daß man über ein Fundament von Fakten-Wissen verfügen muß, um darauf aufbauend Zusammenhänge erkennen und konstruieren zu können. Die Vermittlung solchen Wissens kann jedoch höchst überflüssige Formen annehmen.

Wissen erwirbt man, wenn man es braucht und wenn man lernt, es einzusetzen. Wissen ist ein Prozeß, bei dem fast ebenso wichtig wie die erworbenen Fakten die Art und Weise ist, wie man sich dieses Wissen erworben und welches Wissen man gleichsam nebenbei mitaufgenommen hat. Und hier ist der Ort, an dem die neuen Medien sehr hilfreich sein können. Sie bieten eine Fülle von Möglichkeiten: jedes Wissen läßt sich multimedial präsentieren, riesige Informationsmengen sind rasch und unabhängig von Ort und Zeit zugänglich, komplexe Prozesse und Ereignisse können realitätsnah simuliert werden, Darstellungen und Abläufe lassen sich vielfältig manipulieren, über

alle Distanzen hinweg kann man mit anderen kommunizieren und kooperieren. Das prädestiniert die neuen Medien geradezu für das Lernen.

Schulen holen aber eben Entwicklungssprünge nur langsam auf. Es gibt jedoch viele Gründe dafür, daß die Computerwissenschaft ebenso selbstverständlich für jede Schule werden muß wie Lesen oder Schreiben. Wir stehen mitten in einer technologischen Revolution, die unsere Welt nachhaltiger verändern wird, als es die industrielle Revolution Ende des 19. Jahrhunderts getan hat. Der Mensch hatte lange Zeit keinen Konkurrenten auf der Welt, der Wissen schuf, verwertete und vermittelte. In den letzten Jahren wurde aber dem Menschen bewußt, daß er nicht länger der einzige Verwalter und Vermittler von Informationen ist, daß die Überlegenheit des menschlichen Gehirns zumindest auf einigen Gebieten ein Ende gefunden hatte, daß die Schnelligkeit und Präzision seiner Gedanken von der Geschwindigkeit einfachster Computer übertroffen wird. Der Mensch selbst hat sich intelligente Systeme geschaffen, die ihm auf einigen wenigen Gebieten, die bisher seine Domäne waren, überlegen sind. Wir befinden uns, nicht nur in Polen, nach wie vor noch in einer Anfangsphase des Computereinsatzes im Fremdsprachenunterricht. Das Probieren, Experimentieren, Testen vorhandener computerunterstützter Materialien - mit allen diesen Materialien immanenten Schwächen - kann uns helfen, richtige Wege zu finden, den Platz des Computers im Fremdsprachenunterricht genauer zu bestimmen, und es kann uns auch helfen, wo möglich massiven Fehlentwicklungen entgegenzuwirken. Wir können uns als Lehrer und Lernende im Fremdsprachenunterricht dem starken Einfluß von Computern in allen unseren Lebensbereichen nicht entziehen und der Computer wird mit Sicherheit in den Fremdsprachenunterricht als kreatives Mittel und Werkzeug des Lehrers und des Lernenden einziehen.

### **Vorteile des Lernens mit dem Computer**

In dem zweiten Teil meines Vortrages möchte ich mich auf die Vorteile konzentrieren, die sich aus dem Computereinsatz für die Schüler ergeben. Basis dafür bildet einerseits schon das Medium selbst, andererseits das, wie es zur Anwendung gebracht wird. Es handelt sich hier vor allem um Programme, mit denen wir arbeiten.

Beim Aufzählen lehne ich mich an das Buch von Robert Kleinschroth „Neues Lernen mit dem Computer“ und an das Buch von Norbert Gabriel „Kulturwissenschaften und neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter“ an. Abgesehen davon, daß auch ein Computerlaie ohne Studium dicker Handbücher mit ihnen umgehen kann, zeichnen sich gute Programme durch eine Kombination folgender Qualitätsmerkmale aus:

**Aufmerksamkeitslenkung:** Tonband, Film, Overheadprojektor und Video sind im wesentlichen Präsentationsmedien in der Hand des Lehrers oder Referenten. Sie drängen das Publikum in die Rolle passiver Zuschauer. Der Computer hingegen aktiviert, weil Lerner und Medium in einem Dialog stehen und Informationen austauschen. Anders als der Videobildschirm überflutet er den Lerner nicht, sondern bündelt die Konzentration auf wenige notwendige Informationen. Der Monitor zeigt nichts Überflüssiges: was benötigt wird, erscheint; was nicht mehr gebraucht wird oder ablenken könnte, verschwindet.

**Motivation:** Je nach Altersstufe und Softwaretyp kann ein Programm durch Musik, Bilder, Animationen, Verrätselung, Spielelemente oder Einbettung der Aufgaben in ein Abenteuer motivieren.

**Erziehung zur Exaktheit:** Übungsprogramme sind unerbittliche Erzieher zu peinlicher Genauigkeit, weil sie nur Antworten akzeptieren, die bis auf das letzte Komma exakt sind. Für Fächer wie Mathematik oder Orthographie ist dies von Vorteil. Wenn Exaktheit nicht vorrangiges Lernziel ist, wenn es um Einsichten, Verständnis und Entscheidungen geht, wird man zu den flexibleren Programmen, wie z.B. Simulationen greifen, die sich andere Ziele setzen.

**Sofortige Korrektur:** Kein Lehrer oder Kursleiter kann jeden Tag alle Hausaufgaben seiner Schüler persönlich korrigieren. Sie werden im Plenum besprochen, und die Erfahrung hat gezeigt, daß in den Schülerarbeiten zahllose Fehler stehenbleiben. Das Programm korrigiert dagegen sofort. Der Lernende erhält anders als in Kursen sekundenschnell die Bestätigung oder die Korrektur seiner Lösung. Durch zusätzliche Hilfen und weitere Übungen werden Fehler ausgemerzt.

**Angstabbau und Anonymität:** Das Üben am Computer ist frei von Furcht, denn die Kontrollen und Lernhilfen erfolgen diskret. Der Lehrer als subjektiver Zensor fällt weg. Jeder erfährt die gleiche geduldige und objektive Leistungsbewertung. Pannen werden nicht publik, niemand braucht Angst vor dem Spott der Gruppe zu haben. Ein Programm motiviert, lobt, korrigiert oder bewertet. Deshalb profitieren vor allem schwache, mißerfolgsgewohnte Lerner.

**Wiederholbarkeit:** Beim Lernen am Computer kann man ein Pensum beliebig oft wiederholen, weil das Programm die Elemente in immer neuer Reihenfolge vorlegt und der Stoff mit zunehmender Geschwindigkeit durchlaufen werden kann.

**Feedback:** Ein pädagogisches Programm kommentiert jede Schülerantwort sofort, und zwar nicht nur mit einem mürrischen „richtig“ oder „falsch“. Es sollte die Lerner freundlich mit Namen ansprechen: „Gut gemacht, Peter! Weiter so!“ oder „Leider nicht ganz richtig. Versuche es noch mal, Tina!“ Vielfach wird der Lernfortschritt graphisch veranschaulicht.

**Selbstvergleich:** Die Art des Feedbacks unterscheidet sich grundsätzlich von den Rückmeldungen, die Lernende vom Lehrer in Form von Lob und Tadel im Unterricht erhalten. Von ihnen bekommen sie in erster Linie Auskunft darüber, wie gut oder schlecht sie im Vergleich zu den Mitschülern sind. Das Programm hingegen erlaubt den Selbstvergleich, den Vergleich mit dem eigenen früheren Abschneiden. Er führt sorgfältig Buch über den Lernfortschritt und gibt auf Wunsch eine Fehlerstatistik und eine Bewertung aus.

**Schrittmachereffekte und Zeitersparnis:** Nur wenige Untersuchungen zur Medienwirkung von Lernprogrammen berücksichtigen die Einsparung an Arbeitszeit. Im Gegensatz zum konventionellen Kursunterricht ist der Lerner ständig gefordert. Das Programm bewertet in Bruchteilen von Sekunden und legt nach einer erhaltenen Antwort sofort die nächste Frage vor. Ein Steckenbleiben bei einer Aufgabe ist weitgehend ausgeschlossen, weil Zusatzinformationen, Hilfen und Lösungen jederzeit verfügbar sind. Außerdem ist der Lernende ständig motorisch und geistig beschäftigt, dies erhöht die Konzentrationszeit und erklärt vielleicht die Popularität auch „dummer“

Software. Der Schrittmachereffekt des Computers wird von manchen Programmen bewußt verstärkt. Mit graphischen und akustischen Signalen wird man aus Tragräumen zurückgerufen. Wo schnelle Reaktion gefragt ist, beim Sprachenlernen oder Kopfrechnen, hat der Lerner zehn Sekunden Bedenkzeit, um die richtige Taste zu drücken.

**Interaktivität:** Der Computer ist das einzige Medium, das interaktives Arbeiten möglich macht, das heißt, der Lerner tritt in eine Art Dialog mit dem Programm ein, den er – anders als in der Schule – durch Eigeninitiative am Leben erhalten muß. Zum Vergleich: in einer konventionellen Unterrichtsstunde von 45 Minuten mit 15 Schülern kommt es jeweils nur zu etwa drei bis vier Gesprächskontakten zwischen Lehrer und Schüler.

**Flexibilität:** Das Programm ist flexibel, wenn der Benutzer wählen kann, welchen Stoff er durchnehmen will, wie schnell er vorgehen und mit welchen Übungstypen er arbeiten möchte. Er bestimmt den Umfang eines Lernschritts, den Schwierigkeitsgrad und die Anzahl der Versuche, bevor eine Korrektur erfolgt. Hinterläßt er Lesezeichen, kann er eine Übung jederzeit verlassen, um eine andere zu beginnen. Später kann er wieder in die alte Übung zurückkehren und genau dort weiterarbeiten, wo er aufgehört hat.

**Adaptivität:** Ein Programm ist adaptiv, wenn es versteht, was der Benutzer will, wenn es sich seinem Niveau anpaßt und ihm Informationen nur dann gibt, wenn er sie braucht. Adaptive Programme lassen einem die Wahl unter mehreren Formen der Hilfen: nach Ausführlichkeit abgestufte Hilfen, Hilfen durch zusätzliche Beispiele (induktive Hilfen) oder durch Regeln (deduktive Hilfen). Sie führen den starken Lerner auf steilem Weg, den schwächeren Lerner je nach der Art der gemachten Fehler auf Serpentina, Schleifen und Verzweigungen zum Lernziel.

**Mehrkanaliges Lernen:** Multimedien und Hypermedien vereinen inhaltsbezogene Bilder, Filme und Graphiken. Die Medienvielfalt fördert das mehrkanalige Lernen. Der Lernstoff wird über mehrere Sinneskanäle (Auge und Ohr) aufgenommen und verarbeitet. Ferner aktivieren Schrift, Bilder und Musik sowohl die linke als auch die rechte Gehirnhälfte.

**Kreatives, projektorientiertes Lernen:** Simulationsprogramme eignen sich für Einzel-, Gruppen- und fächerübergreifenden Unterricht. Sie stellen die Teilnehmer in Lernumgebungen, in denen sie Hypothesen aufstellen, Problemlösungsstrategien entwickeln und überprüfen können. Der Computer zeigt Konsequenzen der getroffenen Entscheidungen, auf deren Basis die nächsten Schritte besprochen werden. Bei der Arbeit mit solchen Lernumgebungen wird der Mensch nicht vom Computer programmiert, sondern er sagt dem Computer, was dieser zu tun hat.

### **Schlußbemerkungen**

Wir sind zum erstenmal in Besitz von Technologie, die uns erlaubt, die Rolle des Lerners und des Lehrers neu zu definieren. Der Lerner wird mit der neuen Technologie mit mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozeß arbeiten. Die Aufgabe des Lehrers wird es sein, das Wissen in den Kontext zu stellen, und dem Lerner zu helfen, die Werkzeuge zu erlernen, die notwendig sind, mit dem Wissen verantwortlich umzugehen.



Jeder Mensch ist anders und jeder Mensch lehrt und lernt anders, wenn wir in diesem Kontext eine flexible Technologie stellen können, die Vorteile und Nachteile individueller Art überwinden kann, dann haben wir unter Umständen den Anfang eines Prozesses vor uns, der unser gegenwärtiges Modell des Lernens und Lehrens verändern dürfte.

Was steht nun der optimalen Nutzung dieses Potentials im Wege? Auf kaum einem anderen Unterrichtsschauplatz werden derartig hochgespannte Erwartungen geweckt und zugleich so viele Hürden zwischen dem Lehrer und der Verwirklichung dieser Erwartungen aufgebaut. Fortschritte lassen auf sich warten, weil es am bequemsten Zugang zu einem Gerät fehlt und der Lehrer sich erst einen Grundstock an Erfahrungen und Kenntnissen im Umgang mit Computern erwerben muß.

Zugang zu einem Gerät zu haben ist eine Frage des Geldes und der Macht. Dank ihrer verhältnismäßig niedrigen Kosten sind Mikrocomputer kein Luxus mehr; aber Sprachlehrern, die eben erst beginnen wollen, sich einen Überblick zu verschaffen, steht nur selten ein ausreichendes Gerät der richtigen Art zum richtigen Zeitpunkt zur Verfügung. Eine vielgehörte Klage in den Schulen ist auch, daß Mathematik- und Physiklehrer die Schulcomputer als ihr persönliches Eigentum betrachten. Diese Lehrer bekommen eine Gänsehaut bei der Vorstellung, daß sich ganze Schwärme von Sprachschülern auf „ihre“ Computer stürzen. Ein anderes Problem ergibt sich, wenn man versucht, Computer auszuwählen, die sich speziell für den Sprachunterricht eignen, oder das vorhandene Gerät für die Programme, die einem vorschweben, umzurüsten. Die größte Hürde ist aber die Notwendigkeit, genug über den Umgang mit Computern zu wissen, um intelligente Entscheidungen treffen zu können. Das bedeutet nicht unbedingt, programmieren zu lernen, aber es setzt doch voraus, daß man sich mit einschlägigen Entwicklungen vertraut macht. Veröffentlichungen und Workshops können hierzu eine Menge beitragen, doch bleibt die Bereitschaft des Lehrers unentbehrlich, mit den vorhandenen Maschinen und Programmen zu experimentieren.

Die anfängliche Skepsis auf Grund der „unmenschlichen“ Natur von Computern macht gern einer gesunden Neugierde Platz, inwieweit diese Maschinen unsere Arbeitsbelastung verringern und uns unsere täglichen Verpflichtungen abnehmen können. Der Fremdsprachenunterricht scheint denn auch bei der Erprobung dieser Technologie an der Spitze der geisteswissenschaftlichen Fächer zu stehen.

Meinen Vortag möchte ich mit einem Zitat beenden:

*„Wer in der zukünftigen Wissens- und Informationsgesellschaft mitreden will, der tut gut daran, die Auffahrt auf die Datenautobahn nicht zu verpassen. Der Umgang mit PC, Maus und Internet wird schon bald zu den grundlegenden Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben gehören. Was liegt da näher, als sich den Führerschein für den Informations – Highway schon zu Beginn eines lebenslangen Lernprozesses zu erarbeiten: in der Schule.“*

## Literatur

- Behler, Bettina. 1998. "Schulen ans Netz." In: *Deutschland. Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft*. Nr. 3 März (1998).
- Brücher, Karl H. 1991. "Autorenprogramme im computerunterstützten Fremdsprachenunterricht". In: *Deutsch als Fremdsprache*. 1: 175-180.
- Fechner, Jürgen (hrsg.). 1994. *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin, Langenscheidt KG.
- Gabriel, Norbert 1997. *Kulturwissenschaften und neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kleinschroth, Robert. 1993. *Sprachenlernen mit dem Computer. Elektronische Lernpartner und wie man sie nutzt*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

## **NAUCZANIE WSPOMAGANE KOMPUTEREM: KROK W PRZÓD CZY KROK WSTECZ ?**

Komputer jest powszechnie uznawany jako symbol nowoczesności. Według haseł reklamowych i popularnych opinii jego użycie czyni pracę automatycznie bardziej efektywną, szybszą i przyjemniejszą. Również w szkolnictwie obserwujemy rosnące zainteresowanie technikami informatycznymi. Jednakże, jak to często bywa z reklamowanymi produktami, rzeczywistość nie zawsze potwierdza ich głośno chwalone zalety. Okazuje się, że postęp techniczny nie zawsze idzie w parze z postępem metodycznym.

W czasie, gdy metodologia rozwija podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych, wiele programów komputerowych jak gdyby cofa się do metod przywiązujących większą uwagę do aspektów językowych niż do aspektów komunikacyjnych. Pociąga to za sobą kilka następstw:

- Ograniczona zostaje ilość interakcji międzyludzkich. Komputer staje się swoistą kabiną audiowizualną. Jeżeli maszyna miałaby zastępować kontakty z nauczycielem i z innymi uczącymi się to istnieje poważne niebezpieczeństwo dehumanizacji i zubożenia kształcenia.
- Interakcje uczeń-komputer są ciągle dosyć prymitywne i schematyczne. Najczęściej są to proste wymiany bodziec-reakcja typu pytanie-odpowiedź-(wzmocnienie) lub wybór-prezentacja. Ciągłe niedostatecznie są uruchamiane wyższe procesy myślowe: analiza, synteza, refleksja, dedukcja itp. Feed-back ze strony komputera często jest mało zróżnicowany lub też mało trafny.
- Komunikacja staje się mało ciekawa gdy znika element nieprzewidywalności. Programy komputerowe mają to do siebie, że cechują się pewną schematycznością, powtarzalnością stałych elementów i nie przedstawiają niczego innego jak to, co w nich zaprogramowano.
- Zadania językowe bywają prezentowane bez autentycznej sytuacji komunikacyjnej. Czasami są pozbawione kontekstu. Typowymi zadaniami są mechaniczne ćwiczenia strukturalne oraz testy wyboru.

Ww. cechy dyskredytują komputer jeżeli porównujemy go z człowiekiem. Gdyby komputer miał pełnić rolę równorzędnego partnera zastępującego nauczyciela lub współuczących się, to trudno byłoby nam osiągnąć usprawnienie procesu kształcenia. Takiej roli komputer nie jest jeszcze w stanie podjąć.

Samo pojawienie się nowego medium nie przekształca jeszcze procesu kształcenia. Nowe urządzenie techniczne może pełnić rolę bardziej dekoracyjną niż użytkową. Z kolei użycie nowoczesnego urządzenia nie jest równoznaczne z modernizacją kształcenia. Nawet w futurystycznie wyposażonym laboratorium językowym pracować można technikami rodem ze średniowiecza. W czym więc tkwi sedno modernizacji kształcenia? Według postulatów technologii kształcenia wiąże się ona ze zwiększeniem efektywności nauczania-uczenia się i lepszym dostosowaniem się do potrzeb

społecznych oraz indywidualnego rozwoju dzięki zastosowaniu współczesnej techniki (Januskiewicz, 1982:60). Przeanalizujmy pokrótce na ile komputery i ich oprogramowania potrafią sprostać powyższym postulatom.

Efektywność nauczania związana jest ze sprawnością organizowania i przekazywania komunikatów, gdzie nadawcą jest nauczyciel a odbiorcami są uczący się. Rozwój techniki komputerowej, a w szczególności powiększenie pojemności pamięci do gromadzenia danych, przyspieszenie prędkości ich przetwarzania, a przede wszystkim multimedialna integracja treści tekstowych, dźwiękowych i wizualnych sprawiły, że komputery stały się maszynami pozwalającymi na wysoki stopień zorganizowania wiedzy. Coraz lepsze parametry audiowizualne komputerów multimedialnych czynią z nich atrakcyjne narzędzie do nadawania komunikatów o rozmaitej formie. Struktury multimedialne oraz hipertekstowe tworzą całkiem nową jakość przekazu treści. Mówi się wręcz o nowym medium masowym i o nowym typie czytelnictwa traktując je, może zbyt przesadnie, jako oznakę zmierzchu epoki Guttenberga (Skrzypczak, 1996:287,288). Niewątpliwie nauczyciel uzyskuje urządzenie, które umożliwi mu lepszą programowalność, optymalizację i integrację procesu przekazywania wiedzy.

Efektywność uczenia się jest wyznaczana zazwyczaj poprzez stopień zrozumienia, zapamiętania, utrwalenia i wykorzystania wiadomości oraz poprzez stopień opanowania danych umiejętności. Pewne badania wskazują na blisko 50 % poprawę efektywności uczenia się z wykorzystaniem multimediów w porównaniu do uczenia się w sposób tradycyjny (Zajączkowski, 1997). Nie znając bliżej owych badań trudno się na ich temat wypowiedzieć. Zgodzić się jednak należy z faktem, że treści przekazywane wieloma kanałami i w rozmaitej formie są lepiej przyswajane przez uczących się niż te same treści przekazane tylko w jeden sposób. Użycie komputera multimedialnego może więc wzbogacić proces uczenia się. W przeciwieństwie do urządzeń jedynie odtwarzających dźwięk i obraz komputer pracuje w trybie interaktywnym. Mamy tu więc do czynienia z technikami aktywizującymi, które pobudzają uczącego się i zachęcają go do uczenia się poprzez działanie, w tym poszukiwanie i rozwiązywanie problemów, i często także do produkowania własnych wypowiedzi. Natomiast atrakcyjność materiałów dydaktycznych powoduje wzrost motywacji i umożliwia uczenie się przez przeżywanie (por. strategie uczenia się, Strykowski, 1984:51). Co prawda nie wszystkie techniki dydaktyczne wykorzystywane w programach komputerowych są istotnie atrakcyjne i aktywizujące. Niemniej jednak programy te są coraz bardziej udoskonalane, a korzystanie z bogatego repertuaru technik jakimi są chociażby gry dydaktyczne powoduje ich rosnącą popularność.

Modernizacja kształcenia powinna oznaczać także lepsze dostosowanie do potrzeb społecznych. Wystarczy stwierdzić krótko, że wobec współczesnych przemian kulturowych i technologicznych użycie w kształceniu narzędzi komputerowych z pewnością wychodzi naprzeciw potrzebom społecznym. Świadczy o tym m.in. ilość komputerów domowych i rosnące obroty wydawnictw multimedialnych.

Ideą modernizacji kształcenia jest w końcu jego indywidualizacja, tak aby każdy człowiek mógł się kształcić taką metodą, w takim rytmie i z wykorzystaniem takich form pracy jakie są dla niego najbardziej odpowiednie. Nowe technologie zwiększają liczbę procedur, technik i możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności. Indywidualizacja nie oznacz końca nauczania grupowego. Choć w pewnych wypadkach będzie powodowało zmiany w organizacji zajęć i być może wymusi upowszechnienie

się nowych form pracy. Uczący się obdarzony większą miarą autonomii będzie potrzebować więcej narzędzi i materiałów przeznaczonych do nauki indywidualnej, oraz nowych narzędzi autokontroli. W takim procesie kształcenia komputer z pewnością będzie coraz bardziej doceniany i efektywnie wykorzystywany.

Trzeba przyznać, że komputer to narzędzie, które niezbyt łatwo udaje się zintegrować w środowisko klasy szkolnej czy sali ćwiczeń. Być może główna rola komputerów będzie polegać na integracji pracy w klasie, w grupie i pracy indywidualnej. Narzędzie to umożliwi rozwój uczenia się w autonomii sterowanej. Niemniej jednak zarówno twórców programów dydaktycznych jak i metodyków czeka jeszcze wiele pracy, tak aby wprowadzenie komputerów do nauczania faktycznie okazało się krokiem w przód a nie krokiem wstecz.

### **Bibliografia:**

Januszkiewicz, F. 1982, *Technologie kształcenia w szkolnictwie wyższym*. PWN: Warszawa

Skrzypczak, J. 1996. *Konstruowanie i ocena podręczników*. UAM: Poznań

Strykowski, 1984. *Audiowizualne materiały dydaktyczne*. UAM: Poznań

Zajączkowski, W. 1997. „Edukacyjne zastosowanie pakietu Visual Basic”, MEDIA A EDUKACJA. UAM: Poznań

## WIERSZYKI DLA DZIECI I ICH ROLA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Przeciętny człowiek interesuje się obcojęzycznymi wierszykami dla dzieci przynajmniej w trzech okresach swego życia: kiedy sam jest dzieckiem i uczy się wierszyków tak w języku ojczystym jak i obcym, kiedy wychowuje własne dzieci i kiedy wreszcie jego wnuki zaczynają naukę ucząc się języków także. Wielu więc przeciętnych ludzi zdobywa pewne praktyczne doświadczenia w tej dziedzinie. Rezultatem jednego z nich jest stwierdzenie z autopsji, że zakodowane w LTM wierszyki z czasów dzieciństwa tworzą tak trwałe ślad, że istnieje stała gotowość pamięci do ich wydobywania z LTM i nienagannej reprodukcji w każdym dowolnym okresie dalszego życia. Choćby tylko ze względu na trwałość zapamiętywania wierszyków, na ich ogromną edukacyjną efektywność, w niniejszym artykule pokrótce odpowiemy na dwa następujące pytania:

I. Dlaczego wierszyki są łatwo przyswajalne i przechowywane w pamięci nawet przez całe życie?

II. Co wznaga efektywność wierszyków?

### Uzasadnienie metody

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny to okres bardzo korzystny do uczenia się wierszyków w języku obcym, a wpływa na to:

1. Znana już dziecku umiejętność uczenia się wierszyków w języku ojczystym, stąd przyswajanie wierszyków w języku obcym, przyjmowane jest przez dzieci, jako aktywność zupełnie naturalna, którą dzieci umieją już wykonywać. Wiedzą dobrze, że trzeba po prostu wierszyka uważnie słuchać i wiernie go powtarzać (pamięć mechaniczna) aż do całkowitego zapamiętania. Towarzyszy temu zwykle zjawisko przeuczania się, czyli przekroczenie kryterium wyuczenia się, które wpływa korzystnie na dużą aktywność przechowywania.

2. Uczenie się wierszyków i związane z tym głośne powtarzanie musi być kontrolowane przez nauczyciela, co ma olbrzymie znaczenie w stopniowym uzyskiwaniu przez dziecko prawidłowej ekspresji fonicznej. Jeśli nie ma tej kontroli dziecko może utrwalić złą wymowę i wytworzyć błędny ślad pamięciowy, trudny do wyeliminowania i zastąpienia śladem poprawnym (por. I i II prawo Josta). Jest to również ważne z tego względu, że małe dzieci łatwiej od dorosłych przyswajają sobie stronę fonologiczną języka, jeśli są więc poprawnie uczone i często wystawiane na działanie obcego języka, mogą nie różnić się akcentem od dzieci, dla których dany język jest językiem ojczystym (np. Kurcz, 1992:202).

3. Uczeniu się wierszyków towarzyszy rozłożenie powtórzeń w czasie, co zapobiega nasyceniu. Zjawisko nasycenia polega na obniżaniu zainteresowania w następstwie długotrwałego intensywnego zajmowania się jakimś przedmiotem lub wykonywaniem tej samej czynności (np. Włodarski, 1977:165). Rozłożenie powtórzeń w czasie jest efektywne ze względu na działanie prawa częstości, to znaczy, że im częściej coś

występuje w naszej świadomości, tym większe są szanse na to, że utrwali się w pamięci (Włodarski, 1977:160).

4. Trzeba również pamiętać, że uczeniu się wierszyków, jak i każdemu zresztą uczeniu, towarzyszy perseweracja (Kurcz, 1977:318) — czyli utrzymywanie się przez pewien czas w sposób niezakłócony śladów pamięciowych, co jest niezbędnym warunkiem ich konsolidacji. W odniesieniu do praktyki nauczycielskiej nie należy sobie psuć efektów i uczyć bezpośrednio po ćwiczeniu wierszyka jakiegoś innego materiału pamięciowego. Mając to na uwadze korzystniej jest przy końcu lekcji (przed przerwą) jeszcze raz powtórzyć wierszyk. Jeśli dziecko uczy się w domu, dobrze jest powtórzyć wierszyk przed snem.

5. Do uczenia się wierszyków przyciąga uczniów motyw sukcesu (por. Scott, Ytreberg, 1990:3). Jest to najłatwiejsza aktywność językowa, gdyż jak już wcześniej powiedziano, opiera się na osiągalnej przez każde normalne dziecko technice mechanicznego powtarzania, bo reprodukcja wzorca i imitacja jest bardzo typowa dla okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego i efekty uzyskują tu nawet dzieci mało zdolne, niezależnie od rozwoju innych zdolności poznawczych (Kurcz, 1992:211). Ułatwienie w zapamiętywaniu wprowadzają przede wszystkim rymy, a więc mówiąc kategoriami psychologii, zapamiętywania są to po prostu skojarzenia powierzchniowe (por. Banasik, 1986). Wiemy z badań, że w pierwszej fazie uczenia się słownictwa obcojęzycznego zapamiętuje się je głównie przy pomocy skojarzeń powierzchniowych, które są znacznie łatwiejsze od skojarzeń znaczeniowych i innych. Przy zapamiętywaniu pomocny jest również rytm a więc pewne regularne powtarzanie przycisku, działające stymulująco na organ słuchu (por. Kurcz, 1992: 31–35).

6. Uczenie się wierszyków łączy się również z właściwą dla tego okresu chęcią popisywania, występowania i publicznego recytowania (np. Wołoszynowa, 1979; Wendy, Ytreberg, 1990). Upodobanie, które z biegiem czasu u wielu dzieci zmniejsza się lub w ogóle ustaje. Ta chęć występowania, deklamowania sprawia, że samo powtarzanie staje się formą atrakcyjną uczenia, której uwieńczeniem poza deklamacją w klasie czy na uroczystościach rodzinnych, może być i zazwyczaj jest wysoka ocena. Takie nastawienie na zapamiętywanie, mobilizuje do uwagi i skupienia, co jest zjawiskiem bardzo pozytywnym, zwłaszcza, że uwaga dzieci w tym okresie jest chwiejna i niedokładna. To może utrudniać przedostawanie się informacji z STM do LTM, a zgodnie z podstawowym prawem zapamiętywania, tylko to może być przechowane, co wcześniej znalazło się w sferze aktywności umysłowej uczącego się (por. Włodarski, 1967, 1972).

7. Jak wspomniano powyżej, przy uczeniu się wierszyka, przypominanie przybiera formę wiernej reprodukcji. Jeśli więc uczenie się wiersza nie jest wyłącznie holistyczne, czyli dziecko wie, co znaczą poszczególne elementy całości, mogą one być wykorzystywane i w mowie niewiązanej w życiu codziennym, np.:

What lovely weather!  
The sun`s on the left,  
The sun`s on the right...  
The sun is golden,  
The sun is bright,  
What lovely weather!

Let's go together for a walk!  
(Banasik, 1993).

### Zwiększanie efektywności

Obecnie odpowiemy krótko na następujące pytanie: Co wzmaga efektywność wierszyków?

1. Poza wcześniej omówionymi sprawami, efektywność nauczania wierszyków jest łatwo osiągnięta, jeśli przestrzegany jest stopień trudności językowej, jaką wierszyk reprezentuje, adekwatnie do poziomu umiejętności językowej ucznia. „Some of the rhymes are more suitable for younger children, some for older children. Some for those with better English, some with the poor one.” (Wendy, Ytreberg, 1990:3).

2. Efektywność uczenia się wierszyka wzmaga się, gdy wierszyk ma charakter pogodny. Z doświadczenia wiem, że dzieci dopuszczają chwilowe niepowodzenia postaci pozytywnych, ale wymagają, aby zakończenie było szczęśliwe. „There are goodies and baddies and the goodies win” (Wendy, Ytreberg, 1990:29). Przypominam sobie przygodę z tradycyjnym nursery rhyme — „Three blind mice”, kiedy dzieci kategorycznie zażądały ode mnie zmiany zakończenia i zwycięstwa myszek.

3. Efektywność wierszyków wzmaga treść zgodna z zainteresowaniami ucznia tak w okresie przedszkolnym jak i wczesnoszkolnym (por. Przetacznikowa i Wołoszynowa, 1979; Budohoska, Włodarski, 1977). Im dziecko jest młodsze, tym bardziej zaciera mu się różnica między światem rzeczywistym i fantastycznym, ale i dzieci starsze, które już zdają sobie sprawę, gdzie przebiega granica między prawdą a wyobraźnią lubią słuchać i uczyć się bajek. I tak ogromnym zainteresowaniem cieszą się:

a) historyjki o zabawkach, które mówią, że zabawki żyją, nie stanowi dla dzieci żadnego problemu np.:

My doll is strolling in the hall...  
She doesn't want to sleep at all.  
She wants a cup of China tea,  
She wants to watch a film on TV.  
(Banasik, 1993)

b) W równym stopniu dzieci lubią historyjki o zwierzątkach, np.:

My parrot  
My parrot's name is Lucky  
And she lives in a cage.  
I am her very good teacher,  
She's very wise for her age.  
(Banasik, 1993)

c) Dzieci lubią też spotkania z przyrodą i naturą:

At the day-break  
I got up early this morning,  
I left the house quite soon...  
I saw the first of the sunshine,  
I saw the last of the moon.  
Oh, how I love the day-break,



When starting lovely weather  
My brother sun and sister moon  
Can be seen together.

(Banasik, 1993)

(Wierszyk przeznaczony dla dzieci w wieku dorastania).

d) Dzieci również lubią mówić o sobie, np.:

What I like to do  
When I am thirsty,  
I like a peach.  
When it is sunny,  
I like a beach.  
I like to read,  
When I am free.  
When I am tired,  
I like TV.

(Banasik, 1993)

e) O życiu rodzinnym np.:

And so am I  
Fine was the morning,  
Fine is the evening  
And so is the sky...  
Happy is mother,  
Happy is father  
And so am I.

(Banasik, 1993)

f) O życiu własnej klasy, np.:

A snowman  
It was snowing, snowing all the night...  
Let`s make a snowman, big and white!  
Look, it is standing, under the tree  
And calling to us, „Hallo, it`s me!”

(Banasik, 1993)

g) Lubią też wierszyki okolicznościowe np.:

My home  
My house has just one storey,  
The garden`s very near...  
And no one needs to worry  
For Mummy`s always here.

h) Starszym dzieciom podobają się lekcje z mapą i tu można wykorzystać np. taki wierszyk:

Look, my dearest Liz  
Here London is.

Here's Paris and there is Rome  
Here's Brussels and here's Berlin,  
Here's Warsaw and now come in (knock at the door)  
Here's Katowice — my home.

(Banasik 1993)

Uwaga: wierszyk wprowadza nauczyciel wskazując poszczególne miasta na mapie politycznej Europy. Zamiast nazwy Katowice stawia nazwę miasta, w którym znajduje się szkoła.

i) Ogromnym powodzeniem cieszą się zagadki we wszystkich grupach wiekowych. Uczą koncentracji uwagi i rozumienia ze słuchu, a poza tym są dobre na wszystko, np. na trudne dni. A oto jedna z nich:

What is it?  
It furls or unfurls its hat,  
It has a shapely cane.  
Sometimes it's used in the sun  
But always in the rain.

O zainteresowaniach dzieci, zwłaszcza starszych, można by jeszcze długo mówić i przytaczać wierszyki na ten temat. Na zakończenie artykułu podaje się jeszcze dwie praktyczne rady:

Roli wierszyków w nauczaniu zwłaszcza dzieci nie można przecenić, dlatego w świetle powyższych wypowiedzi powinny być one zintegrowane z całym programem nauczania i pod względem treści powinny występować w kontekście otaczających je zjawisk w szerokim tego słowa znaczeniu. Poza tym powinny być prezentowane w różny przemyślany sposób. „W toku lekcji należałoby ten sam materiał prezentować w różny sposób, aby wszyscy uczniowie mogli go percepcyjnie odpowiednio do swoich właściwości indywidualnych (Strelau, Jurkowski, Putkiewicz, 1997:173). Jedną z popularnych form prezentacji jest inscenizacja wierszyków, co jest dla dzieci wspaniałą zabawą. „Children have an amazing ability to absorb language through play and other activities which they find enjoyable (Scott, Ytreberg, 1990:6).

A oto wierszyk nadający się do inscenizacji dla uczniów od 4–11 lat). Rekwizyty stanowią między innymi kapelusze i gumowa myszka).

I am a little cat,  
I have a little hat,  
I live in a little house,  
I like a little mouse.

(Banasik, 1993).

Pierwsza demonstracja należy do nauczyciela. Przy odgrywaniu wierszyka pozostawia się jednak wielką samodzielność uczniom, np.: tonacja miauczenia, rodzaj kapelusza, sposób inscenizowania domku, itp. Wierście mi, to warto, bo to wspaniała zabawa!

## Bibliografia

- Banasik, E. 1986. „Akwizycja słownictwa obcojęzycznego przez dzieci ósmioletnie”. w. *Wczesne rozpoczynanie nauki języków obcych. Materiały z konferencji*. Uniwersytet im. M.C.S. w Lublinie. Zakład Filologii Germańskiej.
- Banasik, E. 1993. *Rhymes for Children*. WSiP.
- Budońska, W.- Włodarski, Z. 1977. *Psychologia uczenia się*. PWN: Warszawa
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. WSiP.
- Kurcz, I. 1997. „Procesy pamięci”. w: *Psychologia*. PWN: Warszawa
- Przetacznikowa, M. 1979. „Wiek przedszkolny”. w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. PWN.
- Scott, W. A. and Ytreberg, L. H. 1990. *Teaching English to Children*. Longman; London
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., 1997. *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. PWN: Warszawa
- Włodarski, Z. 1967. *Czym jest pamięć*. PZWS.
- Włodarski Z., 1969. *Co i dlaczego pamiętamy? O wybiórczości procesów pamięci*. Nasza Księgarnia: Warszawa.
- Włodarski, Z. 1977. „Motywacja, nastawienia, zainteresowania”. W: Budońska, W - Włodarski, Z. *Psychologia uczenia się*.
- Włodarski, Z. 1977. „Wpływ czynników działających w trakcie uczenia się”. w: *Psychologia uczenia się*.
- Wołoszynowa, L. 1979. „Młodszy wiek szkolny”. w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. PWN

## EKSPRESJA UCZUĆ W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO.

W świetle współczesnej neurofizjologii wychowanie i nauczanie nie może dłużej rozdzielać funkcji intelektualnych od emocjonalnych, ponieważ jedynie równowaga między tymi podstawowymi sposobami percepcji świata, jakimi dysponuje człowiek, zapewnia harmonijny rozwój oraz poczucie wartości życia. Jak pisze znawca tematu, Daniel Goleman, autor książki o *Inteligencji emocjonalnej* (1997), *emocje mogą zaburzyć sam proces myślenia*, a stałe napięcia emocjonalne mogą *wytworzyć u dziecka deficyt umiejętności intelektualnych, upośledzając jego zdolność uczenia się* (s. 58). Zresztą któż z nas dorosłych nie zna takich momentów, gdy wszelkie racjonalne decyzje padały pod wpływem uczuciowej presji, silniejszej od jakiegokolwiek rozsądnego oglądu sytuacji.

Nauka wskazuje na częsty brak proporcji i integracji tych dwóch ośrodków kontrolujących ludzkie zachowania, które potocznie nazywane są *sercem*, rozumianym jako siedlisko namiętności i uczuć, oraz *rozumem*, pojmowanym jako domena myśli, analizy i racjonalności. Nieraz stawiane w opozycji, zwłaszcza w sztuce i filozofii, w istocie rzeczy te dwie sfery psychiczne czekają na swe wielkie pojednanie i sensowny kompromis, by, zamiast przeszkadzać i deformować rozwój, móc go wreszcie lepiej i głębiej wspomagać. Wszystkie znaczące odkrycia w nauce czy sztuce, wszystkie genialne dzieła i pomysły zawdzięczają bowiem swoje powstanie znakomitemu sprzężeniu serca i rozumu twórców. Do truizmów należy dzisiaj przekonanie, że kto kocha to, co robi, zawsze osiąga sukces, choćby prywatny w postaci zadowolenia i poczucia samorealizacji, a komu z trudem przychodzi pozytywny stosunek do własnych działań, ten skazany jest na frustrację i ciągle pretensje do siebie czy innych.

W praktyce szkolnej zestrącanie emocji i myśli, harmonizowanie postaw uczuciowych uczniów z ich zdolnościami intelektualnymi nie jest bynajmniej sprawą prostą, o czym wie każdy nauczyciel. Często wydaje się wręcz niemożliwe, by kierować emocjami naszych wychowanków, złożonymi, subtelnymi i skrętnie ukrywanymi przez samych zainteresowanych. Mimo to, warto wykorzystać choćby kilka praw neurofizjologicznych i psychologicznych, by spróbować oswoić wspólnie z uczniami ten tajemniczy świat ludzkich emocji, który w rzeczywistości łączy obie strony procesu dydaktycznego jako członków tej samej wspólnoty rodzajowej. Różnice wiekowe, doświadczeniowe, genetyczne i charakterologiczne z pewnością istnieją, ale wcale nie eliminują płaszczyzny spotkaniowej, bo struktura mózgu ludzkiego pozostaje podobna w przypadku osób uznanych za zdrowe. Uczucia pozytywne, takie jak *radość, sympatia, zadowolenie, przyjemność*, uczucia negatywne typu *smutek, żal, gorycz, zniechęcenie*, znane są niemal każdemu względnie normalnie funkcjonującemu człowiekowi od dzieciństwa aż do starości, dlatego można o nich rozmawiać, dzielić się nimi, a przede wszystkim akceptować je jako integralną część naszej psychicznej reakcji na świat.

Głównym celem badaczy *inteligencji emocjonalnej* jest możliwie najpowszechniejsze uświadomienie ludziom, także bardzo młodym, prostego, lecz głównego **prawa równowagi między stanami pozytywnymi a negatywnymi**, między chwilami gorszego samopoczucia i zaniżonej aktywności a chwilami dynamizmu życiowego

i naturalnego parcia do przodu, które to prawo decyduje o zdrowym stosunku do życia. Stara chińska zasada *złotego środka*, będąca pochwałą umiarkowania na każdym etapie ludzkiego rozwoju i we wszelkich człowieczych działaniach nabiera w tym ujęciu zasłużonej mocy i aktualności. Stany ekstremalne zakłócają swobodny przepływ energii, wyczerpują system nerwowy, prowokują zachowania mało akceptowane i niekorzystnie rzutują na właściwą dystrybucję sił witalnych człowieka.

Dla lepszego rozpoznania samego terminu *inteligencji emocjonalnej* i jej cech charakterystycznych, pozwalam sobie przypomnieć koncepcję Petera Saloveya i Johna Mayera, na którą powołuje się także Goleman we wspomnianej pracy (ss.80-81). Otóż, według tych psychologów podstawą inteligencji emocjonalnej jest:

- **znajomość własnych emocji**, która wynika ze zdolności czujnej samoobserwacji i rozpoznawania wszelkich stanów psychicznych w momencie ich powstawania wraz z umiejętnością ich analizy dla optymalnych wyborów decyzyjnych;
- **kierowanie emocjami**, czyli rozpoznawanie ich intensywności, przebiegu i jakości dla szybszego opanowywania kryzysów oraz spokojniejszego powrotu do normalności, bez nadmiernych kosztów życiowych;
- **zdolność motywowania się** – tożsama z odśrodkową koncentracją na celach, wytrwałością w zdobywaniu tychże, zwłaszcza przez gotowość do odkładania w czasie pragnień i tłumienia chwilowych zniechęceń czy rozczarowań na rzecz stopniowych, lecz stałych postępów w realizacji własnych zamierzeń, a także sztuka wprawiania siebie w twórcze uniesienia, podnoszące samopoczucie i wyniki pracy;
- **rozpoznawanie emocji u innych**, prowadzące do zachowań empatycznych i altruistycznych, łączących wrażliwość na własne stany uczuciowe z odbiorem psychicznych problemów innych osób, co owocuje pełniejszą świadomością relacji międzyludzkich i prawdziwszymi zachowaniami społecznymi zorientowanymi na zrozumienie, dzielenie się i pomoc;
- **nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi**, będące funkcją właściwego odczytywania emocji osób z ich poszanowaniem i możliwością pozytywnego wykorzystywania dla dobra tych osób i spraw, które trzeba rozwiązać.

Zestaw powyższych komponentów inteligencji emocjonalnej tworzy obraz człowieka, który nie tylko radzi sobie ze sobą w każdej sytuacji, nawet głęboko stresowej, ale umie jednocześnie sprawnie kierować swoją aktywnością zawodową i społeczną, pozostając przyjacielem samego siebie w takim samym stopniu, co ludzi, znajdujących się w zasięgu jego działań i życia. Inspirowanie do kształtowania tego typu postaw, szczególnie u młodych osób, jest celem badaczy *inteligencji emocjonalnej*. Okazuje się bowiem, że wyniki doświadczeń w tej dziedzinie dają dużą dozę pewności, że nikt nie jest skazany na neurotyczny krąg własnych ograniczeń, nawet po traumatycznych przeżyciach z dzieciństwa czy wskutek zaburzonej atmosfery rodzinnej.

Optymizm psychologów dotyczący uczulenia ludzi i wykształcania ich indywidualnej *inteligencji emocjonalnej* oraz sugestie podjęcia konkretnych wysiłków leży u podstaw mojego wystąpienia. Wierzę w zasadność tezy o plastyczności ludzkiej psychiki i w wartość *wpajania nauk emocjonalnych przez powtarzające się przeżycia i doświadczenia, na które mózg reaguje wzmocnieniem odpowiednich dróg nerwowych*,

*dzięki czemu stają się nawykami, dochodzącymi do głosu w chwilach napięcia, frustracji i bólu* (Goleman 1996:405). W przeciwnym razie grozi nam utrwalanie sytuacji rozłamowej między racjonalnością a emocjonalnością jednostki, której następstwem może być, zdaniem Ericha Fromma, *myślenie przekształcone w schizoidalne działanie intelektu, a uczucia w neurotyczne, niszczące życie namiętności* (Fromm 1996:66).

W nader skromnych ramach jednego przedmiotu, jakim jest nauka języka obcego, (bo jako neofilolog tylko w tej materii mogę coś stwierdzać względnie kompetentnie), proponuję włączyć zatem choćby kilka ćwiczeń do programów szkolnych, które nie burząc ich ram merytorycznych, mogą wzmocnić efektywność nauczania, przynajmniej w sensie wiarygodności i autentyczności w odbiorze uczniów. Wydaje się już dzisiaj dużym anachronizmem operowanie abstrakcyjnymi postaciami o komiksowych zachowaniach czy też opisywanie idealnych sytuacji, toczących się w papierowej przestrzeni między modelowymi bohaterami, podczas gdy prawda uczniów jest rażąco inna, o wiele bardziej gorzka lub złożona. Oczywiście, nie sposób tu zakwestionować celu samego przedmiotu, którym niezmiennie pozostaje nauka komunikacji w obcym języku z całym jego bogactwem leksykalnym i frazeologicznym, bo ten cel nigdy nie traci swej priorytetowej ważności, ale chodzi o to, żeby w miarę niewątpliwie skąpych czasowo możliwości zhumanizować i uprawdopodobnić to, czego uczniowie się uczą z tym, co naprawdę przeżywają na danym etapie swego rozwoju. Łącząc zadania glottodydaktyczne z niewielkimi nawet ambicjami psychologicznymi, nauczyciel ma szansę pomóc swym wychowankom lepiej zintegrować ich wysiłki intelektualne z emocjami, motywacją i zwyczajną chęcią bycia na tego typu lekcjach. Wzmocnienie procesu nauczania elementami psychoanalitycznymi może ponadto uświadomić, zarówno nauczycielowi jak i klasie, fakt jedności między doświadczeniami rodzinnymi i osobistymi a działaniami szkolnymi. Oba te światy sprawdzają nieustannie tyleż intelekt, co wrażliwość, dojrzałość i odporność emocjonalną, od których zależy dorosłe satysfakcjonujące życie. Między teoretycznymi założeniami programów a praktyką szeregowych zajęć w szkole nie musi być dłuższej rażącej dysproporcji, jeśli uda się uwierzyć, że uczeń ma prawo być człowiekiem o wyrazistej psychice i określonych emocjach, a nie tylko podmiotem do rejestracji wiadomości. Uczenie się siebie nie jest wcale mniej ważne od uczenia się danych obiektywnych, nawet wtedy, gdy oceny otrzymuje się jedynie z informacji, a nie z człowieczeństwa. To ostatnie bywa jednak, prędzej czy później, bezlitośnie weryfikowane przez związki z ludźmi, miejsca pracy, rodziny, a przede wszystkim przez stopień akceptacji siebie i swego życia. Tylko sprzężenie sukcesów profesjonalnych z uczuciowymi daje poczucie samorealizacji i ku temu warto przygotowywać młodzież przy każdej możliwej okazji. Kształcenie wąskich specjalistów w drodze ostrej konkurencji, rywalizacji, walki o punkty i oceny, przy jednoczesnym zaniedbaniu wiedzy o psychicznych właściwościach człowieka i umiejętności tworzenia dobrych więzi społecznych, jest marnym powodem do dumy. Jak twierdzi Jacek Santorski, poczucie tożsamości wynika z *samoobserwacji i uwagi w codziennym życiu z innymi*, a nie z ilości nauczonych informacji (Santorski 1992:23).

Pedagogika zwana *alternatywną* także akcentuje konieczność *autentycznej humanizacji edukacji* przez budowanie modelu opozycyjnego wobec ilościowego encyklopedyzmu na rzecz *szkoły ujmowanej całościowo i wspierającej wielokierunkowy rozwój aktywności dzieci* (Ryszard Więckowski: Edukacja alternatywna Jej istota. Podstawowe problemy. w: Śliwerski (ed.) 1992:12). Postuluje zatem taką organizację edukacji,

w której znaczenia nabiera możliwość *intelektualizacji doświadczenia, jego krytycznego rozumienia umożliwiającego wyjście poza własną pozycję podmiotową w stronę społeczności, wspólnoty* (Tomasz Szkudarek: *Postmodernistyczne pedagogie amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*. w: Śliwerski (ed.) 1992:39).

Szczególnie symptomatyczne okazują się pod tym względem wyniki badań, przeprowadzonych przez Pawła Zielińskiego na Wydziale Pedagogicznym częstochowskiej WSP, dotyczące hierarchii wartości preferowanych przez ankietowanych studentów, czyli ludzi uważanych za dorosłych. Otóż, z jednej strony potrafią oni jasno określić swoje aksjologiczne wybory, ustawiając na czele listy wartości osobiste, takie jak rodzina, dojrzała miłość i szczęście, z drugiej zaś strony mają poważne kłopoty w wyrażaniu samych siebie, co przecież komplikuje i utrudnia relacje międzyludzkie, czyniąc tym samym realizację wybranych wartości mało prawdopodobną lub co najmniej dyskusyjną (Zieliński, P.: *Alternatywne metody samowychowania*. Program autorski. w: Śliwerski (ed.) 1992:208-209).

Potrzeba pracy z emocjami jawi się więc jako warunek lepszej komunikacji między ludźmi, głębszego kontaktu z samym sobą oraz większej szansy na pozytywną samorealizację w rodzinie i w większej społeczności. W odniesieniu do nauki języka obcego, edukacja emocjonalna zapewnia również poszerzoną i prawdziwszą komunikację, bo ktoś, kto w rodzimym języku potrafi wejść w prawdziwy dialog ze światem i ludźmi, ten odtwarza to naturalnie w języku nauczonym, nawet w wersji niedoskonałej i pełnej błędów formalnych. Mając najczęściej lepszą samoocenę i wyższy stopień tolerancji wobec swych niedoskonałości, osoba taka szybciej pokonuje opory w mówieniu językiem nowym i umianym jedynie częściowo. Stała samoobserwacja i samoakceptacja w sytuacji niepełnych kompetencji ułatwia przekroczenie bariery wstydu i nieśmiałości, które towarzyszą pierwszym próbom porozumiewania się w obcym języku. Popełnianie błędów nie jest już traktowane przez osoby świadome siebie jako powód do negatywnej samooceny, a jedynie jako impuls do następnych prób i nauki.

Metody, według których można próbować edukacji emocjonalnej na specjalistycznych zajęciach szkolnych przedstawione są szeroko i z przykładami w cytowanej wyżej książce Golemana *Inteligencja emocjonalna* w rozdziale XVI, zatytułowanym *Kształcenie emocji*. Trudno je tutaj streszczać szczegółowo, niemniej wypada niewątpliwie podkreślić cztery fazy procesu integrującego emocje negatywne, konieczne do uwzględnienia podczas *rozbrajania* krytycznego stanu. Jest to:

- I. ROZPOZNANIE SYTUACJI STRESOWEJ I EMOCJI PRZEZ NIĄ WYWOŁANYCH,
- II. ALTERNATYWNE MOŻLIWOŚCI ROZWIĄZANIA POWSTAŁEGO PROBLEMU,
- III. UŚWIADOMIENIE KONSEKWENCJI RÓŻNYCH OPCJI ZACHOWANIOWYCH,
- IV. WYBÓR ROZWIĄZANIA OPTYMALNEGO.

Cały ten proces wglądowy ma podwójny cel, po pierwsze – zwerbalizowanie zamętu uczuciowego, co samo w sobie pomaga wyprowadzić go na zewnątrz, uporządkować i ochłodzić oraz, po drugie – przeniesienie punktu koncentracji uwagi i energii ze sfery afektywnej, nadmiernie przeciążonej w danej chwili, na sferę intelektualną, rozsądkową, przez co dokonuje się stopniowe uspokojenie sytuacji i mobilizacja

dotatkowych sił witalnych osoby wzburzonej. W sumie stwarza się warunki do zrównoważenia uczuciowości i myślenia, a napięcie systemu nerwowego rozkłada się w na dwie, a nie jedną, struktury psychiczne, dzięki czemu staje się ono łatwiejsze do znormalizowania.

Systemowe i całościowe przepracowywanie tych czterech kluczowych momentów w uświadomieniu i opanowaniu emocji destrukcyjnych wymaga przygotowania analitycznego znacznie szerszego od tego, którym dysponują absolwenci innych niż pedagogika czy psychologia kierunków. Dlatego specjaliści amerykańscy przewidują przeznaczenie na tą tematykę autonomicznych zajęć, umieszczonych w programach szkolnych i prowadzonych przez profesjonalnych psychologów.

W Polsce plany takie nawet nie istnieją, a przynajmniej nic mi o tym nie wiadomo. Nie wydaje mi się jednak, żeby był to powód do rezygnacji z jakichkolwiek, choćby skromnych prób. Każdy przecież nauczyciel potrafi zadać sobie i wychowankom dwa podstawowe pytania, pomagające w przezwyciężeniu kryzysu emocjonalnego: *Jak się czujesz? Co można zrobić, byś poczuł / poczuła się lepiej?* Pytanie o samopoczucie rozładowuje natłok emocji, a pytanie o możliwość wyjścia z kryzysu aktywizuje umysł, rozpraszając jednocześnie nadmiernie skumulowaną w uczuciach energię.

Lekcje z języka obcego stwarzają wiele okazji do zastosowania tego rodzaju pomocy. Pytania o samopoczucie znajdują się bowiem niemal na początku każdego kursu. Wystarczy zatem je pogłębić lub rozbudować. Odwołując się do przykładu języka francuskiego, może do wyglądać mniej więcej następująco:

Pytanie	Odpowiedź pozytywna (+)	Odpowiedź negatywna (-)
Comment vas-tu ?	Je vais bien.	Je vais mal.
Qu'est que ça signifie?	J'ai envie de travailler, de rire, de parler avec les autres. Je suis tranquille et en bonne forme. Je suis bien avec mes copins et avec moi- même. Tout me semble intéressant	Je n'ai aucune envie de travailler, de rire, de faire quelque chose. Je me sens mal parmi les autres. Tout m'agace et me rend encore plus nerveux/se. Rien ne m'intéresse. Je veux être seul/e
Est-ce qu'on peut faire quelque chose pour toi dans ce cas-là?	Je n'ai besoin de rien. Je me débrouille très bien.	Je ne sais pas. Je ne veux rien et de personne.
Mais il y a des gens pour qui tu es très important et qui veulent savoir ce qui se passe avec toi.	C'est très bien mais tout va bien.	Tant pis. Les gens me font mal. Je préfère rester seul/e.
Qu'est-que tu fais pour garder ou changer cet état?	J'essaie de ne pas penser aux choses désagréables.	J'écoute un peu de musique, je dors, parfois je sors pour acheter quelque chose. Je me repose.
Ça dure longtemps?	Ça dépend. Parfois oui, parfois non. En tout cas, j'aime ça.	Ça dépend. Parfois oui, parfois non. En tout cas, je n'aime pas ça.



Na początku tego ćwiczenia uczniowie mogą otrzymać od nauczyciela serię odpowiedzi modelowych twierdzących lub przeczących, prawdopodobnych w podobnej sytuacji, sformułowanych poprawnie i gramatycznie, z których wybierają te, które najlepiej odpowiadają temu, co czują w określonej chwili. Na poziomie bardziej zaawansowanym, uczniowie mogą sami szukać zindywidualizowanych wersji odpowiedzi przy pomocy słownika oraz próbować je uzasadnić także zgodnie z własną prawdą. W każdym wypadku ich wysiłki są skierowane na ich świat emocjonalny oraz na ich pomysły radzenia sobie ze swymi odczuciami. Dzięki tej autoanalizie, choćby cząstkowej, ale powtarzanej w różnych okolicznościach tematycznych, młodzi ludzie krok po kroku uświadamiają sobie siebie jako jednostki czujące oraz siebie jako osoby odpowiedzialne, obdarzone mocą decyzyjną, mające wpływ na to, co się z nimi dzieje, a nie tylko zależne od obcej ingerencji i manipulacji zewnętrznej.

Ten model wyjściowy sprawdza się także doskonale podczas wprowadzania poszczególnych czasowników, nazywających emocje czy nastroje (jak, na przykład: *aimer, vouloir, se sentir, préférer, rêver, regretter, détester* lub główne czasowniki *être* i *avoir*), gdzie istnieje cała gama możliwych odpowiedzi, implikowanych przez dane czasowniki. Równie inspirujące bywają także wyrażenia, zawierające określenia stanów emocjonalnych albo osobistych wrażeń (na przykład: *ça me plaît, ça me déplaît; avoir envie de, tenir à, trouver bon, trouver mauvais, faire plaisir, faire mal*).

Niemalą pomocą okazują się w tych ćwiczeniach plastyczne pomoce dydaktyczne, przedstawiające ludzkie twarze i gesty, które uczniowie mogą interpretować jako wyraz pewnych uczuć i stanów, identyfikując się z nimi bądź je odrzucając.

Inne pomoce wizualne, takie jak pejzaże lub przedmioty mają nie mniejszą wartość inspirującą, jeśli zawierają w sobie jakieś nacechowanie afektywne. Uczniowie mogą opisywać *morze, góry, kwiaty, skały, zachód słońca, deszcz, ruiny*, i tym podobne fragmenty rzeczywistości z punktu widzenia ich emocjonalnych skojarzeń i reakcji. Wystarczy im tylko przygotować lub pomóc w samodzielnym przygotowaniu niezbędego słownictwa.

Muzyka i efekty akustyczne również nadają się doskonale do ćwiczeń interpretacyjnych z zakresu uczuć i nastrojów, tym bardziej, iż jest to dziedzina szczególnie bliska współczesnej młodzieży. Można więc, oprócz propozycji muzycznych nauczyciela, polecić im samym wybór i opis własnych ulubionych utworów, słuchanych w różnych chwilach i w różnych stanach ducha, z podaniem odpowiedniej motywacji.

Tak gorąco doradzana teatralizacja i symulacja wydarzeń jest następną okazją do próbowania pracy z emocjami. Uczniowie mogą bowiem odgrywać dialogi, ukazujące konflikty, kłopoty, napięcia, zarówno te, które sugerują podręczniki, jak i stworzone na ich podstawie własne wersje scenek, uwzględniające bardziej indywidualne punkty widzenia. Penetracja świata emocji i reakcji dokonuje się tutaj natychmiast i z większą autentycznością, choć w bezpiecznej konwencji teatralnej, czyli pozornie nie osobistej. Korzystając z inicjatywy uczniów i ich zainteresowania nauczyciel może zaproponować przedstawienie tej samej sytuacji z kilku stron, żeby rozszerzyć wiedzę o różnorodności ludzkich zachowań w takiej samej sytuacji. Można, na przykład, odegrać konflikt dwóch przyjaciół zakończony rozstaniem wskutek wzajemnych oskarżeń i obrazy, oraz konflikt zakończony pojednawczo, dzięki przekonującym wyjaśnieniom, przeprosinom i pogodzeniu stron. Ciekawą i pouczającą w tych zabawach bywa

możliwość odtworzenia przez tego samego ucznia skrajnych ról, na przykład, oskarżającego i oskarżonego; tego, kto ma rację i tego, kto jej nie ma. Daje to znowu okazję do pogłębienia znajomości ludzkiej natury i ludzkich reakcji, ucząc tolerancji i wielkoduszności.

Warunkiem powodzenia wszystkich ćwiczeń językowych, nie włączając ekspresji uczuć, jest wcześniejsze wprowadzenie i utrwalenie niezbędnego słownictwa tematycznego oraz podstawowych struktur komunikacyjnych. Jest to naprawdę warunek absolutnie konieczny. Uczniowie mogą wybierać własne formy przekazu jedynie wtedy, gdy znają pewną ilość skatalogowanych rzeczowo słów, pojęć i wyrażań. Mało tego, mogą oni poruszać się pośród tych form stosunkowo swobodnie wtedy i tylko wtedy, gdy zostały one wcześniej przerobione i zautomatyzowane. Mówienie prawdy o własnych odczuciach, nawet w ojczystym języku, wymaga wysiłku umysłowego i werbalnego, nie mówiąc o zróżnicowanej zdolności samoobserwacji. To samo zadanie podjęte w języku obcym okazuje się dodatkowo skomplikowane przez kłopoty leksykalne i frazeologiczne. Może je złagodzić jedynie dobre przygotowanie wstępne z nowego języka. Mimo tych utrudnień, sprawa warta jest uwagi nauczyciela i uczniów, bo gwarantuje w zamian, większy autentyzm zajęć i lepszą motywację do chociażby biernego uczestnictwa. Aktualizacja lekcji pod kątem prawdziwych problemów wychowanków zawsze sprzyja wzrostowi ich zainteresowania, co z kolei podnosi efektywność pamięci i wyników w nauce.

Byłabym zbytnią idealistką, gdybym pomyślała z wprowadzaniem do polskich szkół edukacji emocjonalnej w elementarnym zakresie proponowała bez uwzględnienia mentalności wielu nauczycieli, niechętnych wszelkim zmianom oraz zablokowanych na nowy sposób opracowywania materiału już znanego. Mam smutną świadomość warunków finansowych, czasowych, programowych i przestrzennych, w jakich funkcjonuje większość szkół, zwłaszcza państwowych, w naszym kraju. Mam także inną jeszcze, może bardziej gorzką, świadomość oporów psychologicznych, które nauczyciele mogą odczuwać wobec edukacji emocjonalnej, której brakuje im samemu. Prawo skuteczności dydaktycznej jest przecież bezwzględne: najpierw trzeba samemu umieć, żeby móc tego nauczać, a nikt nas dotąd nie uczył, jak sobie radzić z problemami uczuciowymi i jak skutecznie przezwyciężyć załamania nerwowe, przeciążenia emocjonalne czy kryzysy aktywności, jeśli nie liczyć różnych poradników książkowych, telewizyjnych, radiowych albo gazetowych. Tak naprawdę nauczyciel pozostaje osamotniony w konfrontacji z tą złożoną tematyką, a często także w konflikcie ze swą naturą introwertyka lub osoby nieśmiałej czy nieufnej. Ma jednak po swej stronie zawsze silne atuty w postaci dobrej woli i umiejętności korzystania z literatury przedmiotu. To niemało w przypadku osób naprawdę zainteresowanych, tym bardziej, że w środowisku polskich pedagogów są już dowody nowych twórczych inicjatyw. Wystarczy wspomnieć bardzo ciekawą publikację Marioli Chomczyńskiej-Miliszkiewicz i Doroty Pankowskiej, zatytułowaną zmiennie *Polubić szkołę* (1995), w której autorki dają szeroki zestaw konkretnych ćwiczeń grupowych do pracy nad lepszym samopoznaniem i sprawniejszą komunikacją społeczną na terenie szkoły. W pełni podzielam opinię obu pań, twierdzących, iż w wyniku inaczej zorganizowanych zajęć, *nauczyciel razem z uczniami może uczyć się uważnego słuchania innych, otwartego wyrażania emocji oraz wzmacniać poczucie własnej wartości* (s. 11). Zaowocuje to z pewnością większą sympatią do zawodu i uczniów, oraz, być może, podwyższonym stopniem samoświadomości i akceptacji własnej osoby.

Dla uwiarygodnienia zaprezentowanych poglądów o możliwości włączenia wybranych elementów edukacji emocjonalnej do glottodydaktyki, załączam w aneksie kilka praktycznych ćwiczeń, inspirowanych fachową literaturą, napisanych po francusku dla romanistów, ale możliwych do przeprowadzenia w każdym innym języku obcym. Jestem ponadto przekonana, że wielu glottodydaktyków potrafi na własny użytek opracować jeszcze ciekawsze i pomysłowe ćwiczenia, prowadzące uczniów w głąb ich świata emocjonalnego i otwierające na pełnię ludzkiej natury.

### **Bibliografia:**

- Arends, R.I. 1995. *Uczymy się nauczać*. WSiP: Warszawa  
Brzeškiewicz, Z.W. 1996. *Superumysł*. Comes: Warszawa  
Chomczyńska, M.-Miliszkiewicz-D. Pankowska. 1995. *Polubić szkołę*. WSiP: Warszawa  
Fromm, E. 1996. *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Rebis: Poznań  
Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina of Poznań: Poznań  
Jampolsky, L.. 1992: *Leczenie uzależnionego umysłu*. Jacek Santorski: Warszawa  
Jankowski, K. (red.) 1981. *Psychologia w działaniu*. Czytelnik: Warszawa Santorski, J. 1992. *Jak przetrwać w stresie*. Jacek Santorski: W-wa  
Kratochvil, S. 1984. *Psychoterapia*. PWN: Warszawa  
Mansfield, P. 1995. *Jak być asertywnym*. Zysk i S-ka: Poznań  
Maslow, A.H. 1990. *Motywacja i osobowość*. PAX: Warszawa  
Śliwerski, B. (red.) 1992. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Impuls: Kraków

### **Propositions d'exercices linguistiques, facilitant le travail sur les sentiments.**

Dictionnaire de consultation: M.H. Gajos, N.M. Gourgaud: *Mots de passe. Dictionnaire thématique franco-polonais*. Warszawa Wyd. Szkolne i Ped. 1994. Chaque autre dictionnaire de la langue française pour apprendre les définitions des sentiments particuliers.

#### **I. Le dé de sentiments (*Kostka uczuć*).**



Nommer et définir avec les élèves six sentiments principaux:

1. *la joie,*
2. *la peur,*
3. *la tristesse,*
4. *l'étonnement,*
5. *la colère,*
6. *le dégoût.*

Faire le cercle de tous les élèves et jouer au dé. La personne à qui le dé arrive, essaie de décrire le sentiment qui est marqué sur la face du dé. Le jeu peut être fait aussi sans paroles au moyen

d'une pantomime; dans ce cas le groupe essaie de deviner et de nommer le sentiment montré par son collègue. Le professeur a l'occasion de demander aux élèves les raisons de leurs décisions pour les sensibiliser aux indices extérieurs de diverses réactions émotionnelles.

## **2. La description de différents sentiments présentés sur quelque image (*Opis uczuć widocznych na ilustracjach*).**

Le professeur montre aux élèves – ou les prie de montrer – plusieurs images, préparées d'avance, où sont marqués divers sentiments. Les élèves décrivent ces sentiments, en expliquant leur choix et en signalant ces fragments d'images qui trahissent la situation émotionnelle de la personne visible. Les élèves peuvent aussi choisir cette mine qui leur semble correspondre le mieux à leurs propres sentiments, éprouvés à des moments spécifiques ( p. ex. *le test, la visite d'un ami, le cadeau inattendu, l'échec d'un projet, le manque d'argent ...*).

## **3. La volonté de mieux comprendre (*Wola lepszego zrozumienia*).**

Les élèves sont divisés en groupes de deux personnes. Un élève dit comment il se sent ou bien ce qu'il pense (p.ex. *Je suis en colère! Je ne sais pas quoi faire...*). L'autre l'écoute attentivement et transforme sa phrase en une interrogation (p.ex. *Est-ce que tu es en colère? Est-ce que tu ne sais pas quoi faire?*). Ils font cet exercice à tour de rôle, en changeant des phrases.

Ainsi les élèves apprennent l'art d'écouter les autres pour mieux les comprendre et pour connaître leur intentions véritables (et non supposées). Ils peuvent en tirer une bonne conclusion qu'avant d'attaquer, il vaut mieux chercher à comprendre ce qui se passe avec autrui.

## **4. Le bon médiateur (*Dobry mediator - rozjemca*).**

Deux élèves essaient de représenter un conflit possible (p.ex. *entre le professeur et son élève, entre la mère et sa fille, entre le chef et son employé...*). La classe cherche alors des solutions qui permettraient aux personnes engagées de trouver un compromis et de se réconcilier. Tous choisissent cette solution qui semble la meilleure pour les deux personnes en même temps.

Le professeur profite de la scène pour souligner l'importance de la médiation dans chaque situation conflictuelle. Le bon sens doit remplacer l'hostilité et l'agression. La tolérance devient nécessaire et possible à condition de vouloir trouver des solutions satisfaisantes. Les raisons des personnes peuvent varier mais il y a toujours quelque point de rencontre. Tout le monde essaie d'en trouver au moins un.

## **5. La carte des sentiments (*Mapa uczuć*).**

Les élèves prennent une grande feuille de papier blanc (A4). Ensuite ils dessinent ces sentiments qu'ils éprouvent le plus souvent: les sentiments positifs en *rose* (p.ex. *la joie, l'espoir...*) et négatifs en *noir* (p.ex. *la peur, l'ennui...*). Ils peuvent également dessiner des sentiments intermédiaires en *bleu* (p.ex. *la mélancolie, la nostalgie...*).

Ils extériorisent de cette manière leur situation émotionnelle la plus fréquente et essaient de chercher quelques moyens pour affaiblir les sentiments négatifs ou pour renforcer positivement les sentiments intermédiaires. Cette autoanalyse leur permet de retrouver le bon contact avec eux-mêmes et de se donner le droit à tous les sentiments, non seulement positifs mais aussi négatifs ou plus nuancés.

## 6. Le balancier des sentiments (*Wahadło uczuć*).



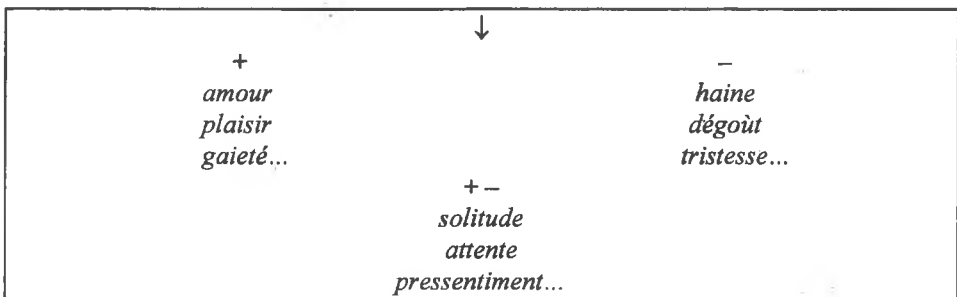
Le professeur dessine au tableau ou bien met au tableau magnétique une longue flèche entre un grand *plus* (+) et un grand *moins* (-). Ces signes peuvent être remplacés par des symboles plus nets, p.ex. par *le soleil*



et par *le nuage*.



Les élèves choisissent ces sentiments qui correspondent à ces deux pôles et introduisent parmi eux des sentiments plus subtils ou plus complexes.



Ainsi les élèves ont l'occasion d'observer *le principe de l'équilibre* entre les moments joyeux et douloureux dans la vie et de saisir le sens du dicton français: *Après la pluie le bon temps*. Le professeur peut attirer leur attention sur le rôle du *temps* dans cette oscillation des sentiments humains et sur l'importance de *la patience* au moment critique.

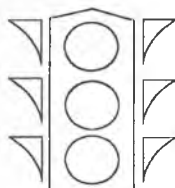
## 7. Le catalogue des succès sentimentaux (*Katalog uczuciowych sukcesów*).

Chaque élève prépare une liste des moments les plus stressants dans sa journée à l'école et à la maison. Ensuite il essaie de nommer les sentiments qu'il éprouve à ces moments. A côté il met quelques moyens pratiques qui peuvent amoindrir le stress (p. ex. *une idée positive dite à soi-même, une respiration profonde et calme, une promenade, une conversation avec un ami, un morceau de musique de relaxation,...*). Le professeur prie de souligner ces sentiments que les élèves ont réussi à dominer ou à vivre tranquillement, sans tomber dans l'agression ou dans le désespoir. Voilà deux exemples:

Moment critique	Sentiments	Moyens de dépassement	Résultat
<i>retard</i>	<i>peur, regret, colère, volonté de fuir...</i>	<i>excuses, respiration approfondie, décision de se lever plus tôt, attention plus intense...</i>	+
<i>note insuffisante</i>	<i>honte, colère, déception, chagrin...</i>	<i>répétition des choses mal apprises, aide de quelque'un, prière au professeur de refaire le thème, plus de travail, plus de patience et de confiance en soi ...</i>	+ -

## 8. Le principe des trois feux (*Zasada trzech świateł sygnalizacyjnych*).

Chaque élève dessine trois cercles et les colorie en *rouge, jaune* et *vert*.



**émotion!!!** - le feu rouge: s'arrêter pour ne pas agir!

**temps de réflexion!!!** - le feu jaune:

- 1) exprimer ce qu'on sent,
- 2) établir le but positif de la situation,
- 3) trouver plusieurs solutions possibles, acceptables,
- 4) prévoir des conséquences,
- 5) choisir une solution optimale.

**en avant!!!** - le feu vert: exécuter la décision positive, prise après l'analyse rationnelle de toutes les possibilités!

Par ce code bien connu les élèves peuvent voir la différence entre les réactions émotionnelles, souvent dangereuses ou honteuses, et les décisions raisonnables qui permettent d'éviter les conséquences trop difficiles à supporter. Ils apprennent à se mieux contrôler. Les couleurs agressives renforcent la mémorisation de l'expérience.

## 9. La conversation avec son corps (*Rozmowa z własnym ciałem*).

Les élèves sont priés de fermer les yeux et d'entrer mentalement au fond de leurs corps pour retrouver le meilleur contact avec leur existence physique et sensuelle. Après un moment du silence, le professeur pose les questions concernant le fonctionnement de différentes parties de corps, par exemple:

question	réponse
<i>Que fait ta tête?</i>	<i>Ma tête reste immobile Ma tête pense et rêve. Ma tête apprend.</i>
<i>Que font tes yeux?</i>	<i>Mes yeux regardent. Mes yeux sont fermés.</i>
<i>Que font tes oreilles?</i>	<i>Mes oreilles écoutent.</i>
<i>Que fait ton nez?</i>	<i>Mon nez sent.</i>
<i>Que fait ta bouche?</i>	<i>Ma bouche mange. Ma bouche parle.</i>
<i>Que font tes mains?</i>	<i>Mes mains sont posées sur le banc. Mes mains tiennent le livre. Mes mains écrivent.</i>
<i>Que font tes pieds?</i>	<i>Mes pieds touchent le plancher. Mes pieds ne bougent pas. Mes pieds sont croisés.</i>
<i>Que fait ton cœur?</i>	<i>Mon cœur bat.</i>
<i>Que font tes poumons?</i>	<i>Mes poumons respirent.</i>
<i>Que fait ton sang?</i>	<i>Mon sang circule.</i>
<i>Que fait ton estomac?</i> (etc.)	<i>Mon estomac digère.</i> (etc.)

Les élèves peuvent donner encore d'autres propositions de question ou de réponse. L'essentiel est de les encourager à être conscient tout le temps d'une dimension physique de la personne humaine et du fait que le corps réagit vivement à toutes les impulsions extérieures, en accumulant des impressions positives autant que négatives, ce qui influence la santé.

Le bon contact avec le corps permet aux gens de mieux résister aux émotions difficiles parce que, en rentrant à son corps, on prend une certaine distance à ce qui arrive du dehors. En agissant sur son monde physique, on apaise et on stabilise son monde psychique.

## 10. L'identification avec une plante ou un animal (*Identyfikacja z rośliną lub zwierzęciem*).

Du point de vue existentiel, l'homme appartient à l'univers biologique où il y a des liens entre tout ce qui vit. Souvent pour ne pas forcer les élèves à faire leurs

autoportraits réels, ce qui peut leur sembler trop intime ou gênant, le professeur recourt au procédé moins indiscret et non moins efficace. Il présente un catalogue des plantes ou des animaux avec une brève description de leurs traits typiques. Les illustrations sont ici très recommandées. Ensuite, après quelque commentaire collectif sur la spécificité des modèles présentés, il propose aux élèves de préparer oralement ou par écrit, en classe ou à la maison, la description de cette plante ou de cet animal qui leur ressemble le plus. Le devoir doit être fait à la première personne pour que l'identification soit plus authentique.

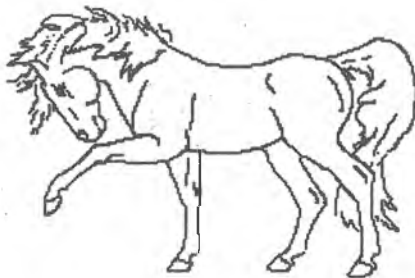
En ce qui concerne les plantes, on peut rappeler le mythe du *Narcisse* ou bien *la Rose* du livre de Saint-Exupéry *Le petit Prince*. Pour ce qui est des animaux, il suffit de recourir aux *Fables* de La Fontaine (et leur traduction en polonais par Krasicki, Trembecki ou Mickiewicz).

A. Par exemple, quelqu'un s'identifie à une marguerite.



Il peut se présenter ainsi: *Je suis délicate et plutôt banale. J'ai des pétales petites, blanches ou roses. Seule, je me sens mal, je cherche donc la compagnie d'autres fleurs, aussi timides que moi. J'aime des espaces ouverts et un peu sauvages. Ce qui me plaît dans ma nature, c'est ma discrétion et peu d'exigences. Je n'aime pas être exposée aux regards, je préfère rester cachée dans l'herbe. Je ne suis pas née pour être adorée. Je me sens bien au printemps, quand je fleuris, car j'aime le soleil plutôt doux. Je sais être fidèle et je résiste bien au changement des circonstances extérieures. Je suis tolérante et indulgente pour des fleurs plus belles, même pour les roses. Je garde mon sang froid dans les épreuves mais je ne supporte pas la violence.*

B. Un autre exemple concerne l'identification avec un animal, un cheval.



Voilà une description possible: *Je suis fort, grand, souple et très actif. J'aime courir, sauter, me déplacer. Je suis bien seul autant qu'avec les autres. Ce que je déteste c'est la discipline que les gens m'imposent, parce que je suis né pour être libre. Je n'aime pas non plus les endroits fermés. J'adore les bois, les prairies, les chemins qui mènent*



*loin. Je résiste bien à la fatigue et je peux rester longtemps sans manger ni boire. Ce qui m'est nécessaire pour vivre, c'est le mouvement et la liberté. En amitié je suis fidèle, mais je veux que les autres soient aussi spontanés et ouverts comme moi. Je me trouve plein de vigueur, de joie de vivre et toujours courageux.*

L'identification avec les plantes, les animaux ou même avec les objets, constituant l'origine de toute métaphorisation dans la langue et dans l'art, offre aux élèves la possibilité de se voir autrement à travers les règles générales de la vie. Par le mécanisme de la projection, ils peuvent dire des vérités qui normalement restent cachées, bien que fort actives au niveau inconscient. Le jeu, se basant sur des correspondances virtuelles entre toutes les manifestations de la réalité (non seulement humaines), respecte le droit de l'individu de se masquer mais, en même temps, il facilite la pénétration et la meilleure compréhension de son psychisme

## TEACHING IDIOMS: BARREL OF FUN OR TOUGH ROW TO HOE

The aim of the present study is to give an overview of recent idiom research in foreign language teaching. It addresses the issue of various aspects of idiomatic communication, the importance of learning idioms and difficulties involved in the process of teaching them. Finally, an examination of some techniques for teaching idiomatic language will be presented.

The native language is learned along with the ways and attitudes of the social group, and these ways and attitudes find expression through the language. In this way the language is an integral part of the functioning social system. For this reason, idioms, culturally saturated symbols, have always aroused the curiosity of linguists due to their non-literality, non-compositionality and ways of processing by speakers.

The psychologist Osgood (1975) has set out a theory of language meaning which maintains that the full meaning of words for individuals is the sum total of experiences they have had with those words in the environment in which they learned them. Since members of a cultural group have had similar experiences, the meaning of a word is shared by all of them. It may differ, however, in certain respects from the meaning this word has for other groups. Because of this interrelationship of language and culture one-to-one equivalencies can rarely be established between words and expressions in two languages. Even at the stage of physical identification of objects divergencies will appear.

As Hjelmslev (1961:52) claims "Each language lays down its own boundaries within the amorphous 'thought-mass' and stresses different factors in it in different arrangements, puts the centers of gravity in different places and gives them different emphases." Where words seem to correspond in meaning and in their denotation, they may well diverge considerably in their connotation and the emotional associations they arouse. Even such a universal concept as "mother" may have in one culture strong emotional overtones which are incomprehensible in a culture where children are regarded as belonging to the tribe or clan rather than to their parents. In order to understand a language, its accuracy, vividness and imagery one must deal with its culture, history and tradition into which idioms are deeply embedded.

English is extremely rich in idiomatic expressions. Nowadays the general tendency is towards more idiomatic usage. Idioms cannot be considered a separate part of the language which one can either use or omit. For a fluent speaker they form an essential part of the general vocabulary of English. Unfortunately, they are often neglected in course books and regarded as necessary evil by teachers.

### 1. What is an idiom?

According to Makkai (1975:iv)<sup>1</sup> an idiom is "the assigning of a new meaning to a group of words which already have their own meaning" or putting it simply idiomatic

---

<sup>1</sup> Preface to: Boatner, M. and Gates, J.E. (1975). *A Dictionary of American Idioms*. Barron's Educational Series, Inc. Woodbury, New York.

expressions are considered to be different from literal language mainly because their meaning is not a compositional function of the meanings of the idiom's parts. Therefore, idiomatic meanings are assigned to strings of words treated as a whole which have lost their individual meanings. A most practical definition for teachers has been given by Alexander (1978:178): "They are multi-word units which have to be learned as a whole along with associated sociolinguistic, cultural and pragmatic rules of use." These three important dimensions being incorporated in idioms make the learning and teaching tasks even more difficult.

## 2. Difficulties involved in learning idioms

Students of English face many imposing obstacles in their full understanding and acquisition of idiomatic expressions. These include among others:

**Exposure to idioms:** According to Irujo (1986a) speakers of a given language choose appropriate language forms and idiomatic expressions to suit their immediate circumstances. Native speakers when talking to second-language learners usually omit idioms so as not to be misunderstood. They tend to use simple everyday vocabulary. Therefore, a learners' exposure to idiomatic language is very limited. They are not given a chance to discuss the meaning of a particular phrase.

**Avoidance:** Even when some English idioms are mastered by the learners it is still difficult to use them correctly. Many learners tend to avoid using idioms because they are afraid of not getting them exactly right. Most of the evidence for this fact is observational since it is hardly possible to get data on people not using idioms. It may be students' awareness of the fact that idioms are language specific. On the other hand, some more advanced students try to use idioms as often as possible. Without being properly instructed they may not be able to avoid certain mix-ups.

**Formality:** Language learners usually are not aware which idioms are suitable in which situations. Idioms vary in their formality. They can indicate formal, colloquial, slang, derogatory, euphemistic, humorous and taboo settings. The fact that many idiomatic expressions are informal in style should not be allowed to mislead the students into the belief that idioms are socially unacceptable. Such a belief could make the students avoid idioms altogether. They should be told to take the greatest care in selecting proper situational idioms and always be instructed by their teachers about the level of formality.

## 3. Teaching idioms

According to the definition given above the expressions must be learned and remembered separately as idioms are noncompositional. This suggests that they can neither be processed in the same way as expressions that have only literal readings nor be reconstructed on the model of some previously acquired structures.

**Idiom categorization:** The question that can be asked at this point is how to organize idiomatic chains for didactic purposes of memorization and retrieval. Various categorizations have been proposed to meet this need (Healey 1968:71, Lattey 1986:219, Sornig 1988:284, Fernando 1996:73). This literature will not be reviewed here. I will limit myself to mentioning a particularly interesting categorization, suggested by Lattey (1986:219) who classifies idioms from a pragmatic viewpoint. The following pragmatic features have been employed:

- interaction/interrelationship of individuals  
*to suit [someone's] book*  
*odpowiadać [czyimś] planom*  
*to put in a good word for [someone]*  
*szeptać słówko w [czyjejs] sprawie*
- interaction/ interrelationship of an individual and the world  
*to get [something] on the cheap*  
*kupić [coś] okazji*  
*to burn [one's] bridges behind [one]*  
*palić za [sobą] mosty*
- focus on the individual  
*to be born yesterday*  
*być naiwnym*  
*to keep a stiff upper lip*  
*zachować zimną krew*
- focus on the world  
*touch and go*  
*ryzykowny, pod znakiem zapytania*  
*wheels within wheels*  
*ukryte motywy*

to which she further adds parameters of being *positive, negative or neutral*. Depending on the situational context in which speakers happen to be, idioms of different pragmatic functions will be used. This classification helps present idioms in an organized way and discuss their differences in form, grammatical distribution and range of application.

**Context:** Vocabulary should be taught in context. The ambiguity of idiomatic expressions makes this approach essential. The teacher may sometimes need to present the idiom in several contexts to make the student understand it correctly. Examples of authentic idiomatic contexts can be taken from various sources: advertisements, TV and radio programs, a native speaker's speech and dictionaries of idioms.

- *bed of roses*  
*Marriage is not always a bed of roses.*  
(It is not always pleasant and peaceful.)  
*After nine months at school, summer camp seemed a bed of roses.*  
(School was a time of hard study but summer camp was easy.)  
*A coal miner's job is not a bed of roses.*  
(It is very hard and unpleasant.)

### Choosing idioms to teach

- Moon (1992) provides an excellent example of the expression *to rain cats and dogs* which is nowadays infrequent but loved by all the dictionaries. The Oxford-Hector Pilot Dictionary cites the idiom as an example of something only non-native speakers would say:

*"Mustapha was a plump, middle-aged Palestinian functionary with a brown moustache and an irritating habit of using outdated English expressions to show his*

*familiarity with the language. Anything to be stated with emphasis would naturally acquire the accretion 'by golly'. When it rained, it always 'poured cats and dogs'".*

Unfortunately, no compendium lists the relative frequency of English idioms. It would seem to be important to try to teach idioms which are frequently used. However, admittedly sometimes it may be difficult to pick up the right ones. Hence our choice will have to be mostly subjective. Nevertheless, it would be appropriate to consult a recently published dictionary of idioms for guidance as to the degree of "frozenness" of particular idioms.

- Teaching students idioms that are identical to those in their first language is particularly useful because they are easy to memorize. It is of great importance to make learners aware of the sources of interference in idioms which are similar in the two languages. The avoidance process in the students can be prevented by using comparisons of idioms similar in the two languages. At the same time it would be worth pointing out those idioms that are similar but not exactly the same.

- *to buy a pig in a poke* vs. *kupować kota w worku*
- *a storm in a tea cup* vs. *burza w szklance wody*

In this way interference can be avoided.

- Finally, students should be allowed to learn idioms they want to know. This can be done by having them keep notebooks containing idioms which they have come across outside the classroom and using these idioms in teaching activities. Teachers can also maintain idiom bulletin boards where they and the students post examples of idioms found in other sources.

#### 4. Teaching techniques

There are many pedagogical strategies that can be derived from the linguistic theory on idioms. Some of them will be presented in this section.

**Literal and figurative meanings:** One of the techniques suggested by Irujo (1986a:239) involves having the students draw pictures showing the literal and figurative meanings of an idiom which they are later supposed to match and guess what idiom is meant.<sup>2</sup>

**Playing idiom charades:** The class is divided into teams. Each member of each team gets a slip of paper with an idiom written on it which they are supposed to act out while other teams try to guess it. Time limits may be imposed.

**Advertisements:** Various techniques are used in advertising to make the advertised product remain deep in a customer's mind. Idioms, both interpersonal and ideational (Fernando 1996:3), make up witty advertising slogans which produce certain associations. Studying authentic TV and radio commercials and newspaper adverts gives a learner practice in using idiomatic expressions (*call now, rack one's brains, in the red, sell like hot cakes, on the ball*, etc.). Advertisements make the learner familiar with the advertising register which is a concentration of idiomatic expressions,

---

<sup>2</sup> For a collection of pictures see: McLay, V. (1987). *Idioms at Work*. LTP., Niccol, A. and Woodman, S. (1984). *Paying Through the Nose and Other English Expressions*

figurative ones being frequent. After some adverts have been studied, learners may be asked to create their own radio commercials using as many idioms as they can fit in.

**Story behind an idiom:** The technique for introducing a figurative language that I personally find very efficient is telling the story behind an idiom (if it has one). There are two main advantages of teaching idioms in this way. Students tend to remember funny and interesting stories told during the lesson, which makes it easy for them to memorize the idiom. Besides, the stories can serve as excellent breaks in the course of the lesson. This, however, requires doing some research on the teacher's part but it really pays off. It is worth having a notebook with idiom stories that can be incorporated in the lesson.<sup>3</sup>

**Vocabulary learning:** Idioms can also be naturally integrated into the process of teaching while introducing new vocabulary. It is an opportunity to teach idioms that contain the same vocabulary that students are currently learning. When introducing *poke*, let's teach *buy a pig in a poke*, *apple pie - in apple pie order*, etc.

**Sensible guessing:** A discussion of idioms will alert the students. They should be advised to suspect idiomatic usage when they cannot get the apparent meaning of the phrase. The teacher may place the idiom in various contexts to make the students guess its meaning. Should they fail to make a sensible guess the teacher may have to supply a paraphrase and later make sure they understand the meaning and associate it with the idiom.

## 5. Concluding Remarks

Idioms, being inseparable from the language and cultural identity, cannot be avoided in the foreign language classroom although students have difficulty in using them successfully. When a headline such as "The Internal Revenue has also been rapped over the knuckles for providing the misleading information," appears in the evening TV news, it is apparent that it is something we should expose our students to as much as possible. It is not enough just to teach them to recognize idioms. Teachers are encouraged to help them produce them correctly. Students are sure to try to use idioms therefore it is our task to teach them as much as we can so they will be able to use them as correctly as possible. Teachers who understand the properties of idioms and recognize their cultural and linguistic content will be able to assist the students in their language learning and develop in them an awareness of idiom succinctness in capturing human experience and the unique nature of the society.

---

<sup>3</sup> For an extensive collection of idiom stories see:

Ammer, C. (1989). *It's Raining Cats and Dogs - And Other Beastly Expressions*. New York, Dell Publishing.  
Flavell, R. (1994). *A Dictionary of Proverbs And Their Origins*. London, Cox and Wyman Ltd.  
Sutcliffe, H. and Berman, H. (1978) *Words And Their Stories*. Washington, Voice of America

## Bibliography

- Adkins, P. 1968. Teaching idioms and figures of speech to non-native speakers of English. *The Modern Language Journal*, 52, 148-152.
- Bohlken, B. 1996. The idiom experience. *ETC - A Review of General Semantics*, 53, 218-220.
- Fernando, Ch. 1996. *Idioms and idiomaticity*. Oxford University Press.
- Fisiak, J. (ed.) 1993. *Słownik idiomów angielskich*. Polska Oficyna Wydawnicza "BGW", Warszawa.
- Hjelmslev, J. 1961. *Prolegomena to a theory of language*. University of Wisconsin Press
- Irujo, S. 1986a. A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40, 236-242.
- Irujo, S. 1986b. "Don't put your leg in your mouth": Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly* 20/2, 287-304.
- Lathey, E. 1986. Pragmatic classification of idioms as an aid for the language learner. *IRAL*, XXIV, 218-233.
- Meier, H.H. 1992. Tales Told by Idioms. In: Blank, C. (ed.) *Language and Civilization: A Concerted Profusion of Essays and Studies in Honor of Otto Hietsch*. Frankfurt, Peter Lang, 537-550.
- Moon, R. 1990. There is reason in the roasting of eggs: a consideration of fixed expressions in native speaker dictionaries. *Euralex'92 Proceedings*, Tommola, H. (ed.), Department of Translations: University of Tampere, 493-502.
- Osgood, C.E. 1975. *Cross-cultural universals of affective meaning*. University of Illinois Press.
- Rivers, W. 1981. Cultural understanding. *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press.
- Sornig, K. 1988. Idioms in language teaching. *Understanding the Lexicon*, Werner Müllen and Rainer Schultze (eds.), Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 280-288.
- Yorio, C.A. 1989. Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In: Hyltenstam, K. and Obler, L.K. (eds.) *Bilingualism Across the Lifespan*. Cambridge University Press, 55-69.

# SPRAWOZDANIA

Grzegorz Grygiel  
UAM Poznań

## IX KONGRES POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

W dniach 11-12 września 1998 w Poznaniu odbył się IX Kongres Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, nad którym honorowy patronat objął J.M. Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prof. dr hab. Stefan Jurga.

Przybyłych uczestników przywitani: Przewodnicząca PTN prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub oraz, w imieniu władz uniwersyteckich, Pro-Rektor UAM prof. dr hab. Marek Kręglewski.

W pierwszym dniu Kongresu, odbyły się dwie sesje plenarne, zainaugurowane wystąpieniem prof. dr hab. Waldemara Pfeiffera, Honorowego Przewodniczącego PTN.

Pierwsza sesja obejmowała referaty dr hab. Marii Dakowskiej pt. „*Glottodydaktyka u progu XXI wieku*” oraz prof. dr hab. Weroniki Wilczyńskiej pt. „*Autonomizacja uczących się w doskonaleniu obcojęzycznym*”.

Po przerwie obiadowej w kolejnej sesji wystąpili: prof. Aidan Thorne z referatem „*The British Council Web pages*” oraz prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka, która wygłosiła referat na temat „*Przemiany w edukacji a kształcenie nauczycieli*”.

W tym samym dniu miał także miejsce Walny Zjazd Delegatów PTN (zob. sprawozdanie str. 83)

Jednocześnie przez całe popołudnie odbywały się prezentacje wydawnictw przygotowane specjalnie dla nauczycieli języków obcych ze szkół średnich i podstawowych. W sumie przedstawiono prawie dwadzieścia 60- lub 90-minutowych pokazów dla zaproszonych nauczycieli. Prezentacjom towarzyszyła wystawa podręczników, w czasie której można było zakupić książki z konferencyjną zniżką.

W drugi dzień Kongresu odbyła się konferencja naukowa, w czasie której uczestnicy wygłaszali swoje referaty w następujących grupach tematycznych:

### Kształcenie nauczycieli

Krystyna Iwan: „*Seminarium magisterskie z glottodydaktyki jako forma kształcenia nauczycieli języków obcych*”

Joanna Kotowska - „*Praktyki studenckie w KJO Poznań*”

Paweł Płusa - „*Formateur de formateurs en langues vivantes ou personne ressource? - quelques reflexions sur l'autonomisation*”.

Janina Freund - „*Formation continue des professeurs de langues étrangères*”

Roman Lewicki - „*Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej*”

Jan Zaniewski/Anna Stelmaszuk - „*Nauczanie języków obcych w akademiach medycznych: stan obecny i perspektywy*”



## Nauczanie dzieci

Elwira Banasik - „*Wierszyki dla dzieci i ich rola w nauczaniu języków obcych*”

Teresa Siek-Piskozub/Aleksandra Majchrzycka - „*Muzyka i piosenka w nauczaniu dzieci*”

Ewa Marciniak - „*Multisensory approach to teaching the visually impaired*”

Joanna Zawodniak - „*The role of memory in child's vocabulary consolidation and enrichment*”

## Zagadnienia metodyki nauczania

Anna Stelmaszuk - „*Z problematyki samokształcenia. Samodzielna praca z tekstem*”

Włodzimierz Majewski - „*Glottodydaktyczne zastosowanie hipnozy*”

Barbara Skowronek - „*Welche Richtung für den Fremdsprachenunterricht?*”

Sylvia Adamczak - „*Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur*”

Bogusława Rolek - „*Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht*”

Lech Zabor - „*Consciousness-raising in teaching the English article system*”

Elżbieta Gajewska - „*Przygotowanie do komunikacji zawodowej w nauczaniu drugiego języka*”

Krystyna Wojtynek - „*L'expression des sentiments comme exercice de langue*”

Bernadeta Pyšek - „*La vidéo-outil du développement du style personnel d'expression orale en français langue étrangère an niveau avancé.*”

Jan Wawrzyńczyk - „*Wkład tłumaczy do leksykografii i glottodydaktyki*”

Tadeusz Pacholczyk - „*О современном статусе русского языка и модернизации его обучения*”

## Nowe technologie: multimedia

Agnieszka Mac - „*Computer als Fremdsprachendidaktik*”

Liliana Anioła-Jedrzejek/Andrzej Adamczyk - „*Methodological and technological aspects of multimedia distance English teaching*”

Andrzej Kaczmarek - „*Nauczanie wspomagane komputerem: krok w przód czy krok wstecz?*”

## Zagadnienia akwizycji języka

Władysław Woźniewicz - „*Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka rosyjskiego - kognitywna teoria tekstu*”

Marian Szczodrowski - „*Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen*”

Elżbieta Wąsik - „*O potrzebie nauczania języka ojczystego w warunkach dyglosji (na przykładzie języka fryzyjskiego).*”

Jan Iluk - „*Themengebundenenes Sprechen in der Fremdsprache als Lernziel*”

Oleksij Prokopczuk - „*Nachrichten hören und verstehen: Nebensachliches vom Wesentlichen trennen*”

Kathleen Connors - „*Intuitions of adult L2 learners and translation students as a guide to analysis in teaching*”

### Zagadnienia teoretyczne

Ulrich Engel - „*Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*”

Przemysław Wolski - „*Rola teorii subiektywnych w-badaniach autonomii uczenia się języków obcych*”

Katarzyna Krpińska-Szaj - „*Koncepcje motywacji w dydaktyce językowej*”

Ogółem w obradach IX Kongresu PTN wzięło udział 83 oficjalnych uczestników oraz kilkudziesięciu nauczycieli z lokalnych szkół. Oficjalni uczestnicy reprezentowali następujące ośrodki:

UAM, Poznań	NKJO Zielona Góra
Uniwersytet Warszawski	NKJO Gliwice
Uniwersytet Wrocławski	NKJO Częstochowa
Uniwersytet Gdański	NKJO Toruń
Uniwersytet Szczeciński	Dom Bretanii, Poznań
Uniwersytet Śląski	British Council
Politechnika Poznańska	Studium Języków Obcych przy Fundacji UAM,
Akademia Rolnicza, Poznań	Poznań
Śląska Akademia Medyczna	
Akademia Medyczna, Białystok	oraz przedstawiciele wydawnictw:
WSP Kraków	
WSP Kielce	Wydawnictwa Szkolne PWN
WSP Częstochowa	WSiP
WSP Rzeszów	AW LONGMAN
WSP Zielona Góra	Oxford University Press
WSP Bydgoszcz	Max Heuber Verlag

Na zakończenie należy dodać, że Kongres odbył się dzięki finansowemu wsparciu Wydziału Neofilologii UAM, Studium Języków Obcych przy Fundacji UAM oraz Księgarni OMNIBUS.

# IX WALNY ZJAZD POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

## PROTOKÓŁ Z OBRAD

Poznań, dnia 9 września 1998 r.

Porządek obrad

1. Otwarcie obrad i powitanie obecnych;
2. Wybór przewodniczącego zebrania;
3. Powołanie protokolanta zebrania;
4. Powołanie Komisji Wnioskowej;
5. Powołanie Komisji Matki;
6. Powołanie Komisji Statutowej;
7. Powołanie Komisji Skrutacyjnej;
8. Referat sprawozdawczy ustępującego Zarządu Głównego i Komisji Rewizyjnej;
9. Dyskusja nad referatem sprawozdawczym;
10. Udzielenia absolutorium ustępującemu Zarządowi;
11. Zgłaszanie przez Komisję Matkę i przez delegatów kandydatów do Zarządu Głównego i Komisji Rewizyjnej;
12. Wybory;
13. Postulaty Komisji Wnioskowej;
14. Dyskusja i ustalenie wniosków;
15. Ogłoszenie wyników wyborów;
16. Zamknięcie Walnego Zjazdu.

- ad. 1. W obradach uczestniczyło 24 członków Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego z 9 ośrodków: Poznania, Warszawy, Katowic, Gdańska, Białegostoku, Zielonej Góry, Kielc, Częstochowy oraz Gliwic. Otwarcia Zjazdu dokonała Przewodnicząca ZG PTN prof. dr. hab. Teresa Siek-Piskozub.
- ad.2. Na przewodniczącego obrad wybrano prof. dr hab. Jana Zaniewskiego, który przedstawił uczestnikom porządek obrad Walnego Zjazdu.
- ad.3. Na protokolanta zebrania wybrano mgr Grzegorz Grygiela.
- ad.4. Wybrano jednoosobową Komisję Wnioskową w osobie mgr Roberta Kaszy.
- ad.5. Do Komisji Matki powołano prof. dr hab. Waldemara Pfeiffera.
- ad.6. Następnie do Komisji Statutowej wybrano prof. dr hab. Weronikę Wilczyńską.
- ad.7. W skład Komisji Skrutacyjnej weszli: mgr Jolanta Gorbacz oraz mgr Ryszard Wilk.
- ad.8. Referat sprawozdawczy ustępującego Zarządu Głównego wygłosiła Sekretarz Generalny ZG PTN dr Aleksandra Jankowska.
- Natomiast referat Komisji Rewizyjnej odczytał Przewodniczący Komisji Rewizyjnej prof. dr hab. Marian Szczodrowski. Komisja Rewizyjna stwierdziła prawidłowość działalności finansowej i merytorycznej Zarządu Głównego i przyjęła przedstawione sprawozdanie ustępującego Zarządu rekomendując udzielenie mu absolutorium.
- ad.9. Następnie otwarto dyskusję nad sprawozdaniem Zarządu Głównego. Jako pierwsza głos zabrała prof. dr hab. Kazimiera Myczko, która złożyła podziękowania Zarządowi Głównemu na ręce Przewodniczącej prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub.

Także prof. dr hab. Barbara Skowronek i prof. dr hab. Krystyna Iwan wyraziły uznanie dla wysiłku włożonego w kontynuację działalności PTN oraz starań podejmowanych przez Przewodniczącą, aby zintegrować i zachęcić członków do współpracy.

Prof. dr hab. Waldemar Pfeiffer zwrócił uwagę na problem członkowstwa i udziału członków w pracach Towarzystwa. Wyraził on zaniepokojenie skromną liczbą osób obecnych na zebraniu, co w jego odczuciu można odczytać jako sygnał osłabienia działalności. Prof.

Pfeiffer stwierdził, że należy zastanowić się nad sensem istnienia Oddziałów Regionalnych i uporządkować kwestię tego kto właściwie jest członkiem Towarzystwa a kto tylko sympatykiem.

Prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka zauważyła, że głównym celem Towarzystwa jest promowanie współpracy i przepływu informacji między środowiskami skupiającymi osoby zajmujące się nauczaniem różnych języków nowożytnych. Prof. Zawadzka zaproponowała aby do Zarządu Głównego zapraszani byli członkowie innych stowarzyszeń językowych, co w sposób instytucjonalny zapewniłoby efektywną komunikację międzyorganizacyjną.

Prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub zauważyła, że kondycja PTN spowodowana jest w dużej mierze przez brak skarbnika i efektywnego systemu pobierania opłat członkowskich, co nie pozwala na jednoznaczne określenie ilości członków PTN. Bieżącą działalność Towarzystwa utrudnia też fakt braku chęci współpracy ze strony Komitetu Olimpiady Języka Niemieckiego, któremu PTN udostępnił swoje pomieszczenie biurowe, co obecnie powoduje znaczne utrudnienie prowadzenia obsługi administracyjnej PTN.

Prof. dr hab. Teresa Tomaszewicz zwróciła uwagę, na widoczny od pewnego czasu proces odpływu członków do stowarzyszeń jednojęzycznych, które zdają się bardziej odpowiadać potrzebom nauczycieli, m.in. ze względu na łatwiejsze znajdowanie partnerów zagranicznych.

Prof. dr hab. Weronika Wilczyńska zaproponowała aby w każdym numerze *Neofilologa* drukowana była lista członków PTN oraz formularz zgłoszeniowy dla nowych członków.

ad.10. Prof. dr hab. Jan Zaniewski zgłosił wniosek o zakończeniu dyskusji i przyjęcie sprawozdania. Uczestnicy Zjazdu jednogłośnie udzielili absolutorium ustępującemu Zarządowi.

ad.11. W dalszej części obrad prof. dr hab. Waldemar Pfeiffer (Komisja Matka) zaproponował prof. dr hab. Teresę Siek-Piskozub jako kandydata na przewodniczącego nowego Zarządu.

Prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub wyraziła zgodę na kandydowanie.

Następnie członkowie obrad przedstawili kandydatury na członków Zarządu Głównego:

dr Elwira Banasik  
mgr Grzegorz Grygiel  
mgr Robert Kasza  
dr Zofia Magnuszewska  
prof. dr hab. Paweł Płusa  
prof. dr hab. Barbara Skowronek  
prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka  
prof. dr hab. Jan Zaniewski

Trzy inne kandydatki tj. prof. dr hab. Kazimiera Myczko, prof. dr hab. Krystyna Iwan i dr Aleksandra Jankowska nie wyraziły zgody na kandydowanie.

Jednocześnie składano kandydatury na członków Komisji Rewizyjnej, do której ostatecznie zgłoszono 3 osoby:

prof. dr hab. Krystynę Iwan  
prof. dr hab. Mariana Szczodrowskiego  
dr Aleksandrę Jankowską

ad.12. Komisja Skrutacyjna zebrała głosy uczestników obrad.

ad.13. Do Komisji Wnioskowej zgłoszono następujące wnioski:

1. Wniosek mgr Roberta Kaszy o przyjęcie Studium Języków Obcych przy Fundacji UAM na członka zbiorowego.
2. Wniosek prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub o powołaniu skarbnika i wpłacaniu składek bezpośrednio na konto Towarzystwa a nie na konta Oddziałów Regionalnych.
3. Wniosek prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej dotyczący wysokości składek według stanowiska:  
studenci i emeryci: 10 zł  
nauczyciele: 20 zł  
nauczyciele akademicy: 30 zł

ad. 14. Prof. dr hab. Jan Zaniewski zaproponował aby wnioski zostały opracowane formalnie w terminie późniejszym a uznane za ważne. Wszystkie wnioski wymienione w punkcie 13. zostały przyjęte przez uczestników obrad.

ad. 15. W wyniku tajnego głosowania Komisja Skrutacyjna ogłosiła, że nową Przewodniczącą Zarządu Głównego została prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub.

Kolejnym etapem było głosowanie nad kandydaturami na członków Zarządu, do którego weszli:

prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka (Warszawa)

dr Elwira Banasik (Katowice)

mgr Grzegorz Grygiel (Poznań)

prof. dr hab. Jan Zaniewski (Białystok)

prof. dr hab. Weronika Wilczyńska (Poznań)

prof. dr hab. Barbara Skowronek (Poznań)

prof. dr hab. Paweł Płusa (Częstochowa)

dr Zofia Magnuszewska (Zielona Góra)

mgr Robert Kasza (Poznań)

Członkami Komisji rewizyjnej zostali:

prof. dr hab. Krystyna Iwan (Szczecin)

prof. dr hab. Marian Szczodrowski (Gdańsk)

dr Aleksandra Jankowska (Poznań)

ad. 16. Prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub podziękowała uczestnikom Zjazdu za obecność i zaufanie i wyraziła nadzieję, że w nowej kadencji także inne ośrodki poza Poznaniem zaangażują się organizację działalności PTN.

Zjazd zakończony został przyjęciem propozycji prof. dr hab. Pawła Płusy aby następną doroczną konferencję zorganizować we wrześniu 1999 w Częstochowie. Natomiast przewidywanym miejscem konferencji w roku 2000 będą Katowice.

protokółował  
Grzegorz Grygiel

**IX WALNY ZJAZD PTN  
Poznań, 11 września 1998**

**SPRAWOZDANIE ZA KADENCJĘ 1995-1998**

W dniu 23. 09. 1995 r. na Walnym Zejeździe w Zielonej Górze wybrano Prezydium Zarządu Głównego w następującym składzie:

prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (UAM Poznań) - przewodnicząca  
prof.dr hab. W. Krzemińska (UAM Poznań) - wiceprzewodnicząca  
dr A.Jankowska (UAM Poznań) - sekretarz generalny  
[Brak skarbnika, nadzór nad finansami PTN pełnił księgowy Komitetu Olimpiady Języka Niemieckiego dr Wojciech Piskozub]

Członkowie ZG:

mgr J.H. Zielińska (UW Warszawa)  
prof.dr hab.H. Komorowska (UW Warszawa)  
dr Z. Magnuszewska (WSP Zielona Góra)  
prof.dr hab.E. Zawadzka (UW Warszawa)  
dr M. Szafrąński (AM Białystok)  
prof.dr hab.J.Zaniewski (AM Białystok)  
prof.dr hab.I.Nowicka-Kuźluk (UMCS Lublin).

Członkami Komisji Rewizyjnej zostali:

prof.dr hab.M.Szczodrowski (UG Gdańsk)  
prof.dr hab Weronika Willczyńska (UAM Poznań)  
mgr M.Morawiec (Katowice)

W skład Zarządu, zgodnie ze Statutem, wchodzi też przewodniczący Okręgów, wybierani na Walnych Zebraniach danego Okręgu. Ponieważ kadencje Okręgów nie pokrywają się z kadencją ZG, dlatego też następowały również nieliczne zmiany osobowe w ZG.

Siedzibą Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pozostał Poznań (do 31 grudnia 1997 ul. Mielżyńskiego 27/29, 61-725 Poznań a od 1 stycznia 1998 ul. Berwińskiego 1 60-765 Poznań, tel. 061/866-07-13), ponieważ w tym ośrodku reaktywowano Towarzystwo i w poznańskim sądzie jest zarejestrowane.

Towarzystwo posiada 7 Oddziałów - Białystok, Katowice, Lublin, Rzeszów, Poznań, Warszawa, Zielona Góra.

### **STAN OSOBOWY TOWARZYSTWA**

Wobec braku sprawozdań z niektórych Okręgów i niezbyt regularnego przelewania części składek (25%) na konto ZG PTN trudno jest ustalić faktyczną liczbę członków. Towarzystwo ma swoich licznych sympatyków, którzy uczestniczą w naszych konferencjach i zebraniach naukowych nie opłacając jednak składek.

### **REALIZACJA ZALECEŃ VII WALNEGO ZJAZDU**

Z zaleceń VIII Walnego Zjazdu, aby utrzymać ścisłą współpracę PTN z innymi Krajowymi Towarzystwami reprezentującymi nauczycieli języków obcych, udało się

jedynie wymieniać informacje o organizowanych konferencjach z IATEFL.-Poland. Nie udało się nawiązać współpracy z innymi organizacjami nauczycieli języków obcych. Zrealizowano wnioski aby przekazać członkostwo w IDV Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka Niemieckiego. Z nieformalnych informacji od działaczy IDV słyszeliśmy, że Stowarzyszenie to nie opłaca jednak składek. Stan finansów PTN nie pozwala na kontynuowanie członkostwa w organizacjach monolingwalnych.

Wprowadzono zgłoszone zmiany do Statutu Towarzystwa, których zażądał Sąd Wojewódzki w Poznaniu na podstawie art. 13 ust. 2 ustawy z dnia 7 kwietnia 1980 roku - prawo o stowarzyszeniach:

1. W art. 20 skreślono pkt d (o zwoływaniu Walnego Zjazdu na żądanie 'zwierzchnich władz administracyjnych' z powodu braku takowych w nowej sytuacji politycznej).

2. Wprowadzono zapis, że Komisja Rewizyjna kontroluje nie tylko gospodarkę finansową Towarzystwa, ale posiada również kompetencje w zakresie kontroli nad całokształtem działalności stowarzyszenia zarówno na szczeblu centralnym jak i terenowym, o czym mowa w art. 11 ust. 3 cyt. ustawy.

3. W Okręgu jako jednostce terenowej Towarzystwa oprócz Zarządu powinny działać Komisje Rewizyjne jako organy kontroli wewnętrznej.

Powyższe zmiany uchwalone przez VIII Walny Zjazd zostały zatwierdzone przez Sąd Wojewódzki w Poznaniu, który potwierdził legalność Towarzystwa w nowej sytuacji politycznej.

## **STATUTOWA DZIAŁALNOŚĆ**

### 1. Reprezentowanie PTN

ZG PTN odpowiadał na kierowane do Towarzystwa pisma PAN, fundacji wspierania inicjatyw pozarządowych, fundacji wspierani nauki i kultury, organizacji i towarzystw zagranicznych - informując o swojej działalności, proponując działaczy Towarzystwa na ekspertów programów i materiałów nauczania oraz rekomendując przedstawicieli PTN do władz międzynarodowych organizacji. Wystąpiliśmy też w imieniu swoich członków do Rektora Akademii Medycznej w Białymstoku z pismem wspierającym protest lektorów Studium Języków Obcych wobec inicjatywy władz uczelni aby zlikwidować naukę języków innych niż angielski. Każdego roku występowaliśmy też z wnioskiem do KBN o przyznanie dotacji na druk Neofilologa. Sekretarz PTN dr Aleksandra Jankowska uczestniczyła w konferencji Towarzystw Naukowych zorganizowanej przez Radę Towarzystw Naukowych. Dyskutowany był problem braku zaplecza finansowego, co powoduje ograniczanie działalności. Uczestniczący w części obrad prof. Łuczak radził aby Towarzystwa za nadto nie liczyły na środki KBN, bo te rozdzielane są późno, gdy zostaną wyczerpane inne potrzeby. Nie mniej Rada Towarzystw podjęła się naciskania instytucji rządowych aby wzięły na siebie część wydatków, jak to było do roku 1992. Należy jednakże powątpiewać w natychmiastowy efekt takich nacisków.

### 2. Coroczne sympozja ze Zgromadzeniami

W czasie ostatniej kadencji zorganizowane zostały następujące sympozja naukowe:

- Udział na zasadach partnerskich w bilateralnej konferencji Polsko - Niemieckiej nt. Nauczanie języków obcych - poznanie kultur po obu stronach Odry. Potrzeby, rzeczywistość, perspektywy” - Słubice/Frankfurt n. Odrą, maj 1996 (zob. Neofilolog 13).
- Międzynarodowa konferencja naukowa - czerwiec 1996, Białystok. Temat konferencji "Języki obce w systemie edukacyjnym" (zob. Neofilolog 14).
- Ogólnopolskie sympozjum naukowe w połączeniu z II konferencją Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV i I zebraniem Zarządu Regionu - wrzesień 1996, Poznań. Temat konferencji: "Problemy uniwersalne a nauczanie języków obcych" (zob. Neofilolog 15).
- Ogólnopolskie sympozjum nauczycieli kolegów językowych - grudzień 1997 Poznań
- IX Walny Zjazd PTN w połączeniu z międzynarodową konferencją - wrzesień 1998. Temat konferencji: "Nowe technologie w nauczaniu języków obcych; Nauczanie dzieci i dorosłych; Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli języków obcych."

Wszystkim konferencjom towarzyszyły Zgromadzenia ZG PTN, na których omawiano bieżące potrzeby i wytyczano dalsze cele działania. W czasie konferencji w Białymstoku profesorowi Janowi Zaniewskiemu wręczono medal im. Prof. Ludwika Zabrockiego za długoletnią aktywność w PTN i organizację licznych naszych konferencji.

### 3. Popularyzacja nowoczesnych rozwiązań glottodydaktycznych

Dzięki dotacji Komitetu Badań Naukowych możliwe było wydawanie czasopisma PTN "Neofilolog". W czasie kadencji sprawozdawczej ukazało się ogółem 6 numerów (Neofilolog 10- 15 a w przygotowaniu jest kolejny numer. Wystąpiliśmy o dofinansowanie 2 numerów w 1998. Czasopismo redagowane jest społecznie przez Teresę Siek-Piskozub, a od nr 16 będzie miało też sekretarza redakcji w osobie Grzegorza Grygiela. Zamieszczane są w nim referaty i komunikaty naukowe wygłaszane na dorocznych konferencjach PTN oraz nadsyłane do ZG sprawozdania z udziału członków PTN w krajowych i międzynarodowych konferencjach nauczycieli języków obcych.

Czasopismo przesyłane jest do Okręgów oraz indywidualnych członków opłacających składki PTN w miejscowościach gdzie brak jest Okręgów. Wysyłamy też *gratis* do bibliotek uniwersyteckich oraz Nauczycielskich Kolegów Językowych. W nadsyłanych na adres ZG opiniach odbiorców czasopismo reprezentuje wysoki poziom i jest popularne wśród metodyków i nauczycieli języków obcych czego potwierdzeniem są cytowania w pracach dyplomowych, magisterskich i doktorskich.

Poszczególne Okręgi organizują własne konferencje i zebrania metodyczne dla środowiska nauczycieli języków obcych, na które zapraszani są prelegenci z różnych ośrodków akademickich.

Towarzystwo od 1976 roku jest organizatorem dwóch Olimpiad Językowych dla uczniów szkół średnich. Powołane przez PTN Komitety działają w Poznaniu - Komitet Główny Języka Angielskiego (Przewodniczący prof. J. Fisiak) i Komitet Główny



Języka Niemieckiego (Przewodniczący prof. Cz. Karolak). Ministerstwo Edukacji Narodowej przesłało Towarzystwu wyrazy uznania za sprawną organizację olimpiad, oraz życzenia dalszej owocnej pracy na tym polu.

## **WSPÓLPRACA Z ORGANIZACJAMI MIĘDZYNARODOWYMI**

PTN jest członkiem Fédération Internationale des Professurs de Langues Vivantes, której był - wraz z innymi zagranicznymi organizacjami - założycielem w 1931 roku i do której ponownie przystąpił w 1968 roku. PTN regularnie wysyła sprawozdania ze swojej działalności oraz czasopismo "Neofilolog"; przedstawiciel PTN jest członkiem Zarządu FIPLV Redaktorem Publikacji FIPLV, uczestniczył w XIX Światowym Kongresie FIPLV w marcu 1997 w Brazylii. Informacje o działalności PTN w ramach Regionu oraz o konferencjach nauczycieli języków obcych w Polsce są zamieszczane w FIPLV World News.

Ponadto PTN współpracuje, również na zasadach partnerskich, z organizacjami nauczycieli języków obcych Czech (KMF), Niemiec (FMF), Węgier (TIT).

## **ŹRÓDŁA FINANSOWANIA**

Wpływy ze składek członkowskich nie pozwalają na prowadzenie biura PTN, ani tym bardziej na finansowanie działalności naszego Towarzystwa. Adres PTN mieści się w biurze wynajmowanym PTN-owi przez Studium Języków Obcych Fundacji UAM a zajmowanym przez Komitet Olimpiady Języka Niemieckiego, który posiada środki na finansowanie tego lokalu. PTN nie posiada biura ze względu na brak odpowiednich środków finansowych. Publikacja Neofilologa dofinansowywana jest przez KBN, niekiedy udaje się pozyskać dodatkowego sponsora na publikację materiałów z konferencji odbywających się w Poznaniu - Wydział Neofilologiczny UAM. Przy organizacji ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji PTN udaje nam się pozyskać niekiedy sponsorów w postaci uczelni, które są gospodarzami a w Poznaniu dodatkowo Księgarni OMNIBUS oraz Studium Języków Obcych Fundacji UAM. Dlatego też wydaje się, że istnieje potrzeba zaktywizowania Okręgów w pozyskiwaniu nowych członków i zbieraniu składek od członków aktualnych.

## **TRUDNOŚCI**

W związku z koniecznością zmiany rejestracji w Sądzie spowodowanej potrzebą aktualizacji Statutu przez blisko 2 lata nasza działalność była jakby zawieszona w próżni. Poprzednia rejestracja straciła ważność a drugiej jeszcze nie mieliśmy. Utrudniało to działalność, ponieważ nie można było zmienić podpisów osób uprawnionych do korzystania z konta PTN. W chwili obecnej mamy wreszcie potwierdzenie rejestracji a nasze konto przenoszone jest do nowego banku.

Wkrótce po wyborze Prezydium PTN jego Wiceprzewodnicząca prof. dr hab. Wanda Krzemińska została mianowana na Wicedyrektora Instytutu Polskiego w Paryżu. Brak jednej osoby w Prezydium utrudnił prace pozostałym.

Lokal, który wynajmowało PTN na preferencyjnych warunkach od Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk (choć opłacał go faktycznie Komitet Olimpiady Języka Niemieckiego) w nowej sytuacji ekonomicznej był zbyt drogi. Dzięki dobrej współpracy z Studium Języków Obcych Fundacji UAM dostaliśmy w użytkowanie pokój za opłatą części czynszu i kosztów eksploatacji. Przenoszenie numeru telefonu

zajął przeszło miesiąc czasu. W tym czasie z biurem nie można się było skontaktować. Biuro też faktycznie zajmowane jest przez Komitet Olimpiady Języka Niemieckiego i nie zawsze korespondencja PTN dociera do adresata.

Komitet Neofilologiczny PAN wystąpił w 1996 roku do ZG PTN z inicjatywą wspólnej organizacji I Kongresu Neofilologicznego w 1997 roku. Miejscem Kongresu miała być Warszawa. Odbyły się w Warszawie dwa zebrania przygotowawcze w 1996 i 1997. Prezydium ZG PTN wystąpiło też do KBN z wnioskiem o dofinansowanie Kongresu i uzyskało wstępna akceptację. W międzyczasie nastąpiła zmiana w składzie i kierownictwie Komitetu. Nowy Komitet uznał zarówno termin a następnie również miejsce za niedogodne. O dalszych kolejach Kongresu PTN nie został poinformowany.

### **UWAGI KOŃCOWE**

W ostatnim pięcioleciu ożywiła się w naszym kraju społeczna działalność nauczycieli języków obcych, która przejawia się w tworzeniu licznych organizacji reprezentujących nauczycieli poszczególnych języków. ZG PTN uważa, że celowe jest utrzymywanie ścisłej współpracy, tam gdzie jest to możliwe, zwłaszcza na szczeblu Okręgu. Współpraca poszczególnych Towarzystw, naszym zdaniem, dobrze służy reprezentowaniu interesów ich członków wobec interesów różnych innych grup w kraju i za granicą. Ponadto, zgodnie z informacjami uzyskanymi od Regionu Europy Zachodniej FIPLV, z chwilą wejścia do Unii Europejskiej (a prawdopodobnie jeszcze wcześniej na co wskazuje doświadczenie Finlandii) Polska uczestniczyć będzie, na koszt Unii, w programie wymiany nauczycieli języków obcych. Wymiana ta dokonuje się poprzez narodowe multilingwalne organizacje nauczycieli. Organizacje te dostają % od funduszy przeznaczonych na wymianę. PTN jako jedyna organizacja nauczycieli różnych języków jest potencjalnym partnerem w takim programie.

prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub  
Przewodnicząca PTN

dr Aleksandra Jankowska  
Sekretarz Generalny

### **KOMUNIKAT**

Kolejna doroczna konferencja PTN odbędzie się we wrześniu 1999 w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochwie. Proponowany temat *Przebieg procesu akwizycji języka obcego - z badań i doświadczeń własnych*. Informacje: Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego prof. dr hab. Paweł Plusa, WSP Częstochowa, Instytut Filologii Obcych, Zakład Metodyki Nauczania Języków Obcych, al. Armii Krajowej 13/15, fax: 034 365 64 26.

### *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 kolegów lub pięcioletnich instytutów języków obcych państwowych i prywatnych. Członkiem zbiorowym mogą być instytucje zajmujące się szeroko pojętą problematyką języków obcych i szkoły językowe.*

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

**Składka członkowska w 1999 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.**