

neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 13



Poznań, 1996

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych.

Skut

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 13

Poznań, 1996

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

Skład komputerowy:

DETAX

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji o objętości ok. 10 str. Maszynopisu, zapisane na dyskietce (3,5'') w ASCII (DHN, Latin 2, Mazovia) oraz edytorach Word, WordPerfect (4.3; 5.0; 5.1), WordStar lub Windows Write. Artykuły i komunikaty można też nadsyłać pocztą elektroniczną na adres *piskozub@hum.amu.edu.pl*. Informacje edytorskie zamieszczono na końcu biuletynu.

Adres redakcji - PTN, ul. Mielżyńskiego 27/29. 61-725 Poznań

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych.

SPIS TREŚCI

| | |
|--|-----------|
| OD REDAKCJI | 6 |
| ARTYKUŁY | |
| 1. Educating Teachers for the 21 st century - Iva Pýchová | 7 |
| 2. Some aspects of teacher education programme evaluation - Lucie Vybiralová | 12 |
| 3. Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli- Elżbieta Zawadzka | 23 |
| 4. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w województwie sieradzkim - Marek Marciniak | 31 |
| 5. Influence de l'enseignant. Experience pedagogique dans l'enseignement superieur en Pologne - Hélène Suzanne | 35 |
| 6. L'enseignement / apprentissage de la didactique du français langue étrangère au collège de formation des maîtres de français à l'exemple du Collège de Konin- Bernadeta Pyšek | 43 |
| 7. Stages en écoles (à l'exemple du Collège de Gliwice) -Janina Freund | 47 |
| 8. Wzrosty poznawcze i kształcące czynności w ramach seminarium dyplomowego studentów III roku NJKF - Paweł Pusa | 57 |
| 9. Selected observations on the nature of teaching writing to teacher training college students- Magdalena Ożarska | 59 |
| 10. Rola organizacji nauczycieli języków obcych w doskonaleniu zawodowym nauczycieli - Teresa Siek-Piskozub | 64 |
| 11. Podejście kognitywne a nauczanie artykulacji i intonacji rosyjskiej w szkole polskiej- Dorota Dziewanowska | 69 |
| 12. Erotetyczne akty mowy na lekcji języka obcego - Iza Prokop | 76 |
| SPRAWOZDANIA | |
| Polsko-niemieckie sympozjum „Nauczanie języków obcych - poznanie kultur po obu stronach Odry. Potrzeby, rzeczywistość, perspektywy” - - Aldona Sopata | 82 |
| Deklaracja Słubicka | 83 |
| KOMUNIKAT | 85 |

OD REDAKCJI

Numer 13 poświęcony jest problematyce kształcenia nauczycieli języków obcych. Zamieszczono w nim drugą część wystąpień z konferencji *Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli języków obcych*, która odbyła się we wrześniu 1995 roku w Zielonej Górze. Część pierwszą zamieściliśmy w numerze 12.

Ponadto w numerze publikujemy sprawozdanie z bilateralnej konferencji *Nauczanie języków obcych - poznanie kultur po obu stronach Odry. Potrzeby, rzeczywistość, perspektywy* oraz Deklarację uchwaloną przez jej uczestników.

EDUCATING EDUCATORS FOR THE 21ST CENTURY

The teachers basic functions - conveying knowledge (instruction) and shaping the students' personalities (through education) have been changing through the course of time, educational theories, and policies of varied societies. The teacher's roles, moving from the main source of information to the "fly on the wall" have been the results of numerous methodological considerations, also including the students' partial or total learning autonomy. The rapidly growing amount of knowledge in the present time and the increasing occurrence of (commonly tolerated) dishonest behaviour (not speaking about criminality) represent challenges to the future-teachers' preparation. Concepts of theoretical, reflective or mental student-teachers' training are viewed together with education building on the needs analysis or exceeding it - in Vygotsky's opinion. Related to these questions is also the balance between emotional, ethical and aesthetic education on the one side and the intellectual development of students on the other.

The topic of this article has three major parts:

1. A general analysis of present-day education.
2. A description of teacher-training development in the present period.
3. The presentation of Ostrava University Enrichment Programme in teacher training.

Thinking of education in the 21st century we have to make an analysis of requirements laid on today's pupils when they live and work in the 21st century. Generally it is considered that today's pupils will need to face an enormous amount of information that they will have to acquire - by means of technology or other means - autonomously. Also, they will need to cope with a number of problems, manage various situations and relationships, perhaps exploiting the help of the others, but their final decision will have to be made independently.

Trying to match the function of today's school with the described needs it is necessary to mention two basic tasks that school always fulfilled:

1. Transmission of knowledge (instruction)
2. The formation of students personalities and behaviour (education).

The Domain of Instruction

Facing the large amount of knowledge that school should convey to students, moreover the knowledge that is quickly developing and changing the science and technology, it has been regarded as the most reasonable and logical to make the student familiar with the basic, most essential issues of particular subjects, their relatively stable cores. In order that the students were able to acquire the newly appearing out-of-school information autonomously, students' metacognitive knowledge, i.e. their study skills, is developed.

The Domain of Education

In the domain of education the present school policy is generally oriented towards increasing students' independence, e.g. learner-centred approach stresses the learners' share in and responsibility for the most of the classroom and out-of-school activities. Strategies and forms of studies requiring independent personal involvement such as problem solving, self-study or distant education represent various forms of autodidactics. One of the advantages of team work (pair work, group work) that present classroom management prides itself on is that it enables each student to work at his/her pace. The role of the teacher in this system of learner-centred and sometimes even learner-enrolled education is that of a facilitator or assistant, one who is providing favourable conditions, climate and counsels for learning.

Side Effects

However, as has happened in other fields of human activities, such as stopping the Nile from flooding its lower areas, some side effects have been appearing recently even from well-intentioned approaches.

At first, most students find the instruction of basic knowledge boring. (No wonder: presenting the gist of various novels makes them look almost the same.) Compared to school instruction, the world of out-of-school information is found to be much more interesting. Although out-of-school information is sometimes not reliable, it is acquired autonomously and often superficially. Further, some students, mostly undergraduates, fail to deepen their independent studies and thus they do not find the university curricula very difficult to master. University examinations which cover basic knowledge sometimes conceal that there is not any other knowledge behind the basic facts.

Also, most students have really learned how to cope with given problems. Following the example of modern economic thinking, some students accomplish their learning tasks in the most economical way, that is in the easiest, fastest and simplest manner- even if mostly mediocre. It has to be noted that producing quality results usually requires hard work, finding the best solutions is often time-consuming and really creative outcomes seem simple only when produced by a genius (Weisberg, 1986).

The orientation of education towards rising students' independence seems to have neglected the whole area of shaping students' behaviour, ethical values, empathy, tolerance, as well as most of the aesthetic values. Unfortunately, students often witness the acceptance of some dishonest behaviour. E.g. lying has become a desirable business skill called "not revealing the true state of affairs". Bribery, or "supporting business by personal presents", has become legal in some states. Slandering is one form of election campaign, while dirty tricks in the stock exchange are considered the top of business mastery. School education with its stress on honesty, tolerance, empathy etc. seems old-fashioned in the world of keen competition, go-getting and money-hunting.

Educating students to become independent of other peoples opinions may bring a positive effect in that the students may try to create his/her own opinion. A negative

effect may be a total contempt for the other people's opinions, rules of behaviour or ethical values and the autonomy in selecting one's own rules and values, though sometimes antisocial. The teacher, left with a facilitating role, is often helpless, face to face with some students' violence against each other, alcohol consumption or even drugs.

Also the "coping tendencies" (analysed by Boekaerts, 1992) mostly represent rather superficial, mediocre types of learning. Being taught to solve given problems only, some students do not develop the ability to reveal problems and to generate new, original ideas. And at least but not last, our society believes that it is today's young generation who are going to restructure and innovate the human knowledge of tomorrow. The question is: "How can they accomplish this extremely demanding task knowing (superficially) only the gist of today's knowledge? The latest findings in creativity (Runco, 1990) have proved that any new step in human knowledge requires the acquisition of expertise in a given domain. We can hope that today's young generation are going to change in the manner of the English Prince Hal, who later became mighty King Henry V, and will make a breach in the walls of science and art.

Theoretical and practical preparation of teachers in Colleges of Education has developed in accordance with school policies that defined the roles of teachers. With the learner-centred approach the teacher ceased to be the source of information and the "spiritus agens" in the classroom and changed gradually into an organiser, prompter, facilitator (Harmer, 1991) and even a neutral observer - "a fly on the wall" (Johnson, Paultson, 1976). Simultaneously, the theoretical aspect of teachers preparation gave way to experiential knowledge and to his/her own reflection about what he/she might do better in the classroom next time (Ho, 1995). Reflective teaching was a bandwagon for some time (Wallace, 1991) before it was replaced by "training on the job". In "training on the job" the classroom itself becomes a new teacher's incubator, the College of Education being just a complementary institution. Watching experienced teachers (mentors) teach has a lot of advantages (e.g. getting to know the "knack" how to manage the behaviour of pupils in puberty, etc.), but also disadvantages: Apart from the dependence on one model only, there may be the danger of a Jesuit proverb saying that "The purpose sanctifies the means", in other words, "What works is good", even if it might be pedagogically or psychologically unacceptable (e.g. irony, humiliation, ridicule etc.) Thus the next step necessary is mentors' training at Colleges of Education (Moon, 1994). However, research has proved (Swanwick, 1990) that student-teachers feel neglected, overlooked, considered a burden in secondary schools and they miss the safety of their College discussions.

Fortunately, the situation in teachers training is not the same in all countries. In some countries it has not yet reached the state of affairs described above, but the train of tendencies is in motion. In other countries the countermeasures are being taken, especially after poor results of the pupils' knowledge were revealed (Paten, 1993). Slogans like "Teachers to the Front", "Back to Basics" or sentences such as "There is no reason to imagine that pupils learn from talking" (Lawlor, 1990) prove that low effectiveness of the current approaches, attitudes and means have been admitted. The ideas of L.S. Vygotsky about "zones of proximate development" (i.e. areas of abilities that a pupil can acquire first with the help of the teacher, then by himself/herself) and

"teaching proceeds development" emphasising the role of the teacher who knowingly selects and controls the activities of the pupil thus stimulating certain areas of his/her knowledge and behaviour, have become re-recognised. Nevertheless, the teacher should not take over the total responsibility for the pupils' learning on his/her shoulders as it used to be in the past. As the old saying claims: "The teacher should teach and the students should study."

Ostrava University College of Education Enrichment Program

At Ostrava University College of Education the preparation of future teachers of English has preserved both the theoretical and experiential component of the student-teachers' preparation, mentor guidance, as well as self-reflection. Besides, the training was enriched by seminars in psycholinguistics and especially in Creative English. In these seminars the trainees study and experience fundamentals of developing creative behaviour in their future pupils. The emphasis is laid on expertise in the field of the students' specialisation, on their own and their future pupils' divergent thinking and creativity. The future teachers' role of being not only instructors but also educators is stressed together with socially positive values, development being their major educational task.

Conclusion

The analysis of the topic "Educating Educators for the 21st Century" contains several implications:

1. Anticipating the needs of the 21st century in education the majority of measures taken concerned instruction, less education of moral and emotional aspects of the pupils' personalities.
2. Not all consequences of measures taken in instruction have been considered thoroughly in advance.
3. Learner-centredness supported at the expense of the teacher's roles does not seem to bring expected effects.
4. In order to develop the student's abilities he/she cannot be allowed to work at his/her own - sometimes slow -pace. On the contrary, the student's pace of work should be increased appropriately to his/her age and level of abilities. Theory cannot be eliminated from teacher training. The necessity to promote the knowledge of mentors is evidence of this fact. Besides theory, practice and self-reflection, the importance of making student-teachers familiar with ways to develop divergent thinking, to generate new ideas and inspire creativity of the pupils seems inevitable in order to raise the quality of education in the 21st century.

REFERENCES

- Boekaesters,M.** 1992. The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied psychology: an international review*, vol.4, 1992, no.4, pp.377-397.
- Harmer,J.** 1991. *The practice of English language teaching*. Longman Group UK Limited.
- Ho,B.** 1995. Using lesson plans as a means of reflection. *ELTJ*, vol.49, no.1, pp. 66-71.
- Johnson,P.- Paulston,C.B.** 1976. *Individualizing in the language classroom*. Cambridge.
- Lawlor,S.** 1990. *Teachers mistaught*. Centre for policy studies.
- Moon,J.** 1994. Teachers as mentors: a route to in-service development. *ELTJ*, vol.48, no.4, pp. 347-355.
- Paten,J.** 1993. The current state in education. *The Times*, 18th January 1993.
- Runco,M.A.** 1990. Implicit theories and ideational creativity. In: M.A.Runco- R.S.Albert (Eds) *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage Publications, pp. 234-252.
- Swanwick,K.** 1990. The necessity of teacher education. In: N.Graves (Ed) : *The initial training of teachers*. London University, p.96.
- Wallace,M.J.** 1991. *Training foreign language teachers - a reflective approach*. Cambridge University Press.
- Weisberg,R.W.** 1986. *Creativity, genius and other myths*. New York: W.H.Freeman and Co.

SOME ASPECTS OF TEACHER EDUCATION PROGRAMME EVALUATION

KEY WORDS:

Change and Innovation, Evaluation as a part of Change Management, Programme Improvement, Contexts of Education, Evaluation Criteria, Techniques of Evaluation, Student Evaluation Sheets

INTRODUCTION:

This article deals with some aspects of English Language Teacher Education (ELTE) Programme evaluation. Before the specific issues of evaluation are discussed, the rationale for establishing an Evaluation Scheme will be given and the roots of the present ELTE Programme at the University of Ostrava briefly described to provide necessary background.

BACKGROUND:

At the University of Ostrava, a scheme for evaluation of the new programme implementation was elaborated to monitor the process of change and to be used as a tool for change planning. It complies with the view held by Rea-Dickins and Germaine (1992) who define innovation as a planned change, as opposed to unplanned change (which may often include features of randomness, superficiality or even complete counterproductiveness). In Ostrava, the Evaluation Scheme is thus used as a tool for the Programme improvement thus preventing unplanned changes that are generally too confusing for the staff and students and in the long run deteriorate the consistency and quality of education.

The evaluation scheme will be discussed in this article from various aspects. Firstly, major forces shaping the ELTE Curriculum at the University of Ostrava will be briefly outlined as they play important roles in the programme curriculum rationale.

Secondly, main features of the current evaluation scheme as an important part of innovation will be described, such as the chosen model of evaluation, reasons, goals, focus and "angles of view".

Thirdly, the in-house criteria for Programme evaluation will be presented, i.e. criteria developed and used at the University of Ostrava for evaluating its own ELTE

Programme. It is important, however, to point out that the criteria are deeply rooted in the forces shaping the curriculum and thus they are specific for the particular ELTE Programme at the University of Ostrava. At other schools, institutes and universities, the criteria will naturally differ according to the conditions under which the schools operate.

Fourthly, in-house tools and techniques for carrying out the evaluation will be listed. As an example of a specific technique, two different Student Evaluation Sheets will be presented and their structure, use and advantages and disadvantages briefly discussed.

I shall conclude this part with a brief description of the origins of the present EFL teacher education programme run by the University of Ostrava for which the evaluation scheme was designed.

The New Project of the English Language Teacher Education (ELTE) Programme was designed and submitted by Doc.PhDr.Stanislav Kavka,CSc., and elaborated into the present state by contributions of all staff members of the Department of English and American Studies at the University of Ostrava. Most elements of the programme were piloted for several years and then the Programme was implemented in two successive steps based on the belief that innovation should be introduced gradually. Thus it was launched partially in the school year 1994-1995, fully in 1995-1996.

The ELTE Programme at the University of Ostrava is bound to its traditions, especially the following ones:

- It was resumed after many years of total exclusion from the University in January 1990, i.e. two month after the "Velvet Revolution".
- It was piloted under new conditions of social and political change from 1990 till 1995.
- It is deliberately drawing on best traditions of other Czech Universities (Prague, Brno, Olomouc) but respecting specific needs of the region of Ostrava.

FORCES SHAPING ELTE PROGRAMME AT THE DEPARTMENT OF ENGLISH AND AMERICAN STUDIES IN OSTRAVA

There are always various factors at play when a new programme or curriculum is being established or innovated (Hutchinson, 1994). Among them, especially the following can be discerned as particularly important for the Programme described here:

1. legal frames and conditions,
2. socio-economic needs,
3. material and human resources,
4. institutional constraints,
5. Czech traditions in teacher education,
6. current views of ELTE in English-speaking countries,

7. individual needs of trainees.

Under each heading I shall give a few examples of factors that had to be taken into account when designing the principles on which the Programme was established.

1. Legal frames and conditions

When establishing the new programme, the need to respond flexibly to the fast changing legal rules and documents at all levels (state, university, faculty) had to be observed. The situation may be best illustrated by changes in university degrees and the fact that a new Education Act has not been approved by the Parliament.

2. Socio-economic needs

Currently, there is a great demand for EFL teachers in the region and, moreover, there is a great demand for language specialists outside teaching (jobs of editors, translators, etc.). Nevertheless, this situation will not last for ever. Thus, to prevent possible unemployment in the region, the Programme also provides "pragmatic" subjects, such as translation and interpreting and many other optional subjects.

3. Material and human resources

Although the material resources are rather limited, with the help of British Council much has been improved. The biggest problem has always been in the shortage of qualified staff, which hopefully seems to be almost overcome this year.

4. Institutional constraints

The Programme has to conform to the general scheme as well as all changes at the University level, such as the length of programme, schedule and length of teaching practice, assessment scheme and maximum number of lessons per week.

5. Czech traditions in teacher education

Traditionally, the ELTE in the Czech Republic is basically a five-year MA programme with only a limited proportion of ELT methodology compared to more "academic subjects". Naturally, such a situation cannot be changed overnight (if it is desirable to change it completely, which might be questionable). Moreover, too abrupt changes have proved to be inefficient.

A good example of a too abrupt change not respecting traditions is a "fast-track" programme which, although producing well-educated primary school teachers, does not offer (for its length, degree of BA and only one subject studied), enough prestige for its graduates. Consequently, many fast-track graduates apply for further study at traditional universities. Therefore, the new Programme at the University of Ostrava had to be conceived as 4 or 5 years long course, the students major in two subjects and in the end receive the degree of "Magister".

6. Current views of ELTE in English-speaking countries

In the past twenty years, methodology of teacher education has received much attention in the works of Britten(1985), Wallace (1991), Brumfit (1979), Freeman (1989), Woodward (1991), and many other authors. Nonetheless, not all models are

immediately and in full applicable in our conditions. E.g. it is quite difficult to prepare a good "reflective practitioner" (Wallace, 1991) if the secondary school based teaching practice is as little as three weeks within the Programme (as has been pointed out, this fact is caused by institutional constraints at the University).

New trends and ideas are certainly valuable, but they have to be implemented with care and only step by step. Consequently, the present model of teacher education is a combination of the traditional "theory application model" with the "reflective model" (Wallace, 1991) features applied where possible. As soon as the evaluation shows that the environment enables further innovations, those will be applied.

7. Individual needs of trainees

As the overall situation changes rapidly, also the Programme has to change. Only a few years ago, 1st year students needed many lessons of practical language. Nowadays, shift could have been made to more academic subjects (e.g. "conversation" has been replaced by "fiction reading and discussion").

Also, the undergraduates are given opportunities to choose at least some of the subjects studied according to their interest and presumable future jobs (many of them work at least part-time as translators, etc.).

As can be seen, the above mentioned factors are to be considered as "immutables", i.e. constant parameters. They play an important role in change management and also in the process of evaluation.

MAIN FEATURES OF CURRENT EVALUATION SCHEME

Basic Model of the Evaluation Scheme

There are several models of evaluation available (Rea-Dickins and Germaine, 1992). In our case, the model is combined: the Social Collaborative Model prevails over Directive Model (i.e. ministerial accreditation). Thus, the Evaluation Scheme requires maximum involvement of programme users, i.e. the whole staff and partially also students, i.e. mainly in-siders. Ministerial supervision and evaluation forms only a very small proportion of the evaluation processes. This article concentrates only on the collaborative (i.e. teacher-driven, in-side) evaluation.

Reasons for Evaluation

The Evaluation Scheme was designed for several reasons:

- to improve the ELTE Programme,
- to confirm that the new Programme is valid and efficient,
- to initiate relevant innovation if it is needed.

Goals

There are several goals of the evaluation:

- To find out whether the new Programme is good or bad (summative aspect, which is scheduled for 1999).

- To gain the explanation and understanding as to which factors contribute to the Programme success or failure (formative aspect at play throughout the Programme running).
- To gain information for planned change, i.e. planned innovation.

To achieve the goals, the Evaluation Scheme is applied several times. Basically, it foregoes, accompanies and also follows the teacher driven Programme innovations.

Focus

The evaluation concentrates not only on the resulting PRODUCT of education, but also on its PROCESS. I.e. what happens during the teaching process is also examined.

Angles of view

Multiple views are provided during the evaluation, including those of the staff, external experts, undergraduates, graduates and employers (schools). Thus, a more "panoramic view" is gained.

Precisely defined criteria

The criteria for evaluation were established before the programme was even piloted and are to be kept for many years basically unchanged to provide a long-term reference.

Powerful and varied tools of evaluation

There are many different techniques of evaluation used to provide data from various sources. The data obtained can thus be cross-referenced and their reliability checked to avoid possible bias.

In-House Criteria for Evaluating the Current ELTE Programme

As has been suggested in the Introduction, the following criteria have been designed specifically for the ELTE Programme at the University of Ostrava. They are derived from the Programme Goals and the study of factors and conditions shaping the Curriculum. Thus, the criteria are programme-specific and cannot be used in their present form for evaluating any other ELTE programme.

Criteria for evaluating the ELTE Programme valid for the University of Ostrava:

1. Is the Programme coherent both internally (inter-subject relationships), and externally (with similar programmes at other Czech universities and with educational traditions) ?
2. Does the Programme provide space for the intellectual and personal development of the trainees?
3. Does the Programme ensure further development of the trainees to take place after their formal education is finished?
4. Is the Programme graded from the point of view of dependence on the teacher educators, leading gradually to greater autonomy and independence in making decisions, application of knowledge in difficult circumstances, and in learning?
5. Are the learning activities and tasks within the Programme graded from the point of view of scale and difficulty from minor and easy to major and more difficult?

6. Does the Programme proceed from general and subsidiary subjects to the more specific and practice-oriented subjects (e.g. from general psychology to methodology)?
7. Is the Programme graded from the point of view of progress from partial disciplines to global disciplines (e.g. do phonetics and phonology come before discourse analysis)?
8. Does the Programme contain subjects that enable recycling of the content (e.g. stylistics enables recycling of phonetics, phonology, morphology, syntax, and lexicology)?
9. Does the Programme lay stress on both equipping and endowing elements?
10. Does the Programme provide multiple opportunities for immediate application of the theory on practice?
11. Do the trainees have the opportunity to choose as many subjects as possible according to their own needs and interests as the time progresses?

The criteria were formulated in the form of questions. The questions are to be answered several times. First of all, during the process of the Programme preparation and piloting, and then at least once or rather twice every school year after the programme is started. Based on the answers, minor (i.e. only "cosmetic") innovations can be introduced. Major innovations could be introduced only if the answers are unsatisfactory in more than four successive years (Hutchinson,1994) to avoid possible inconsistencies of data or the research methods bias. In our case, final results of the whole programme have to be gathered after five years of its running before major changes are to be suggested. The questions are to be answered by appointed in-side evaluators (e.g. the Head of the Department, the staff) on the basis of data collected through various techniques.

IN-HOUSE TOOLS FOR EVALUATING ELTE PROGRAMME EFFICIENCY

In 1993, a base-line study was worked out, discussing the positive and negative features of the piloting programme run from 1990. In 1994, the New Programme was launched. Since then, the process evaluation is in constant progress. By the year 1999, however, no major quantitative changes should take place in order that the results can be found out and evaluated in detail in the summative way.

The Programme is evaluated through:

- Evaluating programme documents,
- Evaluating results of the 1st and 2nd State Exams,
- Evaluating Theses, Final Papers,
- Analysing classroom tasks,
- Interviews with staff,
- Evaluating the teaching process in individual subjects (through classroom research),
- Making comparisons with programmes taught at other Czech universities,
- Interviews with staff of other universities,

- Interviews with graduates,
- interviews with employers,
- Interviews with undergraduates,
- Evaluation sheets for undergraduates.

Data collected from various sources are then compared and records kept for later reference. If necessary, immediate steps are taken, but mostly on qualitative level and of minor importance (e.g. widening the choice of particular optional subjects for a term, etc.).

COMMENTED EXAMPLES OF STUDENT EVALUATION SHEETS

To illustrate at least one of the evaluation tools, two different Student Evaluation Sheets will be presented here. The first evaluation sheet is designed for evaluating ELT methodology course within the 5-year ELTE MA Programme. It is filled by the students at the end of each term and the results are summarised by the teacher trainer and brought back to the students for further discussion. In the author's experience, the results usually well correspond with the self-evaluation of her own teaching.

It is important to point out a few structural features of the first Student Evaluation Sheet, especially those that have proved to be particularly useful.

First of all, the questions concentrate on student's learning rather than on the personality of the teacher or the teaching process. It prevents incompetent comments as the undergraduate teacher trainees have not been trained in evaluating teachers.

Another feature that has been very useful is the inclusion of Part 1 comprising objective information about the trainees. It certainly makes a difference in the methodology course if the trainee does not want to teach at all and would rather be an interpreter, editor or even a sports couch, or if the trainee is fully devoted to teaching. In the latter case the evaluation of the course tends to be obviously much higher than in the former cases.

The relatively high number of statements to decide about in Part 2 of the Student Evaluation Sheet was chosen deliberately. In fact, a few statements are included twice, but in slightly altered ways to detect whether the students were really thinking about their choices. If the teacher finds major mismatches between the paired statements (that are randomly distributed in the questionnaire), the sheet can be put aside for poor reliability.

The last thing that has proved efficient is the combination of statement ratings with open-answer questions. Here, after a more structured answers, also some unexpected ideas sometimes can be found.

Please fill out this evaluation form as carefully as you can. It will hopefully help us improve our future teaching and courses. The results will be summed and discussed with you. You are asked to look at the amount of learning you have done in this course and the conditions that have been created for you to do it. We do not want your name on this form, just your opinion and comments. For recording any special suggestion please use a separate sheet of paper that you attach to this form. Thank you very much for your help.

PART I :

Job preferences:

Please state your preference as for your job after graduation.

Most of all, I would like to become :

2nd best choice would be:

I would not mind to do only temporarily:

I would never like to become :

PART II:

- RESPONSE OPTIONS: 1 = strongly agree
 2 = agree
 3 = undecided
 4 = disagree
 5 = strongly disagree

rating
1 - 5

-
- A: The tutors have a sound knowledge of the course topics.
 - B: The course is taught in a lively and interesting way.....
 - C: The course considerably overlaps with some other course of this programme.....
 - D: The course establishes connections and builds on other disciplines.....
 - E: The course content is relevant to my presumable future job (see Part I).....
 - F: The tutors are actively helpful when students have problems.....
 - G: I am free to express and explain my own views and ideas.....
 - H: There is plenty of textbooks and readings available that relate to this course.....
 - I: I understand what is expected of me in this course.....
 - J: Theoretical and practical aspects are clearly related to each other.....
 - K: The subject matter is clearly presented and explained.....
 - L: I am given adequate feedback on my performance.....
 - M: There is sufficient time in class for discussion and question.....
 - N: The atmosphere in class is a good one for learning.....
 - O: The assessment /assignments/ papers are clearly related to the course objectives....
 - P: The course appears to be well-planned.....
 - Q: The work done at seminars followed logically from the lectures.....
 - R: The assigned amount of work was reasonable.....

- S: The grading standards and procedures were explained clearly.....
 T: I was treated fairly, impartially and with respect.....
 U: The material was presented at the appropriate level for my comprehension.....
 V: The class time was used efficiently.....
 X: The tutor seemed well prepared for the class.....
 Y: Required written work was returned promptly.....
 Z: I felt encouraged to do my best.....

PART III:

- A: What do you think are the most positive aspects of this course?
 B: What aspects do you think are in need of improvement? Why? How?
 C: Overall, how would you rate the course? Please circle what you think is the most appropriate adjective on the scale below.

excellent very good average weak poor

While the above presented questionnaire refers only to one course within the MA 5-year programme and thus it is has mostly a formative character, the following Evaluation Sheet to be discussed here was designed for fresh graduates from the Requalifying Teachers' Programme focusing on the Programme as a whole and having mostly summative character.

As can be clearly seen, it contains also Part I with objective information about the respondents and overall rating of the Programme. However, there are also some major differences reflecting its more global character. The questions are open-ended and much more general, and the actual filling of the form requires much less effort as the Sheet usually distributed immediately after the final state exams.

Requalifying Teachers' Programme Evaluation Trainee Rating 1993-94

Please fill out this evaluation form as carefully as you can. It will hopefully help us improve our future teaching and courses. You are asked to look at the amount of learning you have done in this programme and the conditions that have been created for you to do it. We do not want your name on this form, just general information about your background, the form and group number and YOUR OPINION AND COMMENTS. Thank you very much for your help!

PART I :

Please, tick the answer that best reflects your present occupation and proceed to the number as appropriate.

- 1) Practising English teacher.
- 2) Temporarily out of the English teaching job.
- 3) I have never taught English.
- 4) Other.

Ad 1) Practising English teacher

Please state the type/types of the school at which you teach at present:

How many years have you been teaching English?

How many periods of English do you teach a week?

How useful is this programme for your professional needs? Tick.

very useful

reasonably useful

partly useful

almost irrelevant

Ad 2) State your reasons why you do not teach English.

Ad 3) Are you going to start teaching English? When?

Ad 4) Please specify to what extent this programme is relevant to your professional needs.

PART II:

A: What do you think are the most positive aspects of this programme?

B: What aspects do you think are in need of improvement? Why? How?

C: Overall, how would you rate the programme? Please tick what you think is the most appropriate adjective on the scale below.

excellent

very good

average

weak

poor

PART III:

Additional comments:

CONCLUSION:

In the periods of major social and political changes, the world around us shakes. Nonetheless, there are some important values in each nation, such as education, that are too subtle to resist such tremors.

Our aim is to defend the best traditions that have been kept in our educational system through years and years and yet not to exclude new trends. In Ostrava, we have decided to accept changes only gradually, not giving up what has proved to function well in the past. And even more so that the ELTE programme has been resumed after many years of its exclusion from our University caused by the political situation during the era of socialism.

Any innovation should be, in my opinion, well planned and managed. An inevitable part of it, then, is CAREFUL, COLLABORATIVE, MULTI-ANGLE and FOCUSED EVALUATION with CLEAR GOALS and well established CRITERIA involving the evaluation of both the PROCESS and PRODUCT of education. The FORMATIVE and SUMMATIVE aspects should be combined. Last, but not the least

important, the evaluation seems to be best done and driven by IN-SIDERS rather than outside experts, as it FOREGOES, ACCOMPANIES and FOLLOWS teacher driven programme innovation.

Nowadays, ways of enriching ELTE programmes by experience from abroad and at the same time not leaving the best educational traditions of our country are sought. Evaluation is one of the elements that may contribute to reasonable, gradual and efficient implementation of innovations.

BIBLIOGRAPHY:

- Britten, D.** (1985): "Teacher Training in ELT". *Language Teaching*, Vol. 18.
- Britten, D.** (1988): "Three Stages in Teacher Training". *ELT Journal*, Vol. 42/1.
- Brumfit, Ch.** (1979): "Integrating theory and practice". In: Ed. Holden, S.: *Teacher Training*.
- Freeman, D.** (1989): "Teacher Training, Development and Decision Making : A Model for Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education". *TESOL Quarterly*, vol.23/1.
- Hutchinson, T.**: *Management Concepts in Teacher training*. A lecture at the ILE, Lancaster University, February 1994.
- Nunan, D.** (1988): *Syllabus Design*. OUP.
- Rea-Dickins, P. and Germaine, K.** (1992): *Evaluation*. OUP.
- Wallace, M.** (1991): *Training Foreign Language Teachers*. CUP.
- Woodward, T.** (1991): *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. CUP.

DZIAŁANIA INNOWACYJNE A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Kształcenie nauczycieli jest od co najmniej lat 70-tych przedmiotem naukowej analizy. Wielokrotnie zastanawiano się w różnych gremiach nad możliwościami efektywizacji procesu kształcenia nauczycieli języków obcych. Poświęcono na ten temat m.in. konferencja ILS w Jaszowcu (1985), w Krakowie (1988 i 1989), zorganizowana przez nie istniejący już Zespół przy WSP, którym miałam przyjemność przez kilka lat kierować. Przeprowadzono liczne dyskusje w ramach Zespołu ds. Kształcenia Nauczycieli przy MEN. Ukazało się wiele publikacji krajowych i zagranicznych.

Stan nauczania i stosunki panujące w szkole są jednak stale niezadowolające. Oczekiwane w wyniku zmian w dydaktyce języków obcych ostatnich lat działania innowacyjne są dość powolne, powierzchowne, ograniczone do wybranych aspektów.

Uczniowie zarzucają nauczycielom brak kompetencji, obiektywizmu, życzliwości i taktu. Oskarża się ich o skostniałe metody nauczania (Snieżyński 1990). Nauczyciele skarżą się na spłylenie zainteresowań uczniów, brak aktywności, obojętność i lenistwo.

Między oczekiwaniami osób kształconych (studentów, nauczycieli) a oferowanym im programem istnieją znaczne rozbieżności. Oczekiwana jest głównie wiedza praktyczna, gotowe przepisy na rozwiązywanie różnych sytuacji dydaktycznych.

Nasuwają się więc pytania: czy wąsko pojęty pragmatyzm jest wystarczający w kształceniu nauczycieli? Dlaczego wszelkie zmiany, wszelkie działania innowacyjne z takim trudem są wprowadzane, powodując wrażenie, że stale jest i było tak samo? Co jest niezbędne, a co można i należałoby zmienić w treściach i sposobach kształcenia? Czy i w jakim stopniu za kryzys nauczania jest - jak się powszechnie przyjmuje - odpowiedzialne kształcenie nauczycieli?

Przeprowadzone przez Niżegorodcew (1994) badania ankietowe wśród studentów i nauczycieli języków obcych dotyczące ich preferencji dydaktycznych wskazują na niespójność słów i działań, a więc innowacyjność głoszonych poglądów przy konserwatyzmie działań. Ponieważ działania innowacyjne stanowią warunek zmiany istniejącego stanu rzeczy, są one istotnym, choć niestety często zaniedbywanym składnikiem wykształcenia. Warto zatem zastanowić się, co stanowi o powodzeniu działań innowacyjnych, postarać się odpowiedzieć na postawione pytania i wyciągnąć wnioski do kształcenia nauczycieli.

Generalizując problem można przyjąć, że powodzenie działań innowacyjnych zależy od:

- a) wiedzy nauczyciela
- b) chęci zmiany
- c) warunków.

Przeanalizujmy zatem te psychologiczne i społeczne czynniki ze względu na stan obecny i potrzeby.

Ad a) Przy analizie czynnika wiedzy trudno pominąć pytanie zasadnicze: kogo kształcimy?, jaką wiedzę zdobywa nauczyciel w toku kształcenia? i jaka wiedza jest niezbędna do realizacji działań innowacyjnych?

Pytanie: *Kogo kształcimy?* dotyczy decyzji, czy zależy nam na wąsko pojętej fachowości nauczyciela, czy też także na szeroko rozumianej funkcji pedagoga, tj., czy nauczycielowi wystarczy umiejętność przekazywania wiedzy i kształcenia sprawności językowych, czy też potrzebna jest umiejętność wyjaśniania uczniowi otaczającej rzeczywistości, wskazania, jak ją zmienić, jak godnie w niej funkcjonować.

Zagadnienie to łączy się z problemem wiedzy zdobywanej w trakcie kształcenia. Kształcąc od wielu lat nauczycieli w Instytucie Germanistyki U.W. zgadzam się z opinią Gruczy (1993), że wiedza przekazywana przyszłym nauczycielom w ramach studiów Neofilologicznych jest fragmentaryczna, niezintegrowana i nie ukierunkowana na kształcenie nauczycieli języków obcych, prowadzi zatem jedynie do "pozornego wykształcenia" i nie daje wystarczających podstaw do nowoczesnego nauczania, do podejmowania działań innowacyjnych i oddziaływania pedagogicznego. Młodzi nauczyciele są zagubieni, nie potrafią często sprostać związanym z ich pracą oczekiwaniom.

Ograniczenie zajęć z metodyki i psychopedagogiki, stałe skracanie praktyki pedagogicznej na korzyść tradycyjnych przedmiotów neofilologicznych: literaturoznawstwa i językoznawstwa powoduje, przy braku integracji nauczanych przedmiotów, przeniesienie ciężaru przygotowania nauczycieli na doksztalcenie, które z kolei nie jest u nas obowiązkowe. Do tej, siłą rzeczy, dość fragmentarycznej wiedzy zawodowej dochodzą własne, nie zawsze pozytywne doświadczenia szkolne i nie zawsze zgodne z nowoczesnymi założeniami doświadczenia zdobyte podczas nauki języków obcych na studiach.

Dominującym w kształceniu nauczycieli rodzajem wiedzy jest wiedza typu encyklopedycznego. Wobec rozwijającej się techniki i dość łatwej dostępności tego rodzaju wiedzy, przyszły nauczyciel powinien raczej znać drogi do niej prowadzące, mieć wiedzę proceduralną, wyjaśniającą procesy i związki między faktami. Powinna to być wiedza operatywna, zintegrowana, umożliwiająca dostosowywanie się do zmieniających się warunków. Nie wystarczą zatem informacje i fakty, lecz niezbędna jest znajomość związków między nimi, umożliwiająca operatywność wiedzy, zdolność dostosowania do zmiennych sytuacji dydaktycznych.

Zintegrowana wiedza specjalistyczna (nie neofilologiczna, lecz psychologiczna, pragmatyngwistyczna, pedagogiczna itp.) jest niezbędna w kształceniu nauczycieli języków obcych tym bardziej, że w świetle zyskującego coraz więcej zwolenników poglądu (por. też Grucza 1993:24) język stanowi integralną część mentalnego wyposażenia człowieka, jest częścią kognitywnego i kulturowego wyposażenia, nie można go zatem sensu stricto "nauczyć". Można jedynie i powinno się stworzyć uczącemu się optymalne warunki odkrywania prawidłowości językowych, ich uświadamiania, weryfikowania hipotez, pomoc w zaktywizowaniu istniejącego

potencjału i umożliwić jego projekcję na nowe formy realizacji. Do tego są jednak potrzebne zupełnie inne umiejętności i inne techniki nauczania.

Taka zintegrowana, funkcjonalna wiedza dominuje jedynie w założeniach koncepcji Nauczycielskich Kolegiów Językowych. Dobór treści następuje tu według szeroko rozumianych potrzeb przyszłego nauczyciela. Nie ogranicza się jedynie do wąsko pojętego pragmatyzmu, lecz daje podstawy oddziaływania pedagogicznego, ustawicznego kształcenia i doksztalcania.

Wprawdzie wiedza fachowa i dydaktyczna, tj. wiedza przedmiotowa i wiedza o nauczaniu są według Gruczy (1993:22) wystarczającą podstawą wykształcenia nauczyciela, należałoby ją jednak - moim zdaniem - rozszerzyć o tzw. element refleksyjności, stanowiący jeden z niezbędnych warunków działań innowacyjnych.

Refleksja podbudowana wiedzą operatywną prowadzi do zrozumienia własnych przekonań, do analizowania ich, poddawania niekiedy w wątpliwość, modyfikowania. Pozwala ona zrozumieć relatywność wiedzy i jej zależność od postępu w dziedzinach dyscyplin pomocniczych. Krytyczna analiza własnej pracy pomaga w odkrywaniu efektywnych procedur, technik, stylu i modyfikowania własnego działania. Ułatwia dzięki temu radzenie sobie z nie zawsze łatwą rzeczywistością dydaktyczną. Wytworzenie samokrytycznej, refleksyjnej postawy nie jest jednak ze względów psychologicznych łatwe (o czym będzie mowa). Nie wytwarza się ona także samoistnie.

Ad b) Innym niezwykle istotnym, być może decydującym o powodzeniu działań innowacyjnych czynnikiem, jest czynnik psychologiczny. Pozytywne nastawienie, przekonanie o celowości i chęć podjęcia działań innowacyjnych odgrywają tu ważną rolę.

Postępowanie człowieka zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym podlega pewnej schematyzacji. Wszelkie zmiany wiążą się z koniecznością zakłócenia, a niekiedy zburzenia pewnego ładu, co odczuwane jest jako dyskomfort psychiczny. Następuje przejściowe obniżenie pewności siebie, poczucie niekompetencji. Dochodzi do tego świadomość konieczności przewartościowania pewnych przekonań, opracowania nowych rozwiązań metodycznych, innego rozplanowania materiału etc., a zatem podjęcie pewnego ryzyka, poświęcenie dodatkowego czasu i pracy.

Wiele zmian narzucanych jest administracyjnie. Zmiany takie, jako "pochodzące z zewnątrz", a nie będące wynikiem własnych przemyśleń i przekonań wywołują negatywne nastawienie i pewien odruch obronny, gdyż nauczyciele nie zawsze przyzwyczajeni do krytycznej analizy własnej pracy nie są zazwyczaj przekonani o zasadności oczekiwanych od nich zmian.

Nierzadko narzucane im są nie zawsze zgodne z naszą tradycją, a także nie zawsze efektywne obce wzorce nauczania, np. przez native speaker'ów, dla których fakt, że mogą się z nauczycielami czy studentami porozumieć, stanowi satysfakcjonujący miernik umiejętności językowych.

Negatywne nastawienie nauczycieli do działań innowacyjnych wynika często z mylnego przekonania, że zasady nauczania podbudowane badaniami i tzw. wiedzą naukową sprawdzają się zawsze i w odniesieniu do każdego ucznia. Jest to założenie

błędne, gdyż wiedza ta tłumaczy przeważnie jedynie co i dlaczego się zazwyczaj zdarza. Może ona jedynie podpowiadać i ukierunkowywać pewne działania, wskazywać na efektywne w zależności od celu, sytuacji, warunków nauczania techniki dydaktyczne. Badania naukowe i tzw. wiedza teoretyczna nie służą rozwiązywaniu szczegółowych problemów praktycznych. Oczekiwanie przez nauczycieli/studentów rozwiązań w postaci "przepisów" na udaną lekcję, czy pozytywne rozwiązanie sytuacji konfliktowej jest zatem nierealne.

Sytuacje, z którymi jesteśmy konfrontowani w procesie kształcenia i nauczania są zazwyczaj sytuacjami nietypowymi, zależnymi od wielu czynników wzajemnie na siebie wpływających, podobnie jak ma to miejsce w praktyce lekarskiej czy prawniczej. Lekarze i prawnicy twierdzą, że 85% przypadków, z którymi mają do czynienia nie jest opisanych. Nic zatem dziwnego, że sytuacja taka może wywoływać wrażenie małej przydatności wiedzy i powodować negatywne nastawienie do wynikających z niej działań innowacyjnych oraz sprzyjać konserwatywnemu zachowaniu. Wpływa to negatywnie na motywację, która i tak nie zawsze jest, ze względu na niski prestiż zawodu, brak wymiernych bodźców finansowych wynikających z kształcenia i doksztalcenia, wystarczająca do podjęcia przez nauczyciela związanego ze zmianami ryzyka i wysiłku.

Brak wewnętrznego przekonania o wartości tzw. wiedzy teoretycznej oraz o zasadności działań innowacyjnych, powodujący negatywne do nich nastawienie nie jest jednak obojętny dla ich powodzenia. Czynniki te funkcjonują bowiem jako znane w pedagogice tzw. samospełniające się proroctwo, określane niekiedy efektem Pigmaliona. Negatywne nastawienie do zmian może utrudniać, a niekiedy udaremnić pojawienie się pozytywnych symptomów działań innowacyjnych. Konieczność przełamania pewnych stereotypów myślowych, uświadomienie psychologicznie zdeterminowanych prawidłowości stanowiąc będzie zatem warunek powodzenia.

Nauka nauczania jest poza tym procesem ustawicznym. Nauczycielem nie zostaje się w momencie uzyskania dyplomu. Zarówno w nastawieniu zawodowym, jak i w nastawieniu do działań innowacyjnych istnieją pewne fazy (por. Arends 1994:49). W nastawieniu zawodowym wyodrębniona została tzw. faza przetrwania - polegająca na skoncentrowaniu na utrzymaniu kontaktu z klasą i kontroli, pełna niepokoju i niepewności, faza nastawienia na sytuację dydaktyczną - polegająca na skoncentrowaniu na samym nauczaniu, na opanowaniu szkolnej rzeczywistości (liczebność uczniów, pomoce naukowe itp.) i faza nastawienia na ucznia - polegająca na skoncentrowaniu się na społecznych i emocjonalnych potrzebach uczniów oraz własnej roli w ich realizacji.

Także w nastawieniu do innowacji można wyróżnić pewne fazy i prawidłowości:

- faza poinformowania - uzyskanie przez nauczyciela informacji, przy jednoczesnym braku zainteresowania własną sytuacją w kontekście zmian;
- faza zindywidualizowania - analiza wymagań i określenie własnej roli;
- faza wykonania - skupienie uwagi na procesie funkcjonowania zmian i na efektywnym jej rozplanowaniu;
- faza następstw - zainteresowanie wpływem innowacji na uczniów i organizacji zmian;

- faza współdziałania i racjonalizacji - poszukiwanie ogólnych korzyści i świadome udoskonalanie zmian.

Działania innowacyjne są procesem. Błędne jest zatem oczekiwanie natychmiastowych rezultatów. Podobnie błędne jest oczekiwanie, że przekazanie nauczycielom pewnej wiedzy i zapoznanie ich z nowymi zasadami nauczania, techniki etc. wystarczy do podjęcia trudu związanego z działaniami innowacyjnymi. Aby nastąpiły oczekiwane zmiany musi nastąpić wpierw zmiana postaw, odczuć, przekonań. Zaistnieć chce wyjścia poza dotychczasowe wygodne, gdyż już znane i utarte schematy. Uczenie się jest subiektywnym przyznawaniem znaczenia działaniom, czy poglądom innych. Należy spowodować zatem zmiany psychologiczne, zachęcić do zrewidowania własnych, nie zawsze słusznych przekonań, uświadomić długofalowość procesów innowacyjnych. W innym przypadku mamy do czynienia z niechęcią nauczycieli, ich frustracją i przedwczesną rezygnacją lub ograniczeniem, a w związku z tym, deformowaniem zalecanych zmian. Zmiany takie są powierzchowne, mogą jedynie służyć uspokojeniu sumienia nauczyciela, nie prowadzą jednak do oczekiwanych rezultatów.

Przykładem mogą być zmiany związane z wprowadzaniem metody komunikacyjnej. Zwiększenie ilości dialogów sytuacyjnych, niejednokrotnie uczonych na pamięć, nie uwzględniających tzw. reguł socjolingwistycznych, a więc zależności doboru środków językowych od tego, kto mówi, z kim rozmawia, w jakich warunkach, w jakiej występuje roli itp., czy też prezentacja przeznaczonych do słuchania bądź czytania autentycznych tekstów poprzedzona tradycyjnym wprowadzeniem tzw. nowego słownictwa i gramatyki - aby ograniczyć się tylko do tych typowych przykładów - świadczą o niedokładnym, bądź błędnym zrozumieniu założeń tej metody.

Wprowadzanie zmian powinno mieć charakter kompleksowy, gdyż metoda komunikacyjna to przede wszystkim inna niż np. w metodzie audiolingwalnej koncepcja języka, inna koncepcja uczenia się, a w związku z tym i nauczania. Tak więc ćwiczenia polegające jedynie na przekształcaniu izolowanych struktur i odtwarzaniu gotowych wypowiedzi nie służą realizacji autentycznych potrzeb językowych. Są one często działaniami pozornymi, nie wystarczającymi do przejmowania różnorodnych ról w autentycznej komunikacji.

Jeśli mówimy o nauczaniu skoncentrowanym na uczniu to rozumiemy pod tym pojęciem nie tylko większe uwzględnienie jego zainteresowań i potrzeb, lecz większą indywidualizację nauczania (alternatywne ćwiczenia, praca domowa etc.), zmianę roli nauczyciela (nauczyciel nie przekazuje wyłącznie informacji, lecz przede wszystkim pomaga w ich zdobywaniu, odkrywaniu i rozwiązywaniu problemów, doradza itp.), zmianę form pracy (z nauczania frontального na pracę parami, w grupach), danie uczniowi poprzez naukę języka możliwości rozwoju osobowości, rozwoju kognitywnego i emocjonalnego.

Zaakceptowanie koncepcji nauczania skierowanego na ucznia wiąże się jednak z rezygnacją z autorytarnego i podającegogo stylu nauczania, dającego nauczycielowi - poprzez ograniczenie ryzyka - pewne poczucie bezpieczeństwa. Przyznanie uczniom większej swobody wyboru i możliwości współdecydowania łączy się z potrzebą

pokonania własnych obaw związanych z utratą autorytetu, zakłóceniem dyscypliny, koniecznością podejmowania różnego rodzaju decyzji etc. Wspomniana uprzednio wiedza funkcjonalna pogłębiona refleksyjnym i pozytywnym w stosunku do nowości nastawieniem pomoże pokonać bariery psychologiczne i stworzy realną szansę działań innowacyjnych.

Ad c) Kolejnym zespołem czynników wpływających na skuteczność (bądź nieskuteczność) działań innowacyjnych są czynniki społeczne. Niedoceniany bywa często problem złożoności szkoły jako instytucji, jako organizacji społecznej. Szkoła działa jako struktura, w której zmiana jednego odcinka powoduje zmiany innych. Powodzenie działań innowacyjnych zależy od współdziałania czynników, stąd indywidualne, zwłaszcza krótkotrwałe działania innowacyjne są bardzo utrudnione i nie mogą przynieść oczekiwanych rezultatów. Wszelkie zmiany burzą zastany i zazwyczaj dla wielu wygodny ład. Wywołują więc często nieprzychylną dykcję i innych nauczycieli. Nauczyciel podejmujący działania innowacyjne czuje się osamotniony a jego praca niejednokrotnie spotyka się z niechęcią, a niekiedy drwiną pozostałych członków grona nauczycielskiego.

Indywidualne próby działań innowacyjnych są więc mało skuteczne. Należałoby poprzez przekonanie innych o słuszności własnego stanowiska, o tym, że można inaczej, lepiej, ciekawiej zyskać aprobatę przynajmniej pewnej grupy nauczycieli.

Poważnym utrudnieniem działań innowacyjnych są dawne przyzwyczajenia przejawiające się w ograniczaniu inicjatyw uczniów, przedmiotowym ich traktowaniu, co prowadzi w konsekwencji do stosowania przez uczniów strategii przetrwania, braku aktywności, odpowiedzialności i inicjatywy. Pogłębione zostają wskutek tego rozbieżności między oczekiwaniami i strategiami nauczyciela i uczniów, wywołane sytuacje konfliktowe, co znacznie utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia stosowanie zalecanych technik pracy, jak opracowywanie projektów, praca grupowa itp.

Inny problem stanowi presja środowiska - uczniów, rodziców, dyrekcji - prowadząca niekiedy do zaniechania wszelkich prób zmian. Przykładem może być silne, lecz wbrew zaleceniom metodyki i nudzące uczniów ekspozowanie izolowanych ćwiczeń gramatycznych, spowodowane nastawionymi głównie na system językowy wymaganiami egzaminacyjnymi (matura, egzaminy wstępne). Presja środowiska na nauczyciela zwiększa jego niepewność i powoduje jeszcze większą frustrację, udaremniając często efektywną pracę. Sama wiedza dotycząca nowoczesnego i efektywnego kształcenia i/lub nauczania nie jest zatem wystarczająca do wprowadzenia zmian. Niezbędne jest wytworzenie odpowiedniego klimatu społecznego.

Co zatem wynika z powyższych uwag dla koncepcji kształcenia nauczycieli?

- Wąsko pojęte kształcenie pragmatyczne jest jedynie działaniem doraźnym. Sytuacje dydaktyczne są sytuacjami specyficznymi, dlatego nie można zrezygnować z tzw. wiedzy teoretycznej. Należy bowiem nauczyć nie tylko jak jest, ale dlaczego tak jest. Konieczna jest do tego zintegrowana wiedza operatywna, dotycząca mechanizmów, związków przyczynowo-skutkowych.
- Jednorazowość sytuacji dydaktycznych powoduje konieczność wytworzenia poprzez wskazanie na rozwiązania alternatywne pewnej elastyczności przekonań,

refleksyjnego nastawienia umożliwiającego podejmowanie działań modyfikacyjnych i innowacyjnych. Uczenie się nauczania to nie wyłącznie gromadzenie wiedzy przedmiotowej i dydaktycznej, lecz także aktywne jej przetwarzanie i interpretowanie, analiza rozwiązań wariantowych, wyciąganie wniosków, samoocena. Pomocne mogą się okazać w tym względzie nagrania lekcji lub ich fragmentów na wideo i ich analiza pod kątem własnych reakcji, gdy uczeń czegoś nie rozumie, zgłasza własny pomysł, przeszkadza, jest nieprzygotowany, częstotliwości powodów udzielania pochwał i upomnień itp. lub skłanianie uczących się do wypowiedzi (ustnych/pisemnych) na temat pracy nauczyciela np. w formie pytań otwartych: *Co robisz, gdy ..., Jak reagujesz, gdy ...* lub też na temat własnych odczuć uczących się: *Podobało mi się, że..., Wolałbym aby ..., Przeszkadzało mi, że ...* itp.

- Wiedza przedmiotowa i dydaktyczna nie jest czymś stałym lecz zmiennym w zależności od poglądów na funkcjonowanie języka, rolę ucznia w procesie uczenia się i nauczania. Jeśli język to część kognitywnego wyposażenia człowieka, to nauczanie języka polega na stworzeniu uczniom optymalnych warunków aktywizacji, w znacznej mierze wrodzonego potencjału. Należy zatem przygotować nauczyciela do pełnienia nowych ról, nie tylko informatora i modelu językowego, lecz przede wszystkim doradcy, organizatora. Oznacza to daleko idącą rezygnację z nauczania podającego na rzecz nauczania odkrywającego, funkcjonalnego. Niezbędna będzie w tym względzie wiedza prakseologiczna, dotycząca racjonalnej organizacji procesu nauczania, umiejętności organizowania i efektywizacji pracy grupowej i samodzielnej.
- Aby móc oczekiwać od nauczyciela zmiany postaw, rezygnacji z autorytarnego stylu pracy, należałoby zwiększyć samodzielność, stopień współdecydowania i współodpowiedzialności wpiętych w trakcie procesu kształcenia. Same zajęcia z tzw. bloku metodycznego nie mogą zmienić obrazu kształcenia, zmienić przyzwyczajęń i ograniczyć wpływu nie zawsze pozytywnych doświadczeń własnych. Należałoby położyć większy nacisk na ćwiczenia praktyczne (językowe), które powinny stanowić pewien model poddawany wspólnej analizie i refleksji.
- Ze względu na zjawisko tzw. samospelniającego się proroctwa niezbędne jest stworzenie warunków sprzyjających pozytywnemu nastawieniu do innowacji - warunków finansowych i innych motywacyjnych. Poprzez dyskusje, wskazanie na rozwiązania alternatywne, możliwości modyfikacji należy przekonać nauczycieli o zasadności i potrzebie działań innowacyjnych dla efektywnego kształcenia i nauczania. Ponieważ szkoła działa jako organizacja społeczna, instytucja, konieczne jest dążenie do grupowego i kompleksowego podejmowania działań innowacyjnych.

Nie zawsze satysfakcjonujące wyniki kształcenia nauczycieli, a także nauczania języków obcych są najczęściej konsekwencją ograniczonych możliwości wykorzystania dostępnej wiedzy dotyczącej efektywnego nauczania, a także stale pogarszających się warunków, a więc ograniczania ilości godzin, likwidacji klas z rozszerzonym nauczaniem, czy podziału na grupy itp. Nawet te trudne warunki, w których przyszło nam pracować, nie zwalniają nas jednak z konieczności podejmowania działań innowacyjnych, stwarzających szansę efektywizacji procesu kształcenia i nauczania.

BIBLIOGRAFIA:

Arends R 1994. *Uczymy się nauczać*, WSiP

Grucza F./Krumm H.J./Grucza B. 1993. *Beitrage zur wissenschaftlicher Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Snieżyński A. 1994. *Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych*, W: *Neofilolog*, nr 8.

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W WOJEWÓDZTWIE SIERADZKIM

I. STRUKTURA NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W WOJEWÓDZTWIE SIERADZKIM

Z danych otrzymanych w Kuratorium Oświaty w Sieradzu wynika, iż największy udział w nauczaniu języków obcych we wszystkich typach szkół łącznie w skali województwa ma nadal język rosyjski tuż przed językiem angielskim, a następne w kolejności języki to niemiecki i francuski. Udział języków romańskich jest bardzo mały i nie wykazuje tendencji wzrostowych. Podczas tworzenia NKJO w Sieradzu w 1990 roku rozesłano ankietę do szkół średnich w celu określenia potencjalnej liczby kandydatów na opcję języka francuskiego. Ponieważ liczba ta nie przekraczała 10 osób, zdecydowano się utworzyć jedynie opcję języka angielskiego a w 1991 roku powstała 1 grupa języka niemieckiego. Zarówno w przypadku języka angielskiego jak i niemieckiego mieliśmy 3 kandydatów na 1 miejsce.

Silne tendencje wzrostowe wykazuje natomiast język angielski i to we wszystkich typach szkół województwa. Procentowy udział nauczycieli języka rosyjskiego w naszym województwie jest nadal bardzo wysoki i sięga 47% (wszystkie dane z 1994 roku), ale należy zauważyć, iż procentowa zmiana w ciągu ostatnich trzech lat w obszarze języka angielskiego wynosiła od 15% do 25%. Dla porównania: w województwie łódzkim, sąsiadującym z województwem sieradzkim, dane te wynoszą odpowiednio: 18% w przypadku języka rosyjskiego i 50% w przypadku języka angielskiego. Należy zauważyć, iż w latach następnych dopływ absolwentów kolegiów językowych oraz absolwentów uniwersyteckich wydziałów filologicznych jeszcze bardziej zmieni tę strukturę. Wart zauważenia jest również fakt zmniejszonego przyrostu naturalnego w kraju, a co za tym idzie - zmniejszenia się ilości klas w szkołach podstawowych i mniejszego w związku z tym popytu na nauczycieli.

Charakterystyczną cechą dla naszego województwa jest też występowanie okręgów o jeszcze wyraźnej przewadze ilościowej nauczycieli jednego języka zachodnioeuropejskiego. I tak np. w Sieradzu jest to język niemiecki przeważający w szkołach podstawowych i średnich, w Zduńskiej Woli i w Wieluniu - język angielski.

Biorąc pod uwagę liczbę pełnozatrudnionych nauczycieli, struktura nauczania języków obcych w szkołach podstawowych województwa sieradzkiego przedstawia się następująco: nauczycieli języka angielskiego - 15, francuskiego - 3, niemieckiego - 12, rosyjskiego - 94. Należy też zauważyć, że aż w 25% szkół podstawowych prowadzone są kursy popołudniowe języków angielskiego bądź niemieckiego nieuwzględniane w statystykach Kuratorium Oświaty.

W zasadniczych szkołach zawodowych struktura nauczania języków obcych pozostaje niezmienna od lat 70-tych i przedstawia się następująco: pełnozatrudnionych nauczycieli języka angielskiego w szkołach zawodowych woj. sieradzkiego w 1994 r. było 3, francuskiego 0, niemieckiego 2, rosyjskiego 13. Zatem przemiany w nauczaniu języków obcych nie dotyczą tego typu szkół.

W liceach ogólnokształcących na terenie województwa struktura zatrudnienia pełnoetatowych nauczycieli języków obcych przedstawia się następująco: nauczycieli języka angielskiego 21 (34,4%) niemieckiego 20 (32,8%), rosyjskiego 16 (26,2%), francuskiego 4 (6,6%).

W tych szkołach w ciągu ostatnich kilku lat język angielski uzyskał dominującą pozycję w nauczaniu języków obcych. Największy przyływ kadr daje się zauważyć do szkolnictwa średniego ogólnokształcącego (choć są i pojedynczy absolwenci NKJO z Częstochowy, Kalisza, Łodzi bądź Łowicza) z NKJO Sieradz.

W technikach, innych szkołach średnich zawodowych oraz w szkołach pomaturalnych struktura zatrudnienia nauczycieli języków obcych jest wyraźnie inna niż w szkołach zasadniczych zawodowych. Wiodącą pozycję zajmują języki angielski i niemiecki, a zatem stopień zaawansowania przemian strukturalnych jest porównywalny z przemianami zachodzącymi w liceach ogólnokształcących.

II. KWALIFIKACJE ZAWODOWE NAUCZYCIELI. FORMY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO.

Stopień profesjonalności nauczycieli języków obcych w obszarach języków francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego jest relatywnie wysoki, natomiast jest on wyraźnie obniżony przez nauczycieli języka angielskiego. Według pracy Zespołu Programowania Kadrowego przy WOM Katowice, opracowanie Bogdana Doboszyńskiego: "sytuacja kadrowa w nauczaniu języka angielskiego w poszczególnych województwach regionu łódzkiego jest dość silnie zróżnicowana: w woj. łódzkim, piotrkowskim, plockim i skierniewickim ok. 25-40% uczących języka angielskiego jako przedmiotu głównego nie ma odpowiedniego przygotowania językowego. W województwie sieradzkim jest ich 'tylko' 18,4%" (Doboszyński 1995:21)

Liczyby te odzwierciedlają celową politykę WOM oraz Kuratorium Oświaty w Sieradzu. Na spotkaniu z dyrektorami szkół jako konsultant ds. języków zachodnioeuropejskich podkreślałem wagę problemu: lepiej zatrudniać w pełni wykwalifikowane osoby bądź osoby, które kontynuują studia, by w przyszłości zapewnić sobie dobre kadry.

Należy też zauważyć, iż bieżący rok to pierwszy rok, w którym uzyskują stopień naukowy magistra absolwenci kolegiów, którzy zdecydowali się na dalsze studia filologiczne uniwersyteckie. Niektórzy absolwenci NKJO Sieradz po uzyskaniu tytułu magistra decydują się na powrót do swych rodzinnych miast. Dzieje się tak na skutek braku mobilności i problemów mieszkaniowych, co potwierdza tezę prof. Hanny Komorowskiej postawioną w jej artykule "ELT Teaching in Poland" zamieszczonym

w wydawnictwie "Directions Towards 2000": „Biorąc pod uwagę brak mobilności społeczeństwa, gęsta sieć małych kolegiów języków obcych w obszarach o małym drenażu nauczycieli przyczynia się do zwiększenia liczby nauczycieli w obszarach wiejskich” (Komorowska 1994:110).

Stopień profesjonalności ogółu nauczycieli języków zachodnioeuropejskich w województwie sieradzkim, mimo iż najwyższy w okręgu łódzkim, nadal wydaje się być niezadowalający. Toteż zaproponowano nauczycielom następujące formy doskonalenia bądź doksztalcania:

1. Kształcenie korespondencyjne EDE, z którego skorzystało 5 nauczycieli województwa, a w przypadku 1 osoby poruszającej się na wózku inwalidzkim była to jedynie możliwa forma doksztalcania.
2. Kursy typu „refresher” prowadzone przez Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi dla nauczycieli z pełnymi kwalifikacjami, ale bez np. studiów podyplomowych.
3. 3-letnie studia wieczorowe dla nauczycieli języka angielskiego i języka niemieckiego przy NKJO Sieradz.
4. Współpraca z Regional Teacher Trainer (brak polskiego odpowiednika) panem Donaldem Sargeantem, pracownikiem Uniwersytetu Łódzkiego, reprezentantem British Council w regionie łódzkim, który miał serię spotkań informacyjnych dla nauczycieli pragnących zdać egzaminy FCE, CAE. W ciągu ostatnich 3 lat 11 nauczycieli uzyskało FCE, a 6 osób CAE.
5. Spotkania z autorami podręczników do nauki języków obcych z Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych a także spotkania z przedstawicielami wydawnictw zagranicznych Penguin, Heinemann, Longman, CUP, OUP.
6. Kursy w WOM dla nauczycieli początkujących w zawodzie (0 - 3 lata stażu pracy).

III. KSZTAŁCENIE W NAUCZYCIELSKIM KOLEGIUM JĘZYKÓW OBCYCH, SIERADZ.

Utworzone w 1990 r. kuratoryjne NKJO pod opieką naukową Uniwersytetu Łódzkiego (opiekunami są: anglista dr Bogdan Krakowian, metodyk oraz germanista dr Zenon Weigt, językoznawca) z dwu grup j. angielskiego wydało 17 pierwszych absolwentów w 1993 r. spośród których 10 osób jest już zawodowo czynnymi nauczycielami. W 1994 r. byli już absolwenci angiści (12 osób, 7 zawodowo czynnych) oraz germaniści (14 osób, 11 zawodowo czynnych). W bieżącym roku mieliśmy 10 absolwentów anglistów i 14 absolwentów germanistów. Obecnie kształcimy w systemie dziennym i wieczorowym. Ważniejsze problemy, jakie występują obecnie podczas kształcenia nauczycieli w NKJO to:

1. Bardzo zróżnicowany poziom kandydatów na studia. Uchwałą Rady Programowej przyjęto w statucie, iż przy takich samych wynikach z egzaminu ustnego i pisemnego pierwszeństwo w przyjęciu mają kandydaci z województwa sieradzkiego, co nie oznacza wcale zamykania drogi przed innymi kandydatami. Zorganizowano również roczny kurs przygotowawczy dla kandydatów na studia filologiczne i do NKJO. Tradycją już jest przeprowadzanie próbnych egzaminów w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Sieradzu.

2. Trudności w zorganizowaniu praktyk w szkołach, mimo posiadania opiekuna praktyk, (jest nim nauczycielka przedmiotu: psychologia z elementami pedagogiki) a wyraża się to w fakcie, iż niektórzy nauczyciele czynni zawodowo nie wyrażają chęci przyjęcia praktykantów.
3. Daje się również zauważyć małe zainteresowanie nauczycieli poszerzającymi się zbiorami bibliotecznymi NKJO. Założenia PACE oraz instytutu Goethego mówiły o wykorzystaniu fundowanych materiałów nie tylko przez słuchaczy kolegium.
4. Niektóre organizacje zagraniczne ograniczają liczbę nauczycieli „native speakers” przysyłanych do Polski (VSO) lub zmieniają co rok koordynatora (WorldTeach). Przydatność takich nauczycieli jest bardzo duża, zwłaszcza w kolegiach językowych. Zauważa się jednakże spadek zainteresowania zagranicznych organizacji przysyłających nauczycieli do Polski.
5. W związku z popołudniowymi zajęciami pozaszkolnymi (primum vivere) wielu anglistów nie jest zainteresowanych różnymi formami doskonalenia zawodowego takiego jak np. studia podyplomowe. W przypadku WOM Sieradz funkcjonującym w tym samym budynku co NKJO, gdzie organizuje się formy doskonalenia takie jak: seminaria, warsztaty czy pokazy nowości wydawniczych zgłaszają się tłumnie słuchacze NKJO oraz nieliczni nauczyciele.
6. Konflikt między jakością a ilością. Jako pierwszy dyrektor NKJO w Sieradzu doświadczyłem ów problem, iż bardzo trudno jest utrzymać równowagę między odpowiednim poziomem nauczania przedstawianym przez uniwersytet, który gwarantowałby dalsze studia filologiczne a popytem często stricte ilościowym na przyszłych nauczycieli ze strony kuratorium i dyrektorów szkół.
7. Brak ze strony rządu odpowiednich działań do motywowania pracy w zawodzie nauczyciela. W przypadku kolegium językowego drenaż słuchaczy rozpoczyna się już od II roku studiów.
8. Last but not least: wymiana doświadczeń między nauczycielami poszczególnych przedmiotów w kolegiach z tego samego okręgu (clusteru) winna być szersza i obejmować konsultacje między nauczycielami oraz u nauczycieli uniwersyteckich.

BIBLIOGRAFIA:

- Doboszyński B.**, 1995. *Nauczanie języków obcych w roku szkolnym 1994/1995 województwa: łódzkie, piotrkowskie, płockie, sieradzkie, skierniewickie*. Zespół Prognozowania Kadrowego WOM, Katowice.
- Komorowska H.**, 1994. *English Teaching in Poland*. W: *Directions Towards 2000*. Cherry Gough i Aleksandra Jankowska (red.). IFA UAM, Poznań.

INFLUENCE DE L'ENSEIGNANT. EXPERIENCE PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN POLOGNE

Tout était à faire: construire les programmes, construire les ressources et les média, préparer des étudiants sortant du système communiste à fonctionner dans une société de marché primant la responsabilité individuelle. Les résultats auraient pu être globaux s'il y avait eu une véritable équipe pédagogique. Tels quels, ils n'ont été probants, mais extrêmement positifs, que pour deux petits groupes. Mais, aussi minces soient-ils, ces résultats montrent tout de même que tout est possible en pédagogie si nous, les enseignants, sommes honnêtes et pouvons encore "rêver les pensées de Dieu".

I. SITUATION PEDAGOGIQUE EN OCTOBRE 92

- 1/ Le groupe des étudiants concernés avaient suivi un cours de 6 ans de français ou d'anglais à l'école secondaire et un an de français ou d'anglais "langues étrangères" dans un institut d'apprentissage intensif de langues étrangères.
- 2/ L'enseignement qui leur avait été dispensé était basé sur un apprentissage de mémoire avec application "fixe" c'est-à-dire sans appel véritable à l'intelligence culturelle de la langue.
- 3/ Une conséquence du point 2/ était que les étudiants avaient l'habitude de prendre des notes sans poser de questions d'une part, ou de trop généraliser, d'autre part. Autrement dit, il y avait très peu de prises de position personnelle au niveau de l'apprentissage qui était reçu, mais non nécessairement vécu comme une possibilité d'indépendance individuelle.
- 4/ La situation matérielle (documents disponibles) était très pauvre: pour ainsi dire aucune source critique et les textes originaux étaient minimum et très classiques, c'est-à-dire collant aux programmes du secondaire de l'Europe de l'Ouest des années soixante.
- 5/ L'équipe des enseignants était très diverse quant à la formation et à la motivation. On peut la diviser en deux catégories générales: les enseignants polonais et les enseignants étrangers.
 - a) Les enseignants polonais étaient diplômés, généralement, de l'Université Catholique de Lublin et de l'Université Jagellon de Cracovie. Dans le système communiste, l'Université comprenait un programme minimum de 5 ans conduisant les étudiants à la Maîtrise. Le programme était très traditionnel et peu critique. La thèse n'était pas nécessairement rédigée dans la langue-cible. Cependant, ceci ne signifie pas que ces enseignants avaient un niveau faible. Au contraire, ils étaient très qualifiés pour enseigner dans un contexte pédagogique traditionnel. A ces maîtres, étaient joints quelques intervenants ayant un doctorat ou un doctorat et "l'habilitation", c'est-à-dire ayant écrit ce que les Français appellent la "grande

thèse". Traditionnels et cultivés, en général, ils n'avaient que très peu d'incidence dans le travail pédagogique pour la plupart, car d'une part ils ne venaient souvent que pour l'argent à gagner, d'autre part le moule dans lequel beaucoup d'entre eux avaient conduit leur carrière était trop durci pour s'en dégager et créer un dynamisme critique. Enfin, la tradition polonaise du prestige universitaire nourrissait chez certains un mépris certain envers des étudiants qui n'étaient pas dans une université. En effet, en général ces intervenants ne comprenaient pas le concept de l'Ecole Supérieure comme nous le comprenons à l'Ouest.

Enfin, les rapports des enseignants polonais avec la hiérarchie étaient non-critiques et fort dépendants. Cette attitude était due tant à la tradition et à l'empreinte des communistes qu'à l'atmosphère générale du pays: la période était instable, économiquement, et chacun essayait de tirer son épingle du jeu du point de vue financier.

b) Les enseignants étrangers venaient d'horizons académiques bien différents. Ils se rangeaient du diplôme d'enseignant d'école primaire au doctorat (avec ou sans publication ou autre signe de recherche scientifique). Cette situation faisait que certains montraient un esprit critique et cultivé, ouvert à des innovations pédagogiques bien fondées tandis que d'autres avaient besoin de structures très établies ou même avaient une vue "infantile" de l'apprenant. "L'intelligence de la langue" était souvent un concept ignoré de ces enseignants tant en anglais qu'en français. Était souvent ignorée aussi, par manque de formation, l'alternative pédagogique.

Leur rapport avec la hiérarchie était extrêmement variable, et parfois très complexe.

En conclusion, la situation "pré-pédagogique" était très diversifiée, ce qui était tout à la fois une richesse et un problème à résoudre. Pour qu'elle devienne le premier et résolve le second, il nous fallait d'abord fixer les objectifs car c'est dans cette définition des objectifs que germent les changements, ou qu'ils s'anéantissent.

II. OBJECTIFS

Il est nécessaire ici de scinder ces objectifs en deux catégories: les objectifs généraux de l'Ecole et les objectifs particuliers des équipes pédagogiques. Cette division est justifiée par la complexité que doivent avoir, par nature, les objectifs pédagogiques afin de remplir les objectifs de l'Ecole, qui sont eux aussi par nature, généraux. La généralité des objectifs d'une institution ne fait que recouvrir et suggérer la complexité des objectifs des équipes.

a) Objectifs de l'Ecole:

La caractéristique de ces objectifs, dans ce cas particulier, était leur flou, sans que cela ne soit nécessairement péjoratif étant donné que l'Ecole s'ouvrait à ce moment-là et qu'il était déjà supposé que ses programmes seraient diversifiés.

L'Ecole comprenait deux facultés: Langues et Sciences Economiques. J'appartenais à la faculté de Langues.

La faculté de Langues se proposait, en octobre 92, de former des enseignants de Langues, en trois ans. Ces enseignants pourraient soit travailler dans les écoles du système primaire ou du système secondaire, soit se rattacher à un enseignement complémentaire les conduisant à la Maîtrise d'une Université du pays.

Dans le courant de l'année académique 92-93, deux branches d'enseignement ont été ajoutées aux programmes de l'École: le secrétariat international et la traduction/interprétariat. Cependant, ces deux derniers programmes ne furent pas, au cours de cette année-là, élaborés comme produits finis. Malgré tout, il était nécessaire que les équipes les considérassent comme existants afin de préparer les étudiants à un choix professionnel plus riche.

b) Objectifs pédagogiques:

Du fait du plus grand nombre de programmes de la faculté de Langues, les objectifs pédagogiques furent fondés sur deux points:

- i. l'apprentissage de la langue dans sa mécanique et sa culture;
- ii. une structure d'apprentissage qui permette à l'apprenant de choisir avec des chances de succès une utilisation de la langue autre que l'enseignement.

Ces préalables avaient pour conséquences:

1. un apprentissage factuel sérieux et un apprentissage de la réflexion critique quant à la liberté d'utilisation de la langue;
2. l'élaboration d'une "indépendance" de l'apprenant qui l'aiderait à enrichir et à consolider sa maîtrise de la langue-cible.
3. une prise de conscience de la part des enseignants qui devaient faire appel à la relation la plus profonde que les étudiants pussent établir avec la langue, c'est-à-dire une relation psychologique. Autrement dit, les enseignants devaient avoir au-moins conscience de la réalité psycholinguistique.
4. la richesse de ces objectifs entendus et sous-entendus supposait que les enseignants se tournassent d'abord vers l'apprenant et perdissent quelque peu de l'autorité liée traditionnellement à leur fonction afin d'écouter, de partager et d'explorer.

Les points 3. et 4. n'ont jamais atteint de consensus, même général, ce qui a grandement gêné la mise en pratique des programmes de français et d'anglais, programmes qui constituaient, à l'époque, le fer de lance de la faculté de langues. Ces programmes ne furent donc pleinement appliqués que par deux enseignants, en français et en anglais. Un de ces enseignants, moi-même, était chargé des cours de littérature et de thèses de par ma formation et mes grades. La pédagogie supposée donc lors de l'élaboration des programmes ne fut en fait appliquée qu'aux étudiants de 2^{me} et 3^{me} année d'anglais et de français. Sans doute l'expérience en prend-elle plus de valeur car elle montre, pour ainsi dire scientifiquement, les changements qu'un enseignant peut apporter dans l'attitude des étudiants vis-à-vis de leur apprentissage et de leur vie.

III. PRESENTATION DES PROGRAMMES:

a) Philosophie schématique:

En général, on peut dire que les programmes fonctionnaient "en spirale", c'est-à-dire que la qualité optimum d'un cours dépendait du bon déroulement, dans l'esprit sinon dans la lettre, des autres cours. Si ceci paraît évident, cette évidence est loin d'être la réalité dans les institutions où chaque professeur a tendance à faire cavalier seul "derrière les portes closes" comme l'on dit en anglais. L'accent mis sur l'aspect culturel de l'apprentissage exigeait cette coordination. En effet, la culture est le lien intelligent de la grammaire à la littérature et à la dissertation. Ceci suppose un enseignement de la grammaire basé sur le sens avant de s'occuper de la mécanique. En littérature, ceci suppose une approche des textes basée sur les différents niveaux de lecture, en allant du très général au très précis, suivant l'atmosphère du groupe, et les objectifs du cours. Cela suppose que dans les cours tels que l'Histoire il y ait une approche des arts et des sciences en conséquence ou en interpellation des événements étudiés, etc.... Ainsi en littérature, les études allaient du "goût du texte" en première année, au Moyen Age en troisième année et la théorie littéraire suggérait les questions, leur origine et leurs conséquences sous-tendant les grands thèmes littéraires au cours des âges.

b) Caractéristiques:

L'application de ce programme supposait une bonne coordination de l'équipe d'enseignants (c'est-à-dire, une vraie communication);

1. une préparation aussi riche que possible de chaque enseignant;
2. une orientation de l'apprentissage des étudiants par et vers l'affaiblissement des barrières entre cours;
3. une évaluation du travail des étudiants reposant sur des critères clairement définis et communs, en sus de certains critères adaptés à chaque cours;
4. une attitude pédagogique orientée vers la resurgence en chacun d'eux de leur jugement critique tant pour le matériel abordé que pour le travail produit.

Ces points très importants n'ont été accomplis que par trois enseignants du département de français qui ont pu travailler en coordination, au cours de l'année 93-94. J'étais la seule, dans le département d'anglais, à créer cette homogénéité, dans mes cours de littérature et de thèse. Cependant, l'impact a été important dans les deux groupes d'étudiants, en anglais et en français.

IV. METHODOLOGIE:

1. Groupe de français:

a) Caractéristiques:

Huit étudiantes entrant en deuxième année en octobre 92. Leur niveau de langue oral était bon, dans l'ensemble: elles comprenaient toutes correctement une conversation déjà élaborée et ont pu très vite comprendre les conférences qui s'appuyaient sur un grand support écrit. Leur niveau de lecture ou d'écriture était très inégal.

b) Méthodologie:

b1. Interventions, nombre et types -

Les cours pour lesquels j'intervenais étaient les suivants:

- 1> Introduction à la linguistique.
- 2> Explication de texte.
- 3> Dissertation.
- 4> Histoire de France.
- 5> Histoire de la Littérature.

b2. Méthodologie technique -

A. Le cours 4> était le seul qui fut traité à part, étant donné que les périodes abordées ne correspondaient pas nécessairement aux périodes et sujets des autres cours.

Les cours 2>, 3> et 5> étaient en synchronisation: les sujets étant complémentaires ou supplémentaires.

Le cours 1> prenait souvent des exemples dans le lexique ou la syntaxe vus dans les cours donnés par les autres enseignants.

B. A défaut d'ouvrages critiques, l'accent était mis sur les textes originaux eux-mêmes examinés par des questions dites "ouvertes" de l'enseignant, visant à provoquer les questions des étudiants. Le schéma de l'étude consistait à aller du général au particulier, puis du particulier à un général s'approchant de la théorie ou étant la théorie, avec toutes les adaptations liées à la nature de chaque cours. Peu de conférences *per se*.

C. Les tâches demandées étaient tant écrites qu'orales (exposés par exemple) et devaient correspondre aux critères suivants:

- a. une certaine présentation mettant en valeur le travail de l'étudiant,
- b. la qualité de la langue utilisée,
- c. l'originalité du travail: idées personnelles, bonne utilisation des connaissances acquises ailleurs que dans ce cours, analyse critique et conclusion en synthèse ouvrant le travail vers d'autres questions.

Les points b. et c. étaient plus importants que le point a., et le point c. plus important que le point b..

D. Les corrections étaient complètes et faites dans un délai rapide. En effet, les progrès de l'étudiant sont fondés sur la mémoire du fait, d'une part; d'autre part, plus que les points l'étudiant recherche les commentaires de l'enseignant, même si son regard va d'abord à la note portée en première page. Il est donc essentiel de voir les points faibles d'un travail, ainsi que les points forts et de les nommer explicitement.

E. Suivi des corrections en cours: après avoir reçu le travail, les étudiants avaient quelques minutes pour l'examiner et poser les questions qu'ils souhaitaient. Il était alors indispensable de répondre professionnellement à ces questions. même si elles étaient difficiles. Ne jamais hésiter à réfléchir devant l'étudiant, à s'interroger, à se remettre en cause, à entâmer une discussion avec l'étudiant non pour lui prouver que l'enseignant a raison mais pour chercher ensemble la Connaissance.

b3. Méthodologie morale:

- a. Nommer les objectifs (liberté par le savoir), et les moyens de les atteindre, dès le premier cours.
- b. Susciter et/ou attendre les questions liées à ces objectifs et y répondre clairement.
- c. Montrer aux étudiants que l'on écoute leurs questions et qu'elles sont importantes pour l'enseignant.
- d. Ne pas hésiter à demander des suggestions si l'opinion des étudiants sur les objectifs et les moyens de les atteindre sont très discutés.
- e. Se présenter comme un médiateur de la connaissance mais non son pourvoyeur ou son possesseur.
- f. Replacer l'importance de ce cours non seulement par rapport aux autres mais dans un futur proche (l'an prochain) ou moins proche (le milieu professionnel hors de l'Ecole).
- g. Montrer à chacun sa qualité de *personne*.
- h. Vivre son Credo de conduite.

2. groupe d'anglais:

Soixante-dix étudiants scindés en trois groupes: deux groupes de première année et un groupe de deuxième année. Les niveaux des étudiants de deuxième année étaient comparables à ceux des étudiants de français.

2a. Interventions:

Elles étaient bi-hebdomadaires et consistaient en des conférences sur l'histoire de la littérature anglaise du commencement à nos jours.

Les autres points concernant 1 peuvent être appliqués à ce groupe.

V. CONCLUSIONS:

L'influence d'un tel enseignement s'est fait sentir de façon claire quand les étudiants de deuxième année sont devenus des "troisième année" et ont dû écrire une thèse avec moi. En effet, les thèmes des séminaires de thèse illustraient un thème général qui était: Interdisciplinarité en littérature et supposaient un esprit ouvert au questionnement, d'une part; d'autre part, la longueur des mémoires étant de 80 à 100 pages, cela signifiait que les étudiants devaient aller bien plus loin que la bibliographie annotée. Enfin, les thèmes proposés étaient originaux en eux-mêmes et les étudiants étaient ainsi obligés de faire preuve de choix personnels dans le matériel.

La méthodologie de l'écriture était centrée sur trois points:

- a: une langue correcte,
- b: une bibliographie et des sources soignées,
- c: des remarques et des conclusions personnelles.

a. une langue correcte:

Par "correcte", j'entends un lexique assez riche et une syntaxe adéquate.

Le lexique et la syntaxe avaient été enrichis non seulement par les cours ciblés donnés par d'autres instructeurs, mais aussi (et surtout, à ce niveau d'utilisation de la langue)

par le chevauchement - ou la complémentarité - que je soulignais entre les cours. L'utilisation sans frontière de textes écrits, visuels ou audio a établi chez les étudiants une langue non-cloisonnée et flexible.

b. bibliographie et sources:

Toutes les analyses faites durant les cours de deuxième année étaient fondées, conduites et conclues sur les deux questions: **par qui?** et **où?** Un grand effort de précision et de choix clair a donc été mené. Ceci n'impliquait pas seulement les étudiants mais aussi l'instructeur qui devait exiger d'abord pour lui-même une véritable honnêteté intellectuelle, car il ne fallait plus accepter le cliché ou la tradition mais utiliser un raisonnement scientifique. Ceci n'était pas simple dans un pays marqué par la fraude qui aidait à tromper le système, d'une part; d'autre part, les étudiants étant habitués à prendre des notes sans esprit critique ne se souciaient guère de la recherche d'une vérité qui pût les aider à avoir une opinion personnelle et riche. Ce concept de la liberté personnelle enrichie par une pensée scientifique et honnête est le fruit d'une réflexion commune sur le matériel d'apprentissage. Réflexion qui devait aller bien au-delà du thème du jour. Ici encore, il est clair que l'ouverture, de la part de l'enseignant, sur les autres cours est non seulement nécessaire mais aussi indispensable. C'est la valeur de la découverte de connexions entre l'environnement et l'étudiant qui permet à celui-ci d'accepter la stricte analyse.

c. remarques et conclusions personnelles:

Celles-ci peuvent prendre jour si la fraude a été refusée et si le questionnement est devenu partie prenante de la vie intellectuelle.

La fraude était un vrai problème dans le pays en général, d'après mon expérience, et parmi les étudiants en particulier. Elle a été combattue par la rigueur de l'enseignant, d'une part, et par les moyens donnés par celui-ci pour la rendre inutile. Parmi ces moyens, il y avait l'attitude de l'enseignant qui doit accepter d'être ignorant et qui doit partager le problème publiquement, sans jugement a priori, du-moins en feignant de ne pas juger. Enfin, l'enseignant doit réfléchir avec l'étudiant aux différentes façons de solutionner un problème afin qu'il y ait apprentissage et construction de l'indépendance.

Le questionnement concernait toute cette attitude critique qui était à l'état latent chez les étudiants en octobre 92. Il s'est construit petit à petit grâce à la tactique du "Mais vous, qu'en pensez-vous?" et "qu'en pense l'assemblée?" et amener les étudiants à construire une analyse sérieuse, personnelle et originale, en refusant les clichés et conclusions superficielles. La dynamique du questionnement présuppose le risque de ne pas avoir immédiatement la réponse, tant de la part des étudiants que de la part du directeur de séminaire. Mais c'est cette honnête réflexion commune qui stimule l'esprit critique. Là-aussi, l'attitude de l'enseignant doit être libre de l'objectif académique du cours "à tout prix" afin de faire comprendre aux étudiants que eux seuls sont importants et que eux aussi sont responsables de la construction de leur culture et que c'est par ce couloir obligé que passe leur liberté d'homme.

Les douze thèses composées au cours des deux séminaires (anglais et français) prouvent par leur richesse reconnue par les jurys de thèses et leur haut niveau général qu'il y a eu influence de l'enseignement (sinon de l'enseignant) sur les étudiants, d'une part; d'autre part, les témoignages librement donnés par les étudiants prouvent combien ils ont conscience des changements apportés dans leur personnalité: certains reconnaissent un modèle, d'autres prennent conscience du chemin parcouru, d'autres enfin identifient clairement les éléments dans l'enseignement reçu qui les ont aidés à se développer jusqu'à devenir eux-mêmes.

Enfin, il est nécessaire de souligner que le suivi qui commence à se faire avec les anciens étudiants maintenant éparpillés dans différents établissements supérieurs de Pologne, prouve qu'il y a eu une influence déterminante de cet enseignement sur eux, influence qui va bien au-delà du ponctuel, même si cette expérience pédagogique semble l'être."

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE AU COLLEGE DE FORMATION DES MAITRES DE FRANÇAIS A L'EXEMPLE DU COLLEGE DE KONIN

Dans cette communication, je me propose de présenter en grandes lignes le programme de l'enseignement/apprentissage de la didactique du français langue étrangère tel que je l'ai conçu et réalisé au Collège de Formation des Maîtres de Français de Konin au cours des trois dernières années universitaires.

L'enseignement/apprentissage de la didactique du FLE commençait au II^e semestre de la I^{ère} année d'études, s'étendait aux III^e, IV^e, V^e, et VI^e semestres à raison de 60 heures par semestre et était accompagné de stages d'observation de classe après la I^{ère} et avant la II^e année et de stages pédagogiques proprement dits au cours de la II^e et de la III^e années à raison de 30 heures chacun.

Au début de l'enseignement/apprentissage de la didactique du FLE, j'ai proposé aux étudiants, qui au bout d'un semestre d'études communes se connaissaient plus au moins bien, mais ne connaissaient pas l'enseignant avec qui ils allaient poursuivre cette longue période de travail, une série d'activités communicatives orales et écrites (cf. Pyšk 1994). Leurs objectifs psycho-pédagogiques peuvent se résumer de façon suivante :

- faciliter la formation du groupe et se familiariser avec son fonctionnement,
- faciliter les interactions entre les étudiants et l'enseignant,
- nouer des relations d'amitié avec l'enseignant,
- connaître l'enseignant et l'intégrer au groupe,
- prendre conscience de son identité et de celle de l'autre à l'intérieur d'un groupe,
- permettre aux étudiants de se connaître mieux et plus vite,
- libérer l'imagination créatrice,
- surmonter la timidité et la gêne face au groupe,
- prendre conscience de la valeur communicative de l'espace.

Après la phase orale de chaque activité communicative, les étudiants étaient invités à rédiger par écrit ses objectifs psycho-pédagogiques et linguistiques, à décrire son déroulement et les consignes du professeur ainsi que l'aménagement de l'espace de sorte à avoir un répertoire préparé d'activités qu'ils pourraient utiliser dans leur pratique d'enseignants.

Cette première année était destinée aussi à l'introduction des notions fondamentales de la didactique des langues étrangères (comme p.ex. approche, méthode et méthodologie, procédé et technique). D'autres sujets ont été traités et ainsi: le statut interdisciplinaire de la didactique des langues , les apports des disciplines de

référence à la didactique des langues, la typologie des méthodes d'enseignement/apprentissage, le métier d'enseignant, la personne de l'apprenant. Ces cours revêtaient souvent la forme des cours magistraux mais ils étaient accompagnés de discussions ou de travail de groupe interactif à tâche mixte ou à tâches réparties.

L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de la didactique du FLE en II^e année était de préparer les étudiants aux stages pédagogiques qui s'effectuaient aussi bien dans les écoles primaires que secondaires. Un certain nombre de cours étaient donc destinés à la formation par l'observation, aux situations d'observation dans une classe, aux techniques d'observation, aux différents types et exemples de grilles d'observation. Pour enseigner de façon pratique à observer un groupe-classe, j'ai utilisé trois fiches établies par C. Kramsch¹ où les étudiants jouaient le rôle de participants et d'observateurs lors d'une discussion. La mise en commun des observations effectuées était le point de départ de l'analyse des interactions qui ont eu lieu au sein du groupe-classe.

L'ouvrage de Sylwestrowicz² a servi de base entre autres à la présentation de la typologie des leçons de langue étrangère, à la construction des fiches pédagogiques et des plans de leçon.

Afin de faciliter aux futurs enseignants le choix du manuel (compris comme un livre d'apprentissage) ou de la méthode (comprise comme un ensemble de matériaux didactiques), les étudiants ont rempli des grilles d'analyse de manuels et de méthodes disponibles sur le marché polonais qu'ils avaient choisis en vue de leur ultérieure utilisation en classe aussi bien pour le public d'adolescents que celui d'enfants. Ces grilles d'analyse de manuels devaient permettre une évaluation raisonnée en posant une série de questions-tests de savoir quels étaient les objectifs pédagogiques généraux (langue, littérature, civilisation), quelle était la sélection des éléments phonologiques, grammaticaux et lexicaux, la place accordée à l'écrit et à l'oral, la progression grammaticale, le type d'exercices, etc. Les étudiants se retrouvaient en groupes de deux personnes et présentaient en classe les résultats de leur analyse.

Je vais mentionner brièvement d'autres sujets traités en II^e année d'études, à savoir l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères, ses bases psychologiques et pédagogiques, les techniques utilisées, les supports didactiques, ainsi que surveiller la correction et évaluer les progrès.

Pour familiariser les futurs enseignants avec le fonctionnement du groupe-classe, pour leur permettre de dépasser le trac et de se sentir à l'aise en classe, les étudiants présentaient un extrait de leçon devant leurs collègues qui jouaient le rôle d'élèves. Après chaque présentation, les étudiants échangeaient leurs observations, repéraient des fautes méthodologiques et proposaient des solutions qui permettraient de les éviter dans leur pratique de classe.

Au début de la III^e année d'études, les étudiants étaient obligés de présenter les sujets de leurs travaux de diplôme. Les sujets reflétaient des intérêts personnels ou

¹ Kramsch C., (1984), *Interactions langagières en travail de groupe*, Le Français dans le Monde numéro 183, pp.52-59.

² Sylwestrowicz J., (1985), *Lekcja języka obcego*, Warszawa : WS i P.

résultaient des difficultés observées au cours du stage pédagogique effectué avant la rentrée universitaire. Voici quelques-uns des sujets proposés par les étudiants: "Les méthodes et les techniques d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite en FLE", "Comment enseigner aux élèves à faire la description?", "L'enseignement/apprentissage de la communication et de l'expression orales en FLE avec la méthode "Le Nouveau Sans Frontières 1", "Langue de spécialité. Le français du tourisme enseigné au niveau secondaire", "Comment aborder un document authentique en classe de FLE?", ou encore "Le développement de l'expression orale à l'aide de la vidéo en classe de III^e du secondaire".

Selon les critères élaborés par W. Wilczyńska, les travaux de diplôme devaient avoir un caractère essentiellement pratique, être rédigés en français et se composer d'une introduction où se trouveraient la définition, la description et la justification du problème, d'une première partie qui contiendrait l'analyse du problème et la justification du procédé retenu, d'une deuxième partie qui ébucherait sur des procédés pédagogiques et des matériaux élaborés par le candidat et enfin d'une conclusion et d'une bibliographie.

Les travaux de diplôme étaient évalués selon les critères suivants:

- intérêt pédagogique du problème et sa réalité dans un cadre donné,
- originalité et la valeur pédagogique de la solution proposée,
- présentation de l'ensemble,
- aspects rédactionnel et linguistique.

La soutenance des travaux de diplôme terminait les études au Collège. Elle se composait de deux parties, où pendant la première, le candidat présentait le contenu de son travail et ensuite la commission d'examen lui posait des questions sur ses connaissances générales puisées dans les cours de didactique et les lectures spécialisées, la deuxième, où le candidat pouvait, s'il désirait obtenir un diplôme de licence, répondre aux questions de la commission universitaire.

A la fin, je vais mentionner d'autres sujets traités au cours de la III^e année, à savoir les méthodologies non conventionnelles, l'enseignement interactif des langues étrangères, formes interactives de l'enseignement, travail de groupe interactif, les nouvelles technologies au service de la didactique des langues (la vidéo en classe de langue et l'enseignement assisté par l'ordinateur), La communication orale (Le langage des regards, des gestes, avoir conscience de ses gestes, la configuration de réseaux de communication, la disposition des lieux), les principes pédagogiques permettant de libérer l'expression orale (les causes des difficultés d'expression orale et les moyens d'y remédier, les exercices individuels sur les mimiques, les gestes, la respiration, la relaxation, la reformulation, les exercices collectifs: le feed-back, les jeux avec des mots et des idées- le brain-storming).

Je me suis permis de présenter dans cette communication, les grandes lignes du programme d'enseignement/apprentissage de la didactique du FLE au Collège de Konin, où j'ai eu le plaisir d'avoir accompagné le même groupe d'étudiants dès le début jusqu'à la fin de leur apprentissage. Cette présentation n'est ni complète ni exhaustive. J'y joins la liste des ouvrages qui ont servi de supports didactiques au cours d'études.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

- Bérard E.**, (1991), *L'approche communicative - théorie et pratiques*, Paris:CLE International.
- Besse H.**, (1992), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : CREDIF/DIDIER.
- Besse H., Porquier R.**, (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris:Hatier/Didier.
- Boyer H., Butzbach M., Pendanx M.**, (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris: CLE International, Coll.FF.
- Brzeziński J.**, (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Charles R., Williame C.**, (1988), *La communication orale*, Paris : Editions Nathan.
- Compte C.**, (1993), *La vidéo en classe de langue*, Paris : Hachette.
- Cortès J.**, (1987), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris : CREDIF/DIDIER.
- Dalgalian G., Lieutaud S., Weisse F.**, (1989), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris : CLE International.
- Galisson R., Coste D.**, (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris:Hachette.
- Goanac'h D.**, (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris:Hatier.
- Komorowska H.**, (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa:PWN.
- Komorowska H.**, (1984), *Testy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa : WSiP.
- Komorowska H.**, (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H.**, (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Krakowian B.**, (1985), *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, Warszawa : WSiP.
- Krzemińska W., Kwolek J.**, (1994), *Planifier ses cours de français*, Kraków : C D.
- Moirand S.**, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris :Hachette.
- Pyśk B.**, (1994), *La libération de l'expression orale chez les étudiants de 1^{ère} année de la Philologie Romane (à l'exemple de quelques activités de communication) in Le Français langue étrangère à l'Université - théorie et pratique, Actes du Colloque International, Université de Varsovie, 25-26 novembre 1993*. Warszawa: Instytut Romanistyki .
- Schiffler L.**, (1984), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris: CREDIF/HATIER, Coll.LAL.
- Sheils J.**, (1991), *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe.
- Sorez H.**, (1986), *Prendre la parole*, Paris: Hatier.
- Sylwestrowicz J.**, (1985), *Lekcja języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Weisse F.**, (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris: Hachette.
- Wilczyńska W.**, (1993), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Koszalin : WOM.
- Wioland F.**, (1991), *Prononcer les mots du français. Des sons et des rythmes*, Paris: Hachette.

STAGES EN ÉCOLES (A L'EXEMPLE DU COLLEGE DE GLIWICE)

La réflexion globale sur les stages porte avant tout sur la notion de **tutorat**, de **tutelle**, ce qui mérite un développement plus ample. Le mot „**tutelle**” vient du latin „**tutela**” et veut dire „**protection**”. Ainsi, le „**tuteur**” vient de „**tutor**” et indique la personne „...**CHARGÉE DE SURVEILLER LES INTÉRÊTS...**” d’après les dictionnaires. **Quels intérêts sont-ils à surveiller par rapport aux stages?** Il y en a plusieurs: primordiaux et secondaires; évidents, clairs ou à peine esquissés:

1. **Ceux du Collège** (qui tient à donner une formation professionnelle à l’étudiant) sont surveillés par le **formateur du Collège chargé des stages**¹. Celui-ci est aidé par le **tuteur de l’école d’application**² qui est en même temps **responsable du groupe de formation professionnelle**, chargé de la didactique pratique en II^e année. Il y a encore le **professeur - tuteur**³ qui assure le suivi de la réalisation du programme de formation professionnelle au Collège.
2. **Ceux de l’étudiant-stagiaire** consistant à atteindre tous les objectifs du Collège. A l’écoute de ses besoins il y a les **formateurs du Collège et l’instituteur-tuteur ou le professeur-tuteur**⁴. Tous sont attentifs au parcours de l’étudiant, ouverts à développer ses aptitudes à expliciter et analyser ses besoins en formation. De ce point de vue il y a des dispositifs à installer tant du côté des formés que des formateurs. L’idée de développer chez l’étudiant un processus auto-réflexif, pour ne pas dire „méta cognitif”, sur ses propres acquisitions est prioritaire.
3. **Ceux de l’école** qui sont moins nets mais présents et nécessaires dans la réalisation du programme scolaire. Ces intérêts sont surveillés par le **professeur-tuteur / l’instituteur - tuteur**. Sa fonction essentielle dans l’établissement est une sorte de „compagnonnage”. De fait, il accompagne l’étudiant dans sa formation au métier, il l’informe, il l’aide sur le plan méthodologique, il lui permet de concrétiser le savoir acquis dans les domaines didactiques, il assure l’articulation avec les acquisitions faites au cours du séminaire professionnel.
4. On pourrait distinguer encore les **intérêts des élèves** qui peuvent ou non aider l’étudiant dans la réalisation des objectifs qui sont les leurs à l’étape de la maîtrise du matériel d’une leçon, du manuel, du programme scolaire.
5. On pourrait ajouter encore d’autres intérêts: ceux de l’ancien professeur de l’étudiant au lycée, du directeur-ami de famille, des parents très soucieux de l’avenir de leurs enfants, etc...

Chaque étudiant a le droit d’effectuer son stage, sa pratique professionnelle, **sous la protection, la tutelle de plusieurs personnes**⁴. Au cours de trois années de formation au Collège, il doit effectuer environ **200 HEURES DE STAGES PEDAGOGIQUES D’OBSERVATION ET D’ENTRAÎNEMENT DIDACTIQUE** dans des écoles d’application:

^{1,2,3,4} cryptif des fonctions / préoccupations des formateurs en annexes

maternelle, élémentaire, primaire et secondaire d'après le cursus prévu par le programme du Collège. Ces stages suivent la réalisation du programme de didactique des langues étrangères et de méthodologie de l'enseignement du FLE. On pourrait les diviser en :

- STAGES DE PRATIQUE ACCOMPAGNÉE (I^{ère} et II^e années) - et STAGES EN RESPONSABILITÉ (III^e année).

LE STAGE DE PRATIQUE ACCOMPAGNÉE est minutieusement suivi et surveillé par le formateur du Collège et l'instituteur-tuteur ou le professeur-tuteur d'école. L'étudiant doit d'abord effectuer des fiches d'observation des séquences de leçons, puis des leçons entières, ensuite élaborer avec le formateur et le groupe d'étudiants ou le tuteur, des projets pédagogiques des séquences de leçons. Ce stage de pratique accompagnée est un moment clé de la progressive responsabilisation professionnelle de l'étudiant-stagiaire. Ce stage doit être considéré comme une activité formatrice et évaluatrice afin de permettre au stagiaire de se repérer dans ses acquis et de mesurer ce qui lui reste à apprendre. L'aide doit consister essentiellement à :

- **indiquer** les points d'alerte
- **fournir** des pistes de travail
- **mettre à disposition** du matériel pédagogique .

L'EVALUATION DES SEQUENCES effectuées par le stagiaire pendant ces stages ,doit comporter un double point de vue: **une auto-évaluation, faite par le stagiaire** lui-même, des difficultés qu'il a mesurées au cours de cette pratique et **une analyse de la séquence faite par le tuteur** autour de deux axes:

- 1[°] *insertion de la séquence dans la programmation et la préparation,*
- 1[°] *analyse de la séquence et les conseils.*

Cette évaluation sert de repère lors de l'évaluation du stage en fin de II^e année et permet de mesurer les évolutions significatives de l'étudiant-stagiaire au cours de l'année.

LES STAGES EN RESPONSABILITÉ se font après deux ans de formation théorique et pratique. Celle-ci permet à l'étudiant d'obtenir LE CERTIFICAT D'APTITUDE A LA FONCTION D'INSTITUTEUR DE FLE , ainsi d'être employé à l'école comme professeur de langue. Ce travail peut être apprécié et validé dans le cadre de stages obligatoires en III^e année . Ainsi , un groupe d' étudiants peut être embauché à mi-temps dans différents établissements scolaires de la région. Nous nommons ces étudiants *étudiants-professeurs. Ils restent sous la tutelle professionnelle supplémentaire du formateur chargé de stages au Collège.* Leurs stages ne coûtent alors rien à l'État. Les autres stagiaires sont placés auprès d'un instituteur-tuteur ou un professeur-tuteur. Nous les nommons *étudiants-stagiaires.* Les stages en responsabilité (**l'un bloqué sur deux semaines entre les II^e et III^e années, l'autre réparti au cours de la III^e année le jour prévu par le Collège**) continuent d'être à la fois:

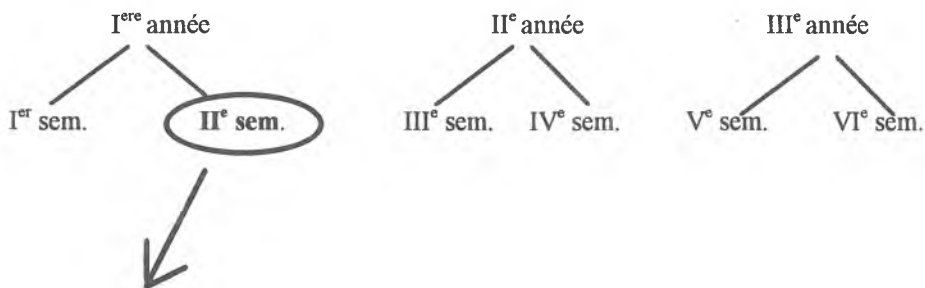
- *une activité de formation*
- *un élément de validation*
- *une pratique en méthodologie*
- *un appui pratique au séminaire professionnel*

- une préparation du mémoire professionnel (thème⁵, mise en pratique, analyse et conclusion) .

En temps qu'activité de formation, ces stages permettent de continuer à apprendre le métier en pleine responsabilité, avec l'obligation d'assumer l'ensemble des gestes professionnels et la mission de l'enseignant. De ce point de vue, les formateurs ont le souci d'AIDER le stagiaire afin que, grâce aux remarques et conseils, il soit de plus en plus „opérationnel” (= il maîtrise de mieux en mieux son métier).

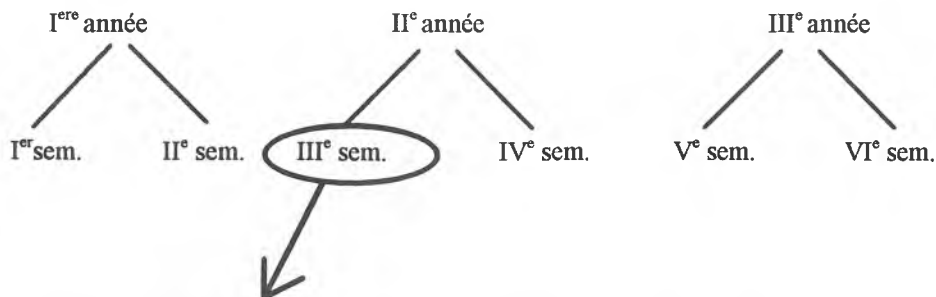
L'évaluation à cet égard est formatrice. En tant qu'élément de validation, le stage en responsabilité constitue un des éléments de l'évaluation globale de l'étudiant avant de l'admettre à l'examen final. Cette évaluation comprend **trois rapports effectués** en trois moments différents du stage discontinu **par le formateur du Collège**, **deux fiches d'évaluation du professeur-tuteur** et **l'analyse des fiches-projets pédagogiques du stagiaire** par le responsable du séminaire de diplôme. Sous la responsabilité du tuteur ou à la demande de l'étudiant-stagiaire une visite supplémentaire du formateur du Collège peut être effectuée avant la validation du stage qui se fait finalement sur la base des rapports cités par le responsable des stages pédagogiques et de la didactique au Collège.

La répartition des stages pédagogiques au cours des trois années de formation au Collège de Gliwice est la suivante:



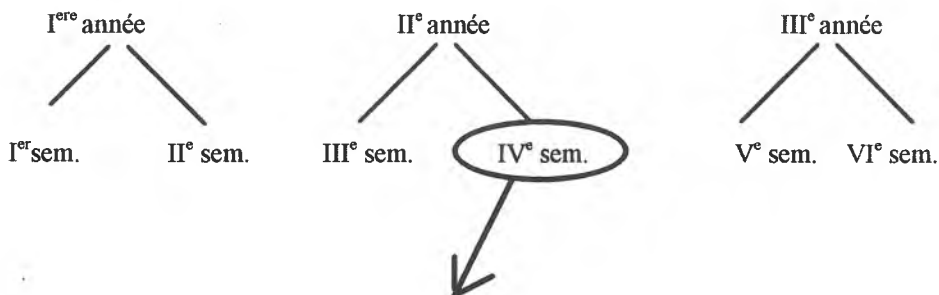
Le stage de pratique „brut” a lieu vers la fin du deuxième semestre et comprend **cinq heures d'observation des cours de FLE** dans les écoles où le Collège possède un professeur-tuteur. Ce stage suit l'atelier de didactique pratique de communication et se fait sous la responsabilité professionnelle du formateur du Collège. Il est considéré comme une activité de formation et d'évaluation. Les stagiaires doivent effectuer **5 fiches d'observation des leçons de FLE** contenant l'analyse psychopédagogique des démarches du professeur et des comportements des élèves. La validation du stage et des fiches d'observation se fait par le formateur du Collège.

⁵ themes des années 1994 - 96 en annexe



Le stage de pratique accompagnée se déroule au cours du III^e semestre à raison de deux heures par semaine et s'effectue ensemble par un groupe d'étudiants dans notre école primaire d'application, chez le tuteur qui correspond au maître-formateur en France. Chez nous, il assume en même temps la fonction de didacticien, chargé d'atelier didactique en II^e année. Les étudiants - stagiaires sont amenés à suivre et évaluer le déroulement de la leçon de FLE, les comportements du professeur et des élèves observés ainsi qu'à se projeter eux - mêmes dans le rôle du professeur. Ainsi donc, s'auto-évaluer. Chaque observation est suivie d'une analyse des séquences / leçons qui se fait pendant l'atelier de didactique. Le stage a pour but d'amener l'étudiant-stagiaire à :

- mesurer les difficultés rencontrées pendant le stage ,
- évaluer le professeur / l'élève / le matériel à enseigner ,
- se préparer à la pratique discontinue / bloquée du IV^e semestre.



Ce stage de pratique accompagnée se fait dans les écoles primaires ou secondaires à raison de trois heures par semaine, le jour prévu par le Collège, sous le tutorat des professeurs / instituteurs d'école.

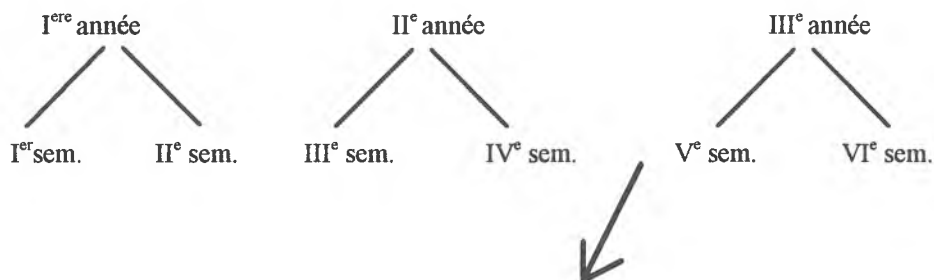
C'est le moment clé dans l'évolution de l'étudiant - stagiaire. Sa formation, jusqu'à ce moment guidée, doit être renforcée et / ou complétée de recherches personnelles, individuelles. Il doit se repérer dans ses acquis et envisager / mesurer ce qui lui reste encore à apprendre. Et tout cela sous l'oeil bienveillant du tuteur et avec son aide professionnelle et humaine.

Le stagiaire doit commencer par l'observation de la classe, de l'école, du travail du professeur, du programme, du manuel - afin de se retrouver dans et avec la classe où il va effectuer son stage de formation professionnelle.

L'évaluation des séquences et des cours entiers qu'il effectue se fait par le tuteur, l'étudiant lui-même et, à la fin de ce semestre, par le formateur chargé des stages au Collège sur la base de :

- fiches d'évaluation du tuteur
- rapports du stage de l'étudiant.

La validation commune de deux stages de la II^e année se fait à la fin du IV^e semestre.



Entre les IV^e et V^e semestres a lieu un **stage bloqué de deux semaines**. Il se déroule dans les écoles primaires ou secondaires, suivant le choix de l'étudiant et sous réserve de l'acceptation du formateur chargé des stages, à raison de **4 heures par jour**. Au total ce stage comprend **36 heures de cours de FLE** :

- d'observation
- de co-animation
- d'animation

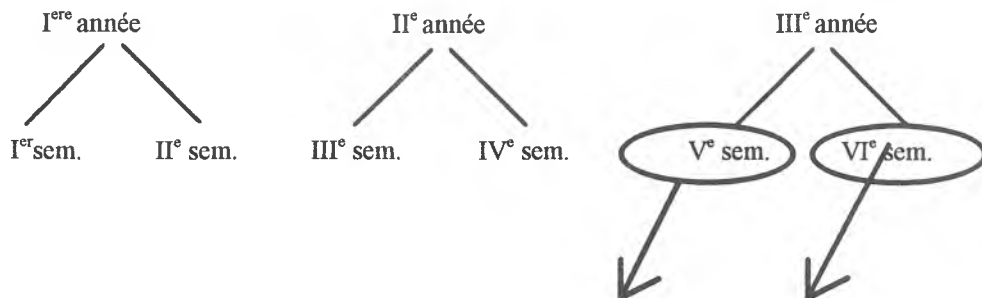
et **4 heures d'observation et de participation aux activités scolaires différentes**. L'objectif de ce stage est de donner à l'étudiant-stagiaire la formation pratique à :

- **gérer** la vie scolaire dans toutes ses dimensions
- **enseigner** pour faire apprendre
- **communiquer** et faire communiquer en langue étrangère
- **retrouver** l'élève comme sujet des toutes ses démarches pédagogiques et méthodologiques.

Les fiches d'évaluation du stage, les fiches pédagogiques des cours de français, effectués par le stagiaire, avec l'évaluation du stagiaire, faite par le professeur-tuteur, sont la base de **VALIDATION DE CE STAGE** par le formateur chargé des stages au Collège.

Ainsi, après deux années de formation professionnelle aussi bien théorique que pratique, les étudiants peuvent obtenir **LE CERTIFICAT D'APTITUDE A LA FONCTION D'INSTITUTEUR DE FLE** qui leur permet d'être employés à l'école comme professeur de langue et d'apprécier / valider leur travail dans le cadre des stages obligatoirement prévus pour la III^e année. Ainsi, un groupe d'étudiants de III^e année travaille et

effectue son stage sous la tutelle supplémentaire du formateur chargé des stages au Collège.



Le stage en responsabilité, discontinu au cours de la III^e année, (les 2 semestres) mais bloqué dans une école (primaire ou secondaire) à raison de 3 heures de cours de FLE par semaine, se fait le jour prévu par le Collège (pour les étudiants-stagiaires) et/ou les jours/demi-journées libres (pour les étudiants-professeurs). Le stage en responsabilité continue d'être à la fois :

- une activité de formation
- un élément de validation.

Il se fait en relation avec le séminaire de diplôme et l'élaboration du mémoire professionnel. L'objectif du V^e semestre est de savoir programmer une unité capitalisable pour la classe de langue, répartie en plusieurs séquences psychopédagogiques opérationnelles, suivant les besoins et les possibilités des élèves.

Le VI^e semestre suit le précédent dans ses exigences formelles et permet à l'étudiant d'élaborer son dossier / **unité de leçons - cours de langue**, conçu /e pour la classe déclarée et de préparer et présenter sa **leçon de diplôme**.

La validation de ce stage en responsabilité se fait par le formateur chargé des stages, sur la base des documents préparés par le tuteur et le formateur.

En guise de conclusion il reste à présenter les réflexions sur les **inconvenients** et les **a-vantages** de cette répartition des stages :

AVANTAGES

- contact permanent avec la réalité scolaire
- suivi de la réalisation du programme de la didactique au Collège
- source de thèmes / sujets des mémoires professionnels
- élaboration et présentation de la leçon de diplôme
- réservoir de professeurs de langues étrangères
- promotion des nouvelles méthodes /approches de l'enseignement des langues étrangères sur le terrain

- promotion du français: l'augmentation du nombre d'écoles où on enseigne le français
- contact des écoles avec le Collège :
 - professionnel: stages pour les professeurs-enseignants, stages pour les tuteurs
 - culturel : festivals de chanson, poésie, théâtre ; fêtes de la ville, de l'école
 - touristique : séjour en France, échange avec l'IUFM d'Aix-en-Provence

INCONVÉNIENTS:

- peut-être le jour imposé par le Collège peut-il entraîner quelques problèmes d'organisation à l'école?

LISTE D'ANNEXES

1. Descriptif des fonctions/ préoccupations des formateurs au Collège.
2. Mémoires professionnels - thèmes de l'année 1995/96.

A N N E X E S

Annexe 1 DESCRIPTIF DES FONCTIONS / PRÉOCCUPATIONS DES FORMATEURS AU COLLÈGE

CHARGÉ DES STAGES ET DE LA DIDACTIQUE - validation finale des stages accompagnés et en responsabilité, responsable du séminaire professionnel et des mémoires professionnels.

TUTEURS:

- instituteur-tuteur
- professeur-tuteur
- formateur-tuteur de l'école d'application

INSTITUTEUR ou PROFESSEUR-TUTEUR - instituteur ou professeur de terrain qui déclare sa coopération avec les formateurs du Collège et qui lui-même participe aux actions de formation de professeurs-tuteurs organisées par le Collège.

LE TUTORAT qu'il exerce a pour objectifs:

- aider à construire un parcours personnalisé intégrant la formation théorique de l'étudiant-stagiaire au Collège à la réalité scolaire,
- échanger ses expériences personnelles avec les acquisitions de l'étudiant-stagiaire,
- former à développer l'autonomie par l'utilisation des ressources documentaires et technologiques,
- intégrer les activités de terrain aux autres éléments de la formation au Collège et vice-versa.

FORMATEUR - TUTEUR DE L'ÉCOLE D'APPLICATION - correspond à L'INSTITUTEUR MAÎTRE FORMATEUR en France. Il est responsable d'un groupe de formation professionnelle. Celui-ci suit ses cours de langue dans notre école d'application (III^e semestre) et pendant un atelier de didactique pratique est amené, au cours d'un travail en groupe, à réfléchir à l'élaboration des projets pédagogiques conçus pour la classe de langue observée. C'est un lieu où le futur enseignant peut

découvrir et expérimenter des méthodes et des outils diversifiés et où il s'interroge (interroge ses collègues) sur les moyens de les faire acquérir à ses futurs élèves. Ce travail commun peut porter, par exemple, sur l'animation du groupe observé, la communication dans le groupe, la production de fiches de consignes, d'outils de travail, le traitement de l'information, la lecture et l'analyse d'images, l'exploitation pédagogique de technologies éducatives...etc. Cet atelier de didactique donne toujours lieu à une production individuelle ou collective qui peut être mise en pratique et vérifiée pendant un cours de langue observé en groupe.

RESPONSABLE de SÉMINAIRE

Le séminaire professionnel (de diplôme, environ 60 heures réparties sur les deux semestres de la III^e année) est un des éléments de la formation générale de l'étudiant et, selon les thèmes traités, un temps de formation en commun pour les futurs professeurs des écoles. Le responsable de séminaire est en même temps responsable de stages et de didactique au Collège et suit depuis quelque temps déjà la formation des étudiants. Il a pour but de fournir des repères théoriques et des méthodes d'analyse des pratiques observées ou élaborées lors des stages. En cela, il contribue à la préparation de l'épreuve professionnelle finale au Collège, c'est à dire du mémoire professionnel. Les contenus proposés sont centrés sur la communication dans la classe, les interactions didactiques, l'évaluation et l'apprentissage, la différenciation pédagogique.

Annexe 2. MÉMOIRES PROFESSIONNELS - thèmes de l'année 1995 / 96

I. La méthodologie de l'enseignement de la civilisation en classe de langue

1. Les éléments de la civilisation dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire à partir de la méthode „ Pile ou face ”
2. Le rôle de la civilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école secondaire
3. La mise en pratique de la civilisation dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école secondaire
4. La civilisation dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire
5. Les objectifs civilisationnels à réaliser en classe de langue à l'école primaire à partir de la méthode „ En avant la musique ”

II. La méthodologie de l'approche communicative en classe de langue

1. Enseignement/apprentissage du FLE par des activités ludiques à l'école primaire
2. Activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire
3. L'influence des activités ludiques sur les interactions en classe de langue
4. Les objectifs communicatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école primaire
5. La compétence de communication comme facteur motivant dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école professionnelle
6. Le rôle des interactions dans l'enseignement/apprentissage du FLE
7. Apprendre à communiquer en français dans la classe polonaise
8. La réalisation des besoins des élèves à travers les interactions en classe de langue

9. Besoins de l'élève à travers les activités ludiques dans la méthode „ Fréquence Jeunes”
 10. La motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE
 11. Notre quartier - une simulation globale
- III. Les documents dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères**
1. Les documents visuels dans l'enseignement/apprentissage du FLE
 2. Le rôle des documents authentiques et didactiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école secondaire
- IV. L'enseignement précoce des langues étrangères**
1. Les activités créatrices dans l'enseignement du FLE à l'école maternelle
 2. La chanson et l'image comme instruments de l'apprentissage du FLE à l'école maternelle
- V. L'approche de la grammaire dans les méthodes communicatives**
1. L'enseignement/apprentissage de la grammaire sous l'approche communicative à l'école primaire
- VI. L'évaluation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères**

BIBLIOGRAPHIE

- Bertocchini, P., Costanzo, E.,** 1995. Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant. *Le Français dans le Monde. Numéro spécial. „ Méthodes et méthodologies”*. Paris. Hachette, pp.174 - 181.
- Bertocchini, P., Costanzo, E.,** 1989. *Manuel d'autoformation*. Paris. Hachette. Coll. F Autoformation.
- Dzięgielewska, Z.,** 1994. Formation initiale et continue des professeurs de français. *Le Français Langue Étrangère à l'Université, Théorie et pratique*. Instytut Romanistyki. Uniwersytet Warszawski, pp. 113-117.
- Komorowska, H.,** 1993. Planowanie i przeprowadzanie lekcji języka obcego. *Języki Obce w Szkole* nr 5, pp. 395- 402.
- Komorowska, H.,** 1990. Przygotowanie studentów do pracy nauczycielskiej - stan obecny i propozycje rozwiązań. *Przegląd Glottodydaktyczny*, t.11, pp.77 - 90.
- Komorowska, H.,** 1993. Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego. *Neofilolog*, nr 6, Poznań, pp. 7-16.
- Krzemińska, W., Kwolek, J.,** 1994. *Planifier ses cours de français*. Kraków. C&D.
- Lieutaud, S.,** 1987. Observation de classe et formation des enseignants. *Descriptions didactiques du français. BAL*, Rome, Service Culturel, Ambassade de France, 9-10-11 avril.
- Lieutaud, S.,** coordonné par. 1992. Des formations en français langue étrangère. *Le Français dans Le Monde. Numéro spécial. août - septembre*, Paris. Hachette.
- Moirand, S.,** 1990. Former à s'autoformer. *Ici et Là*, nr 15, pp. 27 -30.
- Plusa, P.,** 1992. Doskonalenie umiejętności zawodowych nauczycieli języka francuskiego. *Neofilolog*. nr 4, Poznań, pp.74-77.
- Plusa, P.,** 1990. *Optymalizacja kompetencji w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych. Studium porównawcze i próba modelowania na przykładzie języka francuskiego*. Uniwersytet Śląski, Katowice.

- Plusa, P.**, 1993. Warunki aktywnego kształcenia nauczycieli wczesnego uczenia języka francuskiego (na przykładzie Kolegium w Sosnowcu). *Neofilolog*, nr 6, Poznań, pp.25 - 28.
- Porcher, L.**, coordonné par.1992. Les auto-apprentissages. *Le Français dans le Monde. Numéro spécial*. février - mars, Paris. Hachette.
- Wysocka, M.**, 1989. Model kształcenia studentów neofilologii i nauczycieli języków obcych w zakresie praktyki dydaktycznej. *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 10, Warszawa. PWN, pp. 71- 82.

PROGRAMMES

- Académie d'Aix - Marseille. Institut Universitaire de Formation des Maîtres. 1991-1994. Dispositif de validation de la formation des professeurs des écoles, Première et Deuxième Années, Annexes. IUFM. Aix-Marseille, Stage - Tuteurs.
- Collège de Formation des Professeurs de Langues Étrangères. 1990. Programme par matières, version française. Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 1992. Organizacja Praktyk Pedagogicznych w NKJO.
- NKJO. 1994. Organizacja praktyk pedagogicznych w roku 1994/95.

WALORY POZNAWCZE I KSZTAŁCĄCE CZYNNOŚCI W RAMACH SEMINARIUM DYPLOMOWEGO STUDENTÓW III ROKU NKJF

Powołaniu Nauczycielskich Kolegiów Obcych towarzyszyło opublikowanie ramowych programów kształcenia specjalistów w zakresie nauczania języków zachodnioeuropejskich w szkołach podstawowych i średnich. W powyższych programach nie precyzowano początkowo zaleceń w sprawie organizacji i przebiegu egzaminu dyplomowego. Nie ustalono w sposób szczegółowy zakresów tematycznych i objętościowych prac dyplomowych koniecznych do przedłożenia przed egzaminem końcowym. Uregulowanie omawianych przez nas spraw pozostawiono w gestii Rad Programowych i opiekunów naukowych. Możemy uważać, że to przyzwolenie przyczyniło się do wypróbowania i zastosowania różnych wariantów w bardzo wielu Nauczycielskich Kolegiach Językowych. Po kilku latach zebranych doświadczeń w tym zakresie możemy stwierdzić, że umiejętne zaplanowanie i przeprowadzenie zajęć seminaryjnych na III roku studiów w kolegium językowym, zmierzające do napisania pracy dyplomowej, umożliwiła studentom zintensyfikowanie pracy własnej. Naszym zdaniem aktywne uczestnictwo słuchaczy w seminarium będącym w rzeczywistości złożony zespołem ćwiczeń samokształceniowych, gwarantuje szybsze osiągnięcie pewnej ograniczonej samodzielności zawodowej. Zatem celowe będzie przedstawienie przebiegu opracowywania prac dyplomowych oraz niektórych modyfikacji organizacji egzaminu dyplomowego.

Początkowo przeznaczano jeden semestr (VI - końcowy) na przygotowanie do egzaminu i napisanie pracy dyplomowej. Ta pierwsza forma zajęć seminaryjnych miała na celu opisanie kursów językowych tzw. 'metod', czyli podręczników i materiałów towarzyszących. Etap ten zawierał w sobie, obok pewnych niedogodności, wiele niewątpliwych walorów poznawczych i kształcących. Można tutaj wymienić:

- rozwijanie umiejętności szczegółowego opisu, rozróżniania poszczególnych części, tj. elementów składowych kursu językowego oraz ich przydatności do opracowywania projektów lekcyjnych;
- położenie nacisku na przygotowanie do zajęć lekcyjnych z dziećmi;
- zapoznanie z technikami lekcyjnymi skutecznymi w nauczaniu wczesnym.

Następnym etapem było zaproponowanie, aby prace dyplomowe z zakresu metodyki nauczania języka francuskiego składały się z 2 części: opisowej i praktycznej. Obie części ujęte w formę jednego egzemplarza różniły się znacznie zawartością merytoryczną. A mianowicie, część opisowa dotyczyła: wyboru techniki uczenia, rodzaju ćwiczeń językowych, konkretnej metody. Część praktyczna była zbiorem projektów lekcyjnych i zawierała przede wszystkim szczegółowy konspekt lekcji dyplomowej, której towarzyszyło filmowanie jej przebiegu.

Pełnienie funkcji opiekuna naukowego kolegium i kilkuletnie doświadczenie wynikające z prowadzenia zajęć z metodyki w kolegiach językowych skłoniło nas do

wprowadzenia wyraźnego podziału pracy dyplomowej na: 'dossier de recherches en méthodologie' oraz na 'dossier d'applications pédagogiques'. Dwie odrębne części pracy dyplomowej przygotowane były przez każdego uczestnika seminarium zaplanowanego na 2 semestry: V i VI. Nie zrezygnowano z filmowania lekcji dyplomowej. Część I opracowywana była w toku ćwiczeń z pedagogiki praktycznej. Ten kolejny etap doskonalenia dydaktyki zajęć seminaryjnych w kolegiach językowych pozwolił nam ustalić m.in.:

- stopień przygotowania językowego studentów do samodzielnej redakcji rozdziałów;
- stopień przygotowania terminologicznego w zakresie języka dydaktyki;
- stopień przygotowania teoretycznego, czyli posługiwanie się podstawowymi pojęciami, orientowanie się w tendencjach i teoriach glottodydaktycznych;
- stopień przygotowania praktycznego, czyli wykazanie się umiejętnościami adaptacyjnymi, umiejętnościami programowania i projektowania, zdolnością organizacji procesu lekcyjnego, itp.

Mając na uwadze dalsze uzupełnienie powyższego opisu zajęć można zaproponować podstawową listę zadań dla prowadzącego ćwiczenia seminaryjne. Powinno to być m.in.: ukierunkowanie zainteresowań, formułowanie tematyki indywidualnych poszukiwań, wskazywanie na zbiory niezbędnych pojęć, podawanie wskazówek dotyczących formy i konstrukcji, uzupełnianie wykazów bibliograficznych, omawianie technik czytania (np. lektura szybka), podawanie uwag dotyczących operowania cytatami.

Student uczestniczący w zajęciach powinien m.in. zdobywać następujące umiejętności: umiejętność selektywnego podejścia do materiałów, robienia notatek i wykorzystywanie ich przy pisaniu pracy, posługiwanie się cytatami, interpretacja i ocena opinii, argumentowanie.

Podsumowując można stwierdzić, że proponowana organizacja zajęć seminaryjnych, wyodrębnionych jako osobna forma ćwiczeń posiada następujące walory:

- rozwija autonomię przyszłego nauczyciela,
- umożliwia nabywanie nawyków samokształcenia,
- dostarcza możliwości poznania samego siebie,
- rozwija nowe potrzeby intelektualno-zawodowe,
- wzbogaca doświadczenie animatora zajęć.

Proponuje się, aby doskonalenie ewaluacji postępów i osiągnięć studentów odbywało się poprzez stosowanie siatek ewaluacyjnych. Również obiektywizowanie ewaluacji prac dyplomowych, lekcji dyplomowych i egzaminu powinno mieć miejsce w drodze wymiany siatek ewaluacyjnych między kolegami językowymi.

SELECTED OBSERVATIONS ON THE NATURE OF TEACHING WRITING TO TEACHER TRAINING COLLEGE STUDENTS

The teaching of practical writing skills in a teacher training college curriculum plays an important role, alongside with the remaining three skills to be covered: speaking, listening and reading. For some reasons, however, this seems to be the skill that students find the hardest to properly develop. Also, curiously enough, this appears to be the area where students' motivation is the lowest, which does not in any way facilitate the task of a writing instructor. Although this attitude changes slightly with the second- and third-year students, first years take some time before they are able to see the practical application of what they are practising and learn how to devote more time and enthusiasm to their writing tasks. Nevertheless, irrespective of the students' age and collegiate experience, the most frequent mistakes they tend to make as well as the most common problems faced by the teacher can be easily identified as they fall into several clearly distinguishable categories.

One of the most unexpected, and perhaps most trivial, difficulties I encountered was the students' failure to hand in their assignments on time, on which I had insisted. In spite of my frequent admonitions, no marked improvement in the situation was being achieved. What seemed to have worked, though, was a kind of more "repressive" measure, not directly connected with grading the assignments. Namely, I had come to understand that most of the students who had always delayed handing in their papers profoundly disliked any writing activity. Therefore, the only strategy capable of producing desired results was giving additional assignments to those students who had not met the deadline even by one day (provided they had no sick-note). These assignments would be parallel to the assignment proper in the choice of form, style and diction, but in terms of topics they would have been more difficult to tackle. For instance, for the first-year homework topic "Me and My Life in Ten Years' Time", the corresponding extra would have been "Me and My Life in Ninety Years' Time"; for the second-year opinion essay "Should Smoking Be Banned in Public Places?" - "Writing Assignments are a Waste of Time"; for the third-year argumentative essay "Our Future is Gloomy/Bright" - "To Be or Not to Be - That is the Question", etc. Whereas with the majority of students the objective was being implemented, there still remained a handful who claimed that in spite of having more papers to write they preferred "waiting for the inspiration to come" to producing a required piece of writing on time. Needless to say, the consequent amount of teacher correction and feedback enormously rose in topicality.

When it comes to the act of writing itself, the main problem connected with the practical aspect of the process appears to be an extremely faint acquaintance of students (no matter which year of their studies they are in) with English-English dictionaries. To a great extent, they rely upon Polish-English sources, plainly

inadequate due to a lack of exemplary sentences and explanation of semantic nuances. Hence mistakes like the following:

1. vocabulary clichés from Polish, e.g.:

- A) YEAR ONE: **To make a lamb chop, you need grated roll (=bulka tarta).*
**We were forced to listen to your crying baby.*
- B) YEAR TWO: **My mother was heavily experienced when a teenager (=ciężko doświadczona).*
**My person is well-qualified for the post.*
- C) YEAR THREE: **He said my name silently (=cicho).*
**I usually spend hours by my desk, trying to write.*

2. syntactic clichés from Polish, e.g.:

- A) YEAR ONE: **I felt happy because something happened what I had been looking forward to.*
**Our holidays we will be spending in other country.*
- B) YEAR TWO: **A cousin of mine has wedding.*
**This caused that our teacher didn't have enough time.*
- C) YEAR THREE: **That makes that I can watch it just for pleasure.*
**Newspapers, magazines bring us the news every day.*

3. style/sexist vocabulary, e.g.:

- A) YEAR ONE: **That's not a good idea; after all, you'll be my guest.*
**This situation was very hard for me - a young man*
(this sentence was written by a woman).
- B) YEAR TWO: **I didn't know this negress earlier.*
**I hope you will consider this letter seriously.*
- C) YEAR THREE: **If you ever hear someone saying that dreams cost nothing, tell him this story.*
**Every human being has a right to his own dreams.*

4. English grammar and incorrect usage, e.g.:

- A) YEAR ONE: **It is high time we do something about it.*
**Rubbish are everywhere today.*
- B) YEAR TWO: **Only then we can develop our abilities.*
**I wonder what do your parents say about this?*
- C) YEAR THREE: **It seems to be no randomness in the arrangement of the Universe.*
**This encourages to action.*

5. lack of clarity, e.g.:

- A) YEAR ONE: **Unfortunately, I haven't dimples when I smile, which I like.*
**As regards Your gifts, I liked them as well as my husband.*
- B) YEAR TWO: **The pop star must be prevented from adoring crowds.*
**The man as well as the woman have a guitar in his hands.*
- C) YEAR THREE: **Even if they are only "slips of the pen", they still are.*
**Already this morning did I know about everything.*

6. other (spelling, mechanics, punctuation, etc) :

A) YEAR ONE: **I think that polish kitchen is very tasteful (=Sądze, że kuchnia polska jest bardzo smaczna).*

**Finely I fell asleep.*

B) YEAR TWO: **I'm writting to express my dissatisfaction at the acomodation provided.*

C) YEAR THREE: **It looked, as if someone had phoned by mistake.*

The following table illustrates the frequency of occurrence of all the types of mistakes listed above. Representative samples of students' writing were collected during the academic years 1994/95 and 1995/96.

| MISTAKE TYPE | YEAR ONE | | YEAR TWO | | YEAR THREE | | TOTAL | |
|---|----------|------|----------|------|---------------|------|-------|------|
| | total | % | total | % | total | % | total | % |
| VOCABULARY CLICHÉS (FROM POLISH) | 58 | 27.6 | 30 | 34.0 | 30 | 26.4 | 118 | 28.6 |
| SYNTACTIC CLICHÉS (FROM POLISH) | 41 | 19.6 | 21 | 23.8 | 41 | 35.8 | 103 | 25.0 |
| STYLE/SEXIST VOcab. | 7 | 3.3 | 11 | 12.6 | 15 | 13.2 | 33 | 8.0 |
| ENGLISH GRAMMAR AND INCORRECT USAGE | 43 | 20.5 | 13 | 14.8 | 11 | 9.6 | 67 | 16.3 |
| LACK OF CLARITY | 26 | 12.4 | 6 | 6.9 | 12 | 10.6 | 44 | 10.6 |
| OTHER (SPELLING, MECHANICS, PUNCTUATION, ETC) | 35 | 16.6 | 7 | 7.9 | 5 | 4.4 | 47 | 11.5 |
| GRAND TOTAL | 210 | 100 | 88 | 100 | 114 | 100 | 412 | 100 |

*** NOTES**

1. In all, 396 sentences containing mistakes have been analysed:
year one - 198; year two - 86; year three - 112.
2. Some sentences contained more than one mistake of any one type.
3. A most general notion of grammar as such has been split into cases where Polish syntax has been transferred - incorrectly - into English, and others where mistakes were made in the usage of grammatical structures and phenomena typical of English exclusively, e.g. tenses, inversion, etc.

From the above table a number of illuminating conclusions are to be drawn. Firstly, over the three years of practical writing classes at college, the number of mistakes to markedly decrease can be noted in the fields of the correct usage of English grammar as well as spelling, punctuation, mechanics, etc. Roughly the same can be inferred about the English lexis as the number of vocabulary items misused because of the negative transfer from Polish having reached its highest point during the second year - as more sophisticated diction begins to be introduced - drops sharply.

Secondly, the conspicuous increase in the number of mistakes in syntactic clichés from Polish and stylistic errors must, necessarily, be viewed from a different perspective. What must not be forgotten is the fact that with subsequent years of study of English, the students' awareness of style and related matters (such as the choice of diction and register for particular purposes) is reinforced, and, as they are struggling to express themselves not only in what is labelled as correct grammar but also in a style appropriate for the occasion, it is only natural that mistakes will occur as they are an indispensable part of a learning process. As long as the students are made to realize the nature of their mistakes and given the opportunity to practise the problematic linguistic items or structures, they are sure to benefit from the teaching-learning process in the long run.

Thirdly, the most puzzling finding appears to be the number of excessively convoluted utterances, which falls almost by half in the second year and then rises again in the final year. Again, this purports to be connected with a growing desire to express oneself in a more refined and elaborate English and in the process the negative transfer from Polish coming to the fore here - as the Polish language requires a rhetoric strikingly distinct from English.

This explanation should come as no surprise in the light of the fact that during the final year college students are expected to concentrate upon the formal, academic register more than anything else. Some written translation from both their native language into English and vice versa complements their stylistic training. It is, notably, at this point that they achieve their highest mastery of the formal style as they are going to need it shortly for their diploma project, and, subsequently, for their M A dissertation.

In comparison with third-year students, the first year demonstrate a more discernible preoccupation with simpler forms of writing, such as the narrative, the description or the précis, mainly for the sake of practising their more general linguistic skills. The second-year students are gradually introduced to the nuances and subtleties of English writing, hence a certain disparity, articulately illustrated by the chart.

Another phenomenon which often causes problems to more advanced learners of English is the recent trend of the so-called Political Correctness, taking its toll on the English language. Out of many factors which are part of PC, special emphasis must be placed on the phenomenon of sexist language, entirely absent from Polish. This, indubitably, poses some unanticipated difficulties to less experienced writers of

English. The overall component of this type of mistake, however, constitutes the smallest percentage of all kinds of errors.

To conclude, on this optimistic note, let it be stressed that any difficulties caused intentionally (discipline problems) or unintentionally (the occurrence of mistakes) by the students should not dispel the enthusiasm of a dedicated writing instructor. All in all, practical writing classes do remain a fascinating area to be explored to their full potential and capability. Their significance consists in not only practising the target language but - primarily - in introducing college students to the mysterious world of the written word in a system of expression guided by rules disparate from Polish ones. And probably this is what should be viewed as the principal responsibility of writing instruction as perceived from this perspective.

BIBLIOGRAPHY:

- Bovee C. L., Thill J. V., 1986.** *Business Communication Today*, Random House.
- Byrne, D., 1988.** *Teaching Writing Skills. New Edition.* Longman.
- Coe N., Rycroft R., Ernest P., 1983.** *Writing Skills. A Problem-Solving Approach*, Cambridge University Press.
- Crews F., 1987.** *The Random House Handbook*, McGraw-Hill
- Daiker D. A., Kerek A., Morenberg M., 1986.** *The Writer's Options*, Harper and Row.
- Dean M., 1988.** *Write It*, Cambridge University Press.
- Harmer J., 1991.** *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Hennessy M., 1988.** *The Random House Practice Book for Writers*, McGraw-Hill.
- Jolly D., 1990.** *Writing Tasks*, Cambridge University Press.
- McKernan J., 1988.** *The Writer's Handbook*, Holt, Rinehart, Winston.
- Stephens M., 1992.** *Practise Advanced Writing*, Longman.
- Wylder R., Johnson J. G., 1966.** *Writing Practical English*, Macmillan.

ROLA ORGANIZACJI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W DOSKONALENIU ZAWODOWYM NAUCZYCIELI

Z badań pedagogicznych dotyczących osoby nauczyciela wynika, że dobry nauczyciel powinien cechować się określonymi cechami należącymi do trzech sfer - właściwą osobowością, wiedzą merytoryczną i doświadczeniem (Zaborowski 1986). O ile pierwsza z wymienionych sfer słabo poddaje się modyfikacji, chociaż samoświadomość może być pomocna nauczycielowi również w tym względzie, o tyle dwie następne skłaniać powinny do permanentnego rozwoju zawodowego. W krajach, w których edukacja językowa znajduje należyte zrozumienie (np. Szwecja, Niemcy, Finlandia) aktywną rolę w podnoszeniu poziomu zawodowego nauczycieli odgrywają stowarzyszenia nauczycielskie, które zrzeszają większość aktywnych nauczycieli. Przynależność do stowarzyszeń jest też tam uznawana za jeden z mierników profesjonalizmu. Stowarzyszenia takie powstawały spontanicznie, z potrzeby nauczycieli do wymiany doświadczeń, wyrażania opinii na aktualne w danym momencie tematy.

W Polsce takim pierwszym spontanicznie założonym stowarzyszeniem było Polskie Towarzystwo Neofilologiczne powołane, w 1929 roku w Warszawie, w czasie zjazdu nauczycieli języków nowożytnych. Cztery lata później prof. Łempicki tak uzasadniał potrzebę powołania towarzystwa [podajemy z oryginalna pisownią - red.]: „Stworzona została płaszczyzna wymiany zdań na tematy zagadnień związanych z dydaktyką tych przedmiotów. Było to koniecznym i pożądanem z różnych względów. Przedewszystkim koniecznym było zorientować się ogólnikowo w tem co się w Polsce dzieje w dziedzinie nauczania języków nowożytnych. Było to tem konieczniejsze, że przecież do pracy wzięli się ludzie o różnych tradycjach, o różnym wykształceniu i o zgoła różnych a czasem wręcz przeciwnych tendencjach dydaktycznych. Po wtóre po wojnie nastąpił bardzo silny ruch w dziedzinie dydaktyki wogóle, a języków nowożytnych w szczególności. Ujawniła się potrzeba zajęcia stanowiska wobec całego szeregu nowych dydaktycznych pomysłów i zastanowienia się nad pewnymi zasadniczymi problemami dydaktycznymi, jak np. kwestją metody lub zakresu nauczania. Najważniejszym oczywiście zagadnieniem było zdanie sobie sprawy z tego, jak wobec faktu zaistnienia państwa polskiego odbywać się ma na ziemiach polskich nauka języków nowożytnych. Obok tedy wszelkich punktów widzenia dydaktycznych ujawnić się musiał jako wysoce miarodajny także i fakt liczenia się z zagadnieniem państwa i państwowości polskiej” (Łempicki 1933:159-160).

Przedwojenny PTN działał w 5 Okręgach (kolejność wg wielkości - Warszawski, Poznański, Krakowski, Lwowski, Wileński) i 6 Kołach (Łódzkie, Lubelskie, Śląskie, Kaliskie, Tarnopolskie, Lidzkie). Odbywały się też spotkania w sekcjach językowych. Członkami byli zarówno nauczyciele akademicy jak i szkół niższych szczebli. Zgodnie z przyjętym statutem Zarząd Główny PTN stawały się kolejno Zarządy Okręgów wybierane na Zjazdach odbywających się co cztery lata. Towarzystwo wydawało kwartalnik *Neofilolog*, w którym drukowano sprawozdania z działalności

poszczególnych okręgów i kół oraz przebiegu zjazdów i konferencji polskich i zagranicznych. Publikowano też referaty i komunikaty naukowe, opisy ciekawych lekcji, dyskusje na ważne bieżące tematy dydaktyczne. Ponadto czytelnicy mogli zapoznać się z nowymi programami nauczania, zarządzeniami ministerstwa dotyczącymi kształcenia językowego, z recenzjami nowych publikacji a także dowiedzieć się o kursach językowych organizowanych dla nauczycieli. W *Neofilologu* drukowano też apele do władz, rezolucje zjazdów, itp. *Neofilolog* ukazywał się też w postaci rocznika, w którym mieściły się wszystkie zeszyty z danego roku. (Pośrednio możemy też dowiedzieć się z czasopisma o mizernej kondycji finansowej nauczycieli języków obcych w okresie międzywojennym).

Przedwojenny PTN włączył się natychmiast do współpracy międzynarodowej. Przedstawiciele Towarzystwa uczestniczyli w międzynarodowych kongresach a Towarzystwo było jednym z członków-założycieli Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes międzynarodowej federacji organizacji nauczycieli języków obcych. Działacze PTN pełnili też w różnych okresach ważne funkcje w Zarządzie FIPLV (Freudenstein, Keiser, Gallo 1981).

Po wojnie do 1969 roku nie działało żadne towarzystwo nauczycieli języków obcych. PTN reaktywowano w wyniku starań prof. Ludwika Zabrockiego i skupionych wokół niego neofilologów uniwersytetu poznańskiego. Reaktywowane towarzystwo nawiązywało do przedwojennych tradycji nie tylko nazwą ale i formami współpracy, a nawet przynależnością dawnych członków (*Neofilologia* 1976). Towarzystwo, podobnie jak wszystkie naukowe towarzystwa w owym czasie, dofinansowywane było i merytorycznie nadzorowane przez Polską Akademię Nauk. W 1973 roku odbył się w Poznaniu pierwszy Walny Zjazd PTN, któremu towarzyszył międzynarodowy kongres nauczycieli języków obcych. Stało się tradycją doroczne organizowanie ogólnopolskich konferencji oraz międzynarodowych kongresów towarzyszących odbywającym się co trzy lata Walnym Zjazdom.

Natychmiast po powstaniu PTN włączył się do współpracy międzynarodowej. W pierwszym rządzie odnowił swoją przynależność do FIPLV i włączył się aktywnie w realizowane przez federację projekty. Działacze PTN znowu zaczęli pełnić ważne funkcje w strukturach federacji jako członkowie Prezydium, przedstawiciele Światowej Rady FIPLV, członkowie władz Regionu Europy Centralnej FIPLV. Między innymi pierwszy zjazd Światowej Rady odbył się w Poznaniu w 1993 roku przy okazji dorocznej konferencji PTN.

Do 1988 nie udawało się PTN wznowić publikacji *Neofilologa*. Ukazały się natomiast dwa zeszyty *Neofilologii*, w których opublikowano wybrane materiały z programów naukowych I i II Walnego Zjazdu oraz sprawozdania z działalności PTN w okresie między zjazdami (*Neofilologia* 1976, 1979). Na V Walnym Zjeździe PTN zobowiązano Zarząd Główny do podjęcia kroków umożliwiających wydawanie czasopisma PTN (Informacja ZG PTN i TWP 1987). Wiązało się to z koniecznością uzyskania zgody władz na publikację a także zdobycia odpowiednich środków na finansowanie przedsięwzięcia. Pierwszy *Neofilolog* ukazał się w 1988 roku w formie skromnego biuletynu (30 stron) zredagowanego przez członków ówczesnego Zarządu (Biuletyn *Neofilolog* 1988). Zawierał on propozycje dotyczące profilu *Neofilologa* zgłoszone przez jeden z okręgów, jeden artykuł, informacje o działaniach ZG PTN

oraz sprawozdania z działalności niektórych okręgów, informacje o odbytych konferencjach krajowych i zagranicznych oraz zapowiedź planowanych konferencji. Informowano też o ustanowieniu i zasadach przyznawania odznaki honorowej „Medal im. Prof. Ludwika Zabrockiego”. Potem do 1990 roku znowu nastąpiła przerwa wydawnicza spowodowana brakiem środków na publikację biuletynu.

W 1989 roku Polska Akademia Nauk powiadomiła Zarząd o zaprzestaniu sponsorowania towarzystw naukowych. Towarzystwo zmuszone było rozpocząć poszukiwanie innych sposobów pozyskiwania niezbędnych środków finansowych. Na Nadzwyczajnym Walnym Zjeździe w Zielonej Górze dokonano niezbędnych zmian w Statucie PTN, aby możliwa była działalność gospodarcza. W Poznaniu, przy Zarządzie Głównym, otworzono Studium Języków Obcych PTN, które prowadziło kursy językowe a środki przeznaczone były na prowadzenie działalności Towarzystwa, w tym publikację *Neofilologa*. Studium działało przez kilka lat. Między innymi prowadzono kursy językowe dla rusycystów oraz nauczycieli nie posiadających niezbędnych kwalifikacji. Potem oferta na rynku była już tak duża, że siłami społecznymi nie można było konkurować z profesjonalnymi prywatnymi szkołami. Na szczęście z pomocą przyszedł Komitet Badań Naukowych, który od paru lat współfinansuje publikację *Neofilologa*.

Do 1995 roku ukazało się 11 zeszytów. *Neofilolog* ma swoją redakcję prowadzoną społecznie, przestał też być biuletynem a jest czasopismem ukazującym się dwa razy w roku. Podobnie jak przed wojną drukowane są tu referaty i komunikaty naukowe z wystąpień konferencyjnych, nadsyłane artykuły dotyczące nauczania języków obcych, informacje o działaniach Towarzystwa, sprawozdania z udziału w konferencjach krajowych i zagranicznych a także komunikaty o planowanych konferencjach ogólnopolskich. Co jakiś czas drukowane są też krótkie życiorysy nauczycieli, którym przyznano odznakę honorową PTN - wspomniany Medal im. prof. Ludwika Zabrockiego, a także informacje o współpracujących z PTN zagranicznymi towarzystwami. Odbiorcami *Neofilologa* są nie tylko członkowie PTN ale również biblioteki nauczycielskich kolegiów językowych, uniwersytetów oraz niektórych wyższych uczelni, zwłaszcza o profilu pedagogicznym.

W latach 90-tych zaczęły powstawać organizacje nauczycieli poszczególnych języków obcych, które zaczęły cieszyć się dużą popularnością wśród nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Specjalistyczne organizacje łatwiej znajdują sponsorów wśród zagranicznych wydawców materiałów językowych działających w Polsce, a także zagranicznych ośrodków kultury danego języka. Lepiej też są w stanie zaspokoić konkretne potrzeby nauczycieli poprzez organizowane warsztaty pokazujące praktyczne zastosowanie określonych materiałów, sposoby nauczania określonych treści. Konferencje organizowane dla jednej grupy nauczycieli są też okazją dla praktyki językowej ponieważ z reguły prowadzone są w języku obcym, zapraszani są do ich udziału nauczyciele z kraju danego języka, często autorzy popularnych w Polsce podręczników metodycznych lub językowych.

Jeszcze wcześniej, wraz z powstawaniem specjalistycznych towarzystw lingwistycznych, ograniczyli swoją aktywność w PTN naukowcy. Wpłynęło to na spadek popularności PTN. O ile w 1976 w sprawozdaniach zanotowano działalność 17 okręgów, 4 kół i 14 członków prawnych, w których działało 2100 członków, to

obecnie aktywnych jest jedynie 6 okręgów - Białystok, Katowice, Lublin, Poznań, Rzeszów i Warszawa. Towarzystwo liczy ok. 250 członków, w przeważającej liczbie metodyków z instytutów neofilologicznych i nauczycielskich kolegiów językowych a także lektorów wyższych uczelni. W dorocznych konferencjach organizowanych kolejno przez okręgi bierze udział od 150 - 200 uczestników, niekoniecznie tylko członków towarzystwa. Z przedwojennego kwartalnika wynika, że mniej więcej tyle samo nauczycieli wzięło udział w II Kongresie zorganizowanym w Krakowie w 1933 roku.

Organizatorzy konferencji PTN-owskich starają się, aby doroczne ogólnopolskie konferencje były równocześnie konferencjami międzynarodowymi i oprócz sesji plenarnych, odbywanych po polsku, miały sekcje językowe, w których udział biorą również nauczyciele zagraniczni, chociaż niekoniecznie z kraju danego języka. Do udziału zapraszani są przede wszystkim nauczyciele z krajów ościennych, pragnący podzielić się ze swoim polskimi kolegami doświadczeniem i przemyśleniami nauczycieli w ich krajach. W ostatnich latach konferencjach PTN uczestniczyli nauczyciele z różnych szczebli nauczania z Czech, Słowacji, Niemiec, Rosji, Ukrainy, Szwecji, Litwy a także z Francji, Finlandii, Węgier a nawet dalekiej Australii. Również działacze PTN mieli okazję uczestniczyć w konferencjach organizowanych przez organizacje nauczycieli w tych krajach.

Jaka będzie przyszłość PTN pokaże czas. Czy formuła spotkań wszystkich nauczycieli języków obcych się wyczerpała? Działacze PTN uważają że nie. Istnieje wiele problemów dotyczących kształcenia językowego, które dotyczą wszystkich nauczycieli, takich jak np. polityka oświatowa, programy nauczania, nowe metody i techniki, wykorzystanie nowych technologii nauczania, kształcenie nauczycieli, etc. Doświadczenie innych krajów, przede wszystkim tych, w których znajomość języków obcych jest istotnym składnikiem kompetencji zawodowej, pokazuje, że istnieje potrzeba współdziałania nauczycieli różnych szczebli i różnych języków. Przynależność do organizacji jest tam jednym z mierników profesjonalizmu. Na przykład w Finlandii, gdzie absolwent szkoły średniej musi opanować conajmniej trzy języki obce (szwedzki, angielski i 1 język wybrany) nauczyciele języków obcych zrzeszeni są zarówno w stowarzyszeniach danego języka jak i automatycznie w organizacji parasolowej skupiającej wszystkich nauczycieli języka (SUKOL). W Australii organizacje nauczycielskie tworzą federację (AFMLTA Inc). W ramach krajów należących do Unii Europejskiej działa program *Lingua*, który polega na wymianie nauczycieli języków obcych między krajami członkowskimi w celu wymiany doświadczeń, zbliżenia interkulturowego. Organizacją wymiany zajmują się organizacje nauczycielskie, ponieważ z dniem urzędników z Brukseli robią to lepiej i taniej niż urzędnicy. Organizacje dostają jakiś % z pieniędzy przeznaczonych na wymianę na swoją statutową działalność.

Za kilka lat Polska wejdzie do UE, wzrośnie też konkurencja na rynku pracy. Przynależność do organizacji nauczycielskich stanie się koniecznością. Uczestniczenie w konferencjach, sympozjach i warsztatach pozwala bowiem na systematyczne podnoszenie kwalifikacji. Jest natomiast tańsze i mniej czasochłonne niż kończenie doskonalących kursów. Wtedy może się okazać, że gdyby PTN nie było należałoby go wymyślić.

BIBLIOGRAFIA

- Biuletyn Neofilolog*. 1988. PTN i TWP Poznań.
- Freudensten, R., R. Keiser, Ch. Gallo**, 1981. FIPLV. Zurich.
- Łempicki, Z.** 1933. II zjazd neofilologów polskich w Krakowie. W: *Neofilolog*, rocznik IV, 159-161.
- Informacja ZG PTN i TWP*. 1987. Poznań
- Neofilolog*, nr 2-11, 1990-15, PTN Poznań.
- Neofilologia: Historia-Językoznawstwo-Dydaktyka-Literatura*. 1976. PTN Poznań.
- Neofilologia: Z zagadnień efektywności w nauczaniu języków obcych*. 1979. PTN Poznań.
- Zaborowski, J..** 1986. *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa, WSiP.

PODEJŚCIE KOGNITYWNE A NAUCZANIE ARTYKULACJI I INTONACJI ROSYJSKIEJ W SZKOLE POLSKIEJ

We współczesnej glottodydaktyce nadrzędnym celem nauczania języków obcych jest kształtowanie sprawności mówienia. Dysponowanie bogatym zasobem leksykalnym, a także umiejętność prawidłowego użycia połączeń wyrazowych, struktur leksykalnych oraz umiejętność posługiwania się w praktyce językowej zasadami gramatycznymi nie zapewnia jednak dobrego opanowania języka obcego. Osiągnięcie pełnej kompetencji lingwistycznej i komunikatywnej wymaga opanowania elementarnych zasad fonetyki języka obcego.

Prawidłowa wymowa jest jednym z podstawowych elementów składających się na sprawność mówienia. Należy jednak zaznaczyć, że znajomość zasad artykulacji zapewnia nie tylko poprawną produkcję tekstu, ale również zwiększa możliwość percepcji tekstu mówionego. Z reguły słuchający odbiera z pasma tekstu tylko część dźwięków, domyślając się pozostałych i uzupełniając w ten sposób luki percepcji. Opanowanie elementarnych reguł wymowy znacznie ułatwia rozpoznawanie dźwięków i w efekcie usprawnia proces percepcji słuchowej.

Ponadto znajomość zasad wymowy sprzyja nie tylko kształtowaniu sprawności mówienia, ale również ułatwia zrozumienie i skuteczne opanowanie zasad ortograficznych.

Kolejnym istotnym czynnikiem mającym wpływ na efektywny odbiór i przekaz zamierzonych treści i intencji, zgodnie z wymogami sytuacji, w której przebiega akt komunikacji językowej jest zastosowanie przez nadawcę komunikatu odpowiedniej intonacji zdaniowej. Ze względu na funkcję semantycznego różnicowania wypowiedzeń, intonacja decyduje o sensie lub odcieniach znaczeniowych produkowanych komunikatów ustnych. Nieznajomość podstawowych konstrukcji intonacyjnych i możliwości ich stosowania w mowie, prowadzi do zakłóceń w procesie komunikacji.

Opanowanie przez uczniów prawidłowej artykulacji i intonacji obok walorów komunikacyjnych posiada także walory estetyczne. Poprawnie sformułowana wypowiedź zawierająca jednak błędy artykulacyjne i intonacyjne traci swoje walory estetyczne. Ponadto wytworzenie się u uczniów przekonania, że mogą oni osiągnąć poprawność w zakresie artykulacji i intonacji na poziomie zbliżonym do mowy rodzimych użytkowników danego języka, stanowi istotny czynnik motywacyjny, zachęcający do dalszej pracy nad językiem.

Jak wynika z przytoczonych wyżej argumentów uwzględnienie w procesie nauczania języka obcego zasad artykulacji i intonacji jest konieczne, szczególnie w początkowej fazie nauczania.

Dotychczas istniejące programy nauczania języka rosyjskiego, a także najnowszy program formułujący wymagania w zakresie nauki języka rosyjskiego dla początkujących w szkole średniej¹, uwzględniają wprowadzenie zasad fonetycznych.

Niemniej jednak w większości podręczników założenia programowe w zakresie fonetyki nie znajdują pełnego odzwierciedlenia. Nauczanie zasad artykulacji rosyjskiej ogranicza się generalnie do wprowadzenia zaledwie kilku najprostszych reguł dotyczących "akania", wymowy twardych ж, ш, ц i miękkich ч, щ oraz wymowy samogłosek jotowanych po spółgłosce w sylabach akcentowanych. Zagadnienia związane z nauczaniem prawidłowej wymowy są traktowane przez większość autorów podręczników marginalnie, czego dowodem jest brak odpowiednich ćwiczeń artykulacyjnych.

Pewien postęp w zakresie nauczania intonacji rosyjskiej poczynili autorzy podręcznika dla klasy piątej obowiązującego w polskiej szkole w latach osiemdziesiątych². Niestety praktyka nauczania wykazała, że zawarte w nim zjawiska intonacyjne nie zostały opanowane przez uczniów. Potwierdziły to badania resortowe³, w których uczestniczyła pisząca te słowa. Podstawowa przyczyna, która złożyła się na niepowodzenie uczniów w tym zakresie, tkwiła w sposobie prezentacji zjawisk intonacyjnych przyjętym w tym podręczniku. Zawarto w nim, wprawdzie, pewną ilość schematów i ćwiczeń intonacyjnych, nie mniej zabrakło w nim prostych komentarzy wyjaśniających istotę wprowadzonych konstrukcji intonacyjnych oraz zasad ich stosowania w mowie. Nauczanie intonacji w oparciu o ten podręcznik sprowadzało się wyłącznie do arefleksyjnej imitacji podawanego przez nauczyciela wzorca. Ta technika pracy nie zapewniła osiągnięcia pożądaných efektów.

Należy zatem postulować, aby nauczanie artykulacji i intonacji odbywało się na podstawach kognitywnych. Waldemar Marton postuluje: "... aby w warunkach szkolnych traktować uczenie się języka przede wszystkim jako uczenie się kodu dla odbierania i przekazywania znaczeń. Tylko bowiem takie podejście, przy którym traktuje się język jako zhierarhizowany system, umożliwi w pełni stosowanie uczenia się ze zrozumieniem, i tylko takie podejście, przy którym widzi się język jako określoną liczbę uporządkowanych elementów, umożliwi pełne wykorzystanie przeznaczonego na naukę czasu poprzez optymalną selekcję i gradację materiałów nauczania ..."⁴.

Reguły fonetyczne tworzą pewien zamknięty system, zatem, dostosowane do potrzeb dydaktycznych, mogą z powodzeniem być w sposób świadomy opanowane przez uczniów. Również ilość konstrukcji intonacyjnych jest ograniczona do kilku podstawowych typów. W języku rosyjskim system konstrukcji intonacyjnych został opracowany przez Jelenę Bryzgunową⁵, a do potrzeb uczniów szkoły polskiej zaadaptowany przez Edwarda Szędzielorza⁶.

Optymalne możliwości opanowania artykulacji i intonacji rosyjskiej stwarza metoda reproduktywno-kreatywna⁷, zakładająca świadome opanowanie elementarnej wiedzy językowej z zakresu fonetyki. Prawidłowa artykulacja - w myśl założeń tej metody - stanowi klucz do opanowania sprawności mówienia oraz pozostałych umiejętności i sprawności językowych. Opanowanie w ramach kursu alfabetyczno-artykulacyjnego zasad wymowy jest warunkiem przejścia do kolejnego etapu

nauczania - kursu intonacyjnego, a w dalszej kolejności do tzw. kursu zasadniczego nastawionego głównie na kształtowanie sprawności mówienia. Nauczanie artykulacji i intonacji jest więc istotnym ogniwem w procesie rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej. Wyodrębnienie w pierwszych tygodniach nauki języka oddzielnych kursów nastawionych na intensywne, oparte na kognitywnych podstawach, nauczanie artykulacji i intonacji stwarza możliwość systemowego ujęcia zjawisk fonetycznych, a także zastosowania ćwiczeń kształtujących nawyki w tym zakresie.

Metoda reproduktywno-kreatywna stosowana od 1963 roku na studiach rusycystycznych WSP w Krakowie, została także pozytywnie zweryfikowana w nauczaniu języka rosyjskiego w szkołach podstawowych i średnich⁸. W połowie lat siedemdziesiątych w Instytucie Filologii Rosyjskiej WSP w Krakowie podjęto próby napisania podręcznika eksperymentalnego dla klasy piątej⁹ opartego na założeniach tej metody. W latach osiemdziesiątych, z chwilą wejścia w życie nowego programu nauczania, zaistniała konieczność opracowania nowego podręcznika¹⁰, który był stosowany w klasach eksperymentalnych w 20 klasach na terenie województwa krakowskiego, a także w czterech innych województwach Polski południowej.

Zgodnie z założeniami metody reproduktywno-kreatywnej nie wprowadza się tzw. kursu beztekstowego, przeznaczając 10 początkowych tygodni na nauczanie alfabetu rosyjskiego w powiązaniu z intensywnym kursem artykulacji. Już od pierwszej lekcji uczniowie zapoznają się z literami alfabetu rosyjskiego (w postaci pisanej i drukowanej), wykonują ćwiczenia artykulacyjne oraz ćwiczenia w czytaniu i pisaniu.

Nauczanie prawidłowej wymowy odbywa się w drodze świadomej imitacji. Prezentacji kilku liter alfabetu rosyjskiego towarzyszy podanie odpowiedników dźwiękowych tych liter, uzupełnionych sformułowanymi w sposób możliwie najprostszy regułami fonetycznymi. Jako pomocniczy środek ilustracyjny wykorzystuje się uproszczoną transkrypcję fonetyczną, według systemu opracowanego przez A. Bogusławskiego i S. Karolaka¹¹. Transkrypcja fonetyczna stanowi swego rodzaju pomost między graficzną a dźwiękową formą wyrazów rosyjskich. Należy jednak zaznaczyć, że nauczanie eksperymentalne zakłada bierną znajomość znaków transkrypcyjnych. Zastosowanie transkrypcji ma na celu ułatwić uczniom orientację w strukturze dźwiękowej słyszanych bądź odczytywanych wyrazów. Ponadto zrozumienie i przyswojenie przez uczniów podstawowych reguł artykulacyjnych umożliwi im świadomą imitację oraz świadome konfrontowanie swojej wymowy z podawanym przez nauczyciela wzorcem.

Obecnie przedstawimy tok postępowania dydaktycznego przyjęty podczas prezentacji liter alfabetu rosyjskiego i ich odpowiedników dźwiękowych:

1. Demonstracja planszy, zawierającej wyraz, opatrzony znakami transkrypcji fonetycznej.
2. Podanie polskiego odpowiednika prezentowanego wyrazu rosyjskiego.
3. Skierowanie polecenia do uczniów, by zwrócili uwagę na wymowę prezentowanego wyrazu.
4. Kilkakrotne podanie przez nauczyciela wzorca wymowy tego wyrazu.
5. Objaśnienie przez nauczyciela lub sformułowanie przez uczniów reguł artykulacyjnych z wykorzystaniem znaków transkrypcji fonetycznej.
6. Powtórne kilkakrotne podanie uczniom wzorca wymowy.

7. Kilkakrotna indywidualna i chóralna imitacja w ślad za nauczycielem wzorca wymowy połączona z równoczesną konfrontacją wzorca z zapisem graficznym, prezentowanym na planszy.
8. Demonstracja plansz, zawierających wyrazy wraz z ich transkrypcją fonetyczną, w zestawieniu z planszami, ilustrującymi w tych wyrazach duże i małe litery rosyjskie w postaci drukowanej i odpowiadające tym literom dźwięki.

Należy zaznaczyć, że zapoznavanie uczniów z zasadami prawidłowej wymowy rosyjskiej nie powinno odbywać się w oparciu o poszczególne dźwięki i odpowiadające im znaki graficzne. Punkt wyjścia stanowią wyrazy lub krótkie zdania.

Opisane wyżej zabiegi dydaktyczne stanowią element pomocniczy do wykonania właściwych ćwiczeń artykulacyjnych.

Ćwiczenia artykulacyjne polegają na indywidualnym lub chóralnym odczytywaniu w ślad za nauczycielem wyrazów lub zdań, zamieszczonych w podręczniku. Ćwiczenia w czytaniu poprzedza semantyzacja nowej leksyki. Podczas odczytywania przez nauczyciela poszczególnych zdań, uczniowie winni konfrontować wzorzec wymowy z jego zapisem graficznym. W ten sposób ćwiczenia artykulacyjne spełniają równocześnie rolę ćwiczeń w czytaniu (zarówno tekstu drukowanego, jak i pisma odręcznego) opartych na zasadzie sprzężenia zwrotnego między grafią i fonią.

Zakres zjawisk fonetycznych przewidzianych do opanowania w ramach kursu alfabetyczno-artykulacyjnego znacznie wykracza poza wymagania sformułowane w dotychczasowych programach nauczania. Jak wykazało nauczanie eksperymentalne, praktyczne opanowanie artykulacji nie sprawiło uczniom większych trudności (jedynie wymowa przedniojęzykowozębowego [l] oraz połączeń [sv], [tv], [kv], [cv] wymagały szczególnie intensywnych ćwiczeń).

Nauczanie prawidłowej wymowy winno być skorelowane z wprowadzanym materiałem kaligraficzno-ortograficznym. Zapoznavanie uczniów z elementarnymi wiadomościami z zakresu artykulacji, kaligrafii i ortografii na zasadzie sprzężenia zwrotnego między grafią a fonią przyczynia się do świadomego i w efekcie trwałego opanowywania przez nich zasad pisowni rosyjskiej.

Zasada sprzężenia zwrotnego między grafią i fonią odnosi się także do nauki pisania, bowiem ćwiczeniom w pisaniu towarzyszy odczytywanie przez uczniów dokonanego zapisu z zachowaniem zasad prawidłowej artykulacji. Po odczytaniu zapisu uczniowie winni uzasadnić pisownię i wymowę poszczególnych wyrazów. Przyjęcie takiego toku postępowania zapewnia efektywne opanowanie przez uczniów zasad pisowni rosyjskiej.

Nauczanie artykulacji sprzyja kształtowaniu u uczniów prawidłowych nawyków akcentuacyjnych. Dzięki wielokrotnie powtarzanemu ćwiczeniu wzdłużonej artykulacji samogłosek akcentowanych i redukcji nieakcentowanych uczniowie mają możliwość osłuchania się z prawidłowym akcentem. Należy jednak zaznaczyć, że w ramach kursu alfabetyczno-artykulacyjnego wprowadza się także elementarne wiadomości dotyczące akcentu w języku rosyjskim. Można tu zatem mówić o świadomym kształtowaniu poczucia akcentowego.

Główny cel kolejnego etapu nauczania polega na ukształtowaniu u uczniów umiejętności posługiwania się podstawowymi konstrukcjami intonacyjnymi (IK-1, IK-2, IK-3, IK-4 i IK-5). Podobnie jak w przypadku nauczania zasad prawidłowej wymowy, nauczanie intonacji opiera się na podejściu kognitywnym. Wprowadzenie danej konstrukcji intonacyjnej rozpoczyna się od zapoznania uczniów z elementarną wiedzą lingwistyczną, zawierającą podstawowe wiadomości o jej funkcji składniowo-semantycznej i przebiegu linii melodycznej.

Zapoznanie uczniów z elementarną wiedzą lingwistyczną, sprowadzone do niezbędnego minimum, ułatwia uczniom percepcję prezentowanego przez nauczyciela wzorca intonacyjnego, a w dalszej kolejności zapewnia im zrozumienie istoty ćwiczonego zjawiska.

Bezpośrednio po objaśnieniu i zaprezentowaniu konstrukcji intonacyjnej, przeprowadzane są wstępne ćwiczenia intonacyjne, polegające na świadomej imitacji wzorców podawanych przez nauczyciela.

Po tych wstępnych zabiegach dydaktycznych realizowane są właściwe ćwiczenia intonacyjne. Kształtowanie nawyków intonacyjnych odbywa się w oparciu o ćwiczenia w głośnym czytaniu. Polegają one na kilkakrotnym indywidualnym lub chóralnym odczytywaniu przez uczniów w ślad za nauczycielem serii zdań zamieszczonych w podręczniku. Należy zadbać o to, by uczniowie wykonując ćwiczenia intonacyjne, nie powtarzali zdań rosyjskich w sposób automatyczny, ale byli świadomi ich znaczenia. W celu zapewnienia prawidłowej percepcji czytanego testu, fazę ćwiczeń poprzedza semantyzacja nowej leksyki.

Ćwiczenia intonacyjne stwarzają także możliwość rozwijania sprawności rozumienia mowy ze słuchu. Ćwiczeniom w słuchaniu towarzyszy wydanie przez nauczyciela konkretnego polecenia, np. prześledzenia przebiegu linii melodycznej danej konstrukcji, wskazania centrum intonacyjnego lub określenia typu intonacji, czy też uzasadnienia użycia danej intonacji słuchanego zdania. Należy jednak zaznaczyć, że ćwiczenia, polegające na rozpoznawaniu intonacji nie powinny stanowić celu samego w sobie; spełniają one rolę pomocniczą szczególnie na etapie utrwalania wprowadzonych konstrukcji intonacyjnych. Wykonanie każdego z przytoczonych wyżej zdań wymaga od uczniów zrozumienia treści poszczególnych wypowiedzi. Można zatem stwierdzić, że nauczanie intonacji sprzyja rozwijaniu percepcji słuchowej.

Obok wdrażających ćwiczeń intonacyjnych stosowane są także ćwiczenia utrwalające oparte na krótkich tekstach ciągłych lub dialogowych. Wymagają one zastosowania zarówno nowo poznanej konstrukcji intonacyjnej, jak i konstrukcji poznanych uprzednio. Należy podkreślić, że ćwiczenia te stwarzają uczniom możliwość samodzielnego dokonania wyboru miejsca centrum intonacyjnego oraz typu konstrukcji intonacyjnej. Na szczególną uwagę zasługują tu ćwiczenia o charakterze dialogowym. Podczas ich wykonywania bardzo wyraźnie jest odczuwana potrzeba stosowania odpowiednich konstrukcji intonacyjnych. Ćwiczenia te stanowią podstawę nie tylko do wykonania ćwiczeń w czytaniu, ale także ćwiczeń w mówieniu, przygotowujących uczniów do realnej komunikacji językowej, w której będą oni występować zarówno w roli nadawcy, jak i odbiorcy.

W czasie trwania kursu intonacyjnego obowiązuje zasada pełnej dyscypliny przestrzegania ukształtowanych na poprzednim etapie nauczania nawyków artykulacyjnych. W celu utrwalenia prawidłowej wymowy, obok ćwiczeń intonacyjnych, stosuje się korekcyjne ćwiczenia artykulacyjne.

Eksperymentalne nauczanie artykulacji i intonacji rosyjskiej prowadzone w latach 1985- 1987¹² wykazało, że ukształtowanie u uczniów klasy piątej szkoły podstawowej prawidłowych nawyków w tym zakresie jest w pełni możliwe. Równoległe i wzajemnie skorelowane przyswajanie przez uczniów artykulacji oraz liter alfabetu rosyjskiego, umożliwiające współdziałanie analizatora słuchowego, wzrokowego i motorycznego znacznie przyczyniło się do ukształtowania prawidłowych nawyków kaligraficzno-ortograficznych, a także rozwijania sprawności rozumienia mowy ze słuchu i czytania. Nauczanie intonacji rosyjskiej oparte na kognitywnych podstawach, pozytywnie wpłynęło na przyspieszenie tempa czytania, także na rozwinięcie u uczniów zdolności percepcji słuchowej. Należy również zaznaczyć, że praktyczne opanowanie przez uczniów zasad artykulacji i intonacji znacznie usprawniło pracę nad kształtowaniem kompetencji lingwistycznej, a w konsekwencji - kompetencji komunikacyjnej.

Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić, że w przypadku języka rosyjskiego okazało się możliwe opracowanie reguł artykulacyjnych i intonacyjnych dostosowanych do potrzeb dydaktycznych, wkomponowanych w podręcznik dla I roku nauczania i zapewniających opanowanie przez uczniów umiejętności artykulacyjnych i intonacyjnych.

Pozytywna weryfikacja przedstawionej w niniejszym artykule koncepcji nauczania artykulacji i intonacji rosyjskiej opartej na zasadach podejścia kognitywnego, upoważnia nas do stwierdzenia, że z powodzeniem może ona znaleźć zastosowanie w szerszym zakresie i to nie tylko w odniesieniu do nauczania języka rosyjskiego, ale także języków zachodnich. Podjęta w 1991 roku reforma kształcenia ogólnego, która dotyczy również systemu nauczania języków obcych, stwarza pełne podstawy realizacji postawionego przez nas postulatu.

PRZYPISY

1. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język rosyjski dla początkujących, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, 1993.
2. Harczuk Z., Figarski W., Pawlik F., 1983. Język rosyjski. Klasa V. WSiP, Warszawa.
3. Badania wyników w zakresie nauczania języka rosyjskiego w szkołach podstawowych prowadzono w latach 1987-1989 w ramach programu resortowego CBPB 08.17 (grupa tematyczna II E).
4. Marton W., 1978. Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne. PWN, Warszawa, s. 19.
5. Брызгунова Е. А. 1981. Звуки и интонация русской речи. 4-е изд., перераб. Москва.
6. Henzel J., Szędzielorz E., 1992. Wymowa i intonacja rosyjska dla uczniów szkół średnich. WSiP, Warszawa.

7. Henzel J., 1978. Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną. Wyd. WSP Kraków. См. также: Генцель Я., 1988. "Обучение русскому языку репродуктивно-креативным методом". "Русский язык за рубежом", № 2.
8. Zob. przypis 5.
9. Chmiel J., Nosal K., Surowiecka L., Szczęśniak J., 1976. Język rosyjski dla klasy piątej 10-letniej szkoły średniej. Pod red. Janusza Henzla. IKNiBO, Kraków.
10. Dziewanowska D., Szczęśniak J., 1985. Podręcznik eksperymentalny do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy piątej. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, (wkład autorski 75%); wyd. II: 1988. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa. Zob. także Dziewanowska D., 1985. Wskazówki dla uczniów klasy piątej korzystających z podręcznika eksperymentalnego do nauki języka rosyjskiego. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków; wyd. II: 1988. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
11. Bogusławski A., Karolak S., 1970. Gramatyka rosyjska w ujęciu funkcjonalnym. "Wiedza Powszechna", Warszawa, s. 490 - 496.
12. Zob. Dziewanowska D., 1993. Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasie V i VI szkoły podstawowej. Prace monograficzne nr 175, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

EROTETYCZNE AKTY MOWY NA LEKCJI JEZYKA OBCEGO

Na lekcjach języków obcych do najważniejszych działań nauczyciela należy kształtowanie u uczniów kompetencji komunikacyjnej, tzn. umiejętności sprawnego komunikowania się w możliwie wielu sytuacjach komunikacyjnych z udziałem różnych rozmówców, przede wszystkim zaś native speakerów języka dla naszych uczniów obcego. Aby ten cel osiągnąć, potrzebne są etapy pośrednie, tj. sprawne komunikowanie się z innymi uczniami oraz z nauczycielem w klasie szkolnej w czasie symulowania rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych. Mając na względzie wyrobienie tej sprawności nauczyciel na lekcjach stara się maksymalnie aktywizować uczniów i zachęcać ich do wypowiadania się. Strukturą językową, która umożliwia nawiązywanie kontaktów z partnerami w interakcji należą inicjatywne akty mowy, a wśród nich szczególną rolę posiadają akty erotetyczne (termin zaczerpnięty z klasyfikacji Dietera Wunderlicha), jako działania językowe najczęściej otwierające jednostki dialogowe.

W literaturze przedmiotu, tj. w pracach lingwistycznych używa się terminu *pytanie* bądź *wypowiedź pytajna*, *zdanie pytające*, które to terminy nie są równoznaczne z zakresem pojęcia *erotetyczny akt mowy*.

Termin "erotetyczny" pochodzi od greckiego wyrazu "erotema, erotematos", co znaczy pytanie, przesłuchanie. W teorii aktów mowy rozumie się pod tym pojęciem akty mowy, za pomocą których nadawca zwraca się do odbiorcy w celu uzyskania odpowiedzi. Dokładniej rzecz ujmując można je zdefiniować jako akty mowy, w których mamy do czynienia z deficytem wiedzy po stronie nadawcy. Nadawca ten dąży do wyrównania deficytu informacyjnego; jego intencja zatem stanowi kryterium wyodrębnienia.¹ Pod pojęciem 'intencja' rozumiemy "szczególne nastawienie mówiącego na to, co chce on osiągnąć w procesie komunikacji"².

Zestawienie wszystkich możliwych wariantów erotetycznych aktów mowy w językach niemieckim i polskim oraz ich opis lingwistyczny możliwe jest poprzez empiryczne studia kontrastywne. Niniejsze opracowanie powstało na podstawie bazy tekstów języka mówionego - autentycznej komunikacji ustnej z różnych sytuacji komunikacyjnych.³ Celem jego jest ukazanie możliwości sprawnego komunikowania się poprzez nie tylko zadawanie pytań i pozwala na włączenie stosunkowo wcześniej różnych wzorców zachowań do repertuaru własnych środków językowych.

¹Prokop 1995,14.

²Wunderlich 1976,96 .

³Korpus obejmuje teksty, nagrane w latach 1985-1995 na terenie Polski, Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Republiki Federalnej Niemiec.

I. ZDANIA OZNAJMUJĄCE Z MODYFIKATORAMI ZDANIOWYMI

Akty mowy pośrednie:

1. Sie sind vielleicht schon fertig.
2. Sie kommt wohl erst am Abend.
3. Prowadzenie pensjonatu jest zapewne kłopotliwe.
4. Mamy przecież jeszcze trochę czasu.
5. Nie trzeba chyba tak się spieszyć.
6. Und jetzt wohnt er wieder bei Ihnen.
7. Und Frau X ist...
8. Mąż pani jest teraz...
9. Ewa wróci...
10. Der Briefträger kommt...

Poprzez obecność modyfikatorów zdaniowych pojawia się wyraźniej oczekiwanie mówiącego co do możliwych odpowiedzi. Alternatywa "albo-albo" jest wprawdzie obecna tak, jak w pytaniach o rozstrzygnięcie, jednak mówiący sugeruje niejako rezygnację z jednego członu tej opozycji. Występujące tutaj modyfikatory zdaniowe można podzielić na dwie grupy: z jednej strony wyrażenia "vielleicht, może, chyba" - które zawieszają oczekiwaną zawartość propozycjonalną replik ; z drugiej strony - wyrażenia , charakterystyczne dla stwierdzeń o pewnej dozie kategoryczności: "zapewne, pewnie, sicher, wohl doch" i in.

Zdania 1-6 posiadają pełną strukturę syntaktyczną, natomiast wyrażenia 7-10 nie są zrealizowane całkowicie, lecz przerwane. Na płaszczyźnie dyskursu mamy tutaj do czynienia z zainicjowanym przez mówiącego oddaniem głosu partnerowi w interakcji⁴, który następnie kończy wypowiedź i zamyka sekwencję.

II. ZDANIA OZNAJMUJĄCE, ZAWIERAJĄCE NEGACJĘ.

Pośrednie akty mowy

1. Du hast jetzt sicher keine Zeit.
2. Chyba nie masz za dużo pracy.
3. Jutro chyba tego nie skończysz.
4. Sie kommt zu ihm nicht zurück.
5. Wir kriegen schon keine Karten.
6. To nie jest postój taksówek.

Tak jak w grupie I. , u podstawy wymienionych wypowiedzi leży pytanie o rozstrzygnięcie i określa zarazem strukturę odpowiedzi. Negacja zawiera wskazanie na istniejącą tu alternatywę "albo-albo".

⁴Kallmeyer/Schmitt 1993.

III. ZDANIA OZNAJMUJĄCE Z PERFORMATYWNYM WSTĘPEM

Wstęp performatywny jest realizacją życzenia nadawcy:

Chciałbym wiedzieć/usłyszeć/być pewnym/dowiedzieć się, czy/że ...p

Pośrednie akty mowy

1. Ich möchte wissen, wie alt sie ist.
2. Endlich möchte ich sicher sein, daß ich mich nicht irre.
3. Chciałbym usłyszeć, jak się tam żyje
4. Chciałbym wiedzieć, co ty właściwie o tym myślisz.

Podczas gdy w zdaniach pytajnych deficyt wiedzy u nadawcy jest sam przez się zrozumiały poprzez sam fakt zadania pytania (w rzeczywistej sytuacji erotetycznej), w omawianej grupie III jest on wyrażony wprost, jako eksplicytna formuła performatywna⁵ Jest to forma bardzo często spotykana w rozmowach potocznych.

IV. ZDANIA OZNAJMUJĄCE

Pośrednie akty mowy

1. Ich hoffe, Ihrer Frau geht schon besser.
2. Es ist schwer, diese Aufgabe zu lösen.
3. Zum Bahnhof ist es nicht mehr weit.
4. Ma pani teraz dużo pracy.
5. Ludzie mówią, że się żenisz
6. MNIE się to nie podoba.
7. DU bleibst jetzt hier.

Zwykle zdania oznajmujące jako realizacja erotetycznych aktów mowy występują zarówno w korpusach tekstów literackich jak i w autentycznych dialogach. Ich zawartość propozycjonalna nie wykazuje zasadniczo ograniczeń. Część zdań tej grupy zawiera dwie propozycje:

- propozycja 1: Ich hoffe, daß p;
- propozycja 2: p

W tej grupie liczniejsze są wypowiedzi w języku niemieckim, ponieważ dochodzą tu jeszcze zdania z następującym spójnikiem "oder". Spójnik ten otwiera bezpośrednio alternatywę "albo-albo", np.

Du gehst jetzt nach Hause, oder?

Po stronie polskiej brak jest bezpośredniego odpowiednika tej konstrukcji.

V. ZDANIA PYTAJĄCE: PYTANIA O ROZSTRZYGNIECIE.

Bezpośrednie akty mowy

1. Ist es schon fertig?
2. Seid ihr hungrig?

⁵Wunderlich 1976,137.

3. Bleiben wir hier?
4. Czy idziemy jutro z wizytą?
5. Masz trochę czasu?
6. Myślisz, że jutro będzie pogoda?
7. Meinst du, es klappt?

W języku niemieckim występuje czasem nienawiązane zdanie poboczne (7), ze zmianą struktury. W języku polskim używana jest fakultatywnie partykuła pytajna "czy"; opuszczana zazwyczaj w rozmowach potocznych.

Szczególnym zjawiskiem języka polskiego są zdania, składające się zasadniczo z dwóch pytań:

- 1) pytanie pierwsze odnosi się do odbiorcy, a propozycja, o którą pytamy, dotyczy jego mniemania:
Co myślisz? - ze strukturą podstawową: Myślisz, że p;
- 2) drugie pytanie odnosi się do zewnętrznych stanów rzeczy:
Gdzie mieszka Paweł?

Z tych dwu części składowych powstaje nieregularna konstrukcja syntaktyczna, jak np.
Gdzie myślisz, że Paweł mieszka?

I myślisz, że teraz leży gdzie?

A ona myśli, że co ja teraz mam zrobić?

Wypowiedzi omawianej grupy występują we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych.

VI. ZDANIA PYTAJĄCE: PYTANIA O UZUPEŁNIENIE

z dwiema podgrupami, pytaniami nominalnymi i adwerbialnymi.

Bezpośrednie akty mowy

1. Wer kommt noch?
2. Was sollen wir mitbringen?
3. Wen mußt du noch anrufen?
4. Wieviel Zeit hast du noch?
5. Wo wohnst du jetzt?
6. Seit wann ist er verheiratet?
7. Kto przewodniczy komisji?
8. O kim mówicie?
9. Dokąd jedzie ten tramwaj?
10. Kiedy był wymieniany olej?

Pytania o uzupełnienie otwierają szerokie możliwości produkcji odpowiedzi i odgrywają ważną rolę jako inicjatywne kroki w dyskursie. Wśród pytań o tej budowie znajdują się również pytania o znaczenie, a udzielane odpowiedzi służą rozwiązaniu problemu porozumienia. Pytania o znaczenie występują bardzo często w rozmowach z dziećmi oraz w sytuacjach, gdzie rozmówcy posługują się językiem obcym.

VII. ELIPTYCZNE FORMY ZDAŃ PYTAJĄCYCH

Bezpośrednie akty mowy

Najczęściej, szczególnie w autentycznej komunikacji, mamy do czynienia z redukcją struktury syntaktycznej do minimum:

1. Wo?
2. Wer?
3. Was denn?
4. Woher?
5. Gdzie?
6. Kiedy?
7. O czym?
8. Masz?
9. Idziesz?
10. Widzisz?

Errotetyczne akty mowy realizowane jako elipsy występują we wszystkich sytuacjach codziennych, szczególnie w języku dzieci i młodzieży oraz w sytuacjach, w których kontekst pozwala na uzupełnienie wypowiedzi. Im większa redukcja wypowiedzi, tym bardziej staje się widoczna zbieżność budowy w języku niemieckim i polskim. Odstępstwem od tej reguły jest elipsa werbalna w języku polskim (8-10), nie mająca odpowiednika w języku niemieckim.

VIII. FORMUŁY ROZKAZUJĄCE Z UŻYCIEM VERBA DICENDI

Pośrednie akty mowy

1. Sag mal, Alexander, warum sind die Stühle auf dem Tische?
2. Erzähle!
3. Na, sprich schon!
4. Willst du mir bitte mal alles ausführlich erzählen!
5. Gadaj!
6. Opowiedz, jak tam było!
7. Mów wreszcie!

Tryb rozkazujący jest silnie nacechowany emocjonalnie, stąd wynika dystrybucja wypowiedzi tego typu: w empraktycznym stylu potocznym, na stanowisku roboczym, pomiędzy dziećmi i młodzieżą, w zaprzyjaźnionym gronie.

IX. WYKRZYKNIKI

Pośrednie akty mowy

1. Na?
2. No?
3. Na!
4. No!

Różne znaki interpunkcyjne obrazują różny przebieg linii intonacyjnej w wypowiedziach 1 i 2 w opozycji do wypowiedzi 3 i 4. Na granicy między zachowaniem werbalnym i niewerbalnym stoją sygnały akustyczne, których jednak nie można zaliczyć do znaków językowych, np.

Mhm`

Znaczenie takich sygnałów rozpoznać można po przebiegu linii intonacyjnej.

X. ZACHOWANIE NIEWERBALNE

Obok zachowania werbalnego także reakcja niewerbalna może służyć wypełnieniu zadania komunikacyjnego, również w sytuacjach erotetycznych. Zachowania niewerbalne, które są odpowiednikiem wypowiedzi językowych, występują tam, gdzie entropia odnośnie celu komunikowania się jest minimalna, a więc w sklepach samoobsługowych przy kasie, w barze samoobsługowym, w autobusie w czasie zakupu biletu u kierowcy itp. Pozostałe składniki sytuacji komunikacyjnej zabezpieczają przed nieporozumieniem, gdyż asortyment jest znany, jakość towaru jest z góry określona, ilość zakupionego towaru jest widoczna itd. Tym samym ekwiwalentem pytań o życzenie, ilość, jakość i cenę jest pytające spojrzenie bądź sama obecność klienta i sprzedawcy.

Powyższe zestawienie może być pomocne przy preparacji materiałów glottodydaktycznych do użytku szkolnego, a także na studiach filologicznych, w kształceniu nauczycieli i tłumaczy.

LITERATURA

Kallmeyer W./Schmitt R., 1993, *Forcieren eigener Rechte und fremder Pflichten*, Arbeitspapier, Institut für deutsche Sprache, Mannheim.

Prokop, I., 1995, *Erotetische Sprechakte im Deutschen und im Polnischen anhand natürlicher Gespräche*. Poznań.

Wunderlich, D., 1976, *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main .

SPRAWOZDANIA

POLSKO-NIEMIECKIE SYMPOZJUM „NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH - POZNANIE KULTUR PO OBU STRONACH ODRY. POTRZEBY, RZECZYWISTOŚĆ, PERSPEKTYWY”

W dniach 30.05.-01.06. 1996 odbyło się we Frankfurcie nad Odrą polsko-niemieckie sympozjum na temat uwarunkowań i potrzeb w porozumiewaniu się kultur w regionach nadgranicznych.

Organizatorami konferencji byli: prof. dr Waldemar Pfeiffer (Uniwersytet im. A. Mickiewicza - Poznań i Uniwersytet Europejski - Frankfurt nad Odrą) prof. dr Albert Raasch (Uniwersytet w Saarbrücken) i prof. dr Konrad Schröder (Uniwersytet w Augsburgu) wraz z FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen), z PSNPN (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego), PTN (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne) i Uniwersytetem Europejskim we Frankfurcie nad Odrą - gospodarzem sympozjum.

Obrazy odbywały się w sali konferencyjnej Uniwersytetu we Frankfurcie nad Odrą oraz w Collegium Polonicum (UAM) w Słubicach. Sympozjum zgromadziło przedstawicieli organizacji i instytucji naukowych oraz kulturalnych, m.in. związanych z nauczaniem języków obcych, a także powołanych do reprezentowania kultury kraju u sąsiada.

Do udziału w konferencji, na koszt FMF, zaproszono również troje przedstawicieli PTN.

Podczas obrad wygłaszano referaty, po których odbywały się krótsze lub dłuższe dyskusje. Przedstawione i omówione zostały realizowane obecnie w obszarze przygranicznym inicjatywy rozwijające porozumienie międzykulturowe. Niektóre z nich to:

- projekt 'Spotkania' obejmujący dzieci przedszkolne oraz uczniów ze szkół podstawowych;
- Uniwersytet Viadrina jako uniwersytet-pomost, gdzie 30% studentów to Polacy;
- tworzone w Słubicach wspólnie z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Collegium Polonicum;
- projekty polskich i niemieckich instytutów kulturalnych;
- wspólne wydania polskich i niemieckich gazet regionalnych.

Szczególnie dużo miejsca w obradach poświęcono porównaniu sytuacji w regionach granicznych Polski i Niemiec z sytuacją nad granicą niemiecko-francuską. Pomimo pewnych różnic stwierdzono liczne podobieństwa, które pomogły uczestnikom sympozjum dojść do wniosku, iż działania podejmowane w celu przełamania barier kulturowych w regionach nadgranicznych Polski i Niemiec nie są wystarczające. Zaproponowano możliwości ich uzupełnienia i rozszerzenia w różnych dziedzinach m.in. w szkolnictwie, mediach, nauczaniu języków obcych, działalności specjalistycznych związków nauczycieli języków obcych, konkursach językowych.

W ostatnim dniu konferencji uchwalona została jednogłośnie „Deklaracja Słubicka”, w której zaapelowano do przedstawicieli właściwych związków i instytucji o aktywne wspieranie wszelkich projektów przyczyniających się do polepszenia stosunków sąsiedzkich między Polską a Niemcami. [Tekst Deklaracji w języku polskim drukujemy poniżej; tekst w języku niemieckim rozpowszechniany jest po stronie niemieckiej - red.]

Aldona Sopata

DEKLARACJA SŁUBICKA

Koegzystencja na granicach języków i kultur wywołuje w świadomości ludzi konieczność działania politycznego w szczególnie dużym stopniu. Kompetencja interkulturowa wymaga również kompetencji językowej. Jakość wspólnego życia Niemców i Polaków uzależniona jest również od jakości życia przy wspólnej granicy. Granica na odrze i Nysie zasługuje w tym względzie na szczególną uwagę.

W poczuciu odpowiedzialności i zrozumienia tego, że tworzenie się świadomości nie jest jedynie zależne od informacji, polskie i niemieckie Związki Nauczycieli Języków Obcych wraz z lokalnymi, regionalnymi i ponadregionalnymi instytucjami zainicjowały projekt, który wskazuje konkretne możliwości niemiecko-polskiej współpracy - przede wszystkim w regionach nadgranicznych.

Projekt ten ma na celu pobudzenie inicjatyw, rozwój pewnych koncepcji i przyspieszenie ich realizacji po obu stronach Odry i Nysy.

Kolokwium pokazało, że istnieje już wiele modelowych inicjatyw wzdłuż niemiecko-polskiej granicy, np.:

- projekty spotkań organizowanych dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (SPOTKANIE);
- prawo do studiowania po obu stronach Odry poprzez otwarcie polskich i niemieckich liceów dla uczniów z sąsiedniego kraju;
- projekty ponadgraniczne w dziedzinie zawodowej;
- rola UE „Viadrina” jako uniwersytetu-pomostu (udział polskich studentów to ponad 30%);
- Collegium Polonicum w Słubicach jako wspólna naukowa instytucja uniwersytetów partnerskich w Poznaniu i Frankfurtu O.;
- współpraca przygranicznych szkół wyższych Polski z instytucjami naukowymi w republice Federalnej Niemiec (przykład - Germanistyka w Szczecinie);
- projekty niemieckich i polskich instytutów kultury, szczególnie Instytutu Goethego;
- wspólne wydawanie niemieckich i polskich gazet (DODATKI);
- projekty na płaszczyźnie komunalnej (wspólne posiedzenia rad miejskich).

Oczekujemy od osób odpowiedzialnych w ministerstwach, związkach i instytucjach wsparcia i dalszego rozwoju istniejących inicjatyw.

Analiza istniejącego stanu rzeczy w czasie kolokwium i porównanie do sytuacji na granicy niemiecko-francuskiej uprzytomniła, że obecne przedsięwzięcia są niewystarczające i wymagają rozszerzenia:

- uczulanie (poprzez języki) na działania pro europejskie po obu stronach granicy;
- stworzenie przesłanek dla wzajemnego zrozumienia i porozumienia poprzez popieranie pozytywnej oceny języka i kultury sąsiada;
- stworzenie dodatkowych możliwości do nauki języka kraju sąsiedniego, np. nauka języka polskiego jako drugiego, względnie później zaczynanego języka obcego;
- ponadregionalne i skierowane na granicę dalsze kształcenie nauczycieli pod kątem euroregionów (ponadgraniczna aktywność nauczycieli);
- planowe przekazanie realnego obrazu sąsiadów w mediach, rezygnacja z ujęć szablonowych;
- rozwój koncepcji lekcji, w szczególności języka obcego, która pozwala na otwarcie w stronę innych języków;
- rozwój programów nauczania i materiałów dydaktycznych skierowanych na stosunki przygraniczne;
- promowanie wspólnych projektów kulturalnych;
- promowanie wymiany przygranicznej;
- stworzenie sieci współpracujących ze sobą związku nauczycieli języków obcych, np. krajowe związki nauczycieli języków obcych, Polski Związek Nauczycieli Języka Niemieckiego;
- rozwój współzawodnictwa językowego po obu stronach granicy;
- wykorzystanie współzawodnictwa federalnego w dziedzinie języków obcych dla prezentacji niemiecko-polskich projektów, współpraca z polską Olimpiadą Języka Niemieckiego.

Autorzy tego projektu apelują niniejszym do członków zarządów o reakcję na tę inicjatywę. Apelujemy również do zarządów kultury, mediów i wszystkich odpowiedzialnych w regionie przygranicznym o to, aby kontaktom językowym i kulturalnym w nadgranicznym regionie niemiecko-polskim stworzyć konieczne priorytety. Autorzy pragnęliby, aby przy opracowywaniu programów nauczania, planów kształcenia i materiałów dydaktycznych zostały mocniej uwzględnione osobliwości w stosunkach niemiecko-polskich. Apelujemy do wszystkich instytucji zajmujących się kształceniem, doksztalcaniem i nauką uzupełniającą o to, aby aktywnie wspomagali wyżej opisane przedsięwzięcia.

Autorzy tego projektu dziękują w imieniu uczestniczek i uczestników Fundacji Roberta Boscha za wspaniałomyślne wspomaganie projektu. Słowa podziękujemy również do UE „Viadrina” we Frankfurcie O., a przede wszystkim do miasta Słubice i Collegium Polonicum.

W imieniu uczestniczek i uczestników kolokwium:

Hermann Funk (Kassel)

Elke Hertel (Hamburg)

Waldemar Pfeiffer (Poznań, Słubice, Frankfurt O.)

Albert Raasch (Saarbrücken)

Konrad Schröder (Augsburg)

KOMUNIKAT

Informujemy, że 11 stycznia na zebraniu Komitetu Neofilologicznego Polskiej Akademii Nauk oraz przedstawicieli Zarządu Głównego PTN uchwalano, iż planowany na rok 1997 I Kongres Neofilologii Polskiej zostanie przesunięty na rok 1998. O dokładnym terminie Kongresu poinformujemy w najbliższym terminie po ustaleniach z władzami Uniwersytetu Warszawskiego.

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

prof. dr hab. Tomasz Krzeszowski
Przewodniczący KN PAN

INFORMACJE DLA AUTORÓW

* Artykuły należy dostarczać na dyskietce [ASCII (Latin2, DHN, Mazovia), AmiPro, Word, Wordperfect, TAG, WordStar] plus jeden wydruk, podając imię, nazwisko, instytucję i adres, pod który należy nadesłać egzemplarz Neofilologa w przypadku wydrukowania artykułu.

* Objętość artykułu nie powinna przekraczać 12 str. (30 wierszy po ok. 60 miejsc znakowych)

* Odsyłacze należy oznaczyć numeracją ciągłą dla całego tekstu a przypisy i aneksy umieścić na końcu artykułu.

* Bibliografia wg zapisu: nazwisko, pierwsza litera imienia (kropka, przecinek), data (kropka), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/magazynu (kropka) wydawnictwo/wydawca – nazwa/nazwisko i nazwa wydawnictwa, strony.

* Do artykułu należy koniecznie dołączyć krótki abstrakt w języku angielskim, streszczający główne tezy.