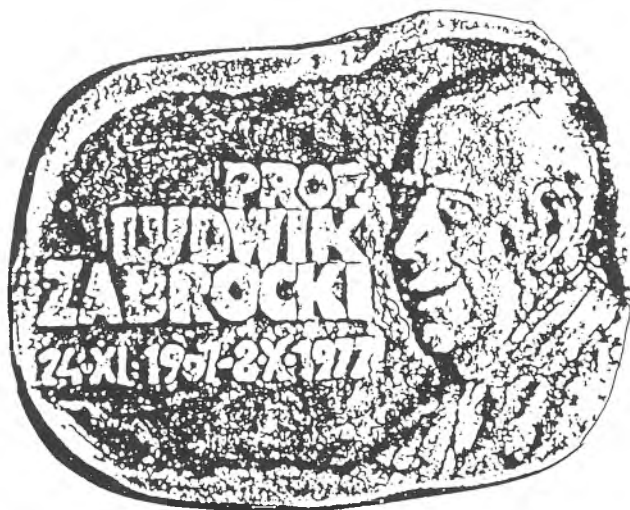


neofilolog

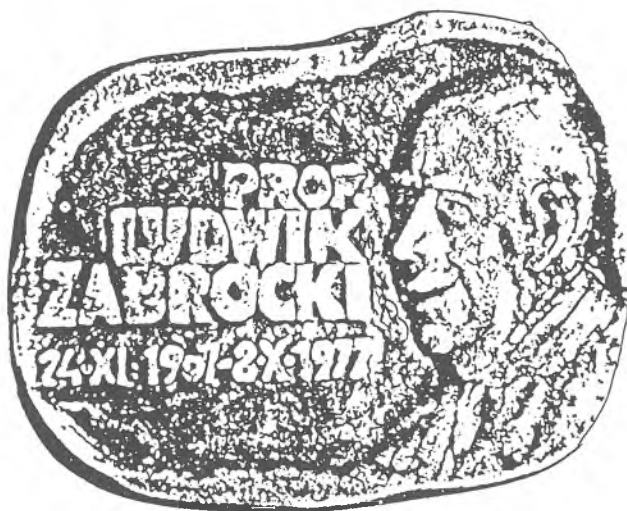
CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 6



Poznań, 1993

neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 6



Poznań, 1993

Redaktor:

Teresa Siek-Piskozub

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji o objętości ok. 10 str. maszynopisu. Artykuły dodatkowo zapisane na dyskietce w ASCII (DHN, Latin2, Mazovia) oraz edytorach Word, WordPerfect (4.3; 5.0; 5.1), WordStar, Windows Write lub TAG przyjmowane będą w pierwszej kolejności. 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.

NEOFILOLOG

**CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 6**

Poznań, 1993

SPIS TREŚCI

Od redakcji	5
Sylwetki odznaczonych medalem prof. Ludwika Zabrockiego	6
Artykuły	
1. Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego – Hanna Komorowska	7
2. Problemy i paradoksy komunikacji w klasie – Elżbieta Zawadzka	17
3. Warunki efektywnego kształcenia nauczycieli wczesnego uczenia się języka francuskiego – Paweł Płusa	25
4. Z zagadnień ustalania poprawności w akwizycji języka obcego – Antoni Markunas	29
5. CALL w praktyce laboratoryjnej – Benedykt Szumilewicz, Jan Zaniewski	34
6. Symulacja w nauczaniu języków obcych – Teresa Siek-Piskozub	42
7. Przydatność pojęcia kompetencji komunikacyjnej w rozpatrywaniu rozumienia mowy – Weronika Wilczyńska	47
8. Techniki językoznawcze w nauczaniu wiedzy o kulturze brytyjskiej – Irmina Wawrzczek	53
9. A propos du niveau des traductions polonaises des oeuvres litteraires italiennes – Riccardo Salmeri	59
Przedstawiamy stowarzyszenia nauczycieli języków obcych:	63
FIPLV 1931–1993 – bilans działalności – Weronika Wilczyńska	
Recenzja – LMS–LINGUA: Riksföreningen för Lärarna i Moderna	66
Språk; nr 1,2,3/1992 – Katarzyna Petryniak	
Sprawozdanie z działalności okręgu poznańskiego w latach	68
1989–1992 – Andrzej Giel, Teresa Siek-Piskozub	
Sprawozdanie z konferencji "LMS Språkdagar i Jönköping" –	71
Teresa Siek-Piskozub	
Komunikaty	72
Informacje dla autorów	73

OD REDAKCJI

Szósty numer *Neofilologa* zawiera serię artykułów dotyczących problematyki nauczycielskiej. Hanna Komorowska omawia szczegółowo problemy osobowości nauczyciela i jego kompetencji w kontekście efektywności nauczania; Elżbieta Zawadzka zwraca uwagę na instytucjonalno-organizacyjne uwarunkowania komunikacji w klasie, co nie pozostaje bez wpływu na rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów; Paweł Plusa porusza problem kształcenia nauczycieli wczesnego nauczania języków obcych w kolegiach nauczycielskich; Antoni Markunas analizuje złożoną problematykę błędów językowych i kieruje do nauczycieli zalecenia jak postępować w różnych sytuacjach dostrzeżenia wypowiedzi błędnych, a Benedykt Szumilewicz i Jan Zaniewski pokazują jak komputer w układzie multimedialnym może wspomagać a niekiedy nawet wyręczać nauczyciela w procesie nauczania języka obcego.

Ponadto Teresa Siek-Piskozub omawia jeden z zalecanych przez zwolenników podejścia komunikacyjnego rodzajów technik – symulację. Weronika Wilczyńska kwestionuje przydatność istniejących definicji kompetencji komunikacyjnej dla analizy rozumienia mowy i podejmuje próbę określenia powiązań tej sprawności z innymi umiejętnościami. Irmína Wawrzyczek proponuje wykorzystanie metod i technik językoznawczych dla nauczania kulturoznawstwa. Riccardo Salmeri snuje refleksje na temat problemów tłumaczeń dzieł literackich z języka włoskiego na język polski, przytaczając przykłady potknięć i błędów zdarzających się nawet wybitnym tłumaczom.

W numerze znajduje się również informacja o działalności *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)*, którego PTN jest członkiem–założycielem i z którym organizuje we wrześniu I Konferencję Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV. Zamieszczamy też omówienie, przez Katarzynę Petryniak, czasopisma szwedzkich nauczycieli języków obcych 'LMS–LINGUA' wydawanego przez organizację LMS, która nawiązała z nami współpracę.

Jak zwykle na końcu numeru mieszczą się sprawozdania z działalności Towarzystwa oraz komunikaty.

SYLWETKI ODZNACZONYCH MEDALEM PROF. LUDWIKA ZABROCKIEGO:

WŁADYSŁAWA ROSZCZYNOWA

Dr Władysława Roszczynowa urodziła się 21.12.1923 w Krakowie. Była uczennicą Szkoły Powszechnej i Gimnazjum Sióstr Urszulanek w Krakowie. Przerwaną, w czasie II Wojny Światowej, edukację szkolną uzupełniała na kompletach tajnego nauczania, uzyskując maturę w czerwcu 1943 roku. Studia na Romanistyce rozpoczęła na działającym w konspiracji Uniwersytecie Jagiellońskim, a ukończyła je po wojnie, na Uniwersytecie Łódzkim.

Pracę pedagogiczną rozpoczęła w szkolnictwie łódzkim jako nauczycielka języka francuskiego. Uczy z pasją i entuzjazmem, gromadzi wokół siebie liczne grono współpracujących młodych nauczycieli.

W latach 1960–1972 prowadziła wakacyjne kursy doskonalenia dla nauczycieli języka francuskiego.

W 1968 roku wprowadziła pierwszą w kraju klasę z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego, według metody audiowizualnej: "Voix et Images de France", uzyskując interesujące rezultaty pedagogiczne.

Po uzyskaniu tytułu doktora nauk humanistycznych podejmuje pracę w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie prowadzi, między innymi, zajęcia z metodyki nauczania języka francuskiego. W seminarium magisterskim z tej dziedziny, prowadzonym przez dr Roszczynową, w okresie 12 lat, uzyskuje stopień magistra, pod jej kierownictwem, 93 absolwentów łódzkiej romanistyki.

W 1978 roku dr Roszczynowa otworzyła Ośrodek Polskiego Komitetu Współpracy z Alliance Française przy UŁ, którego była dyrektorem przez 10 lat, propagując nowoczesne metody nauczania języków obcych i pracę zespołową młodych lektorów – wychowanków łódzkiej romanistyki.

Od momentu powstania w 1990 roku Kolegium Języków Obcych w Łodzi, jest wykładowcą, członkiem rady programowej i egzaminatorem w jego sekcji francuskiej. Jest też czynnym członkiem Komisji Programów Szkolnych przy Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Od początku lat osiemdziesiątych, dr Roszczynowa była czynnym członkiem PTN. W oddziale łódzkim pełniła funkcję Wiceprzewodniczącej w latach 1984–1989. Brała zawsze czynny udział w Konferencjach i Zjazdach Towarzystwa, będąc członkiem jego Zarządu. W 1989 roku został jej przyznany Medal im. Ludwika Zabrockiego.

Zapał dr Roszczynowej, jej entuzjazm i oddanie pracy przyczyniły się w niemałym stopniu do propagowania metod i sposobów nauczania języków obcych w Polsce, oraz kształcenia zaangażowanych nauczycieli.

ROLA I STYL KIEROWANIA A SUKCES ZAWODOWY NAUCZYCIELA JĘZYKA OBCEGO

ROLE PEŁNIONE PRZEZ NAUCZYCIELA

Role pełnione przez nauczycieli – czyli inaczej zestawy zadań, które przed nimi stoją – są niesłychanie różnorodne. Najlepiej opisać te role wymieniając **zadania**, jakie stoją przed nauczycielem w obrębie każdej z nich.

I tak główny problem, jaki staje przed nauczycielem w procesie nauczania – to przede wszystkim sformułowanie celów, wybór materiałów nauczania i środków realizacji tych celów. Zadanie to określić więc można jako **organizację pracy**.

Inny istotny problem to pobudzanie zaangażowania i aktywności uczniów. Zadanie to nazwać można motywowaniem uczących się.

Ważna kwestia to także ułatwianie pracy uczniów nie obniżając stawianych wymagań i podtrzymanie ucznia w sytuacji trudności, kryzysu czy załamania wiary w powodzenie nauki. To zadanie nazywane bywa **udzielaniem pomocy** lub **wspieraniem**.

Jeszcze jeden znaczący aspekt to zadanie ściśle już dydaktyczne wiążące się z przekazywaniem wiedzy i umiejętności, a więc funkcjonowanie **w roli eksperta**. Wiąże się to bezpośrednio z faktem, iż zadaniem nauczyciela jest występowanie **w roli osoby biegłej posługującej się językiem obcym**, by dostarczyć uczniom prawidłowego wzoru.

Ostatnie wreszcie zadanie to **rola uważnego słuchacza i obserwatora** – inaczej bowiem zagrożone byłoby pełnienie wszystkich wymienionych poprzednio ról i prawidłowe wykonywanie wiążących się z nimi zadań.

W jaki sposób można pogodzić pełnienie tak różnych ról?

Najczęściej dzieje się tak, iż nauczyciel nie jest w stanie jednakowo dobrze pełnić wszystkich wymienionych tu ról – głównie dlatego, że trudno pełnić je jednocześnie. Roli organizatora–reżysera niełatwo na przykład pełnić jednocześnie z rolą uważnego słuchacza. Często jednak niektóre role w ogóle nie leżą w predyspozycjach danej osoby. Na przykład nauczyciel dobrze funkcjonujący w roli organizatora może nie sprawdzać się w roli osoby udzielającej uczniom wsparcia w trudnym momencie. Co więcej, niektórzy nauczyciele pewne role po prostu odrzucają nie zgadzając się z samą koncepcją ich pełnienia. Łatwo z własnego doświadczenia wymienić nauczycieli, którym obca jest sama idea traktowania ucznia jako partnera, którego warto uważnie słuchać.

Innymi słowy, z pełnego zestawu ról, które omówiliśmy, tj.:

- roli inicjatora,
- roli reżysera – organizatora,
- roli eksperta,
- roli wzorca–modelu językowego,
- roli obserwatora,
- roli słuchacza,
- roli zachęcającego i wspierającego pomocnika oraz
- roli oceniającego sędziego,

nauczyciele wybierają, świadomie lub podświadomie, tylko niektóre zestawy zadań albo też – starając się pełnić wszystkie – na niektóre kładą znacznie silniejszy akcent. Z takiej właśnie, dokonanej przez nauczyciela na własny użytek – selekcji stojących przed nim ról i zadań powstaje obraz "nauczyciela miłego" lub "nauczyciela wymagającego", "nauczyciela, który naprawdę zna swój przedmiot" lub "nauczyciela, który umie dobrze nauczyć". Zachowanie nauczyciela w klasie w ramach takiego obrazu wiąże się z tzw. stylem kierowania.

STYLE KIEROWANIA

Na nauczyciela spoczywa zadanie kierowania grupą uczących się, co wiąże się z jego rolą organizatora pracy.

Zadania tego świadomi są wszyscy nauczyciele, mają oni jednak bardzo różne podejście do jego wykonania. Takie podejście bywa określane właśnie jako **styl kierowania**.

Niektórzy nauczyciele decydują się na wybór postępowania, które określa się najczęściej jako **styl autokratyczny**, zwany także niekiedy stylem autorytarnym. Sprawdza się on do:

- przejścia pełnej odpowiedzialności za grupę,
- samodzielnego, jednostkowego formułowania celów i konkretyzowania planów,
- wydawania nie konsultowanych z grupą poleceń oraz
- wymagania ich dokładnego, posłusznego wypełnienia.

Grupy tak prowadzone na ogół sprawnie i efektywnie osiągają narzucone im cele, panuje w nich porządek i dyscyplina. Wyniki w nauce są dobre lub bardzo dobre, choć głównie w obrębie materiału do mechanicznego wyuczenia i zapamiętania. Dzieje się to jednak kosztem wielu zjawisk negatywnych. Pojawia się typowy symptom uczenia się pod przymusem i jedynie pod groźbą kary. Konsekwencją jest zanik motywacji, skrupowanie i lęk – utrudniające naukę mówienia i płynności. Skutkiem są także drobne oszustwa obliczone na uniknięcie kary za niewykonanie pracy. Uczniowie – w pełni sterowani przez nauczyciela – stają się leniwi i bezwolni. Nieliczni decydują się na otwarty bunt. Gdy przymus ustaje – uczniowie okazują się bezradni, nie są bowiem przygotowani do podjęcia odpowiedzialności za własną naukę i jej wyniki.

Wielu nauczycieli decyduje się w swej pracy na tzw. **styl laissez-faire**. Stanowi on całkowite przeciwieństwo stylu autokratycznego. Charakteryzuje go ogrom swobody uczniów i prawie całkowity brak jakichkolwiek ograniczeń. W grupach tak prowadzonych nie powstają na ogół zdrażnienia między nauczycielem a uczniami – nie ma bowiem pola do konfliktu. Lekcje toczą się w dużej mierze w języku ojczystym, poprawność wypowiedzi jest niewielka. Wyniki nauczania są więc na ogół mierne, choć faktu tego nie odzwierciedlają dość pozytywne oceny wystawiane przez nauczyciela. Dobrzy, a więc pracowici i samodzielni uczniowie mają wolną drogę do realizacji swych celów. Brak motywacji pozostałych, ich odmowa udziału i wysiłku nie napotyka na opór nauczyciela i nie powoduje jego interwencji. Nikła jest więc rola prowadzącego jako nauczyciela i wychowawcy.

Niektórzy nauczyciele próbują wypośrodkować swój sposób postępowania z grupą. Stosują na przykład **styl paternalistyczny** zwany też niekiedy perswazyjnym. Oznacza to, że samodzielnie określają zadania, opracowują reguły postępowania i wydają polecenia – podobnie jak to się dzieje w stylu autokratycznym. Jednak zawsze starają się wyjaśnić uczniom, dlaczego taki, a nie inny cel jest istotny. Tłumaczą, jakie środki prowadzą do tego celu i objaśniają ich wartość. Wydając polecenia, jasno je

uzasadniają. Dbają więc o to, by uczniowie rozumieli ich skądinąd autokratyczne postępowanie.

Jeszcze inni nauczyciele przechodzą na styl konsultacyjny, kiedy to nie tylko dbają o objaśnienie i uzasadnienie swoich decyzji, ale dopuszczają nawet ich zmianę pod wpływem prośb czy sugestii uczniów. Takie postępowanie w dwu poprzednich stylach byłoby traktowane jako swego rodzaju "utrata twarzy" przez nauczyciela, gdyż uleganie opiniom uczniów uważa się tam za niepedagogiczne bez względu na ich treść. Tu – odwrotnie – traktowane jest jako sposób włączenia uczniów w proces podejmowania ważnych dla nich decyzji, dotyczących np. tego, jakie prace wykonają, jaki będzie termin ich oddania, itp.

Bywają też nauczyciele pracujący sposobem, który określa się jako styl uczestniczący czyli partycypacyjny. Oznacza to, że przed podjęciem ważnych decyzji (np. dotyczących tego, kiedy odbędzie się klasówka czy test) nauczyciel pyta uczniów o zdanie i zapoznaje się z ich opinią. Potem dopiero podejmuje i komunikuje uczniom swoją decyzję i wydaje odpowiednie polecenia. Nie oznacza to, zresztą, że decyzje te muszą być zgodne z sugestiami uczniów, choć niekiedy tak bywa, nie stanowi to reguły. Takie postępowanie pozwala na lepszy kontakt obu stron i na lepsze zrozumienie swoich racji. Dla wielu nauczycieli jest to jednak trudne, gdyż czują się zobligowani do postępowania zgodnie z oczekiwaniami uczniów. Stąd przesuwają się szybko w stronę stylu autokratycznego albo w stronę stylu laissez-faire. Ci jednak, którzy umieją uwzględnić opinie uczniów nie tracąc pozycji lidera grupy, ale umieją też niekiedy podjąć niepopularną decyzję – znajdują w stylu uczestniczącym wiele plusów.

Najczęściej zalecany nauczycielom, a stosunkowo najrzadziej stosowany w praktyce jest styl demokratyczny. Polega on na wyznaczeniu bardzo precyzyjnych, a nawet surowych granic, w jakich mogą poruszać się uczniowie. Wyznaczone jest więc minimum wymagań dydaktycznych i wychowawczych, poniżej których zejść nie wolno. Podane są też podstawowe cele, które trzeba zrealizować. Tę część reguł narzuca nauczyciel. Reszta jest kwestią ustaleń wspólnie podjętych przez całą grupę, a nie narzuconych przez nauczyciela. Styl ten gwarantuje z jednej strony porządek i realizację niezbędnego programu, z drugiej zaś daje swobodę wyboru formy, tematyki i tempa pracy samym uczniom. Przygotowuje ich do odpowiedzialności i samodzielności w pracy. Przy dobrze określonych granicach i konsekwentnym wyciąganiu konsekwencji z ich przekraczania – styl demokratyczny nie powoduje narastania konfliktów między nauczycielem a uczniami.

Wszystkie omawiane tu style kierowania mogą być przy tym ukierunkowane silniej na sprawy wychowawcze, a więc na osoby i zachowania uczniów, a mogą też silniej orientować się na kwestie dydaktyczne, a więc na program i wynikające zeń zadania. To właśnie zróżnicowanie staje się wyraźnie widoczne w doborze nauczycielskich strategii radzenia sobie z grupą.

STRATEGIE RADZENIA SOBIE Z GRUPĄ

Oprócz ról i zadań podejmowanych przez nauczycieli oraz stylów kierowania grupą uczniowską – nauczyciele różnią się od siebie także sposobami postępowania w celu uniknięcia konfliktów.

Popatrzmy, jak postępują ci spośród nauczycieli, którzy ukierunkowują swój styl kierowania bardzo silnie na program i podręcznik, a więc na cele dydaktyczne raczej niż wychowawcze. Otóż najczęściej stosują oni tzw. strategię terapii zajęciowej.

Oznacza to, że unikają problemów wychowawczych i dyscyplinarnych starając się maksymalnie zająć swych uczniów na lekcji. Narzucają ostre tempo pracy po to, by uczniowie nie mieli czasu i energii na niepożądane, trudne dla nauczyciela zachowanie.

Inni świadomie lub nieświadomie stosują tzw. **strategię rutyny**. Stosują więc identyczne sposoby rozpoczynania lekcji, kontrolowania obecności, sprawdzania pracy domowej, wprowadzania nowego materiału, itp. Każda ich lekcja ma stałą strukturę, od której nie ma odstępstwa. Jakkolwiek monotonne może być takie postępowanie – przy zdecydowanej realizacji i ono nie pozostawia jakiegokolwiek miejsca na zachowania dowolne, nie mieszczące się w stałej strukturze.

Częstym sposobem postępowania jest też **strategia wycofywania się**. Niewielu, na szczęście, nauczycieli stosuje ją na stałe. Chyba każdemu jednak nauczycielowi zdarza się ją okazjonalnie zastosować w chwilach silnego zmęczenia czy złego samopoczucia. Istotą jej jest niezauważanie w klasie spraw niewygodnych, niereagowanie, a więc swego rodzaju "odczekiwanie czasu" do dzwonka. Stosowanie tej strategii w sposób regularny przynosi – rzecz jasna – jak najgorsze wyniki wychowawcze i dydaktyczne.

Wymienione wyżej strategie – to najczęstsze sposoby postępowania nauczycieli ukierunkowujących swe zachowanie na sprawy programu i podręcznika. Inaczej działają na ogół nauczyciele orientujący swe postępowanie w stronę uczniów i kontaktu z nimi w klasie.

Nauczyciele surowi wybierają **strategię władzy**. Stosując jednocześnie styl autokratyczny obracają go w stronę wyglądu uczniów, ich ubioru, sposobu mówienia, zachowań – te właśnie sprawy stawiając w centrum zainteresowania. Nie dopuszczają przy tym żadnego sprzeciwu i wykorzystują wszystkie dostępne im środki łamania woli uczniów czy podporządkowania ich swym poleceniom. Starają się swoistym terrorem nie dopuścić do pojawienia się jakichkolwiek trudności lub wymóc odpowiednie, ich zdaniem, postępowanie. Swym postępowaniem wywołują wiele negatywnych emocji ze strony uczniów, a emocje te obejmują wkrótce także i nauczany przez nich przedmiot. W nauce języka prowadzi to nie tylko do zaniku motywacji, ale przede wszystkim do zablokowania chęci porozumiewania się. Nie pozwala to rozwijać sprawności mówienia i płynności.

Nauczyciele łagodni wybierają **strategię fraternizacji**. Starają się – często w obrębie stylu *laissez faire* – za wszelką cenę pozostawać z uczniami w dobrych stosunkach, nawet jeśli miałoby to dźiać się kosztem rezygnacji z ich nauczycielskich wymagań. Pozwalają na wiele, oczekując w zamian aprobaty, sympatii i bezproblemowości w kontakcie. Wbrew swym oczekiwaniom – wskutek nadmiernej pobłażliwości – tracą nie tylko wszelką szansę uzyskania dobrych wyników, ale często także i szacunek młodzieży.

Pewnym wypośrodkowaniem omówionych strategii jest **strategia negocjacji**. Oznacza ona dopuszczanie pewnych stref swobody, w obrębie których nauczyciel nie narzuca uczniom swego zdania, dopuszcza ich sugestie, rozważa opinie, uwzględnia prośby i preferencje. Przy braku klarowności co do tego, co jest naprawdę konieczne i czego konsekwentnie nie wolno – strategia może łatwo przerodzić się w handlową grę prośb i grózb, wychowawczo zdecydowanie niekorzystną. Jeśli jednak jasno wyznaczono to, co negocjacjom podlegać nie będzie – strategia ta ma wiele zalet. Tworzy dobry, partnerski kontakt uczniów z nauczycielem, pozwala przy tym realizować program i zachować uznanie dla przywódczej pozycji nauczyciela.

Szczególnie korzystna może okazać się ta strategia w nauczaniu języka obcego według programów autorskich opartych na analizie potrzeb komunikacyjnych uczących się.

Sposoby pełnienia przez nauczycieli ich ról, style kierowania czy strategie radzenia sobie z trudnościami dają jednak bardzo różne efekty w zależności od ich adresata. Ten sam sposób postępowania w odniesieniu do różnych osób daje odmienne skutki.

Spójrzmy więc, jacy nauczyciele odnoszą sukces zawodowy, co bynajmniej nie znaczy, że spełniają tym samym oczekiwania wszystkich osób, z którymi zawodowo mają do czynienia.

OCZEKIWANIA WOBEC NAUCZYCIELA

Określenie "być dobrym nauczycielem" jest bardzo niejednoznaczne, nie mówi bowiem nic o tym, z czyjego punktu widzenia ocenia się jego pracę i zachowanie. A punkty widzenia mogą być rozmaite, różne są bowiem **oczekiwania** poszczególnych osób wobec nauczyciela.

Dyrektora szkoły interesuje najczęściej to, czy nauczyciel ma odpowiednie kwalifikacje, czy jest punktualny i solidny w prowadzeniu zajęć, czy właściwie prowadzi dokumentację szkolną, czy systematycznie kontroluje i ocenia uczniów i czy nie powoduje zażaleń w gronie pedagogicznym i w kontaktach z rodzicami.

Dzieci młodsze najczęściej oceniają nauczyciela od strony jego usposobienia. Ważne jest więc, czy jest sympatyczny, pogodny, czy lubi dzieci i chętnie z nimi rozmawia, a także czy prowadzone przez niego lekcje są miłe i ciekawe.

Dzieci starsze oceniają już trafnie, choć często zupełnie intuicyjnie to, czy nauczyciel dobrze i pewnie czuje się w swoim przedmiocie i czy dobrze prowadzi lekcje. I one jednak ogromnie uzależniają swą ocenę od tego, czy nauczyciel jest sprawiedliwy i sympatyczny, a więc od jego cech osobowościowych, raczej niż zawodowych. Preferują zatem nauczycieli, którzy zachowują dobrą atmosferę kosztem efektywności nauki poświęcając znaczne partie lekcji na pogawędki i niewiele wymagając.

Młodzież szkół średnich w swej ocenie nauczyciela zwraca już uwagę na obie sfery: na to czy umie jasno i precyzyjnie przedstawić i przećwiczyć z nimi nowy materiał czyli na jego kompetencję jako nauczyciela oraz na to czy jest sprawiedliwy i sympatyczny, a więc na jego kulturę jako człowieka.

Rodzicom przede wszystkim zależy na tym, by nauczyciel dobrze nauczył ich dzieci swego przedmiotu, stawiają więc kompetencję zawodową wyżej w swej ocenie. Zwracają jednak także – choć w mniejszym stopniu – uwagę na atmosferę, w której to się dzieje, wysoko oceniając nauczycieli wymagających, ale sprawiedliwych i lubianych przez uczniów.

Jak widać, cechy osobowościowe i kultura osobista nauczyciela oraz jego poczucie taktu i sprawiedliwości odgrywa dużą rolę u wszystkich osób kontaktujących się z nauczycielem bez względu na wiek i funkcję. Rola jego kompetencji zawodowej jest jednak przez różnych odbiorców oceniana różnie. Różnie też odbierany jest poziom stawianych przez niego wymagań.

Niekiedy wręcz oczekiwania są nazbyt sprzeczne, by nauczyciel mógł liczyć na stałą i powszechną aprobatę płynącą ze wszystkich stron. Musi on umieć znaleźć tu własną drogę.

Widać też, że **nawet u tych samych odbiorców niektóre oczekiwania bywają ze sobą sprzeczne** (na przykład dążenie do sympatycznej, relaksowej atmosfery na lekcji, a zarazem chęć opuszczenia szkoły z dużym zasobem wiadomości umożliwiającym dostanie się do szkoły wyższej). Tym bardziej więc nie sposób w tej samej sytuacji sprostać rozbieżnym oczekiwaniom jednocześnie.

Nauczyciel powinien mieć jasno sformułowane własne stanowisko dotyczące swego trybu pracy. Musi też umieć je jasno przedstawić i wyraźnie uzasadnić w kontakcie z niezadowolonymi. Co więcej, musi umieć przedstawić je w formie zrozumiałej dla każdej z grup osób, z którymi ma do czynienia – w postaci zrozumiałej dla małych dzieci i w formie odpowiedniej dla dyrektora szkoły, a to znaczy na bardzo różnych poziomach wieku i wykształcenia. Stanowisko to warto niekiedy przewartościować, negocjować, a w razie dużych różnic oczekiwań i ewentualnych konfliktów nawet nieco modyfikować.

W formułowaniu swego własnego stanowiska warto jednak oprzeć się na informacjach z zewnątrz. Najbardziej przydatne okażą się tu informacje o tym, jakimi cechami charakteryzują się tzw. dobrzy nauczyciele.

KOMU SIĘ UDAJE: CO WIEMY O DOBRZYCH NAUCZYCIELACH

CO TO ZNACZY: BYĆ DOBRYM NAUCZYCIELEM

Nauczyciele uznawani za dobrych to ci, którzy systematycznie uzyskują doskonałe wyniki pracy mierzone sukcesami ich uczniów. To także ci nauczyciele, o których uczniowie wypowiadają się pozytywnie.

Takim właśnie nauczycielom poświęcono wiele uwagi dlatego właśnie, by – dowiedziawszy się, co leży u podstaw ich powodzenia – przekazać tę wiedzę nauczycielom początkującym w zawodzie, a także tym, którzy chcieliby doskonalić swój warsztat.

Liczne badania prowadzone w różnych krajach nad tym zagadnieniem pozwoliły stwierdzić, że pod różnymi szerokościami geograficznymi i w różnych typach szkół tzw. dobrzy nauczyciele wykazują zadziwiająco podobne cechy. Co znacznie ważniejsze, charakteryzują się oni dość podobnym sposobem zachowania w klasie.

Cechy dobrego nauczyciela podzielić można na cztery wyraźne grupy. Są to:

- cechy nauczyciela jako człowieka i pedagoga,
- cechy nauczyciela jako organizatora nauczania w klasie,
- cechy nauczyciela jako osoby nauczającej danego konkretnego przedmiotu, tj. języka obcego,
- cechy nauczyciela jako użytkownika danego języka obcego.

KONTAKT Z UCZNIAMI

Pierwsza grupa cech dotyczy sfery, którą można określić jako **sposób kontaktowania się z uczniami**. Tu największą rolę odgrywa przyjazny stosunek do uczniów i umiejętność okazania im swej życzliwości. Niesłuchanie ważna i częsta jest też jeszcze jedna istotna cecha dobrych nauczycieli. Wszyscy oni mianowicie chwalą ę dużo częściej niż krytykują, a liczba pochwał na ich lekcjach jest zdecydowanie wyższa niż liczba pochwał na lekcjach innych nauczycieli w tych samych klasach. Nauczyciele ci chwalą uczniów przy tym na różne sposoby. Bardzo często są to nie tylko życzliwe uwagi czyli pochwały werbalne, ale także różnorodne sygnały niewerbalne: aprobujący uśmiech, klaskanie, potakujące kiwanie głową, uniesienie rąk do góry z uśmiechem uznania, itp. Lekcje dobrych nauczycieli nie tylko więc obfitują

w pochwały, ale obfitują w pochwały wyrażone i na różne sposoby komunikowane. Nie oznacza to przy tym łagodności w ocenie przy wystawianiu stopni, a nagradzanie każdej udanej próby wypowiedzi. Warto skojarzyć sukces zawodowy nauczycieli prezentujących tego rodzaju zachowania z przekonaniem leżącym u podstaw **metody naturalnej**, która mówi "wszystkie emocje negatywne tworzą filtr afektywny czyli blok uniemożliwiający opanowanie języka; wszystkie pozytywne emocje sprzyjają uczeniu się i zapamiętywaniu".

Na lekcjach zauważono też o wiele więcej żywości w twarzy i ruchach dobrych nauczycieli. Prezentowali oni więcej spontanicznych gestów, więcej mimiki, częściej poruszali się po klasie. Swoim zachowaniem przykuwali więc uwagę uczniów do siebie i do lekcji. Częściej, żywiej i wyraziściej reagowali oni słowem, mimiką i gestem na to, co mówi uczeń. Nigdy nie pokazywali tzw. pokerowej twarzy, mówili niejako "całym ciałem", będąc w stałym kontakcie werbalnym i niewerbalnym z uczniami.

Dobrzy nauczyciele na taką elastyczność mogli sobie pozwolić zapewne dlatego, że mieli też znacznie wyraziściej niż ich koledzy określone "reguły gry" w klasie. Wiadomo było, co w klasie wolno, a czego nie wolno, jakie są konsekwencje nieobecności, spóźnienia, nieodrobienia pracy. Sytuacje takie nie wymagały oddzielnych omówień i nie budziły nieporozumień jako oczywiste w swych skutkach i nie podlegające dyskusji. Stąd uśmiech i życzliwość nauczyciela w takim przypadku nie budują oczekiwań, że miła atmosfera na lekcji usuwa wszelkie rygory i wymagania.

Dobrzy nauczyciele są przy tym sprawiedliwi. Poprawiają i oceniają uczniów według tych samych kryteriów bez względu na nastrojów, nie stosują też innych kryteriów wobec uczniów dobrych i słabych. Każdy tak samo ma szansę na dobry stopień, jeśli się nauczy i na zły, jeśli nie sprostą wymaganiom. Tak więc podstawowe zachowania nauczycieli w tej grupie to:

- częste chwalenie i wyraziste różnorodne okazywanie aprobaty,
- liczne, przykuwające uwagę sygnały niewerbalne towarzyszące wypowiedzi,
- jasno sprecyzowane wymagania i zasady zachowania w klasie,
- jednakowy sposób odnoszenia się do uczniów.

UMIĘTNOŚCI PEDAGOGICZNE

Druga grupa cech dotyczy sfery, którą można określić jako **organizowanie nauki**. Tu dobrzy nauczyciele również wyraźnie różnią się od swych kolegów o mniejszych sukcesach zawodowych. Na ich lekcjach dużo większa jest różnorodność zajęć. Prowadzą oni z reguły wiele, krótkich, zróżnicowanych ćwiczeń. Lekcje ich nie zawierają długich ciągów jednostajnych działań, jak np. pisanie przez całą lekcję czy czytanie przez pół lekcji. Co więcej, lekcje te charakteryzuje też szybsze niż u innych nauczycieli tempo, żywiej podaje się instrukcje, krótsze są okresy oddzielające pytanie i odpowiedź. Wiąże się to zapewne z ruchliwością samego nauczyciela i jego stałym, czytelnym reagowaniem na wszystko, co dzieje się w klasie. Co ciekawe, dobrzy nauczyciele zwiększają tempo prowadzenia lekcji bardzo wyraźnie w licznych, trudnych klasach. Są oni przy tym w klasie bardziej widoczni niż ich koledzy po fachu. Ich rola jest nieco bardziej dominująca. Wyraźniej widać, że są oni reżyserami toczących się wydarzeń. I jeszcze jedno odróżnia dobrych nauczycieli. Poprawiają oni mianowicie błędy popełniane przez uczniów dopiero po całkowitym zakończeniu przez nich swej wypowiedzi – nie przerywają wątku, nie rozbijają wypowiedzi komentarzami, nie peszą w trakcie mówienia. Lepiej więc wspierają i stymulują.

Istotne zachowania nauczyciela w tej grupie cech to:

- tempo prowadzenia lekcji,
- częsta zmienność atrakcyjnych aktywności,
- reżyserowanie sytuacji bez cech dominacji i
- wspieranie udziału uczniów w lekcji.

ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA

Trzecia grupa cech dobrych nauczycieli wiąże się ze sferą, którą określimy tu jako **znajomość języka obcego**.

Podstawową cechą odróżniającą dobrych nauczycieli języka obcego od pozostałych jest przede wszystkim dobra znajomość języka, którego uczą. Znajomość ta to przede wszystkim poprawność i płynność obcojęzycznych wypowiedzi, bogactwo struktur gramatycznych i słownictwa. Ważna jest także znajomość kultury danego obszaru językowego oraz zainteresowanie językiem oraz życiem społeczeństwa, które językiem tym posługuje się jako ojczystym. Charakterystyczne jest też to, że dobrzy nauczyciele częściej niż ich koledzy czytają w języku obcym i słuchają obcojęzycznych programów radiowych lub telewizyjnych. Sprawność rozumienia żywego języka ze słuchu jest zresztą najlepszym u nauczyciela wskaźnikiem znajomości języka, którego uczy.

Interesujący jest fakt, że żadne badania nad sukcesem zawodowym nauczyciela nie wykazują szans na powodzenie bez tej właśnie cechy. Osób o słabej kompetencji językowej i kulturowej nie ma po prostu w grupie nauczycieli dobrych w żadnym kraju.

Cechy dobrych nauczycieli w tej grupie to zatem:

- wysoka kompetencja kulturowa,
- wysoka kompetencja językowa szczególnie w obrębie sprawności związanych z językiem mówionym,
- gotowość do różnorodnych kontaktów z językiem obcym.

SPOSÓB NAUCZANIA JĘZYKA

Czwarta grupa cech dobrych nauczycieli wiąże się ze sferą jaką określimy tu jako **nauczanie języka obcego**.

Większość nauczycieli uznanych za dobrych to nauczyciele o pewnym już stażu pracy, najczęściej powyżej 8 lat. Tu jednak informacje z różnych krajów nie są jednoznaczne. Równie dobrze bowiem wypadają nauczyciele, którzy starannie przygotowują konspekty lekcyjne i materiały nauczania przeznaczone do wykorzystania na lekcji. Staranność przygotowania może więc zrekompensować brak doświadczenia pedagogicznego.

Charakterystyczne zachowania dobrych nauczycieli języka obcego dotyczą kilku spraw.

Jedna z nich to intensywność wystawienia uczniów na działanie języka obcego. I tak dobrzy nauczyciele więcej niż pozostali mówią na lekcji w języku obcym, więcej prezentują tekstów z taśm, więcej wprowadzają wierszy i piosenek, częściej zadają prace domowe wymagające sięgnięcia po dodatkową lekturę czy obejrzenia programu telewizyjnego w języku obcym.

Inna ważna sprawa to umiejętność aktywnego włączenia uczniów do uczestnictwa w lekcji poprzez prowokowanie jak największej liczby ich samodzielnych wypowiedzi, organizowanie scenek i dialogów, pracy w parach i pracy grupowej. Dobrzy

nauczyciele umieją więc spowodować, że na ich lekcjach uczniowie częściej i więcej mówią w obcym języku, a co więcej częściej zabierają głos z własnej inicjatywy. To sprawy zasadnicze. Istnieje jednak wiele innych pomniejszych różnic.

Dobrzy nauczyciele częściej niż inni rozpoczynają lekcje informując o tym, czego będzie dotyczyć i kończą je mówiąc wyraźnie, co uczniowie powinni w jej wyniku umieć.

Częściej też oddzielają ćwiczenia ukierunkowane na poprawność gramatyczną od ćwiczeń ukierunkowanych na płynność i swobodne skuteczne porozumiewanie się. Zapewniają przy tym równowagę obu typów aktywności.

Częściej wreszcie – wykorzystując podręcznik kursowy – odchodzą od jego wiernej realizacji uzupełniając go dodatkowymi materiałami.

Co do stosowanych metod – dobrzy nauczyciele częściej różnicują metody ze względu na warunki, mają bowiem szerszy repertuar technik dydaktycznych. Na łatwym materiale językowym, w mniejszych grupach unikają języka ojczystego i komentarzy gramatycznych. W miarę komplikowania się materiału i utrudniania się warunków organizacyjnych – włączają elementy gramatyki pedagogicznej, tłumaczenia, nieco silniej wykorzystują pomoc języka ojczystego. Łączą elementy różnych metod, nie trzymając się ściśle tylko jednej z nich.

Typowe zachowania dobrych nauczycieli z tej grupy spraw to zatem:

- staranne przygotowanie się do lekcji,
- zapewnienie uczniom intensywnego kontaktu z językiem obcym,
- stymulowanie udziału uczniów w ćwiczeniach językowych,
- stosowanie podręcznika kursowego, ale uzupełnianie go różnorodnym materiałem dodatkowym,
- różnicowanie metod i technik pracy.

Interesujące też jest to, czego nauczyciele ci **NIGDY** nie robią. Nie zdarzają im się mianowicie trzy rodzaje zachowań, jakie uznano za typowe dla nauczycieli niezbyt przez uczniów lubianych, a zarazem takich, których uczniowie osiągają na ogół mierne wyniki w nauce:

- nie opuszczają tego ogniwa lekcji, jakim jest ćwiczenie i utrwalanie nowego materiału: ich lekcja ma zazwyczaj strukturę typu: wprowadzenie materiału – utrwalanie – kontrola,
- nie zaniedbują codziennej ustnej kontroli wyników na rzecz rzadkich, a za to pisemnych sprawdzianów,
- nie żałują czasu na dobre poznanie swych uczniów, ich cech, sytuacji domowej i możliwości. Dobrzy nauczyciele twierdzą przy tym, że działanie takie, to nie obciążenie i dodatkowa praca, a opłacalna inwestycja, która pozwoli osiągnąć lepsze wyniki mniejszym nakładem sił.

Omówiliśmy tym samym źródła sukcesu nauczycieli w skutecznym nauczaniu języka. Pozwoli to być może zmienić pewne swe zachowania, a przynajmniej zyskać wiedzę o tym, jakie zmiany warto przemyśleć, zaplanować i spróbować wcielić w życie. Początkowy opór i niechęć do zmian to zjawiska normalne. Demonstrują się upatrywaniem w swej sytuacji szczególnych trudności. Sytuacje innych ludzi widzi się wtedy jako łatwiejsze i wyjaśniające ich sukces. Jednak porównując sytuacje dydaktyczne dobrych nauczycieli z sytuacjami nauczycieli bez większych sukcesów zawodowych takich różnic nie widać. Nie sposób więc tłumaczyć ich sukcesu warunkami pracy czy doбором uczniów. Dobrzy nauczyciele nie są dobrzy tylko dlatego, że mają szczęście uczyć zdolniejsze i pracowitsze dzieci. Powoduje to sposób,

w jaki działają. A działają inaczej niż ich koledzy o mniej imponujących wynikach. Istotna statystycznie różnica między liczbą omawianych tu zachowań obu grup nauczycieli daje się zauważyć w **TYCH SAMYCH GRUPACH UCZNIÓW**. To, co robią powoduje więc korzystne jakościowo zmiany u uczniów. Zyskują jednak też sami nauczyciele. Pracują w lepszej atmosferze, bez stresu, konfliktów i nieporządku, za to ze sporą dozą satysfakcji zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Delamont, S.** 1984. Readings on Interaction in the Classroom. London: Methuen.
Fontana, D. 1988. Psychology for Teachers. Basingstoke: Macmillan.
Janowski, A. 1980. Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa: WSiP.
Nelson-Jones, R. 1990. The Theory and Practice of Counselling Psychology. London: Cassell.
Provis, M. 1992. Dealing with Difficulty. London: Hodder and Stoughton.
Rutter, M. 1987. Helping Troubled Children. London: Penguin Books.
Woods, P. (ed.). 1980. Pupil Strategies. London: Croom Helm.
Woods, P. (ed.). 1980. Teacher Strategies. London: Croom Helm.
Woods, P. 1983. Sociology and School. London: Routledge and Kegan Paul.

TEACHERS' ROLES, STRATEGIES AND STYLES OF LEADERSHIP IN THEIR PROFESSIONAL SUCCESS

Summary. The article presents the list of roles played by the teacher and his dilemmas in solving role conflicts in the communicative classroom. Styles of leadership typically adopted by teachers as well as their coping strategies in the classroom are also discussed at length. Successful teachers are then analyzed in terms of their classroom behaviours pertaining to roles, styles and strategies. The analysis is presented with the view to teacher education and selfdevelopment.

PROBLEMY I PARADOKSY KOMUNIKACJI W KLASIE *

Chociaż powszechnie wiadomo, że komunikacja w klasie różni się od komunikacji w warunkach naturalnych, trudno zazwyczaj wyjaśnić, na czym te różnice polegają i jakie są ich przyczyny. Warto zatem uświadomić sobie specyfikę komunikacji w klasie i zastanowić, jaki ma ona wpływ na sukces, bądź niepowodzenie w nauczaniu języków obcych. Analiza taka uświadomi bowiem problemy, ale i paradoksy w pracy dydaktycznej. Pozwoli także odpowiedzieć na pytanie, czy i w jaki sposób możliwe jest osiągnięcie głównego celu nauczania, jakim jest – jak wiadomo – kompetencja komunikacyjna.

Komunikacja w klasie jest w znacznej mierze zdeterminowana instytucjonalno-organizacyjnymi warunkami jej funkcjonowania, co pozwala ją odróżnić nie tylko od komunikacji w warunkach naturalnych, ale i od tzw. komunikacji dydaktycznej, przebiegającej często w rodzinie, w miejscu pracy, czy u lekarza, której celem jest jednak nie nauczanie, lecz raczej pouczanie. Komunikację w klasie cechują według Lörschera (1984:28) przede wszystkim pewna przymusowość działania, ustalenie celu działania przez kogoś innego i ocena jego wykonania. Wymienione cechy należy rozpatrywać w ramach szkoły, rozumianej jako instytucja, a więc rządzącej się własnymi prawami, obowiązkami i podziałem ról. To właśnie szkoła jako instytucja narzuca niejako pewien model działania językowego i pozajęzykowego i powoduje, że nauczyciel informuje, inicjuje działania i sprawdza ich wynik, uczeń zaś reaguje na polecenia nauczyciela i – co należy zaznaczyć – często w sposób odmienny, niż by reagował na to samo polecenie w warunkach naturalnych (pozaszkolnych).

Instytucja (szkoła, klasa) stwarza ramy konwencji, norm, praw i obowiązków. Dzięki nim możliwe jest, nota bene, że proces nauczania języka dochodzi do skutku mimo ogromnych trudności i deficytów w zakresie komunikacji nauczyciel–uczeń i vice versa. Nauczyciel panuje nad kolejnością wypowiedzi (nie do pomyślenia w warunkach naturalnych, poza np. kierującym dyskusją), ma "prawo" przerywania, skłaniania do powtórzenia, określa, co ma być powiedziane w zakresie treści, rozmiaru i formy. Nauczyciel ma władzę nad uwagą, oceną postępów, realizacją planów działania itp., co powoduje jego zdecydowaną dominację.

Cechą charakterystyczną komunikacji nauczyciel–uczeń, gdyż taki rodzaj komunikacji dominuje w sytuacji szkolnej, jest wysoki stopień zorganizowania. Centralnym wzorcem komunikacji w klasie jest zadanie – rozwiązanie zadania, przy czym należy zaznaczyć, o czym będzie jeszcze mowa, rozwiązanie zadania w sposób specyficzny, tak, aby zadośćuczynić oczekiwaniom nauczyciela i zyskać jego aprobatę (por. Wagner 1983:140). Komunikacja w języku obcym nie polega na charakterystycznym dla warunków naturalnych wypełnianiu tzw. luki informacyjnej i na przekazywaniu treści, lecz najczęściej na użyciu poprawnej i/lub oczekiwanej formy językowej.

Obok przyczyn powodujących odmienną komunikację w warunkach szkolnych, wynikających z ram instytucjonalnych, należy podkreślić **specyficzną funkcję języka obcego** w komunikacji szkolnej. Język obcy jest przedmiotem nauczania i środkiem komunikacji w klasie. Nauczyciel, mimo, że większość działań językowych przebiega

między nim a uczniem, nie jest typowym partnerem w komunikacji, gdyż funkcjonuje w innych uwarunkowaniach i ma inne zadania do realizacji. Nauczyciel realizuje przede wszystkim cele dydaktyczne, choć także wychowawcze. Te ostatnie są, nota bene, pełne wewnętrznych sprzeczności. Nauczyciel sam podpowiada przy wątpliwościach ucznia, choć zabrania tego innym uczniom, nakłania do dyskusji, ale ją ogranicza lub przerywa, gdy staje się dla niego językowo lub merytorycznie niebezpieczna itp. Cele dydaktyczne, polegające na poprawnej realizacji przez ucznia zadań cząstkowych, przysłaniają nauczycielowi cel zasadniczy, jakim jest – jak wiadomo – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów.

Wzory interakcji w klasie są bardzo zrutyinizowane i mało się różnią. Nauczyciel nie komunikuje się z uczniami, on zazwyczaj przekazuje i egzekwuje przekazany materiał językowy. Aby egzekwować dany materiał gramatyczny czy leksykalny nauczyciel zabrania wręcz uczniowi stosowania charakterystycznych dla komunikacji w warunkach naturalnych strategii komunikacyjnych, jak parafraza, substytucja, uproszczenie, zmiana struktury itp. nie tylko wtedy – co jest zrozumiałe – gdy ćwiczy dany problem językowy, ale także wtedy, gdy oczekuje od ucznia w miarę samodzielnych i naturalnych, polegających na realizacji własnych potrzeb i intencji działań językowych.

Dyskurs w klasie jest zdominowany przez nauczyciela, co prowadzi do jednostronności komunikacji. Silna dominacja językowa nauczyciela jest wprawdzie niezależna od nauczania przedmiotu i jest sformułowana przez Flanders (1970) w prawie 2/3. Można by jednak przypuszczać, że ze względu na specyfikę przedmiotu i rolę aktywności uczniów, udział wypowiedzi uczniów będzie w nauczaniu języków obcych znacznie większy. Analiza dyskursu w języku obcym przez Lörschera (1984:286) wykazała jednak, że na 1000 wypowiedzi w klasie 77% to wypowiedzi nauczyciela. Badania wykazały jednocześnie (Pica 1992), że ci uczniowie, którzy sami inicjują więcej wypowiedzi językowych, osiągają też znacznie lepsze wyniki w języku obcym.

Zaobserwowano (Putkiewicz 1990) pewną ogólną prawidłowość zachowań językowych w klasie. Okazało się, że na wszystkich lekcjach w tej samej klasie w dialogu z nauczycielem brali udział ci sami uczniowie. Istnieją znaczne dysproporcje w udziale poszczególnych uczniów w interakcjach (od 3 do 108 interakcji). Są one kierowane prawie wyłącznie do nauczyciela. Kierowane są one od 4 w stosunku do jednego ucznia do 135 w stosunku do innego. Zaobserwowano też, że działanie językowe nauczyciela języka obcego jest w prawie 58% nastawione na kształcenie sprawności ucznia. Istnieją w tym względzie jednak znaczne dysproporcje. Podczas, gdy rozwijanie sprawności czytania zajmuje 29%, rozwijanie sprawności rozumienia usłyszanego tekstu zaledwie 1% (Zehnder 1981). W całej aktywności językowej nauczyciela wypowiedzi/stwierdzenia stanowią 51% i polecenia (pytania) 49%. Innych form nauczyciel zazwyczaj unika.

Należy także wspomnieć (abstrahując od poprawności) o cesze specyficznej języka nauczyciela, określanej jako **teacher talk**, polegającej na preferowaniu pewnych form językowych, częstszym powtarzaniu niż parafrazowaniu, dydaktycznie podyktowanym i przez to często niezgodnym z normami języka akcentowaniu itp. Działania językowe nauczyciela są jednak także zdeterminowane funkcjonowaniem tzw. **psychologicznych nastawień**. Okazało się bowiem, że nauczyciel przekazuje uczniom uważanym za zdolniejszych nieświadomie więcej informacji o metodzie i wynikach ich pracy oraz o własnym do nich stosunku, częściej ich nagradza, częściej też komentuje ocenę i

podaje informacje dotyczące ćwiczenia, niż uczniom subiektywnie uważanym za niezdolnych. Jak wykazały badania (Skarżyńska 1975) te określone nastawienia mogą uruchamiać względnie stałe sposoby reagowania nauczyciela, a więc sposoby i częstotliwość interakcji z uczniem.

Nie do końca wiadomo, dlaczego wypowiedzi nauczyciela są zazwyczaj częściej kierowane do chłopców niż do dziewczynek, do uczniów bardzo dobrych lub bardzo złych, niż do średnich, a także do uczniów, którzy w jakiś sposób wybijają się wśród rówieśników (Janowski 1980:155). W interakcjach nauczyciel – uczeń często się obserwuje, że uczniowie mają określone, przypisane im przez nauczycieli miejsce i rolę w realizacji celów dydaktycznych. Interakcje nauczyciela z niektórymi uczniami przybierają względnie ustabilizowaną formę często już na początku nauczania i powodują, że dany uczeń zajmuje w strukturze lekcji ściśle określone pozycje, np. często pisze na tablicy, czyta nowy tekst, czy odpowiada na określony rodzaj pytań. Ponieważ to określone psychologiczne nastawienie i subiektywna opinia nauczyciela są dość stabilne i często nie ulegają zmianie, mimo zaistniałych obiektywnych ku temu warunków (zdecydowana zmiana postępowania ucznia, osiąganie widocznych sukcesów itp), wywołuje ono u nauczyciela względnie stałe oczekiwania i pewne stereotypowe formy oddziaływania na ucznia, co może mieć decydujące znaczenie nie tylko dla oceny postępów ucznia (gdy np. stale jest kontrolowana jego umiejętność opowiadania, pomijane zaś inne rodzaje dyskursu, czy inne sprawności), ale i dla ilości, rodzaju i sposobu interakcji nauczyciel – uczeń i przez to pogłębiać i tak istniejącą asymetrię interakcji w klasie i zniekształcony warunkami przebieg komunikacji.

W opiniach dotyczących **czynników zakłócających komunikację** w klasie istnieją między uczniami w klasie i nauczycielami znaczne rozbieżności (Putkiewicz 1990:125). Uczniowie wskazują jako przyczynę zakłóceń komunikacji przede wszystkim cechy klasy jako systemu społecznego, a więc utrzymywanie uczniów w stanie silnej zależności, brak sprawiedliwego podziału tzw. dóbr szkolnych (ocen, życzliwości, miłych reakcji itp.), niską ocenę własnych kompetencji i zdominowanie przez innych. Nauczyciele nie dostrzegają swojej dominacji. Przyczyn zakłóceń komunikacji upatrują w programach, choć i braku wiedzy merytorycznej, ale także niewiedzy i lęku uczniów.

Także **działania językowe ucznia** przebiegają w warunkach komunikacji szkolnej w sposób specyficzny. Niepokojący jest fakt, że 20% ankietowanych (Putkiewicz 1990:76) stwierdza uzależnienie swojego toku myślenia przy rozwiązywaniu problemów i odpowiedziach od oczekiwań konkretnego nauczyciela. Specyfika warunków, w których odbywa się komunikacja i charakter jej przebiegu powoduje, że wypowiedzi ucznia służą zazwyczaj unikaniu sankcji ze strony nauczyciela. Uczeń nie mówi tego, co chciałby ewentualnie powiedzieć, lecz albo to, co jest dla niego najbardziej bezpieczne. Dowodem może być np. znacznie częstsze stosowanie przez uczniów strategii unikania, niż np. charakterystycznej dla komunikacji w warunkach naturalnych, parafrazy. Słusznie więc odróżnia Bausch (1981:10) w produkcji językowej strategię mówiącego i strategię uczniowskie, zwracając uwagę, że najważniejsze różnice dotyczą nie tylko stosowania określonych strategii, ale i motywów je wywołujących. Tak jak wspomniałam, charakterystyczną dla komunikacji szkolnej jest pewna przymusowość działania językowego. Uczeń nie realizuje własnych potrzeb mówienia, lecz zazwyczaj potrzeby narzucone przez nauczyciela, podlegające działaniu językowemu, co powoduje przy braku tzw. luki informacyjnej jedynie pozorowanie działań komunikacyjnych w klasie. Jeśli uczeń nawet stosuje

strategie komunikacyjne, typu parafraza, czy zmiana struktury, to motywy tego działania nie służą zazwyczaj bezpośrednio komunikacji, lecz np. chęci wykazania nauczycielowi opanowania poprzednio ćwiczonego materiału itp. Wypowiedzi uczniów służą nie wyćwiczeniu zachowań charakterystycznych dla sytuacji naturalnych, lecz usprawiedliwieniu strategii dydaktycznych nauczyciela, a więc realizacji jego zamierzeń dydaktycznych. Typowym, choć zazwyczaj nieuświadomionym przykładem może być zaobserwowane niejako prowokowanie błędnych wypowiedzi przez samego nauczyciela. Często się zdarza, że nauczyciel, oczekujący na podstawie doświadczenia błędnej wypowiedzi ucznia, pomija milczeniem wypowiedzi poprawne i tak długo powtarza pytanie, aż jakiś zdeterminowany uczeń popełni błąd. Błąd ten satysfakcjonuje nauczyciela, gdyż umożliwia mu realizację zamierzeń dydaktycznych, np. wcześniej zaplanowanych ćwiczeń (por. Edmondson 1987). Tak więc w warunkach komunikacji szkolnej istnieje zazwyczaj dość znaczna rozbieżność intencji i celów realizowanych przez nauczyciela i ucznia, co potęguje specyficzny charakter komunikacji w klasie.

Dominacja nauczyciela w naszym systemie szkolnym spowodowała wytworzenie się u uczniów pewnych oczekiwań i przyzwyczajeń, wcale nie łatwych do zmiany. Uczniowie oczekują od nauczyciela określonych działań i zachowań. Ich brak interpretują zgodnie ze swymi doświadczeniami. Uczeń przyzwyczajony jest do tego (co wynika z pewnych instytucjonalnych ram szkoły), że to nauczyciel musi inicjować działania, ale także dbać o dyscyplinę i "zapełniać" ciszę, kontrolować wyniki itp. Okazało się, że ci sami uczniowie, którzy dokonują autokorektury pracując w laboratorium, nie korygują swych błędów w klasie w obecności nauczyciela. Brak reakcji na wypowiedź uważają uczniowie za potwierdzenie jej poprawności. Jeśli zatem nauczyciel nie poprawi błędu, to uczeń uważa, że albo jest to wynik nieuwagi nauczyciela, albo faworyzowanie danego ucznia (por. Zawadzka 1987). Zmiana przyzwyczajeń, skłonienie ucznia do samodzielnego podejmowania działań językowych, inicjowanie wypowiedzi, przejmowanie ról samokontroli itp. jest niezwykle trudna, zakłada bowiem konieczność spontaniczności, samodzielności, aktywności, chęci podejmowania ryzyka etc., które są w sprzeczności ze strategiami uczniowskimi.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt komunikacji w klasie wynikający z wpływu klasy jako grupy społecznej na zachowanie językowe pojedynczego ucznia, ucznia w interakcji z nauczycielem, czy też interakcji między uczniami. Problem zazwyczaj pomijany, choć nierzadko mający fundamentalne znaczenie dla dydaktyki, także języka obcego. Zaobserwowano, że grupy rówieśnicze mają znaczny i zwiększający się w miarę dorastania wpływ na osiągnięcia i aspiracje oświatowe uczniów (Janowski 1980:167). Wpływ ten może być pozytywny, gdyż istnieje zjawisko tzw. facylitacji społecznej, t.j. szybszego i sprawniejszego przebiegu działań w grupie, niż pojedynczo, może jednak być także negatywny, gdy grupa np. skłania jednostkę do konformizmu, do poddania się represyjno-kontrolnym działaniom grupy i wywiera różne formy nacisku. Taki nacisk ze strony grupy może powodować, że np. uczeń zdolny nie będzie podejmował prób działania językowego, bądź będzie umyślnie np. popełniał błędy, aby nie wywołać sankcji ze strony grupy. Jego działanie językowe może więc przebiegać niezgodnie z oczekiwaniami i zamiarami dydaktycznymi nauczyciela.

Specyfika komunikacji w klasie powoduje według Breitkreuza (1979) że:

- wypowiedzi ucznia rzadko kiedy są dłuższe niż jedno zadanie (4%);
- przeważają wypowiedzi typu tak – nie (32%),

- pytania są stawiane przez ucznia bardzo rzadko (1%),
- odpowiedzi są zazwyczaj jednorazowe, lub wyrażane przez zdanie podrzędne (62%),
- brak jest wypowiedzi wielozdaniowych.

W komunikacji szkolnej zauważono (Kasper 1986:208):

- brak pozytywnego, czy negatywnego sprzężenia zwrotnego,
- rzadko lub źle stosowane strategie służące do regulacji udziału partnerów rozmowy, lub zmiany mówcy,
- nieznanomość form rutynowych służących do przejmowania lub przekazywania roli,
- unikanie wielu funkcji pytań i odpowiedzi i ograniczenie się do funkcji typowych np. pytanie jako forma uzyskania informacji nie zaś jako możliwość wyrażenia polecenia, prośby, groźby, ironii,
- nieuwzględnianie cech, czy statusu partnera rozmowy.

Ze względu na specyfikę komunikacji w klasie i (w naszych warunkach) możliwość komunikowania się w języku ojczystym, uczeń nie musi negocjować znaczenia, niepotrzebna mu jest także wszelka kooperacja z rozmówcą. Uczeń nie słucha zresztą zazwyczaj innych uczniów. Jedynym nadawcą, a zarazem adresatem wypowiedzi ucznia jest nauczyciel. W klasie brak jest sytuacji, w których strategie komunikacyjne służyłyby do zachowania, czy zapewnienia komunikacji, mimo trudności językowych. Nauczyciel, najczęściej nieświadomie, przeciwdziała takim sytuacjom ingerując w komunikację między uczniami, wyznaczając nowych rozmówców, ustalając ich role itp. Uczeń nie ma konieczności, ale także często możliwości stosowania w komunikacji w klasie strategii komunikacyjnych, różnych form dyskursu, czy też zasad koherencji tekstu itp.

Innym paradoksem jest stale jeszcze preferowane nauczanie frontalne i dostosowany do niego układ przestrzenny klasy (stoły, krzesła, miejsce nauczyciela). Brak kontaktu wizualnego między uczniami nie skłania do prób komunikowania. Wyekspozowanie miejsca zajmowanego przez nauczyciela stanowi niejednokrotnie barierę nie do pokonania.

Badania empiryczne komunikacji w klasie (Kasper 1987, Chaudren 1988, Seliger/Long 1987) dotyczą wprawdzie głównie cech, czy funkcji języka w klasie, rzadko realnych układów psychospołecznych, wynikających z warunków nauczania, pozwalają jednak – podobnie jak obserwacje – przypuszczać, że specyfika sytuacji w klasie i przebieg komunikacji rzutuje w sposób zasadniczy na umiejętność komunikacji w warunkach naturalnych. Mimo, że istnieją pewne różnice w komunikacji uczącego się w klasie i w kontaktach pozaszkolnych z native speakerami, to należy stwierdzić, że przedstawione wyżej cechy komunikacji szkolnej i model jej przebiegu charakteryzują także działania językowe uczących się w warunkach naturalnych.

Götz (1977:72) stwierdził przy 45 min. rozmowie studentów z rodzimymi użytkownikami języka brak sygnałów kończących rozmowę, sugestii związanych ze zmianą mówcy itp. Studenci stosowali wśród kategorii poleceń, próśb i propozycji w języku angielskim w 85% polecenia w trybie rozkazującym (przy 50% stosowanych przez rodzimego użytkownika języka), grzeczne wyrażenie prośby tylko w 5% (przy 20% u native speaker'a) i 10% propozycji (przy 30% native'a) z czego wynika, że struktura wypowiedzi w języku obcym podlega w komunikacji szkolnej określone mu utrwaleniu i funkcjonuje także w warunkach naturalnych (pozaszkolnych). Przyczyną tej sytuacji wydaje się rozbieżność między wymogami i możliwościami komunikacji w klasie oraz środkami umożliwiającymi jej niepozorowany przebieg, a warunkami i przebiegiem komunikacji w sytuacji naturalnej.

Prawdopodobnie w specyfice komunikacji w klasie należy upatrywać jedną z głównych przyczyn, dla których umiejętności uczniów zdobywane z tak dużym nakładem pracy ze strony nauczyciela i ucznia zawodzą często w warunkach komunikacji pozaszkolnej. Jeśli uczeń jest poddawany przez kilka lat określonym, bardzo specyficznym i najczęściej nieuświadomionym przez nauczyciela formom oddziaływania dydaktycznego, jeśli jego działania zmierzają nie do prób komunikacji, lecz do opanowania określonej taktyki komunikacyjnej, polegającej na zaspakajaniu nierzadko osobliwych, jak próbowałam przedstawić, i niezgodnych z wymogami komunikacji w warunkach naturalnych oczekiwań nauczyciela, nie można sądzić, że będzie on potrafił poprawnie funkcjonować w warunkach pozaszkolnych, w nieporozumianej komunikacji i realizować własne intencje i zamierzenia zgodnie z normami językowymi i pozajęzykowymi.

Umiejętności interakcji nie są zdobywane automatycznie. Warunki do ich opanowania muszą być stworzone w interakcjach szkolnych. Kompetencja interakcyjna jest częścią kompetencji komunikacyjnej, a rodzaj interakcji w klasie jest traktowany jako decydujący dla sukcesu w nauczaniu języków obcych.

Pozostaje zatem na zakończenie pytanie, czy i co można zrobić, aby wyeliminować bądź ograniczyć wymienione problemy i paradoksy w praktyce dydaktycznej, aby nie utrudniały one osiągnięcia sukcesu w nauczaniu języków obcych.

1. Uświadomienie specyfiki komunikacji w klasie powinno zwiększyć samokontrolę nauczyciela, powinno wpłynąć na ograniczenie jednokierunkowej komunikacji w klasie i zawężenie jej do określonych tylko form. Samokontrola powinna pomóc w ograniczeniu dominacji językowej nauczyciela, wyeliminowaniu niekorzystnych nastawień i związanych z nimi nieprawidłowości w interakcjach.
2. Uczniom należy dać możliwość stosowania różnych strategii komunikacyjnych. Niezbędne jest także wyćwiczenie różnych form rozpoczynania dyskursu, włączanie się do rozmowy, grzecznego przerywania, dopytywania, sposobów wyrażania różnych intencji i emocji, uwzględnianie reguł socjolingwistycznych etc. Nauczyciel nie zawsze wykorzystuje w klasie sytuacje rzeczywistej, nieporozumianej komunikacji i pytania dotyczące np. przyczyn spóźnienia, nieprzygotowania czy nieobecności zadaje w języku polskim.
3. Materiał podręcznikowy należy rozszerzyć o zadania komunikacyjne. Unikajmy zatem poleceń typu: *opisz własną szkołę, lecz spytajmy:*
 - *co powiesz o swojej szkole nowemu uczniowi*
 - *co powiesz rodzicom*
 - *co powiesz o szkole jako jej dyrektor, dawny uczeń itp.*
4. Jedynie stosowanie autentycznych materiałów do słuchania i czytania uświadomi uczniom funkcje form rutynowych, reguł socjolingwistycznych, partykuł itp. Teksty autentyczne powinny zdominować teksty dydaktyzowane, sztuczne i nieciekawe.
5. Należy uświadomić i wyćwiczyć z uczniami różne rodzaje zachowań językowych, a więc nie tylko jako odpowiedź na pytanie, *czy możesz dziś do mnie wpaść* – odpowiedź – *tak mogę, nie mogę, ale i: niestety, nie, dziś nie bardzo, chętnie, może kiedy indziej* itp., także realizacje tych samych intencji przy pomocy różnych środków językowych i form. Pytanie bowiem nie zawsze ma na celu uzyskanie odpowiedzi (np. *kiedy wreszcie przestaniesz przeszkadzać*) lecz może być poleceniem, prośbą lub uwagą.
6. Powinniśmy zdawać sobie sprawę, że istnieją zasadnicze rozbieżności między rolą społeczną i dydaktyczną nauczyciela, między normami interakcyjnymi w szkole i w

warunkach pozaszkolnych, między rolą ucznia i uczącego się. Nauczyciel nie jest neutralnym partnerem w komunikacji, powinien zatem pomagać, a nie narzucać. Istnieje sprzeczność interesów i strategii stosowanych przez nauczyciela i uczniów, przy czym strategie uczniowskie mogą być w sprzeczności ze strategiami komunikacyjnymi.

7. Nauczyciel nie uświadamia sobie wielokrotnie głównych przyczyn zakłóceń komunikacji w klasie, o czym świadczą rozbieżności w ich ocenie. Trudności w realizowaniu zadań komunikacyjnych w klasie należy rozpatrywać w szerszym aspekcie, nie ograniczać ich do trudności językowych.
8. Znaczący wpływ na zachowanie językowe i pozajęzykowe ucznia ma klasa jako grupa społeczna.
9. Układ przestrzenny klasy (ławki, stoły itp.) może sprzyjać bądź utrudniać interakcje uczących się.

* Jest to uzupełniona wersja referatu wygłoszonego na VII Sympozjum PTN w Białymstoku (wrzesień 1992).

BIBLIOGRAFIA:

- Bausch, K. R.** 1981, Kommunikationsstrategien bei der Sprachrezeption – produktion: Versuch, ihre Erscheinungsform in zweitsprachlichen Performanzdaten zu analysieren, New Yorker Werkstattgespräche 1980, München, 8–25.
- Breitkreuz, H.,** 1979, Zur unterrichtssprachlichen Emanzipierung von Fremdsprachenerwerb, Kongressdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Dortmund.
- Chaudron, C.** 1988, Second Language Classrooms, Cambridge.
- Edmondson, W.** 1986, Some ways in which the teacher brings errors into learning, w: G.Kasper (ed.), Language Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom, Aarhus University Press, 111–124.
- Flanders, N.** 1970, Analysing Classroom Behavior, New York.
- Götz, D.** 1980, Englische Gespräche deutscher Anglistikstudenten, Universität Augsburg, Bd. 12.
- Janowski, A.** 1980, Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, Ossolineum.
- Kasper, G.** 1986, Zur Prozessdimension in der Lernersprache, w: Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung, Frankfurt/M.
- Kasper, G.** 1986, Language Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom, Aarhus University Press.
- Lörscher, W.** 1983, Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs, Tübingen.
- Putkiewicz, E.** 1990, Proces komunikowania się na lekcji, WSiP.
- Pica, T.** 1992, Language learning research and classroom concerns w: ETF.
- Seliger, H., Long M.(eds.)** 1983, Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition, Rowley-Mass.
- Skarżyńska, K.,** 1975, Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela, Psychologia Wychowawcza 1.
- Wagner, J.,** 1983, Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
- Zawadzka, E.,** 1987, Korektura błędów w mówieniu. Uwagi uczniów i nauczycieli w: Języki Obce w Szkole nr 5 s.443–446.

Zahnder, F., 1981, Lernziel Kommunikationsfähigkeit? Eine Analyse der Interaktions – und Kommunikationsprozesse im Englischunterricht der Orientierungsstufe, Tübingen.

PROBLEMS AND PARADOXES OF CLASSROOM COMMUNICATION

Summary. The article concerns problems of classroom communication. Various research data on classroom behaviour are analyzed. Impact of the style of leadership on the communicative strategies adopted by the learner is discussed at length. The need to develop interactive competence is stressed. Suggestions are made to eliminate the situations in the classroom which hinder development of communicative competence.

WARUNKI EFEKTYWNEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI WCZESNEGO UCZENIA JĘZYKA FRANCUSKIEGO (NA PRZYKŁADZIE KOLEGIUM W SOSNOWCU) *

Można uważać, że w tematyce referatów krajowych konferencji naukowych zbyt mało uwagi poświęca się problematyce nauczycielskich kolegiów językowych. To nieco wąskie zainteresowanie złożonym i specyficznym zagadnieniem przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego w warunkach klas nauczania początkowego, a także w klasach końcowych szkoły podstawowej, może budzić zaniepokojenie. Kosztowne i rozległe przedsięwzięcie kształcenia zawodowego, w ramach nauczycielskich kolegiów języków obcych, nie powinno zakończyć się niepowodzeniem polegającym m.in. na niedostatecznym wyposażeniu przyszłych animatorów zajęć lekcyjnych w niezbędne zespoły kompetencji. Naszym zdaniem nie zawsze zwraca się wystarczającą uwagę na istniejące obecnie możliwości optymalizacji kształcenia przyszłych absolwentów kolegiów językowych. Jedynie poprzez wymianę doświadczeń i wskazywanie dróg prowadzących do efektywnego szkolenia zawodowego powyższe trudne i odpowiedzialne zamierzenie będzie mogło zakończyć się sukcesem zainteresowanych stron uczestniczących w ambitnym projekcie programowym. Należy tutaj podkreślić, że w krajach Wspólnoty Europejskiej nadal wiele uwagi poświęca się problematyce wczesnego nauczania języków obcych. Przejawia się to w:

- zwiększonych nakładach książek i materiałów pomocniczych do nauczania języków obcych dzieci;
- rosnącej ilości publikacji w czasopismach specjalistycznych (patrz: *Le Français dans le Monde*, *Travaux de didactique du f.l.e.*);
- dość szerokiej ofercie staży letnich organizowanych w ośrodkach badawczych uniwersyteckich.

Także w bogatym i wielofunkcyjnym programie VIII Kongresu Światowego zorganizowanego w Lozannie (od 12.07.92 do 18.07.92) przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczających Języka Francuskiego (*Fédération Internationale des Professeurs de Français*) wiele miejsca przeznaczono na prezentacje różnych technik uczenia języków obcych dzieci i młodzieży. Autor niniejszego artykułu miał m.in. możliwość uczestniczenia w interesujących ćwiczeniach prowadzonych przez Frédéric Vermeersch, wykładowcę Instytutu Francuskiego we Frankfurcie. Seria przykładów praktycznych działań była bardzo pożyteczną ilustracją oryginalnego sposobu nauczania języka francuskiego w grupach dzieci od lat 12.

Zatem istotną sprawą będzie przenoszenie niektórych osiągnięć w powyższym zakresie do zajęć programowych polskich kolegiów języków obcych. Sądzymy, że pewne opracowania i działania mające miejsce w ramach tzw. warsztatów metodycznych i pedagogicznych w Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego w Sosnowcu mogą przyczynić się do efektywnego kształcenia absolwentów kolegiów.

W celu zapewnienia wzrostu skuteczności zajęć z przedmiotów: metodyka i pedagogika praktyczna opracowano program koordynujący w/w ćwiczenia. Konkretnym przykładem skorelowania przebiegu zajęć może być szczegółowe studiowanie wskazanych materiałów, projektowanie, prezentowanie i ocenianie

jednostek dydaktycznych w ramach pedagogiki praktycznej, mające miejsce po omówieniu wybranych technik lekcyjnych w toku ćwiczeń z metodyki. Mamy tutaj na myśli przygotowanie do stosowania: tablicy flanelowej, komiksów, technik zabawowych, afiszy, krótkich filmów video, piosenek, kolorowanie i podpisywanie, itp. Należałoby również nadmienić, że działania prowadzących ćwiczenia mają charakter wielofunkcyjny i wielokierunkowy.

Punktem wyjścia, będącym rodzajem wprowadzenia do problematyki, może być zapoznanie z podstawowymi pojęciami z zakresu dydaktyki języka francuskiego jako obcego.

Podanie szczegółowej listy podręczników z w/w dziedziny, tytułów artykułów oraz autorów książek stanowiących kursy językowe jest czynnością niezbędną.

W toku programowania, a następnie realizowania zajęć z obydwu przedmiotów tzw. bloku metodyczno-pedagogicznego należy zwrócić szczególną uwagę na bardzo staranne przygotowanie słuchaczy do pierwszej praktyki obserwacyjnej i kolejnych praktyk pedagogicznych. W części teoretycznej, objaśniającej, powinniśmy podać listy kompetencji, wymienić zespoły umiejętności praktycznych, przedstawić różne rodzaje technik obserwacji procesu lekcyjnego, wskazując na tzw. narzędzia usprawniające obserwację. Wdrażanie do tego rodzaju obserwacji, nazywanej uzbrojoną, może odbywać się poprzez kolejne oglądanie przebiegu lekcji języka obcego sfilmowanej przy pomocy kamery video. Zadawałające rezultaty powyższego szkolenia pedagogicznego można osiągnąć przez obserwację wybranych faz procesu lekcyjnego w małych zespołach posługujących się różnymi siatkami i tabelami obserwacyjnymi. Ewaluacja całościowa, zaproponowana wszystkim małym zespołom stanowiącym jedną grupę ćwiczeniową, umożliwia obiektywną i rzetelną ocenę poziomu zaawansowania metodycznego reprezentowanego przez osobę nauczającego, którego lekcja była przedmiotem analizy dydaktycznej.

Inną formą działalności wykładowców prowadzących warsztaty metodyczno-pedagogiczne, mającą charakter przedsięwzięć innowacyjno-eksperymentalnych, będzie zorganizowanie współpracy z wybraną szkołą podstawową w celu odbywania krótkich zajęć lekcyjnych. Chodzi tutaj o prowadzenie przez kolejnych słuchaczy kolegium kilkumiesięcznych kursów języka francuskiego stanowiących praktyczną adaptację zaprojektowanych ćwiczeń według wybranych podręczników lub zbiorów technik lekcyjnych.

Część zajęć lekcyjnych, wybranych pod kątem określonej metody, techniki ćwiczeniowej lub ze względu na wyraźnie określony typ lekcji języka obcego, należy rejestrować posługując się kamerą video.

Zebrany w ten sposób materiał ilustracyjny zwiększa znacznie efektywność treningu dydaktycznego i może być znakomitym dokumentem audiowizualnym udostępnianym innym kolegiom językowym podczas konferencji lub staży metodycznych.

Dotychczasową realizacją programu i nabyte doświadczenie pozwalają nam formułować pewne zalecenia i rady konieczne dla prawidłowej organizacji oraz efektywnego przebiegu praktyk obserwacyjnych i pedagogicznych.

Każdą pierwszą praktykę hospitacyjną powinna poprzedzać seria zespołowych i indywidualnych obserwacji połączonych z pisanem sprawozdań i szczegółowym omawianiem na zajęciach. Natomiast na każdą pierwszą praktykę pedagogiczną kierować należy słuchaczy, którzy odbyli pewną określoną ilość lekcji próbnych w

szkole ćwiczeń lub w innych szkołach podstawowych pod kierunkiem nauczycieli dysponujących zadawalającym zespołem umiejętności metodycznych oraz reprezentujących wysoki poziom kompetencji językowych.

Do bardzo istotnych czynników warunkujących dobrą efektywność kształcenia w ramach nauczycielskich kolegiów językowych zaliczyć należy:

- ściśłą współpracę programową z opiekunem naukowym;
- współdziałanie dyrekcji kolegium i zespołu nauczającego z uniwersyteckim ośrodkiem naukowym szczególnie przy planowaniu i prowadzeniu badań innowacyjno-optymalizacyjnych;
- pozyskiwanie administracji szkolnej i oświatowej do działań modyfikacyjno-organizacyjnych;
- stymulowanie słuchaczy kolegiów do aktywności poza zajęciami programowymi na rzecz środowiska młodzieży szkolnej;
- wymianę materiałów i doświadczeń z kolegiami w regionie;
- sygnalizowanie aktualnych trudności programowych i potrzeb materiałowych konsultantowi pedagogicznemu upoważnionemu do sprawowania opieki językowej i edukacyjnej przez Biuro do Spraw Współpracy z kolegiami przy ambasadzie;
- nawiązanie współpracy dydaktycznej i naukowej z uniwersyteckim instytutem kształcenia nauczycieli we Francji (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) wskazanym przez Biuro Współpracy Językowej i Edukacyjnej przy ambasadzie (Bureau de Coopération Linguistique et Educative),

Bardzo pilną, naszym zdaniem, jest potrzeba możliwie szybkiego opracowania i opublikowania podręcznika dla wykładowców metodyki i pedagogiki praktycznej w nauczycielskich kolegiach językowych. Mogłoby to być obszerne kompendium złożone z kilku rozdziałów zawierających między innymi:

- listy kompetencji i wykazy zespołów umiejętności mające odniesienie do określonych sytuacji lekcyjnych lub interakcji uczniowskich;
- wyczerpujące objaśnienia stanowiące zbiór pojęć z zakresu dydaktyki języków obcych;
- propozycje zajęć programowych rozplanowane na 5 semestrów;
- projekty przebiegu kształcenia i samokształcenia uwzględniające aktywne podejście ze strony słuchaczy;
- stosowanie technik mikronauczania, gier dydaktycznych, działań pedagogicznych symulacyjnych, itp.

Wskazane byłoby, żeby powyższy podręcznik-przewodnik został opracowany przez zespół autorski wykładowców z kilku kolegiów języka francuskiego. Należy dodać, że szczegółowy projekt niniejszej pracy zbiorowej został przygotowany w Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego w Sosnowcu i przekazany do Biura Współpracy Językowej i Edukacyjnej przy ambasadzie francuskiej w Warszawie w marcu 1992 roku. W projekcie sprecyzowano i wskazano środki realizacji.

W porozumieniu z laboratorium badawczym we Francji, zgłoszono również do konkursu projekt badawczy z zakresu akwizycji umiejętności mownych w grupach wczesnego nauczania języka francuskiego.

Sformułowanie wymagań niezbędnych do przystąpienia i do odbycia egzaminu końcowego w kolegium powinno być również potrzebą pierwszoplanową.

* Referat wygłaszany był na VII Sympozjum PTN w Białymstoku (wrzesień 1992).

CONDITIONS FOR EFFECTIVE TRAINING OF TEACHERS FOR EARLY FRENCH LANGUAGE LEARNING (BASED ON EXPERIENCE OF COLLEGE IN SOSNOWIEC).

Summary. Teacher training in Colleges of Foreign Languages is a very current and important issue which requires more attention. The author describes some factors determining education of teachers specializing in early learning of French language (at Primary Schools). Suggestions for pedagogical and methodical courses are made. Finally, some directions and propositions concerning textbooks for teacher-trainers are put forward.

Z ZAGADNIENÍ USTALANIA POPRAWNOŚCI W AKWIZYCJI JĘZYKA OBCEGO *

Rozstrzygnięcie o poprawności bądź niepoprawności wypowiedzi ustnych i pisanych uczących się języka obcego nieodwołalnie kojarzy się z dosyć uciążliwymi i niezbyt przyjemnymi składnikami procesu dydaktycznego, jakimi są kontrola i ocena. Przez kontrolę rozumiem pozyskanie informacji o stanie procesu akwizycji języka w toku realizacji celów przewidzianych przez program. Kontrola wyników kształcenia łączy się z zespołem technik dotyczących obserwacji, pomiaru, analizy oraz ewaluacji osiągnięć poszczególnych uczniów/studentów, całej grupy lub całego roku/klasy, jak również z wykorzystaniem uzyskanych danych w celu optymalizacji warunków kształcenia. W glottodydaktyce metrologia pozwala określić poziom opanowania materiału językowego, stopień rozwoju umiejętności i nawyków komunikacyjnych i komunikacyjnych, podpowiada, czy możliwe jest przejście do etapu kolejnego. Adekwatna kontrola uwzględnia jej różnorakie formy: wstępna, bieżąca, incydentalna, końcowa, dystansowa; ustna, pisemna; tradycyjna i testowa. Każda z nich ma sprzyjać nie tylko ustalaniu faktów, lecz przede wszystkim wykorzystywaniu tych faktów do sterowania uczeniem się języka. Kontrola powinna podpowiadać wykładowcy, jak racjonalnie wykorzystać czas na ćwiczenie poszczególnych sprawności i nie tyle ujawniać czego uczniowie lub studenci nie opanowali, ile ustalać, co osiągnęli w odpowiednim przedziale czasowym.

Innymi słowy, idzie tu o badanie efektywności, które należy do podstawowych zadań eksploracyjnych współczesnej glottodydaktyki, albowiem bez przypatrywania się wynikom własnej działalności oraz działalności innych nauczycieli/wykładowców trudno oczekiwać unowocześnienia na tym polu. Informowanie uczących się o wynikach występuje za rzadko, nie ma na ogół charakteru ciągłego i systematycznego, natomiast jego treść sprowadza się do oceny ogólnej i uczeń/student wówczas nie wie w dalszym ciągu, w jakim zakresie posiada luki i jak ma je zlikwidować. Informowanie stosowane na co dzień nie powoduje napięć i frustracji, jeśli w ślad za tym nie idą negatywne dla uczących się następstwa. Pamiętać przy tej okazji należy, aby ocena każdego ucznia/studenta odbywała się na tle innych w grupie, ale także w porównaniu z jego poprzednim poziomem. Dochodzimy więc do konstatacji, iż podczas kontroli i oceny możemy zapewnić przyswajającym język sprzężenie zwrotne drogą podania im informacji o efektach albo nie mieszczących w sobie faktów nowych, lub też takie fakty zawierających. W pierwszym przypadku, przykładowo, uczeń/student może znać regułę tworzenia i użycia określonej struktury morfosyntaktycznej, lecz nie ma wprawy w jej stosowaniu praktycznym, w drugim natomiast – takiej reguły nie zna. Nadto w drugim wypadku możliwe jest postępowanie dwojakie. Albo nowych dla uczącego się informacji nie opatrujemy wskazówkami, jak unikać błędów i co należy w tym kierunku czynić, albo też podajemy zalecenia, w jaki sposób samodzielnie lub pod kierunkiem wykonywać pracę zapobiegającą powstawaniu podobnych błędów. Sytuacja ostatnia jest – oczywiście – dla procesu dydaktycznego najkorzystniejsza, wszakże w okolicznościach, w których z różnych powodów nie dochodzi do przekazania wskazówek, informacja o efektach i tak jest nieodzowna dla korekty sterowanej lub autokorekty, jako sygnał podjęcia dodatkowych wysiłków

W odróżnieniu od tylko selektywnej funkcji egzaminów sprawdzanie stanu postępów w edukacji językowej w ogóle ma szersze znaczenie pedagogiczne, gdyż umożliwia wyciąganie wniosków z odnotowanych faktów. Systematyczna i właściwie zorganizowana kontrola przede wszystkim jednak zapewnia dwa rodzaje sprzężenia zwrotnego: zewnętrznego, rozumianego jako informacja dla wykładowcy o toku dydaktycznym i wewnętrznego, w postaci informacji o skutkach uczenia się dla samych uczniów/studentów.

Z powodu polimorficzności każdego języka oraz psychologicznych uwarunkowań jego funkcjonowania kontrola opanowania języka obcego staje się zagadnieniem niezmiernie skomplikowanym, wymagającym stosowania wielorakich form i sposobów sprawdzania konwencjonalnego i innowacyjnego. W szczególności kontrola ustnych produkcyjnych przejawów akwizycji języka bywa utrudniona zwłaszcza na etapie znacznie zaawansowanym, jakkolwiek w stadium początkowym również nie jest łatwa ze względu na probabilistyczność zachowań werbalnych każdego z wypowiadających się. Przeto czynności sprawdzania postępów w nauce języka kierunkowego należy rozpatrywać w dwóch grupach: pierwszej, noszącej miano form tradycyjnych lub subiektywnych, do których zaliczamy ustne i pisemne sprawdziany, rozmowy, opowiadania, streszczenia etc.; drugiej, zwanej formami współczesnymi albo obiektywnymi, składającymi się z wielu zadań testowych.

Formy te powinny umożliwiać wszechstronny wgląd w to, jak poszczególni uczący się języka pracują nad nim, jak się przygotowują do zajęć, sprawdzianów i testowania, jakie czynią postępy, na ile przybliżają się do poziomu oczekiwanego dla danego szczebla kształcenia. Powyższe ustalenia można poczynić jedynie pod warunkiem nakreślenia granic tolerancyjności odchyień od istniejących norm poprawności językowej. Mówiąc o poprawności językowej, mam na uwadze realizację określonego systemu językowego zgodnie z normą. Są dwa rodzaje norm językowych: systemowe, czyli wybrane z danego systemu językowego, oraz preskryptywne, czyli narzucone na system danego języka z zewnątrz w ramach nacjelektu (języka wspólnoty komunikatywnej), który się składa z idiolektów (systemów indywidualnych), socjolektów (systemów społecznych) i dialektów (systemów geograficznych). Poprawność językowa zgodna z regułami systemowymi języka musi być uzupełniona akceptabilnością, zróżnicowana okazjonalnie (sytuacyjno-stylistycznie) i uzusowo (zwyczajowo) (patrz Grucza 1978:43–44). Wszelka wypowiedź wykazująca odchylenia od norm językowych tak rozumianych postrzegana jest jako błąd językowy. Błąd systemowy może spowodować zakłócenie w komunikacji językowej, natomiast błąd poprawnościowy dotyczy jedynie tolerancyjności ze strony naturalnych użytkowników języka oraz wykładowców.

Prawdopodobieństwo popełniania błędów towarzyszy procesowi akwizycji języka na każdym szczeblu zaawansowania, jednakże trzeba pamiętać, iż zarówno błędy wynikające z niepełnej kompetencji, kiedy mówiący lub piszący nie jest w stanie ich samodzielnie skorygować, jak też takie, które zdarzają się rodzimym nosicielom języka (pomyłki), powinny znajdować się w polu uwagi neofilologów. Zatem z tego punktu widzenia kategoryzacja błędów w ujęciu hierarchicznym może przewidywać:

- a) *lapsus linguae*, czyli przejęzyczenia występujące również w języku ojczystym,
- b) błędy świadczące o braku nawyków, kiedy mówiący poprawia się sam, gdyż ma świadomość, jaka jest forma prawidłowa,
- c) wynikające z niewłaściwego rozumienia znaczenia i użycia zjawiska językowego spotykanego już wcześniej,
- d) uwarunkowane absolutną nieznannością faktów językowych.

Uchybienia dwóch ostatnich kategorii – oczywiście – są najbardziej naganne.

Gałąź wiedzy zajmująca się błędami bezpośrednio istnieje niedługo i nazywa się „lapsologią” (Grucza 1978). Lapsologia glottodydaktyczna zajmuje się, między innymi, **źródłami powstawania błędów, ich prognozowaniem, klasyfikacją, analizą (opisem i wyjaśnianiem), ewaluacją, profilaktyką i terapią.**

Źródła powstawania błędów są wielorakie i nie sprowadzają się li tylko do oddziaływań interferencyjnych między– i wewnątrzjęzykowych. Niewątpliwie, stale oddziaływują tu także czynniki ekstralingwalne, głównie psychologiczne i fizjologiczne (między innymi brak koncentracji uwagi i motywacji, zmęczenie, różne uzdolnienia), dydaktyczne (warunki kształcenia językowego i techniki ćwiczeniowe) oraz realioznawcze (cywilizacyjne), w których odbywa się proces komunikacji. Uzupełniając, warto przypomnieć o funkcjonowaniu tzw. interferencji ukrytej, kiedy to produkujący wypowiedź „cenzuruje” sam siebie w obawie przed popełnieniem błędu, odrzucając wyrazy i konstrukcje, co do których nie jest pewien. Prowadzi to do zubożenia języka, infantylności uzusowej i niestosowności stylistycznej, a ma związek z zaniechaniem transformacji struktur głębokich języka wyjściowego na struktury powierzchniowe języka docelowego zgodnie z normą w przypadkach, gdy te ostatnie w obu językach nie są równopostaciowe, jak również ze stosunkowo łatwym, lecz nieakceptowalnym przeniesieniem skojarzeń leksykalno–gramatycznych rodzimych (lub z innych języków) na język przyswajany bez uwzględnienia poziomu nietolerancji odchyłeń od wymaganych zachowań językowych. Zatem przyczyny powstania błędów językowych są przeróżnego pochodzenia, nie do końca poznane i, co gorsza, nie zawsze dające się przewidzieć.

Prognozowanie błędów oparte na badaniach kontrastywnych nie jest i nie może być w świetle powyższego wystarczające. Bardziej przydatne tu okazują się ustalenia językoznawstwa konfrontatywnego wskazujące nie tylko na rozbieżność, lecz także na formy identyczne lub analogiczne, ale i one nie stanowią jedynej podstawy do przypuszczenia, gdzie mogą się pojawić realizacje nieprawidłowe. Z uwagi na swoją specyfikę strukturalną określony język obcy sam w sobie także może zawierać potencjalne przypadki powodowania niezgodności z obowiązującymi normami. Odstępstwa od normy – generalnie rzecz biorąc – trzeba traktować jako coś naturalnego w trakcie nauki języka obcego wobec funkcjonowania kompetencji przejściowej u każdego ucznia/studenta, czyli systemu aproksymacyjnego, przejawiającego się w swoistym interjęzyku, znajdującym się między językiem wyjściowym a docelowym na danym etapie jego przyswajania. Właśnie badania lapsologiczne powinny być oparte także na skrupulatnej analizie obcojęzycznego systemu aproksymacyjnego, w tym – na opisie i wyjaśnianiu nieścisłości językowych.

Analiza błędów zakłada ich eksцерpcję z tekstów ustnych i pisanych w połączeniu z konsytuacjami, w których zostały wyprodukowane. Korpusy błędów należy więc tworzyć z uwzględnieniem warunków, w jakich uchybienia powstały. Opisu błędów dokonujemy również na tle wypowiedzi poprawnych oraz w kontekście istniejących ustaleń normatywnych w podsystemach języka obcego. Sam opis – co jest zrozumiałe – nie przynosi efektów, jeśli w ślad za tym nie nastąpi wyjaśnianie i ocena błędów stawianie diagnoz (dociekanie przyczyn) i prognoz (przewidywanie), a także zapobieganie i eliminowanie.

Co się tyczy oceny błędów, to wypada stwierdzić, że w dalszym ciągu brak jej obiektywnych kryteriów, ponieważ można je ewaluować z różnych pozycji. Stosunkowo najprościej ocenić błąd z lingwistycznego punktu widzenia, porównując

niewłaściwie generowane elementy z istniejącymi normami w płaszczyźnie fonacji, ortografii, słownictwa, gramatyki. Relatywnie trudno osądzić błąd pod kątem zaburzenia komunikacji z uwagi na zalecaną aktualnie tolerancję potknięć nie irytujących przeciętnego wykształconego przedstawiciela wspólnoty obcojęzycznej i nie zaciemniających znaczenia. Po prostu, badanie skuteczności komunikacji jest o wiele mniej konkretne od policzenia błędów w elementach języka. Komplikacji nastręcza też glottodydaktyczne szacowanie błędów, które powinno ułatwiać klasyfikowanie ich według stopnia trudności z uwzględnieniem wszechstronnych charakterystyk.

Przewidywanie powstawania błędów nawet przy znacznym ich tolerowaniu i niedemonizowaniu jest zagadnieniem aktualnym nadal, chociaż należałoby rozumieć je odmiennie od dotychczasowej praktyki, podczas której ćwiczenia prowadzi się na podstawie specjalnie spreparowanych materiałów glottodydaktycznych, „naszpilkowanych” formami najczęściej powodującymi wypowiedzi niepoprawne. Ujawniają one luki w kompetencji językowo-komunikacyjnej uczniów/studentów, często powielają i utrwalają niepoprawności, powodują obawy przed niepowodzeniem. Nieodzwonne więc są tu ćwiczenia przygotowawcze i zapobiegawcze przed ćwiczeniami komunikacyjnymi w celu przeniesienia środka ciężkości z korektury błędów na ich profilaktykę traktującą powstawanie błędów jako zjawisko zwyczajne. Rola wykładowcy w zapobieganiu błędom polega na programowaniu i selektywnym doborze zarówno materiału językowego, jak też ćwiczeń nie dopuszczających do realizacji błędnych. Trzeba wszakże zdawać sobie sprawę z tego, iż czynności owe nie likwidują samych przyczyn powstawania błędów, a jedynie dają wskazówki do ich stopniowej eliminacji.

Powiedziano już, że nauce języka nieodłącznie towarzyszy popełnianie błędów, a co za tym idzie – kształcenie musi być sprzężone z ich terapią, czyli usuwaniem. Poprawianie błędów winno być rygorystycznie przestrzegane w ćwiczeniach wdrażających i utrwalających podczas bezbłędnego przyswajania wzorców, zaś w ćwiczeniach o charakterze kreatywno-komunikacyjnym mogą one być częściowo ignorowane, ale tylko do pewnego stopnia (nie powinny zakłócać porozumiewania się oraz nie prowadzić do ich utrwalania). Dla przykładu, na neofilologii tolerowanie błędów może mieć tylko charakter szczątkowy. Na tym poziomie znajomości języka, nie bacząc na niebezpieczeństwa, właściwie wszystkie wypowiedzi błędne powinny być prostowane przy zastosowaniu różnych technik. Niekorzystne skutki każdorazowego poprawiania odchyleń od normy wiązać się ze zwiększeniem niepewności i obawy przed wypowiedzianiem się uczniów/studentów, spadkiem motywacji i uciekaniem się do strategii unikania form niepewnych i przez to z niesprawdzalnością, czy pożądane wzorce zostały przyswojone. Zagrożeń takich da się ustrzec, trzymając się pewnych norm postępowania, wśród których można wskazać adresowanie korekty nie tylko do jednego ucznia/studenta popełniającego omyłkę, lecz do całej grupy; stworzenie warunków do usunięcia uchybienia zarówno kolegom, jak też autopoprawki poprzedzonej sygnałem słownym lub innym ze strony wykładowcy, a w razie potrzeby – wskazanie reguły; taktowne i dyskretne przeprowadzenie korekty w trakcie wypowiedzi ustnej i po jej zakończeniu nie wprawiającej w stan zniechęcenia, depresji. W tym ostatnim przypadku szukać należałoby „złotego środka”. Z jednej strony zbyt duża liczba poprawek może deprymować mówiącego czy wręcz zahamować wypowiadanie się, z drugiej jednak – niepoprawne wypowiedzi nieskorygowane mogą się utrwalić i powielić zarówno u mówiącego, jak też u słuchaczy. Wobec tego sensowna wydaje się propozycja nieprzerywania wypowiedzi

ustnych, mających cechy komunikatywności z niezbyt wielkimi usterkami, gdyż w przeciwnym razie korekta przeszkadza mówiącemu, zaczyna się on jąkać, zapomina, co ma mówić dalej. Dlatego błędne realizacje lepiej notować, a po skończeniu wypowiedzi dokonać ich analizy i jeśli zachodzi potrzeba – zorganizować ćwiczenia korekcyjne. Poprawianie na bieżąco nie zawsze bywa możliwe ze względów technicznych, szczególnie poprawianie rozwinęte, natomiast obowiązkiem wykładowcy jest podanie sygnału o użyciu formy niewłaściwej (np. stuknięcie, negacja werbalna lub mimiczna); niekiedy wskazane jest uprzedzenie błędów poprzez wtrącenie wyrazu lub struktury, które przypuszczalnie nie zostaną wyprodukowane właściwie. W przypadku zniekształcenia sensu wypowiedzi ingerencja wykładowcy jest nieodzowna, aczkolwiek z preferencją autokorekty. Możliwe są wówczas różne zachowania się nadawcy tekstu. Może on nie zdawać sobie sprawy z popełnionego błędu; może też mieć świadomość pomyłki i nie potrafić samodzielnie skorygować jej. Czasem obserwujemy daremne usiłowania mówiącego w tym kierunku i jedynie pomoc wykładowcy lub klucza przynosi pożądany skutek. Bywa też – i jest to sytuacja idealna – że po spostrzeżeniu błędu (bez sygnału z zewnątrz) uczeń/student natychmiast dokonuje autokorekty. We wszystkich przypadkach informacja ze strony wykładowcy o wypowiedzi nieprawidłowej nie może być zbyt odroczone, a przyswajający język musi się zorientować, na czym polega jego uchybienie i zawsze mieć okazję do zrehabilitowania się.

Wyeksponujemy zatem najistotniejsze zalecenia w traktowaniu poczyniań odnoszących się do poprawności językowej i korekty błędów. Błąd traktujemy jako zjawisko naturalne, występujące przy każdej nauce języka. Poprawiamy nie uczniów/studentów, lecz omyłkowe tworzenie tekstu mówionego lub pisanego przez nich, a do tego raczej nie w trakcie kreatywnych zachowań werbalnych. Nadto poprawianie błędu winno kończyć się powtórzeniem i zanotowaniem formy prawidłowej przez uczącego się języka, a następnie poprawnym wykorzystaniem jej w czynnościach produktywnych.

* Jest to rozszerzona wersja referatu wygłoszonego w języku rosyjskim na IV międzynarodowej konferencji "Rusycystyka Europejska a Współczesność" w Poznaniu we wrześniu 1992r.

BIBLIOGRAFIA

- Gruca, F., (red.), 1978. Z problematyki błędów obcojęzycznych. Warszawa, PZWS.
Komorowska, H., 1984. Testy w nauczaniu języków obcych. Warszawa, PZWS.
Markunas, A., Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na neofilologii (w druku).
Zawadzka, E., 1987. Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych, Warszawa, PWN.

FROM THE PROBLEMS OF ESTABLISHING CORRECTNESS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION.

Summary. This article contains considerations on the control of foreign language teaching/learning as a component of the research of education effectiveness. The control, in turn, is connected with the source of formation of language errors, their prognosis, classification, analysis, evaluation, prevention and therapy. Their characteristics ends with the following conclusion: language error is a natural phenomenon and the tendency of tolerating incorrectness can be observed at present.

C A L L W PRAKTYCE LABORATORYJNEJ

Niektórzy teoretycy i praktycy nauczania odsądzają od czci i wiary tych wszystkich, którzy stosują wszelki zaawansowany technicznie sprzęt, a zwłaszcza komputery. Inni natomiast traktują komputer a także inne urządzenia techniczne, jako swego rodzaju fetyusz.

Jak w każdej sytuacji tak i w przypadku technicznego podejścia do kwestii nauczania języków obcych należałoby znaleźć złoty środek. Prawda nie zawsze jednak leży po środku. Omówimy tylko niektóre kwestie związane z wykorzystaniem komputerów do nauczania języków obcych. Rozważymy niektóre wątpliwości, czy raczej rozwijemy pewne obawy i nakreślimy relacje między nauczycielem i komputerem. Pokażemy naszą drogę rozwoju koncepcji i praktycznego zastosowania komputera w nauczaniu. Była to droga żmudna, droga praktycznego doświadczenia prób i błędów – bowiem nasze dzisiejsze rezultaty są bardziej wynikami praktycznych eksperymentów niż rozważań teoretycznych.

W pracy dydaktycznej nawiązujemy bezpośredni kontakt intelektualny z młodzieżą. Tej interpersonalnej więzi nie może zabraknąć w żadnym naszym działaniu. Liczy się "czucie i wiara", ale nie można obejść się bez mądrości "szkiełka i oka". W pracy naukowo-badawczej w zakresie różnych dziedzin twórczej działalności człowieka posługujemy się nie tylko naszymi zmysłami. Przyrządy stosowane w badaniu naukowym są niejako przedłużeniem możliwości działania naszych zmysłów. Podobnie w poczynaniach dydaktycznych musimy korzystać z szeregu mniej lub bardziej skomplikowanych pomocy i przyrządów. Komputer powinien stać się jednym z nich. Stwierdzenie to nabiera wagi, kiedy uświadomimy sobie, że komputer jest urządzeniem technicznym, które pozwala nam na bieżąco, dosłownie w trakcie zajęć, korzystać z interdyscyplinarnego dorobku intelektualnego wielu pokoleń.

Nie jest to jednak tylko bogata biblioteka, znajdująca się pod ręką pedagoga. Jest to urządzenie, którego specyfika działania narzuca niekiedy odmienny, odważniejszy i bardziej radykalny sposób myślenia – zarówno słuchaczy jak i wykładowcy.

Sposób korzystania z merytorycznego dorobku pokoleń narzucony jest specyfiką urządzenia. Musimy odpowiednio stosować programy narzędziowe, programy kształcące. Wykorzystując czynnie komputer w trakcie zajęć nie tylko posługujemy się jego klawiaturą, ale także szeregiem programów narzędziowych, które pomagają nam przechowywać informacje, katalogować, preparować, dobierać i upraszczać. Nie można obyć się bez pomocy myślącego informatyka. A jednak twórcza koncepcja może być wypracowana tylko przez pedagoga i to jedynie w oparciu o doświadczenia zdobyte w pracy z młodzieżą.

W niniejszej pracy przedstawimy własną koncepcję wykorzystania programów komputerowych do nauczania języka angielskiego. W badaniach posługiwano się około 200 różnorodnymi programami komputerowymi.

Jednym z pierwszych kroków w kierunku modernizacji i modyfikacji naszych zabiegów glottodydaktycznych powinny być badania nad możliwością ciągłej

aktualizacji naszych środków dydaktycznych. Niezbędna jest tu pomoc psycholingwistyki i innych pedagogicznych nauk szczegółowych. Jednak trwały rozwój kultury informatycznej społeczeństwa wymaga również zaangażowania wyspecjalizowanych informatyków, którzy pomogą glottodydaktykom budować nową generację programów komputerowych i podręczników. Pewna unifikacja stosowanych metod programowania pozwoli na łatwą, permanentną wymianę ich zawartości merytorycznej,

Stosowana w nauczaniu języka angielskiego technika komputerowa łączy w sobie konieczność wyraźnego powiązania pracy osoby uczącej się na zajęciach jak i obowiązkowej pracy w domu. Jakość tej domowej pracy determinuje w znacznym stopniu skuteczność zabiegów dydaktycznych osoby uczącej. W tym celu zaopatrzone uczących się nie tylko w podręczniki, ale również w odpowiednie zestawy nagrań wzorcowych. Ważnym elementem domowej pracy jest kompleks czynności, których ostatecznym rezultatem jest domowe nagranie zadanego fragmentu tekstu. Oczywiście tekst ten znajduje się wśród nagrań przygotowanych przez rodzimych mówców. Niebagatelną rzeczą jest również wplecenie wideotekstu (teletekstu) do budowanych glottodydaktycznych materiałów magnetowidowych. Ponieważ CALL – Computer Assisted Language Learning dominuje w naszym podejściu, nie można też ominąć kwestii stosowanych przez nas środków miękkich (software) a także odpowiedniego sprzętu komputerowego. W stosowanej przez nas metodzie multimediów obydwie kwestie są równie ważne, ponieważ interaktywne nauczanie – interaktywne w sensie współdziałania studentów, bogatego sprzętu podstawowego jak i urządzeń peryferyjnych, a także możliwości korzystania z bogatej palety wielu programów – jest właśnie tym, co zdaje się bliskie naszemu ideałowi nauczania.

Dobrze zaprojektowane i prawidłowo wyposażone laboratorium językowe powinno zawierać możliwie wszystkie elementy wyposażenia:

1. instalację antenową do odbioru programów radiowych i telewizyjnych w tym i satelitarnych,
2. magnetofony i magnetowidy do rejestracji aktualnych programów radiowych (i satelitarnych), w tym również teletekstu,
3. magnetofony i magnetowidy do preparowania nagrań kompilacyjnych,
4. magnetofony i magnetowidy do kopiowania nagrań dla studentów,
5. odpowiedni stół mikerski,
6. prawidłową instalację mikrofonową,
7. komputer w układzie wielodostępu (jedna klawiatura wykładowcy i kilkanaście klawiatur studentek z monitorami),
8. drukarkę,
9. kserograf,
10. dobre rozwiązanie akustyczne.

Pojęcie laboratorium językowego bywało niekiedy nadużywane. Dla uściślenia rozumienia tego terminu należy podać, że mówimy tu o pomieszczeniu, w którym znajdują się rozmaite urządzenia techniczne przydatne lub niezbędne w stymulowaniu procesu glottodydaktycznego. Żadne z tych urządzeń nie może zakłócać toku bezpośredniej wymiany zdań pomiędzy studentami, jak również między studentem a wykładowcą. Muszą one pracować względnie cicho i nie wprowadzać własnego pola elektromagnetycznego, które by zakłócało pracę innych urządzeń.

Przebieg rozmowy i niektóre inne elementy zajęć wymagają niekiedy sprawnego zapisu dźwiękowego i zapisu tekstowego. Potrzebne są również źródła aktualnego tekstu, obrazu ruchomego i nieruchomego, a także materii dźwiękowych.

Nasze badania prowadziliśmy w specjalnie przez nas zaprojektowanym i wyposażonym laboratorium. Jego podstawowe wyposażenie zawiera:

- dwa komputery kompatybilne z IBM (sprzężone z drukarkami),
- układ odbiornika telewizji satelitarnej (programy Astra),
- wzajemnie współpracujące dwa magnetowidy,
- dwa magnetofony dwukasetowe,
- jeden magnetofon wyposażony w mikrofon,
- gramofon,
- odtwarzacz płyt CD,
- monitor telewizyjny,
- dwa mikrofony pracujące w układzie wzmacniacza (i dwie kolumny).

Jesteśmy w trakcie montowania kserokopiarki i układu do pracy w systemie multimedia. Chodzi o korzystanie z najnowszego zestawu software'ów, oferowanego przez renomowaną firmę Microsoft.

Całość urządzeń znajduje się w tym samym pomieszczeniu. Zapleczem tak pracującego układu jest podręczna biblioteka, również umieszczona w tej sali. Są tam więc książki, podręczniki, słowniki i encyklopedie jak też audioteka, na którą składa się ca 400 kaset, płyty gramofonowe i CD. Wideoteka obejmująca ca 200 trzygodzinnych videokaset. Cały sprzęt stanowi wyposażenie placówki naukowo-badawczej CALL, nie sponsorowanej z żadnych źródeł.

Celem eksperymentów przeprowadzanych w tego rodzaju edukacyjnej Placówce Naukowo-Badawczej jest praktyczne torowanie drogi nowym, skutecznym technikom nauczania języków obcych.

Zaczyna się wszystko od dylematu – nauczyciel czy komputer. Problem ten można uszczegółowić:

- Czy komputer może zastąpić nauczyciela języków obcych?
- Czy komputer powinien zastąpić nauczyciela języków obcych?
- Czy komputer może wyrugować nauczyciela języków obcych?

Uważamy, że każdy sposób pozbycia się marnego nauczyciela jest dobry. Jeżeli więc okaże się, że komputer jest lepszy od nauczyciela, że spełnia te wszystkie funkcje, które są przypisane nauczycielowi i wykonuje je lepiej, szybciej i rozsądniej, to znaczy, że powinien go wyrugować. Dobrze byłoby, gdyby istniała możliwość zastąpienia przez komputer słabego nauczyciela.

Jest to stwierdzenie cokolwiek na wyrost. Ponadto jest to podejście skrajne i trudne do zaakceptowania. Komputer działa bowiem stymulująco nie tylko na rozwój ucznia ale również na sposób pracy samego nauczyciela.

Nasze doświadczenia trwają około ośmiu lat. Pierwsze dwa lata można scharakteryzować jako przystosowanie komputera do celów edukacyjnych. Dwa kolejne dały użytkownikowi szansę sformułowania pełniejszej koncepcji logicznej konfiguracji nowszej generacji sprzętowej, aby była ona zgodna z wyposażeniem laboratorium i współgrała z przyjętą koncepcją nauczania. Nasz pierwszy sprzęt stanowił domowy mikrokomputer (home computer) ZX Spectrum. W dalszej kolejności zaopatrzyliśmy się w kolejne generacje komputerów osobistych (PC).

Aby sensowne było wykorzystanie komputera należy myśleć o urządzeniach, a raczej o sposobie myślenia, który towarzyszy stosowaniu komputera w praktyce w nauczaniu. Ten sposób to Assisted Language Learning (CALL) – oznacza on, że komputer pomaga, czy też raczej towarzyszy nam w nauczaniu. Towarzyszą nam również inne urządzenia. Przede wszystkim te, które dostarczają nam faktów w formie tekstu, są źródłem wiedzy szczegółowej, czy też są akustycznym bądź wizyjnym źródłem wzorca. Urządzenia te stymulują zainteresowanie ucznia w trakcie zajęć.

Staramy się stosować sporo nagrań wzorcowych, przygotowanych przez rodzimych mówców. W trakcie zajęć nasi studenci nie powtarzają wielokrotnie tych samych struktur, tych samych wyrażań. Nie trenują w pełni doskonałej wymowy – nie przechodzą pełnego treningu aż do uzyskania doskonałości. To jest możliwe do uzyskania w zindywidualizowanym a właściwie indywidualnym procesie – nie tyle nauczania, co uczenia się. Do tego celu okazało się niezbędne posiadanie przez studentów owych nagrań wzorcowych.

Stosując tego typu nagrania, nie przeprowadza się pełnego zestawu ćwiczeń doskonalących w trakcie zajęć. Logiczną konsekwencją jest wobec tego wyposażenie ucznia czy studenta w nagrania wzorcowe wykorzystywane w jego pracy indywidualnej w domu. Natychmiast pojawia się kwestia praw autorskich. Jest to cały oddzielny temat, o którym nie wolno zapomnieć. Oprócz typowych nagrań wykorzystujemy aktualne nagrania przygotowywane każdego dnia. Są to programy telewizyjne British Sky Broadcasting, dokładniej jednego kanału Sky News: wiadomości oraz cały szereg programów cyklicznych, które dostosowuje się do zainteresowań studentów czy poszczególnych osób.

Są to więc:

- *Beyond 2000* – program, który omawia najnowsze osiągnięcia techniki i technologii na miarę XXI wieku;
- *Those were the days* – urywki starych kronik filmowych;
- *Fashion Television* – program o aktualnych tendencjach mody, z pewnymi elementami przeglądu kulturalnego;
- *Travel Destination* – poglądowy seryjny program geograficzno-krajoznawczy;
- *Our World* – przegląd aktualnych wydarzeń na świecie;
- *Newsline* czy też *Reporters* – wywiady, ciekawostki, wydarzenia;
- *Financial Times* – wydarzenia ze świata biznesu;
- *Memories 1991, 1992...*

Te i tego typu programy są nagrywane i przechowywane w wideotece, odpowiednio oznakowane po to, aby poszczególne elementy nagrania można było wykorzystywać w trakcie rozmaitych zajęć – nawet w sposób spontaniczny.

Komputer wyposażony w procesor tekstowy jest czymś znacznie więcej niż tylko maszyną do pisania, wyposażoną w kolosalną pamięć. Tym niemniej i ta funkcja nie jest banalna. W komputerze pozostaje komentarz do niektórych fragmentów nagrania, elementy zajęć, pytania, testy.

Oddzielną grupę programów stanowią pomoce przygotowywane przez czasopismo *Time* dla nauczycieli, przy czym tylko nieliczne z nich są w formie nagrań. Jest raczej zespół ćwiczeń i testów uzupełniających, które towarzyszą tekstom podstawowym zawartym w czasopiśmie.

A oto programy komputerowe jakie stosujemy w naszej pracy.

Po pierwsze, to cały zespół programów narzędziowych (tools), to znaczy takich, które pozwalają odpowiednio dostosować software do naszych potrzeb, jak na przykład *Norton Commander*, *PC tools* albo *Xi* czy *Xtree Gold*, jak również szereg programów pokazujących, porządkujących .

Ponadto stosujemy gotowe programy nadające się do kreowania własnego charakteru software – programy całej generacji typu *authoring programs*:

- *Dropin*,
- *Verbalist*,
- *Eclipse*, *Quartext*,
- *Fun with Text*

Kolejna grupa programów, to programy podtrzymujące konwersację, która bywa dowolnie stosowana przez każdego nauczyciela w zależności od jego osobistych upodobań. Są to:

- *Fortune Teller* – wyśmienity programem, który pozwala w dowcipnej formie kontynuować konwersację na różne tematy osobiste;
- *PC Globe* – rodzaj małego kompendium wiedzy geograficznej;
- *Map of Europe* – program o charakterze turystycznej informacji przydatny w prowadzeniu swobodnej rozmowy o turystyce.

Każdy z tych programów daje możliwość uzyskania wydruku informacji czy trasy.

Dalsza grupa stosowanych przez nas programów, to programy typu słownikowego. Są wśród nich:

- polski program *Słownik Jacka Skalmierskiego* ¹,
- *IQ* jest typowym programem testowym o znacznym poziomie trudności,
- *Quartext* jest typowym programem mikrokomputerowym do nauki języka angielskiego. Składa się on z czterech typów ćwiczeń podanych w formie gier. Wszystkie one oparte są o zasadę rekonstruowania tekstu, pozbawionego niektórych składników. Te gry – ćwiczenia to: *Hopscatch*, *Hide and Seek*, *Tell-Tale* i *Cheat*. Ponadto w skład zestawu wchodzi wstępny wybór tekstów i podręcznik użytkownika. Ćwiczenia w *Quartext* pozwalają utralać słownictwo, gramatykę i wiele podsprawności związanych z czytaniem, takich jak *skimming*, *scanning*, *matching*, *predictions*, *collocations* itd. ¹
- *Rightwriter*, który jest programem znacznie skromniejszym od *Grammatik* ale również ocenia tekst, jego słownictwo, statystycznie określa częstotliwość występowania zwrotów i form gramatycznych.
- *Technical Reference* jest typowym podręcznikiem na dyskietce. Można też sobie wybrać odpowiednie paragrafy, terminy lub pojęcia, które wyjaśniane są na wysokim poziomie profesjonalnym.
- *Internist* zawierający rozsądnie podaną profesjonalną terminologię medyczną, w rozbiciu na szereg obcji.
- Ponadto dysponujemy programami *Eteacher* i *Websters Dictionary*.

Kolejny rodzaj programów to software gramatyczny – *Grammatik* ². Określany jest on przez producenta jako program, który chroni użytkownika przed popełnieniem niektórych błędów gramatycznych. Pozwala również poprawiać niektóre błędy interpunkcyjne, błędnie stosowaną stronę bierną. Program ten przestrzega przed zbyt dużym nadużywaniem tych samych zwrotów w tekście, niewłaściwym stosowaniem przyimków i przedimków. Oczywiście program ten nie wprowadza zmian, ale pozostawia użytkownikowi decyzję co do akceptacji lub odrzucenia.

Nie można nie wymienić też procesorów tekstowych. Polski procesor TAG wyprodukowany przez firmę Infoservice, *Chiwriter* (w kilku jego wersjach) i najnowszy procesor, którym aktualnie posługujemy się to *Word* w swej niezwykle przyjaznej wersji *Word for Windows 2.0*.

Jest jeszcze grupa programów typu baza danych. A więc np. *CALC III*, *dBase III*, *III+* i *dBase IV*.

O każdym z wymienionych powyżej programów można by pisać dużo, ograniczyliśmy się jednak do tej krótkiej charakterystyki, aby pokazać różnorodność, czy też bogactwo stosowanych przez nas środków, zarówno miękkich jak i twardych. Jakby jednak sprawy nie ujmować, to dopiero wszystkie zbiory przygotowane w takim czy innym procesorze stanowią podstawę właściwych zajęć. Zbiory te stale rosną i są ciągle aktualizowane. Dzięki nim można bez kłopotów wrócić do fragmentu, który był przydatny i wykorzystywany 3 czy 4 lata temu. Może to być, na przykład, taka czy inna forma podania wyjaśnienia gramatycznego.

Wymieniając powyższe programy nie staraliśmy się poddawać ich pełnej krytycznej analizie, bowiem przekraczałoby to ramy tej pracy. Software o którym piszemy, pracuje na odpowiednich maszynach, to znaczy na odpowiednich mikrokomputerach – komputerach osobistych PC (Personal Computer). Był to górny pułap możliwości maszyn opartych o CPU Motorola 80286.

Kolejna grupa – maszyn 386, szybsza i sprawniejsza, przy okazji również z zasady obdarzona większą pojemnością twardego dysku, daje większą możliwość przetwarzania danych, i daje możliwość pracy w innej filozofii (technologii). Jest to filozofia środowiska Windows – sposób, który pozwala na równoczesne korzystanie z kilku programów, kilku zbiorów. Oznacza to, że na ekranie korzystamy z rozmaitych elementów całej grupy współdziałających z sobą środków – procesora tekstowego, programu graficznego, bazy danych itd.

Mówiąc o stosowanych programach nie chciałbym zapomnieć o programach porządkujących informacje dnia codziennego – programy typu "mądra sekretarka". Takim przykładowym programem jest *SK2*. W technologii Windows taka "mądra sekretarka" jest jak gdyby wbudowana w środowisko pracy.

Obserwuje się ściśle oddziaływanie między stosowanym sprzętem i programami użytkowymi – stosowanym oprogramowaniem. Występuje tu pewna tendencja – w pierwszym okresie po pojawieniu się sprzętu jego możliwości nie są w pełni wykorzystywane. Programy muszą spenetrować możliwości maszyny w przetwarzaniu danych zanim osiągną swój szczyt. Następnie wprowadza się pewne uzupełnienia (udoskonalenia) samego sprzętu – obudowuje się go różnymi adaptorami, czy też wspomaga urządzeniami peryferyjnymi. Dopiero potem pojawia się następna generacja komputera, która ma te wszystkie dodatkowe możliwości.

Jesteśmy właśnie na etapie, kiedy dysk optyczny daje nauczycielowi możliwość nacieszenia się zupełnie inną techniką, filozofią działania i sposobem myślenia. Wzbogacenie komputera 386 o czynnik dysku optycznego daje szansę pracy w zastosowaniu multimediów – metody interakcyjnej, gdzie jest pełna swoboda równoczesnego korzystania z kilku potężnych źródeł i segregowania ich na rozmaite sposoby. Ten sposób daje możliwość przetwarzania dźwięku stereo, dźwięku o innej jakości i w zupełnie inny sposób. W tym celu należy wzbogacić komputer o karty dźwiękowe.

Należy wspomnieć o jeszcze jednej propozycji stosowania komputera, a mianowicie do tłumaczenia tekstu z języka obcego lub na język obcy. Tłumaczenie tekstu przy użyciu komputera to bogata dziedzina posiadająca już własną literaturę, na której przytoczenie brak tu miejsca. Generalnie rzecz biorąc, translator stosuje w swej pracy procesor tekstowy, wspomagany w formie nakładek rozmaitymi analizatorami – zarówno gramatyki, pisowni jak i słowników. Ułatwia i przyspiesza to pracę z tekstem, pozwala uzyskać większą precyzję w znacznie krótszym okresie czasu.

Profesjonaliści dokładnie określają minimum wyposażenia niezbędnego do precyzyjnego stosowania metody komputerowej. Tej kwestii nie będziemy jednak szczegółowo analizowali. To, co obserwuje się w europejskim CALL – nie jest jeszcze zjawiskiem masowym. Według posiadanych ogólnych informacji możliwe jest włączanie polskich ośrodków badawczych do ogólnoeuropejskiego programu *Campus*. Technicznym warunkiem jest posiadanie modemu telefonicznego oraz numeru E-mail. Tym niemniej zasługują na uwagę rozmaite przedsięwzięcia łączności elektronicznej w ramach rozmaitych sieci. *Campus* daje możliwość porozumiewania się ze sobą rozmaitych ośrodków edukacyjnych, korzystania z codziennej prasy, przysyłania wiadomości, jak również współdziałania wielu ośrodków z całej Europy w tym samym czasie. Jednym z takich wspólnych projektów jest przedsięwzięcie *Paper Day*. Tego samego dnia wiele szkół europejskich, które pracują w systemie *Campus*, biorze udział we wspólnym tworzeniu gazety.

Czego jak dotąd uzyskać nie można?

Otóż nie można jeszcze zostawić ucznia samego sobie w pracy z komputerem. Mogłoby to prowadzić do kumulowania błędów, bowiem obcowanie z każdą, najlepszą nawet maszyną wymaga pomocy człowieka, który ma doświadczenie i nie narzuca sposobu ale odpowiednio steruje uczącym się. Komputer zawodzi również wtedy, gdy jest wyraźna niechęć uczącego się do posługiwania się urządzeniami technicznymi. Uważamy, że taką postawę należy uszanować. Z drugiej strony trzeba również uszanować, że nie każdy nauczyciel ma psychiczne predyspozycje, które pozwoliłyby mu na współdziałanie z komputerem – jego pamięcią i programami. Przecież również nie wszyscy jesteśmy wyśmienitymi kierowcami. Ci, którzy nie prowadzą samochodu nie są gorszymi pracownikami, przyjaciółmi, czy specjalistami.

Więź interpersonalna nauczyciela akademickiego czy szkolnego z uczącym jest tym, czego komputer ani żadna inna maszyna nigdy dać nie może. Przyjazny klimat psychologiczny powstać może tylko przy życzliwym podejściu nauczyciela.

Niewątpliwie zalety nauczania języków obcych wspomagane komputerem nie powinny przesłaniać pewnych mankamentów tej metody, np. całego kompleksu negatywnych zdrowotnych oddziaływań komputera na człowieka czy problemów związanych z występowaniem wirusów komputerowych. Nie ulega jednak wątpliwości, że nie ma obecnie dziedziny, w której można by z komputera zrezygnować całkowicie. Nie ma również na szczęście komputera, który byłby w stanie całkowicie zastąpić człowieka.

PRZYPISY

1. *Słownik* to program wart szczególnej uwagi, jako że otwiera całą gamę pomocy glottodydaktycznych, które będą powstawać. Korzystano z wersji rezydentnej tego programu. Pozwala ona na tłumaczenie tekstów wyświetlanych na ekranie monitora bez konieczności wprowadzenia niezrozumiałego tekstu przy pomocy klawiatury. Program tłumaczy tekst słowo po słowie. Interesującą cechą programu jest

możliwość prostej analizy gramatycznej w otoczeniu tłumaczonego słowa. Program rozpoznaje około 40.000 słów angielskich.

2. Oprócz podstawowego zestawu tekstów można dokupić dodatkowe teksty, dopasowane do różnych poziomów nauczania. Ponadto można zaopatrzyć się w dodatkowy program do tworzenia własnych tekstów.
3. Właściwie jest to cała generacja tych programów – *Gramatik*, *Grammatik II*, *Grammatik III*, *Grammatik IV*.

CALL IN LANGUAGE LABORATORY

Summary. The paper deals with pragmatic aspects of using computer for teaching and learning English as a foreign language. The analysis is based on 8 years experience with computer assisted language learning of differentiated population of students, researchers and professional experts. Various aspects of CALL are discussed including estimation of equipment and software. Some suggestions on future CALL development in Poland are made.

SYMULACJA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

CZYM JEST SYMULACJA

W komunikatywnie zorientowanej dydaktyce języków obcych jednym z popularnych typów ćwiczeń jest symulacja¹.

Symulacja bywa definiowana jako **wysoce uproszczona reprodukcja części rzeczywistego lub wyimaginowanego świata** (van Ments 1983:4). Symulacja jest terminem łączącym wszystkie te działania, które tworzą sztuczne środowisko lub dostarczają udawanych (symulowanych) doświadczeń jej uczestnikom (zob. Garvey 1969:206–207).

K. Jones zwraca uwagę na dwie zasadnicze cechy symulacji. Po pierwsze **jej uczestnicy muszą mieć przypisane funkcjonalne role**, a po drugie **muszą posiadać wystarczającą wiedzę odnośnie sytuacji czy danego problemu** (1987:9–10). Wiedza ta może być im dostarczona w formie materiałów, np. map, wykresów, rozkładów jazdy.

Inną ważną cechą symulacji jest to, że **przedstawia ona zachodzący proces** (ang. on going process). Symulacja nie jest więc statyczna a dynamiczna.

Ze względu na te trzy cechy symulacja jest techniką szczególnie atrakcyjną dla celów nauczania języków obcych. We współczesnej glottodydaktyce bowiem podkreśla się konieczność wprowadzania funkcjonalnych ćwiczeń, zróżnicowanej interakcji oraz kreatywnego wykorzystania zdobytej wiedzy. Symulacja spełniając te wymagania pozwala rozwijać sprawności komunikacyjne.

W technikach zorientowanych na sprawności komunikacyjne nacisk położony jest nie tyle na poprawność, co na skuteczność. Biorący udział w symulacji muszą wykazać się umiejętnością słownej wymiany informacji (ustnie lub pisemnie). Motywowani do tego są dzięki zawartej w regułach danej symulacji luce informacyjne, którą wypełnić mogą jedynie na drodze komunikacji z innymi.

Chociaż celem tego rodzaju technik nie jest system językowy jako taki, to i one mogą mieć pewien pozytywny wpływ na rozwój formalnej strony języka. Dzieje się tak dlatego, że **poszczególne symulacje różnią się mogą stopniem determinizmu a także stopniem ustrukturyzowania kolejnych posunięć uczestników**. W materiałach o wysokim stopniu determinizmu poszczególne role uczestników są tak opisane, aby dane działanie językowe prowadziło do osiągnięcia określonego celu. Inaczej mówiąc, relacje typu przyczyna–skutek są dokładnie określone. Zakres komunikacji w symulacjach o dużym stopniu determinizmu jest najczęściej ograniczony do pewnego określonego wycinka. Nauczyciel może wcześniej zwrócić uwagę na pożądane struktury, które w wyniku komunikacji są następnie powtarzane niekiedy wiele razy. W sytuacji dużego zniekształcenia struktury nie dochodzi do porozumienia między komunikującymi się osobami. Jest to więc dla komunikującego się sygnał, że jego wypowiedź jest prawdopodobnie błędna. Zmusi go to do refleksji i być może próby skorygowania. Ten rodzaj symulacji szczególnie przydatny jest dla uczniów nie znających dobrze języka a rozwijających sprawności komunikacyjne w kolejno poznawanych sytuacjach.

Istnieją jednak także takie symulacje, w których występuje jedynie pewien stopień prawdopodobieństwa co do rezultatów działania. W materiałach o niskim stopniu determinizmu istnieje większa swoboda wyboru określonego działania językowego. Rezultat działania jest w takiej sytuacji uzależniony od wielu czynników – wiedzy ogólnej, stopnia rozwoju sprawności komunikacyjnych, sytuacji, osobowości, zainteresowań itd. Język używany w trakcie symulacji o niskim stopniu determinizmu jest bardziej urozmaicony i swobodny. Sukces mierzony jest skutecznością komunikacji (znalezienie wyjścia z trudnej sytuacji, uzyskanie niezbędnych danych, osiągnięcie kompromisu, itp.) a nie poprawnością stosowanego języka.

Symulacje silnie ustrukturyzowane posiadają jasno sprecyzowane zadania w postaci pewnego modelu opracowanego przez nauczyciela. Na model ten składają się dane wejściowe, opis przebiegu procesu a także rezultat końcowy. Zadaniem ucznia jest osiągnięcie założonego przez nauczyciela celu, jednakże zanim to nastąpi musi pokonać szereg zaplanowanych wcześniej przeszkód, rozwiązać szereg problemów. Symulacja taka może np. przybrać formę inscenizacji zgodnie z otrzymanym przez każdego uczestnika dokładnym scenariuszem zachowań w każdej możliwej sytuacji.

W **symulacji o luźnej strukturze** grający sami decydują o charakterze modelu symulacyjnego. Zorientowani są jedynie w ogólnym zarysie w sytuacji problemowej i wyznaczonym im zadaniu. Ten rodzaj technik pobudza inicjatywę i aktywność uczestników. Znaczna swoboda powoduje, że sytuacje problemowe powstają na drodze wyprowadzenia, uświadomienia sobie i konceptualizacji problemów układu przedmiotowego oraz problemów wynikających z własnych doświadczeń.

STRUKTURA SYMULACJI

Lekcja z wykorzystaniem symulacji składa się z trzech zasadniczych ogniw (zob. schemat)².

Pierwszym jest zapoznanie z problemem. Polegać ono może na przeczytaniu odpowiedniego tekstu wprowadzającego w zagadnienie, obejrzeniu filmu, dyskusji na określony temat. Mogą też wystąpić wszystkie trzy sytuacje. Uczniowie poznają też swoje zadania.

Drugim ogniwem jest przeprowadzenie symulacji przez uczniów. Uczniowie przybierają na siebie role innych osób, bądź też odgrywają siebie w jakiejś wyimaginowanej sytuacji. Rola nauczyciela, na tym etapie, sprowadza się do obserwacji poczynąń uczniów.

Ostatnim ogniwem jest omówienie przebiegu i rezultatów symulacji. Podkreśla się niezbędność tego ostatniego ognia ze względu na jego dydaktyczną funkcję. Czasami nazywa się to ogniwo "wyjściem z roli". Pozwala to uczniom lepiej zrozumieć specyfikę danej sytuacji, zwrócić uwagę na możliwe warianty zachowań zarówno językowych jak i pozajęzykowych (zob. np. Jones, Palmer 1987). Ponadto, w przypadku gdy symulacja przebiega równocześnie w kilku grupach, ogniwo to pozwala nauczycielowi, a także wszystkim uczniom, poznać efekty działań różnych grup. Porównanie stwarza możliwość dyskusji nad wspomnianymi wariantami zachowań. Ponadto uczniowie wiedząc, że po symulacji przedstawić będą musieli jej rezultaty są lepiej motywowani do efektywnego wykorzystania czasu.

RODZAJE SYMULACJI

Symulacje mogą różnić się rodzajem modelowanej rzeczywistości. Jednymi z bardziej znanych technik są burza mózgów, technika sytuacyjna, technika biograficzna i technika inscenizacji (zob. np. Kruszewski 1988: 190–205).

Burza mózgów jest symulacją opartą na umiejętnościach kooperacji i negocjacji. Polega ona na szybkim wymyślaniu zbioru hipotez – pomysłów rozwiązania jakiejś trudności. Rozgrywanie symulacji odbywa się w dwóch etapach. W pierwszym uczestnicy formułują propozycje rozwiązania problemu – zadaniem ich jest aby w jak najkrótszym czasie przedstawić jak największą ilość rozwiązań. Jest to twórczy etap symulacji, ponieważ uczniowie mogą wymyślać niekonwencjonalne rozwiązania, nawet jeżeli są one absurdalne. Oceniani są za ilość zgłoszonych pomysłów. W drugim etapie następuje wybór najlepszych (ze względu na różne kryteria) możliwości rozwiązania problemu. Odroczenie oceniania wartości pomysłu sprawia iż uczniowie nie mają zahamowań w zgłaszaniu pomysłów śmiałych, których prawdopodobnie nie zaryzykowaliby z obawy, że zostaną skrytykowani lub wręcz wyśmiani przez grupę lub ujawnią braki wiedzy na dany temat. Symulacje tego typu wymagają równoczesnego stosowania kilku sprawności komunikacyjnych (zapoznanie się z problemem – słuchanie lub czytanie; zgłaszanie hipotezy – mówienie, słuchanie, pisanie; ocena hipotez – czytanie, mówienie i słuchanie).

Technika sytuacyjna jest to rodzaj symulacji, który pozwala na bardzo głęboką analizę problemu. Propozycje rozwiązania trudności przedstawionej w opisie sytuacji są wynikiem kontrolowanego, w miarę możliwości wcześniej przewidywanego, procesu analizy problemu. Uczestnicy zapoznają się z określoną sytuacją, która wymaga podjęcia pewnej decyzji, analizują ją dokładnie, a następnie podejmują racjonalną decyzję. Taką sytuacją może np. być planowanie wycieczki w określone miejsce. Zadaniem uczniów może być sporządzenie planu przygotowań. W tym celu muszą ocenić sytuację, zgłosić i uzasadnić propozycję, uzupełnić zgłoszone wcześniej propozycje, zaproponować inne rozwiązanie, podjąć ostateczną decyzję.

Technika biograficzna polega na wczuciu się uczestników symulacji w odgrywaną postać (prawdziwą lub fikcyjną). Ten rodzaj symulacji może przybrać postać wywiadu prowadzonego przez grupę z osobą modelującą postać. Może też to być spotkanie kilku postaci, które prezentują swój punkt widzenia na pewną sprawę, która ich łączy – np. przestępca i ofiara. Udający daną postać uczeń musi umieć wychwycić charakterystyczne cechy jej osobowości. Musi dokonać analizy jej postępowania: wczuć się w jej sytuację i wyrazić jej opinie i uczucia, wyjaśniać motywy postępowania. Pytający natomiast muszą wykazać się dociekliwością, wyszukiwaniem interesujących wątków w biografii danej postaci, ocenić postawę itp.

Technika inscenizacji (po angielsku 'role-play') jest jedną z najbardziej popularnych symulacji w nauczaniu języków obcych. Polega na stworzeniu pewnej sytuacji, w której uczestniczy kilka osób a każda z nich ma przypisaną rolę i zarysowany cel działania. Uczniowie sami decydują jednak w jaki sposób osiągną swój cel. Każdy zna zadanie jakie przed nim stoi, wie z kim wchodzi w interakcję, ale nie wie jaka będzie reakcja tej drugiej osoby.

SCHEMAT SYMULACJI OPARTEJ NA KOOPERACJI I NEGOCJACJI

I. WPROWADZENIE

(sesja plenarna)

II. GRUPA A GRUPA B GRUPA C GRUPA D

(1).

(2).

(3).

(4).

III. OMÓWIENIE

(sesja plenarna)

OPIS SCHEMATU

ad. I. – Nauczyciel zapoznaje uczniów z problemem, który uczestnicy symulacji mają rozwiązać. Zapoznaje ich też z regułami postępowania.

ad. II. (1). – ustalenie różnych sposobów rozwiązania danego problemu przez członków poszczególnych grup;

(2) – wynegocjowanie jednego dla danej grupy sposobu postępowania;

(3). – indywidualni członkowie danej grupy kontaktują się z członkami pozostałych grup aby poznać ich rozwiązania;

(4). – weryfikacja planu w oparciu o decyzje innych grup, ustalenie planu ostatecznego;

ad. III. – Prezentacja wyników pracy przez poszczególne grupy; ewaluacja zaproponowanych rozwiązań; ewentualny komentarz dotyczący poprawności językowej wypowiedzi uczniów.

PRZYPISY

1. Niekiedy symulacje zalicza się do technik teatralnych (zob. np. Szalek 1992:22) i nazywa się dramatyzacjami. Jednakże nie wszyscy się z tym stanowiskiem zgadzają (zob. np. van Ments 1983) słusznie zwracając uwagę, że dramatyzacje polega na wprowadzeniu pomysłów aktorskich czy reżyserskich w celu zabawienia widzów, podczas gdy zadaniem symulacji jest własne doświadczenie sytuacji i przez to lepszej jej zrozumienie. Dramatyzacja i symulacja mają więc z założenia inne cele.
2. Pod terminem ogniwo rozumiemy część lekcji ukierunkowanej na realizację określonego celu w oparciu o wyszczególnione zadania (zob. też Woźniewicz 1987:125). Mówiąc o zasadniczych ogniwach mamy na myśli te istotne dla symulacji. Pomijamy inne uznawane przez glottodydaktyków za ważne dla struktury lekcji (np. rozgrzewka językowa czy też kontrola pracy domowej).

BIBLIOGRAFIA

- Garvey, D.M. 1969. Simulation; a catalogue of judgements, findings and hunches. W: Educational aspects of Simulation. Tansey, P.J. (ed.) McGraw-Hill: 204–227).
- Jones, K. 1987. (2nd ed.). Simulation: A Handbook for Teachers and Trainers. London: Kogan Page.
- Jones, T., K. Palmer, 1987. In other people's shoes. The use of role-play in personal, social and moral education. Oxford: Pergamon Press.

- Kruszewski, K. 1988. Kształcenie w szkole wyższej: Podręcznik umiejętności dydaktycznych. Warszawa: PWN.
- van Ments, M. 1983. *The Effective Use of Role-play. A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Kogan Page.
- Szałek, M. 1992. Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego. Poznań.
- Woźniewicz, W. 1987. *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa: WSiP.

SIMULATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary. The article deals with one type of communicative techniques – simulations. Various kinds of simulation techniques are discussed with the view to glottodidactic goals. General structure of a simulation is described and presented on a model.

PRZYDATNOŚĆ POJĘCIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ W ROZPATRYWANIU ROZUMIENIA MOWY

1. ROZUMIENIE MOWY JAKO SKŁADNIK KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

W obecnej dobie cel nauczania języków obcych bywa najczęściej identyfikowany z osiągnięciem przez uczącego się kompetencji komunikacyjnej. Jeśli przyjąć, że na tę ostatnią składają się cztery "sprawności podstawowe", ogólny cel "komunikacyjny" wyrażał się będzie w praktyce poziomem, jaki uczący się osiąga w zakresie każdej z tych umiejętności.

Jednak, zakładając "współistnienie" czterech sprawności w ramach kompetencji komunikacyjnej, musimy też przyjąć pewien model ich relacji wzajemnych. Otóż uważa się na ogół, że istnieje tu pewna przynajmniej korelacja pozytywna. Zdania są natomiast dość podzielone co do kierunku wpływów, ich zakresu i siły oddziaływania w odniesieniu dla każdej z możliwych par sprawności.

W każdym razie, należałoby przyjąć istnienie pewnej "kompetencji ogólnej", nie tyle wspólnej co zintegrowanej w sensie możliwości wykorzystywania elementów wiedzy i umiejętności związanych z daną sprawnością dla osiągania lepszych wyników w innej lub w innych.

Niniejsze opracowanie jest próbą określenia takich właśnie powiązań w odniesieniu do sprawności rozumienia mowy (RM) obcojęzycznej. Dla większej zwięzłości posłużymy się skrótem także na oznaczenie kompetencji komunikacyjnej – KK.

2. PERSPEKTYWA OGÓLNA PODEJŚCIA DO RM

Badając KK tak w języku ojczystym jak i w wypadku dwujęzyczności naturalnej, rozpatrujemy ją zazwyczaj w kontekście konkretnych działań mownych jednostki ludzkiej. Można przy tym założyć, że takie autentyczne użycie języka odpowiada pewnemu układowi, który wypada uznać za optymalny z dwojakiego punktu widzenia, a mianowicie:

- a) doraźnego wykorzystania posiadanej "bazy językowej" w połączeniu z całym wachlarzem innych typów danych i przy zastosowaniu różnych procedur; chodzi tu o tzw. doświadczenie językowe,
- b) dalszego doskonalenia tej sprawności zgodnie ze zmieniającymi się potrzebami jednostki.

Wynikałoby stąd pośrednio, że także analizując RM w sytuacji obcojęzycznej należy zadbać o powiązanie go z ogólnym kontekstem działań jednostki. Znaczy to, że należy postępować tak, by nie pominąć cech RM związanych z funkcjonowaniem w tzw. sytuacjach autentycznych.

Otóż przyjmuje się obecnie, że treść i kierunek działań ludzkich określane są przez znaczenie, jakie ludzie wiążą z daną sytuacją czy też zdarzeniem (Tomaszewski 1986). Nie chodzi tu bynajmniej o znaczenie "leksykalne" czy "językowe" danej wypowiedzi, lecz o taką zintegrowaną eksploatację jej potencjału znaczeniowego, która:

- jest możliwa z punktu widzenia jednostkowego doświadczenia w działaniu językowym (w danym języku i kulturze),
- a przy tym zapewnia możliwe ekonomiczne wypełnienie zadania, jakie dany słuchacz stawia sobie w konkretnej sytuacji.

Ponadto istnieje też tendencja, by nie przeciwstawić sobie, przynajmniej w wymienionej tu perspektywie ogólnej (tj. kształtowanej przez czynnik znaczenia), działań mownych działaniom o charakterze nie werbalnym.

Można by sądzić, że KK i doświadczenie w działaniu językowym to pojęcia identyczne. W obu przypadkach zachodzi bowiem "odwoływanie się" do wiedzy i umiejętności już zdobytych. Istnieje jednak różnica co do sposobu, w jaki owo odwoływanie się może zachodzić. I tak:

- KK odsyła do jakiejś abstrakcyjnej, wyidealizowanej postaci systemu dającego się "aplikować" do sytuacji konkretnych,
- doświadczenie (językowe, komunikacyjne) może być również ujmowane jako uogólniony efekt zdarzeń jednostkowych, składających się na pewien ogólny bagaż poznawczy. Bagaż ten jest przy tym nacechowany uczuciowo i wkomponowany w system wartości jednostki (co jest istotne dla motywacji zadań i ich ukierunkowania), a zwłaszcza opatrzony sprawdzianem operatywności (przydatności) pojmowanej w kategoriach tejże jednostki.

W perspektywie tego artykułu przyjmiemy zatem, że doświadczenie nosi cechy pewnej indywidualnej "technologii interpretacyjnej". Jej zasadą byłoby krytyczne (tj. funkcjonalne z punktu widzenia danego zadania) dostosowanie typu [ja – tu i teraz – w celu] w zakresie danej czynności RM.

Z kolei różnaitość sytuacji, wypowiedzi i zadań indywidualnych zakłada stosowanie strategii o dużym stopniu elastyczności w zakresie takiego właśnie dostosowania. Szybkość i skuteczność osiągania indywidualnych celów związanych z RM nie może być więc wyznaczana jedynie łatwym dostępem do odpowiednich wzorów interpretacyjnych (ich liczba musiałaby być w takim wypadku ogromna).

Można zaryzykować twierdzenie, że dla doskonalenia tej sprawności istotniejsze jest raczej samo wdrażanie do indywidualnego wykorzystywania w sposób łączny tak różnorodnych danych. Odbywa się ono prawdopodobnie w oparciu o jakieś schematy interpretacyjne, kształtujące się dynamicznie i posiadające pewien poziom samosterowalności. Istotnie, trudno sobie wyobrazić ten ostatni mechanizm inaczej niż jako zespół indywidualnych rozwiązań o dużym stopniu oryginalności, i to także w zakresie proceduralnym.

Takie ogólne podejście wydaje się być bliższe temu, jak (tzn. na jakiej bazie i w jakim celu) funkcjonuje RM w sytuacjach "naturalnych" (w języku ojczystym oraz w bilingwizmie naturalnym). Nie odpowiada ono jednak najbardziej rozpowszechnionym sposobom pojmowania KK (o czym poniżej – 6).

3. POJĘCIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ A SPRAWNOŚĆ ROZUMIENIA MOWY

Modelowanie tych zależności musiałoby niewątpliwie przyjąć postać bardzo złożoną i, zgodnie z naszym założeniem wstępnym, odpowiadać modelowi wszelkiego działania ludzkiego. Tymczasem, mówiąc o KK odnosimy ją zazwyczaj do jednostki określanej dość neutralnie jako użytkownik języka. Termin ten, w perspektywie przyjętej powyżej, uderza swoim "instrumentalizmem" i narzuca niejako chronologiczną dwuczłonowość pojęcia:

- posiadam język "x",
- wykorzystuję go do RM.

Odpowiada to dość dokładnie koncepcji jaka przyświeca szkolnemu nauczaniu języków (Opanujcie jakąś wiedzę, sprawność, język, bo to może się wam przydać w życiu).

Nie ma potrzeby dowodzić, że nie tak wygląda nabywanie sprawności RM w wypadku języka pierwszego czy też w dwujęzyczności naturalnej. Wiadomo, że jest to proces systematycznie wymuszany przez cele o charakterze najczęściej pozajęzykowym, dający jednostce "na bieżąco" wymierne korzyści powiązane z jej aktualnymi dążeniami.

Trudno twierdzić, że pojęcie KK nie mieści się zupełnie w tym genetyczno-jednostkowym ujęciu. Występują tu jednak istotne rozbieżności pojmowania zjawiska działań językowych, co może odbijać się także w sferze dydaktyki RM.

Z tego punktu widzenia, w definiowaniu pojęcia KK wydają się szczególnie interesujące dwie kwestie:

- a) pomieszczenie tego pojęcia w pewnej strukturze ogólniejszej i powiązania go (w jej ramach) z innymi elementami,
- b) kryteria pozwalające ocenić poziom KK.

Ad (a). Z reguły definicje nie precyzują pomieszczenia KK w strukturze ogólniejszej.

Odnosi się je natomiast "w dół", do pojęć hierarchicznie podporządkowanych. I tak KK bywa określana jako "najwyższy typ kompetencji językowej" (Szulc 1984:116). Brak jest także podania pojęć sąsiednich, w powiązaniu "poprzecznym". Można sobie niemniej wyobrazić, że są to inne "kompetencje" czy sprawności zawarte w strukturze kognitywnej jednostki. Ta z kolei bywa opisywana jako zintegrowana, dynamiczna i samosterująca.

Ad (b). Jest to "sytuacyjnie adekwatna interakcja językowa" (Szulc 1984:115), lub ogólniej "zachowanie językowe adekwatne do sytuacji pozajęzykowej" (idem: 116). Najwyraźniej odsyła się tu do tradycyjnych form modelowania stosunków międzyludzkich w postaci sieci elementów i powiązań. Tymczasem, zgodnie z aktualną tendencją wypada podkreślić nie tyle samą ich obecność i stan, lecz raczej sposób, w jaki one współistnieją. Mówiąc o współluczestnictwie "człowieka w świecie", podkreśla się, iż oba te czynniki wzajemnie się kształtują. Rola człowieka jest nie tylko "aktywna", lecz ponadto ukierunkowana na osiągnięcie efektu regulacyjnego (Tomaszewski 1986).

Przyjęliśmy tu, że takie ogólne widzenie stosuje się również do RM. Tymczasem pojęcie KK ma charakter raczej izolujący, co utrudnia odnoszenie go do autentycznych działań jednostki.

4. SPECYFIKA MOWY JAKO PRZEDMIOTU ROZUMIENIA

Należy podkreślić, że takie a nie inne mechanizmy i uwarunkowania RM pozostają we współzależności z zasadniczymi cechami wypowiedzi ustnych. Najczęściej są one charakteryzowane w opozycji do rozumienia słowa pisanego. Przypomnijmy tu najważniejsze różnice:

- bardziej spontaniczny charakter mowy oraz większa różnorodność norm społecznych (np. związanych z kategorią wieku i płcią) oraz indywidualnych (barwa głosu, tempo, wyrazistość, akcent, tempo). Teksty pisane (a zwłaszcza drukowane) cechuje

"wystandardyzowanie" znaków i form zapisu: trudno tu mówić o cechach regionalnych czy indywidualnych.

- stosunkowo mniejsza pojemność informacyjna przy zwiększonym ładunku towarzyskim i emocjonalnym. Wiąże się z tym odmienna struktura składniowa i tekstowa, mniej precyzyjne słownictwo, itd.
- rozpoznając słowa i zdania, słuchacz opiera się na schematach intonacyjnych i innych elementach prozodycznych (kontury intonacyjne) w połączeniu z mimiką i gestem
- większa niejasność i dwuznaczność tekstu jest kompensowana bezpośrednim kontaktem, znajomością osoby, tematu, sytuacji, etc.
- słuchacz nie ma najczęściej większego wpływu na tempo wypowiedzi i jej jakość "techniczną". W układzie komunikacyjnym, cudzoziemiec zajmuje zazwyczaj "pozycję słabą" i sam rezygnuje z większego udziału w sterowaniu rozmową. Pozostaje mu wówczas prowadzenie prawdziwego wyścigu z czasem, co zmusza go do nader ekonomicznego stylu przetwarzania szybko znikających danych.

Pomijamy tu samą kwestię selekcji i zapamiętywania informacji oraz wpływu tych operacji na dalsze kształtowanie rozmowy, co ściśle wiąże się z zainteresowaniem słuchacza i motywowaniem jego uwagi.

Pragniemy natomiast podkreślić, że cała specyfika wypowiedzi ustnych wskazuje, naszym zdaniem, iż sprawność RM nader trudno kształtować jest w warunkach innych niż autentyczne. Chodzi tu mianowicie o wzbudzenie osobistego zainteresowania słuchacza dla danej wypowiedzi. W tym właśnie sensie, jak sądzimy, mówi się potocznie o dużej roli "otarcia" czy "osłuchania" w języku obcym. Z tego też punktu widzenia, wiele z proponowanych w dydaktyce ćwiczeń na RM może mieć rolę jedynie pomocniczą.

Efektów takiego "osobistego" RM nie można utożsamiać ani z "odtworzeniem" intencji rozmówcy, ani tym bardziej, z możliwie dokładnym zarejestrowaniem w pamięci tekstu wypowiedzi. Są to jedynie dwa spośród wielu możliwych sposobów spożytkowania wysłuchanej wypowiedzi, przy czym wszystkie one wymagają minimalnego choćby zainteresowania słuchacza. Tak więc, odpowiadając na pytanie: Co zrozumiałem z tej wypowiedzi?, informujemy nie tyle o tym, co ta wypowiedź mogła rzeczywiście zawierać, ile o indywidualnym spożytkowaniu tego ładunku. W sumie, mamy tu do czynienia z istotnym przemieszczeniem akcentów.

5. DYDAKTYKA RM: NORMY CZY STRATEGIE?

Sprawa pojmowania KK znajduje również swe odbicie w dydaktyce RM. Uznanie istnienia stałej korelacji [wypowiedź / sytuacja] odsyła nieuchronnie do odwoływania się do społecznie uznanych wzorców interpretacyjnych. Uznaje się, że norma (językowa, komunikacyjna) stanowi niezbędne oparcie dla uczącego się (i to zarówno w produkcji jak i w recepcji). Norma w tym ujęciu ma charakter wyrażnie społeczny (a w każdym razie interpersonalny). Tylko wtedy bowiem można zapewnić jej powtarzalność i niezawodność. Chodzi tu zresztą nie tylko o określoną interpretację danej wypowiedzi, lecz również o gwarancję jej dopuszczalności, co daje tak pożądane psychicznie poczucie bezpieczeństwa.

Przyjmuje się często, że brak oparcia w normie może prowadzić u ucznia do wypaczonej idiosynkrazji (Rivenc 1985). Sądzimy, że takie niebezpieczeństwo istnieje jedynie na początkowym poziomie nauczania. W wypadku osób

zaawansowanych, zalecenie odwoływanie się do "normy" wydaje się nam problematyczne, gdyż:

- może powodować konflikt z ich praktyką interpretacyjną (rozumianą jako indywidualne rozwiązywanie pojedynczych zadań),
- nie sprzyałoby wystarczającemu różnicowaniu się różnych typów użyć,
- zaciemniałoby to, co jest naszym zdaniem najistotniejsze w rozwijaniu RM, tj. osiąganie pewnej równowagi między znajomością określonych rozwiązań rutynowych a wypracowywaniem specyficznych doraźnych rozstrzygnięć.

W interesie uczącego się leży zatem, by jego norma interpretacyjna wynikała z jego indywidualnych doświadczeń w RM. Uczący się powinien przy tym starać się uchwycić wewnętrzną logikę i spójność danego układu komunikacyjnego, w którym zachodzą jego działania mowne. Podobnie postępuje on zresztą w języku ojczystym, gdy ma do czynienia np. z osobą zupełnie nieznaną, lub też gdy znajdzie się w zupełnie nowej dla siebie sytuacji.

Jesteśmy przekonani, że jest to właściwy sposób na rozwijanie RM, dający przy tym korzyści związane z doraźnym wykorzystywaniem słuchanych wypowiedzi (por. też Sharewood Smith 1986), co nie jest bez znaczenia dla ogólnej motywacji uczenia się. Sądzymy przy tym, że dydaktyka RM nie wykorzystująca jej naturalnych funkcji może spowodować brak jej zintegrowania z pozostałymi systemami, co może oznaczać niemożność maksymalnego i ekonomicznego wykorzystania ich potencjału.

Oczywiście, uczący się powinien wykorzystywać stereotypy interpretacyjne (w tym także językowe) jako wskazówki dla odtworzenia zamierzeń komunikacyjnych mówcy. Jak wiadomo, zdolność do przyjmowania perspektywy partnera stanowi nie tylko cechę "dobrego ucznia", lecz również odgrywa istotną rolę jako przesłanka sukcesu w podtrzymywaniu rozmowy (i kontaktów w ogóle).

6. POJĘCIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ A OPIS SPRAWNOŚCI JEDNOSTKOWYCH

Zauważmy, że termin KK, nadzwyczaj częsty w dydaktyce językowej, jest używany w co najmniej trzech znaczeniach:

- a) jako suma wiedzy, niedostępna bezpośredniej analizie i będąca bazą dla jednostkowych "wykonań" (performancji),
- b) jako używanie środków komunikacyjnych zgodnie z wzorcami właściwymi danej społeczności,
- c) jako termin potoczny, utożsamiany z takim pojęciami obiegowymi jak: poziom, wyniki praktyczne, sprawność, itp.

Otóż, w świetle przedstawionego tu wywodu dotyczącego natury i funkcjonowania RM, pojęcie KK nie wydaje się zbyt przydatne, przynajmniej w w/w znaczeniach. Nie uwzględnia ono bowiem roli kontekstu sytuacyjnego, w jakim RM funkcjonuje dla jednostki, ani wzajemnego statusu poszczególnych języków widzianego oczyma teje jednostki (Lüdi & Py 1986).

Jeśli zatem pojęcie KK miałoby zachować przydatność dla modelowania językowego działania jednostki, należałoby przebudować je tak, by możliwe było wkomponowanie go w pewien ogólny model działań kognitywnych (w tym także językowych). Za taką próbę może uchodzić np. definicja Canale & Swain (1980), proponująca wprowadzenie doń komponentu strategicznego.

Dla uczącego się, z kolei, pojęcie to funkcjonuje głównie w sensie (c) i jako takie wydaje się być po prostu zmodernizowaną wersją aktywnej znajomości języka. By

pojęciu temu nadać większą wartość heurystyczną, należałoby – naszym zdaniem – dopracować je tak, by odzwierciedlało ono sugerowany tu, optymalny dla uczącego się sposób łączenia posiadanego potencjału wiedzy i procedur dla osiągania osobistych efektów w RM.

7. PODSUMOWANIE

Mamy nadzieję, że powyższe refleksje przekonują Czytelnika przynajmniej o korzyściach związanych z wyswobodzeniem dydaktyki z pewnych istotnych ograniczeń teoretycznych w podchodzeniu do RM. Umieszczając to pojęcie w kontekście celowych i zintegrowanych dążeń jednostki przywracamy mu niejako jego "naturalne" cechy, czyniąc zeń zjawisko "żywe": służące jednostce, ale i mające swoją własną linię rozwojową. Podejście takie wyswobadza dydaktykę RM z "obowiązku" odtwarzania intencji komunikacyjnych rozmówcy jako jedyne, a przynajmniej podstawowe, zadania słuchającego.

Sądzymy, że definicje pojęć ogólnych, takich jak KK, mogą tylko zyskać na konfrontowaniu ich z pojęciami bardziej szczegółowymi, bliższymi obserwacjom i badaniom empirycznym. Możliwe, że w efekcie takiego postępowania treść samego pojęcia komunikacji zmieni się w taki sposób, że wszystkie wyżej sformułowane rezerwy przestaną być zasadne.

BIBLIOGRAFIA

- Canale, M. et M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Lüdi, G. et B. Py. 1986. *Etre bilingue*. Berne, Francforts/Main, New York: Peter Lang.
- Rivenc, P. 1985. "Problématique de l'énonciation et didactique des langues". *Revue de Phonétique Appliquée* 76, 413–428.
- Sharwood Smith, M. 1986. "Comprehension versus Acquisition: Two Ways of Processing Input". *Applied Linguistics* 7/3, 239–256.
- Szulc, A. 1984. *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tomaszewski, T. 1986. *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wilczyńska, W. 1993. *Compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

THE RELEVANCE OF THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CONSIDERING ORAL COMPREHENSION

Summary. Oral comprehension is viewed by the author as a task-oriented individual activity carried on in the context of listener's extra-linguistic interests and motivations. It is assumed that, in order to achieve a high level of this skill, a learner has to be exposed to the same conditions (time pressure, situational constraints, etc.) as in mother tongue communication. One would thus be given the opportunity to test for oneself the utility of formal knowledge. Even though it is widely accepted to view oral comprehension as one of four skills that build up communicative competence, it is hard to see the relevancy of that concept to considerations on oral comprehension. This may change if a more flexible definition taking into account personal and aim-oriented character of all human activities with the linguistic ones among them, is worked out.

TECHNIKI JĘZYKOZNAWCZE W NAUCZANIU WIEDZY O KULTURZE BRYTYJSKIEJ

Wiedza o kulturze brytyjskiej stanowi stały element w polskich programach wyższego kształcenia anglistów. Trzyletnie nauczycielskie kolegia języka angielskiego przewidują na nauczanie przedmiotów tego bloku największą ilość godzin, dzieląc je między kursy "British Life and Institutions" oraz "History of Britain". Natomiast zmiany w programach uniwersyteckich studiów anglistycznych idą w kierunku ograniczania liczby godzin przeznaczonych na wiedzę o kulturze. Niektóre uczelnie zmniejszają do minimum ilość godzin wykładu z historii Wielkiej Brytanii; inne przekształcają przedmiot "British Life and Institutions" różnie zresztą nazywany w różnych instytucjach w nieobowiązkowy i nieegzaminacyjny kurs dla zainteresowanych.

Wszystko to odbywa się w czasie, gdy w Wielkiej Brytanii szybko i energicznie rozwija się w naukach humanistycznych nurt badań i teorii zwanej British Studies 1. Propozycje teoretyczne i postulaty dydaktyczne wynikające z tego rodzaju badań docierają w różnych formach do nauczycieli akademickich w Polsce. Dla wielu nauczycieli i wykładowców zajmujących się nauczaniem przedmiotów z zakresu wiedzy o kulturze brytyjskiej sytuacja ta zrodziła szereg niepokojów i wątpliwości odnośnie treści i celów oferowanych kursów, metod nauczania, dostępu do materiałów, kwalifikacji własnych oraz możliwości intelektualnych studentów.

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że kwalifikacje większości polskich nauczycieli kolegiów i anglistyk do nauczania wiedzy o kulturze brytyjskiej według formuły British Studies są lepsze niż oni sami przypuszczają. Chciałabym także wskazać na wiele materiałów do nauczania tego przedmiotu znajdujących się w zasięgu ręki bez konieczności zdobywania funduszy na zakupy książkowe. Postaram się udowodnić powyższe tezy przedstawiając szerokie możliwości badania i interpretacji kultury brytyjskiej poprzez materiał językowy za pomocą technik wypracowanych przez językoznawstwo.

WYZWANIE DLA TRADYCJI

Nowe dylematy w nauczaniu wiedzy o kulturze w ramach programów filologiczno-nauczycielskich powstają w konfrontacji metod tradycyjnych z nowymi propozycjami. Większość zatrudnionych w kolegiach i anglistykach rozpoczynała nauczanie o kulturze brytyjskiej według modelu "Life and Institutions", zmierzając do dość jasnego celu. Chodziło o przekazanie studentom podstawowej wiedzy o brytyjskim systemie politycznym, o strukturze ekonomii oraz o innych instytucjach społecznych i kulturalnych. Wstępem było zazwyczaj zaznajomienie słuchaczy z geografią Wysp Brytyjskich, z głównym podziałem regionalnym i ze strukturą demograficzną. Metody nauczania najczęściej opierały się na poznawaniu faktów i statystyk, uzupełnianych w miarę możliwości materiałem ilustracyjnym. Tego rodzaju podejście do wiedzy o kulturze większość uczących wyniosła z własnych studiów. W słuszności takiego podejścia utrwalały także struktura i treści ogólnie dostępnych podręczników w rodzaju "Life in Modern Britain" (Bromhead 1962), "Britain today" (Musman i D'Arcy 1989), "British Civilization" (Oakland 1991), oraz wielu innych

podobnych pozycji zredagowanych przez Brytyjczyków na użytek studentów zagranicznych.

Rola nauczyciela polegała głównie na wymyślaniu ciekawych form odpytania z wiadomości, uzupełnieniu ich informacjami o najnowszych wydarzeniach w obrębie danej instytucji i ożywianiu zajęć materiałami ilustracyjnymi wybranymi zależnie od własnego stanu posiadania i zaawansowania studentów. Od pewnego czasu, wartość i celowość powyższych poczynąń dydaktycznych podważa przenikające do kraju piśmiennictwo brytyjskie z zakresu British Studies. Jednocześnie, szczególnie w kolegiach nauczycielskich, zaznaczył się nacisk ze strony ośrodków metodycznych, doradczych i finansujących na przekształcanie sposobu nauczania wiedzy o kulturze brytyjskiej z formuły "instytucyjnej" na kulturoznawczą. Tymczasem większość zainteresowanych nauczycieli, zarówno początkujących jak i doświadczonych, nie czuje się zbyt pewnie na nowym gruncie. Przede wszystkim dlatego, że nie wszyscy do końca rozumieją czym właściwie są owe British Studies i na czym polega ich zastosowanie w dydaktyce.

CZYM SĄ BRITISH STUDIES I JAK ICH UCZYĆ?

Martin Montgomery, na podstawie obserwacji praktyki dydaktycznej w Europie i w samej Wielkiej Brytanii, wyodrębnił dwa ogólne kierunki uprawiania British Studies. Pierwszy to nauczanie o głównych instytucjach brytyjskich, z akcentem na poznanie faktów dotyczących ich struktury, funkcji oraz etapów historycznego rozwoju. Drugi określił mianem podejścia kulturowego (Culturalist approach) skierowanego na poznawanie społecznie ukształtowanych wzorów i sposobów życia oraz sensów nadawanych im przez jednostki i grupy ludzkie. Akcent pada tutaj na analizowanie i interpretację za pomocą metod i technik zaczerpniętych z antropologii, socjologii, literaturoznawstwa, językoznawstwa, psychologii i innych pokrewnych dziedzin (Montgomery 1993:2–3). Wydaje się, że postępowanie "instytucyjne" nie nastręcza polskim nauczycielom i wykładowcom specjalnych trudności. Natomiast pojawiają się one z chwilą podjęcia prób uzupełnienia tradycyjnych programów nauczania analizami typu kulturowego.

Trudności wynikają częściowo z przekonania, że British Studies to nowa i nieznana dyscyplina akademicka, do uczenia której nauczyciele nie posiadają – w swoim przekonaniu – odpowiedniego przygotowania i kwalifikacji. Inni uważają tę dziedzinę działalności naukowo-dydaktycznej za zachodnią modę intelektualną o niejasnym statusie akademickim i nieokreślonej metodologii. Dlatego nie chcą angażować się w jej uprawianie. Wielu odstrasza przymiotnik "interdyscyplinarny" pojawiający się zazwyczaj w odniesieniu do British Studies. Lista dyscyplin, na pograniczu których plasuje się te badania jest dość długa i zawiera – oprócz bliższych anglistom językoznawstwa, literaturoznawstwa i historii – także antropologię, etnografię, socjologię i psychologię. Te zaś wydają się poza zasięgiem filologicznie kształconych nauczycieli, którzy nie czują się kompetentni w konstruowaniu interdyscyplinarnych programów nauczania oraz ich profesjonalnej realizacji.

Przed angażowaniem się w nauczanie wiedzy o kulturze Wielkiej Brytanii poprzez ćwiczenia w interpretacji kulturowej powstrzymuje także przeświadczenie o braku dostępu do odpowiednich źródeł i materiałów, na których takie interpretacje można by prowadzić. Częściowo wypływa ono zapewne z obserwacji, że wiele nowych i atrakcyjnych brytyjskich badań kulturowych opiera się na szeroko pojętych tekstach popularnych (programy telewizyjne, gazety i periodyki, style w modzie, taniec, teksty piosenek młodzieżowych itp.). Wielu nauczycieli chciałoby może ćwiczyć analizy tego

typu na zajęciach ze swymi polskimi studentami, lecz powstrzymuje ich brak bezpośredniego i stałego dostępu do materiałów badawczych. Nie są też w stanie zapewnić studentom warunków do zebrania danych empirycznych o badanym wycinku rzeczywistych zachowań, postaw i opinii Brytyczyków metodami obserwacji uczestniczącej, wywiadu, kwestionariusza, nakręcenia filmu video, wykonanie dokumentacji zdjęciowej, zgromadzenia artefaktów czy wykonania opisu etnograficznego.

Nie miejsce tu na przegląd teoretycznych dywagacji o pozycji, słabościach i zaletach British Studies jako dyscypliny. Wydaje się, że idą one bardzo podobnym tropem jak prowadzone w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych amerykańskie dysputy akademickie o statusie i roli antropologii kulturowej (Geertz 1985). Warto z nich wyłowić jedno niekwestionowane ustalenie.

Z pewnością obiektem badań British Studies jest kultura brytyjska, sama w sobie definiowana na wiele sposobów. Polski nauczyciel może czuć się przytłoczony praktycznymi konsekwencjami klasycznego już stwierdzenia Raymonda Williamsa, że kultura to "the whole way of life" przejawiająca się nie tylko w działaniach twórczej wyobraźni i intelektu, lecz także w sposobach mieszkania, ubioru i sposobach spędzania wolnego czasu (Williams 1979:331). Toteż definicje o tym stopniu ogólności powinny być traktowane jedynie jako ramowe wytyczne do działań dydaktycznych. Żaden nauczyciel, nawet brytyjski uczący we własnym kraju, nie jest w stanie zawrzeć w programie nauczania całokształtu doświadczeń społeczeństwa brytyjskiego. Synoptyczny opis kultury brytyjskiej pozostanie jeszcze długo dążeniem badaczy, a tymczasem nauczanie o tej kulturze odbywa się w ramach niewielkich i zawężonych programów. Dlatego nauczyciel, szczególnie działający poza Wielką Brytanią i pracujący ze studentami nieanglojęzycznymi, nie powinien stawiać sobie za cel przekazania słuchaczom jak najszerszej wiedzy o jak największej liczbie instytucji i realiów. Sensowniejsze wydaje się wyposażenie studentów w podstawowe umiejętności interpretowania doświadczeń konkretnych uczestników kultury brytyjskiej w określonym miejscu i czasie.

JĘZYK JAKO MATERIAŁ DO NAUCZANIA O KULTURZE

Sposoby rozwijania takich umiejętności, które chciałabym tu omówić bliżej opierają się na wykorzystaniu metod i technik językoznawczych. Użyteczność i zasadność ich zastosowania w pracy ze studentami kolegów i filologii wydaje się oczywista. Po pierwsze, studenci ci studiują przede wszystkim język angielski na zaawansowanym poziomie praktycznym i teoretycznym. Przechodzą obowiązkowe kursy wstępu do językoznawstwa, gramatyki opisowej, fonetyki, fonologii, składni i bardziej wyspecjalizowanych teorii językoznawczych. Dysponują zatem gotowym aparatem pojęciowym i metodologicznym do prowadzenia pogłębionych analiz językowych. Ich nauczyciele to także w ogromnej większości absolwenci studiów filologicznych kształceni według podobnych programów. Toteż znika problem kompetencji i umiejętności tak uczących jak i nauczanych. Lecz sukces dydaktyczny polega w tym wypadku na właściwym uruchomieniu tego potencjału do dociekań natury kulturowej.

Związki kultury z językiem doczekały się obszernej literatury, począwszy od teorii języka stworzonej przez de Saussure'a, poprzez socjolingwistykę, pragmatykę, językoznawstwo kognitywne, aż po krytyczne badanie języka, a w szczególności analizę dyskursu (zob. np. Fairclough 1989:1–17, Fowler 1991:25–45, Turner 1990:12–16). Upraszczając, w badaniu języka w perspektywie kulturowej chodzi o

dotarcie do systemów wartości, przekonań, wierzeń i ideologii ludzi, którzy tym językiem się posługują. Definicję kultury sankcjonującą jej badanie poprzez język sformułował w roku 1964 Goodenough mówiąc: "[Culture] does not consist of things, people's behaviour or emotions. It is, rather, an organisation of these things that people have in mind, their models of perceiving, relating and otherwise interpreting them" (Goodenough 1964:54). A skoro właśnie język jest tym systemem symbolicznym, za pomocą którego ludzie budują swoje mentalne modele rzeczywistości, jest on doskonałym materiałem źródłowym do badania kultury tych, którzy się nim posługują.

Oparcie się na materiale językowym i technikach językoznawczych w nauczaniu wiedzy o kulturze ma jeszcze inne zalety. Daje nauczycielowi wręcz nieograniczony wybór tekstów odpowiednio do poziomu studentów, tematu zajęć oraz dostępności. Do kulturowej interpretacji metodami językoznawczymi nadają się zarówno teksty pisane jak i mówione. Teksty pisane bogate w treści kulturowe to na przykład dialog z podręcznika do nauki języka angielskiego, fragment dokumentu historycznego, transkrypcja konwersacji, tekst przemówienia polityka, artykuł prasowy, komiks, podpis pod rysunkiem satyrycznym lub tekst reklamowy. Do wyprodukowania takich materiałów na zajęcia wystarczy najczęściej kserokopiarka, a przy odpowiednim nastawieniu, nauczyciel szybko dostrzeże potencjał kulturowy w tekstach od dawna tkwiących na półkach jego prywatnych lub bibliotecznych zbiorów.

Audiowizualne materiały językowe są równie pożyteczne jako baza do analiz językowych, przy czym często bardziej atrakcyjne dla studentów i oferujące możliwość prowadzenia obserwacji zjawisk pozajęzykowych. Można tu wykorzystać nagrania programów radiowych, wywiadów, próbek akcentów i dialektów. Bardzo dobre efekty osiąga się badając językowo materiały videofilmowe, jak na przykład epizod znanej opery mydlanej czy komedii sytuacyjnej, wiadomości telewizyjne, reklama telewizyjna lub sprawozdanie sportowe. Wielu nauczycieli już od dawna urozmaica swoje zajęcia poświęcone instytucjom i realiom brytyjskim tego typu materiałami ilustracyjnymi. Nie zawsze jednak wykorzystują oni w pełni możliwości dotarcia ze studentami do głębszych warstw znaczeń kulturowych w nich ukrytych. Znaczenia takie, bowiem, ujawniają się poprzez stawianie tekstom odpowiednich pytań, które różnią się zasadniczo od pytań językowych nieodzownych na wstępnych etapach postępowania analitycznego.

OD ZJAWISK JĘZYKOWYCH DO WNIOSKÓW KULTUROWYCH

Interpretacje kultury brytyjskiej środkami językowymi można na przykład zaplanować wokół przewodniego motywu różnic językowych występujących w Wielkiej Brytanii. W praktyce motyw ten można rozdzielić na zagadnienia węższe: różnice językowe a przynależność klasowa, różnice językowe a wiek i/lub płeć, różnice językowe a tożsamość regionalna/etniczna (por. Montgomery 1985). Punktem wyjścia będą znane studentom i nauczycielom procedury. Tak więc, analiza leksykalna będzie polegać na poszukiwaniu synonimów, eufemizmów, klisz językowych, form zwracania się do siebie ludzi w określonych sytuacjach, częstotliwości występowania pewnych słów, zauważalnych opozycji znaczeniowych słów. Na poziomie gramatycznym można poszukiwać kontekstów występowania strony biernej i czynnej, zabiegów nominalizacji oraz określać typy orzeczeń. Można również badać dyskurs poprzez określanie rejestrów językowych, stylów i presupozycji (zob. Fowler 1991: 66–119). Procedury te nie muszą występować jednocześnie i nie sprawią studentom trudności jeśli będą dobrane do ich poziomu kompetencji językowej.

Następny krok w postępowaniu analitycznym typu kulturowego to zastanawianie się już nie nad samym tekstem i jego strukturą, lecz nad kontekstem wydarzenia komunikacyjnego, którego jest on częścią. Chodzi tu o uwzględnienie czynników historycznych, społecznych i ekonomicznych zaistnienia komunikatu. Przydatnymi pojęciami mogą być: temat, miejsce akcji, uczestnicy i cel sytuacji komunikacyjnej. Na tym etapie aktywizuje się również wiedza historyczna studentów, ich znajomość instytucji i realiów brytyjskich. Tak więc, odpowiednio dobrany tekst językowy może posłużyć do pogłębienia realizowanego tematu historycznego lub "instytucyjnego", w oderwaniu od którego nie byłby z kolei w pełni zrozumiały dla odbiorcy (por. Turner 1990: 87–117).

Ostateczne wnioski kulturowe, do których należy prowadzić za pomocą wspomnianych wyżej procedur analitycznych dotyczą zjawisk niemożliwych do bezpośredniego zaobserwowania w samym akcie komunikacyjnym. Do zjawisk takich należą, między innymi, kulturowo wykształcone i przestrzegane reguły interakcji widoczne w kolejności zabierania głosu, sposobach przerywania rozmowy lub jej rozpoczynania. Są nimi także wartości i przekonania odnośnie pewnych instytucji. Mogą nimi być tematy tabu widoczne poprzez eufemizmy lub zauważalne unikanie pewnych pojęć. Zjawiska językowe wskazują również na przestrzegana w grupie hierarchię autorytetu i zależności; ujawniają utrwalone postawy i oczekiwania wobec osób w różnych fazach cyklu życiowego, na przykład wobec małych dzieci lub osób starszych (Hall 1973, Fiske 1991).

Dodatkową pomocą w formułowaniu wniosków kulturowych stają się interpretacje zachowań – czyli kodów niewerbalnych – stosowanych przez mówiących w procesie komunikacji werbalnej. Należą do nich: gestykulacja, postawy ciała, nawiązywanie lub unikanie kontaktu wzrokowego, mimika twarzy oraz wszelkie cechy prozodyczne wypowiedzi językowych. Obserwacje tego rodzaju są najbliższe etnograficznemu technikom zbierania danych, które nauczyciel może proponować studentom pozbawionym możliwości bezpośredniego uczestnictwa w życiu codziennym Brytyjczyków.

Chociaż nauczanie wiedzy o kulturze brytyjskiej w kolegiach i anglistykach odbywa się programowo w ramach specjalnie wyznaczonych kursów, elementy interpretacji kulturowej mogą być z pożytkiem prowadzone także podczas zajęć praktycznej nauki języka angielskiego. Przecież powodzenie takich technik konwersacyjnych jak "role playing" i "debate", lub imitacji różnych stylów w nauce pisania zależy w ogromnej mierze od uświadomienia studentom kulturowych reguł rządzących zachowaniami językowymi Brytyjczyków.

Techniki językoznawcze nie są bynajmniej jedynymi technikami pomocnymi w nauczaniu wiedzy o kulturze brytyjskiej. Wybrałam je jako przykłady do stosunkowo łatwego wypróbowania przez nauczycieli akademickich z przygotowaniem filologicznym kształcących studentów w programach filologicznych różnych stopni. Proponowane procedury umożliwiają ciekawe zastosowania teoretycznej wiedzy o języku. Nadają się do pracy z różnymi tekstami, także tymi daleko odbiegającymi od akademickich kanonów. Pozwalają osiągnąć pewien stopień kompetencji kulturowej, to znaczy zdolności zauważania, rozumienia i respektowania wzorów kultury odmiennych od rodzimych.

PRZYPISY

1. Wobec braku jednoznacznego i ogólnie przyjętego odpowiednika terminu *British Studies* w języku polskim, używam go w brzmieniu angielskim.

BIBLIOGRAFIA

- Bromhead P., 1962. *Life in Modern Britain*. Burnt Mill, Longman.
- Fairclough N., 1989. *language and power*. Burnt Mill, Longman. Fiske J., 1990. *Introduction to Communication Studies*. London and New York, Routledge.
- Fowler R., 1991. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London and New York, Routledge.
- Geertz C., 1985. "Waddling in". *The Times Literary Supplement*, June 7, 623–4.
- Goodenough W., 1964. "Cultural anthropology and linguistics". In Hymes D., ed. *Language in Culture and Society*. New York, Knopf.
- Hall E., 1973. *The Silent Language*. New York, Anchor Books. Montgomery M., 1985. *An Introduction to Language and Society*. London and New York, Routledge.
- Montgomery M., 1993. "Institutions and Discourse". *British Studies*. London, The British Council.
- Musman R. and D'Arcy A. V., 1989. *Britain today*. Burnt Mill, Longman.
- Oakland J., 1991. *British Civilization: An Introduction*. London and New York, Routledge.
- Turner G., 1990. *British Cultural Studies: An Introduction*. Boston, Unwin Hyman.
- Williams R., 1979 (first published in 1958). *Culture and Society 1780–1950*. Harmondsworth, Penguin Books.

LINGUISTIC TECHNIQUES IN TEACHING BRITISH STUDIES

Summary. Courses of British Life and Institutions and History of Britain constitute a permanent part of the curriculums in Teachers' Colleges and University Departments of English. Over the last few years, pressure has been felt from many directions to integrate these courses and modify their teaching according to the British Studies formula.

The present paper starts with the observation that teachers of the mentioned subjects respond with apprehension to the British Studies challenge. The main reasons are: doubts in one's own qualifications, low confidence in the ability to devise an interdisciplinary syllabus and unsatisfactory access to resources.

The author proposes the study of British culture through language. Both academic teachers of English in Poland and their students have solid linguistic foundations that can easily be activated for exercises in cultural interpretation.

Examples are given of types of language texts useful in British cultural studies, types of questions to be asked about texts and types of conclusions ultimately sought with the help of linguistic procedures.

A PROPOS DU NIVEAU DES TRADUCTIONS POLONAISES DES OEUVRES LITTERAIRES ITALIENNES *

Traduire une oeuvre littéraire signifie en rendre le contenu dans une autre langue, tout en transmettant ses valeurs artistiques; autrement dit, formuler dans une langue l'équivalent de ce qui est formulé dans une autre langue, de manière à ce que le texte traduit fasse naître chez le lecteur les mêmes émotions que l'original (Wojtasiewicz 1957). On ne doit donc pas traduire fidèlement mot à mot parce que chaque langue constitue un système lexical et grammatical spécifique qui obéit à des normes spécifiques. Les moyens qu'on utilise pour exprimer la pensée, les nuances lexicales et sémantiques, les structures morpho-syntaxiques changent d'une langue à l'autre. Il faut, donc, transmettre le message contenu dans une oeuvre et son style au moyen d'éléments lexicaux et grammaticaux différents de ceux qui sont employés dans le texte original (Szor 1975). La traduction impose de saisir les rapports existants entre deux systèmes linguistiques et stylistiques; le traducteur ne peut pas calquer les éléments et les constructions sur l'original, mais il doit savoir les dissimiler et les énoncer dans une forme équivalente, selon les schémas conceptuels et expressifs propres à la langue dans laquelle il traduit. Le traducteur doit, alors, non seulement bien connaître la langue qu'il traduit, mais encore celle dans laquelle il traduit. Toutefois, la seule compétence linguistique ne suffit pas; il est nécessaire qu'il connaisse à fond la réalité socio-culturelle, le contexte historique et littéraire dans lequel naissent les oeuvres, car chacune d'elles représente une réalité de la pensée qui reflète à son tour la réalité objective (Klemensiewicz 1975). A la lumière de toutes ces considérations, on se rend sûrement compte combien il est ardu de traduire une oeuvre littéraire et de quel talent rare doit faire preuve le traducteur qui rassemblerait toutes les qualités que je viens d'évoquer.

D'un sondage d'ensemble, même peu approfondi et non étendu à toutes les oeuvres italiennes traduites en polonais depuis les origines, il est possible de constater qu'en général le niveau des traductions laisse plutôt à désirer. Dans les versions polonaises examinées, outre les fautes d'interprétation, on peut relever aussi des adjonctions, omissions, simplifications et inversions de phrases dont le traducteur abuse fréquemment, sans se rendre compte que le texte qu'ils offrent au lecteur est très loin de la version originale, sinon complètement différent. Certes, on peut trouver des traducteurs qualifiés aussi bien pour le passé que récemment; je me réfère notamment, pour en citer quelques-uns, à Dickstein-Wieleżyńska qui a génialement traduit les poésies des plus grands auteurs italiens du dix-neuvième siècle (G. Craducci, G. Pascoli, G. Leopardi), à Zofia Ernstowa qui a traduit déjà plus de cinquante oeuvres, témoignant d'une haute compétence et d'une sensibilité extraordinaire. Il faut tout de même reconnaître que plusieurs parmi ceux qui se sont aventurés à traduire les oeuvres italiennes n'étaient pas à la hauteur de la situation, manquant avant tout d'une compétence linguistique adéquate et aussi d'une connaissance appropriée de la réalité culturelle, sociale, politique et littéraire de l'Italie. Hélas, la situation actuelle n'est guère différente de celle qu'on vient d'exposer, même s'il faut reconnaître que les dernières années connaissent une augmentation du nombre des traducteurs qualifiés grâce au développement de la philologie italienne.

Ces observations concernent aussi des auteurs illustres de la littérature polonaise qui, tout en étant pourvus d'une sensibilité remarquable, ne possédaient pas, à mon avis, les qualités requises pour traduire convenablement une oeuvre littéraire italienne, manquant surtout d'une parfaite connaissance de la langue, ce qui est la cause principale des erreurs d'interprétation.

Je vais me limiter à quelques exemples. Edward Boyé, dans le *Sant'Agostino* de Giovanni Papini traduit "la vittoriosa calata di Annibale" (la victorieuse descente de Hannibal): "pelen chwały upadek Hannibala" (la victorieuse chute de Hannibal). Dans les traductions de E. Boyé il y a aussi des fautes qui démontrent une connaissance médiocre de la géographie: la "vigna romagnola" (la vigne romagnole) est traduite "w Rzymie" (à Rome). L'auteur a commis aussi des omissions qui nous laissent perplexes: dans *L'uomo finito* di G. Papini, en plus de pages entières, il a omis la fin du chapitre 16.

Examinons maintenant les versions polonaises, retenues comme les meilleures de *I Promessi Sposi* de A. Manzoni, à savoir celle de Maria Obrąpalska, publiée en 1953, et celle de Barbara Sierosiewska, publiée en 1958.

Commençons par la version de Obrąpalska. Sa traduction est caractérisée par une liberté excessive et arbitraire dans l'interprétation de l'original. Je vais citer maintenant, à titre d'exemple, quelques erreurs interprétatives (pour les exemples qui suivent, s'il s'agit de la version de Obrąpalska ou de celle de Sierosiewska, je me suis servi du mémoire de maîtrise de A. Trzcionka, *I promessi sposi: due traduzioni a confronto*, 1990, effectué sous ma direction). Dans l'introduction de l'oeuvre en question, Manzoni se sert du terme "argomento" (argument, sujet) dans le sens de "matière à traiter", pendant que Obrąpalska le traduit "argument" dans le sens de "preuve appropriée à soutenir une thèse". Dans la phrase "Fate luogo voi – rispose Ludovico – la diritta e mia" (Faites place – répondit Ludovico – la droite est à moi) l'auteur traduit l'expression soulignée ainsi: "prawo jest po mojej stronie" (la loi est de mon côté), sans se rendre compte que Manzoni, en employant l'expression "la diritta" (la droite), ne fait pas allusion à la loi, mais au côté droit de la route. Obrąpalska, en outre, omet souvent de traduire des phrases entières, ajoute des interpolations et inverse l'ordre des phrases, de façon tout à fait arbitraire et injustifiée.

Bien que la version de Sierosiewska se situe certainement à un niveau supérieur, elle n'est pas absolument exempte de fautes d'interprétation. En voici quelques-unes, à titre d'exemple. Dans le texte de Manzoni le mot "villa" est emplyé dans la signification "village", tandis que l'auteur emploie le mot "willa" dans la signification de "villa". La phrase "Fate il vostro dovere – disse il notaio ai birri i quali misero subito le mani addosso a Renzo per tirarlo fuori dall letto" (Faites votre devoir – dit le notaire aux sbires qui mirent aussitôt les mains sur Renzo pour le tirer du lit) est traduit ainsi: "Czyście swoją powinność rozkazał podśadek zbirom...". La traductrice s'est laissée induire en erreur par l'analogie morphémique entre "birro" italien (sbire) et "zbir" polonais, en commettant une faute énorme. En effet, elle a traduit "birro", mot qui indique en italien, dans le sens péjoratif, un agent de police, "zbir" qui en polonais signifie "bandit, délinquant". Il est inadmissible de commettre une telle erreur qui altère irrémédiablement le texte sur le plan sémantique et échappe à toute forme de logique: est-ce possible qu'un notaire se fasse aider par des bandits pour arrêter quelqu'un?

Il serait possible d'énumérer encore beaucoup d'erreurs de ce genre, mais ces exemples sont suffisants pour se rendre compte de la qualité de ces traductions (et nous

avons examiné les versions retenues comme les meilleures!), qui sont loin de transmettre complètement la valeur artistique d'une oeuvre majeure comme *I promessi Sposi*, étant donné qu'elles ne réussissent même pas à transmettre son contenu dans une forme adéquate. La traduction d'une oeuvre d'une telle portée constitue vraiment une entreprise ardue qui exige non seulement une compétence linguistique élevée, mais aussi une sensibilité artistique considérable. Les changements lexicaux, présents dans les traductions en question, exercent une influence négative sur le style de la narration: ils changent la forme générale de la description, troublent son rythme en la privant de simplicité et de sobriété, qualités particulières du style de *I promessi Sposi*. Dans le contexte d'une oeuvre littéraire chaque mot possède une fonction sémantique et esthétique bien précise et issue du choix conscient de l'auteur. Il faut connaître très bien la langue traduite et celle dans laquelle on traduit pour pouvoir saisir la nuance juste des expressions et la reproduire ensuite dans la forme la plus appropriée. Si le traducteur n'a pas ces qualités, il finit inévitablement par altérer le contenu et estropier le style de l'original. C'est ainsi que les plus belles pages de *I Promessi Sposi* dans les versions polonaises sont privées de leur grand lyrisme, puisque les expressions suggestives employées par Manzoni ne trouvent pas leur équivalent dans les traductions.

Pour conclure, je voudrais examiner brièvement une traduction toute récente, *Sette piani* de Dino Buzzati, effectuée par Alojzy Pałłasz et publiée en 1988. J'y ai relevé des erreurs d'interprétation qui peuvent résulter, comme pour les oeuvres examinées jusqu'ici, du manque des compétences linguistiques adéquates. En voici quelques exemples:

- "... aggiunse ritraendosi lentamente ..." (... ajouta en se retirant lentement ...); traduction: "... dorzucił wycofując się z pośpiechem" (... ajouta en se retirant en hâte ...). Ici la faute est vraiment paradoxale: il y a une belle différence entre "lentement" et "en hâte".
- "Dovessi crepare, al quattro /piano/ non ci vado!" (Même si je devais crever, au quatrième /étage/ je n'irai pas!); traduction: "Choćbyś pan pękł, na czwarte nie pójdę!". Ici l'auteur commet deux erreurs énormes: avant tout il échange la première personne (je devais crever) avec la troisième (choćbyś pan pękł), ensuite il traduit le verbe "crepare" (crever) avec "pękać" (exploser, se fendre). Il en résulte une traduction complètement différente du texte original; je m'étonne que le traducteur ne s'aperçoive pas que la phrase manque de sens et que, sur le plan logique, elle n'adhère absolument pas au contexte.
- "Giuseppe Corti se mise a contarli con avidita ostinata" (Giuseppe Corti se mit à les compter avec une avidité obstinée); traduction: "Giuseppe Corti zaczął je liczyć z uporczywą żartobliwością". Je n'arrive pas à comprendre pourquoi l'expression "con avidità" (avec avidité) est traduite "z żartobliwością" (avec plaisanterie); je me refuse de croire que le traducteur ignore la signification du mot "avidità".
- "Sara lui il primo a rammaricarsene" (Il sera le premier à le regretter); traduction: "Jako pierwszy będę ubolewał ...". De même ici une altération qui échappe à toute tentative d'explication: la troisième personne (Sara lui) a été traduite par la première (będę ubolewał), ce qui rend la phrase incompréhensible au pauvre lecteur et l'induit en erreur.

Étant loin de vouloir généraliser, soit parce que je n'ai pas examiné une par une toutes les oeuvres traduites en polonais, soit parce qu'il existe aussi plusieurs versions dignes de grand respect, il me semble que, à la base de ces exemples emblématiques, on peut tirer une conclusion: souvent le texte d'une oeuvre littéraire italienne apparaît

déformée dans sa version polonaise avec tous les effets délétères qui s'en suivent en ce qui concerne le contenu et la forme. Et cela pour des raisons que nous venons de voir: en premier lieu, une compétence linguistique médiocre du traducteur.

Je me rends bien compte que les aspects mis en relief dans cette breve dissertation font apparaître un cadre peu édifiant; mais, a vrai dire, je tiens a confirmer ce que, d'ailleurs, j'ai déjà mentionné a il y eu dans le passé et il y a toujours des traducteurs très qualifiés a qui nous devons notre estime et notre gratitude les plus profondes pour avoir partagé ce domaine significatif du patrimoine culturel italien, à savoir la littérature. Il ne faut pas les confondre avec ceux qui, en s'improvisant traducteurs, sans une préparation adéquate (et il y en a malheureusement beaucoup), ont mal traduit certaines oeuvres, choisies en plus par hasard et ont plutôt nui a la littérature italienne, en en présentant une image déformée.

* Referat wygłaszany był na VII Sympozjum PTN w Białymstoku (wrzesień 1992)

BIBLIOGRAFIA

Wojtasiewicz O.A., 1957. Wstęp do teorii tłumaczenia, Wrocław.

Szor Wł., 1975. Transpozycje w przekładzie prozy artystycznej, w: Pollak S., O sztuce tłumaczenia, Wrocław.

Klemensiewicz Z., 1975. Przekład jako zagadnienie językoznawstwa, w: Pollak S., O sztuce tłumaczenia, Wrocław.

PRZEDSTAWIAMY STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne współpracuje z różnymi zagranicznymi stowarzyszeniami nauczycieli języków obcych. Chcielibyśmy zapoznać nauczycieli polskich z ich działalnością. Rozpoczynamy od Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes ponieważ jest to Federacja różnych organizacji, a PTN jest jej członkiem–założycielem.

FIPLV 1931–1993 – BILANS DZIAŁALNOŚCI

GENEZA

Myśl o utworzeniu organizacji o zasięgu międzynarodowym zrodziła się niejako naturalnie, wraz z powstawaniem krajowych stowarzyszeń nauczycieli języków obcych, t.j. już od końca ubiegłego wieku. Jednomyślna decyzja o utworzeniu Federacji zapadła na Kongresie w Paryżu w 1931 r. Zgromadził on ok. 700 nauczycieli, w tym delegacje stowarzyszeń krajowych z 12 państw. Były to: Austria, Belgia, Francja, Grecja, Holandia, Jugosławia, Niemcy, Polska, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Węgry i Wielka Brytania.

IDEA PRZEWODNIA

Zarówno sama geneza, jak i federacyjny charakter predestynują niejako FIPLV do promowania i wcielania w życie idei współpracy międzynarodowej w zakresie nauczania języków. Pragnąc przyczynić się do lepszego zrozumienia i realizacji owocnej współpracy międzynarodowej, FIPLV nie szczędzi starań o stały rozwój nauczania języków obcych, częstszych kontaktów zawodowych, a także przyjacielskich stosunków między nauczycielami i ich uczniami.

STRUKTURA I STYL DZIAŁANIA

Członkami Federacji początkowo mogły być tylko krajowe towarzystwa nauczycieli języków obcych głównie z Europy. W końcu lat 60–tych zarysowała się konieczność dostosowania Statutu i struktury organizacyjnej do nowej sytuacji, a zwłaszcza zjawiska licznie powstających towarzystw skupiających nauczycieli poszczególnych języków (IATEFL i TESOL – j. ang., FIPF –j. franc., ASPE – j. hiszp., IDV –j. niem., MAPRYAL – j. ros., AIPI –j. włoski). Wprowadzono modyfikacje umożliwiające przystąpienie do Federacji nie tylko tym właśnie organizacjom, lecz także licznym stowarzyszeniom nauczycieli z innych odległych rejonów świata.

Najwyższą władzą Federacji do 1992 było Zgromadzenie Ogólne, które spotykało się raz w roku na roboczych obradach i podejmowało istotne dla Federacji decyzje. Członkami Zgromadzenia Ogólnego byli desygnowani przedstawiciele wszystkich organizacji członkowskich. Ze względu na konieczność ponownego dostosowanie struktury organizacji do zmieniających się potrzeb wynikających z rozrastania się Federacji i jej światowego zasięgu, w 1992 dokonano kolejnych zmian w Statucie. Obecnie najwyższą władzą FIPLV jest **Zgromadzenie Światowe** (World Assembly), które składa się z członków Prezydium, Przedstawicieli Regionów oraz po 2 przedstawicieli organizacji członkowskich. Zgromadzenie światowe spotykać się ma co 3 lata.

W okresie między kolejnymi zjazdami Zgromadzenia Światowego najwyższą władzą jest **Światowa Rada** (World Council), która została powołana również w

1992. Spotykać się będzie raz w roku. Należy do niej 5 członków Prezydium, 6 wybieranych przez Zgromadzenie Światowe przedstawicieli organizacji krajowych i 6 mianowanych przedstawicieli międzynarodowych organizacji monolingwalnych. Pierwsze robocze spotkanie Światowej Rady odbędzie się 25 września 1993 w Poznaniu.

Prezydium (Executive) składa się z Prezydenta, Wiceprezydenta, Sekretarza Generalnego, Skarbnika i Wydawcy. Prezydium odpowiedzialne jest za zapewnienie kontaktów organizacjom członkowskimi oraz realizację postawionych im zadań. Początkowo wybierane było na okres 2 lat; w 1959 kadencja została wydłużona do 3 lat. W 1992 ograniczono możliwość piastowania urzędu do dwóch kadencji.

Do lat 70-tych, siedziba Federacji miała charakter ruchomy (Paryż, Wiedeń, Londyn...). Ze względu na rosnące znaczenie i zakres prac administracyjnych, od 1978 r. ustanowiono stałą siedzibę w Zurichu. Ciągłość działalności opiera się na stałym Sekretariacie, który utrzymuje kontakty ze wszystkimi członkami Federacji oraz z innymi instytucjami i osobami zainteresowanymi współpracą. Zapewnia to stały przepływ informacji dot. działalności poszczególnych ogniw a także bieżących problemów i zagadnień dydaktycznych.

Szczegółowe kwestie są przedmiotem prac Komisji, istniejących od momentu powstania (m.in. komisja pedagogiki i dydaktyki, radiofonii, teatru międzynarodowego).

W 1992 zaproponowano powołanie do życia Regionów. Planuje się utworzenie Regionu Europy Zachodniej, Regionu Europy Centralnej i Wschodniej, Regionu Nordyckiego oraz Regionu Południowo-wschodniej Azji i Południowo-zachodniego Pacyfiku.

KONGRESY

Co kilka lat, przy współdziale poszczególnych organizacji krajowych, organizowane są Kongresy. Odbyło się już ich 17: 1) Paryż 1931 r., 2) Paryż 1937 r., 3) Bruksela 1948 r., 4) Londyn 1950r., 5) SÖvres 1953r., 6) Amsterdam 1956 r., 7) Weronia 1959 r., 8) Wiedeń 1962 r., 9) Uppsala 1965r., 10) Zagrzeb 1968 r., 11) Saarbruck 1972 r., 12) Waszyngton 1975 r., 13) Lucerna 1978 r., 14) Ibadan 1981 r., 15) Helsinki 1985 r., 16) Canberra 1988 r., 17) Pécs 1991. Kolejny Kongres planowany jest na 1993 w Hamburgu (zob. Komunikaty).

Tematyka ich odzwierciedlała zawsze w dużym stopniu aktualne problemy i polemiki w dydaktyce obcojęzycznej. Oprócz zagadnień tradycyjnych, takich jak nauczanie fonetyki i gramatyki, dużo uwagi poświęca się też unowocześnianiu metod nauczania, jak i nowym osiągnięciom w badaniach nad językiem i jego użyciem. Szczególne miejsce zajmuje wykorzystanie nader licznych i ważnych usprawnień technicznych (laboratoria językowe, pomoce audio-wizualne, informatyka, komputery). Zwraca się też uwagę na znaczenie równoprawności wszystkich języków, niezależnie od ich zasięgu.

IDEA ROZWIJANIA WSPÓŁPRACY W ZAKRESIE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Kontakty z UNESCO nawiązywane zostały już od początku lat 50-tych, zaś w 1959 r. doszło do zawarcia dwu umów o współpracy wzajemnej. Międzynarodową rangę Federacji potwierdza przyznany jej trzy lata później status "B". Posunięcia te stwarzają ramy do bardziej skutecznego promowania bliskich Federacji idei, co

znajduje wyraz, między innymi, w Zaleceniu Nr 59 przyjętym przez Ministrów Oświaty 95-ciu krajów obradujących na konferencji w Genewie. Zawarte tam postanowienia zostaną podjęte również w odnośnych Zaleceniach Rady Europy (1968 r.), a także w Akcie Końcowym Konferencji Helsińskiej (1975 r.)

W tym okresie, Federacja nawiązuje również owocne kontakty z tzw. Eurocentrami (ośrodkami nauczania języków i kultury), Instytutem Goethego (Monachium), Instytutem Herdera (Lipsk), AILA, etc.

DIŁALNOŚĆ DOKUMENTACYJNO-PUBLICYSTYCZNA

W 1933 r. zostaje utworzony w Paryżu Międzynarodowy Ośrodek Dokumentacyjny Nauczania Języków, którego bogate zbiory (podręczniki, materiały nauczania, opracowania teoretyczne) przekazane są w latach 50-tych BELC-owi, nowo utworzonej instytucji badawczo-kształcącej.

W latach 1957-74, Federacja wydaje pismo o symbolicznym tytule CONTACT, ukazujące się dwa razy do roku. Później zostaje ono zastąpione bardziej elastyczną formułą w postaci periodyku FIPLV-CONTACT-NEWS (8 numerów rocznie) nazwanego następnie FIPLV WORLD NEWS. Federacja opracowuje także materiały pokongresowe w formie publikacji a także przygotowuje cenne raporty o stanie nauczania języków jak i inne dokumenty i materiały, niektóre z nich (np. LINGUAPAX, Language Rights) na zamówienie UNESCO.

ZAKRES DZIAŁANIA

W ciągu swego istnienia, FIPLV skupiła w swych ramach kilkadziesiąt organizacji krajowych nauczycieli różnych języków, oraz 6 organizacji międzynarodowych łączących nauczycieli poszczególnych języków. W sumie, działalność jej obejmuje dziesiątki tysięcy nauczycieli w ponad 100 krajach wszystkich kontynentów. Ponadto, współpracuje ona z wieloma ważnymi organizacjami międzynarodowymi zajmującymi się rozwojem kształcenia i kultury. Nowy Statut stwarza właśnie możliwości współpracy zarówno organizacjom skupiającym nauczycieli poszczególnych języków jak i tym łączącym nauczycieli różnych języków, a także wszystkim nauczycielom z danego regionu geograficznego.

Mimo zawieruchy wojennej w latach 1939-45 Federacja przetrwała i nadal się rozwija dzięki przekonaniu, że pomimo różnorodności nauczanych języków i uwarunkowań lokalnych, znaczna część problematyki pozostaje wspólna wszystkim nauczycielom.

Oprac. W. Wilczyńska

RECENZJE

LMS-LINGUA : RIKSFÖRENINGEN FÖR LÄRARNÄ I MODERNA SPRÄK; NR 1,2,3,4/1992

LMS-Lingua jest periodykiem, który za główne zadanie ma dostarczanie wyczerpujących wiadomości o wszelkich istotnych poczynaniach szwedzkiej oświaty pozaszkolnej w zakresie nauczania języków obcych, zarówno wśród dzieci jak i dorosłych. Spełnia pod tym względem jednocześnie trzy zasadnicze funkcje: informacyjną, reklamową oraz krytyczną. Mimo stosunkowo nieregularnego ukazywania się (ok. 6 numerów w ciągu roku), stanowi bardzo precyzyjne źródło danych o ważniejszych imprezach lingwistycznych jakie odbywają się na terenie Szwecji i poza nią. Zamieszcza więc głównie obszerne ogłoszenia o organizowanych przez różne instytucje lingwistyczne i kulturalne kursach językowych, wraz z dokładnymi informacjami natury metodycznej, z których korzystać mogą także nie zainteresowani bezpośrednio udziałem nauczyciele i wychowawcy. Szczególną pomocą są aktualizowane dane na temat ważniejszych europejskich nowości wydawniczych, tak pod względem podręczników jak i glottodydaktycznych materiałów audialnych a także komputerowych pomocy językowych. Poszczególne renomowane oficyny, specjalizujące się w nauczaniu języków obcych, mają także zwyczaj informowania na tych łamach o przewidywanej przez siebie polityce wydawniczej na nadchodzący rok szkolny, co nauczycielom kursów dwu- i trzyletnich znacznie ułatwia decyzje metodyczne a także finansowe, jako że i ta strona jest tu obszernie omawiana.

Mimo wybitnie reklamowej natury wielu ogłoszeń, okazują się one być bardzo wiarygodnymi, jako że szczególne miejsce w LMS-LINGUA zajmują krytyczne recenzje oraz komentarze dotyczące wielu zamieszczanych tamże pozycji; około 40% każdego numeru to artykuły (reports i reviews) pióra nauczycieli, językoznawców i kulturoznawców, zarówno o popularnym jak ściśle naukowym charakterze. Szczególnie godny naśladowania wydaje się być zwyczaj publikowania przez nauczycieli i teoretyków metodologii oraz wyników własnych badań oraz obserwacji w spopularyzowanej formie, co często daje początek ożywionej dyskusji.

Jest również LMS-Lingua źródłem aktualnych informacji o zakończonych na dniach ważniejszych imprezach metodycznych, kulturalnych i językoznawczych. Dokładne doniesienia o przebiegu zjazdów i konferencji a także kursów językowych w kraju i za granicą (Wielka Brytania, Niemcy) pozwala zainteresowanym orientować się na bieżąco w prowadzonej w Szwecji polityce nauczania języków obcych. Będąc organem bardzo prężnej organizacji i posiadając ponad dwadzieścia agend (lokalföreningar) w całej Szwecji, ma czasopismo LMS-LINGUA możliwość dotarcia do praktycznie wszystkich ważnych pod tym względem wydarzeń. Olbrzymią w tym pomocą są także ścisłe kontakty z placówkami naukowymi a także międzynarodowymi stowarzyszeniami językoznawczymi (TESOL, IATEFL, IDV, FIPLV i inne).

Wydaje się, że na razie jedyną w Polsce pozycją wydawniczą starającą się (choć na znacznie mniejszą skalę) zaspokoić tego typu potrzeby środowiska nauczycielskiego jest Informator Językowy. Mimo oczywistych różnic natury technicznej, ma on również ambicje spełnienia w przystępnej formie zarówno roli informacyjnej jak dydaktycznej. W dobie szybkiego rozkwitu polskiego rynku wydawnictw językowych i

takiejż oświaty pozaszkolnej okaże się on najprawdopodobniej bardzo potrzebnym przedsięwzięciem.

BIBLIOGRAFIA

LINGUA – Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk, rocznik 1992

Informator Językowy nr 2, 3

K. Petryniak

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI ZARZĄDU OKRĘGU POZNAŃSKIEGO W LATACH 1989–1992

W dniu 2.06.1989 na Zebraniu Sprawozdawczo–wyborczym Poznańskiego Okręgu PTN wybrano nowy Zarząd Okręgu. Do Zarządu weszli – Teresa Siek–Piskozub (przewodnicząca), Wiesława Wojciechowska (wiceprzewodnicząca), Andrzej Giel (sekretarz), Jan Danielewski (skarbnik), Witold Kaczmarek (członek Zarządu).

Na pierwszym posiedzeniu Zarządu, które odbyło się 24.09.1989, przedyskutowano plan działania. Przewidywał on modyfikację struktury Okręgu (sekcje specjalistyczne i sekcje językowe), aby lepiej odpowiadała zapotrzebowaniu środowiska oraz nawiązanie ścisłej współpracy z Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym. Odbyły się dwa zebrania z metodykami WOM, w wyniku których postanowili oni aktywnie włączyć się w działalność PTN i przyjąć na siebie funkcje koordynatorów sekcji językowych. Zarząd Okręgu poszerzył się tym samym o dalsze trzy osoby – Małgorzatę Kapuścińską (koordynatora sekcji języka angielskiego), Jolanę Dudę (koordynatora sekcji języka francuskiego) i Reginę Woroch (koordynatora sekcji j. niemieckiego). Zarząd w poszerzonym składzie opracował Program Działania, który przesłany został do Zarządu Głównego PTN. Przewodnicząca Okręgu zwróciła się do pracowników naukowych z prośbą o wyrażenie woli współpracy w organizowaniu konferencji metodyczno–językowych dla środowiska poznańskiego. Nie wszyscy wyrazili na to ochotę. Lista osób i proponowane przez nich tematy została podana do wiadomości koordynatorów sekcji językowych w celu nawiązania kontaktów i uzgodnienia terminów spotkań. Zarząd uzgodnił, że nie będzie organizował oddzielnych zebrań Zarządu. Spotkania odbywać się będą w trakcie zebrań Okręgu.

Nawiązano współpracę z innymi okręgami w celu wymiany doświadczeń a także z Kuratorium poznańskim, aby podnosić poziom nauczania języków obcych w szkołach z terenu województwa poznańskiego, konińskiego i leszczyńskiego. Zarząd Okręgu ściśle współpracował też z Zarządem Głównym.

W czasie kadencji 1989–1992 odbyły się liczne zebrania w różnych sekcjach (zob. wykaz poniżej). Zebrania organizowane przez koordynatorów sekcji językowych gromadziły liczne rzesze nauczycieli języków obcych. Większość z nich nie uważa się jednak za członków Towarzystwa. Uczestniczyli w zebraniach, bowiem były to dla nich obowiązkowe formy doskonalenia zawodowego. Mniej liczne były zebrania ogólne Okręgu czy też sekcji glottodydaktycznej. Uczestniczyła w nich mniej więcej stała liczba kilkunastu osób (w tym Zarząd Okręgu i poznańscy członkowie Zarządu Głównego). Z reguły byli to nauczyciele akademicy, w tym kilku lektorów UAM i AE. Nie udało się więc ustępującemu Zarządowi zaktywizować poznańskiego środowiska PTN. Wydaje się, że aktualnie różne zagraniczne instytucje organizują warsztaty językowo–metodyczne dla nauczycieli języków obcych tak że ci ostatni mają dużo możliwości wyboru. Nauczyciele akademicy preferują natomiast udział w większych konferencjach (ogólnopolskich i krajowych).

WYKAZ ZEBRAŃ ORGANIZOWANYCH PRZEZ OKRĘG POZNAŃSKI PTN W LATACH 1989–1992

I. ZEBRANIA SEKCJI JĘZYKOWYCH

A) sekcja j. angielskiego

- 1) 21.09.1989 – koło nauczycieli szkół średnich (VIII LO) prelegent – dr Adam Jaworski "Formulaic expressions in Polish and American";

- 2) 24.09.1989 – koło lektorów (Inst. Fil. Angielskiej UAM) prelegent – Fulbright professor Sara Sanders "American Tongues";
- 3) 31.03.1990 – koło szkół średnich (VIII LO) prelegent dr Drożdżał-Szelest "Learning strategies";
- 4) 2.03.1991 – koło nauczycieli szkół średnich (VIII LO) prelegent – Fulbright professor Craig Edelman " Video workshop";
- 5) 19.03.1991 – koło lektorów (SJO AE) prelegent – Fulbright professor Craig Edelman " Video workshop";
- 6) 24.04.1991 – koło lektorów (SJO AE) prelegent – Fulbright professor Craig Edelman " Tuning EFL lesson";
- 7) 11–12.12.1991 – koło lektorów (SJO AE) prowadzący – M. Richards (EMAS) – szkolenie w zakresie nauczania angielskiego języka ekonomicznego
- 8) 8–12.02.1993 – koło lektorów (SJO AE) prowadzący – Michel Kott, Marzena Rączkowska, Michele Morgan (United States Information Service) – szkolenie lektorów AE, AR, AWF, PP, UAM w zakresie języka biznesu a także metod nauczania.

B.sekcja języka niemieckiego

- 1) 30.03.1990 – koło nauczycieli szkół średnich (VIII LO)– dr M. Drazyńska-Deja "Wykorzystanie video filmów do ćwiczeń językowych"
- 2) 12.12.1990 – IFG/KG UAM – prof. dr Konrad Schröder "Zur Fremdsprachen-Lernmotivation junger Europäer. Ergebnisse empirischer untersuchung in 6 europäischen Ländern"
- 2) 31.01.1991 – koło nauczycieli szkół średnich (UAM)– mgr A. Garstecka "Nowa koncepcja egzaminu wstępnego z języka niemieckiego na Akademii Ekonomiczną w Poznaniu";

C. Sekcja języka francuskiego

- 1) 30.09.1990 – koło nauczycieli szkół podstawowych i średnich – doc. dr hab. W. Krzemińska "Jak możemy pomóc uczniom w ich pracy indywidualnej";
- 2) 9–10.03. 1992 – Bruno Lombard – popularyzacja francuskich materiałów glottodydaktycznych;
- 3) 24.10.1992 – koło nauczycieli szkół podstawowych – dr T.Tomaszkiewicz "Wczesne nauczanie języka obcego"

II. ZEBRANIA SEKCJI GLOTTODYDAKTYCZNEJ (OGÓLNE)

- 17.01.1990 – spotkanie nauczycieli szkół średnich z przedstawicielami SJO (AR, AE, AWF, PP, UAM)w sprawie egzaminów wstępnych z języka obcego:
- 9.04 1990 – dr Teresa Tomasziewicz odczytała Raport Instytutu Programów Nauczania nt." Sytuacji nauczania języków obcych w Polsce" opracowany pod kierownictwem prof. Hanny Komorowskiej; wybór delegatów na Nadzwyczajny Walny Zjazd w Zielonej Górze – doc. J.Darski, doc. W. Krzemińska, dr T. Tomasziewicz, dr T. Siek-Piskozub, mgr W. Wojciechowska, mgr A. Garstecka;
- 29.10. 1990 – prelegent mgr A. Garstecka przedstawiła innowacyjny sposób przeprowadzenia egzaminów końcowych z języka obcego na przykładzie j. niemieckiego dla studentów AE; Sprawozdanie z Nadzwyczajnego Walnego Zjazdu;
- 18–21.09.1991 – udział członków Okręgu a w 26.Kolokwium Lingwistycznym w sekcji "Glottodydaktyka";

- 10.02.1992 – A. Denka – promocja trójjęzycznego czasopisma młodych Europejczyków; informacja o ogólnopolskiej konferencji PTN w Lublinie, poświęconej pamięci prof. J. Brzezińskiego;
- 11.09.1992 – prelegent dr T. Tomaszewicz "Zasady nauczania języków obcych dzieci w wieku 4–6 lat"; wybór delegatów na VII Walny Zjazd – Białystok 25–27.09.1992 (prof. Cz. Karolak, prof. W. Krzezińska, dr K. Myczko, mgr A. Garstecka, mgr W. Kaczmarek).

III. KONFERENCJE ŚRODOWISKOWE

1. Dla nauczycieli szkół średnich województwa poznańskiego, konińskiego, leszczyńskiego – 22.09.1990 – "Jak pomóc uczniowi w samokształceniu" – doc. dr hab. J. Darski, doc. dr hab. W. Krzezińska, dr T. Siek-Piskozub –;
2. Dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich – 21.11.1990 – "Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych"; dr T. Siek-Piskozub;
3. Metodyczna konferencja dla niewykwalifikowanych nauczycieli języków obcych 25.03.1991 – dr T. Siek-Piskozub – "Jak możemy indywidualizować nauczanie w klasie".
4. 18–21.09.1991 – Udział nauczycieli szkół wszystkich szczebli w 26. Kolokwium Lingwistycznym (międzynarodowym) organizowanym przez UAM i PTN.

IV. WSPÓŁPRACA OKRĘGU Z INNYMI JEDNOSTKAMI

Kuratorium:

1. czerwiec 1990 – przeprowadzenie egzaminów weryfikacyjnych dla niewykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego
2. 1991/1992/1993 – prowadzenie kursów metodyczno-językowych dla niewykwalifikowanych nauczycieli języków;

Innymi Okręgami PTN:

– udział członków Okręgu w środowiskowych konferencjach Okręgów Katowickiego i Lubelskiego.

Zarządem Głównym PTN:

1. Współpraca przy redagowaniu NEOFILOLOGA.
2. Pomoc przy prowadzeniu działalności gospodarczej w celu zdobycia środków na utrzymanie biura PTN.
3. Organizacja Konkursu Poezji i Prozy Francuskiej w latach 1989, 1990, 1991, 1992 przez mgr Andrzeja Giela (sekretarza Zarządu) i sponsorowanie tej imprezy (poprzez ufundowanie części nagród) przez PTN (1991, 1992);
4. Organizacja Festiwalu Piosenki Francuskiej w latach 1989, 1990, 1991, 1992 przez mgr Andrzeja Giela i sponsorowanie tej imprezy przez PTN (1991, 1992).

Sekretarz Zarządu Okręgu

Andrzej Giel

Przewodnicząca Zarządu Okręgu

Teresa Siek-Piskozub

SPRAWOZDANIE Z UDZIAŁU W KONFERENCJI "LMS SPRÅKDAGAR I JÖNKÖPING"

W dniach 27–28 marca 1993 odbyła się w Jönköping doroczna konferencja szwedzkich nauczycieli języków obcych zorganizowana przez LMS.

LMS jest jedyną w Szwecji organizacją zrzeszającą wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych liczącą ponad 5 tysięcy członków. Jest to organizacja społeczna całkowicie utrzymująca się ze składek członkowskich, wydawnictwa 2 czasopism specjalistycznych "Moderna Språk" i "LINGUA – Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk" (zob. recenzja K. Petryniak) i organizacji konferencji. Organizacja ta posiada 24 lokalne okręgi, które organizują kursy doskonalące dla nauczycieli, środowiskowe konferencje i spotkania. Raz w roku członkowie LMS spotykają się na ogólnoszwedzkiej konferencji zorganizowanej przez jeden z okręgów.

Konferencja w Jönköping zgromadziła 900 uczestników, głównie nauczycieli szkół średnich i wyższych. Ponadto organizatorzy zaprosili do udziału gości z zagranicy. Poinformowano nas, że w konferencji biorą udział reprezentanci 16 krajów, członkowie pokrewnych organizacji. Do udziału w konferencji, na koszt LMS, zaproszono również przedstawiciela PTN.

Obrady miały formę 45min. wykładów, po których następowały 30min. tzw. miniprogramy.

Wykłady dotyczyły różnych dziedzin – literatury, historii, kulturoznawstwa, glottodydaktyki, językoznawstwa itd. Jednocześnie odbywało się 5–7 wykładów w różnych językach.

Miniprogramy przypominały dyskusję okrągłego stołu na zasygnalizowany w programie temat. Jednocześnie, w różnych salach toczyły się dyskusje na 6 różnych tematów. Jednym z nich było "Östeuropa", do udziału w której poproszony zostali przedstawiciele Estonii i Polski. Nauczyciele szedzy chcieli wiedzieć czy i w jakiej formie można pomóc uczniom i nauczycielom języków obcych w naszych krajach. Ze względu na niezwykle trudną sytuację nauczania języków zachodnich w szkołach estońskich, polegającą na całkowitym braku materiałów nauczania, na przódce zorganizowano punkt zbiórki kompletów starych podręczników a także magnetofonów, fotokopiarek itp., aby wysłać je do szkół estońskich. Ze zrozumieniem przyjęto wiadomość, że ten etap (darów) polscy nauczyciele mają już za sobą, że na naszym rynku jest niekiedy nadmiar materiałów i problemem może być wybór a także wysoka niekiedy cena. Z zainteresowaniem przyjęto sugestie, iż naszym uczniom i nauczycielom potrzebny jest przede wszystkim kontakt z językiem obcym w formie wymiany, ponieważ indywidualna turystyka językowa jest dla wielu jeszcze nieosiągalna z powodów finansowych.

Konferencji towarzyszyła promocja i kiermasz materiałów dydaktycznych wydawnictw szwedzkich i zagranicznych.

Na zakończenie konferencji odbyła się uroczysta kolacja z udziałem artystów, na której podawano typowe szwedzkie dania (świeże łososie z pobliskiego jeziora, kawior). Szwedzy nauczyciele bawili się wspaniale wspólnie śpiewając a także popisując się recytacjami.

Teresa Siek–Piskozub

KOMUNIKATY

W styczniu 1993 odbyły się wybory nowego Zarządu Okręgu Poznańskiego. Wybrano Zarząd w składzie:

dr Weronika Wilczyńska (IFR, UAM) – przewodnicząca
mgr Marzena Blachowska (IFR, UAM) – sekretarz
dr Kazimiera Myczko (IFG, UAM) – koordynator sekcji germańskiej
mgr Wiesława Wojciechowska (AE) – koordynator sekcji angielskiej
mgr Jolanta Duda (VIII LO) – koordynator sekcji francuskiej.

W dniach 28–30 Marca 1994 odbędzie się w Hamburgu XVIII KONGRES FIPLV. Współorganizatorem i gospodarzem Kongresu jest niemiecka organizacja Fachverband Moderne Fremdsprachen. Jako temat główny zaproponowano: "Fun with Languages, Keys to Europe, Gateway to the World". Planowane są następujące bloki tematów: Languages and Profession, Adult Education, Early Language Instruction, New Approaches to Foreign Languages, Teacher Education, In-service Teacher Training, Cultural and Literary Traditions of European and World Literature, Texts and Conversation – Didactics of Literature. Organizatorzy przewidują obrady zarówno w sekcjach tematycznych (multilingwalne) jak i językowych. Wpisowe wynosi 75DM. Zgłoszenia referatów (20 min) do 1.10.93 na adres:

Mr. H. Stiller, Fuchsweg 6, W-2105 Seevetal, Germany.

Współpracujące z PTN szwedzkie towarzystwo nauczycieli języków obcych LMS przysłało na adres Zarządu 3 egzemplarze kolejnego nr. "Moderna Språk"(v.LXXXVII/1/1993). W numerze zamieszczono artykuły – K. WALES "Current Trends in Rhetoric", U. DANTANUS "Shakespeare: In Search of a Solid Life", G. KJELLMER "Cowed by a Cow or Bullied by a Bull? On Distinguishing Homonymic and Polysemantic Words", G. MOBERG "Some Meanings of Literacy: Vocationalism or Critical Thinking", F. FREUND/B. SUNDQVIST "Von Hjalmar Hjorth bis Ulrika Tornberg. Einige Schulgrammatiken unter die Lupe genommen", C. HELDNER "Une anarchiste en camisole de force. Fifi Brindacier ou la métamorphose française de Pippi Langstrump", M. BAUHUR/J. HELLEKANT "Comment évaluer l'expression orale au lycée?", T. CONNER "Eros et autobiographie. Ecrire le désir dans les Mémoires d'outre-tombe de Chateaubriand", I. HERMERÉN "La forma en RA con valor no subjuntivo en el español moderno", S. INFANTE "Algunos aspectos de la narrativa hispano-americana", S. NORLÉN "Algunos fenómenos de vacilación en el habla espontánea de mexicanos y españoles."

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.