

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Wydział Neofilologii

Iwona Gajewska-Skrzypczak

Szanse i problemy nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki nauczania języka angielskiego

Rozprawa doktorska napisana
w Instytucie Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
pod kierunkiem prof. dr hab. Waldemara Pfeiffera

Poznań 2011

"Szanse i problemy nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki nauczania języka angielskiego".

WSTĘP.....	5
CZĘŚĆ TEORETYCZNA	11
Rozdział 1	11
Nauczanie języków obcych dorosłych – cechy charakterystyczne, zagadnienia ogólne	11
1.1 Uwagi wstępne	11
1.2 Przedmiot, cele i metody badań	19
1.3 Nauczanie drugiego języka	20
1.4 Nauczanie dorosłych.....	26
1.5 Charakterystyka dorosłych uczących się języków obcych	29
1.5.1 Pamięć.....	38
1.5.2 Kryteria podziału pamięci	40
1.5.3 Etapy zapamiętywania informacji	42
1.6 Charakterystyka różnych typów uczniów	52
1.6.1 Zadania nauczyciela w grupach o zróżnicowanych typach uczniów	56
1.6.2 Charakterystyka ucznia dorosłego, autonomicznego	59
1.7 Czynniki determinujące osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego	62
1.8 Układ glottodydaktyczny	65
Rozdział 2	75
Dorośli i ich specyficzne motywacje.....	75
2.1 Uwagi ogólne	75
2.2 Definicje motywacji i motywu	76
2.3 Motywacja a nauczyciel.....	82
2.3.1 Zmiana roli nauczyciela w procesie nauczania	87
2.3.2 Autonomizacja nauczyciela.....	93
2.4 Cele nauczania jako czynnik motywujący	95
2.5 Treści nauczania jako czynnik motywujący	98
2.6 Planowanie i program nauczania.....	100
2.7 Zasady i techniki nauczania jako czynniki motywujące.....	102
2.8 Współzależności w procesie działania. Zniechęcenie	106
2.9 Różnice motywacyjne wśród dorosłych w zależności od poziomu nauczania	110
2.9.1 Krótka charakterystyka dorosłych według poziomu znajomości języka obcego.....	110
2.9.2 Problemy w nauczaniu dorosłych na zajęciach z języka obcego	111
2.10 Wnioski	114
Rozdział 3	116
Język specjalistyczny i jego cechy szczególne	116
3.1 Uwagi ogólne	116
3.2 Charakterystyka języka specjalistycznego.....	118
3.3 Różne podejścia w nauczaniu języka specjalistycznego	122

3.4	Koncepcje nauczania języka specjalistycznego	129
3.5	Słownictwo w języku specjalistycznym	133
3.6	Gramatyka w nauczaniu języka specjalistycznego.....	142
3.7	Rola tłumaczenia w opanowaniu języka specjalistycznego.....	148
Rozdział 4		154
	Autonomiczne i półautonomiczne formy nauczania	154
4.1	Uwagi ogólne. Rys historyczny.....	154
4.2	Wpływ autonomicznych form nauczania na osiągnięcia w nauce języków obcych	161
4.3	Charakterystyka autonomii językowej i metodycznej.....	164
4.3.1	Ogólne zasady półautonomicznych form nauczania	166
4.3.2	Czynniki kształtujące autonomię osobistą	169
4.3.3	Postawa twórcza	175
4.4	Kierowanie procesem uczenia się.....	177
4.5	Indywidualizacja procesu nauczania i uczenia się	180
4.6	Wybór właściwej strategii uczenia się.....	182
4.6.1	Dobór właściwych strategii uczenia i zastosowanie ich w pracy dydaktycznej	185
4.6.2	Wnioski dotyczące strategii uczenia się jako elementu autonomizacji	187
4.7	Rewitalizacja nauki języka obcego.....	190
4.7.1	Uwagi ogólne.....	190
4.7.2	Charakterystyka pojęcia wrażliwości językowej.....	193
4.7.3	Rola projektów w przyswajaniu kompetencji językowych.....	197
4.7.4	Samoocena. Student a podjęcie odpowiedzialności za proces uczenia się	200
4.7.5	Organizacja uczenia się.....	203
4.8	Wnioski dydaktyczne.....	207
Rozdział 5		210
	Specyfika uczenia poszczególnych sprawności językowych ze szczególnym uwzględnieniem czytania literatury fachowej.....	210
5.1	Uwagi ogólne	210
5.2	Charakterystyka czytania intensywnego i czytania ekstensywnego.....	214
5.3	Charakterystyka czterech stylów czytania	214
5.4	Miejsce czytania w programie nauczania języka obcego	216
5.5	Charakterystyka umiejętności czytania w powiązaniu z innymi kompetencjami, zwłaszcza słuchaniem	217
5.6	Materiały autentyczne w procesie nauczania	219
5.7	Nauczanie leksyki.....	225
5.7.1	Uwagi ogólne.....	225
5.7.2	Podstawowe zasady kompetencji leksykalnych	229
5.7.3	Rozumienie tekstu pisanego ze szczególnym uwzględnieniem roli słownictwa specjalistycznego.....	231
5.7.4	Sprawdzanie znajomości leksyki i ocena sprawności czytania ze zrozumieniem	241
5.7.4.1	Ocena kompetencji leksykalnej	241
5.7.4.2	Ocena umiejętności czytania ze zrozumieniem.....	245
5.8	Wnioski dydaktyczne.....	249
CZĘŚĆ EMPIRYCZNA		251
Rozdział 6		251
	Warunki i organizacja nauczania języków obcych dorosłych na uczelniach technicznych...	251

6.1 Problemy związane z nauczaniem i uczeniem się języków obcych na lektoratach	251
6.2 Warunki i organizacja nauczania języków obcych dorosłych na uczelniach technicznych	255
6.2.1 Nauczanie języków obcych na uczelniach wyższych.....	255
6.2.2 Organizacja nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych w Polsce	257
6.3 Charakterystyka wybranych uczelni i wyższych szkół zawodowych w Polsce.....	262
6.3.1 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie	262
6.3.2 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gnieźnie.....	262
6.3.3 Politechnika Łódzka	262
6.3.4 Politechnika Świętokrzyska	263
6.3.5 Politechnika Poznańska.....	263
Rozdział 7	265
Charakterystyka centrów nauczania języków obcych na wybranych wyższych uczelniach technicznych w Polsce.....	265
7.1 Ramy programowe nauczania języków	265
7.1.1 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie	265
7.1.2 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gnieźnie.....	265
7.1.3 Politechnika Łódzka	266
7.1.4 Politechnika Świętokrzyska	267
7.1.5 Politechnika Poznańska.....	268
7.2 Język angielski jako lingua franca.....	273
Rozdział 8	276
Badania i konkluzje programowe, organizacyjne i dydaktyczno-metodyczne.....	276
8.1 Analiza ankiet dla nauczycieli.....	276
8.2 Analiza ankiet dla studentów	284
8.3 Wywiady z lektorami.....	313
8.4 Wnioski dydaktyczne, konkluzje programowe	323
PODSUMOWANIE	353
SPIS WYKRESÓW:	359
ABSTRACT	360
BIBLIOGRAFIA	361

WSTĘP

Nauka i nauczanie języków obcych stanowią ważny aspekt kształcenia obecnych i przyszłych pokoleń w polskim systemie edukacji. Takie są szczytne idee i założenia, które nabrały mocy zwłaszcza po transformacji ustrojowej i wejściu Polski do Unii Europejskiej. Wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego już w szkołach podstawowych ma za cel przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, umiejętności sprawnego komunikowania się z ludźmi z innych obszarów językowych, czytania literatury w wersji oryginalnej dla celów zawodowych i prywatnych, określonych umiejętności pisania, a przede wszystkim wszechstronny rozwój uczniów. Podstawa programowa mocno akcentuje takie aspekty nauki języków obcych jak "zrozumienie i współpracę między narodami o zróżnicowanym zapleczu językowym i kulturowym". Programy skonstruowano tak, aby nauczyć młodych ludzi jak być obywatelami zjednoczonej Europy, czemu służy przekazywanie treści o charakterze kulturowym i realioznawczym obok tradycyjnych metod uczenia podstawowych sprawności językowych. Reformy przeprowadzone w szkolnictwie nadały większą rangę opanowaniu języków obcych, ale nadal ich nauczanie, szczególnie języka drugiego, jest w dużej mierze uzależnione od możliwości kadrowych i finansowych szkoły. Język angielski nie jest językiem obligatoryjnym, młodzież często wybiera naukę języka sąsiadów, na przykład na terenach przygranicznych na zachodzie Polski jest to język niemiecki.

Pierwszym wskaźnikiem znajomości języka obcego jest egzamin maturalny po ukończeniu szkoły średniej. Egzamin maturalny i jego standardy są oparte na Europejskim Opisie Kształcenia Językowego (*europass.cedefop.europa.eu*).

Młodzi ludzie kontynuujący naukę mogą doskonalić swoje umiejętności i kompetencje językowe w szkołach pomaturalnych i na wyższych uczelniach. Nauczanie języków obcych na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i średnim skoncentrowane jest głównie na 'recz demokratycznego obywatelstwa' poprzez stosowanie technik, metod i treści, które umożliwiają młodzieży słuchanie i rozumienie innych, rozmawianie z nimi, wsłuchanie się w argumenty i przekonania drugiej strony, akceptowanie różnic w poglądach, pracę w grupie. Duży nacisk kładzie się na zdobycie nie tylko wiedzy, ale nabycie umiejętności językowych. Absolwenci szkół średnich powinni przyjść na uczelnie z określoną wiedzą i kompetencjami językowymi. W

związku z tym, trudno proponować im naukę języka obcego na poziomie ogólnym, ponieważ studenci oczekują zupełnie innych treści. Władze uczelni i ośrodków nauczania języków obcych są świadome sytuacji, w której młodzież oczekuje nauczania na najwyższym poziomie i sprostania ich oczekiwaniom. Europejska Rada Języków (*European Language Council*) zaapelowała do władz uczelni europejskich o stworzenie i wdrożenie takiej polityki językowej, która będzie związana nie tylko z dydaktyką, ale i z badaniami naukowymi i strategią rozwoju danej instytucji. Wiele uczelni w Polsce odpowiedziało na apel Rady Języków i od 2002/03 roku trwa nieprzerwanie proces doskonalenia i unowocześniania kształcenia językowego studentów. Rektorzy, władze uczelni, nauczyciele, i sama młodzież zdają sobie sprawę, że znajomość języków obcych na odpowiednim poziomie zwiększa szanse absolwentów na znalezienie pracy odpowiadającej ich aspiracjom i marzeniom, pozwala na bycie konkurencyjnym na rynku pracy, jak również umożliwia rozwój i doskonalenie wiedzy oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Należy tu podkreślić olbrzymie znaczenie uczenia się przez całe życie (*life-long learning*), w którym kompetencje językowe są nie do przecenienia.

W 2006 roku powstało SERMO, Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych, które chce zintegrować pracowników uczelnianych centrów nauczania języków obcych, wspierać ich w staraniach o utrzymanie jakości w nauczaniu języków i dbałości o wysoki poziom lektoratów oraz, co bardzo ważne, SERMO chce być reprezentantem nauczycieli akademickich we władzach oświatowych i uczelnianych. Podejmowane są działania, które za cel stawiają standaryzację kryteriów oceniania wyników nauczania. Lektorzy z uczelni skupionych w SERMO pracują nad stworzeniem sylwetki językowej absolwenta danego typu uczelni. Główna idea tej koncepcji to opracowanie zagadnień dotyczących treści nauczania, metod nauczania, wspólnych programów, jak i sposobów oceny kompetencji językowych, aby student, który skończy na przykład uczelnię techniczną opanował umiejętności językowe, a w przypadku przeniesienia się z jednej uczelni technicznej na inną, można by ustalić, jaką wiedzę posiada i jaki jest zakres jego kompetencji językowych.

Jako przykład przedstawię główne umiejętności językowe absolwenta politechniki/uczelni technicznej w Polsce. Kompetencje zostały podzielone na umiejętności ogólne, które obejmują utrwalenie materiału ze szkoły średniej, następnie

wprowadzenie języka akademickiego, przygotowanie studentów do ewentualnie dalszych studiów za granicą, oraz zaznajomienie z materiałem związanym z zawodem i wiedzą interdyscyplinarną, a także z wiedzą z języka specjalistycznego typowego dla danego kierunku studiów. Studenci winni docelowo osiągnąć poziom B2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Lektorat obejmuje nie tylko naukę podstawowych umiejętności językowych, jak czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie, (oczywiście z określeniem priorytetów zależnie od typu uczelni, kierunku, dotychczasowych umiejętności), ale program zawiera również naukę tak zwanych umiejętności miękkich, takich jak prowadzenie negocjacji, dyskusji, pisanie korespondencji biznesowej, umiejętność prezentacji, prowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej. Lektorat na uczelni wyższej technicznej przewiduje przygotowanie studentów do samodzielnej nauki języków obcych poprzez czytanie literatury fachowej, samodzielną pracę z językiem obcym, udział we wszelkiego rodzaju formach umożliwiających doskonalenie kompetencji językowych (np. zajęcia indywidualne w laboratorium językowym).

Lektorzy stawiają sobie ambitne cele i chcą, aby absolwenci uczelni biegle władali co najmniej jednym językiem obcym, aczkolwiek według zaleceń Rady Europy osoba, która kończy studia winna znać co najmniej dwa języki, w tym preferencyjnie język swoich sąsiadów. Edukacja językowa i interkulturowa są znaczącymi aspektami działalności Rady Europy. Dokumenty Rady zwracają uwagę na zmiany zachodzące we współczesnym świecie i przesunięcie środka ciężkości ze społeczeństwa jednolitego językowo i kulturowo na rzecz społeczeństw o szerokim spektrum różnorodności w wielu dziedzinach życia, na przykład w kulturze, w posługiwaniu się różnymi językami, itp. Dokumenty podpisane w Pradze (2007) i Strasburgu (2006) zwracają uwagę, iż nauka języków obcych nie odbywa się tylko w środowisku szkolnym w czasie zajęć im poświęconych, ale ma miejsce również w czasie nauki innych, nielingwistycznych przedmiotów (biologia, chemia, itp.) i jest niezbędnym warunkiem komunikacji. Zalecenia i rady przygotowywane przez europejskie agendy odpowiedzialne za politykę językową propagują holistyczną wizję edukacji językowej i mocno podkreślają bliską współpracę poziomą między nauczycielami na tym samym poziomie w zakresie tworzenia programu i pionową, między kolejnymi instytucjami w układzie edukacyjnym. Zwłaszcza długofalowa współpraca uczelni wyższych ze

szkołami niższego szczebla mająca na celu stworzenie i utrzymanie spójnego i logicznego programu jest bardzo mocno uwypuklona i podkreślona.

Oznacza to, iż tak jak w przypadku innych przedmiotów, każdy wyższy szczebel w systemie edukacyjnym proponuje uczącym się nowy wachlarz tematów, zagadnień i dalsze doskonalenie kompetencji językowych, nie tylko rozwijanie nabytych umiejętności. Powielanie wzorów i problematyki ze szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej absolutnie nie czyni lektoratu atrakcyjną formą zdobywania wiedzy językowej. Należy jednak podkreślić ogromne znaczenie nauczania języków obcych na niższych szczeblach edukacji, ponieważ pozytywne doświadczenia wyniesione ze szkoły znacząco wpływają na stosunek do przedmiotu, zaznajamiają młodsze roczniki z odmiennymi kulturami, ponadto stanowią bazę dla przyszłych doświadczeń z nauką języka obcego. Nauczanie języków obcych w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich doczekało się znacznej liczby opracowań i wnikliwych analiz. W przypadku szkół wyższych tymczasem panuje większa dowolność programowa, co z pewnością jest związane z większą autonomią szkół.

W ostatnich latach liczba studentów studiujących kierunki lingwistyczne zmniejsza się systematycznie, natomiast wzrasta zainteresowanie nauką języków obcych typowych dla danej dziedziny wiedzy. Rozwój kooperacji, współpracy między zakładami i firmami, nierzadko dysponującymi agendami rozrzuconymi po wszystkich kontynentach, wymusza zapotrzebowanie na specjalistów, którzy potrafią używać języka obcego na poziomie i w zakresie wymaganym na danym stanowisku pracy. Kwestie uczenia języka specjalistycznego na uczelniach technicznych są stosunkowo nowym problemem wynikającym zarówno z potrzeb studentów, jak i zmianą procesu dydaktycznego poczynawszy od nauczania języków obcych na niższych szczeblach. Zdaję sobie sprawę, że wiele poruszonych kwestii stanowi niejednokrotnie materiał do osobnej pracy badawczej, ale jako praktyk od wielu lat ucząca języka specjalistycznego muszę zmagać się z rozwiązaniem rozmaitych dylematów jednocześnie, aby popularnie mówiąc 'zaszczepić studentom bakcyła języka obcego', zachęcić ich do stałego dokształcania i poszukiwania efektywnych form doskonalenia kompetencji językowych. Oferta studiów języków obcych na uczelniach wyższych technicznych powinna przedstawić szerokie spektrum zajęć i metod umożliwiających studentom efektywną naukę języka obcego i doskonalenie kompetencji językowych. Rozumiem pod tym pojęciem takie formy zajęć jak metody tradycyjne, które mimo zmiennych tendencji

stanowią dobrą bazę dla ugruntowania wiedzy, samodzielną pracę studentów, która powoli zaczyna zdobywać wśród studentów należne jej miejsce, metody wykorzystujące najnowsze technologie (pomoce multimedialne, e-learning), pracę w parach/grupach (*tandem learning*). Należy zwrócić uwagę na specyficzne potrzeby studentów i proponować im naukę konkretnych umiejętności, na przykład prowadzenie negocjacji, pisanie korespondencji biznesowej, czytanie literatury fachowej, dokonanie prezentacji. Systematyczne i wielostronne badania nad akwizycją języków obcych przez studentów mogą pomóc w przygotowaniu programów i form lektoratów, które w atrakcyjny i efektywny sposób zapewnią uczącym się zdobycie wymaganych kompetencji. Badania te mogą zostać użyte w przygotowaniu polityki językowej w różnych działach edukacji. Należy ciągle prowadzić badania umożliwiające przygotowanie programu nauczania języków obcych na uczelniach, który będzie odpowiedzią na potrzeby studentów, pracodawców, i dzięki temu lektorat stanie się również formą kształtowania postaw uczących się w stosunku do innych, czasem odmiennych kultur. Nauka języka to nie tylko nauka struktur gramatycznych, konstrukcji zdań, nowego słownictwa, umiejętności komunikowania się w rozmaitych sytuacjach, prywatnych i zawodowych. Jest to także nauka poszerzająca horyzonty myślowe, jak i skuteczny instrument w rozwijaniu i kreowaniu charakteru człowieka, jego doskonaleniu i realizacji planów. "*Granice mego języka oznaczają granice mego świata*", ten cytat Ludwiga Wittgensteina, austriackiego filozofa, świetnie oddaje znaczenie wiedzy językowej i umiejętności porozumiewania się.

Chciałabym swoją rozprawą m.in. umotywić i przekonać przede wszystkim lektorów, iż nie trzeba być inżynierem, aby uczyć języka specjalistycznego, ale trzeba być otwartym na wyzwania i nie bać się wiedzy fachowej studentów. W obecnym systemie nauczyciel staje się 'doradcą językowym', który niejako jest przewodnikiem studenta, a nie tylko jedynym i bezdyskusyjnym autorytetem. Jednocześnie wydawcy spojrzą być może łaskawszym okiem na potrzeby szkół technicznych i zaoferują im materiały adekwatne do potrzeb. Z kolei studenci zyskają pewność, że nauka języka obcego może sprostać ich oczekiwaniom i być skutecznym orężem w poszukiwaniu i wykonywaniu pracy odpowiadającej ich ambicjom i aspiracjom.

Lektorat może być pasjonującą przygodą dla studentów i nauczycieli, pod warunkiem zrozumienia realiów współczesnego świata i dostosowania do nich form i metod pracy. Zajęcia powinny być tak prowadzone, aby osoba przyglądająca się im z

boku i nieznająca statusu szkoły, z treści, formy i stosowanych metod bez trudu mogła stwierdzić, iż są to zajęcia prowadzone przez profesjonalistów.

CZEŚĆ TEORETYCZNA

Rozdział 1

Nauczanie języków obcych dorosłych – cechy charakterystyczne, zagadnienia ogólne

1.1 Uwagi wstępne

Żyjemy w czasach bezprzykładnego rozwoju technologicznego i unifikacji cywilizacyjnej naszego globu. Dzięki możliwościom przenoszenia się z miejsca na miejsce, dzięki możliwościom szybkiego przekazywania informacji następuje wzajemne oddziaływanie poszczególnych kultur, a styl życia podlega standardyzacji i szeroko przyjętym normom. Coraz częściej spotykają się w rozmaitych sytuacjach ludzie żyjący na co dzień w zupełnie odmiennych kulturach i warunkach cywilizacyjnych. Nie zawsze są to tylko relacje prywatne, na wakacjach, ale w dużej mierze kontakty służbowe, zawodowe, polityczne, w których komunikacja międzyludzka odgrywa bardzo ważną rolę. Ludzie starają się przekazać swoje myśli w jak najbardziej komunikatywny sposób, tak aby zostać zrozumianym przez interlokutorów, a z drugiej strony chcą poprawnie zrozumieć słowa swoich rozmówców. Niestety, ta istna językowa wieża Babel czasami skutecznie utrudnia kontakty międzyludzkie i dlatego od stuleci ludzkość próbuje stworzyć język uniwersalny, wspólny dla wszystkich. Idea języka sztucznego pozwalającego porozumiewać się bez barier pojawiła się w dobie racjonalizmu, w czasach zmięczenia języka łacińskiego. W 1629 roku Kartezjusz przedstawił swoją koncepcję powstania języka filozoficznego, który polegałby na spisaniu idei prostych, a następnie połączeniu ich w idee wyższe, bardziej złożone, a potem stworzenie z nich języka niesprzeczającego trudności w opanowaniu. Ideę Kartezjusza rozwijał Leibniz, który wręcz twierdził, iż tego typu język umożliwi zlikwidowanie rozbieżności w sprawach zależnych od rozumowania (Kopaliński 1993, 325). W następnych wiekach powstało wiele projektów sztucznych języków, ale praktycznie tylko esperanto, Interlingua, i Ido są używane, i to jedynie przez zapaleńców. Główny problem zrozumienia drugiego człowieka nadal nie został rozwiązany, ale też trzeba podkreślić, iż nie zależy to wyłącznie od języka, którym się posługujemy. Nadal wielu zwolenników ma język łaciński, i nawet starano się przywrócić mu dawną rangę i

świetność poprzez próby uproszczenia gramatyki i struktur. Na kongresach we Francji zaproponowano stworzenie łaciny klasycznej i nowocześniejszej, praktyczniejszej. W obecnych czasach, przy tak wielu kontaktach międzyludzkich większość języków przenika się nawzajem i przekazuje głównie słownictwo. Paradoksalnie, to właśnie rozwój techniki i nauki skutecznie przyczynia się do "zbieżności lingwistycznej" (Kopaliński 1993, 330). Coraz silniejsze jest komunikowanie się przy pomocy innej formy niż słowa, na przykład poprzez użycie piktogramów, rysunków, znaków powszechnie uznanych i łatwo odczytywalnych dla ogółu (np. znaki używane w rozkładach jazdy czy znaki drogowe, cyfry arabskie, symbole stosowane w chemii i fizyce). Słowa podróżują wraz z ludźmi i czasami zostają w pewnych miejscach na zawsze. Trzeba przyznać, iż czasami nowe słowa oddają lepiej znaczenie niż najlepsze nawet przetłumaczenie lub dostosowanie ich do języka ojczystego. Przyjęcie do swojego języka wyrazów z innych języków pomaga pokonać językową wieżę Babel i nie stanowi poważnego zagrożenia dla języka rodzimego. Ale oczywiście język wspólny nie oznacza pokonania różnic i przełamania barier komunikacyjnych. Te same słowa mogą oznaczać zupełnie inne rzeczy i wywoływać inne konotacje. Ale jest to temat rzeka wart osobnego przestudiowania. Nadal faktem jest istnienie wielu języków, a nauka i opanowanie ich przynajmniej na poziomie komunikacyjnym jest marzeniem i wyzwaniem dla wielu ludzi. Jakimi przesłankami kierują się dorośli ludzie, którzy decydują się na naukę języka obcego? Co jest ich siłą napędową? Czy robią to dla przyjemności, dla osiągnięcia konkretnych celów, znalezienia lepszej pracy, czy po to, aby wyjechać za granicę i móc komunikować się z mieszkańcami w danym języku, być przez nich zrozumianym i móc być niezależnym w przypadku chociażby najprostszych czynności, jak kupienie biletu, znalezienie drogi, itp.?

W przypadku studentów, najprostszą odpowiedzią jest ta, że dany język jest wpisany do programu studiów, i co czasem się zdarza, student nie ma, lub ma niewielki wpływ na wybór, jakiego języka będzie się uczyć. Jest to związane z organizacją procesu nauczania na danej uczelni. Część studentów ma do nauki języka obcego stosunek obojętny, czasami wręcz wrogi.

Wielu dorosłych traktuje naukę języka obcego jako szansę na awans zawodowy. Niektórzy ze względu na pracę są zmuszeni do przebywania przez pewien czas w obcojęzycznym środowisku, w związku z tym czują potrzebę poznania przynajmniej podstaw języka obcego.

Następną przesłanką zmuszającą ludzi do nauki języka obcego jest nauka języka niezbędnego do pracy, tzw. Foreign Languages for Specific Purposes, czyli zastosowanie języka obcego dla specjalnych celów. Dotyczy to np. kontrolerów lotu, którzy muszą znać język angielski na tyle, aby bezpiecznie poprowadzić samolot do startu lub lądowania. Inżynierowie nie muszą znać wszystkich aspektów języka, często wystarczy im bierna znajomość, umożliwiającą w miarę swobodne czytanie literatury fachowej.

Dla przykładu, ESP (English for Specific Purposes) dzieli się na trzy podgrupy: EOP, czyli English for Occupational Purposes – angielski używany dla celów zawodowych, EAP, English for Academic Purposes – angielski dla studentów studiujących w krajach angielskiego obszaru językowego, oraz EST, English for Science and Technology – angielski dla studentów nauk ścisłych, do poznania języka, aby czytać fachową literaturę. W przypadku tego typu potrzeb, występują różnice dotyczące poznania poszczególnych umiejętności, niektórym wystarczy znajomość czytania i pisanie w danym języku, innym wystarczy znajomość określonego zasobu słów (Harmer 1992, 2).

W zależności od potrzeb konkretnej grupy uczniów tworzony jest sylabus, czyli program nauczania. Może on być tworzony na podstawie struktur gramatycznych, zasobu słownictwa lub na podstawie sytuacji (np. w banku, na poczcie, itp.). Dotyczy to szczególnie grup jednorodnych zawodowo i uczących się języka obcego dla celów zawodowych. Programy oparte na słownictwie związanym z wybranymi dziedzinami życia są przydatne w grupach na wyższym poziomie zaawansowania, gdyż w przypadku grup początkujących lub na niskim poziomie trudno pracować nad jednym tematem przez dłuższy czas. Istnieje niebezpieczeństwo, że dany temat może nie zainteresować wszystkich, lub niektóre osoby w bardzo małym stopniu. Ale z drugiej strony pozwala to na zorganizowanie materiału i pracy na zajęciach. Dla uczniów zainteresowanych nabyciem konkretnych umiejętności tworzy się programy oparte na wykonywaniu poszczególnych zadań.

Ostateczny kształt i zakres programu zależy od potrzeb uczących się. Należy wziąć pod uwagę ich potrzeby, zainteresowania, wiek, poziom znajomości języka, jak często odbywać się będą zajęcia, jak liczne są grupy, jaką wiedzę ogólną prezentują słuchacze. Istotnym aspektem jest również to, czy na końcu kursu osoby uczące się otrzymują oceny czy zaświadczenia, czy pracują nad językiem dla własnej satysfakcji.

Współczesne sylabusy obejmują zagadnienia gramatyczno-leksykalne, sytuacyjne, funkcjonalne, proceduralne, koncepcyjne, ale są również i takie, które opierają się na negocjacjach z uczniami.

Bardzo często dorosłe osoby uczą się języka, ponieważ są zafascynowane kulturą, literaturą, zwyczajami danego kraju i chcą wiedzieć więcej o ludziach, którzy posługują się danym językiem. Oczywiście istnieje cała gama różnorodnych innych przesłanek, które motywują dorosłych do nauki języków obcych. Niektórzy robią to, ponieważ lubią nowe, trudne wyzwania, inni idą w ślady znajomych lub bliskich, jeszcze inni chcą czuć się swobodnie jako turyści w obcym kraju. Szeroki wachlarz przyczyn, dla których dorośli zaczynają uczyć się języków obcych wymusza na nauczycielach indywidualizację podejścia do uczących się. Ale już samo uzmysłowienie sobie motywów, dla której dana osoba postanawia uczyć się języka obcego pomoże osiągnąć sukces.

Na zakończenie tego rozdziału chcę kilka słów poświęcić zagadnieniom polityki językowej, zwłaszcza w Polsce. Polityka językowa jest ważną kwestią w krajach europejskich z wielu powodów. Przede wszystkim kraje Europy w większości są członkami Unii Europejskiej, następuje coraz większa konsolidacja państw, brak granic umożliwia nie tylko swobodne podróżowanie, ale i daje możliwości pracy poza krajem ojczystym. W instytucjach Unii wszystkie państwa mogą używać swojego języka rodzimego, co z kolei przekłada się na olbrzymią pracę związaną z tłumaczeniem wszystkich dokumentów. Językami preferowanymi w agendach Unii są język angielski i francuski. Jednak Europa jest konglomeratem wielu nacji i wielu języków, co z kolei oznacza walkę o jednakowe traktowanie wszystkich języków. Wspomniałam wcześniej, iż zaleca się naukę języka obcego głównego (np. języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego, hiszpańskiego) i języka swoich sąsiadów. Niestety, wiąże się to również z problemami finansowymi. Dlatego Pfeiffer (2001, 2005) proponuje w polityce językowej uwzględnić m.in. dwa ważne aspekty:

- **funkcjonalność**
- **finanse.**

Trudno na co dzień zapewnić efektywną komunikację językową. Profesor Konrad Schroeder, wieloletni przewodniczący Stowarzyszenia Języków Nowożytnych w Niemczech jest zwolennikiem receptywnej wielojęzyczności, czyli komunikacji i rozumienia na podstawowym poziomie w językach, które są w stanie opanować.

Pfeiffer (2001, 205) zwraca uwagę, iż jest to możliwe głównie w przypadku języków spokrewnionych i języków głównych, które są wymagane i nauczane z takich czy innych względów. Naczelną ideą winna jednak pozostać idea wielokulturowości i wielojęzyczności Europy.

Język polski nie jest językiem o znaczeniu strategicznym, masowo wybieranym przez obcokrajowców uczących się języków obcych, zwłaszcza młodych ludzi, którzy doskonale zdają sobie sprawę z tego, że znajomość języków obcych otwiera drzwi. Nauka języka obcego w naszym kraju jest wprowadzona już w szkole podstawowej i kontynuowana w szkołach kolejnych szczebli. Obok nauki w szkole istnieje szeroka oferta wielu instytucji prowadzących kursy językowe dla szerokiego grona odbiorców. Popularność tego typu szkolenia językowego świadczy, iż sama nauka prowadzona w szkole i na uczelni jest niewystarczająca. Im wyższy poziom i wiek, tym większe spektrum potrzeb i celów wśród uczących się. Indywidualne potrzeby w dużej mierze decydują o wyborze nauki konkretnego języka. Zdarza się, że nie zawsze szkoła lub uczelnia są w stanie sprostać oczekiwaniom uczących się. Warunki szkolno-uczelniane są obwarowane programami, barierami finansowymi, decyzjami ogólnymi władz szkolnych bądź uczelnianych. Osoby uczące się języków obcych dokonują wyborów z uwzględnieniem szkoły, zawodu, podróży, planów prywatnych, konieczności. Ważne wydaje się obserwowanie społecznych trendów, ale badania te byłyby bardzo trudne i niemiarodajne, ponieważ wybór języka bardzo często nie jest zależny od ucznia. W ostatnim czasie dużo na popularności stracił język rosyjski, który jeszcze niedawno był uczony w szkołach podstawowych i średnich, natomiast obecnie niewiele szkół decyduje się na jego wprowadzenie. Z kolei te klasy, które proponują naukę języka rosyjskiego są bardzo popularne wśród uczniów. Nie zawsze mogą oni jednak kontynuować naukę tego języka na uczelniach, gdyż albo nie ma go w ofercie, bądź jest zbyt mało chętnych. Dużą rolę odgrywa też presja rodziców, którzy niekiedy wręcz wymuszają na władzach szkolnych naukę języka angielskiego. Obserwując politykę dotyczącą nauczania języków obcych mam wrażenie, iż decydenci ciągle eksperymentują i szukają optymalnych rozwiązań. Nie mniej jednak ranga nauczania języków obcych wzrasta i świadomość ich znaczenia jest w społeczeństwie wysoka. Pfeiffer (2001, 209) pokusił się o przedstawienie kierunków rozwoju językowej polityki szkolnej w naszym kraju postulując następujące zasady:

- **zasada powszechnej nauki przynajmniej dwóch języków obcych;**

- zasada fakultatywnego wyboru pierwszego języka obcego;
- zasada obowiązkowej nauki języka angielskiego jako drugiego języka obcego, jeśli nie został wybrany jako język pierwszy;
- zasada kontynuacji nauki wybranego języka (wybranych języków) na kolejnych szczeblach edukacyjnych;
- zasada powszechnej znajomości przynajmniej jednego języka obcego na poziomie elementarnej umiejętności komunikacyjnej;
- zasada dążności do obniżania progu (wieku) rozpoczynania nauki języka;
- zasada dążności do poprawy warunków nauki języków obcych;
- zasada szerszego promowania języków obcych w szkolnictwie zawodowym wszystkich szczebli;
- zasada adekwatnego do potrzeb społecznych kształcenia nauczycieli;
- zasada odpowiedzialnego doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Ostatniemu zagadnieniu chcę poświęcić więcej uwagi. Nauczyciel to zawód, którego przedstawiciele nigdy nie powinni przestać się kształcić i doskonalić. Ponieważ zmieniają się programy, oczekiwania, metody i techniki nauczania, a przede wszystkim zmienia się młodzież i świat wokół nas, prawdziwy pedagog musi wpisać *long-life learning* do swoich obowiązków. Rynek pracy powoli kurczy się dla nauczycieli języków obcych, co w dalszej perspektywie sprawi, że lepiej przygotowani nauczyciele będą bardziej cenieni i poszukiwani. Udział w różnego rodzaju szkoleniach, warsztatach, seminariach, konferencjach powinien być obligatoryjny. Niestety, zdarza się nierzadko, iż nauczyciele wybierają komercyjne szkolenia organizowane przez wydawnictwa, ponieważ połączone jest to w większości wypadków z otrzymaniem gratisowych podręczników lub pomocy dydaktycznych, nie zawsze potrzebnych danemu nauczycielowi. Przykro to pisać, ale duża grupa uczących wcale nie czuje potrzeby stałego doskonalenia swoich umiejętności, co oznacza de facto cofanie się i kompletny zastój zawodowy. Nauczycielami języków obcych są absolwenci studiów neofilologicznych, kolegów nauczycielskich, wyższych szkół zawodowych. Zdarzają się, ale bardzo rzadko absolwenci innych dziedzin, którzy również mają prawo do nauczania języka angielskiego. Z pewnością specjalista zarówno językowy, jak i na przykład inżynier lub absolwent studiów ekonomicznych będzie czuł się swobodniej ucząc języka specjalistycznego, ale nie ma na to reguły, gdyż filolog może z

powodzeniem uczyć języka fachowego, ponieważ ma dobre przygotowanie pedagogiczne i językowe. Na pewno tytuł inżyniera lub magistra nauk ekonomicznych nie oznacza automatycznie predyspozycji do nauczania języka fachowego. Absolwenci tych kierunków mają tendencje do zwiększania nacisku na treści fachowe kosztem języka, a lektorat to nauka języka obcego, nie przedmiotu z zakresu studiowanej dziedziny. Internet i dostęp do sieci umożliwiają dostęp do literatury światowej, zasobów bibliotecznych najlepszych bibliotek, możliwość śledzenia na bieżąco piśmiennictwa z zakresu metodyki i doskonalenia warsztatu nauczycielskiego, wiele wydawnictw oferuje w sieci materiały do wykorzystania na lekcjach, a wszelkie dylematy i problemy można omówić na forach nauczycielskich. Te wszystkie udogodnienia i ułatwienia nie zastąpią jednak kontaktów indywidualnych, personalnych z innymi nauczycielami i wykładowcami, dlatego tak istotny jest udział osobisty w konferencjach. Wszyscy lektorzy powinni w miarę możliwości organizacyjno-finansowych brać udział w różnorodnych konferencjach, aby wymieniać doświadczenie i cenne uwagi, aby porównać swoje metody pracy, podpatrzeć jak inni rozwiązują rozmaite dylematy towarzyszące naszej pracy. Problemem jest fakt, iż nie wszyscy studenci planują pracę w szkole, nie zawsze są zdecydowani w jakiego typu szkole chcieliby pracować, ponieważ jest to wypadkowa różnorodnych czynników. Pfeiffer (2001, 2002) proponuje aby w trakcie studiów studenci specjalności nauczycielskich mieli na przykład sposobność udziału w praktyce nauczycielskiej w kraju, którego język studiują. Ja pozwolę sobie to uzupełnić, być może nie do końca studenci są świadomi swoich wyborów i nie zawsze te wybory są możliwe, sugeruję możliwość praktyk, ale przede wszystkim obserwacji zajęć prowadzonych w szkołach każdego szczebla, tak aby przyszli nauczyciele byli zorientowani w specyfice pracy z dziećmi i młodymi ludźmi w różnym wieku. Być może organizacja praktyk nauczycielskich na uczelniach stwarzałyby trudności ze względu na nauczania języka fachowego, ale z pewnością sam udział w zajęciach i rozmowa z lektorem dałyby podstawy do podjęcia dalszych decyzji dotyczących wyboru późniejszego miejsca pracy. Dotknęłam w tym miejscu następnego problemu łączącego się z kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych. Otóż na studiach neofilologicznych z reguły nie uczą się języków specjalistycznych, ani też metod ich nauczania. Ponieważ jednak nauka języków specjalistycznych (fachowych) jest coraz powszechniejsza na lektoratach, celowym wydaje się wprowadzenie do programów studiów nauczycielskich tego punktu. Bywa też, że przedmioty pedagogiczne należą na studiach filologicznych do przedmiotów fakultatywnych (zob.

np. Zawadzka 2004, 53). Zbyt dużo miejsca w programach zajmują kwestie doskonalenia umiejętności językowych i dydaktycznych, natomiast zbyt mało czasu poświęca się na sprawy pedagogiczne szeroko rozumiane, psychologiczne problemy związane z kształceniem młodych ludzi, jak i na przykład tematyką radzenia sobie z trudnymi sprawami wychowawczymi, organizacyjnymi w procesie dydaktycznym. Zawadzka (2004, 59) proponuje uczynienie ze studiów neofilologicznych studiów bardziej interdyscyplinarnych, czyli połączenia nauki o języku i języka z innymi dziedzinami, na przykład informatyką lub ekonomią. Ten postulat wiąże się z problemem nauczania języka specjalistycznego, o czym wspomniałam wcześniej w tym rozdziale. Ponadto, nauczyciel języka obcego nie może być tylko i wyłącznie perfekcyjnym użytkownikiem i znawcą danego języka, ponieważ nie mniej istotne są zdolności pedagogiczne i metodyczne. Nauczyciel uczy nie tylko języka obcego, ale kształtuje również odpowiednią postawę uczących się wobec języka, i kwestii realio - kulturoznawczych (Zawadzka 2004, 60).¹

Ostatni problem, o którym warto wspomnieć w kontekście nauczycieli, to kwestia nauczycieli z dużym stażem i doświadczeniem. Wielu z tych pedagogów uważa się za omnipotentnych i wszechwiedzących. Z pewnością predestynuje ich do takiego przeświadczenia duże doświadczenie zebrane przez lata pracy, ale jak pokazuje opis układu glottodydaktycznego w rozdziale 1.8, jest to układ zmienny, dynamiczny, a metody i sposoby nauczania zmieniają się, i niektóre z form stają się z czasem nieadekwatne, lub nieskuteczne. Opór przed nowinkami, nowym podręcznikiem, nowymi metodami wydaje się niezrozumiały, ponieważ dobry nauczyciel powinien być ciekawy świata i doskonalić swój warsztat metodyczny. I dlatego aktywizacja tego typu nauczycieli jest wyzwaniem dla osób, które kierują centrami nauczania języków obcych. Zagadnienia dotyczące nauczycieli są omówione dodatkowo w rozdziale 2 poświęconym motywacji.

¹ Krótco po ukończeniu studiów brałam udział w obozie szkoleniowym dla nauczycieli języka angielskiego z całego świata, delegowana z mojego pierwszego miejsca pracy, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Poznaniu. Obóz odbywał się w Aberdeen, w Szkocji. Podczas wielu dyskusji z nauczycielami, pamiętam problem podniesiony przez jedną z bardziej doświadczonych nauczycielek z Niemiec, mianowicie co jest lepsze dla uczniów: nauczyciel perfekcyjnie mówiący w obcym języku i znający wszystkie jego zawiłości strukturalno-gramatyczno-leksykalne, czy nauczyciel, który być może nie jest najlepszy językowo, ale ma dobre podstawy pedagogiczne i umie dotrzeć do uczniów. Ideałem byłoby połączenie obu tych umiejętności, ale jak wiemy ideały nie istnieją. W każdym razie większość stwierdziła, iż dużo ważniejsze są umiejętności dotarcia do uczniów, niż na przykład bezbłędna wymowa, intonacja, budowa zdań. I według mnie jest to prawda.

W następnym podrozdziale przedstawię przedmiot, cele i metody badań niniejszej rozprawy.

1.2 Przedmiot, cele i metody badań

W swojej pracy omawiam szanse i problemy nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki nauczania języka angielskiego. Staram się odpowiedzieć na pytanie, czy zaproponowana studentom uczelni technicznych ścieżka edukacyjna w zakresie nabycia kompetencji językowych jest właściwa i czy spełnia ich oczekiwania. Chcę potwierdzić znaczenie wprowadzenia nauki języka specjalistycznego, i jednocześnie sprawdzić, w jaki sposób można zintensyfikować efektywność jego nauczania na lektoracie. Jak podwyższyć i utrzymać motywację przyszłych inżynierów i przekonać ich, iż znajomość języka obcego na dobrym poziomie jest niezbędna w dalszej pracy zawodowej i zdobywaniu wiedzy związanej z ich profesją. Na podstawie badań empirycznych (ankiety dla studentów i nauczycieli, wywiady z lektorami), rozważam celowość uczenia języka zawodowego i analizuję dla jakich potrzeb będą go używali studenci, przyszli absolwenci uczelni i szkół technicznych. W dużej mierze skupiam się nad zagadnieniem przygotowania studentów do czytania literatury fachowej w języku obcym. Poddaję analizie programy nauczania, aby skoordynować liczbę godzin przeznaczoną na lektorat z zadaniami wyznaczonymi przez władze uczelni, władze oświatowe i z potrzebami samych studentów. Rozpatruję tę kwestię w powiązaniu z autonomicznymi i półautonomicznymi formami uczenia się i nauczania, które pozwalają na uzupełnienie znikomej liczby zajęć na lektoracie poprzez samodzielną pracę studenta. W jaki sposób można pokonać lub przynajmniej zminimalizować trudności i przeszkody stojące przed nauczycielami i studentami w trakcie lektoratu. Czy niewystarczająca liczba godzin, brak czasu, wiele trudnych przedmiotów wymagających dużego nakładu czasu i sił, wiedzy ścisłej, nie powodują odsunięcia nauki języka obcego na margines? Jeśli takie tendencje się pojawiają, to jakie środki zaradcze przedsięwziąć, aby zapobiec takim sytuacjom. W swojej pracy poruszam kwestię nauczania języka specjalistycznego w powiązaniu z wiedzą fachową nabytą w czasie studiów, jak radzić sobie w sytuacji, w której lektorat zaczyna się na pierwszym semestrze studiów, co implikuje trudności w przekazywaniu wiedzy związanej z daną dziedziną, gdyż studenci dopiero zaczynają wgłębiać się w tajniki zawodu. Czyli nauka

języka obcego jest równocześnie nauką przedmiotu. Próbuję odpowiedzieć m.in. na pytania jak przekonać nauczycieli i jak ich przygotować do nowych wyzwań i czy nauczyciel języka obcego na uczelni technicznej musi być fachowcem w danej dziedzinie. Jakich metod i technik używać, aby efekty pracy były satysfakcjonujące zarówno dla lektorów, jak i dla uczących się. Analiza odpowiedzi studentów na pytania dotyczące nauczania języka specjalistycznego, wywiady z lektorami i ich spostrzeżenia pozwalają ustalić problemy i szanse ich rozwiązania, co wymaga jednak ciągłego monitoringu i dostosowania do wymogów współczesnego świata. Biorąc pod uwagę związki przyczynowo-skutkowe między elementami wpływającymi na kształt lektoratu na uczelniach technicznych konkluzje są czytelne i klarowne: idea nauczania języka specjalistycznego jest słuszna i należy iść w tym kierunku. Szczegóły natomiast wymagają optymalizacji, czasem korekty, bądź udoskonaleń, zwłaszcza, że niektóre pomysły, koncepcje nie wiążą się z kosztami, lecz ze starannym przemyśleniem pracy centrum językowego. Chcę dokładnie i starannie przejrzeć i rozważyć związki między lektorem, programem nauczania, studentem, metodami nauczania, i na podstawie wniosków zaproponować model organizacji, struktury i nauczania języków obcych na lektoratach uczelni wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki nauczania fachowego języka angielskiego.

1.3 Nauczanie drugiego języka

Historia prac nad przyswojeniem języka obcego to ścisła współpraca nauczycieli i językoznawców. Generalna uwaga nasuwająca się po analizie ich prac, pozwala twierdzić, że nauka języka drugiego czerpie wiele elementów, wręcz opiera się na znajomości języka pierwszego. W większości przypadków język pierwszy jest rozumiany jako język ojczysty, jedyny język, którym posługuje się dana osoba. W niektórych przypadkach zdarza się, iż od niemowlęctwa dziecko jest otoczone i dorasta wśród większej liczby języków, wtedy mówimy o języku bardziej i mniej dominującym. Zdarzają się również sytuacje, w których dziecko w prawie równym stopniu opanowało dwa języki (np. gdy rodzice mówią dwoma różnymi językami), i trudno ocenić, który język jest pierwszym. Często w przypadku przeniesienia się do środowiska drugiego języka, następuje osłabienie znaczenia języka pierwszego. Generalnie, wyżej wspomniane przypadki należą do rzadkości i dlatego badacze raczej skupili się na założeniu, że prawie zawsze jeden język zostaje opanowany wcześniej.

Tendencja ta, czyli badanie wpływów pierwszego języka na drugi zaznaczyła się szczególnie mocno w latach 90-tych ubiegłego wieku. Niebagatelne znaczenie miały w tym względzie prace Chomsky'ego, który twierdził, że każdy człowiek jest wyposażony w tak zwany LAD, czyli *Language Acquisition Device*, LAD, czyli umiejętność przyswojenia języka, co jest typowe tylko dla rodzaju ludzkiego. Wszystkie te dywagacje prowadziły do dwóch konkluzji. Po pierwsze, aby poznać język drugi, trzeba mieć przyswojony język pierwszy, i ponieważ język to coś unikalnego, nauczanie języka w żaden sposób nie jest związane z uczeniem się innych rzeczy, zachowań, itp. Ta ostatnia koncepcja była podważana przez badaczy, którzy z kolei twierdzą, że nabycie umiejętności językowych to coś podobnego, jak nauczanie się na przykład gry w tenisa. Generalnie jednak uczenie się języka obcego traktowane jest jako nabycie konkretnej umiejętności (*skill*).

Wielu naukowców, już od czasów Arystotelesa zajmuje się przyswajaniem języka. Często nabycie umiejętności językowych jest porównywane do umiejętności myślenia. Debata tocząca się od wieków jest złożona i trudno tu mówić o jednoznacznych wnioskach. Toczące się spory można podsumować stwierdzeniem, że dla części badaczy język jest wypowiedzianą myślą, a dla innych myśl jest cichym/milczącym językiem. W połowie XX wieku toczyła się wręcz zażarta dyskusja między dwoma oponentami: szwajcarskim psychologiem Jeanem Piaget, i amerykańskim lingwistą, Noam'em Chomsky. Ponieważ ich opinie były diametralnie różne, wspólne spotkanie na konferencji we Francji w 1975 roku przeszło do historii dziejów badań nad językiem. Chomsky odwołuje się w swoich pracach do Platona i jego pytania, jak to się dzieje, że człowiek mimo ograniczonego i osobistego kontaktu ze światem, wie tyle ile wie. Oczywiście Chomsky badał to w odniesieniu do języka, zwłaszcza w przypadku dzieci, które są w stanie nauczyć się języka w krótkim czasie. Przyswojenie języka, nawet złożonych struktur jak na dziecko jest szybkie. Jedno z możliwych wyjaśnień, iż dzieje się tak dzięki tak zwanemu odpowiedniemu i świetnemu "środowisku" i matce Chomsky zdecydowanie odrzucał, aczkolwiek późniejsze prace badawcze (Snow i Ferguson 1977) wykazały, że nie należy tego zupełnie negować. Chomsky uważał, że dzieci rodzą się już z LAD, dzięki któremu są w stanie nauczyć się języka.

Natomiast Piaget twierdzi, że w rozwoju dziecka można wyróżnić kolejne etapy/stadia związane z jego wiekiem. Dziecko najpierw asymiluje pewne formy i przeżywa je, doświadcza w ten czy inny sposób i adaptuje się do tych form. Piaget

postuluje generalną teorię uczenia się. Osobą, która niejako „pogodziła” wspomnianych badaczy, była Karmiloff-Smith, która nie odrzucała całkowicie opinii Piaget’a, ale postulowała różne poziomy reprezentacji, która wraz z wiekiem i doświadczeniem generalizuje się (Johnson 1996, 11-18).

Ogólnie rzecz ujmując, język na pewno jest traktowany jako narzędzie umożliwiające poznanie, a co za tym idzie, rozwój. Wielu naukowców podkreśla podobieństwa między umiejętnością językową a innymi umiejętnościami. Wiele umiejętności motorycznych zawiera w sobie elementy poznania, z kolei umiejętności językowe obok aspektów poznawczych mają umiejętności motoryczne (mówienie, czytanie, pisanie i słuchanie angażują wargi, uszy, ręce, oczy, narządy mowy wewnętrzne i inne części ciała).

Główną różnicą między umiejętnościami motorycznymi a językiem (wraz z innymi umiejętnościami poznawczymi) to fakt, iż produkcja językowa nie wydaje się być tak związana z bodźcami (stimuli) w porównaniu z innymi umiejętnościami, ale w tym względzie zdania naukowców są podzielone.

W 1948 roku amerykański psycholog Norbert Wiener zaproponował nazwę cybernetyka dla badania systemów komunikacyjnych. Jego teoria była bardzo popularna aż do lat 60 ubiegłego wieku i stanowi podstawę współczesnych teorii psychologii poznawczej i teorii uczenia się. Język jest określany jako celowe, hierarchiczne, zorganizowane, niestereotypowe zachowanie. W przypadku języka, to, co czytamy lub słyszymy w dużym stopniu zależy od schematów, które przynosimy ze sobą (Johnson 1996, 33).

W ostatnich latach wielu zwolenników ma koncepcja według której do opanowania języka obcego prowadzi szereg dróg, a tylko jedną z nich może być powielenie wzoru opanowania języka pierwszego. Jednym z najbardziej znaczących przedstawicieli tego nurtu jest Krashen (1988), który definiuje dwa pojęcia: uczenie się (*learning*) i nabycie (*acquisition*). Dla niego uczenie się oparte jest na pewnych punktach odniesienia i zasadzie izolacji, co ma miejsce w klasie, podczas gdy nabywanie umiejętności oparte jest z kolei na powielaniu wzorów poznania pierwszego języka, w trakcie kreowania procesu tworzenia (*creative construction process*), bez świadomego skupiania się na formach językowych (Johnson 1996, 52). Według Krashena akwizycja następuje w wyniku podświadomego procesu podobnego do procesu, który zachodzi u dzieci uczących się języka pierwszego. Cykl ten wymaga znaczącej interakcji w języku

docelowym, a uczestnicy koncentrują się na samym akcie komunikacji. Z kolei uczenie się jest rezultatem instrukcji i składa się ze świadomego procesu implikującego świadomą wiedzę o języku, co oznacza, iż ważniejsza jest akwizycja zgodnie z przeświadczeniem Krashena (Schutz 2007, 2). Inni badacze krytykowali ten punkt widzenia, ale zarazem przyznawali Krashen'owi wiele racji, chociażby w rozpoznaniu istnienia dwóch różnych procesów w trakcie pracy nad językiem. Aby głębiej spojrzeć na proces uczenia się i nabywania wiedzy/akwizycji, należy zbadać czy procesy te zawierają mechanizmy kognitywne, czy idą swoją własną, osobną ścieżką. Innymi słowy, czy istnieją dowody na hipotezę kognitywną przy nauce drugiego języka i czy istnieje hipoteza kognitywna przy akwizycji drugiego języka. Literatura poświęcona temu mechanizmowi, jak i rozsądek, świadczą o tym, że drugi język może być opanowany poprzez strategie wykorzystujące ogólne poznanie (*general cognition*). Więcej problemów nastrocza akwizycja – z pewnością jest zaangażowane poznanie, ale mechanizmy są inne niż w przypadku uczenia się. Podsumowując dyskusję toczącą się między uczonymi, można stwierdzić, iż obie ścieżki – uczenie się i akwizycja – angażują różnorodne formy przetwarzania.

Głównym czynnikiem, który odróżnia uczenie się języka drugiego i każdego następnego od uczenia się języka pierwszego jest fakt znajomości, oczywiście w różnym stopniu, ogólnych reguł typowych dla języka i jego wykorzystania. Bez względu jak różnorodne są języki w stosunku do języka ojczystego, bezsprzecznie wiele je także łączy: służą jako narzędzie komunikacji, słowa używane są w odniesieniu do przedmiotów, zjawisk, działań, itp., dzięki łączeniu słów, fraz powstają złożone struktury przekazujące wiadomości, konkretne zasady pozwalają wyrazić złożone relacje między działaniami, stanami i obiektami.

Należy tu również wspomnieć, iż nauczaniu pierwszego języka nie towarzyszy zazwyczaj frustracja związana często z nauką nowego języka, ponieważ nasze myśli możemy wyrazić w sposób ograniczony używając poznane struktury gramatyczne i ograniczając wypowiedź do opanowanego zasobu słownictwa. Dziecko poznając język, ma początkowo małe potrzeby wyrażania swoich myśli, są one zazwyczaj związane z zabawą, jedzeniem i poczuciem bezpieczeństwa. W późniejszym okresie, w miarę poznawania świata i odkrywania jego złożoności, następuje potrzeba zwiększenia umiejętności językowych. I jest to przedmiot wielu dyskusji naukowych, – który

rozwój, lingwistyczny, językowy czy kognitywny wiedzie prym, aczkolwiek można z pewnością potwierdzić ich ścisły związek.

Zazwyczaj uczniów drugiego języka kojarzymy z dziećmi i nastolatkami rozpoczynającymi naukę języka obcego w szkole lub na kursach. Ale do tej grupy należą również emigranci i ich dzieci poznający język w nowym środowisku, uczestnicy kursów dla dorosłych, misjonarze, pracownicy oddelegowani do pracy za granicę, i wielu innych. Wszystkich ich łączy to, że w miarę opanowali już pierwszy język. Pozwala im to na pewne odniesienie do języka pierwszego w trakcie nauki języka drugiego. Jest to łatwiejsze w przypadku istotnych podobieństw między tymi dwoma językami, wtedy nie jest konieczne uczenie się niektórych struktur, na przykład szyku zdania, dodatkowo, lub w jakiś specjalny sposób. Większe podobieństwo struktur, gramatyki czyni naukę łatwiejszą, ale nawet w takim wypadku nie można zapominać o różnicach. Im mniej są świadomi uczniowie wielu różnorodnych możliwości wyrażenia podstawowych idei, myśli i relacji między nimi, tym dłużej trwa proces poznania obcego języka. Istnieją też znaczące różnice między uczącymi się języka pierwszego, jak i języka drugiego. Przede wszystkim ci drudzy mają większą świadomość rozwoju, silniejszą tendencję do stosowania abstrakcyjnych pojęć i struktur.

W przypadku uczenia się języka drugiego często mamy do czynienia z tak zwanym *guided learning*, to znaczy, z uczeniem się pod kierunkiem nauczyciela. Wybrane przez niego metody i techniki nauczania, podręcznik, program realizowany na zajęciach wpływają znacząco na proces uczenia się. Ale nadal najważniejszy jest uczeń i współpraca z nim. Inaczej wygląda sytuacja emigrantów – w tym wypadku mamy do czynienia ze spontanicznym procesem nabywania języka. Oczywiście w dużym stopniu proces ten jest zdeterminowany przez środowisko, w którym emigrant żyje i pracuje.

Następną cechą wpływającą znacząco na przebieg procesu uczenia się języka obcego jest środowisko językowe, w którym odbywa się nauka. Jest ono monolingwalne tak, jak w przypadku procesu spontanicznego (emigranci są zmuszeni do załatwiania wszelkiego rodzaju spraw w biurze, w pracy w obcym języku). W tej sytuacji praktycznie nie używa się języka ojczystego. Ma to swoje zalety i wady. Niewątpliwą zaletą jest niski poziom interferencji z językiem ojczystym, ponieważ nowy język jest opanowywany poprzez naukę konkretnych zwrotów i idiomów, a nie zestawu reguł i słów. Ponadto, ponieważ nowy język jest konieczny w procesie komunikacji, uczniowie są wysoce umotywowani. Jednakże w zależności od trudności i

problemów w opanowaniu nowego języka, poziom motywacji może spaść po krótkim czasie. Postęp w opanowywaniu nowego języka zostaje zatrzymany, a uczący się ze względu na brak możliwości korekty nie jest w stanie dokładnie oszacować swoich braków w komunikowaniu się w danym języku. Z kolei osoby posługujące się danym językiem jako językiem ojczystym w kontaktach z obcokrajowcami używają często prostych struktur i słownictwa podstawowego, aby ułatwić zrozumienie, co nie sprzyja z drugiej strony rozwojowi językowemu.

W sytuacji nauki w warunkach szkolnych język drugi nie zajmuje tak ważnego miejsca w komunikacji, jak w przypadku pobytu w środowisku obcojęzycznym. To oznacza, że motywacja musi być oparta na innych, równie znaczących przesłankach. Problem motywacji i czynników determinujących jest szczegółowo omówiony w rozdziale 2. Przede wszystkim, uczeń musi mieć świadomość różnic między strukturami swojego języka ojczystego a języka, którego się uczy, natomiast z drugiej strony powinien wiedzieć, w jaki sposób wykorzystać swoją wiedzę dotyczącą języka w nauce drugiego i następnych języków.

Dość długo tolerowano pogląd, iż nauka języków obcych powinna odbywać się w izolacji od języka ojczystego z powodu wzajemnych interferencji. Jednak badania przeprowadzone w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku (np. przez Lutjeharmas 1999) potwierdziły pozytywne interakcje między nauczanymi językami, chociażby poprzez wykorzystanie znanych technik i strategii (Zawadzka 2004, 137). Dzięki nauce nowych języków zwiększa się u uczniów *language awareness*. Ponadto Zawadzka (2004, 139) postuluje zwiększenie i rozwijanie u uczniów aktywnego stosunku do zadań dla zoptymalizowania nauczania drugiego języka.

Decyzją o ogromnym znaczeniu w przypadku nauki języka obcego jest wybór właściwej odmiany, wariantu danego języka. Różnorodność i wielość odmian w obrębie jednego języka to jego nieodłączny element. Oczywiście, te wszystkie odmiany, czy to regionalne, czy środowiskowe, mają cechy wspólne umożliwiające komunikację między osobami posługującymi się tym samym językiem. W przypadku bardziej zinstytucjonalizowanych form nauczania decyzja jest narzucona i podjęta przez autorów podręczników, nauczycieli, władze oświatowe. Osoby uczące się języka w mniej formalnych ramach muszą sami zdecydować, który wariant języka wybrać, gdyż nie sposób nauczyć się efektywnie wielu różnych odmian tego samego języka.

Na koniec tego rozdziału, chcę parę słów poświęcić nauczaniu języka dla celów zawodowych. Temat ten przewija się w całej mojej pracy, tu kilka zdań ogólnych. Nauczanie dla potrzeb zawodowych zyskało na znaczeniu w wyniku reformy szkolnictwa, zmian społeczno-politycznych i wstąpieniu do Unii Europejskiej. Główny nacisk powinien być położony na opanowanie umiejętności efektywnej komunikacji za pomocą czterech podstawowych sprawności językowych. Rada Europy zaleca wprowadzenie do treści nauczania sytuacji związanych z życiem codziennym, pracą, ekonomią i biznesem w stopniu podstawowym, elementów wiedzy o świecie współczesnym (Zawadzka 2004, 141). Należy podkreślić, iż obie kompetencje: językowa ogólna i językowa zawodowa są ze sobą nierozzerwalnie związane. Dokładniejsze omówienie nauczania języka fachowego (zwanego też specjalistycznym) znajduje się w dalszej części pracy. Ponieważ w większości wypadków jego nauczanie jest sprzężone z nauką języka obcego dorosłych, chcę w następnej części omówić problemy nauczania osób dojrzałych.

1.4 Nauczanie dorosłych

Obecny rozwój cywilizacyjny, ciągłe zmiany, powodują, że czymś zupełnie normalnym jest doksztalcanie się przez całe życie. Społeczeństwo staje się coraz bardziej aktywne, wiele osób zmienia w ciągu swojego życia pracę, a nawet zawód. Według Illicha (1970, rozdział 2) każdy człowiek powinien mieć dostęp do systemu oświaty w każdym momencie swojego życia. Z kolei według raportów tak zwanego Klubu Rzymskiego jedynie uczenie bez granic może zapobiec wszelkim katastrofom, które mogą wynikać np. z faktu nieumiejętnego obchodzenia się ze środowiskiem, korzystania z nowych technologii, itp. Najgłośniejszym był raport Faure'a, przewodniczącego Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji, z 1972 zatytułowany "Uczyć się, aby być" (angielski tytuł: *Learning to be. The World of education today and tomorrow*).

W raporcie tym przedstawiono dwadzieścia jeden postulatów związanych z polityką oświatową. Przede wszystkim wskazano na konieczność stosowania zasady, iż *"każdy człowiek powinien mieć możliwość uczenia się przez całe życie i to powinno być naczelną ideą polityki oświatowej"* (Faure 1972). Oznacza to, że szkoła i instytucje oświatowe powinny przygotować uczniów do ciągłego zdobywania i poszerzania swojej wiedzy. Raz zdobyte informacje powinny być pogłębiane, a nasza wiedza ewoluuje w

ciągu naszego życia. Możemy zatem powiedzieć, że kształcenie powinno pomagać i uczyć nas jak istnieć, nie tylko, co robić. Myślę, że większość decydentów jest przekonana o doniosłej roli edukacji, szczególnie edukacji permanentnej, która pozwala poznać inne narody oraz sprzyja dialogowi z innymi systemami wartości i kulturami. Dlatego edukacja dorosłych jest tak ważna.

Inne z kolei raporty, przygotowane przez UNESCO, zwracają uwagę na następujące filary edukacji:

- **uczyć się, aby wiedzieć**
- **uczyć się, aby działać**
- **uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi**
- **uczyć się, aby być.**²

Kolejne raporty UNESCO programu Edukacji dla Wszystkich dotyczyły:

- **Równouprawnieniu w dostępie do edukacji** (2003/4)
- **Jakości kształcenia** (2005)
- **Alfabetyzacji** (2006)
- **Edukacji dla wszystkich (od 2007- obecnie)**³.

Najogólniejsze zasady dotyczące uczenia dorosłych obowiązujące nauczycieli wszystkich typów szkół i placówek oświatowych są następujące:

- **podmiotowe traktowanie dorosłych**
- **zgodna współpraca**
- **indywidualizacja nauczania**
- **odwołanie się do poczucia godności dorosłego człowieka**
- **komentarz dydaktyczny**
- **stworzenie możliwości pozytywnego zaprezentowania się dorosłego ucznia**
- **stymulowanie i pobudzanie twórczej postawy dorosłego ucznia**⁴.

Jednym z pionierów rozwoju oświaty pozaszkolnej dla dorosłych był Anglik Tomasz Morus, który postulował połączenie wychowania i nauczania z życiem, przez co stał się jednym z najbardziej postępowych filozofów szesnastego wieku. Idee nauczania dorosłych podjęte zostały dopiero w osiemnastym wieku przez francuskiego filozofa, matematyka i fizyka Jana Antoniego Mikołaja Condorceta, który podnosił

² http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf

³ <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/>

⁴ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc52_pl.htm

znaczenie upowszechnienia nauczania dorosłych poprzez odczyty, wykłady, naukę samodzielnej pracy. Postępowe idee rewolucji francuskiej dotyczące również oświaty dorosłych stanowiły bazę polityki oświatowej wielu europejskich państw w dziewiętnastym wieku (Wołoszyn 1964, 244). Wiek dwudziesty przyniósł zwiększenie zainteresowania nauczaniem dorosłych i w tym kontekście należy wspomnieć o powstaniu uniwersytetów ludowych, których twórcą i orędownikiem był duński historyk i poeta Frederik Grundtvig. Uniwersytety przygotowywały młodych, dorosłych ludzi do zawodu bądź pozwalały im poszerzać wiedzę zgodnie z zainteresowaniami. Ta forma kształcenia początkowo spopularyzowana w krajach skandynawskich, z czasem przeniosła się do innych krajów. W Polsce w okresie międzywojennym dużym uznaniem cieszyły się uniwersytety powszechne, szczególnie Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych i Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, działające, co prawda w okrojonej i zmienionej formule, do dzisiaj (Wołoszyn 1964, 544). Po II wojnie światowej powstał program oświaty dla osób dorosłych, pracujących. Wraz ze zmianą ustrojową w Polsce w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych powstało szereg pozaszkolnych form kształcenia i doksztalcenia dorosłych.

Należy pamiętać, iż uczenie dorosłych znacząco różni się od uczenia dzieci i młodzieży. Czynnikiem stymulującym uczących się dorosłych może być ich doświadczenie i zdobyta wiedza, stąd czynnikiem motywacyjnym jest przede wszystkim użyteczność poznanej wiedzy. Kolejnymi czynnikami motywacyjnymi są sposobność sprawdzenia swoich dokonań i postępów w oparciu o obowiązujące standardy, oraz stosowanie właściwych metod nauczania i korzystanie z odpowiednich materiałów (Sieńko 2007, 1). Wprowadzenie przyjaznej atmosfery i ciągła aktywizacja dorosłych w czasie zajęć z pewnością przyczynią się do wzmocnienia motywacji i przekonania o słuszności dalszego doksztalcenia.

W dwudziestym wieku z pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania wyodrębniła się nauka **andragogika**, czyli nauka o kształceniu dorosłych. Niezbędnym warunkiem aktywności umysłowej jest ciągła stymulacja mózgu.⁵ W przypadku edukacji dorosłych głównym celem jest uzyskanie przyrostu wiedzy, a nie tylko prezentacja nowego materiału. Peszko (2007, 2-3) postuluje klarowne określenie celów całego procesu dydaktycznego w *"kategoriach zmian w słuchaczu"*. Materiał przedstawiany dorosłym

⁵ O pamięci szerzej piszę w rozdziale 1.5.1 -1.5.3.

winien być mocno powiązany z praktyką, z ich doświadczeniami, ponadto materiał powinien być usystematyzowany i logicznie powiązany. Dorośli osiągają zamierzone efekty najczęściej poprzez rozwiązywanie problemów i zadań, i do tego typu form należy się odwoływać. Peszko (2007) proponuje następujące reguły dotyczące nauczania osób dorosłych:

- **od rzeczy łatwych do trudniejszych**
- **od zadań prostych do bardziej złożonych**
- **od spraw ogólnych do szczegółowych**
- **od rzeczy znanych do nieznanych**
- **od konkretów do abstrakcji.**

W następnej części przedstawię dokładniej cechy charakterystyczne osób dorosłych uczących się języków obcych.

1.5 Charakterystyka dorosłych uczących się języków obcych

Wolski (2002, 176) czyni trzy spostrzeżenia dotyczące nauczania dorosłych:

- **konieczność kształcenia się i doksztalcania przez całe życie, zmiana planów życiowych i zawodowych, powodują, że częściowo zanikły różnice i wymieszały się role młodzieży i dorosłych w procesie edukacyjnym,**
- **ponieważ dorośli należą do określonych grup społecznych, stąd ich oczekiwania wobec kształcenia też są różne,**
- **konstrukt *homo scholasticus* – człowiek nastawiony na bycie nauczany powoli staje się iluzją.**

Wiek uczniów jest jednym z decydujących czynników determinujących, czego i w jakiej formie uczymy na zajęciach języka obcego. Truizmem jest stwierdzenie, że ludzie w różnym wieku mają różne potrzeby, wymagania i zdolności kognitywne, czyli poznawcze. Istnieje wiele mitów na temat uczenia się i wieku. Według nich dorośli muszą pokonać zbyt dużo barier w postaci efektów starzenia się, jak i dotychczasowego doświadczenia. Ale wiadomo, że trudno opierać się na stereotypach i uprzedzeniach. Zmiany zachodzące w organizmie człowieka wraz z upływem czasu nie uniemożliwiają dalszego kształcenia się. Autorzy wielu badań potwierdzili, że wystarczająco umotywowani i pracujący systematycznie dorośli mogą uzyskać równie zadawalające

sukcesy w opanowaniu języka obcego, a tylko umiejętność rozumienia mowy jest lepsza u osób, które rozpoczęły naukę przed okresem dojrzewania (Wilczyńska 1999, 99).

Dorośli uczniowie charakteryzują się następującymi cechami: nie jest im obce myślenie abstrakcyjne, mają pewne doświadczenie życiowe, z reguły mają konkretne oczekiwania w stosunku do procesu nauczania, jak również własne wzorce uczenia się, często są zdecydowanie bardziej zdyscyplinowani niż np. nastoletni uczniowie, umieją i chcą pokonać znudzenie pojawiające się w trakcie nauki, ich doświadczenie i zasób wiedzy pozwalają nauczycielowi wykorzystać szeroki wachlarz technik i zadań. Dorośli mają również jasno sprecyzowane plany i cele, które pomagają im w nauce, co nieczęsto lub w małym stopniu występuje w przypadku młodszych uczniów. Oczywiście nie oznacza to, że uczenie dorosłych to samo pasmo sukcesów, a praca z dorosłymi to czysta przyjemność. To są też ludzie ze swoimi problemami i oczekiwaniami, nierzadko pełni kompleksów, często nastawieni wobec nauczycieli wrogo, co ma miejsce w przypadku, kiedy to opanowanie języka jest warunkiem obligatoryjnym w pracy zawodowej, a nie towarzyszą temu sukcesy, a uczenie się staje się po początkowym etapie mozolne i trudne, pozbawione spektakularnych wyników. Dotychczasowe doświadczenie związane z uczeniem się może w istotny sposób rzutować na postawę w stosunku do przedmiotu, jak i nauczyciela. Osoby, które mają niską samoocenę bardzo trudno namówić do aktywnego uczestnictwa w procesie nauczania, gdyż boją się oceny innych kursantów.

Charakter danego człowieka i jego, być może niezbyt przyjemne, doświadczenia szkolne wpływają na postawę i zachowanie w czasie zajęć z języka obcego. Dorośli są z reguły pełni obaw, nieufni i czasami wręcz wrogo nastawieni w stosunku do osób, które wpłynąć mogą na ich osobowość. Chcieliby poznać coś nowego a jednocześnie są zamknięci na nieznane zjawiska czy pojęcia. Duże znaczenie ma wiek uczących się, im starsi, tym bardziej krytyczni wobec samych siebie i swoich możliwości intelektualnych (Harmer 2001, 40). Ten ostatni punkt jest badany przez niektórych uczonych. Harmer (op. cit.) wymienia, np. Allana Rogersa (1996), który stwierdził, że moce produkcyjne naszego umysłu zależą od tego, ile przedtem zdobyliśmy doświadczeń związanych z uczeniem się. Nauczyciel prowadzący zajęcia z dorosłymi musi być świadomy faktu, że praca będzie na pewno wolniejsza, przyrost wiadomości mniejszy, a przeciążenie

innymi obowiązkami spowoduje, że nie zawsze uczniowie są przygotowani tak, jak byśmy sobie tego życzyli.

W przypadku studentów uczestniczących w lektoratach mamy do czynienia z grupą osób, która ma zazwyczaj sprecyzowane cele i, choć to można powiedzieć o niewielkiej garstce osób, wie dokładnie, w jakich sytuacjach będzie potrzebny im język. Nakłada to jednak szczególne obowiązki na nauczycieli szkół wyższych, czyli oznacza po prostu nie tylko ciągłe doksztalcanie, które jest niezbędnym czynnikiem warunkującym osiągnięcie sukcesu w pracy zawodowej, ale również doskonalenie języka specjalistycznego, oraz poznanie wiedzy fachowej, bez których nie wyobrażam sobie nowoczesnego lektoratu, który ma sprostać wymaganiom obecnych czasów.

Wprowadzenie zasad autonomii i indywidualizacji w nauczaniu języków obcych w widoczny sposób przyczyniają się do niwelowania wszelkich niekorzystnych zjawisk w uczeniu się, na przykład poczucia skrępowania, blokadzie w mówieniu, itp. Wykształcenie pozytywnej postawy i tożsamości autonomicznej sprzyja dalszym sukcesom w opanowaniu języka obcego. O autonomii i indywidualnym podejściu do ucznia będę pisać w dalszych rozdziałach. W tym miejscu chcę wspomnieć o pewnych cechach charakterologicznych uczących się, które mogą pomóc w nauce języka obcego.

Bardzo często osiągnięcie znaczących sukcesów i biegłości w posługiwaniu się językiem obcym tłumaczy się tak zwanym talentem do języków, uzdolnieniami językowymi. Niestety, dotychczasowe badania potwierdziły, że tylko ok. 5% populacji osób uczących się języka obcego to ludzie pod tym względem wyjątkowi (Wilczyńska 1999, 103). Stąd, sam talent nie poparty pracowitością, nie wystarczy do poprawnego mówienia w obcym języku. Prawdopodobnie, talent ten to nic innego jak połączenie uzdolnień ze specjalnymi właściwościami pamięci pozwalającymi na szybkie wychwytywanie regularności i przeniesienia ich do użycia w nowych warunkach. Wszelkie badania uzdolnień językowych powinny być traktowane jedynie jako wstępny i niedecydujący prognostyk. Ich wartość merytoryczna budzi wiele kontrowersji, a wnikliwa analiza przeprowadzona przez P. Bogaardsa (1991) skłania do ostrożności (Wilczyńska 1999, 103-104). Bogaards zarzuca autorom podobnych testów, że nie definiują pojęcia 'zdolności językowe'. Wyniki tego typu testów mogą dotyczyć tylko i wyłącznie początkowego okresu nauczania, i po trzecie, są one raczej dopasowane do warunków dydaktyki danej w szkole, bez uwzględnienia specyfiki języka. Wspomniany

oponent testów sprawdzających talent językowy podaje *"następujące cechy osób uzdolnionych językowo:*

- **krytycyzm wobec własnych wyników (co jest źródłem zwiększonych wymagań wobec siebie);**
- **zamiłowanie do zajmowania się językami"** (Wilczyńska op.cit.).

Oznacza to, że nie istnieją powszechne bliżej określone, nadprzyrodzone zdolności, i aby osiągnąć sukces i dojść do wyznaczonego celu należy aktywnie i efektywnie zaangażować się w naukę. Trzeba jednak odróżnić różne style uczenia się.

Różne "style uczenia się" opracowane przez Willis/House 1993, 201:

Zależność od otoczenia	Niezależność od otoczenia
Ekstrawertyczny	Introwertyczny
Styl socjalny	Styl socjalny
Podejście globalne	Podejście analityczne
Uczenie się kontekstowe	Uczenie się bezkontekstowe
Naturalnie przyswajający język	Naturalnie uczący się języka
Gromadzący dane	Tworzący reguły
Podejmujący ryzyko	Unikający ryzyka
Zorientowany na płynność	Zorientowany na poprawność
Motywacja integracyjna	Motywacja instrumentalna
Prawa półkula	Lewa półkula

cyt. za Pfeiffer 2001, 104.

Z kolei Carroll (1965) wyróżnia specyficzne predyspozycje językowe:

- **kodowanie fonetyczne** - umiejętność opanowania wymowy i znaków graficznych dźwięków;
- **wrażliwość gramatyczna** - umiejętność rozróżnienia gramatycznych funkcji wyrazów w zdaniu;
- **umiejętność indukcyjna** - zdolność rozpoznania kanonów reguł gramatycznych;

- **pamięć mechaniczna** - zdolność nauczenia się wielu asocjacji w krótkim czasie i umiejętność zapamiętania materiału językowego przez długi okres czasu (Pfeiffer 2001, 105).⁶

Naukowcy prowadzą nadal badania nad funkcjonowaniem naszych półkul mózgowych w procesie przyswajania języka obcego. Wyniki tych badań świadczą o tym, że osoby dorosłe i te, które dość późno rozpoczęły naukę języka obcego w większym stopniu wykorzystują lewą półkulę, natomiast w przypadku dzieci przyswajających dwa języki bardziej zaangażowana jest prawa półkula. Wysłunięto tezę, że większe lub mniejsze wykorzystanie półkul mózgowych, dominacja jednej z nich, ma związek z typem struktur przyswajanych przez dzieci bądź dorosłych. Ci ostatni w większej proporcji używają elementów syntaktycznych, natomiast język dzieci zawiera więcej informacji pragmatycznych (Arabski 1997, 71). Niektóre badania wykazały większe zaangażowanie lewej półkuli u osób uczących się metodą dedukcyjną, natomiast prawej półkuli w metodzie indukcyjnej. Co ciekawe, o większym lub mniejszym zaangażowaniu półkul mogą decydować takie czynniki jak sytuacja szkolna, naturalne przyswajanie języka, strategie uczenia się, stosunek uczącego się do języka. Uczeń, który analizuje struktury językowe i traktuje uczenie się jako zjawisko intelektualne wykorzysta w większym stopniu lewą półkulę, w przeciwieństwie do ucznia, który przyswaja wiedzę całościowo, uczy się całych fragmentów - w tym przypadku prawa półkula jest bardziej zaangażowana (Arabski 1997, 72).

Poniższa tabelka ilustruje główne funkcje **półkul mózgowych**:

Lewa półkula	Prawa półkula
Mówienie, czytanie, pisanie	Inwencja
Wербalna pamięć	Marzenia
Logiczne rozumowanie	Dostrzeganie barw
Działania na liczbach	Percepcja analogii
Klasyfikacja danych	Interpretacja aluzji i przenośni
Analiza	Wizualizacja
	Formy, związki przestrzenne
	Synteza

Wilczyńska 1999, 217.

⁶ W dalszej części tego rozdziału przedstawione zostaną opinie potwierdzające istnienie różnych specyficznych predyspozycji i uzdolnień językowych.

W przypadku uczenia się języków obcych przez dorosłych należy zwrócić uwagę na pewne nieścisłości związane z tą problematyką. Trzeba bardzo mocno podkreślić fakt, że znajomość języka obcego oznacza znajomość nieco innych umiejętności w przypadku dorosłych i dzieci. Według dostępnych badań dorosły i wykształcony Amerykanin może znać ok. 200 tysięcy słów, natomiast siedmioletnie dziecko zna ich ok. 50 tysięcy (Arabski 1997, 73). Istnieją natomiast rozbieżne zdania na temat, ile słów i idiomów jest koniecznych do swobodnego czytania literatury pięknej: według Nikiela (1964) wystarczy ok. 5 000 słów i zwrotów, z kolei Huckin i Heynes (1993) utrzymują, że należy znać 40 000 słów (Arabski 1997, 73). Bez względu na różnice oczywistym wydaje się fakt, że dorośli będą uczyć się słownictwa typowego dla swojej grupy wiekowej, a dzieci dla swojej. Również należy wziąć pod uwagę uwarunkowania i realia, w jakich następuje nauka. Obserwacje poczynione na dorosłych i dzieciach doprowadziły do wniosków, iż dzięki częstemu powtarzaniu, uproszczonemu językowi, powiązaniu zabawy i nauki, jak i być może prostemu faktowi, że wiek dziecięcy to wiek nauki, opanowanie języka obcego przez dzieci wiąże się z lepszymi wynikami. Jednak w latach 60-tych ubiegłego wieku zaczęto prowadzić badania nad biologicznym aspektem uczenia się. Badania takie prowadzili m.in. Roberts i Penfield, następnie Bassar i Lenneberg (Arabski 1997, 74). Ten ostatni wysunął hipotezę tak zwanego wieku krytycznego przypadającego mniej więcej na okres dojrzewania, w którym to, według uczonego, kończą się możliwości rozwoju językowego. Teza ta została poważnie zakwestionowana przez późniejszych językoznawców. Problem wieku krytycznego został poddany weryfikacji między innymi na podstawie szeroko opisywanego przypadku dziewczynki o imieniu Genie, która w wieku 20 miesięcy została odizolowana od świata aż do osiągnięcia 13 lat i 9 miesięcy. W tym czasie dziewczynka była pozbawiona zupełnie kontaktów z innymi ludźmi, poza kilkoma minutami z matką poświęconymi na karmienie. Po przerwaniu izolacji Genie została poddana licznym badaniom lekarskim, które jednak nie ujawniły żadnych uszkodzeń mózgu. Według testów funkcje zarówno językowe, jak i niejęzykowe znajdowały się u dziewczynki w prawej półkuli, co z kolei oznacza, że lewa półkula nie została w odpowiednim czasie pobudzona do przejęcia funkcji językowych. Niestety, nie wiadomo czy Genie przed odizolowaniem mówiła, natomiast po odnalezieniu nie mówiła nic. W ciągu następnych lat na dziewczynce przeprowadzono szereg eksperymentów, w czasie których Genie powoli zaczęła rozumieć słowa i proste struktury językowe. Więcej trudności miała z artykułowaniem mowy, być może z

powodu, iż nie ćwiczyła przedtem mięśni zaangażowanych w tworzenie dźwięków. Po pewnym czasie potrafiła jednak wymawiać słowa, ale miała trudności z opanowaniem organów mowy (Arabski 1997, 77).

Opisany przypadek dziewczynki poważnie świadczy na korzyść tezy, że normalny rozwój językowy wymaga pobudzenia lewej półkuli w dzieciństwie. W sytuacji, kiedy to nie nastąpi obszar mowy zostanie umieszczony w innej części mózgu, a i sam rozwój językowy będzie przebiegać dużo wolniej.

Badania nad wiekiem krytycznym i nad przewagą dzieci w przyswajaniu języka obcego były przedmiotem wielu późniejszych eksperymentów, które jednak nie wskazały jednoznacznie na potwierdzenie bądź zaprzeczenie powyższej hipotezy.

Do powyższych stwierdzeń należy dodać fakt, iż wiek krytyczny kształtuje się bardzo różnie dla różnych umiejętności językowych, podobnie jak z punktu widzenia warunków uczenia się różne są momenty wieku krytycznego (Arabski 1997, 77). Według badań małe dzieci osiągają lepsze wyniki nauczania języka w warunkach naturalnych, natomiast nastolatki i dorośli lepsi są w warunkach szkolnych.

Dwaj uczeni, Asher i Garcia (1969), przeprowadzili eksperyment, który wykazał, że dorośli osiągnęli lepsze rezultaty niż młodsi uczniowie, co z kolei sugeruje, że w zbliżonych warunkach dorosłe osoby uczą się rozumienia słyszanych struktur szybciej, aczkolwiek należy zastrzec, iż młodsze dzieci mają mniejszą zdolność koncentracji (Arabski 1997, 77). Wspomniany eksperyment polegał na uczeniu rozumienia języka rosyjskiego w sytuacjach, w których wypowiedzi związane były z ruchem, czyli w sposób jak najbardziej zbliżony do warunków, w jakich dzieci przyswajają język. Badanie prowadzono w dwóch mieszanych grupach, czyli grupach składających się zarówno z dzieci jak i dorosłych. Pierwsza grupa to grupa eksperymentalna w skład, której wchodziły 8-, 10- i 14-letnie dzieci oraz dorośli. Uczestnicy tej grupy uczyli się rosyjskich zdań rozkazujących w czasie czterech sesji. Na początku uczono się prostych poleceń typu *siądź, wstań*, potem wprowadzono bardziej skomplikowane struktury zdaniowe, od np. *podejdź do drzwi*, aż po zdanie składające się z kombinacji zdań dotychczas opanowanych, np. *wstań, weź papier i ołówek i połóż na stole*. W czasie nauki wszystkie polecenia były ilustrowane przez nauczyciela i uczniowie powtarzali zarówno czynności jak i zdania. Jednocześnie, druga grupa, kontrolna, słuchała zdań, powtarzała je, obserwowała czynności nauczyciela, ale nie wykonywała ich. Jak wspomniałam, w obu grupach wyniki dorosłych były bardzo dobre.

Należy pamiętać o bardzo ważnej kwestii, a mianowicie dzieci uczą się dużo prostszych struktur i mniej skomplikowanego języka, zdania są krótsze, często dochodzi do powtórzeń. W przypadku dorosłych wprowadzamy tematy odległe, abstrakcyjne, o większym stopniu trudności.

W 1982 roku Scarcella i Higa przedstawili badania sugerujące, że dorośli osiągają zdecydowanie lepsze rezultaty w początkowej fazie nauki języka obcego. Spowodowane jest to faktem, że dorośli mają zdolność podtrzymania rozmowy, wydobywania sensu wypowiedzi za pomocą różnorodnych strategii językowych, a dzieje się to dzięki otrzymywaniu danych językowych łatwiejszych do zapamiętania (Arabski 1997, 83).

Według Krashena dane językowe dostarczane przez otoczenie powinny spełniać kilka warunków:

- **dane winny być dostarczone w odpowiedniej ilości,**
- **dane te winny być zrozumiałe dla uczącego się,**
- **dane muszą być na nieco wyższym poziomie niż aktualny poziom uczącego się,**
- **musi to odbywać się w przyjaznej atmosferze** (Arabski 1997, 83).

Bardzo często dzieje się tak, że dzieci nie umieją zadawać odpowiednich pytań, w związku z tym otrzymują dane językowe nieadekwatne do ich potrzeb i poziomu. Inaczej jest w przypadku dorosłych, którzy potrafią dzięki opanowanym technikom rozmowy sprostać wymaganiom i wyżej wymienione warunki są spełnione.

Wiele badań i eksperymentów pokazuje, że oprócz uwarunkowań biologicznych istnieją też inne. Dzięki strategiom językowym opanowanym dla języka pierwszego, uczący się mogą pewne z nich swobodnie transferować na język drugi. Trochę inaczej wygląda sytuacja w przypadku imigrantów uczących się języka kraju, do którego przyjechali. W tej sytuacji dzieci opanowują język szybciej, ponieważ więcej przebywają w otoczeniu rówieśników, poza tym mają silniejszą motywację do zasymilowania się ze środowiskiem, dorośli natomiast kultywują tradycje i przeszłość, czasami wręcz wykluczając możliwość integracji ze środowiskiem.

Wspominałam o obawie dorosłych przed odezwaniem się na zajęciach w obawie przed kompromitacją językową. Mimo nieprzywiązywania wagi do słownictwa, prostoty struktur zdaniowych, wulgaryzmów w powszechnym użyciu, tendencji do bełkotania, zaniku umiejętności rozmawiania, dyskusowania, większość społeczeństwa

doskonale zdaje sobie sprawę, że język jest znaczącym wyznacznikiem przynależności klasowej, zawodowej, itp. Umiejętność wypowiadania się i formułowania myśli świadczy o naszej kulturze, wykształceniu, pochodzeniu, przynależności do danej grupy społecznej. Na podstawie języka, naszych umiejętności językowych następuje identyfikacja danej osoby. Jeśli ktoś chce dobrze wypaść, zrobić dobre wrażenie, na pewno będzie starał się lepiej dobierać słowa, i staranniej budować zdania. W tej sytuacji jest zrozumiały lęk i obawa przed kompromitacją w przypadku dorosłych uczących się języków obcych, jeśli nawet podświadomie tylko zdają sobie sprawę w jak dużym stopniu język odzwierciedla naszą osobę. Strach przed zakwalifikowaniem nas do innej grupy, do jakiej chcielibyśmy przynależeć czasami wręcz paraliżuje dorosłych, z czym na pewno spotkało się wielu lektorów pracujących na kursach wszelkiego rodzaju. Jest to jedna z przyczyn mających negatywny wpływ na tryb przyswajania języka obcego przez dorosłych.

Należy również zwrócić uwagę na fakt, że np. Polska jest krajem jednolitym językowo i dorastamy w kulturze jednojęzyczności. Ponadto, język jest świadectwem naszego narodu, jego kultury, historii i tradycji. Dorośli w większości silnie identyfikują się z tymi aspektami języka i stąd są pełni obaw w przypadku nauki innego języka, gdzie nie dążą wcale do identyfikacji z Anglikiem lub Niemcem. Dzieci nie znają tego problemu i przystępują do uczenia się obcego języka bez balastu uwarunkowań kulturowych.

Podsumowując, można stwierdzić, że na przyswajanie obcego języka wpływają następujące elementy:

- **aspekt neurologiczny,**
- **aspekt fizyczny, motoryczny,**
- **aspekt psychologiczny,**
- **problemy socjolingwistyczne, kulturowe,**
- **rodzaj języka z jakim styka się uczący (Arabski 1997, 85).**

Oczywiście wszystkie te elementy są ze sobą powiązane i determinują proces przyswajania języka obcego. Bezsprzecznie duży wpływ na opanowanie języka obcego mają cechy osobowościowe ucznia. Osoby chętne do nawiązywania nowych kontaktów, jak i te, dla których nauka języka obcego to po prostu nowe wyzwanie, któremu należy stawić czoła, osoby pewniejsze siebie, na pewno osiągną większe sukcesy. Oznacza to

włożenie większego wysiłku i przełamywanie barier w przypadku osób ze skłonnościami do zahamowań, osób niepewnych siebie. Różne typy osobowościowe uczniów są przedstawione w rozdziale 1.6.

Wielu badaczy zwraca uwagę, że niezbędnym warunkiem porozumienia językowego jest kontakt z rozmówcą, co ma również niebagatelny wpływ na przyswojenia języka obcego. Im uczący wykazuje większą potrzebę kontaktu, tym jego motywacja poznawcza jest większa (Arabski 1997, 87). Z pewnością na styl wypowiedzania się ma osobowość ucznia. Każdy z nas ma swój indywidualny styl mówienia i formułowania myśli. Część naukowców wysunęła hipotezę, iż ekstrawertycy uczą się lepiej i szybciej w porównaniu z introwertykami, ale teza ta nie znalazła poparcia w badaniach, poza tym jest to kwestia zarówno kulturowa, jak i indywidualna. Na pewno są olbrzymie różnice w zachowaniach między poszczególnymi nacjami, kulturami, kontynentami, i to, co uważamy za ekstrawertyzm w danym kraju, może być ocenione jako introwertyzm w innej kulturze. W związku z tym cecha ta niekoniecznie musi być rozważana przy ocenie predyspozycji językowych. Z pewnością do czynników wpływających na przyswajanie języka obcego należą gotowość podjęcia ryzyka, poczucie własnej wartości, stan lęku, czyli obawa jak dany uczeń wypadnie na tle innych (Wilczyńska 1999, 106). Trudno zmieniać charakter i osobowość uczniów, ale indywidualizm może być wykorzystany w nauczaniu języków obcych.

Kolejna część poświęcona jest pamięci i jej wpływowi na procesy poznawcze i style uczenia się.

1.5.1 Pamięć

Pamięć jest nieodzowna w procesie uczenia się. Pamięć definiujemy jako zdolność zachowywania tego, czego się nauczyliśmy w taki sposób, aby możliwe było przywołanie potrzebnej informacji w danej chwili.

Pamięcią zajmowało się bardzo wielu badaczy, naukowców i filozofów. W starożytności problemem tym zajmował się m.in. Platon. W centrum zainteresowania była tak zwana *Ars Memorativa*, czyli sztuka zapamiętywania. Wtedy to wypracowano techniki pomagające pamiętaniu wielu dat, oracji, faktów, wykładów. Obecnie techniki te zarzucono ze względu na powszechność książek i nośników multimedialnych, które umożliwiają gromadzenie informacji poza mózgiem człowieka. Niestety, aby

posługiwać się w miarę swobodnie językiem nadal potrzebujemy mózgu do przechowywania struktur gramatycznych i słownictwa.

Pamięć to jedna z pięciu podstawowych funkcji umysłu. Pozwala ona magazynować w mózgu różnego rodzaju informacje. Według naukowców, pamięć składa się z trzech części: pamięci ultrakrótkiej, (czyli informacji zmysłowych), pamięci krótkotrwałej i pamięci długotrwałej. W pamięci ultrakrótkiej przez trzy dziesiąte sekundy może przebywać informacja, lub jej fragment. Jeśli uznamy ją za wartą zapamiętania, musi zostać błyskawicznie przesłana do pamięci krótkotrwałej, w przeciwnym razie zniknie bez śladu.

Do zapamiętania informacji potrzebnej na przykład przez kilka sekund (numer telefonu) używamy pamięci krótkotrwałej. Niestety, pamięć ta nie może być wykorzystana jako magazyn trwałych informacji. Aby tak się stało musimy być skoncentrowani na jej trwałym zapamiętaniu. Jeśli w trakcie wykonywania jakiejś czynności nasza uwaga pomknęła do innych zadań, poprzednie informacje zostaną wymazane. Każda informacja może być przechowywana w postaci impulsu elektrycznego, i jeśli jest to silny impuls, powoduje on zmiany w związkach chemicznych w neuronach lub w połączeniach między neuronami. Wiadomości zapamiętane tylko w jednym celu, np. napisania klasówki, nie zostaną zmagazynowane na dłużej. Inną cechą charakterystyczną pamięci krótkotrwałej jest to, że może ona jednocześnie przechowywać sześć lub siedem jednostek pamięciowych. Natomiast czas pamiętania w tej pamięci trwa 2 - 3 minut. Jeśli chcemy coś zapamiętać dłużej, dana informacja powinna przejść do pamięci długotrwałej. Najlepszą metodą, aby tak się stało jest częste powtarzanie informacji, która ma być zapamiętana. Może odbywać się to automatycznie, lub świadomie (np. podczas uczenia się tekstu przez aktora). Na szczęście pamięć długotrwała ma bardzo dużą, niemal nieograniczoną pojemność.

Prawdopodobnie proces długotrwałego magazynowania informacji zachodzi w korze mózgowej, czyli zewnętrznej warstwie największej części mózgu, w obu półkulach. Nadal jednak prowadzone są badania mające na celu prześledzenie, w jaki sposób rozpoczyna się i przebiega proces zapamiętywania, jak wykorzystywane są połączenia komórkowe w mózgu, i jak działa hipokamp, czyli droga nerwowa umiejscowiona w przedmózgowiu. Wiele pozostaje nierozwiązanych zagadek związanych z pracą mózgu, na przykład w jaki sposób mózg magazynuje, selekcjonuje i organizuje otrzymane informacje.

1.5.2 Kryteria podziału pamięci

Pamięć możemy dzielić według różnych kryteriów. Wymienię kilka podstawowych:

- **pamięć mechaniczna i logiczna** – ta pierwsza polega na zapamiętywaniu treści bez ich zrozumienia i bez szukania jakichkolwiek powiązań między nimi, natomiast pamięć logiczna to sensowne wiązanie elementów w pewną strukturę; w przypadku uczenia się języka ważniejszą rolę odgrywają dwa następne rodzaje pamięci;
- **pamięć rozpoznawcza i odtwórcza** – odnoszą się one do sytuacji rozpoznawania danych w przeciwieństwie do ich odtwarzania, niektórzy mają kłopoty z przypomnieniem sobie nazwiska danej osoby, ale po podsunięciu go z łatwością wskażą prawidłowe, oznacza to, iż rozpoznajemy coś ponownie, a nie odtwarzamy; wspomniane pamięci różnią się między sobą dość znacznie, ale ich wzajemne powiązania nie zostały jeszcze dokładnie i jednoznacznie zbadane; nie wiemy czy dobra pamięć odtwórcza oznacza, że jej właściciel ma też dobrą pamięć rozpoznawczą, na razie wiadomo, iż osoby o słabo wykształconej wyobraźni mają równie słabą pamięć odtwórczą;
- następny podział pamięci opracowany jest na podstawie przetwarzania i przekazywania informacji: są to pamięć **krótkotrwała i długotrwała** – jak już wspomniałam poprzednio, pamięć krótkotrwała trwa bardzo krótko i jej pojemność jest ograniczona do 2-7 sylab, jednostek, liter, itp.; jej przeciwieństwo, czyli pamięć długotrwała to zakodowany magazyn śladów pamięciowych (Arabski 1997, 101); wszelkie informacje językowe są przechowywane w tej pamięci; początkowo różnego rodzaju informacje trafiają do pamięci krótkotrwałej, a następnie przechodzą do pamięci długotrwałej, pojemność tej ostatniej wydaje się być nieograniczona; aby potwierdzić istnienie tych dwóch rodzajów pamięci przeprowadzono eksperyment polegający na tak zwanym efekcie świeżości i pierwszeństwa; większość z nas będzie pamiętać np. nazwiska z początku i końca danej listy – z końca, ponieważ działa efekt świeżości, a z początku gdyż już dane informacje zostały przekazane do pamięci długotrwałej i stamtąd wydobyte; należy w tym momencie wspomnieć, iż długość listy nie ma znaczenia na efekt świeżości, ponieważ i tak zawsze ostatnie elementy będą lepiej pamiętane. Według przeprowadzonych badań stwierdzono, że w pamięci długotrwałej zapamiętane zostają różnice semantyczne a nie gramatyczne w analizowanych zdaniach. Jak wspomniałam w pamięci krótkotrwałej możemy pomieścić do 7 jednostek, ale w

przypadku języka sytuacja jest bardziej skomplikowana – bardzo ważną rolę odgrywa struktura samej jednostki, którą trzeba zapamiętać osobno (Arabski 1997, 102), np. jednostką może być litera, czyli jest to zależne od kompetencji językowej danej osoby;

- **pamięć wzrokowa, słuchowa i ruchowa** - wyniki tych pamięci zależne są w bardzo dużym stopniu od analizatora odbierającego informacje; z codziennych obserwacji i przeprowadzonych badań można śmiało powiedzieć, że osoby, które świetnie radzą sobie z zapamiętywaniem informacji słyszanych, nie zawsze zapamiętują z równym skutkiem dane przedstawione w formie pisemnej i odwrotnie; najczęściej mamy do czynienia ze wzrokowcami lub słuchowcami, jak również typami mieszanymi;
- **pamięć słowna i obrazowa** – te dwa rodzaje pamięci mają kolosalne znaczenie w przypadku uczenia się języka; pamięć słowna ma związek ze znaczeniem, zrozumieniem znaczenia oraz związkami sensownymi, można nazwać ją pamięcią myśli, najważniejsze są związki logiczne i skojarzeniowe, nie liczy się forma, czyli np. ortografia; natomiast pamięć obrazowa, jak wskazuje nazwa, to pamięć obrazów, bez jakichkolwiek związków i znaczenia;
- **pamięć epizodyczna i semantyczna** – ta pierwsza odnosi się do konkretnego w czasie i przestrzeni wydarzenia, natomiast pamięć semantyczna to prawa i reguły w uogólnieniu; pamięć epizodyczna związana jest z doświadczeniami jednostki z przeszłości, pamięć semantyczną z kolei można nazwać magazynem wiedzy jednostki na temat świata (Arabski 1997, 103); aby w bardziej przejrzysty sposób rozróżnić dwie wyżej wymienione pamięci sięgnę do przykładu: dzięki pamięci epizodycznej jesteśmy w stanie odtworzyć zdarzenia, ich miejsce i czas z przeszłości, natomiast pamięć semantyczna pomoże nam odpowiedzieć na pytanie *co to jest x* ?; pod pojęciem x mogą znajdować się osoby, przedmioty, zjawiska, itp.; badania wykazały, że pamięć semantyczna jest mocno związana z inteligencją.

Ponieważ pamięć epizodyczna i semantyczna są ściśle powiązane z przyswajaniem języka, chciałabym poświęcić im trochę miejsca. Należy wyjść z założenia, iż pamięć semantyczna jest wynikiem i skutkiem pamięci epizodycznej (Arabski op. cit.). Ta ostatnia przeistacza się w pamięć semantyczną na podstawie dokonywanych uogólnień przy powtarzających się zjawiskach. Językoznawca Kurcz (1992, 78) proponuje cztery rodzaje doświadczeń językowych: a) epizodyczno-indywidualne, b) epizodyczno-wspólne, c) semantyczno-indywidualne, d) semantyczno-wspólne. Najbardziej

powinno zainteresować nas doświadczenie semantyczno-wspólne, dla którego przedstawicielem jest język naturalny, i co ważne, jest to doświadczenie wspólne dla bardzo wielu użytkowników danego języka, i dzięki temu mogą oni kontaktować i porozumiewać się ze sobą. Styl typowy dla danej osoby jest przykładem doświadczenia semantyczno-indywidualnego. Część językoznawców i badaczy języka i pamięci próbowało stworzyć różnego rodzaju modele pamięci i jej funkcjonowania. Modelem traktowanym jako jeden z najlepszych jest model sieciowy oparty na skojarzeniach, ale nadal naukowcy zajmują się sprawą wagi poszczególnych cech reprezentatywnych dla charakterystyki danej kategorii.

Pamięć działa inaczej u osób w różnym wieku. Stwierdzono, że wraz z upływem czasu nasza pamięć krótkotrwała pogarsza się. Działanie tej pamięci zależy od wieku, ilości powtórzeń i stopnia trudności zadania. Natomiast utrwalenie materiału i odtworzenie go zależy od pamięci tzw. długotrwałej, która niestety też zmienia się wraz z wiekiem. Na szczęście dotyczy to głównie szczegółów, nie przeszkadza w przyswojeniu ogólnych pojęć i reguł. Dorośli uczą się też w różnym tempie, stąd należy w planowaniu uwzględnić te różnice. Te wszystkie elementy powinny być wzięte pod uwagę przez dobrego nauczyciela, tenże nauczyciel powinien również starać się minimalizować negatywne efekty poprzedniego doświadczenia szkolnego. Zadania stojące przed nauczycielami zostaną omówione w rozdziale pt. Motywacja a nauczyciel. Ale należy z całą mocą podkreślić, że wiek nie stanowi przeszkody w ustawicznym kształceniu się, i od doboru środków i technik, a także przy uwzględnieniu potrzeb, motywacji i możliwości uczących się zależy sukces. Wraz z upływem lat, dorośli przechodzą od zapamiętywania mimowolnego do dowolnego, czyli od zapamiętywania bez intencji i nastawienia do zapamiętywania treści, które dana osoba chce zapamiętać. Oczywiście wskazane jest racjonalne myślenie i rzetelna ocena własnych możliwości – jeżeli nasz poziom aspiracji będzie zbyt wysoki, możemy czuć się sfrustrowani i zniechęceni, podobnie wygląda sytuacja w przypadku zbyt wysoko postawionej poprzeczki w odniesieniu do celów, które chcemy osiągnąć.

1.5.3 Etapy zapamiętywania informacji

Ile i w jaki sposób zapamiętujemy zależy od naszej osobowości, stylu uczenia się, percepcji i od naszego nastawienia. Wilczyńska (1999, 230) przedstawia pamiętanie jako proces trójfazowy:

- **zapamiętywanie (czyli wprowadzenie nowych informacji do stałej pamięci);**
- **przechowywanie w pamięci;**
- **wywoływanie z pamięci do świadomości, czyli przypominanie.**

Wszystkie etapy są ściśle ze sobą związane i wzajemnie od siebie zależne. Konkretna informacja zostanie łatwiej przypomniana, jeśli była zapamiętana na podstawie wyrazistych, indywidualnych dla każdego, skojarzeń. Skojarzenia przynoszące największe korzyści oparte są na budowaniu plastycznych obrazów, które łatwiej zapamiętać niż informacje słowne. Natomiast koncentracja na najważniejszych cechach konstrukcji językowych pozwoli szybciej i efektywniej zapamiętać struktury i reguły niemające analogii w naszym języku. Skupienie uwagi na najważniejszych elementach gwarantujących poprawne zastosowanie danych form językowych nie obciąża zbędnymi danymi naszej pamięci, a w innych przypadkach możemy używać form i struktur wydedukowanych przez analogię (Wilczyńska 1999, 233).

Pierwsza faza, **zapamiętywanie**, to rejestracja i kodowanie danych. Rozpoczyna się od odbioru wszelkiego rodzaju informacji, ale zostają one poddane pewnej selekcji, gdyż nie wszystkie odebrane dane zostaną w jakikolwiek sposób zarejestrowane. Językoznawstwo angielskie proponuje dla określenia zjawiska wyboru danych i ich zakodowania następujące terminy: *input* i *intake*, pierwszy oznacza otaczającą nas informację, natomiast termin drugi oznacza pobranie informacji w mniej lub bardziej świadomy sposób. Bodźce pomagające lub umożliwiające zapamiętanie danej informacji muszą być wystarczająco silne. Wiele również zależy od osoby przyjmującej i kodującej dane, jej samopoczucia i nastawienia na odbiór. Dane językowe, które mają być zapamiętane powinny być napisane, zobaczone lub usłyszane z odpowiednią siłą i natężeniem. To nasuwa wniosek, iż indywidualne cechy osoby uczącej się mają niebagatelny wpływ na przyswojenie języka. Oczywistym wydaje się fakt, że osoby z lepszym słuchem na pewno będą miały mniej problemów z nauką języka niż osoby z przytępionym słuchem. Ale, nie oznacza to wcale, że osoby, które nie zostały obdarzone przez naturę dobrym słuchem są z góry skazane na porażkę. W przypadku nauki języka obcego równie ważna jest wrażliwość na obcojęzyczne dźwięki, czyli umiejętność rozróżnienia dźwięków innych, niż te z języka ojczystego. Umiejętność ta, jak również rozróżnienie między poszczególnymi dźwiękami w języku obcym pozwala zapamiętać oryginalną mowę. Wspomniane umiejętności zależą od dotychczasowego doświadczenia i wiedzy osoby uczącej się. Czyli zapamiętywaniu np. mowy w języku

obcym towarzyszowi twórcza obróbka dostarczonych danych (Arabski 1997, rozdział IV). Każdy człowiek zapamięta tę samą informację w odmienny sposób, zależnie od skojarzeń, doświadczenia, umiejętności, wrażliwości językowej. To świadczy, że pamięć jest cechą indywidualną. Wielu jej badaczy twierdzi, iż istotne znaczenie w procesie zapamiętywania ma inteligencja. Dotychczasowe badania potwierdziły zgodność ilorazu inteligencji i zdolności i umiejętności zapamiętywania danych i przetwarzania ich. Dzięki inteligencji danej osobie łatwiej dokonać analizy, syntezy, porównań, logicznych powiązań, itp. Pamięć dowolna, o której już wspomniałam poprzednio, ma jedną z decydujących ról do odegrania w procesie zapamiętywania. Sukces zależy od nastawienia do danych treści i przedmiotu, z kolei wpływ niebagatelny na nastawienie mają ambicja i motywacja. Im są silniejsze, tym wola zapamiętania będzie większa.

Według naukowców wpływ na zapamiętywanie mają takie czynniki jak: sytuacja zapamiętywania, właściwości jednostki i jej aktywność dla procesu zapamiętywania (Arabski 1997, rozdział IV). Równie ważne dla zapamiętywania są treści, które mamy zapamiętać i jak mocno są one dla nas istotne. Oczywiście jest to bardzo subiektywna cecha, która może zmieniać się dla tej samej osoby w przeciągu czasu. Następną właściwością niezbędną dla procesu zapamiętania jest umiejętność i możliwość koncentracji, która wydaje się decydującym czynnikiem w przypadku wybiórczości zapamiętywania. Struktury spójne, logiczne, z powiązanymi elementami zostaną na pewno szybciej i efektywniej zapamiętane. Jest to cecha danych, która jest z pewnością zależna od indywidualnych cech osobnika. Najlepszym tego przykładem są notatki sporządzane przez różne osoby w trakcie tego samego wykładu – każda osoba zupełnie inaczej zapisze te same informacje, w sposób umożliwiający w późniejszym czasie powtórzenie i zapamiętanie materiału.

Jeśli bierzemy treści pod uwagę w procesie zapamiętywania, to z pewnością lepiej i szybciej zapamiętuje się treści znane niż nowe. Wszelkie treści związane z naszą specjalizacją i wiedzą zapamiętujemy dużo szybciej i przychodzi nam to z mniejszym trudem, niż ma to miejsce w przypadku treści nowych. Po prostu treści znane wpasowujemy w ciąg skojarzeń, znaczeń już przyswojonych. Dla wielu językoznawców zagadnienia związane np. z fizyką wydają się nie do zrozumienia, i prawdopodobnie jest tak samo np. z inżynierami postawionym przed zadaniem językowym. Stąd jest to tak ważne w nauce języka obcego, aby nauczyciel dokładnie zdawał sobie sprawę, kogo

uczy, i czego może oczekiwać. W obu wspomnianych przypadkach, to znaczy inżyniera uczącego się języka obcego i filologa postawionego przed zadaniem rozwiązania zadania polegającego, np. na obliczeniu siły z jaką spada przedmiot o takiej i takiej masie z takiej a takiej wysokości, podane treści są nowe, co nie oznacza, że nie do wykonania, po prostu obaj będą musieli poświęcić na to więcej czasu i stworzyć system zapamiętywania od początku. To wyjaśnia również, dlaczego powszechne jest twierdzenie, że im więcej znamy języków, tym łatwiej przychodzi nauka każdego następnego. Poligłoci mają więcej wiadomości i skojarzeń, które są punktem odniesienia w nauce każdego nowego języka.

Inną cechą pozwalającą łatwiej zapamiętywać nowe treści są wszelkiego rodzaju wyróżnienia i elementy o właściwościach odmiennych. Podkreślenia w druku, inna czcionka, pogrubiona pisownia, to wszystko są komponenty sprzyjające lepszemu zapamiętywaniu.

Treści, informacje językowe mogą być przedstawiane w formie słowa lub obrazu, a przez to w trakcie zapamiętywania zaangażowane są różne analizatory – w przypadku języka są to słuch (mowa), wzrok (pismo) i dotyk (zapis alfabetem Brail’a), (Arabski 1997, rozdział IV). W związku z tym nasuwa się pytanie, w jaki sposób rodzaj analizatora wpływa na percepcję danych. Dydaktyka operuje dwoma rodzajami postrzegania: postrzeganie **polisensoryczne** (czyli wielozmysłowe) oraz postrzeganie **monosensoryczne** (jednozmysłowe), wskazując jednoznacznie na to pierwsze jako skuteczniejsze. Wszelkie treści odbierane wielokanałowo na pewno zostaną lepiej i łatwiej zapamiętane. W trakcie nauki należy zdecydować, jakie zmysły winny być zaangażowane w przyswajanie konkretnych informacji, np., jeśli uczymy się wymowy, większy efekt uzyskamy, gdy usłyszymy dane słowo. Ale oczywiście nie wszystko jest proste i jednoznaczne w sytuacji glottodydaktycznej i dlatego jeszcze raz podkreślam wagę dostosowania właściwych technik służących optymalnemu zapamiętywaniu i przypominaniu. Część osób lepiej i efektywniej zapamiętuje tekst widziany/czytany, inne z kolei osoby robią to świetnie w sytuacji, kiedy słyszą dany tekst. Ale w tym ostatnim przypadku jesteśmy skazani niejako na tempo osoby czytającej, jej intonację, interpretację tekstu, natomiast pracując z tekstem pisanym możemy do pewnych sformułowań wracać, i czytać dalej. Można z całą mocą stwierdzić, że percepcja wzrokowa jest bez porównania korzystniejsza od percepcji słuchowej. Inaczej sytuacja wygląda w odbiorze dwukanałowym, mam tu na myśli słuchanie tekstu i uzupełnienie

go tekstem pisanym i czytanie tekstu pisanego uzupełnionego tekstem mówionym. Pisany tekst pozytywnie wzmacnia słuchanie, tempo jest narzucone przez mówiącego, natomiast odbiór wzrokowy pomaga zapamiętać tekst. Inaczej wygląda sytuacja w przypadku czytania tekstu pisanego przy jednoczesnej wersji dźwiękowej – absolutnie nie ma tu miejsca wzmocnienie, wręcz przeciwnie, tekst mówiony działa na zakłócenie percepcji. Z reguły mamy do czynienia z dwoma różnymi tempami mowy, co działa negatywnie. Preferencje sensoryczne mają znaczenie w kwantyfikacji typów uczenia się. Wilczyńska (1999, 215) wyróżnia trzy rodzaje:

- **typ wizualny** - osoba opierająca się na schematach, tabelkach, wszelkimi materiałami wizualnymi;
- **typ audytywny** - optymalnie korzystający z wykładów, rozmów; szeregujący informacje;
- **kinestetyczny** - nakierowany na ruch, zmiany.

W przypadku nauki języków obcych pierwsze dwa typy odgrywają rolę, z tradycyjnym podziałem na wzrokowców i słuchowców. Większość osób znamionująca cechy charakterystyczne dla typu wizualnego i audytywnego, rzadko spotyka się typy czyste. Wilczyńska (1999, 215-216) przedstawia ciekawe badania przeprowadzone przez A. de La Garanderie (1982, 1993), w których starał się pokazać mocne współzależności między rodzajem percepcji a typem trudności pojawiających się w przyswajaniu języka obcego. Garanderie twierdzi, iż najważniejsze są w tym procesie wyobrażenia słuchowe i wzrokowe uczących się. Uczony przyporządkowuje tym wyobrażeniom cztery poziomy operacji umysłowych, proste (wywoływanie w umyśle słów, scen, przedmiotów), i operacje złożone (wywoływanie w umyśle zależności, relacji, wywoływanie obrazów zmienionych poprzez dodanie własnych wstawek). Umiejętność i biegłość w posługiwaniu się seriami wyobrażeń określa sferę szkolnych zdolności. Dzięki obserwacji sposobów i kręgu percepcji pomaga prawidłowo rozszyfrować trudności i znaleźć właściwe środki zaradcze.

Szczególne znaczenie dla procesu zapamiętywania nowych treści ma uaktywnienie dotychczasowego doświadczenia. Działalność myślowa jest pobudzana poprzez tworzenie sensownych związków skojarzeniowych. Kluczem dobrej pamięci jest umiejętność organizowania przyswajanych treści i informacji. Osoby, które potrafią na podstawie dotychczasowego doświadczenia zintegrować nowe treści i nadać im nowy

sens, z pewnością mają lepszą i efektywniej działającą pamięć (Arabski 1997, rozdział IV). Materiał może być organizowany nie tylko przez uczących się, ale również przez nauczyciela i podręczniki. Ale bezsprzecznie najlepsze wyniki daje organizowanie materiału przez samą osobę uczącą się. Osobisty talent i wszelkie umiejętności pomagają w tworzenie skojarzeń i logicznych ciągów, co z kolei sprzyja dobremu zapamiętywaniu. Ale nie oznacza to absolutnie, że osoby mniej w tym względzie uzdolnione nie mają żadnych szans. Umiejętności przyswajania nowych treści można wyćwiczyć poprzez specjalny trening pamięciowy i różnorodne ćwiczenia. Z pewnością osoby dużo uczące się będą miały mniej trudności w zapamiętywaniu nowych informacji, gdyż mają lepiej opanowane techniki pamięciowe, to tłumaczy, dlaczego nauka następnych języków przychodzi łatwiej.

Następną fazą po zapamiętywaniu jest **faza przechowywania**. Od jakości tej fazy zależy to, czy w danym momencie będziemy w stanie przypomnieć sobie potrzebne informacje i w jakim stopniu. Cechami charakterystycznymi fazy przechowywania są trwałość i wierność, na które mają wpływ następujące czynniki: sytuacja, w której ma miejsce przechowywanie, cechy jednostki zapamiętującej i aktywność jednostki (Arabski 1997, rozdział IV). Niestety sam proces przechowywania w pamięci danych jest wybiórczy i nie wszystko udaje się zapamiętać. Czynnikiem ułatwiającym przechowanie istotnych informacji jest treść materiału, jego logiczność, jak i sensowne ułożenie materiału. Dane powiązane strukturalnie z pewnością zostaną lepiej przechowane w naszej pamięci. Również wszelkie informacje ważne dla nas będą przechowane efektywniej niż dane mało istotne. Na fazę przechowywania niebagatelny wpływ mają też okoliczności, w których ona następuje, to znaczy intensywność wszelkiego rodzaju bodźców może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na nasze zapamiętywanie. Z pewnością informacje ogólne są przechowywane dłużej i lepiej niż szczegóły. Należy w tym miejscu wspomnieć o motywacji, która, aczkolwiek jest to sprawa indywidualna, może wpływać w bardzo pozytywny sposób na przechowywanie informacji, podobnie jak w przypadku zapamiętywania.

Trwałość i wierność przechowywania danych są w dużym stopniu zależne od indywidualnych cech jednostki, ale nauka nadal nie potrafi w precyzyjny i klarowny sposób wyjaśnić, dlaczego niektóre osoby pamiętają szczegóły, informacje, i wszelkie dane przez bardzo długi czas, natomiast inni nie są w stanie odtworzyć danych przyswojonych przed kilkoma minutami. Przyjmuje się, że cechą odpowiedzialną za

przechowywanie danych jest inteligencja pomagająca trwale przechowywać informacje, ale na podstawie badań ustalono, że istnieją osoby o wyjątkowej pamięci, ale niskiej inteligencji. Na pewno, w sposób bardziej zdecydowany można stwierdzić, że trwałość przechowywania wzrasta wraz z wiekiem.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na przechowywanie jest aktywność jednostki. Wspomniałam o tym już przy opisie fazy zapamiętywania, przypomnę, że chodzi tutaj o powtarzanie zapamiętanych treści w odpowiednich odstępach czasu. Munoz (2007, 231) reprezentuje pogląd, iż wszelki rozwój i zmiany w przechowywaniu w pamięci są wynikiem efektywności operacyjnej, wraz z wiekiem jesteśmy w stanie przeprowadzić działania kognitywne i mamy więcej miejsca do przechowywania danych. Czynnikiem przyczyniającymi się do takiego stanu rzeczy są czynniki praktyczne i dojrzewanie biologiczne. W miarę upływu lat i naszego "starzenia się" wzrasta częstotliwość przetwarzania informacji, a praktyka powoduje zautomatyzowanie pewnych funkcji, jak i zwiększenie rutyny. Munoz (2007, 233) zwraca ponadto uwagę, że mankamenty pamięci u osób dorosłych mogą być zrekompensowane wzmocnieniem umiejętności analitycznych. Wnioski te zostały wysnute na podstawie badań Skehan'a w 1986. W badaniu przeprowadzonym na dwóch grupach dorosłych wykazał mocną zależność między młodszym wiekiem i dobrą pamięcią, ale słabym zorientowaniem na reguły gramatyczne w grupie pierwszej; oraz przeciętną pamięcią, dużą wrażliwością na zasady gramatyczne i starszym wiekiem. Co więcej, Williams (1996) sugeruje, iż pamięć jest mocno skorelowana z biernym, ukrytym przetwarzaniem danych (Munoz op.cit.).

Ostatnim ogniwnem pamięci jest **przypominanie**. Jest to też jedyny czynnik, który może być badany bezpośrednio. Podobnie jak w przypadku poprzednich faz, tak i ten jest wybiórczy. Niektóre informacje odtwarzamy z łatwością, inne rozpoznajemy po wielu zabiegach na naszej pamięci, a jeszcze inne wydobędziemy z pamięci po wielu trudach i mozolnym przypominaniu, niektóre wręcz pozostaną nierozpoznane. Przypominanie następuje w dwojako sposób: poprzez odtworzenie (np. wiersza, rysunku z pamięci), lub przez rozpoznanie (np. identyfikacja poznanych uprzednio treści, rozróżnienie ich od innych). Powszechne jest przekonanie o łatwości rozpoznania w stosunku do odtworzenia, ale nie zawsze tak jest. Nie zawsze uczniowie potrafią rozróżnić drobne niuanse w przypadku głosek, szczególnie w pierwszym etapie nauki, kiedy to uczeń mówi, ale nie potrafi jeszcze rozumieć obcej mowy. Istotnym

warunkiem przypominania jest uwaga pozwalająca skupić się na niewielkiej ilości treści.

Przypominanie następuje przy udziale i wpływie wielu czynników, które wpływają na zakres przypominanych treści, czyli na ich ilość, jak i na ich rodzaj, mówiąc innymi słowy, ich jakość. Jednym z istotnych czynników wpływających na przypominanie jest podobieństwo sytuacji do tej, w której nastąpiło zapamiętanie (Arabski 1997, rozdział IV). Czyli zewnętrzne elementy sytuacyjne mogą w znaczący sposób wpływać na jakość zapamiętywania. Bezspornie w równym stopniu ogromny wpływ mają też cechy jednostki, a przede wszystkim jej pamięć. Podobnie jak w przypadku poprzednio wymienionych faz, duże znaczenie ma treść i ważność zapamiętywanego materiału dla jednostki. Nastawienie jednostki i motywacja to następne decydujące czynniki, czyli wola i koncentracja na przypominanych treściach pozwolą osiągnąć jak najlepsze rezultaty. Należy jednak pamiętać, że zbyt wysoki poziom motywacji może w niektórych sytuacjach działać destruktywnie

Proces przypominania odbywa się w sytuacji uwarunkowanej wieloma czynnikami, które mają znaczący wpływ na to, w jakim stopniu przypomnimy sobie potrzebne informacje i jakiej będą one jakości. Istnieją trzy powody utrudniające przypominanie: pierwszy czynnik to złe przechowywanie nabytej wiedzy, a powodem tego jest niewłaściwe wkomponowanie informacji w istniejący system skojarzeń. Informacje te zostaną, jeśli w ogóle, przypomniane jedynie przez przypadek. Należy o tym pamiętać przy nauce słownictwa obcojęzycznego – konkretnych słów powinno się uczyć w różnych kontekstach, tak, aby nie kojarzyły się tylko z jedną listą słówek z danego rozdziału, gdyż utrudni to ich przypomnienie. Kolejną przyczyną stojącą na przeszkodzie właściwego przypomnienia danych jest blokada informacji przez inne informacje. Nowoprzyswojone dane zostają zintegrowane z danymi w naszej pamięci, co z kolei zmienia w radykalny sposób dotychczasową strukturę skojarzeń. Szczególnie silnie oddziałują informacje podobne do uprzednio wyuczonych. Dlatego niekorzystne wydaje się uczenie zbliżonych elementów leksykalnych, np. tak zwanych *phrasal verbs*: *make up*, *make off*, *make out*, aczkolwiek mogą być razem prezentowane, jeśli zostaną one odpowiednio sobie przeciwstawione. Szybkie dotarcie do danych może być również utrudnione, jeśli zbyt rzadko je wywołujemy i przypominamy. Gwarancją szybkiego i w miarę łatwego przywołania danych z pamięci jest częste korzystanie z

danych informacji. Możemy to przyrównać do dobrze wydeptanej ścieżki między magazynem, czyli pamięcią, a użyciem, czyli reakcją na bodziec.

Naukowcem, który jako jeden z pierwszych przeprowadził eksperymenty dotyczące pamięci był Hermann Ebbinghaus (1885). Mimo, że od jego badań upłynęło ponad 100 lat, to ich wyniki nadal mają zastosowanie w nauczaniu języków obcych. Sam naukowiec starał się opanować pamięciowo listy nieistniejących, jednosylabowych wyrazów, wymyślonych li tylko dla potrzeb eksperymentu. Miało to zapobiegać skojarzeniom wywołanym przez znaczenie naturalnych wyrazów. Podobna sytuacja istnieje w przypadku uczenia się obcojęzycznego słownictwa; uczący ma wtedy do czynienia z pewnym ciągiem fonemów o obcej strukturze fonologicznej, o kombinacji głosek, które nie występuje często w języku ojczystym, a to z kolei upodabnia naukę słownictwa do badań Ebbinghausego (Arabski 1997, rozdział IV). Według jego doświadczeń, 40% elementów z listy ulega zapomnieniu po trzydziestu minutach od zakończenia nauki, w dniu następnym w naszej pamięci zostaje około 30% słów, natomiast po miesiącu około 20%. Stąd płynie wniosek, że po zakończeniu nauki tempo zapominania jest największe, a następnie maleje wraz z upływem czasu. Czyli można przyjąć, że w pamięci ucznia zostaje ok. 20 % wiedzy, 30% jest wynikiem bardzo zadawalającym, ale trzeba pamiętać, że powtórzenie i wzmocnienie mogą ten wynik poprawić.

Oczywiście, dzień spędzamy na wielu czynnościach i nauka języka jest tylko jedną z nich. Aby przestawić nasz umysł na właściwe tory i pomóc mu zapamiętać informacje językowe, czasami wystarczy w czasie między regularnymi zajęciami językowymi przeczytać lub obejrzeć program w języku obcym. Cały czas powinniśmy być nastawieni i uwrażliwieni na wszelkie informacje językowe (nawet np. na etykiety i metki różnych produktów). Wiele badań przeprowadzonych nad zapamiętywaniem i odtwarzaniem informacji dotyczy głównie języka ojczystego, natomiast procesy te w przypadku języka obcego zachodzą w inny sposób. System nowego języka jest dopiero co kształtowany. Większość nowych podręczników do nauki języka obcego jest bogato ilustrowana, ponieważ ogólnie przyjęte jest mniemanie, że obrazki i fotografie zwiększają zapamiętywanie treści słownych, co niekoniecznie odpowiada rzeczywistości. Przecież w nauce języka obcego najważniejsze jest to jak powiedzieć a nie co – treść czytanki jest mniej znacząca aniżeli formy językowe. Oczywiście szata

graficzna podnosi atrakcyjność podręcznika i nauczania, ale nie jest decydującym czynnikiem w procesie uczenia się.

Bardzo skuteczną formą w procesie zapamiętywania są skojarzenia, ale jest to proces indywidualny, ta sama rzecz może mieć odmienne asocjacje u różnych osób. Wilczyńska (1999, 231) proponuje tworzenie sugestywnych obrazów z komponentami do zapamiętania. Tworzenie skojarzeń jest przydatne przy zapamiętywaniu zwłaszcza nowego słownictwa, natomiast w przypadku zapamiętywania dodatkowych atrybutów słowa (rodzaju) lub jego konotacji należy sięgnąć do programowania neurolingwistycznego i technik wizualizacji. Ur (2008, 64-67) opisuje swoje badania nad zapamiętywaniem nowego słownictwa przez uczących się. Eksperyment polega na rozdaniu uczestnikom list A i B z wyrazami. Uczestnicy pracują w parach, każda osoba w parze zajmuje się swoim zestawieniem, partnerzy razem starają się pomóc zapamiętać jak najwięcej słów ze swojej listy. Po upływie trzech minut strony chowają listy i piszą zapamiętane słowa na specjalnym kwestionariuszu. Po zakończeniu części pierwszej, przechodzą do części drugiej eksperymentu, w której pracują nad listą drugiej osoby przez jedną minutę, następuje przerwa jednogminutowa przeznaczona na inną aktywność (na przykład liczenie od sto do jeden), ponownie pracują przez jedną minutę, jedną minutę wykonują inne czynności, pracują kolejną minutę i piszą zapamiętane słowa, oczywiście chowając listę. Rezultaty tego badania wskazują, iż słowa z listy B są zapamiętane prawie w całości, natomiast w przypadku listy A liczba słów odtworzonych jest znacząco mniejsza. Spowodowane to jest faktem, że lista B składała się ze słów dużo łatwiejszych niż lista A, ponadto słowa te zostały zgrupowane według znaczenia lub dźwiękowych skojarzeń, w liście A takich asocjacji nie było. Druga konkluzja wyłaniająca się z badania przeprowadzonego przez Penny Ur jest fakt, iż uczenie rozdzielone przerwami (*distributed learning*) okazało się bardziej efektywne od uczenia całościowego, kompleksowego (*massed learning*). To badanie implikuje korzystanie z właściwych technik nauczania - słowa winny być uczone w postaci ciągu skojarzeń, zarówno znaczeniowych jak i dźwiękowych, co więcej autorka sugeruje nauczanie słownictwa w postaci bloków na lekcji, na przykład na początku zajęć, później powtórzenie i powrót do tego samego zasobu wyrazów na następnej lekcji. Takie uczenie da lepsze rezultaty (Ur 2008, 67).

Wszelkie problemy z pamięcią są spowodowane najczęściej stresem, silnymi emocjami, przemęczeniem. Dlatego ważna wydaje się znajomość technik

relaksacyjnych, jak i zaufanie do swoich możliwości. Pozytywne nastawienie do nauki języka i swoich kompetencji z pewnością ułatwią przypominanie odpowiednich treści w odpowiedniej sytuacji (Wilczyńska 1999, 234).

1.6 Charakterystyka różnych typów uczniów

Bez wątpienia cechy osobowościowe ucznia i jego cechy indywidualne mają bardzo duży wpływ na sukces w nauce języka obcego. Chciałabym teraz wspomnieć o różnicach między uczącymi się języków obcych. W latach 50-tych i 60-tych ubiegłego wieku przeważał pogląd, że dzięki testowi lingwistycznemu jesteśmy w stanie przewidzieć dalszy postęp danego ucznia. Ale praktyka obaliła to twierdzenie, gdyż test ten badał tylko ogólną umiejętność intelektualną, chociaż pomagał w znalezieniu talentów lingwistycznych. Poza tym test był ułożony w ten sposób, że analityczni uczniowie mieli w nim większe szanse w przeciwieństwie do uczniów holistycznych, jak również odpowiadał uczniom nastawionym na zadania oparte o zasady gramatyczne. Badania wykazały, że umiejętność analizy nie jest gwarantowanym czynnikiem osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego (Harmer 2001, 41). Następnym zarzutem w stosunku do tego typu testu był fakt, że oprócz wyraźnego rozróżnienia uczniów bardzo i mało inteligentnych, nie czynił rozróżnienia między większością uczniów pomiędzy tymi dwiema grupami. Krytycy zarzucali mu również to, że niskie wyniki testu mogły działać demotywująco w stosunku do uczniów, którzy osiągnęli niezadowalające rezultaty, jak również mogły wpływać bezpośrednio na ocenę nauczyciela. Niskie wyniki testu powodują, że nauczyciele stają się uprzedzeni w stosunku do danej grupy uczniów, mogą też wpływać destruktywnie na zajęcia.

Zagadnienie stylów uczenia się to jeden z ważniejszych problemów psycholingwistyki. Czym różnią się uczniowie, jak różni się ich zachowanie w warunkach zajęć szkolnych, w jaki sposób dopasować zachowanie nauczyciela do zróżnicowanych typów uczniów?

Niektórzy badacze podjęli się zadania zdefiniowania dobrego ucznia. Na przykład Neil Naiman wraz z zespołem zasugerował, że dobry uczeń to taki, którego cechuje ciekawość, która wraz z pozytywnym stosunkiem do danego przedmiotu i do podejmowania zadań, zaangażowaniem, wysokimi aspiracjami, zorientowaniem na cel,

powoduje, że taki uczeń jest w stanie osiągnąć sukces i postawione cele (Harmer 2001, 42).

Aż czternaście cech dobrego ucznia wyróżniły z kolei Joan Rubin i Irene Thompson (Harmer op.cit.). Na pierwszy plan wysuwa się życie z pewną dozą niepewności oznaczającej, podobnie jak u wspomnianego Naimana, ciekawość świata. Poza tym, kreatywni uczniowie, którzy umieją w inteligentny sposób dojść do wyjaśnienia danego zjawiska, którzy szukają okazji, aby w praktyce przeciwiczyć zdobytą wiedzę, którzy chcą i potrafią znaleźć własną drogę, nierzadko bez przewodnika w postaci nauczyciela, oraz ci uczniowie, którzy potrafią wyciągać wnioski z porażek i błędów, są niejako nastawieni na sukces i z reguły go odnoszą.

Kolejnym badaczem, który zajmował się charakterystyką różnych typów uczniów w zależności od ich osobowości i zachowaniem tychże osób w grupie uczniów był Tony Wright (Harmer 2001, 42). Zastanawiał się, w jaki sposób nauczyciel może sprostać wymaganiom swoich uczniów poprzez dostosowanie programu i metod nauczania do indywidualnych potrzeb, czy jest możliwe przygotowanie kursu na specjalne zamówienie. W swoich pracach opisał cztery typy uczniów:

- pierwszy z nich traktuje nauczyciela jako punkt odniesienia i jest skoncentrowany na celach całej grupy;
- następny typ ucznia jest również skupiony na nauczycielu, ale jest bardziej zainteresowany osiągnięciem osobistej satysfakcji i swoich celów;
- trzeci z kolei typ ucznia koncentruje się na celach grupy i jest z nią solidarny;
- natomiast ostatni typ ucznia traktuje grupę jako punkt odniesienia, ale jest zainteresowany głównie satysfakcją z osiągnięcia osobistego sukcesu.

Jeszcze inny podział proponuje Keith Willing (Harmer 2001, 43) oparty na obserwacjach uczniów w Australii:

- pierwsza grupa to studenci z natury samotnicy, unikający grup, pełni wiary we własne umiejętności, o analitycznym umyśle, potrafiący narzucić własne struktury w procesie uczenia się, pragmatyczni;
- następna grupa to konformiści, o tendencjach do uczenia się o języku zamiast uczenia się języka w celu używania go, polegający na nauczycielu, jako przedstawicielu władz szkolnych, niechętnie uczestniczący w rozmowach i

dyskusjach, wolący robić to, co im się każe; jest to grupa najmilej widziana przez dobrze zorganizowanego nauczyciela;

- trzecia grupa uczniów to uczniowie konkretni, podobni do konformistów, ale lubiący pewne elementy uczenia się, najlepiej przez bezpośrednie doświadczenie, uwielbiający wszelkie gry i zabawy językowe w grupie;
- ostatnia grupa to uczniowie zorientowani na używanie języka; poza klasą, w sytuacji, w której mogą wykazać się swoimi zdolnościami językowymi czują się najlepiej i są gotowi podjąć ryzyko, często wtedy, kiedy ich koledzy wolą pozostać na uboku. Jest to wyzwanie, w trakcie, którego mogą sprawdzić nie tylko wiedzę językową, ale też relacje interpersonalne i wiarę w swoje możliwości. Nie potrzebują nauczyciela, wręcz są szczęśliwi, jeśli go nie ma obok.

Powstało wiele innych opracowań, w których badacze usiłowali dokonać rzetelnej charakterystyki różnych typów uczniów, ale powinny one być traktowane jedynie jako pewien punkt odniesienia i wstęp do dyskusji. Natomiast zrozumienie, że grupa uczniów to zespół indywidualności jest kluczowe w planowaniu rodzajów ćwiczeń, metod nauczania i programu kursu. Należy zachować równowagę między potrzebami grupy i pojedynczych uczniów. Niektóre osoby bardzo lubią pracować nad rozwiązaniem danego problemu w grupie, inni wolą pracować indywidualnie, u jednych konkretne ćwiczenie może wzbudzić entuzjazm, niektórzy potrzebują bardzo osobistego i bezpośredniego kontaktu.

Z mojego doświadczenia pedagogicznego pamiętam o grupie studentów Wyższej Szkoły Oficerskiej w Poznaniu, którą poprosiłam o wykonanie następującego ćwiczenia – każdy ze studentów indywidualnie miał przygotować krótką wypowiedź ustną, w której powinien mnie przekonać do zrobienia czegoś konkretnego, czasami szalonego, czasami śmiesznego, np. pójść z nim na koncert muzyki poważnej, kupić całej grupie lody, zwolnić uczniów z zajęć, wybrać się całą grupą do zoo, itp. Muszę przyznać, że robiłam to ćwiczenie po raz pierwszy i zupełnie nie wiedziałam jak studenci zareagują. Byłam bardzo mile poruszona i zadowolona, ponieważ każdy podchorąży podszedł do zadania sumiennie i czasami w bardzo dowcipny sposób starali się mnie przekonać do celowości konkretnego zadania. Okazało się, że była to grupa indywidualistów, którzy lubili pracować sami nad swoim zadaniem. Była to bardzo pouczająca i ciekawa lekcja, która pozwala przestać wątpić w sens tego, co robimy.

Każdy z badaczy zajmujących się typologią uczniów opierał się na innych kryteriach, badał inne style poznawcze i style uczenia się, stąd trudność w sformułowaniu konkretnych wniosków. Willis/House w swoich pracach brali pod uwagę czynniki afektywne związane z emocjami, nastawieniem i motywacją oraz z osobowością ucznia, i czynniki kognitywne związane z inteligencją, zdolnościami językowymi, stylami poznawczymi ucznia (Pfeiffer 2001, 101). Z kolei Gabriele Bachmayer (Pfeiffer op. cit.) podzieliła uczniów na trzy grupy:

- uczniowie aktywni kontra pasywni;
- uczniowie zależni lub niezależni od otoczenia rozumianego jako wszystko, co służy procesowi nauczania i uczenia się;
- uczniowie gromadzący versus przetwarzający dane językowe.

Jeszcze inne typologie proponuje Komorowska (1999, rozdział 10), która dzieli uczniów na wzrokowców, słuchowców i kinestetyków biorąc pod uwagę modalność, ekstrawertyków, introwertyków, uczniów o zaniżonej względnie zawyżonej samoocenie, oraz uczniów skłonnych do podejmowania lub unikania ryzyka przy uwzględnieniu cech osobowości, oraz po prostu uczniów słabych i dobrych przy podziale ze względu na kwalifikacje (Pfeiffer 2001, 102).

Ten ostatni podział wydaje się być najłatwiejszy do ustalenia przez nauczyciela. **Ucznia dobrego** charakteryzują następujące cechy:

- mówi poprawnie w swoim języku ojczystym;
- jest gotów do nawiązania komunikacji opierając się na wyższej kompetencji społecznej i interakcyjnej;
- mówi i nie boi się, że popełni błąd;
- jest samodzielny, cechują go zachowania autonomiczne;
- w naukę wkłada czas, wysiłek, zaangażowanie, podejmuje wyzwania nie czekając na nauczyciela;
- jest silnie umotywowany do nauki;
- jest pozytywnie nastawiony w stosunku do języka, ludzi i kraju, w którym ludzie posługują się tym językiem (Pfeiffer 2001, 102).

Ucznia słabego można z kolei rozpoznać po:

- niepewnych odpowiedziach na pytania nauczyciela;

- użyciu niewłaściwych, niepoprawnych zwrotów;
- czytaniu z trudnością w języku obcym;
- braku elastyczności w przypadku używania reguł gramatycznych;
- problemach z powtórzeniem zwrotów w języku obcym;
- braku koncentracji (Pfeiffer 2001, 103).

Ponieważ każda klasa/grupa na lektoracie to konglomerat różnorodnych osobowości, stąd wynikają zadania stojące przed nauczycielami. I temu zagadnieniu poświęcę następny podrozdział.

1.6.1 Zadania nauczyciela w grupach o zróżnicowanych typach uczniów

Zadaniem nauczyciela jest dążność do wyrównania poziomu oraz pomoc uczniom słabym. Często zdarza się, że na kursach językowych osoby słabsze rezygnują z dalszej nauki, natomiast słabi studenci na lektoracie próbują różnych metod ominięcia zajęć i zaliczenia, natomiast nie potrafią albo nie chcą przezwyciężyć trudności przez solidniejszą pracę w większym wymiarze czasowym, lub przez konsultacje z lektorem. Należy wspomnieć o tym, że sposoby uczenia i interkulturowe podejście mają niebagatelny wpływ na uczniów.

W sytuacji tak wielu różnic między poszczególnymi uczniami i naszym pragnieniem przystosowania metod nauczania do całej grupy, jak również wymogów programu, co jest szczególnie ważne na lektoracie na uczelni wyższej, wydaje się, że nauczanie staje się czymś niewyobrażalnie trudnym. Aby ułatwić sobie zadanie należy na początku kursu, lektoratu, po ustaleniu poziomu, na którym będziemy uczyć języka obcego, poznać studentów/kursantów jako indywidualne osoby. W ten sposób łatwiej będzie nauczycielowi dopasować typy zadań do danej grupy, jak również śledzić postępy uczniów, stymulować ich i korygować te metody, które nie sprawdzają się w tej grupie, a być może przynoszą świetne rezultaty w innej. Należy być świadomym, że wszystkich oczekiwań nie spełnimy, i pewne lekcje będą bardziej satysfakcjonujące tylko dla niektórych.

Jesteśmy świadomi faktu, że pewni ludzie są lepsi na przykład w analizowaniu problemu, inni w rozwiązywaniu wszelkiego rodzaju zadań logicznych. Oczywiście jest to, że w grupie studentów mamy do czynienia z różnymi typami

charakterologicznymi i o różnym poziomie umysłowym. Powstały dwie teorie starające się pomóc nauczycielom w dostosowaniu metod, technik i form pracy do zróżnicowanej grupy uczniów. Pierwsza z tych teorii to program neuro-lingwistyczny (*neuro-linguistic programming*). Według tej teorii używamy systemów o prymarnej, podstawowej reprezentacji. Systemy te są opisane poprzez akronim VAKOG, w którym kolejne litery oznaczają: V- visual, czyli to co widzimy, A- auditory, czyli to co słyszymy, K – kinestetyczny, to co czujemy wewnątrz, zewnątrz, lub przez ruch, O- olfactory, opisujące to, co wąchamy, G- gustatory, to, co smakujemy (Harmer 2001,46). Przy pomocy tych zmysłów doświadczamy i uczymy się świata wokół nas, ale każdy człowiek ma mniej lub bardziej rozwinięte poszczególne zmysły. Są osoby nastawione na słuchanie, inne natomiast reagują na obrazy. W ramach wspomnianej teorii uczeni próbują analizować reakcje i odpowiedzi uczących się na wszelkiego rodzaju bodźce. Według przeprowadzonych badań uczniowie o nastawieniu kinestetycznym lepiej poradzą sobie z pracą nad językiem w internecie niż studenci wzrokowcy, którzy wymagają przed rozpoczęciem pracy podania jasno sformułowanych poleceń i demonstracji. Odmienne reagują z kolei studenci słuchowcy – dla nich ustna prezentacja na pewno przyniesie zamierzone korzyści. Wpływ reprezentacji opierającej się na smaku i węchu w nauczaniu języków obcych nie został do tej pory zbadany przez naukowców (Harmer op. cit.).

Następna teoria uwzględniana przy tworzeniu programów i dostosowywaniu właściwych technik jest tzw. MI teoria. **MI** to skrót *multiple intelligences*. Koncepcja wielokrotnej inteligencji została opracowana przez Howarda Gardnera, psychologa z Harvardu. W swojej pracy starał się dowieść, że każdy człowiek nie posiada tylko jednej, pojedynczej inteligencji, ale cały zakres, szereg inteligencji, takich jak: **inteligencja muzyczna/rytmiczna, werbalna/lingwistyczna, wizualna/przestrzenna, inteligencja ciała/kinestetyczna, logiczna/matematyczna, intra- i interpersonalna** (Harmer 2001, 46). Według naukowca każdy z nas ma wszystkie siedem rodzajów inteligencji, ale każda z inteligencji jest rozwinięta w inny, odmienny sposób u indywidualnej osoby. Ludzie o wysoce rozwiniętej inteligencji logiczno-matematycznej z pewnością wybierają zawód naukowca, natomiast ci z przewagą inteligencji kinestetycznej zostaną z dużym prawdopodobieństwem sportowcami. Gardner przeprowadził swoje badania w latach 80-tych i od tego czasu dodał ósmy rodzaj inteligencji, mianowicie inteligencję naturalistyczną (*naturalistic intelligence*),

uwzględniającą zdolność rozpoznawania i klasyfikowania wzorów w naturze, w przyrodzie. Inny naukowiec amerykański, Daniel Goleman (Harmer 2001, 47), dodał dziewiąty rodzaj inteligencji, mianowicie **inteligencję emocjonalną** (*emotional intelligence*).

Australijski nauczyciel ze szkoły podstawowej w Canberra, Murray Loom, przedstawił podział inteligencji, i co to oznacza dla jego studentów:

Typ	Co lubi robić	W czym jest dobry	Najlepiej uczy się poprzez
Uczeń lingwista	Czytać, pisać. opowiadać historyjki	Zapamiętywanie nazwisk, imion, dat, miejsc	Mówienie, słuchanie, patrzenie na słowa
Uczeń logiczno-matematyczny	Wykonywać eksperymenty, pracę z liczbami, zadawać pytania, badać wzory i relacje, realizować projekty	Matematyka, rozumowanie, rozwiązywanie problemów logicznych	Kategoryzacja; Klasyfikacja pracy przy pomocy wzorów i związków
Uczeń przestrzenny	Rysować, budować, projektować, kreować rzeczy, śnić na jawie, oglądać obrazki, filmy, grać na automatach	Wyobrażanie rzeczy, odczuwanie zmian, rozwiązywanie zagadek, labiryntów, czytanie map, wykresów	Praca z obrazami i kolorami, wizualizacja, marzenia, używanie oka, umysłu
Uczeń muzyczny	Śpiewać, nucić piosenki, słuchać muzyki, grać na instrumencie, reagować na muzykę	Pamiętanie melodii, notowanie rytmu, melodii, dźwięków, zwracanie uwagi na przepływ czasu	Rytm. Muzyka, melodia
Uczeń kinestetyczny	Rozmawiać, dotykać przedmioty, używać języka ciała, przenosić się z miejsca na miejsce	Ćwiczenia fizyczne, sport, taniec, działanie	Dotykanie, praca w przestrzeni, poruszanie się, przetwarzanie wiedzy przez odczuwanie ciałem
Uczeń interpersonalny	Ma dużo przyjaciół, włącza się do grupy, rozmawia z ludźmi	Rozumienie ludzi, przywództwo, organizacja, manipulacja, komunikowanie, mediacja w konfliktach	Porównywanie, współpraca, współdzielenie, przeprowadzenie wywiadów
Uczeń intrapersonalny	Pracuje sam, postępuje zgodnie z własnymi zainteresowaniami	Skupienie się na swoich uczuciach, marzeniach, życiu wewnętrznym, kierowanie się instynktem, bycie oryginalnym	Praca w samotności, indywidualizowane projekty, bycie we własnej przestrzeni

(Harmer 2001, 47, na podstawie strony internetowej M. Loom'a "How to use Gardner's seven intelligences in a class program").

Jeśli fakt istnienia różnorodnych form inteligencji ludzkiej uznamy za ogólnie przyjęty, prowadzi to do konkluzji, iż w takiej sytuacji nie wszystkie formy i metody ćwiczeń będą właściwe dla wszystkich uczniów. Na pewno studenci o rozwiniętej inteligencji logiczno-matematycznej będą zadowoleni z ćwiczeń gramatycznych, natomiast tym o przewadze inteligencji przestrzennej spodobają się bardziej wszelkie ćwiczenia z elementami rysunku, diagramu czy też w formie prezentacji. Dialogi, wszelkie techniki wymagające współpracy i dyskusji w grupie będą preferowane przez studentów o wysoce rozwiniętej inteligencji interpersonalnej.

Nauczyciele korzystający z powyższej tabelki mogą kierując się kolumnami z prawej strony dopasować właściwe ćwiczenia dla konkretnej klasy. W przypadku większej grupy nie jest możliwe dostosowanie wszystkich ćwiczeń do indywidualnego ucznia, ale przynajmniej od czasu do czasu należy każdemu z nich dać szansę na wykazanie się swoimi możliwościami, które opierają się na rozwiniętej, konkretnej inteligencji. Być może, przed rozpoczęciem lektoratu, należy pomyśleć o zaproponowaniu grupie wykonania testu sprawdzającego typ inteligencji, co z kolei pomoże zaprogramować efektywne zadania dla danego zespołu studentów.

1.6.2 Charakterystyka ucznia dorosłego, autonomicznego

W ostatnich latach coraz częściej pojawia się pojęcie ucznia autonomicznego. O samej autonomii piszę w dalszej części pracy, natomiast w tym miejscu chcę się skupić na charakterystyce ucznia dorosłego, autonomicznego. Według Holstera (1986) dorosłość i autonomia to pojęcia jednoznaczne, ponieważ „*dorosły to (...) ten, który podejmuje decyzje, dokonuje wyborów, działa rozważnie, jest zdolny do refleksji, planuje i ocenia*” (Turula 2004, 286). Z kolei uczeń autonomiczny według Holca (1981) i Little’a (1991) to taki uczeń, który rozumie sens działań edukacyjnych. Podobne badania prowadzone były również przez Wenden i Rubin (1987) – badano ucznia dobrego, który wie dlaczego się uczy i potrafi określić swoje potrzeby (Turula op. cit.). W związku z tym powstała poniższa tabelka opisująca ucznia dorosłego, ucznia autonomicznego i ucznia dobrego:

Dorosły	Uczeń autonomiczny	Uczeń dobry
– decyduje – wybiera – działa z rozwagą – gotowy do refleksji – potrafi planować – opiniuje	– zna sens podejmowanych operacji edukacyjnych – potrafi wziąć na siebie odpowiedzialność za naukę – bierze udział w precyzowaniu celów krótko- i długoterminowych – planuje i działa aby osiągnąć zamierzone cele – dokonuje stałej ewaluacji swoich postępów	– jest świadomy dlaczego się uczy – umie rozpoznawać swoje potrzeby – definiuje cele – dobiera narzędzia i metody – ewaluuje swoje postępy

(Turula 2004, 286)

Oprócz badań poświęconych uczniom, badano też optymalne warunki edukacji dorosłych. Według ekspertyz przeprowadzonych przez Billingtona (2000), stwierdzono, iż uczniowie dorośli, dojrzały, są szczególnie predestynowani do pracy w klasie autonomicznej. Badane osoby określiły swój optymalny kontekst edukacyjny w następujący sposób:

- przede wszystkim jest to **przyjazne uczniom środowisko**, w którym czują się bezpiecznie i mogą liczyć na wsparcie ze strony nauczyciela, ale ich indywidualizm jest honorowany i doceniony;
- mogą uczyć się **w środowisku sprzyjającym wolności myśli i kształtowaniu postawy kreatywnej**;
- **relacje** między nauczycielem a uczniami są **partnerskie**, i nauczyciel nie tylko uczy, ale i uczy się od swoich uczniów (*teach – learn*);
- uczniowie czują, że **ich potrzeby są ważne** i brane pod uwagę, ale to na nich spoczywa odpowiedzialność;
- sytuacje stworzone przez nauczyciela sprzyjają **twórczej pracy**, pobudzają intelektualnie, stawiają przed uczniami nowe, ciekawe wyzwania;
- nauka następuje poprzez **działanie**;
- **opinie** uczniów są ważne i brane pod uwagę (*feedback mechanism*) (Turula 2004, 286).

W tej sytuacji, w grupie wielu indywidualności zadania stojące przed nauczycielem wydają się być wielkim wyzwaniem, ale nie oznacza to, że nauczyciel stoi na straconej pozycji. Sztuka rozpoznania, jakiego typu inteligencję reprezentują nasi studenci jest kluczowa do starannego zaplanowania stosownych metod nauczania. Wydaje się to ważne zwłaszcza w przypadku uczniów dorosłych, u których można już w zdecydowany sposób rozróżnić konkretne typy inteligencji, i którzy są bardziej wymagający, mają też swoje ulubione mniej lub bardziej sposoby uczenia się. Nauczyciel powinien odnosić się do całej grupy i tak zaplanować pracę, aby większość była usatysfakcjonowana. Stąd pragnę jeszcze raz podkreślić, że na początku kursu, lektoratu każdy nauczyciel winien starać się poznać każdego ucznia w grupie. Mimo podobnego poziomu znajomości języka, każda osoba prezentuje inny poziom płynności języka, każdy inaczej pisze w obcym języku. Stąd tak znacząca wydaje się uważna obserwacja uczniów, aby dopasować metody na miarę potrzeb uczących się. Oprócz wnikliwej obserwacji, można posłużyć się również ankietą, lub wspólnie przedyskutować najlepsze metody uczenia się. Po otrzymaniu informacji nauczyciel musi planować pracę tak, aby jak najwięcej studentów było zadowolonych i czyniło stosowne postępy. Stąd dla różnych grup należy zaplanować inne formy stymulujące postęp i osiągnięcie zaplanowanego celu. Być może, okaże się, że z pewnych form trzeba będzie w danej grupie uczniów zrezygnować lub ograniczyć ich stosowanie na rzecz innych technik. Nauczyciel musi pogodzić się z myślą, że pewne lekcje, lub fragmenty zajęć będą bardziej stymulujące i pożyteczne nie dla całej grupy, lecz dla części. Nie wszyscy będą zadowoleni w tym samym czasie i z tego samego, ale oznacza to również, że większość klasy będzie zajęta przez większość czasu. Nie marnujmy czasu i energii na dopasowywanie i wprowadzanie ćwiczeń dających wszystkim zadowolenie, ponieważ każdy student rozwija się nie tylko dzięki osiągniętym sukcesom, ale również przez porażki (Harmer 2001, 51).

Do przekonania uczących się do autonomicznych i półautonomicznych działań powinni przekonywać nauczyciele. Ich zadaniem jest wykształcenie u uczniów odpowiedniego nastawienia, jak i stworzenie adekwatnych warunków wspierających i wzmacniających poczucie autonomii. Zawadzka proponuje (2004, 233) wykształcenie u uczących się zdolności dopasowywania się do przeobrażających się wymogów i wytrwałości w urzeczywistnianiu zamierzeń. Warto również nauczyć uczniów

otwartości na nowe wyzwania, zdolności określania samodzielnie priorytetów, planowania działań, doboru treści, strategii i metod (Zawadzka op.cit.). Nauczyciele winni wspierać swoich uczniów w tych działaniach i być dla nich punktem odniesienia, pomocą i doradcą. Wilczyńska z kolei uważa za dobrego ucznia takiego, który zna i umie właściwie stosować swój własny styl uczenia się (Wilczyńska 1999, 212). Ponadto podaje kilka fundamentalnych cech ucznia autonomicznego (Wilczyńska 1999, 211; Zawadzka 2004, 233). Uczeń dobry, autonomiczny charakteryzuje się samodzielnością w myśleniu, działaniu, planowaniu. Do jego głównych cech reprezentatywnych należą:

- uwielbia porozumiewać się, wie jak podtrzymywać rozmowę; szuka sposobności i wykorzystuje je w celu dyskursu z cudzoziemcami; rozmowa w języku obcym na zajęciach, z nauczycielem nie stanowi dla niego żadnego problemu;
- w sposób świadomy kontroluje wypowiedzi swoje i innych;
- bacznie zwraca uwagę na odbiór swoich wypowiedzi, ich znaczenie i formę;
- każdą okazję wykorzystuje do ćwiczeń; stara się poznać rozmaite zwroty i wyrażenia stosowne na rozmaite okoliczności;
- nie ma zahamowań, trudności nie zrażają, stara się komunikować mimo robienia błędów; akceptuje brak wiedzy w niektórych sytuacjach;
- niepewność nie jest przeszkodą w komunikowaniu się; dedukuje na podstawie sugestii zawartych w tekście, lub na podstawie sytuacji;
- potrafi skutecznie selekcjonować i przechowywać informacje.

Nauczyciele muszą być świadomi, iż takich uczniów jest garstka, ale stosując właściwe metody i odpowiednio motywując można odpowiednio ukierunkować ucznia, tak aby potrafił samodzielnie określić swoje cele nauczania, był w stanie podjąć właściwe kroki prowadzące do osiągnięcia zamierzonego planu. Jak mówi moja koleżanka - nauczycielka, za każdym razem około 70% uczniów jest zadowolonych z lekcji i tylko sztuka jest trafić do innych na każdych zajęciach.

1.7 Czynniki determinujące osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego

W poprzednich rozdziałach zdefiniowałam dorosłych uczących się języka obcego, podałam przyczyny, dla których podejmują wyzwanie, opisałam różne typy uczniów, oraz krótko omówiłam pamięć, jako znaczący czynnik osiągnięcia sukcesu w opanowaniu obcego języka. Postaram się teraz odpowiedzieć na pytanie, dlaczego

niektórzy osiągają sukces, natomiast inni nie są w stanie opanować języka obcego na poziomie, który gwarantowałby im spełnienie oczekiwań.

Aby osiągnąć sukces w nauce języka obcego, należy wziąć pod uwagę indywidualne cechy psychiczne, jak i style oraz strategie uczenia się. Wewnętrzna organizacja poznawcza danej osoby ma wpływ na styl uczenia się. Dorośli są w tej dogodnej sytuacji, iż łatwiej im rozpoznać swój styl, to znaczy wiedzieć, w jaki sposób reagują np. w stanie zagrożenia; przykładowo jedna osoba analizuje sprawę bardzo dokładnie, inna stara się działać tak, aby znaleźć najlepsze rozwiązanie, inna czeka biernie na rozwój wypadków. Uczenie się podobnie jak i inne problemy można rozpatrywać globalnie, we własnych kategoriach lub na tle całości. Styl **poznawczy zależny** lub **niezależny od pola**, to jest - ogólnie mówiąc - od środowiska, w którym proces nauczania i uczenia się przebiega, ma niebagatelny wpływ na uczenie się języka obcego. Każdy może sprawdzić swoją zależność lub niezależność od pola w prosty sposób. Przykładowo, w niektórych popularnych magazynach szaradowych zamieszczane są niekiedy rysunki, na których wrysowane są kształty przedmiotów lub zwierząt, na przykład na tle ogrodu. Osoby silnie uzależnione od pola będą postrzegać ogród jako całość i będą miały kłopoty z odnalezieniem szczegółów, natomiast osoby niezależne od pola szybko dostrzegą wrysowane elementy, potrafią one oddzielić fragmenty od całości i percypować szczegóły. Niezależność od pola jest silniejsza u osób o wyższym rozwoju intelektualnym, pewniejszych siebie, lubiących rywalizować. Niezależność od pola świadczy o analitycznym stylu poznawczym i myśleniu. Z kolei u osób zależnych w większym stopniu od pola uczucia i empatia są rozwinięte bardziej. Nie oznacza to wcale, że te osoby osiągają lepsze wyniki. Potrzeba kontaktu z rozmówcą, umiejętność wczucia się w jego sytuację, czyli empatia, która pozytywnie wpływa na proces przyswajania języka obcego sugerują, że tak powinno być. Jednak badania wykazały, że osoby niezależne od pola osiągają znacznie lepsze rezultaty w klasie, gdyż ten styl uczenia się wymaga większej analityczności (Arabski, 1997, 89). Natomiast cecha zależności od pola będzie miała większy wpływ na naturalne przyswajanie języka. Na szczęście, rzadko mamy do czynienia ze skrajnymi przypadkami, czyli osobami bardzo mocno uzależnionymi od pola lub nie.

Następnymi cechami, które wpływają w znaczący sposób na przyswojenie języka obcego są **refleksyjność** i **impulsywność**. Uczniowie, których możemy określić jako typ refleksyjny, z reguły mówią wolniej, robią mniej błędów, w większym stopniu

korzystają z indukcyjnych technik nauczania. Natomiast uczniowie impulsywni odpowiadają szybciej, ale też robią więcej błędów. Uczeń refleksyjny i uczeń impulsywny uczący się w tych samych warunkach robią to w odmienny sposób: ten pierwszy na pewno uczy się wolniej, ale dokładniej niż jego kolega o przeciwstawnych cechach charakterologicznych. Ten drugi przechodzi szybko do następnej partii materiału i wraca do poprzedniej, aby uzupełnić wiedzę.

Wiele osób rozpoczynających naukę w wieku dorosłym nie rozumie lub też nie chce przyjąć do wiadomości, iż każdy język ma swoją specyfikę i różni się chociażby od języka ojczystego. W przypadku nauki języka obcego należy uznać za naturalne pewne odmienne reguły i nielogiczności, wyjątki i inne prawa rządzące, np. budowę zdania. Oczywiście, nie należy bezkrytycznie przyjmować wszystkich reguł, gdyż nie pozwoli to na spojrzenie na język jako całość i znikną powiązania między strukturami. Należy pamiętać, że każda reguła ma swoje wyjątki, a z kolei każda część mowy ma wiele wspólnych cech.

Motywacja to następna cecha, która wręcz czasami warunkuje naukę języka obcego i ze względu na swoją wagę zostanie omówiona bardziej szczegółowo w rozdziale 2.

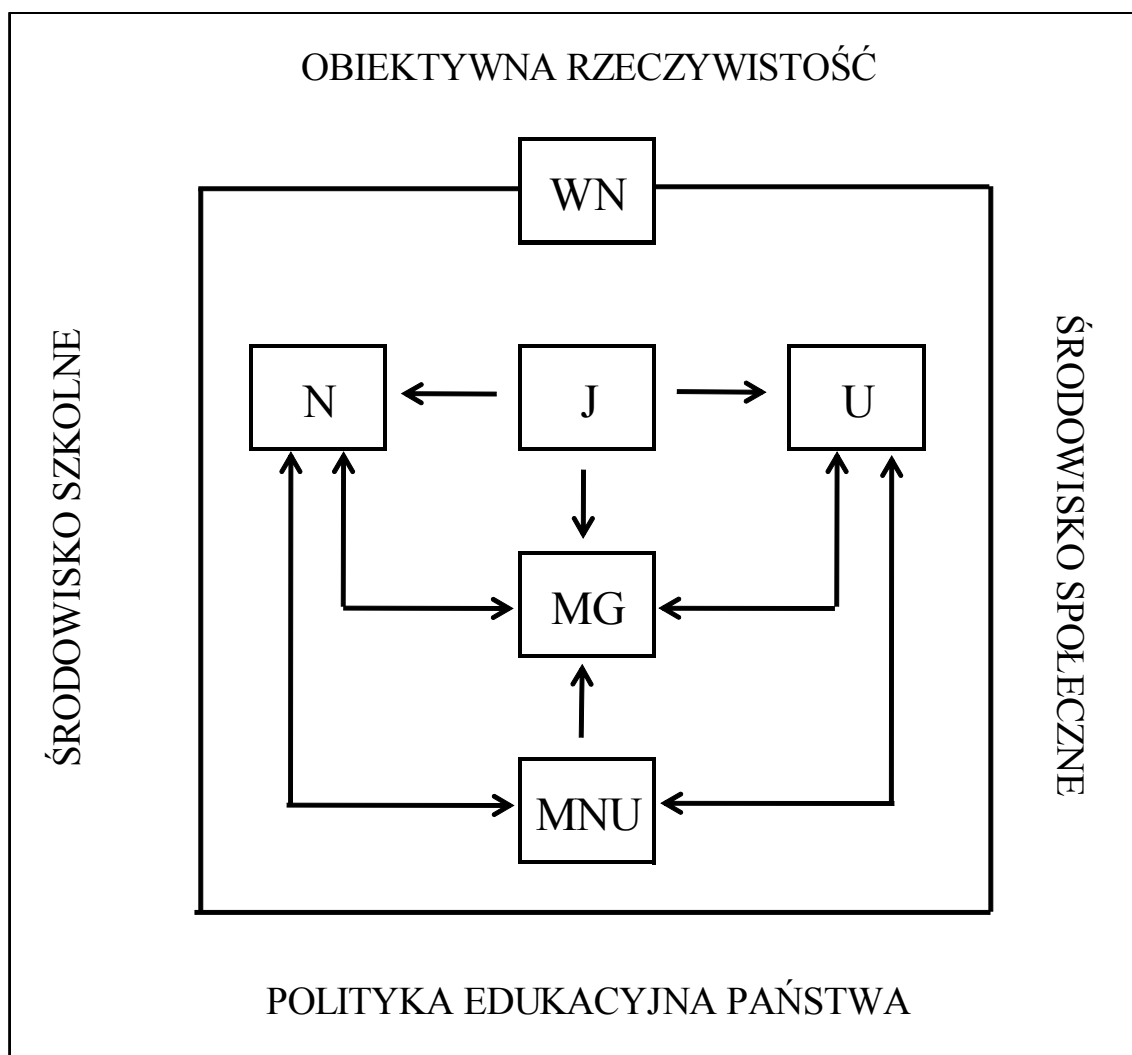
Zarówno naukowcy, jak i nauczyciele języków obcych zgodnie twierdzą, że osoby, które naprawdę chcą się nauczyć, dopną swojego celu bez względu na okoliczności. Nie będą miały na to wpływu techniki mało satysfakcjonujące, niesprzyjające czynniki organizacyjne (późne godziny, liczebność w grupie, itp.). Można śmiało postawić tezę, że motywacja indywidualnego ucznia jest bezsprzecznie najważniejszym czynnikiem determinującym jego naukę i ostateczne rezultaty. W następnych rozdziałach przedstawię pojęcie motywacji, motywu, oraz połączenie motywacji z innymi czynnikami wpływającymi na proces nauczania.

Indywidualne różnice w akwizycji języka obcego wynikają z **uzdolnień językowych, pamięci, stylów poznawczych, motywacji, społecznych uwarunkowań i strategii uczenia się** (Mackey 2007, 97). Opisując problematykę akwizycji języka obcego należy odnieść się do układu glottodydaktycznego, który opiszę w następnym podrozdziale.

1.8 Układ glottodydaktyczny

Słownik wyrazów obcych tłumaczy przedrostek *glotto* jako język, językowy, mowa; natomiast **dydaktyka** to nauka o metodach nauczania i uczenia się, pouczanie, moralizowanie. Słowo to pochodzi od greckiego słowa *didaktikos*, czyli umiejący uczyć. Glottodydaktyka jest dziedziną naukową stosunkowo młodą i zajmuje się nauczaniem i uczeniem się języków obcych. To odróżnia ją od dydaktyki języka ojczystego, który jest nauczany nie tylko poprzez rozwój kompetencji, ale zajmuje się również literaturą, budową języka rodzimego, jego strukturą. Wyróżnić można glottodydaktykę ogólną, zajmującą się nauczaniem wszystkich języków obcych, i glottodydaktykę szczegółową, na przykład glottodydaktykę konkretnego języka obcego (Pfeiffer 2001, 14). Nauczanie i uczenie się języków obcych jest przedmiotem badań glottodydaktycznych, natomiast ich celem jest przygotowanie adekwatnych i najkorzystniejszych form kształcenia językowego. Swoje zadania glottodydaktyka urzeczywistnia poprzez obserwację, analizę, opis i wyjaśnienie przedmiotu badań (Pfeiffer 2001, 17).

Ważnym aspektem glottodydaktyki jako nauki jest pojęcie **układu glottodydaktycznego**. Termin ten został wprowadzony przez F. Gruczę (Pfeiffer 2001, 19). W jego ujęciu są to związki między nauczycielem a uczącymi się. Ponieważ nie uwzględnia to wszystkich aspektów i relacji zachodzących w procesie uczenia się, Pfeiffer (2001) przedstawił własny schemat układu glottodydaktycznego. Ukazuje on wzajemne związki i zachodzące między poszczególnymi elementami reakcje w trakcie procesu dydaktycznego. Układ składa się z następujących komponentów: **nauczyciel - uczeń - język - materiały glottodydaktyczne - metoda nauczania i uczenia się - warunki nauczania - rzeczywistość obiektywna** (Pfeiffer 2001, 20). Wyjaśnienia wymaga termin "rzeczywistość obiektywna". Otóż rozumie się przez to - ogólnie mówiąc - środowisko szkolne i społeczne, w którym procesy glottodydaktyczne przebiegają i które również mają znaczny wpływ na ich przebieg i rezultaty.



(Pfeiffer 2001, 21)

Wszystkie ogniwa układu są ze sobą związane nierozdzielnie i należy je rozpatrywać wspólnie. Poszczególne części podlegają bardziej gwałtownym, lub stopniowym zmianom, dlatego układ ciągle ewoluuje. Każda cząstka determinuje pozostałe i wpływa na końcowe efekty. Stałymi i nierozdzielnie ze sobą związanymi są elementy takie jak uczeń i nauczyciel. Obecnie praca nauczyciela jest coraz częściej wspierana przez rozmaite pomoce medialne, ale nie można wyeliminować nauczyciela całkowicie z procesu dydaktycznego, zwłaszcza na niższych etapach.

Uczeń stanowi jeden z najważniejszych elementów procesu glottodydaktycznego, w trakcie którego przekształca się z obiektu nauczania w podmiot uczenia się (Pfeiffer 2001, 100). Oczywiście uczniowie różnią się między sobą płcią, wiekiem, uzdolnieniami, zainteresowaniami, ambicjami, oczekiwaniami, środowiskiem z jakiego pochodzą i te wszystkie cechy wpływają na procesy uczenia się i nauczania. Różne typy

uczniów dokładniej zostały opisane w rozdziale 1.6. Z pewnością problematyka dotycząca charakterystyki uczniów, ich stylów uczenia się i predyspozycji językowych może być rozpatrywana na wielu płaszczyznach. Na dwóch biegunach rozmieszczone są dwa zupełnie od siebie odrębne style uczenia się:

- **styl holistyczny** - zwany czasami globalnym; jest to styl charakteryzujący ucznia o postawie socjalnej; reprezentatywny dla przyswajania języka obcego w sposób naturalny;
- **styl analityczny** - typowy dla uczniów, którzy uczą się w introwertyczny sposób, dla których ważne są struktury formalno-językowe (Pfeiffer 2001, 104).

Wymienione dwa style uczenia się stanowią tylko dwa skrajne bieguny szerokiego spektrum zróżnicowanych stylów uczenia się. Należy mocno podkreślić wzajemne relacje między sposobami uczenia się, osobowością uczniów a strategiami uczenia się. W wyniku badań Carrolla (1965) powstała lista czterech umiejętności językowych, które mogą pomóc nauczycielowi na podstawie obserwacji i prowadzonych zajęć optymalizować proces nauczania:

- **kodowanie fonetyczne** - określa zdolność opanowania wymowy danego języka zintegrowaną z graficzną formą dźwięków;
- **wrażliwość gramatyczna** - sprawność odróżniania gramatycznych funkcji słów w zdaniach;
- **umiejętność indukcyjna** - łatwość zdiagnozowania wzorów formułek gramatycznych;
- **pamięć mechaniczna** - talent do nauczenia się w niedługim czasie wielu skojarzeń i umiejętność zapamiętywania danych językowych przez długi czas (Pfeiffer 2001, 105).

Obecnie zdecydowanie podkreśla się pozycję ucznia jako postaci centralnej w procesie dydaktycznym, co oznacza, iż na efekt końcowy ma wpływ nie tylko samo nauczanie, ale przede wszystkim osobowość i aktywność samego ucznia (Szałek 2004, 13). Najdoskonalsze metody stosowane przez najbardziej kreatywnego nauczyciela, świetnie przygotowane materiały, dostępność pomocy audiowizualnych nie gwarantują osiągnięcia sukcesu bez osobistego zaangażowania i wyłożonej pracy ucznia. W ten sposób uczeń przejmuje odpowiedzialność za swoje działania i osiągnięcie zamierzonego celu. Praca nauczyciela, warunki nauczania, stosowane metody i techniki

są elementami pomocniczymi, służącymi do ułatwienia procesu przyswajania wiedzy. W takim kontekście oznacza to, że uczeń nie jest biernym odbiorcą tematów przekazywanych przez uczącego, ale uczestnikiem procesu współdziałającym z nauczycielem i pozostałymi osobami biorącym wraz z nim udział w nauce języka obcego (Szalek 2004, 14). Zmiana statusu ucznia powoduje, iż przejmuje on pewne funkcje do tej pory zarezerwowane dla nauczyciela. Oczywiście, zakres tych funkcji zależy od takich czynników jak cele nauczania, wiek i poziom językowy uczniów, umiejętność podejmowania decyzji, poziom samodzielności uczących się. Mimo rozszerzenia przez ucznia wachlarza funkcji, nadal pozostaje on odbiorcą wiedzy (Szalek 2004, 15). Do umieszczenia ucznia w centrum układu glottodydaktycznego przyczyniły się takie czynniki jak na przykład wpływ uczuć, emocji i osobowości na uczenie się i przyswajanie wiedzy. Kolejną przesłanką są autonomiczne i półautonomiczne metody uczenia się języków obcych. Według Wilczyńskiej (2002, 54) w warunkach szkolnych mamy do czynienia z półautonomicznymi metodami polegającymi na współpracy między nauczycielami a uczniami w takich kwestiach jak, podjęcie, prowadzenie i ewaluacja kształcenia językowego. Warto również podkreślić ogromny krok we współczesnej dydaktyce zmierzający do zwiększenia indywidualizacji w zakresie kształcenia. Powracając do roli **nauczyciela**, należy wspomnieć o zmianie funkcji pełnionych obecnie przez pedagogów. Pfeiffer (2001, 121-122) stwierdza, iż z pewnością funkcja podawczo-nauczająca nauczycieli uległa istotnej redukcji na rzecz funkcji sterowniczo-kontrolnych. Pozostałe funkcje pełnione przez nauczycieli języków obcych to funkcja kreatywna, motywacji, indywidualizacji, aktywizacji, oraz interpretatora kultury krajów, którego języka uczą. Wymienione funkcje winny być realizowane w celu opanowania języka obcego. Nauczyciele pełnią również funkcje związane z organizacją procesu dydaktycznego, czyli funkcje wychowawcze i funkcje organizacji procesu glottodydaktycznego. Wspomniane funkcje są ze sobą mocno związane i wpływają na zdania i sposób ich wykonywania zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. Rola nauczyciela jako czynnika motywującego została opisana dokładniej w rozdziale 2.3.

Następnym elementem układu glottodydaktycznego jest **język**. Pfeiffer (2001, 23-24) wyróżnia język ojczysty, język drugi czyli język kraju zamieszkiwania uczących się, język obcy i język dydaktyki. Język ojczysty jest również używany w trakcie nauki języka obcego jako język pomocniczy, zwłaszcza na etapie początkowym. Wyjaśnienia

związane z użyciem struktur gramatycznych bądź trudnych słów z pewnością mogą być czasami wykonane przy pomocy języka rodzimego. Ponadto należy wyróżnić język stosowany przez nauczycieli w procesie dydaktycznym, język, który ma opanować uczeń, oraz język zastosowany w materiałach glottodydaktycznych (Pfeiffer 2001, 34). Istotną kwestią są kryteria wyboru właściwego języka stosowanego przez nauczycieli, doboru języka w materiałach glottodydaktycznych, jak i decyzji dotyczących doboru języka, który ma zostać opanowany przez uczniów. Wydaje się, że decydującymi miernikami wyboru winny być naturalność i sytuacyjność języka, który jest używany w odniesieniu do wieku, doświadczenia uczących się, warunków i celów nauczania (Pfeiffer 2001, 24). Końcowym celem jest opanowanie języka obcego w celach komunikacyjnych.

Ta konkluzja w naturalny sposób prowadzi nas do kolejnego elementu układu glottodydaktycznego, to znaczy **materiałów** i ich znaczenia w układzie. Pfeiffer (2001, 25) wskazuje na istnienie "**tekstów wyjściowych**", czyli tekstów z podręczników, i "**tekstów docelowych**", czyli języka uczniów, które są najważniejsze w procesie uczenia. I w takiej sytuacji funkcją uczącego jest wskazanie uczniom właściwej drogi między wymienionymi tekstami. Materiały pozostają w relacjach z innymi ogniwami układu glottodydaktycznego. Pfeiffer (2001, 25) wyróżnia następujące związki: pierwszy z nich to związek języka i materiałów, następnie związek materiałów z zasadami i technikami nauczania (są one kanwą do przygotowania materiałów). Można zatem stwierdzić, iż rodzaj materiałów zdecydowanie wpływa na zastosowanie konkretnych metod nauczania. Pozostałe relacje to związki między materiałami a nauczającym i nauczonym. Relacje te są wzajemne, to znaczy, że charakter materiałów determinuje pracę ucznia i pedagoga z jednej strony, z drugiej strony materiały są preparowane z uwzględnieniem potrzeb ucznia i nauczyciela i warunków nauczania.

Następnym punktem układu są **warunki nauczania**, które według Pfeiffera (2001, 26) obejmują intensywność nauczania, liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie języka obcego, oraz wyposażenie sal, możliwość korzystania z biblioteki, mediateki, itd. Warunki nauczania wpływają w istotny sposób na metody nauczania i uczenia się. Oczywiście super warunki nie zapewniają automatycznie sukcesu, ale znacząco go

ułatwiają.⁷ Korzystniejsze warunki ułatwiają naukę, natomiast w przypadku warunków odbiegających od idealnych, znaczenia nabiera czynnik kognitywny (Pfeiffer 2001, 26). Zasadę świadomego uczenia podkreśla Szałek (2004, 119), który definiuje ją jako kształtowanie i rozwijanie nawyków u uczniów z uwzględnieniem poniższego schematu:

wiadomości → nawyki → umiejętności

Powyższa teoria oparta jest na argumentach poznawczych teorii uczenia się i na psychologicznych przesłankach związanych z przyswojeniem języka obcego. Według wspomnianej teorii uczenie się polega na intencjonalnym reagowaniu i inkorporacji nowych wiadomości do posiadanej już wiedzy. Procesy te następują w sposób niearbitralny, nowe informacje, opinie, terminy, przekonania są dopasowywane do posiadanej wiedzy i lokalizowane w odpowiednich miejscach umysłu. Ponadto nauka języka obcego jest działaniem aktywnym, wymagającym twórczego funkcjonowania i przetwarzania. Podczas przyswajania języka ojczystego wiele procesów następuje podświadomie, natomiast w nauce języka obcego bardzo często pojawia się element świadomego podejścia do języka. Na podstawie dotychczasowej wiedzy, umiejętności uczniowie podchodzą do nauki języka refleksyjnie i są w stanie formułować wnioski i uogólnienia dotyczące form i struktur gramatycznych, leksyki, składni, fonologii. Podejście kognitywne ma szczególne znaczenie w nauczaniu uczniów starszych, którzy są na tyle dojrzały, iż potrafią świadomie i poważnie sformułować swoje oczekiwania i potrzeby związane z wykorzystaniem języka obcego. Świadome podejście ma niebagatelne znaczenie w warunkach szkolnych, w sytuacji znikomej liczby godzin przeznaczonych na nauczanie języka obcego, i nie zawsze wystarczająco umotywowanych uczniów ponieważ takie podejście skuteczniej zachęca uczących się do podjęcia wysiłku na rzecz akwizycji języka, aniżeli podejście czysto mechaniczne.

W opisie układu glottodydaktycznego należy uwzględnić czynniki zewnętrzne, obiektywne. Polityka oświatowa państwa jak i władz samorządowych odpowiedzialnych za oświatę na szczeblu lokalnym w sposób zdecydowany wpływają

⁷ Kiedy zaczynałam się uczyć języka obcego, na rynku brak było pięknych, bogato ilustrowanych podręczników, a "Mała mozaika" i "Mozaika" wydawane były na kiepskiej jakości papierze. Ale pozostają dla mnie do dzisiaj wspaniałym źródłem i pomocą w samodzielnym uczeniu się języka angielskiego, i wspominam je z sentymentem. Czyli nawet skromne materiały, przy determinacji i motywacji sprzyjają osiągnięciu zamierzonego celu.

na przebieg procesów dydaktycznych. Odgórne ustalenia dotyczące liczby godzin przeznaczonych na nauczanie języka obcego, częstotliwość zajęć, podziale na grupy lub odrzucenie takiej opcji oddziałują na przygotowywanie programów i metodyki (Pfeiffer 2001, 21). Ponadto konkretne działania są dokonywane przez konkretnych ludzi, dyrektorów szkół, nauczycieli, decydentów odpowiedzialnych za politykę oświatową, i dlatego tak ważne wydaje się z jednej strony kierowanie na te stanowiska osób odpowiedzialnych, kreatywnych i "czujących" oświatę, a z drugiej strony ich sądy i opinie winne być uwzględniane przy tworzeniu ram ogólnych polityki językowej. W tym miejscu warto również nadmienić o tej subdziedzinie glottodydaktyki zaproponowanej przez Pfeiffera (2001, 188), czyli **pedeutologii**, która wiąże się z kształceniem nauczycieli języków obcych. Właściwe i wszechstronne kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych zostało docenione i znalazło ważne miejsce w programie edukacyjnym. Pfeiffer (2001, 194) wyróżnia pięć podstawowych kompetencji nauczyciela języka obcego:

- **kompetencja językowa** - obejmująca wiedzę gramatyczną, umiejętności i sprawności językowe wykorzystywane dla celów komunikacyjnych;
- **kompetencja metodyczna** - zdolność kreowania i skutecznej realizacji procesu glottodydaktycznego;
- **kompetencja krajo- i kulturoznawcza** - umiejętność dopasowania treści relewantnych do optymalnej komunikacji interkulturowej;
- **kompetencja pedagogiczna** - zdolność pracy zespołowej z uczniami i nauczycielami;
- **kompetencja medialna** - zdolność efektywnego wykorzystania mediów do celów edukacyjnych.

Zawodowe przygotowanie nauczycieli obejmuje nie tylko wiedzę teoretyczną, ale również wiedzę operatywną, czyli umiejętności pedagogiczne pozwalające na optymalną organizację i realizację procesu dydaktycznego (Szalek 2004, 71).

Ostatnim, ale nie znaczy, że najmniej ważnym ogniwem układu glottodydaktycznego są **metody uczenia się i nauczania**. Pfeiffer (2001, 50) przez metody nauczania rozumie sposób nauczania języka. Badania nad metodami nauczania dostarczają coraz to nowych argumentów świadczących na korzyść lub przeciwnie stosowanym metodom. Uważam, że nie istnieje jedna cudowna i efektywna metoda

nauczania, tak jak nauczyciele nie powinni ulegać modom i bezkrytycznie poddawać się aktualnie zalecanym trendom. Stosowanie konkretnych metod zależy od tematyki zajęć, poziomu wiedzy uczniów, ich wieku, kompetencji językowych, dostępności środków audiowizualnych, doświadczeniu lektora i jest wypadkową tych i innych okoliczności. Ponadto, różne grupy wymagają czasami diametralnie innych metod w celu przekazania i utrwalenia informacji. Do głównych metod nauczania należą metoda kognitywna, audiolingwalna, audiowizualna, bezpośrednia, komunikacyjna, gramatyczno-tłumaczeniowa. Elementy każdej z wymienionych metod mogą być skutecznie wykorzystywane przez nauczyciela w pracy z uczniami poprzez zastosowanie konkretnych technik nauczania. Ponadto aplikacja metod w dużym stopniu zależy od postawionych celów nauczania. Harmer (2001, 78) definiuje metodę jako praktyczne zastosowanie podejścia do natury języka i jego uczenia się. Ponieważ każdy nauczyciel w miarę zdobywania doświadczenia i pracy z różnymi typami uczniów zaczyna wybierać metody według niego najskuteczniejsze i najbardziej optymalne w konkretnej sytuacji, stąd często używa się obecnie pojęcia **eklektyzm** dla określenia różnorodności stosowanych metod i technik nauczania, czyli metod wypracowanych przez samego nauczyciela (Wilczyńska 1999, 19). Uważa się to również jako odpowiedź na brak jednoznacznej i jednolitej koncepcji ogólnej. Ale winno się pamiętać o niebezpieczeństwach eklektyzmu - oddzieleniu refleksji i praktyki, jak i tendencji do wybiórczości. Z kolei Pfeiffer (2001, 53) wyodrębnia trzy typy podejść w nauce języków obcych:

- **dedukcyjne** - nauka języka na podstawie intencjonalnego badania struktury języka (gramatyki);
- **indukcyjne** - zarówno język i gramatyka wdrażane są przez teksty
- **dedukcyjno - indukcyjne** - połączenie obu wspomnianych podejść.

Podejścia te są określone na podstawie funkcji świadomości w akwizycji języka obcego. Pfeiffer (op. cit.) wyróżnia ponadto trzy typy metod w odniesieniu do dwóch głównych komponentów konstytutywnych metod nauczania, czyli gramatyki i języka ojczystego uczniów:

- **metoda bezpośrednia**
- **metoda pośrednia**
- **metoda pośrednicząca.**

O metodach bezpośrednich mówimy w przypadku przyswajania budowy języka na podstawie tekstów, przy wykluczeniu zamierzonego sposobu zdobycia wiedzy gramatycznej. Stosując metody bezpośrednie eliminują użycie języka ojczystego. Metody pośrednie (podejście dedukcyjne; udział świadomości) składają się z technik, w które wpisane są gramatyka i język ojczysty w sposób świadomy. Bazą metod pośredniczących jest wykorzystanie wiedzy o budowie języka obcego, a język ojczysty także pełni funkcję pomocniczą (Pfeiffer 2001, 54).

Zastosowanie konkretnych metod nauczania zależne jest od wieku uczniów, warunków nauczania, tematyki i materiału zajęć. Obserwując praktykę szkolną i historię badań nad metodyką nauczania języków obcych można prześledzić naprzemienne zwiększenie zainteresowania danymi metodami. W odniesieniu do materiału zajęć i właściwych w tej sytuacji metod nauczania należy uwzględnić takie procesy nauczania i uczenia się, jak:

- **proces uczenia się imitacyjny**
- **nauczanie podawcze**
- **nauczanie analityczno - poszukujące**
- **nauczanie odkrywcze (heurystyczne)**
- **nauczanie projektowe** (Pfeiffer 2001, 55).

Godne polecenia są zwłaszcza metody analityczno - poszukujące, projektowe i odkrywcze jako metody aktywizujące uczniów.

Każda metoda ma ustalone procedury ustalone na podstawie jasno określonego podejścia do języka. Podejście z kolei definiuje sposób w jaki uczący się zdobywają wiedzę językową, i precyzuje warunki umożliwiające odniesienie sukcesu w nauce języka obcego. Procedury to sekwencje technik ułożonych w odpowiedniej kolejności (Harmer 2001, 78). Jest to coś więcej niż technika, a mniej niż metoda. Dlatego w przypadku inkorporacji nowych metod, należy starannie przemyśleć do jakich teorii języka i uczenia się odnosi się dana metoda i z jakich procedur się składa. Czy wraz z technikami nauczania i uczenia się stanowi adekwatne i właściwe rozwiązanie prowadzące do zamierzonego celu, i czy jest odpowiednia zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Jak wspomniałam wcześniej, nie ma metody idealnej, adekwatnej dla wszystkich i w każdej sytuacji. Z tego powodu wybierając metodę najbardziej skorelowaną z potrzebami i celami uczniów i nauczycieli należy oprzeć się na kilku

aspektach: ciągle "wystawienie" uczniów na język; język (*input*) winien być zrozumiały i możliwy do opanowania przez uczących się; zadania postawione przed uczniami i nauczanie oparte na zadaniach oferują realne korzyści uczniom; należy zachęcać uczących się do odkrywania języka dla siebie; zachowanie równowagi w nauczaniu i gramatyki i leksyki jako równoważnych elementów nauczania języka; metodologia i kultura są ze sobą nierozdzielnie związane i konieczne są czasami kompromisy. W każdym razie uczniowie muszą mieć jasność i przekonanie, iż są uczeni racjonalnie i w celu osiągnięcia konkretnych, określonych celów. Nauczyciel musi znać potrzeby uczących się i program nauczania, i dostosować właściwe metody i techniki nauczania. Nieodłącznym elementem pracy nauczyciela jest ciągła analiza rezultatów i pracy uczniów, aby zareagować w przypadku niskiej efektywności stosowanych metod. Przedstawiony powyżej opis układu glottodydaktycznego jest istotny w mojej pracy i przeprowadzonych badaniach ponieważ skupiam się na problematyce nauczania języka specjalistycznego na uczelniach technicznych. W procesie tym istotne są wzajemne relacje między studentami a nauczycielami, w określonych warunkach nauczania. Analizuję materiały dydaktyczne stosowane na zajęciach przy wykorzystaniu odpowiednich metod i technik nauczania. W sytuacji nauczania języka fachowego na lektoracie poszczególne elementy układu glottodydaktycznego są dynamiczne i ulegają modyfikacjom z rozmaitych przyczyn. Dzięki ankietom studentów i lektorów mogę stwierdzić związki przyczynowo-skutkowe komponentów układu. Konkretnie decyzje dotyczące jednego z elementów determinują pozostałe, zresztą wzajemne związki są wielorakie. Każdy z wymienionych czynników wpływa istotnie na pozostałe, aczkolwiek z pewnością istnienie ucznia i nauczyciela jest stałym punktem odniesienia w układzie. W dalszej części pracy omawiam dokładniej konkretne elementy układu w systemie nauczania języka angielskiego fachowego na uczelniach technicznych.

Następny rozdział poświęcony jest motywacji i jej wpływowi na naukę języka obcego.

Rozdział 2

Dorośli i ich specyficzne motywacje

2.1 Uwagi ogólne

Czynniki, które wpływają na naukę języków obcych to emocje, samoocena, empatia, ciekawość, stosunek do przedmiotu i motywacja. Dorośli, w większym stopniu niż dzieci są bardzo czuli, w jaki sposób są odbierani i oceniani przez innych. Według nich robienie błędów jest oznaką ignorancji i niewiedzy, błędy mogą spowodować utratę twarzy przed słuchaczami, co prowadzi w rezultacie do wypowiedzi w języku obcym mało spontanicznej i z elementami wahania i niepewności.

Sama znajomość języka obcego, słownictwa, reguł gramatycznych, itp., nie oznacza automatycznie, że uczeń/student jest przygotowany do efektywnego i właściwego użycia tegoż języka. Uczący się języka powinni opanować kompetencję językową, która oznacza, że będą wiedzieli, jakie zasady i normy rządzą wypowiedziami, jakich wyrażen i słów używać w danej sytuacji, jak zadawać pytania, jak odpowiadać, aby być zrozumianym i zrealizować cel wypowiedzi. Dorośli mają już wiedzę, jak poprowadzić rozmowę, jak podtrzymać temat albo go zręcznie ominąć, jak przełamać impas w rozmowie, jak wyjaśnić problem, itp. Ale problemy zaczynają się w chwili, kiedy należy wypowiedzieć się bez pomocy nauczyciela, samodzielnie. Strach przed popełnieniem błędu paraliżuje, a to oznacza, że nauczyciele powinni częściej zachęcać uczących się do wypowiedzi bez zważania na omyłki, a korekty dokonywać w sytuacji rzeczywiście wymagającej poprawy. Zadawanie pytań dorosłym, które wymagają też dorosłej wypowiedzi również pomoże przełamać bariery w mówieniu, a nauczycielowi pozwoli wziąć pod uwagę portret psychologiczny uczącego się. Badania przeprowadzono we Flandrii w części mówiącej po holendersku. Badaniami objęto grupę w większości imigrantów, którzy określili swoje cele nauki języka holenderskiego jako języka drugiego. Większość z nich chciała lepiej funkcjonować w następujących dziedzinach:

- **znalezienie pracy w środowisku holenderskojęzycznym;**
- **używanie języka holenderskiego dla celów nieformalnych (rozmowy z sąsiadami);**

- używanie języka holenderskiego dla celów formalnych (bank, poczta, sytuacje oficjalne);
- używanie języka holenderskiego w celu dalszej edukacji;
- używanie języka holenderskiego w celu śledzenia postępów dzieci w szkole i kontaktu z nauczycielami (Van den Branden 2007, 164).

Powyższe uwagi świadczą, iż większość przeciętnych osób nie ma ambicji opanowania języka obcego na poziomie *native speakerów*. Większość uczących się chce opanować język na poziomie umożliwiającym im używanie języka obcego na poziomie adekwatnym do ich potrzeb.

2.2 Definicje motywacji i motywu

Motywacja to "*zespół i struktura różnego rodzaju motywów*" (Pfeiffer 2001, 109). Natomiast pod pojęciem motywu rozumiemy "*świadome działanie dla zaspokojenia jakiejś potrzeby*" (Pfeiffer op. cit.).

Słowo motyw pochodzi od łacińskiego *movere* 'ruszać się', *motivus* 'ruchomy', francuskiego *motif* 'powód'. W literaturze znajduje się wiele definicji tych pojęć. Od "reakcji działania" (Komorowska 1978), poprzez wewnętrzną siłę napędową (Menhard 1976, Apelt 1981) aż do "czegoś, co pobudza do działania" (Zimnija, Leontjew 1972). Istnieje bardzo dużo interpretacji i definicji, ale wszystkie mają cechy wspólne, to znaczy biorą pod uwagę motywację jako siłę sprawczą i określają ją w stosunku do celów jej oddziaływań (Szalek 2004, 52).

Następnie motywację można podzielić na **habitualną**, oznaczającą stałą i w miarę silną gotowość do działania, i motywację **aktualną** w danej sytuacji. Nie jest to jedyny sposób podziału motywacji. Motywację można podzielić ze względu na wiele innych czynników, np. na **pierwotną** i **wtórną**. Motywacja prymarna służy do zaspokojenia elementarnych potrzeb życiowych i można ją zaobserwować w przypadku dzieci uczących się języka ojczystego. W trakcie procesu uczenia się języka obcego mamy do czynienia z motywacją sekundarną, o wiele słabszą od pierwotnej.

Wiadomo, że procesowi uczenia się towarzyszą różnego rodzaju emocje i w związku z tym motywacja może być **pozytywna**, jak i **negatywna**. Motywacja pozytywna wiąże się z korzyściami, nagrodami, natomiast negatywna z karą. Ale w

przypadku motywacji pierwotnej możliwość lub niemożność zaspokojenia życiowych potrzeb jest źródłem pozytywnych względnie negatywnych uczuć (Szałek 2004, 59).

Motywacje możemy podzielić też na **integracyjną** i **instrumentalną**. Z motywacją integracyjną mamy do czynienia, kiedy działania podejmowane są dla wartości tkwiących w niej samej, celem uczącego jest poznanie języka i kultury danego kraju. Natomiast, jeśli celem naszego działania jest perspektywa uzyskania podwyżki, awansu, uczymy się języka dla celów zawodowych, to wtedy mamy do czynienia z motywacją instrumentalną. Ta motywacja jest czynnikiem szczególnie ważnym w przypadku dorosłych – perspektywa wyjazdu służbowego, podwyżki pensji, udziału w międzynarodowych konferencjach, możliwość korzystania z literatury fachowej obcojęzycznej stanowią bardzo ważny element motywacyjny. Tego typu motywacja składa się z wielu motywów, często niezależnych od nauczyciela i często niezwiązanych z lekcją. Połączenie obu motywacji, integrującej i instrumentalnej, nawet w sposób nieuświadomiony przez uczniów daje korzystny rezultat.

W trakcie procesu uczenia nauczyciele winni pamiętać o bardzo ważnej sprawie. Motywacja i motywowanie to odrębne pojęcia. Motywacja ma charakter często stały, w przeciwieństwie do motywowania, które jest dynamicznym, aktywnym i świadomym procesem. *"Jeśli motywacje określimy jako cel, do którego dążymy, to motywowanie jest środkiem lub drogą dydaktyczną do osiągnięcia owego celu"* (Pfeiffer 2001, 112).

Motywacja rodzi się w głowach uczniów, natomiast starania nauczyciela próbującego wprowadzić lub zmienić dane zachowanie to motywowanie. Uczeń na początku przygody z nauką języka obcego ma pewne nastawienie, aczkolwiek pewne motywy mogą być nie w pełni uświadomione, wzbudzone, niektóre wręcz nieodkryte. I właśnie odkrycie tych motywów, ich rozwinięcie, tak, aby powstała trwała i silna habitualna motywacja, należy do zadań nauczyciela. Motywacja to pewnego rodzaju wewnętrzny napęd zachęcający do podjęcia konkretnych czynności (Harmer 2001, 51). Niektóre z motywów są niezależne od nauczyciela i jego działania. Pfeiffer (2001, 112 113), nawiązując do prac Apelta proponuje następujący podział motywów uczenia się:

- pierwszy to **motyw poznawczy** – naturalna ciekawość świata jest cechą większości ludzi. W motywie tym dużą rolę grają emocje, gdyż dążenie do poznania nowego jest oparte zarówno na elementach racjonalnych, jak i emocjonalnych;

- **motyw użyteczności** – jest to motyw, który odgrywa zasadniczą rolę w wyborze języka, gdyż w tym momencie uczeń bierze pod uwagę rangę danego języka, jego znaczenie w społeczeństwie i ogólne korzyści ze znajomości danego języka w pracy zawodowej, ogólnym wykształceniu, itp.;
- **motyw komunikacyjny** – czyli w jak dużym stopniu uczeń jest gotowy i chętny do komunikowania się w obcym języku. Czy czuje potrzebę wymiany myśli, opinii, informacji z innymi ludźmi;
- **motyw przeżyć** – emocje odrywają niebagatelną rolę w określeniu motywacji, mogą wywołać dużą aktywność, stąd motyw ten należy umiejętnie wykorzystywać, również w przypadku nauczania dorosłych;
- **motyw nauczyciela** – jest szczególnie ważny w przypadku młodszych uczniów, pogodny charakter, sprawiedliwe ocenianie, dobry kontakt z uczniami, fachowość mają czasami decydującą rolę w procesie nauczania;
- **motyw rodziców** – również pojawiający się w przypadku młodszych uczniów, chęć sprawienia rodzicom satysfakcji należy umiejętnie wykorzystać;
- **motyw społeczny** – presja środowiska, moda panująca w danej grupie społecznej mogą mieć też dużą rolę w wyborze języka i uczenia się;
- **motyw prestiżu** – ten motyw jest obecny zwłaszcza w grupach dorosłych i powoduje, że znajomość języka obcego pomaga dowartościować się danej osobie.

Oczywiście są również inne czynniki determinujące motywację, takie jak warunki zewnętrzne, używane materiały, podręczniki, rodzaje ćwiczeń, indywidualne nastawienie uczniów. Odgrywa to szczególnie dużą rolę w przypadku uczących się dorosłych na kursach, na których nie ma ocen. Wszystkie te czynniki oddziałują w różny sposób w różnych grupach.

Można śmiało powiedzieć, że motywacja jest czynnikiem, który w decydujący sposób wpływa na końcowy sukces lub niepowodzenie. R. Titone motywację określa się jako główną sprężynę (*triggering factor*) w procesie uczenia (Szalek 2004, 50). Najlepsze techniki i metody zawiodą, jeśli poziom motywacji będzie niski, albo w ogóle go zabraknie. Warto o tym pamiętać, szczególnie w przypadku nauki języka obcego, gdzie nie ma naturalnych motywów do jego użycia. Naturalna komunikacja następuje przecież w języku ojczystym w przypadku innych przedmiotów. Silna motywacja potrafi być skutecznym bodźcem do nauczania się języka obcego, nawet, jeśli stosowane metody nie odpowiadają uczniowi. Stąd centralnym problemem

współczesnej dydaktyki staje się problem wzbudzenia i utrzymania wystarczająco silnej motywacji przez czas trwania kursu, lektoratu. *"Nie ma sensu uczyć formy dla formy; powstaje jeden z ważnych problemów nauczania – problem stymulacji wewnętrznej, która może i powinna pociągać za sobą wewnętrzną motywację nauki"* (Szalek 2004, 51).

Wielorakość definicji motywacji, wielowątkowość powodują, że pojęcie to jest skomplikowane i rozumiane na wiele różnych sposobów. Szalek (2004, 53) proponuje następujący schemat, który pozwala, choć w małym stopniu, uporządkować pojęcie motywacji:

**Motywacja jako pewna siła
sprawcza definiowana jako:**

- źródło aktywności
- siła napędowa
- wewnętrzny popęd
- skłonność do działania
- stan psychiczny
- ogół procesów psychicznych
- ogół (zespół, zbiór) motywów
impulsów, pobudzeń,
czynników, itp.

mająca wywołać

- bliżej nieokreślony skutek
- ogólną aktywność
- określone działanie (zachowanie)
- zaspokojenie potrzeb
- uczenie się
- uczenie się języka

Podsumowując ten fragment pracy, można stwierdzić, że badacze zajmujący się motywacją, traktują ją jako ogół, zbiór impulsów, różnego rodzaju bodźców, czynników i motywów, które skłaniają uczących się do określonego działania, które z kolei służy osiągnięciu konkretnego celu.

Bardzo ważną sprawą jest fakt, że motywacja jest czymś dynamicznym to znaczy podatnym na zmiany. Ludzkie postępowanie, a co za tym idzie i wyznaczone cele, są wypadkową wielu czynników, które w trakcie naszego życia ulegają modom, zmianom, zachwianiu, a czasem całkowitemu przewartościowaniu. Wpływ na to mają zarówno czynniki zewnętrzne (styl życia, procesy społeczne, rozwój cywilizacyjny), jak i czynniki wewnętrzne (rozwój osobowości, zdobyte doświadczenie, itp.). Stwierdzono, iż dobre rezultaty w nauce języków obcych osiągają niekoniecznie osoby, którym nauka przychodzi z łatwością, ale te osoby, które charakteryzują się pewnymi cechami ściśle skorelowanymi z motywacją. Ur (2007, 275) wymienia wśród tych cech między innymi:

- pozytywne nastawienie do zadań;
- sukcesy w opanowaniu języka wzmacniają ego danej osoby;

- potrzeba pozytywnych osiągnięć, pokonywanie trudności;
- wysokie aspiracje;
- nastawienie na osiągnięcie celów;
- wytrwałość, włożenie dużego wysiłku w naukę;
- akceptacja niejasności; chwilowy brak zrozumienia nie jest powodem zniechęcenia.

W procesie uczenia się języka obcego bardzo ważną rolę odgrywa wiek i poziom zaawansowania. W przypadku osób dorosłych ich psychika jest już ukształtowana i głównym bodźcem do kontynuowania nauki są czynione postępy. W przypadku osób, które poznały podstawy języka obcego w szkole, język nie jest już celem poznania sam w sobie, gdyż ten motyw została już zaspokojony, ale język staje się narzędziem komunikacji. Motywy praktyczne stają się ważniejsze, uczący pragnie posługiwać się językiem obcym w celu przekazania i odbioru konkretnych treści. Ale satysfakcja z umiejętności posługiwania się językiem obcym w komunikacji winna być rozwijana w trakcie całego procesu dydaktycznego. Można śmiało powiedzieć, że poczucie sukcesu jest tym czynnikiem psychologicznym, który oczywiście różnie odczuwany przez każdą osobę, stanowi podstawę gotowości do dalszego działania, niezależnie od wielu innych czynników. W ogóle, oddziaływanie na psychikę, emocje jest decydujące, a czasem mało doceniane przez nauczycieli w procesie nauczania.

Zdolności, silna wola i chęć poznania czegoś nowego nie będą wystarczającymi bodźcami w sytuacji zmęczenia emocjonalnego. Zależność osiągnięcia sukcesu nie zależy w prostej linii od silnej motywacji. W psychologii przyjęto prawo Yerksa Dodsona (Szałek 2004,56), które mówi, że wzrost natężenia motywacji powoduje wzrost poziomu działania, ale tylko do pewnego momentu, następnie ten poziom zaczyna spadać. Oznacza to, że zbyt silna motywacja może być podobnie jak zbyt słaba motywacja czynnikiem destabilizującym. Niższy poziom wyników może być spowodowany zwolnionymi reakcjami, osłabieniem kontroli, zwolnieniem tempa aktywności intelektualnej.

W przypadku dorosłych nauczyciel ma trochę ułatwione zadanie. Dorośli mają z reguły ukształtowane i uświadomione motywy swoich działań. W związku z tym nauczyciel może nimi kierować i oddziaływać na nie aby osiągnąć zamierzone cele. Sukces powoduje, że uczeń jest gotowy do dalszego wysiłku i następnych działań.

Niestety, obok pozytywnej motywacji istnieje też motywacja negatywna. Powstaje ona w wyniku oddziaływania na psychikę ucznia wielu czynników. Szalek (2004, 62) szereguje te czynniki w następujący sposób:

- **czynniki środowiskowe** (pozaszkolne otoczenie ucznia);
- **czynniki organizacyjne** (warunki nauczania);
- **czynniki psychologiczne** (cechy osobowości ucznia);
- **czynniki dydaktyczne** (proces nauczania).

Na wiele z tych czynników nauczyciel ma minimalny wpływ. W przypadku lektoratów na wyższych uczelniach, jak i na kursach języków obcych pozaszkolnych uczniowie często mają negatywny stosunek do przedmiotu, ponieważ z powodów organizacyjnych niemożliwe jest stworzenie grup na takim poziomie zaawansowania, który nie będzie działał demobilizująco i nie powodował poczucia straty czasu dla uczniów na wyższym poziomie znajomości języka. Najczęściej jest to spowodowane kwestiami finansowymi, aczkolwiek w przypadku kursów płatnych bardzo często uczniowie są gotowi zapłacić więcej, aby powstała grupa mniej liczna, za to wyrównana pod względem poziomu. Problemem może być też fakt, że nie zawsze, np. studenci, mają wolny wybór języka, którego mają się uczyć, zaliczyć i zdać egzamin.

Motywacja negatywna może być również efektem przeładowania materiału, czy brakiem odpowiednio dobranych podręczników i pomocy naukowych. Należy pamiętać, że cechą charakterystyczną nauki języka obcego w szkole lub na kursie jest brak naturalnego środowiska obcojęzycznego, co powoduje, że uczeń ma zdecydowanie zbyt rzadki kontakt z językiem. Wiadomo, że wzmocnienie w postaci zmuszenia do użycia języka obcego do porozumienia się jest znaczącym czynnikiem powodującym, że nauka języka obcego jest efektywna. Jeśli uczeń nie ma możliwości w miarę częstego sprawdzenia przyrostu swojej wiedzy językowej (w formie praktycznej), rodzi to poczucie braku sukcesu. Bardzo często grupy na lektoratach są przeładowane, powyżej 30 studentów, co poważnie uniemożliwia kontakt z językiem i możliwości wypowiadania się w trakcie zajęć.

Wielu dydaktyków zwraca uwagę na fakt, że nauka języka obcego w szkole, na lektoracie, na kursach przebiega w sposób sztuczny. Uczniowie odpowiadają na pytania nauczyciela, który ocenia wypowiedź pod kątem językowym (struktury gramatyczne, poprawność słownictwa) i tego, czy wypowiedź jest na temat. Powstaje przepaść

między uczeniem się języka i używaniem go na lekcjach, a językiem używanym dla potrzeb niedydaktycznych, co często uniemożliwia poprawne komunikowanie się w sytuacjach praktycznych i środowisku pozaszkolnym. W lepszej sytuacji są uczniowie kursów językowych, na których istnieje większa elastyczność, jeśli chodzi o dobór materiałów i tematyki zajęć. Również odpada problem oceny, zaliczenia i egzaminu.

Osobno należy wspomnieć w przypadku motywacji negatywnej na czynniki psychologiczne, zwłaszcza te związane z osobą ucznia. Chciałabym wspomnieć o jednym, ale za to bardzo istotnym w przypadku osób dorosłych. W miarę rozwoju osobowościowego, intelektualnego, uczący się języka odczuwa dużą różnicę między swoją wiedzą o świecie a swoimi możliwościami i umiejętnościami wyrażania się w języku obcym (Szalek 2004, 61-64). Dla osób dorosłych jest bardzo ważny fakt, w jakim sposób są odbierane przez innych. Brak odpowiednich słów, nieznanostwo struktur gramatycznych na wyższym poziomie, konieczność zwracania uwagi na treść wypowiedzi i na formę językową, powodują, że mówienie w języku obcym jest źródłem stresu, nerwowej atmosfery, poczucia zagrożenia, irytacji, zmęczenia. Uczący często odczuwa dyskomfort psychiczny, czuje się śmieszny, i ma poczucie daremności swoich wysiłków. Bariera językowa powoduje, że na zajęciach uczący boi się odezwać, aby nie narazić się na śmieszność. Ponadto badania (np. Dornyei 2002) wskazują, że uczniowie podchodzący do zadań w sposób bardziej odpowiedzialny i poważny doświadczają większych lęków i obaw używając języka obcego.

Brak ocen powinien być czynnikiem uspokajającym i stabilizującym na kursach językowych. Uczący mają pewność, że mogą być tylko poprawieni przez nauczyciela, ale boją się, że to co powiedzą może być niezrozumiałe, lub śmieszne, zwłaszcza w początkowym etapie nauki. Strach przed utratą poczucia swojej godności często paraliżuje, szczególnie osoby o niskiej samoocenie.

Chciałabym omówić teraz poszczególne motywy mające największy wpływ na naukę języków obcych.

2.3 Motywacja a nauczyciel

Nauczyciel jest jednym z integralnych czynników motywacji bezpośredniej. Motywacja wywiera największy wpływ na proces uczenia się języka obcego. Silna motywacja pozwoli uczniowi na opanowanie nawet trudniejszych elementów języka

obcego, natomiast w przypadku braku motywacji nie pomoże i najlepsza metoda. Podtrzymanie motywacji, rozbudzenie ciekawości i utrzymanie jej w trakcie całego procesu uczenia jest zadaniem nauczyciela. Motywacja winna wywoływać w *"umyśle ucznia bardzo pożądaną reakcję łańcuchową"* (Pfeiffer 2001, 109), którą można przedstawić w następujący sposób:

motywacja → wzbudzenie pozytywnych emocji → należyte pobudzenie organizmu → wzmoczona aktywność umysłowa → przyspieszenie i usprawnienie procesu akwizycji języka (Pfeiffer 2001, 109 na podst. Szalek 1992, 81). Zadaniem motywacji jest wzbudzenie pozytywnych emocji (ciekawość, zainteresowanie) u uczącego się.

Przez wielu uczących się motyw nauczyciela jest traktowany jako jeden z najbardziej znaczących. To, w jaki sposób kształtuje się obraz nauczyciela u uczniów zależy przede wszystkim od ich wieku. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym uważają nauczyciela za najwyższy autorytet. W wieku nastoletnim nadchodzi moment, kiedy to nauczyciele traktowani są z dużą dozą krytycyzmu i poddani bardzo surowej ocenie. Dorośli uczniowie natomiast patrzą na nauczyciela z dużym ładunkiem wyrozumiałości i często gotowi są na kompromis. Czyli wpływ nauczyciela na uczniów dorosłych jest znacząco mniejszy, a jest to spowodowane doświadczeniem, dojrzałością intelektualną, wzrostem krytycyzmu oraz zmianami w strukturze motywów. Van den Branden (2007, 171) zwraca uwagę, iż używanie języka obcego jest procesem dynamicznym napędzanym motywacją, otwartym na zmiany, stąd tak ważne jest podejście nauczyciela do swojego zawodu, uczniów, zadań.

Aby nauczyciel stał się autorytetem dla swoich uczniów, jego postawa i stosunek do uczących się muszą mieć pozytywny wydźwięk. Według angielskiego filozofa, Bertranda Russella, zawód nauczyciela to jeden z najstarszych zawodów, który zanim stał się masową służbą publiczną, był profesją nielicznych, wysokokwalifikowanych osób. Historia tego zawodu to szlachetna tradycja, ciągłe poszukiwanie metod, technik nauczania, ale również dostosowywanie się do potrzeb uczących się, zmaganie się z nowymi problemami wychowawczymi, umiejętność korzystania z nowinek technicznych i otwartość na świat.

Co to znaczy być dobrym i cenionym pedagogiem, lubianym i szanowanym przez uczniów, mającym poczucie, że to, co robi ma sens i służy innym, motywującym i stymulującym przede wszystkim uczniów?

"Poczucie intelektualnej niezależności jest podstawowym zadaniem nauczyciela, ma on, bowiem kształtować opinię publiczną, wpajając w umysły wiedzę i rozsądek" (Russell 1997, 136). Praca nauczyciela jest porównywana do pracy lekarza (ciągle na posterunku), dyrygenta orkiestry (nadaje rytm i tonację), rolnika (siejemy i patrzymy jak rośnie). W nauczaniu zadaniem nauczyciela jest *"znalezienie kompromisu między proponowanymi często biegunowo różnymi, rozwiązaniami poprzez stworzenie własnych teorii, będących wypadkową wiedzy i praktyki"* (Szelest-Drożdźiał 2004, materiały konferencyjne)

Następne zadanie nauczyciela to bycie skutecznym, ale z badań wynika, że można być skutecznym na wiele sposobów. Nauczyciel winien rozumieć zasady i właściwości relacji między nim a uczniem, i to pozwoli mu stworzyć najlepsze i najefektywniejsze metody nauczania. Według typologii Temla, Rabensteina istnieją cztery typy nauczycieli, którzy są skuteczni, mają mało problemów wychowawczych i uczniowie są do nich pozytywnie nastawieni:

- Typ 1 – to skoncentrowany na uczeniu **pedagog społeczny**. Jego mottem jest: "Razem uczymy się lepiej- każdy jest ważny". Jest to jednocześnie trener i opiekun grupy. Nauczyciele ci zapewniają swobodę działania, są otwarci, uczciwi, wspierają nauczanie społeczne i są odbierani jako nauczyciele kompetentni.
- Typ 2 – to **naukowiec specjalista** o nastawieniu optymistycznym. Jego dewiza to: "Moja specjalność to przeżycie, a nauka to przygoda". Jest to typowy wykładowca przywiązujący dużą wagę do fachowego nauczania. Tego typu nauczyciele potrafią pozytywnie wzmocnić pożądane zachowania ucznia.
- Typ 3 – to **menedżer klasy** skupiający na sobie uwagę, jego charyzmat to szef zespołu. Motto takiego nauczyciela brzmi: "Uważaj – patrzę na Ciebie! W ten sposób nasza klasa stanie się wydajnym zespołem". Ci nauczyciele z powodzeniem posługują się technikami prowadzenia lekcji. Stosują strategie dyscyplinujące.
- Typ 4 – to **nauczyciel zadowolony**, ale podchodzący do pracy z dystansem. Jego motto to: "Wiem, czego mogę od siebie oczekiwać – wykorzystajmy to jak najlepiej". Jest to typ profesjonalnego zarządcy w najlepszym sensie. Nie ma charakterystycznych kompetencji i braków, ale jest to nauczyciel zadowolony ze szkoły i swego zawodu.

Czyli aby być skutecznym, mieć pozytywne nastawienie uczniów, należy:

- być pewnym siebie i przekonanym o swoim zadaniu zawodowym, rozumieć swoją rolę w nauczaniu,
- mieć świadomość celów,
- pobudzać uczniów interesującymi zadaniami,
- dokładnie kontrolować wyniki zadań,
- rozumieć swoich uczniów, nawet tych trudnych,
- przekazywać i egzekwować jasne reguły postępowania,
- wspierać wspólnotę klasową,
- odnosić się do uczących z szacunkiem i szczerze,
- pozostawiać uczniom pewną swobodę decyzji (Pado 2002, 96-97).

Cechy charakteru, doświadczenie życiowe, światopogląd, zainteresowania, kwalifikacje zawodowe, ogólna wiedza o świecie, kultura osobista, a nawet wygląd zewnętrzny tworzą indywidualny, niepowtarzalny styl nauczania. Nauczyciel staje się wzorcem do naśladowania – uczniowie przywiązują dużą wagę do kultury osobistej, do sprawiedliwości i obiektywizmu nauczyciela. Często uczniowie oczekują też wyrozumiałości – oznacza to cierpliwość i "*umiejętności dostosowania swych wymagań do językowych i intelektualnych możliwości uczniów*" (Szalek 2004, 71). Szczególnie surowo uczniowie oceniają kwalifikacje moralno-etyczne. Cenią sobie umiejętność stworzenia na zajęciach odpowiedniego klimatu psychologicznego, który jest określany przez Anglosasów jako *human relations factor*. Szalek (2004, 70-72) wymienia tak ważne czynniki motywujące, jak entuzjazm, zaangażowanie i życzliwość, które mogą wydatnie przyczynić się do wzrostu motywacji u uczących się. Nie mniej ważne są, według Szalka, również cechy charakteru: przystępność, łatwość nawiązywania kontaktu, poczucie humoru. Po prostu uczniowie cenią sobie nauczycieli z powołania, czyli takich, którzy są kompetentni w nauczaniu języka obcego, ale mają też wiedzę o świecie, umieją dostosować wymagania do poziomu uczniów, są obiektywni i wyrozumiali. Ta ostatnia cecha bardzo często jest wymieniana na równi ze sprawiedliwością, którą uczący rozumieją jako równość traktowania wszystkich w grupie, jak i obiektywizm w ocenie ich pracy.

Szalek (2004, 70) zauważa również, że uczniowie przywiązują dużą wagę do kultury osobistej nauczyciela. Oznacza to, że nauczyciel winien zwracać się do uczniów w

uprzejmy sposób, powinien zachowywać się naturalnie, powinien panować nad sobą i wystrzegać się wszelkich gwałtownych reakcji, ale to nie oznacza, że uczniowie zaakceptują jakiegokolwiek sztuczne pozy, tak więc nauczyciele o bardzo żywym usposobieniu nie muszą bać się negatywnych reakcji z ich strony.

Oczywiście charyzmatyczny nauczyciel osiągnie świetne wyniki w swojej pracy, jeżeli jego przygotowanie zawodowe i biegła znajomość języka będą na równie wysokim poziomie. Przebieg i rezultaty procesu edukacyjnego zależą nie tylko od wiedzy teoretycznej, ale również od doświadczenia pedagogicznego. Na doświadczenie pedagogiczne składają się następujące umiejętności: komunikacyjne, czyli biegłość we władaniu językiem obcym, wrodzone predyspozycje pedagogiczne, umiejętność operowania głosem, percepcyjne, czyli umiejętność zapanowania nad procesem dydaktycznym i lekcją, konstrukcyjne, organizatorskie, które pomagają prawidłowo zaplanować i przeprowadzić lekcję, oraz umiejętności poznawcze (Szalek 2004, 71-72). Uczniowie zwracają uwagę przede wszystkim na pierwsze cztery umiejętności. Ur (2008, 277) proponuje nauczycielom odwołanie się do swoich doświadczeń z lat szkolnych nauki i zwrócenie uwagi, którzy nauczyciele zapadli nam w pamięć jako ci, którzy potrafili nas zmotywować i skutecznie przekazać wiedzę, i na ile nasze pozytywne nastawienie do nich związane jest z ich umiejętnością właściwego zmotywowania nas do nauki, nawet jeśli było to czasami niezamierzone. W większości przypadków uczniowie pochlebnie oceniają pedagogów wymagających, czasem wręcz surowych, ale sprawiedliwych, pełnych pasji i potrafiących zmusić uczniów do pracy. Dzięki takim nauczycielom, wielu uczniów zaczyna wierzyć w siebie i odkrywa umiejętności dotąd niewykorzystane. Należy też podkreślić, iż nie tylko staranne zaplanowanie zajęć i rozległa wiedza mogą skutecznie zachęcić uczniów, niemniej ważne są pasja i ogromne zaangażowanie samego nauczyciela. Uczniowie zawsze to potrafią docenić. Jednym z głównych zadań nauczyciela jest stworzenie podstawy motywacyjnej. Do jej komponentów należą takie zadania jak:

- czytelne zdefiniowanie celów nauczania zajęć;
- stosowanie metod aktywizujących uczniów;
- dopasowanie procesu nauczania do indywidualnych typów uczniów;
- korzystanie z uzdolnień, talentów, umiejętności uczniów;
- nagradzanie, nie karanie
- przygotowanie miłej niespodzianki na zajęciach (Pfeiffer 2001, 118).

Ale rola nauczyciela zmienia się, zmienia się świat wokół nas, a proces nauczania jest procesem otwartym. Dlatego następną część poświęcam roli nauczyciela i zmianom, które zaszły w ostatnim czasie. W przypadku nauczania języka fachowego nauczyciel jest analitykiem potrzeb i celów uczenia się studentów, przygotowuje program nauczania, poszukuje i adaptuje adekwatne materiały, dokonuje ewaluacji uczących się. Dlatego Hutchinson i Waters (2009, 157) przytaczają stanowisko Swales'a (1985), który określa nauczyciela ESP jako praktyka. Nauczyciele ESP są niejako pionierami i sami wytyczają szlak dla przyszłych pokoleń pedagogów. Dotychczasowe badania nad nauczaniem stanowią tylko pewną wskazówkę i pomoc, ale nauczyciel musi w tej sytuacji polegać w dużej mierze na sobie i swojej intuicji. Dlatego powinien nie bać się ryzyka i mieć otwarty umysł na nowe idee. Praktyka i doświadczenie obok ciekawości świata i nowinek to atrybuty, które mogą skutkować wypracowaniem własnych, indywidualnych metod nauczania języka fachowego.

2.3.1 Zmiana roli nauczyciela w procesie nauczania

W słowniku Kopalińskiego (1992, 265) znalazłam kilka określeń nauczyciela, między innymi:

- nauczyciel - wychowawca - **pedagog**
- nauczyciel - wychowawca dawniej **preceptor**
- nauczyciel - wychowawca - doświadczony doradca - przewodnik życiowy - **mentor**
- wybitny nauczyciel - **znakomity pedagog - gamaliel**
- nauczyciel domowy - **guwerner**
- wędrowni nauczyciele filozofii i retoryki w starożytnej Grecji - **sofiści**
- nauczyciel i przewodnik religijny w hinduizmie - **guru**
- nauczyciel konnej jazdy - **berajter**
- nauczyciel religii - **katecheta**.

Aby nauczyciel spełniał wiele ról przed nim stojących nie może myśleć schematycznie, powinien prezentować postawę otwartą na wszelkie nowości i innowacje. Komponent emocjonalno-oceniający i behawioralny pełnią ważną misję w nastawieniu nauczyciela (Zawadzka 2004, 284). Podejście do wszelkiego rodzaju innowacji może być pozytywne, ale i negatywne. Z jednej strony innowacje mogą oznaczać korzyści i poczucie osobistej satysfakcji, ale mogą być również źródłem

frustracji, złości i zmiany przyzwyczajęń, niepewności. Zawadzka (2004, 285) wskazuje uwagę na fakt, iż nauczyciele podchodzą do innowacji w sposób niejednoznaczny, i co znamienne, mimo pozytywnego stosunku do innowacji, dużo mniej ankietowanych nauczycieli podejmuje jakiegokolwiek działania nowatorskie. A przecież sama akceptacja innowacyjności nie wystarczy, dużo ważniejsze są podjęcie działania i jego kontynuacja. Ponadto, zapoznanie się z nową, pionierską ideą bez rozpatrzenia jej celowości i przydatności wydaje się bezproduktywne. Ostatnio bardzo dużo mówi się o przesunięciu roli nauczyciela z pozycji centralnej w klasie i wprowadzeniu modelu nauczania skoncentrowanym na uczniu. Metoda ta ma wielu krytyków i oponentów, zwłaszcza, że licznej grupie nauczycieli trudno pogodzić się ze zmniejszeniem znaczenia, wagi ich pozycji. Często w pracach naukowych poświęconych zagadnieniom roli nauczyciela, podkreśla się, że zbyt dużo jest nauczania (*teaching*), a niewystarczająco uczenia się (*learning*). Stanowi to sedno ruchów mających na celu skoncentrowanie się, skupienie większej uwagi na uczniu w klasie. Prowadzi to do ponownego zdefiniowania roli nauczyciela. Słowem obecnie używanym na określenie jego roli jest *facilitator* – ktoś, kto umożliwia. Nauczanie jest wyzwaniem edukacyjnym raczej, niż sprawą ćwiczenia umiejętności. Być może sprawa czucia się nieswojo jest związana z ego, które wielu nauczycieli zainwestowało w nauczanie. Nasze "ja" karmimy postęпами naszych uczniów. Bez wątpienia proces nauczania nie jest zajęciem prywatnym, ale publicznym i według J. Harmera (2004, 56-66), ma wiele wspólnego z innymi publicznymi działaniami, takimi jak śpiewanie, tańczenie, gra aktorska, wygłaszanie przemówień, i w związku z tym wiąże się z potrzebą akceptacji przez audytorium, lub, co najmniej z wewnętrznym przekonaniem, że nasza praca jest wykonana dobrze. W związku z nową rolą nauczyciela nasuwają się pytania, jakie właściwe zachowanie można zaproponować nauczycielowi, czy nauczycielskie ego i działania nauczyciela szczęśliwie współistnieją w klasie skoncentrowanej na uczniu.

Nauczyciel daje podstawy, wiedzę, monitoruje postępy. Ale nauczyciel winien pamiętać również o autonomii nauczania i nie może ulegać pokusie uzależnienia uczniów od siebie.

Rola nauczyciela w klasie wiąże się też ze sposobem prezentacji materiału. Harmer (2004, 63) zapytał nauczycieli o to, czy w klasie są tymi samymi osobami, którymi są poza klasą. Wielu z tych nauczycieli traktowało pracę w klasie jako występ na scenie, możliwość manipulowania publicznością, jako grę, jako bycie odtwórcą. Niektórzy

dopiero w klasie ożywiali się i wykazywali więcej pozytywnych cech - klasa to dla nich magiczna arena. Okazało się również, że wielu innych nauczycieli, kiedy usłyszało o tym, poczuło ulgę, że inni czują to samo, co oni. Odgrywanie roli nauczyciela (*performance*) jest dla wielu centralną częścią ich osobowości jako nauczycieli. Bez wątplenia, świadomie czy nie, czynnie lub nie, gramy cały czas. Czy jesteśmy w tej sytuacji dać uczniom autonomię, czy autonomia jest ograniczona przez autorytet nauczyciela? Oczywiście nie należy wysuwać fałszywych wniosków, że wystarczy się w klasie z grającym nauczycielem - aktorem, aby zrozumieć przedmiot, i na przykład nauczyć się języka obcego. Oznacza to tylko, czy aż tyle, że w porównaniu z poprzednimi pokoleniami jest wiele ról i scen do odegrania, jest większa różnorodność. Jest to też wyzwanie, aby przekonać uczniów, aby wzięli większą odpowiedzialność za uczenie się. Od pozycji nauczyciela w klasie zależy jego percepcja ucznia. Uczeń stanowi dla pedagoga obiekt poznawczy, i nierzadko obraz ucznia jest zniekształcony z powodu uogólnień, zastosowania złych teorii osobowości. Bardzo często osądy uczniów nieadekwatne do rzeczywistości są trwałe i nauczyciele rzadko zmieniają swoje opinie. Siek - Piskozub (1994, 22) zwraca uwagę, iż nauczyciel będący nie tylko aktorem w klasie ale i obserwatorem, skupia się nie tylko na zadaniach przed nim stojących, metodyce i rezultatach pracy, ale potrafi skoncentrować się też na osobowościach uczniów, ich motywach i aspektach psychologicznych.

Właściwa gra nauczyciela może uczniów zachęcić, zaangażować i umotywować. Jednym z najważniejszych zadań nauczycieli jest stworzenie właściwych warunków do uczenia się. Stąd sposób odgrywania roli jako nauczyciela będzie znaczący dla ustanowienia takich warunków. Wybór właściwej roli jest decydujący dla celów, które chcemy osiągnąć. Niemniej ważne są nasza mimika i gestykulacja, modulacja głosu. Głos, gestykulacja, mimika i treści przez nas przekazywane winny tworzyć spójną całość.

Musimy to jasno stwierdzić, że w przypadku ESP tradycyjny podział ról na nauczycieli i studentów zmienia się, i nauczyciel nie jest już postrzegany jako bezdyskusyjny znawca przedmiotu. Relacje student/nauczyciel stają się bardziej zrównoważone, obie strony mają wiedzę i władzę (*power*). Nauczyciel może żądać posłuchu jako autorytet w dziedzinie języka, ale student (lub możemy go nazwać w tej sytuacji klientem, co jest znacznie lepszym terminem) żąda równego, lub nawet większego posłuchu jako ekspert w swojej dziedzinie. Nauczyciel musi mieć w sobie

wolę nauczenia się czegoś od studenta, i problemem nie jest to, jak dużo on (nauczyciel) wie na temat danej dziedziny, ale problem leży w zadawaniu właściwych pytań. Dla wielu nauczycieli oznacza to utratę władzy lub/i kontroli nad studentami, co prowadzi czasem do frustracji.

Nauczyciele języków mają wiele możliwości rozwijania w sobie postawy kreatywnej i zaszczepienie jej wśród swoich uczniów. Oznacza to odejście od tradycyjnych schematów w procesie dydaktycznym, i zmianę procesu odtwórczego w twórczy. Nauczyciel winien stale odczuwać *"niedosyt wiedzy, umiejętności i doświadczenia, który w codziennej pracy nie boi się sytuacji nowych i wciąż poszukuje nowych rozwiązań"* (Pado 2002, 97). Jeśli nauczyciel chce, aby jego uczniowie byli twórczy, sam musi dawać przykład.

Warto pamiętać, że proces nauczania rozpoczyna się w klasie, ale nauczyciel powinien stworzyć podstawy do tego, aby uczniowie traktowali lekcje jako wstęp do własnych poszukiwań i zastosowania nabytych umiejętności poza szkołą bez pomocy wykładowcy. Nie możemy sztywno trzymać się pewnych materiałów, należy je modyfikować i dostosowywać do grupy uczniów. Spontaniczność i wyjście poza ustalony schemat materiałów pozwala przekazać studentom, uczniom informację, że pewnych wiadomości warto poszukać samemu, są one w zasięgu ich możliwości. Nauczyciele języków obcych są w dobrej sytuacji, gdyż niezaplanowana wymiana doświadczeń, opinii, jeśli odbywa się w języku obcym, nie stwarza uszczerbku w procesie dydaktycznym. To pozwala na budowę relacji między uczniem a nauczycielem. Ośmieli to uczniów do pytań i próśb o pomoc, na przykład w korekcie listu, czy też pomoże im w wyrażeniu niczym nieskrępowanej opinii. Prowokuje to również uczących się do samodzielnych poszukiwań dodatkowych materiałów, i co ważne i co znam z własnego doświadczenia, do uzupełniania materiałów nauczyciela, oraz do twórczej postawy w stosunku do materiałów dydaktycznych (Pado 2002, 99). Nauczyciele muszą w sposób otwarty podchodzić do programu, doboru materiałów i pomocy dydaktycznych. Wiąże się to z samozaparciem, niejednokrotnie wyrzeczeniami, a często z kosztami, ale owocuje.

Sama postawa obywatelska, zachowanie, kultura osobista w stosunku do uczniów, kolegów, koleżanek i innych osób, to również wzór do naśladowania przez uczniów.

Nauczyciele, nie mogą, wręcz im nie wolno, unikać tematów związanych z rozwojem cywilizacji, zmianami w życiu społecznym, technologii i gospodarce. Takie

tematy jak narkomania, sprawiedliwość społeczna, zagrożenia cywilizacyjne, i wiele innych, to świetne okazje, aby postawa, poglądy nauczyciela stały się wzorem dla uczniów.

Nauczyciel, szczególnie języków obcych, może się też stać inicjatorem, koordynatorem w nawiązywaniu partnerskich stosunków ze szkołami w innych krajach. Mamy wtedy pole do popisu, do realizacji zadań dotyczących rozwijania tolerancji i akceptacji odmiennych kultur. Oczywiście wiedza dotycząca zagadnień kulturowych w bardzo szerokim znaczeniu tego pojęcia wymaga śledzenia na bieżąco wydarzeń społeczno-politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Należy wspomnieć o aspekcie związanym z kompetencją medialną. W obecnych czasach żaden nauczyciel, jeśli nie chce być posądzony o wygodnictwo, a nawet pewnego rodzaju zacofanie, nie może nie umieć obsługiwać komputera, korzystać z poczty internetowej i internetu.

Świat potrzebuje ludzi uniwersalnie i wszechstronnie wykształconych. W związku z tym elementy humanistyczne nie mogą być obce reprezentantom nauk ścisłych, jak też humaniści nie mogą uciekać od chociażby podstaw informatyki i nauk technicznych.

Nauczyciel języków obcych jest dla uczniów ekspertem, przez co rozumiemy, iż nauczyciel jest kompetentny w zakresie wiedzy językowej oraz ma predyspozycje, reprezentuje właściwe postawy i wartości nieodzowne, aby wykonywać profesję nauczyciela. Zawadzka (2004, 109) zwraca uwagę, iż kompetencje i uzdolnienia powinny być wykorzystane do sprawnego i efektywnego działania w nowych okolicznościach. Konieczne jest również przewidywanie przyszłych rezultatów, co pociąga za sobą dokonywanie właściwych wyborów, oceny i klasyfikacji. Zawadzka (2004, 110-111) dzieli kompetencje nauczyciela na:

- **kompetencje konieczne** - konieczny stopień rozwoju moralnego i intelektualnego; umiejętność interpretacji wiedzy; krytycyzm wobec wiedzy pedagogicznej, przyczyn i skutków działania; umiejętności urzeczywistniania zadań dydaktycznych, rozwiązywania problemów;
- **kompetencje pożądane** - dodatkowe uzdolnienia i umiejętności przydatne w nauczaniu (na przykład zdolności plastyczne, talent do śpiewu);
- **kompetencje inspirowania** procesu dydaktycznego (niezależne wybory, kreowanie własnej wiedzy związanej z nauczaniem).

Zawadzka definiuje kompetencje jako *"umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy, uwzględniająca krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru"* (2004, 110).

W części poświęconej opisowi układu glottodydaktycznego autorstwa W. Pfeiffera przedstawiłam jego opinie dotyczące roli nauczyciela w procesach edukacyjnych. Podobne kompetencje nauczyciela języka obcego wymienia Zawadzka (2004, 110 i n.):

- **umiejętności językowe** - nadal ścierają się dwie koncepcje wiedzy: modułowa (czyli wiedza językowa jest rzeczywistym elementem zdolności językowych danej osoby, ma charakter intuicyjny i abstrakcyjny, występuje w postaci modułu niezależnego od innych układów kognitywnych) i podejście holistyczne (wiedza językowa jako efekt wspólnego działania reguł kognitywnych); obecnie tendencja do traktowania wiedzy językowej w powiązaniu z innymi funkcjami kognitywnymi (Wolff 1995 za Zawadzka 2004, 112);
- znajomość **problematyki psychologii i pedagogiki** pozwala nauczycielowi na wybór metod i stosunku do ucznia adekwatnych do jego charakteru, predyspozycji, zdolności i osobowości;
- znajomość **metodyki**, zdolność planowania i organizacji procesu nauczania, właściwy dobór technik, materiałów, umiejętność ewaluacji, kontroli i pomocy; kompetencje medialne czyli umiejętność wskazania uczniom w jaki sposób efektywnie i krytycznie korzystać z internetu, komputera w nauce języka obcego;
- kompetencje **wychowawcze** - działanie intencjonalne, na zasadzie współpracy z uczniem;
- znajomość problematyki **kulturo- i krajoznawczej** - poza nauką samego języka przekazywanie systemu wartości przenoszonego przez język; ujęcie świata nie tylko poprzez klasyfikacje oparte na ujęciu ilościowym, hierarchicznym, zastosowanie i znaczenie środków niewerbalnych (Zawadzka 2004, 187);
- zdolności **organizacyjne** - określanie właściwych technik poszukiwania i przetwarzania informacji, zarządzanie procesem uczenia się; ewaluacja - ocena kompatybilności celów nauczania, oczekiwaniami uczniów i nauczyciela;
- **kreatywność** - refleksyjność, wartościowanie rzeczywistości edukacyjnej.

2.3.2 Autonomizacja nauczyciela

Należy wspomnieć o autonomizacji nauczycieli. Problem autonomii w nauczaniu języków obcych jest omówiony w dalszej części mojej pracy. Tutaj chcę nadmienić, że programy nauczania przyszłych pedagogów, w tym nauczycieli języków obcych, powinny w równym stopniu skupiać się na przygotowaniu przedmiotowym, jak i przygotowaniu metodycznym. Jedną z kluczowych kwestii jest indywidualizm nauczyciela, jego cechy osobowościowe. Nie ma i na szczęście nie może być jednego wzorca nauczyciela, ponieważ nie tylko wiedza merytoryczna, ale i predyspozycje emocjonalno-socjalne w znaczący sposób wpływają na przebieg nauczania i osiągnięte rezultaty (Pietrzak 2004, 335).

Ciekawe są spostrzeżenia po przeprowadzonych warsztatach dla studentów III roku filologii angielskiej na temat autonomii w nauczaniu języków obcych (Pietrzak 2004, 335-337). Warsztaty miały charakter otwartej dyskusji, a głównym założeniem była analiza niezależności. Studenci zdecydowali się na pracę w grupach, w których przygotowali listę tematów związanych z autonomią. Po próbie zdefiniowania pojęcia autonomii, nastąpiła dyskusja na temat autonomii nauczyciela i współzależności z autonomią ucznia. Burzliwa dyskusja wykazała, że studenci są raczej sceptycznie nastawieni do idei autonomii w środowisku szkolnym i obawiają się utraty prestiżu, bałaganu w czasie zajęć, a przede wszystkim utraty stanowiska pracy.

Następnie nastąpiła dysputa nad wadami zaletami wspomnianych zjawisk. I tutaj raczej przeważał pesymizm, ale prowadząca warsztaty zaproponowała skupienie się nad zaletami i pogłębienie problemu. Okazało się, że młodzi ludzie przedstawili wiele ciekawych i inspirujących pomysłów, które mogą być z powodzeniem wykorzystane na lekcjach języka obcego. Wymieniono na przykład możliwość przygotowania własnego, autorskiego programu nauczania, czy nawet napisanie własnej książki do nauki języka obcego opartej na konkretnych zagadnieniach.

Można śmiało stwierdzić, że cel warsztatów, czyli rozbudzenie świadomości autonomii i zachęcenie do refleksji nad swoim zawodem wśród przyszłych nauczycieli został osiągnięty. Nie były to jedyne warsztaty poświęcone temu zagadnieniu, i po przeprowadzeniu dalszych treningów, ilość studentów świadomie przekonanych do autonomii znacząco wzrosła. Studenci mimo wysiłku potrafili czerpać radość z odkrywania swobody wyboru. Jest to o tyle ważne, iż w ten sposób kształcimy przyszłe

kadry pedagogiczne (Pietrzak 2004, 338-339). Proces kształcenia przyszłych nauczycieli jest krytykowany, głównie za brak korelacji przedmiotów i poświęcenie niedostatecznie wystarczająco czasu na zajęcia z zakresu pedagogiki i psychologii. Zawadzka (2004, 54) twierdzi, iż o ile samo przygotowanie przyszłych pedagogów z zakresu wiedzy kierunkowej jest na niezłym poziomie, to nie są oni praktycznie przeszkoleni do pełnienia funkcji wychowawczych. Dlatego w przyszłej pracy tak wielu nauczycieli ma kłopoty nie tylko z motywowaniem uczniów do nauki swojego przedmiotu, ale mają również problemy wychowawcze, z którymi nie potrafią sobie poradzić. To implikuje dalsze procesy, nauczyciele przestają lubić pracę, mają zaniżoną samoocenę, traktują uczniów przedmiotowo. Zawadzka (2004, 55) proponuje wprowadzić zmiany strukturalne, organizacyjne i programowe, i wyrzucić anachroniczne wręcz programy kształcenia przyszłych nauczycieli. Postuluje zintegrowanie psychologii, pedagogiki i metodyki. Problemem jest selekcja negatywna do zawodu. Często trafiają do szkół przypadkowi ludzie, którzy traktują zawód nauczyciela jako ostatnią szansę na znalezienie pracy z jednej strony, a z drugiej strony uważają czas pracy i okres wakacji jako korzystne argumenty przemawiające za pracą w szkolnictwie. Być może niż demograficzny, zmiany w systemie kształcenia nauczycieli, zapotrzebowanie na wysokiej klasy specjalistów, bardziej świadoma młodzież wymuszają korzystne zmiany w naborze kandydatów do nauczycielskiej profesji.

Istotnie, przed nauczycielami stoi mnóstwo wyzwań i wymagań. Ale jest to zawód nie dla wszystkich, wbrew pozorom, a nasza postawa jest najlepszym wzorcem dla młodzieży. Bo cóż wart nauczyciel, który tylko mówi, że tak powinno być. *"Nikt nie będzie dobrym nauczycielem, jeśli nie żywi ciepłych uczuć wobec swoich uczniów i nie kieruje się szczerym pragnieniem przekazania im wartości, w które sam wierzy"* (Russell 1997, 142).

Zawadzka (2004, 55) przedstawia główne zadania i funkcje stojące przed nauczycielami:

- kształtowanie przebiegu procesu dydaktycznego;
- stymulowanie aktywności uczniów;
- funkcje wychowawcze - formowanie postaw i charakterów;
- ewaluacja osiągnięć;
- umacnianie rozwoju osobowościowego uczących się;
- wyjaśnianie niepowodzeń, pomoc w ich pokonaniu;

- działalność związana z warsztatem pracy (doksztalcanie, wprowadzanie nowych metod).

Przede wszystkim nauczyciel winien być kształcony tak, aby ciągle czuł niedosyt wiedzy i potrzebę uzupełnienia swoich kwalifikacji.

2.4 Cele nauczania jako czynnik motywujący

W przypadku nauczania języków obcych w dwudziestym wieku cele zmieniły się radykalnie w porównaniu na przykład z wiekiem dziewiętnastym. W tymże wieku nauka języków obcych służyła rozwojowi kompetencji logicznego myślenia, natomiast obecnie prymarnym celem jest komunikacja międzyludzka (Pfeiffer 2001, 147). W tym miejscu nasuwa się pytanie na temat zakresu komunikacji, co to oznacza, jakie umiejętności są niezbędne, czy i w jakiej skali uczyć gramatyki, które struktury należy opanować. Dobrze, jasno, dokładnie i precyzyjnie sformułowane cele nauczania stanowią obok motywu nauczyciela czynnik determinujący stosunek ucznia do przedmiotu. Postawienie na początku kursu jasnych celów, do których uczący ma dążyć powoduje, że efektywność nauki jest dużo większa, aniżeli w przypadku braku tychże celów. Wszelkie działania ludzkie są z natury intencjonalne, i dotyczy to również procesu edukacyjnego. Uczący musi mieć świadomość, do czego zmierza, co ma osiągnąć. W przypadku nauki języka obcego jest to szczególnie ważne, gdyż jest to proces trudny, żmudny i czasochłonny (Szałek 2004, 78). U uczniów dorosłych możliwość wykorzystania języka obcego w dalszej perspektywie jest wystarczająco motywującym czynnikiem.

Cele, do których dążą uczniowie można podzielić na cele cząstkowe i globalne, końcowe. Cele końcowe, lub dalekosiężne to takie, które uczeń osiągnie po zakończeniu kursu, lektoratu, cele, które wiążą się np. z osiągnięciem lepszej pracy, natomiast cele krótko-, średnio- i długoterminowe to cele dla poszczególnych lekcji, semestrów i lat nauki, (np. zaliczenie sprawdzianu, napisanie testu, zdanie egzaminu końcowego). Istnieje również pojęcie celów etapowych, czyli celów odnoszących się do typów szkół.

Cele powinny być przedstawione w sposób przejrzysty, przystępny i zrozumiały dla uczących się. Najłatwiej zrobić to w formie kategorii funkcjonalnych, czyli jakie konkretne umiejętności językowe będą potrzebne, aby skutecznie komunikować się w danej sytuacji.

W przypadku kursów języków obcych dla dorosłych celowym wydaje się przeprowadzenie na początku kursu ankiety, w której słuchacze sprecyzowaliby dokładniej, czego oczekują od zajęć, jakie umiejętności i jaka tematyka przyda im się w przyszłości. Dostosowanie programu do planów, oczekiwań uczniów na pewno spowoduje, że nauka będzie przyjemniejsza, oraz łatwiej będzie można osiągnąć zamierzone cele, a będzie to dodatkowy czynnik motywujący. Oczywiście, nie zawsze uda się w grupie określić tematy, które będą w równym stopniu przydatne wszystkim uczestnikom, ale z reguły można wypracować metodą złotego środka takie cele, z którymi większość będzie chciała się zidentyfikować. W przypadku lektoratów na uczelniach wyższych, program winien uwzględniać tematykę związaną z dziedziną studiów, aby student czuł, że uczy się języka niezbędnego dla zrealizowania swoich potrzeb zawodowych i ambicjonalnych w przyszłości. Należy pamiętać, aby zakreślać cele realne do spełnienia. Jeśli uczeń w trakcie nauki osiągnie, chociaż minimalne cele, nie będzie miał poczucia straconego czasu i nierzadko nakładów finansowych, a poza tym, będzie to świetny czynnik motywujący.

Uczenie się języka obcego nie zawsze daje szybkie efekty, czasami korzyści uczący odniesie w dalszej perspektywie. W przypadku dorosłych jest to przez nich akceptowane, ale nauczyciel musi motywować i wzmacniać u uczących się przekonanie o celowości nauki. Jak wspomniałam wcześniej, hierarchizacja celów ma pozytywne strony, ponieważ czyni poszczególne cele bardziej realnymi i osiągalnymi, określa ich postępy na bieżąco, daje uczącym się poczucie sukcesu, definiuje postawione przed nimi zadania, uświadamia uczniom przydatność konstrukcji wymagających opanowania (Szałek 2004, 80). Należy pamiętać, iż cele winny być realistyczne i uwzględniające pierwiastek indywidualizacji. Coraz więcej nauczycieli na zajęciach początkowych wręcza uczącym się spis celów, materiał podręcznikowy i zamierzenia na dany semestr. Umożliwia to śledzenie postępów i ewaluację na bieżąco.

Otwartym pozostaje pytanie określające stopień opanowania języka obcego. Według Pfeiffera (2001, 148)

"Opanować język obcy jako środek komunikacji znaczy osiąść umiejętność płynnego i poprawnego posługiwania się językiem w mowie i piśmie dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów wymiany informacji (realizacji intencji komunikacyjnych)".

Równie pojemna jest definicja **kompetencji komunikacyjnej**. Wilczyńska (1999, 71) przedstawia dwie definicje:

- kompetencja komunikacyjna jest traktowana jako umiejętność dopasowania językowego wypowiedzi do kontekstu z uwzględnieniem norm społecznych komunikacji;
- lub jako zbiór kodów semiotycznych będących podstawą do konkretyzacji celów komunikacyjnych jednostki.

Pfeiffer (2001, 148) wyróżnia sześć poziomów kompetencji językowych:

- kompetencja **elementarna** - (minimalna liczba struktur językowych i słownictwa, podstawowe sytuacje komunikacyjne);
- **podstawowa** - (podstawy gramatyki i leksyki, umiejętność wykorzystania języka obcego w sytuacjach codziennych);
- **komunikacyjna** - (sprawność poprawnego używania języka obcego w zakresie struktur i słownictwa w sposób płynny);
- **komunikacyjna interkulturowa** - opanowanie bazowych komponentów kultury obcych realiów, zdolność adekwatnego użycia języka;
- **interkulturowa negocjacyjna** - dobre zaznajomienie z obcą kulturą, użycie języka obcego na poziomie zbliżonym do języka ojczystego;
- **translatoryczna** - umiejętność tłumaczenia tekstów; wymaga dodatkowego kształcenia i praktyki.

Opanowanie języka fachowego ze szczegółowym sprecyzowaniem zakresu tego języka, wymaga według Pfeiffera (2001, 149) około dwudziestu pięciu procent czasu więcej niż języka ogólnego. Powyższe cele mogą być dokładniej zdefiniowane i określone w programach nauczania. Z problematyką celów nauczania wiąże się pojęcie poziomu opanowania języka obcego. Pfeiffer (2001, 150) wyróżnia pięć poziomów:

- **podstawowy**
- **certyfikatu**
- **średni**
- **wyższy**
- **najwyższy.**

I tak na przykład szacunkowa łączna liczba godzin do opanowania języka obcego na poziomie komunikacyjnym (wyższy-średni) wynosi około 900 godzin, natomiast opanowanie języka na poziomie translatorycznym, najwyższym wymaga około 3000 -

3500 godzin. Oczywiście te dane mogą się różnić w zależności od pokrewieństwa między językiem ojczystym i językiem nauczanym, indywidualnych cech, sposobu i warunków nauki.

Głównym celem nauki języka obcego jest opanowanie umiejętności językowych, takich jak: słuchanie i czytanie ze zrozumieniem, mówienie, pisanie. Umiejętności te zostaną omówione w dalszej części mojej pracy, w tym miejscu chcę zwrócić uwagę, iż rozwój wspomnianych zdolności dokonuje się poprzez realizację trzech celów nauczania:

- cel **pragmatyczny** (praktyczny, komunikacyjny);
- cel **kognitywny** (kształcący, poznawczy);
- cel **emocjonalny** (wychowawczy) (Pfeiffer 2001, 153).

Cele pragmatyczne należą do celów podstawowych i wiążą się ze wszystkimi kompetencjami językowymi. Cele kognitywne obejmują treści krajo- i kulturoznawcze, i są związane z wyższym poziomem kompetencji językowej. Na podstawie znajomości gramatyki i swojej wiedzy uczniowie rozwiązują problemy. Cele wychowawcze są ściśle sprzężone z treściami nauczania i odnoszą się do kształtowania systemu wartości ucznia.

2.5 Treści nauczania jako czynnik motywujący

Aby treści nauczania stanowiły czynnik inspirujący dla uczących się, muszą spełniać kilka warunków, a przede wszystkim zaspakajać potrzeby uczących się. Szalek (2004, 85) dzieli te potrzeby na **potrzeby komunikacyjne, poznawcze i estetyczne**.

Ponieważ proce wydawniczy trwa pewien czas, w związku z tym treści zawarte w podręcznikach dość szybko dezaktualizują się, a poza tym jest to język sztuczny, nie zawsze tematyka uwzględnia różnorodne zainteresowania i oczekiwania uczących się. Stąd w ostatnich latach duży nacisk kładzie się na personalizację nauczania, czyli dostosowywania i dopasowywania treści do poszczególnych grup uczniów. W tej sytuacji nauczyciel powinien znaleźć dodatkowe materiały relewantne do potrzeb i takie, które wzbudzą pozytywną motywację u uczących się.

Jednym ze źródeł może być otaczająca nas rzeczywistość. Szczególnie na początku nauki możliwość wypowiadania się o sobie stanowi ważny czynnik umożliwiający

percepcję języka obcego. W przypadku dorosłych, prezentujących wyższy poziom znajomości języka obcego tematy związane z życiem codziennym mogą wydawać się zbyt proste i banalne. Ale zawsze możliwość powiedzenia czegoś od siebie pobudza uczących się.

Bardzo często czynnikiem motywującym może być okazja wykorzystania wiedzy zdobytej na kursie języka obcego lub lektoracie przy innych okazjach. Tak zwana korelacja międzyprzedmiotowa przyczynia się do poszerzenia horyzontów, zapobiega szufladkowaniu wiedzy i pozwala lepiej zapamiętywać informacje "powtórzone" w różnej formie, czy to na innych zajęciach, czy też w trakcie wykonywania obowiązków służbowych. W opanowaniu języka obcego można wykorzystywać wiedzę z innych dziedzin i umiejętności nabyte w czasie nauki innych przedmiotów.

Istotnym czynnikiem motywującym obok treści dotyczących codziennego życia, są informacje realioznawcze. Informacje te zaspakają potrzeby komunikacyjne, poznawcze i estetyczne uczących. Wiadomości na temat kultury, literatury, dorobku innych krajów pomagają przełamywać stereotypy, uprzedzenia w stosunku do "obcych", kształtują pozytywny stosunek wobec innych nacji. Jest to rola nie do przecenienia. Zajęcia językowe są świetną okazją do zaprezentowania treści opisujących zwyczaje, styl życia, historię, system społeczno-polityczny, zainteresowania, tradycyjne potrawy, itp. Często dokonywanie porównań z własnym krajem i obyczajowością jest czynnikiem stymulującym naukę. Dorośli słuchacze bardzo często mają już wiedzę historyczno-, geograficzno-, literacką i dodatkowe tłumaczenie pewnych zjawisk nie jest potrzebne, można skupić się na aspektach językowo-realioznawczych. Poza tym dorośli słuchacze mają skryształizowane zainteresowania, które powinny być uwzględnione na zajęciach, ponieważ jest to zachęta do nauki. Jeszcze łatwiejsza sytuacja panuje w grupie dorosłych słuchaczy reprezentujących podobne zawody, tę samą firmę, lub potrzebujących języka obcego w tym samym celu. W takiej grupie nauczycielowi łatwiej dokonać personalizacji treści nauczania i dostosować tematykę i zakres materiału do potrzeb grupy.

Pfeiffer (2001, 116 i n.) klasyfikuje treści nauczania spełniające istotne funkcje stymulująco- motywacyjne:

- problematyka **krajo- i kulturoznawcza** - tematy pomagają ukształtować pozytywne nastawienie do danego kraju;

- **historia** - obecnie mniej popularna wśród uczących się, ale spełniająca ważną rolę w usytuowaniu języka w kontekście;
- **realia codzienne** - te tematy cieszą się największym zainteresowaniem;
- **humor** - czyni lekcje atrakcyjniejszymi, rozładowuje napięcia.

Personalizacja treści, czyli możliwość odniesienia tematu do własnej osoby stanowi kluczowy impuls w motywowaniu uczniów.

2.6 Planowanie i program nauczania

W większości przypadków decyzje dotyczące treści podręcznika podejmowane są niezależnie od nauczyciela. Taka sama sytuacja pojawia się przy wyborze podręcznika. Powoduje to, że dany kurs językowy jest przypisany do konkretnego podręcznika, co w dalszej mierze rzutuje na sposób uczenia i przebieg zajęć. Nauczyciel otrzymuje listę zagadnień gramatyczno-leksykalnych, które powinny być przerobione w trakcie kursu. Oparte jest to na założeniu, że dane struktury i słownictwo są nowe dla grup na określonym poziomie.

Niewątpliwie dobry podręcznik jest naprawdę wielce pomocny i dla nauczyciela i dla ucznia. Zwalnia prowadzącego zajęcia z ciągłego poszukiwania i przygotowywania nowych materiałów na każde zajęcia, dostarcza w miarę usystematyzowany materiał, pozwala na odniesienie się do konkretnego problemu gramatycznego lub leksykalnego, oraz umożliwia podsumowanie przerobionych jednostek. Obecna szeroka gama podręczników z ciekawie ułożonymi i przedstawionymi tematami, pozwala na wybranie tego, który najbardziej będzie adekwatny do potrzeb danej grupy. Ale, uwaga, zanim nauczyciel wybierze podręcznik, musi mieć jasno sprecyzowane cele i potrzeby swoich uczniów, jak również powinien starannie przejrzeć podręczniki, które zamierza wprowadzić.

Korzystanie z jednego podręcznika ma jednakże swoje wady. Nauczyciel zbyt mocno przyzwyczaja się do sposobu prezentacji nowego materiału, co wprowadza element nudy i rutyny, jak również osłabia wolę znalezienia dodatkowych, ciekawych materiałów. Poza tym, w wielu przypadkach w podręczniku obowiązują te same schematy układu materiału. Ma to swoje dobre strony gdyż pozwala w miarę szybko znaleźć potrzebny problem, ale może równie skutecznie zniechęcić i znudzić.

W przypadku, kiedy nauczyciel dysponuje większą swobodą w doborze materiałów i ma do dyspozycji więcej czasu, może pozwolić sobie na korzystanie z dodatkowych źródeł i bardziej urozmaicić zajęcia. Ale niestety większość nauczycieli pracuje pod ogromnym ciśnieniem czasu, przełożonych, programu nauczania i samych uczniów. Często materiały kierowane dla urozmaicenia i ożywienia zajęć odbierane są przez słuchaczy jako nic nie warte kopie dla wypełnienia czasu. Uczniowie lubią mieć konkretne, usystematyzowane źródło, do którego mogą się odwołać w przypadku problemów. Często mogą również w ten sposób "kontrolować" nauczyciela, czy przerabia zaplanowany i wymagany materiał. Ale dobry nauczyciel musi znaleźć złoty środek między korzystaniem z podręcznika jak i dodatkowymi, uzupełniającymi materiałami.

W wąskim ujęciu program nauczania definiuje rozkład dla nauczania danego przedmiotu (Pfeiffer 2001, 35). Dość często stosuje się termin z języka łacińskiego - *curriculum*. W programie nauczania znajdziemy informacje na temat celów, treści, metodyki, warunków nauczania. Programy winne być opracowane na bazie jasnego określenia jakie kompetencje i na jakim poziomie winny być opanowane przez uczących się. Niedopuszczalna jest sytuacja kreowania programów dopasowanych do konkretnych podręczników. Równie ważne jest uaktualnianie programów na podstawie ich ewaluacji i dostosowania do realiów nauczania i potrzeb uczących się, i na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za ich modyfikację. Pfeiffer (2001, 144) wyróżnia **dwie strategie przygotowywania programów: optymalną i restryktywną**. Przygotowanie programów na podstawie strategii optymalnej opiera się na analizie potrzeb społecznych w sferze opanowania języka obcego. Natomiast strategia restryktywna uwzględnia warunki nauczania (czas nauczania, liczba godzin, liczba uczniów, natężenie nauczania), zwłaszcza restrykcje finansowe. Po określeniu celów nauczania osoby przygotowujące programy winny skonkretyzować treści, metody i środki realizacji tych celów. Wyróżnia on dwa rodzaje charakteryzujące programy nauczania. Pierwszy podział oparty jest na związkach z innymi przedmiotami - **programy skorelowane i nieskorelowane**. O korelacji z innymi przedmiotami w przypadku języków obcych najczęściej myślimy o takich przedmiotach jak język polski, historia, geografia, inne języki obce. Drugi podział bazuje na stopniu otwartości metodologicznej - **programy otwarte i zamknięte**. Rozumie przez to stopień determinacji innych członów programowania nauki takich jak materiały i metodyka.

Programy otwarte są z założenia bardziej elastyczne, przez co bardziej preferowane przez metodyków i nauczycieli. Pozwalają na większą dowolność i dopasowanie do aktualnych potrzeb, ale nie może to oznaczać zupełnej dowolności i braku spójności. Właśnie te cechy, czyli spójność, logiczny układ, oparcie się na głównych regułach glottodydaktyki winni charakteryzować dobre programy nauczania.

2.7 Zasady i techniki nauczania jako czynniki motywujące

Zasada jest definiowana najczęściej jako główna reguła postępowania, zasada to reguła, norma, kanon. Tak traktując to pojęcie, można stwierdzić, że w przypadku nauczania języków obcych, zasady to pewne wskazówki, normy określające cele, treści i sposoby nauczania (Szalek 2004, 95). Natomiast techniki nauczania służą realizacji wspomnianych zasad. Czyli będzie to wszelka działalność nauczyciela, metody przez niego stosowane, pewne procedury, czynności, które prowadzą do osiągnięcia celu dydaktycznego. Szalek (op. cit.) stwierdza, że zasady nadają kierunek biegnący do upragnionego celu, natomiast narzędziami są techniki.

Zasadami rządzącymi nauką języków obcych są zasady komunikatywności, sytuacyjności, kognitywności, problemowości, indywidualizacji oraz nauczania przez grę i zabawę. Gry i zabawy odgrywają znaczącą rolę w procesie nauczania, gdyż pozwalają na zwiększenie indywidualizacji w dydaktyce, samodzielności uczniów, ułatwiają przyswojenie materiału przy pomocy działań niewerbalnych. Emocje odgrywają dużą rolę w życiu człowieka, a humanistyczne podejście do nauczania kładzie duży nacisk na personalizację i indywidualizację w edukacji. Siek-Piskozub (1994, 8) zwraca uwagę na korzyści płynące z gier i zabaw w procesie edukacyjnym - przede wszystkim dzięki grom uczniowie mogą rozwijać spostrzegawczość, precyzję, gry modelują wyobraźnię, pomagają w kształtowaniu silnej woli. Ponadto gry sprzyjają ogólnemu rozwojowi osobowości i postawy. Obok zaangażowania umysłowego, ważną rolę odgrywają ambicja i emocje. Gry i zabawy znalazły swoje trwałe miejsce w nauczaniu języków obcych, zwłaszcza pod wpływem podejścia komunikacyjnego. Coraz więcej technik stosowanych w nauczaniu języków obcych opartych jest na grach. Siek-Piskozub (1994, 9) wspomina o eksperymentach potwierdzających efektywność stosowania zabaw i gier na lekcjach językowych. Zastosowanie gier wprowadza z jednej strony element rywalizacji i stymuluje pracę uczniów, z drugiej strony, pozwala na rozluźnienie atmosfery i wprowadzenie humoru. Nie wszyscy nauczyciele są

zwolennikami stosowania gier, ale ich właściwe użycie może przynieść korzystne efekty. Aby tak się stało, Siek-Piskozub (op. cit.) wymienia warunki skuteczności wykorzystania gier i zabaw:

- jaki jest **charakter** gier dydaktycznych;
- jakie są **zasady** gier dydaktycznych;
- **kiedy, jak** i w jakim **celu** stosować gry.

Nie we wszystkich językach istnieje rozróżnienie między grą i zabawą, tak jak w języku polskim. W języku niemieckim istnieje określenie *Spiel*, w języku francuskim *jeu*, ale w języku angielskim mamy *play* - zabawa i *game* - gra. Siek-Piskozub (1994, 10) definiuje **zabawę** jako działanie spontaniczne, samorzutne, stawiające sobie za cel zadowolenie. Słownik pedagogiczny dzieli zabawy na tematyczne, konstrukcyjne, ruchowe i dydaktyczne (Siek-Piskozub 1994, 11). Natomiast **gra** jest określana jako zabawa według ustalonych zasad. Coleman wyodrębnia sześć podstawowych cech charakterystycznych dla gier:

- uczestnicy dążą do osiągnięcia swoich, założonych celów;
- udział bierze ustalona z góry liczba uczestników;
- gra następuje zgodnie z regułami
- poszczególne działania wykonywane są zgodnie z hierarchią i w określonej kolejności;
- ograniczenie czasu i przestrzeni;
- zasady gry są nadrzędne przez dany czas w odniesieniu do innych reguł (Siek-Piskozub 1994, 11-12).

Gry i zabawy mogą stanowić jedną z form dydaktycznych urozmaicających zajęcia, i co ważne pozbawione są zagrożenia. Można pierwszą partię przegrać, ale zawsze istnieje szansa na odegranie się. Istnieje kilka typologii gier, na przykład ze względu na poziom wpływu uczestników na końcowy rezultat (losowe, strategiczne, połączenie obu form), ze względu na cele (rozwijanie kompetencji językowych, wprowadzenie systemu językowego). Ponadto gry pełnią rozmaite funkcje. Siek-Piskozub (1994, 20) wyodrębnia następujące funkcje:

- **organizacyjna** - możliwość aktywizacji wszystkich uczniów w jednym czasie, współpraca w grupach, podjęcie odpowiedzialności za własną pracę, sposobność lepszego zaplanowania zajęć;
- **motywująca** - udział w grze językowej nie jest działaniem sztamowym, umożliwia odniesienie sukcesu, który z kolei jest istotnym czynnikiem motywującym;
- **dydaktyczna** - możliwość wielostronnego rozwoju i doskonalenia sprawności lingwistycznych;
- **poznawcza** - nauczyciel może bacznie obserwować swoich uczniów, aby ich lepiej poznać;
- **wychowawcza** - reguły zastosowane w danej grze wymuszają zachowanie adekwatne do przepisów i określonych sytuacji, okazja do rozmaitych interakcji między uczniami; kształtowanie postaw koleżeńkości, zdrowej rywalizacji, współodpowiedzialności.

Czasami dzięki grom nauczyciel ma szansę na skuteczniejszy wpływ na swoich uczniów. Zasadą nadrzędną i jednocześnie najbardziej ogólną w stosowaniu rozmaitych technik jest zasada komunikatywności. Głównym założeniem tej zasady jest dostosowanie procesu nauczania w największym stopniu do realnej komunikacji językowej. Język obcy ma się stać narzędziem porozumienia, a to oznacza, że uczeń umie przekazać pewne treści i jednocześnie umie określone treści odebrać. Ponieważ potrzeba porozumienia się jest w hierarchii ludzkich potrzeb umiejscowiona bardzo wysoko, stąd tak duże znaczenie tej zasady i prymarność nad innymi w procesie dydaktycznym na lekcjach języka obcego.

Wojtynek-Musik (2002, 15) uważa, że miejsce własnej pierwotnej konceptualizacji zajmuje pojęciowanie wypracowane w innym systemie kulturowym, naszą znaną mowę zastępuje mowa obca, a jeszcze nowe słowa trzeba umieszczać w zdaniach respektujących zasady obcej gramatyki. Stąd tak duże znaczenie wszelkiego rodzaju bodźców ułatwiających tworzenie nowej konceptualizacji, pomagających zapamiętywać nowy materiał leksykalny.

W zawiązku z tym nauczyciel na lekcjach języka obcego powinien stosować wiele różnorodnych technik wzmacniających sprawności klasyfikacyjne i identyfikacyjne w obcym, czyli nowym języku. Do powszechnie znanych i stosowanych środków należą między innymi:

- użycie form obrazkowych, modeli pokazujących różne zjawiska;
- zapisywanie słownictwa nie tylko w sposób werbalny, ale również plastyczny;
- używanie terminów w języku ojczystym równocześnie z terminami obcego języka, zwłaszcza w przypadku słów pojawiających się po raz pierwszy;
- symulacja sytuacji z życia codziennego, dostosowanie ich do cywilizacji danego języka obcego;
- teatralizacja tekstów w obcym języku (Wojtynek-Musik 2002, 20).

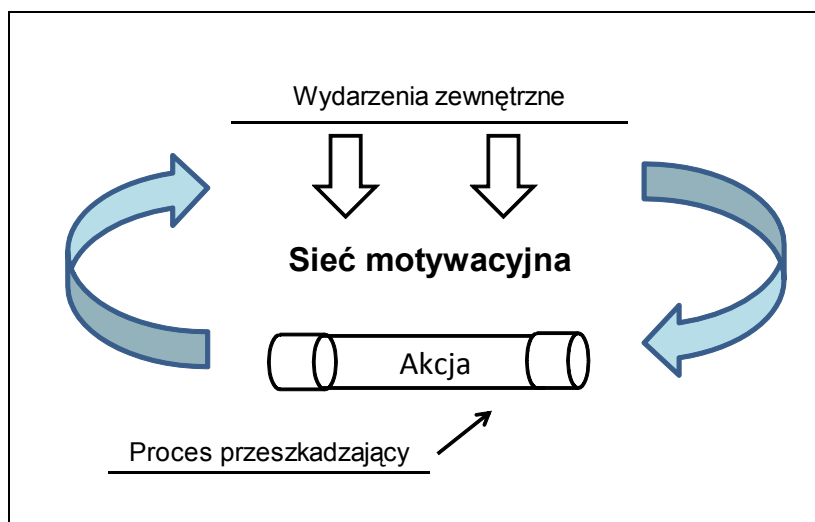
Nauczanie języka obcego to kierunek od znanego, czyli języka ojczystego i znanych pojęć, do nowego, czyli koncepcji wyrażonych w obcym języku. Oczywiście wiele z przytoczonych tu technik ma zastosowanie tylko w przypadku początkowej fazy nauki języka obcego. Na wyższym poziomie nie jest to możliwe i wręcz niepotrzebne. Podczas tworzenia bardziej skomplikowanych struktur zdaniowych pamięciowa konceptualizacja jest już wytworzona i najważniejsze wydaje się umiejętność wykorzystania języka obcego do wypowiadania trudniejszych, bardziej rozbudowanych kwestii językowych. Czyli w tej sytuacji motywacja wyzwaniowa powoli staje się priorytetowa i wspiera ustępującą motywację poznawczą. Na tym etapie nauczyciel powoli staje się tylko pomocnikiem, ponieważ człowiek uczący się języka obcego sam zaczyna coraz głębiej wnikać w struktury tegoż języka. Okazuje się, że wertowanie słowników, czytanie prasy i literatury obcojęzycznej, tłumaczenia stają się nie tylko czynnikiem, który pozwala na przykład wyjechać na staż, stypendium za granicę, aktywny udział w konferencjach zagranicznych, ale poznawanie obcego języka jest też pasjonującym przeżyciem pomagającym poznać lepiej siebie i swoje możliwości intelektualne, jak i poznać i zrozumieć kulturę i pojęcia innego kraju.

Nauczyciel powinien stosować takie techniki i metody nauczania, które nie tylko pomogą uczniom nauczyć się języka obcego stosownie do ich zainteresowań i potrzeb, ale powinien uczącym zaszczepić pewne nawyki, aby mogli oni skutecznie i dobrowolnie stosować się do nich w samodzielnej pracy i samokontroli, co z kolei bardzo rozwija autonomię uczących się. Mam tu na myśli autonomię metodyczną, czyli zdolności odpowiedzialnego sterowania procesem uczenia się, jak i autonomię językową, czyli swobodne, kreatywne użycie języka w nowych sytuacjach, co oznacza, iż musimy nauczyć osobę poznającą obcy język przejąć przynajmniej część odpowiedzialności za swoje uczenie się (Wilczyńska 1999, rozdział 4). W przypadku

uczniów dorosłych i umotywowanych wydaje się to możliwe do zrobienia. Ponieważ sama autonomizacja nie jest celem tej pracy, dlatego nie będę tego pojęcia rozwijać.

2.8 Współzależności w procesie działania. Zniechęcenie

Poniższy schemat pokazuje współzależność elementów podczas jakiegokolwiek działania:



(Cola 2004, 58)

W trakcie naszych działań napotykamy na szereg różnorodnych przeszkód, które mogą je spowolnić. W miarę doświadczenia umiemy antycypować przeszkody, jesteśmy na nie przygotowani i potrafimy zastosować właściwe strategie, aby je pokonać lub ominąć. Nie zawsze jest to jednak możliwe, nawet po dogłębnej analizie faktów, ponieważ nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkich okoliczności, strategie zastosowane mogą okazać się niewystarczające lub po prostu napotkaliśmy przeszkody o wyższej sile niż te spodziewane. Nie da się więc uniknąć błędów, ale powinny one skłaniać nas do wyciągnięcia właściwych wniosków. Rysunek powyższy pokazuje wyraźnie, że w przypadku udanej bądź nie akcji sieć motywacyjna ulega wzmocnieniu lub osłabieniu. O tym, czy będziemy akcję kontynuować, czy zaniechamy dalszych działań zależy w tym momencie od danej osoby – to ona podejmuje decyzję, która jest oparta nie tylko na chęci osiągnięcia sukcesu, ale również na strachu przed niepowodzeniem. Wydarzenia zewnętrzne to wszelkie elementy mające wpływ na siatkę motywacyjną, ale jako zewnętrzne nie biorą udziału w samym procesie motywacyjnym (Cola 2004, 59 i n.). Elementy te mogą mieć wpływ zarówno

pozytywny, jak i negatywny. W sytuacji, w której napotkamy wiele przeszkód i barier prawdopodobnie zrezygnujemy z dalszej akcji, ale jeśli nasza motywacja będzie mimo wszystko nadal silna, to poszukamy różnorodnych strategii i rozwiązań, aby zrealizować nasz cel. Badania wykazały, że motywacja pochodząca od potrzeby pierwotnej pozwoli lepiej przezwyciężyć wszelkie przeszkody. O sukcesie działań i przetrwaniu akcji w czasie decyduje też mnogość połączeń siatek motywacyjnych, ale również ich jakość, (czyli satysfakcja z życia i dobre samopoczucie) ma niebagatelny wpływ na wydajność naszych działań. Dzięki temu jesteśmy w stanie pokonać przeszkody i dotrzeć do celu, a zrobimy to jeszcze szybciej i sprawniej, jeśli wykorzystamy większą ilość strategii. Niestety, może się zdarzyć, iż siatka motywacyjna się wyczerpie, albo napotkamy tak silne przeszkody, że nie pokonamy ich samą motywacją, względnie nałożą się czynniki zewnętrzne, i w takiej sytuacji motywacja po prostu znika (Cola 2004, 59 -60).

U wszystkich uczących się języka obcego można zauważyć na początku duży entuzjazm, który opada w miarę upływu czasu. Jaka jest tego przyczyna? Jak temu przeciwdziałać? W umyśle ludzkim powstaje subiektywny obraz świata poprzez wiele złożonych operacji poznawczych. Ze środowiska zewnętrznego płyną do mózgu informacje odwzorowywane w sieci neuronów. Proces ten może być przedstawiony następująco:

"Impuls ze świata → mózg człowieka → wzorzec neuronowy tego impulsu → jego obraz mentalny → przypisanie mu pojęcia na poziomie myśli → ujętykowanie pojęcia za pomocą słowa " (Wojtynek-Musik 2002, 14).

Pojęcie jest bezsprzecznie bardzo ważnym narzędziem w procesie myślenia i uczenia się. *"Zespół obrazowo-pojęciowy składa się na indywidualny model świata, który umysł danej osoby zbudował zgodnie z jej doświadczeniem i percepcją"* (Wojtynek-Musik op. cit.). Aby uporządkować i właściwie zinterpretować pojęcia, doświadczenie, potrzebna jest kategoryzacja. Jak stwierdza w swojej pracy Wojtynek-Musik (2002, 15), każdy język kategoryzuje świat w odmienny sposób, a mają na to wpływ geografia, historia, religia, rozwój cywilizacyjny, klimat, przyroda, kultura, wartości społeczne. Przeprowadzone badania przez naukowców świadczą o tym, że człowiek nie może istnieć bez bodźców zewnętrznych. Dostęp do różnorodnych bodźców stymulujących zapobiega wpadaniu w rutynę i stereotypy, pozwala na swobodny rozwój. To oznacza, że dostarczanie zewnętrznych bodźców stymuluje

również proces dydaktyczny. Stworzenie właściwych warunków przyciągających uwagę uczniów jest konieczne, aby zapobiec zniechęceniu. Pamiętajmy, że prostym i niewymagającym nakładów finansowych sposobem na lepszą stymulację komunikowania się jest reorganizacja przestrzenna, czyli mówiąc prosto, inne ustawienie ławek w sali szkolnej, np. w kształcie podkowy, półkola.

Języki różnią się między sobą nie tylko słownictwem, wymową, strukturami, ale również elementami gramatycznymi typowymi dla danego języka, nie wszystkie mają na przykład rodzaje męski, żeński i nijaki. Sposób obrazowania świata przez dwa różne języki, nawet spokrewnione, jest bardzo różny, co prowadzi do zwiększenia wysiłku osoby uczącej się, gdyż musi ona nowe elementy odnieść do swojego obrazu rzeczywistości. Prowadzi to do chaosu i zagubienia, uczący się nie zawsze potrafi wyrazić swoje myśli i uczucia w nowym języku. Szczególnie dorośli, którzy dysponują dużą wiedzą i doświadczeniem czują dyskomfort w czasie wymiany myśli w języku obcym, kiedy to ograniczenia leksykalno – gramatyczne nie pozwalają wyjść poza sztapowe i konwencjonalne hasła. Taka sama sytuacja pojawia się w przypadku składni, która różni się między językami, pewne pojęcia są nawet nieznane lub używane w inny sposób w jednych językach, w innych te same pojęcia mogą być powszechne, i opanowanie składni obcego języka wymaga również dużego wysiłku intelektualnego (Wojtynek-Musik 1999, 25-33). Niestety, nauce języka obcego towarzyszy często utrata entuzjazmu i zniechęcenie.

Ludzka inteligencja i moc przystosowawcza kierują się przede wszystkim optymalizacją wysiłku przy minimalizacji włożonego wysiłku. Nasz mózg pracuje na zasadzie, iż raz podjęta praca konceptualizacyjna i komunikacyjna, której rezultatem są spodziewane efekty wystarcza do sprawnego funkcjonowania (Wojtynek-Musik 1999, 25-33). Stąd, aby zmusić umysł do większego wysiłku potrzebny jest przymus w postaci awansu zawodowego, zmiany miejsca zamieszkania, czy atrakcyjnego stypendium. Jak więc powinien postępować nauczyciel, aby jego wysiłki zmierzające do nauczania słuchaczy języka obcego uwieńczone zostały sukcesem? Gdybyśmy tylko wierzyli, że raz wykonana praca przez mózg nie powtórzy się i raz nabyta wiedza dotycząca świata nie może się zmienić, ulec rozwojowi, gdybyśmy uważali, że mózg będzie stawiał naturalny opór przeciwko nowym procesom, niemożliwy byłby rozwój ludzkości, niemożliwe byłyby wszelkie heroiczne i trudne dokonania i czyny. Ciekawość i chęć sprostania nowym wyzwaniom to mechanizmy, które powodują, że

wielokrotnie w życiu podejmujemy takie a nie inne decyzje, pragniemy dokonać czegoś więcej niż tylko podstawowe czynności bytowe.

Bardzo często zniechęcenie pojawia się w przypadku, kiedy to nauczyciel ogranicza swoje oceny wypowiedzi uczących się języka obcego do oceny poprawności gramatycznej, użycia właściwych słów, poprawnej struktury zdania, dobrej wymowy. To za mało, zwłaszcza u dorosłych. Zakłóca to również komunikację międzyludzką, jak też obniża samoocenę i wartość uczniów. W związku z tym większe efekty daje ocena mierzona komunikacyjnością (Szeluga 2002, 140-143). Dorośli uczniowie mają już z reguły wykształcone poglądy, znają i doświadczyli wielu ról społecznych, i zastosowanie tej wiedzy może ułatwić naukę języka obcego. Doświadczony i mądry nauczyciel będzie umiał to wykorzystać w umotywowaniu swoich uczniów.

Aby właściwie oceniać, potrzebne są określone kompetencje i cechy osobowościowe. Ocena to pewien komentarz do poczynąń i wyników uczenia się. Informacja dotycząca oceny jest sygnałem przydatnym w dalszym procesie kształcenia. System ocen opisowych może być skutecznym i wartościowym czynnikiem motywującym. Wolski (2002, 181) przytacza propozycje ocen zadań praktycznych (np. projektów, portfolio), w których następuje oddzielenie sytuacji nauczania i oceniania, co z kolei prowadzi do ograniczenia funkcji oceniania do funkcji diagnostycznej (wspomagającej) i klasyfikującej przygotowane przez Niemierko (1999).

W podsumowaniu należy jeszcze raz podkreślić, że nauczyciel jest odpowiedzialny za pobudzanie i kierowanie motywacją swoich uczniów. Bezsprzecznie zachowanie i praca nauczyciela mają niebagatelny wpływ na ustanowienie i osiągnięcie celów (zarówno tych krótko- jak i długoterminowych), na atmosferę, w jakiej nauczamy (nawet przy skromnym wyposażeniu sal, można osiągnąć wiele dbając o odpowiedni nastrój, wieszając różnego rodzaju pomoce naukowe, czy odpowiednio ustawiając krzesła), i, co najważniejsze, prowadząc w ciekawy sposób zajęcia. Dzięki temu nasi uczniowie na pewno dołożą starań, aby sprostać nie tylko naszym wymaganiom, ale zaspokoić także swoje potrzeby.

2.9 Różnice motywacyjne wśród dorosłych w zależności od poziomu nauczania

2.9.1 Krótka charakterystyka dorosłych według poziomu znajomości języka obcego

Jak wynika z dotychczasowych badań, motywacja jest mieszaniną różnorodnych czynników. Uczniowie w tej samej grupie reprezentują zupełnie inny poziom motywacji. Jak już wspomniałam, celowym wydaje się sprawdzenie jak mocno umotywowani są uczniowie na początku kursu, jakie są ich oczekiwania w stosunku do programu i rozwinięcia konkretnych umiejętności. Taka ankieta będzie bardzo cenną pomocą dla nauczyciela.

Motywacja osiąga różne natężenie w zależności od poziomu wiedzy językowej jaką prezentują słuchacze.

- **dorośli uczniowie początkujący:**

jest to grupa, która najłatwiej i najprzyjemniej się uczy. Z reguły przychodzą na zajęcia z wysokim stopniem wewnętrznej motywacji i zaangażowania, oraz w miarę szybko osiągają pierwsze sukcesy. W początkowym stadium nauki cele są łatwe do zdefiniowania i osiągnięcia. Ale często dla niektórych uczniów rozpoczęcie nauki w późnym wieku to olbrzymie wyzwanie wiążące się ze stresem, szczególnie, jeśli nauka prowadzona jest przez nauczyciela z negatywnym i lekceważącym stosunkiem wobec uczniów;

- **dorośli uczniowie na poziomie średnim**

w tym wypadku najczęstszym celem, który stawiają sobie uczniowie jest poznanie języka obcego na bardziej zaawansowanym poziomie. Ważne jest pozytywne nastawienie do sposobu, w jaki są traktowani i uczeni. Osiągnięte sukcesy motywują do dalszej nauki. Ale jest to również źródło stresu. W początkowej fazie nauki, wszystko jest nowe i każda nowonauczona rzecz jest łatwo zauważalnym sukcesem, natomiast postęp w przypadku uczniów na wyższym poziomie może nie być taki łatwy do uchwycenia. Z drugiej strony, uczniowie na średnim poziomie mogą wydawać się przytłoczeni nadmiarem nowych informacji, słów, struktur. Tutaj duże pole do popisu

ma nauczyciel, który powinien postawić realistyczne cele, oraz pokazać uczniom, że jest jeszcze wiele do nauczenia, ale wyzwanie musi być realne i możliwe do osiągnięcia;

- **dorośli uczniowie na poziomie zaawansowanym**

ci uczniowie są z reguły wysoko umotywowani. Przecież osiągnęli już bardzo wiele, jeśli chodzi o poziom znajomości języka obcego. W tej sytuacji poziom motywacji wydaje się być bardzo wysoki, w przeciwnym razie uczniowie nie podejmowaliby kolejnego wysiłku. Często uczniowie chcą pogłębiać wiedzę, i doskonalić umiejętności językowe. Celowym wydaje się stawianie krótkoterminowych celów w przypadku grup zaawansowanych, tak, aby możliwa była rejestracja postępów. Częstym błędem nauczycieli uczniów na wysokim poziomie jest stawianie zbyt wygórowanych zadań i oczekiwanie zbyt dużo od uczniów. W tym przypadku ważne jest postawienie celu i klarowne wyjaśnienie, czego od nich się oczekuje (Harmer 2001, 40-41).

2.9.2 Problemy w nauczaniu dorosłych na zajęciach z języka obcego

Każdy nauczyciel zna taki moment w swojej karierze, w którym nagle niektórzy uczniowie przestają współpracować z nim. Problemy z zachowaniem mogą pojawić się w każdej grupie, bez względu na poziom i rodzaj szkoły. Ponieważ zajmuję się nauczaniem dorosłych, stąd stawiam pytanie, czy dorośli mogą przeszkadzać na zajęciach języka obcego?

Na pewno nie w taki sposób, w jaki czynią to młodsi uczniowie, ale zachowanie niektórych dorosłych może być równie uciążliwe dla nauczyciela i dla grupy. Dorosły przekonany o swojej nieomyślności może często publicznie wdawać się w spory z nauczycielem, narzucać grupie swoje cele, podważać autorytet prowadzącego. Jest wiele sposobów na przeszkadzanie w zajęciach. Często przyczyną niewłaściwego zachowania na lekcjach może być nuda, lub czynniki zewnętrzne, takie na przykład jak zmęczenie, niewłaściwa sala, słabo oświetlona lub niewywietrzona.

Doświadczony nauczyciel poradzi sobie z tymi problemami. Często w grupach dorosłych istnieje wręcz niepisany kodeks zachowania. Przede wszystkim uczniowie muszą znać swoje miejsce. Należy też uzgodnić nawet tak podstawowe sprawy jak, spóźnianie, jedzenie i picie w czasie zajęć, odzywanie się do innych i do nauczyciela,

nie przerywanie cudzej wypowiedzi, formę zgłaszania się do wypowiedzi, itp. Swoisty kodeks postępowania powinien być uzgodniony na początkowych zajęciach, aby późniejsze lekcje przebiegały bez zakłóceń.

Na pewno truizmem będzie stwierdzenie, że sposób pracy i zachowania nauczyciela ma kolosalny wpływ na zachowanie studentów. Studenci cenią nauczycieli profesjonalistów, znających nie tylko ich przedmiot, ale umiejących zaplanować i przeprowadzić zajęcia. Bardzo często nauczyciel może 'zarazić' studentów swoim zapałem i entuzjazmem, a z kolei studenci o silnej motywacji i pełni zapału na pewno nie będą sprawiać kłopotów. Uczniowie, bez względu na wiek, muszą mieć pewność i świadomość, że nauczyciel nie tylko odpowiada, ale i rozmawia, słucha i reaguje na to, co mówią uczniowie.

Jeśli jednak uczniowie zachowują się źle, to nie należy tego ignorować, ale ingerować. Przede wszystkim należy reagować natychmiast, gdyż problem niezauważany przez dłuższy czas będzie trudniejszy do opanowania. Należy powstrzymać się od uwag, ośmieszania lub deprecjonowania konkretnego ucznia. Uczniowie, zwłaszcza dorośli mają silne poczucie sprawiedliwości i równego traktowania. W przypadku, kiedy zwykła uwaga lub spojrzenie nie wystarczą, należy reagować stanowczo, ale pozytywnie, gdyż negatywne emocje mogą wyzwalać dalsze, nieprzewidziane reakcje. Mówmy "Zróbmy to" zamiast "Nie rób tego" (Harmer 2001, rozdział 3). Należy powstrzymać się szczególnie od wykrzykiwania uwag, ponieważ w oczach wielu uczniów nauczyciel krzyczący to taki, który nie ma autorytetu. Czasami pomaga rozmowa w cztery oczy z osobą przeszkadzającą na zajęciach.

Każdy nauczyciel powinien wypracować swój kodeks zachowania na lektoracie czy na lekcjach, który pomoże mu właściwie reagować w trudnych sytuacjach. Szalek (2004, 20) zwraca uwagę na istotny fakt, iż przebieg procesu dydaktycznego jest w dużym stopniu zależny od stosowanych procedur dopasowanych do wieku ucznia. Zespół cech charakteryzujących poszczególne grupy wiekowe uczących się (intelektualny, fizyczny, emocjonalny społeczny, umysłowy rozwój) stanowi dynamiczny układ ulegający modyfikacjom wraz z wiekiem i rozwojem psychofizycznym (Szalek 2004, 21). Nauka języka obcego wśród dorosłych i dzieci przebiega podobnie w sytuacji "zanurzenia" (*immersion*) i uczenia się intuicyjnego aby komunikować się w codziennych sytuacjach w danym środowisku obcojęzycznym. Sytuacja ulega zmianie w przypadku kursów językowych. Dorośli mają większą

pojemność logicznego myślenia i rozumienia, ponadto w trakcie dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych wykształcili umiejętności i strategie uczenia się, których nie znają jeszcze, głównie ze względu na swój wiek, młodsi uczniowie. Ponadto, dorośli stają się z wiekiem bardziej wyrozumiali i cierpliwi, ponieważ zdają sobie sprawę z celowości podjętych działań i są świadomi, że korzyści i profity mogą być osiągnięte nawet po długim czasie. Ur (2008, 287-288) wskazuje poza tym na większą zdolność koncentracji na zajęciach przez dorosłych i ich jasne motywacje.

Dorośli uczniowie traktują nauczyciela jako autorytet, są zdyscyplinowani, ale jednocześnie przyznają sobie prawo do częstego zadawania pytań, komentowania, a nawet krytykowania działań nauczyciela. Dorośli oczekują uzyskania zamierzonych efektów, nawet w odległym czasie, ale jeśli to się nie powiedzie, mogą być bardzo krytyczni w stosunku do swojego lektora. Często ma miejsce sytuacja, iż dorośli mają jasno określone cele, dokładnie wiedzą czego oczekują, i mają sprecyzowane wymagania wobec nauczyciela oparte na swoich doświadczeniach, wiedzy, planach zawodowo-osobistych. Z drugiej strony dotychczasowe negatywne doświadczenia wyniesione ze szkoły mogą wpływać destrukcyjnie na dalszą naukę. Zastosowanie odmiennych metod nauczania przez nowego nauczyciela, inne techniki mogą również zniechęcić dorosłych przyzwyczajonych do starych nawyków uczeniowych. Ponadto dorośli bardzo zwracają uwagę na opinie innych o nich samych i dlatego obawiają się skaz na swoim wizerunku w przypadku trudności z nauką języka obcego, nieumiejętności poprawnego formułowania zdań w język obcym, kłopotów z ustnymi wypowiedziami.

Zdolności percepcyjne i preferencje u uczniów zmieniają się wraz z wiekiem. Z upływem lat uczniowie zaczynają wybierać wizualne i/lub słuchowe style uczenia (Munoz 2007, 234-235). Dorośli wykorzystują bardziej zróżnicowane i złożone strategie uczenia się dopasowując je do wykonywanego zadania, ponadto wykazują wzrost metakognitywnej świadomości (Munoz, op. cit.). Oczywiście wpływ mają na to uwarunkowania kulturowe, stosowanie mono- i bilingwalnych słowników.

W konkluzji, można stwierdzić, iż nauczanie dorosłych może być łatwiejsze ze względu na możliwość zastosowania rozmaitych metod i technik nauczania, umiejętność myślenia abstrakcyjnego przez uczących się, ich zdyscyplinowanie, dotychczasowe doświadczenie, z drugiej strony dorośli są bardziej wymagający i krytyczni wobec lektorów, co nakłada na tych ostatnich większą odpowiedzialność.

2.10 Wnioski

W podsumowaniu tematu motywacji należy jeszcze raz podkreślić, że wysoka motywacja może prowadzić do autonomii i jest nieodłącznym elementem procesu glottodydaktycznego. Zarówno uczeń jak i nauczyciel powinni razem dążyć do osiągnięcia autonomii w celu uzyskania wspólnie samorealizacji.

Aby nauczanie języków obcych było efektywne i autonomiczne motywacja winna być regulowana raczej wewnętrznie niż zewnętrznie. Z drugiej strony, procesy społeczne odgrywają kluczową rolę w pośrednictwie między wewnętrznym rozwojem a samoregulacją motywacji (Ushioda 2010, materiały konferencyjne). Śmiało można postawić tezę, iż zarówno siły zewnętrzne jak i wewnętrzne i ich wzajemne relacje odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu motywacji. Fakt, czy motywacja jest określona i zinternalizowana przez uczącego się determinuje osiągnięcie sukcesu w nauce. Jeśli student kieruje się tylko zewnętrznymi czynnikami motywującymi, z pewnością końcowe rezultaty będą gorsze niż w przypadku motywacji regulowanej wewnętrznie. Osoby, których motywacja zależna jest na przykład tylko od otrzymania nagrody w postaci dobrej oceny od nauczyciela są motywowane krótkotrwale i ich osiągnięcia będą zdecydowanie gorszej jakości. Nagradzanie ludzi za zrobienie dobrze czegoś, co lubią, zmniejsza ich motywację. Problem główny to, jak zmotywować uczących się do robienia rzeczy, które niekoniecznie chcą wykonywać. Autonomia i półautonomia są niekiedy traktowane jako skuteczne narzędzia w radzeniu sobie ze słabą motywacją uczących się. Z drugiej jednak strony mogą nasilać bezradność i pogłębiać niechęć do nauki języka. Zaangażowanie studentów w proces uczenia się i nabywania kompetencji językowych, w podejmowanie decyzji związanych z uczeniem się, we wzięciu odpowiedzialności za swoje działania pozwala na efektywne regulowanie motywacji. Motywowanie studentów do wyrażania swoich myśli, swojego zdania, do wyrażenia swojej tożsamości jest jedną z najbardziej skutecznych dróg do opanowania języka obcego. Planowanie i udział z pełną odpowiedzialnością we wszelkich działaniach w procesie edukacyjnym wzmacnia motywację, a co za tym idzie, prowadzi do osiągnięcia założonych celów. Nauczyciele, ale nie tylko oni, winni ułatwić uczącym się zrównanie ich wewnętrznej motywacji z szerokimi wartościami i celami edukacyjnymi. Nauczyciele, rodzice i środowisko społeczne, zwłaszcza szkolne, są odpowiedzialni w dużym stopniu za regulowanie i kontrolowanie motywacji swoich uczniów. Należy mocno podkreślić, iż pozwolenie studentom na wyrażanie swojej

osobowości i mówienie w swoim imieniu na zajęciach przynosi lepsze efekty niż narzucanie z góry opinii opartych na tradycyjnych podręcznikach (Ushioda 2010, materiały konferencyjne).

W pracach poświęconych motywacji powoli następuje odejście od tzw. *achievement framework*, czyli od ram realizacji, osiągnięć, do *value-based* i *identity-oriented frameworks*, czyli skupieniu się na tożsamości uczącego się i wartościach. Ucząc się innego języka zdobywamy nie tylko kompetencje językowe, ale również kompetencje kulturowe. Poprzez umożliwienie uczniom wypowiadania się w swoim imieniu, umożliwiamy im spełnienie się jako osób o określonych aspiracjach, wartościach i przekonaniach, co z kolei pozwoli im korzystać z języka obcego tak, jak tego sobie życzą i zgodnie ze swoimi wartościami. Oczywiście te wartości, poczucie tożsamości ewoluują i często zależą od rówieśników, rodziców, procesów społecznych, lecz z drugiej strony wszystkie te czynniki pomagają na utrwalenie indywidualnych cech na dłuższą metę. W każdym razie, mówienie w swoim imieniu i możliwość wyrażania swoich wartości jest ważnym czynnikiem motywującym.

Następny rozdział poświęcam omówieniu zagadnień związanych z charakterystyką i koncepcjami używania języka fachowego.

Rozdział 3

Język specjalistyczny i jego cechy szczególne

3.1 Uwagi ogólne

Słownik Współczesnego Języka Polskiego definiuje słowo *fachowy* jako *"...dotyczący fachu, poświęcony jakiejś dziedzinie, fachowi; specjalistyczny, zawodowy"*. Słownik językoznawczy z kolei opisuje *język fachowy* jako *"szczególną postać języka ogólnonarodowego, przystosowaną do możliwie precyzyjnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki..."* Trzeba również wskazać na fakt, iż pewne dziedziny życia nienależące do dziedzin naukowych mają swój język specjalistyczny, na przykład sport.

Precyzyjne określenie, zdefiniowanie czym jest język specjalistyczny jest bardzo trudne. W literaturze przedmiotu pojawiają się rozmaite teorie, czasami wręcz prezentujące ekstremalne opinie (Kubiak 2002, 6). Jedna teoria proponuje zdefiniowanie języka specjalistycznego jako jednego z wielu języków, z których składa się dany język. Całkiem odmienne podejście do tematu proponuje inna teoria – mianowicie język fachowy jest bardzo ściśle związany z językiem ogólnym, ponieważ leksyka istnieje już w języku ogólnym, podobnie syntaksa stanowi część składni języka ogólnego (Kubiak op. cit.). Należy dodać, iż pierwsze najbardziej znane teorie próbujące zdefiniować pojęcie języka specjalistycznego pojawiły się w połowie lat 70-tych, po czym zostały one lekko zmienione w następnej dekadzie przez Lothara Hoffmana (Kubiak 2002, 8). Gwoli sprawiedliwości trzeba wspomnieć, że jego teoria, w której ogólnie rzecz ujmując traktuje język specjalistyczny jako samodzielny wariant języka ogólnego, została skrytykowana przez np. Roelcke'go (1999), ale mimo tego nadal pozostaje on jednym ze znaczących badaczy zajmujących się tym problemem. W dalszych badaniach do definicji języka fachowego wprowadzono, np. komponent czasowy, czyli język ten odnosi się do określonego punktu w czasie według Hornunga (1983); Beier (1980) język fachowy wiązał z jego użytkownikami w danej dziedzinie; z kolei Strevens mocno podkreślał nawyki językowe i struktury myślowe osób, które używają języka specjalistycznego (Kubiak 2002, 9).⁸ Czyli w tej koncepcji następuje

⁸ Sama na podstawie mojego doświadczenia, mogę to ostatnie spostrzeżenie poprzeć – jedną z moich pierwszych grup w karierze nauczycielskiej była grupa dorosłych, którzy zapisali się na intensywny kurs języka angielskiego w jednym z wiodących w ówczesnych czasach ośrodków. Niezamierzenie, w grupie zdecydowanie przeważali

powiązanie języka specjalistycznego ze strukturami myślowymi danej dziedziny, jej metodami, oraz poziomem badań nad nią (Kubiak op. cit.).

W związku z powyższymi uwagami z całą pewnością można stwierdzić, iż język fachowy jest połączony z językiem ogólnym, ponieważ następuje między nimi ciągły przepływ słownictwa, jak i wzajemnie na siebie oddziałują. Dla większości czytelników niebędących specjalistami w danej dziedzinie teksty napisane w języku fachowym brzmią zupełnie obco i niezrozumiale. Jest to spowodowane przede wszystkim użyciem terminologii, czyli zasobu specjalistycznego słownictwa typowego dla danej branży nauki i techniki. Bardzo często czytelnikowi wydaje się, że pozornie rozumie tekst, w którym użyto słów z zakresu języka specjalistycznego, ponieważ widzi przed sobą wyrazy brzmiące jak słowa pochodzące z języka ogólnego, ale to jest tylko pozorne zrozumienie, ponieważ słowa te mają najczęściej zupełnie inne znaczenie w języku techniczno-naukowym. Za przykład niech posłuży nam słowo *plaszcz*, które w geologii oznacza część skorupy otaczającą jądro, a z kolei w elektrotechnice jest to zewnętrzna część kabla chroniąca go przed uszkodzeniami mechanicznymi. Dlatego tak bardzo ważne jest zwrócenie uwagi studentów, iż nawet w przypadku najmniejszej wątpliwości trzeba sięgnąć po słownik z danej dziedziny.

Dla pełnego obrazu pozwolę sobie przytoczyć definicję języka ogólnego cytowanego wyżej Kubiaka (2002, 7): *"jest to odmiana języka, którym posługują się jego użytkownicy w formie pisanej bądź mówionej do komunikacji w sposób formalny lub potoczny w sytuacjach codziennego życia społecznego i prywatnego"*.

Badania nad cechami dystynktywnymi języka naukowego prowadzone są na dużą skalę od drugiej połowy dwudziestego wieku. W początkowym okresie skupiono się głównie na leksyce, ponieważ stworzenie listy terminologii naukowej nie nastęrcza większych trudności, natomiast problemy zaczynają się, kiedy chcemy stworzyć taką listę z konstrukcjami gramatycznymi stosowanymi w języku naukowym. Wymaga to większej wiedzy i pracy. Olbrzymia liczba słów fachowych pochodzi z greki i łaciny. Istnieją wyrazy, które mogą być dość szybko i prosto przetłumaczone z języka potocznego na język fachowy; na przykład przypadłość wielu osób i problem dwudziestego pierwszego wieku, czyli bezsenność przez fachowca zostanie nazwany

inżynierowie i osoby z wykształceniem ścisłym. To znacząco zdeterminowało mój sposób prowadzenia zajęć – często pewne reguły gramatyczne starałam się przekazać i zapisać w formie wzoru, podobnie do wzorów stosowanych w fizyce i matematyce, co bardzo ułatwiało przyswojenie wymaganej wiedzy przez słuchaczy.

agrypnią, bądź asomią. Część słów została zapożyczona z języka łacińskiego (nukleus) lub z mowy potocznej (atom), część została zbudowana z istniejących wyrazów przez dodanie przedrostków lub przyrostków (podczerwień) (Crystal 2005, 20-21). Dokładniej specyfiką słownictwa fachowego zajmę w dalszej części.

3.2 Charakterystyka języka specjalistycznego

Dokonując porównania języka specjalistycznego z językiem ogólnym należy uwzględnić następujące kryteria pozwalające na określenie języka fachowego:

- **kto używa tego języka** (grupa społeczna, warstwa społeczna); w przypadku języka specjalistycznego będą to specjaliści z danej branży, wszystkie osoby zajmujące się daną dziedziną, również osoby nią zainteresowane, ale oczywiście posiadające niezbędną wiedzę do poruszania się w jej obrębie;
- **na jakim obszarze język ten jest używany**; jeśli mówimy o języku fachowym oczywiście mniejsze znaczenie ma tutaj geografia, natomiast mamy na myśli gałęzie przemysłu, nauki, zakłady pracy, instytuty naukowe, itp.;
- **jaki jest jego stopień dostępności i zrozumienia**; truizmem jest stwierdzenie, że samo opanowanie struktur i leksyki typowej dla danej dziedziny nie jest wystarczające aby swobodnie poruszać się w jej obrębie, niezbędna jest znajomość dziedziny, aby mówić o zrozumieniu;
- **czy jest używany zarówno w piśmie, jak i w mowie**; język specjalistyczny jest używany w mowie i piśmie, ale ze względu na błyskawiczne wyodrębnianie się specjalistycznych dziedzin i ich rozpowszechnianie wśród niespecjalistów, najczęściej mamy do czynienia z językiem pisany;
- **jaki jest cel i rezultat posługiwania się językiem**; w przypadku języka fachowego możemy wyodrębnić dwa zasadnicze cele, mianowicie komunikatywny – posługiwanie się nim, i kognitywny, czyli dzięki znajomości języka specjalistycznego poszerzamy naszą wiedzę, poznajemy, rozwijamy nasz zasób wiadomości;
- **jaki jest stopień normalizacji** (skodyfikowane normy i użycie języka rzeczywiste); w języku specjalistycznym ujęcie w normy jest wysokie w porównaniu z innymi odmianami języka, i nie ma zbyt dużych rozbieżności między skodyfikowanymi normami a rzeczywistym ujęciem języka (Kubiak 2002, 7-8).

W badaniach nad językiem specjalistycznym wybitnym znawcą jest Bernd Spillner (1983). Pozwolę sobie zacytować kilka jego tez dotyczących języka fachowego:

"Język specjalistyczny nie stanowi tylko terminologicznego dodatku do języka ogólnego, różni się od niego specyficznymi cechami na zasadniczo wszystkich poziomach językowych" (Kubiak 2002, 9).

W swoich badaniach Spillner mocno przeciwstawia się tzw. hipotezom redukcystno-ekspansywnym, które zdominowały badania nad językiem fachowym. Według wspomnianych tez, język specjalistyczny charakteryzuje się redukcją struktur gramatycznych w porównaniu do języka ogólnego. Ponadto, leksyka języka specjalistycznego jest poszerzona o terminologię fachową. Mimo to, iż Spillner mocno przeciwstawiał się założeniom, że nauczanie języka fachowego polega tylko i wyłącznie na nauczaniu słownictwa fachowego.

W następnej tezie: *"Język specjalistyczny nie jest uniwersalny, lecz różny w różnych językach"* (Kubiak op. cit.), Spillner stara się podważyć przyjęte dotychczas założenie, że język specjalistyczny nie ma znaczących różnic w różnych językach. Jest to założenie błędne, ponieważ podobnie brzmiące słowa w różnych językach mogą mieć zupełnie inne znaczenie i konotacje; jako przykład niech nam posłuży słowo *linguist*, które ma trochę inne znaczenie w języku niemieckim niż w języku angielskim.

Równie mocno Spillner podkreślał fakt istnienia języka specjalistycznego poszczególnych dziedzin nauki: nie ma uniwersalnego języka fachowego. Nawet w obrębie podobnych dziedzin istnieją znaczące różnice, wystarczy porozmawiać np. z lektorami uczącymi języka obcego na uczelni technicznej – język elektryków jest inny niż język mechaników. Języki te mają wiele różnic nie tylko w zakresie terminologii, ale i w konwencji stylistycznej i w zastosowaniu konkretnych struktur gramatycznych. Może okazać się, iż to samo słowo ma zupełnie inne znaczenie zależnie od dziedziny – na poparcie tego stwierdzenia polecam przejrzanie słownika technicznego, w którym w przypadku niemałej liczby słów uwzględniono nierzadko kilka znaczeń, zależnie od branży. Co więcej, Spillner mocno akcentuje różnice w obrębie języka specjalistycznego nawet jednej dziedziny, zależnie od rodzaju tekstu z jakim mamy do czynienia. Czynnikiem determinującym rodzaj użytego języka w danym tekście są przede wszystkim takie elementy, jak, kto jest partnerem komunikacyjnym, co jest tematem komunikacji, jaki jest jej cel, miejsce i forma. Pozwala to na wyodrębnienie

tak różnych tekstów fachowych, jak instrukcja, recenzja, dyskusja, wykład, referat, prezentacja, co w sposób znamieny wpływa na użycie konkretnych form językowych.

Język angielski naukowo-techniczny rozwija się równomiernie od czasów Renesansu, ale w wieku XIX nastąpił jego rozwój na bezprecedensową skalę, co było wynikiem Rewolucji Przemysłowej i szeregu odkryć naukowych, takich jak m.in. teoria Darwina czy znaczące wynalazki związane z elektrycznością. Badania, wynalazki i odkrycia z tego okresu zostały dość szeroko opisane i przedstawione zwykłym zjadaczom chleba, co przyczyniło się do rozpowszechnienia słownictwa naukowo-technicznego. Pod koniec XIX wieku istniał już rozpoznawalny kanon języka nauki, co znalazło odzwierciedlenie we wstępie do słownika *New English Dictionary* wydanego w 1888 roku (Crystal 2003, 87). Gwoli sprawiedliwości należy dodać, iż w XIX wieku równie ważne w nauce były języki niemiecki, hiszpański, francuski, rosyjski i portugalski. W latach 80-tych ubiegłego wieku badania prowadzone między innymi przez Sandrę Ellen i Andrew Large wykazały, że ponad 80 procent tekstów naukowych pisana była w języku angielskim. Tendencja ta ma charakter stały, ponieważ jeśli przybywa osób używających język angielski, to są to zwykle także użytkownicy języków specjalistycznych.

Druga połowa XX wieku to okres, w którym starano się zbadać język naukowy i opisać jego cechy charakterystyczne. W 1980 roku powstał *ESP Journal*, przekształcony później w *Journal English for Specific Purposes*, który przedstawiał na swoich łamach i stronach internetowych najnowsze badania i osiągnięcia dotyczące nauki języka fachowego. W początkowej fazie badania i artykuły pojawiały się głównie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, aby stopniowo rozszerzyć się na cały świat. Ekspansja języka fachowego oznacza, iż nauczanie języka specjalistycznego zajęło na trwałe miejsce w badaniach lingwistycznych i programach nauczania, zwłaszcza na uczelniach wyższych. Badania statystyczne przeprowadzone przez Martina Hewings'a (2002, 1 i n.) ukazują stały wzrost zainteresowania tą tematyką w Europie, dalekiej Azji (Chiny i Hong-Kong), w centralnej i południowej Ameryce, oraz początkowo na Bliskim Wschodzie, gdzie niestety, później zarzucono tę tematykę. Hewings (2002, 2) zwraca uwagę zwłaszcza na Europę wschodnią i kraje obszaru morza Śródziemnego, szczególnie Hiszpanię.

Następną ciekawostką przytoczoną przez wyżej wspomnianego autora, jest fakt, iż nastąpiło przesunięcie liczby publikacji poświęconych ESP pisanych przez mężczyzn na

rzecz tych pisanych przez kobiety. Nie jest zbadane, czy wynika to z większej liczby zatrudnionych kobiet na uczelniach czy jest to odzwierciedlenie proporcji zarówno mężczyzn, jak i kobiet zajmujących się tematyką nauczania języka specjalistycznego.

W początkowej fazie poruszane były problemy związane ogólnie z nauczaniem ESP, takie jak np. dobór podręcznika, szkolenie nauczycieli. W późniejszym okresie nastąpił znaczący wzrost liczby artykułów związanych z EOP (*English for Occupational Purposes*, czyli *język angielski dla celów zawodowych*), jednak najbardziej znacząca zmiana nastąpiła we wzroście prac zajmujących się nauczaniem języka obcego dla celów akademickich (*EAP – English for Academic Purposes*), oraz dla celów naukowo-technicznych (*EST – English for Science and Technology*). W ostatnim okresie prawie 80% prac jest poświęconych temu ostatniemu aspektowi nauczania języków obcych. Stąd można wnioskować, iż nauczanie języka fachowego staje się coraz bardziej dostosowane do wąskich specjalności i nabiera coraz większego znaczenia w programach nauczania. Jedną z tendencji, o której należy pamiętać, jest fakt, że coraz więcej osób, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym wykorzystuje ten język jako środek zdobywania wiedzy i doskonalenia.

Warto zwrócić uwagę, iż artykuły poświęcone ESP skupiają się głównie na analizie tekstów i pedagogicznych implikacjach dla nauczania języka fachowego. Zmniejszyła się w ostatnich latach liczba artykułów przedstawiających programy nauczania, wynika to głównie z faktu, iż język fachowy prowadzony jest dla coraz bardziej specjalistycznych celów, co z kolei oznacza, iż nie ma jednej recepty na stworzenie idealnego programu dla wszystkich. Niewątpliwie ma to również odzwierciedlenie w coraz większej liczbie nauczycieli zajmujących się nauczaniem języka fachowego i ich coraz lepszym przygotowaniem do podjęcia wyzwań z tym związanych.

Analiza tekstów publikowanych na łamach ESP Journal nie pozwala jednoznacznie stwierdzić czy kursy ESP w większości kładą nacisk na język mówiony (mówienie/słuchanie), czy na język pisany (czytanie/pisanie). Artykuły dość często koncentrują się na analizie potrzeb uczących się języka, jak i na luce pomiędzy tym, co studenci są w stanie opanować zgodnie ze swoimi możliwościami i umiejętnościami, a tym, co od nich będzie wymagane w przyszłej karierze zawodowej, z dużym naciskiem na ten ostatni aspekt.

Wartym podkreślenia jest fakt, iż coraz więcej prac poświęconych jest nauczaniu języka fachowego i nauczyciele mogą znaleźć wskazówki i pomoc we właściwym

doborze materiałów, skonstruowaniu programu i zastosowania odpowiednich, efektywnych technik i metod nauczania języka specjalistycznego.

3.3 Różne podejścia w nauczaniu języka specjalistycznego

Język fachowy coraz częściej jest przedmiotem badań. Naukowcami zajmującymi się klasyfikacją nauczania języka specjalistycznego są między innymi Waters wraz z Hutchinsonem (1987), Fluck (1992) i Strevens (1988). Pierwsi dwaj z wymienionych powyżej przedstawiają rozmaite odmiany kursów języka obcego jako drzewo, co w znaczący sposób podkreśla wspólne powiązania i rozgałęzienia. Z kolei Fluck dokonuje podziału dydaktyki języka obcego na język naukowy obejmujący różnorodne dziedziny nauki, i język należący do jednej branży, na przykład język fizyki, ale należy tu podkreślić, iż wspomniany uczony bierze również pod uwagę różnice kulturowe w języku ojczystym, w języku obcym, i w języku obcym i ojczystym (Kubiak 2006, 25-26). Dzięki takiemu podejściu, wspomniana klasyfikacja wydaje się być najbardziej pojemną i, co należy uwypuklić, bierze pod uwagę nauczanie w języku ojczystym i w języku obcym. Pozwala to na równorzędne użycie obu języków nauczania. W angielskim modelu kształcenia językowego jest to związane z koncepcją *content-based language instruction* i metodą immersji językowej. W przypadku modelu niemieckiego bardzo duży nacisk jest położony także na kompetencje interkulturowe. Chciałabym podkreślić w tym miejscu znaczenie używania języka ojczystego w kształceniu znajomości języka fachowego. Wydaje się oczywistym fakt, iż nie można zupełnie wyeliminować go z procesu dydaktycznego, ponieważ bardzo często wyjaśnienia, komentarz dotyczący poprawnego użycia słownictwa fachowego, budowy zdania, wymagają osobnego podejścia i nie ma nic złego, jeśli jest to zrobione w języku ojczystym. Zatem jeśli przyjmiemy, iż cechą wspólną nauczania języka fachowego jest praca z tekstem specjalistycznym, przekazanie treści specjalistycznych, nauczanie słownictwa języka fachowego, to głównymi czynnikami różnicującymi są poziom przekazu, metody stosowane przez uczących, jak i stopień użycia języka ojczystego w powiązaniu z językiem obcym, bądź użycie tylko języka obcego. Ale to nie wszystkie elementy determinujące dydaktykę języka fachowego. Do grupy ważnych czynników należą między innymi takie aspekty jak: wiedza i przygotowanie fachowe uczących się, rodzaj sprawności docelowych (np. umiejętność czytania literatury fachowej, prowadzenia rozmowy biznesowej, itp.), organizacja procesu kształcenia, liczba godzin

przeznaczonych na kurs lub lektorat, relacje, podobieństwa i różnice między językiem ojczystym a językiem nauczaniem, przygotowanie nauczycieli, znajomość tematyki przez uczącego, obszary użycia języka specjalistycznego (Kubiak 2006, 27-28).

Ponieważ nauka języka obcego rozpoczyna się już w szkole podstawowej i jest kontynuowana w gimnazjum i szkole średniej, zrozumiałym wydaje się fakt, że lektorat na uczelni wyższej nie może powielać programu szkolnego. Oczywiście jest, iż nie można nauczania języka fachowego omawiać w oderwaniu od nauczania języka ogólnego.

Sama idea ESP prowokuje do zadania fundamentalnego pytania dotyczącego definicji celu nauczania i użycia języka. W języku angielskim termin ESP jest interpretowany jako *English for Special Purposes*, co poniekąd zawęża zastosowanie do wybranych języków fachowych, natomiast *English for Specific Purposes* jest pojemniejsza i odnosi się do jakichkolwiek języków fachowych (Kubiak 2006, 28). Znaczenie nauczania języka fachowego wzrosło zdecydowanie po II wojnie światowej, kiedy to technologia i komercja zaczęły panować na wielką skalę wpływać na postawy ludzi, którzy dzięki znajomości języka specjalistycznego mogli znacząco odmienić swój los. Generalnie do tego czasu znajomość języków obcych była znakiem wykształcenia, należności do uprzywilejowanej klasy społecznej, i niewiele osób zadawało sobie pytania dlaczego i w jakim celu tak naprawdę uczą się języków obcych. Hutchinson i Waters (2009, 7) wskazują na przykład na kryzys paliwowy w latach 70-tych, który spowodował przelanie olbrzymich pieniędzy do krajów wydobywających ropę naftową, i wpływ języka angielskiego zarówno w biznesie, jak i handlu. W ten sposób język stał się narzędziem w pracy i dzięki jego znajomości poszczególne profesje mogły "sprzedawać" swoje produkty na dużą skalę. W naturalny sposób pojawiły się wnioski i obserwacje dotyczące różnic w języku angielskim używanym przez rozmaite grupy zawodowe, do różnych celów.

H.Widdowson (2003, 1 i n.) wskazuje na znaczenie rozróżnienia między celami uczenia się i technikami pedagogicznymi, które pozwolą rozwinąć w uczniach potrzebę osiągnięcia tych celów dla siebie. W przypadku studentów, czyli poziomu akademickiego należy pamiętać, że studenci muszą być przygotowani na wykazanie się inicjatywą w rozwiązywaniu problemów. Treść lektoratu winna angażować zainteresowanie studentów. Mniej istotna jest zawartość specjalistyczna kursu, natomiast ważniejszy jest język prowadzący do celowych działań. Proces nauczania jest

rozumiany jako rozwijanie zdolności wśród studentów do używania języka tak, aby osiągnąć ich własne cele i kompetencje.

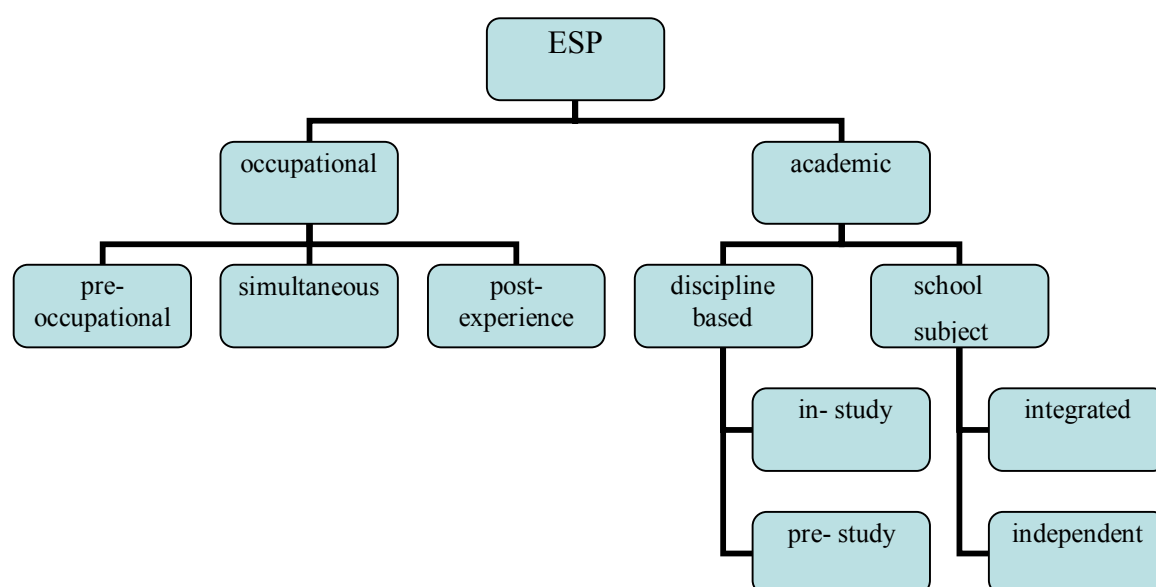
Kolejnym badaczem zajmującym się językiem specjalistycznym był Strevens (1977, 154-163), który sformułował cztery stałe cechy nauczania języka fachowego i dwie zmienne. Według niego nauczanie języka ESP winno być dostosowane do potrzeb i wymagań uczących się, powiązane z konkretną dyscypliną, zawodami i działalnością zawodową, skoncentrowane i sfokusowane na nauczaniu języka właściwego dla danej dziedziny, skonstrastowane z językiem ogólnym. Natomiast ESP może, ale nie jest to konieczne, ograniczać się do nauczania konkretnych umiejętności, na przykład czytania, i nie musi być bezwzględnie uczone według metodyki uznanej za niezbędną w takiej sytuacji dydaktycznej. Twierdzenia te zostały po dekadzie zmodyfikowane przez St John i Dudley-Evans (1999, 4-5), którzy usunęli punkt dotyczący kontrastu z językiem ogólnym, ale poszerzyli liczbę elementów zmiennych. Do listy Strevensa dodali między innymi twierdzenia, iż nauczanie języka fachowego jest przeznaczone głównie dla dorosłych i prowadzone, co najmniej na poziomie średnim, z zaznaczeniem, iż może dotyczyć również uczniów początkujących. Co ważne, należy podkreślić, iż obecnie nauczanie języka specjalistycznego jest ściśle powiązane z metodyką nie tylko nauczania języków obcych, ale z metodyką nauczania danego przedmiotu.

Szeroko pojętą definicję ESP zaprezentowali Waters i Hutchinson (1987, 19), według których jest to takie podejście do nauczania języka obcego, gdzie wszelkie decyzje związane z wyborem właściwych metod i treści kursu są zależne od przyczyn, dla których uczący się wybrali ten język i dany kurs. Definicja ta praktycznie nie wyznacza jednak granic między językiem ogólnym a specjalistycznym. W podobnym tonie wypowiadał się Mackay (1975, 24-33), dla którego nauczanie ESP miało na celu nauczenie języka dla praktycznego zastosowania go w pracy, w życiu zawodowym. Mimo trudności w jasnym zdefiniowaniu ESP, generalnie rozróżnia się dwie odmiany języka fachowego: EOP – to znaczy *English for Occupational Purposes*, czyli język angielski dla celów zawodowych, i EAP, *English for Academic Purposes*, angielski dla celów akademickich (Kubiak 2006, 28). Pierwszy z wymienionych wariantów przeznaczony jest dla osób używających języka obcego w pracy. Należy podkreślić, iż przygotowując kurs języka obcego dla takiej grupy docelowej, trzeba wziąć pod uwagę, czy jest on przeznaczony dla osób wykwalifikowanych w danej branży, czy jest to element ogólnego kształcenia zawodowego. W przypadku przygotowywania lektoratu

dla studentów powyższe uwagi należy rozważyć, aby móc zaproponować im kurs języka obcego oparty na wiedzy, którą już mają, lub wiedzy zdobywanej w czasie ćwiczeń i wykładów z danej dziedziny. Dużym utrudnieniem może być wprowadzenie na lektoracie tematów nieznanych zupełnie, często wymagających uprzedniego przygotowania poprzez zapoznanie się z literaturą fachową, lub, co nierzadko ma miejsce, wymagających precyzyjnego wyjaśnienia przez fachowca. Dlatego przygotowując programy lektoratów na naszej uczelni, Politechnice Poznańskiej, lektorzy są w stałym kontakcie z nauczycielami akademickimi na poszczególnych wydziałach, aby stworzyć program dopasowany do potrzeb, możliwości i umiejętności studentów. Ale ten aspekt jest omówiony w rozdziale 7.1.5 poświęconym nauczaniu języka na Politechnice Poznańskiej.

Język angielski dla celów akademickich jest przeznaczony dla tych osób, które używają języka obcego, aby zdobyć wiedzę. Kursy takie mogą obejmować zajęcia dla studentów specjalizujących się w danej dziedzinie (*in-study*), lub chcących się specjalizować (*pre-study*). Należą tu również kursy przeznaczone tylko dla studentów danego kierunku, np. elektrotechnika, technologia chemiczna, ale mogą to być też kursy zintegrowane z wieloma innymi przedmiotami (*integrated*) (Kubiak 2006, 28).

Oto podział ESP zaproponowany przez Strevena (1977, 154-163):



Naukowcami zajmującymi się ESP, którzy zaproponowali trzeci wariant języka fachowego, EST, czyli *English for Science and Technology*, byli Kennedy i Bolitho

(1984, 6). Studenci uczestniczący w tego typu kursach z reguły potrzebują języka fachowego z bardzo wielu rozmaitych przyczyn. Wśród nich można wyróżnić takie potrzeby jak czytanie literatury fachowej, umiejętność prezentacji artykułu na konferencji, symposium, sztuka prowadzenia rozmowy ze specjalistą obcokrajowcem.

Hutchinson i Waters (2009, 10-14) wskazują trzy siły wpływające na rozwój ESP - potrzeba, i nowe idee związane z uczeniem się i nowe idee dotyczące samego języka. W ESP ważne jest co uczący się robią z językiem.

W przypadku ESP mamy do czynienia ze studentami, dla których proces uczenia się języka jest czynnością pomocniczą do innych profesjonalnych, zawodowych lub akademickich celów. Jest to po prostu środek do osiągnięcia własnych, określonych niezależnie celów. W ten sposób ESP jest, lub logiczne rzecz biorąc powinno być integralnie związane z innymi działami (akademickimi, profesjonalnymi, zawodowymi), które zostały uprzednio zdefiniowane i prezentują aspiracje uczących się. W konsekwencji uczenie się ESP jest działaniem zależnym (procesem pasożytniczym). Nie ma on swojego celu, istnieje tylko po to, aby służyć tym celom, które zostały zdefiniowane i skonkretyzowane gdzie indziej. ESP stawia przed nauczycielami wyzwania, pytania dotyczące ustalonych formuł konwencjonalnego myślenia, ale jednocześnie umożliwia dalszą edukację jako nauczycieli języka, jak i ponowne przemyślenie i oszacowanie dotychczasowych zasad i praktyki nauczania języka.

"There is no such thing as General English" - nie ma takiej rzeczy jak angielski ogólny (Corbett 2003, 86). To stwierdzenie można potraktować jako streszczenie pewnego punktu widzenia. Tak naprawdę, to nikt nie potrzebuje języka ogólnego, (zwłaszcza na poziomie akademickim), gdyż każdy ma swoje specyficzne potrzeby dotyczące języka obcego.

Pierwsze reakcje nauczycieli na wiadomość o potrzebie uczenia ESP są różnorakie. Większość jednak zadaje pytanie – znam się na uczeniu języka ogólnego, ale nie wiem czego i dlaczego mamy uczyć w przypadku ESP. Najprostsza nasuwa się następująca odpowiedź – aby sprostać wymaganiom rynku i być w stanie zaspokoić indywidualne potrzeby studenta. Jak już wspomniałam, nauczanie to zawód wymagający ciągłego

dokształcania i podnoszenia swoich kwalifikacji.⁹ Z roku na rok na studia przychodzi młodzież względnie dobrze radząca sobie z językiem obcym. Nie można im proponować języka ogólnego, powtarzania znanych form i struktur gramatycznych. Jednocześnie rynek pracy ma swoje prawa i student ze znajomością języka specjalistycznego będzie miał większe szanse niż tylko ze znajomością ogólną języka. To studenci są naszymi klientami i do ich potrzeb i wymagań musimy się dostosować.

Kiedy już zaakceptujemy fakt, że nauczanie ESP jest koniecznością, na pewno zadamy sobie pytanie ile wiedzy specjalistycznej musi mieć nauczyciel. W tej materii, trzeba to przyznać, zdania są podzielone. Niektórzy językoznawcy twierdzą, że nauczyciel powinien mieć bardzo dobrą znajomość treści specjalistycznych, aby właściwie ocenić dokładność i znaczenie tego, co mówią studenci (Chirnside 1986, 141 i n.). inni są zdania, że tylko specjalistyczny kurs umożliwi zrozumienie treści wyrażanych przez studentów. Bez takiego kursu (Greenall 1981, 23-27) istnieje niebezpieczeństwo, że nauczyciel wybierze tylko te tematy, z którymi może sobie dać radę.¹⁰ Hutchinson i Waters (2009, 163) proponują zadawać tylko inteligentne pytania. Nauczyciel nie musi być specjalistą w danej dziedzinie, ale powinien mieć pozytywny stosunek do nauczanych treści, wiedzę na temat podstawowych zasad danej dziedziny i świadomość ile na ten temat wie. Jako przykład podają działanie maszyny: nauczyciel nie musi wiedzieć jak ona dokładnie działa, ale może zadać pytania do czego ona służy, jak nazywają się poszczególne części, co wykonuje dana maszyna. Czyli tak naprawdę, nauczyciel staje się też niejako uczniem, gdyż dowiaduje się wielu, dotąd nieznanых mu rzeczy z zupełnie innego obszaru zainteresowań. Wspominam o tym w analizie ankiet studentów i lektorów i opisie roli nauczyciela w rozdziale 8.

Po analizie umiejętności naszych studentów dotyczących zarówno języka angielskiego, jak i przedmiotów specjalistycznych, można stwierdzić, że reakcja studentów na fakt uczenia ich języka specjalistycznego będzie bardzo różna. Musimy to jasno stwierdzić, że w przypadku ESP tradycyjny podział ról na nauczycieli i studentów zmienia się, i nauczyciel nie jest już postrzegany jako bezdyskusyjny znawca przedmiotu.

⁹ W programie nauczania na studiach 20 lat temu nie było wyraźnego podkreślenia nauki ESP, ale zapoznanie się z zasadami, metodologią i materiałami ESP przyniesie korzyści nauczycielom i studentom w ich dalszej karierze zawodowej.

¹⁰ Doug Bell, koordynator SIG –u ESP (Special Interest Group), radzi uprościć tę sprawę przez rozważenie czynników zmiennych odnoszących się zarówno do nauczycieli, jak i studentów.

Nasze nauczanie nie może być całkowicie wbrew temu, czego oczekują studenci. Davies i Curie (1971, za Bell 2002)) stwierdzili słusznie, że *"...a method which frustrates the predictions of the learner is patently bad."*

D. Bell (2002) proponuje następującą strukturę :

- **ciekawość** - Strevens (1988, 39 - 44) zachęca, aby nauczyciele zaznajomili się, przynajmniej na poziomie podstawowym z danym przedmiotem. D. Bell dodaje, że nauczyciel winien być, choć trochę zainteresowany przedmiotem i być otwartym na odkrywanie i uczenie nowych rzeczy;
- **współpraca** – coś, co jest absolutnie niezbędne , czyli współpraca ze specjalistami z danej dziedziny. Spowoduje to, że nauczyciel będzie szanowany jako profesjonalista ze swoimi prawami;
- **zaufanie** – zaufanie do nas samych wzrośnie, jeśli uświadomimy sobie i przyjmimy, że nieodłącznym elementem pracy nauczyciela jest zmiana i chęć wykazania zainteresowania i współpracy z innymi specjalistami.

Z kolei Hutchinson i Waters (2009, 161 i n.) postulują, aby w nauczaniu języka specjalistycznego nie wybierać tekstów zbyt trudnych i wysoce specjalistycznych, gdyż z jednej strony zniechęca to uczniów i stanowi problem dla nauczyciela nie-fachowca, a drugiej strony nie ma uzasadnienia językowego dla wyboru takich materiałów. I dlatego teksty winny stanowić element całego procesu uczenia się. Wspomniani językoznawcy porównują to do czynności gotowania: świetny przepis i doskonale składniki nie zawsze gwarantują udany obiad. Jeśli zabraknie ręki dobrego kucharza, wszelkie wysiłki będą daremne. Oczywiście istnieją jeszcze inne, trudno przewidywalne aspekty, które mogą skutecznie zniweczyć efekt końcowy w postaci smacznego obiadu, ale nadal kucharz stanowi jeden z decydujących czynników sukcesu. Podobnie jest w przypadku nauczyciela ESP - materiały muszą być tak wybrane, aby mógł z nimi pracować efektywnie. Ponadto, uważam, iż otaczający nas świat, gwałtowny rozwój nauki, postęp technologiczny wymuszają na humanistach, a za takich większość nauczycieli się uważa, zainteresowanie dziedzinami ścisłymi. Zmniejszy to być może obawy i wrogość wobec nauk ścisłych jako nauk nudnych, zbyt trudnych i wymagających specjalnych zdolności do ich zrozumienia. Przecież tak naprawdę wiele zjawisk, które nas otaczają i dzieją się wokół każdego dnia to "tylko" fizyka i znajomość jej chociaż podstawowych praw ułatwia codzienne życie.

Konkludując, nie unikniemy problemów związanych z ESP. Stąd należy zachęcić nauczycieli przedstawiając im konkretne zalety, wady i sposoby rozwiązywania trudności związanych z wprowadzeniem języka specjalistycznego.

Hutchinson i Waters (2009, 19) proponują obecnie w sytuacji, kiedy ESP jest już stałym punktem programów nauczania, skupić się mniej na różnicach a bardziej na podobieństwach poszczególnych języków fachowych. Jako analogie wymieniają proces uczenia się i komunikację. Według wspomnianych badaczy, ESP nie jest produktem, ale raczej pewnym podejściem do nauczania języka obcego, którego ścieżki wytyczają konkretne potrzeby uczących się.

3.4 Koncepcje nauczania języka specjalistycznego

Nauczanie języka obcego specjalistycznego to stosunkowo nowy temat w dydaktyce języków obcych, stąd nauczyciele prowadzący tego typu zajęcia nie mogą narzekać na nadmiar publikacji metodycznych. Niektórzy badacze (na przykład V.Hahn 1981, 13) wręcz odrzucają istnienie odrębnej metodyki nauczania języka specjalistycznego. Dla lektorów jest to nowe wyzwanie, związane z indywidualnym wypracowywaniem własnych metod nauczania języka fachowego. Dla wielu metodyków i wydawnictw jest to temat albo zbyt trudny, albo uznają, iż nie warto tym zagadnieniem się zająć. Przecież stanowczo łatwiej jest mówić o uczeniu czasów gramatycznych, strony biernej, czy też wprowadzaniu idiomów, które okazują się po czasie mało przydatne, niż wypracować metody nauczania słownictwa fachowego, czytania schematów. Jediną dziedziną, w której nauczyciele mogą dobierać coraz to nowsze podręczniki i znaleźć całkiem dobrze opracowane pomoce metodyczne jest biznes. Pozostałe nauki, zwłaszcza nauki techniczne nadal stanowią przedmiot wart dokładniejszego opisu i rozwiązania.

Istnieją dwa główne aspekty różnicujące nauczanie języka ogólnego i języka fachowego. Przede wszystkim nauka języka specjalistycznego ściśle wiąże się z potrzebami uczniów, którzy z kolei z reguły są lepszymi specjalistami z danej dziedziny od nauczyciela języka obcego. Oznacza to, iż aby uczyć języka fachowego lektorzy muszą mieć odpowiednie kompetencje. Kurs/lektorat języka specjalistycznego można scharakteryzować następującymi cechami: w większości wypadków są to kursy krótkie, intensywne, uczniami są osoby dorosłe, często specjaliści w danej dziedzinie. Osoby

decydujące się na uczestnictwo w tego typu kursie z reguły znają język obcy przynajmniej na poziomie podstawowym. Program nauczania eliminuje treści ogólne, irrelewantne w stosunku do treści głównych. Rozwój koncepcji nauczania ESP wynika z połączenia trzech ważnych elementów: indywidualnych potrzeb uczących się, rozwoju językoznawstwa i psychologii nauczania (Hutchinson, Waters 2009, 8).

Odrębnym tematem jest pozycja nauczyciela języka obcego na takim kursie/lektoracie. W większości przypadków lektor nie jest specjalistą w dziedzinie, której języka fachowego uczy, co może, szczególnie dla młodych lektorów być przyczyną wielu stresów. Brak rzetelnych opracowań metodycznych skazuje nauczycieli na szukanie własnych metod i technik nauczania, zwłaszcza słownictwa i struktur typowych dla danej branży. Ponadto, ubogi rynek wydawniczy powoduje, iż lektorzy dużo czasu i wysiłku tracą na szukanie odpowiednich materiałów dydaktycznych. Generalnie w opracowaniach poświęconych nauczaniu języka obcego fachowego główny cel stanowi *"kształtowanie umiejętności działania w określonej dziedzinie"* (Kubiak 2005, 20). Jednym z badaczy zajmujących się nauczaniem języka specjalistycznego jest Hans Rudiger Fluck (1992, 190-196; 1996, 263; 1998, 950-951), który w swoich pracach przedstawił cztery koncepcje kursów i podręczników języka specjalistycznego. Przedstawię je pokrótce, zastrzegając jednocześnie, iż elementy każdej z nich są wykorzystywane zależnie od potrzeb.

Koncepcja zorientowana na język – rozróżnia język ogólny i język specjalistyczny; głównym celem jest opanowanie przez uczących się leksyki i struktur typowych dla języka fachowego (np. użycie strony biernej). Język fachowy stanowi punkt wyjścia, jak i cel nauki. Materiał zawarty w podręcznikach skupia się na terminach naukowych i ćwiczeniu struktur gramatycznych. Od uczestników wymaga się, co najmniej podstawowej, lub średniej znajomości języka obcego, ponieważ nauka języka fachowego jest uzupełnieniem lub kontynuacją nauki języka ogólnego. Niewątpliwą zaletą tego typu kursu jest systematyczność wprowadzanego materiału gwarantująca postęp w nauce. Wadą jest zbyt duża wiedza językowa, która może stanowić obciążający problem dla uczących się, jak i pewne zaniedbanie rozwoju sprawności językowych.

Koncepcja zorientowana na ucznia i rozwój sprawności. Program kursu i podręcznik dobierane są po analizie potrzeb (*needs analysis*). Nauka skupiona jest na ćwiczeniu sprawności niezbędnych w sytuacjach językowych, w których mogą znaleźć

się uczestnicy kursu/lektoratu. Bardzo często oznacza to nastawienie na rozwijanie jednej lub dwóch sprawności językowych, (na przykład uczenie czytania literatury fachowej). Zaletą tego typu kursów jest ich pragmatyzm, ale i tutaj nie brak wad – podmiotowe traktowanie uczących się, stanowią oni głównie użytkowników, a nie uczniów języka obcego.

Koncepcja kładąca nacisk na tekst. Tekst w języku obcym jest jednocześnie przedmiotem, celem, i środkiem nauczania. Podręcznik jest zbiorem różnorodnych tekstów, w większości autentycznych, z którymi uczący się mogą mieć kontakt w swojej pracy. Idealnie byłoby, aby wszystkie sprawności językowe były zintegrowane i umożliwiały rozwój sprawności językowych. Niewątpliwym problemem stanowi właściwy wybór tekstów i ich progresja językowa.

Koncepcja kładąca nacisk na uczenie się. Koncepcja ta bardzo mocno wiąże się z pojęciem autonomii w nauczaniu i uczeniu się. Proces uczenia się to przejęcie odpowiedzialności przez ucznia, wypracowanie własnych strategii uczenia się, odkrywanie języka. Znaczącą w tym procesie wydaje się rola nauczyciela.

Przypominam, iż w nauczaniu języka fachowego mamy najczęściej do czynienia ze specjalistami w danej branży (studenci) i specjalistą w nauczaniu, ale mało kompetentną osobą w konkretnej dziedzinie, na przykład technicznej, czyli lektorem. Wiem z własnego doświadczenia, iż przyznanie się do niewielkich kompetencji specjalistycznych i podkreślenie większych umiejętności studentów, przy jednoczesnym pozostaniu w roli doradcy językowego znacząco wpływa na postawę uczących się. Czują się wtedy dowartościowani i umotywowani. Czasami spotykałam się z wątpliwościami dotyczącymi rzetelności wypowiedzi uczniów, chodziło o to, czy to, co mówią ma sens i odpowiada faktom, ale nie spotkałam się na swoich zajęciach z podobnym traktowaniem. Przecież inni studenci też słuchają swoich kolegów i mogą w każdej chwili zweryfikować ich wypowiedź, a z drugiej strony po pewnym czasie lektor też zna pewien wycinek wiedzy fachowej. Ten rodzaj prowadzenia zajęć pozwala na większą kreatywność i wykorzystanie pomocy multimedialnych. Zorientowanie uczenia języka fachowego na uczenie się motywuje do intensyfikacji pracy nad językiem przez samego studenta, uczy umiejętności współpracy w zespole, oraz pomaga w rozwoju działania fachowego. Niezbędne w tego typu kursie wydaje się utrzymanie dyscypliny i staranny dobór materiałów, wysoki poziom pomocy dydaktycznych oraz możliwość korzystania z różnorodnych mediów.

Opisując koncepcje uczenia języka fachowego należy wspomnieć o podejściu nazwanym w języku angielskim *content-based instruction*, mającym początki w nauczaniu bilingwalnym. Podejście to często jest łączone z immersją językową. Podejście to ma zalety – pozwala na efektywne przyswajanie zarówno treści języka ogólnego, jak i specjalistycznego, wykorzystanie wiedzy fachowej, odniesienie do autentycznych sytuacji, jednocześnie stwierdzono pewne negatywne wpływy na poprawne opanowanie gramatyki i ortografii. Nie zawsze jest łatwo połączyć w sposób optymalny nauczanie treści fachowych z nauczaniem języka (Kubiak 2005, 22).

Połączenie znajomości języka ogólnego z językiem specjalistycznym wydaje się mieć wielu zwolenników, ponieważ komunikacja w pracy nie ogranicza się tylko do czytania opisów urządzeń, instrukcji działania i czytanie literatury fachowej. W nauczaniu języka fachowego na zajęciach dwie strony procesu dydaktycznego, czyli studenci i lektorzy mogą być beneficjentami. Studenci uczą się języka obcego i niejednokrotnie poszerzają swoją wiedzę fachową, nauczyciele uczą języka obcego i też poszerzają swój zakres wiedzy z danego przedmiotu. Viel (2002, 3) twierdzi, iż w nauczaniu języka fachowego pierwszoplanową rolę odgrywa identyfikacja kluczowych elementów w komunikacji w miejscu pracy. Każdy pracodawca wymaga umiejętności komunikowania się w pracy, bez względu na wykształcenie. Ale zdarzają się zmiany pracy, zmiany stanowiska, zmiany pracodawców i z tego powodu uczący się winni nabyć umiejętności dopasowania i elastyczności (*flexibility*). W czasie zajęć językowych studenci mają możliwość zapoznania się z pewnym ograniczonym zakresem możliwych sytuacji komunikacyjnych w pracy. Z jednej strony są to dopiero plany i prognozy, a studenci bardziej zainteresowani są tu i teraz i dalekosiężne przewidywania nie zawsze działają wystarczająco motywacyjnie; z drugiej strony należy wzmocnić ich świadomość z jakiego typu wyzwaniami lingwistycznymi mogą mieć do czynienia w swojej pracy.¹¹ Prawdopodobnie ogólna kompetencja językowa odgrywa w takich sytuacjach znaczącą rolę i stąd powinni oni potrafić przetransferować umiejętności lingwistyczne z jednej dziedziny na inną. Oznacza, to, że lektorat powinien uczyć i uświadomić studentom znaczenie edukacji (*education*) w przeciwieństwie do szkolenia (*training*) (Crombie, Rika-Heke 1991, 26). Widdowson

¹¹ W czasie lektoratu z każdą moją grupą robię ćwiczenie polegające na wypisaniu według liter alfabetu rozmaitych zawodów, poczym studenci pracują w parach lub małych grupach i przygotowują opis umiejętności ogólnych, jak i kompetencji językowych wymaganych w danym zawodzie, (nie tylko w języku obcym, na przykład architekt powinien umieć czytać plany, instrukcje, rozmawiać z klientami, instruktorami, budowlańcami, tłumaczyć, przekonywać, itp.).

(1981 za Crombie, Rika-Hehe 1991, 34) rozróżnia dwa odmienne podejścia do nauczania języka fachowego: skierowane na cele (*goal-oriented*) i na procesy/działanie (*process-oriented*). W drugim z wymienionych ważniejsze są środki uczenia się niż zawartość kursu. Oczywiście to absolutnie nie implikuje marginalizacji treści kursu, ale winien on być wybrany na podstawie wymogów procesu uczenia, a nie wyłącznie opierając się na tym, czego uczący się będzie potrzebować lub co chce robić używając języka obcego. W swoich rozważaniach Widdowson (1981) powołuje się na sugestie, iż ludzie w rozmaity sposób podchodzą do wielu problemów, myślą zbieżnie lub rozbieżnie, ponadto jest zwolennikiem tezy, że sposób myślenia zależny jest w dużej mierze od studiowanej dyscypliny, co wydaje się kwestią dyskusyjną.

Dlatego tak ważnym wydaje się zachowanie równowagi między treściami czysto językowymi a aspektami fachowymi. Podsumowując ten punkt należy stwierdzić, iż metody i podejście do nauczania języka fachowego ulegają modyfikacjom zgodnie z aktualnymi trendami w nauczaniu języków obcych, z przeprowadzanymi badaniami i potrzebom słuchaczy. Warta podkreślenia jest rola nauczyciela, o której szerzej pisałam w rozdziale 2.

Niestety, zdecydowanie brakuje podręczników metodycznych, które pomogłyby nauczycielom w efektywnym prowadzeniu zajęć z języka fachowego. Najlepszą pomocą są wskazówki i doświadczenie innych nauczycieli. Moim zdaniem należy również nie bać się wypowiedzi samych studentów, którzy mogą dostarczyć nam cennych uwag. Głównym problemem jest połączenie kompetencji lingwistycznych ze znajomością dziedziny fachowej, której języka uczymy.

3.5 Słownictwo w języku specjalistycznym

Znaczenie słów w języku specjalistycznym jest określane poprzez definicje podane w leksykonach i słownikach, z kolei w języku ogólnym wyrazy są określane przez ich praktyczne zastosowanie (Kubiak 2005, 19).

Jednym z pierwszych badaczy, który użył pojęcia **definicja** był Sokrates, chcący w ten sposób położyć kres wszelkim niejasnościom w sferze moralnej. Według teorii naukowych zaprezentowanych np. przez Roelcke'go i Thorstena (1999) zajmujących się wspomnianym pojęciem istnieją dwa rodzaje definicji: **realna i nominalna**. W języku specjalistycznym w zależności od grupy odbiorców definicje spełniają dwie różnorodne

funkcje. Strona językowa zupełnie, albo prawie wcale nie, będzie stanowiła przedmiotu dociekań dla specjalisty z danej branży, dla tej osoby definicja omawia pewne pojęcie (definicja realna). Natomiast językoznawcę zainteresuje cel użycia danego słowa, czyli oddanie znaczenia danego wyrazu (definicja nominalna). Obie wspomniane powyżej definicje wiążą się z realistycznym (definicja realna) i idealistycznym (nominalna definicja) ujęciem języka. Czyli innymi słowy, język według zwolenników teorii idealistycznej służy człowiekowi do wyrażania rzeczywistości pozajęzykowej, natomiast zwolennicy teorii realistycznej hołdują stwierdzeniu, iż język jest określany poprzez rzeczywistość pozajęzykową, stąd realne definicje stwierdzają istnienie danego zjawiska bądź rzeczy (Kubiak 2005, 19).

Inną klasyfikację definicji zaproponował Arystoteles. Jego definicja klasyczna winna składać się z trzech elementów:

1. **definiendum** – czyli część definiowana, wyrażenie językowe mające zostać opisane, określone;
2. **definitor** – funktor definicyjny, człon łączący pierwszą i trzecią część;
3. **definiens** – część definiująca; definiens dzieli się na dwie części: termin rodzajowy, czyli nazwa, która zakreśla definiowane pojęcie, i termin umożliwiający charakterystykę cech danego pojęcia i odróżnienie go od innych podobnych pojęć (Kubiak 2005, 19).

Następną odmianą definicji dotyczącą języka specjalistycznego wartą wspomnienia jest definicja **eksplikacyjna** składająca się z takich samych elementów jak opisana wcześniej **definicja klasyczna**, ale zawierająca cechy charakterystyczne pozwalające precyzyjnie określić definiendum.

Ta ostatnia definicja jest mocno związana z teorią stereotypów, czyli teorią mówiącą, iż każdy wyraz może wywołać określone skojarzenie ważne dla komunikacji między ludźmi. Oczywistym jest fakt, że skojarzenia mogą być całkowicie odmienne zależnie od użycia języka fachowego lub języka ogólnego, ale z kolei skojarzenia specjalistyczne są takie same niezależnie od kultury. Jest to bardzo ważne, gdyż w przypadku nauczania języka fachowego nie musimy poświęcać czasu na różnice kulturowe w odbiorze pewnych pojęć i znaczeń. Jakże często bywa, iż użycie danego słowa wywołuje czasami krańcowo różne skojarzenia, na przykład wyraz myszka w przypadku informatyka automatycznie wiąże się z urządzeniem umożliwiającym ruch

kursora na ekranie komputera, natomiast dla biologa jest to gryzoń wszystkożerny w kolorze czarnym lub szarym.

W definicji **egzemplarycznej** definiens jest określany nie przez podanie cech charakterystycznych, lecz przez podanie przykładów. Na przykład w tego typu definicjach pojazd zostanie określony jako samochód, rower, autobus, itp. Definicje egzemplaryczne są powiązane z teorią prototypów, według której znaczenie słowa wiąże się *"...z najbardziej typowymi przedstawicielami pojęcia, które to słowo oddaje, podczas gdy inni reprezentanci, mimo że spełniają wszystkie kryteria przynależności do niego, są uważani za jednostki peryferyjne"* (Kubiak 2005, 21). Również ta teoria ma pewne wspólne cechy z teorią skojarzeń, gdyż twierdzi, iż w kulturach różnych narodów istnieją różnorodne prototypy znaczeń leksykalnych, (słowo *ubranie* ma wiele odmiennych prototypów w różnych państwach), natomiast w przypadku języka specjalistycznego prototypy są zawsze jednoznaczne.

Kolejną próbą opisanie definicji języka specjalistycznego jest usystematyzowanie leksyki w **definicje genetyczne** lub inaczej zwane **operacyjne**, w których definiens opisany jest jako proces tworzenia danego przedmiotu.

W **definicjach induktywnych** podane są egzemplarze bazowe i różnorodne kombinacje między nimi wielu przedmiotów. Wyrazy synonimiczne są używane do opisu zjawisk, przedmiotów w definicjach synonimicznych. **Definicje kontekstualne** posługują się znaczeniem i użyciem danego słowa w kontekście (Kubiak op. cit.).

Objaśnienie słownictwa z języka specjalistycznego przy pomocy definicji może przybrać według H. Bottgenbacha (1983) dwojaką formę: **anaforyczną** lub **kataforyczną**. W pierwszym przypadku najpierw zostaje podane słowo, potem następuje jego objaśnienie, natomiast z wyjaśnieniem kataforycznym mamy do czynienia, jeśli opis danego przedmiotu bądź zjawiska poprzedza sam termin podany później. Opis anaforyczny ma zastosowanie we wszelkiego rodzaju słownikach, leksykonach, encyklopediach, w których wszystkie terminy ułożone są w porządku alfabetycznym. Objasnienia o charakterze kataforycznym są z kolei używane w podręcznikach do nauki języka obcego jako ważny element wzmacniający uwagę i przyciągający zainteresowanie uczących się. Przygotowując sprawdziany, testy mające na celu zbadanie przyswojenia przez studentów słownictwa języka fachowego należy pamiętać, że techniki anaforyczne są z pewnością dużo trudniejsze w porównaniu z technikami kataforycznymi. Do ćwiczeń należących do tej ostatniej grupy są testy typu

multiple-choice, łączenie wyrazów o podobnych lub tych samych znaczeniach. W testach anaforycznych studenci muszą wykazać się większą wiedzą i znajomością tematu – termin specjalistyczny winien zostać precyzyjnie opisany, objaśniony.

Jednym z naukowców polskich zajmujących się definiowaniem pojęć jest Stanisław Gajda (1990, 20-22), który zwraca uwagę iż budowa i poprawność definicji w rozmaitych językach jest podobna, natomiast ich realizacja przy pomocy środków gramatycznych i leksykalnych może być odmienna. Należy tu mocno podkreślić, iż umiejętność definiowania pojęć, zjawisk, przedmiotów jest kompetencją o rudymmentarnym znaczeniu, mającą duży wpływ na przyswojenie i poprawność użycia terminów fachowych. Aby nauka języka specjalistycznego była efektywna, studenci winni być zaznajomieni ze sprawnością tworzenia definicji w obszarze swojego przedmiotu studiów. Język ogólny, język potoczny jest spontaniczny, ekspresyjny, zawiera wiele słów wieloznacznych. Z kolei język fachowy zawiera terminologię związaną z daną dziedziną nauki, techniki, i każdy termin jest jasno i precyzyjnie zdefiniowany, co uniemożliwia swobodną interpretację. Należy zwrócić uwagę, iż w świecie techniki, przyrody, nauki, każde nowe zjawisko powinno być szybko określone i opisane, jak i powinno otrzymać spójną i logiczną nazwę. Jedną z najważniejszych cech charakterystycznych słownictwa fachowego jest jego jednoznaczność, *"każda nazwa powinna oznaczać tylko jedno pojęcie"* (Musiał 2010, 3-48), czyli dany termin nie powinien mieć homonimów, jak i synonimów. Terminy stosowane w nauce cechuje logika (sama nazwa kojarzy się z definicją), zwiezłość, poprawność językowa, oraz nie powinny wzbudzać emocjonalnych sprzeciwów. Język nauki służy ludziom nauki do komunikowania się.

Teksty specjalistyczne zawierają struktury w formie **skupień terminologicznych**. **Termin** według Gajdy (1990, 38) to *"jednostka leksykalna spełniająca funkcję znaku profesjonalnego pojęcia"*. Starając się opisać pojęcie termin należy wskazać takie cechy, jak:

- termin może być użyty w ograniczonym zasięgu w sposób profesjonalny;
- ma definicję;
- cechuje się systemowością, czyli jako kategoria specjalistyczna jest członem szerszej wiedzy;
- jest jednoznaczny, brak synonimii i polisemii;
- neutralny stylowo (Porwoł 2006, materiały konferencyjne).

Z kolei Kubacki (2009, 35) definiuje skupienia za Starzec (1984) jako powiązanie dwóch lub większej liczby wyrazów, pełniących funkcję jednostki nominacyjnej w danej dziedzinie nauki. Skupienie ma swoje specjalne znaczenie i znajduje się w sprecyzowanym miejscu w terminologii. Gajda (1990, 96) podaje następujące cechy skupień terminologicznych:

- skupienia mogą być reprodukowane;
- skupienia stanowią semantyczną całość;
- prezentują pojęcie specjalistyczne;
- skupienia mają jednowyrazowe odpowiedniki w języku obcym i języku polskim;
- skupienie niejednokrotnie są jedynym przyjętym określeniem dla konkretnego pojęcia;
- częste występowanie.

Ponadto Gajda (1990, 97) dzieli **skupienia** według kryterium ilościowego na **proste** (składające się z dwóch pełnoznaczących wyrazów) i skupienia **złożone**, które są poszerzeniem skupień prostych. Skupienia charakteryzują się występowaniem tak zwanej elipsy (Kubacki 2009, 37 i n.). Oznacza to możliwość opuszczenia jakiegoś ogniwa skupienia, który może być odtworzony na przykład na bazie kontekstu. Za przykład może posłużyć skupienie z terminologii prawniczej: *aplikant (prokuratorski)*. Badania (Starzec 1984, Hałas 1995 za Kubacki 2009, 38-40) prowadzą do następujących konkluzji opisujących inne cechy skupień:

- skupienia terminologiczne w najlepszy sposób oddają treść pojęć, są precyzyjne i dzięki temu pojęcie otrzymuje określoną lokatę w systemie terminologicznym;
- najczęściej spotykane są skupienia dwuwyrazowe jako najbardziej funkcjonalne;
- w większości wypadków skupienia (według Gajdy 1990, 96 stanowiących 80-90% wszystkich terminów) powstają w sposób semantyczno - syntaktyczny; oznacza to, iż słowo z języka ogólnego scala się z terminem, co pociąga za sobą jego specjalizację i słowo to zostaje członem nowej jednostki nazewnictwa. W Polsce terminologią techniczną zajmował się między innymi Marian Musiał, który przygotował zasady pomocne w kreowaniu terminów stosowanych w technice i zawarł je w swojej książce wydanej w 1961 roku. Mimo upływu czasu wiele z reguł jest nadal aktualnych;
- powszechność, czyli nie zmienia się nazw już upowszechnionych;

- pojęcia techniczne winny bazować na śródsłowach rodzimych;
- winny być kompatybilne w kwestii śródsłowia z nazwami międzynarodowymi; jednocześnie nowe wyrazy powinny być sformułowane w całości z rodzimego lub całkowicie z obcego śródsłowia; śródsłowia powinny dawać możliwość tworzenia słów pochodnych;
- pojęcia równorzędne winny mieć nadrzędne, bezpośrednie pojęcie;
- terminy z zakresu techniki muszą dzięki swemu brzmieniu kojarzyć się z definicjami odnoszącymi się do tych nazw;
- jedna nazwa powinna określać tylko jedno pojęcie, i każde pojęcie powinno mieć tylko jedną nazwę;
- nazwa techniczna musi zawierać jedną informację;
- terminy techniczne winny być krótkie, łatwe do wymówienia i być zgodne z zasadami poprawności językowej;
- neutralne, nie wzbudzające złych skojarzeń, konotacji¹².

Prace zajmujące się terminologią opierają się głównie na dwóch kryteriach: podejście preskrytywne (normatywne) i podejście deskrytywne (opisowe). Pierwsze podejście związane jest z koniecznością przygotowywania nowych słowników (porządkowanie terminologii) i jest typowe dla terminologów, natomiast zwolennikami drugiego podejścia są językoznawcy (Kozłowska 2007, 118).

Często zdarza się, iż osoba niebędąca fachowcem w danej dziedzinie ma kłopoty z właściwym zrozumieniem tekstu specjalistycznego. Nawet, jeśli słownictwo nie sprawia trudności, to struktura tekstu uniemożliwia poprawne przyswojenie wiadomości. Teksty techniczne zawierają nie tylko leksykę związaną z omawianą dziedziną, ale szereg skrótów, symboli zrozumiałych tylko dla fachowców. Teksty takie są również bardzo "gęste", jeśli mówimy o użytym słownictwie, ponad 60% stanowią leksykalne, a tak zwane gramatyczne ok. 30%. Styl zdań jest bezosobowy, często używana jest strona bierna, a wyrazy złożone, wyrażenia o dość skomplikowanej strukturze nie należą do rzadkości.

Crystal (2005, 25 i n.) konstatuje, iż ważną kwestią są nie tylko same słowa z zakresu nauki, techniki, ale również wyrazy bez których naukowcy nie byłiby w stanie wyrazić wyników swoich badań, napisać instrukcji. Do tego typu słów Crystal zalicza

¹² Wikipedia, hasło *termin*.

na przykład czasowniki typu: *wyjść z założenia, określić, oszacować, zweryfikować*, czasowniki ostrzegające/ radzące: *unikać, zapobiegać*, czasowniki manipulacji: *dopasować, połączyć*, przymiotniki/przysłówki metody: *stopniowo, ostrożnie*, przysłówki częstotliwości: *zazwyczaj, w przybliżeniu*. Na przykładzie krótkiego tekstu na temat akustyki składającego się ze stu pięciu wyrazów, Crystal analizuje procentowość słów, które mogą być zrozumiane bez znajomości tematu na poziomie specjalisty. Po odrzuceniu słów typowych dla tej dziedziny wiedzy (osiemnaście wyrazów), wyrazów należących do kategorii gramatycznej (*the, a, of*) stanowiących około połowę tekstu, pozostało czterdzieści jeden słów wchodzących w skład wyrazów z zakresu wiedzy ogólnej. Czyli przeciętny czytelnik jest w stanie zrozumieć około 70% tekstu. Ale do zrozumienia tekstu fachowego przyczynia się nie tylko sama znajomość leksyki, ale rodzaj połączeń między wyrazami i sposób prowadzenia dyskursu. Crystal (2005, 26 i n.) rozumie przez to jasne rozróżnienie wstępu, rozwinięcia i zakończenia tekstu, wypunktowanie, kontrastowanie, jak i adekwatne użycie *signposts*, języka ukierunkowującego (zwrotów, które umożliwiają piszącemu lub mówiącemu zorganizować tok myślowy, a czytającemu lub słuchającemu nadążać za tokiem myśli autora).

W tym kontekście pragnę przypomnieć kilka uwag związanych z zapamiętywaniem nowych słówek.¹³ Niewątpliwie znaczącymi czynnikami wpływającymi na jakość zapamiętywania jest stosunek do przekazywanych informacji, jak i poczucie przydatności słów przeznaczonych do nauczania się. Potrzeba użycia danego słowa powoduje, iż dość szybko zostaje ono zakodowane w pamięci (Dźwierzyńska 2007, 37-41). Uczenie się słownictwa związanego ze znaną nam dziedziną również ułatwia przyswojenie nowego słownictwa. Tworzenie skojarzeń i asocjacji nowych słów ze słowami już nam znanymi sprzyja procesowi zapamiętania nowych wyrazów. Uczenie się nowych słów w obcym języku, a w opisanym przypadku nas interesującym, słów związanych z językiem fachowym, na pewno nie jest łatwe, ponadto łączy w sobie elementy uczenia się ze zrozumieniem i uczenia pamięciowego.

W związku z tym, niezbędnym wydaje się przekazanie przez nauczycieli pewnych technik wspomagających proces zapamiętywania nowych słówek i zwrotów. W przypadku studentów, którzy uczą się od lat, ułatwieniem może być fakt, iż w

¹³ O pamięci i czynnikach determinujących proces zapamiętywania pisałam w rozdziale Pamięć, 1.5.1.

większości znają oni swoje możliwości i mają opracowane własne strategie i metody uczenia się nowego słownictwa.

Dotychczasowe badania prowadzone nad pamięcią nie przyczyniły się w znaczący sposób do problematyki uczenia się słownictwa obcojęzycznego, zwłaszcza fachowego. Należy wspomnieć w tym miejscu, że dla dość dużej grupy osób ważne jest postrzeganie polisensoryczne, czyli wielozmysłowe. Dla tych ludzi przeznaczone są rysunki, fotografie w tekstach, gdyż ułatwia im to zapamiętanie. Zdjęcia, obrazy odciągają uwagę uczącego się od faktów, i pozwalają z kolei skupić się na formie językowej, co sprzyja zapamiętywaniu kolejnych elementów językowych (Dźwierzynska 2007, 37-41). Ale nie należy przeceniać znaczenia ilustracji, ponieważ mogą one dodatnie wpływać na proces zapamiętywania, ale równie ważne jest kodowanie werbalne, gdyż uczący się bardziej koncentruje się na formie językowej niż na treści (Dźwierzynska 2007, op.cit.). Dużym ułatwieniem mogą być wszelkie elementy pozwalające wyróżnić trudne wyrazy, lub wyrazy do zapamiętania. Niezbędnym czynnikiem ułatwiającym zapamiętanie jest zwrócenie uwagi na brzmienie, obraz graficzny i znaczenie wyrazu. Skojarzenie i kilkakrotne powtórzenie wyrazu znacząco sprzyjają zakodowaniu nowych wyrazów. Skupienie uwagi na omawianych tematach można osiągnąć przez odpowiedni dobór ciekawych ćwiczeń, co czyni zapamiętywanie efektywnym procesem. Należy do tego dodać wysoki stopień motywacji i regularne uczenie się, aby móc powiedzieć, iż uczenie się przyniesie rezultaty i korzystne efekty.

Istnieją oczywiście indywidualne różnice determinujące zapamiętywanie i przechowywanie w pamięci kolejnych porcji informacji. Na pamięć mają wpływ też takie czynniki jak czas, pora dnia, wiek, znajomość tematyki. Niestety, nie zawsze jest możliwe zaplanowanie zajęć w porach korzystnych dla pracy umysłowej, co nakłada na lektorów dodatkowy ciężar przygotowania ciekawych i stymulujących ćwiczeń sprzyjających zapamiętaniu nowych wyrazów. Poza tym, należy pamiętać, że liczba słów możliwych do zapamiętania nie jest nieograniczona i trzeba skoncentrować się na najważniejszych. Czyli podsumowując, początkowe wrażenie, skupienie się na temacie, pobudzenie ciekawości, wysoki stopień motywacji, właściwy zestaw ćwiczeń mogą wpłynąć korzystnie na zapamiętanie leksyki.

Ciekawe badania przeprowadzono w Finlandii w 1988 roku (Viel 2002, artykuł z Internetu), w których agencje państwowe odpowiedzialne za edukację chciały się

dowiedzieć, jakie są potrzeby językowo-komunikacyjne w sektorze przemysłu i biznesu, i w związku z tym przygotować taki program nauczania języków obcych, który pozwoliłby przyszłym inżynierom sprostać wymogom rynku i osiąść odpowiednie umiejętności językowe niezbędne w życiu zawodowym. Badania przeprowadzono na dwóch grupach: do pierwszej z nich zaliczono inżynierów i specjalistów o wysokich kwalifikacjach, do grupy drugiej techników i średni personel techniczny. Badania wykazały, iż inżynierowie i wyższy personel nie tylko mają do czynienia z codziennymi problemami technicznymi związanymi z pracą, ale oczekuje się od nich pisanie dokumentów zarówno formalnych (listy służbowe), jak i nieformalnych (faksy, maile, notatki, itp.). Ponadto bardzo często w pracy inżynierowie kontaktują się z klientami osobiście lub telefonicznie, w związku z tym potrzebne im są zwroty używane w rozmowach telefonicznych i w kontaktach bezpośrednich, a nierzadko winni znać zasady prezentacji i negocjacji.

W przypadku średniego personelu technicznego i techników znajomość języka obcego nie była potrzebna na tak wysokim poziomie. Technicy powinni przede wszystkim umieć przeczytać instrukcje, porozumieć się w przypadku podróży służbowej, natomiast bardzo rzadko byli proszeni o napisanie formalnego listu, dokonanie prezentacji czy udziału w negocjacjach. Należy wskazać tutaj również pewną przewagę umiejętności mówienia i słuchania nad umiejętnościami pisanie i czytania. We wnioskach z przeprowadzonych badań położono nacisk na fakt, iż każdemu pracownikowi niezbędna jest znajomość języków obcych, ale w różnym zakresie. To oznacza, że należy starannie i dokładnie przygotować program nauczania zgodny z wymogami pracy, aby studenci nabyli właściwe i potrzebne w dalszej karierze zawodowej kompetencje językowe.

Gatehouse (2001, artykuł z Internetu) wyróżnia trzy umiejętności związane ze znajomością języków obcych, które mogą warunkować odniesienie sukcesu w życiu zawodowym. Pierwsza to umiejętność używania języka w sytuacjach nieformalnych, aby być zrozumianym i komunikatywnym, bez względu na kontekst zawodowy. Następnie umiejętność posługiwania się nomenklaturą typową dla danego zawodu oraz umiejętność posługiwania się językiem ogólnoakademickim, co umożliwi przeprowadzenie badań lub sformułowanie odpowiedzi na memorandum.

Znajomość języka fachowego nie ogranicza się tylko do znajomości leksyki i istotną rolę odgrywają konstrukcje gramatyczne. I ten problem zostanie omówiony w następnej części.

3.6 Gramatyka w nauczaniu języka specjalistycznego

Gramatyka zajmuje zdecydowanie mniej miejsca w badaniach nad nauczaniem języka specjalistycznego. Na lektoracie na naszej uczelni przyjmujemy zasadę, iż uczymy języka specjalistycznego studentów, którzy są, co najmniej na poziomie średnim swoich kompetencji językowych, w związku z tym, główne zasady gramatyki nie są im obce. Pozwala to, przy małej liczbie godzin, skupić się na uczeniu głównie leksyki i struktur niezbędnych do czytania literatury fachowej. Z dotychczasowych opisów gramatyki języka specjalistycznego wynika fakt, że gramatyka języka fachowego i języka ogólnego różnią się przede wszystkim kwantytatywnie, co oznacza, iż w gramatyce języka specjalistycznego następuje selekcja struktur potrzebnych do efektywnego porozumiewania się w obrębie języka danej branży (Kubiak 2006, 35). Należy podkreślić, iż struktury gramatyczne język fachowy czerpie z języka ogólnego, w przeciwieństwie do leksyki, gdzie istnieje duża moc tworzenia nowych wyrazów, skojarzeń, konotacji. Z pewnością nawet niewielka znajomość podstawowych struktur gramatycznych języka obcego, a z drugiej strony doskonałe kwalifikacje zawodowe, plus zasób słownictwa związany z daną dziedziną wiedzy umożliwiają komunikację. Nauczając czy też przypominając formy gramatyczne niezbędne w nauczaniu języka fachowego nie powinniśmy spotkać większych przeszkód, gdyż w większości wypadków struktury gramatyczne języka fachowego są zdecydowanie zredukowane w stosunku do języka ogólnego. Aby komunikować się w obrębie znanej nam dziedziny nie jest konieczna znajomość na przykład w języku angielskim wszystkich czasów. Ponadto te same struktury gramatyczne pojawiają się w tekstach specjalistycznych tak często, iż w zasadzie nie sprawiają większego kłopotu w nauce.

Przypomnę, że do głównych zadań porozumiewania się przy pomocy języka specjalistycznego jest przekazanie danych w sposób jasny, klarowny i logiczny, tak, aby odbiorcy komunikatu mogli zrozumieć przekaz, który winien być przedstawiony z uwzględnieniem poziomu i kwalifikacji odbiorcy; komunikat należy przekazać maksymalnie obiektywnie i oszczędnie.

Biorąc pod uwagę powyższe cechy języka fachowego można wyselekcjonować najważniejsze struktury gramatyczne charakterystyczne dla zdecydowanej większości języków specjalistycznych. Mimo ogromnego zróżnicowania języków fachowych i tworzenia się nowych dyscyplin nauki, jest możliwy opis gramatyczny zarówno ogólnego języka fachowego, jak i gramatyki języków specjalistycznych wyspecjalizowanych (Kubiak 2006, 36-37).

Często się zdarza, iż studentów podczas czytania tekstów fachowych przeraża duża liczba zdań złożonych, długich, co sprawia wrażenie, że tekst jest bardzo trudny. Zgodnie z wymogiem komunikacji fachowej, rzeczywiście takie teksty przekazują precyzyjnie jak najwięcej informacji, danych – omawiają z detalami, bez zbędnych słów i tak zwanych ozdobników, fakty, bo takie jest ich zadanie. Ale w tekstach fachowych daje się zauważyć tendencja do uproszczenia zdań, co pozwala na efektywną komunikację. Należy jednak zwrócić uwagę na tendencje używania, czy wręcz nadużywania, w języku fachowym struktur typowych dla języka ogólnego. Powoduje to, nawet przy pełnej poprawności gramatycznej, zaburzenie procesu komunikacyjnego. Stąd tak ważne jest wyrobienie u uczących się nawyku stosowania technik zwiększających fachowość używanych struktur. Do wspomnianych technik należą między innymi w języku angielskim zmiana formy osobowej na bezosobową, czy użycie strony biernej.

W trakcie nauki języka specjalistycznego nauczyciel musi dokonać selekcji materiału, który ma być przyswojony przez studentów. Mając do dyspozycji średnio tylko 120 godzin lektoratu lektor staje często przed dylematem, co jest ważniejsze: nauczanie języka fachowego przy zaniedbaniu struktur gramatycznych, czy nauka nie odbywa się kosztem języka ogólnego; w jaki sposób skutecznie i efektywnie wdrażać struktury potrzebne do komunikacji w zakresie języka fachowego.

W literaturze fachowej należy zwrócić uwagę na prace Braunerta (2000, 414-427), który wyodrębnia trzy rodzaje kursów języka fachowego w odniesieniu do nauczania gramatyki. Do pierwszej grupy można zaliczyć podręczniki do nauki języka specjalistycznego nastawione na kształtowanie wymaganych kompetencji zawodowych, co z kolei oznacza, iż brak w nich progresji gramatyczno-strukturalnej. Elementy gramatyki wprowadzane są na zasadzie zgodności i powiązania logicznego z tematem fachowym. Do drugiej grupy należą książki, oferujące naukę języka obcego na poziomie, co najmniej średnim i wyższym, silnie nastawione na nauczanie języka

fachowego. Dokładne omawianie gramatyki nie jest zadaniem pierwszoplanowym, aczkolwiek w porównaniu z grupą poprzednią, struktury są przedstawione w sposób bardziej formalny. Kursy języka fachowego stały się w niektórych zawodach i instytucjach koniecznością, co spowodowało organizację kursów języka specjalistycznego również dla osób nieznających języka. W takim przypadku dokładne i rzetelne omówienie zasad gramatycznych jest konieczne i to w sposób progresywny, uwzględniający kolejność zagadnień. Poszczególne struktury są wprowadzane równocześnie z wprowadzaniem języka zawodowego. Z pewnością jest to dłuższa i trudniejsza droga prowadząca do przyswojenia leksyki i struktur w obrębie języka fachowego.

Przygotowując program lektoratów na Politechnice Poznańskiej mając do dyspozycji tylko na większości wydziałów 120 godzin zajęć, postanowiliśmy skupić się na zaznajomieniu studentów ze słownictwem związanym z ich dziedziną, aby w przyszłości nie bali się sięgać po literaturę fachową w języku obcym. Praktycznie w każdym zawodzie niezbędne jest stałe doksztalcanie się i znajomość bieżących trendów i zmian. Student, a w przyszłości pracownik, winien posiadać takie umiejętności, które pozwolą mu na doksztalcanie na podstawie literatury obcojęzycznej. Dlatego oprócz tekstów zamieszczonych w skryptach i podręcznikach używanych na zajęciach, lektorzy korzystają z wszelkiego rodzaju dodatkowych materiałów i źródeł, aby studenci mogli zaznajomić się z jak największą i bogatą ofertą różnych typów pism, czytanek, informacji, relacji, artykułów, sprawozdań. Szeroka gama materiałów wykorzystywanych na lektoracie pozwala na obycie i poznanie rozmaitych stylów stosowanych w piśmiennictwie fachowym. Forma w dużej mierze zależy od kierunku i wydziału. W niektórych wypadkach może to być na przykład rysunek, schemat obwodu elektrycznego, który ma opisać student, w innym przypadku będzie to analiza danych liczbowych przedstawionych na wykresie bądź grafie, lub opis działania konkretnego urządzenia mechanicznego.¹⁴ W pracy z tekstami fachowymi niezbędne wydaje się zaznajomienie studentów z reprezentatywnymi strukturami gramatycznymi. Głównym zadaniem tekstu specjalistycznego jest przekazanie informacji, poinstruowanie, podanie faktów, opis schematu działania urządzenia, maszyny, prezentacja danych liczbowych. Dlatego teksty z języka fachowego mają tendencję do uogólnień, zróżnicowania i

¹⁴Dokładniej programy nauczania na wyższych uczelniach technicznych są przedstawione w rozdziałach 6 i 7.

skracania informacji (komprymarności) (Zawadzka 2004, 142). Zdania w dużej mierze zbudowane są w stronie biernej, podrzędnie złożone, z użyciem przydawek, przymiotników.

Harmer (2001, 15) rozróżnia dwa rodzaje gramatyki: **deskryptywną** i **pedagogiczną**. Pierwsza z wymienionych przedstawia zasady konstrukcji gramatycznych w danym języku, natomiast pedagogiczna ma za zadanie pomóc nauczycielom i uczniom w jasnym sprecyzowaniu i rozróżnieniu między formami poprawnymi i niepoprawnymi, ale należy być ostrożnym, aby nie doprowadzić do zbyt wielu uproszczeń prowadzących do niewłaściwego użycia form gramatycznych. Crystal (2001, 15-16) proponuje zastosować reguły gramatyczne w formie postulowanej przez Swana (1994): prostota, prawdziwość, klarowność. Sama gramatyka jest kwestią dość sporną w procesie nauczania, ponieważ jeśli jest ogólna zgoda co do potrzeby znajomości konstrukcji gramatycznych do poprawności komunikowania, to idea jak uczyć gramatyki stwarza wiele kontrowersji. Ur (2008, 77 i n.) przedstawia kilka punktów widzenia na problematykę nauczania i uczenia się gramatyki na podstawie badań i opinii lingwistów. Zasadniczą kwestią jest nie samo pytanie czy należy nauczać i uczyć się gramatyki (w przypadku nauki języka ojczystego nie uczymy się specjalnie gramatyki), ale punkt ciężkości winien być przesunięty na pytanie czy nauczanie i uczenie się reguł gramatycznych pomaga w nauce języka obcego. Ur jednoznacznie stwierdza, iż poznawanie zasad konstrukcji gramatycznych pomaga w nauce języka obcego pod warunkiem, iż nie stanowi celu samego w sobie i jest narzędziem w opanowaniu i doskonaleniu języka. Sugestie aby studenci sami poznawali i indywidualnie pracowali nad regułami gramatycznymi nie zawsze znajdują potwierdzenie i pomoc ze strony nauczyciela jest nieodzowna. Należy również wystrzegać się traktowania gramatyki jako celu ostatecznego ponieważ może to prowadzić do zakłócenia autentycznej konwersacji. Przecież w języku ojczystym też zdarzają się nam błędy i mamy wątpliwości co do poprawności użytej formy. Dlatego gramatyka pomaga, ale nie jest głównym zadaniem - zależeć powinno nam na komunikacji poprawnej w obcym języku, a nie tylko na tworzeniu złożonych zdań. Obserwacje i moje doświadczenie sugerują, iż studenci podchodzą do spraw gramatyki dwojako. Oczywiście ten podział jest bardzo powierzchowny, ale część uczniów jest zadowolona jeśli może dokładnie poznać reguły gramatyczne, lubi robić ćwiczenia, ponieważ, takie ma odczucia, wprowadza to pewien ład i porządek do nauki. Druga

grupa traktuje gramatykę jako zbędny balast i coś, czego trzeba się nauczyć, ale do końca nie są przekonani w jakim celu. Język angielski nie ma trudnej gramatyki na poziomie średnim, ale, co typowe dla tego języka, od każdej reguły są wyjątki.¹⁵ Pawlak (2006, 168) wskazuje na ważny argument przeciwko eliminacji gramatyki z programów nauczania. Taka decyzja to w pewien sposób zlekceważenie indywidualnych jednostek, a co za tym idzie, ich potrzeb i celów. Zainteresowanie gramatycznymi strukturami i większa dbałość o użycie poprawnych form wzrasta wraz z wiekiem i wykształceniem. Oczywiście zawartość gramatyki w programie zależna jest od wielu czynników: rodzaj i cele kursu, wiek uczniów, ich wykształcenie, poziom kompetencji językowych i motywacji, od tego czy kurs skupia się bardziej na doskonaleniu sprawności receptywnych czy produktywnych. Wielu dorosłych za cel stawia sobie opanowanie struktur gramatycznych, aby kreować własne wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej, ponieważ jest to niezbędne w ich pracy. Ponadto, Pawlak (2006, 170) zauważa, iż znajomość gramatyki na dobrym poziomie wydatnie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa uczących się i będzie ważnym elementem pomocniczym w przygotowaniu i zrozumieniu wypowiedzi różnego rodzaju.

Potrzeba zdefiniowania konstrukcji i form gramatycznych, które mogą sprawić uczniom kłopoty należy do nauczyciela, który dzięki temu będzie mógł przygotować takie ćwiczenia i techniki, które ułatwią ich zrozumienie. W podręcznikach można znaleźć w notatkach dla nauczycieli cenne uwagi pomocne w tłumaczeniu zawłości gramatycznych. Często uwagi te są skonstruowane w zależności od pokrewieństwa języka obcego z językiem ojczystym, co pozwala uwypuklić prawdopodobne problemy. Zasady konstrukcji gramatycznych winne być prezentowane klarownie, przejrzysto, dokładnie, i należy znaleźć równowagę między dokładnym i przejrzystym a prostym tłumaczeniem. Harmer (2001, 16) podaje przykłady trzech znanych angielskich autorów podręczników do nauki języka angielskiego, zajmujących się gramatyką. Louis Alexander w swojej książce *The three best kept secrets about grammar. Practical English teaching* (1988, 171-174) poświęcił trzy strony na omówienie czasu *simple present perfect*, Michael Swan ((1995, 418-422) potrzebował na to trzech i pół strony i dodał do tego opis dodatkowego użycia wspomnianego czasu. Natomiast Raymond

¹⁵ Czasami struktura gramatyczna dość łatwa, sprawia dużo kłopotów uczącym się, i nie ma wystarczająco dobrego wyjaśnienia dlaczego tak się dzieje. Aczkolwiek pewnym wytłumaczeniem może być na przykład brak takiej struktury w języku ojczystym. Pamiętam grupę dorosłych uczniów dla większości, której problemem była konstrukcja: *There is/there are* (jest/są/znajduje się/znajdują się). Podobnie dość rygorystyczna budowa i szyk zdania angielskiego stanowią niekiedy problemy - omijanie podmiotu w wersji angielskiej.

Murphy (1994, rozdział 7, 8, 11) zagadnienie to omówił bardzo dokładnie w trzech rozdziałach, z licznymi przykładami. Marton (1969, 5-6) potwierdza, iż transfer konstrukcji językowych ćwiczonych na lekcjach nie przebiega automatycznie i szybko w sytuacjach praktycznych. Ponadto uczenie się gramatyki bez wytłumaczenia i analizy nie pomaga w zrozumieniu działania i roli konstrukcji językowych. Mechaniczne ćwiczenie gramatyki prowadzi do znużenia i znudzenia, ponieważ eliminuje to kreatywność i pewną dozę improwizacji. Należy pamiętać, iż struktury gramatyczne muszą być opanowane świadomie i ćwiczone wielokrotnie, tak aby uczący mógł je swobodnie stosować we własnych wypowiedziach. Dlatego ćwiczenie form gramatycznych musi polegać na wykonywaniu całego szeregu rozmaitych ćwiczeń pozwalających opanować i formy i kontekst znaczeniowy. W testowaniu gramatyki rozróżnia się podział na sprawdzanie rozumienia i tworzenia struktur gramatycznych (Komorowska 2005, 77). Przed samodzielną produkcją struktur gramatycznych uczący musi opanować je receptywnie, czyli umieć wyróżnić w kontekście. Sprawdzanie znajomości gramatyki polega na ocenie zdolności ucznia do wyboru i zastosowania poprawnej, właściwej formy w danym kontekście. W większości przypadków testowanie gramatyki to testowanie poziomu rozpoznawalności form poprawnych, nie tworzenie samodzielnych wypowiedzi. Metody testowania takie jak na przykład wybór poprawnej formy z podanych kilku wariantów, wybór właściwej konstrukcji w konkretnej sytuacji mogą być stosowane z powodzeniem głównie u dorosłych i starszej młodzieży. Komorowska (2005, 81) zwraca ponadto uwagę, iż testowanie zasad gramatycznych najczęściej odbywa się w formie pisemnej, aczkolwiek może mieć miejsce również ustnie, ale w takim wypadku należy pamiętać, iż nie powinno podawać się więcej wariantów do wyboru niż dwa, bo celem nie jest testowanie pamięci ale gramatyki. Ale jak nadmieniłam wcześniej, nauka gramatyki nie stanowi celu samego w sobie, toteż również odpowiedni czas nauczyciel powinien poświęcić testowaniu czynnej znajomości reguł gramatycznych. Komorowska (2005, 81 i n.) proponuje takie techniki jak:

- techniki **elicytacyjne**, czyli uczniowskie wypowiedzi reguł;
- testowanie użycia **poprawnych form gramatycznych** w danej wypowiedzi lub w danej sytuacji.

Czynną znajomość struktur gramatycznych można zarówno ustnie, jak i pisemnie, ale oczywistym jest fakt, iż nie wszystkie techniki mogą być stosowane z powodzeniem

w każdej sytuacji. Na przykład rozsypanki wyrazowe z pewnością nadają się wyłącznie do testowania w formie pisemnej. Opanowanie gramatyki winno być oceniane i kontrolowane na bieżąco nie tylko poprzez testy i sprawdziany, ale również na zajęciach językowych.

3.7 Rola tłumaczenia w opanowaniu języka specjalistycznego

W ostatnich latach nastąpił znaczący rozwój w badaniach związanych z przekładem, zwłaszcza wzrosła ranga aspektu tekstowego. Badacze zajmujący się przekładami poprzez zastosowanie narzędzi analizy tekstu starają się ustalić znaczenie składników i cech oryginalnych tekstów dla ich wartości komunikacyjnej (Lewicki 2000, 9). Czynniki będące podstawą opisu sytuacji komunikacyjnej i pragmatycznej substruktury tekstu to zespół takich zmiennych jak: struktura tekstu, adresat, w jakim czasie od powstania dzieła oryginalnego powstał przekład, jaki jest cel przekładu (Lewicki, op.cit.). Przekład traktowany jest jako utwór wtórny względem dzieła oryginalnego, które stanowi punkt wyjścia wszelkich rozważań i ocen. Lewicki (2000, 10 i n.) zwraca uwagę, iż sytuacje komunikacyjne tekstu oryginalnego i jego przekładu mogą być odmienne. Przede wszystkim, tekst przełożony musi poprawnie funkcjonować w języku przekładu jako reprezentant oryginału. Ponadto jest on skierowany do zupełnie innego odbiorcy o innej wiedzy zdobytej na podstawie doświadczeń uwarunkowanych krajem zamieszkania i odmiennymi wartościami i normami kulturowymi - fakt korzystania z przekładu w dużej mierze świadczy, że odbiorca nie zna języka oryginału i nie jest on mu potrzebny. Oznacza to, że język przekładu powinien cechować się nie tylko poprawnością języka przekładu, ale być w zgodzie z normami tekstowymi obowiązującymi wśród adresatów przekładu. Należy w tym miejscu wymienić koncepcję ekwiwalencyjną stanowiącą dominujący trend w badaniach przekładów (czyli relacja przekład - oryginał).

Jedną z istotnych cech odbioru tekstu przełożonego jest obcość. Lewicki (2002, 45-47) wymienia trzy główne aspekty, na których opiera się poczucie obcości w tekstach przełożonych z innego języka:

- **odmienność językowa** - zdarza się, że tłumacz używa zwrotów i wyrażen uznanych za niezrozumiałe lub dziwne;

- **odmienność kulturowa** - odbiorca dysponuje zupełnie innym doświadczeniem, odmiennie interpretuje zjawiska;
- **odmienność religijna i aksjologiczna.**

Najbardziej podstawową cechą rozróżniającą przekład jest podział na tłumaczenie ustne i pisemne, z podtypami: tłumaczenie ustno-ustne, pisemno-pisemne, ustno-pisemne, pisemno-ustne. Kielar (2003, 129) dokonuje bardziej szczegółowej klasyfikacji tłumaczenia biorąc pod uwagę takie aspekty jak: odbiorca tekstu, synchronizacja operacji przekładu, zapamiętanie treści i formy przełożonego tekstu, formułowanie tekstu translacji, przejście z języka oryginału na język przekładu, dostępność źródeł informacyjnych i tekstu oryginalnego, udział audytorium w czasie tłumaczenia. Każdy z wymienionych aspektów może być rozpatrywany pod różnym kątem, ale wymaga to osobnego omówienia.

Poznawcza natura człowieka i jego chęć do zaspokojenia ciekawości świata jest skutecznym bodźcem do sięgania po teksty przełożone z innych języków. Świadomy odbiorca przekładu spodziewa się, a nawet oczekuje odmiennych kulturowo, znaczeniowo treści w przetłumaczonym tekście. To powoduje, że postać odbiorcy, jego pozytywne lub negatywny stosunek do wszelkich objawów obcości, inności jako kategorii kultury wydaje się mieć fundamentalne znaczenie w odbiorze materiałów przełożonych (Lewicki 2002, 49). To implikuje dalsze konkluzje, a mianowicie szerokie kontakty społeczne, znajomość obcej kultury, bilingwalizm odbiorcy determinują odbiór przekładu i odczucie obcości. W sytuacjach ekstremalnych odbiorca może doznać szoku kulturowego lub zupełnie nie zrozumieć tekstu. Dlatego dość duże znaczenie w podejściu do translacji ma podejście, o którym wspomniałam już powyżej, mianowicie podejście ekwiwalencji dynamicznej, którym gorącym zwolennikiem jest m.in. E. A. Nida. Oznacza to, że tłumacz postępujący zgodnie z tą teorią tłumaczy tekst w sposób, dzięki któremu zachowa jak najbardziej naturalny sens wypowiedzi, i używa zwrotów, które nie zmuszają odbiorcy do konfrontacji kulturowej z językiem wyjściowym (Hejwowski 2004, 38 i n.). Jako przykład można podać tłumaczenia z Biblii, na przykład zastąpienie "*wilka w owczej skórze*" lampartami, dla ludzi nieznających wilków. Należy jednak postawić pytanie o kres takich zabiegów. Postępując według wspomnianej zasady można skutecznie zdeformować pierwotne treści i rażąco odbiec od pierwowzoru. Ponadto istnieje niebezpieczeństwo, iż odbiorcy

tekstu znający realia świata sami dostrzegą ambiwalentność tekstu i brak odnośników w realnym życiu. Hejwowski (2004, 43) zwraca również uwagę, iż z tłumaczeniem funkcjonalnym związana jest absolutyzacja potrzeb odbiorcy - skoro ma ono być właściwe dla danej grupy, oznacza to jednoznacznie, że ten sam tekst może być tłumaczony na wiele sposobów. Z kolei zwolennicy tłumaczenia dosłownego są określani mianem literalistów. Hejwowski wspomina (2004, 46) wykład Friedricha Schleiermacher'a z 1813 roku "O różnych metodach tłumaczenia", w którym stwierdza on, że:

"tłumacz, który chce, by autor (oryginału) i czytelnik (przekładu) spotkali się, ma do wyboru dwie drogi: albo zostawia w spokoju autora i transportuje do niego czytelnika, albo zostawia w spokoju czytelnika i transportuje do niego autora".

Oznacza to, że ani metoda dosłowności ani metoda funkcjonalności nie mogą być stosowane bezkrytycznie.

W przypadku lektoratu na uczelni technicznej studenci mają do czynienia w większości przypadków z tekstami technicznymi, naukowymi. Ponieważ tekst stanowi kluczowy komponent układu translacyjnego, dlatego jego rodzaj wpływa na klasyfikację tychże układów (Kielar 2003, 57). W literaturze można znaleźć wiele podziałów opartych na różnorodnych kryteriach. Natomiast w polskojęzycznej literaturze wymienia się najczęściej dwa typy tekstów: **literackie i nieliterackie** (Kozłowska 2007, 27). Grucza (1982, za Kozłowska 2007, 27 i n.) dokonuje dalszego podziału tekstów nieliterackich na powszechne i fachowe. Te ostatnie charakteryzują się swoją terminologią i określoną składnią i mają w większości znaczenie denotacyjne. To daje podstawy do faktu jednoznacznego tłumaczenia. Tłumacze nazywają teksty nieliterackie informacyjnymi, fachowymi, użytkowymi, specjalistycznymi. Do tekstów pragmatycznych zalicza się broszury i foldery nietechniczne, informacje turystyczne, dokumenty urzędowe. Z kolei tekst specjalistyczny jest zdefiniowany jako tekst przekazujący pewne informacje z danej dziedziny wiedzy i posługuje się swoimi terminami. Badaniem tekstów naukowych w Polsce zajmowali lub zajmują się m.in. S.Gajda, A.Starzec, J.Biniewicz, G.Rudziński. Wśród gatunków tekstów naukowych Kozłowska (2007, 32 i n.) wymienia wykład, referat, rozprawę, monografię, artykuł, studium, recenzję oraz grupuje je w następujące zbiory:

- **teksty naukowo-specjalistyczne**

- **teksty naukowo-dydaktyczne**
- **teksty popularnonaukowe.**

Kolejny podział opiera się na dziedzinach nauki: teksty **humanistyczne** i **matematyczno-przyrodnicze**.

Jednym z czynników wyróżniających tekst naukowy/fachowy jest zastosowanie terminologii właściwej dla danej dziedziny. W naukach technicznych/ścisłych pojęcia terminów muszą być określone bardzo precyzyjnie i jednoznacznie.¹⁶ Dlatego w tej sytuacji przekład terminów technicznych nie sprawia tak wielu kłopotów, jak w przypadku na przykład tekstów humanistycznych. Dużą trudność mogą sprawić nowe terminy, i często są one adaptowane do języka polskiego z odpowiednimi końcówkami. Dobrym zwyczajem w takiej sytuacji jest podawanie w nawiasach odpowiedników w języku oryginalnym. Lewicki (2000, 63 i n.) wskazuje na istnienie wspólnej części języka oryginału i języka przekładu, czyli jednostek wspólnych dla systemów semantycznych obu języków. Elementy wchodzące w skład wspólnej części (nadsystemu, który łączy jednostki obu języków pokrywające się semantycznie) to elementy przekładalne. Tłumaczenie w tym wypadku polega na doborze odpowiedników z języka przekładu: jeśli język ten ma ekwiwalent, to jednostka nim będąca zostaje włączona do nadsystemu, jeśli język przekładu nie ma ekwiwalentu, to należy wybrać jednostki z języka przekładu, które nie są składnikami nadsystemu. To oznacza, że tłumacz musi użyć elementu, który może działać w przekładzie jako ekwiwalent. Działania takie polegają na sztucznym rozszerzeniu nadsystemu przez zastosowanie metod wymienionych przez Lewickiego (op.cit.):

- **użycie barbaryzmów leksykalnych**
- **stworzenie hybrydalnych form gramatycznych i formacji słotwórczych**
- **stworzenie hybrydalnych kolokacji**
- **pozostawienie fragmentów nietłumaczonych.**

Analizując problematykę tłumaczenia należy wspomnieć o zasadach strategii komunikacyjnych, takich jak zasada realności i współdziałania (Kielar 2003, 21). Odbiorca tekstu analizuje go na podstawie związków zachodzących między wiedzą odbiorcy o zachodzących procesach na świecie, odniesieniami i znaczeniami. Z kolei

¹⁶ Problematyka terminów została omówiona w rozdziale 3.5.

nadawca komunikatu odwołuje się do znajomości tych relacji u odbiorcy. Druga zasada została sformułowana przez H. P. Grice'a (1975 za Kielar op.cit.) i odwołuje się do metody wyrażania treści. Zasada ta bazuje na czterech założeniach, według których nadawca tekstu zakłada istnienie odbiorcy, który z kolei potraktuje tekst jako ofertę nawiązania współpracy. Wymienione cztery reguły związane są z ilością (adekwatna informatywność tekstu), jakością (mówienie prawdy), jasnością i jednoznacznością wypowiedzi. W tym kontekście należy również wspomnieć o ramach poznawczych i interakcyjnych. Każdy człowiek przechowuje w pamięci wyrazy i struktury dominujące przy tworzeniu danych tekstów. Rama poznawcza składa się z komponentów, które należą do danej dziedziny i pozwalają na dostęp do pozostałych elementów i do całej ramy (np. rama poznawcza obejmująca terminy związane z termodynamiką). Rama interakcyjna z kolei kategoryzuje treści wzajemnych oddziaływań doświadczanych przez użytkowników języka. W przypadku nieznajomości tematu przez odbiorcę posiadana wiedza jest wykorzystywana wybiórczo, głównie poprzez analogie.

Tłumaczenie tekstów technicznych przez studentów na zajęciach z lektoratu może przybierać rozmaite formy. Przede wszystkim tłumaczenie musi być dokładne, precyzyjne, odpersonalizowane. Głównym założeniem jest zapoznanie się z informacjami faktami zawartymi w tekście i ich zrozumienie, mniejsze znaczenie ma poprawność literacka formy. Należy pamiętać, że nieodzowną pomocą jest korzystanie ze słownika specjalistycznego ze względu na konieczność sprawdzenia wszelkich wątpliwych nazw fachowych. Tłumaczenie tekstów najczęściej stosowane jest przez lektorów w grupach o niższym poziomie, aby wyjaśnić wątpliwości i zaznajomić czytających ze słownictwem i strukturami gramatycznymi. w przypadku grup bardziej zaawansowanych tłumaczenie stosowane jest do utrwalenia z jednej strony informacji zawartych w tekście, a z drugiej strony do zapamiętania słownictwa i kolokacji typowych dla danej dziedziny. Jednym z możliwych ćwiczeń jest tłumaczenie zdania na język polski przez studenta, następnie to samo zdanie jest tłumaczone na język obcy przez następną osobę, i na końcu może okazać się, że otrzymaliśmy zdanie znacząco odmienne od zdania pierwotnego. Metoda tłumaczeniowa była bardzo popularna wśród nauczycieli ponieważ nie wymagała od prowadzącego zbyt wiele inicjatywy. Metoda ta została zaniechana, gdyż wzbudzała wiele kontrowersji wśród glottodydaktyków, ale mimo wszystko tłumaczenie tekstów na język ojczysty i ponowne przetłumaczenie na język obcy ma swoje zalety. Z pewnością pozwala na utrwalenie konstrukcji

zdaniowych i słownictwa. Ale uważam, że jest to dobre zadanie dla studentów do pracy samodzielnej. Bardzo często można dane zjawisko opisać lub powiedzieć innymi słowami, dlatego nie należy nadmiernie korzystać z tłumaczeń. Raczej należy jest stosować do wyjaśnienia trudniejszych fragmentów budzących wątpliwości lub opisanych przy pomocy trudnych konstrukcji. Czytelnikami tekstów są studenci nauk technicznych, i znajomość tematu pozwala zrozumieć czytany materiał.

Metody tłumaczeniowe powinny jednak być stosowane ze względu na aspekty psychologiczno-organizacyjne. Należy również wspomnieć, iż teza o całkowitej eliminacji języka ojczystego pozwoli uczącym się na myślenie w języku obcym nie znalazła całkowitego poparcia, ponieważ nadal język ojczysty w większości wypadków stanowi punkt odniesienia (Szałek 2004, 132). Zastosowanie przez lektora właściwych metod i technik uczenia może skutecznie kształtować i ukierunkować nawyki oparte na stosowaniu języka ojczystego. Szałek (2004, 133) wskazuje na znaczenie zastosowania tłumaczenia jako czynnika kontrastującego i różnicującego oba języki. Ponadto tłumaczenie pozwala na szybkie i efektywne zapoznanie uczących się z nową formą, znaczeniem i funkcją danej konstrukcji językowej, za czym przemawiają też względy czasowe. W każdym razie tłumaczenie winno być traktowane jako ważny element zajęć językowych umożliwiające praktyczne ćwiczenie struktur zdaniowych, pozwalające zapamiętać zwroty i słownictwo, kształtujący nawyki oraz jako czynnik urozmaicający lektorat.

Kolejna część pracy jest poświęcona autonomicznym i półautonomicznym formom nauczania języków obcych i kształtowaniu postaw twórczych uczących się.

Rozdział 4

Autonomiczne i półautonomiczne formy nauczania

4.1 Uwagi ogólne. Rys historyczny

Coraz więcej zwolenników wśród nauczanych i uczących zyskują autonomiczne i półautonomiczne metody nauczania języków obcych. Metody te nie mają na celu likwidacji dotychczasowych form nauczania instytucjonalnego, ale usprawnienie i aktywizację uczniów (Cichoń 2002, 23). Chociaż zastosowanie autonomii nie jest w zasadzie całkiem nowym zjawiskiem edukacyjnym, to zainteresowanie zarówno ze strony nauczycieli jak i uczących się powoduje, że jest to jeden z bardziej dynamicznie rozwijających się kierunków badań we współczesnej glottodydaktyce. W ostatnim czasie nastąpiło przesunięcie zainteresowania na osobę uczącą się – to ona jest postacią centralną w kształceniu. Jest to widoczne nawet w terminologii stosowanej w dydaktyce: w języku angielskim są terminy *learner/teacher*, w języku francuskim *apprenant/ enseignant*, czyli uczący się/nauczający. Zastosowanie tych terminów pozwala na ujęcie w nich uczniów szkolnych, studentów, jak i osoby dorosłe uczące się, a w przypadku drugiego terminu możemy odnieść go do nauczycieli wszystkich szczebli, doradców metodycznych, konsultantów (Wilczyńska 1999, 29). Termin uczący się pomaga "uwypatniać ich podmiotowość jako partnerów relacji dydaktycznej" (Wilczyńska 1999, 29). Oznacza to, że nie rozpatrujemy tylko samego procesu uczenia się, ale bierzemy pod uwagę osobowość ucznia, jego wolę, upodobania, układy rodzinne, towarzyskie, zawodowe, jego nawyki i przyzwyczajenia. W literaturze angielskojęzycznej istnieje termin *learner-oriented teaching*, które świetnie oddaje główną ideę autonomicznego nauczania, czyli oznacza to, że jest ono skierowane i ukierunkowane na osobę uczącego się.

Źródła autonomii w nauczaniu należy szukać już na początku XX wieku w pracach C. Freineta, a wcześniej u J.A. Komensky'ego. Jan Amos Komensky należy do pedagogów, którzy wywarli skuteczny wpływ na dydaktykę i jego poglądy i dokonania stanowią solidne fundamenty głównych zasad edukacji. Komensky przede wszystkim przeciwstawił się doktrynerskiej metodzie scholastycznej i podkreślił znaczenie metody pogładowej w procesie uczenia, czyli metody, w której wyjaśnieniom słownym

powinny towarzyszyć pokazy i unaocznienia (Wołoszyn 1964, 159). Poglądy Komensky'ego były bardzo postępowe jak na owe czasy (przełom XVI/XVII wieku) i odgrywają istotną rolę w historii wychowania. Dla Komensky'ego nauka, kształcenie i wychowanie stanowią jeden z fundamentów nowoczesnego społeczeństwa, i dlatego nauczanie winno być powszechne. Jako pierwszy w historii opracował system jednolitego szkolnictwa dla wszystkich, układ materiału programowego, ponadto stworzył podstawy organizacyjne pracy w szkole. Do jego największych zasług Wołoszyn (1964, 156 i n.) zalicza analizę procesu nauczania i zdefiniowanie jego zasad. Ponieważ człowiek jest częścią świata przyrody, podlega jej prawom. W procesie wychowania, aby było ono skuteczne, nie wolno ignorować naturalnych skłonności i cech człowieka. Mechanizm człowieczego poznania jest koniecznym warunkiem efektywnego nauczania.

Z kolei Celestyn Freinet na początku XX wieku propagował ideę swobodnego wychowania i aktywnej szkoły. Przeciwstawiał się szkole tradycyjnej, podkreślał aktywność i zainteresowania dzieci. Dzięki naturalnemu środowisku (dom, szkoła) dziecko spontanicznie wszczyna działanie. Do jego oryginalnych metod należy zastosowanie techniki układania i drukowania tekstów do nauki przez same dzieci (Wołoszyn 1964, 423). Dzięki tym tekstom nauczyciele mają sposobność lepiej poznać swoich uczniów i ich osobowości.

Momentem przełomowym wydają się być lata 70 ubiegłego wieku, kiedy to zaczęto odchodzić od metody audiolingwalnej, która wcześniej, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, wydawała się wprost idealna. Okazała się jednak zawodna, miała wielu oponentów i krytyków. Wraz z umieszczeniem ucznia na centralnym miejscu w procesie dydaktycznym, nastąpiła eksplozja metod, które pozwalały na indywidualne podejście do ucznia, na pomoc w kształtowaniu jego postawy twórczej i stymulację motywacji. Konkretnie działania połączone z aktywną działalnością umysłową, jak również stwierdzenie, że można uczyć się nie tylko w szkole wyznaczają główne kierunki kształcenia dorosłych. Ale źródeł autonomii szukać należy już w starożytności, mam tu na myśli grecką tradycję autonomii politycznej, natomiast w Renesansie i Oświeceniu pojawia się pojęcie autonomii w odniesieniu do wiedzy, aczkolwiek proces ten nie jest jeszcze zdefiniowany jako autonomia. Galileusz żyjący na przełomie wieków XVI i XVII jeden ze swoich wykładów zatytułował w następujący sposób: *"Człowieka nie można niczego nauczyć; można mu tylko pomóc jak ma odnaleźć wiedzę"*

w *sobie samym*" (Michońska-Stadnik 2004, 13). W epoce Oświecenia znany filozof Jean-Jacques Rousseau pisał w swoich pracach i traktatach tak:

"Niech wasz uczeń uważnie patrzy na otaczający go świat, a wkrótce ogarnie go ciekawość. Ale aby pielegnować tę ciekawość, nie spieszcie się ją zaspokoić. Pokazujcie mu problemy, ale niech on sam je rozwiązuje. Czegokolwiek się nauczył, niech umie nie dlatego, że nauczyciel mu to powiedział, ale dlatego, że sam to pojął. Nie nauczaj nauk ścisłych, niech uczeń sam odkrywa prawa rządzące przyrodą. Jeśli kiedykolwiek, zastąpisz w jego umyśle rozsądek twoim autorytetem, przestanie myśleć i stanie się ofiarą cudzych sądów i opinii..."

Jego opinie i poglądy na kształcenie i wychowanie wywarły olbrzymi wpływ na rozwój pedagogiki. Natomiast idee traktujące ucznia jako postać centralną w dydaktyce pojawiły się już w latach międzywojennych. Popularne było wtedy przeświadczenie, iż człowiek w sposób naturalny dąży do swojego rozwoju, i te poglądy sprzyjały stosowaniu metod aktywnych (Wilczyńska 1999, 30). I wojna światowa stanowiła wstrząs i dość żywe były liczne idee pacyfistyczne. Popularna stała się refleksja, iż świat można zmienić przez wychowanie nowego człowieka, co zaowocowało powstaniem wielu nowych organizacji i stowarzyszeń zajmujących się edukacją, opieką nad dziećmi i młodzieżą, szeroko pojętą oświatą. Entuzjaści metod aktywnych twierdzili, że uczenie jest możliwe dzięki postawie poszukującej i wiązaniu aktywności z pracą umysłu. Poglądy te znalazły uzasadnienie w pracach badawczych psychologów Piageta i Wallona (Wilczyńska 1999, 31), twierdzących, iż zintegrowanie fizycznej i umysłowej działalności kształci rozumne zachowanie. To prowadzi do konstatacji, iż nabyte i posiadane umiejętności, wiedza zostają wykorzystane w rozmaitych sytuacjach życiowych dzięki samodzielnemu ujawnieniu połączeń danych i obserwacji, ich ocenie, a te wszystkie działania aktywizują i usamodzielniają jednostkę. To stanowisko dobrze świadczy o tym, iż szkoła nie jest jedynym miejscem kształcenia. Wilczyńska (1999, 31) zauważa, że poplecznicy metod aktywnych dużą wagę przywiązywali do aktywności indywidualnej, czyli samodzielnym tworzeniu wzorca przez osobę uczącą się. Jednak do lat sześćdziesiątych przeważały ujęcia strukturalistyczne, w których człowiek jest traktowany jako człon większego układu. W tej sytuacji trudno mówić o podmiotowości ucznia.

Często pojęcie autonomii wiąże się z pojęciem konstruktywizmu społecznego, w którym wiedza jest definiowana jako konstruowanie znaczenia w kontekście sytuacyjnym i społecznym, właściwym każdej jednostce. Każdy uczący uczy się w sposób indywidualny, bez względu na to, w jaki sposób wiedza jest przekazywana przez nauczyciela. Uczeń, który nie potrafi być autonomiczny, nie będzie umiał podjąć odpowiedzialności za swój proces uczenia się, natomiast jedyną i najważniejszą "wyróżniającą" pozostanie nauczyciel (Michońska-Stadnik 2004, 13). Wiele współczesnych badań poświęconych jest pojęciu tak zwanego **stylu atrybucyjnego** jednostki. Według tychże badań część osób posiada zewnętrzne bądź wewnętrzne poczucie kontroli nad swoim życiem i wydarzeniami mającymi w nim miejsce. Wewnętrzne poczucie kontroli oznacza, że potrafimy panować i mieć wpływ na to, co się dzieje w naszym życiu, z drugiej strony, zewnętrzne poczucie kontroli oznacza, że naszym życiem rządzą czynniki zewnętrzne, na przykład szczęście, inni ludzie, Bóg, i wszelkie plany nie mają sensu, gdyż wszystko zostało zapisane "na górze". Styl atrybucyjny dotyczy sposobu w jaki jednostki tłumaczą swoje porażki i sukcesy. Według niektórych osób sukces i porażka zależne są od włożonego wysiłku, pracy, zdolności, talentu, natomiast według innych czynnikami decydującymi o sukcesie bądź porażce są szczęście i trudność zadania do rozwiązania. Wpływ stylu atrybucyjnego na nauczanie języka obcego potwierdził, iż uczący się o wewnętrznym poczuciem kontroli z pewnością uzyskują lepsze rezultaty. Michońska-Stadnik (2004, 14) przedstawia cechy charakteryzujące uczniów z wewnętrznym stylem atrybucyjnym:

- zdolność rozpoznania własnej postawy wobec nauki języka obcego;
- umiejętność wskazania swoich mocnych i słabych stron;
- umiejętność organizacji planu nauki języka w sposób indywidualny;
- realizm w ocenie postępów i powodów porażek;
- współpraca z nauczycielem w związku z materiałami nauczania;
- odpowiedzialność za współpracę z innymi uczniami.

Powyższe cechy są dobrą bazą dla ucznia, który chce być uczniem autonomicznym.

W przypadku nauczania języków obcych idea autonomizacji i ukierunkowanie nauczania na uczącego się było możliwe dzięki korzystnym zmianom geopolitycznym w latach siedemdziesiątych XX wieku, jak również dzięki pracom i wytycznym przygotowanym przez Radę Europy. Jedną z pierwszych publikacji poświęconych w

tym czasie problemowi kształcenia i doksztalcenia dorosłych była książka pod redakcją J. L. M. Trima z 1973 roku, której polski tytuł brzmi "Systemy uczenia się języków obcych dla dorosłych". Oferta edukacyjna starała się poprzez szerokie uwzględnienie potrzeb konkretnego ucznia, jego sytuacji zawodowej i osobistej dostosować do jak najszerzego grona uczących się. Proponowane formy obejmują tak zwane formy "zaoczne", czyli nauczanie korespondencyjne, komputerowe, distance learning, a nawet telefoniczne, lub w czasie podróży. Niestety, poprzez uwikłanie dydaktyki języków obcych w prądy ideologiczne nastąpiło osłabienie podstaw teoretycznych, co było widoczne zwłaszcza przy próbie definiowania i określenia potrzeb i celów uczenia się (Wilczyńska 1999, 33). Z drugiej strony lata siedemdziesiąte to okres, w którym pojawiły się koncepcje nauczania języka specjalistycznego oraz skryształizowały się idee nauczania komunikacyjnego. To również czas, w którym podjęto bardziej pogłębione badania nad problematyką autonomizacji. Podejście komunikacyjne jest coraz bardziej popularne w latach osiemdziesiątych. Komunikacja staje się głównym celem i środkiem nauczania i uczenia się (Wilczyńska 1999, 34). Główne problemy wynikały ze stosowania autentycznych materiałów i sposobu oceniania. **Podejście komunikacyjne** w nauce języków obcych ma swoje blaski i cienie i jego stosowanie obwarowane jest pewnymi warunkami:

- język winien być używany w kontekstach jak najbardziej autentycznych i we właściwych sytuacjach
- nauczyciel ma pełne kwalifikacje i charakteryzuje się świetną znajomością języka obcego;
- nauczyciel jest głęboko przekonany o słuszności korzystania z tej metody;
- uczniowie otrzymują właściwe dane językowe (Niżegorodcew 1993, 198-200).

Wśród wad podejścia komunikacyjnego Niżegorodcew (1993, 198-200) wymienia korzystanie ze zbyt dużej swobody przez uczniów, zwłaszcza w przypadku ich niewielkich umiejętności podjęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się. Ponadto uczniowie o małych kompetencjach językowych mogą poczuć się w dyskomfortowej sytuacji, ponieważ słabsza znajomość języka uniemożliwia wypowiedzanie się, z kolei uczniowie o lepszych predyspozycjach mogą zdominować uczniów słabszych. Ale zalety przewyższają wymienione wady: przede wszystkim podejście komunikacyjne pozwala na spontaniczność i kreatywność, różni się od metod tradycyjnych, trochę nudnych. Przejęcie części odpowiedzialności przez uczących się pozwala nauczycielowi

na możliwość zwiększenia motywowania uczniów. W podejściu komunikacyjnym stosowane są techniki odgrywania ról i symulacje. Okres lat osiemdziesiątych to czas znacznego postępu technicznego i rozwoju rozmaitych środków audiowizualnych, które powoli zajmowały znaczące miejsce w edukacji. Jednocześnie rozwijał się rynek usług kształceniowych poza szkołą.

Następne lata to coraz szybszy rozwój kontaktów międzyludzkich na niwie zawodowej i prywatnej, wzrost liczby turystów. Pociągało to za sobą coraz większe zróżnicowanie potrzeb i oferty edukacyjnej. Powstawało coraz więcej szkół i firm proponujących wielorakie formy i metody nauczania języków obcych. Potrzeby poszczególnych osób, grup zawodowych i wiekowych znajdowały możliwości realizacji planów i zamierzeń. Nie zawsze jakość usług była adekwatna do potrzeb, ceny i reklamy. Swoje miejsce w dydaktyce i metodyce znajduje problem interkulturowości. Uczeń znajduje się w centrum, i duży nacisk kładziony jest na uświadomieniu uczącemu się na czym polega uczenie się i na podjęciu indywidualnego wysiłku na rzecz osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego. Poczesne miejsce znajdują idee związane z metodyką zadaniową (*task-based teaching/learning; travail sur taches*) (Wilczyńska 1999, 36). Traktowanie ucznia jako postaci centralnej wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Podmiotowość jednostki opiera się na myśleniu w ramach takich dziedzin jak **filozofia personalistyczna**, **psychologia kognitywna** i **humanistyczna**, oraz **pedagogika** (Wilczyńska 1999, 37). Również edukacja opiera się na założeniach uwypuklających tożsamość i indywidualizm jednostki, a to z kolei bazuje na Deklaracji Praw Człowieka, jako dokumencie promującym ideały równości i swobody. Osoba i jej styl bycia tworzący tę osobę są sednem filozofii personalistycznej. Czołowi przedstawiciele tego nurtu to filozofowie L. Lavelle i E. Mounier, którzy podkreślają postawę twórczą jednostki, jej kreatywność, samodzielność, ale w aspekcie społecznym, czyli osoba winna dzielić się sobą z innymi (Wilczyńska 1999, 39). Koncepcja psychologii kognitywnej jest wielonurtowa i trzeba dużej wiedzy i doświadczenia, aby z mnogości opracowań wybrać kwintesencję jej założeń. Należy wskazać na dominującą rolę znaczenia w ludzkiej aktywności. Każda kultura tworzy odrębne systemy znaczeniowe. Głównym celem działań ludzkich jest kreowanie stosunków danego człowieka ze światem poprzez intencjonalne wpływanie na inne osoby, zdarzenia, rzeczy. Obok funkcji biologicznych determinujących nasze zachowania, równie istotną rolę odgrywają aktywność w celu poznania, zagłębienia wiedzy, jak i

relacje i interakcje. Mimo granic wyznaczonych biologicznymi uwarunkowaniami, człowiek może te granice przekroczyć dzięki edukacji (Wilczyńska 1999, 41). W psychologii kognitywnej mocno podkreśla się rozwój osobisty oraz procesy umożliwiające poznanie, czyli pamięć, postrzeganie i myślenie. Rozwój umiejętności rozumiany jest jako przetwarzanie informacji, zdobytej wiedzy i jest badany w świetle wysiłku włożonego przez jednostkę w każde zadanie (Ranta, Lyster 2007, 147). Doniosłą rolę odgrywa doświadczenie i praktyka w doskonaleniu sprawności. Myślenie i uczenie się są ważnymi funkcjami intelektualnymi. Uczenie stanowi ponadto bazę samorozwoju indywidualnego człowieka. Psychologia kognitywna uznaje również doniosłość emocji i woli w nauce języków obcych.

Psychologia humanistyczna powstała jako kierunek w latach sześćdziesiątych w Ameryce. Podstawowe założenia dotyczą traktowania człowieka jako całości, a dojrzałość wyrażona jest przez akceptację i zrozumienie siebie i otoczenia. Naturalnym jest samorozwój poprzez twórcze wykorzystanie własnego potencjału. Kierunek jest często krytykowany za kruche podstawy teoretyczne, ponieważ większość ludzi nie umie w pełni dążyć do samorealizacji. Ale psychologia humanistyczna zainspirowała metodyków nauczania języków obcych, i mocno podkreśla wartość samooceny, wykorzystania pozytywnych uczuć, a ewaluacja ma być przyjazna uczącemu się, ma propagować i wzmacniać pozytywny obraz ucznia (Wilczyńska 1999, 46; Ur 2007, 243).

We wcześniejszej części tego rozdziału wspomniałam o wybitnych pedagogach, którzy wywarli wpływ na dzisiejszą edukację i byli pionierami aktywizacji i samodzielności uczniów. W tym gronie należy wymienić jeszcze trzy nazwiska znanych pedagogów, którzy zostawili trwały ślad w dydaktyce. Maria Montessori dzięki swoim oryginalnym metodom i pomysłom uzyskała znakomite rezultaty w pracy z dziećmi. Głównie podkreślała rozwój wszystkich zmysłów i swobodne działanie dzieci i temu służyły stosowane przez nią metody pracy dzieci pod kierunkiem nauczycieli. Z kolei Carl Rogers to amerykański psycholog zajmujący się przede wszystkim rozwojem indywidualnym. Antoine de La Garandiere jest pedagogiem i filozofem francuskim, który po wnikliwych badaniach i analizie opisał pracę umysłu w procesie uczenia się.

4.2 Wpływ autonomicznych form nauczania na osiągnięcia w nauce języków obcych

Dotychczasowe badania pozwalają postawić tezę, że uczący się z wewnętrznym poczuciem kontroli i stylem **atrybucyjnym**, z pewnością odniosą większe sukcesy w nauce języków obcych. Dzięki tym cechom uczniowie tacy są w stanie określić swój stosunek do nauki języka, swoje słabsze i mocniejsze strony, zaplanować indywidualny plan nauki języka obcego i jednocześnie wziąć odpowiedzialność za jego urzeczywistnienie; potrafią w sposób realistyczny ocenić przyczyny porażek i sukcesów, umieją współpracować zarówno z nauczycielem (w sprawie doboru materiału), jak i z grupą (Michońska- Stadnik 2004, 14). Czyli uczeń charakteryzujący się powyższymi cechami ma duże szanse stać się uczniem autonomicznym, oczywiście, jeśli będą ku temu sprzyjające warunki. Niestety, bardzo niewielu uczniów potrafi podać przykłady zachowania autonomicznego na zajęciach z języka obcego. Dużo częściej spotykamy studentów, którzy biernie wykonują polecenia prowadzącego zajęcia, nie przejawiają żadnej inicjatywy i lektorat traktują jako zajęcia do zaliczenia obecności. Inicjatywy oczekują li tylko od nauczyciela, który powinien przygotować zajęcia w maksymalnie ciekawy sposób, skopiować zabawne i ciekawe materiały, a lekcja winna głównie służyć rozrywce i miłemu spędzeniu czasu.¹⁷ Spotkałam się z opinią mojego studenta, iż przyszedł na zajęcia, aby zaliczyć obecność. W trakcie zajęć, ze względu na moją nieobecność związaną z obowiązkami służbowymi, studenci oglądali krótki film dokumentalny połączony tematycznie z aktualnie rozpoczętym nowym rozdziałem w podręczniku i następnie byli poproszeni o przygotowanie odpowiedzi na kilka pytań. Na kolejnych zajęciach sprawdzałam wykonanie zadania i wtedy otrzymałam zacytowaną wcześniej odpowiedź, iż była to tylko obecność, bez wykonania zadania. We wszystkich grupach, w których prowadzę zajęcia staram się przekonywać studentów, że "odsiedzenie" 90 minut i niewykonywanie zadań z zaangażowaniem nie służy wiedzy i jest po prostu stratą czasu. Świadczy to również o tym, że tacy studenci nie mają szans ani ochoty stać się uczniami autonomicznymi.

¹⁷ Pamiętam jak podczas mojej bytności w Wielkiej Brytanii parę lat temu przez cały kraj przeszła dyskusja na temat nauczania, uczenia się, nauczycieli i uczniów. Związane było to z ogólnokrajowym strajkiem nauczycieli żądających zwiększenia nakładów na edukację. Szczególnie w mojej pamięci utkwił artykuł w jednej z brytyjskich gazet na temat zachowania uczniów na zajęciach. Mianowicie uczniowie wręcz żądają rozrywki od prowadzących zajęcia *"...they would like to be entertained"*.

Z drugiej strony, należy podkreślić fakt, że niekiedy uczący się są autonomiczni a my tego nie dostrzegamy. Pojęcie to jest w naszym kraju stosunkowo młode i nie wszyscy nauczyciele są odpowiednio przygotowani do wdrażania metod autonomicznych. Przeważa rutyna i przekonanie o swojej uprzywilejowanej pozycji w klasie, jak również strach przed daniem uczniom większej swobody, a co za tym idzie przed straceniem swojej dotychczasowej pozycji. O temacie roli nauczyciel wspominam w rozdziale 2. Należy pamiętać, że warto ujmować autonomię w nauce i autonomię w życiu. Autonomiczna postawa dotyczy wszelkich aspektów naszego życia i łączy się z ogólną postawą wobec życia.

Wilczyńska (2002, 9) traktuje naukę języka obcego jako budowanie indywidualnej tożsamości, w której język odgrywa rolę narzędzia służącego komunikacji. To bardzo ważne stwierdzenie. Nauka języka w szkole za swój cel winna postawić przede wszystkim zaszczepienie w młodych ludziach pozytywnych wzorców i potrzeb stałej edukacji. Pomijając nieliczne przypadki młodzieży, która planuje zostać filologami i tłumaczami, dla większości język będzie instrumentem komunikowania się w określonych sytuacjach na określonym realistycznie poziomie. Sukces komunikacyjny można osiągnąć poprzez wyrażenie swojej autentyczności, czyli wyrażenie zgodności naszych przekonań i ambicji z naszą osobowością (Wilczyńska op.cit.). Indywidualny sposób mówienia, artykułowania opinii, stanowiska, poglądów ma wpływ na relacje z innymi, którzy na tej podstawie formułują swoje zdanie na nasz temat. I dlatego można stwierdzić, iż kompetencja komunikacyjna ma charakter osobisty. Uczymy się języków obcych korzystając z pewnych wzorów i szablonów, ale każdy człowiek przetwarza je na swój indywidualny styl pod wpływem własnego doświadczenia i zaangażowania. To stwarza szerokie pole do odwołania się do autonomii uczących się języka obcego, aby nabyli umiejętności stworzenia swojej osobistej kompetencji komunikacyjnej. W odniesieniu do autonomii na zajęciach z języka obcego Wilczyńska (2002, 12) proponuje dokonać rozróżnienia według następujących kryteriów:

- **oś pionowa** - korelacja, powiązanie ↔ brak korelacji, powiązania z językiem ojczystym; w jaki sposób uczący poznaje język, czy opiera się głównie na języku ojczystym, czy odkrywa specyfikę języka obcego;
- **oś pozioma** - kreatywne zastosowanie podanych wzorów ↔ samodzielne, indywidualne eksperymentowanie z językiem.

Po skrzyżowaniu osi powstanie mapa, na której można umieścić każdego ucznia z jego własnym stylem podejścia do języka i uczenia się. Umiejscowienie na schemacie oparte jest na następujących kryteriach: zachowania komunikacyjne, podejście emocjonalne, opinie. Uczniowie powinni umieć odpowiedzieć na pytania związane z uczeniem się języka obcego: w jaki sposób uczę się języka, na czym to polega, jak się uczyć, aby osiągnąć sukces, na jakim poziomie jest moja wrażliwość językowa. Jednakowo ważne są kwestie podejścia do komunikacji w języku obcym, czy potrafię samemu/samej dojść do konkluzji, czy opieram się na sprawdzonych modelach, czy potrafię przełamać bariery w wypowiedzaniu się w języku obcym mimo braków w słownictwie lub niedostatecznej znajomości konstrukcji gramatycznych. I ostatni dylemat: czy uczący się kreuje swoją tożsamość językową, czyli swój styl, czy chce upodobnić się do rodzimych użytkowników języka obcego, czy korzysta z gotowych szablonów. Odpowiedzi na te pytania - co jest m.in. celem niniejszej rozprawy, przez obserwacje uczniów z pewnością pomogą zdefiniować ich postawę wobec uczenia się języka obcego i zakładane cele uczenia się. Wnioski z kolei mogą skutecznie pomóc nauczycielowi dość wraz z uczniami do autonomii. Oczywiście, każdy uczeń jest indywidualną jednostką z bagażem złych lub dobrych doświadczeń związanych z kształceniem się i sposobami uczenia się, własnymi nawykami, stąd droga do autonomii (lub nie) każdego będzie inna. Poza tym, autonomia powinna być wdrażana nie w formie jednorazowej, ale w każdej sposobnej sytuacji. Wilczyńska (2002, 13) sugeruje jednoczesny rozwój trzech filarów autonomii: kreowaniu świadomości komunikacyjnej, doskonaleniu i rozwojowi umiejętności uczenia się, wypracowania pozytywnej empirii w obu zakresach. Należy odnotować, że nauczycielom i uczniom muszą być przedstawione strategie autonomiczne, ponieważ obie grupy nie mają wystarczających kwalifikacji do kreowania autonomicznego procesu edukacyjnego. Dość istotną kwestią wydaje się, aby uczniowie efektywnie się uczyli, a nie tylko byli nauczani (Abramczyk 2008, 56). Wybór własnej drogi, tak podkreślany przez psychologię, ma pozytywny oddźwięk i skutecznie stymuluje aktywność ucznia. Zwłaszcza wśród starszej młodzieży i studentów z powodzeniem można stosować wszelkie techniki aktywizujące i zmuszające uczących się do współdecydowania o formie zajęć. Scedowanie części odpowiedzialności na uczniów dowartościowuje ich i przekonuje, iż są podmiotem a nie przedmiotem zajęć. Zastosowanie autonomicznych i półautonomicznych zasad inspirowane młodych ludzi z jednej strony do zwiększonego wysiłku, z drugiej strony do szukania

własnych ścieżek i metod pracy nad językiem obcym. Dlatego następne części poświęcę głównym cechom charakterystycznym dla autonomii i półautonomii w nauczaniu.

4.3 Charakterystyka autonomii językowej i metodycznej

Zastosowanie metod autonomizujących uczących się języka obcego pozwala rozwijać postawę twórczą ucznia (Jastrzębska 2002, 53). Bailly (1998) rozróżnia dwa kolejne rodzaje autonomii: autonomię językową i metodyczną.

Autonomia językowa to: *"swobodne, kreatywne użycie języka obcego w nowych, niestereotypowych sytuacjach, dzięki pozytywnemu transferowi wyuczonych treści"*, natomiast autonomia metodyczna oznacza zdolność odpowiedzialnego samostereowania procesem uczenia się (Cichoń 2002, 25). Do osiągnięcia autonomii metodycznej niezbędny jest uczniowi nauczyciel, który w procesie autonomizacji staje się doradcą metodycznym.

Aby świadomie kierować procesem uczenia się niezbędne są umiejętności podejmowania decyzji dotyczących: określenia celów uczenia się, wyboru materiałów i technik uczenia się, planowania przebiegu zajęć, samodzielnej oceny swoich umiejętności językowych (Cichoń 2002, 25). Dotyczy to nie tylko planowania globalnego, ale także w trakcie procesu dydaktycznego, zwłaszcza w odniesieniu do omawianej w tym miejscu autonomii uczenia się.

W pracy z roku 1997 Benson i Voller zaproponowali trzy typy autonomii: **techniczną**, **psychologiczną** i **polityczną**. Wersja **techniczna** dotyczy uczenia się języka obcego poza instytucją edukacyjną i bez interwencji nauczyciela. Odnosi się ona z reguły do osób doskonalących dotychczasową znajomość języka po zakończeniu edukacji szkolnej. Dyskutując nad problemem autonomii należy postawić sobie pytania takie jak: dla kogo autonomia jest przeznaczona i kogo do niej przygotowywać? (Michońska-Stadnik 2004, 12).

Należy podkreślić, że u podstaw tego zjawiska leży głównie edukacja dorosłych, jednak, aby dorośli umieli z tego instrumentu korzystać w sposób efektywny muszą nauczyć się tego już w szkole i w domu. Ten problem bardzo ściśle łączy się z wersją metodyczną pojęcia autonomii, czyli umiejętności pozwalającej uczącemu się wziąć odpowiedzialność za własny proces nauki języka obcego. W trakcie tego procesu uczeń dąży w kierunku znacznego uniezależnienia się od nauczyciela i sytuacji szkolnej.

Ponieważ u podstaw autonomii technicznej leży edukacja dorosłych, należy już w wieku szkolnym przedsięwziąć kroki mające na celu wdrożenie zasad autonomii i przygotowanie młodych ludzi do korzystania z niej w późniejszym okresie czasu.

Wersja **psychologiczna autonomii** określa autonomię jako typ umiejętności pozwalającej uczącemu się wziąć odpowiedzialność za własny proces uczenia się języków obcych (Michońska-Stadnik 2004, 12 i n.). Rozwijanie autonomii w tej wersji oznacza stopniowe uniezależnianie się od nauczyciela i sytuacji szkolnych. Związane jest to z konstruktywizmem społecznym, który przedstawiał wiedzę jako *"konstruowanie znaczenia w kontekście sytuacyjnym i społecznym, właściwym każdej jednostce"* (Michońska-Stadnik, op. cit.). Procesy te zachodzą u indywidualnych uczniów we właściwy dla nich sposób bez względu na sposób prezentacji wiedzy przez nauczyciela. Na przebieg procesu wpływają kontakty z innymi osobami i otoczeniem. Uczniowie mający trudności w byciu autonomicznymi mają z reguły kłopoty w kontaktach z grupą i nie potrafią wziąć odpowiedzialności za swój proces uczenia się opierając się głównie na nauczycielu i polegając wyłącznie na jego poleceniach i wiedzy.

Ostatnia wersja autonomii to **autonomia polityczna**, która odnosi się do wpływu uczących się na kształt swojej edukacji, i obejmuje również kontrolę instytucji edukacyjnych. Największej kontroli podlegają szkoły językowe prywatne, chociaż sam dyrektor ma w nich głos decydujący. W pozostałych typach szkół komitety rodzicielski i fundacje działające przy szkołach zajmują się głównie zdobywaniem dodatkowych funduszy na działanie szkoły. Z drugiej strony bardzo często nauczyciele są oceniani przez rodziców, i to bardzo krytycznie, ale bez merytorycznych podstaw. W Polsce prawie każdy wie, jak uczyć i środowisko nauczycielskie jest ogólnie piętnowane za długie wakacje, małą liczbę godzin pracy w tygodniu i za zbyt niskie lub zbyt wysokie wymagania wobec uczniów. Niestety, niski status zawodu nauczyciela rozzuchwala i ośmiela do niesprawiedliwych i niemerytorycznych ocen. Być może wraz z rozwojem demokracji uda się wykształcić odpowiednie wzorce postępowania komitetów rodzicielskich w szkołach. Należy jednak podkreślić, iż trzeba zacząć od kształtowania i wpajania autonomii nauczycielom, dlatego tak ważnym wydaje się wprowadzenie tego zagadnienia do programu studiów i na różnego rodzaju kursów i szkoleń. Ponadto autonomia nie jest wyłącznie związana z procesem uczenia i uczenia się, ale dotyczy

postawy życiowej i stosunku do podjęcia odpowiedzialności za własne decyzje kształtujące naszą postawę i drogę życiową.

W następnym rozdziale zasady autonomii i półautonomii zostaną omówione bardziej szczegółowo.

4.3.1 Ogólne zasady półautonomicznych form nauczania

Bardzo mocno jest rozwijana przez dydaktyków koncepcja **półautonomii**, ponieważ osiągnięcie pełnej autonomii jest trudne, a w procesie nauczania wręcz niewskazane. Mamy bowiem do czynienia z ustawicznymi procesami interakcji. Jak każdy inny złożony problem, tak i ten wymaga sformułowania jasnych zasad, organizacji i planowania. Ogólnie mówiąc, wszelkie działania w ramach półautonomii mają na celu rozwój otwartej postawy i osobistego stylu komunikacyjnego. Oznacza to nie tylko opanowanie w sposób efektywny języka obcego, ale również *"przygotowanie osoby uczącej się do osobistego działania w komunikacji obcojęzycznej"* (Wilczyńska 2004, 44). Przygotowanie owo powinno zawierać takie działania jak:

- **gotowość podjęcia komunikacji w języku obcym**, nawet w przypadku niedostatecznych umiejętności i kompetencji;
- **stosowanie cech komunikacji autentycznej**, np. podejście do celu rozmowy w aspekcie informacyjnym, towarzyskim, ekspresywnym; uwzględnienie jej umieszczenia w psychospołecznych warunkach; przewidywalność przebiegu komunikacji;
- **zdolność poradzenia sobie ze osobliwością komunikacji egzolingwalnej**, czyli czy umiemy rozpoznać i ocenić właściwie możliwość nawiązania komunikacji językowej z danym partnerem, czy potrafimy rzetelnie rozpoznać i oszacować własne potrzeby i niedostatki językowe w danej sytuacji, i wreszcie czy potrafimy odpowiednio kompensować własne niedobory i aktywnie współpracować z danym partnerem (Wilczyńska 2004, 44-45).

Po zdefiniowaniu celów w półautonomii, należy sformułować zadania stojące przed nauczycielami. Istnieją zasadnicze różnice między założeniami dydaktyki półautonomii, jak i dydaktyki tradycyjnej, zwanej również dydaktyką analityczno-podawczą. Różnice dotyczą przede wszystkim roli uczącego i uczącego się, własnej odpowiedzialności za efekty nauczania, sposobie budowania kompetencji, oraz efektów docelowych, zakresu

osiągniętej kompetencji językowej, świadomością, samokontrolą, celami życiowymi, zawodowymi, systemem wartości, sferą emocjonalną, aspiracjami, itp. Obie wyżej wymienione dydaktyki będą z pewnością znacząco się różnić we wszystkich wspomnianych aspektach. Oczywiście nie oznacza to, że osoby uczące i uczące się metodami dydaktyki tradycyjnej oceniać będą jej efekty jedynie negatywnie. Musimy być świadomi rzeczywistości szkolno-akademickiej, w której oczekiwania i efekty w ramach tego systemu powodują zadowolenie obu stron, aczkolwiek powody te raczej nie wychodzą poza ten system (Wilczyńska 2004, 46-47).

Jednym z ważniejszych powodów ścisłego trzymania się dydaktyki tradycyjnej jest możliwość klarownego wyselekcjonowania i gradacji danego materiału. Doświadczony nauczyciel bez trudu zaplanuje, wręcz szczegółowo z podziałem na lekcje, materiał przeznaczony do przerobienia tak, aby osiągnąć upragniony efekt, nawet przy niewielkim zaangażowaniu uczniów. Stąd u wielu dydaktyków i studentów pytania o konkrety w przypadku półautonomii, w której najczęściej mamy do czynienia tylko z podaniem ogólnych zasad i wytycznych. Trzeba jednak uczciwie przyznać, że duża grupa nauczycieli jest przekonana, co do głównych idei autonomii w nauczaniu, ale oczekuje więcej praktycznych wskazówek. Szczególny opór, i częstokroć barierę trudną do pokonania, stanowi rola nauczyciela jakże odmienna od dydaktyki tradycyjnej. Wspominałam w poprzednich rozdziałach o roli nauczyciela w tradycyjnym pojmowaniu tej funkcji i roli *facilitatora* w nauczaniu autonomicznym i półautonomicznym. Zdarza się również, że główne założenia i idee autonomii są przedstawiane wręcz w karykaturalnej formie. Skoro uczący prezentują różne poziomy i ich potrzeby też różnią się między sobą, to, aby osiągnąć zamierzone przez nich cele, także odmienne w każdym przypadku, to sposoby ich osiągnięcia muszą siłą rzeczy być inne. Zwolennicy tej teorii sugerują, że w takiej sytuacji nauczyciel powinien pracować indywidualnie z uczącym się, dopasowując się do jego potrzeb, a nawet nastroju i sytuacji życiowej. Trzeba jasno podkreślić, że takie postawienie sprawy prowadziłoby do niecelowej i wręcz nierealnej indywidualizacji.

Trudno również z całą stanowczością stwierdzić, że uczeń jest w stanie całkowicie zastąpić lub nawet obyć się bez nauczyciela. Uczeń, jeśli potrafi określić swoje cele, co nie zawsze jest łatwe, być może będzie miał trudności z wyborem właściwych

materiałów, poza tym kłopot sprawi mu rzetelna ewaluacja swoich postępów.¹⁸ Kolejnym mitem związanym z nauczaniem autonomicznym i półautonomicznym są status i umiejętności nauczyciela. Oponenci twierdzą, że w autonomicznych i półautonomicznych warunkach nauczania nauczyciel powinien być też w pełni autonomiczny, kreatywny i elastyczny. Wydaje się, że dobry nauczyciel potrafi w każdej chwili wdrożyć jakiejkolwiek formy aktywności językowej adekwatne do potrzeb. Czasami praca z dobrymi i kreatywnymi uczniami idzie zupełnie w innym kierunku niż uprzednio zaplanowany. Pomysłowy nauczyciel ma wtedy szerokie pole do popisu dopasowując różnorodne formy do potrzeb i celów konkretnej grupy uczniów. Równie nieprawdziwe jest kolejne stwierdzenie, iż naczelnym celem uczącego jest rozwój autonomii uczących się. Przecież oznacza to, przynajmniej w teorii i w idealnej sytuacji, że nauczyciel stanie się po prostu zbędny i niepotrzebny, przynajmniej po osiągnięciu przez uczniów pewnej fazy.

Wdrażanie do autonomii nie oznacza przerzucenia na barki uczniów całego wysiłku związanego z uczeniem się języka obcego. Przecież wykonanie zwykłego zadania nie oznacza rozwijania autonomii ucznia.

Część nauczycieli twierdzi, że nie są w stanie rozwijać i wdrażać zasad autonomii, ponieważ nie dysponują odpowiednim zapleczem: ani multimedialnym ani właściwymi materiałami dydaktycznymi. Przecież sytuację należy oceniać realnie i przy ogólnych nakładach na oświatę nikt nie jest w stanie zgromadzić w jednym ośrodku nauczania wszystkiego.

Nagromadzenie wielu sprzecznych idei, zdań wyrwanych z kontekstu, uprzedzenia i niechęć części środowiska, jak i same podejście uczących się powodują, że ogólnie idee autonomii są traktowane jako zasadne, ale niezbyt przystające do realiów polskich uczelni. Czasami niewłaściwa interpretacja może wręcz skompromitować szczytne idee i pomysły.

Genezy zastosowania w dydaktyce form półautonomicznych należy szukać w zdecydowanych zmianach w systemie nauczania językowego. Ogromne zróżnicowanie poziomów znajomości języków obcych wśród młodzieży kontynuującej naukę po maturze, spowodowane różnymi czynnikami, między innymi większą dowolnością

¹⁸Pomijam fakt, że wśród dorosłych i w miarę dojrzałych studentów zdarzają się przypadki zwykłego lenistwa i niefrasobliwości w podejściu do nauki języka obcego.

w programach szkolnych, dostępem do pozaszkolnych form kształcenia językowego, telewizji satelitarnej, możliwościami wyjazdów za granicę, czyli generalizując, różne doświadczenia językowe w punkcie wyjścia, skłoniły dydaktyków do większej elastyczności i poszukiwania form dydaktycznych bardziej dopasowanych do możliwości i środków (Wilczyńska 1999, 287 i n.). Wielorakie doświadczenie językowe pociąga z kolei za sobą większą indywidualizację potrzeb i celów dostosowanych do własnych ambicji. Ekonomia wkracza nieubłagane w każdą sferę życia, dlatego zmniejszenie godzin na lektoratach na uczelniach wymusza konieczność zintensyfikowania pracy własnej ucznia. Ponadto cele kształcenia językowego nie są już tak klarownie zdefiniowane. Bardziej należy zwrócić uwagę nie na trzymanie się ścisłych norm językowych, które zdają się być obecnie dość płynne, ale raczej na przekonanie uczącego się do stworzenia własnego programu ćwiczenia i polepszenia znajomości języka obcego na podstawie obserwacji i zrozumienia stosowania różnych form językowo-komunikacyjnych.

4.3.2 Czynniki kształtujące autonomię osobistą

W tym kontekście wymienię w nawiązaniu do koncepcji Wilczyńskiej (2004, 50) kilka najgłówniejszych czynników pozwalających kształtować autonomię i sprzyjających rozwojowi osobistej kompetencji komunikacyjnej:

- zainteresowanie, kontemplacyjność, postawa nastawiona na poszukiwanie;
- uświadomienie własnej postaci i tożsamości;
- dostęp do odpowiedniej gamy wzorów, oraz świadomość w jaki sposób wzory te są odbierane przez społeczeństwo;
- krytycyzm i pewna doza niezależności poznawczej;
- współodpowiedzialność, chęć podejmowania nowych wyzwań;
- upór, konsekwencja;
- gradacja w wartościowaniu swoich działań;
- umiejętność współpracy;
- kontrola nad swoimi emocjami;
- jasne określenie i świadomość celów, które chcemy realizować;
- zdolność oceny.

Są to oczywiście tylko pewne wskazania, które mogą być inspiracją dla nauczycieli, ale, jak pokazuje doświadczenie, nie należy ich traktować sztywno i trzymać się schematu, gdyż prowadzi to do ujednolicenia programu i chęci dostosowania zachowania do "właściwego wzoru." Dlatego też naukowcy zajmujący się autonomią przedstawili główne jej zasady w formie szkieletu organizacyjnego, ponieważ mnogość sytuacji dydaktycznych, złożoność pewnych elementów, wynikające stąd trudności i problemy, nieprzewidywalność pewnych konfiguracji uniemożliwiają ściśle zaprogramowanie nauczania.

Według Wilczyńskiej (2004, 50-51) **zasada dydaktyczna** to preferowany, stały sposób interpretacji i postępowania wynikający z ogólnej koncepcji lub praktyki dydaktycznej, zalecany zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Oczywistym wydaje się fakt, że zasada taka nie może odbiegać lub stać w sprzeczności z zasadami ogólnodydaktycznymi (systematyczność, wiązanie teorii z praktyką), raczej zasada taka winna uzupełniać taki zbiór w celu nadania mu bardziej konkretnego kształtu. Pracę nauczyciela z pewnością ułatwi znajomość ogólnej koncepcji. Idealem byłoby gdyby dany zbiór zasad i koncepcji stosowany był zarówno przez osoby przygotowujące materiały dydaktyczne, autorów programów i samych prowadzących zajęcia językowe. Współpraca tych grup, jak i uczącego się mają wysoką rangę w nauczaniu autonomicznym. Ponieważ wiele zależy od samego uczącego się, i wiele rzeczy ma miejsce poza kontrolą uczącego, wspólne zapatrywania i wartości pozwolą osiągnąć sukces w sposób bardziej efektywny i pozwolą ominąć konflikty zrodzone poprzez niespójność zasad wyznawanych przez obie strony, co z kolei wpływa niekorzystnie na proces dydaktyczny. Klarowność reguł i wspólne wartości pozwalają wytworzyć poczucie stałości, spokoju, oraz zabezpieczają przed błędnymi decyzjami i interpretacjami. Ponieważ zgodnie z układem glottodydaktycznym zaproponowanym przez Pfeiffera (rozdz. 1.8) wszystkie jego komponenty są zmienne, dlatego w mojej opinii jedyną pewną zasadą w dydaktyce jest fakt, iż proces nauczania jest nieodłącznie związany z procesem uczenia się: uczenie polega na prezentacji wiedzy, praktyce i sprawdzeniu opanowania materiału; uczenie się na zgłębieniu wiedzy poprzez zastosowanie odpowiednich technik. Nie zawsze wszystkie elementy pojawiają się w tej samej kolejności, ponadto akt uczenia się może być nieświadomy, jak również występować poza warunkami szkolnymi. Czasami osobowości studentów zmuszają lektora do zastosowania niestandardowych i niepodręcznikowych reakcji i procedur.

Ponadto, jak pokazuje teoria, co pewien czas pojawiają się nowe koncepcje uczenia się języków obcych, które zostają skrytykowane i zmarginalizowane przez kolejną generację "twórców" i badaczy tematu. Wnioskować można zatem, że nie w każdej sytuacji należy sięgać po zalecane metody, ponieważ mnogość ludzkich temperamentów, reakcji, motywacji i wiele innych czynników wpływających na uczenie i uczenie się wymagają raczej dużej dozy elastyczności i kreatywnej improwizacji opartych na doświadczeniu, intuicji i wiedzy prowadzącego. Nietuzinkowe zachowania i zastosowanie technik z pozoru mało przydatnych w danych okolicznościach może przynieść lepsze efekty.

W trakcie zajęć bezsprzecznie nauczyciel powinien uznać i wzmacniać podmiotowość uczącego się zarówno w zakresie komunikacyjnym, jak i dydaktycznym. W ten sposób świadomie będzie budował relacje dwupodmiotowe, stanowiące bazę współpracy dydaktycznej nauczyciela i uczącego się. Z powyższych ogólnych zasad wynikają zasady bardziej szczegółowe, takie jak na przykład **zasada harmonii dydaktycznej** (Wilczyńska 2004, 51). Przez powyższą zasadę rozumiemy niewyręczanie uczącego się w wykonywaniu tego, co leży w zakresie jego możliwości. Oznacza to także wspieranie i wspomaganie wszelkich wysiłków komunikacyjnych i uczeniowych uczącego się, oraz próby definiowania swojego stylu komunikacyjnego. Wymaga to również negocjowania z uczącymi się ich osobistych celów i form ich osiągania (Wilczyńska op. cit.). Wzmocnienie podmiotowości ucznia na pewno prowadzi do zwiększenia jego efektywności. Jednakże moim zdaniem negocjowanie celów nauczania na 120 godzinach lektoratu jest kwestią przynajmniej dyskusyjną.

W przygotowaniu i planowaniu pracy z daną grupą powinien nam przyświecać cel główny, czyli rozwijanie osobistej kompetencji uczeniowej i komunikacyjnej. Aby ten cel osiągnąć wraz z uczącymi się należy promować i wspierać działania autentyczne zarówno dotyczące kompetencji komunikacyjnej, jak i uczeniowej, a także równolegle i współzależnie rozwijać świadomość uczących się, ich sprawności związane z procesem uczenia się i zdobywaniem doświadczenia komunikacyjnego, i, co wymieniam jako punkt ostatni, ale to nie znaczy, że mniej ważny, należy pobudzać uczniów do samoobserwacji i refleksyjności podczas rozwijania swoich kompetencji (Wilczyńska 2004, 51-53).

Wymienione powyżej zasady pozwalają lepiej zrozumieć, dlaczego w dydaktyce głównym pojęciem staje się półautonomia, a nie autonomia. Zastosowanie zasad

półautonomii przez uczącego nie oznacza, że wybrał wersję uproszczoną lub tylko niektóre reguły. Po prostu pojęcie półautonomii pozwala lepiej pokazać i osiągnąć dwupodmiotowość w relacjach między nauczycielem a uczniami. Uniemożliwia też przesadne kultywowanie swojego idiolektu przez uczących się, z drugiej strony zabezpiecza przed zbyt dużą interwencją ze strony uczącego. Ułatwia mu z kolei dobór takich treści i form, które w sposób maksymalnie efektywny pozwolą na osiągnięcie celów wyznaczonych przez uczniów i zwiększą ich wysiłki w celu rozwoju kompetencji. Należy tu podkreślić, że powyższe zasady nie odbierają nauczycielowi możliwości swobodnego doboru treści i metod, nie hamują jego inicjatywy i pozwalają na pewną elastyczność procedur i wymagań, jeśli tylko dopełniają one w sposób harmonijny zasady ogólne.

Nauczyciel, który już wie jak nauczać, musi podjąć następną ważką decyzję, mianowicie, czego nauczać. W większości szkół wyższych na lektoratach obowiązują konkretne programy, które muszą być zrealizowane, gdyż na ich podstawie sprawdzana jest wiedza studentów czy to w formie kolokwium czy egzaminu. Również w przypadku dużych grup oczywistym wydaje się fakt dużej różnorodności oczekiwań i celów. Ale ten sam materiał można przerabiać na wiele sposobów. I dlatego punktem wyjścia do dalszej pracy w danej grupie powinno być *"samookreślenie się uczących, co do swoich potrzeb i ambicji realizacyjnych w zakresie wybranych, społecznych praktyk komunikacyjnych, czyli tzw. formatów"* (Wilczyńska 2004, 53). W związku z tym to samo zagadnienie może być przerobione z konkretną grupą w taki sposób, który przyniesie korzystne efekty. Poprzez konstruowanie znaczeń, określenie konwencji językowych i komunikacyjnych ułatwimy uczącym się skoncentrowanie na swoich możliwościach i potrzebach, jak i na zaletach poszczególnych środków językowych. Uczeń, który jest świadomy zależności między formą komunikacji i jej percepcją społeczną na pewno trafniej wybierze przydatne mu nabytki językowe. Nieocenioną formą pracy w tym przypadku jest praca w grupie. Oczywiście, aby trafnie dobrać do danej grupy odpowiednie formaty należy poznać styl konkretnej grupy poprzez zastosowanie różnorodnych form i metod pracy. W grupie jednorodnej na pewno łatwiej będzie nam dobrać stosowne formy pracy, ale nie oznacza to, że w dużej i bardzo zróżnicowanej grupie skazani jesteśmy na porażkę. Zajęcia na Politechnice Poznańskiej, jak wspomniałam w poprzednich rozdziałach, są prowadzone w grupach jednorodnych, jeśli chodzi o kierunek studiów. Ułatwia to pracę, gdyż można w wystarczającym

stopniu określić, do jakich celów będzie potrzebny język. Zadaniowa forma pracy, szczególnie przydatna w półautonomii, jest w tej sytuacji nie do przecenienia, ponieważ przez łączenie uczenia się i komunikacji pobudza rozwój wrażliwości językowej (rozdz. 4.7.2). Pozwala też na przeprowadzenie ćwiczeń w mówieniu w warunkach zbliżonych do naturalnych. Zastosowanie powyższych uwag i reguł umożliwia selekcję i gradację materiału pod względem trudności, i jednoczesną interwencję nauczyciela w zależności od potrzeb uczniów. Nauczyciele muszą mieć poczucie realizmu dydaktycznego i być w stanie reagować właściwie na sygnały od uczniów, którzy natknęli się na trudności wymagające pomocy ze strony prowadzącego. Na początku lektoratu należy określić stopień zaawansowania swoich uczniów, a następnie oznaczyć poziom, do którego są w stanie studenci dojść w określonym czasie dzięki swojej pracy, kreatywności i kontroli emocjonalnej.

Należy jeszcze raz mocno podkreślić, że wraz ze wzrostem kompetencji następuje wzrost autonomii. Oba czynniki są współzależne od siebie, a jednocześnie zależą od indywidualnej osoby, jej możliwości, planów, ambicji, zamierzeń, wrażliwości językowej i wielu innych elementów. Wilczyńska (2004, 54) sugeruje, że nawet kilkumiesięczna praca w warunkach półautonomii pozwala zauważyć postępy na polu autonomii, co przejawia się w podanych niżej zakresach:

<i>program instytucjonalny</i>	→	<i>program wynegocjowany</i>
<i>uzależnienie dydaktyczne</i>	→	<i>partnerstwo wobec innych uczących się i nauczającego</i>
<i>automatyzmy, wiedza świadoma</i>	→	<i>wrażliwość językowo-komunikacyjna</i>
<i>poczucie niepewności, kompleksy</i>	→	<i>poczucie zaufania</i>
<i>ambicja odtwarzania</i>	→	<i>ambicja eksperymentowania</i>

Jest jeszcze jedna bardzo ważna rzecz, o której chciałabym wspomnieć. Zastosowanie podanej organizacji dydaktycznej (lektorat trwa dwa do czterech semestrów, zajęcia odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu) pozwala uniknąć sytuacji, w której student, mimo dobrego opanowania materiału językowego, zachowuje się nieporadnie i nie potrafi wykorzystać swojej wiedzy w sytuacji naturalnej. Warto podkreślić, że półautonomia z pewnością nie wprowadza zamieszania w organizacji procesu dydaktycznego. W celu uzyskania spójności i dodania wiarygodności należy połączyć trzy elementy: koncepcję ogólną, zasady glottodydaktyczne i dobór oraz organizację materiału językowego. Ponieważ nadal toczą się badania nad

zastosowaniem autonomicznych form nauczania, z pewnością coraz częściej pojawiają się nowe opracowania i nasza wiedza będzie coraz bogatsza na ten temat, co pomoże sprecyzować dalsze wnioski dydaktyczne. Na pewno dydaktyka autonomicznego uczenia się w warunkach pozalekcyjnych nie jest efemerydą, przejściową modą, ale procesem zdobywającym coraz większe rzesze zwolenników zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów.

Nauczanie autonomiczne jest olbrzymim krokiem oddalającym nas od pedagogiki autorytarnej. Nie oznacza to jednak absolutnie odejścia od relacji między nauczycielem i uczniem na zasadzie, iż ostatnie słowo należy tylko do nauczyciela, a uczeń skazany jest na całkowite podporządkowanie się jego wymaganiom, na rzecz zwolnienia uczącego z całkowitej odpowiedzialności za treści i sposób ich przekazywania. Autonomia, a jeszcze bardziej półautonomia wskazuje na pewien rodzaj harmonii między działaniami nauczyciela i ucznia. Dydaktyka autonomiczna wskazuje również na fakt, że w przypadku osób uczących się języka obcego najważniejszą sprawą jest zaspokojenie potrzeby komunikowania się w innym, niż ojczysty, języku. W związku z tym nie przyswojenie reguł gramatyczno-leksykalnych jest najważniejsze, ale nabycie umiejętności negocjowania, reagowania w odpowiedni do danej sytuacji sposób, komunikowanie swojego zdania, itp. Język staje się narzędziem, które może być wykorzystywane w wielu różnorodnych dziedzinach. Dlatego tak ważne wydaje mi się zróżnicowanie zasad glottodydaktycznych i metodycznych na lektoratach w uczelniach wyższych. W przyszłej pracy zawodowej i życiu codziennym każdy człowiek samorealizuje się w inny, odmienny sposób. I między innymi, język obcy może stanowić skuteczne narzędzie realizacji celów i zaspokojenia ambicji.¹⁹

Odnalezieniu własnego stylu uczenia się sprzyja efektywna współpraca między uczniami a nauczycielem. Abramczyk (2008, 59) przez efektywną współpracę rozumie:

- stworzenie miłej atmosfery na lekcjach z zagwarantowanym poczuciem bezpieczeństwa;
- przyznanie uczniowi prawa do robienia błędów;
- stworzenie warunków, w których uczniowie mogą realizować swoje pomysły;
- zapewnienie uczącym się poczucia sensu działania;

¹⁹ Zupełnym nieporozumieniem jest dla mnie podobny cykl i program lektoratów w szkołach wyższych. Uczciwie należy powiedzieć, że niektóre uczelnie realizują program właściwy dla specyfiki danej uczelni, ale są to wyjątki. Natomiast wprowadzenie nauczania specjalistycznego na niektórych uczelniach napotyka na opór, i to głównie ze strony grona pedagogicznego.

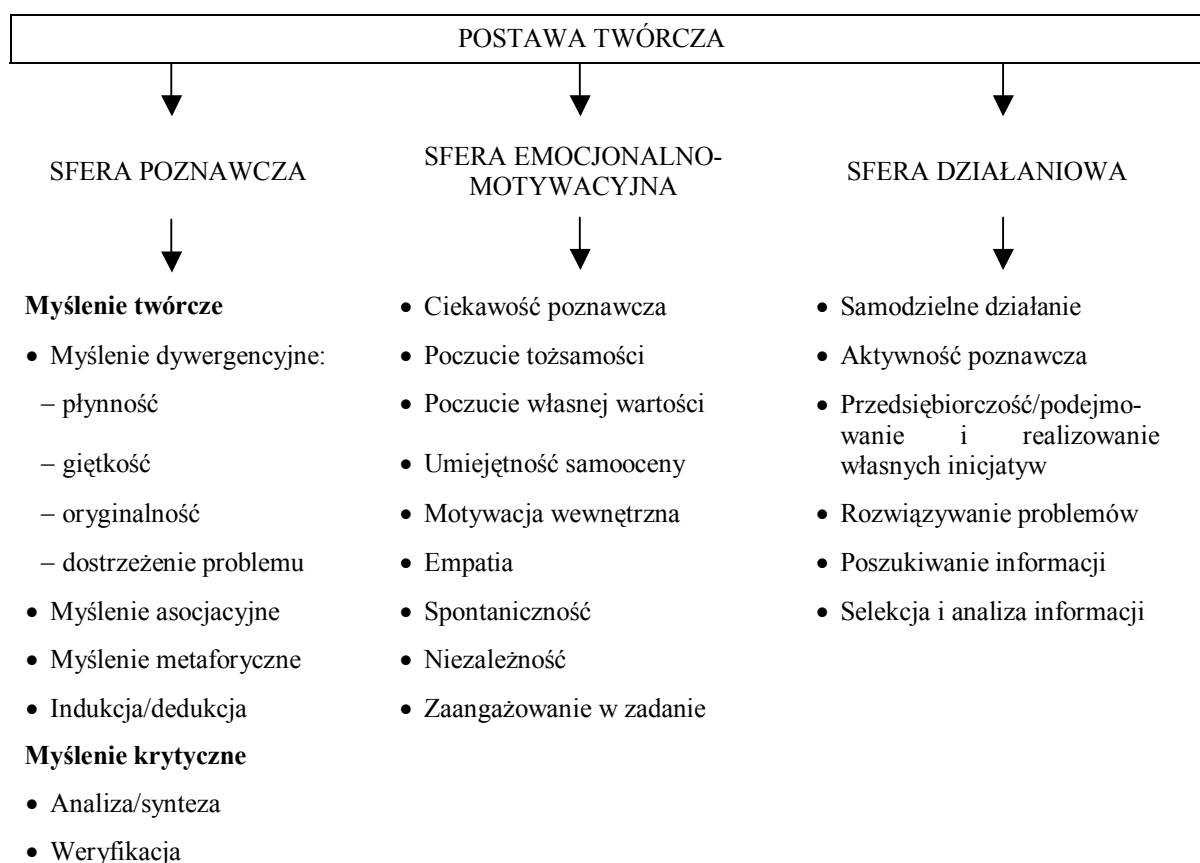
- stosowanie różnych form stymulujących uczucia.

Nauczyciel dzięki zastosowaniu technik moderacyjnych (czyli metod kierowania pracą uczniów w sposób obligujący ich do osiągnięcia celu) (Abramczyk 2008, 59 i n.) może efektywnie poznać preferencje grupy uczniów, ich sposoby uczenia się, podejście do języka. Poczucie współodpowiedzialności za przebieg zajęć daje uczniowi satysfakcję, a nawet drobny sukces w nauce języka obcego może wydatnie przyczynić się do zwiększonego wysiłku, a na pewno podwyższenia motywacji.

W poprzedniej części mojej pracy analizowałam temat motywu i motywacji, wpływ motywacji na uczenie się i różne rodzaje motywacji. Wszystkie typy motywacji są jednakowo ważne, ponieważ nie ma rozstrzygających badań potwierdzających zdecydowaną wyższość jednej motywacji nad innymi, z drugiej strony wiadomo, iż uczący kieruje się wieloma motywami w procesie uczenia się. W nowym rozumieniu procesu dydaktycznego w centrum uwagi znajduje się uczeń. Powinien on mieć zagwarantowane uczestnictwo świadome w procesie dydaktycznym. Z kolei od nauczycieli i instytucji edukacyjnych zależy pobudzanie motywacji i rozwijanie autonomii uczniów. Studenci powinni na początku lektoratu zapoznać się z programem nauczania i mieć możliwość wyboru tych treści, które są adekwatne do jego aspiracji, potrzeb i celów.

4.3.3 Postawa twórcza

Wspomniałam o postawie twórczej, która niewątpliwie ułatwia uczenie się osobie pełnej pasji poznania nowego. Postawa kreatywna, zdolna do samodzielnego myślenia, wyciągania wniosków, przedsiębiorczości, umiejętności stawiania dalekosiężnych celów, pokonywania przeszkód, aktywnego udziału nawet w sytuacjach nowych, jest niezbędna w autonomicznym i półautonomicznym uczeniu. Postawę twórczą można podzielić na trzy sfery: poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działaniową, co zilustrujemy następująco:



(Szmidt 1996, za Jastrzębska 2002, 53).

W procesie nauczania nauczyciel powinien kształtować postawy uczniów w taki sposób, żeby mogli sami przejąć odpowiedzialność za własne uczenie się. Jest to ważne i być może łatwiejsze do osiągnięcia w przypadku uczniów dorosłych, którzy prawdopodobnie będą kontynuować naukę we własnym zakresie, po zakończeniu kursu lub lektoratu. Uczeń, który jest w stanie poznać swoje cele, umie określić do czego potrzebny jest mu język, jakie techniki będą skuteczne do osiągnięcia zamierzonych celów, jest w stanie powiązać cele językowe z ogólnymi celami życiowymi. Uczeń autonomiczny umie krytycznie ocenić swoje postępy, reprezentuje postawę refleksyjną, osiąga swoje zamierzenia i jednocześnie umie w każdym momencie ponownie podjąć wysiłek i trud nauczania się lub pogłębienia dotychczasowej wiedzy językowej. Abramczyk (2008, 59) wymienia takie cechy ucznia autonomicznego jak: zrozumienie czego się uczy, związanie swoich celów z celami nauczyciela, przemyślane stosowanie technik najbardziej dla ucznia efektywnych, ewaluacja swoich działań i osiągnięć, i w miarę potrzeby weryfikacja strategii. W przypadku uczniów opornych lub mało

przekonanych do stosowania form autonomicznych skutecznym orężem jest ich motywowanie przez nauczyciela.

4.4 Kierowanie procesem uczenia się

Jeśli autonomię uznamy jako umiejętność przejęcia odpowiedzialności za to, jak i czego się uczymy (Kaczmarek 2002, 76), to należy nauczyć studentów jak kierować procesem uczenia się. Wilczyńska (1999, 121 i n.) definiuje za Aumont i Mesnier (1992) akt uczenia się jako podejmowanie i rozwiązywanie problemów. W procesie uczenia się kluczową rolę odgrywają dwa aspekty: intelektualny i działaniowy. W takim ujęciu akt uczenia się ma przede wszystkim wymiar osobisty. Przekłada to się na dwie siły sprawcze procesu, czyli na motywację i jej natężenie, jak i na wolę danej jednostki w celu opanowania materiału. Wilczyńska (1999, 122) zwraca ponadto uwagę na konieczność autentyczności.

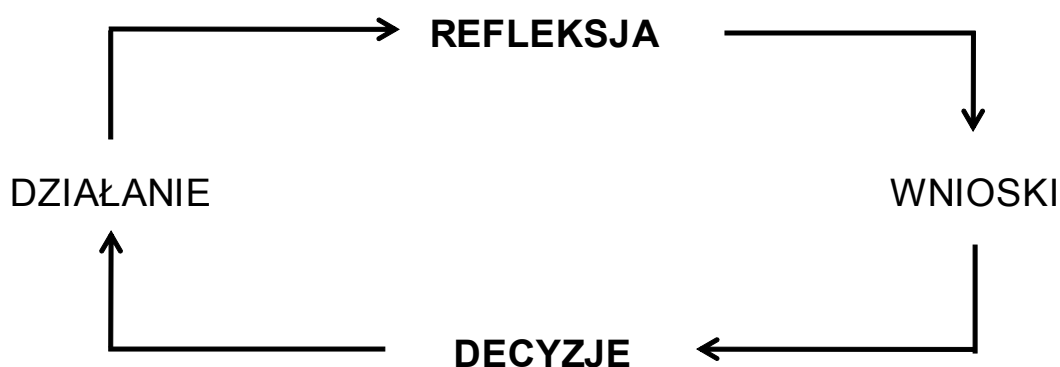
Zagadnieniom procesu uczenia się poświęcił swoją uwagę de La Garandiere (1991), który wyróżnił następujące etapy tegoż procesu:

- skierowanie uwagi na materię poznania;
- zapamiętanie;
- zrozumienie/zastanowienie;
- umiejscowienie materii poznania w wyobraźni poprzez połączenie jej z osobistymi projektami (Wilczyńska 1999, 123).

Uczenie się języka obcego polega na przyswajaniu, czyli przyjmowaniu jako własne pewnych kompetencji języka obcego. Można częściowo traktować to jako oparcie się na imitacji modelu, ale Wilczyńska (1999, 123 i n.) zwraca uwagę na znaczenie czytelności dla uczącego się danego modelu, ponadto zapamiętanie ściśle łączy się z momentem, kiedy następuje odtwarzanie wiedzy (operacyjność wiedzy), o co niełatwo w warunkach naturalnych. Dlatego uczenie się języka obcego nie może być prostym procesem naśladowania określonego modelu. Akt uczenia się powinien być świadomy i budowany poprzez uczącego się w celu rozwoju własnej indywidualnej kompetencji językowej.

Ponieważ funkcja nauczyciela we współczesnej szkole zmieniała się, to naturalną tego konsekwencją jest odwrócenie relacji nauczania i uczenia się. Nauczanie straciło swoją zwierzchnią rolę w stosunku do uczenia się. Szalek (2004, 16) stwierdza, iż jest

to wynikiem rezygnacji z rozpatrywania nauczania jako naczelnej siły powodującej uczenie się. W tej sytuacji nauczanie winno zająć pozycję pomocniczą do uczenia się, ponieważ korelacja tych dwóch procesów może dać oczekiwane efekty. Nauczyciele winni wspomóc studentów w rozwijaniu i doskonaleniu własnej autonomii poprzez prezentację ćwiczeń umożliwiających dynamizację autonomii i zmuszenie uczących się do refleksji na temat swojego procesu uczenia się. Opalka (2002, 90) przedstawia proces uczenia się jako proces cykliczny:



Cykliczność procesu, jasno określone cele, odpowiednie techniki i ćwiczenia sprzyjają refleksjom i zwiększaniu efektywności nauki.

Technikami pomagającymi w opisie drogi językowej, w dostrzeżeniu postępów, w regularnej analizie dotychczasowych rezultatów opartych na założonych celach, w chęci zastosowania nowych form, w rozwinięciu naturalnej ciekawości i, co bardzo znamienne, w dostrzeżeniu własnego sukcesu są na przykład kwestionariusze i testy samooceny, portfolio, dzienniki.

Dzięki zastosowaniu różnego rodzaju testów i kwestionariuszy łatwiejsza staje się ocena umiejętności danego ucznia, ponadto uczeń jest w stanie kontrolować samego siebie i w widoczny sposób dostrzec rzeczywiste postępy, co z kolei służy pomocą przy wyznaczeniu kolejnych celów.

Portfolio jest nieocenioną pomocą przy całościowej ocenie dorobku językowego danej osoby (Kaczmarek 2002, 71). Portfolio jest stosunkowo nowym narzędziem pomagającym rozwijać samoświadomość uczących się, jak również w miarę dokładnie i

wszechstronnie dokumentuje doświadczenia językowe. Kompletowanie certyfikatów, świadectw, zaświadczeń, wszelkiego rodzaju dokumentów w formie pisemnej, w formie kaset i nośników komputerowych (dyskietki, CD) pomaga uczącemu śledzić swoje dokonania językowe, kontrolować postępy, poznawać swoje możliwości, a przede wszystkim wzmacnia motywację, chęć do dalszego podejmowania wysiłku, rodzi poczucie dumy z osiągnięcia zamierzonych celów.

Celem następnego narzędzia, które pomaga monitorować pracę nad i z językiem, czyli dziennika, jest kontrola własnej aktywności językowej (Kaczmarek 2002, 73). Jest to jednak metoda dość pracochłonna i według badań przeprowadzonych przez zespół w Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego w Zielonej Górze tylko 225 studentów podjęło się prowadzenia dziennika. Natomiast większym zainteresowaniem cieszyło się portfolio. Kolejną techniką stosowaną z powodzeniem w nauczaniu języków obcych jest technika *role play*. Istotne jest to, iż rola nauczyciela w tej sytuacji ogranicza się praktycznie do zaprezentowania celu i przebiegu zadania, natomiast cały ciężar spoczywa na uczestnikach, czyli uczniach. Istotą tej techniki jest osiągnięcie celu i używanie języka w sposób komunikatywny, mniej ważna jest jego poprawność. Surdyk (2002, 134-135) wskazuje na dwa rodzaje pracy w *role play*:

- używanie struktur i funkcji językowych znanych już uczącym się; opanowanie tych struktur i funkcji jest ważne dla osiągnięcia założonego celu;
- wykorzystanie wiadomości nabytych we wcześniejszym etapie zajęć; faza aktywna uczenia się; uczący mają okazję wykorzystać swoją wiedzę w sposób zindywidualizowany.

Głównym zdaniem wspomnianej techniki jest podniesienie poziomu zaawansowania swojej wiedzy językowej.

Rozpoznanie i umiejętność kształtowania własnego stylu uczenia się są kluczowe w procesie autonomizacji. Nie ma jednej, idealnej metody efektywnej dla wszystkich. Poznanie własnego stylu pozwala uczącemu osiągać lepsze efekty, sprzyja rozwojowi indywidualnej kompetencji językowej. Z kolei nauczyciel powinien stawiać na otwarty styl nauczania (Wilczyńska 1999, rozdział 3), poprzez uwzględnienie różnic indywidualnych uczniów, jak również poprzez stworzenie im warunków, w których mogą praktykować odmienne strategie. W praktyce oznacza to, że każdy uczeń powinien starannie przemyśleć ofertę dydaktyczną przed podjęciem decyzji o wyborze

konkretnego kursu, ponieważ można śmiało postawić tezę, że sama pracowitość i wysoka motywacja nie są jedynymi gwarantami sukcesu w opanowaniu języka obcego.

4.5 Indywidualizacja procesu nauczania i uczenia się

Pozwolenie studentom na decyzję dotyczącą wyboru konkretnego modułu i typu zajęć byłoby dużym krokiem w autonomii i jednocześnie pomogłoby studentom wziąć większą odpowiedzialność za proces nauczania. Uczenie się w grupie, na lektoracie ma swoje zalety i wady. Praca w grupie rozumianej jako cała klasa wzmacnia poczucie przynależności, wiąże i jednoczy grupę, ułatwia studentom dzielenie podobnych odczuć. Dla nauczyciela z kolei oznacza to prostsze tłumaczenie, jak i monitorowanie postępów uczniów. Z drugiej strony oznacza to większy nacisk na grupę jako całość, preferowanie grupy a nie indywidualności. Każdy student musi robić to samo w tym samym czasie i w tym samym tempie. Praca w dużej grupie oznacza przepływ wiedzy od nauczyciela do ucznia. Indywidualni studenci nie mają zbyt dużo okazji do wykazania się swoją wiedzą, a też nie wszyscy potrafią prezentować się przed większą publicznością. Natomiast praca w małej grupie, kilkusobowej, 4-5 studentów, sprzyja wymianie myśli, kontakt wzrokowy jest łatwiejszy i łatwiej prowadzić dyskurs²⁰. Rozwiązaniem w takiej sytuacji jest praca w grupach kilkusobowych polegająca na rozwiązywaniu podanych zadań, przygotowaniu opinii na wybrany temat. Ponieważ w grupie są różni studenci, istnieje możliwość wymiany wielu opinii na ten sam temat z różnych punktów widzenia. Każdy student może też wybrać swój własny wkład w rozwiązanie problemu zadanego przez nauczyciela. Oznacza to ciągły monitoring grup, sprawdzanie czy rzeczywiście studenci mówią w języku obcym i na temat. Studenci uczą się współpracy, negocjacji, przekonywania do swoich racji siłą argumentów, dochodzenia do wspólnego rozwiązania. Minusem tej formy pracy jest to, że słabi studenci lub pasywni nie biorą udziału czynnego w pracach grupy.

Problemem jest też poziom reprezentowany przez poszczególnych studentów. Niestety nie zawsze jest możliwe stworzenie grup jednorodnych, zwłaszcza, jeśli grup jest niewiele na danym wydziale. W rezultacie w grupie możemy mieć studentów przynajmniej na dwóch, a czasami trzech różnych poziomach. W takiej sytuacji nauczyciel powinien starać się podnieść poziom kompetencji językowych uczniów

²⁰ Na przykład, na Politechnice Poznańskiej przez pewien czas prowadzono zajęcia z języków obcych w grupach 30 osobowych.

słabszych i pozwolić im dojść do poziomu uczniów dobrych. Nawet drobne sukcesy przyczyniają się do niwelowania poczucia odrzucenia i frustracji, niemożności poradzenia sobie z materiałem językowym, co może z kolei prowadzić w dłuższej perspektywie do zaniechania wszelkich wysiłków związanych z uczeniem się języka obcego.²¹

Stąd celowym wydaje się zindywidualizowanie nauki i podejścia do studenta. Nawet w grupie możemy tak zorganizować pracę, że studenci będą pracować w swoim tempie i z materiałem odpowiadającym ich potrzebom, poziomowi i zainteresowaniom. Studenci mogą otrzymać różne materiały do pracy, mogą czytać artykuły indywidualnie i w taki sam sposób przygotować odpowiedzi na konkretne pytania. Umożliwia to nauczycielowi śledzenie postępów poszczególnych osób indywidualnie, jak również pozwala mu na wyjaśnienie konkretnych kwestii danej osobie w sposób adekwatny do poziomu studenta. Praca indywidualna pod kierunkiem nauczyciela jest też mniej stresująca dla studentów, którzy nie lubią występować przed całą grupą. Rozwija to również odpowiedzialność za własne uczenie się, za swoje postępy, pozwala na pracę w spokoju i w harmonii z własnym ciałem i umysłem. Z drugiej strony nie rozbudza uczucia przynależności do grupy, a dla nauczyciela oznacza przygotowywanie większej partii materiału i ćwiczeń dopasowanych do każdego indywidualnie.

Duże możliwości stwarza praca w parach. Przede wszystkim studenci mogą razem czytać i opracowywać teksty, pracować nad wypełnianiem luk, pisać dialogi lub porównywać notatki z ćwiczeń sprawdzających, np. słuchanie tekstu z kasy lub video. Dzięki pracy w parach radykalnie zwiększa się czas przeznaczony na mówienie, nauczyciel sprawdza przebieg pracy w kolejnych parach, natomiast pozostałe pracują swoim tempem, pozwala to również współuczestniczyć w przygotowywaniu odpowiedzi i jednocześnie brać współodpowiedzialność za jej rezultaty. Ta forma pracy nie jest jednak pozbawiona wad – nie zawsze student ma możliwość pracy w parze z osobą, którą lubi. Część studentów woli mieć w nauczycielu oparcie i punkt odniesienia, szczególnie, jeśli partner prezentuje słabą znajomość języka obcego. Jest to też forma 'głośna', gdyż w tym samym czasie mówi wiele osób. Często zdarza się, że niektórzy studenci odchodzą od problemu głównego i zaczynają dyskutować na inny temat, lub wręcz w języku ojczystym.

²¹ Wiem z własnego doświadczenia, iż krótki sprawdzian na trochę niższym poziomie, lub z zakresu łatwiejszego materiału potrafi skutecznie zmobilizować studentów i pozwolić im uwierzyć, że mogą nauczyć się języka obcego.

Oczywiście można mieszać formy pracy, tak, aby uzyskać jak najlepsze rezultaty. Wybór zależy nie tylko od tematu zajęć, ale w równym stopniu od grupy jako całości. Jeśli grupa jest bardzo pasywna, w takim przypadku praca w parach lub małych grupach zmusi ich do większego zaangażowania w zajęcia, natomiast, jeśli studenci są zbyt hałaśliwi i nie pracują efektywnie, być może zmiana formy zadania i sposobu jego przygotowania wpłynie w pozytywny sposób na studentów. Ważnym jest fakt, że nie należy studentom narzucać na siłę swoich własnych nawyków, a raczej przekonać ich do własnych poszukiwań i stymulować rozwój językowy.

4.6 Wybór właściwej strategii uczenia się

Władysław Kopaliński w "Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych" (WP, 1983) definiuje strategię jako teorię i praktykę przygotowania i prowadzenia wielkich kampanii i operacji wojskowych. Słowo to pochodzi od greckiego słowa *strategia* oznaczające "dowództwo", "komendę główną", "sztukę wojenną", od *strategos* "dowódca wojskowy", "wódz", *stratos* "obóz, armia".

W przypadku nauczania języków obcych strategie są określane jako intencjonalne działania podejmowane, świadomie lub nie, przez uczącego się w celu rozwinięcia biegłości w języku obcym. Jest to definicja bardzo ogólna, i ponieważ są to procesy nie zawsze możliwe do wnikliwej obserwacji, z reguły skupiamy się na wszelkich zewnętrznych przejawach aktywności. Dlatego należy podchodzić ostrożnie do ogólnych wniosków i norm dydaktycznych, gdyż strategia to nie to samo, co rzeczywisty proces uczenia się. Aczkolwiek można śmiało powiedzieć, że strategie "*są przejawem wysiłków uczącego się, aby uczenie się zachodziło*" (Wilczyńska 1999, 235). Czyli uogólniając, chodzi o stymulowanie i pobudzanie strategii sprzyjającym uczeniu się poprzez dobranie takich form aktywności, które pobudzą uczących do użycia właściwych strategii. Ale przecież oznacza to tylko to, że strategia ma pomóc uczącemu samemu rozwiązać dany problem, i o to chodzi w nauczaniu języków obcych.

Strategie uczenia się badane były już w latach 70-tych, ale ich dokładniejszy opis i podział pojawiły się w latach 90-tych. Najczęściej strategie dzieli się na 3 grupy:

- **strategie metakognitywne** – związane są z ogólnym planowaniem i organizacją uczenia się; należą do nich wszelkie działania przygotowawcze, kontrolne i ewaluacyjne;

- **strategie kognitywne** - związane z lepszym rozumieniem i skutecznym tworzeniem tekstu;
- **strategie społeczno-afektywne** – związane z poziomem i rodzajem naszych emocji, jak i współdziałaniem z innymi (Wilczyńska 1999, 236).

W literaturze fachowej istnieje wiele podziałów strategii, co spowodowane jest różnymi założeniami klasyfikacyjnymi. Znajomość strategii i umiejętność ich wykorzystania są przydatne zarówno dla uczącego, gdyż skuteczniej może planować zadania stawiane przed uczącymi się, jak również dla samych uczących, ponieważ umożliwia to uczenie się przy zastosowaniu strategii najlepiej pasujących do założonych celów i umiejętności. Drożdżał - Szelest (2004, 33) omawia podział strategii dokonany przez Oxford (1999; 2002). W tym rozumieniu badana jest korelacja między strategią a rozwojem kompetencji językowej, czyli strategia jest definiowana jako system działań, technik, czynności dzięki którym następuje rozwój sprawności językowych. Według Oxford strategie można podzielić na dwa rodzaje: strategie wpływające na uczenie się w sposób bezpośredni lub pośredni. Do strategii bezpośrednich należą **strategie pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne**, natomiast strategie pośrednie obejmują **strategie metakognitywne i afektywne** (Drożdżał - Szelest op. cit.). Oxford dosyć szczegółowo klasyfikuje strategie uczenia się odnosząc je do wszystkich sprawności językowych. Dużą wagę przywiązuje do strategii kompensacyjnych, których głównym celem jest ułatwienie uczącemu się udział w komunikacji w języku obcym mimo niedoskonałości w posługiwaniu się językiem. Strategie kompensacyjne są traktowane z kolei jako strategie komunikacyjne przez Tarone (1981), która te pierwsze definiuje raczej jako strategie pokonywania trudności i problemów w komunikacji, jednakże zauważa płynną granicę między nimi, ponieważ intencje uczących się w sytuacji trudnej nie zawsze są czytelne: czy uczeń chce być komunikatywny czy chce się uczyć (Drożdżał - Szelest 2004, 34). Przy omawianiu typologii strategii należy wspomnieć o podziale Cohen'a (1984 za Drożdżał - Szelest 2004, 34), który wyodrębnia strategie uczenia się i strategie użycia języka.

Analiza postrzegania strategii pozwala na postawienie konkluzji, iż nie ma jednej definicji strategii, uczeni postrzegają strategie w odmienny sposób, ale uczniowie, którzy stosują je w sposób świadomy mogą być pewni osiągnięcia lepszych wyników. Zapoznanie uczących się z całą gamą strategii jest ważne z wielu powodów. Wymienię dwa najważniejsze. Umiejętność i biegłość stosowania różnorodnych strategii pomaga

uczącym się zdobyć wyższy stopień niezależności uczeniowej, co z kolei w procesie uczenia się prowadzi do świadomego wysiłku na rzecz osiągnięcia celu. Natomiast drugi powód jest szczególnie ważny w przypadku osób ponownie przystępujących do nauki języka obcego. Cele, które uczący zakładają przy podjęciu po raz kolejny wysiłku nauki języka obcego są inne, na przykład w przypadku lektoratu na wyższej uczelni, niż nauka w szkole średniej czy gimnazjum. Należy jednak ustrzeżać się klasyfikacji strategii według skuteczności, gdyż może okazać się to zawodne. Najważniejszą sprawą wydaje się dostosowanie strategii do założonych celów, ponieważ poprzez wykorzystanie szerokiego wachlarza ćwiczeń i zadań dydaktycznych pomożemy w ten sposób uczącemu się stworzyć własną strategię uczenia się języka obcego. Ale tak, jak w innych przypadkach, samo zastosowanie różnorodnych zadań i strategii to zaledwie początek, to nic innego jak tylko informacja o możliwych sposobach uczenia się. Aby uczący stosował dane strategie musi być przekonany o ich skuteczności, oznacza to, że planując zajęcia, należy przemyśleć takie formy ćwiczeń, które z jednej strony okażą się pomocne i efektywne w opanowaniu danego materiału, a zatem są ważne w procesie uczenia się. Najbardziej skuteczne będzie powiązanie strategii i efektów (Wilczyńska 1999, 238). Oczywiście strategie będą inne w przypadku uczenia się języka obcego niż w przypadku uczenia się na przykład podstaw elektrotechniki czy rachunkowości. Studenci studiów technicznych w większości uczą się przedmiotów ścisłych, opartych na matematyce i fizyce szeroko pojętych. Stąd duża i trudna rola nauczyciela języka obcego, który musi pokazać, w jaki sposób uczyć się języka obcego. Studenci nie zdają sobie często sprawy z bardzo istotnego faktu, który w dużej mierze decyduje o osiągnięciu sukcesu w nauce języka obcego. Uczenie się języka obcego wymaga systematyczności, czyli lepiej mniej, a częściej i regularnie.²² Oczywiście, każdy w tym wieku ma już swoje nawyki i sposoby uczenia się i często niemożliwym wydaje się przezwyciężenie starych nawyków, o czym już wspominałam w poprzednich rozdziałach.

Ponieważ zakładamy, że absolwent uczelni będzie wykorzystywał i pogłębiał swoją wiedzę językową, celowym wydaje się nauczenie go dużej dozy samodzielności, aby potrafił sam, lub częściowo z pomocą nauczyciela w półautonomicznych formach

²² Swoich studentów przekonuję, że zajrzenie do podręcznika i zeszytu po zajęciach w tym samym dniu, a potem praca z językiem krótko, ale codziennie da lepsze efekty niż jednorazowy zryw tuż przed testem, lub, co gorsza, tuż przed egzaminem. Jest to trudne do uświadomienia studentom, którzy uważają, że języka można „nauczyć się” dosłownie na 5 minut przed egzaminem, tak jak ma to miejsce w przypadku innych przedmiotów. Systematyczność i jeszcze raz systematyczność powtarzam moim studentom regularnie, co parę lekcji.

nauczania, przejść na wyższy poziom wiedzy językowej, lub po prostu rozwiązać napotkany problem językowy.

4.6.1 Dobór właściwych strategii uczenia i zastosowanie ich w pracy dydaktycznej

Bardzo ważny jest problem odpowiednich strategii i ich zastosowania w pracy dydaktycznej. Problematyką tą zajmuje się wielu badaczy, co spowodowane jest rozczarowaniem wynikami badań nad metodami nauczania języków obcych w latach 60-tych. Okazało się, że żadna z proponowanych metod nie była idealna i żadna nie spełniała pokładanych w niej nadziei. Zwrócono ponadto uwagę na fakt, iż uczeń odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się, zwłaszcza w uczeniu się języka. Stąd współczesna edukacja swoje zadania widzi m.in. w wychowaniu ucznia świadomego i odpowiedzialnego za swój proces uczenia się. Jest to zatem edukacja dla autonomii. W tej sytuacji uczący się powinien być świadomy swoich potrzeb, i powinien posiadać umiejętności i odpowiednie narzędzia umożliwiające mu pracę samodzielną (Droździał – Szelest 2004, 31 i n.). Umiejętności te powinny być pomocne również po formalnym zakończeniu nauki. Strategie uczenia się są często nazywane kluczem do autonomii i dlatego są przedmiotem wielu badań naukowych. Badania prowadzone nad strategiami można podzielić na trzy grupy. W pierwszym etapie badano przede wszystkim "dobrego ucznia" oraz podjęto próby nad zdefiniowaniem czynników decydujących o powodzeniu w nauce języka obcego. Pozwoliło to na klasyfikację strategii i ich przydatności w poznawaniu kolejnych języków (Rubin, Stern, Białystok). W następnym etapie kolejni badacze (np. O'Malley, Chamot, Oxford i inni), zastąpili dotychczasowe klasyfikacje klasyfikacjami opartymi na teorii kognitywnej. Aczkolwiek badania prowadzone przez wymienionych naukowców różniły się między sobą, to jednak wszystkie zwracały uwagę na istotne znaczenie strategii w procesie uczenia się (Droździał-Szelest 2004,32-33). Ponieważ nauki kognitywne stanowią podstawę teorii strategii, stąd rozumiane są jako *"zachowania ucznia, których celem jest, między innymi, wpływanie na sposób przetwarzania informacji"* (Droździał-Szelest op. cit.). Wspomniani badacze, O'Malley i Chamot, definiują strategię jako działania i myśli podejmowane przez jednostkę, aby zrozumieć i zapamiętać nową informację.

Każda wiedza ma znaczenie o ile może być rzetelnie i z pożytkiem wykorzystana. Znajomość wielu słówek nie musi oznaczać automatycznie sukcesu w procesie

komunikacyjnym. Chciałabym w tym miejscu podkreślić jeszcze raz, że studenci wyższych uczelni ze średnim poziomem znajomości wiedzy językowej powinni mieć możliwość doskonalenia tych umiejętności językowych, które uznają za ważne i odpowiadające ich ambicjom i dalszym planom zawodowym. Nawet w przypadku uczenia "wszystkiego" w dużej grupie lektoratowej, nauczyciel powinien jasno przedstawić i określić przydatność konkretnej wiedzy. Nie wystarczy studentowi przekazać informacje o danej formie językowej i doprowadzić do ich zapamiętania, równie ważna jest możliwość praktycznego wykorzystania swojej wiedzy.

Strategie stosowane w uczeniu się i nauczaniu były przedmiotem badań w latach 80-tych. Przedmiotem ówczesnych badań tego zagadnienia była analiza rozmaitych elementów wpływających na końcowe rezultaty i wzajemne związki między tymi elementami. Wyniki badań mimo wielu rozbieżności pozwoliły na zdefiniowanie pewnych relacji i zależności. Elementami, które poddano analizie były na przykład style uczenia się, wpływ płci na rezultaty uczenia się, strategie stosowane przez dobrych i słabych uczniów. Stwierdzono, iż na sposoby uczenia się języka obcego znaczący wpływ mają wzorce kulturowe. Drożdżał - Szelest (2004, 34-35) przytacza kilka przykładów strategii uczenia się inspirowanych paradygmatami kulturowymi: na przykład studenci japońscy charakteryzowali się dużą dozą refleksyjności, lubili pracować indywidualnie, byli dokładni i skrupulatni. Są to cechy wysoko cenione w ich kulturze. Ogólnie studenci z krajów azjatyckich wybierali strategie związane z uczeniem się na pamięć na podstawie materiału z książek, które w kulturze Wschodu uważane są za źródła mądrości. Ponadto wybór strategii zależny jest od ogólnych wzorców edukacyjnych, choć zauważyć trzeba, że w zależności od typu ucznia, jego predyspozycji i charakteru, strategia uczenia się jest niejako wrodzona i bywa przez ucznia odkrywana. Systemy autorytarne preferują uczniów biernych i zależnych od nauczyciela, z kolei systemy bardziej otwarte promują uczniów bardziej samodzielnych.²³

Badania wykazują, iż w początkowej fazie nauki języka obcego uczniowie praktycznie nie stosują strategii w sposób regularny, a te używane, na przykład

²³ Na Politechnice Poznańskiej prowadzone są zajęcia z języka polskiego dla obcokrajowców. Jedną z lektorek prowadziła zajęcia z dwiema grupami. W jednej z nich przeważali znacząco studenci z krajów europejskich, natomiast grupa druga składała się ze studentów z Turcji. Lektorka prowadząca miała duże problemy z tą ostatnią grupą, zwłaszcza z wyegzekwowaniem jej poleceń. Okazało się, że ma to związek z kwestiami kulturowymi - mężczyźni z Turcji nie byli przyzwyczajeni do wykonywania poleceń wydawanych przez kobietę.

powtórki, nie są zbyt wymagające z lingwistycznego punktu widzenia. W następnych etapach nauki uczący się zaczynają wykorzystywać szerszy wachlarz strategii pozwalający im przykładowo rozpocząć i podtrzymać rozmowę, a na bardziej zaawansowanym poziomie korzystać z metalingwistycznej świadomości (monitorowanie) (Munoz 2007, 235).

Pfeiffer (2001, 106) podkreśla znaczenie strategii jako drogę prowadzącą do poznania, przeformułowania i przechowania informacji językowych. Oznacza to, iż strategie uczenia się skupione są na długotrwałym procesie akwizycji języka. Odnosząc problematykę strategii uczenia się do układu glottodydaktycznego, Pfeiffer (2001, 108) wnioskuje o korzystanie z takich podręczników do nauki języka obcego, które poprzez twórcze zadania umożliwiają uczącym się świadomy wybór i poznanie rozmaitych strategii uczenia się. Za Bimmelem (1995) Pfeiffer (2001, 108) postuluje:

- sporządzanie spisu celów, materiału zajęć, zadań i działania oczekiwanych od uczniów;
- przygotowanie ciekawego zestawu komplementarnych ćwiczeń uzupełniających naukę;
- przygotowanie uczniów do dokonywania samodzielnej oceny swoich językowych dokonań;
- umożliwienie przeobrażenia ćwiczeń z podręczników w celu pomocy uczniom poznania i przemyślanego wykorzystania odpowiednich strategii uczenia się.

Znajomość szerokiego wachlarza możliwych strategii ułatwi nauczycielowi wybór adekwatnych do grupy studenckiej materiałów nauczania i związanych z tym technik nauczania i uczenia się.

4.6.2 Wnioski dotyczące strategii uczenia się jako elementu autonomizacji

Podsumowując dyskusję na temat strategii uczenia się jako elementu autonomizacji i problemów związanych z rewitalizacją nauki języka obcego chciałabym wspomnieć o *learning culture*, kulturze uczenia się, pojęciu opartym na etnografii. Aby osiągnąć sukces i założone cele należy uwzględnić w procesie nauczania i uczenia się szereg czynników i działań. Kluczowym wydaje się zagadnienie odpowiedzialności nauczyciela i uczącego (Wilczyńska 1999, 240). W przypadku osób silnie

uzależnionych od osoby uczącej wprowadzenie autonomizacji wydaje się prawie niemożliwe. Tak skrajne przypadki raczej nie mają miejsca wśród studentów, czyli osób dorosłych, z pewnym doświadczeniem dotyczącym uczenia się, jednakże aby zapobiec rozbieżnościom między grupą studentów a nauczycielem i niepowodzeniu w osiągnięciu sukcesu nauczyciel powinien na początku lektoratu trafnie rozpoznać oczekiwania uczących się, ich zapatrywania na nauczyciela, sposoby realizacji materiału i umiejętności pracy nad językiem obcym w grupie. Wilczyńska (1999, 240) proponuje przedyskutowanie istotnych dla rozpoczynającego się procesu nauki zagadnień na wstępie kursu językowego, bądź lektoratu.

Pytanie główne brzmi, – jakie są zadania nauczyciela języka obcego? Natomiast trzy sugerowane postawy odbiorców to:

- student lubiący zajęcia konkretne, z jasno postanowionymi zadaniami i wymaganiami co należy umieć, bez zaskakiwania niezgłoszonymi wcześniej wymaganiami;
- student, dla którego nauczyciel jest główną wyrocznią i przewodnikiem w trudnej drodze do uzyskania zamierzonego poziomu znajomości języka; student, który liczy przede wszystkim na nauczyciela;
- student aktywny, taki, który umie czerpać inspirację do własnej pracy twórczej z zajęć; lubiący w dużej mierze decydować czego i w jaki sposób się uczyć.

Nasuwa się wniosek, że planowanie pracy, zakresu materiału, oraz form ćwiczeń obok rzetelnego rozpoznania potrzeb i możliwości danej grupy wydają się problemem kluczowym w procesie dydaktycznym. Nieraz może okazać się, że ta sama partia materiału wymagają odmiennego podejścia, innej strategii w dwóch różnych grupach. Stąd niezbędne jest trafne rozpoznanie czynnika ludzkiego i ciągle monitorowanie w czasie całego procesu dydaktycznego.

Ponieważ dla wielu studentów problemem mogą być metody i techniki uczenia się języka obcego należy przemyśleć problem krótkiego wprowadzenia podstawowych zasad tuż przed rozpoczęciem lektoratu. W czasie takiego spotkania prowadzący powinien mocno uwypuklić różnice między uczeniem się języka obcego a uczeniem się innych przedmiotów. Specyfika zgłębiania wiedzy językowej nie dla wszystkich studentów jest jasna, co niestety przekłada się na mierne efekty, a z czasem wręcz zniechęcenie. Dobre rezultaty osiąga też ten nauczyciel, który potrafi zrozumieć

problemy studentów z opanowaniem danej partii materiału, mimo, że czasami problem wydawać mógłby się banalnie prosty. Nauczyciel, aby faktycznie uczył, a właściwie powodował uczenie się, nie może okazać się bezsilny w pomocy w rozwiązywaniu trudności, na jakie napotkają uczący się. Należy empatycznie postawić się w roli studenta i spojrzeć jego oczyma na dany problem. Najbardziej sprzyjającą formą autonomizacji w nauczaniu języków obcych jest realizacja przez uczących się grupowych i indywidualnych autentycznych zadań komunikacyjnych (Wilczyńska 1999, 245). Niebagatelną sprawą wydaje się być właściwa, przyjemna i sprzyjająca nauce atmosfera na zajęciach. W poprzednich rozdziałach wspominałam o cechach nauczyciela, które korzystnie wpływają na jakość uczenia i samych uczniów, jak również o tak ważnych kwestiach jak jasno sprecyzowane cele nauczania i przejrzysty system oceny. Pozwolę sobie w tym miejscu wspomnieć jeszcze raz, że prawdziwie profesjonalny nauczyciel, przyjazny studentom, wymagający, o silnej osobowości jest mocnym oparciem i wzorem dla uczących się, co jest nie do przecenienia nawet w przypadku dużej autonomii uczniów. W procesie tym nauczyciel powinien starać się uwzględnić indywidualne różnice i typy uczniów, co jest możliwe nawet w przypadku grupy studentów przygotowującej się do wspólnego egzaminu. Pierwszy podział i zróżnicowanie powinno nastąpić na początkowych zajęciach, nie tylko pod względem poziomu opanowania języka, ale również potrzeb i celów. Wiadomo, że materiał do opanowania jest ten sam, ale starajmy się respektować wielość dróg prowadzących do realizacji przyjętych założeń dydaktycznych.

W latach 80-tych prowadzono badania nad tak zwanym treningiem strategicznym. Badania te opierały się na założeniu, iż po określeniu skutecznych działań dobrego ucznia w toku uczenia się nastąpi przygotowanie programów umożliwiających uczniom słabszym opanowanie podobnych zachowań. Do programów nauczania wprowadzano instrukcje dotyczące doboru i wykorzystania właściwych strategii uczenia się (Drożdżał - Szelest 2004, 36). Przeprowadzone badania potwierdziły, iż zastosowanie odpowiednio dobranych strategii i instrukcji w pokonywaniu trudności przynosi pozytywne rezultaty. Poznanie przez uczących się konkretnych strategii uczenia się znacząco podnosi efektywność procesu edukacyjnego. Ponadto zaobserwowano, iż dobrzy i skuteczni uczniowie aktywnie łączą nowe informacje z wiedzą już posiadaną, co skutkuje kreowaniem złożonych i rozmaitych konstrukcji umysłowych. Umiejętne wykorzystanie w praktyce strategii uczenia się daje pomyślne rezultaty i wśród uczniów

dobrych, jak i słabych, na różnych poziomach zaawansowania (Drożdżał - Szelest 2004, 37). Użycie strategii uczenia się dotyczy rozumienia języka (*comprehension*) i jego wykorzystania (*production*). Oczywiście trening przyniesie wymierne korzyści jeśli jest procesem długofalowym, świadomym i dopasowanym do poziomu uczniów. Efektywność zależy w dużej mierze od osobistych cech uczniów, ich potrzeb i cech charakteru. Nie ma idealnych strategii, dopasowanych do wszystkich typów uczniów. W ostatnich latach w pracach nad poznaniem strategii uczenia się włączono problematykę inteligencji emocjonalnej i współpracy w ramach grup (strategie społeczne). Należy wspomnieć, iż studenci nie zawsze potrafią określić jakich strategii używają w procesie uczenia się języka obcego i nie umieją przedstawić sedna swojego działania (Szymankiewicz, Zając 2002, 155). Uświadomienie sobie przez uczących się zależności osiągnięcia sukcesu od swojego działania jest jednym z decydujących czynników w autonomizacji ucznia. Braki emocjonalne, wyuczone poczucie bezradności, nieumiejętność korzystania z właściwych strategii, brak silnej woli i motywacji mogą z kolei doprowadzić do zaniżenia samooceny. Czasami wystarczy odpowiednio dobrany impuls ze strony nauczyciela, aby uczący się wrócił na drogę ku autonomizacji.

4.7 Rewitalizacja nauki języka obcego

4.7.1 Uwagi ogólne

Bezsprzecznie w obecnych czasach ktoś, kto nie zna języków obcych może czuć się nieswojo. Aktualny styl życia wymusza znajomość, co najmniej dwóch języków obcych. Według zaleceń Rady Europy każdy Europejczyk powinien znać jeden język powszechnie używany przez większość, na przykład język angielski lub niemiecki, i drugi język obcy, najlepiej język najbliższych sąsiadów. W Polsce nadal funkcjonuje model człowieka wykształconego, znającego, co najmniej jeden obcy język. Jest to model ze wszech miar godny naśladowania, gdyż stanowi istotny bodziec w podjęciu decyzji o nauce lub o jej wznowieniu. Niestety, część osób uważa, że nauka języka obcego w szkole lub na lektoracie to wręcz strata czasu, lub po prostu nie traktują tej nauki w sposób odpowiedzialny. Często jedyną przesłanką do nauki jest przymus otrzymania oceny lub zaliczenia. Studenci starszych roczników dopiero zaczynają cenić wiedzę językową w okresie późniejszym, często po kontakcie z przyszłym pracodawcą.

W Polsce istnieje wiele szkół i instytucji językowych oferujących naukę języków obcych dla szerokiej rzeszy potencjalnych uczniów, na różnych poziomach i dla zróżnicowanych grup zawodowych.

W poprzednich częściach mojej pracy wymieniałam szereg przesłanek, które powodują, że dorośli uczą się języków obcych, pozwolę je sobie w tym miejscu pokrótce przypomnieć. Przede wszystkim znajomość języków obcych jest niezbędna w uzyskaniu awansu zawodowego, następnie w niektórych zawodach znajomość obcego języka jest wręcz konieczna (np. kontrolerzy lotów), umiejętność komunikowania się w języku obcym pozwala na ubieganie się o zagraniczne staże i stypendia. Obok przesłanek zawodowych istnieje cała gama przesłanek nazwijmy je społeczno-towarzyskich, mianowicie jest to mile widziane w danej grupie zawodowej lub towarzyskiej, świat stoi przed nami otworem, czyli niezbędna jest, chociaż podstawowa umiejętność porozumiewania się w innych językach, są też ludzie, którzy są zafascynowani kulturą innego kraju i chcą poznać jego język.

Wszystkie te osoby decydują się na uczestnictwo w kursie języka obcego, zwłaszcza w przypadku, jeśli nie są zadowolone ze swojego poziomu znajomości tegoż języka. Pierwszy krok został już więc zrobiony – istnieje przekonanie, chęć i motywacja. Następnym krokiem jest wybór właściwego kursu i instytucji oferującej takie kursy. Niestety, w ostatnich latach powstało wiele szkół, które wybitnie były nastawione na osiągnięcie sukcesu, ale tylko finansowego dla ich właścicieli. Nie jest to jednak główny temat mojej pracy, w związku z tym przejdę do następnego kroku. Kurs został wybrany i pełen zapału uczeń pojawia się na zajęciach. Myślę, że istotnym problemem jest to, że osoba podejmująca naukę spodziewa się zbyt wiele i stawia sobie zbyt wysoko poprzeczkę, np. pragnie osiągnąć poziom jak najbardziej zbliżony do poziomu *native speaker'ów*, co z góry jest założeniem nierealistycznym skazanym na niepowodzenie. Stąd na początku kursu jest tak ważna rola nauczającego. Powinien on precyzyjnie określić dla uczniów cele swojego kursu, aby jak najlepiej przygotować program materiału i stosowane techniki nauczania.

Inaczej wygląda to w przypadku lektoratu. Idealną sytuacją jest ta, w której student ma wpływ na wybór języka i jego poziomu. W przypadku Politechniki Poznańskiej studenci nie wszystkich wydziałów mogą dokonać wyboru interesującego ich języka. Z założenia powinien być to język kontynuowany, ale na niektórych wydziałach Rady Wydziału podjęły uchwałę zgodnie, z którą studenci uczą się tylko języka angielskiego,

ponieważ większość literatury fachowej jest w tym języku. Prowadzi to niestety do sytuacji, w której część studentów ewidentnie nie jest w stanie osiągnąć zakładanego poziomu B2.

Lektorat rozpoczyna się na różnych latach na różnych wydziałach, co oznacza dla niektórych studentów podjęcie nauki po przerwie spowodowanej na przykład powtarzaniem roku, ukończeniem języka obcego szkole we wcześniejszej klasie, lub z innych przyczyn.

W tym miejscu należy wspomnieć o wykorzystywaniu zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach i kontekstach. Wilczyńska (1999, 125) zdecydowanie podkreśla, iż nie jest to problem łatwy, gdyż odnowienie umiejętności po kilkuletniej przerwie nauki jest związane i następuje pod wpływem aktualnej sytuacji uczącego się. Suma nawyków i niechęć przed uczniem się kwestii mało przydatnych (według uczących się dorosłych) skutecznie utrudnia rewitalizację języka. Warunki uczenia się języka w dzieciństwie znacząco różnią się od warunków, w jakich uczy się już uczeń dorosły. Utrata pewnych kompetencji i umiejętności językowych jest prawdopodobna, choć często mamy do czynienia z odnowieniem (rewitalizacją) zamrożonej kompetencji (*frozen competence*). Uczeń dorosły postrzega swoją wiedzę i doświadczenie językowe odmiennie niż kiedy był dzieckiem. W tym kontekście Wilczyńska (op. cit.) zwraca uwagę na dwa rodzaje użycia języka obcego: ćwiczenie i zadanie. Celem ćwiczeń jest wychwycenie regularności, nabycie umiejętności stosowania danych form. Skuteczna praktyka i ćwiczenie powinny zawierać działania zmuszające uczących się do tworzenia i przetworzenia połączeń form znaczeniowych (DeKeyser 2007, 295). Ćwiczenia skupione na doskonaleniu danej sprawności mogą zawierać również elementy, które przyczynią się do rozwoju kolejnych umiejętności. Zadanie wykonywane jest intencjonalnie i z zaangażowaniem. W trakcie wykonywania zadania uczeń skupia się na operacyjnym wymiarze na podstawie osobistych relacji. W tej sytuacji uczący się zmuszony jest do wykonywania czynności nowych, nie w pełni opanowanych, co z kolei oznacza pełne zaangażowanie uczuć, sprawności intelektualnych, wiedzy i woli (Wilczyńska 1999, 126-127). Oznacza to, iż czasami w sytuacji nieznajomości uwarunkowań kulturowych uczeń musi wykorzystać cały swój potencjał i zdać się na swoje wyczucie, aby skutecznie się porozumieć.

Ponieważ uczeń stanowi jeden z najistotniejszych czynników procesu glottodydaktycznego, uważam, że skupienie się na nim i dostosowanie oferty językowej

do jego potrzeb oraz praca nad rozwinięciem wrażliwości językowej studenta mogą przyczynić się do sukcesu zarówno ucznia jak i nauczyciela. Podsumowując można więc stwierdzić, że ponowne podjęcie nauki języka, czyli jej rewitalizacja, wiąże się z problemami natury pedagogicznej w tym z zagadnieniami nastawienia i motywacji. Należy przekonać uczących się, iż nauka języka to również podejmowanie prób, eksperymentowanie i budowanie własnej tożsamości językowej. Ale doświadczenie w używaniu i mówieniu w obcym języku buduje się poprzez aktywne działanie i interakcje z innymi rozmówcami.

4.7.2 Charakterystyka pojęcia wrażliwości językowej

Na początku należy zdefiniować pojęcie wrażliwości językowej. Według Wilczyńskiej (1999, 220) jest to *"pewien typ podejścia percepcyjno-poznawczo-emocjonalnego, który wiąże się ze stylem poznawczym i stylem uczenia się, a przy tym jest ukierunkowany na formalne (najczęściej nieświadome) kontrolowanie komunikacji językowej"*.

Służy ona obserwowaniu i wychwytywaniu pewnych zjawisk językowo-komunikacyjnych, które uczący się uzna za warte zapamiętania i utrwalenia (Wilczyńska 1999, 221). Oznacza to na przykład zapamiętywanie wszelkich zjawisk językowych, które mogą być włączone do kompetencji językowej danej osoby. Bezsprzecznie wrażliwość językowa jest ważnym źródłem uczenia się i kontroli swoich umiejętności, pomaga stwierdzić, co jeszcze trzeba zrobić, albo, jakie umiejętności i materiał opanować, aby mówić tak jak nasz wzór językowy.

Wrażliwość jest ściśle połączona z osobistym ideałem opanowania języka obcego. Ideał ten to cele wyznaczone przez uczącego się oparte na jego osobowości, potrzebach osobistych i zawodowych, ambicji (Wilczyńska op. cit.). W kształtowaniu wrażliwości językowej niezbędna jest podzielność uwagi, (mniej lub bardziej świadome koncentrowanie się na respektowaniu regularności typowych dla danej osoby) prowadząca z kolei do wyczucia językowo-komunikacyjnego *„tak ważnego w prawie nieświadomym nadzorowaniu wypowiedzi własnych i wylawianiu 'osobliwości' w wypowiedziach innych osób"* (Wilczyńska 1999, 222).

Pojęcie "wrażliwości językowej" nawiązuje do koncepcji opracowywanych przez Hawkinsa (1984), który skupił się nad rolą rozwijania wrażliwości językowej i

uświadomieniu sobie natury i roli języka ojczystego w naszym życiu (Myczko 2004, 22-24). Część naukowców definiuje wrażliwość językową jako mówienie o języku, refleksję metajęzykową, świadomość językową, wycucie językowe. W języku angielskim jest to *language awareness*, natomiast po niemiecku jest to *Sprachbewusstheit*. Należy zdawać sobie sprawę, że pojęcie świadomości jest wieloznaczne i może oznaczać intencjonalność, czyli zamiar planowy, jak i uwagę. Według niektórych koncepcji świadomość (*awareness*) jest rozumiana jako świadomość własnej egzystencji i otoczenia, czyli własnej tożsamości (Myczko 2004, 22). Część osób pojmuje natomiast świadomość jako kontrolę kognitywną, która bezsprzecznie jest ważna w procesie uczenia się, ponieważ bez niej schematy działań przebiegają automatycznie i w ten sposób pojawiają się źródła błędów. Stwierdzono, iż świadomość językowa wyrażająca się w postrzeganiu i rozumieniu znacząco przyczynia się do niebagatelnego wzrostu umiejętności uczącego się w zakresie zrozumienia docelowych form i struktur, również w formie pisemnej (Leow 2007, 40-41). Ponadto świadomość na poziomie zrozumienia prowadzi do wzrostu użycia języka w porównaniu ze świadomością na poziomie postrzegania, ponieważ istnieje korelacja między świadomością na poziomie rozumienia a tworzeniem i testowaniem hipotetycznych reguł. Leow (2007, 41) wspomina również o związku między poziomem świadomości a formalnymi wskazówkami i kierunkiem poszukiwań wspomnianych zasad. Dodatkowo, związek świadomości na poziomie zrozumienia i warunków uczenia się zależny jest od zdań wstępnych przekazanych *explicite* i komentarza zwrotnego (*feedback*) nadanego *explicite* lub *implicite* (Leow op. cit.). Czyli istnieją empiryczne podstawy do twierdzenia, że świadomość wzmacnia uczenie się języka obcego.

Niewątpliwie koncepcja wrażliwości językowej jest bardzo atrakcyjna dla nauczania języków obcych. Pozwolę sobie w tym miejscu przytoczyć kilka powodów wskazanych przez Knapp-Potthoff (1997 za Myczko 2004, 23). Pierwszy powód to fakt, iż świadomość językowa może rozwijać się zarówno w sposób naturalny jak też przez różnorodne techniki dydaktyczne. Nieuwzględnienie koncepcji świadomości językowej utrudnia efektywne rozwijanie technik i strategii uczenia. Wspomniana koncepcja pomaga przetwarzać język i wiedzę językową znajdującą się "*pomiędzy implicytną wiedzą i wiedzą explicytną w postaci reguł*" (Myczko 2004, 23). I ostatni, niemniej ważki, powód to to, że pojęcie wrażliwości językowej jest dobrym punktem wyjścia w

dyskusji na temat autonomii uczącego się. Możemy zwiększać zakres współdecydowania ucznia i przejmowania części odpowiedzialności przez niego przy jasnym uświadomieniu przedmiotu uczenia się oraz technik i celów uczenia się (Myczko 2004, 24). Podkreśla się również, iż wrażliwość językową można rozwijać przez wiedzę językową. Świadomość językowa jest też rozumiana jako wiedza, którą można wyartykułować. Jest to szczególnie przydatne w nauce języka obcego. Śmiało można stwierdzić, że w grupach, w których uczniowie i prowadzący dysponują dużą świadomością językową ułatwiającą uświadamianie podobieństw i różnic pomiędzy konkretnymi zakresami, sytuacjami, zachowaniami występującymi w języku ojczystym i obcym nauka, przebiega wtedy szybciej i łatwiej, a przede wszystkim przynosi lepsze efekty (Myczko op. cit.).

Według badaczki De Florio-Hansen (1997) świadomość językowa i nauka języka obcego spotykają się na płaszczyźnie metakognitywnej, która obejmuje świadome obcowanie z językiem. Definicją metakognicji jest wiedza o własnych procesach myślenia i ich rezultatach (Myczko 2004, 25). Proces ten składa się z następujących elementów:

- **samopoznaniu się**, czyli określeniu swoich mocnych i słabych stron, zdefiniowaniu swojej wiedzy na temat uczenia się języka obcego;
- **określeniu swojej wiedzy** na temat wykonywania konkretnego typu zadań, doświadczenia zdobytego w trakcie ich wykonywania;
- **wiedzy strategicznej**; ta wiedza to m.in. doświadczenie zebrane w czasie rozwiązywania danych problemów, wykorzystanych strategii, dopasowania danej, właściwej strategii zarówno do zadania, jak i własnej osobowości. (Myczko 2004, 25).

Wskazuje to na dość istotną rolę aspektu strategii uczenia się. W latach 90-tych XX wieku metarefleksja, czyli uczenie się uczenia stało w centrum zainteresowania wielu badaczy. Na pewno metauczenie się jest jedną z podstawowych elementów autonomii w uczeniu języka obcego. Metauczenie pozwala uczącemu się zorientować we własnych możliwościach związanych z uczeniem się języka obcego. Dzięki temu rozpoznaniu łatwiejsze staje się planowanie, sterowanie i kontrolowanie procesem uczenia się. Wydaje się również, iż autonomia w uczeniu się i nauczaniu jest w dużej mierze ściśle

związana z dojrzałością osobową i dojrzałością kognitywną. Tę ostatnią można określić poprzez następujące umiejętności (cytuje za Myczko 2004, 27):

- **analizy i generalizacji** formułowania i sprawdzania hipotez;
- **analizy przebiegu** wykonanych czynności i umiejętności wyciągania wniosków z wyniku tych czynności;
- **umiejętności reorganizowania** i restrukturyzowania własnej wiedzy;
- **wykorzystaniu znajomości języka ojczystego** dla przyswajania języka drugiego;
- **umiejętności obserwacji** własnych procesów rozumienia języka obcego i produkcji słownej w języku obcym;
- **świadomym i ekonomicznym** używaniu strategii uczenia się i strategii rozwiązywania problemów.

Powyższe uwagi świadczą o tym, że im starszy uczeń i z większym doświadczeniem, tym łatwiej będzie mógł podejmować świadome i odpowiedzialne decyzje związane z uczeniem się. W przypadku uczniów młodszych potrzebne będzie gruntowniejsze przygotowanie ich do autonomicznych decyzji, o ile w ogóle można na tym etapie mówić o autonomii.

Powoli wyłania się sylwetka studenta z rozwiniętą wrażliwością językową i motywacją. Chciałabym zwrócić uwagę na pewien aspekt uczenia się i nauczania, który jest motorem rozwoju i doskonalenia swojej wiedzy. Według Wilczyńskiej (1999, 227) jest to tak zwany konflikt społeczno-kognitywny, czyli kwestionowanie wiedzy danej osoby, stawianie zarzutów, sprzeciw i kontrargumenty. Oznacza to, że języka należy uczyć się w konstruktywnej grupie, gdyż stymuluje to rozwój i sprzyja pogłębieniu wiedzy. Umiejętności innych, ich odmienne opinie mogą być źródłem refleksji nad własnymi możliwościami i kompetencją językową. Konieczność wymiany myśli, opinii powodują, że uczący przestaje skupiać się na znajomości słówek, idiomów i wyrażen, koncentruje się natomiast na zdolności formułowania wypowiedzi i uczestnictwa w komunikacji obcojęzycznej. Wraz z wiekiem, jak i kompetencją językową pojawia się umiejętność rozróżnienia wiedzy będącej niezbędną dla komunikacji, jak i wiedzy, która czasami może stanowić balast i przeciążenie informacyjne. Oznacza to, że tak ważnym staje się problem, o którym wspominałam w poprzednich rozdziałach, mianowicie jasne i czytelne określenie celów uczenia się, które pomogą ustalić przydatność danych elementów językowych.

Z powyższych uwag można wyciągnąć wniosek, że proces dydaktyczny sprzyja, a przynajmniej powinien sprzyjać, przemyśleniom o przebiegu wykonywanych czynności i procesów myślowych, pobudza szeroko pojętą wiedzę (Myczko 2004, 28). Nauka zorientowana na ucznia autonomicznego pomaga osiągnąć zaufanie we własne siły, samodzielność, poczucie odpowiedzialności. Przygotowywanie ucznia do autonomii pozwala rozwijać jego umiejętności komunikacyjne, które mogą być wykorzystane w późniejszej nauce. Nauczyciel musi przygotować uczących się do autonomii, odkrywania reguł rządzących językiem, badania języka we własnym zakresie poprzez celowe zabiegi dydaktyczne i przez stwarzanie różnorodnych sytuacji dydaktycznych sprzyjających odkrywaniu języka. Poprzez świadome uczenie się języka obcego, penetrację reguł uczeń zyskuje solidne podstawy do dalszego używania języka w procesie komunikacji językowej. Świadome uczenie się języka ułatwiają rozmaite formy uczenia, orientacja w procesie uczenia się, rozeznanie w celach i technikach uczenia się i umiejętne dostosowanie tychże technik do własnej osobowości i preferencji stylu uczenia się. Coraz częściej nauczyciele starają się włączyć przynajmniej elementy autonomii do swoich programów nauczania. Niestety, nie zawsze tym samym śladem podążają podręczniki, stąd głównie na nauczyciela spada odpowiedzialność za zorganizowanie pracy na zajęciach z języka obcego. Należy podkreślić, że pojęcie autonomii w dydaktyce łączy się nie tylko z koncepcją kognitywną, ale jest ściśle związane z psychologią osobowości, i nauczyciel, który chciałby w swojej pracy realizować idee autonomii na pewno jest zobowiązany do pogłębienia wiedzy na temat osobowości uczniów, jak i refleksji w zakresie stylów uczenia się.

4.7.3 Rola projektów w przyswajaniu kompetencji językowych

Obecnie najbardziej popularną formą przyswojenia kompetencji językowych jest rozwiązywanie zadań, zwanych czasami projektami, które wydają się sprzyjać autentycznej praktyce językowej, co oczywiście nie oznacza, że klasyczne ćwiczenia językowe stają się zbędne. Wielu glottodydaktyków traktuje wspomniane zadanie jako podstawową jednostkę nauczania/uczenia się i wskazują na wartość jego jako działania pozwalającego na wzajemne połączenie umiejętności językowych z konkretną sytuacją, w której można zastosować dane struktury języka obcego (Wilczyńska 1999, 247). Oznacza to, że planując zajęcia na danym kursie czy lektoracie i uwzględniając

założenia programu powinniśmy brać pod uwagę te umiejętności ujęte w sylabusie, jak i umiejętności niezbędne do wykonywania danych zadań. Czyli połączyć indywidualne cechy, umiejętności uczniów jak i wspólny cel, na przykład zdanie egzaminu. Wykonywanie zadań przydatnych w osiągnięciu założonych kompetencji językowych stymuluje motywację. Nauczyciel powinien stawiać przed uczniami zadania autentyczne i wymagające kreatywności, wyobraźni, współdziałania i wykorzystania dotychczasowej wiedzy, nie tylko językowej. Rozwiązywanie zadań wpływa pozytywnie nie tylko na świadomy i zamierzony przyrost kompetencji, ale uczy współpracy z partnerami i stawienia czoła problemom. Rozwiązanie zadania działa inspirująco, powoduje, że dane zagadnienia i umiejętności splatają się z umiejętnościami nabytymi wcześniej.

Przy wyborze zadań nauczyciel może kierować się następującymi kryteriami:

- **akceptowalność psychologiczna** – student może się identyfikować z zadaniem, o ile jest ono zgodne z jego upodobaniami, zainteresowaniami i służy osiągnięciu wyznaczonego celu; pomaga sprawdzić siebie w nowej sytuacji, zaspakaja ciekawość poznawczą; uczeń podejmuje się określonej, odpowiadającej mu roli;
- **przydatność dydaktyczna** – działanie opiera się na sprawnościach ujętych w programie nauczania i łączy się z działaniem językowym odpowiadającym kompetencji uczącego się (niezbyt łatwe, ale i niezbyt trudne); działanie zaplanowane jest tak aby student mógł wykazać się swoją kreatywnością i pomysłowością (Wilczyńska 1999, 249-250).

Te kryteria oznaczają, że podczas prezentacji danego zadania studenci powinni wytworzyć sobie klarowny obraz korzyści wynikających z jego rozwiązania, jak i wymaganego nakładu pracy i możliwych trudności. Wyżej wymienione problemy grupa studentów pracująca nad konkretnym zadaniem omawia przed przedziałem ról i wyznaczeniem etapów działania. Praca w grupach jest bardzo dobrym i owocnym sposobem uczenia się języka obcego. Wymaga od ucznia większego osobistego zaangażowania w porównaniu z tradycyjną formą uczenia się, zmusza go do kreatywności, pozwala na sprawdzenie swojej wiedzy i włączenie się w pracę grupy.

Naukę języka opartą na rozwiązywaniu zadań spopularyzował nauczyciel języka angielskiego w południowych Indiach, N. Prabhu, który zauważył, iż uczniowie lepiej

przyswajają język kiedy skupiają się na nielingwistycznych problemach w porównaniu z uczeniem skoncentrowanym na konkretnym zagadnieniu językowym (Harmer 2001, 86). Willis (1996, 52) przedstawia **strategię zadaniową** w formie trójfazowego procesu:

Etap wstępny (pre-task) Wprowadzenie do tematu i zadania
Cykl zadania (task cycle) Zadanie Planowanie Sprawozdanie
Język (language focus) Analiza Praktyka

W części wprowadzającej uczniowie wraz z nauczycielem badają temat, skupiają się nad pożytecznym słownictwem i zwrotami, oraz omawiają instrukcje niezbędne do wykonania zadania. Następnie uczący się wykonują zadanie w parach lub małych grupach, nauczyciel nadzoruje wykonywanie pracy z odległości. Do grupy należy decyzja w jaki sposób, w jakiej formie i kto przedstawi sprawozdanie z pracy na forum klasy. W ostatniej części wszyscy wraz z lektorem omawiają specyficzne problemy językowe, które pojawiły się na etapie rozwiązywania zadania. Metoda zadaniowa ma też swoich krytyków. Harmer (2001, 87-88) wyszczególnia takie kontrargumenty na przykład Seedhouse'a (1995), jak przydatność tej metody głównie w grupach o niższym poziomie, i trudność oparcia się wyłącznie na technikach zadaniowych w trakcie całego kursu. Ponadto rozwiązywanie zadań wymusza niejako użycie tylko pewnych, specyficznych zwrotów i wyrazów najczęściej używanych w rozwiązywaniu zadań, umniejszając lub wręcz pomijając zwroty stosowane w dyskusjach, debatach bądź innych formach międzyludzkich interakcji. Opory przed stosowaniem na większą skalę tej metody wzbudza również forma oceny pracy uczących się. Niemniej jednak, praktycy wskazują na przydatność rozwiązywania zadań nawet w przypadku uczenia ESP. Większy nacisk położony jest na wykonanie poprawnie zadania, a struktury językowe zostają omówione później na podstawie potrzeb uczniów (Kavaliauskienė 2005, 66). Zastosowanie metody zadaniowej w nauczaniu języka specjalistycznego brzmi rozsądnie, gdyż daje sposobność pracy z materiałami i sytuacjami autentycznymi.

Badania przeprowadzone przez Kavaliauskienė (2005, 66-70) na grupie studentów wykazały, iż uczący się przede wszystkim preferowali zadania polegające na rozwiązywaniu konkretnego problemu i analizowaniu prawdziwej sytuacji, wymianie poglądów i opinii, szukaniu informacji na zadany temat. Następnie wymieniono szukanie i znajdowanie różnic bądź podobieństw. Praca nad zadaniami implikowała według badanych studentów trzy główne rezultaty: tworzenie języka fachowego, rozwój umiejętności mówienia, doskonalenie sprawności mówienia. Oznacza to, iż zadania mogą z powodzeniem służyć urozmaiceniu zajęć jak i nabyciu kompetencji społecznych (praca w grupie w określonej roli).

4.7.4 Samoocena. Student a podjęcie odpowiedzialności za proces uczenia się

Dokonywanie indywidualnej samooceny w trakcie nauki języka obcego jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia znaczącego postępu. Poprzez dokonywanie samooceny, która jest istotną częścią strategii indywidualizacji, uczący ma świadomość poczucia kontroli i wpływu nad wykorzystaniem różnorodnych środków języka obcego. Najczęściej spotykane testy mają małą wartość, jeśli nie pomagają trafnie zmierzyć wybranej sprawności "*w ramach indywidualnej kompetencji językowej*" twierdzi Wilczyńska (1999, 258). Ponadto ta i podobne formy sprawdzania wiedzy językowej sprzyjają postawie biernej wśród uczących się. Oprócz wysokiej motywacji, myślę, że poczucie osobistego zaangażowania, kształtowania i wpływu na własne efekty uczenia się mają niebagatelny wpływ w osiągnięciu sukcesu, który, jak wspomniałam w poprzednich rozdziałach, jest jednym z decydujących czynników sprawczych, nie tylko przecież w nauce języka obcego. Jeśli uczeń potrafi wpływać i regulować własne uczenie się, lepiej zaplanuje rozkład pracy i zapanuje nad potrzebnym wkładem wysiłku w rozwiązywanie problemów pokonywanie trudności.

Wilczyńska (op.cit.) proponuje następujący podział na etapy samooceny:

- **samoobserwacja**
- **ocena/osąd**
- **konsekwencje/wnioski.**

Oczywiście niezbędny jest uprzedni komentarz nauczyciela i rozeznanie, jak i pewna wprawa, w stosowaniu wymienionych narzędzi samooceny. Należy w tym

miejscu podkreślić wagę realizmu w samoocenie. Samoocena jest ważnym elementem uczenia się pozwalającym na kształtowanie zaangażowania, twórczego działania, jak i poczucia odniesionego sukcesu.

Nie wszyscy studenci są gotowi do podjęcia ryzyka i odpowiedzialności za swój proces uczenia się języka obcego. Przejęcie kontroli w odniesieniu do nauki języka obcego wymaga wysiłku, natomiast o wiele łatwiej jest oczekiwać od uczącego podania ćwiczeń, odpytania, sprawdzenia zadania domowego. Istnieją pewne czynniki psychologiczne wpływające na umiejętność przejęcia kontroli nad procesem uczenia się lub powodujące opór przed takim działaniem.

Z punktu widzenia psychologii istnieją dwa aspekty związane z tym zagadnieniem. Pierwszy problem to podmiotowa kontrola sprawowana faktycznie przez człowieka, drugi problem to kontrola postrzegana, czyli jak subiektywnie czujemy kontrolę nad wydarzeniami (Biedroń 2004, 82). Rzecz jasna, jeśli jesteśmy głęboko przekonani o kontroli nad biegiem zdarzeń, wcale nie jest to równoznaczne z realną kontrolą, aczkolwiek poczucie to czasami pomaga w życiu, chociaż może też prowadzić, np. w sytuacji porażki, do utraty kontroli nad swoim życiem w sytuacji od nas niezależnej.

Do konceptu kontroli należą dwie grupy teorii psychologicznych. Pierwsza z nich to **teoria atrybucji**, natomiast druga z nich to **Teoria Umiejscowienia Kontroli** (*Locus of Control*) (Williams i Burden 1997 za Biedroń 2004, 82). Wśród ludzi można wyróżnić dwie grupy: pierwsza to osoby z zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (*externals*) i wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (*internals*). Z kolei wspomniane pojęcie umiejscowienia kontroli ściśle jest powiązane z poczuciem siły, kompetencją, siłą i kontrolą ego, samorealizacją i potrzebą autonomii (Biedroń 2004, 82-83). Osoby z wewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli są świadome, iż to od nich zależy ich życie i ponoszą za swoje działania pełną odpowiedzialność. Natomiast osoby o zewnętrznym poczuciu kontroli nie wierzą we własne siły i zrzucają odpowiedzialność na innych lub na czynniki zewnętrzne. Oznacza to, że osoby z pierwszej grupy z pewnością osiągają lepsze wyniki w nauce, mają wyższe aspiracje i bardziej wierzą w swój sukces. Takie osoby z pewnością uzyskują lepsze wyniki i będą kontynuować doksztalcenie. Ponadto osoby takie charakteryzują się cechami osobowościowymi takimi, jak tolerancja, ambicja, wysoka samoocena, odpowiedzialność, samoakceptacja, kreatywność, czyli cechami bardzo pożądanymi u ucznia języka obcego. Można śmiało stwierdzić, że cechą, która bardzo wyraźnie

różnicuje dwie wspomniane wyżej grupy osób jest niezależność. Ludzie o zewnętrznym poczuciu kontroli są pod presją czynników zewnętrznych i swój sukces uzależniają od spełnienia oczekiwań i wymagań innych osób.

Należy tu również wspomnieć o zjawisku tzw. *syndromu wyuczonej bezradności*, czyli sytuacji, w której dana osoba kontynuuje działania prowadzące do rozwiązania danego problemu, mimo że sytuacja jest niekontrolowalna ze swej natury, bądź dla danej jednostki (na przykład brak kompetencji) (Biedroń 2004, 85). Jeśli tracimy kontrolę nad swoimi działaniami, to stajemy się bezradni. Może to być spowodowane utratą motywacji, pogorszeniem nastroju, obniżeniem zdolności do radzenia sobie z problemem samodzielnie. Na pewno spotkaliśmy w swojej karierze uczniów o niskiej samoocenie, którzy przypisywali słabe wyniki w nauce języka obcego czynnikom takim jak np. brak zdolności językowych. Uczeń taki ponosił kolejne porażki, wręcz spodziewał się następnej. Trwałe porażki z kolei utrwały niską samoocenę. W pewnym momencie nie opłacało się uczyć, ponieważ i tak przewidywany finalny efekt będzie niezadowalający.

Teoria wyuczonej bezradności dotyczy w większej mierze młodzieży i osób dorosłych. Ale jest też pozytywny aspekt – zjawiska wspomniane wyżej są zjawiskami wyuczonymi, czyli można je zmienić w trakcie treningu. Głównym elementem takiego treningu będzie działanie zmierzające do zmiany myślenia – czyli porażka jest zależna od wysiłku podlegającemu z kolei kontroli. Sukces i oczekiwanie na sukces stanowią znaczący czynnik wpływający na motywację. W takiej sytuacji nie do przecenienia są krótkoterminowe, łatwoosiągalne cele.

Nabiera to szczególnego znaczenia w przypadku dorosłych, łatwo zrzucających winę za swoje niepowodzenia na nauczyciela, który nie potrafi zmotywować lub przekazać właściwie wiedzy, (co w praktyce oznacza właściwe podanie wiedzy pozostaje nieokreślone), lub na schematy myślenia typu, tylko dzieci są w stanie nauczyć się języka, do nauki konieczny jest wyjazd za granicę, itp. Stąd tak ważne jest wprowadzanie zasad autonomii już od wczesnych lat szkolnych.

Wprowadzanie zasad autonomii jest ograniczone nie tylko ze względu na podejście studentów i różny poziom ich autonomizacji w jednej grupie, ale ograniczenia mają charakter administracyjny, związane są z siatką godzin i programem studiów. Te ostatnie ograniczenia można próbować niwelować poprzez szerokie zastosowanie tzw. centrów językowych, lub *self-access room*, w których to studenci mogą w tempie

dostosowanym do ich poziomu znajomości języka pracować samodzielnie nad dalszym doskonaleniem języka. O wiele trudniejsze zadanie czeka nas przy próbie wyrównania poziomu autonomizacji w jednej grupie. Trzeba mocno podkreślić, że o ile poziom znajomości języka można określić przy pomocy *placement test*, o tyle trudniej to zrobić w przypadku autonomizacji. Można pokusić się o podział studentów do grup ćwiczeniowych po przeprowadzeniu testu kwalifikacyjnego na dany poziom i o wyniki testu dodatkowego badającego stopień autonomizacji danego studenta. Na pierwszy rzut oka, taki podział wydaje się być korzystny dla prowadzącego zajęcia, ale z drugiej strony zróżnicowanie poziomu autonomizacji nie jest wcale złe. Studenci o słabiej rozwiniętej autonomii korzystać będą z wzorów lepiej w tym względzie rozwiniętych studentów. Mimo więc postulatów rozwijania autonomii uczących się rolę nauczyciela w dalszym ciągu jest znacząca. Dotyczy to zwłaszcza lektoratu, szczególnie w przypadku wprowadzenia do programów nauki języka specjalistycznego. Nauczyciel jest w tej sytuacji doradcą przy wyborze i korzystaniu z konkretnych źródeł językowych. Poprzez staranny dobór materiałów i form ćwiczeń, poprzez zwrócenie uwagi na takie formy, które wymagają zaangażowania, aktywności i pracy studentów (na przykład prezentacje, referaty), nauczyciel jest w stanie przezwyciężyć bierne podejście do nauki, której forma staje się półautonomiczne. Wprowadzenie samooceny przyczynia się więc do zwiększenia świadomości uczniów związanej z procesem uczenia się. Harmer (2001, 103) uważa samoocenę jako ważne narzędzie w rozwoju kompetencji językowych. Samoocena może być dokonywana w mniej lub bardziej formalny sposób, na przykład w postaci komentarza po wykonaniu zadania, odpowiedzi na wcześniej przygotowane pytania dotyczące zrozumienia, umiejętności porozumienia się, lub w formie listy osiągnięć. Każda ze wspomnianych metod skutecznie motywuje uczniów do zwiększenia wysiłków i pozwala monitorować postępy, jednocześnie uwypukla kwestie, które winny być powtórzone i utrwalone.

4.7.5 Organizacja uczenia się

Wielu studentów stara się tłumaczyć swoje niepowodzenia w nauce języka obcego brakiem czasu. Tempo współczesnego życia jest bardzo szybkie, ale dobra organizacja dnia i pracy pozwoli na wykorzystanie efektywnie czasu na poszerzenie swoich

kompetencji językowych.²⁴ *"Najważniejsze wydaje się tu szybkie tworzenie elastycznych miniprojektów uczenia się (obejmujących realistyczne, a przy tym konkretne cele i sposoby działania oraz wizję wykorzystania efektów)"* (Wilczyńska 1999, 270).

Obecne wykorzystanie komputera pozwala wielu studentom na indywidualne rozłożenie czasu na wykonanie konkretnych zadań. Brak czasu nie może być usprawiedliwieniem dla słabych efektów uczenia się, oczywiście nie biorąc pod uwagę ewidentnego braku zdolności językowych.

Następny problem do rozwiązania to trafny dobór materiałów. Aktualna ilość wydawnictw książkowych, publikacji multimedialnych, wszelkiego rodzaju inne materiały językowe, szeroki dostęp do obcojęzycznych stacji radiowo-telewizyjnych stanowią niewyczerpane źródło do ćwiczeń i rozwijania wszystkich czterech sprawności językowych. Otwartą kwestią pozostaje ich wybór. To jest kolejne zadanie nauczyciela, który powinien nauczyć uczących się jak korzystać z konkretnych materiałów, ale przede wszystkim jak je dobierać. Mnogość materiałów nie zawsze oznacza ich dobrą jakość. Ponieważ stawiamy na autonomię, oznacza to dużo pracy indywidualnej. Coraz popularniejsze i często spotykane są centra samokształceniowe, organizowane przez uczelnie, biblioteki, ośrodki prowadzące naukę języków obcych. Nie zwalnia to jednak studentów do racjonalnej organizacji własnych, a więc autonomicznych procesów uczenia się.

W centrach językowych chętni mogą korzystać z różnorodnej gamy materiałów umożliwiających samodzielną naukę języków obcych, od publikacji książkowych, przez kasety magnetofonowe, filmy odtwarzane na magnetowidzie, programy komputerowe. Częstokroć dany materiał może być nie tylko pomocą naukową w nauczaniu języka obcego, ale również poszerzać horyzonty wiedzy ogólnej bądź z innych dziedzin nauki.

Jednakże, aby uczenie w takich warunkach przyniosło efekty, powinny być spełnione pewne warunki. Przede wszystkim, materiał musi być jasno, według czytelnych i powszechnie zrozumianych reguł sklasyfikowany, czyli oznaczony stopień trudności, i poziom wiedzy językowej. Praca ze zbyt łatwym tekstem jest demotywująca. Student powinien mieć możliwość szybkiego i łatwego dostępu do bazy danych, w której każda dostępna pozycja będzie opisana i sklasyfikowana. W przypadku stron internetowych, aby uniknąć straty czasu na szukanie potrzebnych

²⁴ Nawet jadąc tramwajem na zajęcia można w myślach tworzyć zdania w języku obcym np. na temat mijanych osób, lub sytuacji. Znane są przypadki osób, które w taki właśnie sposób uczą się nowych słówek.

materiałów, powinny one zostać również opisane, nie tylko ze względu na poziom, ale i treści, które mogą być przyswojone w trakcie korzystania z nich.

Następnym znaczącym problemem jest możliwość kontynuacji pracy po wykonaniu poprawnie danego zadania. Wykonanie ćwiczenia w sposób satysfakcjonujący oznacza przejście do następnych zadań zasugerowanych przez autorów lub nauczycieli, które bądź utrwalają daną partię materiału, bądź kierują studiującego do zadań już trudniejszych, lub o podobnych treściach, bądź utrwalających zdobytą wiedzę. Czyli osoby odpowiedzialne za pracę w centrach językowych muszą być świadome oczekiwań ze strony studentów, ale muszą też znać treści zawarte w dostępnych materiałach, aby służyć jak najlepszą pomocą. Z drugiej strony, praca indywidualna jest doskonałą okazją do projektowania własnych dróg zmierzających do wykonania zleconych zadań.

Aby nauka w centrum była efektywna, nie wystarczy posiąść wiedzę korzystania z komputera. Bardzo często zgromadzenie wielu urządzeń elektronicznych, komputerów, książek powoduje, że część studentów może czuć się zagubiona lub wręcz przytłoczona ogromem zgromadzonej wiedzy, co z kolei oznacza nieumiejętność znalezienia potrzebnych materiałów, co prowadzi do znudzenia lub rezygnacji z indywidualnej pracy w centrum. Celowym więc wydaje się przeprowadzanie okresowych szkoleń dla efektywnego korzystania z centrum. Najczęściej przewodnikami w takich centrach są lektorzy, bądź odpowiednio przeszkoleni bibliotekarze. Możliwe jest też szukanie materiałów na własną rękę, odkrywanie funkcji i dydaktycznych ofert centrum. Porady z użytecznymi wiadomościami na temat korzystania z zasobów centrum mogłyby być opracowane przez zespół studentów w ramach zadania projektowego.

Przy projektowaniu centrum i planowaniu w nim pracy przez studentów nie wolno zapominać o nawykach i aspektach kulturowych. Centra służą głównie pracy indywidualnej i większość osób z nich korzystających ceni ciszę i pewną dozę izolacji. W krajach azjatyckich studenci pracują raczej razem i hałas niezbyt głośny jest tam jak najbardziej dopuszczalny. Stąd osoby odpowiedzialne za przygotowania zadań muszą pamiętać, co jest, a co nie jest akceptowane przez daną społeczność. Nieodpowiednio zorganizowane centrum może skutecznie zniechęcić do nauki i korzystania z niego, a przecież chodzi o to, aby takie centrum sprostało oczekiwaniom chętnych.

Pojawia się jednakże problem, w jaki sposób przyciągnąć potencjalnych użytkowników, a następnie jak ich zatrzymać i zachęcić do ponownego odwiedzenia. W

niektórych przypadkach studenci mogą uczestniczyć w okresowych spotkaniach, w czasie, których dyskutuje się nad poprawą organizacji pracy, nowymi formami i zadaniami. Daje to poczucie współodpowiedzialności za daną placówkę. W innych centrach tuż po zakończeniu zajęć można wypełnić ankietę z opiniami i uwagami na temat funkcjonowania centrum.

Aktywny udział w dydaktyce zadaniowej stwarza autentyczne i realne możliwości opanowania języka obcego. Ten styl pracy, dla wielu nowy, zarówno dla nauczycieli i uczących się, wymaga prawdziwego zaangażowania, wiary we własne możliwości, ale za to uczy określonych sprawności, planowania, organizacji pracy, aktywności. Z kolei nauczyciele stają się doradcami i przewodnikami uczniów w trudnej sztuce opanowania języka obcego.

Bez względu na to, jak dobry i kompetentny jest nauczyciel, bez względu na liczbę zajęć językowych w tygodniu, nauka języka obcego nie może ograniczać się tylko do sal szkolnych. Student musi wiedzieć i być przekonany, że nauka trwa również poza uczelnią. Upłynie wiele godzin zanim uczący się języka obcego będzie mógł przekonać się, że potrafi w sposób efektywny wykorzystać swoją wiedzę językową. Należy starać się przełamać bierność, która praktycznie uniemożliwia postęp, nie tylko zresztą w nauce języka obcego. W pewnym momencie, w którym wiedza językowa będzie niezbędna, obok ucznia nie stanie nauczyciel. Nie wszystko może być uczone i nauczone w warunkach szkolnych. Temu służy nauka strategii autonomicznych. Nie jest to oczywiście proces automatyczny, ale wymagający wielu zabiegów, czasu i wysiłku ze strony uczącego się. Stosunek do autonomicznych form uczenia się i nauczania różni się w zależności od wzorców kulturowych i edukacyjnych. W poprzednich rozdziałach wspomniałam o różnych typach uczniów i niektórzy z nich poczuć potrzebę osiągnięcia pewnego stopnia autonomii dopiero po osiągnięciu takiego poziomu opanowania języka, kiedy będą pewni co do możliwości dokonywania samooceny. Oznacza to opanowanie kompetencji metakognitywnej, o której była mowa wcześniej.

Część studentów chce i potrafi wygospodarować odpowiednio czas na naukę poza lekcjami, co z kolei wpływa w niebagatelny sposób na ich poczucie pewności i samoocenę, inni natomiast nie potrafią, może nie czują potrzeby, lub nie umieją tego zrobić i w ten sposób czują się niepewnie w trakcie nauki, ich stosunek do języka jest ambiwalentny. Prawdopodobnie po zakończeniu lektoratu nie będą kontynuowali nauki

języka obcego na własną rękę, a podejmą ją tylko w sytuacji niezbędnej, a i to zapewne z dużymi oporami.

Wspominałam w poprzedniej części o tym, że nauczyciel powinien zaszcześcić w uczniach potrzebę stałego dokształcania się, uzupełniania wiedzy, aktualizowania jej. Regularny kontakt z językiem obcym może się odbywać poprzez oglądanie filmów, audycji obcojęzycznych, czytanie prasy zagranicznej, literatury w wersji oryginalnej, słuchanie piosenek. Nieocenioną pomocą może być internet, nie tylko jako źródło informacji, ale również jako jedna z możliwości uczestniczenia w kursach on-line.

Celowym wydaje się zapoznanie studentów z materiałami pomocnymi i wartościowymi w dalszej nauce prowadzonej indywidualnie. Często studenci nawet mający świadomość konieczności pracy nad doskonaleniem języka nie robią tego, ponieważ nadmiar materiałów i rad powoduje, że czują presję i natłok niesprzyjający pogłębianiu wiedzy. Przedstawienie studentom jeszcze w czasie lektoratu dostępnych źródeł, jasna klasyfikacja materiałów ze względu na ćwiczone umiejętności pozwoli im korzystać z nich na własną rękę po zakończeniu regularnej nauki na studiach lub kursach. Praca indywidualna pozwala jednocześnie na wybór tematów i technik, które umożliwiają dalsze doskonalenie wybranych umiejętności (pisanie, czytanie, umiejętność słuchanie tekstów obcojęzycznych, itd.) zgodnie z potrzebami i świadomym wyborem.

Przed zakończeniem lektoratu nauczyciel może poprosić studentów o przygotowanie planu pracy, na przykład dla rozszerzenia słownictwa z zakresu termodynamiki. Dzięki takiemu planowi lektor jest w stanie pomóc studentowi precyzyjniejszą informacją co do konkretnych materiałów oraz zaproponować stosowne metody służące opanowaniu materiału. Można też zaproponować studentom pracę projektową w parach lub małych grupach, na tematy związane z organizacją autonomicznego procesu uczenia się i samokontroli.

4.8 Wnioski dydaktyczne

Każdy nauczyciel języka obcego, który poważnie traktuje swoją pracę i chce nauczyć posługiwania się językiem obcym musi w swojej pracy wziąć pod uwagę wszelkie uwarunkowania związane z przyswajaniem języka przez uczniów, ich różnice motywacyjne, charakterologiczne, jak i przesłanki związane z pamięcią, wiekiem

uczniów itp. Ponieważ sytuacja szkolna, w której najczęściej następuje nauka języka obcego jest sztuczna należy zadbać o stworzenie możliwie jak najbardziej naturalnych warunków porozumiewania się. Czyli mniej zwracania uwagi na drobne błędy językowe, natomiast więcej czasu i uwagi należy poświęcić treściom przedstawianym przez uczniów. Badania wykazały (Pfeiffer 2001, 150), że potrzeba łącznie około 1400 - 1650 godzin intensywnej nauki, aby opanować język odrębny genetycznie od języka polskiego, (na przykład język angielski lub francuski) na wysokim poziomie kompetencji interkulturowo-komunikacyjnej. Jeszcze więcej godzin potrzeba, aby nauczyć się języków o bardzo odmiennym rodowodzie takich jak japoński lub chiński – wspomina się o 4300 godzinach. Oczywiście liczby te należy traktować orientacyjnie, gdyż należałoby wcześniej nie tylko sprecyzować pojęcie „opanowania języka”, ale także uwzględnić różnice indywidualne, intensywność nauczania, itd.

Najlepsze rezultaty można osiągnąć traktując każdego ucznia indywidualnie, czyli uwzględniając jego cele, cechy charakterologiczne, strategie uczenia się, itp. Jest to trudne do wykonania w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich, ponieważ na tym etapie nie zawsze można wskazać cele, dla których uczniowie chcą opanować język obcy.

W przypadku studentów sytuacja wydaje się łatwiejsza, gdyż na tym etapie nauki i w tym wieku studenci powinni już zdawać sobie sprawę ze swoich potrzeb i możliwości językowych. Niestety, ograniczona liczba godzin lektoratu i nawyki, te negatywne, powodują, że lektor musi nie tylko uczyć języka, ale starać się sprostać wielu różnorodnym wymaganiom studentów, jak i wyplenić nawyki uniemożliwiające efektywną naukę. Studenci to osoby dorosłe, które w większości wypadków mają już opanowane techniki i strategie uczenia się, i w związku z tym lektor powinien w planowaniu zajęć starać się uwzględnić różnice charakterologiczne i ich hierarchię trudności opanowania języka.

Możliwości nauki języka obcego są wręcz nieograniczone dla osób silnie umotywowanych i naprawdę pragnących nauczyć się języka obcego. Dostęp do wielu, zróżnicowanych pod względem treści, trudności, itp., materiałów powoduje, że zmienia się rola nauczyciela. Ostatnio bardzo dużo mówi się o przesunięciu roli nauczyciela z pozycji centralnej w klasie i wprowadzeniu modelu nauczania skoncentrowanym na uczniu. Metoda ta ma wielu krytyków i oponentów, zwłaszcza, że licznej grupie nauczycieli trudno pogodzić się ze zmniejszeniem znaczenia ich pozycji. Często w

pracach naukowych poświęconym zagadnieniom roli nauczyciela, podkreśla się, że zbyt dużo jest nauczania (*teaching*), a niewystarczająco uczenia się (*learning*). Stanowi to sedno ruchów mających na celu skoncentrowanie się, skupienie większej uwagi na uczniu w klasie. Nauczanie jest wyzwaniem edukacyjnym raczej, niż sprawą ćwiczenia umiejętności. W związku z nową rolą nauczyciela nasuwają się pytania, jakie właściwe zachowanie można zaproponować nauczycielowi, czy nauczycielskie ego i działania nauczyciela szczęśliwie współistnieją w klasie skoncentrowanej na uczniu.

Bardzo często ma miejsce sytuacja, w której studenci mają konkretne oczekiwania w stosunku do prowadzącego. Ponieważ uczący się dysponują szerokim dostępem do wielu materiałów, nie zawsze osiągalnych dla nauczyciela, często wręcz z powodu braku czasu lub tak wielkiej gamy materiałów, należy postawić pytanie o rolę nauczyciela. Czy w takiej sytuacji nie powinien on stać się bardziej drogowskazem, osoba korygującą błędy, prezentującą pewne strategie uczenia się, techniki przydatne w opanowaniu konkretnych umiejętności językowych? Ma to na pewno miejsce na przykład w przypadku uczelni technicznych, na których lektor nie jest w stanie opanować słownictwa i struktur językowych wszystkich specjalności oferowanych przez daną uczelnię. Stąd nauczyciel wskazuje metody i pomaga dobrać materiał, który pomoże studentom opanować te treści, które mogą być przydatne w późniejszej pracy zawodowej. Studentom zarządzania i marketingu będą przydatne umiejętności negocjacji, natomiast studenci np. wydziału elektrycznego wolą posiadać umiejętność czytania literatury fachowej. Oczywiście są umiejętności, których należy uczyć wszystkich studentów, są to pisanie listów motywacyjnych, sporządzenie krótkiej notatki, napisanie maila, prowadzenie rozmowy telefonicznej, ale należy mocno zróżnicować formy zajęć zależnie od wydziału.

W następnym rozdziale omówię główne problemy dotyczące uczenia i uczenia się poszczególnych sprawności językowych. Duży nacisk położę na uczenie sprawności czytania, szczególnie czytania literatury fachowej.

Rozdział 5

Specyfika uczenia poszczególnych sprawności językowych ze szczególnym uwzględnieniem czytania literatury fachowej

5.1 Uwagi ogólne

Głównym celem uczących się języka obcego jest zdobycie kompetencji komunikowania się w tym języku poprzez opanowanie np. umiejętności przeczytania ogłoszenia w prasie, artykułu związanego z wykonywanym zawodem, pytania o drogę w trakcie podróży zagranicznej, wysłuchania wiadomości w radio, rozmowy na rozmaite tematy, itp. Innymi słowy celem jest przyswojenie czterech podstawowych umiejętności, czyli słuchania, czytania, mówienia i pisania. Umiejętności te są na poziomie ogólnym dzielone na tak zwane *productive skills*, czyli wymagające wytworzenia, produkcji, to jest pisanie i mówienie, a czytanie i słuchanie to umiejętności odbioru, *receptive skills*.

A w praktyce najczęściej mamy do czynienia z zespoleniem tych umiejętności: mówieniu towarzyszy słuchanie, a pisaniu czytanie lub słuchanie. Należy również zwrócić uwagę na fakt, iż każda umiejętność ma tzw. *sub-skills*, czyli podumiejętności, i aby zostać świadomym użytkownikiem języka obcego należy nie tylko posiadać główne umiejętności, ale i te z nich wynikające. Jeśli słuchamy audycji w języku obcym, to słuchanie różni się zależnie od zamierzonego celu, innymi słowy, inaczej słuchamy audycji dla wychwycenia tylko pewnych znaczących informacji, a inaczej słuchamy na przykład sztuki teatralnej.

W przypadku studentów nauczyciel języka obcego uczy ich **czytania ze zrozumieniem** języka specjalistycznego, ponieważ studenci posiadli już umiejętność czytania. Skoncentrować się więc należy na rozwijaniu konkretnych umiejętności i określić zadania, które pomogą studentom w opanowaniu języka i odniesieniu osobistego sukcesu.

Harmer (1991, 182) proponuje w nauce umiejętności receptywnych podział na typ pierwszy i drugi. Typ pierwszy obejmuje czynności wykonywane przez studentów podczas pracy z tekstem pisany, kiedy po raz pierwszy mają z tym tekstem do czynienia. Ćwiczenia te obejmują np. poszukanie konkretnej informacji,

przewidywanie, co do dalszej treści, itp. Ćwiczenia te stosowane są przede wszystkim na początku rozwijania umiejętności receptywnych, we wstępnym stadium nauki. Z drugim typem umiejętności mamy do czynienia w przypadku dokładniejszego studiowania tekstu, czytania tekstu ze zrozumieniem, określania opinii autora, rozwijania zdolności rozumienia słownictwa na podstawie treści. Czyli wiąże się to z dokładniejszą i nastawioną na szczegóły analizą wybranego tekstu.

Należy zwrócić uwagę na bardzo ważny aspekt, mianowicie poziom umiejętności receptywnych jest zwykle wyższy, i to nawet znacząco, w porównaniu z umiejętnościami produktywnymi. Bardzo często osoby, które rozumieją i potrafią wykorzystać tekst usłyszany w języku obcym wcale nie są w stanie rozmawiać na dany temat, a osoby, które świetnie przyswoiły przeczytany tekst, nawet, jeśli należy on do grupy tekstów specjalistycznych, nie potrafią o nim rozmawiać.

Harmer (1991, 189) prezentuje pięciostopniowy model metodyczny w nauczaniu umiejętności receptywnych. Oczywiście chodzi tu o wskazanie pewnego kierunku działania, a nie o sztywne trzymanie się przedstawionych zasad. Etap pierwszy to wspólne przygotowanie się zarówno nauczyciela i studentów do rozwiązania zadania, zapoznanie się z tematem ćwiczeń, wzbudzenie zainteresowania przedmiotem ćwiczeń.

Następnie nauczyciel wyjaśnia cele zadań postawionych przed studentami, sprawdza zrozumienie poleceń, które mają wykonać: na przykład wypełnienie tabelki, odpowiedzi na pytania, znalezienie wybranej informacji, itp.

Etap trzeci to czytanie tekstu i wykonywanie zadanych ćwiczeń. W kolejnej części nauczyciel sprawdza wykonanie zadań: poprawność rozwiązania, błędy popełnione przez studentów, osiągnięcie zamierzonego celu. Etap ten może być poprzedzony sprawdzaniem ćwiczeń przez studentów w parach. W etapie finalnym nauczyciel proponuje dodatkowe zadania związane z tematem dla utrwalenia i praktyki. Może to być np. przygotowanie ustnej wypowiedzi na dany temat, przygotowanie tematu w formie pisemnej, itp. Istnieje cała gama ćwiczeń pozwalających na ugruntowanie przerobionego materiału. W przypadku, kiedy studenci mają problemy z wykonaniem zadań w sposób zadowalający, być może konieczne będzie powtórzenie ćwiczeń z dodatkowymi wyjaśnieniami i zadaniami. W każdej sytuacji należy zachęcać czytelników do wykorzystywania swojej wiedzy w trakcie czytania tekstu, i tak powinny być skonstruowane zadania do wykonania. Konkretnie zadania powinny być podane przed rozpoczęciem czytania, aby studenci znali cel, a jednocześnie powinny

być urozmaicone, aby maksymalnie zaktywizować czytelników i pobudzić ich kreatywność.

W podręcznikach metodycznych nauczyciel może znaleźć wiele ciekawych, stymulujących technik i metod korzystania z tekstów przeznaczonych do czytania. Duży nacisk jest położony na używanie materiałów autentycznych, jak również tworzenie na ich podstawie autentycznych zadań do wykonania. Oczywistym jest fakt, iż materiały używane na zajęciach języka obcego, jak i stawiane zadania muszą przygotowywać studentów do praktycznego używania języka obcego w realnym świecie. Jeśli czytelnik wybiera dany tekst do przeczytania, to zazwyczaj ma ku temu określony cel. Aby tekst spełnił swoje zadanie, a cel został osiągnięty, czytelnik powinien zapoznać się przynajmniej z podstawowymi stylami języka pisanego, z którymi prawdopodobnie zetknie się w czasie wyboru tekstu. Z drugiej strony, aby tekst został właściwie opracowany i zrozumiany przez odbiorców powinni oni na niego zareagować, czyli mówiąc innymi słowami, powinni wykonać postawione wcześniej przez nauczyciela zadanie. Trafny dobór tekstu zachęci studentów do dalszej pracy i umocni ich wiarę we własne postępy i umiejętności. Metodologia nauczania umiejętności receptywnych musi odzwierciedlać wiedzę dotyczącą realnego życia. Aby studenci potrafili przeczytać dany tekst i wykorzystać w ten sposób zdobytą wiedzę, trzeba w nich rozbudzić potrzebę przeczytania wybranego tekstu. Ma to wyjątkowe znaczenie, zwłaszcza w przypadku tekstów na temat, który niekoniecznie wydaje się studentom ciekawy, czy przemawiający do ich wyobraźni.

Połączenie słuchania **ekstensywnego** i **intensywnego** stanowi prawie idealne źródło doskonalenia umiejętności receptywnej jakim jest słuchanie. Przede wszystkim dzięki słuchaniu uczący się języka obcego mają sposobność do poznania innych głosów niż głos nauczyciela, mogą ćwiczyć własną wymowę i zapoznać się z różnymi wariantami wymowy w języku angielskim. **Słuchanie ekstensywne** to słuchanie tekstów wybranych indywidualnie, słuchanie dla przyjemności lub w celu doskonalenia kompetencji językowych. Obecnie wiele materiałów do nauki języków obcych jest nagranych w uproszczonej wersji, podobnie do różnego rodzaju książek do czytania dla obcokrajowców (*readers*). Istnieje wtedy możliwość jednoczesnego czytania i słuchania. Oczywiście nieoceniona może być pomoc ze strony nauczyciela, który powinien zarekomendować materiały stosowne do samodzielnego słuchania. Harmer (2001, 229) proponuje zastosowanie różnorodnych form sprawdzających i zachęcających do

indywidualnego słuchania: pisanie streszczeń, wypełnianie dziennika relacjami z wysłuchanych materiałów lub raportu przygotowanego przez lektora, dzielenie się zasłyszaniem wiadomościami z pozostałymi kolegami i koleżankami w grupie.

Słuchanie intensywne dość często stosowane przez nauczycieli na zajęciach w formie odsłuchania taśmy z reguły towarzyszącej podręcznikowi ma wady i zalety. Bezspornie dzięki tym materiałom studenci mają okazję zapoznać się z wieloma rozmówcami, sposobami wymowy i intonacji, zwłaszcza jeśli są to rozmowy autentyczne, na urozmaicone tematy, prowadzone w odmiennych warunkach. Z drugiej strony nagranie przeznaczone do użytku w klasie jest czasami sztuczne, tempo nie zawsze odpowiada rzeczywistej szybkości mówienia, ponadto wiele zależy od akustyki w sali lekcyjnej. W przypadku pracy w laboratorium z kasetami bądź innymi nośnikami multimedialnymi studenci mogą pracować we własnym tempie, robiąc przerwy lub wracając do pewnych fragmentów ponownie. Sytuacja słuchania materiałów w warunkach klasowych nie jest sytuacją autentyczną, jest sztuczna, ale poprzez zastosowanie adekwatnych materiałów możemy przygotować studentów do rozumienia słuchanych tekstów w sytuacjach autentycznych. Dlatego Ur (2008, 106) zaleca dostosowanie ćwiczeń do życiowych sytuacji, Rzadko zdarza się w życiu, iż ktoś mówi i zadaje nam pytania sprawdzające nasze zrozumienie, stąd tego typu ćwiczenia nie mogą zdominować form sprawdzania umiejętności słuchania. Ponadto ćwiczenia bardziej skorelowane z autentycznymi sytuacjami z życia są dla uczniów zdecydowanie bardziej motywujące i stymulujące. Materiały przeznaczone do słuchania winny przede wszystkim zawierać rozmowy, wypowiedzi spontaniczne, przykłady improwizacji, bo z takimi formami spotykamy się na co dzień. Wybierając teksty do słuchania nauczyciel powinien pamiętać, że w realnych warunkach w większości przypadków mamy sposobność widzieć naszego rozmówcę, co jest czynnikiem ułatwiającym zrozumienie. Ponadto z reguły żaden tekst w autentycznych okolicznościach nie jest powtarzany, stąd należy starannie przemyśleć jakiego pokroju informacje studenci mają do wychwycenia. Przed wysłuchaniem tekstów słuchacze powinni być poinformowani jakiego rodzaju materiał zostanie im zaprezentowany (np. rozmowa dwóch osób przekonujących się do celowości danego pomysłu). Głównymi problemami z jakimi borykają się słuchacze to nierozróżnienie wymowy, lub chęć zrozumienia wszystkiego, co prowadzi praktycznie do nieefektywnego słuchania z poczuciem klęski i straty czasu. Nie należy również przyzwyczajać studentów do słuchania tylko specjalnie spreparowanych tekstów, gdyż

uniemożliwi to wdrożenie studentów do słuchania w prawdziwych warunkach (Ur 2008, 112). Celowym wydaje się nauczenie studentów wydobycia z materiałów słuchanych informacji istotnych i relewantnych przydatnych w dalszym toku nauki. Większa różnorodność słuchanych tekstów zwiększa możliwości rozumienia ze zrozumieniem w sytuacji realnej.

5.2 Charakterystyka czytania intensywnego i czytania ekstensywnego

Naukowcy (na przykład Colin Davis 1995, Richard Day i Julian Bamford 1998, za Harmer 2001, 204; 210) w kategorii czytania rozróżniają czytanie intensywne (*intensive reading*) i czytanie ekstensywne (*extensive reading*). To drugie określenie odnosi się do czytania często dla przyjemności, rozłożonej lektury w czasie, podczas gdy to pierwsze jest skoncentrowane bardziej na osiągnięciu założonego celu.²⁵

Przedstawię w tym miejscu ogólne cechy charakterystyczne obu rodzajów czytania. Motywacja

Do czytania dla przyjemności winien zachęcać nauczyciel dla rozszerzenia wiedzy ogólnej, z kolei czytanie intensywne umożliwia rozwój specyficznych umiejętności receptywnych. Fundamentalnym warunkiem czytania ekstensywnego jest czytanie materiałów łatwych w zrozumieniu, dostosowanych do poziomu czytelnika. Ważną rolę ogrywa postawa nauczyciela, który winien propagować i promować czytanie jako zajęcie przynoszące wiele korzyści, między innymi w rozwoju osobowości. Z pewnością przydadzą się im wskazówki dotyczące doboru książek, jak i wspólne komentowanie i recenzowanie przeczytanych pozycji.

W przypadku czytania intensywnego nauczyciel powinien przede wszystkim zainteresować studentów zarówno tematem jak i związanymi z nim zadaniami. Szerzej opiszę to w dalszej części rozdziału.

5.3 Charakterystyka czterech stylów czytania

Zasadniczo, w trakcie nauki języka obcego spotykamy się z czterema stylami, które tworzą hierarchię. Dwa z nich są już wprowadzane na etapie początkowym nauki

²⁵ Czytanie samo w sobie, dla przyjemności jest niewątpliwie skutecznym środkiem osobistego rozwoju, o czym będę pisać w dalszej części rozdziału.

języka, dwa pozostałe na etapie wyższym, bardziej zaawansowanym. Aby studenci mogli się stać czytelnikami bardziej świadomymi i potrafiącymi czytać efektywnie teksty pisane, powinni znać wspomniane style, tak, aby umieć je wykorzystać. Wyróżnia się cztery style czytania:

- **czytanie w celu znalezienia informacji - *scanning***: czytanie w celu znalezienia konkretnej informacji; z tym typem czytania mamy do czynienia w przypadku, kiedy to czytelnik dokładnie wie, jakiej informacji szuka i w jakiej formie pojawi się ona w czytanim tekście (np. nazwa, imię, dane liczbowe); czyli odbiorca koncentruje się wyłącznie na poszukiwaniu informacji;
- **czytanie naukowe - *research***: czytanie naukowe, to szukanie informacji na znany temat bez sprecyzowanej wiedzy, w jakiej formie poszukiwana wiadomość się pojawi;
- **czytanie pobieżne - *skimming***: to raczej trudniejsza forma zapoznania się z tekstem, czytelnik nie szuka konkretnej wiadomości, ale stara się uzyskać ogólny pogląd, osiąść wrażenie kontekstu, celu danej publikacji, jej struktury, często jest to wstępne przygotowanie przed podjęciem decyzji, co do dalszego, bardziej uważnego i wnikliwego zapoznania się z tekstem;
- **czytanie receptywne - *receptive***: z czytaniem receptywnym, mamy do czynienia w przypadku, kiedy czytelnik stara się dokładnie, szczegółowo określić sens tekstu: co autor chciał przekazać czytelnikom; nie należy zapominać o nauce czytania dokładnego, celowego, ponieważ jest ono bardzo ważne.

Nie mniej ważna w zrozumieniu tekstu jest umiejętność rozpoznania wszelkiego rodzaju konstrukcji językowych w tekście, czyli po zwrocie *na przykład* oczekujemy podania przykładu. Znajomość tego typu zasad pomaga w lepszym odbiorze tekstu. Nauczyciel powinien również uczyć rozwijać tak zwanych umiejętność dedukcji, czyli domyślania się i zgadywania znaczenia nowych, nieznanymi słów lub zwrotów na podstawie tekstu.

5.4 Miejsce czytania w programie nauczania języka obcego

Należy podkreślić, że nie można uczyć tylko jednej umiejętności w izolacji od pozostałych, nie można rozmawiać bez słuchania interlokutora, a pisanie często oparte jest na przeczytany tekście. Dlatego program nauczania winien odzwierciedlać te zależności. Zadania postawione przed studentami generalnie można podzielić na dwie kategorie: te, które dają studentom językowy *input*, czyli bodziec, oraz te zachęcające studentów do kreowania swoich produkcji językowych.

Każdy z nas codziennie styka się z wszelkiego rodzaju materiałami wymagającymi z naszej strony słuchania bądź czytania. Można te materiały podzielić na dwie grupy: materiały, które są interesujące i materiały, które są pożyteczne, na przykład ze względu na treść. Zapoznajemy się z instrukcją obsługi danego urządzenia, aby móc je obsługiwać w sposób niezagrażający życiu i tak, aby maszyna działała zgodnie ze swoim przeznaczeniem. Trudno tu mówić o specjalnym zainteresowaniu w czytaniu instrukcji. Oczywiście, czytanie dla przyjemności nie wyklucza czytania ze względu na użyteczne treści zawarte w konkretnej publikacji, jak i czytanie w celu poszerzenia wiedzy nie oznacza, że nie można czerpać z tego przyjemności.

W przygotowaniu programu nauczania języka obcego czytanie zajmuje bardzo ważne miejsce. Należy podkreślić, iż umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstu pisanego w znaczący sposób przyczynia się do rozwoju ogólnego wykształcenia danej osoby. Nauka języka obcego to nie tylko nauka komunikowania się w tym języku, ale również nauka wiedzy fachowej. Teksty służące do nauki języka powinny wziąć pod uwagę rozwój językowy, ale także rozwój intelektualny, emocjonalny, kulturalny, społeczny i osobowy. Czytanie stanowi nieodłączny element języka obcego dla tych osób, które używają go w pracy, w podróży, lub w celach rekreacyjnych.

Czytanie jest jednocześnie bardzo ważnym źródłem lingwistycznym. Czas przeznaczony na czytanie nie jest z pewnością czasem straconym, ale wręcz pomaga uformować solidne podstawy dla mówienia i pisania. Dzięki czytaniu, uczeń ma możliwość zapoznania się z szerokim zakresem odpowiednich i właściwych przykładów języka obcego, które w późniejszym etapie przydadzą się w kreowaniu właściwych wypowiedzi ustnych lub pisemnych. Zwłaszcza w początkowym etapie nauki wiele czasu należy poświęcić na właściwy rozwój umiejętności językowych. Ze

względem na bardzo ograniczony czas nauki języka obcego na lektoracie rozwojowi umiejętności czytania ze zrozumieniem przypada szczególnie ważna rola.

5.5 Charakterystyka umiejętności czytania w powiązaniu z innymi kompetencjami, zwłaszcza słuchaniem

Umiejętności receptywne - czytanie i słuchanie, charakteryzują się kilkoma wspólnymi cechami. Przede wszystkim, należy podkreślić, iż nauka umiejętności i sprawności językowych winna odbywać się poprzez te same działania językowe, czyli nauka czytania powinna opierać się na czytaniu, nauka mówienia przez mówienie, itd. (Pfeiffer 2001, 174). Zarówno w przypadku czytania, jak i słuchania czytelnicy i słuchacze wykonują dane czynności w określonym celu, intencjonalnie. Obie umiejętności wymagają zaangażowania określonych sprawności, czyli umiejętności przewidywania, wybierania określonych lub szczegółowych informacji, uogólnienia, rozpoznania funkcji i wzoru dyskursu, dedukcji znaczenia z treści (Harmer 1991, 183-184). Należy również podkreślić, że słuchamy i czytamy ze względu na zainteresowanie lub użyteczność zdobytych informacji, czytamy i słuchamy języka ponieważ chcemy to zrobić i chcemy coś osiągnąć.

Czytanie wymaga aktywnej uwagi i ewentualnie reakcji ze strony czytelnika. Kompetentny czytelnik w trakcie czytania nie tylko rejestruje wyrazy tekstu, ale również znajduje powiązania z własnym doświadczeniem, uczuciami, systemem wartości. Tekst pisany jest także pretekstem do zmiany opinii, zadania pytań, może być bodźcem do ćwiczeń lub dyskusji. Efektywny czytelnik potrafi w pewnym zakresie antycypować treści tekstu, w związku z tym proces zrozumienia tekstu jest właściwie procesem sprawdzającym, w jaki sposób treść odpowiada przewidywaniom (Harmer 1991, 183). Oczywiście w miarę zagłębiania się w tekst, prawdopodobnie oczekiwania zmieniają się. Zachęcenie do przewidywania treści tekstu ma duże znaczenie w nauce czytania i słuchania. Podobnie dzieje się w trakcie słuchania. Efektywny odbiorca potrafi przewidzieć treść wiadomości, początkowo zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, potem w miarę wysłuchania dalszej części, oczekiwania mogą się zmienić.

Zarówno czytanie, jak i słuchanie mogą być dokonywane w celu znalezienia konkretnej wiadomości, bez zważania na inne, nie będące w kręgu naszych zainteresowań, bądź w celu uogólnienia, czyli bez zwracania uwagi na zbyt

szczegółowe detale. Z drugiej strony, może się zdarzyć czytanie lub słuchanie w celu znalezienia odpowiedzi na bardzo precyzyjne pytania i problemy. Słuchanie lub czytanie tekstu pozwala na wyciągnięcie wniosków dotyczących treści, ponadto znajomość pewnych struktur i fraz językowych pomaga w rozpoznaniu funkcji i wzorca słuchanego/czytanego tekstu, co z kolei jest ważnym elementem właściwego rozpoznania konstrukcji danego tekstu (Harmer 1991, 183-184).

Obok cech wspólnych, obie receptywne sprawności znamionują również różnice. Pierwsza z nich, to fakt, iż tekst pisany jest statyczny, czytelnik czyta go we własnym tempie i może to robić wielokrotnie. Natomiast nie zawsze jest to możliwe w przypadku tekstu słuchanego - zdarza się, że możemy poprosić o powtórzenie wypowiedzianych słów, ale nie we wszystkich okolicznościach. Tekst pisany ma z reguły klarowną strukturę, przemyślaną przez jego autora/autorkę, natomiast wahanie, powtórzenia, zmiana tematu są typowe dla słowa mówionego (Harmer 1991, 212).

Należy podkreślić, że uczeniu czytania winna towarzyszyć nauka pozytywnego stosunku do samego czytania. Utrzymanie kontaktu z obcym językiem w formie czytania z pewnością zapewni właściwy i harmonijny rozwój znajomości języka obcego. Zwrócenie uwagi na czytanie i wyrobienie pozytywnego stosunku do tej umiejętności we wczesnym stadium nauki języka obcego procentuje w dalszej nauce i ma tendencję do utrzymywania się. Na szczęście istnieją dobre i sprawdzone techniki nauczania, które zachęcą do częstego sięgania po lekturę. Najlepszym sposobem cichego czytania jest dostarczenie uczniom ciekawych pod względem treści i niezbyt trudnym pod względem struktur językowych tekstów pisanych. Stopień trudności powinien wzrastać wraz ze wzrostem praktyki i jeśli teksty będą stymulujące i treściowo i językowo, z pewnością chęć czytania będzie zwyżkować. Czytanie ze zrozumieniem, jeśli jest efektywne, pozostaje w bliskim związku z wypowiedziami ustnymi i stanowi istotny impuls dla tych ostatnich. Czytanie i słuchanie tekstów w języku obcym znacząco wpływa na podwyższenie poziomu znajomości języka obcego. Istnieją dowody, iż brak elementów czytania i słuchania na zajęciach językowych uniemożliwia dalsze postępy (Harmer 2001, rozdział 14 i 16; Urr 2008 moduł 10).

Same słowa bez znaczącego kontekstu wymagają od czytelnika rozkodowania liter aby je zrozumieć, kontekst umożliwia interpretację słów na podstawie ogólnej formy i sensu tekstu. Dlatego wszelkie ćwiczenia związane z czytaniem powinny skupić się na zrozumieniu kontekstu a nie poszczególnych wyrazów (Urr 2008, 150). W przypadku

czytania dłuższych tekstów, spójność tekstu, wspólnota tematyki znacząco ułatwiają czytanie ze zrozumieniem. Czytelnikom łatwiej zrozumieć tekst niż nawet krótsze części tekstów nie związanych ze sobą problematyką poruszanych zagadnień. Proces zrozumienia tekstu jest w dużej mierze oparty na czymś więcej niż prostym rozpoznaniem i odkodowaniem słów. Dlatego czytanie można określić jako konstruowanie znaczenia z tekstu pisanego (Urr 2008, 141). Studentów należy zachęcić do stosowania takich strategii, które łączą w sobie rozkodowanie i zrozumienie poszczególnych wyrazów, wyrażeń, zwrotów, zdań w tekście z ich oczekiwaniami względem tekstu, doświadczeniem, połączeniami między odniesieniami do tekstu a sytuacją znaną czytelnikom.

W przypadku słuchania, większość tekstów, których słuchamy w codziennych sytuacjach (*real-life listening situations*) to teksty nieformalne, często wyrażone w sposób spontaniczny. To implikuje użycie kolokwialnego słownictwa, redundancji, uproszczenie form gramatycznych, wymowę nie zawsze odpowiadającą zapisowi fonetycznemu ze słownika, dodatkowe dźwięki, czasem utrudniające zrozumienie (Ur 2008, 106). Słuchając mamy konkretne oczekiwania i spodziewamy się informacji adekwatnych do naszych przypuszczeń. Często bierzemy aktywny udział, na przykład w dyskusji, z kolei osoba/osoby mówiące aktywnie reagują na odzew ze strony słuchaczy, poprzez zmianę intonacji, treści, zastosowanie werbalnych lub niewerbalnych środków. Dodatkowo, z wyjątkiem słuchania na przykład radia, rozmowy telefonicznej słuchacz korzysta z bodźców wizualnych, które ułatwiają zrozumienie (Ur 2008, 107). Czytanie umożliwia studentom poznanie i utrwalenie nowego słownictwa, ugruntowanie zasad gramatycznych, tak słuchanie rozmaitych tekstów ma również liczący się wpływ na rozwój kompetencji językowych. Wpływ ten jest zdecydowanie większy, jeśli student ma możliwość wyboru tekstów do słuchania.

5.6 Materiały autentyczne w procesie nauczania

Jak już wspomniałam, bardzo ważne jest korzystanie z autentycznych materiałów, dlatego też, zwłaszcza na początku nauki, nauczyciel powinien pracować z całą grupą z tym samym tekstem, aby przekazać najlepsze techniki efektywnej pracy z językiem pisanym, zanim uczniowie będą czytać teksty wybrane przez nich samych. Różnica między podręcznikiem do nauki języka obcego a materiałami autentycznymi to przede wszystkim rodzaj języka - w podręczniku jest to zazwyczaj tekst adaptowany dla

potrzeb danych odbiorców i ukierunkowany na przykład na temat lub problem gramatyczny. Tekst może poprzedzać lub kończyć się szeregiem ćwiczeń. W bardzo wielu przypadkach autorami są rodzimi użytkownicy danego języka. Poza tym, podręczniki w większości powielają schemat typowego podręcznika do nauki ogólnego języka obcego. Pfeiffer (2001, 177 i n.) wyróżnia dwa rodzaje kryteriów odnoszących się do oceny i doboru materiałów. Do pierwszej grupy należą kryteria zewnętrzne (ocena edycji materiałów, ocena warunków nauczania). Do drugiej grupy Pfeiffer zalicza kryteria wewnętrzne (merytoryczne), takie jak: mierniki dotyczące uczniów, języka, metod i nauczyciela. W ocenie kryteriów formalnych dotyczących edycji bierze się pod uwagę adresata (poziom nauczania, typ szkoły). Oczywiście na rynku znajdziemy ofertę materiałów przeznaczonych na dany poziom, jednak nie zawsze mogą być wykorzystane na przykład przez różne grupy wiekowe. Kolejnym wymogiem jest kompletność i spójność materiałów. Z pewnością łatwiej pracuje się nauczycielom, jeśli mają do dyspozycji materiały dla kolejnych klas, ponieważ jest to rękojmią kontynuacji i spójności. Ponadto wiele gotowych materiałów wyposażonych jest w dodatkowe nagrania, ćwiczenia, zdjęcia, mapy. Obecnie podręczniki do nauki języków obcych są bardziej kolorowe, szata graficzna przyciąga wzrok, wykorzystanie możliwości druku sprzyja korzystnemu dla uczenia się układowi typograficznemu, który jest kolejnym miernikiem edycyjnym. Pfeiffer (op. cit.) zwraca uwagę, aby podchodzić do tego kryterium ostrożnie, gdyż najważniejsze są przejrzysty układ rozdziałów, jasny podział każdej jednostki, prostota pracy z podręcznikiem zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela, niż atrakcyjna ikonografia, która czasami służy jedynie podniesieniu ceny za podręcznik.

Kolejne kryteria związane są z warunkami nauczania. Materiały muszą być zgodne z programami nauczania. Ponadto informacje znajdujące się w podręczniku (lub na okładce) precyzują ile godzin potrzebnych jest do realizacji materiału, na jakim poziomie i jakie sprawności są rozwijane, co znacznie pomaga nauczycielowi w podjęciu decyzji czy wybrany podręcznik spełnia jego oczekiwania i jest adekwatny do realizacji zamierzonych celów. Przy wyborze materiałów, nie tylko podręcznika, należy również uwzględnić czynnik ludzki, czyli najważniejszą osobę w procesie dydaktycznym, tj. ucznia. Poczynając od wieku, płci, pochodzenia i środowiska społecznego uczniów, po znajomość innych języków obcych, znajomość języka ojczystego, a przede wszystkim kierunek kształcenia i potrzeby uczących się. Na

lektoracie można a priori przyjąć pewne założenia, na przykład dotyczące wieku, płci, kierunku kształcenia, natomiast studenci to konglomerat rozmaitych postaw życiowych, środowisk, z których pochodzą, i nie wszystkie czynniki mogą być wzięte pod uwagę. Z drugiej strony, presja otoczenia, wymagania, postawa nauczycieli akademickich pozwalają niwelować różnice. Na Politechnikach w większości studentami są mężczyźni, o zainteresowaniach naukami ścisłymi. Ponadto, zarówno i kobiety i mężczyźni wybierający kierunki techniczne są w przeważającej mierze umysłami analitycznymi, co też warunkuje dobór materiałów.

Analizując materiały należy ocenić język nauczania. Pfeiffer (2001, 183) postuluje, aby omawiając język nauczania wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- adekwatność języka materiałów z celami i zasadami nauczania;
- odpowiedniość problematyki z wiekiem uczących się;
- trafność sfery krajo- i kulturoznawczej z wychowaniem interkulturowym;
- funkcjonalność opisu zagadnień gramatycznych;
- przejrzystość organizacji materiału nauczania.

Oczywiście nie ma idealnych materiałów, i zdarzają się sytuacje, że nie wszystkie teksty są równie ciekawe, lub ćwiczenia towarzyszące są nieadekwatne bądź nudne i sztampowe. W takich okolicznościach nauczyciel może wykorzystać swoje doświadczenie i spreparować swoje własne teksty i ćwiczenia. Wszystkie kryteria merytoryczne dotyczące oceny materiałów nauczania to wymogi związane z metodami nauczania. Pfeiffer (2001, 184) przedstawia pięć kryteriów oceny biorąc pod uwagę metody:

- adekwatność metody i uczących się;
- adekwatność metody i celów nauczania;
- adekwatność metody i warunków w jakich odbywa się nauczanie;
- różnorodność zasad i technik nauczania;
- kryterium indywidualizacji, aktywizacji i motywacji uczniów.

Ponieważ wyboru materiałów dokonują nauczyciele, ich kompetencje, a nawet cechy charakterologiczne mają niebagatelne znaczenie. Uważam, iż nawet ważniejsze niż można sądzić. Czynnikiem determinującym wybór właściwych materiałów są oczywiście cele, warunki nauczania i uczący się. Na pedagogach spoczywa ciężar

odpowiedzialności za trafny wybór materiałów, i nie zawsze należy ulegać aktualnie panującym modom czy przedstawicielom wydawnictw. Bardzo pomocne jest doświadczenie, i choć wymienione kryteria nie są decydujące, to jednak sytuacja, w której nauczyciel korzysta z podręcznika odpowiadającego jego zapatrywaniom i temperamentowi z pewnością przyczyni się do prowadzenia zajęć z większą pasją i chęcią urozmaicenia lekcji, aby przekonać i zachęcić uczniów do nauki.

Z drugiej strony, w autentycznych materiałach można spotkać się z nieprzewidywanymi trudnościami, ponieważ język nie jest kontrolowany w powyższym znaczeniu. Dany artykuł opisuje dowolny temat lub problem ze względu na samo zagadnienie, a nie w celu ćwiczenia umiejętności językowych. Nauczyciele, którzy zdecydują się na korzystanie z materiałów autentycznych na zajęciach, powinni przy doborze tychże materiałów kierować się kilkoma zasadami. Dostępność wszelkiego rodzaju materiałów jest powszechna, dlatego należy się skoncentrować na starannej selekcji pod kątem ich efektywności i użyteczności. Przede wszystkim naczelną zasadą brzmi: wykorzystywać zebrane materiały, zdobyte w czasie podróży, wycieczek, spotkań, pobyków w hotelu, itp. Na rynku pojawiają się również gotowe czasopisma, katalogi z wyborem tekstów autentycznych. Trzeba je dobierać zgodnie z sylabusem obowiązującym na danym lektoracie.

Z pewnością w realnym życiu studenci nie spotkają się z tekstami napisanymi i przygotowanymi dla potrzeb podręcznika do nauki języka obcego, ale z drugiej strony, nie należy popadać w przesadę i wykorzystywać tylko materiały autentyczne. Skomplikowane teksty mogą wręcz zniechęcić do dalszej nauki.

Szukając i dobierając teksty należy wziąć pod uwagę głównie to, czy materiał jest interesujący. Nie należy zapominać o zainteresowaniach samych studentów, ponieważ uwzględnienie ich z pewnością pomoże w pracy z wybranym tekstem. Czynnikiem utrudniającym pracę jest czasami wysoki poziom języka i stopień trudności, co może zniechęcić do samodzielnego czytania i pracy opartej na rozwiązywaniu zadań. Jednym ze sposobów uniknięcia tego jest tak zwane uproszczenie tekstu (*simplification of texts*). Istnieje wiele różnorodnych metod uproszczenia tekstów: można wyciąć zdania, fragmenty zbyt trudne, które nie wnoszą niczego istotnego, jeśli chodzi o treść, a z drugiej strony nie uniemożliwiają zrozumienia tekstu. Alternatywną formą uproszczenia tekstu jest pozostawienie go w oryginalnej formie, ale przygotowanie słowniczka trudnych wyrazów i zwrotów, w języku obcym bądź w języku ojczystym. Można oprzeć

pracę tylko na wybranych fragmentach tekstu. To, w jaki sposób tekst zostanie zaadaptowany do potrzeb pracy na zajęciach języka obcego zależy, co nauczyciel chce osiągnąć, jakie sprawności ćwiczyć i jakiego typu zadania oparte o tekst mają zostać rozwiązane.

Należy pamiętać, iż sam tekst nie jest czynnością, nie jest działaniem, ale tylko i wyłącznie jest podstawą do dalszej pracy. Każdy autentyczny materiał może być bazą do przygotowania całej gamy, zróżnicowanych ćwiczeń, zadań, które pomogą w opanowaniu języka obcego. Jednocześnie nauczyciel dokonujący selekcji materiału powinien pamiętać, iż studenci będą w taki czy inny sposób pracować w języku obcym, i należy tak dobrać teksty, aby studenci mogli sobie z nimi dać radę. Aby poruszanie się w obrębie tekstu nie było zbyt trudne. Stąd celowym i rozsądnym wydaje się propozycja, aby wprowadzenie nowego tekstu poprzedzały zadania odwołujące się do wiedzy studentów na dany temat. Celem takiego działania jest wzbudzenie zaufania u studentów, iż będą pracować z tekstem na temat, który nie jest, przynajmniej w części, im obcy i całkowicie nieznany. Czasami pozwala to na uporządkowanie słownictwa związanego z konkretną dziedziną, co wytycza kierunek dalszego postępowania.

Znaczącym elementem pracy z tekstem pisanym są wszelkiego rodzaju rysunki, grafy, wykresy, zdjęcia, które przyciągają uwagę czytelnika, pozwalają zorientować się w treści, pobudzają zainteresowanie. Umiejętność korzystania z tego rodzaju materiałów, jak również docenienie relacji między nimi a tekstem jest ważnym komponentem nauki czytania w języku obcym. Ponadto różnego rodzaju techniki pracy z tekstami pisanymi są w ścisłej relacji z językiem mówionym i słuchaniem, i jednocześnie umożliwiają nauczycielowi wprowadzenie niektórych aspektów języka w efektywny sposób.

Wszystkie techniki pracy z tekstem pisanym ćwiczone na zajęciach służą przygotowaniu studentów do przejścia do samodzielnego czytania. Czytający pracują z tekstami na odpowiednim poziomie i we własnym tempie. Dlatego biblioteki w centrach nauczania języków obcych winny w swojej ofercie mieć szeroką gamę wszelkiego rodzaju materiałów do czytania, takich jak beletrystyka, gazety, czasopisma, literatura fachowa, wiersze, ogłoszenia, itp. Podział i klasyfikacja materiałów pod względem trudności i tematyki z pewnością ułatwi właściwy wybór materiałów. Praca z tekstem będzie jeszcze bardziej efektywniejsza i pomoże osiągnąć zamierzone cele, jak również postęp w opanowaniu języka obcego, jeśli towarzyszyć jej będzie

wykonywanie zadań wskazanych przez nauczyciela. Oczywiście, zadania te nie mogą składać się tylko z prostych pytań, na które student ma odpowiedzieć, ale raczej powinny być to przemyślane zadania zachęcające czytającego do uważnego przeczytania całego tekstu pod kątem zamierzeń autora tekstu. Należy pamiętać, iż nie wszystkie teksty wymagają dodatkowych ćwiczeń i zadań, natomiast trzeba pamiętać, że głównym celem kursu zorientowanego na umiejętność czytania, jest rozwinięcie tej umiejętności. Nadmiar ćwiczeń i zadań do każdego tekstu może spowodować przeświadczenie, iż jedynym celem czytania jest rozwiązywanie zadań, co z kolei może skutecznie zniechęcić i uniemożliwić czytanie dla przyjemności. Oduczy to także czytającego od podjęcia odpowiedzialności za trafny wybór tekstów i sposób ich czytania.

Jeśli nauczyciel decyduje się na wprowadzenie do kursu czytania w języku obcym dużej ilości czasu na pracę indywidualną, musi pamiętać o monitoringu postępów swoich uczniów i w razie potrzeby przyjść z pomocą. Sprawdzenie postępów może przybrać różne formy, na przykład uczniowie mogą robić notatki, w których zapiszą tytuł przeczytanych pozycji, datę rozpoczęcia i zakończenia czytania, jak i odpowiedzi na zadane pytania. Stały nadzór i monitoring pracy studentów pozwoli nauczycielowi w miarę szybko zidentyfikować studentów, którzy czynią postępy, i być może zachęcić ich do jeszcze efektywniejszej pracy, lub wyboru tekstów na trochę wyższym poziomie, jak i na rozpoznaniu studentów, którzy mają kłopoty i czytanie sprawia im trudności, co powinno zaowocować podjęciem właściwych działań ze strony nauczyciela.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na kluczową rolę biblioteki/mediateki w centrum nauczania języków obcych. Dobrze, aby było to miejsce, do którego w każdej wolnej chwili mogą wejść studenci i na miejscu skorzystać z przydatnych materiałów pod względem lingwistycznym jak i treściowym. Biblioteka jest również w dużej mierze odpowiedzialna za rozbudzenie w czytelnikach chęci czytania i korzystania z literatury. Materiały powinny odpowiadać aspiracjom czytelników tych najbardziej wymagających, jak i tych, którzy dopiero stawiają pierwsze kroki w nauce fachowego języka obcego. Jednym słowem musi to być miejsce przyjazne z życzliwą i kompetentną obsługą. Ideą byłoby połączenie biblioteki i gabinetu komputerowego, z miejscami do indywidualnej pracy studentów.

Problemem jest też dostosowanie sylabusu do możliwości wykorzystania autentycznych materiałów pisanych. Ale można być pewnym, że student zarażony

wirusem czytania, dużo chętniej sięgnie po książkę, artykuł, co z kolei będzie stymulującym bodźcem w rozwoju intelektualnym. Umiejętność korzystania z materiałów języka pisanego, umiejętność efektywnego czytania pomoże w poznaniu wielu strategii komunikacyjnych, które w dalszej pracy z językiem obcym umożliwią przejście od tego, czego się nauczył do poradzenia sobie z nowymi, nieznanymi, autentycznymi tekstami. Oznacza to również, że w przyszłości być może ta osoba sięgnie nie tylko po teksty fachowe, ale literaturę piękną, po inne wszelkiego rodzaju materiały do czytania.

5.7 Nauczanie leksyki

5.7.1 Uwagi ogólne

Nauka języka specjalistycznego na uczelni wyższej nie może odbywać się w oderwaniu od nauki słownictwa. Leksyka stanowi obok struktur gramatycznych używanych w tekstach technicznych znaczący element pracy ze studentami. Głównie nowe wyrazy są podstawą zaznajomienia się i poznania specyfiki danej dziedziny. Czasami bywa tak, że sama znajomość słownictwa związanego z daną branżą pozwala na jakąkolwiek komunikację w języku obcym.

Śledząc historię nauczania leksyki specjalistycznej, można pokusić się o stwierdzenie, iż w dużym stopniu była to dziedzina trochę zaniedbana przez glottodydaktyków. Zainteresowanie nauczaniem słownictwa wzrosło gwałtownie w latach 80-tych ubiegłego wieku, ale nadal jest to temat mało zbadany i raczej traktowany marginalnie.

Jednym z pierwszych pytań dotyczących nauczania słownictwa i zrozumienia jak ono jest uczone, przyswajane przez studentów jest pytanie czy słowa są zorganizowane w jakiś sposób, według reguł, czy też są to tylko listy słówek stworzone na chybił trafił (Carter, McCarthy 1998, 18). Prekursorem nauczania słownictwa może być uznany John Locke, który pod koniec XVII wieku twierdził, że słowa najlepiej są opisane poprzez obrazki anizeli definicje czy parafrazy (Carter, McCarthy 1998, 39). Prawie sto lat później, Francuz Francois Gouin po niepowodzeniu w opanowaniu języka niemieckiego postanowił zbudować system słów oparty na zestawach słownictwa korespondujących z typowymi sekwencjami akcji i procesów. Historia nauczania

słownictwa praktycznie opiera się na przejściowych modach i dotychczasowej wiedzy na temat nauczania języków obcych. Po prostu pewne podejście zyskuje na dłuższy lub krótszy czas zwolenników, po czym następuje odwrót i przejście do nowych tendencji, co oznacza w praktyce poruszanie się po okręgu. Znaczenie leksyki i jej nauczanie mocno zostało podkreślone w latach 40-tych ubiegłego wieku. Należy tu wspomnieć o pracach C.K. Ogden'a i P. Fries'a. Ten ostatni twierdził, że najważniejsze w opanowaniu nowego języka jest jego system dźwięków i struktury gramatyczne, z kolei aby ćwiczyć te struktury potrzebny jest podstawowy zasób słów. Każdy język ma cztery podstawowe grupy wyrazów: **słowa funkcjonalne** (*function words*), **słowa zastępujące**, (*substitute words*), **słowa o pozytywnej/negatywnej dystrybucji** (*affirmative/negative distribution*), i **słowa treściowe** (*content words*). Uczeń powinien opanować przede wszystkim pierwsze trzy grupy słów, i dopiero po ich nauczaniu się może przejść do grupy następnej i do następnych stadiów, czyli nauce słownictwa do *produkcji*, do rozszerzenia zasobu słów, i w etapie końcowym do nauki słownictwa w danym określonym zakresie, na przykład słownictwa do celów zawodowych. Poglądy te długo zyskiwały zwolenników, ale przedstawiciele strukturalizmu i kontrastywnej analizy położyli podwaliny pod metodę audiolingwalną, która z kolei kładzie nacisk na naukę i opanowanie struktur, natomiast w mniejszym stopniu leksyki, twierdząc między innymi, że trudno przewidzieć jakiego typu słownictwo będzie potrzebne uczniowi. Zwolenników tej tezy można było znaleźć po obu stronach Atlantyku. Natomiast w Wielkiej Brytanii Halliday (1964), co prawda wskazywał na ważność leksyki, ale w swoich pracach kontynuował tradycje traktowania jej raczej w kategoriach selekcji słownictwa w procesie uczenia się języka obcego (Carter, McCarthy 1988, 41).

Pewien przełom nastąpił w latach 70-tych XX wieku. Aczkolwiek początkowo część badaczy, na przykład Bright i Mc Gregor, nadal była przeciwna aby słownictwo podnieść na znaczący poziom w nauce języka obcego. Jednym z pierwszych, który negował zaniedbanie słownictwa był Wilkins (1972). Był autorem stwierdzenia, że uczenia słówek bez form i gramatyki jest bezużyteczne dla uczącego się, ale również sama gramatyka bez słownictwa wydaje się nie mieć znaczenia. To Wilkins mocno podkreślił, że trudno cokolwiek przekazać nie używając gramatyki, ale bez słownictwa nie można przekazać niczego. Jego stanowisko, mimo ostrożności w formułowaniu dalekosiężnych wniosków metodycznych, warte jest uwzględnienia, ponieważ wskazał

na włączenie do nauczania słownictwa semantyki leksykalnej (Carter, McCarthy 1988, 41-42).

Początki traktowania uczenia się słownictwa jako ważnej umiejętności językowej i przeniesienie pewnej odpowiedzialności na uczącego się sięgają Twadella (1972, 1973 za Carter, McCarthy 1988, 42). Uważał on mianowicie, iż uczenie słownictwa nie jest tylko wyborem konkretnych słów uczonych, na przykład ze względu na częstotliwość ich występowania i używania. Nikt z uczących się nie jest w stanie opanować wszystkich potrzebnych mu słówek, stąd rudymen tarne znaczenie pozyskania, zaznajomienia się z właściwymi strategiami umożliwiającymi radzenie sobie ze słowami nieznanymi i poradzenie sobie w przypadku braku słownika.

Również w latach 70-tych powszechnie zaakceptowano pogląd, że czytanie ma niebagatelny wpływ na rozwój i przyswojenie słownictwa. Naukowcem, który zwracał uwagę, że jednak samo czytanie ekstensywne nie wystarczy był Donley (1974). Uczeń winien być zachęcony do konfrontacji z wewnętrzną strukturą leksyki. Słowa muszą być uczone w kontekście i w kontraście (Carter, McCarthy 1988, 43).

Idee te były później wsparte przez Lord'a (1974). Podkreślał, że relacja między myślami a słowami jest dynamiczna i jest to proces (Carter, McCarthy 1988, 43). Nie osiągnie się postępu, jeśli zwycięży idea, iż słownictwo musi być uczone w określonych ilościach w określonym czasie. Dlatego potrzebna jest wiedza na temat przyswojenia pierwszego języka, aby móc zrozumieć przyswojenie słownictwa języka drugiego. Nacisk powinien zostać położony na przyswojenie znaczenia słownictwa. Następnym badaczem mocno podkreślającym wagę leksyki był Nilsen. W swoich pracach zwracał uwagę na paradygmatyczne podejście do słownictwa, czyli badanie leksyki w sposób kontrastywny i poza kontekstem, i na podejście syntagmatyczne, badanie leksyki w kontekście.

W znaczącym stopniu, w latach 70-tych pojawiła się idea, iż leksyka jest ważną umiejętnością, w której aktywnie uczestniczy osoba ucząca się. Nie mniej ważne są zakres tematyczny i sposób uczenia się. Judd (1978) postuluje uczenie słownictwa już na poziomie uczniów początkujących, ale wyrazy powinny być uczone w kontekście, bo w ten sposób stają się dla ucznia tworami o danym znaczeniu (Carter, McCarthy 1988, 45). Prace te starały się nadać słownictwu należne miejsce w programie nauczania z jednej strony, z drugiej dawały uczącemu się poczucie możliwości korzystania ze źródeł leksyki. W ten sposób słownictwo powoli zaczęło być traktowane jako nieograniczone

zasoby niezbędne do komunikowania się. To podejście z kolei doprowadziło do wzrostu zainteresowania strategiami związanymi z leksyką. Badania, między innymi prowadzonymi przez Blum i Levenston (1978) potwierdziły podobieństwa między użytkownikami o niskim poziomie znajomości języka obcego, którzy czytając teksty w języku obcym generalizują, upraszczają, omijają trudniejsze fragmenty, a rodzimymi użytkownikami języka, którzy w rozmowie z obcokrajowcem o małej kompetencji językowej również starają się używać form uproszczonych, pomijając trudniejsze kwestie językowe. To doprowadziło do konkluzji, iż uczący się powinni nabyć umiejętności domysłania się i zgadywania znaczenia na podstawie kontekstu. Badania tego typu były kontynuowane przez Bialystok i Brown (1979), którzy potwierdzili wcześniejsze konkluzje, i zaproponowali techniki doskonalące umiejętność korzystania ze słownictwa ogólnego do "mówienia wokół słowa", aby skutecznie się komunikować (Carter, McCarthy 1988, 46). Od tego czasu leksyka znalazła stosowne miejsce w teoriach nauczania języków obcych. Kolejne lata 70- i 80-te ubiegłego wieku to dalszy wzrost zainteresowań leksyką, jej uczeniem się i nauczaniem. Zaczęto zwracać uwagę na potrzeby uczącego się – pojawiło się pojęcie *specific purposes*, czyli języka dla specjalnych, specyficznych potrzeb. W 1976 Martin wspominał w swoich pracach o materiałach przygotowanych na Uniwersytecie Stanforda, w których wyodrębniono słownictwo dla potrzeb studentów college (Carter, McCarthy op. cit.).

Należy tu ponownie wspomnieć o naukowcu o nazwisku Judd (Carter, McCarthy 1988, 45), który postulował nadanie leksyce odpowiedniej rangi oraz był gorącym zwolennikiem prezentacji słownictwa w jego naturalnym kontekście. Innymi słowy, dane słowo musi mieć "znaczenie" dla uczącego się. Aby słowo zostało poznane, zapamiętane, powinno być ciągle powtarzane. Tak więc znaczenie i komunikatywność stanowią dwa bieguny receptywnego i produktywnego użytkowania języka. Badania prowadzone w latach 90-tych potwierdziły, iż nauka leksyki i stosowane w tym zakresie strategie zmieniają się wraz wiekiem uczących się, aczkolwiek sugerowano wpływ kulturowy i wpływ systemu edukacyjnego, oraz korzystanie ze słowników mono- lub bilingwalnych (Munoz 2007, 234).

Te i inne badania w coraz większym stopniu wpływały na lingwistykę stosowaną. Zaczęto traktować leksykę jako sposób i źródło komunikacji. To z kolei prowadziło do pogłębienia badań nad strategiami i technikami. Uczeń miał poznać słowa języka ogólnego i rozwijać umiejętności korzystania z zapamiętanego słownictwa.

Podsumowując tę część, trzeba jeszcze raz mocno podkreślić, że lata 70-te przyniosły znaczący rozwój badań nad leksyką i zapewniły jej należne miejsce w procesie uczenia się i nauczania.

5.7.2 Podstawowe zasady kompetencji leksykalnych

W drugiej połowie lat 70-tych Richards (1976) sformułował kilka podstawowych zasad dotyczących kompetencji leksykalnych:

- rozwój słownictwa języka ojczystego następuje w wieku dorosłym, prawdopodobnie, aczkolwiek nie jest to do końca ustalone, 20 -100 tysięcy słów jest w zasięgu możliwości dorosłej osoby;
- znajomość słowa oznacza znajomość prawdopodobieństwa spotkania danego słowa i słów z nim związanych;
- znajomość słowa oznacza znajomość jego ograniczeń dotyczących jego użycia związanych z funkcją i sytuacją;
- znajomość słowa oznacza znajomość jego syntaktyki;
- znajomość słowa oznacza znajomość jego form i derywacji;
- znajomość słowa oznacza, iż wiemy, w którym miejscu sieci innych słów z nim związanych dane słowo się znajduje;
- znajomość słowa oznacza znajomość jego semantycznej wartości (Carter, McCarthy 1988, 44).

Prace Richards'a są znaczące, ponieważ próbuje on powiązać odmienne sposoby uczenia i ćwiczenia wielu aspektów słownictwa z odrębnymi cechami kompetencji leksykalnej danego uczącego się, jak również uznaje złożoną naturę procesów nauczania i uczenia się leksyki.

W latach 80-tych XX wieku, znaczące prace nad leksyką, zwłaszcza nad językiem specjalistycznym prowadzili Hutchinson i Waters (1981). Obaj zmierzali się z wyzwaniem dotyczącym nauki języka specjalistycznego. Starali się udowodnić, iż studenci nauk ścisłych niekoniecznie potrzebują tylko nauki słownictwa technicznego, ale nauka języka ogólnego ma im służyć do poprawnego opanowania i rozwiązania problemów technicznych (Carter, McCarthy 1988, 50). Podobne badania nad wpływem i wsparciem języka ogólnego nad językiem typowym dla danej dziedziny kontynuował Widdowson w latach 80-tych ubiegłego wieku.

W każdym razie od tego czasu nastąpił znaczący postęp badań nad nauczaniem leksyki. Badania dotyczyły również interakcji między nauczycielem a studentami, umiejętnością przewidywania przez nauczyciela możliwych trudności z nauką słownictwa, a w latach ostatnich, wpływ i użycie komputerów w nauczaniu leksyki.

W rozważaniach nad nauczaniem i uczeniem się słownictwa języka obcego należy ściśle rozgraniczyć rozumienie słownictwa i umiejętność jego użycia (*production*). Rozumienie/pojmowanie słownictwa (*comprehension*) wykorzystuje strategie pozwalające na zrozumienie i przechowanie w pamięci danego słowa. Z kolei użycie danego słowa skupia się na aktywacji przechowywanego zasobu słownictwa poprzez odnalezienie w pamięci, konkretnych słów i właściwe ich użycie w odpowiednim kontekście i sytuacji (Carter, McCarthy 1988, 51). Słuszne jest więc przekonanie, iż najpierw trzeba słowo zrozumieć, aby móc je potem poprawnie wykorzystać. Zrozumienie słowa nie należy do prostych czynności. Od czasów Arystotelesa wierzono, że wystarczy znaleźć definicję słowa, czyli sporządzić listę warunków niezbędnych do jego zrozumienia, które pozwolą odróżnić dane słowo od innych. Niestety, nie zawsze jest to możliwe - nie zawsze jesteśmy w stanie zdecydować, w którym miejscu kończy się "jądro" wyrazu, a w którym miejscu zaczyna się wiedza ogólna potrzebna do zdefiniowania słowa (Aitchison 1994, 86). Nie wszystkie słowa mają "jądro", ponadto charakteryzują się niewyraźnością granic (*fuzziness*), co zostało zaprezentowane przez eksperyment Williama Labova (Aitchison 1994, 86). Uczestnicy badania zostali poproszeni o określenie (etykietowanie) różnego rodzaju i kształtu pojemników. Okazało się, że to samo naczynie może zostać opisane mianem wazy, jeśli zawiera zupe, a innego dnia przypisano mu nazwę wazonu, ponieważ włożono do niego bukiet róż. Aitchison (1994, 86) wskazuje ponadto na problem podobieństwa w ramach rodziny wyrazów. Opiera się na filozofii Wittgenstein, który przeanalizował słowo **gra** - pewne gry charakteryzują się cechami wspólnymi dla innych gier, ale brak jednoznacznej definicji łączącej je wszystkie. Jako przykład podane zostają kanasta i tenis. W obu przypadkach liczba graczy wynosi od dwóch do czterech, obie gry polegają na współzawodnictwie, ale w tenisie gracze biegają za piłeczką, a w drugiej grze siedzą przy stole i operują talią kart. Zbiór gier obejmuje gry dla pojedynczych uczestników, bez elementu rywalizacji. Tak więc znaczenie słów często jest wyrażane poprzez relacje z innymi wyrazami. W przypadku wieloznaczności (*polisemia*) dopiero użycie kontekstu pozwala wyjaśnić właściwe znaczenie słowa. Również na znacznie

słowa mają wpływ konotacje, które w dużym stopniu decydują o pozytywnym lub negatywnym zabarwieniu treści. Należy też wspomnieć o metaforycznym i idiomatycznym znaczeniu słów, co pozwala rozszerzyć ich podstawowe znaczenie.

5.7.3 Rozumienie tekstu pisanego ze szczególnym uwzględnieniem roli słownictwa specjalistycznego

Ważnym elementem nauki słownictwa jest przekonanie uczących się, że do zrozumienia ogólnego znaczenia tekstu nie jest konieczna znajomość wszystkich użytych w nim słów. O zupełnym zrozumieniu i zapamiętaniu danego słowa możemy mówić tylko w przypadku, jeśli z danym słowem spotkaliśmy się wielokrotnie w różnorodnych kontekstach. Ogólne zrozumienie tekstu bardzo pomaga w odgadnięciu, poznaniu znaczenia poszczególnych wyrazów. Jednakże zrozumienie poszczególnych słów nie oznacza rozumienia całego tekstu. Istnieje kilka technik pozwalających na odkrycie znaczenia danych słów, które są bardziej pomocne i efektywne w ich dalszym zapamiętaniu i poprawnym wykorzystaniu aniżeli wyszukiwanie ich w słowniku.

Jedną z technik jest odgadnięcie znaczenia słowa z kontekstu – tekst zawiera wiele wskazówek w tym pomagających. Już sam temat, tytuł sygnalizują obszar, w którym będziemy się poruszać. Po drugie, inne, znane nam już słowa stanowią cenną pomoc w rozumieniu i odgadnięciu znaczenia nieznanych, nowych wyrazów. Następnymi elementami ułatwiającymi ten proceder są struktury gramatyczne, interpunkcja, a w mowie intonacja. Nieocenioną pomocą może być morfologia, stąd w wielu podręcznikach obecność rozdziałów poświęconych rdzeniom wyrazów, przyrostkom i przedrostkom.

Po zrozumieniu słowa następnym etapem jest zapamiętanie go w sposób efektywny. Pamięć, jej typy, sposoby zapamiętywania zostały omówione w rozdziale I.5.1. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na fakt, iż w większości przypadków nie ma kłopotów z zapamiętaniem wyrazów podstawowych, często pojawiających się w różnorodnych tekstach, niosących konkretne znaczenie. Problemy zaczynają się ze słowami abstrakcyjnymi, trudnodefiniowalnymi, słowami, których nie można przedstawić w formie prostego rysunku. Tego typu słowa nie mogą być zupełnie ignorowane, ponieważ niosą duży ładunek znaczeniowy niezbędny do poprawnego zrozumienia tekstu.

Należy również pamiętać, że w zapamiętaniu często pomaga forma danego słowa, stąd ważność nauczania studentów takich strategii, które umożliwią analizę formy jako czynnika sprzyjającego zapamiętaniu właściwego znaczenia (Nattinger 1980, 62).

Badania nad zapamiętywaniem wskazują na znaczenie asocjacji, wzajemnych powiązań między słowami, grupami słów, na bazie nie tylko znaczenia, ale wymowy, formy i kształtu. Łączymy w naszym umyśle pewne kształty słów z innymi znanymi nam wcześniej słowami. Czyli efektywne nauczanie słownictwa dokonuje się poprzez sieć wzajemnych asocjacji. Badania (np. przeprowadzone przez Craik'a i Lockhart'a 1972 za Nattinger 1980,65) potwierdzają, że fundamentalny wpływ na pracę pamięci ma aktywność mentalna danej osoby. Im głębiej i aktywniej pracujemy nad problemem, tym większe prawdopodobieństwo stałego zapamiętania danych. Należy również nadmienić, iż pamięć krótkotrwała przechowuje w miarę stałą liczbę informacji, których rozmiar powiększa się wraz z faktem zaznajamiania się z zapamiętywanym materiałem, pozwalając na magazynowanie i odtwarzanie coraz większej ilości informacji w pamięci długotrwałej. Jest to znaczące dla nauczycieli, którzy w pracy winni starać się wykorzystywać takie techniki, które umożliwiają poznanie nowego materiału w powiązaniu ze znanymi informacjami. Istnieje wiele technik pomagających rozwijać pracę pamięci, odtwarzać dane, wspomagać użycie właściwych słów w odpowiedniej sytuacji, ale jest to temat na odrębną pracę (Nattinger 1988, 65-66).

Zrozumienie słownictwa i poziom jego trudności są jednymi z fundamentalnych czynników mających wpływ na czytelność tekstu. Bez wątpienia słownictwo jest ważniejsze w dobrym zrozumieniu tekstu niż użyte struktury gramatyczne. Trudność danych słów może być określona poprzez częstotliwość ich wykorzystania, długość słów, możliwość tworzenia skojarzeń. Warto oczywiście podkreślić, iż o stopniu trudności danego tekstu nie decydują wyłącznie słownictwo i struktury gramatyczne, gdyż istnieje wiele innych czynników na to wpływających, na przykład długość zdania i jego budowa, ale te wspomniane mają znaczenie niebagatelne. Im więcej nieznanymi wyrazów w tekście, tym większy stopień trudności we właściwym zrozumieniu.

Davis w swoich badaniach (1968, 1972 za Nation, Coady 1988, 98) nad identyfikacją podumiejętności (*subskill*), wyodrębnił cztery czynniki wpływające na czytanie ze zrozumieniem. Są to odtwarzanie znaczenia słów, określanie znaczenia słów na podstawie kontekstu, znajdowanie odpowiedzi na postawione pytania, porównanie trudności. Słownictwo pojawiło się jako ważny czynnik we wszelkiego rodzaju

analizach. Z całą mocą należy stwierdzić, że znajomość leksyki jest jasno zdefiniowanym komponentem umiejętności czytania (Nation, Coady 1988, 98).

Przy założeniu, że słowa rzadko spotykane są poważnym utrudnieniem w zrozumieniu tekstu, to pozostają inne pytania, na które niełatwo znaleźć jednoznaczne odpowiedzi. Te pytania to, jaki stosunek słownictwa znanego do słów nieznanych jest optymalny dla czytania ze zrozumieniem i w jaki sposób te mniej spotykane i używane słowa wpływają na zrozumienie. Zwłaszcza w przypadku nauki języka obcego trudno odpowiedzieć na powyższe pytania w sposób jednoznaczny. Badania przeprowadzane przez Holley'a (1973) polegające na analizie relacji i związków między gęstością nowego słownictwa, (czyli stosunkiem nieznanych słów do całkowitej długości tekstu) a czasem czytania, nauką słownictwa, zrozumieniem, trudnością względnie łatwością tekstu według studenta wykazały, iż osiągnięte rezultaty dotyczące czasu poświęconego na przeczytanie i zrozumienie danego materiału, jak i ocena jego względem trudności nie były znacząco związane z gęstością nowego słownictwa. Ale badania te mogą być niezbyt reprezentatywne, ponieważ Holley oparł się na tekście składającym się z 750 słów, czyli stosunkowo krótkim. W oparciu o badania West'a (1941) przyjęto w tym okresie stosunek nowych słów do słów znanych jako stosunek jedno słowo nieznane na pięćdziesiąt znanych (Nation, Coady 1988, 99). Realizacja tego postulatu wydaje się być nierealna nawet w przypadku tekstów preparowanych.

W latach 80-tych ubiegłego wieku Freebody i Anderson prowadzili badania, w których sprawdzali jak na zrozumienie tekstu wpływa umieszczenie nowych. kluczowych słów w ważnych częściach tekstu i w mniej znaczących partiach materiału.. Rezultaty osiągnięte nie pozwoliły na jednoznaczne postawienie diagnozy, ale generalizując można stwierdzić, iż nowe nieznane wyrazy znacząco wpłynęły negatywnie na zrozumienie całego tekstu, ale z drugiej strony trudne słowa w częściach tekstu o mniejszym znaczeniu wpłynęły na większą dojrzałość przygotowywanych streszczeń. Może to świadczyć, iż studenci mają tendencję do omijania słów nieznanych i trudnych, jeśli nie odgrywają one ważnej roli w tekście (Nation, Coady 1988, 99).²⁶

²⁶ Znane są jednak każdemu nauczycielowi przypadki pracy studentów z tekstem, w którym znajduje się dużo nowych wyrazów, iż studenci mimo sugestii przeczytania materiału dla ogólnego zaznajomienia się z tematem, gorączkowo starają się odszukać nowe słowa w słowniku, lub teraz najczęściej w telefonie komórkowym.

Również w latach 80-tych Kameenui analizował wpływ wstępnej nauki nowego słownictwa na zrozumienie tekstu. Nauka ta polegała na podaniu przed przeczytaniem tekstu znaczenia nowych słów i użycie ich w kontekście. Badania powyższe jasno i zdecydowanie potwierdziły ważkość wstępnego zaznajomienia się z leksyką na zrozumienie tekstu i osiągnięcie lepszych rezultatów w teście sprawdzającym. Podobne eksperymenty kontynuowane były przez innych naukowców, między innymi przez Pany'ego, Jenkins'a, Schreck'a (1982), Stahl'a (1983), Beck'a, Perfetti'ego, McKeown'a (1982) i Omanson'a (1984). Ze wszystkich tych badań można wyciągnąć kilka wspólnych konkluzji. Wstępna nauka leksyki musi ułatwić studentowi dostęp do znaczenia danego słowa, jak i umieścić je w istniejącej sieci semantycznej. Niestety, nauka słownictwa aby była efektywna zabiera czas. Duży wpływ na przyswojenie słownictwa mają powtórki. Powyższe badania udowodniły, iż około dziesięciokrotne powtórzenie danego słowa daje pozytywne rezultaty. Omanson (1984) zwrócił również uwagę na dodatkowy aspekt nauki słownictwa przed przystąpieniem do czytania tekstu. Mianowicie napotkanie na dane słowo w tekście uruchamia proces, w którym kontekst nauki podanych słów jest przywoływany w umyśle uczącego się, co z kolei poprawia zapamiętanie idei, pomysłów zawierających dane słowa (Nation, Coady 1988, 100).

Wszystkie te badania i doświadczenia wykazały, że leksyka odgrywa niebagatelną rolę w czytaniu i zrozumieniu tekstu, ale jednocześnie trudno ustalić proste zależności między tymi procesami. Znajomość słownictwa to tylko jeden, aczkolwiek znaczący, czynnik wpływający na zrozumienie i przyswojenie informacji zawartych w czytanim materiale.

Problem nauki słownictwa poprzez czytanie jest przedmiotem badań od wielu lat. Uogólniając dotychczasowe osiągnięcia należy stwierdzić, iż praktycznie dwa krańcowe podejścia do wspomnianego tematu znajdują swoich zwolenników i wzajemnie się uzupełniają. Mam na myśli bardzo tradycyjne podejście do czytania jako kodowanie liter w dźwięki i nadawanie im znaczenia, aż po bardzo nowatorskie, utrzymujące, iż w trakcie czytania czytający szuka wskazówek w tekście i próbuje zrekonstruować w umysłową reprezentację to, o czym tekst, według niego, mówi (podejście syntetyczne) (Nation, Coady 1988, 101-102). W większości przypadków, wiedza leksykalna studentów jest zbyt uboga, aby stosować tylko metody zaawansowane wyżej wymienione. Według Adams'a i Huggins'a (1985) umiejętności rozpoznania słów są jednymi z podstawowych czynników rozróżniających dobrych i kiepskich uczniów. W

swoich badaniach wyodrębnili etapy przyswojenia słowa odebranego poprzez bodźce wzrokowe: etap najwyższy to etap, w którym słowo jest reprezentowane w formie wizualnej w leksyce czytelnika, etap drugi to rozpoznanie słowa tylko i wyłącznie w kontekście, oraz etap ostatni, zawierający słowa nierozpoznane w ogóle. Mocno należy podkreślić różnicę między słowami odebranymi wzrokiem od słów usłyszanych - w przypadku słowa usłyszanego nie ma wewnętrznej formy wyrazu w jego formie pisanej.

Wszystkie doświadczenia związane z nauczaniem słownictwa w rozwijaniu umiejętności czytania doprowadziły do wniosku, iż kompetentny czytelnik ma wystarczająco dobrą znajomość języka pozwalającą mu swobodnie poruszać się w tekście i rozpoznawać nowe słowa z kontekstu, natomiast słabi czytelnicy będą mieli duże trudności w przyswojeniu tekstu ze względu na ubogą kompetencję leksykalną. Oznacza to, że przygotowując zajęcia należy powyższe fakty uwzględnić i wybierać taki poziom trudności tekstu i rodzaj ćwiczeń wraz ze wstępnym zaznajomieniem z nowymi słowami kluczowymi, który zapewni poprawne zrozumienie czytanego tekstu.

W procesie uczenia się słownictwa z kontekstu wyróżnić należy zgadywanie, znalezienie znaczenia danego słowa z kontekstu od nauczania się znaczenia tegoż słowa. W pierwszym przypadku uwaga skupiona jest na rodzaju kontekstu i wszelkich w nim zawartych wskazówkach umożliwiających poprawne znalezienie znaczenia słowa, natomiast w drugim przypadku jesteśmy bardziej zainteresowani, w jakim stopniu dane słowo zostało zapamiętane. Bardzo często niemożność przyswojenia informacji z tekstu spowodowana jest niepowodzeniem w znalezieniu właściwego znaczenia słów lub trudnościami w ich zapamiętaniu.

Badania przeprowadzone przez Jenkins's (1984) wykazały, iż zapoznanie uczących się z listą nowych słów przed przystąpieniem do czytania tekstu znacząco wpłynęło na jego przyswojenie i nauczanie. Badania te były jednak krytycznie ocenione przez innych naukowców, między innymi Nagy'ego. Ten ostatni z kolei w swoich doświadczeniach wykazał, że prawdopodobieństwo nauczania się słowa po pierwszej projekcji wynosi 10 do 15 (Nation, Coady 1988, 103). Powtórzenie projekcji wzmacnia prawdopodobieństwo zapamiętania słowa, ale trudne to jest do naukowego oszacowania.

Ciekawe badania dotyczyły liczby słów, których znaczenie studenci mogą zgadnąć na podstawie kontekstu. Ames (1966 za Nation, Coady 1988, 103) w grupie doktorantów po przeprowadzonych badaniach stwierdził, iż ponad 60% słów zostało

poprawnie odgadniętych. Z kolei w latach 80-tych badania, Liu i Nation'a wykazały, iż studenci na poziomie zaawansowanym byli w stanie znaleźć znaczenie z kontekstu ponad 85-100% nowych słów. W większości przypadków były to słowa nienależące do grupy słów często używanych. Okazuje się, że oczekiwanie, iż studenci będą w stanie pozytywnie domyślić się znaczenia od 60 do 80% nowych słów na podstawie tekstu wcale nie są nierealne, pod warunkiem, że liczba tych słów nie dominuje w czytanim materiale. Gęstość ich użycia, jak również częstotliwość, z jaką pojawiały się w danym tekście, rodzaj kontekstu, znaczenie tych słów dla zrozumienia całości materiału, bliskość znaczeniowa nieznanego słownictwa do informacji, mają niebagatelny wpływ na ich przyswojenie.

Konkludując, trudno kwestionować znaczenie znajomości słownictwa w poprawnym czytaniu ze zrozumieniem. Rozwiązanie tego problemu w praktyce w większym stopniu oparte jest na intuicji i doświadczeniu lektorów. Nie należy przeceniać zaznajomienia uczących się z nowymi słowami przed przystąpieniem do czytania. Może to zniechęcać studentów do samodzielnej pracy nad odgadnięciem nowych słów, czy wręcz do ignorowania słów nieznanych. To również problem do zbadania. Generalnie jednak postulować będziemy stosowanie wielu technik prezentacji, ćwiczenia i memoryzacji słownictwa. Należy również odpowiedzieć na pytanie, czy czytanie tekstu ma służyć zapoznaniu się z informacjami zawartymi w nim, czy też poszerzeniu znajomości słownictwa. To pytanie jest kluczowe, ponieważ studenci kierunków technicznych czytają teksty na lektoracie języka obcego oparte głównie o wiedzę przynajmniej częściowo im znaną. Jest to na przykład przedstawienie faktów, z którymi spotkali się w języku ojczystym już w szkole średniej, dotyczących przykładowo pola magnetycznego, budowy obwodu elektrycznego, elektrostatyki, budowy metali i in. Stanowi to niewątpliwie ułatwienie w zrozumieniu i przyswojeniu tekstu, ponieważ w ten sposób studentom łatwiej domyślić się znaczenia nowopoznanego słowa w języku obcym bazując na swojej wiedzy z danego przedmiotu.

Planując lektorat na poszczególnych kierunkach, po konsultacjach z pracownikami naukowymi wydziałów, stworzyliśmy sylabusy uwzględniające podstawowe grupy tematyczne i materiały, z którymi studenci spotykają się w czasie swoich wykładów i ćwiczeń. Wiadomości zawarte w tekstach nie są zupełnie nieznanne, są powiązane z kierunkiem studiów. Ułatwia to zrozumienie tekstu, nawet w przypadku pojawienia się nowych słówek. Nie oznacza to, iż teksty na lektoracie służą tylko wyłącznie

poszerzeniu słownictwa, ponieważ często są to artykuły z czasopism naukowych i gazet, które przedstawiają zupełnie nowe fakty z dziedziny nauki, co przy tak gwałtownym rozwoju technologii jest zupełnie zrozumiałe.

Wiele zależy od poziomu danej grupy. Im grupa słabsza, tym więcej prostych tekstów, w których nauczyciel skupia się na zaznajomieniu studentów z leksyką i strukturami niezbędnymi do zrozumienia materiału. Z kolei w grupach zaawansowanych istnieje większa możliwość korzystania z tekstów na wyższym poziomie i o większym stopniu trudności zarówno pod względem leksyki, jak i budowy zdań. Studenci w tych grupach oczekują nie tylko prostego zaznajomienia ich z nowymi słówkami, ale pragną poszerzyć swoją wiedzę nie tylko językową. Ich znajomość słownictwa pozwala na w miarę łatwe odgadnięcie znaczenia nowego słowa. Jednakże należy o tym przypominać, iż język techniki ma swój żargon, i to samo słowo może mieć nawet diametralnie inne znaczenie niż w powszechnym użyciu. Stąd tak ważne jest wyrobienie u nich nawyku korzystania z dobrych słowników specjalistycznych. W miarę możliwości czasowych, zawsze poświęcam część zajęć na początku lektoratu na pokazanie umiejętności właściwego korzystania ze słownika monolingwalnego. W bogactwie przeróżnych podręczników do nauki języka obcego, słowniki często traktowane są marginalnie. Wprawdzie słowa winny być uczone w kontekście, ale nie zawsze jest możliwe prawidłowe wydedukowanie znaczenia na podstawie tekstu. Dotyczy to zwłaszcza słownictwa z zakresu języka specjalistycznego. W trakcie czytania tekstu student może napotkać słowo, które jest ważne dla zrozumienia całości, ale niekoniecznie musi być zapamiętane na przyszłość. Generalnie to ujmując, słownik powinien być traktowany jako narzędzie umożliwiające nie tylko odnalezienie lub potwierdzenie znaczenia danych słów, ale jako nieocenione źródło dodatkowych informacji leksykalno-morfologiczno-gramatyczno-strukturalnych, które umożliwią poprawne zastosowanie nowych słów i odczytanie ich właściwego znaczenia. Dlatego tak ważnym wydaje się problem nauczania studentów efektywnego korzystania ze słownika.

Należy podkreślić również fakt, iż trudno o systematyczne podejście do kwestii nauki słownictwa. Zdarza się, iż słowa, które nie są przydatne w dalszej nauce pojawiają się w tekstach podręczników częściej niż słowa kluczowe. Nie zawsze słownictwo zajmuje należne miejsce w sylabusach, aczkolwiek jest to możliwe, a nawet konieczne w przypadku nauki języka specjalistycznego.

Lektorzy Politechniki Poznańskiej przygotowali taki sylabus przeznaczony dla jednego kierunku studiów po konsultacji z pracownikami naukowymi na danym wydziale, i po zebraniu adekwatnych materiałów. Na szczęście, w ostatnim czasie pojawiło się kilka dobrych publikacji, które mogą z powodzeniem służyć nauczycielom i studentom na zajęciach języka obcego. Skrypty te i podręczniki składają się z wybranych tekstów związanych z interesującą nas dziedziną nauki, które poprzedzają rozbudowany zestaw ćwiczeń, skoncentrowanych głównie na słownictwie i strukturach umożliwiających przeczytanie ze zrozumieniem.

Proponowany przez autorów zestaw ćwiczeń pomaga w przyswojeniu słów znaczących dla przygotowania wypowiedzi na zadany temat. Teksty wykorzystane w wymienionych publikacjach pochodzą głównie z anglojęzycznych periodyków, czasopism i książek. Oczywiście, autorzy dokonali selekcji i adaptacji, wybierając fragmenty dostosowane do poziomu i potrzeb studentów.

Czasami praca na podstawie tekstów ze wspomnianych publikacji jest ułatwiona, ponieważ studenci znają dany temat, czy to w wersji podstawowej, czy pogłębionej, z ćwiczeń i wykładów na swoim kierunku. Zdarza się, że tekst w języku obcym uzupełnia dotychczasową wiedzę, systematyzuje, ale również pozwala spojrzeć na problem z innej perspektywy. W mojej karierze zawodowej miałam też przypadek, iż tekst, w miarę prostym językiem napisany, pozwolił studentom zrozumieć zagadnienie, stanowiące do tej pory duży problem. Była to dodatkowa, niespodziewana korzyść z lektoratu. Bardzo często zdarza się, iż tekst jest podstawą do dalszej dyskusji i wymiany poglądów, ale jest to zależne od poziomu grupy. W grupach zaawansowanych można sobie nawet pozwolić na zaimprovizowaną dyskusję. Planując zajęcia oparte na tekście związanym z dziedziną studiów, główny nacisk kładziemy na wprowadzenie i utrwalenie słownictwa niezbędnego do dalszej dyskusji, omówienia wybranych zagadnień, i do czytania literatury fachowej. Ale koncentrując się na słownictwie, nie sposób ominąć zupełnie struktury gramatyczne i składnię. W większości wypadków jednak, teksty techniczne pisane są językiem prostym, i zawierają stałe, powtarzające się elementy, np. zdania w stronie biernej są często spotykane w tego typu tekstach. Poza tym, studenci z reguły kontynuują naukę języka ze szkoły średniej, stąd zakładamy, iż podstawowe struktury i składnia są im znane.

Od paru lat popularność zdobyły sylabusy stosowane w wielu podręcznikach wiodących domów wydawniczych oparte na czterech podstawowych umiejętnościach,

czyli pisaniu, czytaniu, mówieniu i słuchaniu. Program nie jest wyrażony w terminologii lingwistycznej, ale odnosi się do poszczególnych czynności w ramach wymienionych umiejętności językowych, obejmuje on szeroki zakres gramatyki, składni, słownictwa, funkcji najważniejszych kategorii gramatycznych.

W przypadku lektoratu, który trwa tylko 120 godzin trudno skonstruować taki program, który w równym stopniu pozwoli ćwiczyć wszystkie umiejętności. Nauczyciel musi zatem określić cele i poziom opanowania poszczególnych umiejętności i wybrać taki zestaw ćwiczeń i technik, które umożliwią realizację zadań z uwzględnieniem języka specjalistycznego na danym kierunku. Student może być monitorowany poprzez sprawdzanie rozwoju poszczególnych umiejętności i wykonywanie konkretnych zadań.

Wybór podręcznika narzuca pewien schemat działania. Stanowi to niejako ułatwienie dla nauczyciela, ale czasami ogranicza pole działania. Prowadzący ma możliwość uzupełnienia materiału podręcznika dodatkowymi tekstami i ćwiczeniami. W tym miejscu pragnę podkreślić, iż podręcznik nie może być programem. Program powinien być opracowany niezależnie od podręcznika, teorii lingwistycznych i pedagogicznych (Sinclair, Renouf 1988, 159). Stanowić winien on podstawę do opracowania materiałów i metod nauczania.

Przygotowanie listy leksyki dla wybranych kierunków wydaje się być łatwiejsze, niż w przypadku wyboru słownictwa ogólnego. Pewien zakres tematyki stanowi bazę do jego opracowania. Dla przykładu przedstawię kilku tematów z podręcznika języka angielskiego dla kierunku elektrotechnika²⁷: prąd elektryczny, generator, transformator, silniki elektryczne. Wszystkie te zagadnienia są niejako podstawą innych, bardziej szczegółowych rozważań, i wszystkie te teksty zawierają słownictwo niezbędne dla inżyniera elektryka. Ponieważ często te słowa powtarzają się w kolejnych rozdziałach, pozwala to na ich utrwalenie.

Opisane zagadnienia, na przykład dystrybucja prądu elektrycznego, zasady działania silnika elektrycznego, wyładowania atmosferyczne są już studentom znane z lekcji fizyki, chemii, jak i wykładów na studiach, stąd nauczyciel może skoncentrować się na ćwiczeniu i opanowaniu struktur i utrwalaniu słownictwa. Ponieważ studenci są zaznajomieni z opisywanymi zjawiskami, łatwiej jest im przyswoić sobie nazewnictwo w języku obcym.

²⁷ Por. w bibliografii.

Teksty techniczne z reguły pisane są zdaniami bez zbędnych metafor, czy innych środków stylistycznych, a ich składnia nie jest skomplikowana. Nauczyciel może zatem główną uwagę zwrócić na leksykę i wyrażenia, a nie na naukę gramatyki. Wprowadzenie pewnych elementów gramatyki pomaga tylko przećwiczyć, powtórzyć lub utrwalić znane uprzednio zagadnienia. Ale nie jest to główny aspekt nauki na lektoracie. W grupach słabszych z reguły lektorzy przed przystąpieniem do pracy z tekstami pisanym, powtarzają ze studentami najważniejsze konstrukcje gramatyczne, na przykład czasy, czasowniki modalne, zdania warunkowe, tworzenie pytań, aby w dalszej części zajęć móc skupić się na słownictwie i umiejętności czytania literatury fachowej. Hutchinson i Waters (2009, 165) dzielą słownictwo na cztery grupy: ogólne (stół, biegać); strukturalne (choć, przedimki w języku angielskim); ogólnotechniczne (inżynier, zawór); techniczne (elektroforeza, przedsionek serca). Słowa należące do ostatniej grupy znacząco różnią się w zależności od dziedziny nauki i według Inamni (1978) stanowią tylko około 9% zasobu słów. Ponadto jak wskazują Hutchinson i Waters (2009, 166) wyrazy te sprawiają najmniej kłopotów, ponieważ w większości przypadków brzmią podobnie w wielu językach.

Położenie nacisku na słownictwo ma niewątpliwie swoje zalety. Studenci mają do opanowania materiał rzeczywiście im potrzebny i wart zapamiętania. Dodatkowe struktury są wprowadzane tylko w sytuacji, kiedy wydają się niezbędne, co czasami wydaje się być wadą, ale znajomość podstawowych reguł składni i słownictwa z pewnością pozwoli na wypowiedź i w miarę swobodne przeczytanie literatury fachowej. Należy też pamiętać, że teksty techniczne w dużej mierze są wsparte różnego rodzaju wykresami, grafami i rysunkami, który w znaczący sposób ułatwiają zrozumienie tekstu.

Bardzo ważnym wydaje się podkreślenie faktu, iż w ciągu lektoratu nie jesteśmy w stanie nauczyć studentów opanowania wszystkich kompetencji i rozwoju wszystkich umiejętności, zwłaszcza zaś umiejętności mówienia w studiowanej dziedzinie fachowej. W większości przypadków studenci w swojej pracy zawodowej będą posługiwać się językiem obcym w czytaniu ze zrozumieniem literatury fachowej. Dlatego skupiamy się na umiejętnościach receptywnych. Oczywiście, w grupach o najwyższym poziomie zaawansowania można pozwolić sobie na dodatkowe ćwiczenia umożliwiające praktyczne ćwiczenie wszystkich umiejętności, ale takie grupy zdarzają się rzadko.

Generalnie należy podkreślić, iż nauczanie języków specjalistycznych szeregu dziedzin inżynieryjnych nie doczekało się jak dotąd bogatej literatury i opracowań. Szukając materiałów, jak uczyć języka specjalistycznego i jakie aspekty wybrać, natrafiamy głównie na artykuły szeroko i dogłębnie omawiające nauczanie języka biznesu (np. *Business English*), tak jakby to była jedyna dziedzina języka zawodowego. Istnieje cała gama podręczników do nauki wyżej wspomnianego języka i wydaje się, że i wydawcy i osoby zajmujące się metodyką nauczania języków obcych "zapomnieli", że istnieją inne dziedziny życia niż szeroko rozumiany biznes. Również nauczanie w ramach tej wąskiej specjalności jest, przynajmniej tak wydaje mi się z obserwacji, uważane przez nauczycieli za dużo łatwiejsze i prostsze niż uczenie na przykład o budowie silnika, prawie Ohma, czy reakcjach chemicznych. Wywodzi się to w dużej mierze prawdopodobnie z faktu, iż nauki ścisłe nie są popularne i być może samych nauczycielom sprawiały kłopot w szkole.²⁸

5.7.4 Sprawdzanie znajomości leksyki i ocena sprawności czytania ze zrozumieniem

5.7.4.1 Ocena kompetencji leksykalnej

Nauczyciel, który przygotowuje w jakiegokolwiek formie test sprawdzający znajomość słownictwa musi odpowiedzieć przede wszystkim na pytanie, co oznacza, iż uczeń umie/zna dane słowo. Na ogół przyjmuje się, że uczący się zna dany wyraz, jeśli rozróżnia jego graficzną i dźwiękową formę, zna jego podstawowe znaczenie i umie użyć dane słowo w poprawnej formie w odpowiednim kontekście, potrafi wskazać inne znaczenia danego słowa i związki z innymi słowami, umie poprawnie i zrozumiale wymówić słowo, aby być zrozumianym (Komorowska 2005, 62).

Oczywiście, nie zawsze powinniśmy wymagać od uczących się wszystkich powyższych aspektów. Planując zajęcia i omawiając poszczególne tematy należy zdecydować, które słowa studenci winni zapamiętać w sposób produktywny, a których słów wystarczy znajomość bierna. Celowym wydaje się, chociaż pobieżne omówienie

²⁸Moim grupom zawsze tłumaczę, że ja nie jestem specjalistą z ich dziedziny, i trudno nim być mając kilka grup z różnych wydziałów, ale służę im pomocą w przypadku trudności językowych. Oczywiście prowadząc zajęcia na tym samym kierunku po pewnym czasie zupełnie swobodnie operuję pewnymi wyrażeniami i nieobce są mi opisywane zjawiska i procesy.

ze studentami, które słowa z danego tekstu muszą być opanowane w sposób czynny. Oczywiście mam na myśli tekst przerobiony uprzednio na zajęciach wraz ze stosownymi ćwiczeniami, również tymi poświęconymi leksyce. Bardzo często podczas pracy z tekstem (np. przy odpowiadaniu na pytania związane z publikacją, lub wyszukiwaniu właściwej informacji) wskazuję na pewne słowa, które są ważne i należy na nie szczególnie zwrócić uwagę. Mogą to być słowa powtarzające się z dużą częstotliwością w tekstach z danego obszaru tematycznego, bądź słowa kluczowe dla zrozumienia właściwie danej partii materiału. Ponieważ kontrola znajomości słownictwa następuje na bieżąco, najczęściej po przerobieniu jednego lub dwóch tekstów, mam prawo wymagać znajomości większej liczby słów, jak i znajomości słów trudniejszych, bądź rzadziej używanych.

Istnieje wiele technik sprawdzających znajomość słownictwa. W testach, które przygotowuję sama na użytek moich studentów skupiam się głównie na sprawdzeniu znajomości słownictwa, ale nie w oderwaniu od znajomości tematu. Oczywiście, nie jestem ekspertem od techniki, stąd pytania muszą być sformułowane w miarę jasno i jednoznacznie. Natomiast osobiście jestem przeciwniczką testów sprawdzających słownictwo w formie listy słów, które należy przetłumaczyć na język obcy. Formułując wypowiedzi, nawet w języku ojczystym, bywa tak, że zdarzy się nam zapomnieć jakiegoś słowa (bądź mamy je na "końcu języka"), co wcale nie uniemożliwia przekazania komunikatu i bycie zrozumianym. Zawsze można dane słowo zastąpić innym lub przedstawić dane zagadnienie w sposób opisowy. Natomiast łatwiej jest zdecydowanie wymagać wskazania konkretnego słowa w kontekście. Najczęściej stosowanymi przeze mnie na zajęciach technikami są :

- wpisanie słów/zwrotów w luki; podaję listę słów/zwrotów, ale zawsze liczniejszą niż liczba luk; z reguły są to zdania pełne, czasami krótki opis, z którego bardzo jasno wynika, które słowa winny być wpisane; nierzadko ułatwieniem jest forma gramatyczna;
- podawanie synonimów lub antonimów;
- łączenie danych słów z ich definicją, nierzadko różniącą się od podanej w podręczniku, ale nadal w swoim pierwotnym znaczeniu;
- nadawanie oznaczeń wskazanym częściom na obrazku; często korzystamy w trakcie nauki z rysunków i fotografii obrazujących omawiane zjawisko, daje to duże pole

manewru, ponieważ można wykorzystać podobnie działające urządzenie do opisu elementów składowych;

- krótkie odpowiedzi na precyzyjnie sformułowane pytania, które wymagają użycia konkretnych słów;
- uzupełnianie informacji według punktów podanych w tabelce.

Staram się tak skonstruować test, aby nie było to tylko i wyłącznie sprawdzenie słownictwa, ale aby student przygotowując się do sprawdzianu zmuszony był do przeczytania tekstu i zaznajomienia się z faktami – większość informacji zawartych w tekstach do nauki języka specjalistycznego jest znana studentom (z ćwiczeń, wykładów, lub z lekcji fizyki, chemii ze szkoły średniej lub liceum), toteż łatwiej jest im przyswoić sobie nowe słowa w kontekście i stąd moja decyzja o sprawdzaniu słownictwa w takiej formie.

Kontrola znajomości słownictwa i struktur następuje w większości przypadków po przerobieniu jednego rozdziału stanowiącego całość, stąd potrzeba różnorodności ćwiczeń. Oczywiście na bieżąco na zajęciach również sprawdzam wiedzę z danej partii materiału. Ponieważ jedną z części egzaminu końcowego jest ustna odpowiedź na pytanie z zakresu materiału języka specjalistycznego, toteż na zajęciach studenci proszeni są o opis działania danego urządzenia, opis zjawiska, wskazanie różnic i podobieństw, opis budowy na przykład generatora, itp. Czasami studenci sami opisują z wybranego tematu urządzenia, natomiast inni mają znaleźć dla nich nazwę.

Dużo humoru i inwencji twórczej wykazują studenci poproszeni o przygotowanie testu sprawdzającego znajomość słownictwa z zakresu matematyki i geometrii. Muszę przyznać, iż studenci są bardzo kreatywni i puszczają wodze fantazji, w związku, z czym powstają bardzo ciekawe i inspirujące ćwiczenia, które wykorzystuję w dalszej pracy, na przykład podczas sprawdzianu (oczywiście uprzednio pytając o zgodę na użycie wspomnianych materiałów).

Jeden ze sprawdzianów składał się natomiast z szeregu zadań dotyczących wiadomości z elektrotechniki, fizyki, ale bardzo podstawowych, w które włączyłam fałszywe informacje, typu ładunek elektryczny mierzony jest w kolumbach (poprawna odpowiedź powinna brzmieć w kulombach); czy w obwodzie elektrycznym napięcie płynie od plusa do minusa (napięcie nie płynie, tylko prąd), i tym podobne pytania. Test

nie sprawił wielu kłopotów, ale nie wszyscy umieli poprawić wskazane błędy. Najczęściej związane było to z nieznaną tematu lub słownictwa.

Inną techniką stosowaną przeze mnie na zajęciach są pytania przygotowywane przez studentów dla swoich kolegów i koleżanek. Oczywiście tworzenie pytań w różnych czasach i stronach jest już poprzednio przypomniane, przećwiczone i opanowane. Po zapoznaniu się z tekstem, objaśnieniu trudniejszych zwrotów, wyrażeń, studenci przygotowują pytania na bazie tekstu – pytania dotyczą oczywiście zawartych w materiale wiadomości. Pytania winny być krótkie i precyzyjnie sformułowane, po pytaniu następuje szybka odpowiedź – oczywiście nie jest zabronione spoglądanie do tekstu. Ale w ten sposób studenci ćwiczą tworzenie pytań, ugruntowują zdobytą wiedzę i słownictwo. Zachęcam ich wręcz do cytowania wyrażeń i zwrotów użytych w tekście. Ten rodzaj ćwiczeń jest dość lubiany przez studentów, ponieważ dodatkowo wprowadza pewien element rywalizacji, co znacznie podnosi efekty pracy. Okazuje się, że studenci nauk technicznych potrafią wykazać się niebywałą wyobraźnią - czasami w ramach powtórki słownictwa z danego działu proszę ich o napisanie krótkiej historyjki, w której należy wykorzystać słowa i wyrażenia z podanej listy. Krótkie opowiadania pisane są w najróżniejszych konwencjach, od humorystycznych po horrory, ale muszę przyznać, iż słucha się ich naprawdę z zainteresowaniem.

W konkluzji, należy stwierdzić, iż najlepsze rezultaty osiąga się poprzez systematyczne sprawdzanie słownictwa. Techniki wykorzystywane winny być dostosowane do poziomu studentów, tematu, wieku, rodzaju tekstu na bazie, którego przygotowane są ćwiczenia. Tak jak już wspomniałam wcześniej, należy unikać, co nie znaczy odrzucić, tłumaczenia całych zdań na język obcy. Tłumaczenie jest osobną sprawnością, która musi być uczona oddzielnie. Ale jest to technika do przyjęcia w przypadku sprawdzania opanowania wiedzy z języka specjalistycznego – trudno wręcz uniknąć ćwiczenia opartego na przetłumaczeniu na przykład zwrotów czy nazw pewnych urzędów. Wprowadzenie dodatkowo elementu rywalizacji między grupami zwiększa skuteczność ćwiczeń, prowadząc do jak najlepszego opanowania kompetencji leksykalnej, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa specjalistycznego

5.7.4.2 Ocena umiejętności czytania ze zrozumieniem

Przede wszystkim należy tu uściślić sprawność, którą chcemy sprawdzić – mam na myśli czytanie ciche, ponieważ czytanie głośne będące pierwszym etapem nabywania umiejętności czytania jest też formą pracy nad intonacją, poprawną wymową, akcentem, stąd w tym przypadku trzeba się skupić nad innymi elementami. Nas natomiast interesuje tu zrozumienie tekstu czytanego indywidualnie cicho. Początkowo w podejściu tradycyjnym nabycie sprawności czytania ze zrozumieniem oznaczało nabycie umiejętności rozróżniania znaków graficznych, rozumienia wyrazów, zwrotów i struktur gramatycznych użytych w tekście (Komorowska 2005, 120). Podejście komunikacyjne znacznie rozszerzyło zakres umiejętności składających się na czytanie ze zrozumieniem, w którym testowane jest ono w sposób całościowy, globalny. Wśród tych umiejętności należy wymienić umiejętność zrozumienia myśli przewodniej danego tekstu, jak i głównej idei i intencji autora; zrozumienie zawartych w tekście informacji, kategorii; umiejętność wyłowienia z tekstu informacji zasadniczych, głównych punktów, tez; umiejętność wyszukania w tekście konkretnej informacji, faktu, danych liczbowych, itp.; umiejętność rozróżnienia rodzaju tekstu i określenia jego struktury (Komorowska 2005, 120).

Istnieje wiele różnorodnych technik umożliwiających sprawdzenie poziomu sprawności czytania ze zrozumieniem, ale chcę skupić się wyłącznie na studentach, czyli grupie wiekowo już starszej i z nabytymi umiejętnościami czytania, jak i wiedzą teoretyczną z danego zakresu, ponadto biorę pod uwagę czytanie tekstów dłuższych, stanowiących całość.

Najprostszą formą testowania zrozumienia tekstu jest odpowiedź na zadane pytanie dotyczące treści przeczytanego materiału. Odpowiedź może być ustna lub pisemna. Istotne jest, aby pytanie było sformułowane jednoznacznie i na poziomie dostosowanym do grupy. Czasami zdarza się, iż student rozumie tekst, ale nie potrafi ułożyć odpowiedzi w obcym języku. Należy tu również bardzo mocno podkreślić, iż sprawdzamy rozumienie tekstu, w związku, z czym nie oceniamy poprawności językowej odpowiedzi, ma ona w tym przypadku mniejsze znaczenie i nie może decydować o ocenie zrozumienia tekstu.

W przypadku grup bardziej zaawansowanych można pokusić się o zadanie pytań złożonych, o wyższym stopniu trudności, – czyli pytań wymagających nie tylko

wyszukania konkretnej informacji w tekście, ale i dedukcji, co z kolei wymaga dość dokładnego zrozumienia tekstu i wysnucia wniosków. Czasami student musi dokonać wyboru trafności odpowiedzi z wielu wariantów. Tego typu ćwiczenie jest możliwe w grupach o wysokim stopniu zaawansowania językowego.

W pracy z tekstami dłuższymi inną techniką sprawdzającą zrozumienie są zdania typu prawda/fałsz. Pomoże nam to ocenić stopień zrozumienia myśli przewodniej przez studentów. Można ich poprosić też o ułożenie w logiczną całość przemieszanych zdań, w grupie o lepszym stopniu znajomości języka, mogą to być na przykład dwa rozsypane teksty. Segregując je i układając w logiczną całość student ma możliwość wykazania się nie tylko wiedzą językową, ale i wiedzą z danego tematu. Inną techniką, wcale nie tak łatwą, jak wydaje się na pierwszy rzut oka, jest ułożenie lub dopasowanie do tekstu, paragrafu, odpowiedniego tytułu. Technika ta dość dobrze sprawdza ogólne zrozumienie tekstu. Oczywiście, celowym jest wprowadzenie, w przypadku podania tytułów, większej liczby tytułów niż paragrafów, co zmusi studentów do myślenia i analizy, i zapobiegnie zgadywaniu.

Dość często stosowaną formą sprawdzenia znajomości tekstu jest wypełnienie tabelki bądź wykresu. Tabelka może niejako porządkować uzyskane z tekstu informacje pod wybranymi hasłami i jest dobrą metodą ćwiczenia sprawności mediacyjnych, ponieważ ćwiczy przekodowywanie słownej informacji na informację wizualną (Komorowska 2005). Natomiast w grupie o niższym poziomie sprawności językowych dobrze skonstruowana tabelka pomaga uporządkować informacje zawarte w tekście.

Teksty omawiane i przerabiane na zajęciach są z reguły dłuższe i obok głównej idei, zawierają wiele wątków pobocznych, co z kolei stanowi dobrą podstawę do wszelkiego rodzaju ćwiczeń na zrozumienie. Im więcej informacji, tym więcej pytań można zadać, tym więcej można ułożyć zadań typu prawda/fałsz. Przy tworzeniu jednak różnorodnych ćwiczeń sprawdzających należy wystrzegać się zadań tak sformułowanych, iż student z łatwością na nie odpowie lub rozwiąże wykorzystując wiedzę ogólną z innych źródeł. Oczywiście, wiedza ta pomaga w zrozumieniu pewnych zjawisk opisanych, skojarzeniu faktów i ogólnym przyswojeniu tekstu, ale i sam tekst i ćwiczenia winny być tak dobrane, aby klarownie sprawdzały zrozumienie konkretnego materiału.

Im szerszy wachlarz różnorodnych ćwiczeń tym dokładniej możemy zorientować się czy dany student zrozumiał tekst pisany. Obie grupy ćwiczeń, to znaczy zadania

dotyczące wątku głównego jak i wątków pobocznych należy oddzielić od siebie. I co ważne, ćwiczenia muszą być tak skonstruowane, aby odpowiedzi można było znaleźć w tekście i nie będą potrzebne dodatkowe materiały. Aby naprawdę sprawdzić zrozumienie tekstu w ćwiczeniach nie wolno wykorzystywać zwrotów znajdujących się w tekście – mowa o zadaniach odnoszących się do konkretnych informacji (Komorowska 2005, 127).

Kolejną techniką sprawdzania zrozumienia tekstu jest wypełnianie luk w specjalnie przygotowanym tekście opartym na przerobionym materiale. Ćwiczenie to może mieć dwie wersje, pierwsza łatwiejsza to podanie zwrotów bądź słów, które powinny być wpisane w wolne miejsca, ale aby choć trochę utrudnić należy podać więcej wyrazów aniżeli luk. Zostawiając miejsca wolne na zwroty typu *po pierwsze, kolejno, w końcu, ostatecznie, dlatego*, itp. możemy badać rozumienie spójności tekstu. W wersji znacznie trudniejszej zostawiamy luki, ale nie podajemy wyrazów i zwrotów. W ten sposób badamy nie tylko zdolności receptywne, czyli zrozumienie tekstu, ale i produktywne. Czasami dla ułatwienia wskazane jest podanie na przykład pierwszej litery prawidłowego wyrazu. Przygotowując wspomniane ćwiczenie trzeba uważać, aby nie wpaść w pułapkę listy zbyt trudnych słów, ponieważ skupiamy się na badaniu zrozumienia tekstu przerobionego, a nie na ogólnej biegłości językowej. Wyrazy i struktury otaczające lukę muszą naprowadzić studenta na wpisanie właściwego słowa (Komorowska 2005, 128)

Prosząc studentów o wykonanie wymienionego ćwiczenia, wskazuję im zawsze na aspekt gramatyczno-strukturalny. Mianowicie pewne aspekty budowy zdania mogą sugerować jakiego typu słowo winno być wpisane, na przykład jeśli podane są przedimki typu *a/an/the* (w języku angielskim), to oczywiście sugeruje jasno, iż szukanym słowem jest rzeczownik. Oczywiście, są to rady dla osób słabszych, aby drogą eliminacji wypełnić test i mimo wszystko mieć poczucie sukcesu.

W sprawdzaniu zrozumienia przeczytanego tekstu stosuje się również technikę eliminacji wyrazów zbędnych. Student proszony jest o wykreślenie z tekstu słów niewiążących się z treścią czytanego poprzednio tekstu.

Zrozumienie tekstu możemy sprawdzić też techniką wyboru wewnątrztekstowego, czyli student wybiera właściwe słowo z podanych dwóch lub trzech. Innym wariantem wspomnianego ćwiczenia jest wybór trafnego zakończenia zdań opartych na czytanim tekście. Tworząc takie ćwiczenie nauczyciel musi pamiętać, iż każde zakończenie

winno być poprawne językowo, a różnić mogą się jedynie logicznym uzupełnieniem sprawdzanego tekstu.

Ponieważ przygotowujemy studentów do opanowania sprawności czytania tekstów fachowo-specjalistycznych, bardzo ważnym elementem jest również szybkość czytania. Często jest to umiejętność mało doceniana, ale jej znaczenie rośnie i jest ważnym czynnikiem w dalszej pracy nad językiem. Dużą wagę do czytania w określonym czasie przywiązuje się też na poziomie zaawansowanym. Głównymi celami szybkiego czytania ze zrozumieniem są: poszerzenie pola czytania, rozwinięcie domysłu językowego (uwaga jest przesuwana na znaczenie a nie na formę językową) oraz stopniowa redukcja artykulacji (Komorowska 2005, 130). Wymienione wcześniej techniki testowania czytania ze zrozumieniem mogą z powodzeniem być stosowane w badaniu szybkiego czytania, ale oczywiście musi temu towarzyszyć pomiar czasu. Jednak najlepiej nadają się techniki eliminacji słów zbędnych i wyboru z podanych opcji. Wydaje się jednak, że nie należy przesadzać z badaniem szybkości czytania ze zrozumieniem, ponieważ naszym priorytetem winno jednak być badanie zrozumienia tekstu.

W przypadku ustnych wypowiedzi udzielanych przez studenta należy brać pod uwagę i oceniać głównie wartość merytoryczną, natomiast poziom opanowania czynności językowych nie powinien przeważać w ocenie całej wypowiedzi. Mimo wszystko, zakładamy, że w przyszłym życiu zawodowym studenci będą mieli nawyk sięgania po literaturę fachową, i ich głównym celem będzie przeczytanie tekstu i zapoznanie się z treścią, zrozumienie jej, przyswojenia i ewentualne wykorzystanie w dalszej pracy.

Chcę podkreślić, iż bardzo dobrą techniką sprawdzania zrozumienia we wszelkiego rodzaju tekstach są ćwiczenia oparte na wyborze. Możemy poprosić studenta o wybór właściwej informacji, wybór zdania zgodnego z tekstem przeczytanym, wybór uzupełnienia zdania, paragrafu. Można również z powodzeniem przygotować zadania oparte na rozsypce językowej, poprosić o ustalenie kolejności zdań (świetne ćwiczenie przy opisie np. jakiegoś procesu lub działania urządzenia), wybrać zdania prawdziwe odnoszące się do tekstu. Ćwiczenia oparte na wyborze dokonywanym przez studenta są bardziej pracochłonne w przygotowaniu, ale pozwalają w sposób w miarę obiektywnie ocenić sprawdzanego. Eliminujemy w ten sposób zgadywanie, ukierunkowujemy studenta na ściśle określone informacje, i przede wszystkim nie skupiamy się na ocenie innych sprawności językowych, na przykład na pisaniu, ortografii, poprawności

zastosowanych form gramatycznych, co oszczędza nam czytania samodzielnych przemysłów studenta, często bardzo różnych w formie i treści, i nie zawsze klarownie pokazujących, czy badany naprawdę zrozumiał tekst. Trzeba tu jeszcze wspomnieć o aspekcie punktowania w przypadku czytania dłuższych i samodzielnych ustępów przygotowanych przez ucznia. Trudno tu niekiedy o obiektywną ocenę gdyż rodzą się wtedy problemy związane z licznymi błędami językowymi.

Przygotowując test sprawdzający należy pamiętać, aby polecenia i ćwiczenia nie stanowiły dodatkowych trudności i nie były konkurencyjne w stosunku do tekstu, którego zrozumienie badamy.

5.8 Wnioski dydaktyczne

W przypadku pracy z tekstem pisanym i nastawieniem na ćwiczenie i rozwijanie zdolności czytania należy pamiętać, iż po pierwsze zostało wyodrębnionych wiele rodzajów umiejętności czytania, po drugie czytanie może stanowić punkt wyjściowy do dalszych działań (pisanie, słuchanie, wypowiedzi). Zatem nawet krótki tekst może być bodźcem do szeregu stymulujących ćwiczeń, które pozwolą rozwijać inne umiejętności w zakresie języka obcego.

Jedyną granicą jest wyobraźnia nauczyciela, jego innowacyjność i otwarcie na nowe metody i techniki. Praca z tekstem będzie znacznie bardziej efektywna i przyniesie założone efekty, jeśli nauczyciel zdecyduje się na pracę w parach lub grupach. A to z kolei umożliwia każdej grupie pracę we własnym tempie i zmusza uczestników danego zespołu do częstszego zabierania głosu, aniżeli w przypadku pracy na forum całej klasy.

Czytanie jest ćwiczeniem, w którym dominującą rolę odgrywają oczy i mózg (Harmer 1991, 190). Czytany tekst jest najpierw odbierany przez oczy, a następnie przetwarzany przez mózg. Zasadniczo szybkość czytania zależy głównie od czytającego. Od początku nauki języka obcego należy uczyć studentów, w jaki sposób czytać tekst, aby znaleźć wskazaną informację, lub, aby zorientować się pobieżnie w temacie. Trzeba przekonać czytających, iż do poprawnego wykonania wspomnianych zadań nie trzeba znać wszystkich słów i struktur językowych – satysfakcjonujące czytanie można osiągnąć bez dokładnego i dogłębnego zrozumienia tekstu. Dlatego tak ważne jest nauczanie studentów umiejętności zrozumienia, co jest w tekście znaczące nawet, jeśli nie rozumieją wszystkich struktur. Ponieważ czytanie odbywa się w tempie

czytającego, istnieje pokusa, aby każdorazowo sprawdzać i skupiać się na szukaniu w słowniku nowych, niezrozumiałych słów. W ten sposób niestety nie można nauczyć się czytania tekstów w języku obcym, ponieważ skrupulatne sprawdzanie niezrozumiałych fragmentów bardzo utrudnia odbiór słowa pisanego, spowalnia czytanie i skutecznie zniechęca do dalszej pracy. Oznacza to, iż nauczyciel musi nie tylko starannie przemyśleć rodzaj zadań dopasowanych do danej grupy studentów, ale równie starannie należy zastanowić się nad problemem czasu przeznaczanego na wykonanie zadania: czytanie, nawet to pobieżne, w celu szukania tylko wybranej informacji, nie może odbywać się pod presją czasu, nie może to być czytanie gwałtowne, bez chwili zastanowienia. W miarę systematycznych ćwiczeń prawdopodobnie studenci będą tego czasu potrzebować coraz mniej.

W tym miejscu zamykam część teoretyczną mojej pracy i przechodzę do części empirycznej. W następnych dwóch rozdziałach przedstawię centra nauczania języków obcych, zasady ich działania, oraz uczelnie, na których przeprowadziłam badania empiryczne.

CZEŚĆ EMPIRYCZNA

Rozdział 6

Warunki i organizacja nauczania języków obcych dorosłych na uczelniach technicznych

6.1 Problemy związane z nauczaniem i uczeniem się języków obcych na lektoratach

Nauka języka obcego na studiach może być rozpatrywana na wielu płaszczyznach. Lektorat stanowi możliwość kontynuacji nauki języka obcego ze szkoły średniej, i utrwalenia nabytych umiejętności językowych. Ponieważ jednak nauczanie języków obcych w szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych stanowi w wielu przypadkach problem, nie zawsze studenci reprezentują odpowiedni poziom znajomości języka. W przypadku uczelni technicznych większość przyszłych studentów decyduje się na zdawanie matury z języka obcego na poziomie podstawowym, co oznacza nie dość wysoki poziom kompetencji językowych. W przypadku dobrze umotywowanych studentów i zastosowania właściwych metod nauczania oraz doborze materiałów dydaktycznych, istnieje duża szansa na podniesienie poziomu znajomości języka.

Więcej problemów pojawia się w sytuacji, gdy nauka danego języka obcego jest narzucona z góry przez rady wydziałów i student musi uczyć się języka od podstaw. Jest to sytuacja trudna nie tylko dla uczącego się, ale i dla lektora, który musi wykazać się dużo większym zaangażowaniem i poświęceniem. Nauczyciel stoi przed dylematem, jak pogodzić umiejętności studentów, ich kompetencje językowe i zakres materiału, który powinien być opanowany. Nakłada to na lektora szereg dodatkowych obowiązków, jak chociażby dopasowanie materiałów do poziomu studentów. Problemem nie jest znalezienie odpowiednich ćwiczeń gramatycznych i strukturalnych na właściwym poziomie, ale problemem jest nauczenie i przerobienie tekstów języka specjalistycznego na takim poziomie, jaki będzie stosowny dla uczących się. W takiej sytuacji należy znaleźć materiały, które w dużo prostszy sposób mogą przekazać treści wymagane w programie. To samo zagadnienie można omówić w sposób bardzo prosty, klarowny, tworząc zdania o niezbyt skomplikowanej strukturze, przy pomocy dwóch,

trzech czasów (w przypadku języka angielskiego), koncentrując się głównie na leksyce. W grupach o niższym poziomie po opanowaniu głównych struktur zdaniowych i podstawowych czasów, nauka słownictwa specjalistycznego stanowi główne wyzwanie. Nie ma tych problemów w grupach bardziej zaawansowanych, gdzie tworzenie wypowiedzi, nawet dłuższych nie stanowi trudności, a po opanowaniu słownictwa i zwrotów typowych dla danego kierunku nauki, studenci w miarę swobodnie potrafią się wypowiadać na tematy fachowe. Często w tych grupach nauczyciel może urozmaicać zajęcia dodatkowymi materiałami i rozszerzyć sylabus o zagadnienia wykraczające poza program. Tutaj problem stawowi właściwy dobór tekstów i ćwiczeń, ale jest to osobny temat. Szkoda, że tak mało godzin jest przeznaczonych na naukę języków obcych na uczelniach technicznych. Stanowi to kolejny problem w realizacji programu. Minimum obejmuje 120 godzin i w większości uczelni ten standard jest przestrzegany, bez możliwości zwiększenia liczby godzin. Niewystarczająca liczba godzin w połączeniu z niezbyt wysokim poziomem znajomości języków obcych stwarza duże komplikacje w procesie dydaktycznym.

Studentami Politechnik są często absolwenci techników i szkół zawodowych, w których język nierzadko traktowany jest jako przedmiot mniej ważny, bądź często zaniechany. Niejednokrotnie spotkałam się z opinią, iż plany dotyczące studiowania nauk ścisłych pozwalają na odłożenie lub marginalne traktowanie nauki języka obcego. Z kolei dla przyszłych pracodawców znajomość na dobrym poziomie języka obcego jest jednym z decydujących kryteriów przyjęcia do pracy. I należy tu wspomnieć o istotnej umiejętności: doświadczenie zarówno zawodowe, jak i kompetencje językowe można zdobywać wraz z upływem czasu, ale student winien wyrobić w sobie nawyk samokształcenia i zdolność uczenia się nowych rzeczy. Dzięki zajęciom z języka obcego specjalistycznego, studenci są zaznajomieni z leksyką typową dla danego kierunku, podstawowymi strukturami używanymi w danej specjalizacji, co znacząco ułatwia przyszłą pracę.

Niewątpliwie jednym z problemów dotyczących nauczania języka fachowego jest przygotowanie nauczycieli. Zasygnalizowałam to zagadnienie w rozdziałach 2 i 5. Dla wielu nauczycieli, którzy przecież nie są specjalistami na przykład z chemii, fizyki, materiałoznawstwa, nauczanie treści fachowych stanowi duże wyzwanie. Wiąże się to nie tylko z zapoznaniem się z tematyką całkiem odmienną od treści humanistycznych, ale studenci są zazwyczaj lepszymi specjalistami od lektora w danej branży. Poczucie,

iż nie jest się wystarczająco kompetentnym powoduje, że część nauczycieli czuje się sfrustrowana. Myślę, że dużo zależy od umiejętności nauczyciela nawiązania ze studentami właściwego kontaktu – ja pomagam w sprawach języka, natomiast wy jesteście specjalistami w danej dziedzinie. Ponieważ lektoraty odbywają się w większości przypadków w trakcie pierwszego i drugiego roku studiów, studenci sami nie czują się jeszcze pewnie w swojej dziedzinie i nie spotkałam się z przypadkiem, aby próbowali przekazywać treści języka fachowego w sposób błędny, jeśli chodzi o treść merytoryczną. Jasne i klarowne określenie roli nauczyciela i studenta na lektoracie pozwala na rozwiązanie zasygnalizowanego problemu. Nauczyciele obawiają się o swój prestiż i boją się, iż obnażą przed studentami braki z zakresu wiedzy fachowej. Zdarzają się również, na szczęście bardzo rzadko, studenci, którzy podważają sens uczenia języka zawodowego przez nauczyciela, który nie jest inżynierem. Tak więc sceptyczne podejście lektorów do nauczania języka specjalistycznego wraz z małą liczbą godzin, niskim poziomem kompetencji językowych studentów może skutecznie utrudniać prowadzenie zajęć. Podejście do nauczania przez lektorów centrów językowych języka fachowego jest czasem obiektem kpin i lekceważącego podejścia ze strony innych pracowników uczelni. Czasami wręcz podważają zasadność przyjętego programu, lub czują się zagrożeni.

Nieobojętną barierą w prawidłowym działaniu centrów językowych na uczelniach stanowi zbyt ubogie wyposażenie sal dydaktycznych, brak podstawowego sprzętu audiowizualnego, mediateki, i biblioteka oferująca mały wybór książek, lub materiały anachroniczne i nieadekwatne do stosowanego programu.

Należy również mocno podkreślić, iż nauczanie języka fachowego nie jest jednoznaczne z nauczaniem ogólnego języka obcego. W trakcie nauki, podczas pracy z tekstami studenci poznają struktury językowe, słownictwo związane z daną dziedziną nauki, ale przyswajają sobie treści i informacje dotyczące swojego kierunku studiów. Jeśli są to studenci starszych lat, tekst fachowy stanowi źródło utrwalenia bądź przypomnienia treści specjalistycznych. W przypadku studentów pierwszego semestru należy starannie dobrać materiał realizowany na lektoracie, tak, aby nie okazał się zbyt trudny pod względem merytorycznym. Granice między nauczaniem języka obcego a nauczaniem przedmiotu zacierają się i czasami trudno je jednoznacznie wyznaczyć. Jeśli teksty do nauki języka obcego zawierają treści fachowe zupełnie nowe dla studentów, są oni w trudnej sytuacji, ponieważ muszą uczyć się nie tylko języka, ale i

przyswajać treści specjalistyczne, co może czasami być przyczyną niepowodzeń i frustracji. Uczenie się języka obcego na podstawie tekstów nie do końca zrozumiałych praktycznie uniemożliwia poprawne opanowanie leksyki i struktur typowych dla danego języka. Dlatego bardzo starannie i rzetelnie należy przygotować program lektoratu.

Nauczanie języka fachowego w grupie studentów, którzy prezentują co najmniej poziom średni języka ogólnego, nie stanowi większego problemu. Trudności pojawiają się w grupach początkujących, w których język został narzucony odgórnie. Rozwiązaniem byłoby umożliwienie udziału słabszych studentów w dodatkowych zajęciach wyrównawczych, co z kolei wiąże się z kosztami i nie każdy dziekan na taką opcję wydaje zgodę. Dlatego tak istotnym w procesie nauczania języka obcego na uczelni jest ciągle monitorowanie potrzeb i postępów studentów, nadzór nad realizacją materiału, i co się z tym integralnie wiąże, wnikliwa analiza programu nauczania i dopasowywanie go do aktualnej sytuacji. Oczywiście, nie mam na myśli zmienianie programu co semestr, ale osoba odpowiedzialna za jego przygotowanie winna być w stałym kontakcie z lektorami i dobrze wsłuchać się w ich uwagi i głosy. Może okazać się, że dany temat jest zbyt trudny, albo nie pasuje do całości, treści w nim zawarte okazały się być już nieco przestarzałe, lub język tekstu jest zbyt hermetyczny i mało zrozumiały. Również treści fachowe nie mogą stanowić takiego ładunku wiedzy, który nie pozwoli skupić się na nauczaniu języka obcego.

Problem, wbrew pozorom, stanowią niekiedy studenci reprezentujący wysoki poziom zaawansowania znajomości języka obcego. Nierzadko zdarza się, iż tacy studenci mają dosyć wysokie mniemanie o swoich kompetencjach językowych i przychodzą na lektorat z założeniem, że niczego nowego się nie nauczą, a jedynie muszą uzyskać zaliczenie i punkty ECTS (*European Credit Transfer System*). Mądry i doświadczony nauczyciel z pewnością poradzi sobie z tego typu grupą, ale młody lektor może poczuć zniechęcenie spowodowane oporem ze strony studentów. W środowisku studentów o wysokiej znajomości języka obcego panuje swoista rywalizacja i praca w takiej grupie nie należy do łatwych. Z drugiej strony, po pewnym czasie, po kilku zajęciach okazuje się, że być może studenci ci znają całkiem dobrze język ogólny, ale muszą jednak włożyć wysiłek w opanowanie języka specjalistycznego. Niektórzy lektorzy przygotowują dla wyróżniających się kompetencjami językowymi dodatkowe materiały, ale, co dziwne, studenci wcale nie są nimi zainteresowani. Rzadko zdarza się,

że studenci proszą o dodatkowy materiał do samodzielnej pracy. Z pewnością jest to spowodowane natłokiem innych zajęć z innych, kierunkowych przedmiotów, ale w większości przypadków studenci poprzestają na wykonywaniu minimum, które jest określone programem. Z kolei praca w grupach o średniej znajomości języka obcego potrafi dać wiele satysfakcji nauczycielowi, ponieważ studenci starają się i wkładają dużo wysiłku w opanowanie zalecanego materiału. Ponadto czują presję ze strony przyszłych pracodawców, którzy znajomość języków obcych stawiają na wysokim miejscu. Należy podkreślić, iż lektor powinien starać się wpoić swoim studentom zasadę ciągłego doskonalenia i doskonalenia kompetencji językowych. Aktywność na zajęciach z języka obcego wzmacnia nie tylko umiejętności językowe, ale również poczucie swojej wartości jako świadomego użytkownika języka obcego. Czasami trzeba przełamać w studentach opór przed wypowiedzianiem się na forum klasowym. Często studenci mają nawyki ze szkoły średniej, kiedy to nauczyciel skrupulatnie poprawiał każdy błąd i odejmował za nie punkty. Studenci winni skończyć lektorat nie tylko z pogłębioną wiedzą lingwistyczną i umiejętnością komunikacji w ramach języka fachowego, ale również ze świadomością, iż dobra znajomość języka obcego pozwoli im na systematyczne poszerzanie swojej wiedzy specjalistycznej poprzez stałe, bieżące czytanie literatury fachowej w obcym języku.

Rozwijanie umiejętności w opanowaniu języka specjalistycznego na lektoracie ma więc swoją specyfikę. Jej poznanie - zwłaszcza problemów w procesie nauki - oraz określenie szans na ich rozwiązanie jest przedmiotem całej rozprawy, szczególnie jednak przeprowadzonych badań empirycznych. Badania te przeprowadzono w pięciu wybranych uczelniach w Polsce. Obecnie przejdę więc do krótkiej charakterystyki tych uczelni i ich Centrów Nauczania Języków Obcych.

6.2 Warunki i organizacja nauczania języków obcych dorosłych na uczelniach technicznych

6.2.1 Nauczanie języków obcych na uczelniach wyższych

W czerwcu 1999 roku podpisana została przez 29 ministrów edukacji Deklaracja Bolońska, dokument, który określa zadania pozwalające na zbliżenie systemów szkolnictwa wyższego państw europejskich. Deklaracja Bolońska za swój główny cel stawia stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poprzez:

- **wprowadzanie przejrzystych i porównywalnych systemów stopni** oraz wdrożenie Suplementu do Dyplomu;
- **przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch głównych poziomach:** licencjackim i magisterskim ("*pre-licence*" i "*post-licence*");
- **powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych** (ECTS - European Credit Transfer System);
- **promocję mobilności** studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- **promocję współpracy europejskiej** w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego;
- **promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego**, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.²⁹

Standardy kształcenia zalecają naukę języków obcych w wymiarze godzin nie mniejszym niż 120 godzin zajęć na danym kierunku. W większości wypadków rekomenduje się naukę języka angielskiego. Absolwenci wyższych uczelni technicznych winni znać język obcy na poziomie B2 według Europejskiego Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz posługiwać się językiem zawodowym przynajmniej w stopniu podstawowym.

Praca na lektoracie oparta jest w głównej mierze na czytaniu tekstów zaadaptowanych z angielskojęzycznych czasopism i podręczników. W większości przypadków lektorzy korzystają ze skryptów wydanych dla danego wydziału lub kierunku, lub z podręczników o bardziej ogólnym charakterze. Znaczące miejsce w programach zajmują umiejętności miękkie, takie jak na przykład umiejętność prezentacji, prowadzenie negocjacji. Poziom językowy dostosowany jest przede wszystkim do studentów na poziomie średnim i zaawansowanym. Problemy pojawiają się w grupach o niższym poziomie. Niestety nasze założenie, iż pracujemy ze studentami, którzy świadomie wybierają na lektoracie kontynuację nauki języka ze szkoły średniej nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości. Powody są wielorakie, na przykład decyzja rady wydziału o nauce tylko jednego języka, najczęściej oczywiście języka angielskiego, poziom nauczania języków obcych w

²⁹ Strona główna Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego <http://www.mnisw.gov.pl/>

szkołach średnich i technikach, niskie wymagania ze strony nauczycieli, wahania studentów dotyczące wyboru języka. Te okoliczności sprawiają, że nie zawsze uczymy studentów, którzy mają solidne podstawy językowe. Przy tak małych limitach na lektoracie trzeba olbrzymiego wysiłku zarówno ze strony studentów jak i nauczycieli, aby sprostać wymogom i osiągnąć poziom B2 wg Europejskiego Opisu Kształcenia Językowego, który jest zalecany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

6.2.2 Organizacja nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych w Polsce

Nauka języków obcych na wyższych uczelniach technicznych odbywa się w ramach minimum standardowego, czyli 120 do 180 godzinach zajęć przeznaczonych na jeden język obcy. Zaleca się studentom kontynuowanie nauki języka obcego ze szkoły średniej, co skutecznie jest wymuszone na przykład poprzez rezygnację z tworzenia grup początkujących na niektórych uczelniach. Studenci nie zawsze mają możliwość wyboru języka obcego, ponieważ często rady wydziałów narzucają naukę języka angielskiego. Wiąże się to z dużymi problemami dla studentów, którzy muszą włożyć dużo więcej wysiłku i pracy w opanowanie języka prawie od podstaw do poziomu B2, jak i stwarza to problemy dla kierownictw centrów nauczania języków obcych, którzy zmuszeni są w skrajnych przypadkach zwolnić germanistów, romanistów i rusycystów ze względu na brak godzin w pensum.

Język specjalistyczny został wprowadzony również na innych uczelniach w Polsce. Od lat uniwersytety medyczne prowadzą zajęcia językowe związane z medycyną, podobnie jest na akademiach wychowania fizycznego i uniwersytetach ekonomicznych. Coraz więcej uczelni idzie w ślady tych, które uczą języka fachowego, ponieważ jest to z jednej strony wymóg czasu, a z drugiej strony jest to pokazanie władzom uczelni, które nie zawsze są przychylne językom obcym, iż studia języków obcych potrafią dostosować się do wymagań rynku pracy i zapotrzebowaniu studentów.

Sytuacja bardzo różnie kształtuje się w krajach europejskich. Oczywiście nie jestem w stanie zbadać wszystkich uczelni w Europie, ale nauczanie języka fachowego nie jest powszechne na przykład w Norwegii. Podobnie jak w Polsce, najczęściej nauczany jest język biznesu, ponieważ było duże zapotrzebowanie na ten typ języka. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest obawa nauczycieli przed uczeniem języka z

dziedziny, w której nie są specjalistami. Jednakże wiele uczelni powoli, z oporami głównie ze strony niektórych lektorów, przechodzi na nauczanie języka specjalistycznego. Chcę podkreślić, iż przygotowując program lektoratu opartego na nauczaniu języka fachowego należy uwzględnić następujące czynniki:

- język fachowy musi być dostosowany do potrzeb studentów, czyli konieczne jest przeanalizowanie materiału, który są w stanie opanować i który będzie przydatny w dalszym samokształceniu i doskonaleniu umiejętności językowych, jak i w pracy zawodowej; twórcy programu powinni sprawdzić, do czego i w jaki sposób studenci, a potem pracownicy będą wykorzystywać język obcy;
- wiąże się z tym następny problem, mianowicie, jakie umiejętności winny być szkolone, doskonalone i ćwiczone; przy tak małej liczbie godzin, którą dysponują lektorzy na wyższych uczelniach, trzeba się skupić na wybranych umiejętnościach, które z kolei będą przydatne w karierze zawodowej;
- ponieważ zdarza się, iż lektoraty rozpoczynają się już w pierwszym semestrze studiów, należy pamiętać, że studenci nie mają jeszcze pełnej wiedzy z dziedziny wybranej specjalizacji, co wiąże się z problemem, o którym wspomniałam poprzednio – należy program skonsultować z pracownikami danego wydziału.

Język specjalistyczny powoli wkracza do uczelni technicznych w Rosji. Dzięki uczestnictwu mojej uczelni w programie międzynarodowym Tempus miałam sposobność brać aktywny udział we wdrażaniu i ewaluacji programów nauczania języka angielskiego i niemieckiego z uwzględnieniem specyfiki danego wydziału. Program obejmował trzy syberyjskie uczelnie wyższe techniczne w Irkucku, Omsku i Tiumeń. Cykl szkolenia studentów w zakresie języka fachowego składał się z trzech części w wymiarze około 60 godzin każda. Po zakończeniu jednostkowych modułów następowała ewaluacja postępów studentów biorących udział w kursie. Jednoznacznie należy podkreślić wielkie zaangażowanie zarówno ze strony studentów, jak i lektorów. Rozwój kompetencji językowych był w niektórych przypadkach bardzo znaczący, a w przypadku studentów rozpoczynających naukę od poziomu zerowego osiągnięto wysoki progres i przyrost umiejętności posługiwania się językiem obcym. Studenci, którzy po pierwszej części mieli ogromne opory przed mówieniem, po zakończeniu w miarę swobodnie potrafili wypowiadać się na tematy związane z ich kierunkiem studiów, używając prostych struktur językowych. Zewnętrzni obserwatorzy, którzy mieli okazję porównać wyniki uzyskane przez studentów w trakcie całego modułu byli pod

wrażeniem włożonego wysiłku, pracy, w tym pracy własnej, i poprawy kompetencji językowych. Wnioski i pozytywna ocena kursu ze strony lektorów, studentów i władz uczelni, z pewnością zaowocuje dalszymi pracami nad wdrożeniem nauczania języka specjalistycznego na uczelniach wyższych w Rosji. Również uczelnie w Moskwie od lat wprowadzają język fachowy na lektoratach.

Ze względu na zmiany społeczno-polityczne nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych zyskało na randze. W nauczaniu języka obcego główny nacisk kładzie się na uzyskanie kompetencji w zakresie efektywnej komunikacji przy pomocy podstawowych sprawności językowych. Zawadzka (1994, 141) zwraca uwagę, iż kompetencje w zakresie języka specjalistycznego związane są nierozzerwalnie z ogólną kompetencją językową. Nauczanie języka dla celów zawodowych winno kłaść główny akcent na nauczaniu słownictwa, przede wszystkim na jego rozumieniu w kontekście.³⁰ Należy również podkreślić doniosłą rolę współpracy nauczycieli języków obcych z nauczycielami innych specjalności, którzy mogą być niejednokrotnie doradcami w sferze języka fachowego. Koniecznym uzupełnieniem lektoratu są zajęcia z wykorzystaniem nowoczesnych technik multimedialnych. Dlatego też w centrach nauczania języków obcych biblioteka i laboratorium komputerowe zwane również mediateką stanowią niezbędne elementy konieczne do efektywnej nauki. Biblioteki są z reguły dobrze zaopatrzone nie tylko w pozycje podręcznikowe, ale również w literaturę metodyczną, słowniki specjalistyczne, dodatkowe materiały uzupełniające. Nierzadko z bibliotek korzystają studenci poszukujący materiałów do przygotowania prezentacji, ale również do czerpania wiedzy ze słowników dotyczących ich specjalizacji. W mediatekach zainstalowane są nie tylko programy dostępne na rynku, przygotowane przez wydawnictwa, ale szereg ćwiczeń spreparowanych przez samych lektorów. Korzystanie z filmów dokumentalnych, na przykład z telewizji BBC wiąże się z prawami autorskimi, ale w większości przypadków istnieje zgoda na korzystanie z tego typu materiałów dla celów edukacyjnych bez konieczności wnoszenia stosownych opłat. Mediateka jest nie tylko miejscem prowadzenia zajęć lekcyjnych z poszczególnymi grupami, ale stwarza możliwości uzupełnienia, poszerzenia, doskonalenia swojej wiedzy przez studentów w ramach samodzielnej pracy. Dzięki różnorodności materiałów i programów studenci mają możliwość doskonalenia swoich

³⁰ Problematyka nauczania leksyki omówiona została dokładniej w rozdziale 5.7.

sprawności według indywidualnych potrzeb. Laboratorium komputerowe jest też miejscem, w którym być może w przyszłości będą przeprowadzane egzaminy końcowe.

Niezbędnym wyposażeniem centrów nauczania języków obcych są, lub powinny być, rzutniki multimedialne, tablice multimedialne, rzutniki i projektory. Rzutniki multimedialne zainstalowane na stałe lub w formie przenośnej umożliwiają studentom dokonanie prezentacji, pokazu, sami nauczyciele również wykorzystują je do wspomnianych celów. Posługiwanie się tablicą multimedialną musi być poprzedzone szkoleniem dla lektorów i starannie przemyślane. W większości tablice oferowane przez wydawnictwa są ściśle sprzężone z konkretnym podręcznikiem, co nie jest potrzebne na uczelni, gdzie obowiązuje język fachowy. Dlatego należy decyzję o zakupie i wykorzystaniu tablicy poprzedzić badaniem rynku i wyborem tablicy odpowiadającej potrzebom i programowi nauczania.

Okazuje się, że nauka języka specjalistycznego nie zawsze spotyka się z przychylnością władz uczelni. Zdarza się, że dziekani lub rektorzy, prorektorzy decydują o wycofaniu się z nauki języka obcego fachowego na rzecz języka ogólnego, co wydaje się niezrozumiałe w sytuacji, gdy tak duży nacisk kładzie się na ciągłe doksztalcanie, szkolenia, możliwości pracy poza granicami kraju, a z drugiej strony na studia przychodzi młodzież, która rozpoczęła naukę języków obcych już w szkole podstawowej.

Podsumowując, należy podkreślić, iż nauka języka fachowego jest niezbędna na studiach, program winien być tak skonstruowany, aby sprostać wymaganiom i potrzebom studentów jako przyszłych pracowników, i należy zaszczepić studentom potrzebę ciągłego doskonalenia swoich umiejętności językowych.

Moim zdaniem, cenną wskazówką w dalszej pracy dydaktycznej i w pracy lektorów przygotowujących programy nauczania języka obcego fachowego byłaby ankieta przeprowadzona wśród absolwentów, na temat wykorzystania języka obcego w pracy zawodowej. Prawdziwe i szczere odpowiedzi na właściwie skonstruowane pytania mogłyby w znaczący sposób wpłynąć na dalsze prace związane z sylabusami. Coraz więcej studentów zdaje sobie sprawę, iż znajomość języka obcego jest jednym z bardziej liczących się atutów na rynku pracy. Dlatego, nie ma większych problemów z przekonaniem ich do nauki języka specjalistycznego. Pozostaje tylko pytanie, na które nie ma jednej odpowiedzi, mianowicie, czego i w jakim zakresie uczyć, na jakie umiejętności położyć większy nacisk. W tej sytuacji duże pole do popisu dają studia II

stopnia, ponieważ studenci zakończyli lektorat języka obcego i zdali egzamin, i w tej sytuacji można im zaproponować moduły języka obcego fachowego, ale w szerszym zakresie i uwzględniające indywidualne potrzeby. Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej w swojej ofercie dla studentów studiów stacjonarnych II stopnia proponuje np. moduł języka pisanego, moduł etyka w biznesie, inne są w przygotowaniu.

Głównym problemem jest fakt, iż mimo uczenia się przez co najmniej 6-8 lat języka obcego w szkołach podstawowych, gimnazjach, i szkołach średnich, nadal studenci chcieliby się uczyć na lektoracie języka ogólnego, ponieważ nie są pewni swoich umiejętności, brakuje im możliwości wypowiadania się i sprawdzenia swoich kompetencji komunikacyjnych. Poziom nauczania języków obcych w szkołach pozostawia wiele do życzenia, zbyt dużo decyzji jest wypadkową takich czynników jak brak nauczycieli, niskie pensje, zbyt często zmieniająca się kadra, lub wręcz niski poziom przygotowania nauczycieli, a z drugiej strony brak motywacji i niezrozumienie znaczenia znajomości języków obcych przez samych uczniów.³¹

W swoich badaniach empirycznych wśród studentów i lektorów trzech uczelni wyższych technicznych: Politechnika Łódzka, Politechnika Świętokrzyska, Politechnika Poznańska, i w dwóch państwowych wyższych szkołach zawodowych: w Koninie i w Gnieźnie uwzględniłam m.in. wyniki ankiet. W tym rozdziale krótko przedstawię wymienione uczelnie, natomiast rozdział następny poświęcam charakterystyce centrów nauczania języków obcych i programów nauczania języków w wymienionych uczelniach i szkołach.

³¹ Sama słyszałam o przypadku chłopca z jednej z podpoznańskich szkół gimnazjalnych, który stwierdził, że nie planuje wyjazdów, i nie widzi potrzeby uczenia się języków obcych. Ponadto, część uczniów techników, często wybiera naukę w szkołach technicznych ze względu na trudności z językiem polskim, i mówią o tym zupełnie otwarcie, iż dokonali wyboru szkoły, aby nie być zmuszonym uczyć się języka ojczystego, co jest równoznaczne z tym, że mają lub będą mieli kłopoty z innymi językami. Wydaje się jednak, że nie jest to bardzo znacząca grupa uczniów w naszym szkolnictwie.

6.3 Charakterystyka wybranych uczelni i wyższych szkół zawodowych w Polsce

6.3.1 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie jest uczelnią młodą, założoną w 1998 roku. Uczelnia oferuje studia licencjackie i podyplomowe na trzech wydziałach. Od momentu rozpoczęcia działalności mury szkoły opuściło około 6 000 absolwentów. Władze uczelni chcą, aby ich szkoła była jedną z najlepszych nie tylko w regionie, ale i w Polsce. Ich ambicją jest, by uczelnia kształciła zarówno studentów, jak i stanowiła ośrodek dla osób pragnących poszerzyć swoje dotychczasowe wykształcenie.

Wydziałem o największej liczbie kierunków jest Wydział Społeczno - Techniczny, pozostałe dwa wydziały to Wydział Ochrony Zdrowia i Wydział Budownictwa i Instalacji Komunalnych. W ramach uczelni pracują dwie jednostki międzywydziałowe, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych i Studium Wychowania Fizycznego i Sportu.

6.3.2 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gnieźnie

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gnieźnie jest najmłodszą z opisywanych uczelni w mojej pracy. Powstała w 2004 roku, ale można ją traktować jako szkołę kontynuującą działania Politechniki Poznańskiej w latach 1994-2003, która kształciła w mieście studentów nauk technicznych, stąd wybór takiego kierunku edukacji. Studenci mogą kształcić się na pięciu kierunkach inżynierskich: transport, zarządzanie i inżynieria produkcji, informatyka, ochrona środowiska, elektronika i telekomunikacja, oraz na kierunku licencjackim: pielęgniarstwo. PWSZ umożliwia studentom z regionu zdobycie wykształcenia i nabycie wysokospecjalistycznej wiedzy, która z kolei daje szansę znalezienia pracy odpowiadającej ambicjom młodych ludzi. Obecnie uczelnia kształci ponad 660 studentów zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym.

6.3.3 Politechnika Łódzka

Starania o utworzenie w Łodzi wyższej uczelni technicznej rozpoczęły się tuż po Powstaniu Styczniowym. Rozwój przemysłu włókienniczego stwarzał zapotrzebowanie

na zatrudnienie specjalistów i osób z wykształceniem technicznym. Niestety, również po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 roku wniosek o utworzenie uczelni technicznej został w 1921 roku rozpatrzony odmownie. Dopiero po zakończeniu II wojny światowej, w 1945 roku Ministerstwo Oświaty pozwoliło na otwarcie uczelni z wydziałami: Elektrycznym, Mechanicznym, Chemicznym i Oddziałem Włókienniczym. Kolejne lata to lata bardzo dynamicznego rozwoju szkoły i powstawania nowych wydziałów.

Obecnie na dziewięciu wydziałach i trzydziestu czterech kierunkach studiuje ponad dwadzieścia tysięcy studentów w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym, jak również na studiach podyplomowych. Politechnika Łódzka należy do największych uczelni tego typu w Polsce. Umożliwia studentom studiowanie w języku angielskim i francuskim, co sprzyja intensywnej wymianie z uczelniami zagranicznymi. Intensywna współpraca z przemysłem pozwala na realizację wielu badań i prac naukowych.

6.3.4 Politechnika Świętokrzyska

Politechnika Świętokrzyska powstała w 1974 roku i jest kontynuatorką i spadkobierczynią doświadczeń innych uczelni technicznych z regionu Kielecczyny, mianowicie Szkoły Akademiczno-Górnictwej założonej przez Stanisława Staszica (notabene, pierwszej uczelni typu technicznego na ziemiach polskich), Tajnego Uniwersytetu Ziemi Zachodnich oraz Kielecko-Radomskiej Wyższej Szkoły Inżynierskiej.

Obecnie Politechnika Świętokrzyska kształci w swoich murach ponad osiem i pół tysiąca studentów na czterech wydziałach i 12 kierunkach. Studenci zdobywają wiedzę w ramach studiów trzystopniowych w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Obok dydaktyki, ważnymi aspektami działania uczelni są badania naukowo-techniczne, współpraca z regionem i innymi uczelniami, w tym zagranicznymi, oraz działania stymulujące rozwój technologiczny i kształcenie wysokiej rangi specjalistów.

6.3.5 Politechnika Poznańska

Historia wyższego szkolnictwa technicznego w Poznaniu sięga 1919 roku, w którym to powstała Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn, niestety wkrótce obniżono rangę szkoły poprzez odebranie jej statusu szkoły wyższej. Cały czas trwały jednak

starania o utworzenie w Poznaniu Politechniki poparte mocno udokumentowanymi uzasadnieniami realizacji takiego przedsięwzięcia. Starania zakończyły się sukcesem i w 1921 roku dotychczasowa Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn została przekształcona w Państwową Wyższą Szkołę Budowy Maszyn i Elektrotechniki. W 1930 roku powstał Wydział Elektryczny i w takiej formie uczelnia działała do II wojny światowej. Wojna przekreśliła możliwość powstania w Poznaniu Politechniki mimo zgody ministerstwa.

Po zakończeniu działań wojennych szkoła została ponownie otwarta w 1945 roku pod nazwą Szkoły Inżynierskiej. Jednocześnie prowadzono dalsze starania o utworzenie Politechniki Poznańskiej. Starania te zostały uwieńczone sukcesem dopiero w 1955 roku. Obecnie Politechnika Poznańska jest uczelnią publiczną, kształcącą na 10 wydziałach i 24 kierunkach ponad dwadzieścia tysięcy studentów zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Od 1995 roku Politechnika Poznańska została pierwszą uczelnią polską wstępującą do CESAER, organizacji zrzeszającej europejskie uczelnie techniczne.

Tabela I. Ogólna charakterystyka badanych szkół i uczelni

Nazwa uczelni	Rok założenia	Liczba studentów	Liczba wydziałów/ kierunków	Studia
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa KONIN	1998	4 000	3 kierunki	I st. stacj./ niestacj.
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa GNIEZNO	2004	660	5 kierunków inż. 1 licencjat	I st. stacj./ niestacj.
Politechnika Łódzka	1945	20 000	9 wydziałów 34 kierunki	I/II/III st. stacj./niestacj. 1515 nauczycieli akad.
Politechnika Świętokrzyska	1974	9 000	4 wydziałów 15 kierunków	I/II/III st. stacj./niestacj. 395 nauczycieli akad.
Politechnika Poznańska	1919	21 000	10 wydziałów 24 kierunki	I/II/III st. stacj./niestacj. Ok.1000 nauczycieli akad.

Rozdział 7

Charakterystyka centrów nauczania języków obcych na wybranych wyższych uczelniach technicznych w Polsce

7.1 Ramy programowe nauczania języków

7.1.1 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych oferuje swoim studentom naukę pięciu języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego i hiszpańskiego w ramach 120, 300 lub 360 godzin w trakcie dwóch, czterech lub sześciu semestrów. Na większości kierunków po zakończeniu lektoratu studenci zdają egzamin na poziomie B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Egzamin ma formę zarówno pisemną, jak i ustną.

Program zajęć obejmuje język ogólny i język specjalistyczny typowy dla danego kierunku. Studenci w większości wybierają kontynuację języka ze szkoły średniej. Zależnie od kierunku, materiał ogólny jest łączony z językiem specjalistycznym, ale na przykład na turystyce są to godziny wydzielone na ostatnim semestrze. W większości wypadków lektorat prowadzony jest na poziomie B1 zgodnym z Europejskim Opisem Kształcenia Językowego i na takim poziomie odbywa się egzamin. Trwają starania nad przygotowaniem wspólnego egzaminu dla wszystkich kończących lektorat, na razie studenci piszą wspólny test zaliczeniowy w ramach specjalności. W Studium zatrudnionych jest około 35 lektorów, głównie języka angielskiego i kilka osób uczących pozostałych języków. Studenci mają do dyspozycji laboratorium komputerowe i bibliotekę ogólnouczelnianą.

7.1.2 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gnieźnie

Studium Języków Obcych jako jednostka międzywydziałowa umożliwia studentom naukę języka angielskiego i języka niemieckiego. Zalecana jest kontynuacja języka ze szkoły średniej. Lektorat trwa trzy lub cztery semestry i obejmuje od 120 do 180 godzin zajęć. Studenci uczą się nie tylko języka ogólnego, ale poznają język fachowy dla

swojego kierunku. Na początku lektoratu studenci piszą tzw. *placement test*, który pozwala umieścić studenta w grupie o odpowiednim poziomie. Po zakończeniu lektoratu wszyscy studenci zdają egzamin końcowy w formie pisemnej i ustnej na poziomie co najmniej B2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. W przypadku studentów legitymujących się stosownymi certyfikatami i dokumentami istnieje możliwość zwolnienia z udziału w lektoracie. Studenci otrzymują punkty ECTS za zaliczenie i egzamin. Egzamin bada kompetencje studentów w zakresie zarówno języka ogólnego, jak i specjalistycznego. Studenci, którzy ukończyli lektorat powinni w miarę swobodnie porozumiewać się w języku obcym w sytuacjach życia codziennego i w podróży, umieć wyrazić swoje zdanie na tematy bieżące i związane z ich zainteresowaniami, rozumieć wiadomości zawarte w języku używanym regularnie w pracy, na uczelni, wśród znajomych i przyjaciół. Ponadto studenci są zobowiązani do poznania zwrotów niezbędnych do czytania ze zrozumieniem literatury obcojęzycznej z naciskiem na teksty dotyczące pracy zawodowej, jak i pisanie pism użytkowych (listy aplikacyjne, cv, itp.).

Studium Języków Obcych organizuje Olimpiadę Języków Obcych dla Studentów Uczelni Wyższych w Gnieźnie, co daje okazję do sprawdzenia wiedzy i kompetencji językowych studentów czterech gnieźnieńskich uczelni. Ponadto Studium prowadzi współpracę z wydawnictwami i innymi ośrodkami kształcenia językowego. Władze Studium dbają o stworzenie biblioteki umożliwiającej korzystanie z najnowszych pozycji książkowych, jak i czasopism i wydawnictw multimedialnych. W zależności od zapotrzebowania Studium zatrudnia około 10 lektorów. Rokrocznie Studium kształci około 200 słuchaczy. Ponadto SJO w PWSZ w Gnieźnie jest członkiem SERMO, organizacji zrzeszającej ośrodki nauczania języków obcych uczelni wyższych publicznych w Polsce.

7.1.3 Politechnika Łódzka

W ramach Politechniki Łódzkiej od 1951 roku działa Studium Języków Obcych zatrudniające około siedemdziesięciu lektorów angielskiego, francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, włoskiego i polskiego (dla obcokrajowców). Od wielu lat SJO PŁ stosuje nowoczesne formy kształcenia, a program obejmuje tematy z języka specjalistycznego, zarówno z zakresu biznesu, jak i techniki. Nowy model kształcenia został wprowadzony Uchwałą Senatu PŁ w 2005 roku. Polityka językowa

Politechniki Łódzkiej oparta jest na *Common European Framework*. Programy nauczania i liczba godzin języka obcego zostały ujednolicone dla wszystkich wydziałów i docelowo studenci będą zdawać egzamin końcowy na poziomie B2. Wszyscy studenci uczą się języka obcego w wymiarze 180 godzin w ciągu trzech semestrów na pierwszym stopniu studiów, na II stopniu studiów studenci mogą wybrać lektorat w ramach przedmiotów obieralnych.

Wszyscy studenci zaczynają naukę na poziomie B1, kontynuując naukę języka obcego ze szkoły średniej. Studenci, których poziom jest niewystarczający do osiągnięcia pułapu umiejętności B2 mogą dodatkowo uczestniczyć w modułach języka obcego w ramach przedmiotów obieralnych lub odpłatnie.

Wszyscy studenci danego kierunku, języka i poziomu korzystają na zajęciach z tego samego podręcznika i realizują ten sam program przygotowujący ich do umiejętności posługiwania się językiem obcym w pracy, w czasie konferencji, wymiany zagranicznej, w trakcie podróży, jak i w życiu zawodowym. Ponadto w każdym module w programie nauczania przewidziane jest wprowadzanie elementów języka technicznego (np. opisywanie figur geometrycznych, działania matematyczne, czytanie wzorów, opis procesu technologicznego, itp.). Po zdaniu egzaminu na poziomie B2 student ma obowiązek kontynuować naukę w SJO wybierając jeden z wariantów: wariant I - student kontynuuje naukę pierwszego języka na poziomie B2; wariant II - student wybiera drugi język na dowolnym poziomie i może zakończyć go egzaminem uzyskując wpis do Suplementu; wariant III - student wybiera program specjalistyczny; wariant IV - student wybiera program specjalistyczny, a następnie drugi język na dowolnym poziomie i może zakończyć go egzaminem uzyskując wpis do Suplementu.

7.1.4 Politechnika Świętokrzyska

Studium Języków Obcych do roku 2009 działało jako jednostka międzywydziałowa. W roku 2010 Studium zostało zlikwidowane, a lektorzy przeszli do pracy na poszczególnych wydziałach. Studium zostało przekształcone w wydziałowe laboratoria językowe pod kierownictwem dziekanów. Studenci mogli się uczyć języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i hiszpańskiego, obecnie uczą się w zdecydowanej przewadze tylko języka angielskiego. Program oparty jest na standardach Europejskiego Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy. Liczba godzin

i semestrów jest ustalana przez rady wydziałów, i w większości przypadków zgodna jest z minimum określonym w standardach ministerialnych, czyli wynosi 120 godzin. Nauka rozłożona jest na trzy lub cztery semestry, w pierwszych dwóch nauczany jest język specjalistyczny ogólnotechniczny, w następnych język zgodny z danym kierunkiem. Lektorzy uczą również języka ogólnego w trakcie całego lektoratu jeśli zachodzi taka potrzeba i trzeba podnieść poziom wiedzy studentów. Nauka prowadzona jest na poziomach od A2 do B2.

Przeniesienie Studium pod egidę dziekanów, czy wręcz wchłonięcie Studium przez wydziały spowodowało brak nadzoru ogólnego nad pracą lektorów, brak nadzoru merytorycznego i ogólny chaos. W większości przypadków lektorzy pracują na więcej niż na jednym wydziale, co oznacza służbową zależność od kilku przełożonych. Prawdopodobnie spowodowane to było oszczędnościami, ale trudno w tej sytuacji mówić o wysokiej jakości kształcenia.

7.1.5 Politechnika Poznańska

Studium Języków Obcych powstało w 1953 roku. Obecnie działa jako jednostka międzywydziałowa i zatrudnia około 50 lektorów języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i polskiego (dla obcokrajowców). Studenci uczą się języków obcych na lektoracie trwającym w większości przypadków dwa lub trzy semestry na studiach pierwszego stopnia, w ciągu 120 godzin, czyli jest to najniższa liczba godzin. Zaleca się naukę języka kontynuowanego ze szkoły średniej, ale na kilku wydziałach rady wydziałów zdecydowały o nauce tylko języka angielskiego. Jako czynnik decydujący podano w takich przypadkach, iż większość literatury fachowej jest napisana w języku angielskim. Po zakończeniu lektoratu studenci zdają egzamin na poziomie B2 według Europejskiego Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy. Egzamin składa się z części pisemnej i ustnej.

Program lektoratu obejmuje język specjalistyczny dla danego kierunku. Programy zostały przygotowane przez liderki, po zasięgnięciu opinii i konsultacjach z pracownikami naukowymi danego wydziału. Liderki również sprawują nadzór nad realizacją materiału przez lektorów na danym kierunku. Oczywiście, praktyka i doświadczenie sprawiły, iż niektóre elementy sylabusu zostały zmienione, czy nawet usunięte jako zbyt trudne, mało przydatne, albo wręcz pewne fakty okazały się być

mocno zdezaktualizowane, co w przypadku nauk technicznych i szybkiego rozwoju przemysłu jest dość istotne. Studenci na pierwszych zajęciach piszą *placement test*, który pomaga umiejscowić ich w grupie o odpowiednim poziomie.

W trakcie lektoratu studenci mogą korzystać z laboratorium komputerowego, w którym pod nadzorem doświadczonych lektorów mają sposobność doskonalić swoje umiejętności językowe korzystając z wielu programów i pomocy dydaktycznych.

Lektorzy korzystają na zajęciach z podręczników i skryptów wydanych m.in. przez Politechnikę Krakowską, wydawnictwa językowe, jak również z artykułów z czasopism naukowych, materiałów zbieranych przez nauczycieli. Rokrocznie SJO jest organizatorem Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Angielskiego dla Wyższych Szkół Technicznych.

Na podstawie krótkiej **charakterystyki Centrów Nauczania Języków Obcych** w badanych uczelniach i szkołach nasuwają się pewne wnioski. Studenci mają możliwość wyboru języka obcego spośród kilku języków proponowanych przez centra, zwłaszcza w przypadku Politechnik. Język angielski staje się powoli językiem wiodącym, często narzuconym decyzją dziekanów i rad wydziałowych, którzy motywują ten fakt przewagą literatury specjalistycznej wydawanej w języku angielskim. Powoduje to, że lektorzy pozostałych języków obawiają się ich wyeliminowania w niedługim czasie. Nie sprzyja to dobrej atmosferze, aczkolwiek niejednokrotnie zmusza lektorów do bardziej wytężonej pracy w celu pozyskania studentów na swoje zajęcia, bądź motywuje ich do zdobycia kwalifikacji do nauczania innych języków.

Programy nauczania w ankietowanych szkołach oparte są na poziomach przedstawionych w Europejskim Opisie Kształcenia Językowego. Lektorat w większości przypadków składa się z minimum zalecanego przez ministerstwo i liczy 120 godzin. Ale są to wyłącznie zalecenia i liczba godzin może ulec zwiększeniu dzięki decyzjom dziekanów i rad wydziałowych. Tego typu zmiany są jednakże rzadko podejmowane, ponieważ dziekani dysponują określonymi kwotami do podziału między poszczególne zajęcia i w związku z tym z pewnością łatwiej ich przekonać do celowości przekazania funduszy na przedmioty techniczne niż na lektorat. Wspólnym elementem łączącym programy na wspomnianych uczelniach jest nauka języka specjalistycznego na wszystkich kierunkach studiów. Studenci są przydzielani do grup na podstawie wyników *placement test* i rozmów z lektorami.

Znamiennym jest fakt, iż najwięcej godzin zajęć językowych otrzymują studenci Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie - 360 godzin na niektórych kierunkach, a mimo to egzamin odbywa się na poziomie B1, czyli poziomie niższym niż zalecany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ponadto, w pozostałych uczelniach i szkołach studenci są zobowiązani do przystąpienia do egzaminu na poziomie B2 mimo znacznie krótszego lektoratu - tylko 120 godzin. Osiągnięcie poziomu wymaganego na egzaminie przy mniejszej liczbie godzin jest z pewnością dużo trudniejsze i wymagające większego nakładu pracy ze strony studenta i lektora. Ponieważ w Koninie trwają przygotowania do wspólnego egzaminu dla wszystkich studentów kończących lektorat, w związku z tym nie byłoby problemu z przeprowadzeniem egzaminu na poziomie B2 w grupach, których zajęcia językowe trwają 300 lub 360 godzin. Być może spowodowane to jest faktem istnienia niewielu grup na danym kierunku, co oznacza obecność studentów na różnych poziomach początkowych. Ponadto, wiem z własnego doświadczenia jak trudno przekonać lektorów do przeprowadzania wspólnego egzaminu na jednym poziomie. Przygotowanie egzaminu dla wszystkich kończących lektorat w danym semestrze opartego na tych samych zasadach powoduje, że taki egzamin jest bardziej sprawiedliwy i daje gwarancję rzetelności i wiarygodności. Na Politechnice Poznańskiej obowiązuje ten sam lub bardzo podobny typ ćwiczeń na egzaminie na wszystkich językach, co pozwoliło wyeliminować wybór egzaminu ze względu na łatwość zdawania lub "przychylnego" lektora. Od tego roku zespół lektorów odpowiedzialnych za stworzenie egzaminu z języka angielskiego przygotował ogólne reguły zachowania lektorów w czasie egzaminu pisemnego i ustnego, co ma stać się rękojmią sprawiedliwej i uczciwej oceny każdego studenta.

Być może sytuacja, w której studenci zdają egzamin na poziomie B2 jest wynikiem realnej oceny sytuacji i znajomości języków obcych przez młodzież. Zdanie egzaminu maturalnego wcale nie określa jednoznacznie, na jakim poziomie jest dany student, co więcej, obecne kryteria są wysoce zaniżone i jest sprawą bardzo dyskusyjną, czy 30% punktów pozwalających zaliczyć maturę na poziomie podstawowym jest wyznacznikiem wiedzy językowej. W każdym razie kierownicy centrów nauczania języków obcych powinni dążyć do wprowadzenia jednolitego, wspólnego egzaminu dla studentów kończących lektorat. Bardzo trudna sytuacja panuje na Politechnice Świętokrzyskiej, na której lektorzy pracują w ramach wydziałów, co z pewnością nie

ułatwia wprowadzenia standardów i wspólnych egzaminów. Lektorzy tej uczelni obawiają się, że jest to wstęp do całkowitej likwidacji języków obcych na Politechnice Świętokrzyskiej.

Na większych uczelniach (Politechnika Poznańska i Politechnika Łódzka) studenci dostają bogatszą ofertę językową, ponadto mają możliwość uczenia się dodatkowo innych języków(np. języka chińskiego na PP). Związane to jest przede wszystkim z możliwościami finansowymi uczelni, większą liczbą studentów i pozyskaniem lektorów. Centra językowe badanych uczelni dzięki laboratoriom komputerowym i bibliotekom umożliwiają zarówno lektorom jak i studentom szereg pomocy dydaktycznych i stwarzają warunki do samodzielnej pracy nad językiem. Kierownictwo i pracownicy centrów językowych dbają nie tylko o zagwarantowanie właściwego poziomu nauczania, ale starają się wzbogacić ofertę o dodatkowe kursy, szkolenia, działalność edukacyjną zarówno dla studentów, jak i dla pracowników uczelni i szkół wyższych.

Tabela II

Charakterystyka centrów nauczania języków obcych w badanych uczelniach i szkołach wyższych

Nazwa uczelni	Centrum językowe jako samodzielna komórka	Języki obce	Liczba lektorów	Egzamin	Wypożyczenie	Liczba godzin na lektoracie I st.
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa KONIN	SJO	5 (ang., niem., franc., ros., hiszp.)	ok.35	Poziom B1	Laboratorium komputerowe Biblioteka uczelniana	120 - 360
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa GNIEZNO	SJO	2 (ang., niem.)	ok.10	Poziom B2	Biblioteka Pozycje multimedialne	120 -180
Politechnika Łódzka	SJO	6 (ang., niem., ros., franc., hiszp., włoski) Jęz. pol. dla obcokrajowców	ok.70	Poziom B2	Biblioteka	180
Politechnika Świętokrzyska	Lektorzy zatrudnieni w ramach wydziałów	5 (ang., niem., franc., hiszp., ros.)	ok.15	Poziom A2/B1/B2	brak	120
Politechnika Poznańska	SJO	5 (ang., niem., franc., hiszp., ros.)	ok.55	Poziom B2	Biblioteka Mediateka	120-180

7.2 Język angielski jako *lingua franca*

Randolph Quirk powiedział, że "*angielski to język, nad którym słońce nie zachodzi i którego użytkownicy nigdy nie śpią*". Obliczono, iż liczba osób znających język angielski znacząco przewyższa liczbę jego rodzimych użytkowników. Szacuje się, że liczba użytkowników znających język angielski w sposób umożliwiający im komunikowanie się wynosi ponad 1.8 mld ludzi. Większość tekstów w internecie jest napisana w języku angielskim (ponad 82%). Jako język urzędowy lub jako język drugi angielski jest używany w około 70 krajach. Oznacza to, iż bezsprzecznie język angielski jest uważany za współczesną *lingua franca*, podobnie jak w czasach imperium rzymskiego językiem globalnym była łacina. Szeroka ekspansja języka angielskiego nie jest tematem niniejszej pracy, gdyż jest to zagadnienie dobrze opisane.³² Warto jednak nadmienić, iż do globalizacji języka angielskiego przyczyniło się wiele zjawisk i elementów, między innymi takich, jak silna pozycja Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych na arenie międzynarodowej, światowa ekonomia, na którą niebagatelny wpływ mają oba kraje, olbrzymia liczba uczonych reprezentujących wspomniane państwa mająca olbrzymi wpływ na rozwój nauki i technologii informatycznych. Śmiało można zaryzykować twierdzenie, że jest to język globalny, który umożliwia bądź umożliwi porozumiewanie się ludziom na całym świecie w bardzo rozmaitych kontekstach (Sobkowiak 2008, 77).

Globalny angielski nie jest traktowany jako odmiana języka angielskiego, nie ma też rodzimych użytkowników (Sobkowiak 2008, 78). Jest to znaczący fakt, ponieważ coraz częściej w glottodydaktyce niektórzy językoznawcy proponują wręcz odejście od modelu języka rodzimych użytkowników. Zdarza się, iż ludzie komunikują się korzystając z języka angielskiego z innymi osobami, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym. Ale należy mocno podkreślić fakt, że minimalna znajomość języka angielskiego pozwala na przekazywanie i odbiór prostych informacji, w szerokiej gamie sytuacji komunikacyjnych zachodzi zatem pytanie, czy może to być celem nauczania języka obcego, czy też powinniśmy przygotować jego użytkowników do przekazywania również pojęć i struktur bardziej złożonych i abstrakcyjnych. Zwraca się też uwagę na

³² Crystal D. 2003. *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
Holliday A. 2005. *The Struggle to teach English as an International Language*. Oxford: OUP.
Swerdlow J. 1999. *Global village*. 'National Geographic'. 196/2

neutralność kulturową języka globalnego – interlokutorzy w czasie dyskursu mogą w razie potrzeby sami ustalić bazę interkulturową.

Język angielski globalny jest też traktowany jako rejestr językowy (*register*), który jest związany z domenami użycia języka (technika i jej gałęzie, handel, itp.). Rejestry językowe tak rozumiane są mocno związane z użytkownikami i specjalistycznym użyciem, co z kolei oznacza większy związek z komunikacją niż z określoną grupą społeczną (Sobkowiak 2008, 79). Użytkownicy danej domeny są specjalistami w swoich dziedzinach i dzięki językowi mogą się rozwijać i doskonalić swoje umiejętności zawodowe i językowe.

Znajomość języka angielskiego, *lingua franca* obecnego wieku, jest umiejętnością pozwalającą jego użytkownikowi uczestniczyć w konkurencji na rynku pracy. Fachowiec XXI wieku to profesjonalista w swojej branży, ale i świadomy i swobodny użytkownik języka angielskiego, nie wspominając oczywiście o podstawowej choćby kompetencji komunikacyjnej w drugim języku obcym.

Na zajęciach lektoratu studenci poznają w głównej mierze słownictwo związane z ich profilem studiów. Robinson (1991, za Viel 2002, 5) podzielił słownictwo w ESP na trzy kategorie. Do pierwszej grupy zaliczył słowa, które prawie w ogóle nie są używane do komunikacji z wyjątkiem bardzo wąskiego grona specjalistów z danej dziedziny. Słowa te są jednoznacznymi określeniami danego zjawiska, pojęcia i dlatego nie ma w nich niedopowiedzeń, są proste i precyzyjne. Do drugiej kategorii zaliczył wyrazy odnoszące się do problematyki, sytuacji, działań typowych dla obszaru techniki i nauki. Znaleźć tutaj można słowa bardzo podstawowe, które na przykład są elementami instrukcji użytkowania danego urządzenia, jak i słowa i zwroty bardzo skomplikowane, zarezerwowane tylko dla pewnych dziedzin techniki i nauki, których używanie wymaga wyższego poziomu kompetencji językowych. Niewątpliwie słowa należące do wymienionej kategorii są również w większości klarowne.

Do ostatniej grupy Robinson zaliczył słowa z języka ogólnego, których częstotliwość używania jest dość duża w języku techniki i nauki. Rozwój nauki i nowoczesnych technologii jest w obecnych czasach bezprecedensowy, stąd każdego roku pojawiają się urządzenia, które z czasem wchodzą do codziennego użytku. Jak zaklasyfikować komputer, termometr, i wiele innych słów, które są w powszechnym użyciu, ale nadal pozostają tworem nauki i techniki? Należy tu wspomnieć o użyciu słów mających zupełnie znaczenie w języku codziennym, natomiast diametralnie inne w

języku specjalistycznym. Dlatego tak ważnym jest opanowanie przez studentów nawyku sprawdzania nawet słów, których znaczenie wydaje się oczywiste. Może okazać się, i najczęściej się okazuje, że w terminologii technicznej mają odmienne znaczenie.

Przypomnę jeszcze raz, że słowa i zwroty należące do języka fachowego muszą bardzo precyzyjnie i klarownie opisywać zjawiska i fakty. Oznacza to, iż prawie 80% wyrazów należących do języka ogólnego nie należy do zakresu słów specjalistycznych, co nie oznacza, że należy je ignorować. Ich znaczenie w komunikacji językowej jest nie do przecenienia i należy o nich pamiętać w nauczaniu języków obcych. Osobną kategorią są słowa niezbędne do poprawnego sformułowania myśli i właściwej struktury zdań, czyli przyimki, słowa łączące, operatory itp.

Należy nadmienić, że pewne słowa z zakresu języka fachowego mogą być opanowane przez uczących się w sposób czynny lub bierny. Znajomość czynna charakteryzuje się umiejętnością używania danego słowa/zwrotu, natomiast znajomość bierna polega na możliwości rozpoznania danego wyrazu, zrozumienia, ale bez opanowania go w stopniu umożliwiającym jego płynne używanie. Należy również pamiętać, iż nie można zupełnie unikać uczenia języka ogólnego, gdyż komunikacja, nawet na tematy fachowe, byłaby niemożliwa bez jego znajomości. Oczywiście, pewne funkcje językowe mogą zostać ominięte, na przykład wyrażanie żalu, współczucia, ponieważ mają mniejsze znaczenie w nauczaniu języka fachowego. Myślę, że nauczyciel winien pamiętać, że student jest w stanie opanować taki zakres słownictwa, który wychodzi naprzeciw jego potrzebom i osobowości.

Rozdział 8

Badania i konkluzje programowe, organizacyjne i dydaktyczno-metodyczne

8.1 Analiza ankiet dla nauczycieli

Badania empiryczne przeprowadziłam wśród lektorów i studentów w następującej formie: ankiety dla studentów, ankiety dla lektorów, wywiady z lektorami. Po ustaleniu zakresu badań, przygotowałam odrębne zestawy pytań dla uczących się i nauczających. Ostateczna wersja obu ankiet została ustalona po wnikliwej analizie pytań, możliwości ich interpretacji, jednoznaczności sformułowań, a następnie po dokonaniu badań pilotażowych wśród lektorów i studentów Politechniki Poznańskiej. Zgodnie z tematem mojej pracy w ankietach i wywiadzie skupiłam się na problematyce uczenia się i nauczania języka angielskiego specjalistycznego. Celem moich badań było sprawdzenie podejścia zarówno lektorów jak i studentów do nauczania i uczenia się treści fachowych na lektoracie uczelni wyższej. Lektorzy i studenci biorący udział w pilotażu zasugerowali głównie drobne poprawki dotyczące pewnych sformułowań bądź kolejności pytań. Poproszeni nauczyciele i studenci potwierdzili klarowność pytań, nie wskazali żadnych trudności w zrozumieniu problemów zaprezentowanych w pytaniach. Studenci zaproponowali z kolei wprowadzenie do pytań konkretnych punktatorów, tak jak w części pytań. Motywowali to znacznym ułatwieniem odpowiedzi, ale uznałam, iż niektóre pytania winny pozostać w formie pytań otwartych, ponadto nie chciałam sugerować żadnych odpowiedzi, chciałam oprzeć się na indywidualnych odczuciach respondentów. W związku z tym, zmieniłam tylko kolejność pytań, układając je w pewne bloki problemowe. Jeden z lektorów uczestniczących w badaniu pilotażowym proponował, abym w pytaniu o znajomość i stosowanie form autonomicznych na zajęciach krótko je scharakteryzowała, co mogłoby ułatwić odpowiedź, ale odrzuciłam tę sugestię, ponieważ ankietą nie jest informator ani podręcznikiem metodycznym, ponadto nie chciałam ukierunkowywać badanych w żaden sposób ani podpowiadać spodziewanych reakcji. Ponieważ nie było ze strony respondentów pilotażu zastrzeżeń merytorycznych, przystąpiłam do właściwych badań.

Badania empiryczne przeprowadziłam wśród nauczycieli i studentów następujących uczelni: Politechnika Łódzka, Politechnika Świętokrzyska, Politechnika Poznańska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gnieźnie, i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie między marcem a majem 2010 roku. Przy wyborze uczelni kierowałam się moją ich znajomością, starając się uwzględnić uczelnie z długoletnią tradycją i nowopowstałe oraz doświadczeniem i poziomem organizacyjno-metodycznym Centrów Nauczania Języków Obcych. Podejście porównawcze powinno moim zdaniem pozwolić na precyzyjniejsze określenie szans i problemów w nauce języków obcych.

Badania zostały wykonane na reprezentatywnych grupach studentów z różnych kierunków i nauczycieli uczących w wymienionych placówkach.

Ankieta anonimowa przeznaczona dla nauczycieli dotyczyła nauczania języka specjalistycznego na lektoracie i składała się z dwunastu pytań. Na moje pytania odpowiedziało łącznie 22 nauczycieli akademickich.

Ankieta dla nauczycieli:

1. Ile lat pracuje pani/pan jako nauczyciel języka obcego?
2. Czy uczy pani/pan języka specjalistycznego, jeśli tak to jak długo?.
3. Na ilu kierunkach uczy pani/pan języka fachowego?
4. Z jakich materiałów korzysta pani/pan na zajęciach ?
 - a. podręczniki dla danego kierunku
 - b. skrypty
 - c. czasopisma, gazety
 - d. materiały zebrane z różnych źródeł
 - e. inne
5. Ilu studentów średnio liczą grupy lektoratowe?
6. Na jakich zasadach studenci zostali przypisani do danej grupy?
7. Jakimi kryteriami kierowała/kierował się pani/pan wybierając nauczanie grup na danym kierunku studiów?
 - a. zainteresowanie danym kierunkiem
 - b. pomoc ze strony bliskich
 - c. ukończone studia na danym kierunku
 - d. inne, proszę wymienić
8. W jaki sposób przygotowuje się pani/pan do zajęć na lektoracie języka fachowego
9. Czy zna pani/pan pojęcie autonomicznych form nauczania?
10. Czy stosuje pani/pan takie formy na swoich zajęciach? Proszę podać przykłady

11. Jak pani/pana zdaniem podchodzą studenci do nauczanie treści fachowych na lektoracie?
- a. uważają, że to dobry pomysł
 - b. są zadowoleni, iż mają szansę poznać język fachowy
 - c. sądzą, że należy uczyć się tylko języka ogólnego
 - d. uważają to za stratę czasu
 - e. wg nich należy uczyć zarówno języka ogólnego, jak i specjalistycznego
 - f. inne
12. Proszę wymienić, z jakimi problemami i trudnościami spotykają się państwo na lektoracie języka fachowego

Oto ogólna charakterystyka ankietowanych i ich warunków pracy.

Najmłodsza osoba pracowała jako nauczyciel języka angielskiego 6 lat, najstarsza 33 lata, większość spędziła średnio 10 - 20 lat w zawodzie. Najdłużej języka specjalistycznego uczyły lektorki z Politechniki Łódzkiej, 15 i 13 lat. Pozostali uczyli od pięciu do dziesięciu lat. Zdecydowana większość naucza tylko na jednym kierunku, są to w przeważającej mierze lektorzy z Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych, które oferują dużo mniejszą gamę wydziałów niż Politechniki. Nauczyciele pracujący na Politechnikach Poznańskiej, Łódzkiej i Świętokrzyskiej uczyli na czterech do maksymalnie pięciu kierunkach. Ta liczba nie oznacza zawsze, iż lektor musi opanować materiał tylu kierunków, gdyż bardzo często nauczyciele uczą na kierunkach pokrewnych, na których materiał języka specjalistycznego pokrywa się lub część tematów jest wspólna, (np. energetyka i elektrotechnika, architektura i budownictwo).

Grupy studentów na lektoracie liczą od 15 do 25 osób, ale w przeważającej mierze są to grupy 18-20 osobowe. Większa liczba studentów w grupie jest czasami spowodowana faktem iż są np. tylko dwie grupy o różnym poziomie i w danej grupie jest więcej osób o tym samym poziomie umiejętności. Ponadto, czasami rady wydziałów nie zgadzają się na utworzenie większej liczby grup w przypadku 25 studentów na danym kierunku.

We wszystkich badanych uczelniach studenci uczęszczają na lektorat w ramach danego kierunku, czyli są to w przypadku języka angielskiego grupy jednorodne, jeśli rozpatrujemy je pod kątem języka specjalistycznego dla danej dziedziny. Na Politechnice Poznańskiej grupy międzywydziałowe są tworzone dla studentów, którzy chcą się uczyć języka francuskiego lub rosyjskiego. Studenci powinni na lektoracie kontynuować naukę języka obcego ze szkoły średniej. Tak też dzieje się w badanych

uczelniach, ale na przykład na Politechnice Poznańskiej decyzją rad wydziałowych na niektórych kierunkach studenci są zobligowani do nauki tylko i wyłącznie języka angielskiego. Przydział do danej grupy we wspomnianych uczelniach dokonany został na podstawie testu kwalifikacyjnego i rozmowy ze studentem, w przypadku poziomu C1 na Politechnice Łódzkiej studenci sami podejmują decyzję o wyborze grupy. Oczywiście przez następne dwa tygodnie mogą zmienić grupę, ponieważ testy nie zawsze jednoznacznie wskazują poziom znajomości języka. Dopiero rozmowa z lektorem, udział w zajęciach pozwala na pełniejszą ocenę możliwości językowych studenta.

W następnej części ankiety lektorzy odpowiadali na pytanie **czym kierowali się wybierając nauczanie języka obcego na danym kierunku studiów**. Zdecydowana większość lektorów wybrała ten a nie inny kierunek ze względu na swoje zainteresowanie daną dziedziną. Ponadto, ważnym kryterium była pomoc ze strony bliskich, ukończone studia na danym kierunku, wiedza nabyta przy okazji wykonywania tłumaczeń. Kilka osób otrzymało przydział do grup na podstawie ogólnych decyzji kierownictwa Studium Języków Obcych. W przypadku mojej uczelni, Politechniki Poznańskiej, lektorzy zostali poproszeni po dwóch-trzech latach nauki języka specjalistycznego o wybór kierunków, na których chcą uczyć języka angielskiego. Osoby odpowiedzialne za ułożenie planu zajęć starają się uwzględnić życzenia pracowników, tak aby dany lektor nie uczył na więcej niż trzech- czterech kierunkach. Szczególnie lektorom ze względu na liczbę godzin w pensum i małą liczbę lektoratu zdarza się mieć zajęcia na czterech kierunkach, ale często są to - jak wspomniałam wyżej - dziedziny pokrewne. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku nowych pracowników, którzy na początek dostają godziny według planu. Chcę podkreślić tutaj dwa ważne aspekty wyboru dziedziny, którymi kierowali się nauczyciele. Zainteresowanie daną dziedziną oznacza, iż nauczyciel nie przekazuje mechanicznie reguł i słownictwa języka specjalistycznego, ale jego ciekawość pozwala na nawiązanie porozumienia ze studentami, którzy w tej sytuacji z pewnością są większymi specjalistami. Czasami zadanie pytania na zajęciach, w którym studenci mogą wykazać się swoją wiedzą profesjonalną z jednej strony poszerza chociaż w pewnym stopniu wiedzę i doświadczenie lektora, z drugiej strony dowartościowuje uczących się, i na pewno nie umniejsza to szacunku dla autorytetu nauczyciela. Czasami zdarzają się sytuacje, w których wiedza nauczyciela przewyższa nieco wiedzę

studentów, ponieważ ucząc kilka lat na danej specjalności wiele terminów przestaje być niezrozumiałymi, bądź trudnymi do przyswojenia. Problem ten jest wynikiem faktu, iż w niektórych przypadkach studenci rozpoczynają lektorat na pierwszym roku i nie zawsze ich wiedza specjalistyczna jest już na tyle pogłębiona. Ale ten problem omówię przy ocenie ankiet studenckich. Wskazanie zainteresowań prawie przez wszystkich badanych lektorów świadczy ponadto o tym, że języka na uczelniach technicznych nie uczą przypadkowe osoby, ale pedagodzy zainteresowani naukami ścisłymi i z otwartymi głowami.³³

W kolejnym pytaniu lektorzy mieli wskazać materiały, z których korzystają na zajęciach. Wszyscy lektorzy wskazali skrypty i podręczniki dla danego kierunku jako główne materiały wykorzystywane na zajęciach. Powoli rynek wydawniczy dostrzega, iż język specjalistyczny nie ogranicza się tylko do biznesu i finansów. Pojawiły się podręczniki wydane przez duże wydawnictwa, jak i skrypty napisane przez lektorów politechnik we współpracy ze specjalistami. Oczywiście cykl wydawniczy i duża liczba różnorodnych kierunków na wyższych uczelniach technicznych powoduje, że niechętnie wydawcy podejmują się przygotowania podręcznika dla wąskiego odbiorcy. Jednakże starają się przedstawić w swojej ofercie książki ogólnotechniczne bądź materiały uzupełniające, które łatwo uaktualnić.

Wielu lektorów korzysta również z prasy angielskojęzycznej dostępnej zarówno w bibliotekach instytutowych, jak i w formie elektronicznej. Internet jest nieocenionym źródłem poszukiwań dociekliwych nauczycieli poszukujących nie tylko tekstów związanych z daną dziedziną nauki, rysunków, zdjęć, wykresów wykorzystywanych na zajęciach, ale dzięki Internetowi nauczyciele mogą wymienić swoje doświadczenia, znaleźć przykłady ćwiczeń, czy też inspiracje do ciekawych lekcji. W każdym razie żaden z badanych przeze mnie lektorów nie ogranicza się wyłącznie do skryptów i podręczników, ale korzysta z wielu, rozmaitych materiałów z różnych źródeł. Dodatkowe materiały są z reguły wykorzystywane w grupach bardziej zaawansowanych i grupach wykazujących zainteresowanie i chęć poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności. Ponadto, w przypadku nauk technicznych bardzo szybko następuje dezaktualizacja danych i dodatkowe źródła pozwalają nie tylko na wprowadzenie nowości i urozmaicenie zajęć, ale przede wszystkim dotarcie do aktualnych informacji.

³³ Sama należę do osób, które mają dylemat jaki kierunek wybrać: ponieważ w szkole również bardzo lubiłam matematykę i fizykę, długo zastanawiałam się nad wyborem kierunku studiów. Wybrałam filologię angielską, ale dzięki pracy na Politechnice mam okazję obcować z tematyką nauk ścisłych.

Trzeba przyznać, iż nauczanie języka obcego na uczelni technicznej jest nie lada wyzwaniem dla uczącego i przygotowanie się do zajęć wymaga czasu i przemyślenia. Zupełnie niedopuszczalne jest wejście na zajęcia bez uprzedniego przygotowania. Lektorzy w ankiecie wymienili wiele sposobów przygotowywania się do zajęć. Nieocenioną pomocą, zwłaszcza dla młodych stażem nauczycieli, są objaśnienia i wskazówki zawarte w podręcznikach dla nauczycieli. Wszyscy nauczyciele korzystają z sugestii i zaleceń dołączonych do podręczników. Niektórzy lektorzy konsultują pewne tematy ze specjalistami, w wielu wypadkach jest to ktoś z rodziny. Część lektorów przygotowuje dodatkowe ćwiczenia językowe, zwłaszcza w przypadku korzystania z artykułów prasowych, które wymagają odpowiedniej dydaktyzacji. Praca z tekstem jest również uzupełniana nie tylko odpowiednimi ćwiczeniami leksykalno-gramatyczno-komunikacyjnymi, ale starannie dobranymi materiałami z internetu, na przykład dodatkowym tekstem, ilustracjami, lub tematami do dyskusji. Praca z tekstami technicznymi wymaga, przynajmniej na początku, solidnej pracy ze słownikiem i to słownikiem specjalistycznym. Bardzo pomocne są fora internetowe, z których korzysta część lektorów - poprzez wymianę doświadczeń i szukanie optymalnych rozwiązań. Wielu lektorów dużo czasu poświęca na lekturę dodatkowych materiałów przygotowując się do zajęć. Przygotowaniom towarzyszy zawsze słownik specjalistyczny. Nierzadko cennym uzupełnieniem zajęć są materiały dostarczone przez studentów. Dodatkowo, wszyscy lektorzy czytają artykuły tematycznie związane z nauczaną problematyką w celu pogłębienia swojej wiedzy.

W następnej części pytałam lektorów o autonomiczne formy nauczania i korzystanie z nich w czasie zajęć. Tylko dwie osoby z pytanych nauczycieli nie znały pojęcia autonomicznych form nauczania, dla pozostałych ta problematyka nie jest obca. Ci lektorzy wielokrotnie i w rozmaitych formach stosują zasady autonomii na swoich zajęciach. Do najczęściej stosowanych należą prezentacje i przygotowywanie projektów w grupach/parach. Studenci proszeni są o przedstawienie w formie prezentacji wybranego tematu związanego z ich kierunkiem studiów. Na początku lektoratu studenci zapoznają się z zasadami i regułami poprawnej prezentacji na przykładzie wybranego filmu i podręcznika. Starannie i dokładnie omawia się przebieg prezentacji i główne wymogi optymalnej i profesjonalnej prezentacji. Do dyspozycji studentów pozostają rozmaite pomoce audiowizualne, takie jak rzutniki multimedialne, komputery, projektory. Zależnie od omawianej problematyki, zdarza się iż studenci pokazują

również gotowe eksponaty, typu tranzystory, kolanka-rury, elementy przewodników. Prezentacje są świetną okazją do demonstracji nie tylko zagadnienia z dziedziny techniki, ale ujawnienia nierzadko talentów oratorskich referenta. Prezentacje dają możliwość poznania wielu, czasem nieznanych, faktów, uzupełnienia wiedzy podręcznikowej, uaktualnienia informacji, poznania siły argumentów prelegentów, jak również pretekstem do zadawania pytań przez słuchaczy i dalszej dyskusji. Studenci zawsze samodzielnie decydują o wyborze tematu swojej prezentacji, jedyny warunek to zgodność tematyki z ich kierunkiem studiów.

Następną często stosowaną formą są projekty przygotowywane w parach lub małych grupach. Studenci szukają wiadomości na zadany temat, również związany z kierunkiem studiów. Rozwiązanie podanych problemów, znalezienie adekwatnych informacji, wypracowanie wspólnego stanowiska, i nadanie ostatecznego kształtu wynikom pracy są czynnikami zmuszającymi studentów do efektywnej współpracy i uzyskania konsensu. Studenci ponoszą współodpowiedzialność za końcowy efekt pracy, a przedstawienie rezultatów zmusza wszystkich członków grupy do aktywności. Dobranie studentów w grupach, tak aby w jednym zespole znalazły się osoby o różnych poziomach kompetencji i sprawiedliwe rozdzielenie zadań do wykonania gwarantuje, iż każdy uczestnik będzie miał swój własny wkład w dzieło finalne.

Doskonałym uzupełnieniem zajęć na lektoracie jest indywidualna praca studentów w mediatekach i na platformach e-learningowych. Studia Językowe na wymienionych uczelniach dysponują programami komputerowymi umożliwiającymi studentom utrwalenie i poszerzenie swojej wiedzy. Część lektorów traktuje pracę samodzielną studentów w laboratorium komputerowym w określonym wymiarze czasowym jako jeden z obowiązkowych wymogów otrzymania zaliczenia. Internet jest zalecany do wykorzystania jako nieocenione źródło informacji, ale lektorzy w swoich ankietach wyraźnie zaznaczyli, iż starają się nauczyć studentów krytycznego podejścia do proponowanych wyszukiwarek internetowych. Ponadto, lektorzy zachęcają do korzystania ze specjalistycznych słowników on-line, nie tylko obcojęzycznych, ale nierzadko polskich w celu sprawdzenia nowych haseł z języka fachowego.

Obok wymienionych form pracy opartej na zasadach autonomii i półautonomii, jeden z pytanych lektorów wymienił również samoocenę studentów i dyskusję nad analizą zagadnień sprawiających problemy. Można z tego wnosić, iż ta forma pracy nie jest stosowana powszechnie przez nauczycieli. W jednej z ankiet znalazłam ciekawe

uwagi na temat stosowania autonomicznych form nauczania, mianowicie respondent/ka wybiera na zajęcia materiały nie tylko odpowiadające kryteriom egzaminacyjnym, ale i takie, które wywarłyby na studentach pozytywne wrażenia i rozbudziły ich zainteresowania. Częste dyskusje ze studentami na temat ich życzeń i zainteresowań w konsekwencji powodują wybór materiałów motywujących uczących się i zachęcających ich do interakcji. Inna z badanych osób stara się tak zmotywować swoich studentów poprzez stosowanie urozmaiconego zestawu metod i technik autonomicznych, aby chętnie podejmowali nowe wyzwania i brali szeroki udział zarówno w zajęciach, jak i dodatkowych wydarzeniach organizowanych przez Studium Języków (konkursy, Olimpiada Języka Angielskiego).

Kolejne pytanie w ankiecie dotyczyło stosunku studentów do nauczania treści fachowych na lektoracie. Ankietowani nauczyciele mogli wybrać odpowiedzi spośród podanych wariantów i ewentualnie dodać swoje uwagi. We wszystkich ankietach powtarza się odpowiedź, iż nauczanie języka fachowego na lektoracie według studentów jest dobrym pomysłem i są oni zadowoleni, iż mają szansę poznać język swojego kierunku. Część respondentów podkreślała, że studenci są przekonani, iż należy uczyć na lektoracie zarówno języka specjalistycznego, jak i ogólnego. Jednocześnie odnotowano świadomość studentów korzyści wynikających z uczenia się języka specjalistycznego w kontekście poszukiwania pracy. Zdarzały się grupy twierdzące, iż należy się uczyć tylko języka ogólnego, ale te były w mniejszości. Ogólnie można stwierdzić, że studenci czują niedosyt znajomości języka ogólnego i nie czują się wystarczająco pewni, stąd ich oczekiwania w stosunku do lektoratu. Jedna z osób badanych stwierdziła, że studenci na zajęciach z języka fachowego się nudzą. Wynika to prawdopodobnie z faktu dość wysokiego poziomu kompetencji językowych, być może mało urozmaiconych zajęć, lub przekonania o bezcelowości uczenia się języka fachowego.

Ostatnie pytanie odnosiło się do problemów i trudności na jakie napotykają lektorzy na zajęciach, na których uczą języka fachowego. Najczęściej wyszczególnione problemy można sklasyfikować na podgrupy związane z różnymi sferami. Do pierwszej grupy można zaliczyć problemy związane z zakresem wiedzy fachowej studentów i ich poziomem kompetencji lingwistycznych. Studenci nie zawsze dysponują wiedzą fachową adekwatną do materiałów zamieszczonych w skryptach i podręcznikach. W przypadku studentów zwłaszcza pierwszego roku i pierwszego

semestru wiele tematów stanowi dla nich zupełne novum i nauka języka jest też niejako nauką przedmiotu. Brakuje im również doświadczenia i trudno im się odnieść do sytuacji komunikacyjnej, np. w przypadku rozwiązywania problemów, tak zwanych *case-studies*. Studenci mają małe rozeznanie w danym temacie w języku ojczystym, i niektóre hasła jak i zagadnienia są im zupełnie nieznane. Zbyt niski poziom kompetencji językowych stanowi kolejny ważny problem. Nie zawsze studenci są w stanie osiągnąć zakładany w programie studiów pułap wiedzy, często przychodzą na studia z dużymi brakami w zakresie języka ogólnego. W ankiecie wskazano na kwestię motywacji - studenci szybko tracą chęć do nauki terminologii specjalistycznej. Kolejny problem dotyczy materiałów, z których korzystają lektorzy na zajęciach. Większość ankietowanych skarżyła się na ograniczoną liczbę materiałów dotyczących danej dziedziny języka specjalistycznego, brak dobrych, rzetelnych, kompleksowych słowników branżowych, materiały autentyczne prezentujące zbyt wysoki poziom w stosunku do słuchaczy. Ponadto podkreślano, iż dostępne skrypty i podręczniki są dość monotonne, a przygotowywanie dodatkowych ćwiczeń i poszukiwanie reprezentatywnych materiałów jest pracochłonne. Ponadto wiele zależy od wydziałów, na niektórych zmotywowanie studentów jest czaso- i pracochłonne i wymaga dodatkowych zabiegów ze strony lektora. Problemem dla niektórych lektorów jest również wytłumaczenie studentom zawłości treści technicznych niezrozumiałych dla samych studentów. Problem sprawiają czasami grupy na wysokim poziomie znajomości języka obcego, ponieważ trudno ich nakłonić do nauki, gdyż według ich mniemania już wszystko wiedzą i umieją. Dopiero przekonanie ich o szybkim postępie w naukach ścisłych czasami implikuje przystąpienie do uczenia się.

W następnej części przedstawię analizę ankiet studentów dotyczącą nauki języka fachowego na lektoracie.

8.2 Analiza ankiet dla studentów

Przeprowadziłam badania wśród studentów w tych samych pięciu uczelniach technicznych w Polsce: Politechniki Łódzkiej, Politechniki Świętokrzyskiej, Politechniki Poznańskiej, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gnieźnie, i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie między marcem a majem 2010 roku. Charakterystyka uczelni została przedstawiona w rozdziale 6, natomiast rozdział 7

jest poświęcony opisowi głównych zasad działania centrów nauczania języków obcych w wymienionych uczelniach.

Na dwadzieścia pytań odpowiedziało pięciuset dwudziestu sześciu studentów.

W przeważającej mierze (ponad 60%) w badaniu wzięli udział mężczyźni, co wynika ze specyfiki uczelni. Zdecydowanie przeważali studenci w przedziale wiekowym 19 - 21 lat, ale byli też studenci mieszczący się w przedziale 22 - 24 lat, i kilkanaście osób starszych.

Poniżej prezentuję kierunki studiów, z których studenci uczestniczyli w badaniach.

Politechnika Łódzka :

- informatyka
- automatyka i robotyka
- fizyka techniczna
- logistyka
- matematyka stosowana
- chemia
- zarządzanie i inżynieria produkcji

Politechnika Świętokrzyska

- informatyka
- budownictwo
- zarządzanie i inżynieria produkcji
- inżynieria środowiska

Politechnika Poznańska

- elektrotechnika
- energetyka
- inżynieria środowiska
- elektronika i telekomunikacja
- matematyka
- budownictwo

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gnieźnie

- informatyka
- pielęgniarstwo
- chemia środowiska

- zarządzanie i inżynieria produkcji

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

- zarządzanie
- turystyka i rekreacja
- budownictwo
- inżynieria środowiska .

Dla przeważającej liczby respondentów język angielski był głównym i jedynym językiem obcym na studiach. Jedynie kilka osób z Politechniki Łódzkiej potwierdziło, iż nauka języka angielskiego nie była jedyną, narzuconą opcją. Ale ta sytuacja wynika z faktu istnienia kilku wariantów do wyboru na wyżej wymienionej uczelni (por. 7.1.3).

Pierwsze pytania dotyczyły wyboru języka, przydziału do grupy, nauki języków obcych. Analiza danych związanych z okresem nauczania i liczbą nauczanych języków obcych wykazała, iż studenci z dużych miast, (Łódź, Poznań, Kielce), uczyli się zazwyczaj dwóch, a nawet trzech języków obcych. Liczba lat przeznaczonych na naukę języków obcych sugeruje, iż zmiana języka następowała wraz ze zmianą typu szkoły (przejście ze szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoła średnia). Odpowiedzi na pytanie, czy studenci uczą się tego samego języka na lektoracie, którego uczyli się w szkole, sugerują iż język angielski jest językiem dominującym w szkole, i bardzo niewielu studentów uczyło się na lektoracie innego języka. Wachlarz języków, które zostały wymienione w ankiecie jest bardzo duży, ponieważ obok języków "tradycyjnie" nauczanych w szkołach czyli języka angielskiego i języka niemieckiego, wymieniono języki mniej popularne: rosyjski, francuski, hiszpański, łacinę, włoski a nawet japoński, co oznacza, że część studentów szuka możliwości poznania języków obcych poza szkołą bądź uczelnią. Wielu studentów żaliło się na brak możliwości wyboru języka, bądź brak wyboru nauczania języka od podstaw.

Na pytanie, na **jakiej podstawie nastąpił wybór języka na lektoracie**, odpowiedzi podzieliły się na dwie grupy: dla części studentów był to wybór samodzielny, pozostali uczyli się języka narzuconego na podstawie decyzji rady wydziału. Liczba godzin na lektoracie wahała się od 120 (standardy ministerstwa) do 150. Z niektórych wypowiedzi przebija żal, że nie zawsze studenci mają do wyboru opcje kilku języków, i muszą uczyć się języka angielskiego. Szczególnie studenci uczący się przez dłuższy czas (8-14 lat) języka niemieckiego, chętnie uczyliby się go nadal, ale na wyższym poziomie i

chcieliby poznać język fachowy. Ciekawe odpowiedzi padły na następne pytanie: **na jakiej podstawie studenci zostali przydzieleni do danej grupy językowej.** W przypadku wyższych szkół zawodowych można odnotować przypadki, iż nie było żadnych kwalifikacji określających poziom kompetencji językowych studentów, ponieważ powstała tylko jedna grupa z powodu niewystarczającej liczby studentów, co uniemożliwiło podział studentów zgodnie z odpowiednim poziomem. W przypadkach większej liczby grup, studenci zostali sklasyfikowani po napisaniu testu, tak zwanego *placement test*, i/lub rozmowie z lektorem. Nawet jeżeli nauka konkretnego języka została narzucona, następowała gradacja poziomów na podstawie testów i rozmów ze studentami. Zdarzyły się przypadki wpisania się do danej grupy samodzielnie przez studentów, miało to miejsce głównie na Politechnice Łódzkiej w przypadku grup na wyższych latach studiów, po ukończeniu części obligatoryjnej lektoratu. Kilku respondentów odpowiedziało, że zmieniło grupę na własne życzenie, ale znając sytuację na wymienionych uczelniach, musiało to odbyć się przynajmniej za zgodą lektorów, ponieważ trudno wyobrazić sobie sytuację, w której student uczęszcza na zajęcia do grupy znacząco odbiegającej od jego poziomu.

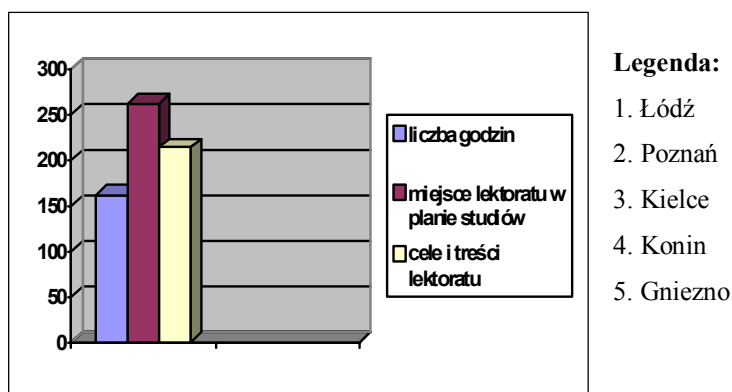
Przerwa między lektoratem a poprzednimi zajęciami językowymi zależała od planu zajęć i programu studiów. Dla większości była to tylko przerwa między zakończeniem nauki języka obcego w klasie maturalnej a nowym rokiem akademickim (czyli około 5 miesięcy), dla niektórych semestr, rok, lub półtora roku. Zdarzały się przypadki, iż studenci mówili nawet o przerwie ponad dwuletniej, ale związane to było z faktem późniejszego rozpoczęcia studiów.

W następnym pytaniu studenci poproszeni zostali o odpowiedź, czy są świadomi do jakich celów w przyszłości i w przyszłej pracy zawodowej będą używać języka obcego. Zdecydowana większość ankietowanych odpowiedziała twierdząco poszerzając swoje wypowiedzi o podanie konkretnych przykładów możliwości wykorzystania języków obcych w swoim życiu. W każdej ze szkół i uczelni kilka osób nie odpowiedziało na to pytanie, a w kilku przypadkach odpowiedzi sugerowały, iż nie do końca studenci są zorientowani w jakim celu potrzebna jest znajomość języków obcych. Kilka osób odpowiedziało, iż *"...nie do końca"* są świadomi, lub będzie to zależeć od przyszłej pracy, *"być może"*, *"mniej więcej"*, a jedna z ankietowanych osób odpowiedziała, że to *"nonsens, na niskim szczeblu w małej miejscowości nie ma obcokrajowców"*, a inna z kolei, iż na pewno będzie pracować w

kraju i dlatego język nie będzie jej potrzebny. Te wypowiedzi mogą świadczyć o niezrozumieniu celów do jakich może być używany język obcy, i o tym, iż studenci sądzą, że jest on jedynie wykorzystywany w bezpośrednich kontaktach z cudzoziemcami. Dlatego tak ważne jest przedstawienie celów i możliwości jakie daje znajomość języków obcych przez lektora.³⁴ Ale powyższe stwierdzenia nieprzekonanych lub niezorientowanych respondentów były nieliczne.

Poniższy wykres pokazuje stosunek studentów świadomych i tych niezdecydowanych, bądź niezorientowanych. Ponieważ w każdej z poniższych uczelni jest inna liczba studentów, którzy wzięli udział w badaniu, wykres ma na celu bardziej pokazanie stosunku świadomości studentów.

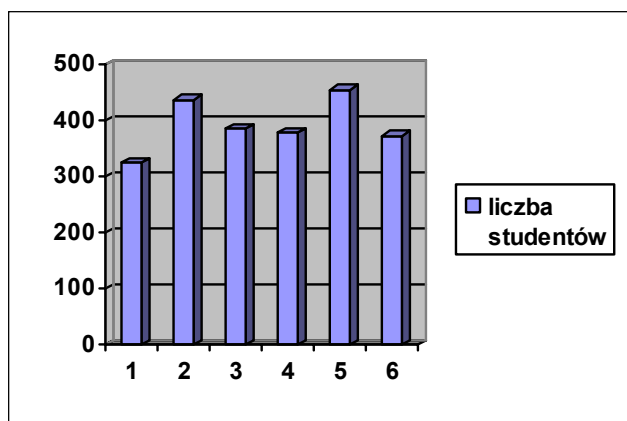
Rysunek 1 Czy jest pan/pani świadomy do jakich celów w przyszłości, w przyszłej pracy zawodowej będzie pan/pani używać języka obcego?



Pytanie nr 8 ankiety precyzyjniej formułowało konkretne **cele**, do jakich potrzebna będzie znajomość języków obcych po ukończeniu studiów. Respondenci poproszeni zostali o zaznaczenie tych przyszłych zamierzeń, w których będą mogli wykorzystać kompetencje językowe. Zdecydowanie najwięcej osób uważa, iż znajomość języków obcych będzie im przydatna w czasie podróży zagranicznych w celach turystycznych, i nieznacznie mniej, w komunikowaniu się w pracy zawodowej w formie prowadzenia konwersacji, bądź służbowych rozmów telefonicznych. W następnej kolejności w bardzo przybliżonych liczbach uplasowały się następujące cele: prowadzenie rozmów/negocjacji, zagraniczne podróże służbowe i słuchanie i oglądanie audycji/programów obcojęzycznych. Niestety, czytanie prasy fachowej zajęło ostatnią lokatę, zdecydowanie odstając liczbowo od wcześniej wymienionych preferencji.

³⁴ Więcej o tym napiszę w części poświęconej wnioskowi i konkluzjom programowym (8.4).

Rysunek 2 Do jakich celów będzie panu/pani potrzebna znajomość języków obcych po zakończeniu studiów?



Legenda:

1. czytanie prasy fachowej
2. umiejętność komunikowania się w pracy zawodowej
3. prowadzenie rozmów/negocjacji
4. podróże służbowe zagraniczne
5. podróże zagraniczne turystyczne
6. słuchanie i oglądanie audycji/programów obcojęzycznych

Część studentów obok wymienionych już opcji dopisała swoje własne, prawdopodobne sytuacje, w których znajomość języków obcych będzie niezbędna. Często wymieniano czytanie i tworzenie dokumentacji, korzystanie z programów komputerowych, nawiązywanie znajomości i kontakty międzynarodowe, czytanie literatury w wersji oryginalnej. Ponadto wyszczególniono pisanie własnych publikacji, pracę poza granicami kraju, czytanie oprogramowania. Jedna osoba wspomniała nawet, iż znajomość języków obcych na pewno przyda się w przypadku chęci założenia rodziny za granicą. Powtarzały się wypowiedzi na temat tłumaczenia dokumentów, wspomniano o wypełnianiu kwitów podatkowych, projektowaniu instalacji elektrycznych za granicą. W spektrum odpowiedzi znalazły się też takie cele, jak udział w teleturniejach, zajęcia sportowe, a nawet wspomniano o własnej satysfakcji ze znajomości języka obcego. Niepokojącym może wydawać się fakt, że wielu studentów nie czuje znaczenia poszerzania swojej wiedzy zawodowej poprzez czytanie literatury obcojęzycznej. Czyli oznacza to, iż ci studenci nie do końca rozumieją, że stałe doksztalcanie i poszerzanie swojej wiedzy jest nieodłącznym elementem pracy zawodowej, a czytanie literatury z pewnością jest warunkiem podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Rozkład celów według uczelni:

I. Politechnika Łódzka :

1. umiejętność komunikowania się w pracy zawodowej
2. podróże turystyczne za granicę
3. oglądanie/słuchanie audycji/programów obcojęzycznych
4. prowadzenie rozmów/negocjacji
5. zagraniczne podróże służbowe
6. czytanie literatury fachowej

Należy tu podkreślić, iż różnica między pozycją pierwszą i drugą wynosiła dwie osoby.

II. Politechnika Poznańska :

1. podróże turystyczne za granicę
2. czytanie literatury fachowej
3. oglądanie/słuchanie programów obcojęzycznych
4. zagraniczne podróże służbowe
5. prowadzenie rozmów/negocjacji
6. umiejętność komunikowania się w pracy zawodowej

W przypadku Politechniki Poznańskiej różnice między kolejnymi punktami były nieznaczne.

III. Politechnika Świętokrzyska :

1. podróże turystyczne za granicę
2. umiejętność komunikowania się w pracy zawodowej
3. zagraniczne podróże służbowe
4. prowadzenie rozmów/negocjacji
5. oglądanie/słuchanie audycji/programów obcojęzycznych
6. czytanie literatury fachowej

IV. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa Konin :

1. umiejętność komunikowania się w pracy zawodowej
2. podróże turystyczne za granicę
3. prowadzenie rozmów/negocjacji
4. zagraniczne podróże służbowe
5. oglądanie/słuchanie audycji/programów obcojęzycznych
6. czytanie literatury fachowej

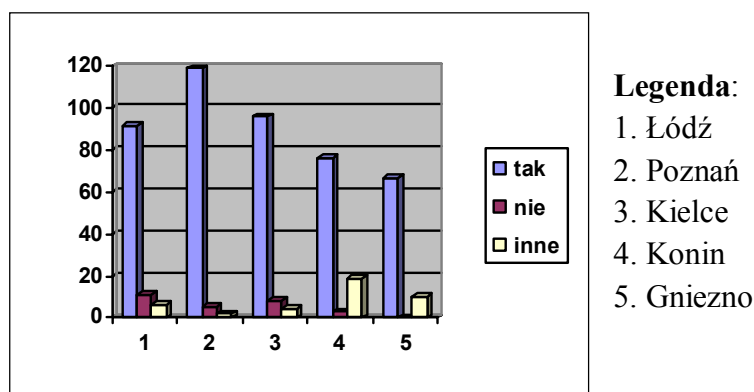
V. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa Gniezno:

1. umiejętność komunikowania się w pracy zawodowej
2. podróże turystyczne za granicę
3. prowadzenie rozmów/negocjacji
4. zagraniczne podróże służbowe
5. oglądanie/słuchanie audycji/programów obcojęzycznych
6. czytanie literatury fachowej

Kolejne pytanie dotyczyło różnorodności form pracy stosowanych na lektoracie przez nauczycieli (pisanie, ćwiczenia sprawdzające rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, pisanie streszczeń, ćwiczenia gramatyczne). W tym punkcie, obok danych liczbowych, cenne są uwagi studentów. Z ich spostrzeżeń wynika, iż są świadomi, że nie wszystkie formy mogą być zastosowane na zajęciach głównie z powodu braku czasu (w większości przypadków lektorat liczy 120 godzin standardowych). Studenci w związku z tym skarżą się, iż nie zawsze rozkład czasowy i ilościowy rozmaitych form jest zbieżny z ich oczekiwaniami. Często wskazują na brak ćwiczeń gramatycznych, lub ich niewystarczającą liczbę, zbyt mało czasu poświęconego na zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu, i na ćwiczenia komunikacyjne. Niestety, realizując program nauczania języka fachowego lektorzy skupiają się w większej części na nauce języka zawodowego, czytaniu materiałów związanych z daną specjalizacją, i nie dysponują taką liczbą godzin, aby pogodzić kształcenie wszystkich kompetencji językowych w równym stopniu. Podobnie jak w poprzednim punkcie, problemy i sugestie z tym związane przedstawiam w rozdziale 8.4. W każdym razie, należy docenić wysiłek lektorów, ponieważ zdecydowana większość studentów potwierdziła stosowanie wielorakich form na zajęciach i są świadomi ograniczeń znacząco wpływających na ostateczny kształt zajęć. Pojawiły się też uwagi o konieczności wprowadzenia bardziej nowoczesnych metod nauczania.

Kolejna kwestia dotyczyła celowości wprowadzenia do lektoratu zajęć z języka specjalistycznego. Poprosiłam studentów o zaopiniowanie zagadnienia i dodanie komentarza.

Rysunek 3 Czy uważa pan/pani za celowe wprowadzenie do lektoratu zajęć z języka specjalistycznego?

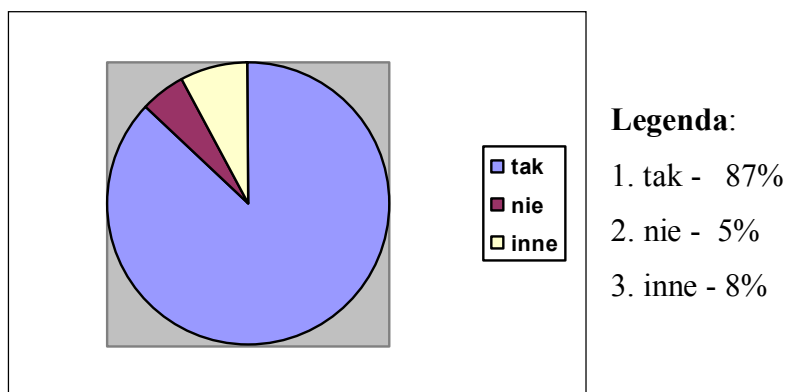


W ostatnim słupku pod pojęciem 'inne' znajdują się odpowiedzi typu 'nie mam zdania', bądź brak jakiejkolwiek odpowiedzi. Liczby z lewej strony wskazują na liczbę

studentów z danej uczelni, którzy uznają celowość wprowadzenia do programu lektoratu zajęć z języka specjalistycznego: niebieski słupek pokazuje studentów optujących za naukę języka fachowego (najwięcej w Poznaniu, bo prawie 120), wiśniowy słupek wskazuje studentów przeciwnych (około 10 studentów w Łodzi), biały słupek to liczba studentów, którzy nie mieli na temat zdania lub nie udzielili na to pytanie odpowiedzi (około 20 studentów w Koninie).

Poniżej przedstawiam stosunek studentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie o celowość wprowadzenia języka specjalistycznego na lektoracie w porównaniu z odpowiedziami negatywnymi i brakiem jednoznacznej opinii dla pięciu badanych szkół.

Rysunek 4 Czy uważa pan/pani za celowe wprowadzenie do lektoratu zajęć z języka specjalistycznego?



Wykres jednoznacznie pokazuje, iż gros studentów popiera ideę wprowadzenia do programu lektoratu zajęć z języka specjalistycznego. W większości uzasadnień pojawiało się stwierdzenie, że w obecnych czasach jest to niezbędna umiejętność podnosząca niebagatelnie poziom kształcenia, która pomoże w pracy zawodowej, a jeszcze wcześniej zwiększy szanse na rynku pracy, w rozwoju osobowościowym, umożliwiającą korzystanie ze źródeł obcojęzycznych w celu podniesienia kwalifikacji zawodowych. Zauważono, iż może to również zwiększyć szacunek pracodawcy. Wielokrotnie podkreślano, iż znajomość języka specjalistycznego pozwoli na realizację planów zawodowych zgodnych z kierunkiem studiów, a ponadto duże grupy zawodowe powinny znać słownictwo swojej dziedziny. Akcentowano ogromne znaczenie znajomości języka fachowego jako jednej z najważniejszych umiejętności w pracy, i jednocześnie uwypuklano fakt, iż samodzielne nauczanie się języka fachowego nie jest możliwe, kursy językowe są ogólnodostępne, i wszędzie można doskonalić język ogólny, natomiast brak kursów dla specjalistów poza biznesem. Poza tym, młodzież

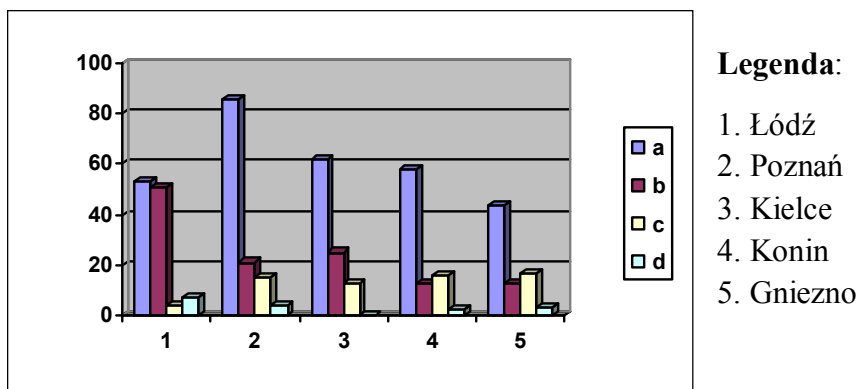
uczy się języka obcego od szkoły podstawowej. Według pytaných osób, znajomość języka fachowego pozwoli na kontakty z pracownikami z tej samej branży z zagranicy, co z kolei może umożliwić rozwój kariery zawodowej. Ponadto poprzez czytanie literatury fachowej można zapoznać się z nowinkami technicznymi. Jak stwierdził jeden z ankietowanych, nie wiadomo gdzie i z kim będzie pracować, stąd warto znać język specjalistyczny. Wielu respondentów wskazywało, że wprowadzenie języka specjalistycznego jest bardzo dobrym, trafionym i praktycznym pomysłem. Celowość nauczania języka fachowego wyróżniano przez łączenie wiedzy wyniesionej z lektoratu z wiedzą nabywaną w trakcie innych zajęć. Podkreślano, iż niejednokrotnie słownictwo i terminologia wyniesiona z ćwiczeń językowych była przydatna na wykładach i laboratoriach, ponieważ część wykładowców posługuje się językiem obcym w trakcie prowadzenia zajęć. Znajomość języka związanego z daną branżą uznano za niezbędną, również jako formę rozszerzenia umiejętności językowych, a według studentów na niektórych kierunkach trzeba znać co najmniej jeden język obcy. Ankietowani studenci wyrażali obiektywnie co do liczby godzin i stanowczo podkreślali, że powinno być ich więcej. W kolejnych komentarzach pojawiły się głosy, że dzięki znajomości języka fachowego można będzie pisać i wysyłać swoje publikacje do czasopism zagranicznych. Dzięki programowi na lektoracie można poznać słownictwo związane ze studiowaną dziedziną. Pojawiła się również wypowiedź, że nauka języka specjalistycznego jest nowym doświadczeniem, a przyjemnie jest poznawać nowe rzeczy, i umożliwia to bycie 'mega' w swoim środowisku.

W ankietach pojawiły się również sugestie, aby nauka języka zawodowego była nauczana w ramach opcjonalnego fakultetu. Część osób stwierdziła, że prezentują zbyt wąskie specjalizacje, aby można było uczyć w jednej grupie języka fachowego. Ale jest to problem do rozwiązania, o którym napiszę w części 8.4. Podsumowując argumenty za celowością wprowadzenia nauki języka fachowego można przytoczyć opinię jednego z ankietowanych, który stwierdził, iż na tym polega cała idea nauczania języka specjalistycznego na uczelni technicznej

Pytanie 11 dotyczyło sposobu wprowadzenia języka specjalistycznego na lektoracie. Ankietowani mieli do wyboru następujące opcje: język specjalistyczny powinien być wprowadzany równolegle z zajęciami z tego przedmiotu, po zaliczeniu przedmiotu z danej dziedziny, nie ma to żadnego znaczenia, ewentualnie studenci mogli

dodać swoje uwagi. Poniżej przedstawiam w formie wykresów odpowiedzi uzyskane w trakcie badania:

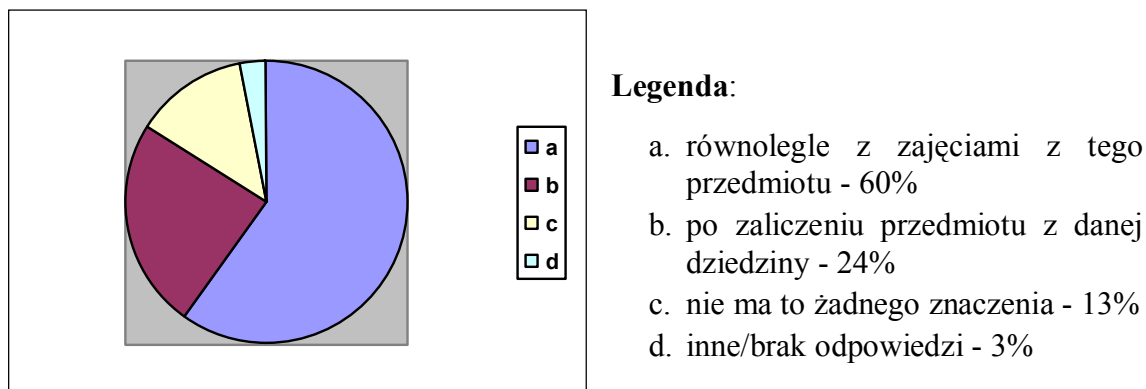
Rysunek 5 W jaki sposób powinien być wprowadzany język specjalistyczny?



Legenda:

- a. równoległe z zajęciami z tego przedmiotu
- b. po zaliczeniu przedmiotu z danej dziedziny
- c. nie ma to żadnego znaczenia
- d. inne/ brak odpowiedzi

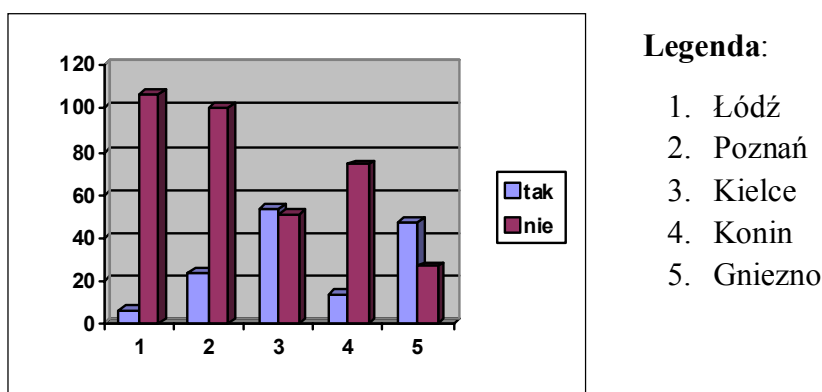
Rysunek 6 W jaki sposób powinien być wprowadzany język specjalistyczny?



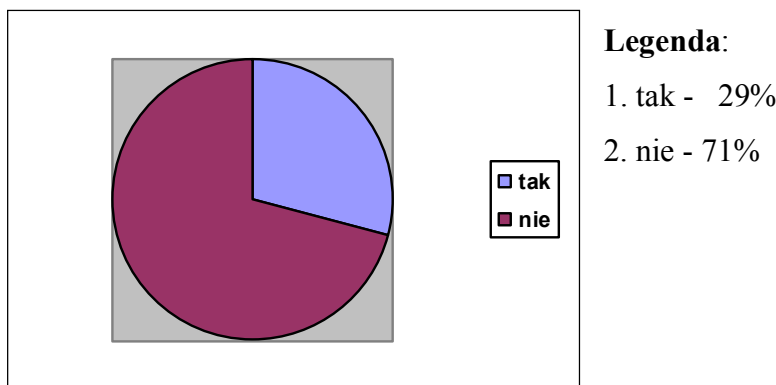
W następnej części zadałam respondentom **pytania o autonomiczne metody i zasady nauczania**, czy lektorzy informują studentów o takich formach, i czy studenci stosują jakiejkolwiek formy samokształcenia w zakresie języków obcych. Odpowiedzi rozłożyły się bardzo różnie zależnie od miasta. I na co należy zwrócić uwagę, wielkość miasta i uczelni wcale nie była wyznacznikiem wiedzy studentów o autonomicznych zasadach nauczania, podobnie jak i fakt informowania uczących się o autonomicznych formach przez lektorów. Biorąc pod uwagę pięć badanych uczelni, najwięcej studentów

było zorientowanych co do autonomicznych metod nauczania w Kielcach i Gnieźnie. Studenci byli informowani o zasadach autonomicznego nauczania przez swoich lektorów, wykładowców z uczelni, czasami przez nauczycieli ze szkoły średniej. Ponadto wiedzę na ten temat czerpali z internetu, programów telewizyjnych, mediów obcojęzycznych z zajęć w szkołach językowych (np. Empik), z programów nauczania i doskonalenia języków obcych typu Clip, od swoich znajomych i rodziny, a jedna osoba odpowiedziała, iż z autopsji. Zdarzały się odpowiedzi, które były w stosunku do siebie nielogiczne i być może świadczyły o niezrozumieniu zagadnienia, bądź schematycznym myśleniu. Część osób na pytanie, czy lektorzy informują o autonomicznych formach nauczania odpowiedziała twierdząco, by w pytaniu, w którym prosiłam napisać czy słyszeli lub znają autonomiczne zasady i metody nauczania odpowiedzieć przecząco. Brak odpowiedzi traktowałam w przypadku obu pytań jako odpowiedź negatywną. Poniżej przedstawiam w formie wykresów liczbę studentów zaznajomionych z autonomicznymi metodami nauczania w pięciu uczelniach, oraz globalnie porównując liczby znających z liczbą nieświadomych.

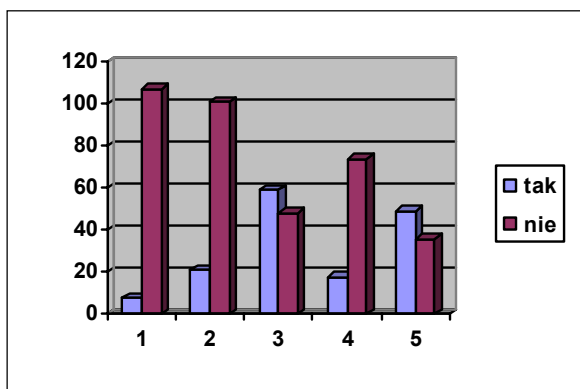
Rysunek 7 Czy zna pan/pani, lub słyszał/a o autonomicznych zasadach i metodach nauczania?



Rysunek 8 Czy zna pan/pani, lub słyszał/a o autonomicznych zasadach i metodach nauczania?



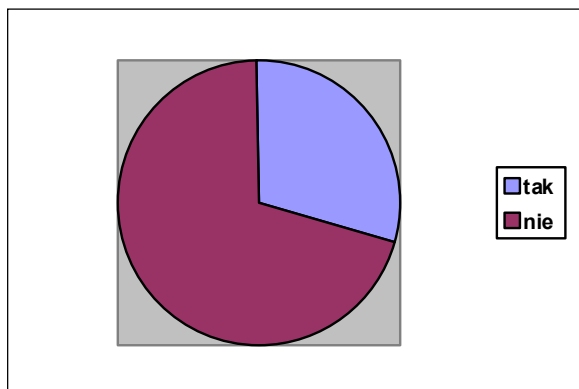
Rysunek 9 Czy lektorzy informują o autonomicznych formach nauczania?



Legenda:

1. Łódź
2. Poznań
3. Kielce
4. Konin
5. Gniezno

Rysunek 10 Czy lektorzy informują o autonomicznych formach nauczania?



Legenda:

1. tak - 30%
2. nie - 70%

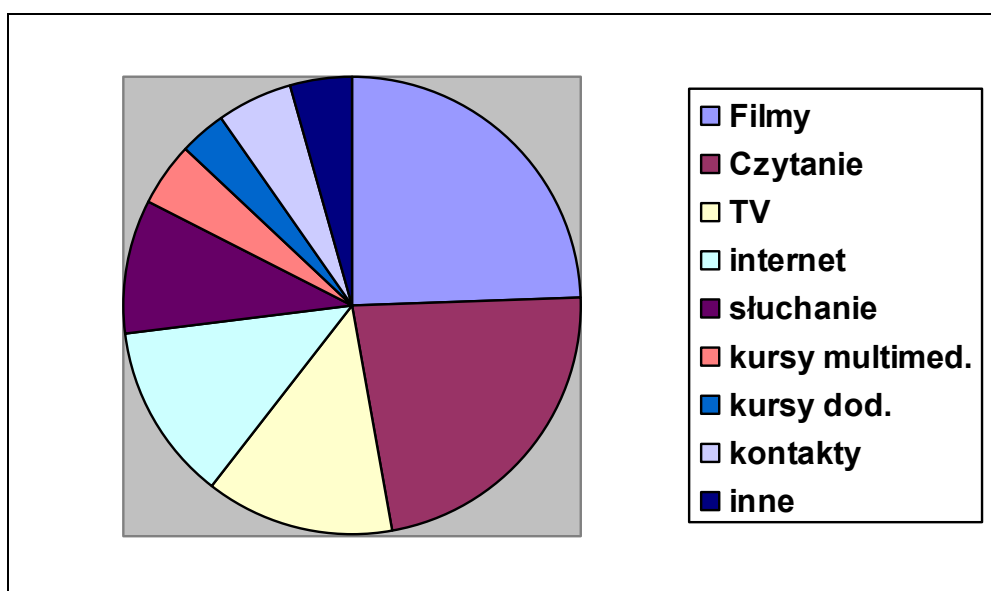
Należy dodać, iż jedna osoba na powyższe pytanie odpowiedziała, iż nauczyciele nie informują o autonomicznych metodach nauczania, ponieważ jest to oczywiste. Dość znamienny jest również fakt, iż na oba pytania dotyczące autonomii zdarzało się, że połowa grupa odpowiedziała twierdząco, a połowa przecząco. Nie wiem czy świadczy to braku uwagi i skupienia na zajęciach, nieobecnościach, lub słuchaniu lektora bez zrozumienia. Natomiast godnym podkreślenia jest fakt, iż na Politechnice Świętokrzyskiej dwie grupy i jedna grupa w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Gnieźnie potwierdziły w całości znajomość autonomicznych zasad nauczania języków obcych. Podobnie jak w przypadku poprzednich zagadnień swoje wnioski i sugestie dotyczące tej problematyki przedstawię w części 8.4.

Kolejna kwestia ankiety odnosiła się do form samokształcenia stosowanych przez ankietowanych studentów. Prawie dwustu studentów przyznało się do braku stosowania jakichkolwiek form samokształcenia w językach obcych, pozostali zadeklarowali w mniejszym lub większym stopniu wykorzystywanie rozmaitych form

służących doskonaleniu kompetencji językowych. Wśród wymienionych form na pierwsze miejsce wysuwa się oglądanie w telewizji programów obcojęzycznych typu reportaże, filmy dokumentalne, filmy popularnonaukowe, oraz oczywiście filmy fabularne w wersji oryginalnej. Te formy samokształcenia stosuje odpowiednio: 139 studentów ogląda filmy bez napisów i dubbingu, 76 osób jest widzami angielskojęzycznych programów telewizyjnych, natomiast 54 studentów słucha programów radiowych, zwłaszcza piosenek w języku angielskim, z tego 12 uczących się stara się tłumaczyć teksty piosenek na język polski. Bardzo wielu studentów wymieniło czytanie prasy, książek, dokumentacji technicznej w obcych językach w celu samokształcenia. I tak prasę obcojęzyczną i literaturę w języku angielskim czyta 129 studentów, natomiast 5 respondentów wymieniło konkretnie czytanie dokumentacji technicznej w języku obcym. Nieocenionym źródłem pomocy w nauce języków obcych jest internet, oraz komputer (72 studentów). Studenci korzystają z programów multimedialnych, z programów typu Clip, lub Henry, oraz stron przeznaczonych do nauki języków obcych. E-learning należy do powszechnych form samodoskonalenia językowego. Do korzystania z multimedialnych kursów komputerowych przyznało się 24 studentów. Praca z komputerem to czytanie wiadomości, korzystanie z gier komputerowych, udział w portalach, na przykład społecznościowych. Naturalnie, jedną z potencjalnych form doskonalenia języka jest korespondencja ze znajomymi z zagranicy poprzez pisanie i odbieranie maili, jak i prowadzenie tradycyjnej wymiany myśli i informacji przez pisanie listów i kartek pocztowych. Część ankietowanych prowadzi rozmowy z obcokrajowcami korzystając z komputerów, czyta blogi i fora międzynarodowe. 31 studentów wymieniło jako formę samokształcenia bezpośrednie rozmowy z obcokrajowcami. Studenci podnoszą swój poziom znajomości języków obcych uczestnicząc w kursach językowych organizowanych przez szkoły językowe, dodatkowych lekcjach prowadzonych przez korepetytorów, lub kolegów studiujących filologię obce (19 studentów). Dość popularną formą są tłumaczenia piosenek na język polski przez studentów, samodzielne uczenie się dodatkowo słówek, korzystanie z wszelkiego rodzaju repetytoriów i podręczników umożliwiających samodzielną pracę. Oczywiście, respondenci traktowali możliwość wyjazdów zagranicznych jako dodatkowy sposób poprawienia swoich kompetencji lingwistycznych (6 osób). Dwie osoby wymieniły samodzielną pracę na zajęciach lektoratowych jako formę samokształcenia, co trudno uznać za zadowalającą odpowiedź. Natomiast jedna osoba napisała, że wystarcza jej praca na lekcjach, a szuka dodatkowych informacji, jeśli

zainteresuje ją konkretny temat. Niemniej jednak, należy podkreślić, iż bardzo wielu ankietowanych stara się doskonalić swoje umiejętności językowe poprzez dodatkową, samodzielną pracę, co jest istotną przesłanką, świadczącą, iż studenci są świadomi znaczenia znajomości języków obcych. Analiza odpowiedzi na to pytanie, pozwala na wysunięcie konkretnych wniosków, które dokładniej omówię w punkcie 8.4. Pojawiły się również opinie, iż samo studiowanie jest formą kształcenia, i to powinno wystarczyć. Świadczy to o schematycznym myśleniu i pozostaniu na etapie szkoły wręcz podstawowej lub gimnazjalnej, ponieważ szkoła średnia z pewnością wymaga większej samodzielności i twórczych poszukiwań.

Rysunek 11 Jakie formy samokształcenia stosuje pan/pani?



Legenda:

1. oglądanie filmów - 25%
2. czytanie prasy i książek - 24%
3. oglądanie TV - 13%
4. korzystanie z internetu - 13%
5. słuchanie radia i piosenek - 9%
6. korzystanie z kursów multimedialnych - 4%
7. udział w korepetycjach/dodatkowych kursach - 3%
8. kontakty bezpośrednie z obcokrajowcami - 5%
9. inne (tłumaczenie tekstów, dokumentów, wyjazdy, listy) - 4%

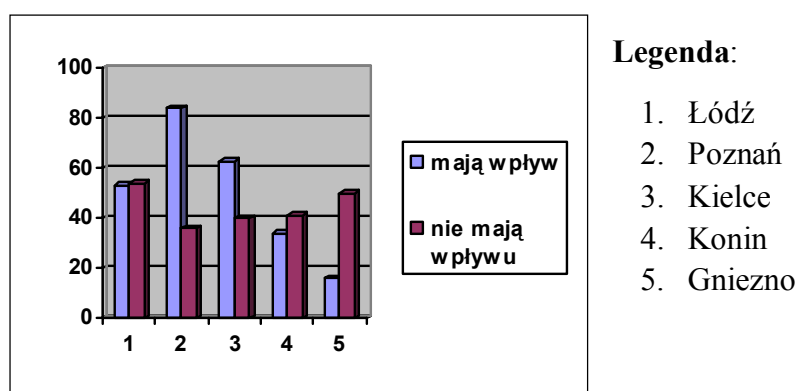
Należy nadmienić, iż wielu studentów korzysta z rozmaitych form samokształcenia, i dlatego jedna osoba mogła wymienić kilka różnych metod.

Dalsze pytania związane były z realnym wpływem studentów na przebieg zajęć lektoratu. Pytałam ich o to, czy mogą w jakikolwiek sposób oddziaływać na przebieg zajęć, czy według nich taki wpływ powinien mieć miejsce, a jeśli tak, to sugestii na jakie elementy zajęć możemy oczekiwać od studentów, i które mogą zostać wzięte pod rozwagę. Na pytanie czy studenci mają wpływ na przebieg zajęć, zdarzało się, że cała grupa odpowiadała w taki sam sposób, potwierdzając lub negując oddziaływanie na zajęcia, ale co ciekawe w większości przypadków głosy z tych samych grup były rozbieżne. Świadczy to, iż studenci w bardzo rozmaity sposób pojmują pojęcie wpływu na tok lektoratu. Znamienne są opinie studentów, iż już sama obecność na zajęciach, aktywność i udział w nich znacząco wpływają na lekcje. Tempo zajęć ma ścisły związek z pracą studentów, co pociąga za sobą sposób realizacji materiału przewidzianego w programie. Respondenci napisali w ankiecie, iż dużo zależy od tego, czy studenci się przykładają do zajęć, czy przychodzą na nie nieprzygotowani, i czy biorą w nich udział w sposób twórczy. Według studentów, aktywność i zaangażowanie w czasie lekcji pozwala na ich urozmaicenie, uczynienie z nich lekcji bardziej interesujących i motywujących uczniów. Były jednak też głosy, iż student nie spotkał się z przypadkiem, aby uczący się chcieli cokolwiek zmienić. Wśród form oddziaływania na przebieg lektoratu ankietowani często wymieniali prezentacje przygotowywane przez studentów na wybrany, dowolny temat, ale związany z ich kierunkiem studiów. Jak podkreślali, daje im to szansę poprowadzenia przez chwilę zajęć i przyciągnięcie zainteresowania słuchaczy, czyli swoich kolegów i koleżanek. Sam wybór tematyki i forma prezentacji (korzystanie z pomocy multimedialnych, podział, wybór zagadnień) stanowi dla studentów ważny aspekt oddziaływania na tok kursu językowego. Ponadto, ankietowani wspominali, iż w przypadku trudności bądź niezrozumienia tematu nie ma problemu z przekazaniem lektorowi prośby o dodatkowe wytłumaczenie danego zagadnienia. Respondenci są też zadowoleni, iż wielokrotnie mogą swobodnie wyrażać swoje opinie na omawiane w trakcie zajęć tematy, dyskutować z lektorem i kolegami / koleżankami na wybrane kwestie. Podkreślano, że skierowanie rozmowy na tematy ciekawsze dla rozmówców skutkuje lepszym przyswojeniem języka i nowych zwrotów. Również z pozytywnym odzewem ze strony nauczycieli spotykają się prośby o rozszerzenie interesującego wszystkich zagadnienia o ponadplanowe materiały.

Zdarza się, że studenci mogą zasugerować tematykę i formę pracy domowej, z czego skwapliwie korzystają. Poprzez wpływ na zajęcia ankietowani rozumieją również możliwość dyskusji z prowadzącymi co do możliwości przełożenia bądź ustalenia wspólnie terminów testów i kolokwium. Na Politechnice Łódzkiej jedna z ankietowanych osób wspomniała o sposobności wyboru przez studentów opcji zaproponowanych przez lektora. W każdej z badanych szkół i uczelni studenci mogą zadawać nauczycielom pytania dotyczące tematyki, problemów gramatycznych, strukturalnych, i wszelkich kwestii związanych z lektorem. Należy dodać, iż badani studenci doskonale zdają sobie sprawę, że brak systematycznej pracy i rzetelnego przygotowania się do zajęć z ich strony ma niebagatelny wpływ na przebieg ćwiczeń. Mocno podkreślono, iż dużo zależy od dojrzałości studentów.

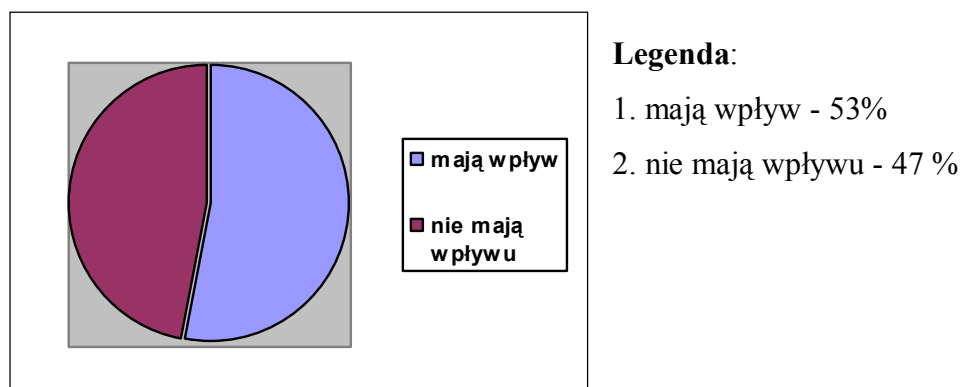
Poniżej przedstawiam wyniki zebranych danych na omawiane kwestie. Należy dodać, iż nie wszyscy studenci udzielili odpowiedzi na poniższe pytania.

Rysunek 12 Czy studenci mają jakikolwiek wpływ na przebieg zajęć?



Poszczególne słupki odnoszą się do liczby studentów w każdej uczelni według wskazanej kolejności.

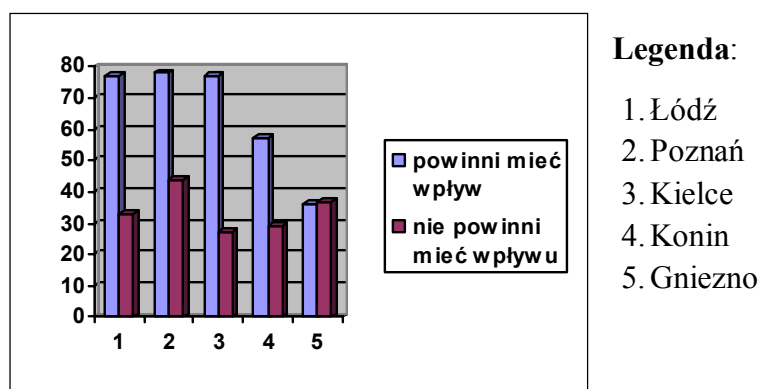
Rysunek 13 Czy studenci mają jakikolwiek wpływ na przebieg zajęć?



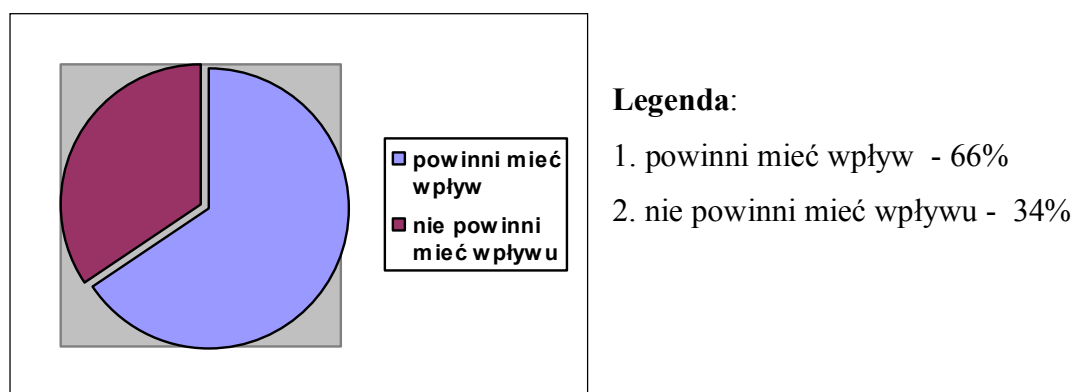
Czyli globalnie analizując wyniki, podział głosów rozłożył się prawie równomiernie, natomiast w przypadku poszczególnych uczelni jest większe zróżnicowanie.

W następnym pytaniu prosiłam ankietowanych o odpowiedź, czy w ich opinii studenci powinni mieć realny wpływ na program lektoratu na uczelni. Oprócz odpowiedzi tak/nie respondenci wyrazili niekiedy dyskusyjne zapatrywania. Jedna osoba stwierdziła, że studenci nie powinni mieć wpływu na lektorat, ponieważ *"są od tego mądrzejsi"*, inna osoba również jest przeciwna oddziaływaniu na zajęcia, ponieważ *"studenci nie wiedzą co będzie im potrzebne"*. Kolejna badana osoba zauważyła, że gdyby studenci mieli wpływ na ćwiczenia, *"to nic by nie robili"*. Pojawiła się też opinia, że na kształt lektoratu wpływać powinni tylko *"ogarnięci"* studenci. Jeden z respondentów był kategorycznie przeciwny braniu sugestii studentów pod uwagę, ponieważ *"studenci nic nie potrafią"*, ponadto znalazłam też spostrzeżenie, że aby wpływać na program zajęć, *"trzeba tego chcieć"*.

Rysunek 14 Czy uważa pan/pani, że studenci powinni mieć realny wpływ na program lektoratu?

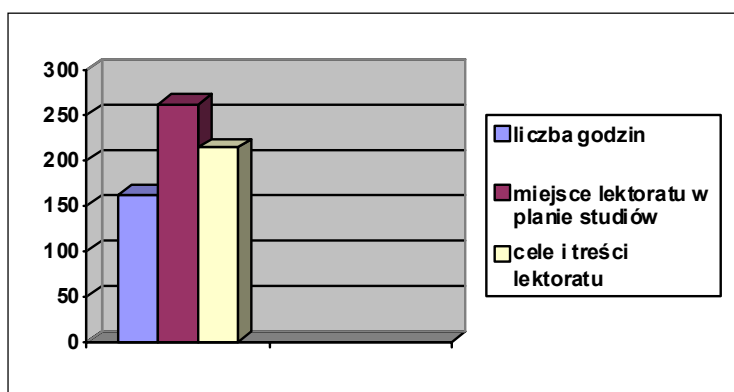


Rysunek 15 Czy uważa pan/pani, że studenci powinni mieć realny wpływ na program lektoratu?

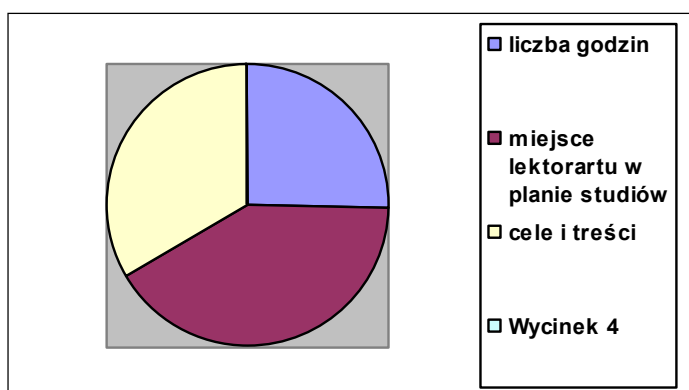


Pytanie nr 17 w ankiecie jest związane z dwoma poprzednimi zagadnieniami. Ankietowani zostali poproszeni o **wskazanie tych elementów lektoratu , na które studenci mogą i powinni mieć wpływ**. Studenci mogli wyrazić swoje opinie na temat takich komponentów ćwiczeń jak, liczba godzin przeznaczonych na lektorat, miejsce lektoratu w planie studiów, cele i treści przedmiotu. Brałam pod uwagę tylko odpowiedzi studentów, którzy w poprzednim pytaniu potwierdzili, że studenci mogą i powinni mieć wpływ na kształt zajęć. Ogólnie większość studentów postuluje zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na lektorat, i proponują, aby zaczynał się zaraz na pierwszym roku, w celu maksymalnego skrócenia przerwy między nauką w szkole średniej a uczelnią. Powszechne było przekonanie o konieczności uczenia w jak największym stopniu języka technicznego/fachowego.

Rysunek 16 Na jakie elementy lektoratu studenci powinni mieć wpływ?



Rysunek 17 Na jakie elementy lektoratu studenci powinni mieć wpływ?



Legenda:

1. liczba godzin - 25%
2. miejsce lektoratu w planie studiów - 42%
3. cele i treści lektoratu - 33%

Zwróciłam uwagę, że stosunkowo mało studentów chce mieć wpływ na cele i treści, bardziej interesuje ich miejsce przedmiotu w planie studiów, czyli naukę należy

rozpocząć jak najszybciej po podjęciu studiów, więcej godzin, (niektórzy postulowali nawet lektorat przez cały okres studiów). Nieliczne były głosy studentów, aby języki zostały wprowadzone na późniejszych latach. Pojawiły się prośby o zaplanowanie zajęć językowych w godzinach rannych, a nie wieczornych, i tak, aby nie kolidowały z innymi przedmiotami. Prawdopodobnie jest to problem w wypadku obierania przez studentów języka obcego jako dodatkowego przedmiotu. Sugerowano wprowadzenie do lektoratu takich komponentów jak np. wiedza o krajach danego obszaru językowego, naukę poszczególnych umiejętności jak mówienie (duży nacisk na komunikatywność), pisanie, słuchanie. Bardzo mocno podkreślono kwestię dopasowania przedmiotu do potrzeb i zainteresowań uczących się. W ankietach przewijał się również problem zwiększenia liczby poziomów na zajęciach i na egzaminie. Jest to istotna kwestia dla studentów zmuszonych decyzjami ogólnymi do uczenia się języka angielskiego, mimo, iż w szkole uczyli się innych języków. Z kolei, standardy ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wyraźnie mówią o egzaminie na poziomie B2 według Europejskiego Systemu Opisu Językowego. Intrygujący i godny zastanowienia jest fakt, iż studenci w większości nie są aż tak bardzo zainteresowani wpływaniem na cele i treści lektoratu. Być może, sugestia uczących się, że program powinien uwzględniać ich potrzeby i zawierać treści, które przydadzą się w późniejszej pracy zawodowej świadczy o zaufaniu do lektorów i osób odpowiedzialnych za przygotowanie programu nauczania języków obcych. Z pewnością, część osób w ogóle nie jest tym zainteresowana, a język obcy traktuje jako kolejny przedmiot do zaliczenia. Jest oczywiste, że czasami łatwiej skrytykować istniejący stan rzeczy, niż zaproponować konstruktywne rozwiązanie. Ta liczba głosów optująca za możliwością wpływania na treści przekazywane na ćwiczeniach może świadczyć też o tym, iż studenci akceptują realizowany program i zgadzają się z jego założeniami. Należy tu ponownie podkreślić, że mocno zwracano uwagę na naukę języka specjalistycznego.

Następnie, **chciałam dowiedzieć się od respondentów czy byliby zainteresowani uczestniczeniem w lektoracie na zasadzie modułu wybieranego w trakcie studiów.**³⁵

W ankiecie, oprócz akceptacji lub odrzucenia takiego modelu nauczania, poprosiłam studentów o krótkie uzasadnienie negatywnej opinii, bądź przedstawienia uwag na temat poszczególnych modułów.

³⁵ Moja koncepcja, którą dokładniej omówię w części 8.4 to nauka języków obcych na uczelni w formie modułów. Każdy student miałby możliwość wyboru modułu zgodnie ze swoimi planami, ambicjami, zainteresowaniami, umiejętnościami.

Odpowiedzi na pytanie o uczestnictwo w wybranych modułach w większości zostały opatrzone dodatkowymi komentarzami przez ankietowanych. Oponenci udziału w lektoracie opartym na modułach tematycznych stanowili połowę lub jedną trzecią w porównaniu ze zwolennikami takiej formy ćwiczeń językowych. Studenci entuzjastycznie podchodzący do idei modułów podkreślali, że jest to dobry pomysł i, że będzie to dobra okazja, aby uczyć się tego, co się lubi i co jest potrzebne. Bardzo mocno wskazywano na konieczność umieszczenia w planie zajęć z języka specjalistycznego dla danego kierunku studiów. Ponieważ każdy student ma inne plany i ambicje zawodowe, uczestnictwo w modułach tematycznych umożliwiłoby pracę i skoncentrowanie się na pożądanym umiejętnościach. Osoby ankietowane z Konina na przykład stwierdziły, że studenci kreatywni z pewnością wybiorą moduły konwersacyjne, natomiast studenci o mniejszej pewności siebie zapiszą się na kursy języka pisanego. Wielu respondentów wskazywało na potrzebę zwiększenia liczby zajęć poświęconych mówieniu, konwersacjom, które według jednej z osób mogą służyć odblokowaniu się w czasie mówienia w obcym języku. Pytani z Gniezna wskazali na możliwość w przypadku modułów dostosowania poziomu lektoratu do poziomu studentów. Jedna osoba dość kategorycznie stwierdziła, iż umiejętności językowe nie wszystkich studentów są na tym samym poziomie, ale wszyscy mają prawo nauczyć się języka obcego. Część osób odnotowała, iż gramatyki można w dużej mierze nauczyć się samemu, natomiast moduły powinny być poświęcone takim zagadnieniom, jak język specjalistyczny i konwersacje. Temat konwersacji przewijał się wśród odpowiedzi we wszystkich badanych ośrodkach jako jeden z ważniejszych aspektów nauki języków obcych. Akcentowano potrzebę rozwijania umiejętności rozmawiania na rozmaite tematy, zarówno dotyczące życia codziennego jak i spraw zawodowych. Kwestia modułów została również rozpatrywana przez respondentów w dwojaki sposób. Z jednej strony moduły potraktowano jako doskonałą formę uczenia się rzeczy interesujących i potrzebnych dla danego studenta, z drugiej strony moduły mogą umożliwiać uzupełnienie braków i nadrobienie zaległości, doskonalenia umiejętności na słabszych poziomach. Część ankietowanych widzi w modułach szansę na zajęcia poświęcone tematom przydatnym w dalszym życiu zawodowym i rezygnację z uczenia się dawno omówionych i opanowanych tematów. Jedna z osób wręcz napisała, iż udział w tego typu zajęciach będzie bardziej przydatny, aniżeli przerabianie co tydzień dawno i wiele razy omówionych tematów.

Sugerowano, aby język techniczny towarzyszył studentom od początku trwania lektoratu, aby nie było konieczności uczestniczenia w zajęciach z języka ogólnego. Ale były również głosy proponujące rozpoczęcie kursu od powtórki materiału i usystematyzowania zdobytej wiedzy. Wyrażano żal, że można uczyć się na studiach tylko jednego języka obcego. Praktycznie w każdym z badanych ośrodków pojawiły się sugestie, aby moduły dopasować do indywidualnych potrzeb studentów. Czytanie ze zrozumieniem, rozumienie języka mówionego, wypowiadanie się na dany temat uznano za elementy sprawiające największe problemy i w związku z tym, należy poświęcić im więcej czasu. Jako istotne uznano również możliwość wyboru dowolnych, kilku różnych modułów w trakcie lektoratu. Padła propozycja dobrania tematyki na podstawie testu przeprowadzonego wśród studentów na początku zajęć. Niestety, nie podano szczegółów, czego konkretnie miałyby taki test dotyczyć.

Lektorat w formie modułów dla części respondentów wydaje się być bardziej motywujący do dalszej pracy niż tradycyjny kształt zajęć i znacząco wpływałby na progres uczących się. Pojawiła się opinia, że mogłoby to korzystnie wpłynąć na frekwencję w trakcie zajęć. Mocno eksponowano możliwość indywidualizacji toku nauczania w trakcie nauki, zwłaszcza dla osób, które potrafią jasno sprecyzować swoje potrzeby. W większości odpowiedzi przewijała się aspekt języka zawodowego, nacisku na komunikację, natomiast zwrócono uwagę, aby mniej czasu poświęcać gramatyce. Padła propozycja, aby naukę języka obcego na uczelni rozpocząć od usystematyzowania i doskonalenia gramatyki, następnie przejść do konwersacji i ćwiczenia płynności wypowiedzi, kolejno ćwiczyć język pisany, i skończyć modulem przeznaczonym na język techniczny/specjalistyczny. Sugerowano strefy tematyczne zależne od zainteresowań i dążeń studentów.

Podsumowując tę część odpowiedzi na pytanie o udział w modułach, należy podkreślić, iż większość respondentów przychylnie przyjęła tę propozycję, uznając ją za godny rozważenia pomysł. Akcentowano bardzo mocno wprowadzenie języka zawodowego i większą indywidualizację zajęć, dostosowanie ich do potrzeb i zainteresowań studentów. Jedna z ankietowanych osób z Poznania sugerowała możliwość wprowadzenia opcji dodatkowego uczenia się języka obcego, innego niż główny, bez skali ocen, dla własnych potrzeb studentów. Postulowano zwiększenie liczby godzin ćwiczeń na lektoracie.

Ale były również głosy przeciwne wprowadzeniu nauki języka obcego w formie modułów. Część ankietowanych pisała, iż na zajęciach jest realizowany program, który im odpowiada, który ich interesuje i nie widzą potrzeby wprowadzania zmian. Inni, zresztą słusznie, podkreślali, iż ucząc się języka obcego należy uczyć się wszystkiego i rozwijać wszystkie sprawności. Pojawiła się nawet opinia, iż uczenie się tylko samego pisania lub zajęcia poświęcone wyłącznie konwersacjom wydają się być bez sensu. Uczenie się wszystkiego wydaje się być dla części badanych jedyną sprawiedliwą formą zajęć. Nie można zaniedbywać pozostałych umiejętności. Niektórzy z badanych skonstatowali, że nie wszyscy studenci znają swoje możliwości i umiejętności, i w związku z tym byłoby im trudno dokonać właściwego wyboru modułu, a tradycyjna forma lektoratu pozwoli im przejść przez cały zaplanowany tok nauki. Wybór konkretnego modułu dla niektórych studentów byłby kłopotliwy, a nawet pojawiła się opinia, że studenci są zbyt leniwi i nie mają motywacji do uczestnictwa w tego typu zajęciach. Zastanowiła mnie opinia jednej z osób z Kielc proponującej, aby na lektoracie zdobywać podstawowe informacje na każdy temat. Jedna z osób z Konina kategorycznie stwierdziła, iż najważniejszy jest otrzymany certyfikat znajomości języka obcego, a poziom na studiach nie gra istotnej roli. Niektórzy obawiali się, że wprowadzenie modułów zmniejszy znacząco czas przeznaczony na naukę innych przedmiotów. Znalazłam również wypowiedź, iż studenci wybieraliby łatwiejsze moduły, lub to, co uważają, że im się przyda. Reasumując, oponenci byli zadowoleni z istniejących lektoratów, tematyki, sposobu prowadzenia zajęć i programu, bądź byli to sceptycy odmawiający studentom umiejętności właściwego wyboru, lub studenci, którzy stanowczo twierdzą, że należy kształcić wszystkie umiejętności językowe w tym samym stopniu. I na pewno mają w tym trochę racji, ale jak doskonalić pisanie, czytanie, mówienie, rozumienie ze słuchu, wprowadzić język fachowy przy tak niewielkiej liczbie godzin lektoratu?

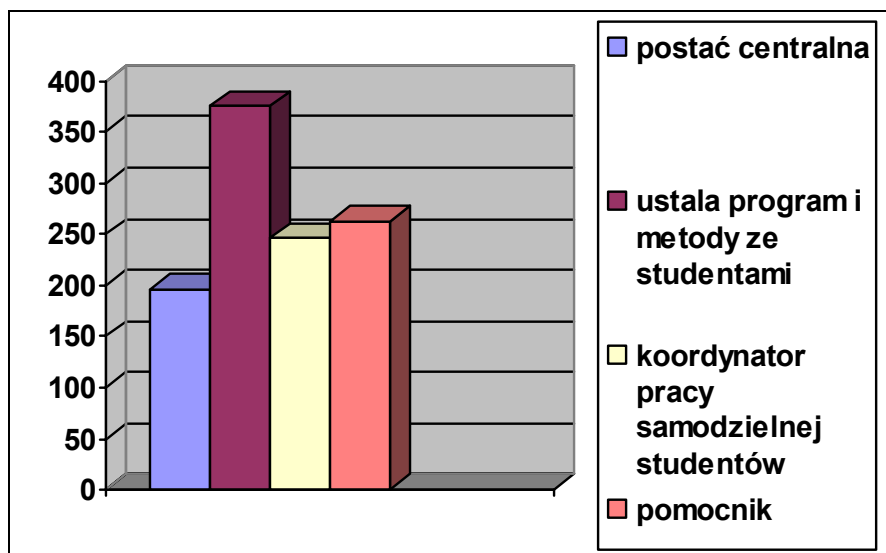
Kolejne pytanie odnosiło się do roli nauczyciela w czasie lektoratu. Prosiłam ankietowanych o wyrażenie opinii, jaka według nich winna być rola nauczyciela. Ankietowani mogli ustosunkować się do takich funkcji pedagoga jak:

- postać centralna, narzucająca sposób prowadzenia zajęć, program, itp.;
- nauczyciel powinien ustalać ze studentami w miarę możliwości program i metody nauczania;
- nauczyciel jako koordynator pracy samodzielnej studentów;

- pomocnik, osoba pomagająca znaleźć odpowiednie materiały, techniki pracy z nimi;
- inne, prosiłam o swój komentarz.

Oto odpowiedzi studentów na powyższe pytanie na wykresie:

Rysunek 18 Jaka powinna być rola nauczyciela w czasie lektoratu według pana/pani opinii?



Poszczególne słupki pokazują liczbę studentów optujących za wskazanymi rolami przypisanymi do nauczyciela.

Jak można wnioskować z pobieżnej analizy wykresu studenci chcą być traktowani podmiotowo, a nie przedmiotowo i chcą, aby lektor brał poważnie pod uwagę ich sugestie i potrzeby. Zdecydowanie nauczyciel przestaje być postacią centralną, narzucającą swoją jedyną i niepodważalną wolę. Studenci nie komentowali swoich wyborów, ale pojawiły się zdania, że nauczyciel powinien mobilizować i zachęcać studentów do nauki i pomagać im w tym procesie. Akcentowano ponadto konieczność dyskusowania ze studentami na tematy związane z nauczaniem i uczeniem się języków obcych. Ale nauczyciel winien też kontrolować pracę i postępy uczniów. Studenci winni być motywowani skutecznie przez lektorów, a jednocześnie traktowani jako poważni partnerzy. Padła również propozycja, aby lektor ustalał program zajęć i metody, ale indywidualnie, z zainteresowanymi studentami.

Ostatnie pytanie ankiety związane było z trudnościami pojawiającymi się na lektoracie języka specjalistycznego. Dość często wymieniano braki z poprzednich szkół, które skutecznie utrudniały dalszą naukę. Ponadto wspomniano o zbyt szybkim tempie zajęć, lub zaplanowaniu lekcji w późnych godzinach popołudniowych bądź wieczornych, kiedy to studenci są już zmęczeni poprzednimi wykładami i laboratoriami.

Wśród wymienianych trudności wskazywano na brak dobrej i odpowiedniej literatury dla danego kierunku, niedopasowanie podręczników i skryptów, i zbyt dużej ilości materiału w stosunku do liczby godzin przeznaczonych na lektorat. Stwierdzono nawet, iż książka do nauki języka jest nudna i mało motywująca. W przypadku małej liczby studentów i powstania tylko jednej grupy, dużą trudność stanowi zróżnicowany poziom studentów. Studenci z Politechniki Świętokrzyskiej skarżyli się na brak korelacji między kierunkiem studiów a programem nauczania języka fachowego na lektoracie. Dużym problemem dla studentów jest z kolei język fachowy na lektoracie na początku studiów, kiedy to wiele tematów jest nowych i nie zawsze studenci są zaznajomieni z tematyką z danego przedmiotu. W takim wypadku ćwiczenia z języka obcego stają się również nauką przedmiotu. Dość duża grupa studentów skarżyła się na kłopoty ze zrozumieniem i przyswojeniem leksyki, na skomplikowane procesy, których muszą uczyć się w języku obcym, i dużą ilość nowej terminologii do opanowania. Zdarza się, że nowe słowo określające przedmiot bądź proces są mało lub wręcz w ogóle nieznane nawet w języku ojczystym. Nowe zjawiska z dziedziny techniki są niezrozumiałe po polsku, a trzeba je opisać w obcym języku. Ponadto, wspomniano o dwuznacznościach przy tłumaczeniu nowych słów i niejednoznacznych określeniach.

Wśród wymienianych trudności nadmieniono również brak dostępu do wszystkich materiałów dydaktycznych. Studentom sprawia kłopot poprawne formułowanie wypowiedzi, zrozumienie treści zajęć, treści przekazywanych przez lektorów. Prawdopodobnie wiąże się to z punktem, o którym wspomniałam wcześniej, czyli nauką czasami zupełnie nowych rzeczy wcześniej na lektoracie, niż na zajęciach przedmiotowych. Wspominano o stresie towarzyszącym nauce, i zbyt małej liczbie zajęć praktycznych. Niestety, ankietowana osoba nie sprecyzowała o jaki typ zajęć praktycznych chodzi. Duża grupa studentów życzyłaby sobie więcej czasu poświęconego na konwersacje. Pojawiły się opinie, iż czasami uczą się rzeczy zbędnych, niepotrzebnych, ale to jest bardzo subiektywna ocena. Nie wszystkim podobają się prace domowe i częste sprawdziany, kartkówki, testy.

Znamienne są niezbyt pochlebne opinie o lektorach, ale nie należą one do większości. Główne zarzuty wobec nauczycieli to fakt, że nie są specjalistami z danej dziedziny, co implikuje kłopoty z poprawnym wyjaśnieniem działania pewnych urządzeń, zasad przebiegu procesów technologicznych, zjawisk zachodzących w przyrodzie. Według opinii jednego z respondentów, lektor zna słownictwo i treść

tekstów, ale nie rozumie ich merytorycznie, ale wręcz "kłóci się", że zna poprawne odpowiedzi. Inna osoba z kolei stwierdziła, że lektorzy mają problemy z językiem specjalistycznym, nie mówiąc o przekazywaniu wiedzy. Brak wykształcenia specjalistycznego prowadzących był wymieniony w różnych ośrodkach. Ten aspekt to delikatna materia, i omówię go w części poświęconej wnioskowi i sugestiom na przyszłość. Kilkakrotnie powtórzyła się opinia o zbyt dużej ilości języka polskiego na zajęciach językowych. Ale były też zdania, iż nie ma żadnych trudności, po prostu trzeba się uczyć, i to była optymistyczna uwaga.

Wydaje się, że główne komplikacje związane są ze stopniem trudności nowego materiału, małą liczbą godzin, brakami z wcześniejszych etapów uczenia się języków obcych, oraz brakiem odpowiedniego rozeznania w tematyce związanej z kierunkiem studiów. Godnym uwagi jest fakt, iż studenci chcą się uczyć języków obcych, chcą większego nacisku na język fachowy, i są świadomi znaczenia znajomości języków obcych na rynku pracy.

Część studentów odpowiedziała na pytania wyczerpująco, uzupełniła pytania swoimi przemyśleniami i uwagami, część ograniczyła się tylko do zaznaczenia wybranych odpowiedzi z podanych opcji i swoje komentarze ograniczyła do minimum. Myślę, że generalnie młodzież ma kłopoty z dłuższymi wypowiedziami i sformułowaniem swoich opinii. Ogólnie można podzielić studenckie ankiety na dwie grupy - pierwsza to ankiety wypełnione obszernie i z reguły wszystkie pytania otwarte zostały obszernie skomentowane i uzupełnione, druga grupa to ankiety z minimalnymi uwagami. Myślę, że to poniekąd ilustruje podejście do nauki języka obcego.

Ankieta dla studentów:

1. Jak długo uczy się Pan/Pani języka obcego? Proszę wskazać język i czas nauki (w latach, względnie miesiącach).
2. Czy uczy się Pan/Pani na studiach tego samego języka, co w szkole?
3. Na jakiej podstawie nastąpił wybór języka na lektoracie
 - a. samodzielnego wyboru
 - b. język jest wybrany przez radę wydziału
 - c. inne
4. Ile godzin obejmuje lektorat (dla 1 języka)
5. Na jakiej podstawie został Pan/Pani przydzielony do grupy na danym poziomie?
 - a. na podstawie testu kwalifikującego
 - b. na podstawie rozmowy z prowadzącym
 - c. inne (proszę wymienić).
6. Jak długa była przerwa w nauce języka obcego między lektoratem na uczelni a poprzednimi zajęciami?

7. Czy jest Pan/Pani świadomy/a do jakich celów w przyszłości, w przyszłej pracy zawodowej będzie Pan/pani używać języka obcego?
8. Do jakich celów będzie Panu/Pani potrzebna znajomość języków obcych po zakończeniu studiów? Czytanie prasy fachowej/umiejętność komunikowania się w pracy zawodowej/prowadzenie rozmów/negocjacji/podróżne zagraniczne służbowe/podróżne zagraniczne w celach turystycznych/słuchanie i oglądanie audycji i programów obcojęzycznych/inne- jakie?
9. Czy na lektoracie prowadzący stara się na zajęciach wprowadzać różnorakie formy pracy, np. pisanie, rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, pisanie streszczeń, ćwiczenia gramatyczne?
10. Czy uważa Pan/Pani za celowe wprowadzenie do lektoratu zajęć z języka specjalistycznego? Proszę krótko skomentować.
11. W jaki sposób powinien być wprowadzony język specjalistyczny?
 - a. równoległe z zajęciami z tego przedmiotu,
 - b. po zaliczeniu przedmiotu z danej dziedziny
 - c. nie ma to żadnego znaczenia
 - d. inne.
12. Czy zna Pan/Pani, lub słyszał/a o autonomicznych zasadach i metodach nauczania? Jeśli tak, to skąd?
13. Czy lektorzy informują o autonomicznych formach nauczania?
14. Czy i jakie formy samokształcenia stosuje Pan/Pani
15. Czy studenci mają jakikolwiek wpływ na przebieg zajęć? Jeśli tak, proszę wskazać jaki i w jaki sposób to się dokonuje
16. Czy uważa Pan/Pani, że studenci powinni mieć realny wpływ na program lektoratu języka obcego na uczelni? Jeśli tak, to, na jakie elementy lektoratu: liczba godzin/miejsce lektoratu w planie studiów (np. na którym roku, w jakim rozkładzie tygodniowym)/cele i treści lektoratu.
17. Czy byłby Pan/byłaby Pani zainteresowany/a uczestniczeniem w lektoracie na zasadzie modułu wybieranego w trakcie studiów? Każdy student miałby możliwość wyboru modułu zgodnie ze swoimi planami, ambicjami, zainteresowaniami, umiejętnościami (np. moduł języka pisanego, moduł konwersacyjny, moduł poświęcony gramatyce, moduł języka specjalistycznego, itp.) Jeśli odpowiedź jest pozytywna, proszę o uwagi na temat tematyki modułów, jeśli odpowiedź jest negatywna, proszę o krótkie uzasadnienie.
18. Rola nauczyciela - wg Pana/Pani opinii jaka powinna być rola nauczyciela w czasie lektoratu: - postać centralna, narzucająca sposób prowadzenia zajęć, program, itp.; czy nauczyciel powinien w miarę możliwości ustalać program i metody nauczania ze studentami/nauczyciel jako koordynator pracy samodzielnej studentów/pomocnik, osoba pomagająca znaleźć odpowiednie materiały, techniki pracy z nimi inne.
19. Jakie trudności pojawiają się na lektoracie języka obcego specjalistycznego? Proszę wymienić.

Główne konkluzje wynikające z analizy ankiet studenckich skłaniają do umiarkowanego optymizmu. Studenci rozumieją znaczenie nauki języka obcego i traktują ten przedmiot jako ważny element programu studiów. Podobnie jak lektorzy, z żalem wypowiadają się o zbyt małej liczbie godzin przeznaczonych na kursy językowe na studiach. Zdecydowana większość ankietowanych jest zorientowana i zna główne

cele, do których przydatny będzie język obcy, zwłaszcza w późniejszej pracy zawodowej. Studenci są świadomi, w jakich sytuacjach konieczna jest znajomość języków obcych, aczkolwiek nie do końca są zorientowani, w jaki sposób wykorzystają język w pracy zawodowej. Znajomość języków wiąże się im przede wszystkim z podróżowaniem i oglądaniem programów obcojęzycznych. Zwraca jednak uwagę fakt, iż studenci zdają sobie sprawę, że na pewno w pracy zawodowej będą zmuszeni do korzystania ze znajomości języka obcego, najczęściej w formie rozmów/negocjacji z klientami i rozmów telefonicznych. Cieszy również samodzielna praca nad doskonaleniem kompetencji językowych poprzez stosowanie dodatkowych form kształceniowych w rozmaitych formach. Nie wszyscy studenci znają pojęcie autonomicznych i półautonomicznych form kształcenia, ale rozumieją, że niewystarczająca liczba godzin lektoratu zmusza do samodzielnej pracy nad językiem jako uzupełnieniem i pogłębieniem lektoratu. Najczęściej studenci stosują jednocześnie wiele rozmaitych form, ale są też studenci, którym wystarczą zajęcia na uczelni i którzy nie czują potrzeby własnej pracy nad doskonaleniem umiejętności językowych. Należy zwrócić uwagę na zadowolenie studentów z faktu wprowadzenia nauki języka specjalistycznego. Zdecydowana większość widzi w tym zwiększenie swoich szans na znalezienie pracy zgodnej z ambicjami i oczekiwaniami, ponadto nauka języka fachowego na uczelni korzystnie odróżnia lektorat od innych kursów językowych. Podkreślano, iż pomysł wprowadzenia nauki języka związanego z kierunkiem studiów jest wyjściem naprzeciw oczekiwaniom studentów, dzięki któremu jest możliwe pogłębienie wiedzy specjalistycznej na przykład poprzez czytanie literatury fachowej, aczkolwiek ta forma kształcenia nie jest bardzo popularna.

Moje zdziwienie wywołały odpowiedzi na pytania dotyczące możliwości wpływania przez studentów na kształt lektoratu. Zdecydowana większość była zwolennikiem wpływania na liczbę godzin i umiejscowienie zajęć językowych w programie studiów, natomiast program lektoratu i prowadzenie zajęć nie wzbudzały aż takiego zainteresowania. Może to świadczyć z jednej strony o zaufaniu do pracowników centrów nauczania języków obcych, z drugiej strony studenci chyba zdają sobie sprawę z trudności związanych z zaproponowaniem konkretnych rozwiązań. Należy podkreślić świadomość wielu studentów, którzy zdają sobie sprawę, iż ich przygotowanie do zajęć, aktywny w nich udział mają niebagatelny wpływ na kształt i przebieg lektoratu. Aktywni i pozytywnie nastawieni do zajęć studenci, chłonni wiedzy, potrafią skutecznie

zmotywować nauczyciela do wyężonego wysiłku, do przygotowania dodatkowych materiałów do ćwiczęń. Mimo konieczności realizacji programu, grupa składająca się z inteligentnych i ciekawych świata studentów jest dla lektora skutecznym środkiem dopingującym.³⁶ W takich sytuacjach najlepiej widać interakcje zachodzące między nauczycielem a uczniem. Znamienne są opinie studentów, w których nie są całkowicie przekonani o odpowiedzialności i wiedzy swoich koleżanek i kolegów odmawiając im prawa do wypowiedzania się i opiniowania lektoratu, twierdząc, niejako całkiem słusznie, iż aby wpływać na lektorat trzeba mieć do tego wiedzę i przede wszystkim chcieć to zrobić. Analizując z kolei odpowiedzi respondentów na pytanie o rolę i miejsce nauczyciela można zauważyć pewną sprzeczność: mianowicie studenci przyznają pierwsze miejsce nauczycielowi jako osobie ustalającej program i metody nauczania ze studentami, co pozornie nie pasuje do odpowiedzi na pytania badające zagadnienie wpływu na kształt lektoratu. Jednak po głębszym zastanowieniu doszłam do wniosku, iż studenci nie są raczej zainteresowani globalnym wpływem na całość lektoratu, ale są żywotnie zainteresowani wpływaniem na zajęcia prowadzone w konkretnej grupie przez konkretnego lektora. Ponadto potwierdził się ogólny trend, nauczyciel przestaje być traktowany jako postać centralna, studenci widzą w nim raczej koordynatora i pomocnika, aczkolwiek doceniają znaczenie nauczyciela w procesie dydaktycznym.

Dla mnie istotne były opinie studentów na temat modułowej struktury lektoratu. Zdania w tej kwestii były podzielone. Koncepcja nauczania języków obcych w formie modułów wybieranych przez studentów znalazła wielu zwolenników, którzy widzą w tym szansę na pogłębianie wiedzy językowej w zakresie będącym w ich kręgu zainteresowań. Przeciwników można ogólnie podzielić na kilka grup: pierwsza z nich to osoby zadowolone z istniejącego stanu rzeczy, nie objawiające chęci zmiany formy lektoratu; następna grupa to studenci, którzy odmawiają prawa swoim koleżankom i kolegom do decydowania o kształcie zajęć językowych, i ostatnia grupa to gorący orędownicy nauczania wszystkich umiejętności językowych w równym stopniu bez faworyzowania wybranych kompetencji. Niestety, podkreślam to ponownie, niewystarczająca liczba godzin na lektoracie niejako zmusza nauczycieli do skupienia się na ćwiczaniu wybranych zdolności językowych. W przypadku trudności na

³⁶ Wiem to z własnego doświadczenia, że w pewnych grupach odczuwam wręcz konieczność modyfikacji ćwiczęń, wprowadzenia dodatkowych materiałów z różnorodnych źródeł dla urozmaicenia zajęć i zaciekawienia studentów. Z drugiej strony grupy biernie skutecznie zniechęcają do wyjścia poza program.

lektoracie, studenci skarżyli się przede wszystkim na wyżej wymienioną kwestię, mianowicie zbyt małą liczbę godzin, często narzucony język, co skutecznie ustawia studentów na samym starcie na zdecydowanie gorszej i trudniejszej pozycji. Ponadto głównym problemem jest wprowadzanie treści specjalistycznych w przypadku niskiej znajomości zagadnienia w języku ojczystym. Pozostałe sprawy, jak nauka nowego słownictwa, zakres materiału, zbyt nudne podręczniki i materiały, pisanie testów i klasówek stanowią problemy wszystkich uczniów na każdym szczeblu. Ale godnym odnotowania jest fakt, iż studenci są przychylni nauce języka fachowego, widzą w tym pozytywne strony i mają coraz większą świadomość znaczenia wkładu samodzielnej pracy nad doskonaleniem języka, co jest dobrym prognostykiem dla pracowników centrów nauczania języków obcych i pozwala widzieć sens zapoczątkowanych zmian w programach i stosowanych metodach nauczania. Przychylność uczniów i ich pozytywne nastawienie mogą być skutecznym gwarantem modyfikacji struktury centrów językowych na uczelniach.

8.3 Wywiady z lektorami

W ramach badań empirycznych przeprowadziłam również wywiady z lektorami języka angielskiego. Starałam się, aby były to osoby o niejednakowym stażu zawodowym, i różnym doświadczeniu w nauczaniu języków obcych. Nie miałam trudności z namówieniem i przekonaniem lektorów do udzielenia odpowiedzi na moje pytania. Wywiad składał się z dwudziestu czterech pytań. Pierwsza część pytań dotyczyła stażu pracy i organizacji lektoratu. W drugiej części skoncentrowałam się na wielorakich aspektach nauczania języka specjalistycznego. Przed przystąpieniem do właściwych wywiadów pytania zostały przedstawione promotorowi i dwóm pracownikom mojego SJO. Po uwagach otrzymanych od pilotażowych ankietowanych uzupełniłam zakres pytań i zmieniłam kolejność niektórych, aby stworzyć bloki tematyczne związane treściowo. Po ustaleniu pytań zgłosiłam chęć przeprowadzenia wywiadu z kilkoma wybranymi lektorami, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu. Starałam się wybrać lektorów o różnym stażu, doświadczeniu i temperamencie prowadzenia zajęć (znam lektorów PP z hospicji), jak również o odmiennych osobowościach.

Wywiady przeprowadziłam z pięcioma lektorami języka angielskiego z Politechniki Łódzkiej i Politechniki Poznańskiej, najmłodsza lektorka pracowała jako nauczycielka

języka angielskiego 7 lat, dwoje najstarszych wykładowców około 22 lat, pozostałe dwie lektorki odpowiednio 15 i 11 lat. Podobny natomiast jest staż pracy związany z nauczaniem języka specjalistycznego: najmłodsza lektorka z racji rozpoczęcia pracy na Politechnice Poznańskiej uczy języka fachowego 4 lata, pozostałe osoby od 8 do 9 lat, czyli tak jak język zawodowy został wprowadzony do programu nauczania na lektoracie. O programach i organizacji lektoratu pisałam w rozdziale siódmym, w tym miejscu chciałabym skupić się na istocie opinii osób doświadczonych i mających styczność na co dzień z problemami nauczania języka fachowego. Wywiad z lektorką języka angielskiego z Politechniki Łódzkiej został przeprowadzony w czasie konferencji SERMO wiosną 2010 roku w Będlewie pod Poznaniem, wywiady z lektorami Politechniki Poznańskiej zostały zrealizowane wiosną 2010 od marca do czerwca na terenie SJO PP. Wywiady przeprowadzałam w moim pokoju służbowym, bez obecności osób trzecich, w przyjaznej atmosferze, bez pośpiechu.

Programy nauczania języka specjalistycznego zostały przygotowane przez liderki/liderów, czyli lektorki/lektorów odpowiedzialnych na danym kierunku (Politechnika Poznańska), bądź przez komisję programową (Politechnika Łódzka). W skład komisji programowej wchodzi przedstawiciele lektorów wszystkich języków nauczanych na PŁ. Oczywiście, program podlegał zmianom, ciągle ewoluje, chociażby ze względu na nowe materiały dostępne na rynku, jak i ze względu na olbrzymi postęp w dziedzinie nauk technicznych. W przypadku PP liderzy są również odpowiedzialni za sprawdzanie realizacji materiału na konkretnym kierunku przez lektorów, natomiast na PŁ sprawdzenie dokonywane jest poprzez hospitacje lub testy modułowe identyczne dla wszystkich grup, które pomagają zweryfikować poziom i charakter prowadzonych zajęć.

Na pytanie o **zasadność wprowadzenia na lektoracie języka specjalistycznego** wszyscy jednogłośnie odpowiedzieli, iż taki wybór jest konieczny, gdyż wynika zarówno z potrzeb rynku, jak i samych studentów, którzy prawdopodobnie będą w większości pracować w swoich zawodach i spotkają się w pracy z językiem obcym. Powielanie nauki języka ogólnego ze szkoły wydaje się nie mieć sensu. Ponadto nauka języka fachowego jest znaczącym wyróżnikiem uczelni technicznych spośród innych szkół, zwłaszcza szkół prywatnych.

Kolejne pytanie dotyczyło wyboru nauczania języka fachowego na wybranych kierunkach. Częściowo, kierunki zostały narzucone, co wynikało np. z przygotowania

planu zajęć, częściowo jest to wybór własny. Wszelkie sugestie dotyczące intencji uczenia studentów danego kierunku są zawsze uwzględniane przez kierownictwa studium w miarę możliwości. Lektorzy przy wyborze preferencyjnych kierunków kierują się przede wszystkim swoimi zainteresowaniami, znajomością tematyki, możliwościami opanowania materiału, dostępnością literatury, albo, co zostało potwierdzone przez jedną z ankietowanych osób, trochę lenistwem, jaki materiał będzie łatwiejszy do zaznajomienia się. Nowi lektorzy mogą liczyć na wsparcie ze strony innych prowadzących zajęcia na danym wydziale, mają do dyspozycji również rozmaite materiały pomagające w początkowej fazie wdrożyć się w nauczanie zupełnie nowych zagadnień. W każdym razie, przekonanie o celowości nauczania języka specjalistycznego jest bezsporne w przypadku lektorów, z którymi rozmawiałam, a myślę, że praktyka pokazuje, że większość nauczycieli traktuje to poważnie i wyraża aprobatę dla prowadzenia zajęć z języka zawodowego. Należy zaakcentować stanowiska kierownictw studiów języków obcych, które, oczywiście w miarę możliwości, pozwalają lektorom wybierać kierunki, na których chcą uczyć kierując się zainteresowaniami, lub dostępem do odpowiednich materiałów, kierunków, w których czują się pewniej i swobodniej. Niestety, najczęściej wprowadzenie nauczania języka fachowego nie było poprzedzone specjalnym szkoleniem, i opiera się w głównej mierze na pracy własnej, na samorozwoju, i wymaga to, przynajmniej na początku, olbrzymiego wysiłku ze strony lektorów. Istniejące publikacje metodyczne, rozmowy z kolegami i koleżankami są istotnym wsparciem.

Pytanie następne dotyczyło najskuteczniejszych metod nauczania języka specjalistycznego. Lektorzy przyznają, że język techniczny jest językiem specyficznym, trudnym do uczenia i wymaga zastosowania metod między innymi w zależności od poziomu grupy. Najczęściej wymieniano pracę z tekstem autentycznym, czytanie, ćwiczenia związane z czytaniem materiałem, tłumaczenie i wyjaśnianie nowych słów. Wspomniano też o dyskusjach na tematy związane z opracowywanym tekstem, słuchaniu odpowiednio dobranych nagrań. Ale odnotowano, iż należy pamiętać o pozostałych umiejętnościach, i warto być tego świadomym przy tworzeniu programów, aby nie zaniedbać sprawności pisania, słuchania i mówienia. Lektorzy cenią sobie prezentacje przygotowywane przez wszystkich studentów na Politechnice Poznańskiej, ponieważ pozwalają one wykorzystać wiedzę językową i samodzielnie poruszać się w obranej tematyce zawodowej i lingwistycznej, ponadto są dobrym

przygotowaniem do dalszej pracy. Często sprawdza się metoda tak zwane *case studies*, szczególnie w grupach bardziej zaawansowanych i zainteresowanych nauką. Lektorzy wprowadzają również elementy pisania dokumentów związanych z przyszłą pracą i studiowanym kierunkiem.

Na pytanie o stosunek studentów do idei uczenia się języka fachowego lektorzy jednoznacznie potwierdzili, iż studenci uważają to za celowe i zasadne. Co prawda, studenci pierwszego roku nie zawsze zdają sobie sprawę z potrzeby uczenia się języka zawodowego, lepsza sytuacja panuje w grupach studentów starszych, ale praktycznie nie ma sprzeciwu wobec pomysłu nauki języka związanego z kierunkiem studiów. Najczęściej kwestionują to studenci słabsi, którym brak swobody w komunikowaniu się w języku obcym. Zadają pytania po co, dlaczego, w jaki sposób mają się uczyć języka fachowego, skoro bardziej przydatny w ich przypadku byłby język ogólny. Nastawienie studentów do języka zawodowego na lektoracie zależy również od faktu czy są zainteresowani studiami, czy znaleźli się na uczelni przypadkowo. Ważne jest podejście lektorów i wyjaśnienie studentom, iż niekoniecznie kompetencje językowe muszą być na wysokim poziomie (np. na poziomie B2), aby uczyć się języka specjalistycznego. Poprzez zademonstrowanie im, że są znawcami tematyki związanej z kierunkiem studiów, studenci czują się dowartościowani. Oczywiście, podejście do przedmiotu zależy od tematyki zajęć.

W następnym pytaniu chciałam dowiedzieć się z jakich materiałów korzystają lektorzy na zajęciach językowych. Wszyscy nauczyciele używają w celach dydaktycznych materiałów ogólnodostępnych, książki przygotowane przez wydawnictwa obecne na naszym rynku, jak i skrypty opublikowane przez lektorów polskich uczelni. Dodatkowo, lektorzy korzystają z materiałów własnych opracowanych na podstawie źródeł dostępnych w internecie, w czasopismach branżowych, programach telewizyjnych. Część materiałów jest przygotowywana przy pomocy studentów, którzy ułatwiają zrozumienie tekstów. Na Politechnice Łódzkiej lektorzy mogą posilkować się bankiem materiałów, systematycznie uzupełnianym przez nauczycieli.

Dużą zgodność panowała w przypadku **kolejnego pytania**, w którym chciałam dowiedzieć się od moich interlokutorów, **czy filolog, humanista, może nauczyć języka specjalistycznego, technicznego i czy powinien on, chociaż w niewielkim zakresie znać daną dziedzinę.** Przede wszystkim zwrócono uwagę, że jest to dyskusyjna kwestia, co to znaczy znać trochę daną branżę. Czy mamy na myśli skończenie studiów

podyplomowych, dodatkowego fakultetu, czy wystarczy wiedza ogólna. Bardzo istotna jest kwestia podejścia do przedmiotu nauczania. Czy chcemy stanąć przed grupą jako wszechwiedzący ekspert, czy widzimy siebie w roli osoby wspomagającej proces uczenia się, i czy potrafimy przyznać się studentom, iż nie jesteśmy inżynierami, ale mamy chęć zaznajomienia się z tematem. Godna pochwały jest postawa otwarta, pełna chęci, pozytywnego nastawienia do dziedziny, której języka mamy uczyć. Nie wolno być niechętnym, należy być gotowym na podjęcie wyzwania, dodatkowej pracy i głębszego wtajemniczenia w problematykę danej dyscypliny. Wszyscy lektorzy zgodnie potwierdzili, iż należy znać pewien zakres przedmiotu, ale wystarczą teksty źródłowe i chęć poznania bliżej tematyki. Ważniejsze jest podejście do tematyki zajęć, otwarta postawa wobec nowości i chęć podnoszenia kwalifikacji. Lektorzy starają się poszerzać swoją wiedzę, głównie poprzez sprawdzanie w dostępnych źródłach podstawowych zagadnień, czytanie artykułów na tematy ogólnotechniczne, tak aby lepiej poznać omawiane na zajęciach kwestie. Badani nauczyciele stwierdzili, iż nie można iść na zajęcia nieprzygotowanym, w związku z tym lektor powinien być osobą ciekawą świata i mieć szerokie horyzonty myślowe. Nie musi to być wiedza ekspercka, a nieocenioną pomocą są studenci, którzy chętnie tłumaczą nowe, nieznane nam zagadnienia. Jedna z lektorek wręcz wspomniała o czytaniu tekstów z zakresu biotechnologii z zafascynowaniem. Czytanie dodatkowych materiałów, sprawdzanie staranne nowego słownictwa, korzystanie z własnej dokumentacji to **elementy przygotowywania się do zajęć badanych lektorów**. Po analizie potrzeb studentów i decyzji o poziomie kompetencji językowych uczniów, lektorzy przygotowują zajęcia w oparciu o program przewidziany dla danego kierunku studiów. Część materiałów jest opracowywana wraz ze studentami, czasami na podstawie ich sugestii.

Kolejne pytania dotyczyły współpracy ze studentami, ich podejścia do lektoratu, oczekiwań wobec programu zajęć. Ponieważ bezspornym jest fakt, iż studenci są lepszymi specjalistami w naukach technicznych niż większość filologów, chciałam dowiedzieć się od nauczycieli, czy zdarzają się na ćwiczeniach sytuacje, w których studenci starają się ośmieszyć lektorów jako niespecjalistów z danej dziedziny. Odpowiedzi były jednomyślne, iż takie sytuacje nie mają miejsca, a jeśli studenci pragną wykazać się swoją wiedzą specjalistyczną, to raczej w formie pomocy, uzupełnienia zajęć, i traktują to jako pragnienie zaimponowania swoimi kwalifikacjami. Lektorzy nie narzekali również na współpracę ze studentami, a trudności pojawiające

się w trakcie zajęć wynikają głównie z dwóch przyczyn. Pierwsza to zróżnicowany poziom w ramach jednej grupy, nawet po podziale studentów na podstawie testów kwalifikujących; a drugi problem wynika ze stosunkowo słabej znajomości języka ogólnego u części studentów. Niektóre komplikacje wynikają raczej z braku kultury osobistej. Ważnym czynnikiem zjednującym studentów jest umiejętność przyznania się nauczyciela, iż nie jest specjalistą z danej dziedziny technicznej, i wtedy fakt, że studenci mogą pomóc i wytłumaczyć problem, jest dla nich nobilitujący. Lektorzy pytani o umotywowanie studentów stwierdzili, że dużo zależy od perspektywicznego myślenia młodych ludzi. Często studenci skarżą się na zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na lektorat. Z kolei lektorzy jednogłośnie skonstatowali, że wzbudzenie u studentów motywacji i chęci uczenia się jest ich jednym z podstawowych i żywotnych zadań w procesie edukacyjnym. Należy wśród studentów wzbudzić zaufanie poprzez cierpliwe wytłumaczenie im celowości uczenia się języka specjalistycznego. Rola nauczyciela nie może sprowadzać się tylko do uczenia języka, lektor winien być mentorem, który skutecznie będzie potrafił wyjaśnić uczniom wyjątkowość ich sytuacji: studenci innych uczelni po zakończeniu studiów znają język ogólny, natomiast oni znają dodatkowo język zawodowy, co skutecznie wyróżnia ich spośród pozostałych absolwentów.

Wśród **głównych celów nauki języka obcego studentów** na pierwszym miejscu wymieniają umiejętność komunikacji, rozumienia czytanych tekstów, oraz prezentacje. Ponieważ zwłaszcza na niższych latach studenci nie zawsze mają kontakt z językiem fachowym, potrzeba uczenia się języka specjalistycznego musi być motywowana i wzmacniana przez nauczycieli. Pojawiły się też w wywiadach głosy, iż nie można skupiać się tylko na wybranych kompetencjach językowych, ale praca winna być prowadzona wielotorowo. Wiele zależy od etapu studiów, ponieważ już od rozpoczęcia studiowania studenci są zmuszeni do czytania literatury fachowej, toteż ta kompetencja nie wzbudza ich kontrowersji. Na wyższych etapach, czasami po kontaktach z przyszłymi pracodawcami, studenci widzą potrzebę kształcenia pozostałych sprawności, szczególnie komunikacji. Część studentów, ta bardziej dojrzała, jest świadoma swoich potrzeb i stara się pracować nad językiem wielokierunkowo. Studenci starają się również wpływać w miarę swoich możliwości i uwarunkowań na kształt lektoratu. Sugerują wprowadzenie pewnych treści, podpowiadają, że stosowane materiały są nieistotne, przestarzałe, nieadekwatne do ich poziomu wiedzy. Co bardzo znaczące, w

przypadku rzetelnego uzasadnienia, lektorzy korzystają z wypowiedzi studentów. Często w przypadku grup bardziej zaawansowanych, program jest realizowany szybciej i pozostałe godziny zostają wykorzystane na omówienie tematów interesujących dla studentów. Mimo wybrania kierunku technicznego, ścisłego, studenci są żywotnie zafascynowani problematyką związaną bardziej z kwestiami humanistycznymi, ludzkimi i lubią na te tematy dyskutować. Lektorzy biorą pod uwagę również sugestie dotyczące powtórzenia lub powtórnego wytłumaczenia zagadnień sprawiających studentom kłopoty. Program lektoratu, jak wspomniałam poprzednio, ciągle ewoluuje, stąd dużą wagę przywiązuje się do ankietyzacji studentów i rozmów z samorządem studenckim na temat kształtu zajęć językowych.

Naturalnie, **studenci też skarżą się na trudności w trakcie nauki języka specjalistycznego**. Przede wszystkim na zbyt małą liczbę godzin, i ten postulat powtarza się zarówno wśród lektorów, jak i studentów bardzo często. Ponadto studenci oczekują osiągnięcia kompetencji językowych na poziomie przynajmniej B2, ale nie zawsze zdają sobie sprawę, iż wiąże się to z dużym wkładem samodzielnej pracy. Studia techniczne są studiami trudnymi, czasochłonnymi i pracochłonnymi, i w związku z tym nie zawsze studenci znajdują czas i siły na dodatkową pracę poświęconą językom obcym. Wiele tematów jest zupełnie nowych i brak jeszcze wystarczającej wiedzy merytorycznej komplikuje postępy w nauce języka obcego. Przyswojenie terminologii związanej ze studiowaną dziedziną nauki również przysparza kłopotów. Ale, jak wspomniała jedna z lektorek, należy realizować program, tłumaczyć i konsekwentnie iść do przodu.

Lektorzy w swojej pracy nie są pozbawieni jakiegokolwiek pomocy. Kierownictwo studiów językowych stara się organizować dodatkowe szkolenia, kierując się sugestiami i potrzebami lektorów. Liderki odpowiedzialne za przygotowanie programu zawsze służą doradztwem. Dużym wsparciem są rozmowy z innymi lektorami, bądź skorzystanie z komunikatorów, np. typu skype, w formie pytań i odpowiedzi z lektorami z innych uczelni, szkół, a nawet miast i krajów. Nierzadko rady rodziny, zwłaszcza jeśli są to specjaliści z danej dziedziny, wydają się być nieocenione.

Ostatnie pytanie wywiadu dotyczyło jakiego języka należy uczyć na lektoracie, czy tylko języka specjalistycznego, czy tylko języka ogólnego, czy obu rodzajów. I w tym przypadku moi rozmówcy byli zgodni. Język specjalistyczny jest ważny i nie ma od niego odwrotu, ale nie należy zupełnie zaniedbywać języka ogólnego. Oba typy

winny być uczone równolegle, w wyważony sposób, ponieważ duża grupa studentów wykazuje braki i niski poziom kompetencji językowych, co skutecznie uniemożliwia dalsze postępy. Jeden z moich rozmówców, stwierdził ponadto, iż w dobie wąskich specjalizacji trudno trafić z właściwym programem do danej grupy studentów. W każdym razie, obok języka specjalistycznego, należy, stosownie oczywiście do poziomu i potrzeb grupy, kontynuować naukę języka ogólnego.

Wszyscy interlokutorzy podeszli do badania bardzo poważnie, odpowiedzi były spontaniczne, ponieważ wcześniej nie znali pytań, tylko zakres badanej tematyki, ale ankietowani lektorzy podchodzą do swojej pracy rzetelnie i sumiennie, stąd ich uwagi są cenne.

Wywiad z lektorami:

1. Ile lat uczy pan/pani języka angielskiego
2. Ile lat uczy pan/pani języka angielskiego na uczelni wyższej.....
3. Ile lat uczy pani języka specjalistycznego.....
4. Ile godzin języka obcego ma każda grupa a. w semestrze.....b. w tygodniu.....c. na całym lektoracie.....?
5. Jak zorganizowany jest lektorat?
6. Kto i w jaki sposób przygotował program lektoratu. Kto jest za niego odpowiedzialny?
7. Czy wprowadzenie języka specjalistycznego uważa pan/pani za zasadne? Proszę uzasadnić swój wybór.
8. Czy nauczanie języka specjalistycznego na danym kierunku jest wynikiem a. samodzielnego wyboru b. zostało narzucone c. wynika z innych przyczyn? Jeśli jest to samodzielny wybór, na jakiej podstawie został dokonany?
9. Czy studenci uczą się , lub uczyli się innego języka obcego poza językiem angielskim? Czy jest to dla nich język drugi czy jedyny obcy?
10. Jakie metody wydają się być najskuteczniejsze w nauczaniu języka specjalistycznego?
11. Czy wprowadzenie języka specjalistycznego było poprzedzone szkoleniem?
12. W jaki sposób do idei nauczania języka specjalistycznego podchodzą studenci? Jakie mają uwagi? Czy uważają to za celowe i pomocne?
13. Z jakich materiałów korzysta pan/pani na lektoracie?
14. Czy uważa pan/pani, iż filolog może nauczyć języka specjalistycznego , technicznego? Czy filolog powinien chociaż w niewielkim zakresie znać daną dziedzinę?
15. Czy stara się pan/pani poszerzać w jakikolwiek sposób swoją wiedzę z danej dziedziny (dziedziny, którą pan/pani uczy na lektoracie)?
16. W jaki sposób przygotowuje się pan/pani do zajęć?
17. Czy studenci dali odczuć na lektoracie, iż są lepszymi specjalistami w danej dziedzinie i starali się państwa ośmieszyć?
18. Czy współpraca ze studentami układa się dobrze? Jakie trudności pojawiają się w czasie zajęć?
19. Czy studenci są wystarczająco umotywowani do nauki języka specjalistycznego?
20. Jakie są główne cele nauki języka obcego dla studentów, czy ważniejsza jest dla nich komunikacja w języku ogólnym czy umiejętność porozumiewania się ze specjalistami w danej dziedzinie; czy czytanie literatury fachowej; może inne cele? Czy lektorat jest dla nich ważnym punktem programu studiów?
21. Czy studenci starają się w jakikolwiek sposób wpływać na kształt lektoratu?
22. Na jakie trudności w trakcie nauki języka specjalistycznego skarżą się studenci?
23. Czy może pan liczyć na pomoc merytoryczną ze strony a. kierownictwa b. wykładowców na danym kierunku c. rodziny d. znajomych e. innych?
24. Czy uważa pan, iż należy uczyć języka specjalistycznego zamiast języka ogólnego?

Pierwszy wniosek nasuwający się po przeprowadzeniu wywiadów i ankiet z lektorami, to potwierdzenie słuszności obranego kierunku działania w ramach studiów nauczania języków obcych. Nacisk na nauczanie języka specjalistycznego został podkreślony i doceniony przez wszystkich nauczycieli. Ponieważ jest to zagadnienie nowe, stanowiące wyzwanie dla pedagogów, ciągle następuje ewolucja i ewaluacja przygotowanych programów nauczania. Postawa nauczycieli jako komponentów układu glottodydaktycznego wobec problematyki nauczania języka fachowego jest ogromnie ważna, ponieważ przekonanie o celowości postawionych przed nimi zadań w istotny sposób wpływa na prowadzenie lektoratu. Nauczyciel przeświadczony, iż to co robi ma sens i sprawia mu przyjemność, jednocześnie pozwala na podnoszenie własnych kwalifikacji z pewnością będzie wykonywać swoje obowiązki lepiej i zarówno lektor/lektorka, jak i studenci osiągną zadowolenie ze swoich rezultatów. Czyli stosunek nauczyciela do nauczanych treści, do studentów, do materiałów, z których korzysta w trakcie zajęć jest szansą na przezwycięzenie problemów związanych z nauczaniem języka specjalistycznego na uczelniach technicznych. Jeśli sam lektor/lektorka są świadomi znaczenia znajomości języka zawodowego tym łatwiej i w sposób bardziej przekonujący mogą zmotywować studentów do nauki języka fachowego, i będą potrafili skutecznie to uzasadnić. Ponadto kolejny wniosek nasuwający się po analizie wywiadów, to konieczność rozsądnego zrównoważenia treści fachowych z językiem ogólnym. Tematyce skorelowanej z przedmiotem studiów winny towarzyszyć treści ogólnoludzkie, z uwzględnieniem takich aspektów, jak umiejętność analizowania danych, prowadzenie dyskusji, spieranie się na argumenty, przekonywanie, język stosowany w sytuacjach zawodowych (rozmowy telefoniczne, przedstawienie zakładu pracy, itp.), kompetencje interkulturowe, czyli to wszystko, co przyda się w życiu zawodowym i prywatnym dorosłemu człowiekowi. Cieszy u nauczycieli otwarte podejście do swojej profesji i narzuconych programem zadań. Lektorzy, z którymi prowadziłam rozmowy, ale i inni, z którymi stykam się codziennie w pracy, chętnie poszerzają swoje kwalifikacje nie tylko czysto dydaktyczne, ale uzupełniają wiedzę merytoryczną z zakresu nauczanych treści specjalistycznych. Można zaryzykować stwierdzenie, iż w ten sposób studia językowe budują swoją kadrę i pozycję na uczelni. Tym bardziej, że młodzi lektorzy i ci rozpoczynający pracę na uczelniach technicznych mogą liczyć na pomoc i wsparcie ze strony "starszej" stażem kadry w ramach wymiany doświadczeń i odpowiedzi dotyczących materiałów dydaktycznych. Ale kierownictwo studium powinno trzymać rękę na pulsie, i również

motywować pracowników do lepszej pracy i uzupełniania swojej wiedzy. Przecież zespoły nie składają się wyłącznie z osób, które chcą lepiej i wydajniej pracować, szkolić się, podnosić swoje kwalifikacje, czy zmienić program nauczania. Zachować status quo to jedyny cel niewielu, ale jednak istniejących i funkcjonujących w pracy lektorów. Dlatego należy zadbać, aby takie osoby z jednej strony przekonywać do celowości zmian, z drugiej strony należy przed nimi przestrzegać nowych i młodych pracowników. Niestety, ale część nauczycieli czuje się sfrustrowana i niechętnie przyznaje się do faktu, iż należy ciągle podnosić swoje kwalifikacje. Ponadto wywiady potwierdziły pewne trudności, na które skarżyli się studenci w swoich ankietach. Przede wszystkim czasami zbyt niski poziom wiedzy językowej wyniesiony ze szkoły, małe zainteresowanie samymi studiami i niski stopień motywacji. Natomiast ważnym i stymulującym czynnikiem jest fakt, iż studenci nie okazują swojego lekceważenia w stosunku do nauczyciela niespecjalisty w danej dziedzinie. Wykorzystanie wiedzy studentów pozwala na wprowadzenie pewnego balansu w relacjach nauczyciel - student. Nieobojętym aspektem dalszego prowadzenia lektoratu bazującego na nauczaniu języka specjalistycznego jest myśl wypowiedziana przez badanych lektorów (i pojawiająca się w odpowiedziach samych studentów), że nauczanie języka fachowego jest czynnikiem wyróżniającym spośród innych szkół. Powyższe wątki zostaną omówione w rozdziale końcowym w odniesieniu do szans i problemów nauczania języków obcych na uczelniach technicznych.

8.4 Wnioski dydaktyczne, konkluzje programowe

Truizmem jest twierdzenie iż istnienie centrów nauczania języków obcych na uczelniach powinno być faktem bezdyskusyjnym. Oferta programowa powinna uwzględniać szerokie spektrum potrzeb, zainteresowań studentów, jak i wymogi rynku pracy. Znaczącym determinantem w planowaniu celów, treści i metod nauczania na lektoracie oprócz wspomnianych powyżej elementów coraz częściej jest osobowość uczących się. Zespół unikalnych, afektywnych, kognitywnych, fizjologicznych i społecznych cech ma istotne znaczenie jako nieoceniona wskazówka dla nauczycieli organizujących proces dydaktyczny.

SJO Politechniki Poznańskiej od paru lat organizuje cykliczne spotkania z przedstawicielami potencjalnych firm zatrudniających absolwentów Politechniki, w których biorą udział studenci, dziekani i lektorzy naszego Studium. Przyszli

pracodawcy bardzo mocno podkreślają znaczenie znajomości języków obcych. Program nauczania na uczelni wyższej technicznej nie może opierać się wyłącznie na nauczaniu języka ogólnego, ponieważ musimy myśleć perspektywicznie. Z jednej strony uczelnia to miejsce, do którego trafia młodzież po kilku latach nauki języka obcego, czyli trudno proponować im tylko powtórkę lub rozszerzenie materiału o nowe słownictwo i nieznane im dotąd idiomy, z drugiej strony wprowadzenie do sylabusu języka fachowego pozwala przekonać władze uczelni, iż lektorat jest ważnym punktem programu studiów. Lektorat na uczelni nie może absolutnie powielać programu szkoły średniej. Uważam, iż powtarzanie po raz kolejny struktur i słownictwa nie zawsze prowadzi do ich lepszego opanowania, na pewnym etapie pojawia się znużenie, a po osiągnięciu określonego poziomu, nauczenie kilku nowych słówek bądź idiomów nie satysfakcjonuje uczącego się. Zaproponowanie zupełnie nowej tematyki może stanowić istotny impuls do nauki języka. Należy także wdrożyć studentów do poznania języka zawodowego i łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką jej zastosowania w specjalistycznym języku obcym. To bardzo motywuje studentów.

Cele centrum językowego uwzględniać powinny trzy aspekty: **konceptyjny**, **lingwistyczny** i **fizyczny** (Wilson 1986, 10). Aspekt konceptyjny jest zdeterminowany przez treść, aspekt lingwistyczny poprzez pozycje językowe używane do realizacji treści, a aspekt fizyczny jest zewnętrzną manifestacją konwergencji języka i treści. Te cele pozwalają zdefiniować końcowe zachowania wymagane od studentów. Po zidentyfikowaniu celów globalnych następuje określenie celów częściowych służących stałemu postępowi i osiągnięciu końcowych celów. Relacje między celami końcowymi a celami etapowymi, które umożliwiają ich osiągnięcie mają w swojej koncepcji duże znaczenie. Wynika to z teorii uczenia się poprzez działanie. Jeśli cele pośrednie pomagają studentowi nabyć właściwe wzorce zachowania muszą odzwierciedlać strukturę celów końcowych, czyli powinny uwzględniać trzy wspomniane aspekty. Stopień trudności zależy od poziomu kursu określonego przez poszczególne **cele pośrednie**, **zwane dalej zadaniami**. Projekt takiego kursu zakłada, że student osiągnie w sposób najbardziej efektywny cele końcowe poprzez działanie odzwierciedlające zachowanie opisane przez wymienione cele, czyli uczenie się przez działanie. Zadania składające się na cele pośrednie są odzwierciedleniem struktury celów końcowych, które z kolei są odbiciem potrzeb komunikacyjnych studentów danego wydziału. Jedyna różnica między celami końcowymi a zadaniami, które pomagają je uzyskać to

poziom trudności. Zastosowanie formy zadaniowej, lub projektowej w dydaktyce nauczania języków obcych ma wielu zwolenników, gdyż pozwala na optymalne zbliżenie do realnej praktyki językowej (Wilczyńska 1999, 247).

Ponieważ każdy uczący się ma inne cele, możliwości i talent językowy zajęcia lektoratowe nie mogą wyglądać tak samo dla wszystkich. Mimo silnej uniformizacji strukturalnej, która objęła uczelnie w ramach procesu bolońskiego należy dążyć do indywidualizacji programowej uczelni. Oponenti procesu bolońskiego zarzucają mu wprowadzenie systemu kształcącego mało kreatywnych i słabo przygotowanych absolwentów. Również władze uczelni i dziekani przyznają, że absolwenci, którzy po trzech i pół roku studiów licencjackich otrzymują tytuł inżyniera nie są wystarczająco przygotowani do zawodu. Ale to już zupełnie inny problem, natomiast chcę zaakcentować, iż uczelnie powinny stworzyć takie warunki studiowania, które przyciągną i zachęcą młodych ludzi do wyboru konkretnej uczelni. Ponieważ uczelni jest dużo, młodzieży niestety coraz mniej, nie tylko w związku z niżem demograficznym, dlatego oferta szkół wyższych winna być starannie przemyślana i przygotowana. Uczelnie techniczne mogą na razie spokojnie patrzeć w przyszłość, ponieważ nie grozi im konkurencja ze strony szkół prywatnych, jako że byłoby to przedsięwzięcie bardzo kosztowne ze względu na konieczność wyposażenia laboratoriów w odpowiedni sprzęt, akcesoria, maszyny. Ale uczelnie poza granicami kraju starają się pozyskiwać nowych studentów, między innymi z Polski, i one stają się konkurencją dla rodzimych szkół wyższych. Młodzi ludzie wybierają nie tylko wymarzony kierunek zgodny z ich zainteresowaniami, ale zwracają uwagę na dodatkowe atuty zagranicznych uczelni. Wysokokwalifikowana kadra nauczycieli akademickich, dobry poziom nauczania, możliwości zdobycia atrakcyjnej pracy po ukończeniu kształcenia to ważne elementy decydujące o wyborze uczelni, ale uwagę przyciągają też inne kwestie - możliwości dojazdu i koszty utrzymania zawsze są istotnym czynnikiem, ale przynajmniej, dużo w tej mierze mają do powiedzenia rodzice, natomiast przyszli studenci odnotowują takie dodatkowe czynniki, jak na przykład zaplecze i zajęcia sportowe, możliwość udziału w kołach zainteresowań, działalność organizacji studenckich. Chciałabym, aby zajęcia i działalność centrów nauczania języków obcych stały się też jednym z czynników wspierających wybór konkretnej uczelni. Na razie udało się to naszej Politechnice w małym zakresie - studenci obcokrajowcy bardzo chwalą naszą ofertę językową i kulturalną przeznaczoną dla nich

w ramach programu Erasmus. Od paru lat przygotowujemy, oprócz całorocznych zajęć z języka polskiego, dwa razy w roku "Polish Week", w czasie którego studenci poznają uczelnię, nasze zwyczaje, biorą udział w wycieczkach z przewodnikiem po Poznaniu i okolicach, spotykają się na degustacji polskich potraw. Studenci tegoroczni potwierdzili w rozmowie, iż ich wybór był w dużej mierze zdeterminowany opiniami studentów z poprzednich lat, którym bardzo podobała się idea polskiego tygodnia. I dlatego praca nad koncepcją działania centrum/studium językowego winna iść w tym kierunku, aby pochlebne opinie przyciągały potencjalnych studentów. Wiem, że wielu rektorów uczelni traktuje nauczanie języków obcych jako przymus, i tolerują centra językowe, ale chętnie by je rozwiązali. Jako władarze uczelni zobowiązani są do dbania o jej interesy, również ekonomiczne. Oferty szkół prywatnych proponujących nauczanie języków obcych za niewielkie stawki brzmią zachęcająco dla decydentów. Jako przykład stawiane są centra językowe w niektórych krajach europejskich (np. Niemcy), w których zatrudnianych na etacie jest tylko kilka osób, pozostali lektorzy pracują na umowę zlecenie. Należy tu nadmienić, że umowy te różnią się od naszej sytuacji, ponieważ często zawierają opłaty na rzecz funduszu emerytalnego lub składkę zdrowotną. Dlatego studia języków obcych muszą walczyć o swoją reputację i prowadzić działalność na szeroką skalę. Pracownicy centrów nauczania języków obcych poza zajęciami dydaktycznymi, powinni prowadzić aktywną działalność propagującą naukę języków obcych. Dość popularną formą jest organizacja Dni Języków Obcych, w czasie których studenci mają sposobność uczestniczenia w mini-wykładach, odczytach, zdobyć nagrody w licznych i urozmaiconych konkursach. Nadprogramowo, lektorzy przygotowują dodatkowe zajęcia, na przykład na temat doskonalenia *soft skills*, konkursy językowe, naukę pisania w języku obcym.

Moja koncepcja nauczania języka obcego na lektoracie na uczelni technicznej obejmuje **lektorat w formie** szerokiego wachlarza **modułów** dla studentów. Jako wieloletni lektor języka angielskiego na Politechnice Poznańskiej, mogę powiedzieć, że są kierunki, na których studenci prezentują bardzo wysoki poziom znajomości języka i do tych studentów powinna być skierowana oferta na przykład zajęć poświęconych konwersacji w języku obcym na tematy wymagające szerokiej wiedzy i dużego zasobu słownictwa, pisania tekstów na poziomie akademickim, pisania streszczeń artykułów z pism fachowych; są grupy studentów, których znajomość gramatyki i słownictwa stoją na poziomie pozwalającym na w miarę swobodne komunikowanie, i dla nich można

stworzyć moduły zajęć, w czasie, których poznają pojęcia i terminologię związaną z ich kierunkiem studiów. Natomiast dla tej części studentów, która słabo zna podstawowe reguły gramatyczne i operuje małym zasobem słów należy przygotować moduły poświęcone na usystematyzowanie wiedzy z zakresu gramatyki i struktur językowych niezbędnych w komunikacji językowej, umożliwiającymi po jednym względnie dwóch semestrach przejście do modułu języka specjalistycznego. Moją koncepcję modułowej struktury lektoratu opieram na wnioskach wynikających z części teoretycznej mojej rozprawy i konkluzjach wyciągniętych po wnikliwej analizie ankiet dla lektorów i studentów i omówię ją zgodnie z elementami układu glottodydaktycznego zaproponowanego przez Pfeiffera. W procesie dydaktycznym prymarne związki zachodzą między **nauczycielem a uczniem** i od tych komponentów układu glottodydaktycznego chcę rozpocząć moje uwagi.

Mimo odejścia od tradycyjnego nauczania **rola nauczyciela** w centrum językowym jest równie ważna i stanowi wyzwanie. Praca w centrum językowym oparta na rozwiązywaniu zadań stawia szczególne wymagania nauczycielom. Znaczenie języka specjalistycznego i założone cele powodują, iż nauczyciel musi mieć, chociaż podstawowe pojęcie i zrozumienie przynajmniej pewnych aspektów i koncepcji naukowych, które obejmuje program studiów na danym kierunku. Po pierwsze, dlatego, żeby te wspomniane koncepcje umieścić w programie kursu językowego, po drugie, aby móc oceniać pracę nad koncepcjami naukowymi/technicznym studentów w kontekście zadania. Jednocześnie nauczyciel powinien mieć świadomość aspektów lingwistycznych zadania i umieć sobie z nimi poradzić w przypadku ich pojawienia się w trakcie zajęć. Nauczyciel musi być osobą, która pomoże, jeśli pojawią się problemy z gramatyką, leksyką, fonologią uniemożliwiające poprawne wykonanie zadania postawionego przed studentami. Nie wystarczy również umiejętność pisanie na tablicy i włączenia magnetofonu. Nieodzowne wydają się umiejętności profesjonalnego korzystania z bardziej skomplikowanego sprzętu audiowizualnego, np. umiejętność nagrywania kamerą. Ale oczywiście na pierwszym miejscu zawsze stoją osobowe i profesjonalne umiejętności nauczyciela, dzięki którym potrafi przyciągnąć uwagę studentów i wzmocnić ich motywację do dalszej nauki. Bardzo ważne jest, aby osoby odpowiedzialne za rekrutację nauczycieli bardzo starannie dobierali przyszłych wykładowców. Mogą oni wywodzić się zarówno ze środowiska językoznawców, filologów, jak i ze środowiska technicznego. Należy tutaj podkreślić znaczenie

szkolenia nauczycieli języka specjalistycznego. Szkolenie powinno odbywać się na wielu płaszczyznach: po pierwsze należy wykorzystywać każdą sposobność do rozwijania indywidualnych kompetencji nauczania poprzez obserwację zajęć dydaktycznych i uczestnictwo w szkoleniach. Jest to bardzo ważne, zwłaszcza w przypadku nauczycieli, którzy nie prowadzili zajęć opartych na rozwiązywaniu zadań. Jeśli to możliwe, to jak najwięcej zajęć powinno odbywać się z użyciem środków audiowizualnych, które mogą służyć jako podstawa metodologii i kształcenia nauczycieli. Po drugie należy wiele rozmawiać, dyskutować na poziomie grupy nauczycieli, brać czynny udział w seminariach, warsztatach na temat przygotowania programu, projektowania i wykorzystania całej gamy możliwych źródeł materiałów do nauki języka specjalistycznego. Wiele z nich może zostać przygotowywanych przez zespół, w związku z tym stanowić to będzie znaczący bodziec w rozwoju pomysłów i idei. Każda z grup, mam na myśli nauczycieli i zespół naukowo-techniczny, przygotowuje materiały do programu, które oczywiście zostaną przejrane i wyselekcjonowane do wykorzystania na zajęciach. języka specjalistycznego. Konsultanci mogą służyć pomocą i dać impuls do zmian i ulepszeń. Współpraca ze specjalistami jest konieczna i ważna, ponieważ, jak wspomniałam w części teoretycznej, nauczyciele ESP są praktykami w dużej mierze opierającymi się na swoim doświadczeniu i intuicji, gdyż nauczanie języka fachowego nie jest przedmiotem studiów filologicznych. Dlatego Zawadzka (2004,55) postuluje zwiększenie nacisku na przygotowanie przyszłych nauczycieli języków obcych do zadań i funkcji w zreformowanej szkole. Ostatni punkt dotyczący szkolenia nauczycieli to udział w konferencjach, seminariach, warsztatach organizowanych przez inne ośrodki nauczania, niekoniecznie centra językowe. Truizmem jest już wspomnienie o stałym kontakcie z nowinkami w dziedzinie nauczania poprzez kontakt z literaturą fachową, periodykami, co pozwoli na bieżąco śledzić zmiany i rozwój w dziedzinie nauki i techniki. Stałe szkolenia nauczycieli nie tylko pomogą indywidualnym osobom zapoznać się z zasadami uczenia opartego na rozwiązywaniu zadań, ale jest to także sposobność profesjonalnego rozwoju dla wszystkich pracowników ośrodków nauczania języków obcych. Udział we wszelkiego rodzaju szkoleniach pomoże pokonać obawy przed uczeniem ESP, wzmocni poczucie pewności w zmaganiach z nowymi tematami. Zaprezentowane w rozdziale 3.3 różne podejścia w nauczaniu języka specjalistycznego prowadzą do konkluzji, że lektorzy powinni poprzez pozytywny stosunek do nauczanego przedmiotu, opanowanie podstawowej wiedzy z danego zakresu, naturalną

ciekawość wobec nowości, zaufanie do samych siebie i umiejętność zadawania inteligentnych pytań są w stanie stać się kompetentnymi nauczycielami języka fachowego.

Jeśli o chodzi **strukturę centrów nauczania języków obcych**, to zatrudnienie lektorów na etacie jest w pewnym stopniu gwarancją jakości nauczania, ponieważ bezpieczeństwo zatrudnienia jest ważnym aspektem polityki społecznej. Z pewnością na czele powinien stać kierownik/dyrektor (zależnie od przyjętej przez uczelnię nomenklatury), wraz z zastępcą/zastępcami. W zależności od liczby lektorów celowym wydaje się mianowanie kierowników poszczególnych sekcji językowych. Ułatwia to organizację pracy i integruje zespoły językowe, ponadto upraszcza to kontakty studentów ze studium językowym. Bardzo ważnym punktem, o którym muszą pamiętać zarządzający centrami nauczania języków obcych jest klarowny regulamin działania, oparty na regulacjach prawnych danej uczelni, obejmujący szereg aspektów, które w czytelny sposób definiują relacje centrum nauczania ze studentami, lektorami, jak i relacje student - lektor. Jasne i precyzyjne opisy poszczególnych procedur pozwalają na przewidywalność zachowania w konkretnej sytuacji.

Kolejnym elementem procesu dydaktycznego jest **uczeń - student**. Centra nauczania języków obcych winny działać w oparciu o pewne uniwersalne zasady, bez względu na typ uczelni, i traktować język obcy jako środek ułatwiający studiowanie, a nie jako jedyny cel w sobie.

Należy wspomnieć o fundamentalnym znaczeniu motywacji studentów uczących się w centrum językowym. Rodzaje i ważność motywacji zostały omówione szczegółowo w rozdziale 2, tutaj chcę tylko zwrócić uwagę na fakt, iż praca w centrum opiera się na podstawowym założeniu, że student studiuje, aby uzyskać stopień, jak również niezbędne w dalszej karierze zawodowej kwalifikacje. To implikuje program centrum językowego, które stara się ustalić cele na podstawie wymagań komunikacyjnych określonych przez poszczególne wydziały. Z tego wynika następne założenie, że student jest żywotnie zainteresowany nauką języka w ten sposób i w takim zakresie, w jakim pomoże mu to w zmaganiach ze swoimi przedmiotami kierunkowymi. W następstwie tego należy bardzo starannie opracować program lektoratu, aby nie zniechęcić studentów i utrzymać ich motywację na właściwym poziomie. Ale istnieje niebezpieczeństwo, iż nie będzie możliwe omawianie i praca nad zagadnieniami specjalistycznymi, jeśli nie zostaną pokonane przeszkody natury komunikacyjnej. Ale i

te zagadnienia, mam na myśli problemy językowe, nie mogą być omawiane osobno, bez związku z tematem specjalistycznym. Największa trudność w planowaniu i przygotowaniu zajęć, leży w zrozumieniu tematu i umiejętności kontrolowania aspektów językowych wykonywanego zadania. Nauczyciel jest w tej sytuacji liderem i przewodnikiem – on musi tak zaprojektować lekcje, aby taki połączony rozwój był możliwy. Z pewnością można założyć udział nauczyciela i bieżące monitorowanie pracy studentów, a w razie potrzeby wręcz ingerencję, szczególnie w przypadku poprawy błędów. Ten ostatni problem stanowi ważny element pracy z uczniami i istnieje wiele, czasami krańcowo różnych, podejść, w jaki sposób i w którym momencie dokonać korekty błędu. W przypadku lekcji opartej na rozwiązywaniu zadań, decyzja zależy od rangi błędu, celu zajęć i dynamiki pracy grupy. Nauczyciel sam ocenia znaczenie pomyłki – mogą pojawić się dwa typy błędu: jeden wynikający z nieznamomości zasad językowych, lub wynikający z braku wiedzy na dany temat kierunkowy. Wydaje się, że ingerencja nauczyciela winna mieć miejsce w przypadku, kiedy zakłócona zostanie komunikacja, aczkolwiek czasami prowadzi to do powtarzania i utrwalenia błędnych form. Należy również zwrócić uwagę na fakt, iż ważniejszy jest aspekt komunikacyjny. Stąd należy zająć się błędami przede wszystkim wtedy, gdy uniemożliwiają one komunikację. Zresztą pisząc program kursu języka specjalistycznego trudno przewidzieć możliwe błędy językowe i zaplanować odpowiednie ćwiczenia utrwalające dane struktury. Również gramatyka nie jest uczona na takim lektoracie w tradycyjny sposób i nie jest ona głównym celem. Należy mocno podkreślić, iż wszelkie zastosowane techniki uczenia muszą być odpowiednie do założonych celów.

Następna kwestia to praca ze **studentami, którzy opanowali wysoką kompetencję językową**. Często są to osoby bardzo dobre z większości przedmiotów, niemające trudności z komunikowaniem się w języku obcym, i, co dość znamienne i czasami frustrujące dla nauczycieli, łatwo nudzące się i przekonane o swojej wartości. Tego typu studenci wymagają specyficznego podejścia, i należy im przedstawić ofertę modułów na wysokim poziomie, o zróżnicowanej tematyce. Zdarza się, że ci studenci są przekonani o swojej nieomyślności i bardzo wysokim poziomie, co implikuje lekko lekceważący stosunek do zajęć i lektora. Dużo zależy od intuicji, doświadczenia i zdolności nauczyciela. Z mojego własnego doświadczenia wiem, że nie należy tym studentom schlebiać ani starać się im przypodobać. Urozmaicenie i starannie

zaplanowane zajęcia umożliwiające im naukę nowych, trudnych tematów, stawiające przed uczącymi się wyzwania są najlepszym remedium na zadufanych studentów. Czasami należy tym studentom zaproponować moduł językowy na wysokim poziomie, ale ponieważ często są to studenci reprezentujący różne kierunki, musi to być moduł dopasowany do możliwości i zainteresowań studentów. Dużym zainteresowaniem cieszą się zajęcia z zakresu doskonalenia *soft skills*, które mogą być przeznaczone dla studentów z odmiennych wydziałów. W każdym razie należy dbać o to, aby żaden student nie czuł się odrzucony, pozbawiony możliwości kształcenia językowego na oczekiwanym poziomie. Studenci o zaawansowanej znajomości języka obcego mają wysokie oczekiwania w stosunku do lektora i zajęć językowych na studiach. Część z nich z pewnością uważa swoje kompetencje za wystarczające i nierzadko chcą się popisać swoimi możliwościami, i pokazać swoją przewagę w tym zakresie nad innymi uczniami, część studentów pragnie być pozostawiona w spokoju, chcą uznania swoich kompetencji i nie oczekują żadnych wymagań z ich strony. Ale czas przeznaczony na naukę nie może utrzymywać zastanego status quo, i każda lekcja winna dostarczać nowych bodźców i informacji. Dla studentów o wysokich kompetencjach językowych należy przygotować materiały związane z dziedziną, którą studiują, ponieważ nauczenie się kilku nowych idiomów lub słówek nie jest wystarczającym impulsem i nie przyniesie oczekiwanej satysfakcji uczącemu się. Zatem w takiej sytuacji język obcy winien być narzędziem poznawania świata i poszerzania wiedzy specjalistycznej. Z własnego doświadczenia wiem, że młodzi ludzie są pełni pasji i chęci poznania nowych zjawisk, i te potrzeby należy uwzględnić w programie.

Kolejna kwestia to określenie tak zwanej **sylwetki absolwenta** danego typu uczelni. Tego typu działania mają miejsce w SERMO (Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych), które stworzyło opis sylwetki absolwentów różnych typów uczelni. Przyszły pracodawca i sam pracownik mają jasno określone jakie kompetencje językowe powinny być mu znane, jakie umiejętności są wymagane od osoby kończącej dany typ studiów.

Oczywiście, nie wszyscy studenci są świadomi swoich umiejętności i potrzeb, i dlatego na Studium Języków Obcych spoczywa obowiązek pomocy w wybraniu właściwego modułu. Można to zrobić przez pomoc i nadzór w rozwiązywaniu testów kwalifikacyjnych, poprzez dokładne przedstawienie programu poszczególnych zajęć, poprzez doradztwo metodyczne. Na stronach internetowych centrów językowych

mogłyby się znajdować z jednej strony odpowiednie testy pozwalające studentowi na określenie swoich kompetencji językowych i potrzeb, testy umożliwiające scharakteryzowanie typu inteligencji, która na pewno odgrywa dużą rolę w edukacji (por. rozdział 1.6), jak i dokładne opisy treści prezentowane w ramach modułów. Bez wątplenia studenci powinni mieć też możliwość bezpośrednich konsultacji z lektorami, aby dokonać właściwego wyboru kursu. Dobrym pomysłem w takiej sytuacji, praktykowanym np. na Politechnice Poznańskiej, są krótkie zebrania informacyjne dla studentów rozpoczynających w następnych semestrach naukę języka obcego prowadzone przez kierowników poszczególnych sekcji językowych. Ale dopiero po dopasowaniu programu do potrzeb uczących się i stworzeniu sytuacji, w której nadrzędnym celem będzie opanowanie języka w celach komunikacyjnych i przygotowanie uczniów do tego można mówić o funkcjonalnym i efektywnym nauczaniu, które pozwoli uczącemu się osiągnąć zamierzone cele i dopasować program do swoich możliwości, również tych intelektualnych, i da mu osobistą satysfakcję oraz poczucie sukcesu. Ponieważ nauka języka obcego jest kreowaniem własnej osobowości (por. 4.2) studenci powinni umieć odpowiedzieć sobie na pytania o stosunek do nauki języka obcego, o cele nauki języka, o sposoby uczenia się, aby osiągnąć sukces. Analiza ankiet studentów pozwala na wyciągnięcie wniosków, że studenci są świadomi w przeważającej mierze znaczenia nauki języków obcych, zwłaszcza w kontekście przyszłej pracy zawodowej. Ponadto zdają sobie sprawę, że doskonalenie kompetencji językowych winno być poparte pracą własną, samodzielnym pogłębianiem umiejętności językowych, co znajduje uzasadnienie w teorii związanej z autonomicznymi i półautonomicznymi formami nauczania (por. rozdział 4). Ogólne zasady autonomicznych i półautonomicznych form nauczania dotyczą głównie edukacji dorosłych stawiających za cel rozwój osobistego stylu komunikacyjnego. Dydaktyka autonomiczna podkreśla znaczenie języka obcego jako narzędzia wykorzystywanego do komunikacji w określonych sytuacjach, do reakcji adekwatnych do istniejącego stanu rzeczy. Dlatego umożliwienie studentom wyboru modułu języka obcego zgodnego z ich potrzebami jako skutecznego narzędzia w realizacji zamierzonych celów znajduje uzasadnienie w teorii form autonomicznych. Ponadto jednym z warunków osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego jest możliwość wyrażenia swojej tożsamości, własnych przekonań i ambicji, a udział studentów w module językowym wybranym na podstawie samodzielnej decyzji i rzetelnym określeniu możliwości mogą przyczynić się do

podjęcia komunikacji w języku obcym i wzmocnienia podmiotowości uczącego się, co implikuje wzrost efektywności.

Nauczyciel powinien zrozumieć, że procesy uczenia i uczenia się to procesy wzajemnie się uzupełniające i nauczyciel musi brać aktywny udział w projekcie. Kompetencja językowa osiągnięta przez naszych studentów jest najbardziej wartościowym kryterium potwierdzającym efektywność wybranych metod nauczania. Nauczyciel, zwłaszcza w szkole wyższej, nierzadko musi sztywno trzymać się programu i ustalonych wzorców postępowania dydaktycznego, a wyniki oparte są na niekiedy mało obiektywnych kryteriach. Modułowy system organizacji i nauki języka specjalistycznego ma temu zapobiec. Kurczowe trzymanie się schematów zupełnie nie pomaga w pracy dydaktycznej, ponieważ nie ma idealnych programów nauczania, gdyż każda grupa jest inna, o innych preferencjach, uzdolnieniach i potrzebach. Potwierdzają to ankiety przeprowadzone wśród studentów, którzy wyrażali swoje opinie na temat zajęć lektoratowych. Studenci różnych kierunków reprezentują szeroki wachlarz potrzeb i osobistych celów, dlatego kluczowe w procesie edukacyjnym wydaje się dopasowanie oferty do oczekiwań studentów. Traktowanie potrzeb studentów w sposób poważny i odpowiedzialny jest zgodne z opisem optymalnego kontekstu edukacyjnego sprzyjającego twórczej pracy. Włączenie studentów do współdecydowania o procesie dydaktycznym sprzyja odnalezieniu własnego stylu uczenia się i wpływa pozytywnie na końcowe rezultaty. Należy podkreślić, że kreowanie twórczej postawy studentów, budowanie autonomii wraz ze wzrostem kompetencji pozwoli studentom na krytyczną ocenę swoich możliwości i postępów, jednocześnie zmotywuje ich do zwiększenia wysiłku i zaowocuje kontynuacją nauki we własnym zakresie.

Kluczową fazą w programowaniu nauki języka obcego jest faza metodyczna opierająca się zarówno na praktycznych rozwiązaniach, jak i na teorii glottodydaktycznej (Pfeiffer 2001, 34). Faza ta obejmuje przygotowanie **programu nauczania, metod i materiałów**.

Przede wszystkim **program** musi być oparty na wymaganiach i potrzebach studentów i nie może być odizolowany od studiowanych kierunków. Określenie potrzeb stanowi punkt wyjścia do przygotowania programu i ten aspekt nauczania języka fachowego jest mocno podkreślany przez badaczy zajmujących się tą problematyką. Języki obce nauczane są na zasadzie *learning by doing*, tak aby studenci mogli w całości lub częściowo studiować wybraną dyscyplinę przy pomocy języka obcego.

Materiały z danej dziedziny są prezentowane i stopniowane z uwzględnieniem stopnia trudności językowych, program nauki języka powinien przewidywać naukę umiejętności komunikacyjnych w ramach danego przedmiotu studiów (Wilson 1986, 11). Logiczna konsekwencja - program lektoratu nie może przewidywać niczego innego i niczego więcej ponad to, co wymagane jest w programie głównego przedmiotu; dlatego na początku należy bardzo precyzyjnie określić potrzeby studentów i umiejętności, które będą im niezbędne w dalszym toku studiów. Relewantność kursu wypływa z relacji między komunikacyjnymi potrzebami studentów i celem kursu/lektoratu. Przykładowe cele: - umiejętność wysłuchania ze zrozumieniem wykładu z danej dziedziny studiów wraz ze sporządzeniem notatek, - umiejętność wybrania informacji z podręcznika z danej dziedziny studiów, - umiejętność aktywnego uczestnictwa w badaniach laboratoryjnych połączona z umiejętnością sporządzenia notatek zapisem procedury i odkrycia w raporcie. Takie podejście daje studentom podstawę pewności, że program kursu językowego jest właściwy ich celom studiowania w szkole wyższej. Potrzeby komunikacyjne determinują tym samym strukturę i program kursu językowego, co z kolei jest wzmocnione poprzez system punktów i procedur oceniających poziom umiejętności (Wilson 1986, 9).

Oparcie **programu** na specyficznych potrzebach pociąga za sobą konsekwencje. Po pierwsze, jeśli program oparty będzie na zaspokojeniu prawdopodobnie przyszłych potrzeb studentów (w pracy zawodowej), może to osłabić ich motywację, gdyż potrzeby bieżące są dla nich ważniejsze, niż te w przyszłości, która jest bliżej niesprecyzowana. I należy to uwzględnić, aby aktualne potrzeby były równie ważne, co wymagania akademickie.³⁷ Cele nauczania, zarówno dalekosiężne, jak i krótko- i średnioterminowe są ważnym czynnikiem motywującym i dlatego należy je przedstawić przejrzysto w formie kategorii funkcjonalnych.

W przypadku relewantności, są dwa podejścia: szerokie i wąskie – wąskie podejście ściśle łączy kurs językowy z wymaganiami językowymi danego wydziału, w przypadku szerokiego podejścia należy podjąć próby wpłynięcia na wydział poprzez wygenerowanie rezultatów, które zmodyfikują ich wymagania. Wymaga to dużo pracy i chęci kooperacji, jeśli jest to niemożliwe, należy ograniczyć się do podejścia węższego. Dobrym przykładem ilustrującym wpływ na wymagania, jest chęć przekonania, że przykładowo umiejętność czytania handoutów jest niewystarczająca, studentów należy

³⁷ Zagadnienia motywacji aktualnej i habitacyjnej zostały omówione w rozdziale 2.

nauczyć korzystania z książek zawodowych. Program modułów powinien również wziąć pod uwagę poziomy kompetencji językowych (por. 2.4). Określenie przez studentów swoich potrzeb i zamierzeń pozwoli lektorowi na wybór adekwatnych środków językowych.

Program powinien być podzielony na dwie grupy zajęć: **język ogólnoakademicki** i **język specjalistyczny** typowy dla danego profilu szkoły wyższej i studiowanej dziedziny. W ramach języka ogólnego należy zaproponować studentom zajęcia utrwalające wiedzę gramatyczno-leksykalną na poziomie, co najmniej średnim, przy założeniu, że trafiają do nas studenci uczący się języka obcego nie tylko w szkole średniej, ale również w szkole podstawowej i gimnazjalnej. Ta część lektoratu powinna być skierowana do tych studentów, którzy chcą powtórzyć i utrwalić dotychczasową wiedzę. Studenci o lepszej znajomości języka, na wyższym poziomie, powinni dokonać wyboru modułu związanego z ich kierunkiem studiów. Ale tu również oferta powinna być zróżnicowana - obejmować zajęcia z języka pisanego, czyli pisanie korespondencji handlowej, notatek służbowych, sporządzenie raportu, streszczenia, pisanie tekstów technicznych i naukowych itp.; inni studenci może wybiorą moduł nauki czytania literatury fachowej, obejmujący struktury zdaniowe i słownictwo potrzebne do zrozumienia tekstu i znalezienia odpowiedzi na nurtujące pytania, pomagający szukać interesujących nas wiadomości, i korzystania z katalogów bibliotecznych on-line. Czytanie literatury fachowej jest bezdyskusyjne dla osób poważnie myślących o pracy, chcących awansować i dla tych, którzy znają zasadę, iż stanie w miejscu oznacza cofanie. Moduły konwersacyjne na pewno znajdą chętnych wśród studentów na wysokim poziomie językowym ciekawych świata, mających własne zdanie na temat otaczających nas zjawisk. Pozostała grupa zajęć to zajęcia przeznaczone dla studentów z poszczególnych kierunków studiów poświęcone językowi specjalistycznemu, czyli nauce głównie słownictwa i struktur leksykalno-gramatycznych związanych z danym wydziałem. Jak wynika z ankiet ponad 87% respondentów zdecydowanie poparło możliwości uczenia się języka specjalistycznego na lektoracie. Studenci uzasadnili swoje opinie stwierdzeniami, że zwiększy to przede wszystkim ich szanse na rynku pracy i stworzy możliwości podniesienia kwalifikacji zawodowych. Pozytywne nastawienie studentów do nauki języka fachowego należy wykorzystać w przygotowaniu modułów poświęconych językowi typowemu dla danego kierunku studiów.

Każdy **moduł** trwałby jeden semestr, czyli 60 godzin przy układzie zajęć dwa razy w tygodniu. Ze względu na organizację pracy na niektórych uczelniach moduł może składać się z 30 godzin. Zainteresowany student otrzymywałby od swojego wydziału odpowiednią liczbę godzin i zapisywałby się na te moduły, które odpowiadają jego aspiracjom, zainteresowaniom i możliwościom. W przypadku wprowadzenia zajęć z języka specjalistycznego, należy przestrzegać zasady niełączenia w jednej grupie studentów z różnych kierunków. Uczenie się języka fachowego z innej dziedziny, czasem niespokrewnionej z dziedziną studiowaną, wydaje się dla studentów frustrujące, zbyteczne, i co najważniejsze, demotywujące. W takiej sytuacji trudno przekonać studentów o celowości wprowadzenia języka zawodowego. Oczywiście, pewne komponenty kursu języka specjalistycznego mogą być wspólne dla wszystkich lub większości kierunków, na przykład elementy matematyki. Należy ponadto pamiętać, iż istnieją, czasami drobne, czasami o większym znaczeniu gatunkowym, różnice w potrzebach i zainteresowaniach poszczególnych wydziałów. Związane jest to na przykład ze specyfiką przyszłej pracy, środowiskiem, osiągnięciami technologicznymi, znaczeniem zawodu na rynku pracy, perspektywami rozwojowymi. Z pewnością każdy student uczelni technicznej powinien zaliczyć moduł języka specjalistycznego, a liczba modułów zależna byłaby od poziomu wyjściowego. W każdym module powinny znaleźć się elementy doskonalące wszystkie sprawności językowe, ale w zakresie zależnym od głównej problematyki. Wybranie języka fachowego nie oznacza, iż zajęcia będą pozbawione takich komponentów, jak słuchanie lub rozmowa na bardziej ogólne tematy. Podobnie, uczestnicy modułu języka pisanego z pewnością skupią się na ćwiczeniu pisania rozmaitych form, ale mogą to omawiać ustnie w obcym języku i pisać prace na podstawie przeczytanego tekstu. Należy dbać o to, aby nie zaniedbywać wszystkich sprawności językowych, co licznie postulowali studenci w swoich ankietach, ale nacisk winien zostać położony na praktykowanie i doskonalenie konkretnych kompetencji zgodnie z problematyką modułu. W przypadku mniej popularnych języków obcych na uczelni organizowane są z reguły grupy międzywydziałowe, ale i w takiej sytuacji należy przygotować moduły tematyczne, przeznaczone dla studentów z różnych kierunków. Oczywiście, zajęcia konwersatoryjne, języka pisanego powinny być oparte na języku fachowym. Prowadzenie dyskursu, ale na możliwe tematy związane ze studiowaną dziedziną, na przykład przedstawianie argumentów za i przeciw zastosowaniu różnych form energii odnawialnej i nieodnawialnej, projekt poprowadzenia linii przesyłowych energii

elektrycznej, wybór generatora w zależności od jego zastosowania. W przypadku języka pisanego tworzenie listów biznesowych, pisanie oferty handlowej, raportów. Wszystkie moduły winny zawierać elementy języka specjalistycznego w zakresie zależnym od tematyki modułu.

Rachunek ekonomiczny niejednokrotnie determinuje układ i liczbę zajęć. Dlatego proponuję dwie opcje dotyczące słabszych studentów o niższym poziomie znajomości języka obcego. Jedną z możliwości to pozwolenie tym studentom na udział w module języka ogólnego doskonalącego i utrwalającego dotychczasową wiedzę językową, a druga alternatywa to organizacja dodatkowych kursów uzupełniających, które pozwolą słabszym studentom osiągnąć poziom wiedzy językowej niezbędny do kontynuowania lektoratu w formie modułów języka specjalistycznego. Wiąże się to być może z dodatkowymi kosztami, ale takie kursy są często organizowane i nie stanowią kosztów nie do udźwignięcia przez wydziały. Do kierownictwa ośrodków nauczania języków obcych na uczelniach należałoby lobbować za przyznaniem studentom jak największej liczby dostępnych modułów. Jednocześnie, chętni i zainteresowani studenci, którzy ukończyliby wymaganą programem i decyzją rady wydziału liczbę semestrów/modułów, mogliby uczestniczyć w wybranych modułach za dodatkową opłatą, która nie powinna przekraczać studenckich możliwości, i być konkurencyjną w stosunku do kursów prowadzonych poza uczelniami. Należy również umożliwić studentom udział w zajęciach językowych poza lektoratem zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami na zasadzie odpłatności bądź uzyskania zgody dziekana na dodatkowe godziny. Ponieważ mogą to być studenci z różnych kierunków, być może zaistnieje sytuacja, iż program będzie zmodyfikowany po analizie wymogów i potrzeb studentów. Należy rozważyć celowość wprowadzenia możliwości wyboru przez studentów modułów w ciągu całego toku studiów, zarówno na studiach pierwszego, jak i drugiego stopnia. Nie zawsze studenci pierwszego roku są świadomi swoich potrzeb. W przypadku studiów II stopnia większy nacisk powinien zostać położony na nauczanie języka angielskiego dla celów akademickich, dla studentów pragnących używać języka obcego dla zdobycia wiedzy. opieram to na podziale ESP zaproponowanym przez Strevena (por. 3.3).

Program szkolenia w centrum powinien składać się z szeregu zadań stopniowo prowadzących do osiągnięcia celów końcowych. Bardzo ważne są zatem właściwa **selekcja i gradacja zadań**. Zadania te muszą spełniać wiele kryteriów. Po pierwsze

język i zawartość winny być autentyczne, relewantne do danej dyscypliny studiów. Aby zaplanować adekwatny do warunków i celów program niezbędne jest zapoznanie się z aktualnym programem studiów i konsultacje z nauczycielami akademickimi na każdym wydziale. Oczywiście nie jest łatwo starannie wyselekcjonować materiał i zdecydować, które tematy i zagadnienia są ważniejsze od innych. I dlatego jest to zadanie o fundamentalnym znaczeniu, determinującym praktycznie cały przebieg kursu. Najpierw należy wyodrębnić tematy i pola leksykalne typowe dla danego wydziału/kierunku. Zestaw jednostek leksykalnych często określa się mianem **języka systematycznego** (Wilson 1986, 10-15). Jest to język, który artykułuje konceptualizacyjny system przedmiotu. Do tej pory, centra językowe i osoby odpowiedzialne za przygotowanie programu kursu językowego opierały się głównie na intuicji opartej na wiedzy przedmiotu i zagadnień, na czytaniu literatury fachowej związanej z daną dziedziną, i na rozmowach ze specjalistami zarówno danego przedmiotu, jak i specjalistami zajmującymi się nauczaniem języków obcych. Naukowcy mają nadzieję, że, być może w niedalekiej przyszłości możliwa będzie analiza kolokacji w połączeniu z wiedzą przedmiotową *native speakerów*. Oznacza to najczęściej wizualizację tekstów, co jest czasochłonne i pracochłonne, i jak do tej pory nikt poważnie się tym nie zajął. Wielką nadzieją jest użycie komputerów do sporządzenia identyfikacji języka systemowego. Po przygotowaniu analizy leksykalnej można przystąpić do wyboru zadań generowanych celami końcowymi kursu. Głównym kryterium doboru jest czynnik ekonomiczny. Należy wybrać takie zadania, które pozwolą przerobić maksymalną ilość materiału przy maksymalnej efektywności i przy redukcji czasu trwania kursu. Należy pamiętać, aby starać się traktować wszystkie komponenty w podobnym stopniu, nie lekceważąc żadnej z umiejętności. Ale z pewnością łatwiej jest zidentyfikować język systemowy korzystając z materiałów pisanych, a modyfikacja do potrzeb języka mówionego nastąpi na poziomie zajęć lekcyjnych a nie na poziomie doboru zdań.

Specyfikacja odpowiednich zadań determinuje **treść kursu**. Przy tworzeniu programu należy wziąć również pod uwagę możliwość grupowania zadań oraz stopniowanie zadań według poziomu trudności (Wilson 1986, 15-16). Jedną z możliwości grupowania zadań jest ich tak zwane "środowisko", np. przy szukaniu informacji z książek fachowych, niezbędne wydaje się przećwiczenie umiejętności korzystania z biblioteki, jeśli ćwiczenie polega na zebraniu danych na podstawie badań/eksperymentów, potrzebna jest umiejętność działania w laboratorium. W ten

sposób tworzy się listę komponentów kursu, co stanowi pierwszy krok w układaniu programu. Na początku powstaje **mapa zadań** o podobnym charakterze - wiele kursów języka specjalistycznego składa się z szeregu komponentów odzwierciedlających mapę zadań. Materiał nauczania może być modyfikowany na takim kursie dwojako: poszczególne komponenty są ze sobą związane (integracja osiągnięta jest poprzez unifikację koncepcyjną i fizyczną), lub zebranie powiązanych zadań w jedno obszerne i wszechstronne działanie. Działanie takie koncentruje się w wysokim stopniu na różnorodnych umiejętnościach właściwych dla szerokiej gamy zróżnicowanych zadań. Do działań takich należy przygotowanie tematycznych projektów lub prezentacji.

Po dokonaniu wyboru zadań i pogrupowaniu ich według ustalonych zasad należy rozważyć, w jaki sposób prowadzą one studenta ku celom końcowym określonym przez program kursu. Stąd celowym wydaje się opracowanie klarownego systemu pozwalającego na **gradację zadań**. Powinniśmy pamiętać, że nie tylko kryterium lingwistyczne może decydować o doborze zadań pod względem trudności, ponieważ język nie stanowi jedyne źródła trudności, na jakie napotyka uczący się języka obcego specjalistycznego. Stopień trudności danego zadania jest wypadkową wszystkich wymienionych uprzednio aspektów. Kolejność zadań nie zawsze będzie taka sama jak conceptualna kolejność tematów programu języka specjalistycznego. Niestety, nie opracowano jeszcze satysfakcjonującej formuły umożliwiającej efektywną gradację zadań pod względem trudności. W miarę poprawnie i dokładnie potrafią to uczynić lektorzy pracujący ze studentami na danym wydziale. Praca w tym wypadku powinna odbywać się na dwóch płaszczyznach, po pierwsze programy są modyfikowane na podstawie opinii, recenzji, bieżących informacji otrzymywanych zarówno od lektorów, jak i od studentów. Z drugiej strony toczy się praca nad gradacją zadań, aby połączyć zadania z działaniami studentów w sposób jak najbardziej obiektywny. Punktem wyjściowym winna być specyfikacja kilku poziomów, do których należy dopasować zadania/ćwiczenia. Poziom pierwszy to poziom studenta rozpoczynającego naukę języka obcego, natomiast poziom ostatni wymaga wiedzy lingwistycznej *native speaker'a*. Każdy poziom zawiera zadania, które są wykonalne dla przeciętnego studenta z daną wiedzą językową i wiedzą przedmiotu studiów. Poziom docelowy kursu jest odbiciem celów kursu. To generuje fakt, iż każdy kurs/moduł będzie miał odmienny **program i odmiennie cele**. Co więcej, większość programów stawia sobie więcej niż jeden cel ostateczny, co za tym idzie, pojedynczy program może korzystać z wielu

opisów poziomu. Większość programów porusza się w zakresie kilku poziomów, ponieważ stwierdzono, iż jest to zakres najbardziej efektywny do uzyskania celów opartych na nauczaniu na podstawie zadań. Po przydzieleniu do danego poziomu studenci wykonują zadania będące w ramach ich możliwości, a nauczyciel z kolei monitoruje ich postępy. W momencie, w którym można stwierdzić, że konkretne zadania są wykonywane w sposób właściwy i prawidłowy, następuje osiągnięcie założonych celów i możliwość przejścia na poziom wyższy lub wybór innego modułu. Poziom zadań powinien opierać się na zasadzie, że są one na poziomie o połowę wyższym niż ten, na którym student jest w stanie wykonać poprawnie zadania. Czyli przejścia od wykonywaniu zadań w dłuższym czasie i z większym trudem, przy większym nakładzie pracy do wykonywania zadania w sposób zadowalający i efektywny. Przy układaniu zadań na danym kursie możemy traktować opisy poziomów jako szkielet i podstawę programu. Ocena studenta musi być ściśle związana z opisem poziomu danego kursu.

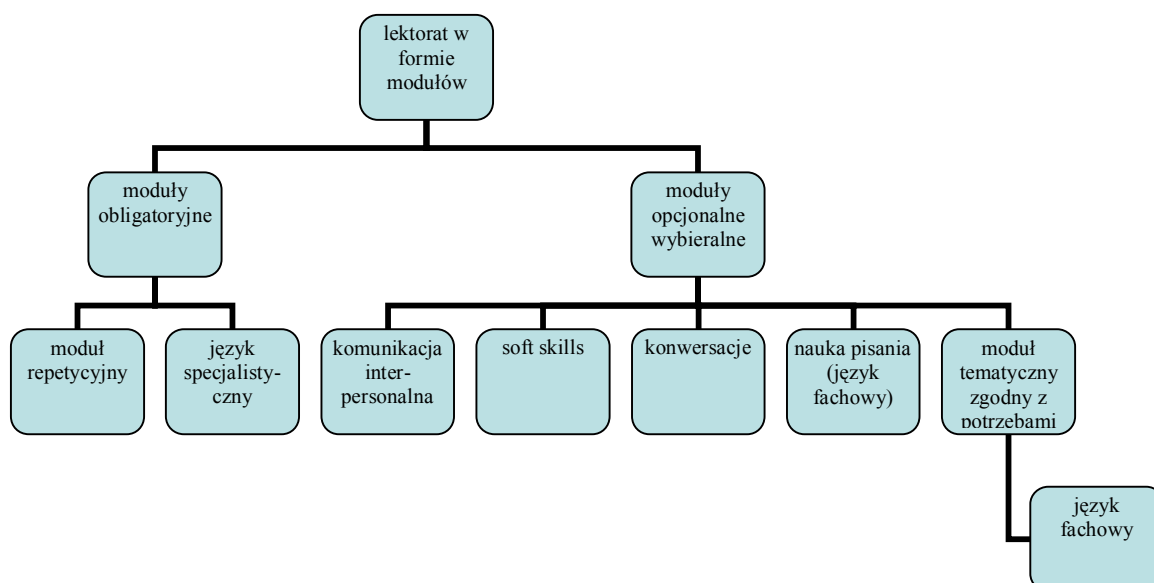
Ponieważ w przypadku kursów językowych w centrach mówimy o nauczaniu opartym na rozwiązywaniu zadań, chciałabym pokrótce przypomnieć ten sposób uczenia, jednocześnie wskazując na elementy odróżniające od **podejścia strukturalnego** (*task-based approach vs structurally-based approach*) (Wilson 1986, 19-20). Lapidarnie rzecz ujmując, można stwierdzić, że zwolennicy drugiego podejścia wierzą w systematyczną, długotrwałą i nieprzerwaną pracę nad kolejnymi partiami materiału, który podwyższa poziom trudności również stopniowo i systematycznie. Z kolei naukowcy i nauczyciele optujący za nauczaniem opartym na rozwiązywaniu zadań zakładają, iż języka można się nauczyć jeśli uczący znajdzie się w sytuacji, w której zmuszony zostanie do używania języka i do używania wszelkich możliwych źródeł lingwistycznych, aby jego komunikacja językowa miała znaczenie i spełniała swoje funkcje. W tym wypadku nauczyciel jest po pierwsze dostarczycielem elementów językowych niezbędnych do wykonania zadania, i wsparciem dla studentów w trakcie jego wykonywania. Ćwiczenia i przyswajanie wiedzy odbywają się na innych zasadach niż w przypadku nauczania strukturalnego.

Należy zwrócić uwagę, że zadania wybrane muszą spełniać wspomniane wcześniej kryteria **konceptyjne, lingwistyczne i językowe**, które są nierozłącznie ze sobą związane. Lektorzy przygotowujący program lektoratu ESP popełniają błąd kontrolując tylko jeden z wymienionych aspektów, zaniedbując pozostałe. Prowadzi to do np. umniejszenia funkcji komunikatywnych wymaganych od studentów danego kierunku.

Studenci potrzebują języka jako narzędzia komunikowania się w sprawach często związanych z ich profesją, nie mogą więc wykonywać zadań oderwanych od rzeczywistych potrzeb. Brak spójności między trzema kryteriami jest często spotykany w momencie sprawdzania wiedzy: studenci są proszeni o odpowiedzenie na pytania oparte na tekście pisanym, i zdarza się, że pytania są tak skonstruowane, że student wcale nie musi zrozumieć tekstu, ale wystarczy, że znajdzie właściwy fragment i jego odpowiedź może być poprawna. I wcale łatwość pytania nie musi oznaczać, że jest ono niewłaściwe.

Program lektoratu nie może być pozbawiony **treści interkulturowych**. Wprawdzie mała liczba godzin, i konieczność realizacji założonego materiału nie sprzyjają wprowadzaniu nowych treści, zwłaszcza w grupach o niższym stopniu kompetencji językowych. Ale uświadomienie studentom różnic i podobieństw między zachowaniami ludzi w różnych obszarach geograficznych, (niekoniecznie odległych przestrzennie), przyczyni się do poszerzenia horyzontów i uwrażliwienia na inne wzorce zachowań zapobiegając uprzedzeniom i stereotypom. Tematyka jest dość często omawiana w kontekście biznesowym (na przykład kwestie punktualności, powitania, przebiegu negocjacji), ale można przygotować autentyczne materiały, również w postaci nagrań, które przydadzą się na zajęciach w grupach studiujących inne kierunki. Szczególnie problemy krajów obszaru języka uczonego na lektoracie powinny znaleźć poczesne miejsce w sylabusie, ale w formie pozwalającej na kształtowanie otwartych i wrażliwych na nowości młodych ludzi.

Poniższy schemat ilustruje **układ lektoratu w wersji modułowej**. Każdy moduł to 30 bądź 60 godzin zależnie od ram organizacyjnych na danej uczelni. Każdy student musi zaliczyć język fachowy i mieć możliwość wybrania modułu opcjonalnego.



Odrębnym problemem są **materiały i media glottodydaktyczne**, z których lektorzy korzystają na zajęciach. Wydawnictwa stoją przed dużym wyzwaniem, ponieważ nie są w stanie przygotować skryptów i podręczników dla wszystkich kierunków szkół wyższych i na wszystkie poziomy. Zawężając nawet pole działania do obszaru szkół wyższych technicznych, mnogość kierunków na uczelniach w Polsce powoduje, iż napisanie tak dużej liczby materiałów jest trudne do zrealizowania. Ponadto, istnieje szereg kierunków, które nie powtarzają się na innych uczelniach, lub jest wiele kierunków specyficznych dla danego regionu (np. górnictwo, hutnictwo, metalurgia). Dlatego polityka wydawnicza zmierza do tworzenia materiałów, które będą mogły być wykorzystane na kilku kierunkach, bądź odnośników do stron internetowych z dodatkowymi ćwiczeniami. Duże nadzieje wydawnictwa wiążą z użyciem tablic multimedialnych i przygotowanie do nich specjalnego oprogramowania jest ich jednym z naczelných celów na najbliższe lata. Należy podkreślić, iż większość lektorów poza podręcznikiem bazowym, znajduje wiele cennych i pożytecznych materiałów na własną rękę, głównie opierając się na źródłach internetowych. W ramach programu Era Inżyniera lektorzy Politechniki Poznańskiej przygotowali dla czterech kierunków kurs komputerowy składający się z dziesięciu lekcji, przeznaczony głównie dla studentów pragnących poszerzyć i sprawdzić swoją wiedzę w danej dziedzinie.

Jak już wspominałam wcześniej, nauczanie języka specjalistycznego jest w miarę młodą dziedziną, stąd lektorzy nie zawsze dysponują odpowiednimi i zróżnicowanym materiałami do nauki. O ile mnogość materiałów, podręczników do nauki np. języka biznesu pozwala na staranne przygotowanie programu kursu językowego z uwzględnieniem potrzeb i poziomu uczących się, (o podobnej sytuacji można mówić w przypadku studentów medycyny lub turystyki), o tyle sytuacja studentów kierunków politechnicznych wydaje się zdecydowanie gorsza. Pojawiają się podręczniki albo starające się uwzględnić różne kierunki na studiach na Politechnice, a co za tym idzie praktycznie niezadowolające nikogo, albo podręczniki skierowane do studentów konkretnego wydziału, ale z kolei reprezentujące tylko jeden poziom. Powoduje to, że ciężar przygotowania wielu dodatkowych materiałów spoczywa na lektorach. Podstawowym kryterium decydującym o przydatności materiałów językowych jest możliwość stworzenia takiej sytuacji, która generuje typ zachowania odpowiedni dla wykonania danego zadania w sposób właściwy i poprawny. Materiały muszą być tak skonstruowane, aby pomóc nauczycielowi stworzyć potrzebę właściwej komunikacji, czyli ustalić odpowiednie zadanie. Można śmiało stwierdzić, że sytuacje, w których wykonywane są zadania komunikacyjne są wynikiem interakcji między nauczycielem, studentami i materiałami. W przypadku nauki języka mówionego trzeba cały czas pamiętać, iż w życiu codziennym posługujemy się innym typem języka niż język podręczników. Bardzo rzadko można znaleźć podręczniki dla tego samego kierunku na różnym poziomie. Taka sytuacja jest możliwa na wydziale elektrycznym, gdzie studenci na poziomie średnim i zaawansowanym korzystają ze skryptu *English for Electrical Engineering*, natomiast studenci o niskiej znajomości języka angielskiego mają do dyspozycji książkę *Complete Physics*, w której znajdują się rozdziały poświęcone zjawiskom związanym z elektrycznością. Ale często nauczyciele muszą adaptować teksty dla potrzeb słabszych grup językowych. Dokonując wyboru podręcznika i materiałów należy kierować się m.in. zasadą układu glottodydaktycznego, według której prymarną zależnością jest zależność materiałów od metody nauczania. Ponadto warto pamiętać o koncepcjach **podręcznika** do nauki języka obcego zaproponowanych przez Fluck'a (por. 3.4), który rozróżnił koncepcje zorientowane na język, ucznia i rozwój sprawności, tekst, i koncepcję silnie związaną z pojęciem autonomii i skupioną na uczeniu się.

Na podstawie przeprowadzonych badań, rozmów i doświadczenia, wydaje mi się zasadnym konsultowanie z lektorami z podobnego typu uczelni w celu wymiany informacji na temat wykorzystywanych podręczników. Ciekawym i sprzyjającym efektywnej pracy pomysłem jest przygotowywanie przez lektorów materiałów tematycznych, z których mogą korzystać inni nauczyciele. Jako przykład niech posłużą dwa zestawy przygotowane przez lektorów SJO Politechniki Poznańskiej na moją prośbę i zgodnie z moimi sugestiami. Ponieważ na egzaminie ustnym studenci odpowiadają na dwa pytania, w tym jedno z języka ogólnego, zespół lektorów przygotował materiały do praktycznego ćwiczenia zagadnień egzaminacyjnych na zajęciach. Materiały zostały zebrane z różnorodnych źródeł (podręczniki języka ogólnego, skrypty, artykuły z prasy, z internetu), sklasyfikowany na podstawie poziomu językowego i umieszczony w specjalnym, opisanym skoroszycie wraz z ewentualnie dodatkowymi ćwiczeniami i wskazówkami dla lektorów. Drugi zestaw tematyczny obejmuje zagadnienia interkulturowe do wykorzystania na zajęciach jako materiały dodatkowe, urozmaicające lektorat i przybliżające młodym ludziom problematykę krajo- i kulturoznawczą. Tematy zostały zebrane z wielu źródeł przez dwie lektorki, które podeszły do zadania entuzjastycznie. Następnie każdy temat opisały pod względem poziomu językowego, rodzaju poleceń, i ćwiczenia konkretnych sprawności językowych. Lektorom zaleciłam korzystanie na zajęciach w celu ich urozmaicenia (co jest tak ważne przy ćwiczeniu języka fachowego technicznego) i poszerzenia horyzontów studentów. Chciałabym także pozwolić studentom przyswoić sobie nie tylko struktury języka, ale również pewne zasady i różnice kulturowe, które w dużym stopniu determinują komunikację międzyludzką.

Analiza potrzeb studentów na lektoracie tak mocno podkreślana przez glotoodydaktyków determinuje treści kursy językowego, ale również wpływa na wybór właściwych **metod**. Zastosowanie odpowiednich metod i strategii nauczania i uczenia się stanowi przedmiot wielu badań, które potwierdzają ich znaczenie w procesie dydaktycznym. Należy pamiętać, że nie ma jednej uniwersalnej metody nauczania i uczenia się, i badania wskazują na konieczność stworzenia warunków umożliwiających wykorzystanie rozmaitych metod i strategii biorących pod uwagę różnice osobowościowe uczniów.

Na podstawie swoich obserwacji i ankiet studentów wnioskuję, iż na początku każdego lektoratu należy poświęcić czas na przekazanie studentom wiedzy na temat **jak**

się uczyć języków obcych. Z dotychczasowej praktyki wiem, iż tego typu wykłady, odczyty mają miejsce na uczelniach, ale nie mają one charakteru obligatoryjnego, i odbywają się np. w ramach Dnia Języków Obcych, co absolutnie nie gwarantuje powszechnego w nich udziału. Wiedza wyniesiona ze szkół niższego szczebla nie zawsze wystarcza, albo, co najczęściej się zdarza, studenci nie potrafią skutecznie uczyć się języka na wyższym poziomie. Dużo problemów sprawia im nauka nowej terminologii w języku obcym, i dlatego należy przeznaczyć trochę czasu na przekazanie studentom wskazówek metodycznych, aby nauka języka obcego była skuteczniejsza i efektywniejsza. Może to zrobić lektor mający dodatkowe przeszkolenie w tym zakresie, lub lektor potrafiący w przystępny sposób przekazać uczącym się najważniejsze wskazówki. Nie zawsze uczenie się przez parę godzin przynosi rezultaty, stąd tak ważne jest efektywne wykorzystanie czasu. Udało się ustalić na podstawie ankiet studentów, że popularne są rozmaite metody samokształceniowe. Dzięki świadomemu wyborowi odpowiedniej strategii pozwala uczącemu się osiągnąć wyższy stopień niezależności uczeniowej, co oznacza zwiększenie świadomej pracy w celu osiągnięcia założonego celu. Jak wykazały badania, powiązanie wykorzystania strategii i metod wraz z rezultatami okazuje się skuteczne w dydaktyce.

Ostatnim etapem programowania nauki języka jest tworzenie bazy pragmatycznej. **Warunki nauczania** stanowią istotny element układu glottodydaktycznego. Pfeiffer (2001, 39) wyróżnia w infrastrukturze glottodydaktycznej media miękkie, do których zalicza omówione powyżej materiały, natomiast przez media twarde rozumie wyposażenie medialne gabinetów językowych. Bezsprzecznie, każde centrum nauczania języków obcych na uczelni wyższej powinno być wyposażone w dobrze zaopatrzoną **bibliotekę**, jak i **pokój pracy (self-study room)**. W obu tych miejscach nie może zabraknąć komputerów z odpowiednimi programami. Materiały dla studentów winny być dostępne w dogodnych dla nich godzinach, oczywiście w ramach rozsądku, ponieważ życie studenta trwa prawie nieprzerwanie przez całą dobę. Aby udostępnione materiały spełniały swoją rolę, usprawiedliwione winno być zatrudnienie specjalnie przeszkolonych lektorów lub bibliotekarzy, którzy mogą służyć radą i pomocą studentom pragnącym doskonalić swoje umiejętności językowe. Lektorzy/bibliotekarze-przewodnicy pomagiliby wybrać materiały i programy na odpowiednim poziomie, stosownie do potrzeb edukacyjnych uczniów. Myślę tu na przykład o doradztwie dotyczącym wyboru takiego programu bądź tekstu, które satysfakcjonowałyby ucznia

chcącego doskonalić swoje kompetencje związane z pisaniem listu motywacyjnego, lub ucznia pragnącego poszerzyć swoje słownictwo na dany temat. W nauce języka obcego specjalistycznego niezbędne są media, i nie jest to pytanie czy należy ich używać, czy nie, ale raczej, które i w jakim zakresie. Nie uda się uniknąć kontaktu z wszelkiego rodzaju mediami. Decydując się na wybór konkretnej formy korzystania z materiałów multimedialnych należy rozpatrzyć ich korelację z motywacją studentów, założonymi celami i skutecznością. Kreatywne użycie mediów wzmacnia motywację i ułatwia zapamiętanie materiału. Pozwala skupić się nad zagadnieniami objętymi programem, pod warunkiem, że dobrano właściwe media do utrwalenia danego problemu. Nie zawsze program telewizyjny będzie najbardziej efektywnym narzędziem, czasami lepsza okazać się może taśma z odpowiednim nagraniem. Dlatego w centrum językowym, podczas tworzenia programu tak ważna jest współpraca nauczycieli i lektorów odpowiedzialnych za media, np. za dobór właściwych programów komputerowych, czy przygotowanie listy stron internetowych odpowiednich do potrzeb uczących się. Nauczanie języka przy wykorzystaniu szerokiego spektrum pomocy audiowizualnych charakteryzuje się wieloma zaletami: na przykład Szalek (2004, 164-5) wymienia między innymi sposobność jednoczesnego zastosowania rozmaitych efektów (dźwiękowych, wizualnych, ruchowych, itp.) co skutkuje wielorakim oddziaływaniem na zmysły uczącego się; natychmiastową poprawę; pewną dawkę anonimowości; sposobność samodzielnej pracy nad językiem, a co za tym idzie dużą indywidualizację; możliwość aktualizacji i dopasowywania adekwatnych materiałów; wdrażanie uczniów do systematycznej i dokładnej pracy; oszczędność czasu, po wykonaniu zadania uczeń otrzymuje nowe, pracuje w swoim tempie. Szkoły wyższe mają dość dobrze wyposażone biblioteki z szerokim dostępem do bogatych zbiorów *on-line*. Ponieważ w technice czas biegnie nieubłaganie ciągle do przodu i coraz szybciej, trudno zainteresować młodych ludzi "nowinkami" technicznymi sprzed kilkunastu lub kilku lat. Dlatego korzystanie tylko z jednego podręcznika przez wiele, wiele lat jest absolutnie nie do przyjęcia. Praca z tekstami z aktualnej prasy specjalistycznej może przynieść spodziewane rezultaty, zwłaszcza jeśli jest to starannie przygotowane przez lektora. Jeszcze raz odwołam się do pracy mózgu, organu, który nie końca został zbadany i nie do końca jest przewidywalny. Otóż nasze mózgi przyswajają te informacje, które zostały uznane jako przydatne poprzez przesłanki subiektywne. Nieistotnym jest fakt wprowadzenia danego tematu i informacji do podręcznika jako niezwykle ważnych, studenci nie zapamiętają wiadomości, jeśli nie zostaną one

ocenione jako wartościowe i potrzebne. Dlatego nieobojętnym jest skuteczność argumentacji nauczyciela w celu przekonania uczniów do celowości uczenia się konkretnych wiadomości. W ostatnim czasie dużo dyskutuje się o uczeniu w zgodzie z mózgiem (*brain friendly learning*). Operacje myślowe przebiegają sprawniej i efektywniej jeśli nowe wiadomości mogą trwale połączyć się z wiadomościami nabytymi uprzednio. Porównując naszą wiedzę do sieci, można śmiało stwierdzić, iż istnieje ona i spełnia swoje funkcje tylko w przypadku trwałych powiązań. Zerwana sieć powoli staje się bezużyteczna. Z tego powodu programy lektoratu muszą być skorelowane z przedmiotami zawodowymi i oczekiwaniami młodych ludzi. Jestem przeciwna podręcznikom językowym zawierającym teksty o aktualnie modnych zespołach muzycznych, aktorach, ponieważ za kilka lat o większości z nich nikt będzie pamiętał. Natomiast młodzież chętnie dyskutuje na bardziej uniwersalne tematy, zwłaszcza o tych, które ich dotyczą, na przykład, wybór drogi życiowej, moralne dylematy, cechy idealnego polityka/prezydenta, i tym podobne. Ponadto umiejętność czytania literatury fachowej jest jednym ze znaczących elementów kursu językowego i pokazuje studentom, ile mogą się nauczyć i dowiedzieć, dzięki tej zdolności.

Istotną kwestią w pracy centrów językowych jest **certyfikacja i bieżąca ewaluacja** postępów studentów. Dlatego tak istotna jest forma oceniania pracy studentów. Dotychczasowe metody, czyli tradycyjna skala stopni powinna zostać zastąpiona bardziej miarodajnymi i rzetelnymi ocenami, np. poprzez oceny w postaci procentowej. Wiadomo, że ocena dostateczna jest najbardziej niesprawiedliwą oceną, ponieważ dostają ją uczniowie, którzy opanowali wiedzę, ale na niezbyt wysokim poziomie, tak zwane minimum potrzebne do zaliczenia, jak i studenci "wyciągani" z oceny niedostatecznej, częstokroć po wielu próbach. Zastąpienie ocen od oceny niedostatecznej do bardzo dobrej kryterium procentowym bądź punktowym wydaje się sprawiedliwsze i bardziej obiektywne. Warto też przyjąć jako zasadę oceny określenie danej umiejętności "*you can*", jak to zastosowano w Europejskim Systemie Opisu Języka.

Mocno chcę podkreślić, iż egzamin nie może być jedynym bodźcem zmuszającym studentów do nauki. Wiąże się to oczywiście z rangą przedmiotu i możliwością otrzymania punktów ECTS niezbędnych do zaliczenia semestru lub roku. Niewątpliwie jakakolwiek forma sprawdzająca i podsumowująca zdobytą wiedzę jest nieodzowna. Duże wydawnictwa organizują kursy przygotowujące i przeprowadzają wszelkiego

rodzaju testy/egzaminy pozwalające otrzymać stosowne zaświadczenie. W większości wypadków są to egzaminy sprawdzające kompetencje w zakresie języka ogólnego, bądź języka zawodowego z naciskiem na język biznesowy. Mankamentem tego typu certyfikatów jest konieczność w większości wypadków odnawiania po upływie określonego czasu, bądź małe dopasowanie do tematyki, na przykład technicznej. Wiele firm i wydawnictw stara się przygotować egzaminy bardziej skoncentrowane na zagadnieniach zawodowych, ale jest to proces trudny i żmudny. Ponadto certyfikaty wydawane są tylko i wyłącznie po uiszczeniu właściwej opłaty, która nie należy do niskich. Stąd wydaje mi się dość istotną kwestią próba zainicjowania przez uczelnie, na przykład techniczne, stworzenia ram do przeprowadzenia takiej formy egzaminu, która daje podstawę do wydania zainteresowanemu studentowi stosownego zaświadczenia/certyfikatu. Próby takie zostały już zapoczątkowane w ramach SERMO, Stowarzyszenia Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych, między innymi w oparciu o doświadczenia Politechniki Łódzkiej. Otrzymanie takiego dokumentu po zakończeniu lektoratu byłoby niebagatelnym stymulantem aktywizującym studentów do wyteżonej pracy. Oczywiście, przygotowanie zasad i formy egzaminu to działanie wymagające rozważań, znajomości potrzeb uczących się i potrzeb pracodawców w zakresie znajomości języka obcego w danym zawodzie, jak i reguł tworzenia testów i ich ewaluacji. Świadomość, iż po zakończeniu kursu językowego na uczelni istnieje możliwość uzyskania certyfikatu, który będzie honorowany i respektowany przez przyszłych pracodawców, z pewnością podniesie rangę samego lektoratu i uczyni go atrakcyjnym, nie tylko pod względem programowym. Ponadto, centra nauczania języków obcych winny brać pod uwagę sugestie i opinie samych studentów na temat lektoratu. Obecnie studenci grup, w których jest hospitowany lektor wypełniają ankietę dotyczącą prowadzonych zajęć, ale winna to być norma, iż po zakończeniu lektoratu studenci przekazują swoje uwagi i oceny, które z pewnością stanowią cenne wskazówki, ponadto daje to studentom poczucie poważnego i podmiotowego ich traktowania przez nauczycieli.

Lektorat podlega ciągłej ewolucji, aby studenci traktowali go jako ważny element studiów i mogli po jego zakończeniu uczciwie przyznać, że nie był to czas stracony. Ale współczesne koncepcje opisujące zajęcia językowe są tylko punktem wyjścia do samodzielnych i indywidualnych poszukiwań samych lektorów. Naturalnie, obostrzenia w postaci programu i sztywnej siatki godzin w dużej mierze determinują kształt zajęć,

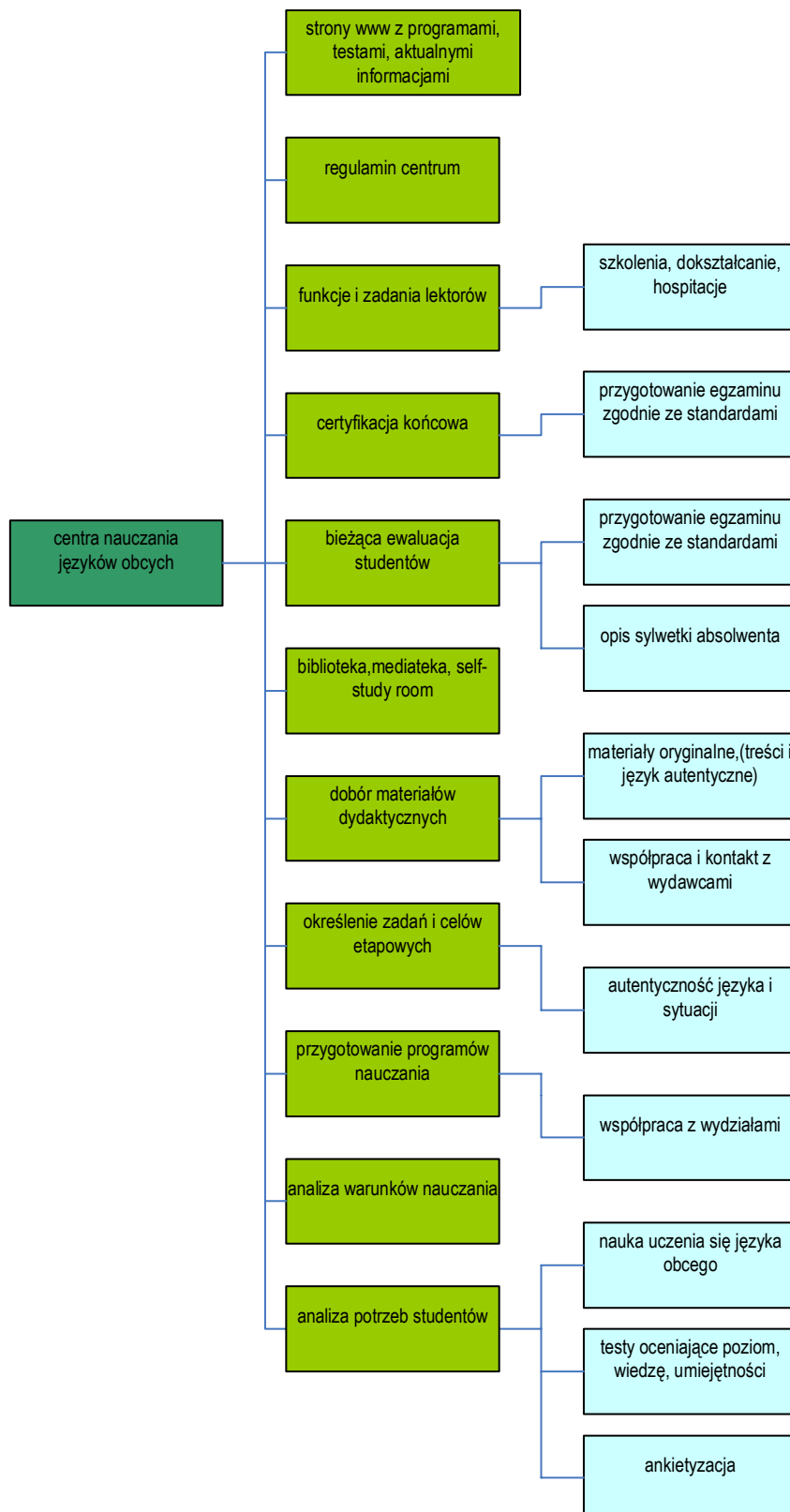
ale nie zwalnia to nauczycieli i lektorów od rzetelnego przygotowania i realizowania podstawowych założeń programowych. Lektorat na uczelni wyższej powinien z jednej strony odzwierciedlać potrzeby współczesnego rynku pracy, być odpowiedzią na aspiracje i ambicje młodych ludzi, ale jednocześnie wyobrażam go sobie jako pole do popisu dla aktywnych i kreatywnych nauczycieli i żądnych wiedzy studentów. Coraz częściej programy kursów winne być dopasowane do indywidualnych i osobowościowych cech uczących się, i nauka języka winna stanowić pasjonującą przygodę zarówno dla lektorów, jak i studentów. Zapewne uwzględnimy bardziej zindywidualizowane formy studiowania w ramach nauczania półautonomicznego oraz ściślejszych relacji nauczyciel - student. W natłoku informacji i źródeł, z których można czerpać materiały, lektor winien stać się przewodnikiem, mentorem młodych ludzi w gąszczu często nie dość specjalistycznych i wartościowych źródeł. Z drugiej strony nauczyciel musi przełamać stereotypy i przestać mentalnie tkwić w przestarzałym wizerunku nauczyciela jako jedyne, nieomyłnego, wszystkowiedzącego mędrca. Zawsze byłam zdania, iż jako lektor też mogę nauczyć się wielu cennych rzeczy, a problem leży głównie w sposobie komunikowania się ze studentami. Dla większości studentów nauczyciel nadal powinien być autorytetem i punktem odniesienia, ale docenienie przez niego ich wiedzy skutecznie ich motywuje i dowartościowuje.

Przede wszystkim, studenci muszą po każdych zajęciach lektoratu wychodzić z przeświadczeniem, iż nauczyli się czegoś nowego i przydatnego w ich życiu, i czas nie został zmarnowany. Dokonując ewaluacji zajęć, nie należy zadawać pytania czy lekcje były ciekawe, bo jest to pytanie bardzo pojemne i według mnie mało sensowne w ocenie prowadzonych zajęć - ankiety przeprowadzane przeze mnie wśród moich studentów wykazują, iż ten sam temat jest różnie oceniany przez studentów z tej samej grupy. Pamiętam dość znamiennej opinii jednej z grup sprzed wielu lat, w której korzystałam z podręcznika języka ogólnego (było to przed wprowadzeniem nauczania języka fachowego) i rozpoczęliśmy prezentacje przygotowywane przez studentów. Część z nich uważała, iż był to świetny pomysł, natomiast kilka osób uznało to za stratę czasu, czyli pokazuje to jak rozbieżne są niekiedy zdania w tej samej kwestii. Właściwym pytaniem jest czy wychodząc z zajęć student nauczył się nowych rzeczy, czy przyswoił sobie nowe treści. Niejednokrotnie studenci przyznają się, iż na lektoracie nauczyli się wielu ciekawych rzeczy, których nie mieli sposobności poznać na zajęciach z przedmiotów kierunkowych. Program i sposób jego wprowadzenia, treści

przekazywane na zajęciach winny być jedynym kryterium zmuszającym i motywującym studentów do nauki języka obcego, a nie widmo egzaminu na koniec lektoratu. Należy tak prowadzić studentów, aby nawet brak egzaminu końcowego nie zwalniał ich od wzmożonego wysiłku. Należy również pamiętać, iż nauczanie jest efektywne, jeśli ilość podanych wiadomości nie przekracza zdolności operacyjnych pamięci osób uczących się, wiedza przekazana jest w prosty, jasny i klarowny sposób, i odwołuje się do emocji uczniów. Zafascynowanie wiedzą, nieznanymi dotąd jej obszarami jest skutecznym bodźcem i środkiem dopingującym. Poznawanie świata leży w naturze ludzkiej i dlatego trzeba dostarczyć impulsów do jej poszerzania. Może program lektoratu powinien być zredukowany i bardziej dopasowany do indywidualnych potrzeb i aspiracji studentów. Metody prezentacji, projektów, zasady autonomii są skutecznym orężem stymulującym pracę mózgu, a wiadomo, że mózg pracuje wtedy, jeśli jest aktywny. Młodzi ludzie uczą się tego, w czym widzą sens i co będzie im przydatne. Pozorowanie nauki, i popularna wśród niektórych studentów tak zwana metoda "3 razy z", czyli zakuć, zdać i zapomnieć, odchodzi do lamusa. Ponadto, jak wykazują badania wspomnianego już w rozdziale 1.5. Ebbinghausa związane z pamięcią, po około pięciu dniach bez powtarzania zapominamy 75% informacji. Dlatego zajęcia językowe powinny być prowadzone intensywnie, w wymiarze co najmniej dwóch spotkań tygodniowo. Młodzi ludzie mają praktycznie nieograniczone możliwości uczenia się i sprawdzania swojej wiedzy językowej. Powszechny dostęp do wielu obcojęzycznych kanałów telewizyjnych i radiowych, częstsze kontakty z cudzoziemcami, możliwość podróżowania sprawiają, iż z jednej strony istnieje ciągle motywacja do podnoszenia swoich kompetencji językowych, a z drugiej strony nauka może być szybsza, łatwiejsza i dokonywana za pomocą wielu bodźców i technik.

Poniżej prezentuję w formie graficznej **główne czynniki**, które powinny być starannie rozpatrzone i przeanalizowane przy opracowywaniu **działania centrum językowego**. Wszystkie te komponenty stanowią sieć naczyń połączonych, i dlatego winny być traktowane łącznie, we wzajemnych relacjach. Nie można zaniedbywać żadnego z elementów, ponieważ straci na tym jakość nauczania i efektywne działanie centrum. Oczywiście, poszczególne składniki są składnikami zmiennymi, podlegającymi modyfikacjom, stąd konieczność stałego monitorowania pracy studium nauczania języków obcych, jak i przegląd nowości i trendów, wraz z wymianą doświadczeń z innymi ośrodkami. Należy przemyśleć koncepcje prowadzenia zajęć

językowych w czasie wakacji w formie skondensowanej - umożliwi to zaliczenie studentom lektoratu w czasie wolnym od innych zajęć akademickich według indywidualnego harmonogramu.



PODSUMOWANIE

Najnowsze założenia reformy szkolnictwa wyższego jako jeden z priorytetów wymieniają dalszą indywidualizację studiowania i możliwości kształtowania swojej ścieżki edukacyjnej przez studentów. Centra nauczania języków obcych muszą być do reformy przygotowane i wyprzedzać w swojej ofercie oczekiwania i żądania uczących się. Programy lektoratów winny być kreowane "na miarę" potrzeb i ambicji młodzieży, i wtedy staną się mocnym i niezbędnym punktem programu studiów. Skończył się czas przerabiania tego samego podręcznika przez wiele lat i metody kredy i tablicy. Należy iść z duchem czasu i nie bać się zmian z jednej strony, a z drugiej otwarcia się na studentów i zejścia z piedestału nieomylnego i wszystkowiedzącego nauczyciela. Wtedy z pewnością, lektorat stanie się pasjonującą przygodą dla obu stron.

Przeprowadzone ankiety i wywiady z lektorami i studentami potwierdzają słuszność obranego kierunku rozwoju lektoratów na uczelniach technicznych. Zarówno lektorzy, jak i studenci mocno podkreślali, iż nauka języka fachowego jest czynnikiem odróżniającym lektorat od kursów języków obcych oferowanych przez liczne szkoły i firmy językowe, jak również odróżnia to lektorat na uczelni technicznej od nauczania języków obcych na innych uczelniach. Mimo wielu problemów opisanych na podstawie badań empirycznych w poprzednim rozdziale, takich jak:

- niski poziom kompetencji językowych wyniesionych ze szkół niższego szczebla; studenci o różniących się poziomach w jednej grupie,
- słaba motywacja do uczenia się języka obcego,
- niewystarczająca liczba godzin przeznaczonych na lektorat (minimum ministerialne - 120 godzin),
- konieczność uczenia się języka narzuconego a nie języka kontynuowanego ze szkoły,
- obawy lektorów przed uczeniem języka specjalistycznego, sceptyczne podejście nauczycieli, brak zrozumienia ze strony innych pracowników uczelni, słabe przygotowanie lektorów do nauczania języka zawodowego, doświadczenie w dużej mierze oparte na intuicji,
- brak adekwatnych materiałów dydaktycznych; konieczność ich szukania, adaptowania i aktualizowania,

- słabe wyposażenie w środki audiowizualne; brak ciekawych i aktualnych pozycji książkowych, multimedialnych,
- brak wiedzy merytorycznej studiowanej dyscypliny, zwłaszcza w przypadku lektoratu rozpoczynającego się od pierwszego semestru studiów,
- obojętnego podejścia władz uczelni wobec nauki języków obcych,

istnieje szansa na przezwycięzenie trudności i przygotowanie lektoratu spełniającego oczekiwania studentów i dającego poczucie satysfakcji nauczycielom.

Przede wszystkim należy wykorzystać pozytywne podejście studentów do idei uczenia się języka fachowego. Młodzi ludzie widzą w tym sens i chcą w większości uczyć się języka związanego z ich kierunkiem studiów. Dlatego program powinien być ściśle skorelowany z problematyką studiów i uwzględniać potrzeby studentów i ich zainteresowania. Poznanie oczekiwań studentów winno być obligatoryjne przez pracowników centrów nauczania języków obcych - można to zrobić w formie ankiet, rozmów i spotkań, poprzez kontakty z samorządem studenckim. Tworzenie programu winno być oparte na analizie potrzeb, oraz we współpracy z pracownikami poszczególnych wydziałów i zakładami pracy, których uwagi z pewnością pomogą wybrać zagadnienia odpowiednie dla studentów stanowiące bazę dla bardziej specjalistycznych treści. Wspomożeniem dla ułożenia programu nauczania może być sylwetka absolwenta danego typu uczelni, czyli zestaw umiejętności, kompetencji, sprawności językowych oczekiwanych od absolwenta kończącego studia techniczne. Ten problem jest bezpośrednio związany z wykorzystaniem na zajęciach trafnie dobranych materiałów, autentycznych w możliwie szerokim zakresie. Na szczęście wydawnictwa również zauważyły indywidualne potrzeby uczelni technicznych i w związku z tym ich oferta jest stale poszerzana i wzbogacana o nowe pozycje. Ponadto, wiele uczelni przygotowuje wartościowe skrypty przygotowane przez nauczycieli-praktyków we współpracy z inżynierami i metodykami nauczania języków obcych.

Zajęcia z języka obcego na uczelni wyższej nie mogą powielać programów i schematów ze szkół niższego szczebla. Musimy zaproponować studentom stymulujący i rozszerzający horyzonty program, ze szczególnym uwzględnieniem nauki języka specjalistycznego dostosowanego do studiowanego kierunku, przy pomocy nowoczesnych metod i technik nauczania. Nie dajmy się zwodzić wszystkim nowinkom technicznym. Nauka będzie przebiegać efektywnie i pozwoli obu stronom procesowi

dydaktycznego odnieść sukces, jeśli program i metody zostaną dopasowane do indywidualnych potrzeb i aspiracji młodych ludzi, a nauczyciel będzie miał okazję wypróbować i wprowadzić na lektorat swoje nowatorskie i kreatywne pomysły. Tak jak wspominałam w swojej pracy, być może niektóre techniki okażą się bezużyteczne w danej grupie, a coś co wydawało się mało inspirujące, pomogło studentom w podniesieniu poziomu kompetencji językowej. Mimo wszystko, nauczyciel pozostaje ważnym ogniwem w procesie nauczania, może czasami w skrajnych przypadkach zniechęcić i demotywować uczniów do nauki, a może również ich aktywizować i dynamizować, tak aby poza murami uczelni szukali sposobności sprawdzenia swoich umiejętności językowych.

Dlatego tak ważnym wydaje się staranne przygotowanie programu nauczania języków obcych na wyższej uczelni. Nie mogą to być doraźne działania, ale długofalowy program, który przyniesie lektorom i studentom satysfakcję. Dzisiejsi młodzi ludzie to pokolenie digitalne i dlatego musimy zaakceptować fakty. Wtłaczanie do programów coraz to nowych informacji, wcale nie sprzyja nauce, wręcz przeciwnie. Może powinniśmy uczyć mniej, ale solidnie, a znaczącym elementem każdego kursu powinna być nauka korzystania z ogromnych zasobów i źródeł informacji dostępnych w postaci multimedialnej bądź tradycyjnej, czyli papierowej. W natłoku wiadomości, którymi jesteśmy bombardowani każdego dnia, nieocenioną wydaje się być umiejętność wnikliwej i starannej selekcji treści przydatnych i, co ważne, opartych na rzetelnych podstawach.

Wspomniałam, że młodzi ludzie są pełni pasji, ale aby osiągnąć założone cele i satysfakcję, pełen pasji powinien być też nauczyciel. Na lektoracie na wyższej uczelni nie ma miejsca dla malkontentów i nauczycieli pracujących niedbale i czekających na koniec zajęć. Wśród nauczycieli z którymi pracuję, jest wielu pasjonatów, którzy nie tylko doskonalą swój warsztat metodyczny, ale również dokończają się w dziedzinie nauk technicznych, oczywiście w miarę potrzeb i możliwości, poprzez na przykład, oglądanie programów popularnonaukowych, czytanie literatury związanej z daną dziedziną, co powoduje, iż nie są zupełnie laikami w stosunku do swoich studentów. Nauczyciele muszą ciągle dbać o swój rozwój zawodowy i stale podnosić swoje kwalifikacje. Zachowaniu właściwych proporcji i osądu sprzyja zamiana ról, czyli udział w szkoleniach jako uczniowie, tak aby sprawiedliwie ocenić proces nauczania i uczenia się. Ponadto Harmer (2001, 351) proponuje nauczycielom dbałość o kondycję

fizyczną, jako że praca nauczyciela wiąże się z dużym stresem, stąd ćwiczenia podnoszące potencjał fizyczny winny wejść do planu codziennych obowiązków. Duże znaczenie mają również działania komplementarne w stosunku do zadań stojących przed nauczycielem, na przykład, przygotowywanie dodatkowych materiałów w formie pisanej, pisanie książek, nagrywanie kaset do nauki języka obcego, itp. Wszelkie akcje rozwijające umysł i ciało sprzyjają lepszej pracy i kondycji, i zapobiegają tak zwanemu wypaleniu zawodowemu.

Oczywiście filolodzy nie są inżynierami w większości wypadków i wiele technicznych zagadnień nie jest im znanych. Ale lektor pracujący na uczelni technicznej powinien bezwzględnie wykazać minimum zainteresowania zagadnieniami, o których uczy. Wzmocni to jego poczucie bezpieczeństwa, autorytet, i nawet zaimponuje studentom. Z rozmów z kierownikami centrów nauczania języków obcych i z własnych obserwacji wnioskuję, iż ważnym problemem jest aktywizacja i motywowanie samych lektorów do pracy. Zwłaszcza lektorzy o długim stażu pracy często rezygnują ze stosowania nowych metod, materiałów na rzecz utrzymania spokoju i doczekania do wieku emerytalnego. I stanowi to ważną kwestię dla zarządzających centrami - jak umotywować i zaktywizować nauczycieli. Jedna z lektorek opowiadała mi, iż jej koleżanka starała się o stanowisko nauczycielki języka angielskiego i została poproszona o poprowadzenie lekcji na zadany temat, co stanowiło formę prezentacji jej umiejętności. Może przygotowanie lekcji pokazowych dla małych grup koleżanek i kolegów lektorów byłoby szansą na odświeżenie stosowanych metod nauczania. Również koleżeńskie hospitacje mogą stanowić bazę do samodoskonalenia. Ur (2008, 319-321) proponuje nauczycielom pisanie dziennika z refleksjami i uwagami dotyczącymi przebiegu lekcji, zachowania studentów, problemów pojawiających się na zajęciach. Ale bardzo ważne są spotkania z innymi nauczycielami i wymiana poglądów. Bezwzględnie każdy pedagog winien stale podnosić swoje kwalifikacje poprzez systematyczne czytanie literatury metodycznej i udział w szkoleniach i konferencjach, przynależność do stowarzyszeń zawodowych.

Powoli rozpoczyna się proces zwiększania indywidualizacji przebiegu studiów. Koncepcje studiowania w przyszłości obejmują możliwości indywidualnego układania programu i wyboru przedmiotów zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami studiujących. Oznacza to, iż zwiększą się oczekiwania i wymagania ze strony studentów wobec wykładowców, i dotyczy to również lektoratu. Ale w pewnym momencie nasi

studenci kończą lektorat, zdają egzamin i kończy się ich kontakt ze studium języków obcych. Część ze studentów powraca jako studenci studiów II stopnia na krótkie lektoraty, z reguły 30-godzinne. I dlatego centra nauczania języków obcych z jednej strony powinny zaszcześcić studentom nawyk ciągłego dokształcania się i sięgania po materiały w językach obcych, z drugiej strony w swojej ofercie być może powinny zaproponować studentom, którzy ukończyli już lektorat, formy samokształceniowe i doskonalące naukę języka. Do tych celów mogą być z powodzeniem wykorzystywane *self-study rooms*, w których studenci z pomocą lektorów mogą pracować we własnym zakresie nad problemami zgodnie z ich potrzebami i preferencjami. W każdym razie koniec lektoratu nie może oznaczać końca kontaktu z językiem obcym na studiach. Indywidualizacja programu może paradoksalnie zwiększyć, lub nawet wymusić aktywność i kreatywność lektorów. Nauczanie modułowe stwarza nauczycielom możliwość napisania autorskiego programu i uczenie tych komponentów, które sprawiają im satysfakcję, w których czują się kompetentni. Oczywiście, aby nie zaistniała sytuacja, w której pojawią się tylko moduły gramatyczne, lub moduły konwersacyjne, dużo zależy musi od kierownictwa centrum nauczania języków obcych. To do nich należeć powinno kierowanie i planowanie odpowiednich modułów. Być może, będzie to niejako wstęp do dalszej indywidualizacji nauczania języków obcych, mianowicie zapisywania się studentów do poszczególnych lektorów ze względu na temat zajęć, jak i sposób prowadzenia i metody stosowane przez kreatywnego lektora. Ale myślę, że jest to na razie przyszłość, ponieważ wiąże się to z logistyką i organizacją planu zajęć na całej uczelni. W swoich działaniach w życiu dokonując wyboru właściwej drogi i szukając optymalnego rozwiązania opieram się najpierw na tezach, które nie ulegają zmianom i są podstawą dalszych aktywności. W dydaktyce, efekty nauczania i uczenia się zależą w głównej mierze od właściwego doboru stosownych do założeń i celów środków.

Kończąc podsumowanie mojej rozprawy doktorskiej pragnę nadmienić, że w trakcie studiowania bardzo obszernej literatury przedmiotu oraz szeroko zaplanowanych i przeprowadzonych badań empirycznych w znaczący sposób poszerzyłam swoją wiedzę, którą pragnę wykorzystać w praktyce zawodowej jako kierownik zespołu języka angielskiego w mojej uczelni. W trakcie dyskusji na wewnątrzinstytutowych konferencjach wyrażano m.in. opinie, że opracowany przeze mnie autorski model modułowej struktury i organizacji lektoratów może być zaadaptowany w nauce innych

języków obcych. Wykorzystanie dorobku naukowego i jego wdrożenie w praktyce staje się dla mnie i dla Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej kolejnym wyzwaniem, któremu chcę się teraz poświęcić.

SPIS WYKRESÓW:

Rysunek 1 Czy jest pan/pani świadomy do jakich celów w przyszłości, w przyszłej pracy zawodowej będzie pan/pani używać języka obcego?.....	288
Rysunek 2 Do jakich celów będzie panu/pani potrzebna znajomość języków obcych po zakończeniu studiów?.....	289
Rysunek 3 Czy uważa pan/pani za celowe wprowadzenie do lektoratu zajęć z języka specjalistycznego?	291
Rysunek 4. Czy uważa pan/pani za celowe wprowadzenie do lektoratu zajęć z języka specjalistycznego?	292
Rysunek 5 W jaki sposób powinien być wprowadzany język specjalistyczny?	294
Rysunek 6 W jaki sposób powinien być wprowadzany język specjalistyczny?	294
Rysunek 7 Czy zna pan/pani, lub słyszał/a o autonomicznych zasadach i metodach nauczania?.....	295
Rysunek 8 Czy zna pan/pani, lub słyszał/a o autonomicznych zasadach i metodach nauczania?.....	295
Rysunek 9 Czy lektorzy informują o autonomicznych formach nauczania?	296
Rysunek 10 Czy lektorzy informują o autonomicznych formach nauczania?	296
Rysunek 11 Jakie formy samokształcenia stosuje pan/pani?	298
Rysunek 12 Czy studenci mają jakikolwiek wpływ na przebieg zajęć?	300
Rysunek 13 Czy studenci mają jakikolwiek wpływ na przebieg zajęć?	300
Rysunek 14 Czy uważa pan/pani, że studenci powinni mieć realny wpływ na program lektoratu?	301
Rysunek 15 Czy uważa pan/pani, że studenci powinni mieć realny wpływ na program lektoratu?	301
Rysunek 16 Na jakie elementy lektoratu studenci powinni mieć wpływ?	302
Rysunek 17 Na jakie elementy lektoratu studenci powinni mieć wpływ?	302
Rysunek 18 Jaka powinna być rola nauczyciela w czasie lektoratu według pana/pani opinii?	307

ABSTRACT

The dissertation examines problems and possibilities of teaching and learning foreign languages at technical universities with a special focus on teaching English for Specific Purposes.

The author attempts both to answer a crucial question whether foreign language courses come up to students' expectations and prepare them linguistically for taking up professional work as well as to find out what problems are to be dealt with in the process of a language teaching and how they can be solved. To achieve the objectives, extensive empirical research, both qualitative and quantitative, has been conducted among students and foreign language teachers.

The analysis of teaching ESP with special regards to receptive and productive skills has been performed, and theoretical and practical aspects of teaching professional vocabulary and grammar together with some problems of translation into a native language have been presented and discussed.

The factors that influence students' motivation and the difficulties both teachers and students are confronted with while teaching/learning a foreign language have been investigated. Autonomous and semi-autonomous forms of learning referring specially to reading professional literature skills have been studied.

The author's model of teaching foreign languages in the form of obligatory and optional modules has been presented based on the relations between the components of the glottodidactic process. The model may become the basis for a better and more effective planning and preparing ESP syllabuses at technical universities.

BIBLIOGRAFIA

Abramczyk, A., 2008. Czy rozwijanie autonomii ucznia jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych? W: *Języki Obce w Szkole*. 6/2008. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Aitchison, J., 1994. Understanding words. W: *Language and understanding*. Edited by G. Brown, K. Malmkjaer, A. Pollitt, J. William. Oxford: OUP.

Alexander, L., 1988. *The three best kept secrets about grammar*. Practical English teaching 9/2.

Arabski, J., 1997. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

Bell, D., 2002. *Help! I've been asked to teach a class on ESP*. Iatefl Issues, issue 169, October-November.

Bell, D., 2002. Help! I've been asked to teach a class on ESP. W: *English for Specific Purposes World*, issue 169, Oct/Nov.

Biedroń, A., 2004. Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejęcia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Branden, K. Van den, 2007. Second language education: Practice in perfect learning conditions? W: *Practice in a Second Language (Perspectives for Applied Linguistics and Cognitive Psychology)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Braunert, J., 2000. Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder : Kann der DaF-Anfaenger berufssprachlich einsteigen. W: *InfoDaF*, 4/2000, 414-427.

Buckby, M., 1989. Planning a reading programme. W: *Developing Modern Language Skills for GCSE*. Editor William Littlewood Thomas Nelson and Sons Ltd.

Carroll, J. B., 1965. *The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training*. W: Glaser, R. (ed.). *Training in Research and Education*. New York: Wiley.

Case, A., Needs Analysis – there is no such thing as General English. Macmillan Teaching business English Internet.

Chirnside, A., 1986 Talking for Specific Purposes. W: *ESP for the University*. Harper (Ed.) (141-148). Oxford: Pergamon Press.

Cichoń, M., 2002. "Uczyć się uczyć": autonomizacja studentów I roku filologii romańskiej. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cola, I., 2004. Motywacja jako warunek *sine qua non* autonomii w procesie glottodydaktycznym. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

[Communicating science in the 21st century](#). Paper for the English Speaking Union Science Conference on 'English and the Communication of Science', 10 March 2005. See 'English and the communication of science', *Moderna Språk* (centenary issue), 2006, 20-33.

Corbett, J., 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters ltd.

Cowie, A. P., 1988. Stable and creative aspects of vocabulary use. W: *Vocabulary and Language Teaching* (Ronald Carter, Michael McCarthy) Harlow: Longman Group UK Limited.

Crystal, D. 2003. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D., 2005 http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English2.pdf *Moderna Språk* C1 (centenary issue), 20-33 (adaptation of 2005 paper).

Crystal, D., 2005. *English and the Communication of Science*, www.usingenglish.com/links/English-for-Special-Purposes/index.

Currie, P. 1999. Transferable skills: Promoting student research. W: *English for Specific Purpose*. 18, 329-346.

DeKeyser, M. R., 2007. *Practice in a second language (Perspectives for Applied Linguistics and Cognitive Psychology)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drożdżał - Szelest, K., 2003. Lekcje z przeszłości: czego uczy nas historia nauczania języków obcych. Wydawnictwo Akademii Rolniczej im. Augusta Cieszkowskiego Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z okazji 50-lecia Studium Języków Obcych Akademii Rolniczej w Poznaniu, Poznań, 31-37.

Drożdżał - Szelest, K., 2004. Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Dubis, A./ Firganek, J., 2006. *English through electrical and energy engineering*. Kraków: Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Krakowskiej.

Dudley-Evans, T./ St John, Maggie Jo 1999 *Development in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: CUP, 4-5.

Dźwierzynska, E., 2007. Czynniki wpływające na zapamiętywanie leksyki obcojęzycznej. W: *Języki Obce w Szkole* 02/07, 37-42.

ESP for the University ELT Documents:123. Pergamon Press in association with the British Council, edited by David Harper.

Fluck, H.-R., 1992. *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder. Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen. Gunter Narr Verlag, 190-196.

Fluck, H.-R., 1996. *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. Tübingen/Basel: A.Francke Verlag, 263.

Fluck, H.-R., 1998, "Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik". w: Hoffmann, Lothar/Lalverkamper, Hartwig/Wiegand. Herbert Emst. (Hrsg) 1998. *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein Internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 950-951.

Gajda, S., 1990. Wprowadzenie do teorii terminu. W: *Studia i monografie*. Opole: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, nr 162.

Gajewska-Skrzypczak, I., 2003. "Ratunku, mam uczyć ESP" materiały konferencyjne, Będlewo.

Gatehouse, K., 2001. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 10, October 2001
<http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>.

Greenall, G., 1981, The EST Teacher: A negative view. W: British Council (Eds.)
The ESP Teacher: Role, Development and Prospects, ELT Document 112, London
British Council English Teaching Information Centre, 23-27.

Grucza, F., 1978. *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa:
Wydawnictwa UW.

Grzeżożek, M./ Starmach, I., 2004. *English for environmental engineering*. Kraków:
Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Krakowskiej.

Hahn. W. von., 1981. Fachsprachen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson
Education limited.

Harmer, J., 1995. Taming the big 'I': teacher performance and student satisfaction.
W: *ELT Journal* volume 49/4.

Hejwowski, K., 2004. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa:
Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hewings, M., 2002. A history of ESP through English for Specific Purposes. W:
ESP World. Online Journal for Teachers. www.esp-world.info/articles_3/hewings_paper.htm.

http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc50_pl.htm

http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc52_pl.htm

<http://elearning-20.blogspot.com/2006/12/jak-ucz-si-doroli.html>

<http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/raport-programu-edukacja-dla-wszystkich/>

Hutchinson, T./Waters, A., 1987. *English for Specific Purposes. A Learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T./Waters, A., 2009. *English for Specific Purposes. A Learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Illich, I. van, 1970. Deschooling Society
http://www.davidtinapple.com/illich/1970_deschooling.html
- Jastrzębska, E., 2002. Kształtowanie postawy twórczej uczniów a ich autonomizacja. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych, Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Johnson, K., 1996. *Language Teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Kaczmarek, A., 2002. Techniki wspomagania rozwoju autonomii. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kavaliauskiene, G. Research into Reading-writing Connections. W: English for Specific Purposes, ESP World ISSN 1682-3257 <http://www.esp-world.info/Articles/GK1203.htm>.
- Kavaliauskiene, G., 2005. Task Based Learning and Learning Outcomes. W: Studies About Languages (Kalbų Studijos), issue: 7/2005, 66-70.
- Kennedy, Ch./ Bolito, R., 1984. *English for Specific Purposes*. London: Macmillan 6.
- Kielar, Z. B., 2003. *Zarys translatoryki*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kierczak, A.-W./Sitko, A., 2004. Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli czy wprowadzać autonomię na lektoratach? W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Komorowska, H., 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H., 2005. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-ocena-testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kopaliński, W., 1993. *Koty w worku czyli z dziejów pojęć i rzeczy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kopaliński, Wł., 1983. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kopaliński, Wł., 1992. *Słownik przypomnień*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Kozłowska, Z., 2007. *O przekładzie tekstu naukowego (na materiale tekstów językoznawczych)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Kubiak, B., 2002. Pojęcie języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w szkole*. 05/2002. 6-11.

Kubiak, B., 2005. Definicje słów specjalistycznych. W: *Języki Obce w szkole*. 1/2005. 19-23.

Kubiak, B., 2005. Koncepcje nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w szkole*. 05/2005.

Kubiak, B., 2006. Prezentacja gramatyki w podręcznikach języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w szkole*. 01/2006, 35-38.

Kubiak, B., 2006. Typologia nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w szkole*. 2/2006, 25-30.

Kurcz, I., 1992. *Język a psychologia: podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.

Leow, R.P., 2007. Input in the L2 classroom: An attentional perspective on receptive practice. W: *Practice in a Second Language (Perspectives for Applied Linguistics and Cognitive Psychology)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lewicki, R., 2000. *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Lewicki, R., 2002. Obcość w przekładzie a obcość w kulturze. W: *Przekład - Język - Kultura* pod red. R. Lewickiego. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Mackay, R., 1975. Language for Special Purposes. *Educat* 3, April, 1975, 24-33.

Marton, W., 1969. Przydatność ćwiczeń gramatycznych w świetle teorii transformacyjnej i psycholingwistyki. W: *Języki Obce w szkole*, 1/1969.

McCarthy, M., 1988. Some vocabulary patterns in conversation. W: *Vocabulary and Language Teaching* (Ronald Carter, Michael McCarthy) Harlow: Longman Group UK Limited.

Michońska-Stadnik, A., 2004. Autonomia uczenia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Munoz, C., 2007. Age-related differences and second language learning practice. W: *Practice in a Second Language (Perspectives for Applied Linguistics and Cognitive Psychology)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, R., 1994. *English grammar in use*. Oxford University Press.

Musiał, E., 2010. Polskie słownictwo elektrotechniczne na kolejnym rozdrożu. W: *Miesięcznik SEP INPE "Informacje o normach i przepisach elektrycznych"*, nr 125, 3-48.

Myczko, K., 2004. Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych. W: *Autonomia w nauce języka obcego..* Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Nation, P./Coady, J., 1988. Vocabulary and reading. W: *Vocabulary and Language Teaching* (Ronald Carter, Michael McCarthy) Harlow: Longman Group UK Limited.

Nattinger, J., 1988. Some current trends in vocabulary teaching. W: *Vocabulary and Language Teaching* (Ronald Carter, Michael McCarthy) Harlow: Longman Group UK Limited.

Niżegorodcew, A., 1993. Komunikacyjne nauczanie języków obcych - zalety i słabości. W: *Języki Obce w Szkole*. 3/1993 Warszawa WSiP, 198-200.

Opalka, B., 2002. Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie? W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pado, A., 2001. Kreatywny nauczyciel-kreatywny uczeń. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Paul, P., 1993. *Linguistics for Language Learning*. Melbourne: Macmillan Education Australia PTY ltd.

Pawlak, M., 2006. *The Place of Form-Focused Instruction in the Foreign Language Classroom*. Kalisz Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.

Pfeiffer, W., 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

Pietrzak, D., 2004. Wyzwalanie "instynktu autonomicznego" u przyszłych nauczycieli języka angielskiego. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Porwoł, M., 2006. Przekład angielskich terminów medycznych dotyczących nadciśnienia tętniczego w świetle językoznawstwa i pracy tłumacza. Teksty referatów wygłoszonych podczas konferencji "TERMINOLOGIA POLSKA 2006" <http://strony.aster.pl/gornicz/mots/docs/Porwol-medycyna.htm>.

Poszytek, P., 2005. Historia testowania biegłości językowej a teorie uczenia się języków obcych i metod nauczania. W: *Języki obce w szkole* 6/2005, 23-29.

Ranta, L./Lyster, R., 2007. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. W: *Practice in a Second Language (Perspectives for Applied Linguistics and Cognitive Psychology)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raport Faure'a Wikipedia http://pl.wikipedia.org/wiki/Raport_Faure'a.

Robinson, P. C., 1991. *ESP today - a practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.

Russell, B., 1997. *Szkice niepopularne*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Sagan, I., 2009. Proces Boloński 10 lat doświadczeń. 13 marca 2009 konferencja REA.

Schutz, R., 2007. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition <http://www.sk.com.br?sk-krsh.html>

Siek-Piskozub, T., 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Sinclair, J.,McH.,/ Renouf, A.,1988. A lexical syllabus for language learning. W: *Vocabulary and Language Teaching* (Ronald Carter, Michael McCarthy) Harlow: Longman Group UK Limited.

Sobkowiak, P., 2008. Lektorat języka angielskiego w dobie globalizacji. W: *Języki obce w szkole*. 4/2008, 76-83.

Stevens, P., 1977. Special-purpose language learning. W: *Language teaching and linguistics*. Abstracts 10, 3 July 1977, 154-163.

Surdyk, A., 2002. Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Swan, M., 1995. *Practical English usage*. 2nd edition, Oxford University Press.

Szałek, M., 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań: Wagros.

Szeluga, A., 2002. Koncepcja kompetencji komunikacyjnej Jürgena Habermasa i jej wykorzystanie we współczesnej glottodydaktyce. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szmidt, K.J., 1996. *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa.

Szymankiewicz, K./ Zajac, J., 2002. Strategie uczenia się w świadomości studentów filologii a autonomizacja. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Turula, A., 2004. Czy warto się? - autonomia na kursach językowych dla dorosłych. W: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Ur, P., 2008. *A course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ushioda, E., 2010. Socialising students' motivation and autonomy in the English language classroom. Wykład plenarny na: 44 Annual International IATEFL Conference and Exhibition Harrogate, 7-11 April 2010.

Widdowson, H., 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H., 2003. Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice. W: D. Newby (ed.) *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Press. http://www.uni-graz.at/angl3www_widdowson.2003.pdf.

Wilczyńska, W., 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wilczyńska, W., 2004. Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii w: *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.

Willis, E./ House, J., 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.

Willis, J., 1996. *A framework for task-based learning*. Pearson Education Ltd London.

Wojtynek-Musik, K., 1999. Zasadność form działańowych w nauczaniu języków obcych. w: *Neofilolog* nr 18, 25-33. Poznań.

Wojtynek-Musik, K., 2002. Konflikt między pierwotną konceptualizacją świata a nauką języka obcego. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych, Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wolski, P., 2002. Ocenianie a autonomia w nauce języków obcych w ujęciu dydaktyki konstruktywistycznej. W: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych, Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wołoszyn, S., 1964. *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

www.pedagogika.umk.pl/.../Zasady_ksztalcenia_doroslych.doc

Zawadzka, E., 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.