

neofilolog

BIULETYN
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO
NR 2



Poznań, 1990

NEOFILOLOG

**BIULETYN
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 2**

Poznań, 1990

Redaguje zespół:

Teresa Tomasziewicz

Teresa Siek-Piskozub

Numer ten został zrecenzowany przez:

prof. dr hab. Józefa Sypnickiego

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji o objętości do 10 str. maszynopisu.

SPIS TREŚCI

Słowo wstępne	5
Sylwetki odznaczonych medalem prof. Ludwika Zabrockiego	7
Artykuły	
1. Spójność systemu nauczania języków obcych podstawą efektywności - Teresa Siek-Piskozub, Wiesława Wojciechowska	9
2. Nauczanie języka angielskiego w wieku dorastania (wybrane problemy)- Elwira Banasik	17
3. Aktywizacja ucznia w procesie nauczania języka obcego - Teresa Siek-Piskozub	25
4. Przygotowanie uczniów do samokształcenia w zakresie języków obcych - Józef Darski	31
5. Kierowanie samodzielną pracą uczniów ¹ w świetle założeń podejścia komunikacyjnego - Marek Szałek ...	39
6. Cywilizacja w dydaktyce języka obcego: skąd idziemy, dokąd zmierzamy - Wanda Krzemińska	49
7. Rola języka ojczystego w nauczaniu języka obcego - Teresa Tomaszekiewicz	57
8. Treści krajoznawcze w nauczaniu języka niemieckiego w Polsce - Czesław Karolak	65
9. Zastosowanie magnetowidu w kształceniu nauczycieli języka obcego - Maria Sawicka	71
Sprawozdania	76
Komunikaty	80

SŁOWO WSTĘPNE

Po przeszło dwóch latach przekazujemy do rąk czytelników drugi numer Neofilologa, periodyku wydawanego przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. Tak długa przerwa wydawnicza spowodowana była przede wszystkim trudnościami finansowymi Towarzystwa i niemożliwością znalezienia sponsorów tej idei.

Mimo wszystkich trudności jednak udało nam się skompletować ten numer i poradzić sobie z trudnościami technicznymi.

Ambicją obecnego Prezydium Zarządu Głównego PTN jest wydawanie dwóch numerów Neofilologa rocznie. Chcemy aby był on periodykiem trafiającym do wszystkich nauczycieli języków obcych w Polsce, będąc dla nich źródłem informacji, forum wymiany doświadczeń, kontaktem między Okręgami Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, organem skupiającym neofilologów wokół wspólnego celu.

Poza tym wydaje nam się, że wydawanie niniejszego czasopisma jest szczególnie uzasadnione w dobie obecnych przemian w szkolnictwie polskim, a w szczególności w dziedzinie nauczania języków obcych w szkołach, na różnych poziomach.

Jeżeli chodzi o niniejszy numer, to zawiera on niektóre materiały z ostatnich dwóch lat działalności naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, konkretnie z dwóch Konferencji:

- 1) "Nauczanie języków obcych u progu XXI wieku" - 22-23.09.89.
- 2) "Nauczanie języków obcych - prawdy i fikcje, pomosty i bariery" 21.04.90.

Materiały te zostały ułożone tematycznie. Pierwsze dwa dotyczą efektywności nauczania języków obcych ze względu na spójność systemu nauczania (T. Siek-Piskozub, W. Wojciechowska) i motywacje uczniów (E. Banasik).

Następne trzy (T. Siek-Piskozub, J. Darski, M. Szałek) traktują o pracy indywidualnej ucznia.

W końcu przedstawiamy trzy opinie (W. Krzemińska, T. Tomaszekiewicz, C. Karolak) na temat problemów cywilizacyjno-kulturowych w nauczaniu języków obcych.

Niniejszy numer zamyka odrębne studium dotyczące roli magnetowidu w kształceniu nauczycieli języków obcych (M. Sawicka).

Zarząd Główny PTN będzie bardzo wdzięczny za wszystkie krytyczne uwagi pod adresem naszego periodyku, opinie na temat interesującej Państwa problematyki i wszelkie materiały nadsyłane do druku.

Sekretarz Generalny PTN : T. Tomaszekiewicz

Członek Zarządu PTN : T. Siek-Piskozub

Odszedł prof. Jerzy Brzeziński

4 października 1990 roku zmarł nagle prof. Jerzy Brzeziński, założyciel i wieloletni kierownik Zakładu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Założyciel Lubelskiego Okręgu PTN i przewodniczący przez cztery kadencje, a także członek Zarządu Głównego. W 1986 roku został odznaczony medalem im. Ludwika Zabrockiego.

Prof. Brzeziński urodził się 20 grudnia 1923 roku na Wołyniu. W roku 1950 ukończył w poznańskim Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza studia anglistyczne a w 1964 germanistykę. Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskał w roku 1973 w tymże uniwersytecie. Habilitował się w UMCS w roku 1980.

Pracę nauczycielską rozpoczął w roku 1947 w Poznaniu. Przez 14 lat był nauczycielem języków obcych w Technikum Ekonomicznym im. Vetterów w Lublinie. Równocześnie był lektorem w Okręgowym Ośrodku Metodycznym. Pracę w UMCS rozpoczął w roku 1957 jako lektor. Ważnym osiągnięciem Profesora było zorganizowanie w roku 1974 Zakładu Filologii Germańskiej w UMCS, dzięki czemu szkolnictwo województw wschodnich zyskało wielu nauczycieli języka niemieckiego. Wykształcił liczne grono magistrów germanistyki i promował trzech doktorów, którzy kontynuują Jego szkołę glottodydaktyki. Opublikował 135 prac, w tym 5 książek, a Jego "Wczesne rozpoczynania nauki języków obcych" (1987) jest uznawane za prekursorskie. Był redaktorem naczelnym Lubelskich Materiałów Neofilologicznych, których 17 tom właśnie przygotowywał do druku.

Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pod jego wieloletnim przewodnictwem stał się najsilniejszym tego typu w kraju, wzorem organizacji i współpracy nauczycieli wszystkich poziomów nauczania.

Zalety etyczne Profesora, bez reszty oddanego swym obowiązkom, Jego działalność organizacyjna i popularyzatorska, w znacznej części ściśle społeczna, "nieodpłatna" - to najcenniejszy wkład w dzieło integracji środowiska neofilologicznego w uczelni i poza nią.

Odszedł od nas człowiek wielkiego serca i skromności, otwarty na nasze potrzeby i troski.

Żegnamy Go w smutku i żalu.

SYLWETKI ODZNACZONYCH MEDALEM IM. LUDWIKA ZABROCKIEGO

Od 1986 roku Polskie Towarzystwo Neofilologiczne przyznaje osobom zasłużonym dla Towarzystwa medal Ludwika Zabrockiego.

Prezentację odznaczonych medalem rozpoczynamy od przedstawienia sylwetki profesora Zabrockiego, którego imieniem medal został nazwany.



Prof. Ludwik Zabrocki urodził się w 1907 r. Już przed drugą wojną światową był nauczycielem akademickim w poznańskich uczelniach. W okresie okupacji hitlerowskiej działał w konspiracji. Po zakończeniu wojny natychmiast oddaje się z pasją dziełu odbudowy kraju. Jest jedną z wiodących postaci Komisji Nazewnictwa Ziem Odzyskanych. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poświęca się rozwojowi germanistyki polskiej.

Prof. Zabrocki był kierownikiem katedry języków germańskich na Uniwersytecie poznańskim. W wyniku dociekań dochodził do wniosku, że językoznawstwo jako nauka winno intensywniej zajmować się językami żywymi oraz ich współczesnymi uwarunkowaniami. Rezultatem tych przemyśleń stało się powołanie katedry, a następnie Instytutu Językoznawstwa Stosowanego na UAM, którego został dyrektorem.

Prof. Zabrocki był m.in. prodziekanem Wydziału Filologicznego UAM, członkiem korespondentem PAN oraz członkiem szeregu krajowych i międzynarodowych gremiów naukowych. Jest autorem ponad 150 publikacji w zakresie indoeuropeistyki, fonetyki i fonologii, germanistyki, a także lingwistyki konfrontatywnej i glottodydaktyki. Zasiadał w redakcjach wielu czasopism naukowych. Kierował pracą redakcyjną w "Biuletynie Fonograficznym", "Lingua Posnaniensis" i "Glottodidactica".

Jako niestrudzony propagator współpracy międzynarodowej dążył do zacieśnienia kontaktów nauki polskiej z zagranicą. Będąc założycielem i przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego walczył o przywrócenie się do powołania mieszanej komisji germanistycznej NRD - Polska. Był jej wieloletnim współprzewodniczącym.

Prof. Zabrocki zostawił po sobie ogromną spuściznę naukową oraz wielu uczniów kontynuujących dzisiaj jego dzieło. Zmarł w 1977 roku.

(Jan Korzeniewski)

Teresa SIEK-PISKOZUB
Wiesława WOJCIECHOWSKA

SPÓJNOŚĆ SYSTEMU NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH PODSTAWĄ EFEKTYWNOŚCI

Powszechnie wyrażana jest opinia, zarówno przez uczących się i nauczycieli, jak i osoby postronne, o niskiej efektywności nauczania języków obcych w Polsce. Usprawiedliwia się to przyczynami obiektywnymi, takimi jak: słaba intensywność nauczania, przeładowanie programów, przepełnione klasy, brak ciekawych podręczników, złe wyposażenie szkół w techniczne środki nauczania. Naszym zdaniem rejestr tych przyczyn nie jest kompletny. Uważamy, że warunkiem prawidłowej działalności dydaktycznej jest przede wszystkim właściwe określenie celów, przeznaczenie odpowiedniej ilości czasu, dobór treści nauczania umożliwiających realizację celu, wybór metod czy zespołu metod i form organizacyjnych procesu nauczania dostosowanych do wieku ucznia, a także odpowiednia selekcja materiałów nauczania. Spójność w obrębie tych czynników na każdym etapie nauczania przesądza o efektywności. Pojęcie efektywności rozumiemy jako zbieżność wskaźników wyznaczonych przez cele nauczania z celami rzeczywiście uzyskanymi.

Niniejsza analiza dotyczyć będzie trzech etapów sformalizowanego nauczania języka zachodniego (na przykładzie języka angielskiego), to jest nauczania w szkole podstawowej, średniej i wyższej, pod względem przydatności do pracy zawodowej absolwenta szkoły wyższej.

W dobie rozwijającej się współpracy międzynarodowej i coraz większej możliwości korzystania z nowoczesnych sposobów przekazywania i odbierania informacji (telefon, telex, telewizja satelitarna, komputer), potrzeby studenta i absolwenta szkoły wyższej ujmować należy w kategoriach funkcjonalnych. Celem nauczania języka obcego powinno być osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej w z góry założonym zakresie. Absolwent szkoły wyższej powinien umieć posługiwać się językiem obcym zarówno w zakresie potrzeb życia codziennego (nawiązanie kontaktu towarzyskiego, zaspokajanie podstawowych potrzeb w trakcie pobytu za granicą etc.), jak i pracy zawodowej (korzystanie z literatury fachowej, dyskusja na tematy specjalistyczne, korespondencja służbowa i prywatna). Tym potrzebom powinny być, naszym zdaniem, podporządkowane wszystkie trzy etapy nauczania.

Program szkoły podstawowej, realizowany w dwóch ostatnich latach, określa cele nauczania jako opanowanie podstawowych struktur gramatycznych i słownictwa, zwłaszcza funkcjonalnego, a w kategoriach wychowawczych - wykształcenie pozytywnego nastawienia do języka i kultury

danego kraju. Uważamy, że założenia programowe są słuszne, chociaż niemożliwe do osiągnięcia przy tak słabej intensywności nauczania (dwie godziny tygodniowo). Na początkowym etapie nauczania stworzenie solidnej bazy językowej (kompetencji lingwistycznej) jest niezbędne do rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Nie mniej ważne, naszym zdaniem, jest wprowadzenie obok systemu syntaktycznego i pewnego zasobu leksykalnego ćwiczeń zwracających uwagę na system fonetyczny i prawidłową wymowę. Konieczność wyrabiania prawidłowej wymowy powinna być zawarta w celach nauczania. Trudno bowiem przypuszczać, że wprowadzone przez nauczyciela problemy syntaktyczne, o ile zasadniczo nie zwiększy się ilość godzin przeznaczonych na nauczanie języka obcego, zostaną przez wszystkich uczniów rzeczywiście czynnie opanowane na tym pierwszym etapie nauczania. Jest to mało prawdopodobne ze względu na bogactwo problemów, zróżnicowany poziom intelektualny uczniów szkół podstawowych, dużą liczebnością klas (30 do 40 uczniów), która utrudnia aktywizację wszystkich uczniów. Jedynym realnym celem możliwym, naszym zdaniem, do osiągnięcia przez wszystkich uczących się, jest uświadomienie sobie odmienności struktury zdania w języku obcym od struktury w języku ojczystym, bierne rozpoznawanie struktur gramatycznych, których jednakże uczący się nie będą w stanie czynnie prawidłowo stosować, opanowanie pewnego zasobu leksyki. Uczący się powinni też być w stanie, jeżeli zwróci się na to uwagę, prawidłowo wymawiać obcojęzyczne wyrazy, nawet jeżeli one są im nieznane, rozumieć krótkie komunikaty (instrukcje, tytuły książek, filmów, znaki informacyjne, etc.).

Nie mamy zasadniczych zastrzeżeń do podręcznika nauczania języka angielskiego "English is Fun" cz. I i II A. Zawadzkiej i E. Moszczak i towarzyszących mu materiałów audialnych poza jednym zasadniczym, że nie jest możliwe przerobienie materiału zawartego w określonym dla tego etapu nauczania czasie. Jest to podręcznik nowoczesny, zgodnie z zaleceniami glottodydaktyki zwracający na równi uwagę na system języka, jak i problemy komunikacji językowej (zwrócenie uwagi na różne style wypowiedzi, oddzielenie tekstów pisanych od mówionych, itd.), dający pewne pojęcie o kraju i kulturze języka angielskiego. Modułowy układ problemów, zawarte w podręczniku objaśnienia problemów gramatycznych, podsumowania i powtórki przerobionych już problemów strukturalnych, występowanie tekstów dodatkowych - wszystko to umożliwia indywidualizację nauczania. Brakuje w tym podręczniku, co wynika z braku takich założeń w programie ministerialnym, ćwiczeń na wymowę poszczególnych wyrazów i zdań, chociażby takich jak są zawarte w podręczniku J. Smólskiej i J. Rusieckiego "English Everyday". Zdania wzorcowe zawarte w pierwszej części każdej jednostki tego podręcznika tylko w minimalnym stopniu umożliwiają wyrabianie prawidłowej wymowy. Zwracają one bowiem również, a może nawet przede wszystkim, uwagę na nową strukturę syntaktyczną i semantyczną.

Ze względu na szczególne, związane z wiekiem ucznia, predyspozycje słuchowo-artykulacyjne warto by wprowadzić tego rodzaju ćwiczenia nawet

kosztem redukcji programu syntaktycznego. Tym bardziej, że nauczaniem języków obcych w szkole podstawowej niejednokrotnie zajmują się osoby przypadkowe, lepiej lub gorzej znające język, co jest naszym zdaniem nieporozumieniem. Ze względu na wspomniane predyspozycje, wzorce audialne z jakimi zapoznaje się uczący w tym wieku powinny być zbliżone do ideału. Fakt współwystępowania towarzyszących podręcznikowi środków audialnych zawierających różne ćwiczenia artykulacyjne może do pewnego stopnia zneutralizować złą wymowę nauczyciela. Może też zmusić go do popracowania nad swoją znajomością tegoż języka. Niestety szkoły podstawowe rzadko kiedy wyposażone są w sprawny sprzęt, służący do odtwarzania materiałów dźwiękowych. W chwili gdy trwa dyskusja nad potrzebą wprowadzenia komputerów do szkół, warto aby nauczyciele języków upomnieli się również o sprawne magnetofony.

Z praktyki wiadomo, że nauczyciele nie są w stanie przerobić materiału zawartego w programie w czasie im przydzielonym. W rezultacie program zawarty w I tomie podręcznika rozłożony jest na dwa lata nauczania. Drugi tom nie jest przez nich wykorzystany. Jest to niepowetowana strata dla uczących się. Zmarnowane są najlepsze lata na uczenie się języka. Rzadki kontakt z językiem nie pozwala na wyrobienie jakichkolwiek nawyków językowych. Skoro podjęta już została decyzja o wprowadzeniu drugiego języka obcego do szkoły podstawowej warto stworzyć warunki umożliwiające opanowanie tegoż języka w stopniu umożliwiającym kontynuację jego nauki po ukończeniu szkoły podstawowej.

Nie wszystkie szkoły podstawowe wprowadziły i realizują naukę języka zachodniego. Przechodząc do szkoły średniej absolwenci szkół podstawowych, którzy już uczyli się języka obcego trafiają do tych samych klas co ich koledzy bez przygotowania językowego, Problem ten wymaga szybkiego rozwiązania.

Kurs językowy w szkole średniej, zgodnie z programem ministerialnym zmierza do wytworzenia u uczących się kompetencji językowej, przez którą rozumie się znajomość językową środków formułowania wypowiedzi i kompetencji komunikacyjnej, przez którą rozumie się umiejętność efektywnego komunikowania zamierzonych treści zgodnie z wymogami sytuacji.

Istnieją trzy warianty programu - dla początkujących, kontynuujących i dla kursu rozszerzonego. Każdy z wariantów dokładnie określa zakres obu tych kompetencji. W programie nie uwzględniona jest jednakże sytuacja, w której początkujący uczą się równocześnie z kontynuującymi, a jest to typowa sytuacja szkoły średniej. W rezultacie nauczyciele realizują program dla początkujących co ma negatywny wpływ na efektywność nauczania. Tempo opanowywania poszczególnych problemów jest dla jednych uczniów zbyt wolne co zabija ich motywację, dla drugich zbyt szybkie uniemożliwiające wręcz zautomatyzowanie ćwiczonych struktur. Niepotrzebnie, naszym zdaniem, wprowadza się w tak obszernym zakresie złożone struktury gramatyczne typowe dla języka pisanego, ograniczając tym samym czas, który mógłby być poświęcony na komunikację językową. Wprowadzenie

tych struktur możliwe jest, naszym zdaniem, tylko w kursie kontynuującym i rozszerzonym.

Również powtarzające się w programie zwroty "ugruntowanie i pogłębienie materiału z klas poprzednich" wprowadzane przed listą nowych problemów lingwistycznych może sugerować, że kompetencja lingwistyczna jest zasadniczym celem nauczania. Wyniki ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych w poznańskich szkołach średnich i studentów rozpoczynających naukę na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza potwierdzają, że tak właśnie odbierają program ministerialny nauczyciele. 65% ankietowanych absolwentów szkół średnich rozpoczynających studia (ogół wynosił 314 osób) oceniło swoją znajomość języka jako dostateczną, 13% jako niedostateczną. Równocześnie określając najpilniejsze potrzeby językowe 66% ankietowanych wymieniło konwersację na tematy z życia codziennego, 55% osłuchanie się z językiem obcym, 42% dyskusje na różne tematy, 37% ćwiczenia gramatyczne w laboratoriach językowych, a tylko 15% repetytorium z gramatyki.

Stosunkowo duży procent deklarujących potrzebę automatyzujących ćwiczeń gramatycznych w laboratoriach językowych można chyba wytłumaczyć nowością jaką dla większości studentów stanowi laboratorium językowe, a także być może wiarą, iż ta nowa pomoc okaże się skuteczniejsza od tradycyjnych form ćwiczeń.

Deklarowane przez studentów pierwszego roku potrzeby językowe określają jednoznacznie to, czego ich zdaniem, nie nauczyli się w szkole średniej. Potwierdza to również własna wieloletnia obserwacja kolejnych roczników przychodzących na studia do Uniwersytetu im. A. Mickiewicza i Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

Taki stan rzeczy jest wynikiem oddziaływania dydaktycznego nauczycieli szkół średnich. Wskazują na to wyniki przeprowadzonej przez Katedrę Glottodydaktyki UAM ankiety wśród nauczycieli poznańskich liceów ogólnokształcących, w której wzięło udział 19 respondentów reprezentujących większość liceów poznańskich, uczących języków nowożytnych (staż pracy ankietowanych nauczycieli wynosił od 2 do 22 lat). Mając do wyboru z trzech różnych modeli nauczania (kognitywnego, kognitywno-komunikacyjnego i komunikacyjnego) najbardziej zbliżony do stosowanego przez siebie, większość respondentów (13 osób) opowiedziała się za modelem kognitywno-komunikacyjnym, 5 za komunikacyjnym i tylko 1 osoba za kognitywnym. Natomiast analiza ich warsztatu pracy dokonana na podstawie wyboru z obszernej listy różnorodnych technik nauczania wykazała brak zasadniczej różnicy w repertuarze stosowanych technik, niezależnie od deklarowanego modelu teoretycznego. Najczęściej stosowane przez wszystkich nauczycieli techniki to:

- pisemne i ustne ćwiczenia gramatyczne,
- ćwiczenia leksykalne,
- czytanie tekstów na głos,
- odpowiedzi uczniów na zadane przez nauczyciela pytanie,
- opowiadanie wspólnie przeczytanych tekstów,

- swobodna konwersacja.

Zastanawiające jest deklarowanie częstego stosowania tej ostatniej techniki w sytuacji gdy nie stosuje się technik przygotowujących, takich jak: odpowiedzi na pytania zadawane przez uczniów, opanowywanie pewnych wzorcowych dialogów, odgrywanie ról, indywidualny komentarz do treści wizualnych, referowanie samodzielnie przygotowanych lektur.

Jedynie nauczyciele o zadeklarowanej orientacji komunikacyjnej podają, że czasami stosuje się te techniki przygotowawcze.

Dodatkowo, słuszność naszego zastrzeżenia co do realizacji zawartego w programie celu funkcjonalnego w zakresie kompetencji komunikacyjnej potwierdzają podane przez nauczycieli propozycje czasu, jaki przeznaczają oni, w ramach jednostki podręcznikowej, na prezentację nowego materiału i jego automatyzację (struktur i słownictwa) w stosunku do kontekstualizacji (zob. tab. 1.).

Faza nauczania/uczenia się	czas w %
Prezentacja	15% - 40%
Automatyzacja (struktury gramatyczne, słownictwo)	20% - 50%
Kontekstualizacja	12,5% - 15%
Kontrola	10% - 12,5%

Podręczniki przewidziane do nauczania języka angielskiego w szkole średniej "We Learn English" dla klasy I i II A. Zawadzkiej i "We Use English" dla klasy III i IV J. Smólskiej zawierają wprawdzie ćwiczenia komunikacyjne, a także sugestie jak dalej według podanych wzorców ćwiczyć. W książkach tych znajdują się też reprodukcje materiałów autentycznych (znaki informacyjne, mapy, rozkłady jazdy etc.), co powinno skłonić nauczyciela do wprowadzenia ćwiczeń komunikacyjnych, wykorzystujących tego rodzaju materiały. Trzeba jednak przyznać, że w porównaniu z podręcznikiem dla szkoły podstawowej są one mniej ciekawe. W niewielkim stopniu umożliwiają różnicowanie zdań, co ze względu na heterogeniczność grupy powinno być uwzględnione.

W jednostce podręcznikowej zestawu "We Learn English" (I i II) zawarty jest duży ładunek problemów lingwistycznych. Dużo miejsca (3-4 strony) zajmują objaśnienia problemów fonetycznych i strukturalnych, a stosunkowo mało miejsca przeznaczono na ćwiczenia automatyzujące i kontekstualizacyjne. Co prawda część ćwiczeń automatyzujących zawarta jest w nagraniach, jednakże nie wszyscy nauczyciele są w stanie je wykorzystać z powodu braku dostępu do środków technicznych. Z tego też powodu ćwiczenia planowane jako słuchowe (sytuacyjne wzorce zdaniowe, konwersacja) w rzeczywistości wprowadzane są jako ćwiczenia w głośnym

czytaniu i tłumaczeniu. Zaprezentowanie jednego minidialogu w jednostce to za mało aby umożliwić wszystkim uczącym czynne jego zastosowanie. Brak alternatywnych minidialogów nie pozwala na zwrócenie uczniom uwagi na różne rejestry językowe. Brak uzupełniających tekstów utrudnia indywidualizację nauczania, która jest konieczna ze względu na wspomniane już duże zróżnicowanie uczących się pod względem opanowania języka.

W zestawie "We Use English" więcej jest ćwiczeń automatyzujących i kontekstualizujących. Trudno jednakże się spodziewać, że brak nawyków komunikacyjnych wykorzystania ćwiczonego materiału językowego może zostać nadrobiony wtedy, gdy uczący zapoznaje się ze złożonym pod względem strukturalnym materiałem.

Na ogół wszyscy ankietowani nauczyciele (13 respondentów) uważają, że możliwe jest przerobienie materiału przewidzianego na dany rok nauczania, a co więcej podają, iż wykorzystują dodatkowe materiały - inne podręczniki, czasopisma. Tylko prawdopodobnie wykorzystują je w ten sam sposób co podręcznik podstawowy.

Obydwie wspomniane ankiety potwierdzają wyraźnie, że również na tym etapie nauczania zasadniczy nacisk położony jest na rozwój kompetencji lingwistycznej, kosztem kompetencji komunikacyjnej. Jest to naszym zdaniem niesłuszne, tym bardziej, iż 67% ankietowanych absolwentów, oceniając swoją dotychczasową pracę nad językiem stwierdziło, że mieściła się ona w ramach wymagań stawianych przez nauczyciela, a jedynie 27% przyznawało, że była poniżej tych wymagań. Ponadto 38% ankietowanych podało, że na pracę w domu przeznaczało około 1 godziny tygodniowo, 37% - 2 godziny, 13% - 3 godziny i więcej, 16% natomiast tylko 1/2 godziny. Uczniom wystarcza więc stosunkowo krótki czas, aby przygotować się do zajęć w klasie. Z przytoczonych danych wynika, że nauczyciele szkół średnich za mało wagi przywiązują do samodzielnej pracy ucznia, a tymczasem 48% ankietowanych uczniów twierdzi, że chciałoby i mogło poświęcić na pracę w domu 1 godzinę (o 10% ankietowanych więcej), 30% - 3 godziny i więcej o (17% więcej).

Nikt natomiast nie deklarował 1/2 godziny.

Autorki uważają, że część pracy potrzebnej do zapoznania się z nowym materiałem gramatycznym i leksykalnym, a także do jego automatyzacji, można by z powodzeniem przenieść z zajęć lekcyjnych na zajęcia domowe w oparciu o dostępny uczącemu się podręcznik, zawierający przecież zarówno komentarz gramatyczny, jak i odpowiedni leksykon. Powtarzanie przez nauczyciela na lekcji informacji, które uczeń może zdobyć z podręcznika jest, naszym zdaniem, zwykłym marnotrawstwem czasu. Tym bardziej, że 64% ankietowanych absolwentów szkół średnich za zasadniczą przyczynę niepowodzenia w nauce języka obcego podaje rzadki kontakt z językiem. Dla wielu uczących się lekcja jest jedyną okazją do tego kontaktu, dlatego też powinna w jak największym stopniu aktywizować uczniów.

Program nauczania języków w szkołach wyższych w systemie lektoratowym wyznacza jako zasadniczy cel nauczania, rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów fachowych, zakładając dobrą znajomość

systemu języka obcego wyniesionego ze szkoły średniej, a także pewną biegłość w komunikacji językowej. Przy takim założeniu trudno jest negować słuszność tego celu. Jednakże dotychczasowe nasze rozważania wykazały, że cele poprzednich dwóch etapów nauczania nie zostały w pełni zrealizowane. W tej sytuacji lektorzy uważają za słuszne dalsze "ugruntowywanie i pogłębianie" materiału gramatycznego. Wskazuje na to zarówno własna obserwacja zajęć lektoratowych, jak również opinie studentów wyrażane w ankiecie przeprowadzonej przez Komisję ds. Nauki przy RO ZSP w Poznaniu w wyższych uczelniach Poznania (PP, AE, AWF i UAM). Objęła ona 216 ankietowanych studentów różnych wydziałów poszczególnych uczelni (zob. tab. 2)

Najczęściej stosowane ćwiczenia na lektoracie w "opinii" studentów

rodzaje ćwiczeń	rozpiętość	średnia arytm.
1. problemy gramatyczne	20,7% - 64,4%	37,5 %
2. tłumaczenia tekstów pisanych z języka obcego	18,75% - 44,8%	31,3 %
3. konwersacja na podstawie tekstu	17,3% - 51,0%	27,3 %
4. nauka słownictwa	6,5% - 51,7%	25,1 %
5. referaty studentów w j. obcym	0% - 18,6%	8,4 %

Co więcej wydziały stwarzają swoim studentom możliwość rozpoczynania nauki dowolnego języka obcego od początku (tzn. w grupie zerowej) nie kierując się bynajmniej potrzebą danej specjalności. Zmarnowane są więc wysiłki dwóch poprzednich etapów nauczania. Taką możliwość miało 36,7% ankietowanych. Tylko 44,3% studentów kontynuuje nauczanie języka obcego po szkole średniej.

Oceniając sposób prowadzenia zajęć lektoratowych ok. 5% studentów uznało go za bardzo ciekawy, ok. 41% za przeciętnie ciekawy, 33% za nieciekawy, a aż 21% za niedoskonały pod względem merytorycznym i dydaktycznym. Co więcej, zdaniem wielu studentów nie został zrealizowany zasadniczy cel nauczania lektoratowego. Jedynie 4% studentów uważa, że zostało w stopniu odpowiednim przygotowanych do korzystania z literatury fachowej, 18,4% w stopniu zadowalającym, z trudnością radzi sobie z literaturą specjalistyczną 42,5% studentów, a 20,9% nie jest w stanie w ogóle z niej korzystać.

Wypowiadając się na temat umiejętności komunikowania się w sprawach codziennych, tylko 6,4% uważa, że potrafi to zrobić w miarę swobodnie, 21,9% w stopniu zadowalającym, z trudnością radzi sobie 50,6%, a nie jest w stanie 13,1%.

Okazało się, że lektorzy podobnie jak nauczyciele szkół średnich zbyt mało wykorzystują chęć samokształcenia się studentów, co pozwoliłoby na zwiększenie czasu przypadającego na kontakt z językiem, a przecież właśnie studenci wyższych uczelni powinni być do tego przygotowani. 10,5% ankietowanych studentów, którzy zakończyli lektorat, twierdziło, że wcale nie przygotowywali się do zajęć, a 20,3% poświęcało na to mniej niż 1/2 godziny. Jeśli weźmie się pod uwagę, że w wielu przypadkach lektorat ogranicza się do 120 godzin, to możliwość osiągnięcia zamierzonych celów ograniczona tylko do pracy na zajęciach jest praktycznie żadna.

Podsumowując analizę trzech kolejnych etapów nauczania języków obcych widzimy, że nie gwarantują one zaspokojenia potrzeb absolwentów szkół wyższych. Na żadnym etapie nauczania nie zostają osiągnięte założone programowo cele, ponieważ nie przewidziano do ich realizacji odpowiedniej ilości godzin, niewłaściwie prowadzona jest organizacja procesu nauczania języka obcego i jego realizacja.

Przez cały czas nauczania dominują formy podająco-referujące z wyraźnym naciskiem na system języka. Mała jest aktywizacja uczących się w procesie nauczania, co nie tylko nie pozwala im osiągnąć kompetencji komunikacyjnej, ale też zabija początkowo wysoką motywację.

BIBLIOGRAFIA

Cal, J.D. Lewandowska i A. Mendaluk 1987, "Próba oceny stanu dydaktyki na wyższych uczelniach w oparciu o badania ankietowe" w: ZSP w perspektywie rozwoju kraju i szkolnictwa wyższego. Narada Programowa. Poznań: RO ZSP. 39-44.

Elwira BANASIK

NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO W WIEKU DORASTANIA (wybrane problemy)

Wiek dorastania to okres mniej więcej od 12 - 19 roku życia. Jest on bardzo złożony i bardzo skomplikowany (np.: Łapińska R., Żebrowska M., 1979). Nic więc dziwnego, że wśród psychologów nie ma zgodności, co do jego periodyzacji i zasad, na jakich się ona opiera (np.: Garrison K.C., 1965; Przetacznikowa M., 1971 s. 12 - 18). Mając to na uwadze czuję się zupełnie nieskrępowana w dokonaniu własnego podziału, a ponieważ interesuje mnie nauczanie j. angielskiego w warunkach szkolnych, więc omawiam to zagadnienie po prostu klasami (rocznikami), gdyż w trakcie swej praktyki nauczycielskiej zauważyłam, że w każdej klasie te warunki mniej lub więcej się różnią. Obecny artykuł poświęcam omówieniu kilku problemów związanych z nauczaniem j. angielskiego w klasie VII szkoły podstawowej i pierwszej liceum ogólnokształcącego,

Rozważania swe opieram na dwóch źródłach informacji: I - na wynikach testu Ravena i II - odpowiedziach w anonimowej ankiecie z następującymi pytaniami: 1) Które przedmioty szkolne są dla ciebie najbardziej interesujące? 2) Jak długo uczysz się j. angielskiego? 3) Czy lubisz j. angielski (tak, nie dlatego)?

Badania zostały dokonane na próbie 506 uczniów klas VII, urodzonych w roku 1975 i na próbie 503 uczniów klas I liceów ogólnokształcących, urodzonych w roku 1972. Klasy zostały wybrane losowo spośród szkół podstawowych i licealnych województwa katowickiego.

Według powszechnej opinii nauczycieli łatwiej uczy się języka angielskiego w klasie I liceum, niż w klasie VII szkoły podstawowej. Gdzie należy szukać przyczyn? Zaczniemy od wyników testu Ravena.

Ad I. Omówienie wyników testu Ravena

Jak wynika z badań testem Ravena (typu Matrix o skali 60⁰), klasy VII można podzielić na dwie grupy.

1) Do pierwszej z nich należą zespoły świadomie dobrane albo spośród zdolniejszych uczniów w obrębie tej samej szkoły, albo są to klasy zbiorcze o specjalizacji mat.-fiz., dobierane spośród najzdolniejszych uczniów różnych szkół podstawowych na terenie Katowic. Uzyskały one w badaniach wysokie wyniki punktowe. Średnia w zależności od zespołu waha się od 46,54 - 49,68. Wyniki surowe nie są bardzo rozproszone i we

wszystkich badanych klasach utrzymują się w swej dolnej granicy powyżej 40 punktów, a w górnej dochodzą nawet do 54, co znajduje wyraz w niewielkim odchyleniu standardowym (od 2,66 - 2,78). Świadczy to o wyrównanym poziomie intelektualnym i stanowi zjawisko bardzo korzystne w nauczaniu grupowym wielu przedmiotów szkolnych, w tym j. angielskiego również. Przekonały mnie o tym badania testowe z gramatyki j. angielskiego, które w tych klasach były znacznie wyższe niż w klasach nie sterowanych.

2) Do drugiej grupy klas VII należą zespoły klasowe nie dobierane wcześniej. Nic też dziwnego, że średnia w teście Ravena w zależności od badanego zespołu jest znacznie niższa i waha się od 33,17 - 42,87. W klasach tych zauważono znaczne rozproszenie wyników surowych, np.: od 13 - 47 czy 25 - 51. Odpowiednio zróżnicowane jest też odchylenie standardowe (od 7,01 - 9,01). Wyniki te świadczą o dużej zmienności poziomu logicznego myślenia i wynikającym stąd dużym zróżnicowaniu intelektualnym młodzieży w obrębie tej samej klasy. Zjawisko to jest bardzo niekorzystne dla grupowego nauczania wielu przedmiotów, w tym również j. angielskiego, co znalazło swój wyraz w bardzo zróżnicowanym poziomie testów gramatycznych z j. angielskiego, jakie w tych klasach przeprowadziłam.

W odniesieniu do wyników testu Ravena w klasach I liceum sytuacja jest korzystniejsza niż w klasach VII, choć bardziej zróżnicowana. Ze względu na jego wyniki wszystkie badane klasy można podzielić na trzy grupy.

1) Pierwszą z nich stanowią klasy w liceach renomowanych. Rozpiętość wyników surowych zamyka się tu w granicach od 45 - 60 punktów. Średnia waha się od 54,09 - 55,06 punktów. Odchylenie standardowe w zależności od klasy wynosi od 3,41 - 3,43, co wskazuje na niewielkie rozproszenie wyników od średniej, a zatem małe zróżnicowanie poziomu intelektualnego uczniów. Jest to zjawisko bardzo korzystne w procesie grupowego nauczania.

2) Do drugiej grupy należą klasy licealne, w których rozpiętość wyników surowych zamyka się w granicach od 29 - 54 punktów. Średnia waha się od 45,84 - 47,55 punktów, a odchylenie standardowe wynosi od 3,64 - 5,35. Oznacza to, że względne zmienności poziomu logicznego myślenia są bardziej zróżnicowane. Jest to zjawisko mniej korzystne w procesie grupowego nauczania.

3) Trzeci wreszcie zespół stanowią klasy w liceach o trudnym naborze kandydatów. Są to zawsze klasy podstawowe, słabsze od innych klas sprofilowanych. Tutaj wyniki surowe wahają się od 23 - 49 punktów, a średnia mieści się w granicach od 41,28 - 42,61 punktów. Odchylenie standardowe wynosi od 7,01 - 8,02. Oznacza to, znaczne rozproszenie wyników, co stanowi dużą trudność w warunkach grupowego nauczania.

Jak wynika z powyższych rozważań, poziom intelektualny uczniów I klas licealnych jest zróżnicowany. Taki stan musi rzutować i na sprawność nauczania w ogóle i na procent maturzystów, którzy dostają się na

uczelnie wyższe. Mimo jednak różnorodności poziomów klas licealnych można przyjąć, że odnośnie rozumowania logicznego uczniów wyrażonego w wielkości średniej i mniejszego odchylenia standardowego, sytuacja w I klasach liceum, ogólnie mówiąc, jest korzystniejsza niż w klasach VII szkoły podstawowej.

Ad II. Omówienie wyników pytań ankietowych

Korzystniejsze jest też zainteresowanie językiem angielskim jako przedmiotem szkolnym w klasach I liceum niż w klasach VII szkoły podstawowej. Stwierdzenie to opieram na odpowiedziach uczniów na pytanie ankietowe: które przedmioty szkolne są dla ciebie najbardziej interesujące? Jak wynika z obliczeń, wśród przedmiotów, które zdobyły największą ilość punktów, język angielski w klasach I liceum zajął wysoką pozycję:

a) w klasach mat.-fiz. jest to drugie lub trzecie miejsce zaraz po matematyce przed fizyką lub zaraz po obu przedmiotach kierunkowych,

b) w klasach biol.-chem. j. angielski zajmuje drugą pozycję (za biologią przed chemią),

c) w klasach podstawowych język angielski znajduje się na drugiej lub trzeciej pozycji, a wyprzedzają go tylko te przedmioty, które w opinii uczniów prowadzone są przez bardzo dobrych nauczycieli,

d) w klasie z poszerzonym językiem rosyjskim zajął pierwsze miejsce przed historią i językiem rosyjskim.

Tak więc język angielski w klasie I liceum ogólnokształcącego należy do przedmiotów szkolnych, cieszących się dużym zainteresowaniem młodzieży. Zgodnie z poglądami psychologów zainteresowanie odgrywa ogromną rolę w procesie zdobywania wiedzy przez wzmacnianie wybiórczości spostrzeżeń, gotowości do zajmowania się interesującym przedmiotem i mobilizującym ukierunkowane działanie. Stwarza to bardzo korzystne warunki do osiągnięcia pozytywnych wyników w nauczaniu j. angielskiego w klasie I liceum, choć nie można przemilczeć faktu, że zainteresowanie tym przedmiotem różni się skalą procentową w poszczególnych zespołach klasowych i oscyluje między 77,8% pozytywnych wypowiedzi uczniów a 37,5%. Daleko jest więc w niektórych klasach do jednomyślności, co może się odbić niekorzystnie na wynikach nauczania omawianego przedmiotu.

W świetle odpowiedzi uczniów klasy VII na to samo pytanie: "które przedmioty szkolne są dla ciebie najbardziej interesujące?" - pozycja j. angielskiego nie jest zbyt korzystna. Jak wynika z wypowiedzi, istnieją trzy grupy przedmiotów, którymi można zainteresować na lekcji uczniów klasy VII. Ich zestaw zależy od stopnia uzdolnień uczniów. W klasach o bardzo wysokich wynikach w teście Ravena są to głównie przedmioty ścisłe: matematyka, fizyka i chemia. W klasach średnio uzdolnionych - historia, biologia i geografia stanowią przedmioty mające do oferowania ciekawe treści. I wreszcie trzecią grupą interesujących przedmiotów w klasach o bardzo niskich wynikach testu Ravena są WF, plastyka i WT. Należą one do przedmiotów atrakcyjnych, gdyż oferują ruch, zabawę,

majsterkowanie. Jak w tej sytuacji przedstawia się zainteresowanie j. angielskim? Ogólnie można powiedzieć, że jest ono wyższe w klasach zdolniejszych niż w klasach słabych. Procentowo jednak niskie jak na grupowe nauczanie i waha się w granicach od 29 - 5,9%.

Są też różnice w motywacji do uczenia się j. angielskiego, które wypadają na korzyść klasy I liceum. Motywacja uczniów klasy VII jest raczej współczesna niż dotycząca przyszłości. Jest ona również bardzo silnie uzależniona nie od słów ale od przykładu osób z najbliższego otoczenia. A oto cytaty:

"W domu moim zawsze była kultywowana tradycja nauki języków obcych i w tej tradycji od dziecka rosłam".

"Moi rodzice są lekarzami i mówią, że ten zawód wymaga znajomości fachowej literatury w j. angielskim. Choć są oboje bardzo zajęci, dwa razy w tygodniu jeżdżą na konwersację w języku angielskim. Ja też chcę być dobrym lekarzem jak oni i też chętnie uczę się języka angielskiego". Dla kontrastu podaję jedną z licznych wypowiedzi negatywnych:

"Mój ojciec ma fermę i jest milionerem, choć nie zna żadnych języków, często wyjeżdża za granicę i zawsze mu się to opłaci. Ja będę u niego pracował, więc po co mi angielski".

W porównaniu z klasami VII szkoły podstawowej, uczniowie I klas liceum bardzo wyraźnie deklarują swą wielką sympatię do j. angielskiego, wysuwając w pierwszym rzędzie jego wartości użytkowe. Użyteczność ta może dotyczyć współczesności, może też dotyczyć przyszłości, np.: obecnie - język angielski może się przydać uczniowi przy wyjeździe z rodziną za granicę, w korespondencji z rodziną lub znajomymi rodziców, przy obsłudze komputera, tłumaczeniu piosenek, słuchaniu audycji radiowych, przy tłumaczeniu na język polski różnych informacji w tym języku; w przyszłości - j. angielski będzie potrzebny na studiach, w ewentualnej pracy naukowej lub samodzielnych zagranicznych wyjazdach np. na kontrakt. A oto typowe wypowiedzi uczniów z tego zakresu:

"Moje zamiłowanie do j. angielskiego "przybijam" przydatnością tego języka w życiu codziennym. Angielski stał się językiem międzynarodowym zarówno w nauce, jak i technice, w sztuce lub przemyśle rozrywkowym".

"Uwielbiam j. angielski, bo w zmienionej sytuacji będę mógł dzięki niemu dostać dobrą pracę nawet w Polsce".

"Dzięki niemu zwiększą się w przyszłości moje możliwości wyjechania na kontrakt zarobkowy za granicę, a potem konkretnego urzędu w kraju".

Pokażna jest również ilość młodzieży, która lubi j. angielski ze względu na jego walory estetyczne, logiczną budowę i przyjemne uczucie satysfakcji, jaką się odbiera przy jego słuchaniu. A oto jeden z cytatów:

"Kocham go. Wszystko opiera się w nim na logicznych zasadach. Jego gramatyka jest raczej zwięzła, fascynuje..., że można czasem tak wiele powiedzieć przy pomocy tak niewielu słów".

Są również uczniowie, którzy lubią j. angielski, bo imponują im, stosunki panujące w krajach anglosaskich. A oto typowa wypowiedź:

"W krajach anglojęzycznych jest najlepiej zorganizowane rządzenie, a jego mieszkańcom żyje się bardzo dobrze".

Porównując motywacje obu badanych klas trzeba stwierdzić, że wypowiedzi uczniów klasy I liceum są dojrzalsze, ogólnie mówiąc, silniej inspirujące do nauki i bardziej niezależne niż wypowiedzi uczniów klasy VII. Tak więc, różnica tylko 2 lat a jakie wielkie różnice w nauczaniu j. angielskiego w obu klasach. Ale są jeszcze inne przyczyny, które sprawiają, że znacznie łatwiej być nauczycielem w I liceum niż w klasie VII szkoły podstawowej. Może przytoczę wypowiedź jednego z dyrektorów szkoły podstawowej, który jest lingwistą i wytrawnym metodykiem języków obcych:

"Klasa VII jest dołkiem pedagogicznym. Uzewnętrzniają się w tym okresie wszystkie błędy wychowawcze tak szkoły, jak i domu rodzicielskiego i środowiska. Manifestuje się to spadkiem autorytetu starszych, nonszalancją, niezdyscyplinowaniem, często gburowatością i stosowaniem jawnego oporu. Nauka języka obcego, generalnie mówiąc, ma trudne przebiecie wśród innych atrakcyjnych przedmiotów szkolnych, zwłaszcza, że szkoły są niedoinwestowane, zatłoczone, nauka odbywa się na trzy zmiany i nie ma mowy o korzystaniu z pracowni językowej czy stosowaniu jakichś atrakcyjnych pomocy naukowych". Wypowiedź ta znajduje potwierdzenie w psychologii / rozwojowej. Dla przykładu cytuję: "dorastanie jest tym okresem w życiu dziecka, kiedy łatwiej niż w innych zaczynają się ujawniać wszystkie dotychczasowe nieprawidłowości rozwoju. Trudności występujące w tym okresie są sygnałem, że dotychczasowe życie dziecka nie było w sposób właściwy zorganizowane... (Łapińska R., Żebrowska M., s. 793; por. np. Szczepański J., 1958).

Ma to zdecydowany wpływ na naukę szkolną w ogóle a naukę j. angielskiego w szczególności, która właśnie w tym okresie zwłaszcza w klasie VII powinna być bardzo starannie wypracowana i w miarę możliwości jak najbardziej atrakcyjnie prowadzona. Powszechnie wiadomo, że młodzież współczesna manifestuje wielką cześć dla techniki i zajęcia językowe prowadzone bez niej uważane są za objaw zacofania i zasługują na pogardę zwłaszcza wśród uczniów klasy VII. Dla ilustracji przytaczam wypowiedź jednego z uczniów:

"W pałacu młodzieży, gdzie chodzę na angielski jest wideo i sala audiowizualna. W domu wczasowym, w którym byłem razem z rodzicami znajdowała się antena satelitarna i w czasie niepogody oglądaliśmy non stop program w języku obcym. A nasza pani tylko raz przyniosła na lekcję staroświecki magnetofon, który nagle wysiadł i nawet nie umieli go uruchomić najlepsi fachowcy z naszej klasy".

Ale to nie wszystko, są jeszcze inne czynniki, które utrudniają prowadzenie lekcji języka angielskiego w obu omawianych klasach, a zwłaszcza w klasie VII. Otóż zespoły klasowe są nie tylko zróżnicowane pod względem uzdolnień, zainteresowań, pilności i dyscypliny ale w

wypadku j. angielskiego są zróżnicowane stopniem zaawansowania uczniów w tym przedmiocie. Nie jest tajemnicą, że obok oświaty państwowej istnieje od lat prywatna oświata pozaszkolna już od przedszkola, np.: procent dzieci, które przed klasą VII uczyły się języka angielskiego różni się od zespołu i w moich badaniach waha się od 59 - 33% ogółu uczniów w danej klasie. Są też duże różnice w czasie trwania tej nauki (od 8 lat do pół roku). Są to też w miarę możliwości finansowych rodziców efektywne lekcje prywatne lub więcej lub mniej renomowane kursy językowe, z których każdy ma inny poziom, innym program i inne pomoce dydaktyczne. Tę różnorodność pogłębia fakt, że pewien procent dzieci w dalszym ciągu kontynuuje edukację pozaszkolną.

Zróżnicowanie poziomu znajomości języka angielskiego, jako wynik nauki prywatnej, występuje jeszcze drastyczniej w klasie I liceum, choć ze względu na wyższą kulturę osobistą młodzieży licealnej, wywiera to nieco łagodniejszy negatywny wpływ na atmosferę lekcyjną. Zależy to od ogólnej dyscypliny panującej w danym liceum, zależy to również od umiejętności organizacyjnej nauczyciela, który najczęściej w ramach dodatkowego czasu pracy doucza z poświęceniem najsłabszych uczniów w godzinach pozalekcyjnych, nie bez wpływu są też możliwości finansowe rodziców (lekcje prywatne).

Sytuacja omówiona powyżej ma jak dotychczas duży wpływ na stosunek uczniów do lekcji języka angielskiego: 1) uczniowie konfrontują naukę w oświacie pozaszkolnej z nauką na lekcji. Ta konfrontacja wypada często na niekorzyść nauki lekcyjnej, za co spada cała odpowiedzialność na nauczyciela w szkole i powoduje niechętny stosunek do niego, jak i do przedmiotu. Sprawa ta bulwersuje zwłaszcza uczniów klasy VII i znajduje swój oddźwięk niemal w każdej ankiecie. Oto przykłady wypowiedzi:

"Lubię język angielski na kursie a w szkole nie, bo się nudzę".

"Język angielski polubiłam od czasu, gdy zaczęłam 4 lata temu uczęszczać na kurs języka angielskiego. Mamy tam bardzo dobrego wykładowcę, który wspaniale potrafi nas nauczyć tego języka".

"Tak, podoba mi się angielski, był mi już kilka razy przydatny. Poza tym prywatnie uczyła mnie tego języka bardzo sympatyczna nauczycielka, która umiała mnie zachęcić do nauki".

Na tym tle pani w klasie wypada gorzej i zbiera krytyczne uwagi:

"Nie lubię angielskiego z tego powodu, gdyż nauczyciel, który prowadzi lekcję, robi to w sposób nieciekawy".

"Jako przedmiotu nie lubię, bo nauczyciel źle tłumaczy, niewyraźnie mówi i trudno go zrozumieć". 2) Zróżnicowanie poziomu w klasie spotyka się z krytyką zwłaszcza uczniów słabszych. A oto wypowiedzi:

"Pani szybko pcha do przodu z materiałem dostosowując się do lepszych". "Bardzo źle mi się uczy z uczniami, którzy znają angielski, bo albo uczą się prywatnie albo mieli przedtem z nim styczność. Nauczyciele dostosowują się do uczniów, którzy umieją angielski, a my to co?" "Nie lubię, gdy dzieci w klasie szpanują lekcjami z angielskiego, bo mają bogatych rodziców. To wpędza mnie w stres". Tak więc sytuacja jest

trudna dla dzieci, które poza szkołą nie uczyły się języka angielskiego i w związku z tym przedmiot ten nie jest dla nich łatwy do opanowania; dla tych dzieci zaś, które już uczyły się kilka lat języka lekcja jest nudna, więc źle się zachowują i cieszą, gdy pani jest nieobecna.

"Nasza pani profesor nie radzi sobie z nami, na lekcji jest tak głośno jak na przerwie, a co z tego wynika, nauczyć nas wiele nie umie". "Lekcje angielskiego są prowadzone na luzie, zwłaszcza chłopcy grają w różne gry". Trudną sytuację nauczyciela w klasie komplikuje jeszcze fakt, że pewne dzieci uczą się jednocześnie prywatnie języka niemieckiego i oba te języki im się po prostu mylą.

"Język angielski sprawia mi trochę kłopotu, ponieważ przy nauce języka niemieckiego i wyżej wymienionego, mylą mi się słówka i wymowa". "Nie lubię języka angielskiego, ponieważ przeszkadza mi on w nauce języka niemieckiego, który dla naszej rodziny jest więcej przydatny".

Ze względu na ograniczone rozmiary, artykuł nie wyczerpuje wszystkich problemów związanych z nauczaniem j. angielskiego w klasie VII szkoły podstawowej i I liceum ogólnokształcącego, a tylko niektóre z nich sygnalizuje to znaczy nie omawia głębiej. Niemniej można z niego wyciągnąć jeden choćby praktyczny wniosek, że żadnego okresu rozwojowego uczniów nie można traktować jako monolit to znaczy np., że nauczanie j. angielskiego nie zawsze przebiega u danego osobnika jako linia prosta wznosząca się w górę, ale może mieć okresy załamania i wzlotów. Nauczyciel powinien te okresy znać, aby umieć uporać się z trudnościami towarzyszącymi danej fazie nauczania i w pełni wykorzystać okresy szczególnie sprzyjające u ucznia dla przyswajania danego przedmiotu.

BIBLIOGRAFIA

Garrison K.C., 1965 - Psychology of adolescence, wyd. VI Englewood cliffs, N.J. Prentice Hall.

Łapińska R., Żebrowska M., 1979 - Wiek dorastania. W: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży - red. Żebrowska Maria, W-wa.

Przetacznikowa M., 1971 - Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym, Warszawa, N.K. Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej s. 12 - 18.

Szczepański J., 1958 - Młodzież we współczesnym świecie, Nowa Szkoła Nr9.

Teresa SIEK-PISKOZUB

AKTYWIZACJA UCZNIA W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO

Jesteśmy w przededniu zmian w nauczaniu języków obcych polegających na obniżeniu wieku rozpoczęcia nauczania pierwszego języka obcego, a tym samym na wydłużeniu czasu nauczania tegoż języka. A jeszcze do niedawna wydawało się niemożliwe uzyskanie większej ilości godzin w planach nauczania państwowych placówek oświatowych. Nurtuje mnie jednak wątpliwość czy ta nowa sytuacja spowoduje wyraźną poprawę w poziomie opanowania języka obcego przez absolwentów kolejnych szkół.

Do tej pory odpowiedzialnych za niski poziom znajomości języków obcych przez uczniów środowisko nasze widziało przede wszystkim wśród władz oświatowych (zob. Komorowska 1989), czemu nie można odmówić słuszności, oraz samych uczniów. Decydenci potraktowali języki obce na równi z innymi przedmiotami szkolnymi przydzielając na ich opanowania równie mało godzin (3-4 godz. tygodniowo w szkołach, 2 godz. na uczelniach). Uczniowie zaś, niezależnie od wieku, nie doceniają znaczenia systematycznej pracy nad przyswojeniem języka obcego. Jest to fakt potwierdzony nie tylko przez obserwacje nauczycieli ale też przez badania ankietowe¹. (patrz artykuł Siek-Piskozub, Wojciechowska "Spójność systemu..." str.9).

Nasuwa się wniosek, że w procesie nauczania języków obcych zbyt mało wykorzystywane jest samokształcenie, które pozwoliłoby na zwiększenie realnego czasu przypadającego na kontakt z językiem, a także zwiększyłoby częstotliwość tego kontaktu. Dotyczy to zwłaszcza uczniów szkół średnich i studentów, od których można oczekiwać większej samodzielności.

Tę obiektywnie niekorzystną sytuację pogarszają jeszcze nauczyciele języków obcych stosując mało efektywne i słabo motywujące metody nauczania i jest to, moim zdaniem, nie mniej ważna a może najważniejsza przyczyna niskiej efektywności nauczania języków obcych w Polsce. Na różne błędy metodyczne, kładzenie przez nauczycieli nadmiernego nacisku na

¹ W ankietach padło pytanie o charakter pracy w domu nad językiem. Obydwie grupy respondentów najczęściej wymieniały ćwiczenia gramatyczne, pamięciowe wyuczenie się słówek, przygotowanie tekstu co dla wielu oznaczało nauczanie się go na pamięć.

opanowanie struktur językowych kosztem rozwoju sprawności komunikacyjnych zwracali uwagę w swoich publikacjach rozliczni polscy badacze np. Komorowska (1978), Aleksander (1986), Woźniewicz (1987), Brzeziński (1987), a także cudzoziemcy mający kontakt z polską szkołą i wizytujący zajęcia językowe (zob. np. Berry, 1990)².

Wydaje się, że nie wszyscy nauczyciele dostrzegają zmianę statusu ucznia w systemie glottodydaktycznym, zdeterminowaną twierdzeniami, przyjętej za optymalną, teorii komunikacyjnej. We wcześniejszych teoriach np. audiolingwalnej uczeń traktowany był przedmiotowo (w tym względzie jego role na lekcji historii czy języka obcego nie musiały się zasadniczo różnić). Obecny stan wiedzy nakazuje podmiotowe traktowanie ucznia. Zwracając na to szczególnie uwagę badacze problemów aktywizacji języka ojczystego i obcego (Hyltenstam i in., 1985). Do końca nie wiadomo jeszcze ile z naszego nauczania ma rzeczywisty wpływ na to co uczeń sobie przyswaja (Brumfit, 1986). Być może najbardziej znaczący jest sam kontakt z językiem. Istnieje więc, moim zdaniem, potrzeba aby nauczyciele lepiej uświadomili sobie a następnie zwrócili uczniom uwagę na specyfikę uczenia się języka obcego. Uczeń powinien mieć świadomość, że znajomość języka obcego to nie to samo co zdobycie pewnego zasobu wiedzy gramatycznej i opanowanie większej lub mniejszej ilości słówek, ale jest to przede wszystkim opanowanie sprawności komunikacyjnych. (Girard, 1986; Komorowska, 1978 i inni).

W ostatnich latach wiele miejsca poświęcono badaniom nad strategiami uczenia się języka obcego stosowanymi przez uczniów, którzy odnieśli sukces. "Wyróżniono 6 ogólnych grup strategii uczenia się języka - metakognitywne, afektywne, społeczne, pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne - które ulegają dalszemu uszczegółowieniu (zob. np. Rubin, 1975; Białystok i in. 1978. Stern, 1975; Rubin i in. 1982; Ellis, R., 1986; Wenden, 1986; Ellis, G. i in. 1989; i inni). U podstaw tych badań leżało przekonanie, że wyodrębnienie tych strategii może pomóc nauczycielowi w wyrabianiu właściwych nawyków uczenia się języka u tych uczniów, którzy

² W ostatnich trzech latach zajęcia językowe w niektórych szkołach poznańskich (państwowych i prywatnych) wizytowane były przez ekspertów z Anglii. Byli to przedstawiciele Regent International House z Londynu i Eaton Hall International z Nottingham. W ich opinii nasi nauczyciele mają znakomite, na tle nauczycieli z innych krajów, przygotowanie językowe. Brakuje im jednak przygotowania metodycznego. Zajęcia prowadzą nienowocześnie, co tylko częściowo może być usprawiedliwione brakiem środków technicznych i ciekawych materiałów dydaktycznych. Zaobserwowane przez nich rygorystyczne przestrzeganie, aby uczeń nie popełniał błędów gramatycznych jest - ich zdaniem - powodem dla którego nawet po kilku latach nauki uczniowie nie mówią w języku obcym.

nie odnoszą sukcesu (Reiss, 1981). Wyniki badań wskazują na powiązanie efektywności poszczególnych strategii uczenia się języka ze strategiami aktywizacji. Zwraca się uwagę, że różne zadania językowe wymagają różnych strategii, dlatego też w repertuarze uczniowskim nie może występować jedynie dedukcyjne wnioskowanie i pamięciowe opanowanie materiału językowego, które często dominuje w naszych szkołach. Uważa się, że czas poświęcony na poznawanie strategii efektywnego uczenia się nie będzie czasem straconym. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na badania Rubin, która nie tylko zaobserwowała i wyodrębniła najbardziej istotne strategie uczenia się języka obcego ale też zwróciła uwagę na procesy, które pomagają w przyswajaniu języka (Rubin, 1975: 43-45). Jej zdaniem "dobry uczeń z łatwością potrafi zgadywać (np. znaczenie nieznanego słowa na podstawie kontekstu, itp.), nie obawia się śmieszności, odczuwa potrzebę wypróbowania nowo nabytej wiedzy (zastosowanie reguły językowej, czy nowego zwrotu w innym kontekście), zwraca uwagę zarówno na formę, jak i na treść, aktywnie uczestniczy w komunikacji językowej, kontroluje (monitoruje) swoją własną wypowiedź a także wypowiedzi innych (częściowo wynika to z jego aktywnego udziału w zajęciach). Rubin wskazuje na procesy, które mają wpływ na stosowanie przez uczniów właściwych strategii i które powinny przebiegać w trakcie lekcji języka obcego. Jedno z nich takie, jak: a) objaśnianie (weryfikowanie), b) monitorowanie, c) zapamiętywanie, d) zgadywanie (wnioskowanie indukcyjne), e) wnioskowanie dedukcyjne, f) praktyka - mogą mieć bezpośredni wpływ na uczenie się. Inne - stwarzanie możliwości dla praktyki, wyznaczanie zadań - wpływają pośrednio (Rubin 1981: 124-126).

Wszystkie badania nad aktywizacją zwracają uwagę na fundamentalne znaczenie praktyki komunikacyjnej dla przyswojenia języka obcego. Prowadzone przeze mnie badania ankietowe wśród nauczycieli szkół średnich wykazały natomiast, że stosowane przez nich najczęściej techniki to objaśnienia problemów gramatycznych, ćwiczenia gramatyczne i słownikowe, tłumaczenia tekstów, głośne czytanie. Potwierdzają to również moje coroczne wywiady przeprowadzane wśród studentów pierwszych lat UAM. Wprawdzie 90% nauczycieli wymieniło "swobodną konwersację" jako jedną z najczęściej stosowanych technik, ale brak technik pozwalających rozwinąć tę sprawność (wymienionych w bogatym repertuarze przedstawionym w ankiecie) każe mi wątpić w prawdziwość tej odpowiedzi. Nie potwierdzają tego również studenci. Jest to pewnie dowód na to, iż nauczyciele słyszeli o teorii komunikacyjnej, nie potrafili jej jednak praktycznie zastosować. Moje doświadczenia w nauczaniu lektoratowym wykazują, że gdy uczniowie zaznajomią się, w trakcie zajęć, z różnymi strategiami opanowywania języka i przyzwyczają się do stawiania im różnych zadań, zaczną stosować takie strategie, które są najwłaściwsze dla danego typu zadania, bądź wynikają z ich indywidualnego stylu poznawczego.

Jakie wnioski płyną z tych rozważań dla praktyki nauczania języków obcych w Polsce? Aby zintensyfikować proces przyswajania języka obcego przez uczniów, nauczyciel powinien zwiększyć aktywność uczniów w tym

procesie, zarówno na zajęciach, jak i specjalnie dobranych i dobrze przemyślanych zadaniach domowych.

W tym celu należy od początku przyzwyczajać ucznia do stosowania języka obcego jako środka komunikacji w klasie. Nauczyciel powinien też kontrolować czy nie za dużo czasu poświęca na własną rozmowę. Anglicy nazywają to "teacher talking time" (TTT). Należy dać uczniom jak najwięcej okazji do komunikacji językowej, dlatego też wszelkie ćwiczenia grupowe są efektywniejsze niż ćwiczenia frontalne kiedy w określonym momencie jedynie pojedynczy uczeń lub nauczyciel ma możliwość produkcji językowej. Praktyka wykazuje, że w takim przypadku pozostali uczniowie wyłączają się, uważając, że jest to dobry moment na odpoczynek. Korzystne jest stosowanie wielu urozmaiconych ćwiczeń językowych (modułowa konstrukcja lekcji), przeprowadzanych w dużym tempie. Zapobiega to nudzie na zajęciach, pozwala na zapoznanie ucznia z różnymi strategiami uczenia się, zwiększa prawdopodobieństwo stosowania strategii preferowanych przez danego ucznia bądź właściwych dla jego typu osobowości, stwarza sytuację bliższą autentycznej komunikacji.

Można też zwiększyć czas przeznaczony na samodzielną pracę po zajęciach, jeżeli poznamy dobrze potrzeby językowe indywidualnych uczniów i dostosujemy do nich zadania domowe (np. korygujące błędy popełnione przez danego ucznia a uświadomione mu przez nauczyciela, itp.) a także ich pozajęzykowe zainteresowania. Uczeń interesujący się muzyką chętniej przeczyta artykuł o jakiejś grupie rockowej niż dodatkową czytanekę z podręcznika. Truizmem już będzie (choć niestety nie wszyscy nauczyciele wydają się to uświadamiać)³ stwierdzenie, że aktywniejsi będą nasi uczniowie, jeżeli nie będą doświadczać uczucia zagrożenia na lekcji języka obcego, gdy atmosfera będzie przyjemna a nauczyciel życzliwy i zachęcający.

BIBLIOGRAFIA

Aleksander Z., 1986 Teoria i praktyka dydaktyczna w kształceniu nauczycieli rusycystów. Warszawa, WSiP.

Berry, R. 1990. "The role of language improvement in in-service teacher training: killing two birds with one stone". System vol. 18, No. 1. 97-105.

³ Prowadząc badania nad przyczynami niepowodzeń uczniów w procesie glottodydaktycznym K. Janaszek stwierdziła, że 40% uczniów z niepowodzeniami w nauce języka rosyjskiego odczuwało na lekcji tego języka permanentny lęk.

Białystok, E. i Fröhlich, M. 1978. "Variables of classroom achievement in second language learning". *Modern Language Journal* 62. 327-336.

Brumfit, Ch. 1986. "Language learning today". w: R. Freudenstain, C. V. James (eds), *Confidence Through Competence in Modern Language Learning*. Centre for Information on Language Teaching and Research. 2-9.

Brzeziński, J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa. WSiP.

Cal, J.D. Lewandowska i A. Mendaluk. 1987. "Próba oceny stanu dydaktyki na wyższych uczelniach w oparciu o badania ankietowe". w: ZSP w perspektywie rozwoju kraju i szkolnictwa wyższego. *Narada Programowa*. Poznań: RO ZSP. 39-44.

Ellis, G. i Sinclair, B. 1989. *Learning to Learn English. A Course in Learner Training*. Cambridge: CUP.

Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Girard, D. 1986. "Learning to communicate in a foreign language". w: R. Freudenstein i C.V. James (eds). *Confidence Through Competence in Modern Language Learning*. Centre for Information on Language Teaching and research. 40-57.

Hyltenstam, K. i M. Pienemann (eds). 1985. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters Ltd.

Komorowska, H. 1989. *Nauczanie języków obcych w Polsce. Stan obecny i propozycje zmian*. w: *Języki Obce w Szkole* No. 5. 404-411.

Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenia w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.

Reiss, M.A. 1981. "Helping the unsuccessful language learner". *Modern Language Journal* 65. 121-128.

Rubin, J. i Tompson, I. *How to Be a More Successful Learner*. Boston: Heinle and Heinle.

Rubin, J. 1981. "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics* 2. 117-131.

Rubin, J. 1975. "What the good language learner can teach us". *TESOL Quaterly* 9. 41-51.

Stern, H.H. 1975. "What can we learn from the good language learner?". Canadian Modern Language Review 31. 304-318.

Wenden, A. 1986. "What do second learners language know about their language learning: a second look at retrospective accounts". Applied Linguistics 7. 186-205.

Woźniewicz, W. 1987. Metodyka lekcji języka rosyjskiego. Warszawa: WSiP.

Józef DARSKI

PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW DO SAMOKSZTAŁCENIA W ZAKRESIE JĘZYKÓW OBCYCH

Dla nikogo nie jest tajemnicą, że uczeń w szkole zdobywa jedynie elementarne podstawy danego języka obcego i dlatego musi on nadal się uczyć, jeśli chce biegle posługiwać się językiem obcym. Byłoby wielkim błędem twierdzić, że nauczyciele nie przygotowują ucznia do dalszej pracy samokształceniowej, chociaż nie dają uczniowi żadnych rad, jak uczyć się języka obcego. Nauczyciele kształtują sposoby pracy ucznia poprzez swój sposób uczenia i odpytywania przerobionego materiału.

W szkole nauka języka obcego jest traktowana na równi z innymi przedmiotami. Jest to niewątpliwie słuszne z punktu widzenia pragmatycznego, ale bez wątpienia fałszywe jeśli chodzi o technikę uczenia się tego przedmiotu. Ucząc się każdego innego przedmiotu poznajemy nowe treści, które implikują poznanie słownictwa nowego lub znanego w innym znaczeniu. Odpowiadając z tych przedmiotów uczeń zastanawia się jedynie nad tym, co chce powiedzieć, ewentualnie jeszcze nad doбором najodpowiedniejszego słownictwa. Nigdy jednak mówiąc o czymkolwiek w języku ojczystym nie zwracamy uwagi na następujące czynniki:

1. Jakie dźwięki i w jakiej kolejności musi tworzyć nasz aparat mowny.
2. Z ilu dźwięków składa się słowo i co odróżnia jedno słowo od drugiego.
3. Ile znaczeń ma dane słowo.
4. W jaki sposób tworzymy ze słów zdania, a ze zdań dłuższe wypowiedzi.
5. Jak należy akcentować poszczególne wyrazy i wyrazy w zdaniach.
6. Jaką melodię mają zdania.

Można tutaj wymienić jeszcze i inne czynniki i wszystkie szczegółowo przedstawić. Nie o to jednak chodzi. Najważniejszą rzeczą jest zwrócenie uwagi na to, że wszystkie te czynniki działają automatycznie, bez udziału naszej świadomości. Ucząc się języka obcego należy doprowadzić do podobnego opanowania wszystkich tych czynników. Takiego wymagania nie stawia przed uczniem żaden inny przedmiot. Stąd oczywisty wniosek, że języka obcego nie wolno uczyć się tak samo jak innych przedmiotów. W praktyce jest inaczej, gdyż wzorem uczenia się innych przedmiotów utarło się mniemanie, że, aby opanować dany język obcy, wystarczy nauczyć się

słów i gramatyki. Jest to jeden z mitów, który trzeba uzmysłowić możliwie jak najwyraźniej wszystkim uczącym się języków obcych.

Dlaczego uczenie się słów i gramatyki nie prowadzi do należytego opanowania języka?

Przyczyn takiego stanu rzeczy jest kilka. Przyjrzyjmy im się dokładnie.

Po cichu zakłada się, że uczeń pozna wszystkie reguły gramatyczne i całe słownictwo. Jeśli chodzi o gramatykę, to wychodzi się z co najmniej dwóch założeń:

1. Gramatyczna analiza i synteza języka równa się analizie i syntezie języka wykonywanej przez ludzki mózg.

2. Znana jest już cała gramatyka danego języka.

O tym, w jaki sposób mózg człowieka dokonuje analizy i syntezy języka, wiemy dotąd niewiele, wiemy jednak z całą pewnością, że czyni to kompleksowo, a co ważniejsze inaczej niż to czynią językoznawcy. Kto zada sobie trud przestudiowania kilku gramatyk danego języka, ten z łatwością zauważy, że one znacznie różnią się między sobą. Nie ma więc tej jednej jedynie prawdziwej gramatyki żadnego języka. Istnieją tylko mniej lub bardziej wyczerpujące opisy danego języka. Do dnia dzisiejszego nie opracowano jeszcze całej gramatyki jakiegokolwiek języka. Nie ma więc także i takiego człowieka, który znałby świadomie **całą gramatykę** jakiegokolwiek języka. Stąd staje się oczywisty fakt, że nawet najpilniejszy uczeń nie jest w stanie poznać gramatyki języka obcego. Wiadomości ucznia z tego zakresu pozostaną fragmentaryczne i ogólnikowe.

Podobnie jest i ze znajomością słów. Człowiek ze średnim wykształceniem używa w mowie do 10 000 słów. Geniusze posługują się słownictwem kilkanaście razy bogatszym. W językach społeczeństw o wysokim stopniu rozwoju gospodarczego i kulturalnego jest kilkaset tysięcy słów. Liczby te mówią same za siebie. O tym, że nawet w obrębie 10 000 najczęściej używanych słów nie wszyscy znają ich wielorakie znaczenia, można się łatwo przekonać prosząc uczniów czy nawet kolegów i koleżanki o wymienienie znaczeń wyrazu **koza**. W małym SŁOWNIKU języka polskiego pod redakcją S. Skorupki, H. Auderskiej i Z. Łempickiej, Warszawa 1968, pod hasłem **koza** czytamy: "1. Capra, zwierzę ssące przeżuwające, z rodziny pasterozców; potocznie: samica tego zwierzęcia" ...2. pot. a) "o żywej, wesołej dziewczynie" ... b) "areszt, więzienie; kara aresztu, więzienia" ... c) "mały piecyk żelazny" d) "deska z uchwytami do noszenia cegieł na plecach; kozioł" 3. górn. "wózek używany w kopalni do przewożenia długich przedmiotów" 4. łow. "samica kozicy lub sarny" 5. muz. "ludowy instrument muzyczny składający się z piszczałek i miecha z kozłej skóry; dudy".

Najbardziej znane są znaczenia tego wyrazu wymienione w punkcie 1., 2a i 2b. Pozostałe są rzadziej używane i znane tylko niektórym ludziom. Czy wobec tego ma sens uczenie się wszystkich znaczeń danego słowa? Nie można mieć nic przeciwko temu, aby uczeń poznał wszystkie znaczenia danego słowa, ale trzeba się liczyć z faktem, że zabraknie mu czasu na

oppanowanie wyrazów o wysokiej frekwencji w tekstach. O negatywnej odpowiedzi na powyższe pytanie decyduje więc ekonomia czasu. Aby wiedzieć, o które z tych wielorakich znaczeń chodzi, musimy użyć tego wyrazu w odpowiednim kontekście i dlatego trzeba koniecznie uczyć się słówek w zdaniu. Gdyby nawet założyć, że ktoś zna świetnie słówka w ich wielorakim znaczeniu i gramatykę danego języka obcego w jej obecnym najlepszym opracowaniu, to i tak nie byłby w stanie zrozumieć choćby kilkuzdaniowej wypowiedzi cudzoziemca. Dzieje się tak dlatego, że człowiek nie jest automatem i dlatego musi mieć czas na gramatyczną analizę zdania i wybór odpowiednich znaczeń wszystkich wchodzących w jego skład wyrazów, zakładając przy tym, że zna również reguły wymowy. W ten sposób człowiek zanalizuje jedynie pierwsze zdanie a o następnych w tym czasie zapomni. Oprócz tego istnieją w każdym języku specyficzne połączenia słowne, w których słowa wzięte oddzielnie znaczą co innego, a całe zdanie ma zupełnie inne znaczenie. Np. niemieckie zdanie "Da liegt der Hase im Pfeffer" znaczy dosłownie "Tam leży zając w pieprzu" a znaczy właściwie "To sedno sprawy".

Chcąc coś cudzoziemcowi zakomunikować trzeba ze słów utworzyć za pomocą reguł gramatycznych zdania. Aby wybrać odpowiednie słowa i powiązać je ze sobą w zdania, potrzebny jest czas do namysłu, który najczęściej wypełnia się jękaniami. Nie ma przy tym żadnej gwarancji, że cudzoziemiec zrozumie taką wypowiedź. Składają się na to dwa zasadnicze czynniki:

1. Przekonanie, że cudzoziemcy mówią tak jak Polacy używając jedynie innych słów i dlatego można tłumaczyć dosłownie z języka ojczystego na obcy.

2. Niepoprawna wymowa.

Tłumaczenia dosłownego zdania "Mam 20 lat" nie zrozumie ani Anglik ani Niemiec, ponieważ Anglik mówi "I am 20 years old". Niemiec zaś "Ich bin 20 Jahre alt", co dosłownie tłumacząc znaczy "Ja jestem 20 lat stary". Komu z Polaków przyjdzie na myśl, że właśnie w tych językach zdanie "Mam 20 lat" tłumaczy się niedosłownie? Gdy tłumaczy się dosłownie z języka ojczystego na obcy, to trzeba liczyć się z tym, że dojdzie nie do porozumienia się, lecz do niezrozumienia intencji mówiącego, czasem zabawnych sytuacji, ośmieszenia się mówiącego a nawet obrazy słuchacza.

Gdyby nawet udało się skonstruować poprawne pod względem gramatycznym i doboru słownictwa zdanie, to i tak cudzoziemiec mógłby je zrozumieć jedynie napisane na kartce papieru, ponieważ uczący się języka obcego sądzą, że tym samym literom alfabetu łacińskiego odpowiadają w każdym języku te same dźwięki. W związku z tym zupełnie nie zauważa się konieczności ćwiczenia poprawnej wymowy. Szok przeżywa się dopiero wtedy, gdy po latach nauki nie rozumie się wypowiedzi cudzoziemca, chociaż jest się w stanie przeczytać bez trudu książkę w danym języku obcym.

Z dotychczasowych wywodów wynika jasno, że uczenie się słówek i gramatyki nie prowadzi do opanowania języka, lecz do mało produktywnego trwonienia czasu ucznia, który mimo najsilniejszej motywacji w końcu zniechęca się zupełnie. Jedynym wyjściem z tej sytuacji wydaje się wtedy być wyjazd do kraju, w którym ludzie posługują się danym językiem na co dzień, aby porządnie się go nauczyć. Ci wszyscy, którzy są przekonani o słuszności tego poglądu, nie zdają sobie sprawy z tego, że przyjmują po cichu następujące założenia:

1. Wszyscy mieszkańcy tego kraju mówią tak samo;
2. Znajdzie się przynajmniej jedna osoba, która będzie przez cały czas pobytu spełniała rolę nauczyciela;
3. Osoba ta ma wystarczające kompetencje, żeby uczyć języka.

Dwa ostatnie warunki spełniają jedynie wyspecjalizowane w danym kraju ośrodki nauki danego języka dla cudzoziemców. Ośrodki te uczą jedynie języka literackiego. Nauczyciele w tych ośrodkach najczęściej nie znają języka ojczystego uczniów i dlatego mają trudności z nauczaniem prawidłowej wymowy oraz z należytym wyjaśnieniem znaczeń wyrazów i całych zdań. Absolwenci takich ośrodków rozumieją zazwyczaj bardzo dobrze język mówiony i sami są w stanie wypowiadać się poprawnie, jednak każdy człowiek mówiący danym językiem od dziecka od razu zorientuje się, że ma do czynienia z cudzoziemcem. Z tego wynika, że jeszcze mniejszych efektów należy spodziewać się po każdej innej osobie chcącej nauczyć cudzoziemca języka ojczystego.

Wiadomo powszechnie, że nie wszyscy Polacy mówią tak samo. Zależy to przede wszystkim od wykształcenia. Ludzie wykształceni znają najczęściej jakąś gwara oprócz języka literackiego i żargonu. Język literacki jest pewnego rodzaju ideałem, do którego wszyscy powinni dążyć, ale który jest rzadko osiągalny. Polacy posługujący się językiem literackim odbiegają w większym lub mniejszym stopniu od tego ideału. Podobna sytuacja jest w każdym innym języku. Powstaje więc pytanie, czy za granicą poznamy język literacki? Takiej pewności niewątpliwie nie ma. Może się więc zdarzyć, że nauczymy się jakiejś gwary lub żargonu, którymi będziemy mogli doskonale posługiwać się w danym środowisku. W innej miejscowości lub w innym środowisku może to się okazać zupełnie niemożliwe, albowiem gwary mogą się różnić znacznie między sobą. Aby nauczyć kogoś języka trzeba cierpliwie poprawiać te same błędy kilkanaście a nawet kilkadziesiąt razy. Stać na to jedynie niewielu ludzi i dlatego wszyscy inni wkrótce rezygnują z poprawiania, jeśli rozumieją o co cudzoziemcowi chodzi. Jest przy tym sprawą oczywistą, że na pytanie obcokrajowca, czy powiedział poprawnie, odpowiemy twierdząco, gdy możemy go bez trudu zrozumieć, a nawet będziemy go chwalić, chociaż mówi niepoprawnie. Każdy Polak bez trudu zrozumie następującą wypowiedź: "Ja chcę dzisiaj wieczór iść z kolegą kino". Inne uszeregowanie wyrazów sprawiłoby nam już o wiele więcej w zrozumieniu tej samej treści, a nawet okazać by się to mogło rzeczą niemożliwą. Np. "Z kolega wieczór iść dzisiaj chcę ja

kino". Gdyby zapytać Polaków, który cudzoziemiec lepiej mówi po polsku, to jest rzeczą oczywistą, że wskażemy na tego, który powiedział: "Ja chcę dzisiaj wieczór iść z kolegą na kino". Tłumaczy to zarazem doskonale fakt, dlaczego ludzie przebywający kilka lat za granicą mówią niepoprawnie. Są oni mimo wszystko chwaleni, ponieważ można się z nimi dogadać. Czy wobec tego w ogóle nie warto wyjeżdżać za granicę, aby nauczyć się języka?

Tak nie sędzę, albowiem zawsze można wskazać ludzi, którzy właśnie w ten sposób opanowali poprawnie dany język obcy. Są to przeważnie ludzie, którzy w ten sposób uczyli się języka obcego jeszcze w dzieciństwie. W każdym innym wypadku pobyt za granicą wpływa korzystnie na opanowanie języka jedynie wtedy, gdy opanuje się wymowę i minimum zachowań językowych w typowych dla danego aktu komunikacyjnego sytuacjach. Oprócz tego trzeba wiedzieć, jak ten pobyt wykorzystać do opanowania języka obcego. O słuszności moich słów można się przekonać słuchając wypowiedzi dziennikarzy zagranicznych występujących w niedzielę w telewizyjnym programie "Bliżej świata".

Z dotychczasowych wywodów jasno wynika, że ani uczenie się słówek i gramatyki, ani nawet dłuższy pobyt w danym kraju nie prowadzą do należytego opanowania języka obcego. Czy wobec takiego stanu rzeczy należyte opanowanie jakiegoś języka obcego jest w ogóle możliwe?

Na to pytanie trzeba niewątpliwie odpowiedzieć twierdząco, albowiem wielu ludzi opanowało jakiś język obcy ucząc się go wyłącznie w kraju. Świadczy to o tym, że ludzie ci chyba podświadomie znaleźli odpowiedni sposób uczenia się języka obcego.

Co trzeba więc zrobić, żeby osiągnąć pełny sukces?

Należy wychodzić zawsze od oryginalnych tekstów obcojęzycznych odpowiednich do stopnia zaawansowania znajomości języka obcego. Następnie trzeba zdać sobie sprawę z sytuacji, w której następuje akt komunikacji językowej. Im plastyczniej potrafimy wyobrazić sobie akt komunikacji językowej, tym lepiej. Zwracamy szczególną uwagę na czas, miejsce i status społeczny osób uczestniczących w akcie komunikacji językowej. W tym ostatnim przypadku chodzi o zwrócenie szczególnej uwagi na to, kto z kim rozmawia. Nastolatek będzie rozmawiał inaczej ze swoimi kolegami, czy koleżankami niż rodzicami, nauczycielami, czy innymi osobami, np. z dziennikarzami. Następnie należy przetłumaczyć tekst obcojęzyczny na język ojczysty. Tutaj popełnia się najczęściej błąd, ponieważ tłumaczy się zazwyczaj dosłownie. Niewielu tylko odnosi tłumaczenie do faktycznego zachowania się językowego w języku ojczystym. Np. niemieckie **hier** użyte na początku rozmowy telefonicznej zostanie przetłumaczone jako **tu(taj)**, chociaż w tej sytuacji komunikatywnej znaczy albo **mówi** albo **słucham**. Tłumaczenie dosłowne i zgodne z faktycznym zachowaniem się językowym w języku ojczystym wykazuje nie tylko różnice między dwoma językami, lecz także pomaga od samego początku nauki w prawidłowym opanowaniu danego języka obcego. Permanentna konfrontacja obydwu języków

zapobiega wielu błędom i pozwala zaoszczędzić dużo czasu dając poczucie satysfakcji z osiągniętych wyników.

Tłumaczenie niedosłowne powinno być przygotowane na kartce papieru, którą będzie dodatkową pomocą do nauki języka obcego, gdyż będzie użyta do tłumaczenia z języka ojczystego na obcy. Sprawdzianem poprawności wykonanego tłumaczenia będzie tekst obcojęzyczny. Materiał językowy jest opanowany dopiero wtedy, gdy bez trudu jesteśmy w stanie przetłumaczyć prawidłowo cały tekst z kartki. Należy przy tym sposobie uczenia się zwracać szczególną uwagę na dokładność tłumaczenia. W naszym tłumaczeniu nie wolno niczego dodać ani niczego opuścić ani niczego przekreślać. Od dokładności wykonanego tłumaczenia zależeć będzie stopień opanowania danego języka obcego.

Wychodząc od danej sytuacji komunikatywnej i stale tłumacząc z języka ojczystego na obcy, eliminuje się prawie całkowicie możliwość popełnienia błędów, a ponadto opanowuje się podświadomie gramatykę języka obcego, co w przyszłości pozwoli na bezrefleksyjne mówienie. Inaczej mówiąc językiem obcym będzie można posługiwać się podobnie jak językiem ojczystym. Czy zatem można całkowicie zrezygnować z uczenia się gramatyki? Teoretycznie a nawet praktycznie rzecz biorąc jest to zupełnie niemożliwe. Wystarczy tutaj wskazać na ludzi, którzy żyjąc od dzieciństwa w środowisku dwujęzycznym, posługują się obydwojema językami, nie mając zielonego pojęcia o gramatyce żadnego z nich. Na lekcjach języka polskiego uczono nas także i gramatyki. Czy niepotrzebnie? Nie! Znając gramatykę jesteśmy w stanie powiedzieć, dlaczego powinno mówić się tak, a nie inaczej. Np. powiemy: "Nie lubię cukierków" a nie: "Nie lubię cukierki", albowiem po zaprzeczeniu czasownika dopełnienie bliższe w poprawnej polszczyźnie występuje w dopełniaczu. Stąd oczywisty wniosek, że należy się również uczyć gramatyki danego języka, gdyż jest ona cennym uzupełnieniem znajomości języka.

Rolę prawidłowej wymowy w ustnym porozumiewaniu się z cudzoziemcami podkreśliłem już bardzo wyraźnie. Obecnie chodzi jedynie o to, co należy zrobić, aby ją jak najlepiej opanować.

Główną przeszkodą w opanowaniu wymowy języka obcego jest to, że opanowaliśmy podświadomie system dźwiękowy naszego języka ojczystego. Każdy inny system dźwiękowy konfrontujemy podświadomie z systemem dźwiękowym języka ojczystego, starając się znaleźć dla każdego dźwięku języka obcego najbliższy mu pod względem brzmienia dźwięk języka ojczystego, który następnie podstawiamy podczas mówienia danym językiem obcym w miejsce dźwięku prawidłowego. Tę interpretację dźwięków obcojęzycznych wspomaga, z czego nie zawsze zdajemy sobie wyraźnie sprawy, nasz system ortograficzny, ponieważ Polacy są przyzwyczajeni do tego, że tak jak się pisze, tak się mówi. Wprawdzie mamy różne znaki ortograficzne dla tego samego dźwięku (u i ó wymawiamy tak samo, podobnie rz i ż), co jednak nie zmienia zasadniczej reguły. Inne różnice między mową a pismem nie mają zasadniczego znaczenia, albowiem przebiegają w podświadomości i dlatego nie zdajemy sobie z nich jasno i wyraźnie sprawy. Np. piszemy

prośba, ale nie mówimy **ś** lecz **ź**. Z tego powodu trzeba stale podkreślać, że w innych językach inaczej się pisze, a inaczej mówi, że te same litery alfabetu łacińskiego wymawia się w różnych językach inaczej. Język rosyjski posługuje się wprawdzie innym alfabetem, jednakże przenosimy nań nawyki języka ojczystego. Dobitym przykładem jest tutaj wymowa litery **o**, którą realizujemy jako dźwięk **o**, tylko wtedy, gdy jest akcentowana. Innym przykładem jest wymowa wyrazu **что**, który uczniowie wymawiają, jako "czto", zamiast "szto".

W językach posługujących się alfabetem łacińskim najczęściej jest tak, że pisownia znacznie odbiega od wymowy. Jest to prawda, o której wspomina się uczniom jedynie marginesowo, wskazując na to, jakie połączenia liter odpowiadają poszczególnym dźwiękom. Np. **sh** czyta się w języku angielskim jako **sz**, przy czym pomija się całkowicie różnicę w wymowie polskiego i angielskiego **sz**. Przystępując do nauki wymowy, trzeba zwrócić uczniom uwagę na fakt, że trzeba się maksymalnie skoncentrować, aby osiągnąć sukces. Trzeba uczyć się dokładnie, tzn. nie można sobie pozwolić na wymianę dźwięków, ich opuszczenie lub dodawanie, ponieważ wtedy powstają albo słowa o zupełnie innym znaczeniu albo wyrazy bezsensowne. Jeśli wymienimy w wyrazie **kat a** na **o**, to otrzymamy wyraz **kot**. Jeżeli opuścimy w wyrazie **słownik n**, to otrzymamy wyraz **słowik**. Jeśli dodamy do wyrazu **kos a**, to otrzymamy wyraz **kosa**. Jeśli w słowie **książka** opuścimy jakiegokolwiek dźwięk, to otrzymamy wyraz bez sensu. Podobnie jest i w każdym innym języku. Opanowanie wymowy wiąże się z pokonaniem kilku trudności. Najmniej sprawy zdajemy sobie z tego, że dwa języki różnią się między sobą już innym powiązaniem dźwięków. Można sobie wyobrazić, że istnieją dwa języki, które mają te same dźwięki, ale inaczej ze sobą połączone. Można to zademonstrować na przykładzie jakiegokolwiek zdania języka obcego, np. "Was erlaubst du ihm?" zakładając jego polską wymowę. Można z tak uszeregowanego ciągu dźwięków wyodrębnić następujące wyrazy języka polskiego: **w**, **a**, **as**, **was** i dialektałne **wase** i **se**. Nie ma jednak w języku polskim wyrazu, który zaczynałby się na **erl-** lub **rl-**, co wskazuje na to, że połączenia dźwięków w obu językach są różne. Ma to duże znaczenie przy opanowywaniu wymowy, albowiem po **rl** dojdzie do przerwy w wypowiedzi ustnej. Trudności w opanowaniu poprawnej wymowy potęgują dźwięki niespotykane w języku ojczystym ucznia, odmienny akcent i intonacja. To wszystko sprawia, że każdy ma trudności z poprawnym powtórzeniem nawet najprostszych zdań. Należy mimo to z naciskiem podkreślić, że dla opanowania poprawnej wymowy danego języka obcego niepotrzebne są żadne specjalne zdolności. Należy tylko chcieć opanować poprawną wymowę, chcieć zaś należy rozumieć jak być przygotowanym do wielokrotnego powtarzania już poprawnej wymowy i rzeczywiście tak postępować. Poprawnej wymowy można nauczyć się nawet bez pomocy nauczyciela. Trzeba jednak w tym wypadku wykazać niezwykle silną wolę i wytrwałość. O wiele prostsze jest opanowanie wymowy przy pomocy dobrego nauczyciela, który najpierw powinien ogólnie wyjaśnić różnicę między wymową języka ojczystego a danym językiem obcym! Następnie

nauczyciel wyjaśnia jak prawidłowo artykułuje się dźwięki języka obcego, aby przystąpić do ćwiczenia wymowy dźwięku najpierw w wyrazie, a potem w zdaniu, a którym zwraca się od początku uwagę na prawidłowy akcent i intonację. Mało efektywne okazało się ćwiczenie dźwięków w opozycji par wyrazowych, np. niemieckie leigen: lügen. Można z tego typu ćwiczeń zrezygnować przede wszystkim dlatego, że takie właśnie opozycje występują w zdaniach w realnych kontekstach. Ćwicząc wymowę całych zdań ćwiczymy zarazem elementy prozodyczne zdania.

Zdania języka obcego należy wypowiadać ze swobodą równą swobodzie odpowiadających im zdań języka ojczystego. Najczęściej poprzestaje się ćwiczyć wymowę wtedy, gdy uczniowi udało się poprawnie powiedzieć dany wyraz lub zdanie. Jest to wielkim błędem, gdyż nie ma żadnej gwarancji, że uczeń już zawsze będzie wymawiał poprawnie dany wyraz lub zdanie. Uczeń powinien na tym etapie dążyć do utrwalenia nowych nawyków artykulacyjnych poprzez wielokrotne powtarzanie. Pomocą może być dobre nagranie na taśmie magnetofonowej.

Ucząc wymowy nauczyciel powinien wykazać wiele zrozumienia dla trudności, z jakimi boryka się uczeń w tym zakresie i cierpliwie mu pomagać. Nikt przecież nie jeździł od razu wspaniale na łyżwach lub wrotkach i nikt nie będzie od razu wymawiał tak jak cudzoziemiec całych zdań języka obcego. Różnica polega jedynie na tym, że ucząc się wymowy języka obcego, ćwiczymy nowe współdziałanie narządów mownych, ucząc się zaś jazdy na łyżwach lub wrotkach ćwiczymy nowe współdziałanie odpowiednich mięśni nóg i tułowia. Kto zniechęci się pierwszymi niepowodzeniami i przestanie ćwiczyć, ten nie będzie umiał jeździć na łyżwach lub wrotkach, lub nie nauczy się wymowy języka obcego.

Ucząc się języka obcego nie wolno powtarzać zdań w myśli, lecz pamiętając stale o ich znaczeniu, wypowiadać je głośno, a jeżeli to jest niemożliwe, to przynajmniej szeptem, gdyż powtarzając w myśli nie ćwiczymy narządów mownych. Nic nam w tym wypadku nie pomoże nawet najdoskonalsza znajomość teorii. Kto tylko wie, co należy robić, żeby płynąć, lub tylko widzi jak inni pływają, ten jeszcze nie umie pływać. Podobnie jest i z wymową. Kto wie, jak należy wymawiać poprawnie całe zdania i tylko słyszy poprawną wymowę, ten automatycznie nie będzie mówił poprawnie. Opanowanie wymowy jest więc sprawą ściśle indywidualną, albowiem nawet najzyczliwsza nam osoba nie może za nas ćwiczyć poprawnej wymowy. Z tego jasno wynika, że tylko dzięki własnemu wysiłkowi i dzięki pomocy nauczyciela, każdy może opanować wymowę języka obcego. Dużą rolę w opanowaniu wymowy pełnią różnego rodzaju nagrania, słuchanie radia i oglądanie różnorodnych programów telewizyjnych w wersji oryginalnej. Chodzi przy tym przede wszystkim o zapoznanie się i osłuchanie z elementami prozodycznymi języka. Pomoc nauczyciela jest niezbędna przede wszystkim w opanowywaniu wymowy i ewentualnej korekcie tłumaczenia z języka obcego na ojczysty.

Starałem się przedstawić w możliwie najprostszy sposób aspekt uczenia się języka obcego rezygnując z terminów ściśle fachowych, aby nauczyciele mogli przekazać te wskazówki uczniom, ilustrując je odpowiednimi przykładami jakiegoś języka obcego.

Marek SZALEK

KIEROWANIE SAMODZIELNĄ PRACĄ UCZNIÓW W ŚWIELE ZAŁOŻEŃ PODEJŚCIA KOMUNIKACYJNEGO

1. ROLA CZYNNIKÓW AFEKTYWNYCH WE WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYCE JĘZYKA OBCEGO

Postulat zwiększenia samodzielnej pracy uczniów w procesie nauczania - uczenia się języka obcego jest jednym z przejawów zmian we współczesnej komunikatywnie zorientowanej dydaktyce języków obcych. Jedną z cech odróżniających podejście komunikatywne od metod poprzednich jest przesunięcie się uwagi badaczy z nauczyciela na ucznia, jego zdolności, zainteresowania, potrzeby i strategię uczenia się. Owa zmiana punktu ciężkości znalazła swój wyraz we wzmożonym zainteresowaniu rolą czynników afektywnych oraz wzajemnymi relacjami zachodzącymi pomiędzy nauczycielem a uczniami w procesie dydaktycznym. Zauważono już dawno, że w nauczaniu tradycyjnym główną cechą tych stosunków była autorytarność polegająca na bezwzględnej dominacji nauczyciela oraz podporządkowaniu i posłuszeństwie ucznia. Postępowanie takie uprzedmiotawiało ucznia, pozbawiało go inicjatywy i prowadziło na ogół do zaniku pozytywnej motywacji. Wiadomo tymczasem, że nauczanie (zarówno języka obcego, jak i jakiegokolwiek innego przedmiotu) jest skuteczne tylko wtedy, gdy jest nacechowane emocjonalnie. Jednym z naczelnych postulatów podejścia komunikacyjnego stało się zatem wprowadzenie bardziej partnerskich stosunków między nauczycielem a uczniami celem ich "odhamowania" i skłonienia w ten sposób do bardziej aktywnego udziału w procesie komunikacji ćwiczebnej oraz celem stworzenia na lekcjach języka obcego odpowiedniej atmosfery. Jak stwierdza W. Littlewood, powinna to być atmosfera, "... która daje uczniom poczucie bezpieczeństwa oraz poczucie wartości jako jednostek. To z kolei zależy od stworzenia takich stosunków interpersonalnych, które nie byłyby źródłem zahamowań, lecz dawały poczucie zachęty i akceptacji" (Littlewood 1981:93-94).

2. FUNKCJE NAUCZYCIELA W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Rezygnacja nauczyciela z nauczania autorytarnego na rzecz bardziej partnerskiego stosunku do uczniów musiała doprowadzić do pewnej zmiany jego roli w procesie dydaktycznym. Istotą tej zmiany jest zastąpienie "silnej" pozycji nauczyciela (tzn. relacji: podmiot - przedmiot) pozycją "słabą" (tzn. relacją: podmiot - podmiot). Proces uczenia się języka obcego przez uczniów nie polega więc już na **biernym odbiorze treści**

przekazywanych przez nauczyciela, lecz na **współdziałaniu dwóch** podmiotów: nauczyciela i poszczególnych członków grupy językowej (Woźniewicz 1986:243). W przekładzie na język praktyki oznacza to, że dotychczasowa wiodąca rola nauczyciela jako przekaziciela wiedzy schodzi na plan dalszy. Głównym jego zadaniem staje się odtąd ułatwianie uczniom procesu uczenia się języka (nauczyciel jako "facilitator of learning"), co z kolei wiąże się z koniecznością przybierania przezeń różnych ról, w zależności od komunikatywnych potrzeb uczniów i aktualnej sytuacji w klasie. Wspomniany W. Littlewood wymienia w tym kontekście sześć podstawowych ról nauczyciela:

- jako kontrolera poczynañ uczniów,
- jako menedżera klasowego,
- jako instruktora językowego,
- jako inicjatora poszczególnych ćwiczeń,
- jako konsultanta lub doradcy,
- jako partnera w akcie komunikacji.

(Littlewood 1981:92)

Pośród różnych funkcji pełnionych przez nauczyciela w procesie lekcyjnym za najważniejszą uznaje się obecnie funkcję sterującą (zwaną też funkcją kierowniczą, organizatorską lub reżyserską). Najogólniej rzecz ujmując, funkcja ta polega na "usunięciu się nauczyciela w cień" oraz pobudzeniu uczniów do zaplanowanego działania, organizowania warunków i samego działania, realizacji tego działania oraz kontroli

(Ingram 1983:24-25).

Przyjrzyjmy się tej funkcji przez chwilę nieco bliżej.

Otóż, jak trafnie zauważa Wł. Woźniewicz, charakter działalności dydaktycznej nauczyciela ma charakter dwoisty. Działalność ta obejmuje mianowicie dwa rodzaje czynności zasadniczo się od siebie różniących:

- 1) czynności czysto "nauczeniowe,"
- 2) czynności kierowania uczeniem się języka obcego ucznia

(Woźniewicz 1987:224)

Na działalność kierowniczą nauczyciela składają się dwa podstawowe typy procedur dydaktycznych:

- kierowanie przyswajaniem materiału językowego (in. kierowanie opanowywaniem reguł użycia języka),
- pobudzanie werbalnej aktywności uczniów poprzez stwarzanie na lekcji odpowiedniego klimatu psychologicznego oraz aranżowanie sytuacji umożliwiających posługiwanie się językiem obcym jako narzędziem komunikacji. Inną, równie ważną funkcją nauczyciela jest funkcja partnera w akcie komunikacji. Nauczyciel powinien sprawiać na pozór wrażenie uczestnika, partnera w procesie porozumiewania się. Wymaga to od niego z jednej strony rzeczywistego, nieformalnego zainteresowania tematem rozmowy, a z drugiej strony określonych zdolności aktorskich, umożliwiających wiarygodne odgrywanie tej roli.

Jak wynika z powyższych uwag, typowo nauczająca, instruktorska funkcja nauczyciela ulega znacznemu osłabieniu. Jest on wprawdzie w

dalszym ciągu przekazicielem wiedzy o języku i głównym źródłem informacji dla ucznia; lecz towarzyszy temu swoiste "zejście z piedestału". Nauczyciel staje się raczej konsultantem, doradcą czy arbitrem, do którego można się zwrócić w razie potrzeby lub zaistniałych wątpliwości. Zepchnięcie funkcji typowo nauczającej na plan dalszy jest konsekwencją nie tylko zmienionych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, lecz także priorytetu celu komunikatywnego, jakim jest przyswojenie przez uczniów określonej sumy nawyków i umiejętności mownych, a nie wiedzy o języku.

3. CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR ODPOWIEDNICH TECHNIK I METOD NAUCZANIA

W dotychczasowej praktyce nauczania wybór odpowiednich metod i technik nauczania zdeterminowany był w pierwszym rzędzie czynnikami natury dydaktycznej, do których należy zaliczyć przede wszystkim cel danej lekcji (rodzaj i zakres opanowania danej sprawności językowej) oraz warunki nauczania (liczebność klasy, intensywność kontaktów z językiem, środki nauczania znajdujące się w dyspozycji nauczyciela), a także wymogi programowe. Skoro jednak ostateczny sukces lub niepowodzenie w szkolnej nauce języka obcego zależy nie tylko od poczyną nauczyciela, lecz także, a może nawet przede wszystkim od zaangażowania i aktywności ucznia, należałoby większą niż dotąd uwagę zwrócić na czynniki psychologiczne, bezpośrednio związane z uczniem.

Do czynników tych należy w pierwszym rzędzie znajomość psychiki uczniów danej grupy wiekowej. W odniesieniu do uczniów szkół średnich głównymi wyróżnikami ich umysłowości są:

- znaczna dojrzałość intelektualna, której głównymi przejawami są zdolności do znacznej koncentracji woli, uwagi i pamięci oraz przewaga abstrakcyjnego, hipotetyczno-dedukcyjnego myślenia,
- znaczna samodzielność myślenia, której przejawem jest wzrost samoświadomości oraz krytycyzm w stosunku do otoczenia,
- konkretyzacja własnych zainteresowań i preferencji,
- zwiększona uczuciowość i emocjonalność,
- wzrastające potrzeby komunikacyjne oraz
- konfliktowość będąca wynikiem nierównowagi pomiędzy dojrzałością intelektualną a niskim statusem społecznym (Zawadzka 1986:52-54, Andriewska 1987:4-6).

Innym czynnikiem psychologicznym zasługującym na bliższą uwagę jest struktura motywacji uczniowskiej, jej charakter i dynamika. Przez dynamikę motywów rozumiem fakt, że zainteresowanie ucznia językiem obcym jako przedmiotem nauczania nie jest wielkością stałą. Ulega ona stałej zmianie, a jego charakter i intensywność określają aktualne, mniej lub bardziej uświadomione potrzeby ucznia - komunikatywne, poznawcze, utilitarne, estetyczne, uznaniowe i inne, a także możliwości ich zaspokojenia na lekcjach języka obcego.

Jak wynika z ankietowych badań przeprowadzonych wśród uczniów, wśród motywów pozytywnych, skłaniających licealistów do uczenia się języka obcego zdecydowanie przeważają motywy natury praktycznej - chęć i perspektywa turystycznych wyjazdów za granicę, czytanie literatury w oryginale, prowadzenie korespondencji, wykorzystanie języka w przyszłej pracy zawodowej czy też uczenie się tekstów popularnych przebojów muzyki młodzieżowej. Na drugim miejscu znajdują się motywy związane immanentnie z samym językiem oraz z krajem i kulturą jego rodzimych użytkowników, takie jak odbierana subiektywnie łatwość i atrakcyjność samego języka, chęć poznania realiów danego kraju lub ogólne zainteresowanie językami obcymi. Wreszcie grupę ostatnią stanowią motywy ambicjonalno-uznaniowe oraz dydaktyczne, do których należy zaliczyć postawę nauczyciela i jego stosunek do uczniów oraz atrakcyjność samego procesu lekcyjnego. (Figarski 1984:80, Komorowska 1978:110-111).

Z powyższej skrótowej charakterystyki psychiki uczniów szkół średnich oraz motywów skłaniających ich do uczenia się języka obcego można wyprowadzić szereg wniosków praktycznych. Najważniejsze z nich to:

- zachowanie właściwych stosunków interpersonalnych pomiędzy nauczycielem a uczniem,
- dostosowanie treści nauczania do potrzeb i oczekiwań młodzieży,
- kognitywno-problemowy charakter zadań,
- wiodąca rola ćwiczeń w produktywnym władaniu mową,
- zwiększenie samodzielności uczniów poprzez indywidualizację nauczania.

4. ZACHOWANIE WŁAŚCIWYCH STOSUNKÓW INTERPERSONALNYCH POMIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIAMI

Ważność tego czynnika wynika z prostego faktu, że uczniowie przeżywiają strach przed mówieniem i chętnie uczestniczą w ćwiczeniach różnego typu jedynie w sprzyjającym klimacie psychologicznym. Jest to szczególnie istotne w przypadku uczniów starszych, odczuwających dotkliwy rozróż między tym, co chcieliby wyrazić za pomocą języka obcego a ubóstwem posiadanych środków językowych.

Właściwą atmosferę na lekcji można stworzyć za pomocą szeregu powszechnie znanych i sprawdzonych chwytów metodycznych, sprzyjających "odformalizowaniu" lekcji, takich jak: okazywanie uczniom zewnętrznych oznak sympatii i uznania, prowadzenie lekcji wyłącznie w języku obcym, bogactwo i różnorodność stosowanych środków wyrazu, zarówno językowych, jak i paraekstralingwistycznych, umiejętne wykorzystywanie do komunikacji obcojęzycznej wszelkich sytuacji standardowych związanych z prowadzeniem lekcji (ze szczególnym uwzględnieniem rozgrzewki językowej), a także sytuacji nieprzewidzianych, żywość i ruchliwość nauczyciela połączona z szybkim tempem prowadzenia lekcji, powstrzymywanie się od ustawicznego poprawiania błędów uczniowskich, a także rezygnacja z ciągłego wstawania uczniów podczas odpowiedzi.

5. DOSTOSOWANIE TREŚCI NAUCZANIA DO POTRZEB I ZAINTERESOWAŃ MŁODZIEŻY

Wskazaliśmy poprzednio na różnorodność motywów skłaniających uczniów szkół średnich do uczenia się języka obcego oraz na znaczną konkretyzację i zróżnicowanie ich zainteresowań. Wydaje się, że fakt ten można z pożytkiem wykorzystać podczas doboru treści nauczania dla danej lekcji, a także w samym procesie lekcyjnym. W tym względzie mogłaby okazać się pomocna anonimowa ankieta, przeprowadzona na początku roku szkolnego i zawierająca szczegółowy wykaz tematów, które mogłyby zainteresować uczniów (np. różne gałęzie nauki i techniki, przedmioty szkolne i pozaszkolne, muzyka, film, teatr, telewizja, zagadnienia społeczno-polityczne dzisiejszego świata, sport, turystyka itd.), a także motywów skłaniających uczniów do uczenia się języka obcego np. turystyka zagraniczna, czytanie w oryginale literatury pięknej lub fachowej, wykorzystanie języka obcego w przyszłym zawodzie, korespondencja, oglądanie filmów w wersji oryginalnej, rozumienie tekstów słuchanych piosenek, inne motywy (Pychova 1981/82:291). Wyniki takiej ankiety mogłyby ułatwić zsynchronizowanie tematyki programowej z zainteresowaniami uczniów, zaplanowanie odpowiednich ćwiczeń i indywidualizację nauczania.

Zainteresowanie ucznia innymi przedmiotami szkolnymi stwarza nauczycielowi sposobność wykorzystania korelacji międzyprzedmiotowej do podniesienia motywacji uczniowskiej i indywidualizacji nauczania.

Wykorzystanie na lekcjach języka obcego wiadomości z innych przedmiotów posiada kilka bezspornych zalet. Po pierwsze, umożliwia uczniowi "sprzedanie" swoich wiadomości, popisanie się zdobytą wiedzą. Po wtóre, czyni nabytą wiedzę bardziej operatywną. Po trzecie, uświadamia uczniowi fakt, że język obcy może być skutecznym narzędziem pogłębiania wiadomości w zakresie takiego czy innego przedmiotu. Z tego względu warto zorientować się zawczasu, jakie treści i tematy z innych przedmiotów korelują w większym lub mniejszym stopniu z tematami przewidzianymi do przerobienia na lekcjach języka obcego w danej klasie. Chodzi tu głównie (choć nie tylko) o przedmioty humanistyczne - język polski, drugi język obcy, historię czy geografie.

W trakcie realizacji ćwiczeń w produktywnym władaniu mową (mówieniu i pisanu) dobre rezultaty przynosi znany chwyt metodyczny polegający na odwołaniu się do dotychczasowego doświadczenia życiowego ucznia czyli na daniu mu sposobności powiedzenia czegoś o sobie, swojej klasie, szkole, rodzinie lub kolegach.

Kolejnym źródłem zaspokajania poznawczych i estetycznych potrzeb uczniów a zarazem narzędziem indywidualizacji nauczania są treści realioznawcze. Ich nośnikiem są różnego rodzaju materiały pozapodręcznikowe (drukowane i ikonograficzne), wśród których na szczególną uwagę zasługują tzw. materiały autentyczne.

6. KOGNITYWNO-PROBLEMOWY CHARAKTER ZADAŃ

Uczniowie szkół średnich to uczniowie oznaczający się znacznym stopniem refleksyjności, abstrakcyjności i samodzielności myślenia. Na lekcjach języka obcego właściwości te przejawiają się w mniej lub bardziej uświadomionym dążeniu do zrozumienia i zwerbalizowania istoty każdego nowego zjawiska językowego (jego formy, znaczenia i funkcji). Stwarza to możliwość sterowania aktywnością myślową uczniów poprzez zastosowanie na lekcji tych procedur dydaktycznych, które wymagają od ucznia dokonania określonego wyboru, zgadywania, stawiania i weryfikowania hipotez.

Tak rozumiane kierowanie wewnętrzną aktywnością uczniów jest obecne we wszystkich fazach pracy nad nowym materiałem językowym.

Na etapie wprowadzania uruchomienia mechanizmów domysłu językowego powoduje już prezentacja nowego faktu językowego w znanym uczniom kontekście, w którym jest on jedynym nieznanym elementem.

Podczas objaśniania elementy nauczania problemowego zawierają różne rodzaje semantyzacji bez tłumaczeniowej (parafraza, kontekst, szeregi synonimiczne, pary antonimów, analiza słowotwórcza, czy komentarz lingworealizacyjny, oraz samodzielne sformułowanie przez uczniów reguły gramatycznej (drogą indukcji lub sterowanego odkrycia). Bardzo pomocne w tym względzie okazują się tablice i schematy, a także wzorce zdaniowe ilustrujące zakres użycia nowego zjawiska obcojęzycznego w mowie.

Temu samemu celowi służą w fazie wstępnego utrwalania tak propagowane obecnie ćwiczenia przedkomunikatywne, które wdrażają do umiejętnego stosowania w mowie nowej jednostki leksykalnej lub konstrukcji gramatycznej, w zależności od sytuacyjnego kontekstu.

Jądro lekcji języka obcego stanowi (a przynajmniej powinna stanowić), faza kontekstualizacji, wymagająca od ucznia względnie swobodnego posługiwania się przyswojonym materiałem językowym. Faza kontekstualizacji stwarza też najszersze możliwości sterowania myślową i językową aktywnością uczniów.

W przypadku sprawności receptywnych funkcję taką spełniają zadania dodatkowe, towarzyszące obowiązkowo każdemu ćwiczeniu w rozumieniu ze słuchu oraz czytaniu cichym (analitycznym i syntetycznym).

W nauczaniu sprawności produktywnych sporo elementów nauczania problemowego zawierają:

- ćwiczenia z elementami interpretacji i oceny (książek, bohaterów książek, filmów, audycji telewizyjnych, aktualnych wydarzeń itp.),
- samodzielne wyszukanie i przekazanie kolegom na lekcji nowej informacji (np. realizacyjnej),
- zadania oparte na niepełności kontekstu i wymagające uzupełnienia początkowej lub końcowej części tekstu, przerwanej w najciekawszym miejscu,
- różnorodne ćwiczenia sytuacyjne,
- rozwiązywanie zagadek, krzyżówek, rebusów,

- ćwiczenia leksykalne o charakterze powtórzeniowo-syntetyzującym,
 - samodzielna analiza i poprawa błędów i in.
- (Apelt 1981:113-114, Wasiljewa 1981:44, Mc Lean 1980:18)

7. WIODĄCA ROLA ĆWICZEŃ W PRODUKTYWNYM WŁADANIU MOWĄ

Wydaje się, że w praktyce szkolnej realizacja tego postulatu, zdawałoby się tak oczywistego, nie jest bynajmniej powszechna. Główną przeszkodę stanowią tu, jak sądzę, tzw. czynniki obiektywne - brak nowoczesnych podręczników i środków poglądowych umożliwiających aranżowanie sytuacji mownych na lekcjach, zbyt liczne klasy, a także konserwatyzm pedagogiczny nauczycieli i nieznamość nowoczesnych technik nauczania.

Przypomnijmy zatem, że głównym celem ćwiczeń komunikacyjnych jest **porozumiewanie się** uczniów w języku obcym, rozumiane jako przekaz i odbiór określonych treści. Głównymi wyróżnikami tych ćwiczeń są:

- niska prognostyczność aktu komunikacji, rozumiana jako trudność przewidzenia wyboru zachowania językowego nadawcy komunikatu, a następnie trudność przewidzenia reakcji językowej odbiorcy,
- zjawisko redundacji, polegające na występowaniu w akcji komunikacji pewnej nadwyżki środków językowych,
- zjawisko luki informacyjnej (uważane za najważniejszą cechę ćwiczeń komunikacyjnych), mające miejsce wtedy, gdy poziom informacji na dany temat nie jest u obu rozmówców równy,
- reguły społecznego użycia języka, polegające na prawidłowym doborze i zastosowaniu środków językowych w określonej sytuacji,
- sytuacyjny charakter,
- integracja sprawności językowych.

(Komorowska 1988:34)

Postulaty te spełniają najlepiej opisane szeroko w literaturze glottodydaktycznej ćwiczenia mowne typu "rozwiązywanie problemów", odgrywanie ról, dramatyzacje i gry językowe.

8. ZWIĘKSZENIE SAMODZIELNOŚCI UCZNIÓW POPRZECZ INDYWIDUALIZACJĘ NAUCZANIA

Indywidualizacja nauczania stwarza, jak się wydaje, najszersze możliwości zwiększenia samodzielności uczniów na lekcjach i sterowanie ich aktywnością umysłową i językową. W warunkach szkolnych indywidualizacja oznacza różnicowanie zadań lekcyjnych i pozalekcyjnych stosownie do potrzeb, poziomu językowego i intelektualnego oraz zainteresowań poszczególnych uczniów. Umożliwiają ją następujące formy pracy: nauczanie grupowe i w parach, różnicowanie zadań w trakcie realizacji tradycyjnych, formalnych form pracy, różnicowanie zadań domowych, lektura samodzielna oraz zajęcia pozalekcyjne.

8.1. Nauczanie grupowe

We współczesnej dydaktyce języków obcych nauczanie grupowe (inne prace w zespołach) jest szczególnie preferowane z uwagi na możliwość jednoczesnej aktywizacji całej klasy oraz przybliżenie warunków komunikacji ćwiczebnej do warunków realnej komunikacji językowej. Główna jego zaleta polega na tym, że wymaga ono od ucznia użycia języka naturalnej funkcji i pewnej kreatywności językowej. W aspekcie psychologicznym praca w zespołach jest korzystna z tego względu, że pozwala zaktywizować uczniów słabszych i dać im poczucie sukcesu, gdyż, po pierwsze, uwalnia ich od uczucia, że są obserwowani i oceniani, a po wtóre, zakłada ocenę pracy poszczególnych grup, a nie uczniów. Poza tym praca w kolektywie rodzi poczucie wspólnoty i odpowiedzialności, co ma niemałe znaczenie wychowawcze.

(Anczewski 1981:83, Jędrzejowski 1979:35-37, Liptak 1981:171-3)

8.2. Różnicowanie poleceń w trakcie tradycyjnych, frontalnych form pracy

Różnicowanie zadań może przybrać w praktyce nauczania następujące formy:

- uwzględnienie w ćwiczeniach językowych czynności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej, np. przegląd literatury fachowej, sporządzanie adnotacji, krótkie referowanie treści przeczytanych publikacji,

- zapoznavanie uczniów, zwłaszcza w klasach starszych, z różnymi sposobami samodzielnego zdobywania i poszerzania wiedzy (in. docierania do źródeł informacji) i z różnymi technikami samokontroli.

- różnicowanie zadań przy pracy nad tą samą podstawą materiałową (np. czytanką, tekstem audialnym, reprodukcją),

- różnicowanie środków nauczania stymulujących ustne wypowiedzi uczniów na ten sam lub podobny temat, np. ułożenie opowiadania w oparciu o obrazek, historyjkę obrazkową, reprodukcję, kompozycję przedmiotową na tablicy flanelowej lub magnetycznej, graficzny plan wypowiedzi lub tekst.

(Rogowa, Nikitienko 1982:42-43, Wasiljewa 1981:43-44)

8.3. Różnicowanie zadań domowych

Istnieje kilka sposobów rozwiązywania tego problemu. Można np. zmniejszyć indywidualne wymagania w odniesieniu do jednej sprawności (np. mówienia) z jednoczesnym zwiększeniem wymagań w obrębie innej sprawności (np. czytanie).

Niektórzy nauczyciele indywidualizują zadania domowe podając każdorazowo dwa ich rodzaje: a) zadanie dla wszystkich i b) zadanie dla chętnych. Za przejaw indywidualizacji zadań można także potraktować różnicowanie pomocy mających ułatwić wykonanie jednakowego dla wszystkich zadania domowego. Mogą to być pomoce formalne (podkreślenia,

ramki, odmienna postać graficzna, schematy lub ilustracje), szczegółowe instrukcje posługiwania się daną pomocą (np. podręcznikiem, słownikiem, gramatyką szkolną) lub przykłady rozwiązań.

(Marton 1979:204, Mueller-Bülöw 1979:436-438)

8.4. Lektura samodzielna

Przyjmuje się, że lektura samodzielna i zajęcia pozalekcyjne stwarzają najszersze możliwości indywidualizacji nauczania i uwzględniania pozalekcyjnych zainteresowań poszczególnych uczniów. Poza tym, samodzielna lektura tekstów obcojęzycznych przekonuje ucznia o praktycznej użyteczności znajomości języka, rozbudza jego potrzeby poznawcze, a zarazem przyzwyczajają go do ustawicznego kontaktu z językiem obcym i do poszerzania swęj wiedzy z jego pomocą.

(Anczewski 1981:83, Wasiljewa 1981:43-44)

8.5. Zajęcia pozalekcyjne

Zajęcia pozalekcyjne oznaczają się podobnymi jak lektura samodzielna zaletami. W toku ich realizacji nauczyciel powinien przestrzegać ich dobrowolnego charakteru, maksymalnie uwzględniać indywidualne zainteresowania uczniów i nie wykraczać nadmiernie poza materiał językowy opanowany przez uczniów na lekcjach.

BIBLIOGRAFIA

Anczewski J.: Teoretyczne aspekty indywidualizacji procesu nauczania języka obcego. "Języki Obce w Szkole" 2/1981, 80-87.

Andrijewskaja W.W.: Wozrastnyje osobienosti uczebnoj diejatielnosti starszекlässnikow na urokach inostrannogo jazyka. "Inostrannyje jazyki w szkole" 6/1987, 3-8.

Apelt W.: Motivation und Fremdsprachenunterricht. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1981.

Figarski W.: Wyznaczniki powodzenia w szkolnej nauce języka rosyjskiego. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

Ingram W.: Podstawy dydaktyki języka rosyjskiego jako przedmiotu nauczania w szkole wyższej. Uniwersytet Śląski, Katowice, 1983.

Jędrzejewski S.: Organizacja i techniki pracy w małych zespołach na lekcjach języka obcego. "Języki Obce w Szkole" 1/1979, 34-40.

Komorowska H.: Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

Komorowska H. (red.): Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego" Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

Liptak J.: A csoportmunka mint a szituációteremtés alapföltetele. "Idegen nyelvek tanitása" 6/1981, 171-180.

Littlewood W.: Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambridge University Press 1981.

Marton W.: Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.

McLean A.C.: Destroying the Teacher: The Need for Learner-Centered Teaching. "English Teaching Forum" 3/1980, 17-19.

Mueller-Bülöw E.: Berücksichtigung individueller Unterschiede der Schüler bei Hausaufgaben. "Fremdsprachunterricht" 9/1979, 436-439.

Pychova I.: K praktické aplikaci některých aspektu motivace ve výuce cizích jazyku. "Cizí jazyky ve škole" 5/1981/82, 200-205.

Rogowa G.W., Nikitienko Z.N.: O niektórych putiach powszenija motiwacii izuczenija inostronnogo jazyka u szkolnikow 4 - 7 klassow. "Inostronnyje jazyki w szkole 6/1982, 37-45.

Wasiljewa W.W.: Usłowija formirowanija motiwacii pri izuczenii inostronnogo jazyka. "Inostronnyje jazyki w szkole" 2/1981, 41-45.

Woźniewicz W.: Status prepodawatielia w swietie połoženij kommunikatiwnodiejatielnostnego podchoda w obuczenii russkomu jazyku. Przegląd Rusycystyczny. Rocznik IX (1986), Zeszyt 1-2, 243-249.

Woźniewicz W.: Kierowanie procesem glottodydaktycznym. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

Zawadzka E.: Uwarunkowania nauczania języków obcych w szkole podstawowej - wybrane problemy psychologiczne. "Języki Obce w Szkole" I/1986, 51-57.

Wanda KRZEMIŃSKA

CYWILIZACJA W DYDAKTYCE JĘZYKA OBCEGO: SKĄD IDZIEMY, DOKĄD ZMIERZAMY...

Temat zawarty w tytule sugeruje syntezę, na którą składa się diagnoza stanu zastanego i prognozowanie przyszłości. Ponieważ dokonanie syntezy w ramach tak krótkiego tekstu jak niniejszy jest niemożliwe, przyjęto zasadę selekcji kilku problemów, na podstawie których starano się określić główne wyznaczniki i rodzaje zachodzących zmian. Powyższa zasada wyznaczyła z kolei wewnętrzną organizację tekstu, na którą składają się następujące elementy, stanowiące jednocześnie ogniwa refleksji:

1. Kultura i cywilizacja - zakres pojęć,
2. Język i cywilizacja - możliwe związki,
3. Postrzeganie obcej cywilizacji,
4. Obcowanie z obcą cywilizacją,
5. Narzędzia dydaktyczne.

1. KULTURA I CYWILIZACJA; ZAKRES POJĘĆ

Kultura i cywilizacja są pojęciami bliskoznacznymi. Definiują one, najogólniej mówiąc, fakty i zjawiska kulturowe, system reguł i norm, w tym również norm zachowań, zespół wyobrażeń, symboli i stereotypów (wraz z wiedzą, która owe elementy opisuje), które odróżniają jedną wspólnotę społeczną od drugiej¹.

Mówiąc o wiedzy kulturowej warto dodać, że ona sama, tak jak i jej przedmiot, również się zmienia. Dawniej stanowiła część mechanizmu funkcjonowania społeczeństwa, jako wiedza zwyczajowa i najczęściej nieuświadomiona, dziś - jest to system wiedzy teoretycznej i pragmatycznej, z rozbudowaną i interdyscyplinarną bazą, stosowany świadomie do osiągnięcia obranego celu.

W dydaktyce językowej w miarę upływu czasu nastąpiło również charakterystyczne przesunięcie dotyczące rozumienia kultury i cywilizacji. Dawniej były one rozumiane wąsko i statycznie (przedmiotem była głównie literatura, a fakty kulturowe pojawiały się jako stałe i niezmiennie) oraz diachronicznie (przez pryzmat dziejów): dzisiaj - kultura i

¹ W niniejszym tekście oba pojęcia używane są zamiennie.

cywilizacja rozumiane są szeroko i synchronicznie, a także dynamicznie (obejmują one wiele dziedzin, a zjawiska rozpatrywane są w ich działaniu i stawaniu się).

Ponieważ zmiana widzenia przedmiotu nauczania pociąga za sobą zmianę sposobów jego nauczania, zastanówmy się po kolei nad następującymi problemami:

1. Jakie koncepcje nauczania cywilizacji towarzyszyły dydaktyce językowej dotychczas oraz czy i na ile się one sprawdziły?

2. Jakie są perspektywy rozwoju i koncepcje nauczania cywilizacji na przyszłość?

3. Jakiego rodzaju badania i rozwiązania dydaktyczne pociągają one za sobą?

4. Jakich narzędzi dydaktycznych, i w jaki sposób zastosowanych, wymagają?

2. JĘZYK I CYWILIZACJA - MOŻLIWE ZWIĄZKI

2.1. Etap pierwszy - problem nie istniał

Chociaż związek pomiędzy językiem a otaczającą go rzeczywistością był już od dawna sformułowany przez filozofię (np. w postaci uniwersaliów), to dla nauk humanistycznych, stanowiących dziś podwaliny wiedzy cywilizacyjnej, problem ten bardzo długo nie istniał. Postawiła go dopiero (i to w wielu dziedzinach jednocześnie) humanistyka II połowy XX wieku. Wynikiem braku jakichkolwiek danych ze strony nauki było w pełni intuicyjne podejście do nauczania cywilizacji ze strony autorów podręczników języków obcych, trwające aż do połowy XX wieku, oraz pełne uzależnienie od niego wszystkich uczących się.

2.2. Etap drugi - język w opozycji do cywilizacji

Opozycja ta, jak już sygnalizowano wyżej, dokonana została najpierw w filozofii, potem w naukach humanistycznych. Warto zauważyć, że jest to opozycja bardzo płodna badawczo, toteż nie ominęła ona też dydaktyki. Ścisły rozdział obu elementów, którego starano się przestrzegać w materiałach dydaktycznych epoki audiowizualnej, miał cały szereg konsekwencji w nauczaniu, jak na przykład: powiązanie pierwszego okresu nauczania z językiem, a tak zwanego poziomu zaawansowanego - z cywilizacją, programową redukcję wypowiedzi, charakterystycznych dla danej sytuacji komunikowania, zubożenie wypowiedzi o ich wymiar symboliczny i konotacyjny, wreszcie sztuczną i nieuzasadnioną aseptyzację języka.

2.3. Etap trzeci - język jako nośnik cywilizacji

Wynikiem rozumienia języka jako nośnika cywilizacji jest przekonanie, iż w dydaktyce języka obcego nie ma nauczania cywilizacji bez

języka, jak nie ma nauczania języka bez towarzyszących mu faktów kulturowych. Wyrażają to dosadnie słynne powiedzenia "Make things through words" lub "Quand dire c'est faire" (Austin 1970), które zyskały rangę programów działania.

Stwierdzenie, że język jest nośnikiem cywilizacji należy rozumieć trojako:

1. Istnieją wypowiedzi **uniwersalne** (acywilizacyjne), o zerowej wartości kulturowej, np. 'Ona jest gruba',

2. Informacja o uwarunkowaniach cywilizacyjnych może być przenoszona przez **inne niż język**, nośniki informacji, np. środki niewerbalne,

3. Większość wypowiedzi **zawiera w sobie**, a więc przenosi informację kulturową, a jej nieprawidłowe zrozumienie lub pominięcie może być źródłem deformacji faktów i wywołania zachowań innych, niż te, które były przewidziane. Brak zgodności między wypowiedzią językową a jej zawartością kulturową prowadzi do błędów rozumienia, interpretacji i zachowań, które pojawiają się jako braki kompetencji kulturowej.

2.4. Komentarz

Dydaktyka językowa przeszła konsekwentnie (to znaczy niewolniczo, jeśli brać pod uwagę wierność poszczególnym koncepcjom teoretycznym), przez wszystkie omawiane etapy, wraz ze wszystkimi niebezpieczeństwami, które się z nimi łączyły. Błędy, które z tego wynikały, korygowane były dopiero po wielu latach nauki, indywidualnie, w bezpośredniej styczności z kulturą języka obcego, która będąc przyswojona nieściśle, niosła z sobą wiele nieuniknionych, a często i niemiłych niespodzianek.

3. POSTRZEGANIE OBCEJ CYWILIZACJI

Zastanówmy się najpierw, jaką treść psychologiczną i kulturową, niosą z sobą terminy 'obcy', 'obcość'? Otóż najgłębsze i najsilniejsze uwarunkowania tych pojęć to strach, obawa, niepewność, dopiero potem łączą się z nimi ciekawość i zainteresowanie nieznanym. W sumie przeważają treści negatywne, które mają swe uzasadnienie we wszystkich systemach kulturowych, a także w samej historii ludzkości. Płyne stąd wniosek, że dydaktyka ma niełatwe zadanie, bowiem w wielu przypadkach musi przezwyciężyć, naturalny dla człowieka, opór przed obcością.

3.1. Postrzeganie - jego rodzaje

Dzisiaj wiemy już, że postrzeganie kultury języka obcego nie odbywa się jako bezpośredni 'dialog kultur', ale zawsze poprzez kontakt z jej uczestnikami. Takie rozumienie pociąga za sobą konkretne wnioski dla dydaktyki, bowiem oznacza ono, że nauczanie cywilizacji nie może się sprowadzać tylko i wyłącznie do teoretycznego porównania dwóch systemów kulturowych, albo też do opisu teoretycznego, nawet najbardziej

zasadnego, poszerzonego o zabiegi aplikacji dydaktycznej². Poza drogą intelektualną, dydaktyka cywilizacyjna domaga się również drogi poznania zmysłowej i afektywnej. Przyswoić sobie kompetencję kulturową oznacza więc: przeżyć, poznać i zaakceptować efektywnie rzeczywistość języka obcego.

3.2. Mechanizm postrzegania

Mechanizm postrzegania cechują trzy elementy:

- 1) wybiórcza selekcja faktów i zjawisk kulturowych, dokonująca się według systemu selekcji właściwej członkostwu w danej kulturze,
- 2) postrzeganie w kategoriach podobieństwa i różnic pomiędzy faktami i zjawiskami kultury własnej i obcej,
- 3) postrzeganie subiektywne, według indywidualnej skali wartości.

Spróbujmy sformułować płynące stąd wnioski dla dydaktyki.

ad.1). Jak bardzo selekcja dokonywana według praw rodzimego systemu deformuje obraz obcej cywilizacji, unaoczniają wyniki badań na temat stereotypów (Santoni 1983). Badania te sugerują, że z punktu widzenia autentyzmu faktów kulturowych nie do pomyślenia jest to, by z jednej strony, podręcznik języka obcego autorstwa rodzimego nie przeszedł przez 'cenzurę cywilizacyjną' native speaker'a, a z drugiej strony, by podręcznik języka obcego autorstwa jego native speaker'ów pomijał odniesienia do rodzimego systemu kulturowego. W pierwszym przypadku pominięcie 'cenzury cywilizacyjnej' prowadzi nieuchronnie do błędów kulturowych, w drugim zaś pozbawia uczącego się wielu punktów cennego oparcia w już posiadanej wiedzy.

Spośród trzech wariantów dydaktyki kulturowej języka obcego, tj. budowania kompetencji kulturowej

- wyłącznie w oparciu o kulturę rodzimą,
- wyłącznie w oparciu o kulturę obcą,
- w sieci odniesień międzykulturowych,

jedynie słuszna wydaje się koncepcja trzecia. Winna ona jednak uwzględnić zasadę stopniowego wprowadzania w system obcych wartości (z którym wiążą się, jak już wiemy, negatywne uwarunkowania), a także zasadę stopniowego uwrażliwiania na różnice międzykulturowe, i ich afektywnego akceptowania.

² Dlatego też, nawet najbardziej wymyślne systemy nauczania cywilizacji, wsparte wyłącznie na przesłankach teoretycznych, w ostatecznym rozrachunku nie są skuteczne, jak np. autorstwa Genevieve Zarate (1986).

W związku z powyższymi uwagami nasuwają się pytania: czy czeka nas ponownie fala badań kontrastywnych, tym razem dotyczących nie języka, a systemów kulturowych? Czy możliwa jest diagnoza różnic na skrzyżowaniu kilku systemów kulturowych oraz wydobycie wszystkich wektorów oddziałujących na siebie z różną siłą i w różnych kierunkach? I w końcu pytanie najważniejsze, czy dydaktyka językowa powinna uwzględniać, a jeśli tak, to na ile, owe badania?

4. OBCOWANIE Z CYWILIZACJĄ JĘZYKA OBCEGO

Lektura prac na tematy związane z cywilizacją pozwala wyłonić różne sposoby obcowania z cywilizacją języka obcego. I tak obcować z cywilizacją języka obcego oznacza:

1) znać ją z pozycji obserwatora zewnętrznego, posiadać pewien, bo nigdy całość, zasób **wiedzy** kulturowej, i używać jej dla celów erudycyjnych, niekoniecznie nawet w języku obcym, jej właściwym; nazwijmy ten sposób **intelektualnym poznaniem** z zewnątrz,

2) przyswoić sobie zespół **zachowań**, właściwych dla kultury danego języka obcego, **utożsamić** się językowo i kulturowo z jego rodzinnymi użytkownikami; nazwijmy ten sposób **pragmatycznym uczestnictwem** od wewnątrz,

3) otworzyć się wszechstronnie (na drodze poznania zmysłowego, intelektualnego i emocjonalnego) na kulturę języka obcego i starać się ją zrozumieć nie tylko poprzez różnice ale i podobieństwa, nie tylko poprzez struktury powierzchniowe, ale i głębokie, zachowując jednocześnie swoją własną **tożsamość kulturową** (Thevenin 1980); nazwijmy ten sposób **partnerstwem kulturowym**.

Nie wykluczone, że przyszłość doda, do już wymienionych, jeszcze inne sposoby obcowania z kulturą języka obcego.

4.1. Komentarz

Wszystkie trzy koncepcje znalazły swą rację bycia i uzasadnienie w dydaktyce językowej; co więcej, można je traktować chronologicznie, bo właśnie w takiej kolejności się w niej pojawiły. I tak:

ad.1). Pozycja ucznia jako obserwatora z zewnątrz, erudyty i kolekcjonera faktów kulturowych, odpowiada wczesnemu okresowi dydaktyki językowej, znanemu pod nazwą przednaukowej. Znajomość języka miała wtedy charakter elitarny, bowiem uczyli się go ludzie bogaci, a sam język traktowany był nie tyle jako cel sam w sobie, ile jako składnik szerzej rozumianej edukacji. Cel ten był osiągany w pełni choć za cenę niedoskonałości komunikowania. Dodajmy do tego, że była to głównie wiedza literacko-historyczna.

ad.2). Koncepcja całkowitego utożsamienia się językowego i kulturowego z mówcami danego języka charakterystyczna była dla okresu, nazwijmy go, później dydaktyki audiowizualnej (i to nie w całości) oraz dla

dydaktyki komunikacyjnej. Ideałem był tu taki poziom wiedzy i umiejętności językowo-kulturowych, by nie być rozpoznanym jako cudzoziemiec przez mówców ojczystych danego języka. Model ten wynikał z chęci zlikwidowania obciążeń psychicznych, jakie nieodmiennie towarzyszą uczącemu się w sytuacji obcojęzycznej, a które powstają jako wynik świadomości nierównych szans w akcie komunikacji: faktu, że jest on 'na terenie' swego rozmówcy, możliwości popełnienia błędu, bycia niezrozumianym, niepewności psychicznej, itd. Zważmy też, że nierówność ta powoduje automatycznie przydział ról: rolę dominującą native speaker'owi i rolę podporządkowania - cudzoziemcowi.

Model całkowitej tożsamości językowo-kulturowej nie sprawdził się z kilku powodów. Po pierwsze, zakładał on śledzenie na bieżąco przemian kulturowych i natychmiastowe ich włączanie do repertuaru wiedzy i umiejętności ucznia. Po drugie, był on nierealny dydaktycznie; po trzecie wreszcie pociągał on za sobą pewne niebezpieczeństwa natury psychicznej, związane z zaspokojeniem potrzeby przynależności i tożsamości. Otóż 'dydaktyka dwóch tożsamości' nie tylko potrzeby tej nie zaspokajała, ale wręcz przeciwnie, wystawiała ją na ciężką próbę, likwidując jednocześnie poczucie bezpieczeństwa ucznia.

5. NARZĘDZIA DYDAKTYCZNE

Zagadnienie 'przy pomocy jakich narzędzi nauczać będziemy kultury języka obcego' jest problemem nie mniej ważnym, niż formułowanie zasięgu treści cywilizacyjnej i sposobów jej artykułowania. Pomijając narzędzia **metodyczne**, które gotowe są do 'obsługi' dydaktyki kulturowej, skupmy uwagę na narzędziach **materialnych**, tj. pomocach dydaktycznych, i **intelektualnych**, u podstaw których leży decyzja przyjęcia takiego lub innego modelu człowieka, gdyż właśnie tam dokonują się istotne przesunięcia.

I tak w zakresie narzędzi materialnych

1) należy przewidzieć dalszą technicyzację dydaktyki językowej (w tym i kulturowej), tak pod względem jakości, jak i ilości; szczególną rolę odegra tu telewizja satelitarna, dydaktyka wspomagana komputerami oraz technika wideo. Z kolei

2) wśród wszystkich wymienionych pomocy dydaktycznych poczesne miejsce zajmie niewątpliwie technika wideo. Badania nad jej stosowaniem dowiodły, że ma ona bardzo wiele zalet, jak na przykład to, że informacja cywilizacyjna jest łatwo kopiowalna, że jest ona w pełni autentyczna i pozwala na krótsze, lub dłuższe, ale za to całkowite, zanurzenie kulturowe, że przedstawia sobą wiele możliwości 'obróbki' dydaktycznej, że pozwala poznawać wszystkie aspekty cywilizacyjne, których nośnikiem jest obraz i dźwięk, że w końcu dzięki swej prostocie obsługi technicznej i coraz niższej cenie rozprzestrzeni się bardzo szybko (Compte 1990),

3) narzędzia dydaktyczne związane z nauczaniem cywilizacji nabiorą szczególnej wagi w krajach leżących poza strefą bezpośredniego

promieniowania kultury i języka, będących celem nauczania, bowiem pełnić będą one, obok innych funkcji dydaktycznych, najważniejszą rolę substytutu kulturowego.

Co się tyczy narzędzi intelektualnych, na uwagę zasługują refleksje innego rodzaju. Stwierdźmy na początek, że liczne systemy kulturowe świata, w ramach których uprawiano dydaktykę językową, podchodzą w sposób bardzo zróżnicowany do tej dziedziny i posługują się programowo, implicytnie lub eksplicytnie, bardzo różnym modelem człowieka. Różnice te z jednej strony stanowią wielkie bogactwo metodologiczne, z drugiej strony stawiają problem 'niekompatybilności' narzędzi dydaktycznych, jeśli przyjąć (Capelle 1983) przyszłościową hipotezę światowego obiegu narzędzi dydaktycznych. 'Czy i na ile należy uwzględnić owo bogactwo' oraz 'jak zminimalizować niekompatybilność owych narzędzi' - to pytanie, na które dydaktyka lat osiemdziesiątych dała odpowiedź twierdzącą, natomiast pytanie 'jak je wykorzystać' jest ciągle pytaniem otwartym.

6. PODSUMOWANIE

Podsumujmy nasze dotychczasowe obserwacje.

1) Z punktu widzenia definicji pojęcia cywilizacji

- długotrwała nieuchwytność dziedziny, powiązana z jej nieuświadomionym charakterem, a także chwiejność terminologiczna, zostały zastąpione względnie spójną, choć interdyscyplinarną, i świadomą wiedzą kulturową,

- historyczne, wąskie i statyczne rozumienie kultury, skoncentrowane na samym fakcie istnienia zjawisk zostało zastąpione podejściem współczesnym, szerokim i dynamicznym, które obejmuje zjawiska także w ich działaniu i stawianiu się,

2) Z punktu widzenia związku pomiędzy językiem i cywilizacją

- pierwotny brak świadomości tego związku został zastąpiony
- najpierw zróżnicowaniem języka i cywilizacji, z jednoczesnym ich oddzieleniem, a potem
- powiązaniem obu elementów, rozumianych całościowo,

3) Pod względem mechanizmu postrzegania cywilizacji obcej, postrzeganie wyłącznie poznawcze (intelektualne i zmysłowe) wzbogacone zostało o postrzeganie afektywne i budowanie afektywnie pozytywnego stosunku do kultury obcej.

4) W perspektywie typu obcowania z kulturą obcą, opisowa i zewnętrzna erudycja zastąpiona została najpierw pełną tożsamością kulturową, a potem otwarciem się na kulturę obcą, zrozumieniem różnic i ich zaakceptowaniem, idącymi w parze z zachowaniem prawa do własnej odrębności.

5) Z punktu widzenia narzędzi dydaktycznych, następuje dalsza technicyzacja dydaktyki językowej, stosowana tym razem z uniarem i w sposób przemysłany, akcentująca technikę wideo jako najlepszy substytut

zanurzenia kulturowego; zakłada się też światowy obieg narzędzi dydaktycznych, przy zachowaniu prawa do własnej odrębności kulturowej.

W sumie należy stwierdzić, że dydaktyka cywilizacyjna zmierza w kierunku uwzględnienia odrębności kulturowych w skali globu, w kierunku respektowania owych odrębności i uczynienia z nich narzędzia porozumienia wszystkich członków wspólnoty ludzkiej. Tak rozumiany cel ostateczny przyszłościowej dydaktyki cywilizacyjnej wychodzi na przeciw nie tylko wąsko rozumianym, choć uzasadnionym potrzebom komunikacyjnym, ale także, a może przede wszystkim, humanistycznej wizji człowieka, niezbędnej we współczesnym świecie.

BIBLIOGRAFIA

Austin J.L., 1970: Quand dire c'est faire. Paris, Seuil.

Capelle M.J., 1983: Interculturel, civilisation et "transfert de didactique", in: Points de vue sur l'interculturel, Paris, BELC.

Compte C., 1990: La video et apprentissage des langues. Paris, Hachette.

Deniau X., 1983: La francophonie. Paris, PUF.

Leger, J.M., 1987: La francophonie: grand dessein, grande ambiguite, Paris, Nathan.

Mermet G., 1985: Francoscopie, Les Francais - ou sont-ils? ou vont ils? Paris, Larousse.

Papo E., D. Bourgain, 1989: Litterature et communication en classe de langue. Une initiation a l'analyse du discours litteraire. Paris, Hatier/CREDIF.

Porcher L., 1986: La civilisation, Paris, Cle International.

Santoni G., 1983: Stereotypes, contextes visuels et dimensions sociales, in: FrdlM no 181, 84-94, Paris, Hachette.

Thevenin A., 1980: Enseigner les differences. Paris-Montreal, Etudes Vivantes.

Zarate G., 1986: Enseigner une culture etrangere. Paris Hachette.

Teresa TOMASZKIEWICZ

ROLA JĘZYKA OJCZYSTEGO W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Tak sformułowany temat refleksji dotyczącej nauczania języków obcych zakrawałby na anachronizm jeszcze kilkanaście lat temu, kiedy królowały metody bezpośrednie, a później audiowizualne, będące reakcją na metodę gramatyczno-tłumaczeniową, przeniesioną z nauczania języków martwych (greka, łacina) do procesu nauczania języków żywych.

Zalecano zatem, aby uczeń w czasie lekcji języka obcego zapominał zupełnie o języku ojczystym i starał się rozumować i reagować tylko i wyłącznie w języku obcym. Komentarz wyjaśniający sens realizowanego tekstu odbywał się zatem tylko i wyłącznie w języku obcym, a ewentualna interwencja w języku ojczystym mogła pojawić się jako weryfikacja zrozumienia przerabianego tekstu czy dialogu. Generalnie jednak nauczyciele unikali tego typu interwencji, przedkładając ponad wszystko komentarz w języku obcym.

Tak pomyślane nauczanie zrodziło szereg podręczników, wspomaganych nagraniami na kasetach magnetofonowych przewidzianych jako uniwersalne metody nauczania dla odbiorców różnych narodowości, niezależnie od ich języka i kultury ojczystej. Tworzono klasy wielonarodowościowe z nauczycielem "native speakerem", którego z założenia nie powinny obchodzić rodzime uwarunkowania kulturowe uczniów, ani ich nawyki językowe języka ojczystego. Takimi podręcznikami do nauczania języka francuskiego były chociażby "Voix et images de France, De vive voix", czy tzw. "Mauger rouge".

Nie można oczywiście zupełnie zanegować skuteczności tych metod, gdyż pozwalały one uczniom na porozumiewanie się za pomocą wyuczonych na pamięć formułek w prostych codziennych sytuacjach, ale tylko takich, które odpowiadały sytuacjom z dialogów, wyabstrahowanym i parauniwersalnym. Nie przewidywano jednak, że nawet w tych najprostszych formach uczniowie pochodzący z różnych obszarów językowych mogą się pogubić i stanąć przed trudnościami niewyobrażalnymi dla innych nacji czy dla nauczyciela, który na przykład nie zna ich języka.

Wspomnę tu chociażby o najprostszych formach grzecznościowych, występujących w każdym nieomal akcie mowy, tzn. sposobie bezpośredniego zwracania się do odbiorcy komunikatu.

Dla Anglika np. jest już trudnością rozróżnienie form "tu/vous" gdyż sam w swoim systemie gramatycznym wyróżnia tylko formę "you"; Polak natomiast gramatyzuje tę rzeczywistość językową poprzez dodatkowe

formy: "ty, pan, pani, wy, państwo". Japończyk stosuje odpowiednie gramatyczne zróżnicowanie hierarchii rozmówców itd.

Nie wystarczy zatem nauczanie na pamięć formułek:

- "Est-ce que tu peux me donner ce livre?"

- "Pourriez-vous m'expliquer ce texte?"

gdyż dla uczniów różnych narodowości kontekst ich użycia nie będzie ewidentny. Sam akt społeczny tak zwanego przechodzenia na "ty" jest absolutnie uwarunkowany kulturowo i błędne jest przyjęcie, że uczniowie zwracają się "per ty" do siebie i nauczyciela dla ułatwienia interakcji konwersacyjnych w klasie, bo po opuszczeniu tej klasy zasady współżycia społecznego jawią się zupełnie inaczej.

Wróćmy jednak do szkoły polskiej; czy uczniowie podporządkowywali się rygorowi rezygnacji z języka ojczystego w czasie lekcji języka obcego? W celu udzielenia odpowiedzi na to pytanie wystarczyłoby przejrzeć podręczniki uczniów, w których w wielu wypadkach znaleźć można wypisane przez uczniów tłumaczenia w języku ojczystym niezrozumiałych słów i wyrażeń. Świadczy to o naturalnym dążeniu umysłu ludzkiego do porównywania i analizowania za pomocą symboli, przyswojonych często podświadomie, jak w przypadku języka ojczystego.

Inną formę interwencji spontanicznej języka ojczystego, który zawsze pojawiał się i pojawia, od czasu do czasu, w trakcie jednostki lekcyjnej, jest przetłumaczenie półgłosem lub wręcz na głos, przez któregoś z uczniów, który szybciej zrozumiał, nowego wyrażenia lub struktury. Jeżeli w tym wypadku przekład zaproponowany przez danego ucznia jest nieprawdziwy lub niedokładny nie można przecież zostawić całej klasy w niewiedzy, pod wpływem złego przekładu. Interwencja nauczyciela jest w tym momencie konieczna i prawdopodobnie przebiegać będzie w języku ojczystym.

Ale przekład na razie spontaniczny, wyjaśniający znaczenie poszczególnych jednostek leksykalnych, to nie jedyna sfera interwencji języka ojczystego w nauczaniu języka obcego. Jeżeli celem nauczania języka obcego jest przyswojenie uczniom takich struktur i wyrażeń, które pozwolą im komunikować się w języku obcym i rozumieć ten język zarówno w mowie, jak i w piśmie, to wynika z tego drugi cel, którym jest ułatwienie uczniom zrozumienia zwyczajów, sposobu rozumowania, patrzenia na świat, postaw afektywnych obcokrajowców - rodzimych użytkowników języka, którego się naucza. Pojmowanie tych wszystkich problemów, odbywa się, czy tego chcemy czy nie, na zasadzie porównań z rzeczywistością, w której uczniowie urodzili się i w której żyją. A jeżeli mówimy o komparatystyce, to będzie ona dotyczyć zarówno sytuacji socjokulturowych, jak i nauczanego języka.

Powiem więcej, nie można mówić o nauczaniu języka obcego w oderwaniu od sfery cywilizacyjno-kulturowej, bo każdy element morfologiczno-składniowy danego języka jest uwarunkowany kulturowo. Jak zatem należy rozumieć pojęcie zjawisk kulturowych czy cywilizacyjnych?

Patric Charaudeau (1987, s.27) rozumie pod pojęciem zjawisk kulturowych "całość praktyk społecznych danego społeczeństwa i sposób wypowiedziania się o tych praktykach". Zaznacza on przy tym, że zarówno te praktyki społeczne, jak i sposoby wypowiedziania się na ich temat są w danym społeczeństwie wielorakie, uzależnione od warunków geograficznych warstwy społecznej, wieku, płci, grupy zawodowej itd.

Louis Porcher (1987, s.20) stwierdza, "że kompetencja kulturowa jest zdolnością tworzenia klas ekwiwalentów i różnic w pewien zorganizowany zbiór". Każda kultura będąca produktem historii posiada swoje własne sposoby klasyfikacji, o których nie potrafi powiedzieć w sposób spontaniczny, że nie mają one charakteru uniwersalnego.

W interpretacji Porcher mówi się także o wielkości i różnorodności zjawisk kulturowych, gdyż mówiąc o Francuzach czy Anglikach, mówi się o wielu jednostkach niejednorodnych. Mimo to każda jednostka należąca do danego społeczeństwa potrafi klasyfikować zjawiska kulturowe i wybierać odpowiednie zachowania występujące w tym społeczeństwie, w sposób nieświadomy, przekazany jej od dzieciństwa, przez cały system edukacji. Obcokrajowiec musi nauczyć się rozpoznawać i używać tych reguł narzuconych społecznie, co dopiero może stać się znakiem przynależności.

Jak jednak nauczyć rozpoznawania i używania tych reguł narzuconych społecznie? Jest to zadanie z pewnością trudne, ponieważ jak dotąd nie ma kompletnych podręczników, ujmujących całość problemów cywilizacyjno-kulturowych w ten właśnie sposób, nie istnieją one, bo nie ma jednoznacznych inwentarzy tych zjawisk i nie będzie ze względu na ich wielorakość i zmienność w czasie.

Nie oznacza to jednak, że jesteśmy zupełnie bezsilni. Chciałabym odwołać się do pojęcia "elementy międzykulturowe". Chodzi o sposób widzenia danej społeczności przez pryzmat innej społeczności, który to sposób widzenia nie musi się pokrywać ze sposobem, w jaki dana grupa widzi się sama. Inaczej mówiąc, widzenie "międzykulturowe" jest obrazem w kontraście.

Inaczej zatem są widziani Francuzi przez Włochów, inaczej przez Anglików czy Polaków. I właśnie ta możliwość wychwycenia różnic ale i podobieństw natury kulturowej danego społeczeństwa, w porównaniu z własnym jest, według mnie, pierwszym krokiem do interioryzowania czy "przywłaszczania" pewnych zachowań zdeterminowanych sytuacją komunikacyjną w języku obcym.

Będzie tu zatem chodziło o zwrócenie na przykład uwagi na interakcje konwersacyjne, które w swym schemacie mogą być podobne, ale wyrażane są werbalnie w sposób różnorodny, szukanie ekwiwalentów formułek grzecznościowych w kontaktach codziennych, listach, kontaktach okazjonalnych, połączone z wiedzą kulturową na ten temat, która pozwoli uświadomić sobie, że we Francji trzeba zazwyczaj zwracać się do osoby starszej, ale niezamężnej "Mademoiselle", ale po polsku będziemy mówić: "Pani"; że wyrażenie: "Szanowny Panie Prezydencie" będziemy tłumaczyć przez: "Monsieur le President", że nie można oddawać zwrotu: "Pani Kasiu" przez:

"Madame Catherine" w takim samym kontekście sytuacyjnym, a stwierdzenie: "Moi, je pense" nie będzie tłumaczone przez: "Ja, ja myślę", itd. Przekład każe nam również zastanowić się nad odpowiednikami stereotypowych wyrażen: "Voyons! Oh, la vache!" czy "Szlag by trafił!, Cholera!, Rany boskie!".

Mogą tu wystąpić pojęcia dotyczące stopni pokrewieństwa, np. "le neveu", to po polsku zarówno bratanek, jak i siostrzeniec, "a la belle-soeur" to bratowa i szwagierka.

Można oczywiście mówić o tych wszystkich sprawach w sposób opisowy lub pominąć to milczeniem ale nie będzie to faktyczne nauczanie języka w kontekście cywilizacyjnym. Chodzi zatem o to, by wiedza ta została zinterioryzowana przez uczniów. Może to się stać właśnie wtedy, gdy muszą zastanowić się nad znalezieniem odpowiedników danych terminów w języku ojczystym, kiedy powinni odwołać się do dobrze znanych warunków socjokulturowych i kiedy okazuje się, że często tej ekwiwalentności nie ma, bo system pewnych np. organizacji jest inny, to ta inność zaczyna być wewnątrznie rozumiana, bo trzeba sobie zdać sprawę z tego na czym ona polega.

Widzimy zatem, że istnieje konieczność nauczania języka obcego w kontraście z językiem ojczystym, a szerzej ujmując to zagadnienie, konieczność nauczania obcej cywilizacji, której składnikiem jest język w kontraście z rodzimą cywilizacją, obejmującą język ojczysty.

Jakie zadania ma do spełnienia język ojczysty w procesie nauczania języka obcego? Podzieliłabym je w następujący sposób:

- 1) zadania wyjaśniające,
- 2) zadania kontrastujące,
- 3) zadania weryfikujące.

Postaram się pokrótce omówić te trzy typy zadań.

Ad. 1. Jeżeli chodzi o rolę wyjaśniającą języka ojczystego, to może on pojawić się w procesie nauczania w formie interwencji zarówno nauczyciela, jak i poszczególnych uczniów. Wydaje mi się, że niezależnie od metody stosowanej w procesie nauczania, każdy z nauczycieli odwoływał się do języka ojczystego przy wyjaśnianiu niezrozumiałych słów, wyrażen czy całych zdań. Nie sądzę aby trzeba było nadużywać tego procesu, ale w wielu przypadkach jest on niezbędny. Jest rzeczą oczywistą, że bez trudu można objaśnić uczniom słowa typu: "table" (stół), "chaise" (krzesło), "fille" (dziewczyna), "bonjour" (dzień dobry) itd., za pomocą rysunków, filmów, gestów czy konkretnej sytuacji komunikacyjnej. O wiele więcej trudności sprawiają pojęcia abstrakcyjne typu: "haine" (nienawiść), "rage" (złość), "legalite" (praworządność) itp. Nauczyciele, kierując się zasadą używania tylko języka obcego, starali się objaśnić tego typu słowa czy pojęcia metodą opisową, tracąc często dużo czasu i nie osiągając zamierzonego celu.

Czy nie prościej w tym przypadku podać wyjaśnienie nieznanego słowa czy też zwrotu w języku polskim? Mamy wtedy pewność, że wszyscy uczniowie jednakowo poprawnie połączyli dwie strony symbolu - "signife i signifiant". Nie chcę bynajmniej przez to powiedzieć, że należy tłumaczyć w języku ojczystym cały tekst wprowadzany w czasie danej jednostki lekcyjnej, ale proponuję odwoływanie się do języka ojczystego w sytuacjach budzących wątpliwości, kiedy nie jest się pewnym, czy dany zwrot został odpowiednio zrozumiany. W takim przypadku należy posługiwać się językiem ojczystym jak obrazkiem lub sytuacją.

W niektórych kontekstach zastosowanie "porównania" z językiem ojczystym ma jeszcze głębsze znaczenie. Dotyczy to wyrażen idiomatycznych, idiomów czy przysłów. Jeżeli na przykład wprowadza się powiedzenie "Qui se ressemble", jako przypuścimy morał jakiegoś opowiadania lub historyjki, wydaje mi się słuszne zestawienie z polskim odpowiednikiem: *Swój swojego odnajdzie*; albo na przykład: "Chercher la petite bete" jako odpowiednik polskiego: *Szukać dziury w całym*. Te zestawienia pozwalają zrozumieć nie tylko różnice składniowe, ale także uświadomić uczniom niemożliwość dosłownego przekładu tego typu wyrażen, oraz ukazują im odmienny sposób reagowania Francuzów i pojmowania przez nich rzeczywistości.

Ad.2. Jeżeli mówimy o różnym sposobie reagowania i pojmowania rzeczywistości, to wkraczamy w sferę drugiego typu zadań języka ojczystego, a mianowicie zadań kontrastujących, stawiamy tu jako problem sposób zachowania się różnych idiomów wobec tej samej wartości semantycznej, a może niezupełnie tej samej, bo jak stwierdziliśmy jest ona zasadniczo różna cywilizacyjnie.

Możemy tu posłużyć się interferencją pozytywną, która na zasadzie kontrastów i podobieństw ułatwi uczniom przyswojenie zasad gramatyki języka obcego. Na przykład przy wyjaśnianiu istoty problemu "promom reflechi i reciproque" bardzo pomoże nam język polski. Zestawmy zdania: "Ils se sont laves le soir". (Umyli się wieczorem) i "Ils se sont regardés dans les yeux". (Spojrzeli sobie w oczy). Zestawienie to w niektórych sytuacjach może być mylące, ale pozwala ono na zrozumienie problemu.

Weźmy inny przypadek: objaśnianie konstrukcji: "aider quelqu'un", kiedy w języku polskim mamy do czynienia z dopełnieniem dalszym - "pomagać komu? czemu?". W programach nauczania języka obcego w takim przypadku zalecano przemilczanie wszelkich zestawień i tłumaczeń, aby nie doprowadzić do interferencji negatywnej, która mogłaby sprowadzić się do kalki konstrukcyjnej zaczerpniętej z języka ojczystego. Wydaje mi się jednak, że mimo woli nauczyciela, uczniowie tłumaczą sobie słowo - "aider" na polskie - *pomagać* i jeżeli nauczyciel nie podkreśli tej różnicy, ulegną interferencji i będą stosować konstrukcję "aider a quelqu'un". Jeżeli zwróci się na to uwagę, uczniowie będą bardziej

czujni. Można również przybliżyć francuską konstrukcję polskim: wspomagać kogo? co?

Czasami możemy również wykorzystać interferencję pozytywną innego języka obcego, który jest znany uczniom. Objaśniając system zdań przypuszczających w języku francuskim czy pojęcie rodzajnika, można na przykład odwołać się do znajomości języka angielskiego.

Oczywiście znowu nie proponuję nadużywania tej komparatystyki, bo nie to jest celem nauczania języka obcego w szkole, ale pragnę podkreślić, że może ona być czasami pomocna.

Reasumując tę część chciałabym podkreślić, że komparatystyka a także w tym wypadku translacja, jako działalność dydaktyczna może być pomocna w następujących dziedzinach:

- a) przy nauczaniu struktur leksykalno-gramatycznych,
- b) przy manipulowaniu strukturami wymagającymi zestawienia dwóch systemów społeczno-kulturowych, aby móc prowadzić refleksję na temat różnych poziomów i rejestrów języka, typów tekstów i ich cech charakterystycznych,
- c) przy przewidywaniu i zapobieganiu błędom interferencyjnym na różnych poziomach języka.

Ad.3. Ostatnia z zaproponowanych przeze mnie funkcji języka ojczystego to funkcja weryfikująca. Chodzi mi o różne ćwiczenia typu przekładowego, za pomocą których sprawdzamy opanowanie materiału słownikowego czy składniowego przez ucznia. Ćwiczenia te mogą mieć różny charakter i różne formy. Nie chcę rozwijać tego tematu, gdyż omówiłam go swego czasu w artykule, który ukazał się w 1983 r. w 3 numerze "Języków obcych w szkole" i w dalszym ciągu jestem przekonana o użyteczności tego typu ćwiczeń. Nie powinny one być nadużywane ale okazuje się, że często są one bardziej skuteczne niż ćwiczenia strukturalne, przekształceniowe czy z lukami do wypełnienia, nie zapominajmy również, że wprowadzają one element zabawowy do procesu dydaktycznego co, jak udowodniono, podwyższa jego skuteczność.

W podsumowaniu chciałabym jeszcze raz podkreślić, że mówiąc o roli języka ojczystego w nauczaniu języka obcego nie miałam na myśli nadużywania tego pierwszego ani nauczania np. języka francuskiego "po polsku". Chciałam jednak położyć nacisk na fakt, że analiza porównawcza w sferze cywilizacyjno-językowej (używam tych pojęć razem, gdyż wydają mi się one nieodłączne) zastosowana w różnym stopniu, ale na wszystkich poziomach nauczania języka obcego, przedstawia istotny środek metodologiczny w nauczaniu typu międzykulturowego, które ma w swych założeniach prowadzić do nauczania poznawania cywilizacji i języka narodu obcego w kontekście cywilizacji i kultury własnego kraju.

A właśnie współczesna epoka, która wymaga od nas coraz większej wielojęzyczności, a więc jednocześnie coraz większej tolerancji i rezygnacji ze statusu dominującego języka nauczanego, skłania nas do tego

typu nauczania. Coraz więcej współcześnie tworzonych podręczników do nauczania języków obcych redaguje się pod tym kątem i chyba słusznie. Ze sfery nauczania języka francuskiego zacytuję tu chociażby takie metody, jak: "Archipel, Sans frontieres " czy "Cartes sur table".

Kiedy obecnie stoimy w Polsce przed problemem opracowywania nowych programów nauczania języków obcych w szkołach i redagowania nowych podręczników, nie należy chyba zapominać, że Polacy muszą być nauczani w sposób inny niż Anglicy czy Niemcy, bo recepcja obcej cywilizacji, a więc i języka przebiega inaczej w naszym kontekście kulturowym, a inaczej w kontekście niemieckim, angielskim czy japońskim.

Należy również zrezygnować z fałszywego poczucia niższości, bo mody na nauczanie różnych języków, jak wiadomo z historii, przemijają i jak dotąd nie można mówić o dominacji któregośkolwiek języka przez wieki. Zrozumiano to też w Parlamencie Europejskim i wiadomo, że mimo dążenia do unifikacji wielu sfer życia społeczno-ekonomiczno-politycznego, opowiedziano się za wielojęzycznością, ale wielojęzycznością tolerancyjną.

BIBLIOGRAFIA

Charaudeau P., 1987, L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle? w: Le Francais dans le Monde, numero special - recherches et applications, fevrier/mars.

Porcher L., 1987, Plaidoyer pour l'objectivation ou dis-moi comment tu classes, w: Le Francais dans le Monde, numero special - recherches et applications, fevrier/mars.

Tomaszkiewicz T., 1983, Zastosowanie przekładu w procesie nauczania, w: Języki Obce w Szkole, nr 3.

Tomaszkiewicz T. Obecność elementów kulturoznawczych i cywilizacyjnych w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych, złożone do druku.



Czesław KAROLAK

TREŚCI KRAJOZNAWCZE W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO W POLSCE

W latach siedemdziesiątych przeprowadzono w kilku hamburskich szkołach podstawowych badania empiryczne, których celem było ustalenie poziomu wiedzy uczniów o krajach położonych na wschód od RFN: o NRD, Polsce i Związku Radzieckim. Jedno z pytań dotyczyło przybliżonej (zdaniem ankietowanych uczniów) odległości z Hamburga do Warszawy, Moskwy czy choćby nawet Rostoku i innych miast położonych na wschód od granicy między oboma państwami niemieckimi. Wynik odpowiedzi był taki, że średnie wartości szacowanych odległości przewyższały o setki kilometrów odległości faktyczne. Podobnie przedstawiał się obraz wiadomości z geografii politycznej. I tak na przykład 1/3 ankietowanych uczniów uważała Warszawę, za jedno z miast w Związku Radzieckim.

W przykładzie, na który się tutaj powołuję, nie chodzi mi oczywiście (wyłącznie) o deficyt wiedzy w zakresie geografii. Wyniki badań przeprowadzonych w latach siedemdziesiątych mają bowiem znacznie szerszy, pozatreściowy, symptomatyczny charakter. Odpowiadają one wykazanym, czy raczej potwierdzonym w tych badaniach stereotypom i uprzedzeniom w stosunku do mieszkańców krajów położonych na wschód od RFN. Fakt, że tego rodzaju zewnętrzny, jakby ilościowy deficyt informacji może mieć swój odpowiednik w stereotypach i uprzedzeniach, czy też, że stereotypy i uprzedzenia w stosunku do mieszkańców innych krajów związane są z deficytem informacji o nich, nie jest niczym nowym, a zjawisko to dałoby się z pewnością, również prześledzić w odniesieniu do polskich uczniów, przy czym należałoby tu wziąć pod uwagę również uprzedzenia pozytywne. Gdyby więc na przykład spróbować zestawić pozytywne elementy obrazu mieszkańców RFN u przedstawicieli młodego pokolenia Polaków, byłyby one z pewnością zdominowane przez osiągnięcia kultury materialnej. Mieszkaniec RFN funkcjonuje tu, jak słusznie zauważa Franciszek Ryszka²,

¹ Zob. K.-Chr. Becker, Einstellungen deutscher Schüler gegenüber Franzosen, Polen und Russen. Ein Beitrag zum theoretischen Problem des West-Ost-Gefälles der Vorurteile. W: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, t. 22 (1970), str. 737-755.

² F. Ryszka, Historyczne podłoże obrazu Polski w Republice Federalnej

jako producent Mercedesa i Volkswagena. Obraz ten jest oczywiście częścią wyobrażenia o "Zachodzie" jako synonimie dobrobytu. Selektywnie pozytywny charakter tego obrazu ma swe źródło w przynajmniej dwóch czynnikach:

1. Niedostatek informacji popartych bezpośrednimi kontaktami i doświadczeniami z życia codziennego (sytuacji potocznych) w krajach niemieckiego obszaru językowego, a w szczególności w RFN.

2. Odmienny (odwrotny) skutek informacji (polityki informacyjnej) uprawianej jeszcze do niedawna w mediach naszego kraju. Przez całe minione dziesięciolecia odznaczała się ona selektywnością pozytywnego obrazu rozwoju Polski i innych krajów tzw. "realnego socjalizmu" przy jednoczesnej selektywności negatywnego obrazu tych procesów w krajach zachodnich.

Oba te istotne czynniki należy brać pod uwagę, gdy mowa o treściach krajoznawczych w nauczaniu języka niemieckiego w Polsce. Przyjrzyjmy się jeszcze krótko podręcznikom do nauki innych przedmiotów, np. podręcznikom do geografii. I tak w II klasie liceum uczniowie zajmują się na lekcjach geografii m.in. Republiką Federalną, a w szczególności jej gospodarką; taki jest bowiem profil tematyczny podręcznika. Uczeń znajduje tu również ogólne informacje o poszczególnych krajach związkowych, regionach, bogactwach naturalnych i gałęziach przemysłu, o stolicy RFN, o strukturze demograficznej; znajdzie tu także informacje (liczbowe) o robotnikach z innych krajów ("gastarbeitern"), jednak daremnie będzie szukał jakiejś wzmianki chociażby o bezrobociu i problemach stąd wynikających, a dotyczących przecież w szczególności pewnych grup zawodowych. O tym uczeń nasz dowiaduje się co najwyżej z mediów, a o problematyczności tego źródła informacji miałem już okazję wspomnieć.

Również w zajmujących się powojennymi dziejami krajów niemieckiego obszaru językowego podręcznikach do historii trudno by było znaleźć informacje o problemach społecznych tych krajów; podręcznik do historii dla klasy VII⁴ "kończy się" - jeśli chodzi o informacje na temat RFN - na "nowej polityce wschodniej" kanclerza Brandta. W tym kontekście szczególnej wymowy nabiera fakt, że do niedawna jeszcze wznawiany

Niemiec i vice versa. W: Polska Rzeczpospolita Ludowa - Republika Federalna Niemiec. Bilans stosunków wzajemnych. Problemy i perspektywy normalizacji. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 1979, str. 173-185.

³ J. Barbag, Geografia gospodarcza świata. Warszawa 1988, IX wydanie, str. 147-153.

⁴ A.L. Szcześniak, Historia, Warszawa 1984, str. 337-343.

podręcznik historii dla III klasy liceum i technikum przedstawia RFN jako państwo, które⁵ ciągle tylko odrzuca inicjatywy zjednoczeniowe wysuwane przez NRD.

Również tego rodzaju czynniki (odnoszące się do treści nauczania innych przedmiotów) należy brać pod uwagę, gdy mowa o treściach krajoznawczych w nauczaniu języka niemieckiego w Polsce.

Potencjalne znaczenie podręczników i materiałów do nauczania języka niemieckiego ich możliwa rola wzbogacająca i relatywizująca krajoznawczą wiedzę ucznia, ich możliwy przyczynek do relatywizacji stereotypów i uprzedzeń, wszystko to musi być oczywiście rozpatrywane na tle (specyficznych) celów dydaktycznych. Nowsze komunikatywnie zorientowane koncepcje dydaktyczne stwarzają tu tego rodzaju szansę. Zmierzają one ku stosunkowo szybkiemu wyposażeniu ucznia w możliwość komunikatywnego udziału np. w sytuacjach potocznych, a nade wszystko (poprzez sposób stawiania zadań) wyczulają go na podobieństwa i różnice między zjawiskami własnej i obcej kultury. Jeśli na przykład tematyizacja określonych zwyczajów, obyczajów, zachowań ludzkich może być - np. w zadaniach wychodzących poza tekst, w którym tego rodzaju informacje są zawarte - sprzężona z pytaniem o porównywalne fenomeny z własnej kultury, to można w tym z pewnością upatrywać przyczynku do krytycznej relatywizacji stereotypów i uprzedzeń.

Oczywiście tematyizacja problematyki, której celem jest przekazanie uczącemu się określonego "obrazu z życia" (codziennego) może mieć w podręczniku języka obcego (w tekstach w nim zawartych, w materiałach ilustracyjnych, w ewentualnie odrębnych materiałach zawartych w obudowie) jedynie charakter fragmentaryczny, może w pewnym sensie egzemplaryczny. Wszystko inne może funkcjonować na zasadzie uczniowskiej preinformacji, a więc jako czynnik, który niekoniecznie musi podlegać określonej systematyzacji. Mimo to, niejako "przy okazji" przekazywane treści krajoznawcze stanowią swego rodzaju korektywę w stosunku do elementów wspomnianej preinformacji. Ma to miejsce również wtedy, gdy wiedza o danym kraju przekazywana jest *implicite*, a więc gdy jest niejako ukryta w materiałach (tekstowych i in.) i funkcjonuje na zasadzie "lingwokrajoznawstwa". Wychodzi ona wtedy znacznie poza zakres tego, co można by nazwać "wiedzą", a raczej stwarza pozytywne warunki postrzegania fenomenów związanych z obcą kulturą wytwarzania wokół nich pozytywnego, (a przynajmniej eliminującego uprzedzenia) kontekstu emocjonalnego, na co wskazują J. Gerighausen i P. Seel. Ten aspekt

⁵ R. Wapiński, Historia, Klasa III. Warszawa 1972, IV wydanie, str. 146.

⁶ J. Gerighausen, P. Seel (wyd.), Interkulturelle Kommunikation und

przekazu treści krajoznawczych (rozumianych jako "zajmowanie się formami życia innego narodu celem zapewnienia lepszego porozumiewania się w języku obcym"⁷) ma istotne odniesienie do problematyki kształtowania postaw, a więc również do zagadnień stereotypów i uprzedzeń. Można tu zaryzykować stwierdzenie, że im lepsza jest możliwość odniesienia przekazywanych informacji krajoznawczych do sfery doświadczeń (autentycznych, bezpośrednich, codziennych doświadczeń) ucznia, tym skuteczniej są one w stanie przyczynić się do wyeliminowania (lub przynajmniej postawienia pod znakiem zapytania) ewentualnych uprzedzeń czy stereotypów.

Porównajmy dwa teksty, które na pierwszy rzut oka (tematycznie) niewiele mają wspólnego. Pierwszy z nich (Honsza, *Lernt mit uns*, II klasa) opowiada o powitaniu w domu dzieci powracających z wakacji, drugi (Pfeiffer/Drażyńska-Deja/Karolak) relacjonuje przebieg dnia kobiety samotnie wychowującej dzieci. "Akcja" pierwszego rozgrywa się w NRD, drugiego - w Austrii.

1) Znowu (wreszcie) w domu.

Pan i pani Müller oczekują swych dzieci na dworcu w Lipsku. Dworzec ten należy do największych w Europie. Ma on 26 peronów. Panuje tu duży ruch. W hali dworca znajdują się punkty informacyjne, wiele kas biletowych i również małe sklepy. Na peronach śpieszą ludzie to w jedną to w drugą stronę. Jedni wsiadają, drudzy wysiadają.

Pan i pani Müller stoją na peronie 8 i czekają. Wreszcie przyjeżdża pociąg. Helga i Peter wysiadają. Obejmują i całują swych rodziców serdecznie. Potem biorą swój bagaż i idą do wyjścia. Do domu jadą taksówką.

W pokoju stół jest uroczyście nakryty. Pośrodku stołu stoi tort z napisem "serdecznie witamy!". Cała rodzina siada w wesołym nastroju do stołu. Przy kawie i ciastkach opowiadają Peter i Helga o swych przeżyciach wakacyjnych.

2) Wywiad z austriacką robotnicą.

Robotnica: No więc, wstaję o 6 a potem budzę dzieci. Dzieci idą potem do szkoły... Mój dzień pracy w fabryce zaczyna się dopiero o 2 po południu. Sama to sobie tak ustawiłam, abym mogła być przed południem w domu, a jak wracam wieczorem to tylko myję się i idę spać... Przed południem trzeba potem zrobić porządek i iść po

Fremdverstehen. Goethe-Institut, München 1983; zob. Słowo wstępne od wydawców, str. 5-8.

⁷ W sprawie definicji pojęcia "treści krajoznawczych" w dydaktyce języka zob. K.H. Köhring, R. Beilharz, *Begriffswörterbuch der Fremdsprachendidaktik und -methodik*, str. 147 i nast.

zakupy. Do tego dochodzą jeszcze gotowanie i zmywanie. Gdy dzieci wracają ze szkoły, same sobie biorą jedzenie... W firmie jestem brygadystką, już od kilku lat. ... Moje dzieci robią wszystko same i mówią mi, że są mi za to wdzięczne, bo zrobiły się bardziej samodzielne...

Dziennikarz: Kiedy masz czas, by porozmawiać z dziećmi o ich problemach?

Robotnica: Nie mamy telewizora i w soboty i w niedziele jesteśmy razem. To jest powód, dla którego nie mamy telewizora, nie dlatego go nie mamy, że nie moglibyśmy sobie finansowo na niego pozwolić. Jeśli chcemy obejrzeć film, idziemy do kina. W soboty siedzimy często do drugiej w nocy. Dzieci chętnie czytają. To jest nasz program.

W polu widzenia obu tekstów znajduje się, można by powiedzieć pewne fragmenty czy sceny z życia rodziny z NRD lub Austrii: powitanie dzieci wracających z wakacji lub praca, organizacja dnia, dysponowanie wolnym czasem, "samodzielność" dzieci w rodzinie. Wskażmy jeszcze raz na istotną z psychospołecznego punktu widzenia współzależność między możliwością odniesienia informacji o życiu mieszkańców obcego kraju do doświadczeń ucznia a skutecznością eliminowania lub relatywizacji stereotypów i uprzedzeń.

Tekst pierwszy okazji takiej raczej nie stwarza. Powrót dzieci z wakacji "kwitowany" jest transparentnym "serdecznie witamy", a sama scena oczekiwania i powitania na dworcu jest jakby tylko pretekstem do opisu wyglądu, wielkości i funkcjonowania dworca w Lipsku. Również pytania i zadania do tekstu koncentrują się wokół tego właśnie "kolejowego" tematu. Nawiazanie do przeżyć wakacyjnych, rozmowa w domu na ten właśnie temat, zostały "zepchnięte" do zdania: Peter i Helga opowiadają (przy kawie i ciastkach) "o swych przeżyciach wakacyjnych" i pytania do tekstu: "O czym opowiadają Peter i Helga" (większość pozostałych pytań dotyczy dworca w Lipsku). Jeśli spojrzeć na potencjalne treści krajoznawcze w tym tekście z punktu widzenia "ról komunikacyjnych" (Erdmenger/Istel), to informacje o dworcu w Lipsku być może do takich potencjalnych ról przygotowują choć może, pół-żartem mówiąc, informacje o dworcu w Berlinie (Zachodnim) rolom takim mogłyby okazać się bliższe. Jeśli jednak przyjrzeć się przekazowi tych informacji, a ściślej mówiąc sposobowi, w jaki są przekazywane ("W hali dworca są kasy; na peronach ludzie śpieszą to w jedną to w drugą stronę; jedno wsiadają drudzy wysiadają" itd.), przypominają się utyskiwania E. Ionesco, który wspominał swego czasu, jak uczył się języka angielskiego z przedwojennego podręcznika "L'Anglais sans pain". Autor "Łysej śpiewaczki" pisze, że w niemałe zdziwienie czy wręcz osłupienie wprawiały go teksty zawarte w podręczniku, z których dowiadywał się "zadziwiających prawd", np. że "tydzień ma siedem dni" albo że "sufit jest u góry a podłoga na dole". Opis dworca w przytoczonym powyżej tekście zawiera również szereg tego

rodzaju "zadziwiających prawd" (na dworcu panuje duży ruch; na peronach śpieszą ludzie to w jedną to w drugą stronę; jedni wsiadają drudzy wysiadają). Drugi z przytoczonych tekstów w ogóle nie zawiera "informacji" tego typu. Można by tu zapytać, co w tego rodzaju tekście ma odniesienie krajoznawcze, np. dotyczące Austrii. - Niewiele lub wręcz nic, jeśli spojrzeć przez pryzmat tekstu poprzedniego. A może właśnie zaletą tego rodzaju tekstu jest owa wspomniana możliwość odniesienia informacji w nim zawartych do zwykłych, bezpośrednich, codziennych doświadczeń ucznia: oto żyje gdzieś w pewnym kraju niemieckojęzycznym (a mianowicie w Austrii przyporządkowywanej w stereotypowych wyobrażeniach do "Zachodu" z wielorakimi konsekwencjami znaczeniowymi tego przyporządkowania) rodzina, której problemy niewiele (albo wcale nie) różnią się od problemów znanych polskiemu uczniowi (pracujący rodzice, przedwcześnie wymuszona "samodzielność" dziecka, której egzemplifikacją jest np. noszenie przez ucznia u szyi klucza od mieszkania...).

Podsumowując należałoby zadać dwa pytania: Czy tego rodzaju informacje - jako obrazy z życia codziennego w krajach, których języków uczymy - nie powinny odgrywać większej roli w programach, a przede wszystkim w materiałach do nauki języków?

Czy zamieszczając w podręcznikach i innych materiałach zbyt wiele informacji z dziedziny geografii, historii i polityki nie pozbawiamy się szansy tworzenia na lekcjach języka obcego pozytywnych warunków postrzegania fenomenów obcokulturowych i nieuprzedzonego, niestereotypowego ich odbioru?

Maria SAWICKA

ZASTOSOWANIE MAGNETOWIDU W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKA OBCEGO

1. UWAGI WSTĘPNE

Magnetowid, jako jeden z najnowszych środków nauczania, należy do mediów audiowizualnych. Jego użycie ma na celu zwiększenie efektywności procesu glottodydaktycznego, na co mają wpływ obok zastosowanych szeroko rozumianych materiałów glottodydaktycznych, do których magnetowid się zalicza, także pozostałe tj. nauczyciel, uczeń, metoda i warunki nauczania (zob. PFEIFFER, 1986, str. 11 n.). Magnetowid umożliwia nagrywanie, odtwarzanie i kasowanie informacji audiowizualnych. Zaletą jego jest to, że utrwalone informacje są dostępne w dowolnym momencie procesu glottodydaktycznego i wielokrotnie reprodukowane (zob. BREITUNG/KÖNIG, 1982, str. 55). Magnetowid spełnia poza tym wszystkie pozostałe funkcje mediów audiowizualnych, tj. m.in. wiernie odzwierciedla rzeczywistość w wymiarze optycznym i fonicznym (obraz i dźwięk), łączy poznanie racjonalne z emocjonalnym oraz aktywizuje uczniów (zob. j.w., str. 50). Jest więc zrozumiałe, że magnetowid zdobywa coraz silniejszą pozycję wśród innych mediów i jest coraz szerzej stosowany w procesie glottodydaktycznym w celu zwiększenia kompetencji komunikatywnej ucznia oraz poszerzenia jego wiedzy krajoznawczej.

2. ZASTOSOWANIE MAGNETOWIDU NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH

Praca z magnetowidem w ramach studium filologii germańskiej przebiega dwutorowo. Z jednej strony stosowany jest on na zajęciach praktycznej nauki języka, z drugiej zaś na zajęciach metodyki nauczania języka obcego. Pierwszy aspekt zastosowania magnetowidu poruszony zostanie skrótowo, szerzej natomiast zajmiemy się drugim aspektem, tj. korzyściami jakie daje stosowanie magnetowidu w procesie przygotowania studentów do przyszłego zawodu nauczyciela.

2.1. Praca z magnetowidem na zajęciach praktycznej nauki języka obcego

Warunkiem powodzenia w procesie glottodydaktycznym jest zastosowanie magnetowidu z jednej strony zgodnie ze specyfiką tego medium, a z drugiej z możliwościami uczniów (zob. BRANDI/HEMLING, 1985, str. 8 n.). Należy tu uwzględnić przede wszystkim trzy aspekty:

- rodzaj tekstu (Textsorte),
- ukierunkowanie percepcji (Seh-Hör-Interesse),
- rodzaj percepcji (Wahrnehmung).

Jako teksty mogą być brane pod uwagę między innymi, audycje polityczne, publicystyczne, rozrywkowe oraz filmy fabularne. Można je preparować odpowiednio do sytuacji i funkcji, jakie mają spełniać w procesie glottodydaktycznym, np. wyłączać fonie lub wizję, zatrzymywać taśmę, cofać lub opuszczać pewne fragmenty. Przed projekcją należy u uczniów wykształcić odpowiednią postawę i skierować ich uwagę na pewne aspekty i momenty filmu, zgodnie z przyjętą przez nauczyciela koncepcją dydaktyczną, jeżeli odbiór informacji ma być selektywny ale umotywowany. W przeciwnym wypadku uczniowie skłonni są widzieć w projekcji przede wszystkim element rozrywki. Uczeń nie percypuje wszystkich partii filmu z jednakowym natężeniem uwagi, lecz pewne fragmenty globalnie, inne selektywnie a niektóre totalnie, tzn. szczegółowo, zależnie od polecenia nauczyciela podanego przed projekcją. Użycie magnetowidu zgodne z określoną koncepcją dydaktyczną i warunkami nauczania zapewnia efektywność procesu glottodydaktycznego.

2.2. Zastosowanie magnetowidu w kształceniu nauczycieli na studiach neofilologicznych

2.2.1. Magnetowid jako medium służące obserwacji i dokumentacji procesu glottodydaktycznego

Człowiek nie percypuje otaczającego go świata w sposób doskonały lecz subiektywny i bardzo często emocjonalny. Możliwości zapamiętania zdobytych informacji są ograniczone. Te braki ludzkiej percepcji mogą skutecznie zrekompensować nagrania wideo. FABER (1983, str. 12 n.) wymienia następujące formy dokumentacji procesu glottodydaktycznego:

- wideohospitacje (Unterrichtsmitschau)

Chodzi tu o nagranie kompletnych jednostek lekcyjnych z myślą o wielokrotnym ich odtwarzaniu i omawianiu w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W polu zainteresowania znajdują się przede wszystkim cele i techniki nauczania oraz ich realizacja w formie interakcji w procesie glottodydaktycznym.

- mininauczanie (Mikroteaching)

Jest to forma, która rozwinęła się z jednej strony wskutek krytyki wideohospitacji uznanych za zbyt kosztowne w sensie technicznym i czasochłonne w sensie dydaktycznym, a z drugiej, z praktycznych potrzeb kształcenia nauczycieli. Nagranie obejmuje tylko pewne wycinki jednostki

lekcyjnej, np. wprowadzenie i semantyzację leksyki, prezentację zagadnień gramatycznych, ćwiczenia dialogowe itp., które realizowane są na zajęciach pozalekcyjnych i z udziałem małej grupy uczniów. Nagrania takie służą prezentacji różnych technik i form pracy nauczyciela i mają niewątpliwie wiele zalet, ale krytykowana jest sztuczność sytuacji (małe grupy, fragmentaryczność procesu) a także fakt, że nierzadko uczniów szkół średnich symulują studenci lub nauczyciele.

- miniuczenie się (Videolearning)

Nagranie obejmuje jeszcze mniejsze wycinki procesu nauczania niż forma poprzednia i sprowadza się do jednego zadania, którego realizacja jest utrwalona na taśmie, jak np. krótki tekst i dyskusja (Mikroinformation und Mikrodiskussion).

2.2.2. Kompletowanie wideoteki

Przy kompletowaniu wideoteki trzeba się z jednej strony kierować warunkami technicznymi (odpowiednia aparatura do nagrywania i odtwarzania), a z drugiej przejrzystą koncepcją dydaktyczną. Zachętę do pracy z nagraniami wideo na zajęciach z metodyki nauczania języka niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej UAM stanowiły najpierw kasety z nagraniami zajęć prowadzonych w Instytucie Goethego w Monachium. Utrwalony na taśmie wideo proces glottodydaktyczny nie miał charakteru wzorcowego. Była to raczej próba wglądu w "codziennosc" nauczania języka niemieckiego cudzoziemców w grupach heterogenicznych narodowościowo. Nagrania te nie były w stanie w pełni sprostać zadaniom kształcenia nauczycieli języka niemieckiego dla polskiego szkolnictwa. I tak powstała cała seria nagrań, których autorami są pracownicy naukowi Instytutu Filologii Germańskiej i studenci germanistyki. Nagrania te obejmują m.in. następującą tematykę:

- rozwijanie sprawności językowych (słuchanie, ciche i głośne czytanie, mówienie w różnych postaciach, monolog, dialog, reprodukcja, swobodne wypowiedzi),
- prezentacja zagadnień gramatycznych,
- praca z różnymi formami tekstu.

Wideoteka jest w stanie rozwoju; dochodzą nowe nagrania wszystkie one stanowią materiał poglądowy na zajęciach z metodyki. Służą przygotowaniu do hospitacji lekcji szkolnych, prowadzenia lekcji próbnych, a w dalszej perspektywie do wykonywania zawodu nauczyciela.

2.2.3. Wykorzystanie wideoteki

Wideohospitacje mogą spełnić swoją rolę tzn. nauczyć studentów obserwacji i oceny lekcji własnej lub cudzej oraz akceptacji różnych

form uczenia się i nauczania, tylko wówczas jeśli obserwacja jest zorganizowana i poprzez konkretnie sformułowane zadania odpowiednio ukierunkowane. Przedmiotem obserwacji mogą być różne aspekty procesu glottodydaktycznego, np. materiał nauczania, przebieg metodyczny procesu, postawa nauczyciela, przygotowanie i wyposażenie klasy, udział i postawa uczniów (zob. SPECHT, 1971). Pomocny w osiągnięciu wyżej wymienionych celów okazał się tzw. "formularz obserwacyjny" opracowany na uniwersytecie w Marburgu (Marburger Beobachtungsbogen). Jest to próba zobiektywizowania obserwacji i zarejestrowania przebiegu procesu glottodydaktycznego według określonych kategorii, jak np.: form procesu dydaktycznego, interakcja, rozwijanie sprawności językowych. Obserwujący dokonuje wpisu w odpowiednich rubrykach w rytmie trzypięciominutowym. Formularz ten dostarcza informacji, które stanowią punkt wyjścia do omawiania i oceny oglądanej lekcji (FREUDENSTEIN/PURSCHEL, 1978). Zanim to nastąpi studenci muszą posiadać pewne umiejętności. Według FABERA (1983 str. 12 n.) są to między innymi:

- wyczulenie na różne aspekty procesu glottodydaktycznego poprzez wielokrotną systematyczną obserwację,
- umiejętność weryfikacji hipotezy wyjściowej w konfrontacji z przebiegiem konkretnej jednostki lekcyjnej,
- przewyższenie tendencji do formułowania ocen globalnych w rodzaju: lekcja nudna - interesująca, pozytywna - negatywna,
- umiejętność neutralnej obserwacji odchyłań od pierwotnej koncepcji dydaktycznej spowodowanych konkretnymi warunkami nauczania,
- umiejętność właściwej oceny i właściwego postępowania w różnych sytuacjach nieprzewidzianych, oraz
- umiejętność obserwacji relacji w procesie dydaktycznym zachodzących między nauczycielem i uczniem oraz materiałem nauczania.

3. UWAGI KOŃCOWE

Jak wynika z powyższych wywodów magnetowid należy uznać za medium przydatne w kształceniu nauczycieli języka obcego. Wykorzystany zgodnie ze swoimi możliwościami spełnia magnetowid wobec studentów funkcję aktywizującą i motywującą.

(Uzupełnieniem niniejszego wystąpienia jest projekcja wideokasety z nagraniem lekcji próbnej studentów w ramach zajęć z metodyki nauczania języka niemieckiego).

BIBLIOGRAFIA

BREITUNG/KONIG/SCHWARZ: Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer, Leipzig 1982.

BRANDI, M.L./HEMLING, B: Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen, München 1985.

FABER, von, H.: Video im Fremdsprachenunterricht. W: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 1989, nr 4, München.

PFEIFFER, W. (red.): Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych. Wydawnictwo UAM, Poznań 1986.

FREUDENSTEIN, R./PURSCHEL, H.: Die fremdsprachliche Unterrichtsstunde. Ein Vorschlag zu ihrer Analyse. W: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1978 nr 3.

SPECHT, E.: Gesichtspunkte (Fragevarianten) für die Hospitation und ihre Auswertung, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. W: Deutsch als Fremdsprache, 1971 nr 1,2.

SPRAWOZDANIE Z VI WALNEGO ZJAZDU I KONFERENCJI PTN

Organizatorami VI Walnego Zjazdu PTN, który odbył się w dniu 24.09.1989 i Konferencji nt. "Nauczanie języków obcych u progu XXI wieku" (22-23 września 1989) były Zarząd Główny i Okręg Poznański Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.

Patronat nad tymi imprezami objął gość honorowy Zjazdu i Konferencji prof. dr hab. Jacek Fisiak.

a) VI Walny Zjazd PTN

W dniu 24 września 1989 odbył się w Poznaniu VI Walny Zjazd PTN, którego obradom przewodniczyła doc. Cecylia Załubska.

Wybory do władz naczeiynych Towarzystwa dały następujące rezultaty:

Prezes Zarządu Głównego - doc. dr hab. Józef Darski

Zastępca Prezesa - prof. dr hab. Józef Sypnicki

Sekretarz Generalny - dr Teresa Tomasziewicz

Zastępca Sekretarza Generalnego - mgr Ludwik Lange

Członek Prezydium - dr Teresa Siek-Piskozub

Członkowie Zarządu Głównego: - dr Elwira Banasi

- dr Ewa Niezgoda

- dr Zofia Magnuszewska

- dr Marcei Szafranski

- dr Marian Szczodrowski

Członkowie Komisji Rewizyjnej:

Przewodniczący: - mgr A.Giel

Członkowie: - dr M. Jakóbczyk, mgr W. Wojciechowska

Szczegółowe ustalenia Zjazdu były przedstawione w Komunikacie nr 12, przesłanym do wszystkich Okręgów. Należy jednak dodać, że Zjazd ten uchwalił przyznanie medalu im. Ludwika Zabrockiego następującym osobom: prof. Hannie Komorowskiej, dr Zofii Magnuszewskej, dr Elwirze Banasik, dr Władysławie Roszczynowej, dr Marcelemu Szafranskiemu.

"Bliższe informacje dotyczące mdalu im. L. Zabrockiego patrz str. ...".

b) Tradycyjnie Zjazdowi towarzyszyła Konferencja naukowa nt.

"Nauczanie języków obcych u progu XXI wieku".

W Konferencji tej wzięło udział 50 uczestników z całego kraju, nauczycieli języków obcych różnych szczebli nauczania.

W pierwszym dniu obrad (22.09.89) dyskusja dotyczyła polityki oświatowej w Polsce. Wprowadzeniem do dyskusji były dwa referaty:

- W. Pfeiffer: "Polityka oświatowa w zakresie nauczania języków obcych"

- H. Komorowska: "Nauczania języków obcych w Polsce: stan obecny i propozycje rozwiązań".

W dniu 23 września 1989 obrady plenarne toczyły się wokół następujących problemów:

- J. Darski: "Przygotowanie ucznia do samokształcenia w zakresie języków obcych"

- W. Krzemińska: "Czy studia wyższe spełniają oczekiwania studentów? Z badań ankietowych na przykładzie filologii"

Po południu kontynuowano obrady w sekcjach tematycznych:

- Kształcenie i doksztalcanie językowe
- Programy, metody i techniki nauczania
- Materiały i media.

NADZWYCZAJNY WALNY ZJAZD I SYMPOZJUM PTN

Zorganizowany przez Okręg w Zielonej Górze i Zarząd Główny PTN.

a) Ze względu na zaistniałą, nową sytuację, dotyczącą statusu i warunków finansowania działalności Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Zarząd Główny został zmuszony do zwołania w dniu 22 kwietnia 1990 roku Nadzwyczajnego Walnego Zjazdu PTN.

Zjazd ten podjął decyzje w następujących sprawach:

- Zgoda na podjęcie działalności gospodarczej przez PTN
- Uchwalenie zmian w Statucie
- Podniesienie składek członkowskich.

W związku z uchwalonymi zmianami w Statucie PTN, Zjazd podjął decyzję o dokooptowaniu do ZG dwóch osób:

- dr Haliny Maleńczyk (Lublin)
- mgr Haliny Maciaszek (Łódź)

Szczegółowe sprawozdanie ze Zjazdu było przedstawione w Komunikacie nr 13, przesłanym do Okręgów.

b) Nadzwyczajnemu Walnemu Zjazdowi PTN towarzyszyło Sympozjum naukowe nt.: "Nauczanie języków obcych - prawdy i fikcje, pomosty i bariery"

- Referat otwierający wygłosiła doc. Wanda Krzemińska nt.: "Cywilizacja w dydaktyce języka obcego: skąd idziemy, dokąd zmierzamy..."

- Mgr Lucyna Tarasiewicz, przedstawicielka Ministerstwa Edukacji Narodowej, zapoznała uczestników Sympozjum z nowymi programami nauczania w szkolnictwie polskim i rolą języków obcych w tych programach.

- Dr Ewa Niezgoda, występująca w imieniu Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, mówiła o nowościach wydawniczych, ilustrując to zorganizowaną na miejscu wystawą tychże nowości.

- Uczestnicy Sympozjum mieli również okazję zapoznania się z dwiema koncepcjami nauczania języków obcych w systemie lektoratowym, zreferowanymi przez przedstawicieli WSP i WSI w Zielonej Górze.

- Pozostałe obrady toczyły się w różnych sekcjach tematycznych i językowych.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że zarówno Sympozjum, jak i Zjazd zostały zorganizowane w sposób modelowy przez Okręg w Zielonej Górze, za co tą drogą, Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego składa jeszcze raz podziękowanie, licząc na podobną formę działalności manifestowaną w innych Okręgach.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI F.I.P.F. W RACKEVE

W dniach 15-17 listopada 1990 roku odbyła się w Rackeve (Węgry) konferencja, organizowana przez F.I.P.F. (Światową Federację Nauczycieli Języka Francuskiego), nt.: "Nauczanie i sytuacja języka francuskiego w krajach Europy Centralnej i Wschodniej"

W Konferencji tej wzięli udział reprezentanci 11 Towarzystw - członków F.I.P.F., skupiających nauczycieli j. francuskiego w krajach tzw. postkomunistycznych, takich jak: Białoruś, Bułgaria, Estonia, Gruzja, Jugosławia, Litwa, Polska, Rosja, Rumunia, Ukraina i Węgry. Byli także obecni przedstawiciele Czech i Słowacji, reprezentujący Towarzystwa, które nie są jeszcze członkami F.I.P.F., ale zamierzają do Federacji przystąpić.

Poza tym w Konferencji wziął udział Sekretarz Generalny F.I.P.F.: A. Souillat (Francja), Prezydent Federacji J.-C. Gagnon (Kanada) oraz przedstawicielki odpowiednich Towarzystw z Hiszpanii, Holandii i Szwecji.

Należy również wspomnieć o zastępcy Redaktora naczelnego periodyku, adresowanego do nauczycieli j. francuskiego "Le francais dans le Monde" - F. Ploquin.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne było reprezentowane przez Sekretarza Generalnego: dr Teresę Tomaszewicz. Obecna na Konferencji była również doc. Wanda Krzemińska z Instytutu Filologii Romańskiej UAM.

W czasie Konferencji przedstawiciele poszczególnych Towarzystw przedstawiali raporty dotyczące nauczania języka francuskiego w swoich krajach.

Ogólnie można stwierdzić, że we wszystkich krajach postkomunistycznych występują podobne uwarunkowania dotyczące nauczania języków obcych na różnych poziomach nauczania. Jednocześnie jednak należałoby zauważyć, że w kontekście przedstawionych raportów sytuacja języków obcych w szkolnictwie polskim należy do jednych z lepszych w porównaniu z krajami, o których mowa. Szczególnie wielkim zainteresowaniem cieszyły się przedstawione przez doc. W. Krzemińską założenia i strona organizacyjna Nauczycielskich Kolegiów Językowych, które rozpoczęły działalność w tym roku akademickim.

Wynikiem stwierdzenia podobnych uwarunkowań politycznych i oświatowych w dziedzinie nauczania języków obcych, w tym j. francuskiego, w krajach uczestniczących w Konferencji w Rackeve, było podjęcie decyzji o utworzeniu nowej Komisji F.I.P.F. - Komisji Europy Centralnej i Wschodniej.

Powołano również Tymczasowe Biuro tej Komisji, w następującym składzie:

- Darabos Zsuzsa (Węgry),
- Bejta Murat (Jugosławia),
- Krioutchkov Georgii (Ukraina),

którego zadaniem jest przygotowanie Statutu Komisji Europy Centralnej i Wschodniej oraz zwołanie Zgromadzenia Ogólnego Konstytucyjnego.

KOMUNIKATY

1) Planowane konferencje:

a) "Nauczanie języków obcych w Polsce współczesnej. Teorie, praktyka, sugestie na przyszłość" - Katowice-Ligota, 5-7 kwietnia 1991.

b) "Język, komunikacja, informatyka - XXVI Międzynarodowe kolokwium lingwistyczne" Poznań, 18-21 września 1991.

Wszystkich zainteresowanych prosimy o kontakt z siedzibą Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego: 61-725 Poznań, ul. Mielżyńskiego 27/29.

2) Lista czasopism otrzymywanych regularnie przez PTN i pozostających do dyspozycji członków PTN i czytelników **Neofilologa**, w naszej siedzibie. Wszystkich zainteresowanych prosimy o kontakt.:

a) język niemiecki

1 - Die Zeit

2 - Jugend Magazin

3 - Buch der Zeit

4 - Wir in Ost und West

5 - IDV - Rundbrief: Der Internationale Deutschlehrerverband

b) język włoski - Lettera dall' Italia

c) język francuski - W + B: Wallonie/Bruxelles

d) język angielski - Unesco, ALSED - LSP: Newsletter. The Copehnagen School of Economics.